



**Online Weiterbildung / Wahlmodul
Krippenpädagogik und Musik
LÜTTE SKOL Academy**

Inhaltsverzeichnis Krippenpädagogik

1. Die Entwicklung der Krippenpädagogik
2. Krippengeschichte Ost und West
 - 2a: Zusammenfassung und Bilanzierend gesehen
3. Heutige Krippen – Bildungsorte
4. Forschung in der Krippenpädagogik
5. Krippenstudien -Fakten und Vergleiche
 - 5a: EPPE-Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung
 - 5b: wesentliche Ergebnisse
 - 5c: NUBBEKK – Qualität der deutschen Krippen
 - 5d: Was sind die wichtigsten Erkenntnisse
6. Investition in die frühe Förderung und frühkindliche Bildung rechnen sich
7. Entwicklungsaufgaben in den ersten 3 Lebensjahren
8. Krippenkonzepte: Pikler- Reggio- Montessori
 - 8a Prinzipien und Praxis der Pikler Pädagogen
9. Emmi Pikler und Maria Montessori im Vergleich
 - 9a Unterschiede zwischen Pikler und Montessori
10. Reggio Pädagogik
11. Musikalische Aktivitäten mit Krippenkindern
 - 11a Die musikalische Dimension des Momentes entdecken
 - 11b Musikalische Ausdrucksweisen anerkennen
 - 11c Dem Anfängergeist Raum geben
12. Musikalische Aktivitäten inspirieren und begleiten
13. Die eigene musikalische Erlebniswelt zeigen
14. Gebärdenkonzepte in der Unterstützten Kommunikation
15. . „Gebärden-unterstützte Kommunikation“ (GuK) von Etta Wilken
16. . „MAKATON“ von Margaret Walker, Kathy Johnston und Tony Conforth
17. Gebärdenkonzepte in der Frühpädagogik
18. „Zwergensprache“ von Vivian König
19. „babySignal“ von Wiebke Gericke
20. Fragenkatalog für ein Krippenteam das vorhat, Gebärden in ihren Alltag zu integrieren
21. Fragen
22. Praxisteil – Allgemeine Tipps für Musik mit Krippenkindern
23. Welche Materialien bzw. Instrumente eignen sich gut für Krippenkinder?
24. Tipps
25. Rituale schaffen Ruhe und Sicherheit für die Kinder
26. ...denn auf den Einstieg kommt es an
27. Lieder für die Praxis
28. Abschlusstest

1. Die Entwicklung der Krippenpädagogik

Erlangt der „Kindergarten“ mit der Pädagogik Fröbels von Deutschland ausstrahlend binnen weniger Jahrzehnte Weltbekanntheit und Weltruhm, bleibt die „Krippe“ in Deutschland über 150 Jahre lang eine gesellschaftlich „umstrittene Einrichtung“ (vgl. Reyer/Kleine 1997), die allenfalls sekundär mit pädagogischen Motiven in Verbindung gebracht wird. Von Comenius, über Rousseau, Pestalozzi, bis zu den Philanthropen existiert lange vor der Gründung von Krippen eine Kleinkindpädagogik. Mit Begriffen wie „Mutterschule“ (Comenius) oder „Wohnstubenerziehung“ (Pestalozzi) zielt die klassische Kleinkindpädagogik ohne Krippen auf eine volkbildnerische Form von Elternbildung ab. Als (Erwachsenen)Bildung zur Erziehung unterstützt sie (werdende) Eltern bei Entwürfen und Ausgestaltungen einer Erziehungsidentität. Während sich diese Linie in der Professionstheorie der Kindergartenpädagogik an zentralen Stellen fortschreibt, an denen Modelle elterlicher Erziehung Pate stehen, speist sich das Selbstverständnis vom Personal in Krippen lange Zeit aus anderen Quellen.

Die erste Krippe in Europa wird von dem Juristen Firmin Marbeau initiiert und am 14. November 1844 in Paris in Betrieb genommen (vgl. Maywald 2008). In Deutschland entsteht die erste Einrichtung fünf Jahre später in Wien, das seinerzeit zum deutschen Bund gehört. Bezeichnenderweise ist der Gründer und Leiter der Wiener Einrichtung Carl Helm von Profession Arzt. Ziel der „Säuglingsbewahranstalten“ ist es die hohe Sterblichkeitsrate so genannter „Kostkinder“ (Pflegkinder) zu senken, die bis dato in Pflegeheimen oder Säuglingsheimen untergebracht sind. Der medizinischen Grammatik entsprechend, erfolgt die professionelle Pflege und Betreuung von Kindern nach pädiatrischen, hygienischen und diätetischen Gesichtspunkten durch „Kindswärterinnen“ und „Kindsmägde“ und schließlich durch Säuglingsschwestern. Den gesellschaftlichen Hintergrund bilden religiöse und/oder sozialpolitische-, caritative Motive. Wie Kinderbewahranstalten sind auch Krippen eine Reaktion auf familiäre Veränderungsprozesse in der beginnenden Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Die Trennung der ökonomischen Sphäre vom Familienhaushalt führte damals und führt noch heute überall dort zu einem Betreuungsproblem, wo Eltern arbeiten müssen (oder wollen) und am Arbeitsort von ihren noch nicht schulpflichtigen Kindern getrennt sind. Und damals wie heute trifft diese Problematik insbesondere Kinder und Eltern in sozial und/oder finanziell prekären Lebenslagen.

Das Ziel bewahrender Fürsorge besteht darin, gefährdete Säuglinge und Kinder zunächst vor dem Tod und sodann vor Verwahrlosung zu schützen. Die Erfolgsgeschichte des Kindergartens beginnt mit der kulturellen Verwandlung einer, lokalen Nöten der Betreuung entspringenden „Bewahranstalt“ für wenige Kinder, in eine flächendeckend geschätzte, pädagogische Anstalt der Bildung für alle Kinder. Als pädagogische Anstalt antwortet der Kindergarten in erster Linie nicht bewahrend auf einen gesellschaftlich bedingten Betreuungsnotstand, sondern erzieherisch auf einen anthropologischen, in der Bildsamkeit von Menschen begründeten „Beschäftigungstrieb“ (Fröbel). Am Leitgedanken der Bildung orientiert gestaltet sich elementares Erziehen als didaktische, spielerische Aufforderung zu solchen Selbsttätigkeiten, die einer selbständigen Orientierung im Denken, Reden und Tun zuträglich sind.

Gesellschaftliche Akzeptanz stellt sich ein als und weil sich ein elementarpädagogisches Leitmotiv früher Bildung, als ein Bild guter Kindheit in das kollektive kulturelle Gedächtnis einschreibt. Solange im Hinblick auf Krippen ein vergleichbares Bildungsangebot, als Antwort auf die Selbsttätigkeit von Säuglingen und Kleinkindern, ausbleibt, gelten diese für die Mehrheit der Bevölkerung als eine sozialhygienische Notlösung. Im mutterzentrierten Leitbild christlich-bürgerlicher Familienvorstellungen erscheinen Krippen als ein Übel, deren Zweck darin besteht, größeres Übel zu verhindern.

Als Notfallmaßnahmen werden sie - sei es um vermeintliche gesellschaftliche Missstände zu beschönigen oder um Möglichkeiten vermeintlicher Zweckentfremdung zu vermeiden - möglichst geräuschlos in möglichst geringer Anzahl angeboten und stillschweigend, notgedrungen von geringverdienenden Doppelverdienern oder erwerbstätig-alleinerziehenden Müttern in Anspruch genommen. Ihr schlechtes Image lässt noch in Zeiten steigender Frauenerwerbsarbeit in der Weimarer Republik und im Dritten Reich keinen lauten Ruf nach mehr Krippenplätzen aufkommen. Und auch im zweigeteilten Deutschland finden Kleinkindpädagogik und Krippen, getrennt durch die Vorherrschaft unterschiedlicher Ideologien, nur schwer zueinander.

2. Krippengeschichte Ost und West

Im Zeichen der Emanzipation der erwerbstätigen Frau im sozialistischen Arbeiterstaat DDR ist Krippenbetreuung fester Bestandteil kindlicher Biographien. Dagegen bleibt sie im Westen ein Randphänomen, das sich in der Hauptsache auf Großstädte konzentriert. In der Frontstellung beider Staaten, erscheinen Krippen im Westen als Erkennungszeichen eines feindseligen Systems und werden ideologisch als Fremdkörper behandelt. Im Osten macht es die Abgrenzung vom Klassenfeind schwer aus eigenen Fehlern zu lernen, solange sozialwissenschaftlich nicht sein darf, was sozialpolitisch nicht sein soll. Bis in die 70er Jahre sammeln Kinder bittere Erfahrungen mit pädagogischen Unzulänglichkeiten einer Einrichtung, die in erster Linie politischen Motiven entspringt. Als die DDR-Krippenforschung, quer zur Krippenpolitik, Missstände und Risiken extensiver außerhäuslicher Betreuung, wie eine erhöhte Stressbelastung, Krankheitsanfälligkeit und Defizite in der sprachlichen und emotionalen Förderung zur Sprache bringt, beginnt man, auf verschiedenen Ebenen gegenzusteuern. Die zuletzt gültige „Krippenordnung“ von 1988 sieht vor, Kinder nicht vor dem 13. Lebensmonat aufzunehmen. Die Krippenpädagogik orientiert sich stärker an entwicklungspsychologischen Befunden, kennt Eingewöhnungszeiten und berücksichtigt individuelle Eigenarten. Im Westen bleibt die Aufgabe, Familie und Beruf miteinander zu verbinden - ja zunehmend miteinander verbinden zu müssen - erneut dem privaten Geschick von Eltern überlassen. Ein einseitiger Generationenvertrag privatisiert das Aufwachsen von Kindern, während die öffentliche Hand in großem Stil für die Lebenszeit des hohen Alters Vorsorge trägt. Unter diesen Bedingungen werden 1,6 Prozent der Kinder in Krippen betreut, davon zwei Drittel in Westberlin, Hamburg und München (vgl. Maywald 2008). Da pädagogische Richtlinien fehlen, gleicht der Krippenalltag bis in die 70er Jahre Säuglings- und Kleinkindstationen von Krankenhäusern und Heimen: Gitterbett an Gitterbett, Laufstall an Laufstall, Töpfchen an Töpfchen, riecht es nach Desinfektionsmitteln, Babybrei und Windeln. Spielraum und Spielzeug sind kaum vorhanden. In Hamburg vermerkt der Senat noch 1973: „Die Unterbringung des Kindes in einer Krippe ist stets ein Notbehelf.“ Die Entdeckung des Hospitalismus durch René Spitz findet in einer ideologisch verkürzten und verzerrten Rezeption Niederschlag, die stellenweise bis heute nachhallt. Im Rahmen konservativer Familien- und Muttervorstellungen wird Bindungstheorie als wissenschaftliche Beglaubigung einer radikalen Ablehnung früher „Fremdbetreuung“ in den Dienst genommen. Diese Ablehnung ist aus wenigstens drei Gründen unzulänglich: Erstens suggeriert der Begriff „Fremdbetreuung“, konträr zur bindungstheoretisch versierten Eingewöhnung, dass Krippen eine Betreuung durch „Fremde“ vorsehen. Zweitens wird Bindungstheorie verbogen, wo man in der sozialpolitischen Konsequenz nicht mehr, sondern möglichst wenig öffentliche Mittel in eine - vermeintlich ohnehin untaugliche - unter den vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen, für mehr und mehr Menschen unverzichtbare, Einrichtung investiert. Und

drittens ignoriert die radikale Ablehnung Befunde zur kindlichen „Triangulierung“. Unterschlagen wird die Fähigkeit von Kindern, ihr emotionales Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit bei mehr als einer verlässlichen Bezugsperson zu stillen. Das schmälert auch die mögliche Bedeutung von Vätern (Ahnert 2011: 70ff) und/oder Großeltern, Nachbarschaftshilfen oder älteren Geschwistern. Wird Familien durch gesellschaftliche Strukturen viel Mühe abverlangt, aber nur wenig Unterstützung zu Teil, erscheint die öffentliche Rede von „Rabenmüttern“ und „Karrierefrauen“ als selbstgefällige Maskerade für mangelhafte Familienpolitik. Der ideologisch verpönte, aber faktisch steigende Bedarf an früher Betreuung wird in Westdeutschland mit individuellen Arrangements gedeckt, die je nach sozialer Lebenslage und finanziellen Möglichkeiten sehr unterschiedliche Qualität aufweisen. Mehr und mehr gefragt sind Großeltern, Nachbarschaftshilfen, Babysitter, Tagespflege, Kinderfrauen und Au-pairs. Gleichzeitig etabliert sich eine Kindergartenpädagogik unter Ausschluss von Krippen, sei es, dass man diese gar nicht mitdenkt oder ausdrücklich ablehnt. Bis heute stehen Arbeiten aus, die Westdeutsche Kindergartenpädagogik ideologiekritisch auf religiöse und/oder politische Spuren von Antikrippenpädagogik untersucht. Auf dem Weg von einer westdeutschen Kindergartenpädagogik zu einer Kindergartenpädagogik mit Krippenpädagogik genügt es nicht Fachkräfte in angestammten Strukturen nachzuqualifizieren. Es ist auch ideologiekritische Aufklärung erforderlich. Mitte der 70er Jahre kommen pädagogische Impulse aus der Kindergartenreform, den Kinderläden, der Eltern-Initiativ-Bewegung und aus dem wissenschaftlichen Krippenprojekt des ersten Lehrstuhls für Kleinkindpädagogik von Kuno E. Beller in Berlin. Wo Krippen - wie in Berlin - in bestehende Kindergärten integriert werden, hält leichter ein pädagogischer Habitus Einzug als in separaten, vom Selbstverständnis der Pflege dominierten Einrichtungen - wie sie seinerzeit in München bestehen. Da in der eigenen Geschichte Ansätze fehlen, werden sie aus anderen Ländern, etwa von Emilie Pikler aus Ungarn, importiert. Pflegerische Tätigkeiten treten in den Hintergrund, und das Spiel gewinnt - der Tradition des (deutschen) Kindergartens folgend - auch in Krippen an Bedeutung. Die Krankenhaus- weicht einer Kinderzimmeranmutung, statt drei Jahrganggruppen entstehen eine Liege- und eine Laufgruppe, in Nordrhein-Westfalen ab 1973 auch altersgemischte Gruppen vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt. Die späte Pädagogisierung der Krippe fokussiert in den 70er Jahren die Thematik einer selbständigen Entwicklung zum Trockenwerden, in den 80ern diejenige der Eingewöhnung. 1985 bilanziert der Workshop „10 Jahre Krippen-Reform“ des DJI, dass Krippen eine Entwicklung von einer Notanstalt zu einer Bildungsanstalt vollzogen hätten, aber nach wie vor einen schlechten Ruf genießen würden. Erst nach dem Mauerfall nimmt eine wachsende pädagogische Öffentlichkeit die forschungs- und theoriebasierte Auseinandersetzung mit Krippen unvoreingenommen zur Kenntnis.

Die Ablösung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) benennt 1990/91 erstmals die Förderung von Bildung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen. Diese Tendenz verstärkt die bundesweite Akademisierung der Frühpädagogik (dazu Leu v. Behr 2010; Viernickel et.al. 2012) in BA Studiengängen „Pädagogik der Kindheit“ sowie die länderspezifische Anfertigung von Bildungs- und Orientierungsplänen. Als integraler Bestandteil von Kindertagesstätten geraten nun, nach beinahe 150 Jahren Unterbrechung, erneut und erneuert die frühen Lebensjahre unter dem Leitbegriff der Bildung in den Blick und finden Krippen und Kleinkindpädagogik unbeirrt zueinander.

2a. Zusammenfassung und Bilanzierend gesehen

Bilanzierend hält der geschichtliche Rückblick einige Lehren parat:

- Das frühpädagogische Denken und Handeln geschichtlich nicht an die Existenz von Krippen gebunden ist, kann vor dem Irrglauben bewahren, Kleinkindpädagogik hätte in Diskussionen um Krippen um ihre Existenz zu ringen und hätte allein die Institution Krippe zum Gegenstand und Adressat. Kleinkindpädagogik ist gut beraten, neben der Krippenpädagogik auch die elterliche Bildung zur Erziehung wie außerinstitutionelle kindliche Bildungswelten im Blick zu behalten.
- Das schlechte Image von Krippen ist in Deutschland nicht mit einer fehlerhaften, sondern mit dem Fehlen von Kleinkindpädagogik verbunden. In der Gründungszeit dominiert in Anbetracht lebensbedrohlich schlechter Bedingungen des Aufwachsens von Kleinkindern ein medizinisches Paradigma. Im 20. Jahrhundert verhindern religiöse und/oder politische Beschwörungen eines bestimmten Familien- und Mutterideals, dass Krippen als pädagogische Einrichtungen, im Kontext vielfältiger Familienstrukturen und Arbeitsbedingungen, unbefangen zum Gegenstand einer forschungsbasierten, interdisziplinär zu gestaltenden frühpädagogischen Theorie und Praxis werden können.
- Insofern die Tradition westdeutscher Kindergartenpädagogik ideologische Spuren von Antikrippenpädagogik in sich trägt, scheint auf dem Weg der Etablierung und Professionalisierung einer Kindertagesstätten Pädagogik mit Krippenpädagogik auch ideologiekritische Aufklärung erforderlich.
- Ob Krippen heute - wie der Kindergarten vor langer Zeit - eine kulturelle Transformation von einer Bewahranstalt betreuender Fürsorge für gefährdete Kinder in eine Institution der Bildung, Erziehung und Betreuung für alle Kinder durchlaufen können, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob es gelingt elementarpädagogisch-hinlängliche Motive für ein gutes Aufwachsen zumindest auch in Krippen anführen zu können.

Dass Kindertagesstätten und Krippen seit den 90er Jahren in Theorie und Praxis eine immens gesteigerte Aufmerksamkeit erfahren, hängt mit einer Vielzahl teils eng miteinander verbundener, gesellschaftlicher, kultureller und politischer Faktoren zusammen, die hier nur fragmentarisch berührt werden können: Zu Denken ist

- an den demographischen Sachverhalt sinkender Kinderzahlen bei gleichzeitiger Zunahme der Lebenserwartung
- an damit verbundene Schwierigkeiten der Aufrechterhaltung eines Generationenvertrags, mit dem die öffentliche Hand (einseitig) das gute Altern (und weniger nur das gute Aufwachsen) sichert
- an die zunehmende wirtschaftliche Notwendigkeit und/oder den vermehrten individuellen und partnerschaftlichen Willen, Elternschaft mit Erwerbstätigkeit zu verbinden
- an die zunehmende Vielfalt elterlicher und familialer Lebensformen und eine steigende Scheidungs- und Trennungsrate, die ein weiteres Motiv zur Verbindung von Elternschaft und Erwerbstätigkeit darstellt
- und nicht zuletzt an einen durch international vergleichende Schulleistungstests angeheizten nationalen Wettbewerb von Wissensgesellschaften um vermeintlich beste Köpfe.

Vor diesem Hintergrund rangieren Krippen in der Familien- und Bildungspolitik seit der Jahrtausendwende weit oben. Erste Ausbaupläne traten 2005 unter der Regie der Bundesfamilienministerien Renate Schmidt in Kraft und wurden 2007 auf dem Krippengipfel der Nachfolgerin Ursula von der Leyen forciert. Demnach sollen zum Jahr 2013 für ein Drittel der Kinder unter drei Jahren „Betreuungsplätze“ zur Verfügung stehen, wobei 70% der Plätze in Krippen und 30% auf Tagespflegestellen entfallen (vgl. Maywald 2008). Zum selben Jahr ist ein Rechtsanspruch auf „Betreuung ab eins“ zugesichert. Die sozialpolitische Wende von einem Land mit Krippen als Notbehelf, zu einem Land mit Krippen als Standard, stützt sich, nach vorne gewandt, auf jüngste wissenschaftliche Befunde und spart häufig eine - nicht zuletzt ideologiekritische - Aufarbeitung der eigenen Geschichte weitgehend aus.

In lauten Bildungsoffensiven zur frühen Bildung geraten frühpädagogische Einrichtungen - darin Schulen gleich - in der Hauptsache unter zwei, nicht immer miteinander verträglichen, Gesichtspunkten, in den Blick einer pädagogischen Öffentlichkeit: In der Bildungsrepublik Deutschland (Merkel) fungiert Bildung als Schlüsselbegriff für den Demokratie- und den Wirtschaftsstandort Deutschland. In beiden Feldern verstärkt der Rückgang der Kinderzahlen den Druck, jedes Kind mitzunehmen und keine „Bildungsverlierer“ zurückzulassen. In Zeiten frühpädagogischen Fachkräftemangels wirbt der Slogan „Auf den Anfang kommt es an!“ um „die Besten für die Kleinsten“ und bleibt doch ein halbherziges Lippenbekenntnis, solange es um Ausbildung, Bezahlung und Ansehen von frühpädagogischen Fachkräften, verglichen mit Lehrkräften und anderen Akademikern, nicht gut bestellt ist und solange programmatisch gehobene Ansprüche an frühpädagogische Fachkräfte, wie etwa in Baden Württemberg 2013 geschehen, mit einer Ausweitung des Fachkräftekatalogs auf nicht einschlägig ausgebildetes Personal unterlaufen werden. Im Spiegel vielfältiger Bezugswissenschaften finden sich unterschiedliche Diskurse über Krippen. Ein volkswirtschaftlicher Diskurs verbindet Fragen der Legitimation mit Fragen gesellschaftlicher Renditen. Thematisch weit gefächert fragt empirische Forschung nach vielfältigen Wirkzusammenhängen. In Debatten um Qualität und Gütesiegel stehen sich expertokratische und dialogische Zugänge gegenüber. Und schließen kritisieren bildungstheoretische Diskurse die Ökonomisierung von Bildung und stellen ihre (vollständige) Messbarkeit in Frage (vgl. Viernickel 2012). Erziehungswissenschaftlich wird international eine Unterscheidung von Orientierungs-, Prozess- und Strukturqualität favorisiert (vgl. Stamm), die auch den folgenden Abschnitt gliedert.

3. Heutige Krippen – Bildungsorte

Heutige Krippen sind Teil des Bereiches „Kindertageseinrichtungen“ und gehören somit organisatorisch zur Kinder- und Jugendhilfe vom Jugendamt verantwortet.

§ 22a SGB VIII Förderung in Tageseinrichtungen

(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.

(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1.

mit den Erziehungsberechtigten und Kindertagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,

2.

mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,

3.

mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.

(3) Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Werden Einrichtungen in den Ferienzeiten geschlossen, so hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Kinder, die nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können, eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit sicherzustellen.

(4) Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen sollen gemeinsam gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, sind zu berücksichtigen.

(5) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Realisierung des Förderungsauftrags nach Maßgabe der Absätze 1 bis 4 in den Einrichtungen anderer Träger durch geeignete Maßnahmen sicherstellen.

4. Forschung in der Krippenpädagogik

In vielen Bereichen des Lebens greifen wir auf Forschungsergebnisse zurück. Für die Krippenpädagogik gilt dieses auch, wenngleich es hier in diesem Feld weniger Forschungen und Ergebnisse vorhanden sind.

Man unterscheidet aber bei der Forschung grundsätzlich:

4a Grundlagenforschung

Ziel ist es, grundlegendes Wissen über allgemeine Zusammenhänge und Entwicklungen zu erheben. Sie liefert damit vielfach eine Basis für weitere Untersuchungen und Fragestellungen. Für die Krippenpädagogik essentielle Grundlagenforschung wird und wurde vor allem in der Entwicklungspsychologie betrieben.

Zur Grundlagenforschung kann man auch die Bindungsforschung rechnen. John Bowlby und Mary Ainsworth erforschten ab den 1940ern die Entstehung der Beziehung zwischen Säuglingen und Kleinkind und seiner primären Bezugsperson., unterschiedliche Ausprägungen, dessen was heute als „Bindung“ verstanden wird und deren Auswirkungen auf den weiteren Lebensweg eines Individuums. Die Säuglingsforschung, die Spielforschung, die Neurowissenschaften und die psychoanalytische Forschung gehören ebenfalls zur Grundlagenforschung.

4b. Angewandte Forschung

Ziel der angewandten Wissenschaften ist es, Fragen mit gewissem Anwendungsbezug zu beantworten. Auf die Krippenpädagogik bezogen sind das Fragen wie:

Wie geht es Krippenkinder in der Einrichtung?

Wie wirkt sich die Fremdbetreuung auf die Kinder aus?

Wovon profitieren die Kinder?

Welche Kompetenzen benötigen die Fachkräfte für die Arbeit in der Krippe?

5. Krippenstudien - Fakten und Vergleiche

Die NICHD-Studie

Gemeint ist damit eine Studie des amerikanischen Forschungsinstituts National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Sie heißt genau: NICHD Study of Early Child Care (1). Sie lief von 1991 bis 2009 und untersuchte 1350 Kinder und Familien. Die Kinder wurden möglichst zwischen Geburt und 12. Lebensjahr beobachtet. Häufig werden die Ergebnisse folgendermaßen zusammengefasst:

In Hinblick auf die soziale Entwicklung des Kindes habe sich ein leicht negativer Effekt einer frühen außerfamiliären Betreuung gezeigt. Hinzugefügt wird: jedoch habe dies für die meisten Kinder im Normbereich gelegen.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass den Befunden der NICHD Early Child Care Studie zufolge eine außerfamiliäre Betreuung als solche weder positive noch negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern habe. Teilweise werden sogar **kognitive sowie soziale Vorteile** bei Krippenkindern beschrieben.

Der Einfluss des familiären Umfelds wird insgesamt als wirkungsvoller beschrieben als der der Krippe.

Diese und ähnliche Aussagen werden von der Gesellschaft und den Medien gerne zitiert und genutzt und haben die öffentliche Meinung weitgehend geprägt. In Politik und Medien wird auch häufig von „**Chancengleichheit**“ oder von „**frühkindlicher Förderung** in Tageseinrichtungen“ gesprochen.

5a. EPPE: Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung

EPPE - "*Effective Provision of Preschool Education*" - ist die erste größere Längsschnittstudie in Europa über die Entwicklung fremdbetreuter Kleinkinder (Sylva et al. 2003, 2004a, b). Sie wurde zwischen 1997 und 2003 in England von Wissenschaftler/innen durchgeführt, die von verschiedenen Universitäten aus miteinander kooperierten. Rund 2.800 Kinder, die an 141 Kindertageseinrichtungen (day nurseries, integrated centres, nursery schools, playgroups etc.) betreut wurden, und mehr als 300 Kinder, die in der frühen Kindheit zu Hause aufwuchsen, wurden zwischen ihrem dritten und siebten Lebensjahr (Ende der 2. Schulklasse) mehrfach getestet (unter der Abkürzung EPPE II werden diese Kinder bis zu ihrem 11. Lebensjahr weiter begleitet; diese bis zum Jahr 2008 laufende Folgestudie wird in diesem Artikel nicht berücksichtigt). Ferner wurden Daten über die Kinder bei Fachkräften, Eltern und Lehrer/innen sowie über die Familienverhältnisse und die (Qualität der) Kindertageseinrichtungen erhoben.

REPEY - "*Research in Effective Pedagogy in the Early Years*" - (Siraj-Blatchford et al. 2002) ergab sich aus dem EPPE-Projekt. Es wurden die 14 effektivsten Kindertageseinrichtungen genauer untersucht, also diejenigen, in denen sich laut der EPPE-Studie die Kinder am besten entwickelt

hatten. So wurden beispielsweise 46 besonders erfolgreiche Betreuungspersonen und einzelne Kinder in deren Gruppen über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet. SPEEL - "Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning" - (Moyles/ Adams/ Musgrove 2002) befasste sich wie REPEY mit der Effektivität frühkindlicher Bildung. Hierzu wurden 27 Leiter/innen von Kindertageseinrichtungen und 18 Fachkräfte interviewt sowie 213 Eltern mit Hilfe eines Fragebogens befragt.

5b. Wesentliche Ergebnisse:

Die Entwicklung der Kinder wird durch die Erfahrungen in vorschulischen Einrichtungen gefördert.

Kinder, die vor dem 2. Lebensjahr in einer Einrichtung betreut wurden, zeigten mit drei und fünf Jahren mehr anti – soziales Verhalten als Kinder, die zu Hause betreut wurden. In den beiden Jahren nach der Einschulung zeigten sie jedoch eine bessere intellektuelle Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit sowie besseres Sozialverhalten.

Die Dauer der täglichen Fremdbetreuung wurde als unwesentliche Einflussgröße angesehen. Doppelt so stark wie der Einfluss der Einrichtungen war bei den Kindern der Einfluss der Familie. War die Qualität der Einrichtung eher niedrig, wiesen die Forscher nach, dass eine gute Familienerziehung die negativen Einflüsse auf die Kinder kompensiert. Bei sozial schwachen Familien gab es aber trotzdem einen positiven Effekt.

Eine hohe Qualität der Einrichtung wirkte bis zum Ende des zweiten Schuljahres positiv auf die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder.

Die Qualität der Einrichtung steht in der Abhängigkeit zu gut qualifiziertem Personal und einer pädagogischen Praxis, die den Kindern eine positive Lernumgebung bereitstellt.

5c. NUBBEK – Qualität der deutschen Krippen

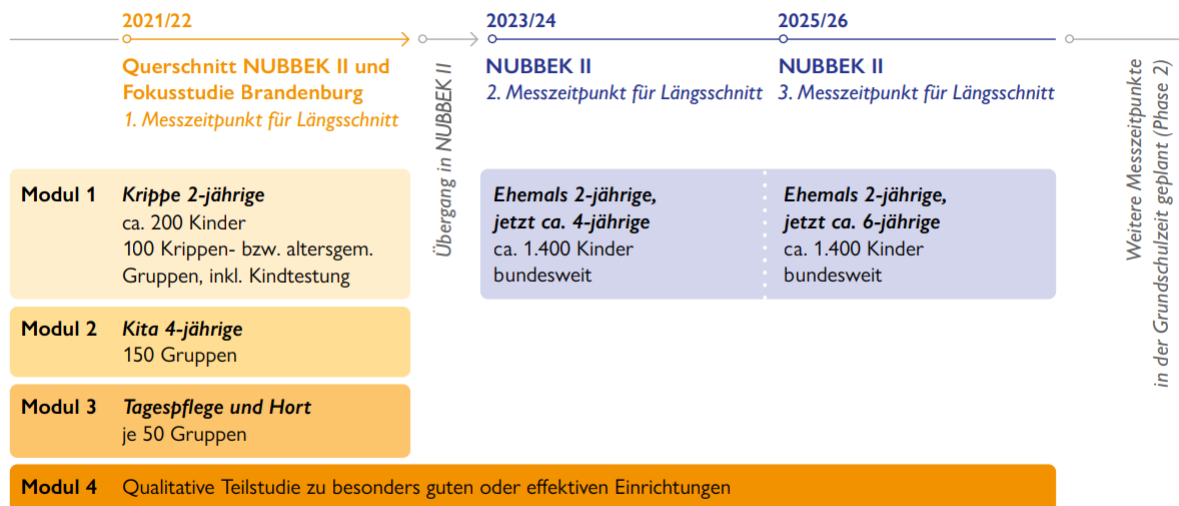
Die erste NUBBEK Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) stellte 2010 die erste bundesweite, systematische und evidenzbasierte Analyse von Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindergärten, Krippen und Kindertagespflege dar. Nach über 10 Jahren und enormen Veränderungen im Kita-System in Deutschland sollen mit NUBBEK II die wegweisenden Einblicke aktualisiert und ergänzt werden.

In welchem Rahmen nimmt das Land Brandenburg an NUBBEK II teil? Innerhalb von NUBBEK II wird durch die „Fokusstudie Brandenburg“ auch eine grundlegende, breit angelegte Bestandsaufnahme zur pädagogischen Qualität erfolgen.

Hierzu werden im Kindergartenjahr 2021/22 jeweils zweitägige, detaillierte Beobachtungen der Prozessqualität in 100 Gruppen der 2-jährigen Kinder aus Krippen bzw. altersgemischten Gruppen, 150 Gruppen der 4-jährigen Kinder, 50 Kindertagespflegesettings und 50 Hortgruppen erfolgen. Zudem werden ca. 200 2-jährige Kinder in spielerischem Format auf ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten getestet.

In geschätzt 25 Einrichtungen werden voraussichtlich Best-Practice-Beispiele erfasst. Was bedeutet dies für teilnehmende Einrichtungen? Im Vorfeld informieren wir Sie ausführlich zu den geplanten Erhebungen. Für den Beobachtungstag müssen Sie nichts Besonderes vorbereiten. Wir wollen einen ganz normalen Kita-Tag erleben. Im Nachgang erhalten alle teilnehmenden Einrichtungen individuelle Rückmeldungen zu den erfassten Aspekten (Qualitätsprofil) sowie ein kleines Dankeschön in Form von Büchergutscheinen.

Fokusstudie Brandenburg und Übergang in NUBBEK II



5d.

Was sind die wichtigsten Erkenntnisse?

1. Von den an der Studie beteiligten 2000 Kindern wurden im 3. Lebensjahr 60% außerfamiliär betreut. Die Inanspruchnahme eines Betreuungsplatzes ist nicht allein davon abhängig, ob ein Betreuungsplatz verfügbar ist, und auch nicht allein auf die Erwerbstätigkeit der Mutter zurückzuführen. Faktoren wie Bildungsgrad der Mutter, eine weniger traditionelle Rollenvorstellung und ihre Einstellung zur Kita als Ort, der der kindlichen Entwicklung förderlich ist, sind mitentscheidend, ob ein Betreuungsplatz genutzt wird. Belegt wird jedoch, dass es bei der Nutzung außerfamiliärer Betreuungseinrichtungen bezogen auf den Bildungsgrad der Mütter keine Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Familien gibt.
2. Auf die zentrale Frage der Untersuchung, wie sich die pädagogische Qualität in den unterschiedlichen außerfamiliären Betreuungsformen - Krippe, Kita, Tagespflege - darstellt, kommt die Studie zu folgendem Ergebnis: Bezogen auf die pädagogische Prozessqualität erreichen 80% der außerfamiliären Betreuungsangebote einen durchschnittlichen Wert. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen - Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität - unterscheiden sich die verschiedenen Betreuungsformen z.T. erheblich voneinander. Berücksichtigt man diese sogenannte Varianzbreite bei der Ermittlung des Wertes für die Prozessqualität, so zeigt sich, wie sehr diese von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängig ist.
3. Kinder mit Migrationshintergrund kommen im Vergleich zu deutschen Zwei- bzw. Vierjährigen später in eine Einrichtung. Und sie erfahren in Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern aus Zuwanderungsfamilien nur eine pädagogisch unterdurchschnittliche Qualität an Ansprache und Förderung durch die Erzieherinnen, was aufgrund des Erzieher-Kind-Schlüssels nicht verwunderlich ist.

Fazit aller Studien: Frühe Bildung beeinflusst in hohem Maße die gesamte Bildungsentwicklung der Kinder positiv. Ausschlaggebend ist die Qualität der Betreuung (ob häusliche oder externe Betreuung)

6. Investition in die frühe Förderung und frühkindliche Bildung rechnen sich

Aktuelle Befunde aus der neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Forschung haben nachweisen können, dass Säuglinge schon im ersten Lebensjahr zur extrem raschen Nutzung von Informationen aus der Umwelt fähig sind. Ihre Gehirnstrukturen werden bereits in den ersten Lebensmonaten durch erfahrungsabhängige Lernprozesse angereichert und differenziert. In dieser Zeit gibt es kritische und/oder sensible Phasen in dem Sinne, dass Versäumnisse in der Entwicklung von Fähigkeiten später nicht mehr oder kaum kompensiert werden können. (Pfeiffer/Reus 2008:4)

Diese Lebensphase hängt maßgeblich an den Müttern, Vätern und anderen Beziehungspersonen. In dieser Zeit wird die konkrete Ausformung der Gehirnstrukturen, deren Rahmenwerk von der genetischen Ausstattung vorgegeben ist, durch positive und negative Erlebnisse wesentlich beeinflusst. Allerdings können Entwicklungs- und Bildungsangebote von Säuglingen und Kleinkindern nur dann gut angenommen werden, wenn sie in intakte und unterstützende Beziehungsstrukturen eingebettet sind. Es handelt hierbei um starke affektive und innige Beziehungen, wie sie ein Kind üblicherweise zu seinen Eltern entwickelt.

Tatsächlich beginnen Entwicklungs- Verhaltensprobleme bei Kindern häufig zunächst mit Problemen der frühen Eltern- Kind- Interaktion und sind in diesem Frühstadium oft noch diskret und nicht klinisch auffällig. Hier liegen Chancen der frühen Förderung. Die Forschung belegt, dass die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen ein kostengünstiges und wirkungsvolles Angebot von Prävention von Kindeswohlgefährdung bzw. Vernachlässigung ist.

Doch frühe Bildung und frühe Bindung d.h. Erziehungskompetenz und Beziehungskompetenz, sind gerade im frühen Lebensalter nicht zu trennen. Bindung ist die Voraussetzung für Neugier und Explorationsverhalten, (vgl. Ziegenhain 2007)

Mit anderen Worten: nachhaltige Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen professionellen Akteuren und den Eltern „rund um die Geburt“ sind ein Gebot der Vernunft und müssen durch passgenaue Angebote der Familienbildung, sowie durch den frühen Zugang zu qualitativ gut ausgestatteten Kinderkrippen ergänzt werden.

Kinder, denen ein ihnen zugewandter „kompetenter Anderer“ (Holodynski 2006) jeweils zur richtigen Zeit zur Verfügung steht, erwerben bereits in der frühen Kindheit vielfältige Strategien, um Bildungsangebote im weiteren Lebensverlauf selbstständig nutzen zu können.

7. Entwicklungsaufgaben in den ersten 3 Lebensjahren

Kinder entdecken täglich ihre Umwelt und Mitmenschen neu. Die ersten 3 Lebensjahre sind mit zentralen Entwicklungsaufgaben verbunden. Diese helfen uns zu verstehen und im Auge zu behalten, welche Entwicklungsschritte Kinder in diesen intensiven Jahren zu bewältigen haben.

Kinder stehen in den ersten 3 Lebensjahren folgenden zentralen Entwicklungsaufgaben: (nach Oerter/Montana 1995: 123f)

- Aufbau einer effektiven Bindung zu unmittelbaren Bezugspersonen
- Erfolgreiche Exploration und Erwerb von sensumotorischer Kompetenz durch Sinnes Erfahrungen, eigene Bewegung und eigenes Handeln.
- Entwicklung eines frühen Ich-Konzepts, d.h. die Fähigkeit zwischen sich selbst und anderen Personen zu unterscheiden.
- Entwicklung und Regulation motorischer Funktionen, d.h. Selbstkontrolle durch das zunehmend realistische Einschätzen der eigenen Fähigkeiten.
- Entwicklung der Sprache
- Herausbildung von Fantasie und Spiel

Das Kind im ersten Lebensjahr und seine Herausforderung für die Bezugsperson

Herausforderung:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Sich körperlich weiterzuentwickeln
Und rasch an Größe und Gewicht zuzunehmen• Sich körperlich aufzurichten, sich selbst in eine Lernumgebung
Andere Körperlage zu bringen. (sitzen, krabbeln, Erfahrung-
stehen)• Seine Fernsinne (Sehen und Hören) zu schärfen,
um Gesichter besser zu erkennen und sensibler zu
beantworten
werden für Sprachlaute der eigenen Sprache• Sich nicht-sprachlich mitzuteilen durch Gesten und
Mimik• Seine wichtigsten Bezugspersonen kennen zu lernen,
sich zu binden und durch Nachahmung zu lernen. | <p>Für die körperliche Unversehrtheit Sorge zu
tragen.
Eine sichere, anregungsreiche
zu sorgen und zu beobachten, wie sein
rungsraum sich erweitert.
Die Mitteilungen des Säuglings zu erkennen,
korrekt zu deuten, feinfühlig zu</p> <p>Sich als emotionale Basis und als wichtiges
Vorbild des Säuglings wahrzunehmen und
mit ihm in lebendigen Dialog zu treten.</p> |
|---|---|

Das Kind im zweiten Lebensjahr

Herausforderung für die Bezugsperson

- Seine Grob- und Feinmotorik weiter-
Zu entwickeln, um seine Umwelt selbstständig
Zu erkunden, beim Laufen, Springen, Klettern...
- Ordnungen und Strukturen in seiner Umwelt zu
Entdecken, in dem es Gegenstände nach Kategorien
zusammen
Unterscheidet.
- Sich an wechselseitigem Spiel mit anderen zu
Kontakte
Beteiligen.
- Sich selbst als eigenständige Person zu erkennen
Und sich in die Befindlichkeiten anderer einzu-
seiner
Fühlen.
- Sich sprachlich ausdrücken zu können, in dem es
lebendige
Seinen Wortschatz erweitert und einfache Sätze
dem formuliert.

Den Bewegungsraum des Kindes an seine
Fertigkeiten und Fähigkeiten anpassen und
durch angemessene Beobachtung für
Sicherheit sorgen

Verschiedene Lernmöglichkeiten schaffen,
um Gegenstände auseinander – und

Zu bauen, zu vergleichen und zu ordnen.
Sich als Spielpartner anzubieten und

Zu gleichaltrigen oder älteren anzubieten.
Die Gefühle des Kindes zu akzeptieren, zu
benennen und zu einem Selbstkonzept

Emotionalen Entwicklung beizutragen.
Viele sprachliche Anregungen durch

Dialoge und feinfühlig Interaktionen mit
Kind und unter Kindern zu ermöglichen.

Das Kind im dritten Lebensjahr und seine

Herausforderung für die Bezugsperson

Herausforderungen

- Sein Wissen und Verständnis über Ursachen,
Konsequenzen und Ausdrucksformen von
begleiten,
Basisemotionen (Freude, Ärger, Angst und Trauer)
erweitern
Auszubauen.
- Sich in seiner Fantasie in eine eigene Welt zu denken
auf
Und seine Aufmerksamkeit gezielt zu lenken, z.B
Selbstregulation durch gedankliche Ablenkung
können
- Seine kommunikativen Fertigkeiten zu differenzieren,
unter
zu erweitern, um seine Sprache an das Gegenüber
anzupassen und komplexe Sachverhalte aus der

Wechselseitige Gespräche über Gefühle und
Ursachen von Gefühlen beim Kind zu

damit das Kind sein Emotionswissen

Kann.

Offen für die Welt des Kindes zu sein, sich

die kindliche Perspektive einlassen und in
Schwierigkeiten, Lösungen anbieten zu

Viele Sprechansätze zu schaffen. Dialoge

Kindern anzubieten und als Dialogpartner zu
fungieren.

8. Krippenkonzepte – Pikler – Reggio - Montessori

Was die Ansätze für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren betrifft, kann Deutschland etwas übertrieben als Entwicklungsland betrachtet werden.

Im Folgenden werden zwei pädagogische Ansätze vorgestellt, die in Europa nach der Nachkriegszeit entstanden sind.

8a. Prinzipien und Praxis der Pikler – Pädagogik

Die Kinderärztin wurde 1902 in Wien geboren und starb 1984 in Budapest. Sie ist zudem Mutter dreier Kinder. Gemeinsam mit ihrem Mann entschieden sie sich ihren Kindern freie Bewegungsmöglichkeiten zu gewähren und die Entwicklung mit Geduld abzuwarten. Die aus diesen Beobachtungen gewonnen Erkenntnisse lieferten die Grundlagen für die Pikler-Pädagogik. Zudem gründete sie im Jahr 1946 in Budapest das Säuglingsheim „Lóczy“.

Ihr Anliegen war es, Heimkindern Entwicklungsbedingungen zu schaffen, mit Hilfe derer sie sich zu gesunden und selbständigen Menschen entwickeln können. Durch intensive Beobachtungen kam sie zu der Überzeugung, dass Kinder in der Lage sind, sich die für die Entwicklung bedeutsamen Schritte selbst zu erarbeiten.

Jedes Kind hat ein natürliches Gefühl dafür, wann es körperlich und auch emotional fähig ist, den nächsten Schritt zu gehen. Aufgabe von Erwachsenen ist es, eine Umgebung zu schaffen, die den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes gerecht wird, so dass es sich in seinem Tempo frei entfalten kann. (vgl. Appel/David)

Nach Emmi Pikler haben nur bestimmte Spielzeuge einen Wert für Kinder. Viel bedeutungsvoller ist der Kontakt zum Kind. Insbesondere die Kommunikation steht im Vordergrund. Ein wesentliches Merkmal der Pikler-Pädagogik ist die Geduld der Bezugspersonen, durch die die Kinder sich eigenständig entwickeln können.

Ein Grundsatz der Pikler-Pädagogik ist die enge Verbindung zur Natur. Ist dieser nicht vorhanden entwickelt der Mensch ein gestörtes Verhältnis zu seiner Umwelt und dann auch zu sich selbst. Bei dem Spielzeug soll das Kleinkind nicht mit Reizen überflutet werden. Deshalb wird ihm nur eine Auswahl angeboten. Ebenso von Bedeutung ist das freie Spiel. Es benötigt eine gute Spielumgebung sowie eine gute Beobachtung. Dabei unterstützen Materialien wie Bälle, Tücher oder Bauklötze das Kind darin, eigene Ideen zu entwickeln. Eine Anregung seitens der Eltern oder Pädagogen ist gern gesehen, solange dem Kleinkind dabei genügend Freiraum gelassen wird.

Einige Spielsachen sind auch als Pikler-Spielzeuge bekannt. Sie dienen überwiegend der Weiterentwicklung der [Motorik](#). Dazu gehören:

- Eine Bogenleiter
- Ein Kletterbogen
- Ein Tunnel
- Das Pikler-Dreieck.

8b. Grundprinzipien der Pikler Pädagogik

Die drei Säulen der Pikler-Pädagogik

Säule 1: Beziehungsvolle Pflege	Säule 2: Autonome Bewegungsentwicklung	Säule 3: Freies Spiel
Die körperliche Versorgung erfolgt behutsam. Dabei liegt der Fokus auf der Kommunikation mit dem Kind. Eine Beteiligung des Kindes erfolgt auf seinen Wunsch hin.	Aus eigenem Antrieb und im eigenen Tempo entwickelt sich das Kind. Die Erwachsenen greifen nicht lenkend oder beschleunigend ein.	Das Spiel erfolgt frei und ungestört. Die Umgebung ist altersgemäß ausgestattet und ein geschützter Bereich.

Die vier Prinzipien in der Pikler-Pädagogik

Erstes Prinzip	Zweites Prinzip	Drittes Prinzip	Viertes Prinzip
Die Eigeninitiative des Kindes Respektieren. Seine Selbstständigkeit unterstützen.	Wenige vertraute Bezugspersonen mit stabiler Beziehung zum Kind fördern.	Gefühl der Anerkennung und angenommen sein jedem Kind vermitteln.	Das körperliche Wohlbefinden und die Gesundheit des Kindes fördern.

9. Emmi Pikler und Maria Montessori im Vergleich

Emmi Pikler und Maria Montessori teilen in ihrem Kindheitsbild und ihrer Auffassung von einer gesunden Entwicklung vieles miteinander:

- Beide waren Ärztinnen und glaubten an einen jedem Menschen **innewohnenden Entwicklungsplan**. Die Aufgabe des/r Pädagogen/in und der Umgebung ist es lediglich, dieser Entwicklung dienlich zu sein. Sie geschieht aber aus sich selbst heraus und muss nicht aktiv gefördert werden.
- Bei beiden ist die **Rolle des/r begleitenden Erwachsenen** eine recht reduzierte. Eine Haltung voller Vertrauen, Respekt und Zuneigung vermittelt dem Kind: Ich glaube daran, dass du das selbst kannst!
- Beide sind der Überzeugung, dass Kinder einen enormen **Lerntrieb** haben und sich gerne Neues aneignen. Dabei sollen bestimmte Materialien anregend und unterstützend sein, ohne die Entwicklung zu sehr zu beeinflussen.
- Beide plädieren dafür, **Kinder als Personen im Vollsinn zu verstehen** und auch so zu behandeln. Das heißt vor allem, ihnen Autonomie und Entscheidungsfreiheit zuzugestehen, wo immer das möglich ist.
- Beide halten viel von einer **vorbereiteten und vor allem kindgerechten Umgebung**, in der sich ein kleiner Mensch autonom zurechtfindet. Möbel in Kleinkindgröße gelten deshalb gleichermaßen als Pikler- wie als Montessori-Material

9a. Unterschiede zwischen Pikler und Montessori

Emmi Pikler war der Meinung, dass ein Kind idealerweise **völlig unbeeinflusst und selbsttätig lernt** und dabei nur beobachtet wird. In der Montessori-Pädagogik ist die sogenannte Darbietung sehr wichtig: Sie dient der geduldigen Einführung in die Verwendung neuer Materialien. Ohne diese Demonstration wissen Kinder oft nicht, was sie mit einem bestimmten Objekt anfangen sollen.

Der Fokus liegt bei Emmi Pikler stark auf der **grobmotorischen Entwicklung** der ersten Lebensjahre und der Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. Maria Montessori interessierte sich dagegen mehr für die Entwicklung der Wahrnehmung und des Intellekts. Ihr Entwicklungsplan reicht deshalb bis ins junge Erwachsenenalter und ist deutlich detaillierter und ausgeklügelter.

Insofern ergänzen sich die beiden Methoden sehr gut und werden so auch in pädagogischen Einrichtungen erfolgreich miteinander kombiniert.

10. Reggio Pädagogik

Kinder sind Träger und Schöpfer eigener Kulturen. Und damit sind sie aktiv beteiligt, ihre Identität, Autonomie und Kompetenz auszubilden, insbesondere in der Beziehung zu Gleichaltrigen, Erwachsenen, zu Ideen, Gegenständen, realen Erlebnissen und fiktiven Ereignissen in den Lebensbereichen und Welten in denen Kinder kommunizieren." Loris Malaguzzi

Reggio-Pädagogik ist nach dem 2. Weltkrieg in den kommunalen Kindertagesstätten in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia von den dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen entwickelt worden. Ab 1970 wurden die Pädagogen von dem italienischen Pädagogen Loris Malaguzzi unterstützt.

Seit Beginn der 80er Jahre kommen Besuchergruppen aus den verschiedensten europäischen und außereuropäischen Ländern nach Reggio, um dort in den städtischen Kindereinrichtungen zu hospitieren.

1991 wurden die reggianischen Kindereinrichtungen von der amerikanischen Zeitschrift Newsweek als beste vorschulische Institution der Welt ausgezeichnet. Die Reggio-Pädagogik ist kein ausgefeiltes Theorie-Modell, aus dem sich bestimmte professionelle Handlungsweisen für die elementarpädagogische Praxis ableiten lassen. Sie lässt sich eher als Erziehungsphilosophie verstehen, die eine Reihe von Grundannahmen und flexibel handhabbaren Praxiselementen miteinander verbindet.

Die Reggio-Pädagogik ist mittlerweile der international am meisten anerkannte elementar-pädagogische Ansatz, der nach der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert entwickelt wurde. Der Ansatz ist attraktiv, weil er ein optimistisches Menschenbild und ein positives Bild vom Kind zugrunde legt.

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen wurde schon mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) von 1991 gesetzlich verankert. Er wurde aber erst nach mehr als einem Jahrzehnt in den Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich der Bundesländer konkretisiert. Anstöße hierfür gaben die Diskussion der kritischen PISA-Ergebnisse ebenso wie die neueren Erkenntnisse der Neurobiologie. Die Erzieherin gewinnt in den neu definierten bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen außerordentlich an Bedeutung als professionelle Moderatorin von Bildungsprozessen jüngerer Kinder. Parallel dazu steigen die Anforderungen an ihre fachlichen Kompetenzen.

Der veränderte Markt hat den Wettbewerb zwischen den Einrichtungen verschärft. Das 08/15 Programm von Tageseinrichtungen bei den Bastelarbeiten und Freispiel im Vordergrund stehen, deckt die geistigen Ansprüche von Eltern oft nicht mehr ab. Qualität ist gefragt. Und pädagogische Qualität muss erkennbar sein. Die Weiterbildungsreihe „Fachkraft für Reggio Pädagogik“ bei Pädiko garantiert im Rahmen seiner Zusatzqualifikation in Kooperation mit der Ruhr Campus Academy (RCA), der Universität Duisburg/ Essen und Dialog Reggio – Vereinigung zur Förderung der Reggio-Pädagogik in Deutschland e. V. genau diese Qualität.

GRUNDPFEILER DER REGGIO PÄDAGOGIK

- Individuelle Entfaltung
 - Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung
 - Wertschätzung
 - Lernen in Projekten
- Dokumentation der pädagogischen Arbeit
- Elternbeteiligung und deren Mitverantwortung

Von ihren individuellen Bedürfnissen aus starten Kinder die Entdeckungsreise in ihre eigene Welt. Auf diesem Weg werden sie wertgeschätzt, begleitet, ermutigt Neuem zu begegnen und sich selbst frei zu entfalten.

DAS BILD VOM KIND

In der Reggio-Pädagogik wird das Kind als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens und Könnens betrachtet. Es weiß am besten, was es braucht, und verfolgt mit Energie und Neugierde die Entwicklung seiner Kompetenzen. Das Kind wird verstanden als „eifriger Forscher“; denn es will die Welt verstehen und in eine Beziehung zu sich bringen, und es will durch Experimente, durch Versuch und Irrtum seine alltagspraktische und soziale Handlungskompetenz erweitern.

Das Kind bildet sich selbst. D.h. es bestimmt selbst den Zeitpunkt, wann es etwas über ein bestimmtes Thema lernt. Wir können uns sicher sein, das Kind weiß ganz genau, wann es bereit für ein Thema ist.

UNSERE ROLLE

Im Mittelpunkt des reggianischen Erziehungsmodells stehen wahrnehmende, forschende und lernende Kinder, deren Erfahrungen und Ausdrucksvielfalt sich in den 100 Sprachen äussern. Wir als ErzieherInnen sehen uns selbst als lernende und forschende Wegbegleiter der Kinder. Wir gehen ein Stück des Weges mit dem Kind gemeinsam auf Augenhöhe. Wir sehen uns als partnerschaftliche Begleiter/Begleiterinnen der Kinder. Wir zeigen nicht wie das Leben funktioniert, denn das wäre unsere Perspektive und nicht die der Kinder.

DOKUMENTATION

Die PädagogInnen sind lernende Beobachtende – sie bereiten die Forschungs- und Erfahrungsfelder für die Kinder vor: sie sind neugierig, offen und interessiert an den Handlungen der Kinder und sehen diese als jeweilige Grundlage für die offene Planung ihrer Arbeit und als Quelle für neue Ideen...

Die ständige Reflexion der Dokumente lässt Veränderung und Entwicklung erkennen und dient der Bewusstseinsbildung der PädagogInnen. Forschung wird verstanden als ein ständiges Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis. Theorien werden in der Praxis überprüft – neue entstehen in Verbindung mit der Praxis. Gegenstand der Forschungen sind die Gedanken und Handlungen der Kinder.

Die Dokumentation gibt Aufschluss darüber, über welche Möglichkeiten die Kinder verfügen. Es geht nicht um die Kultur dessen, was wir über Kinder wissen, sondern um die Kultur der Kinder.

Es lassen sich allgemein drei Arten der Dokumentation unterscheiden:

- die Dokumentation von Projekten
- die Dokumentation des Tagesverlaufs in der Gruppe
- die Dokumentation der Entwicklungsschritte des einzelnen Kindes.

DIE PROJEKTE

Die Projektarbeit ist das Herzstück der Reggio-Pädagogik. Durch die Be(ob)achtungen der ErzieherInnen werden die Selbstbildungsprozess der Kinder erkannt. Die Projekte entstehen zum größten Teil aus den Gedanken, Fragen oder Gesprächen, die die Kinder in die Einrichtung tragen. Es gibt aber auch Projekte, die wir an die Kinder tragen.

DER RAUM

Soll die Kinder anregen, provozieren, beschützen und/oder auffordern etwas zu tun. Wir nutzen den Raum, um eine Atmosphäre des Wohlfühlens entstehen zu lassen. Der Raum wird als „dritter Erzieher“ gesehen.

Die Reggio-Pädagogik zählt weltweit zu den ambitioniertesten elementarpädagogischen Konzepten. Von einer Expertengruppe wurde sie 1991 als bester Ansatz für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgezeichnet.

11. Musikalische Aktivitäten mit Krippenkindern

Musikalische Aktivitäten mit Krippenkindern sind als klangvolle Interaktionen zu begreifen. Diese im Krippenalltag zu entdecken, zu begleiten und zu inspirieren steht im Vordergrund einer musikpädagogischen Bildungsbegleitung in Krippen. Es geht nicht darum den Kindern „Musik“ zu lehren bzw. zu vermitteln. Die beziehungsstiftende Wirkmächtigkeit und die Kontakt-zu-den-Dingen-stiftende Dimension von klingenden Ereignissen werden Anlass Geräusche, Klänge und Rhythmen zu erkunden und mit ihnen zu gestalten.

Lilo (1;5) schüttelt den Schlüsselbund der Erzieherin. Ausgiebig. Mit hoher motorischer Intensität. Wahrscheinlich nimmt sie über mehrere Sinneskanäle das Klappern, die Bewegung und das Gewicht der Schlüssel wahr. Nach einigen Minuten öffnet Lilo ihre Finger. Der Schlüsselbund fällt klappernd zu Boden und schlittert von ihr weg. Die Erzieherin schubst die Schlüssel zurück in Lilos Greifnähe. Diese greift zu, schüttelt und lässt erneut fallen. Und so weiter und so fort.

11a. Die musikalische Dimension des Momentes entdecken

Die Vorstellung der PädagogInnen von dem, was „Musik“ zu „Musik“ macht, gilt es in Beziehung zur musikalischen Erlebniswelt der Jüngsten zu setzen. Dies gelingt am leichtesten, wenn anstatt von „Musik“ von „musikalischer Aktivität“ gesprochen wird. Denn der Begriff „Musik“ ist in der Regel mit subjektiven Bewertungen behaftet. Und klingende Ereignisse sollten schön, harmonisch, rhythmisch strukturiert und wohltuend sein, um als „Musik“ wahrgenommen oder anerkannt zu werden. Unberechenbar, lärmig und schräg Klingendes wird von vielen Erwachsenen ausgeklammert und als „Krach“ deklariert.

Die Musik der Jüngsten jedoch ist vorwiegend motorisch motiviert und dementsprechend laut und unstrukturiert. Für die meisten Erwachsenenohren wirkt diese Musik der Jüngsten roh gestaltet und sie wird nicht als schön empfunden. So fällt es Erwachsenen in der Regel leichter, das Wasserfarben-Pinsel-Punkte-Gemälde eines Kindes authentisch zu bewundern, als die ausdrucksstarke Wasserpatschmusik eines Kindes, das die „Trommelqualitäten“ der vom umgefallenen Wasserglas nassen Tischoberfläche entdeckt und ausgiebig erkundet.

Der Begriff „musikalische Aktivität“ erlaubt, die eigene Vorstellung von „Musik“ auszuweiten. Musikalische Aktivität kann dann wie folgt beschrieben werden:

Kinder (und Erwachsene) sind musikalisch aktiv wenn sie akustische Phänomene (Geräusche, Klänge, Rhythmen oder Töne) wahrnehmen, diese miteinander in Beziehung setzen, explorieren oder mit ihnen gestalten. In diesen Momenten entsteht die individuelle Bedeutsamkeit von akustischen Phänomenen immer wieder neu.

Diese konzeptionelle Grundlage ermöglicht Erwachsenen, musikalische Aktivität mit Kindern als klangvolle Interaktion und prozessbezogen zu erleben und nicht vom musikalischen „Endprodukt“ aus zu denken oder gar dieses vorneweg zu planen. Eine musikalische Situation mit Kindern muss dann nicht schön klingen, um anerkannt zu werden. Sie darf reines Experiment sein und muss nicht zwingend zu „geordneten“ und wiederholbaren Endergebnisse führen. Musikalische Situationen können so jederzeit und an jedem Ort entstehen und zum Explorieren und Gestalten einladen. Beim Buddeln im Sandkasten, beim Anziehen in der Garderobe, beim Tischdecken, beim Stühleschieben, beim Treppensteigen, etc.

Musikalische Erfahrung beruht sozusagen auf einer Entscheidung, die musikalische Dimension eines Momentes wahrzunehmen und auszuschöpfen. So können alltägliche Ereignisse, wie ans Fenster prasselnde Regentropfen, ein fallender Schlüsselbund, auf Laub rieselnde Sandkörner oder das

Fingerkratzen auf einer Trommel, als musikalisches Phänomen wahrgenommen werden oder das alles bleibt für diesen Moment ein mehr oder weniger angenehmes Hintergrundgeräusch.

11b. Musikalische Ausdrucksbewegung anerkennen

Dieses oben beschriebene Konzept eines erweiterten Musikbegriffs erlaubt davon auszugehen, dass jeder Mensch von Geburt an musikalisch aktiv ist. Kein Kind muss „musikalisiert“ werden. Anstatt dem Kind „Musik“ zu vermitteln oder zu lehren, entwickeln PädagogInnen in Krippen ihr persönliches Interesse am musikalisch aktiven Kind. Sie begreifen musikalische Aktivität als eine jedem Kind (und jeder ErzieherIn) ab Geburt gegebene Ausdrucksbewegung. Diese kommt von „innen“, muss nicht erlernt und kann nicht gelehrt werden. Allein weil das Kind atmet, weil seine Stimme tönt, weil es sich selbst und die Gegenstände seiner Lebenswelt bewegt, setzt es permanent Geräusch- und Klangspuren, die von ihm selbst und durch andere (bewusst) wahrgenommen und gestaltet werden können. Diese jedem eigene musikalische Ausdrucksbewegung entfaltet sich hochgradig individuell, wenn sie von anderen wahrgenommen und beantwortet wird. Dafür brauchen Kinder achtsame Menschen, die zuhören, die ihren Klangspuren aufmerksam und interessiert Raum geben, die sich selbst von den Geräuschen, Klängen, Rhythmen und Tönen der Jüngsten inspirieren lassen und ihrerseits die Kinder mit der eigenen musikalischen Ausdrucksbewegung inspirieren.

Diese musikalischen Aspekte des menschlichen Wahrnehmens und Interagierens stiften Identität, denn jeder Mensch zeigt sich seiner Lebenswelt (auch) in der Art und Weise, wie er klingt und wie er Klingendes wahrnimmt. Und die (Re-)Aktionen der umgebenden Menschen sind Resonanz (auch) auf den individuellen klanglichen Ausdruck.

11c. Dem Anfängergeist Raum geben

Krippenkinder erfassen die Dinge und die Ereignisse in ihrer Umgebung über ihre Sinne. Ausgelöst von den sinnlich wahrnehmbaren Phänomenen entstehen ihre Handlungsimpulse. So ist beispielsweise „Tasse“ ganz konkret diese eine auf dem Tisch stehende Tasse. Sie ist dieses runde, grüne, innen hohle Ding und im Moment leer. Um als solches wahrgenommen werden zu können und um Neugier und Handlungsimpulse zu entwickeln, benötigt das Kind kein verbal kommunizierbares Konzept von „Tasse“, „rund“, „grün“, „leer/voll“, „Hand/Mund“, etc.

Die gesammelten Sinneseindrücke von dieser Tasse erlauben dem Kind in der speziellen Situation viele Handlungen. Es kann sie schieben, hineinfassen, umkippen. Es kann sie auf dem Tisch klappern lassen, eine Kastanie hineinlegen, mit dem Löffel anschlagen. Das über die momentane Wahrnehmung entstandene Interesse lenkt sein Tun. Dabei wird seine Handlung noch wenig aus Erfahrung und daraus abgeleiteten Ideen bzw. Handlungsmustern gelenkt. So kann die-Tasse-zum-Mund-führen unmittelbar in die Geräuscherzeugung mit ihr übergehen, bevor sie der PädagogIn entgegengestreckt wird: „dinken will“. Den spontanen Impulsen folgen zu können, ohne allzu viele vorprägende Erfahrungen, ist das Privileg des Anfängergeistes der Jüngsten. Dies gilt auch für musikalische Aktivität. Aus dem Anfängergeist heraus kann jeder Gegenstand auf vielfältige Art und Weise zur Geräusch- und Klangerzeugung dienen. Und jedes Musikinstrument kann mehr als klingen.

12. Musikalische Aktivität begleiten und inspirieren

Inklusiv denken

Im Kontext Krippe sollte jedes Kind und jede PädagogIn als musikalisch aktiv wahrgenommen werden und die Chance erhalten, musikalisch zu explorieren und zu gestalten. Es sollte gelingen, das individuelle Potenzial zu klingen (von Kindern und Erwachsenen) wahrzunehmen und diesem einen passenden Entfaltungsraum zu geben, unabhängig von Konzepten musikalischer (Spezial-)Begabungen. Speziell für die Erwachsenen ist dies vielfach eine Herausforderung. Viele wurden im Lauf ihres Lebens mit Bewertungen ihrer eigenen Musikalität konfrontiert und entwickelten dementsprechend Selbstbilder von „musikalisch/unmusikalisch sein“. Diese Orientierung an einer relativ engen musikalischen Leistungserwartung mit vielen „richtig/falsch-Kategorien“ aufzulösen - und vor allem nicht in den (musikalischen) Kontakt mit den Kindern „mitzunehmen“ - ist wesentlich.

Partizipativ handeln

Musikalische Aktivität im Kontext Krippenpädagogik ist schöpferisches Handeln, darf sich prozesshaft entwickeln und wird nicht von einem erwarteten Klangergebnis aus konzipiert. Jedes Kind kann dabei wahrnehmen und miterleben, dass es durch seine Präsenz die Themen und den Verlauf der (musikalischen) Aktivitäten und Interaktionen aktiv beeinflusst. Es ist nicht nur Teil eines Prozesses, sondern kann zu dessen „Motor“ werden. Partizipativ handeln meint dann, die PädagogInnen - beziehen sich auf die (mehr oder weniger bewusst gestalteten) musikalischen Aktivitäten der Kinder,

- versuchen, die musikalischen Erlebnisse der Kinder mit zu vollziehen und deren Bedeutung für die Kinder zu erfassen,
- zeigen dem Kind die eigene Bereitschaft, wahrzunehmen, mitzufühlen, mitzudenken und mitzuhandeln,
- begreifen das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Wollen, Handeln der Kinder als Ausgangspunkt weiterer musikalischer Explorationen und Gestaltungen.

Urheberschaft ermöglichen

Die Intention, Kinder an den musikalischen Prozessen zu beteiligen, ermöglicht gemeinsam mit ihnen die aktuell stimmige musikalische Aktivität und Ausdrucksweise aufzuspüren. So kann für die Kinder aus musikalischer Exploration individuelle Erfahrung entstehen und es können sich Gestaltungsversuche entwickeln, die zum eigenen musikalischen Werk führen. Kinder erleben sich dabei als UrheberInnen. Musikalische Aktivität in Krippen, bei der Kinder als musikalische UrheberInnen begriffen werden, beginnt beim Explorationsinteresse des Kindes. In der Art wie das Kind akustische Phänomene erkundet, liegen die „Wurzeln“ für alle weiteren musikalischen Experimente und Gestaltungen. Das erfordert von den PädagogInnen, dass sie sich auf verlaufs- und ergebnisoffene Prozesse einlassen. Eine solche Begleitung ist nur bedingt im Voraus strukturierbar bzw. planbar. Diese Offenheit ist Voraussetzung für eine gelingende Entwicklungs- und Bildungsbegleitung mit Musik.

13. Die eigene musikalische Erlebniswelt zeigen

Neben einer musikalischen Aktivität als individueller Ausdrucksbewegung, die jeder Mensch aus sich heraus entwickeln kann, existieren auch musikalische Werke als Kulturgut. Die von anderen Menschen, auch in anderen kulturellen und zeitlichen Zusammenhängen, geschaffenen Musikwerke begegnen den Kindern (und Erwachsenen) in ihrem Alltag. Sie werden von Personen und Medien übermittelt. Musikalische Werke als Kulturgut basieren auf in der Menschheitsgeschichte entwickelten und weitergegebenen Techniken (der Klangerzeugung, der Komposition, der Präsentation und Rezeption von Musik etc.) und auf Stilen und zugehörigen Musikwerken (indische Ragas, Wiener Klassik, Hip Hop, etc.). Diese musikalischen Formen und Werke sind in der Lebenswelt der Krippenkinder präsent und Teil des kulturellen Schatzes (z.B. Sprechverse, Lieder, Taktarten, harmonische Systeme, Schlagtechniken beim Spiel einer Handtrommel etc.). Eingebunden in einen kulturellen Kontext (mitteleuropäisch, westafrikanisch, indisch etc.) bilden sie die musikalischen Techniken und Traditionen eines Lebensraumes ab und entwickeln sich selbst und damit auch die sie einbindende Kultur beständig weiter.

Diese Musik umgibt die Kinder, kommt „von außen“. An diesem Aspekt von Musik als Kulturgut können Kinder in Krippeneinrichtungen teilhaben, wenn PädagogInnen sich mit ihrer persönlichen Beziehung zu dieser Musik zeigen, wenn sie diesen Musikwerken im Krippenalltag Raum geben. PädagogInnen können in Anwesenheit der Kinder Lieder singen, weil sie diese Lieder gerne singen. Außerdem können sie sich den Kindern als aufmerksame HörerInnen zeigen und die Kinder erleben lassen, wie sie ein Musikinstrument spielen, wenn sie dies gerne tun (unabhängig davon, wie virtuos sie darin sind).

Im Krippenalltag erschaffen die PädagogInnen so eine - durchaus persönliche gefärbte - musikalische Umgebung, in die sich die Jüngsten „einbetten“ können. Wiederum steht hier nicht im Vordergrund Krippenkindern musikalische Techniken zu lehren und Wissen rund um Musik zu vermitteln. Es entsteht klangvolle Interaktionen, bei denen die Kinder die Erwachsenen als musizierende Menschen erleben. Sie werden eingeladen zu entdecken, welche Bedeutung diese musikalischen Aktivitäten für die Erwachsenen selbst haben und was diese Musik bewirken kann.

Sich klangvoll zu bewegen

Jede alltägliche Handlung von Krippenkindern bewirkt hörbare „Nebenprodukte“: Geräusche und Klänge entstehen wie nebenbei, manchmal auch Rhythmen und Töne. Diese akustische Seite von Handlungen macht die Jüngsten in der Regel neugierig. Sie erleben, wie bspw. ein fallender Holzbaustein auf dem Boden aufprallt. Dieser Moment kann als ein „Gesamtkunstwerk“ wahrgenommen werden: Mit den Fingern einen Holzbaustein umschließen, die Oberfläche und das Material des Bausteins fühlen, die angespannten Muskeln lösen, den Baustein fallen sehen, seinen Aufprall und sein weiter hüpfen und kullern sehen und hören. Eine Handlung, die bedeutsam wird, die wiederholt und erkundet werden kann, ist entstanden. Bleibt das Kind dabei, dann vertieft es das eigene Erleben.

Solche Geräuscherlebnisse schenken Kindern bedeutungsvolle Erfahrungen von Wirksamkeit: Sensorisch (ich spüre die Kanten, das wärmer werdenden Holzes), motorisch (ich spanne und löse Muskeln, ich kontrolliere die Bewegung des Bausteins), auditiv (ich löse Geräusche aus), kognitiv (ich bin ein Bausteinhalter und ein Bausteinfallenslasser, ein fallender Baustein kullert am Boden weiter), sozial (Papa interessiert sich für das, was ich tue). Diese Wirksamkeits-Erfahrung regt sie an, weiter zu explorieren und zu gestalten. Den Baustein jetzt fester halten oder schneller loslassen oder diesen kantigen Gegenstand mit Kraft nach unten oder oben werfen oder das am Boden liegende Holzklötzchen weiter schubsen, auf dem Boden reiben etc. Und bei allem, wozu sich das Kind im Weiteren inspirieren lässt, erzeugt es mit dem Baustein einen spezifischen akustischen Ausdruck.

Die vielfältigen Möglichkeiten Geräusch- und Klangspuren zu setzen, wird deutlich durch die folgende Systematik der „Klangwerkzeuge“.

Die Musik des Atems und der Stimme

Atmen ist hörbar. Mit der Möglichkeit über Lippen, Zunge, Mundraum für den Atemstrom Widerstände zu formen, entsteht eine Vielfalt an Atemgeräuschen. Zusätzlich können die Stimmbänder über die strömende Atemluft schwingen und damit ebenfalls viele unterschiedliche Stimmgeräusche und Stimmklänge, Töne und Laute erzeugen.

Die Musik des Körpers

Der Körper steht als Klangerzeuger permanent zur Verfügung. Jedes Körperteil klingt eigen. Beklopfen und reiben sind die Klangerzeugungen dafür. Dabei können viele unterschiedliche Geräusche entdeckt werden, wenn die Hände, das Gesicht, die Schenkel etc. gerieben werden, wenn mit flacher oder gewölbter Hand geklatscht wird, wenn mit der flachen Hand bzw. der geballten Faust der Brustkorb, die Schultern die Schenkel etc. geklopft werden. Die Kraft, die dabei wirkt, und das Tempo der Aktion erzeugen jeweils einen eigenen musikalischen Ausdruck.

Die Musik der Materialien

Kinder sind fasziniert von Sand, Wasser, Laubhaufen etc. Solche Materialien in großen Mengen laden zu Geräusch- und Klangexperimenten ein. Klangvoll durchs Laub zu stampfen oder schlurfen, einen mit Sand gefüllten Eimer ausschütten, mit Stroh knistern, auf eine Wasseroberfläche patschen, durch eine Pfütze hüpfen, mit den Armen in einer mit Linsen gefüllten Wanne wühlen etc. Bei solchen Klangexperimenten wirken Bewegen, Hören, Fühlen, Empfinden und Denken ineinander. Die Bewegung erzeugt den (klanglichen) Ausdruck und dieser beeindruckt. Über die Art der Bewegung, ihr Tempo und ihre Intensität, ihre Regel- bzw. Unregelmäßigkeit wird der musikalische Ausdruck (mehr oder weniger bewusst) gestaltet. Entstehen dabei für das Kind bedeutsame klangliche Erfahrungen, dann werden diese gerne wiederholt und weiter exploriert.

Die Musik der Gegenstände

Jeder Gegenstand in der Lebenswelt von Krippenkindern hat seine eigene Geräusch- und Klangqualitäten. Ein Tisch, eine Tasse mit und ohne Löffel, die Windel und ihr Klettverschluss, der Gummistiefel und die Regenjacke, die Türklinke und die Kühlschrantür, etc. Jeder Gegenstand „fordert“ die Jüngsten dazu „auf“, seine Klangwelt zu erkunden und sein spezifisches Geräusch-/Klangpotenzial zu entdecken. Das beginnt vielfach damit, dass der Gegenstand geräuschvoll bewegt wird: Die Tasse über den Tisch schieben, die Schranktür öffnen und schließen, den Schuh werfen etc.

Eine zweite Möglichkeit der Klangerzeugung liegt darin, den Gegenstand selbst als Klangwerkzeug zu nutzen. Das Reiben, Klopfen und Schütteln von Gegenständen sind die elementarsten Möglichkeiten, Geräusche und Klänge auszulösen. Dabei kann elementarer Musikinstrumentenbau entstehen: Mit Reis gefüllt wird aus der Tasse eine Rassel, ein Gummi über die Tasse gezogen macht sie zum Zupfinstrument.

Die Musik der Musikinstrumente

Für Kinder im Krippenalter besteht grundsätzlich kein Unterschied beispielsweise zwischen einer Dose und einem Xylophon. Beide Gegenstände sind gekennzeichnet durch eine spezifische Form, Farbe und Materialeigenschaft. Beide Objekte klingen und können mit Kastanien gefüllt werden. So kann es sein, dass für ein Kind der Stuhl zum momentan wichtigsten Klangwerkzeug wird oder der auf dem Tisch stehende Teller, der Schlüsselbund der PädagogIn, die Rassel oder die Trommel aus dem Musikinstrumentenregal.

Ein forschender und entdeckender Zugang - wie beim klangvollen Spiel mit einem Schlüsselbund – ist auch mit Xylophon, Bongo, Rassel und Klangschale möglich und für Krippenkinder selbstverständlich. Der Unterschied im Tun und Wahrnehmen dieses forschenden Zugangs entsteht vielfach durch die Interaktion und Bewertungen der Erwachsenen. Letztere nutzen die Tasse in der Regel um zu trinken und schieben das Xylophon nicht geräuschvoll über den Boden. Vielmehr schlagen sie dessen Klangstäbe an und spannen sich (manchmal) innerlich an, wenn ein Kind sich daran macht die einzelnen Klangstäbe vom Xylophon abzunehmen.

Explorations- und Gestaltungsprozesse begleiten

Beginnend beim Interesse der Kinder an ihren eigenen Geräusch- und Klangspuren und an dem klingenden Dingen entstehen Gelegenheiten, Klingendes zu explorieren und damit zu gestalten. Dies wird gelenkt von der Idee, Krippenkinder dabei zu begleiten, ihre eigene Musik zu entwickeln. Den PädagogInnen kommen dabei die drei folgenden Aufgaben zu.

Aufmerksam hinhören und hinschauen

Den Geräusch- und Klangspuren der Kinder lauschen. Wahrnehmen wann und wie Kinder Stimmgeräusche erzeugen, vokalisieren und lautieren, in die Hände klatschen, mit dem Besteck klappern, einen Ball hüpfen lassen, den Stuhl schieben, den Klettverschluss ihrer Windel öffnen, eine Rassel zwischen ihren Händen drehen, mit den Fingernägeln übers Fell einer Trommel kratzen etc. Hinhören und dabei die entstehende Geräusch- und Klangwelt auf sich wirken lassen. Darüber werden Momente werden, in denen Kinder ihr Interesse an der sie umgebenden Geräusch-und-Klang-Welt zeigen oder auf die eigenen Klangspuren aufmerksam werden. Es wird möglich, das Wesen der momentan erklingenden Musik zu entdecken, deren Wirkung auf die Kinder zu erfassen und mögliche Explorationsrichtungen zu erkennen.

Exploration inspirieren

Musikalische Exploration anzuregen, gelingt entlang folgender Fragen:

Welche (musikalischen) Erfahrungen sucht das Kind, wenn es mit „mamamamm“ seine Lippen öffnet und schließt, wenn es die Hände reibt, in einen Wasserstrahl klatscht, aus den Händen Sand auf die Förmchen rieseln lässt etc.?

Steht die klingende Aktion des Kindes für sich? Oder ist ein Experimentierinteresse zu erkennen? Wenn ja, was exploriert das Kind? Geht es um die Veränderung der Klangfarben, der Lautstärke, des Tempos oder erforscht es die Möglichkeiten seiner klangerzeugenden Hand, Arme, Lippen und Zunge oder erprobt es vielmehr, über den Klang die Aufmerksamkeit der anderen zu gewinnen?

Die PädagogInnen können sich vom Explorationsinteresse des Kindes inspirieren lassen und daran ihr eigenes Interesse an den musikalischen Phänomenen, die das Kind entdeckt, entwickeln. Auf dieser Basis können eigene Ideen angeboten werden, kann Geräusch- und Klang-Forschung auf gleicher Augenhöhe geschehen. Das setzt voraus, dass die PädagogInnen sich selbst in diesen Momenten als Geräusch-und-Klang-ForscherIn verstehen. Die Explorationsrichtung des Kindes zu erkennen, ermöglicht es, das (musikalische) Gestaltungspotenzial seiner Handlung zu erfassen.

Gestaltungsmomente erkennen und anregen

Die Jüngsten sind vorwiegend Improvisationskünstler. Im Moment erklingt das, was ihre Hände gerade erklingen lassen können und wollen. Die weitere Gestaltung dieser spontanen Musikstücke anzuregen, gelingt wenn die begleitenden PädagogInnen sich selbst Fragen stellen.

- Was ist das Wesen dieser Musik?
- Was macht das Kind, dass die Musik so klingt, wie sie klingt?
- Welche Variationsmöglichkeiten gäbe es hier?
- Wohin könnte sich die Klangerzeugung des Kindes bzw. das Musikstück weiterentwickeln?

Mit solchen Fragen würdigen die PädagogInnen die Musikwerke der Jüngsten und werden selbst neugierig auf das, was noch möglich wäre. Mit ihren inneren Antworten auf diese Fragen erlauben sie sich, das Kind zu inspirieren und ihm Ideen zur Verfügung zu stellen. Dies kann über verbale Impulse oder über eigenes Mittun geschehen. Gelingt es die Kinder zu weiteren Gestaltungen anzuregen, dann erweitern sie ihren eigenen musikalischen Ausdruck.

Das Gestaltungspotenzial von musikalischen Aktivitäten entdecken und mit den Kindern ausschöpfen, schenkt den Jüngsten die Erfahrung von Urheberschaft und Wirksamkeit: „Das ist meine/unsere Musik.“

Krippenkinder begleiten, ihre eigene Musik zu erfinden

Musikalische Aktivität als Ausdrucksbewegung ist eine schöpferische und kreative Tätigkeit. Dem Raum und Zeit zu geben gelingt am deutlichsten, wenn die PädagogInnen sich zunächst auf das beziehen, was die Kinder aus sich heraus musikalisch erkunden und gestalten. Die achtsame Präsenz für diese klingenden Momente ermöglicht es den PädagogInnen, sich beim musikalischen Explorieren und Gestalten als PartnerInnen der Kinder zu begreifen und die eigene musikalische Aktivität zu wagen. Stimmgeräusche und -klänge, Bewegungsklänge und Bewegungsrhythmen, klingende Materialien, Gegenstände und Musikinstrumente, all dies ist Anlass genug, gemeinsam Geräusche, Klänge, Rhythmen, Töne und deren dynamische Möglichkeiten zu erkunden, zu gestalten und dabei Musik zu erfinden ...

Fingerspiele, Sprechverse, Lieder & Co

Ein zweiter Aspekt musikalischer Aktivität ist es, die Kinder am eigenen Zugang zu musikalischen Werken teilhaben zu lassen. Fingerspiele, Sprechverse, Lieder sind Bestandteil der persönlichen Musikkultur. PädagogInnen die Krippenkindern - entweder im eins-zu-eins Kontakt oder auch in Kleingruppen - Fingerspiele, Sprechverse oder Lieder anbieten, sollten dies nicht für oder wegen der Kinder tun. Es ist wesentlich, das Eigeninteresse an diesen Musikwerken zu entdecken und als Motivation nutzen, die Kinder daran teilhaben zu lassen. Das ist eine Herausforderung an die eigene Professionalität, denn diese Fingerspiele, Sprechverse und Lieder entsprechen weder der erwachsenen Formensprache noch

erwachsenen Inhalten. Und wenn ein Fingerspiel/Sprechvers/Lied die Kinder anspricht, wollen sie es immer wieder hören und sing-spielen, oftmals monatelang. Für Erwachsene wird es so zur Aufgabe und Herausforderung, jedes Mal zu entdecken, was jetzt neu ist, so als ob sie es zum ersten Mal sprechen oder singen würden. Der „Funke springt über“ wenn PädagogInnen ein Lied mit einem „Eigengewinn“ und gerne singen. Die Kinder nehmen dann hinhörend, staunend teil oder beteiligen sich selbst, in dem sie Wörter, Gesten, Melodielinien imitieren. Das gibt den Erwachsenen wiederum die Chance, hinzuhören, wie es genau jetzt mit den Kindern klingt und darin den aktuellen Gestaltungsraum zu erkennen. Vielleicht wagen PädagogInnen es dann, das Lied schneller zu singen, den Sprechvers zu flüstern oder zu rufen etc. Im Idealfall – das ist ein hoher und nicht immer einlösbarer Anspruch – entsteht drei Wochen später bei der zwanzigsten Wiederholung immer noch ein Moment von „Welturaufführung“. Dadurch erleben Kinder wiederum Selbstwirksamkeit: „Weil wir uns heute vor dem „Bär“ verstecken wollten, sind wir unter die Stühle gekrochen und haben dann das Bärenlied ganz leise gesungen.“

14. Gebärdenkonzepte in der Unterstützten Kommunikation

In Deutschland werden eine Reihe von Gebärdensammlungen angeboten, die in der Kommunikation mit Kindern unterstützend zur Lautsprache eingesetzt werden können. Im Rahmen der Unterstützten Kommunikation werden verschiedene Gebärdenkonzepte für die Arbeit mit Kindern benutzt, die zum größten Teil aus der Deutschen Gebärdensprache stammen oder an sie angelehnt sind. Aber auch in der Frühpädagogik sind Gebärdenkonzepte entstanden, die für die Arbeit mit allen Kindern eingesetzt werden können. Diese Konzepte, die unter dem englischsprachigen Begriff „Baby Signing“ eingeordnet werden, orientieren sich zum Teil ebenfalls an der Deutschen Gebärdensprache. Nachfolgend werden zunächst diejenigen Konzepte vorgestellt, die auch therapeutisch einsetzbar sind und im Rahmen der Unterstützten Kommunikation zur Lautsprachunterstützung verwendet werden. Danach werden zwei in Deutschland etablierte Konzepte des Baby Signing präsentiert. Dieser Überblick soll dazu dienen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Konzepte aufzuzeigen und zu analysieren, welches dieser Konzepte sich für eine inklusive Kinderkrippe eignen würde. Zu jeder Sammlung werden die wichtigsten Fakten aufgezeigt, die für die Wahl eines dieser Konzepte für den Einsatz in der Praxis von Bedeutung sind. Dabei werden vor allem die Kriterien: Zielgruppe, Gebärdenauswahl, Materialien, Einsatzort, elektronische Medien und Internetpräsenz analysiert. 3.1 „Schau doch meine Hände an“ (SdmHa) vom Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V.

- Die Sammlung richtet sich an nicht sprechende Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung. Im Vordergrund ist die Sammlung jedoch für Bezugspersonen dieser Zielgruppen ausgerichtet (Eltern, Betreuer und Mitarbeiter), die das kommunikative Verhalten dieser Menschen anbahnen und fördern wollen.
- Die Gebärden stammen aus der Deutschen Gebärdensprache (DGS), sind jedoch motorisch vereinfacht worden und können sowohl lautsprachbegleitend als auch lautsprachunterstützend eingesetzt werden.
- Der Aufbau der Sammlung ähnelt dem eines Lexikons: kurze Einführung in die Arbeit mit Gebärden, fotografische Darstellungen der Gebärden mit teilweise eingezeichneten Pfeilen zur Verdeutlichung der Bewegungsrichtung, alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis mit dem Gebärden innerhalb eines bestimmten Wortfeldes gefunden werden können (z.B. Besen-fegen-kehren).

15. „Gebärden-unterstützte Kommunikation“ (GuK) von Etta Wilken

- Gebärden-unterstützte Kommunikation richtet sich überwiegend an kleine Kinder (ab 8/9 Monat), die zwar hören jedoch noch nicht sprechen können, an Kinder, die aufgrund einer Behinderung eine Sprachentwicklungsstörung haben, an Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen, Kinder ohne eine Behinderung bzw. hörgeschädigte Kinder und speziell an Kinder mit Down-Syndrom.
- Es werden Gebärden aus der Deutschen Gebärdensprache (DGS) verwendet, die teilweise vereinfacht und abgewandelt worden sind.
- Die Gebärden werden lautsprachunterstützend eingesetzt, jedoch nur so lange, bis sich das Kind hinreichend lautsprachlich verständigen kann.
- Die Sammlung besteht aus GuK 1, GuK 2 und GuK Plus – GuK 1 umfasst 100 Gebärden für den Grundwortschatz, Bildsymbole und Wortkarten – GuK 2 umfasst 100 Gebärden für den Aufbauwortschatz, Bildsymbole und Wortkarten – GuK Plus umfasst 37 Gebärden rund um das Thema Schule.
- Viele Gebärden repräsentieren ein ganzes Begriffsfeld. Zum Beispiel wird die Gebärde für „gut“ auch gleichzeitig für „Lob“ oder „fertig“ verwendet. Hinzu kommt, dass Substantive mit den dazugehörigen Verben sehr oft gleich gebärdet werden, wie zum Beispiel „Messer“ und „schneiden“.
- Eingesetzt wird GuK in Kinderkrippen, Kindertagesstätten, teilweise in Schulen und im privaten Umfeld der Kinder.
- Eine CD-Rom für GuK 1 und GuK 2 kann zusätzlich erworben werden.

16. „MAKATON“ von Margaret Walker, Kathy Johnston und Tony Conforth

- Der Sprachförderansatz wurde 1970 in England unter Mitarbeit der Sprach- und Sprechtherapeuten Margaret Walker, Kathy Johnston und Tony Conforth entwickelt. Aus den ersten Anfangsbuchstaben der Namen ergibt sich der Name „MAKATON“.
- Es wurden Gebärden aus der englischen Gebärdensprache – British Sign language (BSL) entnommen und vereinfacht. Für MAKATON-Deutschland passte Gudrun Siegel das Konzept an die Deutsche Gebärdensprache (DGS) an.
- Die Sammlung richtet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Entwicklungs-, Kommunikations- und Sprachproblemen.
- Das Material besteht aus Gebärden, Symbolen und Zeichnungen und enthält ein Kernvokabular von 350 Gebärden, sowie Aufbauvokabulare, die nach Themen geordnet sind und ständig erweitert werden, sodass diese zurzeit zirka 7.000 Begriffe umfassen.
- Verwendet wird MAKATON in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Krankenhäusern, therapeutischen Einrichtungen und im privaten Umfeld.
- CDs als zusätzliches Nachschlagewerk für MC und PC können erworben werden.

17. Gebärdenkonzepte in der Frühpädagogik

Seit einigen Jahren existieren Angebote zu sogenannten Baby-Gebärden-Kursen oder auch Baby-Handzeichen-Kursen, die sich unter dem Begriff des Baby Signing in Deutschland entwickelt haben. Baby Signing ist die Verwendung visuellgestischer Zeichen zwischen hörenden Eltern und ihren jungen hörenden Kindern (vgl. Pizer et al. 2007, S. 387). Das Ziel sehen Pizer et al. darin, eine frühe und klare Kommunikation zwischen Eltern und den Kindern zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 387). Doherty-Sneddon unterstützt Pizer et al., indem sie formuliert: „‘Baby signing‘ is an augmentative communication approach that teaches babies keyword signing that they can use to communicate before they can talk“ (Doherty-Sneddon 2008, S. 300). Die verwendeten Zeichen sind entweder Teil einer Gebärdensprache oder an eine Gebärdensprache angelehnt (vgl. Kiegelmann 2009, S. 262). Kiegelmann unterscheidet dabei zwischen vorsymbolischen Gesten, konventionellen Gesten einer Kultur, Gebärden aus einem speziellen Gebärdensystem zur Lautsprachbahnung, einfachen Baby-Gebärden für einen Wortschatz und Gebärden einer Gebärdensprache (vgl. ebd., S. 263). „Baby Signing“ kann als Oberbegriff verstanden werden, unter dem sich verschiedene Konzepte entwickelt haben. Im deutschsprachigen Raum ist Baby Signing oft unter der Bezeichnung „Babyzeichensprache“ oder auch „Babygebärden“ bekannt (vgl. Gericke 2012, S. 15; Finger 2012, S. 27). Baby Signing stellt keine weitere Sprache dar, „da zusätzlich zu einer Lautsprache keine weitere Sprache verwendet wird“ (Kiegelmann 2009, S. 263). Der Begriff „Baby Signing“ stammt aus dem englischen Sprachraum und ist unter dem Namen „Baby Signs“ in den USA, Kanada, Großbritannien und anderen westlichen Ländern verbreitet (vgl. Kiegelmann 2009, S. 262). Das Konzept wird in diesen Ländern auch in der pädagogischen Praxis von Kindergärten umgesetzt (vgl. Gericke 2011, S. 174). Erst in den letzten Jahren ist dieses Angebot für Eltern und ihre Kinder auch in Deutschland angekommen. Zwei Gründe für die mögliche Popularität von Baby Signing zeigt Kiegelmann auf: Zum einen sieht die Autorin „einen gesellschaftlichen Trend zu mehr Interesse an Früher Bildung und sehr früher Lernförderung von Kindern“ (Kiegelmann 2009, S. 262f.). Zum anderen begründet sie den Trend damit, dass Gebärden ein Spaßfaktor für Eltern und Kinder darstellen würden (vgl. ebd. S. 262).

18. „Zwergensprache“ von Vivian König

- Vivian König hat Baby Signing in England kennengelernt und 2005 nach Deutschland gebracht.
- Ihr Konzept „Zwergensprache“ dient zur „Verständigung von Eltern und ihren Babys, bevor die Kleinen sprechen können“ (König 2010, S. 16).
- Es werden Gebärden aus der Deutschen Gebärdensprache (DGS) verwendet, teilweise wurden schwierige Zeichen verkürzt oder vereinfacht.
- Zielgruppe für das Konzept sind primär Eltern mit ihren hörenden Kindern und pädagogische Fachkräfte, Kinder mit Migrationshintergrund, mit DownSyndrom oder mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalte.
- Es werden Babykurse für Eltern mit Kindern ab sechs Monaten, ab 13 Monaten oder als Folgekurs für Fortgeschrittene angeboten⁶.
- Die Sammlung der „Zwergensprache“ umfasst ausgewählte und vereinfachte Gebärden, die von Bezugspersonen den Kindern gezeigt werden und nach Themen geordnet in einem Buch zusammengefasst worden sind (König 2010)
- Eingesetzt wird das Konzept in Kinderkrippen, Kindergärten, Eltern-Kindkursen und im privaten Umfeld.
- Weitere Informationen über „Zwergensprache“ bietet die Internetseite von Vivian König „Zwergensprache – mit Babys auf dem Weg zur Sprache“⁷ an.

19. „babySignal“ von Wiebke Gericke

- BabySignal wurde 2005 von der Diplom-Pädagogin, Systemischen Beraterin und Sprachförderin Wiebke Gericke in Hamburg gegründet.
- Es richtet sich an hörende Eltern mit hörenden Kindern, Großeltern, Tagesmütter und KrippenerzieherInnen, die Gebärden für die Kommunikation mit Babys und Kleinkindern nutzen wollen, Eltern von hörgeschädigten Kindern, Kinder mit einem Cochlear Implantat und Kinder die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen.
- Die Gebärden stammen aus der Deutschen Gebärdensprache (DGS).
- Die Gebärden werden entwicklungspädagogisch in vier Zeitabschnitte unterteilt: 3.-6. Lebensmonat, 6.-12. Lebensmonat, 12.-18. Lebensmonat und 18.-24. Lebensmonat (vgl. Gericke 2012, S. 55ff.).
- Zu Beginn führen die Bezugspersonen die Gebärden ein. Das selbstständige Ausführen einer Gebärde seitens der Kinder ist von dem Entwicklungsstand abhängig und zeigt sich ab zirka dem 6. Lebensmonat. Weitere Informationen über „babySignal“ bietet die Internetseite von Wiebke Gericke „babySignal – mit den Händen sprechen“⁸ an. In ihrer Selbstdarstellung beziehen sich König und Gericke auf US-amerikanische Forschungsergebnisse, weil in Deutschland noch keine umfassenden Forschungsergebnisse zu diesem Thema existieren (vgl. Gericke 2012, S. 17). Neben Joseph Garcia benennen beide Autorinnen Studien von Goodwyn und Acredolo zur Begründung ihrer Konzepte, die jedoch nicht als empirisch gesichert bezeichnet werden

20. Fragenkatalog für ein Krippenteam das vorhat, Gebärden in ihren Alltag zu integrieren

- Wie ist die Zusammensetzung der Kindergruppe, für die das Konzept eingeführt werden soll (Anzahl, Alter, individuelle Merkmale der Kinder)?
- Welche Voraussetzungen haben die Kinder dieser Gruppe / der Einrichtung? Verfügen die Kinder über visuelle, motorische, kognitive, linguistische, psycholinguistische Fähigkeiten, um Gebärden anwenden zu können?
- Reichen Gebärden als einzige Unterstützungsmaßnahme in meiner Einrichtung oder müssen andere Maßnahmen aus der Unterstützten Kommunikation eingeführt werden (z.B. elektronische Kommunikationsmittel)?
- Welche Funktion wird das Gebärden übernehmen?
- Werden die Kinder die Gebärden als Kommunikationsmittel längerfristig verwenden? Wenn ja: Welches Gebärdenkonzept wird im weiterführenden Bildungsweg verwendet?
- Ist das pädagogische Team mit der Einführung von Gebärden einverstanden? Können die PädagogInnen den Einsatz von Gebärden mit Freude und Interesse vermitteln? Kann im zeitlichen Ablauf der Einrichtung das Abstimmen von Gebärden innerhalb des Teams gewährleistet werden, sowie die Absprache über die Auswahl von Gebärden?
- Welchen Wert legt das Team darauf, inwieweit die Gebärden von der Deutschen Gebärdensprache abgewandelt oder vereinfacht worden sind?
- Wie viele Gebärden sollen eingeführt werden? Welches Konzept ist für das Team geeignet?
- Soll neben der Gebärdenausführung weiteres Material in Form von Bildsymbolen, Büchern oder elektronischen Medien mit einbezogen werden?
- Wie stehen die Eltern zu der Einführung von Gebärden? Inwieweit können sie mit einbezogen werden?

Gebärden können in der inklusiven Kinderkrippe als kommunikationsunterstützendes Mittel eingesetzt werden. Es gibt verschiedene Gebärdenkonzepte, die in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von null bis drei Jahren umsetzbar sind.

In der Zukunft wird der Ausbau von Betreuungsplätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren voranschreiten; dabei wird die Inklusion eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung und Gestaltung spielen.

Die Zusammenfassung der derzeit existierenden Gebärdenkonzepte bietet Fachkräften die Möglichkeit zu analysieren, welches Konzept zu ihrer Einrichtung und zum Team passen könnte. Mithilfe des Fragenkatalogs können Teams hinterfragen, ob Gebärden als mögliches Kommunikationsmittel eingesetzt werden kann.

Im Hinblick auf Inklusion wird ebenfalls die Frage aufkommen, ob Gebärden als einziges nonverbales Kommunikationsmittel ausreichen wird. Um den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können, sollten Fachkräfte deshalb auch auf weitere Angebote der Unterstützten Kommunikation zurückgreifen.

21. Fragen

Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

AUFGABE 1: Stellen Sie mögliche Vor- und Nachteile von Gebärden zusammen und berücksichtigen Sie dabei die praktische Umsetzung und die Sicht der Eltern. Welche Schwierigkeiten könnten auftreten?

AUFGABE 2: Wenn Sie Gebärden einmal praktisch umsetzen wollen: Suchen Sie sich eines der Gebärdenkonzepte aus und versuchen Sie mithilfe des Materials ein bekanntes Kinderlied oder ein Kindervers in Gebärden umzuschreiben.

FRAGE 1: Haben Sie selbst schon Erfahrungen mit Gebärden gemacht? In welchem Zusammenhang sind Sie mit Gebärden in Kontakt gekommen und wie wurde das Einsetzen von Gebärden in Ihrer Umgebung bewertet?

22. Praxisteil – Allgemeine Tipps für Musik mit Krippenkindern

Es gibt mehrere Möglichkeiten, Musik mit Krippenkindern durchzuführen. Wie oben beschrieben, kannst du Musik in den Alltag integrieren, in dem du den Raum so gestaltest, dass die Kinder Zugang zu Instrumenten und Materialien bekommen und ausprobieren können.

Es gibt keine Zeitangabe, versuche es in das tägliche Spiel zu integrieren. Beobachte die Kinder, wie sie mit den Materialien umgehen. Vielleicht siehst du, welche Vorlieben einzelne Kinder haben, welches Instrument besonders ankommt und auch auf welche Musik sie reagieren. All diese Beobachtungen kannst du dann in deine einzelnen Einheiten übernehmen.

Planst du eine Einheit mit Krippenkindern fange mit wenig Zeit an. Die Kinder haben im Alter von 1 bis 3 eine Aufmerksamkeitsspanne von ca. 5 bis maximal 10 Minuten.

Damit die Kinder nicht überfordert sind, mache lieber mehrmals in der Woche kleine Einheiten. Mit der Zeit, kennen die Kinder die Zeiten und die Aufmerksamkeitsspanne erhöht sich. In den meisten Fällen kannst du mit Krippenkindern 30 Minuten konzentriert Musik machen.

Wiederholung ist ein großes Thema bei Krippenkindern. Auch, wenn wir oft zu hören bekommen „schon wieder dieses Lied“ oder „schon wieder die gleiche Stunde“. Ja, genau richtig. Kinder brauchen Wiederholungen. Durch Wiederholungen erlangen die Kinder Sicherheit.

Wir kennen das wahrscheinlich alle aus der Praxis. Laternenlieder werden gerne auch noch im Januar gesungen. Daran merkt man, dass die Kinder Sicherheit bekommen haben und die Lieder erst jetzt – Wochen nach Laternelaufen – die Lieder singen können.

Das heißt für uns – früh genug mit den Liedern anfangen zu arbeiten.

23. Welche Materialien bzw. Instrumente eignen sich gut für Krippenkinder?

- **Schütteleier** – sind bunt und können die Kinder gut in den Händen halten. Denk daran, dass die Kinder auch mal mit beiden Händen schütteln oder die Hand wechseln.
- **Klanghölzer** – können nicht nur aufeinander geklopft werden, sondern auch auf den Boden. Zusätzlich können diese auch gerollt werden. Fördert die Handkoordination
- **Trommeln** – Handtrommeln die auf dem Boden legen, sollten erst ohne Schlegel gespielt werden. Das Fühlen und die Koordination laufen besser. Der Schlegel dient als Verlängerung zur Hand und das fällt Krippenkindern oft noch schwer, damit im Rhythmus zu belieben und frustriert.
- **Tücher** – die langsame Flugeigenschaft ist perfekt für die Kinder. Ebenso, dass die Kinder sich darunter verstecken können aber noch durchsehen können. Das Tuch klein zu knubbeln fördert ebenfalls die Handkoordination.
- **Um den Kindern noch mehr Erfahrungen mit Instrumenten zu geben, können die Gitarre oder Ukulele auf den Boden gelegt werden und den Kindern können das Instrument selbst erfahren.**
- **Regenmacher, Glockenspiele etc. eignen sich ebenfalls für erste Erfahrungen. Bitte beachtet immer, dass egal welche Schlegel du benutzt, diese nicht in den Mund gesteckt werden. Das kann zu ernsthaften Verletzungen führen.**
- Ein großes Schwungtuch ist ebenfalls sehr geeignet, da die Kinder im Sitzen das Tuch festhalten können und zur Musik das Auf – und Ab Bewegungen toll sichtbar werden. Die Kinder können sich verstecken oder auf den jeweiligen Farben hüpfen.

24. Tipps:

Um Themen/ Lieder bei den Kindern einzuführen, nutzt dafür Handpuppen, Fingerpuppen, Stofftiere, Autos Alle Materialien, die zu den einzelnen Liedern passen. Für jedes Lied kannst du dir ein Symbol aussuchen. Diese Symbole (kannst du auch auf eine Karte malen) können dann in ein Säckchen gesteckt werden. Zieht ein Kind ein Symbol oder Karte, wird das Lied erkannt.

So baust du mit den Symbolen deine Liederkartei aus und es macht den Kindern Spaß, aus den Symbolen die Lieder zu erkennen.

Wenn du mit den Krippenkindern Musik machst, versuche, den Kreis so klein wie möglich zu halten. Je mehr Ablenkung die Kinder haben, desto schneller sind sie aus der Konzentration.

Nimm gerne Sitzkissen /Teppiche, damit die Kinder einen eigenen Platz haben.

25. Rituale schaffen Ruhe und Sicherheit für die Kinder

Wie wir wissen, sind Rituale für Kinder sehr wichtig und bringen den Kindern eine Sicherheit durch einen gewissen Rahmen vor.

Die Musikeinheit kann deshalb ebenfalls mit unterschiedlichen Ritualen gespickt werden.

- **Gemeinsames Anfahren:**
Instrument hinterm Rücken verstecken. Spruch: Eene meene miste, es rappelt in der Kiste, eene meene mei, Instrumente herbei.
- Instrumente in eine Box und die Spannung aufbauen beim Rausholen.
- Auf An- und Entspannung achten. Nach Aktion im Sitzen in Bewegung kommen.

26.... denn, auf den Einstieg kommt es an!

In dem sie etwas schaffen, womit Kinder Musik verbinden, können sie die Kinder schneller in die musikalische Einheit bringen. Schlagen sie einen Gong, der bedeutet „immer“, dass Musik gemacht wird. Oder nehmen sie die Gitarre oder Ukulele und spielen die gleichen Akkordfolgen, damit die Kinder erkennen, dass die Musik los geht.

Eine Einheit bei Krippenkinder dauert ca. 30 Minuten

- | | | |
|---------------------|--|-----------------------|
| ○ Einstig: | Begrüßung der Kinder | ca. 5 Minuten |
| ○ Hauptteil: | Wiederholung und neuer Input | ca. 15 Minuten |
| ○ Ausgleich: | Lieblingslied – Bewegungslieder | ca. 5 Minuten |
| ○ Abschluss: | Abschlusslied | ca. 5 Minuten |

In einer Krippeneinheit solltest du darauf achten, dass du in einer Einheit nicht zu viele neue Inputs einbaust.

Das heißt - Begrüßungslied und das Abschiedslied sollte immer dasselbe sein.

Der Ausgleich kann je nach Stunde und Situation angepasst werden. Wenn die Kinder 8 Wochen ein Lieblingslied haben, kann es gerne auch 8 Wochen ohne Probleme gesungen und sich dazu bewegt oder getanzt werden

27. Welche Ziele kannst du in den Musikeinheiten verfolgen?

- Die Sprache fördern durch: Bildkarten, Symbole, Gebärden, Bilderbücher.
- Hand- und Fingerkoordination durch Verse und Reime
- Großkörperbewegungen – Strecken, Arme rollen, krabbeln, kriechen, stampfen -auch über verschiedene Ebenen.
- Metrum spüren und umsetzen – auf die Beine patschen, klatschen, auf den Boden patschen.
- Instrumente kennenlernen und den Umgang damit.
- Gemeinsam anfangen – vorzählen
- Krabbeln – Gleichgewicht
- Überkreuz patschen – immer beide Hände benutzen
- Melodien summen oder auf lalala singen

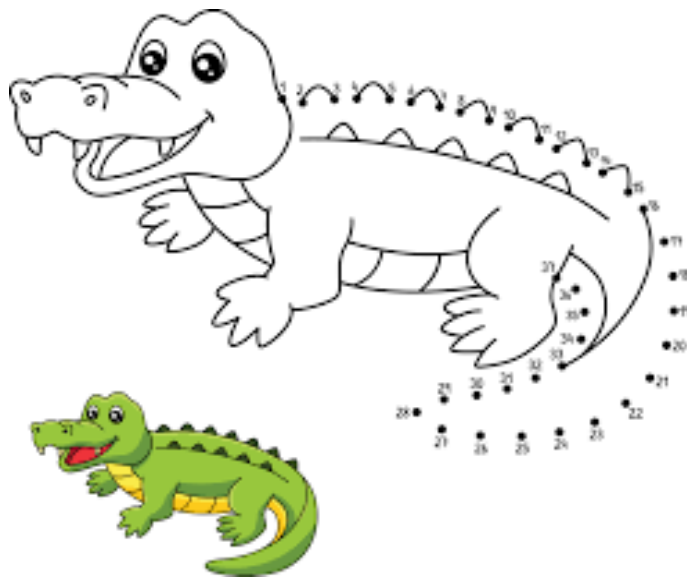
28. Hand – und Fingerkoordination zu einem Lied

Beispiel: Das kleine Krokodil

In diesem Lied geht es um:

- Groß und Klein
- Handhaltung (Hand öffnen und schließen)
- Armbewegung: auf und zu
- Finger: Daumen und Zeigefinger
- Klanghölzer als Maul nehmen. Die Klanghölzer gehen auf und zu und klappern beim Zugehen.
- Kastagnette auf die Hand legen und erklären, dass es das Maul des Krokodiles ist.

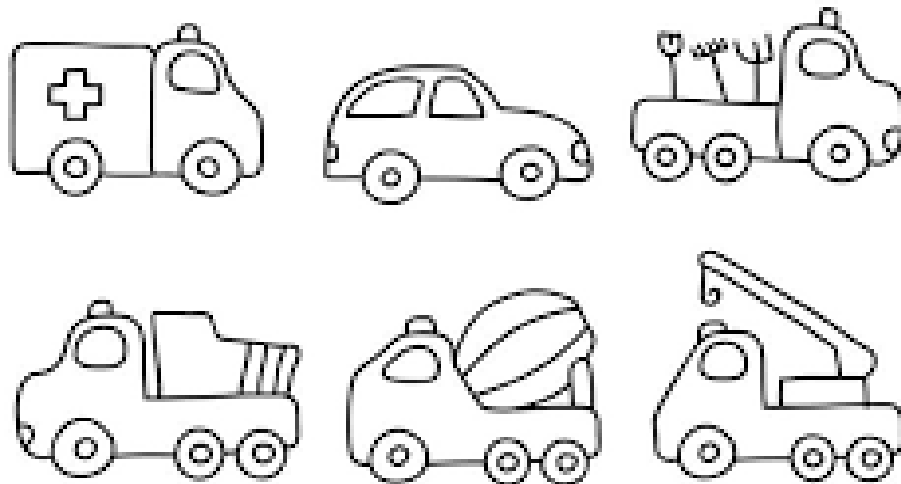
Am besten ist es, wenn das Maul des Krokodils mit den Händen/Armen gezeigt wird. Du kannst die Kinder auch dazu animieren, mal mit der einen Hand, mal mit der anderen Hand zu gestalten.



29. Großbewegungen mit und ohne Material

Das Lied "Auf der großen Straße" eignet sich besonders, um Bewegungen im Raum zu machen und um die verschiedensten Körperbewegungen nachzuahmen.

- Flugzeug spielen: Arme auseinander und durch den Raum fliegen
- Tücher als Flugzeug nehmen
- Geräusche zu den einzelnen Fahrzeugen machen (Lippen- und Mundbewegungen)
- Fahrzeuge aus der Bauecke nehmen und Worte mit Gegenständen verbinden.



30. Körperwahrnehmung mit einem Lied

Das Lied: Der Tisch ist heute meine Trommel.

- Verschiedenen Bewegungen auf der Trommel nachahmen. Tippen mit den Zeigefingern, Tippen mit allen Fingern, mit der Faust klopfen, mit den Handflächen streichen.
- Bei einem Kind, dass gerne möchte, die Bewegungen auf dem Rücken nachahmen.
- Vor dem Essen die Bewegungen auf dem Tisch machen.
- Lied um texten: Die Beine sind heut 'meine Trommel, der Boden ist heut 'meine Trommel, der Stuhl ist heut 'meine Trommel....

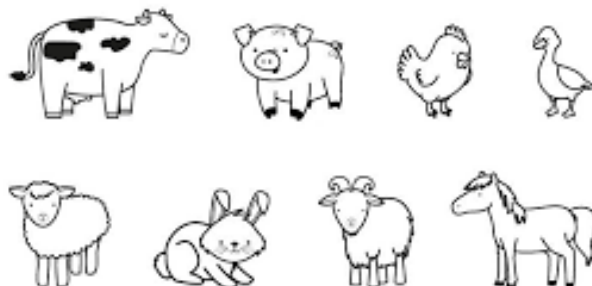


31. Erkennen – Begreifen – Umsetzen

Lied: Bauer Tom hat Feld und Hof

In diesem Lied geht es um verschiedene Tiere auf dem Bauernhof. Die Tiere beschreiben, erkennen, die Geräusche machen und vergleichen. All das ist zu diesem Lied möglich.

- Geräusche zu den jeweiligen Tieren machen
- Bildkarten zu den Tieren basteln und nach den Liedstrophen ordnen.
- Bildkarten hochhalten. Kinder machen das Geräusch des Tieres. Diese Strophe wird dann gesungen.
- Die Tierkarten sind in einem Säckchen. Ein Kind zieht eine Karte und macht das Geräusch dazu. Dann wird die Strophe gesungen.
- Vielleicht hast du Tiere aus der Bauecke. Stelle diese auf. Die Kinder nehmen sich ein Tier und nacheinander werden die Strophen gesungen.
- Zu dem Lied dürfen die Kinder als Tier durch den Raum krabbeln etc.



Abschlussarbeit

Beantworte die Fragen mit Angabe der Nummerierung. Die Seitenzahl ist nicht entscheidend.

1. Frage: Beschreibe in Stichpunkten die Geschichte der Pädagogik und welche Wesentlichen Unterschiede es zwischen Ost und West gab und gibt.
2. Welche Bereiche der Forschung gibt es und gib eine kurze Erläuterung dazu.
3. Warum ist eine frühe Bildung notwendig und wichtig und gib an, ob es auch negative Seiten der Krippenpädagogik geben kann.
4. Welche Pädagogischen Konzepte hast du kennengelernt. Beschreibe sie in kurzen Stichpunkten und vergleiche alle 3 Miteinander.
5. Mit welchem pädagogischen Ansatz fühlst du dich am wohlsten. Gib eine kurze Erläuterung warm.
6. Gebärdensprache in der Praxis. Erläutere in deinen eigenen Worten, welche Konzepte es gibt und welche Unterschiede diese Konzepte haben.
7. Nenne Anwendungsbereiche in der Praxis, in denen du die Gebärdensprache anwenden könntest.
8. Nimm ein Lied deiner Wahl und suche dir Worte etc. heraus, die die Kinder mit Gesten oder Gebärden umsetzen können.
9. Nimm ein Lied deiner Wahl und beschreibe wie du umsetzt:
 - A Körperwahrnehmung
 - B Instrumenten
 - C Materialien
10. Schreibe 3 Einheiten auf, von der Begrüßung bis zum Abschluss und benenne, welches Ziel du in der Einheit verfolgst.