



**Fachbereich:** Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

**Studiengang:** Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

**Bachelorthesis**

**zur**

**Erlangung des akademischen Grades**

**Bachelor of Arts (B.A.)**

Die Wickelsituation als ein Qualitätsaspekt der  
Krippenbetreuung und bedeutsamer Baustein zur  
Unterstützung der kindlichen Entwicklung

**Vorgelegt von:** Jana Biastoch

**URN:** urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0097-0

**Erstprüfer:** Prof. Dr. phil. Marion Musiol

**Zweitprüfer:** Dipl.-Soz.-Päd. Dagmar Grundmann

**Abgabedatum:** 30.06.2011

## Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Pflege kleiner Kinder als einen Qualitätsaspekt der Krippenbetreuung. Nach einer Einführung in die Thematik des quantitativen und qualitativen Krippenausbaus in Deutschland wird genauer auf die Pflege – am Beispiel des Wickelns – eingegangen. Die beschriebene Gestaltung der Wickelsituation orientiert sich an der Pädagogik Emmi Piklers. Im Verlauf der Arbeit werden Haltung und Rahmenbedingungen, die für eine qualitativ hochwertige Wickelsituation notwendig sind, erläutert sowie betrachtet, welche Auswirkungen das Wickeln auf die kindliche Entwicklung, vor allem auf die Persönlichkeitsentwicklung – hier differenziert in Identitäts-, Sozial und Emotionalentwicklung –, haben kann. Aber auch die motorische, sprachliche, kognitive und perzeptive Entwicklung werden in den Blick genommen. Weiterhin wird eine quantitative Studie zur Wertschätzung und Umsetzung des Wickelns in der Praxis ausgewertet. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass das Gestalten des Wickelns in hoher Qualität in der aktuellen Praxis schwierig ist. Die Hypothese, dass das Wickeln im Vergleich zu anderen Bildungssituationen weniger wertgeschätzt wird, erfährt nur teilweise Bestätigung.

This paper looks at the quality of the bodily care of small children in the nursery environment. After an introduction into the topic of the quantitative and qualitative rise in the number of nurseries in Germany, a closer look is taken at bodily care, using the example of diaper changing. The described style of this situation is based on the paedagogy for small children of Emmi Pikler. This paper also discusses the attitudes of nursery staff and the necessary supporting framework conditions required to be able to organise a high-quality caring-situation for the children, and the kind of effects these conditions can have on the development of children, in particular in terms of social, emotional and self-identity development. There is also a look taken at the effects on motor, linguistic, cognitive and perceptive development. Furthermore a quantitative study in form of a questionnaire about the appreciation and realization of bodily care, here again with the focus on diaper changing, in the current working environment is evaluated. The results of the evaluation confirm the hypothesis that it is difficult for today's nurseries to provide high-quality care in the context discussed in this paper. The hypothesis, that bodily care in comparison with other educational situations is less valued is only partly confirmed.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Deutschland und seine Krippen</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Qualität in der Krippe</b> .....	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>Qualitätsaspekt Beziehungsvolle Pflege (orientiert an Emmi Pikler)</b> .....	<b>18</b>
4.1	Emmi Pikler und der Hintergrund ihrer Kleinkindpädagogik.....	18
4.2	Beziehungsvolle Pflege am Beispiel des Wickelns.....	20
4.2.1	Wie geht „beziehungsvolle Pflege“? .....	20
4.2.2	Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung.....	28
4.2.2.1	Gehirnentwicklung.....	28
4.2.2.2	Persönlichkeitsentwicklung .....	30
4.2.2.3	Weitere Entwicklungsbereiche .....	37
4.3	Die vorbereitete Wickelumgebung.....	40
4.4	Die Haltung der Fachkräfte und unterstützende Bedingungen.....	44
<b>5</b>	<b>Empirische Forschung</b> .....	<b>49</b>
5.1	Quantitative Forschung: Eine kurze Einführung.....	49
5.2	Methode Fragebogen: Einige Anmerkungen zur Konstruktion .....	51
5.3	Fragebogen „Bildungs- und Pflegesituationen in der Krippe“.....	55
5.3.1	Erläuterungen zum Fragebogen .....	55
5.3.2	Auswertung.....	57
5.3.3	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....	66
5.3.4	Reflexion und weitere mögliche Schritte.....	68
<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>69</b>
<b>7</b>	<b>Quellenverzeichnis</b> .....	<b>70</b>
<b>8</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>77</b>
<b>9</b>	<b>Selbstständigkeitserklärung</b> .....	<b>78</b>
<b>10</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>79</b>

## 1 Einleitung

### „Der Weg ist das Ziel.“

Mit diesem Sprichwort von Konfuzius (vgl. Roschk 2011, S. 2) möchte ich meine Bachelorarbeit beginnen, denn in diesen Worten steckt wahrlich Weisheit. Es handelt sich um keine neue Erkenntnis, jedoch ist sie mir im Verlauf meines Studiums immer bewusster und klarer geworden, vor allem während ich die Kinder<sup>1</sup> im Alltag und im Spiel beobachtet habe.

In meiner Bachelorarbeit soll es um eine ganz alltägliche Tätigkeit gehen, nämlich um das Wickeln kleiner Kinder.

Auf den folgenden Seiten möchte ich den Weg betrachten, der zwischen einer vollen und einer sauberen Windel liegt– einen Weg, der unscheinbar wirkt, der dem Kind, richtig begleitet, jedoch viel ermöglichen kann und der viel mehr darstellt als nur das „Endprodukt der sauberen Windel“.

Gleichfalls ist es aber auch ebenso ein Weg, der dem Kind vieles nehmen bzw. seine gesunde Entwicklung erschweren kann, wenn das Kind in seinem Bedürfnis nicht auf eine feinfühlige Person und entsprechende Rahmenbedingungen trifft.

Mein Hauptaugenmerk werde ich hierbei auf das Wickeln in institutionellen Einrichtungen legen, da das Schaffen neuer Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren ein sehr aktuelles Thema in unserer Gesellschaft bildet (siehe Punkt 2).

Die Idee, mich mit dem Thema der Pflege am Beispiel des Wickelns zu beschäftigen, entstand aus unterschiedlichen Beobachtungen und Erfahrungen, die ich vor und während des Studiums in einzelnen Einrichtungen selbst gesammelt bzw. in Gesprächen mit anderen erfahren habe.

Zum Einen spreche ich hier von der Wertschätzung der Pflege, welche ich teilweise eher als gering einstufen würde. Des Öfteren ist es mir so vorgekommen, als ob die Person, die „mit dem Wickeln eines Kindes dran war“, dieses eher als ein „sich opfern“ empfand, als „den schwarzen Peter“, den jeder einmal bekommt.

Zum Anderen meine ich auch den Aspekt der Zeit, denn das Wickeln musste oft möglichst zügig erledigt werden, damit alle Kinder an die Reihe kommen konnten,

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der sprachlichen Gestaltung wird in dieser Arbeit das Wort „Kind“ bzw. „Kinder“ verwendet. Hiermit sind immer Jungen und Mädchen gemeint.

und schien für beide Seiten, Kinder und Fachkräfte, eine stressige Situation darzustellen. Hierüber nahm ich auch Unzufriedenheit wahr– auf Seiten der Fachkräfte durch Gespräche über die Pflegesituation und auf Seiten der Kinder durch Gereiztheit und vermehrte Tränen.

Des Weiteren ist mir bei einem meiner Praktika aufgefallen, bei dem es mir als Praktikantin möglich war, die Kinder mit mehr Zeit und Ruhe zu wickeln, dass gerade diese Kinder zu mir sehr schnell einen engen Bezug hergestellt haben.

Sie begannen mich als eine Art „sichere Basis“ zu nutzen, wobei ich hier noch nicht wirklich von Bindung sprechen möchte, da hierfür die Zeiträume meiner Praktika zu kurz waren. Dennoch empfand ich diese Beziehungen zwischen den Kindern und mir, die ich gerade in der Eins-zu-eins-Situation des Wickelns als besonders intensiv erlebt habe, als sehr faszinierend und durch den gegenseitigen Dialog und die Ruhe als angenehm. Aus meiner Beobachtungsperspektive heraus wirkten auch die Kinder entspannt und zufrieden durch die Ruhe in der Situation und durch die Möglichkeit, einen Erwachsenen für sich alleine zu haben, der zum Einen Zeit hat, ihnen zuzuhören, und zum Anderen ihnen Zeit lässt, die Dinge, die sie selbst machen können, auch selbst durchzuführen.

Im ersten Abschnitt meiner Bachelorarbeit werde ich mich mit der Diskussion um Krippen in Deutschland und mit dem begonnenen Krippenausbau beschäftigen sowie der Frage nachgehen, was Qualität in der Krippe eigentlich bedeutet.

Im nächsten Abschnitt der Arbeit werde ich genauer die Wickelsituation als einen Qualitätsaspekt der Betreuung betrachten. Hierbei orientiere ich mich an den Erkenntnissen von Emmi Pikler und werde außerdem ein besonderes Augenmerk darauf legen, wie durch diese Art des Wickelns die kindliche Entwicklung unterstützt werden kann. Des Weiteren befindet sich im letzten Abschnitt meiner Arbeit ein empirischer Teil mit einer Befragung von Fachkräften<sup>2</sup>, die in Kinderkrippen des Landes Schleswig-Holstein arbeiten.

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wird das Wort „Fachkraft“ bzw. „Fachkräfte“ verwendet. Hiermit sind Frauen und Männer gemeint sowie die unterschiedlichen Berufsgruppen (Erzieher, Pädagogen usw.), die in einer Krippe arbeiten können.

## **2 Deutschland und seine Krippen**

Krippen sind pädagogische Einrichtungen, in denen Kinder unter drei Jahren betreut werden. In Deutschland stellen sie außerdem ein viel diskutiertes Thema dar.

Die erste Krippe in Deutschland wurde von dem Arzt Dr. Carl Helm im Jahr 1849 gegründet und sollte eine bessere Betreuungsalternative für erwerbstätige Mütter, meist aus armen Familien oder alleinerziehenden Verhältnissen, bieten und so die Sterblichkeitsrate der kleinen Kinder reduzieren. Lange Zeit sah die Bevölkerung Krippen als eine Art Notlösung an, als das kleinere Übel im Gegensatz zur Betreuung der Kinder in damaligen Pflegefamilien und Säuglingsheimen. Ein eigenständiger pädagogischer Auftrag existierte jedoch nicht. Bis ins 20. Jahrhundert hinein galten Krippen als rein sozialhygienische Einrichtungen, wobei bei der Pflege und Betreuung nur das Ziel der Sauberkeit und körperlichen Gesundheit im Vordergrund stand.

Obwohl ein Bedarf an Krippenplätzen bestand, der durch die steigende Frauenerwerbsquote infolge der Industrialisierung noch zunahm, führten Krippen, wie Maywald es ausdrückt, ein „Nischendasein“. Im Jahr 1912 z. B. gab es in den Ballungszentren ca. 35000 Säuglinge, die eine Betreuung gebraucht hätten, aber nur etwa 2800 Plätze für diese Kinder. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 22 ff.)

Nach dem Zweiten Weltkrieg und der damit einhergehenden Teilung Deutschlands nahm die Krippenbetreuung in Ost- und Westdeutschland sehr unterschiedliche Verläufe an.

In der DDR wurde die Betreuung stark ausgebaut und gehörte wie eine Selbstverständlichkeit in den Alltag der Familien (vgl. Schneider in Leu/ v.Behr 2010, S. 135). Der Grund hierfür lag in dem Bedarf der Wirtschaft der DDR an Arbeitskräften. Man konnte es sich nicht leisten, die Mütter zu Hause zu lassen. Kindbezogene Motive standen hierbei nicht im Vordergrund. Erst in den 70er Jahren kam es aufgrund der DDR-Krippenforschung, welche sich mit den Risiken einer zu frühen und langen Betreuung mit mangelnder individueller Zuwendung befasste, zu einem langsam einsetzenden Wandel. Die Krippenpädagogik wurde stärker entwicklungspsychologisch ausgerichtet und ein Babyjahr wurde eingeführt, so dass die meisten Kinder erst ab Vollendung des ersten Lebensjahres in die Krippenbetreuung kamen. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S.26 f.)

In der Bundesrepublik blieben Krippen nach wie vor eine Notlösung. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1969, die von Kornelia Schneider in dem Buch „Forschung und Praxis der Frühpädagogik“ von Hans Rudolf Leu und Anna v. Behr, 2010, auf Seite 136 zitiert wird, sagte hierzu:

„In Krippen und Krabbelstuben sollten Kinder nur dann aufgenommen werden, wenn sie aus zwingenden Gründen nicht in der Familie betreut werden können.“

Schneider schreibt weiterhin, dass Krippen in den 60er Jahren und teilweise auch noch in den 70er Jahren nach wie vor eine rein medizinisch-hygienische Orientierung aufwiesen, und sie beschreibt eine typische Kinderkrippe dieser Zeit mit folgenden Worten:

„Es gab kaum Spielraum und Spielzeug. Gitterbett stand an Gitterbett, bei älteren Kindern Laufstall an Laufstall, Töpfchen an Töpfchen und Stühlchen neben Stühlchen am großen viereckigen Tisch für die Größeren, die schon laufen und selbst essen konnten. Weiteres Mobiliar bestand aus weißen Schrankwänden, Wickeltisch und Waschorrichtungen. In vielen Einrichtungen war es üblich, dass ein Kind am Morgen von den Eltern über einen Tresen an das Krippenpersonal gereicht, umgekleidet und am Abend – wieder umgekleidet – zurückgereicht wurde. Pädagogik war nicht vorgesehen, Bildung schon gar nicht.“ (Schneider in Leu/ v. Behr 2010, S. 137)

Die ersten drei Lebensjahre fanden auch in der Forschung und Politik wenig Beachtung. Das Leitbild des Westens war der Maternalismus, d. h. die Idealisierung der Betreuung von Kleinstkindern durch die Mutter (vgl. OECD 2004, zit. nach Schneider in Leu/ v. Behr 2010, S. 135, S. 137).

Bestärkt wurde diese Einstellung durch die Bindungsforschung, wobei Ergebnisse dieser Forschung oftmals einseitig oder falsch interpretiert wurden (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 28). Krippenbetreuung wurde als Trennung von der Mutter aufgefasst und daher als schädlich angesehen und abgelehnt, da man der Auffassung war, „das [sic!] es für den Anfang des Lebens keine andere Beziehung geben könne, die der Mutter- Kind-Beziehung gleich käme [sic!]“ (vgl. Schneider in Leu/ v. Behr 2010, S. 138). Daher lag es zumeist in der alleinigen Verantwortung der Familien, sich um ihre

kleinen Kinder zu kümmern. Konnte sich eine Mutter nicht voll ihrem Nachwuchs widmen, dann war es Aufgabe der Familie, selbst andere Betreuungsmöglichkeiten, z. B. durch die Großeltern, die älteren Geschwister oder die Nachbarn, zu finden. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 27 f.)

Auch in der Bundesrepublik kam es zwar ab ca. Mitte der 70er Jahre zu Verbesserungen in den Krippen, so wurde z. B. Farbe in die Einrichtungen gebracht, die Krippenkräfte erhielten eine Fortbildung zur Sauberkeitsentwicklung der Kinder und man begann pädagogische Konzepte für die Kleinkinderbetreuung aus anderen Ländern zu adaptieren, dennoch blieb zunächst das maternalistische Bild, auch nach der Wiedervereinigung 1990, weiterhin bestimmend. (vgl. Schneider in Leu/ v. Behr 2010, S. 135, S.138 ff.)

Diese unterschiedlichen Erfahrungshintergründe, die West- und Ostdeutschland durch die 41-jährige Teilung aufzuweisen haben, sind auch heute noch in der aktuellen Thematik um die Quantität und Qualität der Krippen zu erkennen, z. B. in der ungleichen Verteilung der Krippenplätze. So wurde im März 2009 in Westdeutschland eine Versorgungsquote von 14,6 % erreicht, während die Versorgungsquote im Osten zum gleichen Zeitpunkt bei 46 % lag (vgl. BfFSFJ 2010, S.7).

Die Notwendigkeit von und damit auch die Akzeptanz für Krippenplätze ist heute allerdings in ganz Deutschland gestiegen. So befürworten laut einer Umfrage des Institutes für Demographie Allensbach zwei Drittel der Bevölkerung (84 % im Osten und 61 % im Westen) und insgesamt 71 % der Eltern mit Kindern unter sechs Jahren den Ausbau der Krippenplätze, während nur 16 % der Bevölkerung und 12 % der Eltern mit kleinen Kindern kritisch auf dieses Vorhaben blicken (vgl. Köcher 2007, zit. nach Maywald/ Schön 2008, S. 34).

Die Notwendigkeit von Krippenplätzen geht mit dem gesellschaftlichen Wandel einher. So hat beispielsweise eine Änderung in den Familien stattgefunden. Die Familie von heute entspricht in ihrer Struktur nicht mehr unbedingt dem Modell der ehelichen Zweielternfamilie, sondern es gibt sie in vielen unterschiedlichen Formen, z. B. als Ein-Elternfamilie, Patchworkfamilie und Multilokalfamilie. Es kommt häufiger zu Trennungen und Scheidungen (von 1990 bis 2003 ist die Scheidungsrate in Westdeutschland z. B. von 2,0 auf 2,67 Scheidungen je 1000 Einwohner angestiegen) und damit zu neuen Zusammensetzungen der Familien (vgl. BfBSFJ 2005, S. 53).



Außerdem müssen oder wollen immer häufiger beide Elternteile berufstätig sein, wobei auf dem heutigen Arbeitsmarkt viel Flexibilität gefragt ist.

Auch das Motiv, sich für Kinder zu entscheiden, hat sich gewandelt. Bildeten Kinder früher die einzige Absicherung der Eltern für das Alter, so liegt die Absicherung heute in der eigenen Ausbildung, der Berufstätigkeit und im Einzahlen in die Rentenversicherung. Zwar speist sich die Rentenversicherung letztendlich durch die zukünftigen Generationen, aber es ist für das Individuum nicht mehr so wichtig, ob es die eigenen oder andere Kinder sind, die als nächste arbeitende Generation einzahlen. Das Motiv für Kinder ist heute eher als ein emotionales Motiv zu betrachten, wobei mit der Entscheidung für Kinder auch Risiken entstehen. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 28 ff.)

Auf Seite 31 des Buches „Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema.“, 2008, beschreibt Maywald diesen Sachverhalt wie folgt:

„In dieser Perspektive sind Kinder zum finanziell und zeitlich belastenden Faktor geworden, der Mobilität, beruflichen Erfolg und materiellen Wohlstand einschränkt. Kinderreichtum ist heutzutage oft mit sozialem Abstieg verbunden.“

Die Gesellschaft als Ganzes jedoch klagt über mangelnden Nachwuchs, denn dieser wird benötigt, um das Gesellschaftssystem überhaupt aufrechterhalten zu können (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 32). Maywald sagt hierzu, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch ca. jede zweite Familie vier und mehr Kinder hatte, während dies heute nicht einmal mehr jede zwanzigste Familie betrifft. Außerdem bleibt ca. ein Drittel aller Frauen und Männer, davon viele Akademiker, kinderlos (vgl. Maywald/ Schön 2008, S.29).

Des Weiteren besteht in Deutschland das Problem, dass die vorhandenen Kinder oftmals nicht die Möglichkeit erhalten, ihr Potential voll zu entfalten, denn in Deutschland sind Erfolg und Herkunft stark miteinander verbunden. Nicht allen Kindern sind die bestehenden Bildungs- und Erfahrungsangebote gleichermaßen zugänglich. Ob sie sie nutzen können, hängt u. a. von ihren sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen und ihrer Milieuzugehörigkeit ab (vgl. BfBSFJ 2005, S. 58). Für die Kinder können Krippen, wenn in diesen eine gute Qualität besteht, dazu beitragen, dass ihre Teilhabechancen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erhöht

werden, was zu einer größeren Chancengerechtigkeit führt. Gerade auch für Kinder, die aus Elternhäusern kommen, die wenig Anregungen bieten und in denen Schwierigkeiten bestehen, kann die Krippenbetreuung zu einem gewissen Teil kompensierend wirken. Die Kinder treffen in der Krippe auf eine kindgerechte und angereicherte Umgebung, in der sie anderen Kindern und pädagogisch geschulten Erwachsenen, die für sie zu bedeutsamen Bezugspersonen werden können, begegnen. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 13 f.) Sie erhalten in dieser Umgebung vielfältige Bildungsanreize und Entwicklungsimpulse, können ihr soziales Verhalten erweitern, Erfahrungen mit anderen Kindern sammeln, voneinander und miteinander lernen und erhalten Zuwendung von den anderen Kindern und den Erwachsenen, die sie betreuen (vgl. van Dieken 2008, S.11).

Für die Eltern, so schreibt Maywald, bilden Krippen eine wichtige Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder und auch eine zeitliche Entlastung. Außerdem müssen heute, in der sich durchsetzenden Dienstleistungsgesellschaft, oftmals beide Elternteile zum Familieneinkommen beitragen. Eine Familie mit zwei Kindern und durchschnittlichem Einkommen braucht z. B. eineinhalb Gehälter, um nicht unter die Armutsschwelle zu rutschen. Durch das Nutzen von Krippen können beide Elternteile ganz oder teilweise berufstätig bleiben bzw. nach einer kürzeren Pause, in der Elterngeld in Anspruch genommen werden kann, den Wiedereinstieg finden. Die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist jedoch nicht nur aus ökonomischer Sicht wichtig, sondern auch für die Selbstverwirklichung im Beruf. Krippen unterstützen somit eine größere Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern, vor allem aus der Sicht der Frauen, die heutzutage ebenfalls gut qualifiziert sind und nicht in eine Entscheidung für Beruf oder Kinder gedrängt werden wollen. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 15 f., S. 30) Laut einer Umfrage des Institutes für Demographie Allensbach möchten 47 % der weiblichen Bevölkerung in Deutschland die Mutterschaft mit einer Teilzeittätigkeit kombinieren, 14 % wollen dieses mit einer Vollzeittätigkeit tun und nur 23 %, von den unter 30-Jährigen nur 13 %, können sich vorstellen, für Kinder auf den Beruf zu verzichten. 9 % aller Frauen möchten für den Beruf auf Kinder verzichten (vgl. Köcher 2007, zit. nach Maywald/ Schön 2008, S. 34).

Maywald führt als Nächstes an, dass es sich die Wirtschaft in einer Zeit des Fachkräftemangels auf dem Arbeitsmarkt nicht leisten kann, auf gut qualifizierte

Eltern zu verzichten. Hierbei muss allerdings, zusätzlich zum Ausbau der Krippenbetreuung, auch von Seiten der Arbeitgeber etwas getan werden, denn um Familie und Beruf besser vereinbaren zu können, bedarf es ebenso familienfreundlicher Arbeitszeitmodelle. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 18)

Mit dem Ausbau der Krippen erhofft sich Deutschland außerdem, die Geburtenanzahl wieder anzuheben, wobei es hierfür sehr widersprüchliche Befunde gibt.

Maywald schreibt in seinem Buch „Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema.“, 2008, auf Seite 19 Folgendes dazu:

„Während die im Vergleich zu Deutschland (1,3 Kinder pro Frau) relativ hohen Geburtsraten in Frankreich (2,1 Kinder pro Frau) und Skandinavien (1,8 Kinder pro Frau) einen Zusammenhang [sic!] dem sehr unterschiedlichen Ausbau des frühkindlichen Betreuungssystems – Deutschland schneidet hierbei schlecht ab – nahelegen, zeigt sich bei einem Bundesländervergleich innerhalb Deutschlands ein anderes Bild. In Sachsen-Anhalt, das einen gesetzlichen Anspruch auf Tagesbetreuung von Geburt an kennt und ein den Bedarf deckendes Angebot an Krippenplätzen vorhält, ist die Geburtsrate besonders niedrig. Es muss daher vermutet werden, dass der Stand der Betreuungsinfrastruktur nur ein Faktor unter mehreren ist, der die Entscheidung für Kinder beeinflusst.“

Hieraus folgt, dass es daher für die Gesellschaft umso wichtiger ist, dass die wenigen Kinder, die geboren werden, die Möglichkeit erhalten, ihre Potentiale zu entfalten.

Auf diese sich wandelnde Gesellschaft und die veränderten Bedarfe hat die Politik reagiert, indem 2004 das Tagesbetreuungs-Ausbaugesetz (TAG) verabschiedet wurde, welches 2005 in Kraft getreten ist. Im Zentrum des TAG steht der Ausbau der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Krippen und in der Kindertagespflege. Ziel des TAG war es, bis 2010 für 20 % aller Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze zu schaffen. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 36) Es liegen bisher Zahlen für das Berichtsjahr 2009 vor. Auf Gesamtdeutschland geschaut, wurden bereits im März 2009 20,4 % aller Kinder unter drei Jahren in Krippen oder bei Tagespflegepersonen betreut, dies entspricht einer Zahl von 417.000 Kindern. Allerdings, wie bereits erwähnt, sind die Betreuungsplätze regional sehr unterschiedlich verteilt, so dass der Westen Deutschlands zumindest 2009 noch nicht

für 1/5 aller unter Dreijährigen Plätze zur Verfügung stellen konnte, sondern nur für 14,6 %, was aber seit 2006 einer Steigerung von rund 75 % entspricht. (vgl. BfFSFJ 2010, S. 7 ff.)

2007 ist die Zielgröße von 20 % in 2010 nochmals erhöht worden (vgl. Maywald/Schön 2008, S. 36). Nun sollen bis zum Jahr 2013 bundesweit für 35 % der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze geschaffen werden, hiervon ca. 70 % der Plätze in Einrichtungen und 30 % in der Kindertagespflege (vgl. DJI 2009, S.7). Das rechtliche Fundament für diesen Ausbau bildet hierbei das im Dezember 2008 in Kraftgetretene Kinderförderungsgesetz (KiföG). Dieses Gesetz setzt Maßstäbe für die Quantität der Betreuungsangebote und soll außerdem die Verbesserung der Qualität voranbringen. (vgl. BfFSFJ 2010, S. 5) Des Weiteren schreibt das KiföG allen Kindern, die das erste Lebensjahr vollendet haben, ab August 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz zu. Hiermit zeigt die Bundesregierung die Abkehr vom in Westdeutschland lange vorherrschenden Maternalismus. Der Ausbau stellt jedoch gerade für Westdeutschland eine große Herausforderung dar, da eine erhebliche Anzahl von Plätzen in einem kurzen Zeitraum neu geschaffen werden muss und damit die Befürchtung einhergeht, dass die Qualität zu wenig Berücksichtigung findet. (vgl. DJI 2009, S.7) Eine hohe Qualität ist jedoch fundamental, denn sie ist eng verknüpft mit den Bildungschancen der Kinder. Gute Bildungschancen wiederum sind individuell für jedes einzelne Kind, aber auch gesamtgesellschaftlich bedeutsam.

Karin und Klaus E. Grossmann sagen hierzu in einem Vorwort, welches sie für das Buch „Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren“, 2009, von Fabienne Becker-Stoll, Renate Niesel und Monika Wertfein geschrieben haben:

„In 30-40 Jahren werden die Kinder unter drei Jahren, die wir heute bilden, erziehen und betreuen, unseren Staat und unser Zusammenleben gestalten. Sie werden durch ihre Steuern unser öffentliches Sozialsystem ‚füttern‘, und ihre soziale Gesetzgebung wird festlegen, welche Qualität die außerfamiliäre Altenpflege für uns haben wird. Als Vorbild für ihr späteres Handeln wird ihnen in entscheidendem Maße die Qualität dienen, die sie selbst als Kleinkind in der Betreuung erfahren haben.“

Hier bleibt nun die Frage zu stellen, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um bei der Betreuung in der Krippe eine hohe Qualität gewährleisten zu können.

### **3 Qualität in der Krippe**

In Deutschland gibt es zurzeit noch keine allgemein verbindlichen Qualitätsstandards für die Krippenbetreuung. Dabei ist eine hohe Qualität in diesem Bereich von großem Wert, da die außerfamiliäre Betreuung, die als Ergänzung zur Erziehung, Betreuung und Bildung durch die Eltern gesehen wird, nur bei entsprechender Qualität positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zeigt. Dies beweisen internationale Längsschnittstudien wie z. B. die NICHD- Studie. (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 150 f.)

Wie Qualität gemessen wird, ist laut Maywald immer abhängig von der Perspektive. Beispielsweise könnte ein Unternehmer einer Krippe eine hohe Qualität beimessen, wenn die Öffnungszeiten den Bedürfnissen seiner Mitarbeiter entsprechen, so dass diese ihm mit ihrer Arbeitskraft zur Verfügung stehen. Eltern könnten die Qualität daran messen, ob ihr Kind sich in der Einrichtung wohl fühlt und die Einrichtung gut und schnell erreichbar und bezahlbar ist. Und ein Träger könnte seiner Einrichtung eine gute Qualität zusprechen, wenn sich der Betrieb rechnet und die Mitarbeiter zufrieden sind. Die wichtigste Perspektive jedoch, die über allen anderen stehen muss, ist die Perspektive des Kindes. Maywald sagt, dass das Kindeswohl Vorrang vor allen anderen Gesichtspunkten hat. (vgl. Maywald/ Schön 2008, S. 37 f.)

„Kindeswohl“ stellt einen unbestimmten Rechtsbegriff dar und daher ist seine Definition nicht einfach. Maywald führt aus, dass in eine Definition dieses Begriffes mehrere Bestandteile einfließen müssen. Dazu gehören eine Orientierung an den Kinderrechten, an den Grundbedürfnissen der Kinder, an dem Gebot der Abwägung und an der Prozessorientierung. (vgl. Maywald 2009, S. 38 f.)

Er schlägt folgende Definition als Arbeitsdefinition vor:

„Ein am Wohl des Kindes ausgerichtetes Handeln ist dasjenige, welches die an den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt.“ (Maywald 2009, S. 53)

Kinderrechte sind nach internationalem und nationalem Recht beispielsweise das Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung, das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung, der Anspruch auf Schutz und Fürsorge und das Recht auf Meinungsfreiheit. Die internationalen Kinderrechte finden sich in der

UN- Kinderrechtskonvention und der EU- Grundrechtecharta und die des nationalen Rechts im Grundgesetz (wobei hier noch keine expliziten Kinderrechte enthalten sind), im Bürgerlichen Gesetzbuch und im Kinder-und Jugendhilfegesetz. (vgl. Maywald 2009, S. 27 ff.)

Grundbedürfnisse der Kinder sind z. B. nach dem Kinder-und Jugendpsychiater Jörg Fegert Liebe, Akzeptanz, Zuwendung, stabile Bindungen, Ernährung, Versorgung, Gesundheit, Schutz vor Gefahren von materieller und sexueller Ausbeutung, sowie Wissen, Bildung und die Möglichkeit, hinreichende Erfahrungen zu sammeln (vgl. Maywald 2009, S. 41 f.).

Am Kindeswohl muss sich auch die Qualität der Krippen messen lassen. Die Qualität ständig weiterzuentwickeln und sicherzustellen ist hierbei außerdem gesetzlich im SGBVIII § 22a Absatz 1 festgehalten. Dort heißt es:

„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 Förderauftrages sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.“

Der Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen, zu denen Krippen gehören, umfasst laut SGBVIII § 22 Absatz 2 und 3 die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes. Sie bezieht sich auf die Förderung der sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes und soll die Familie dabei unterstützen und ergänzen, dass sich das Kind zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit entwickeln kann (vgl. Stascheit 2010, S.1223).

Um diesem Förderauftrag gerecht werden zu können, bedarf es gewisser Qualitätsstandards, wobei hier im Allgemeinen vier Qualitätsdimensionen unterschieden werden: die Struktur-, Orientierung-, Prozess- und Organisationsqualität. Sie machen in einem Miteinander die Qualität der Krippen aus und stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander.

Fabienne Becker-Stoll, Renate Niesel und Monika Wertfein benennen in ihrem Buch „Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren“, 2009, auf Seite 155 außerdem noch eine fünfte Qualitätsebene, die Kontextqualität. Hiermit ist die Einbettung der

Arbeit der Krippen in einen gesellschaftlichen Kontext gemeint, der durch verbindliche wissenschaftlich fundierte Bildungspläne verdeutlicht und gerahmt und durch eine langfristige Finanzierung gesichert werden muss.

Was wird aber nun genau unter den anderen vier Ebenen verstanden?

Auf der Ebene der Organisationsqualität geht es, wie der Name schon ausdrückt, um die Organisation der Arbeit, also z. B. um die Aufteilung von Aufgaben, ohne jemanden zu über- oder zu unterfordern, und um gut abgestimmte Arbeitsprozesse im Team. Auch die Vernetzung mit anderen Diensten, die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften sowie das Ermöglichen von Fortbildungen und Supervision für die Fachkräfte fallen in diesen Bereich. (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 153 ff.)

Die Strukturqualität umfasst strukturelle Rahmenbedingungen und kann politisch reguliert werden (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 152). Die Deutsche Liga für das Kind nennt für diese Qualitätsebene zehn wichtige Eckpunkte, die die Höhe der Qualität mitbestimmen (vgl. Deutsche Liga für das Kind 2008, S. 4).

Diese sind:

- der Erzieher-Kind-Schlüssel
- die Gruppengröße
- die Gruppenorganisation (z. B. Geschlechtsstruktur, Altersstruktur)
- die räumlichen Voraussetzungen
- die Raumausstattung und das Außengelände
- das Fachkräftegebot (Qualifikation der Fachkräfte)
- die spezifischen Kenntnisse der Fachkräfte (hierunter fällt z. B. spezielles entwicklungspsychologisches, gesundheitsbezogenes, pädagogisches und pflegerisches Wissen)
- die Verfügungszeit
- die Ausbildung der Leitung
- die Freistellung der Leitung für Leitungsaufgaben

Auf der Ebene der Orientierungsqualität geht es um die pädagogischen Einstellungen und Ausrichtungen der Krippen (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 152). Hierzu gehören z. B. das Erstellen eines Leitbildes, das sich am Kindeswohl orientiert, und das Anfertigen eines schriftlichen Konzeptes, welches den Erziehungs-, Bildungs-

und Betreuungsauftrag konkretisiert, ständig weiterentwickelt wird und den Eltern und allen Interessenten unaufgefordert zur Einsicht und zur Information zur Verfügung steht. Hier ebenfalls enthalten sind das Verständnis über die Notwendigkeit, dem Fachpersonal Gelegenheit zu regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen zu geben, sowie das Verständnis über die eigene Rolle als Fachkraft und die Bedeutung einer ständigen Reflexion dieser Rolle und des Berufsfeldes im Ganzen. (vgl. Deutsche Liga für das Kind 2008, S. 4)

Auf der vierten Ebene, der Prozessqualität, schließlich wird sichtbar, wie Leitbild und Konzept praktisch umgesetzt werden. Auf dieser Ebene geht es um die Interaktion, Kommunikation und die Qualität der Beziehungen (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 155). Hier hinein fällt beispielsweise die Art und Weise, wie das Kind zu Beginn seiner Zeit in der Krippe eingewöhnt wird. Die Deutsche Liga für das Kind benennt dabei als anerkannten Standard für die Eingewöhnung das Berliner Eingewöhnungsmodell (vgl. Deutsche Liga für das Kind 2008, S. 5).

Das Berliner Modell orientiert sich an Erkenntnissen der Bindungsforschung und beinhaltet beides, Struktur und Individualität. Die enge Kooperation und der wertschätzende Dialog zwischen Kind, Fachkraft und Eltern stehen dabei im Mittelpunkt, um dem Kind einen „sanften“ Start in der Krippe zu ermöglichen. Genaueres zu dem Modell ist nachzulesen in dem Buch „Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege“, 5. Auflage 2009 von Hans-Joachim Laewen, Beate Andres und Éva Hédérvári.

Des Weiteren werden die folgenden Aspekte der Prozessqualität beschrieben:

- der Aufbau sekundärer Bindungen (wobei die Eingewöhnung hierbei den ersten Schritt darstellt)
- die kontinuierliche und langfristige Betreuung des Kindes durch die Fachkräfte, zu denen es einen Bezug hergestellt hat
- die individuelle Förderung und die Möglichkeiten der Partizipation des Kindes im Alltag
- die Unterstützung des Aufbaus von freundschaftlichen Beziehungen unter den Kindern
- der Einbezug der Familie und das Praktizieren einer wertschätzenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Fachkräften und den Eltern



- die Ermutigung der Eltern, Wünsche und Kritik zu äußern
- die Unterstützung des Kontaktes zwischen den Eltern
- die Öffnung nach außen
- das Notfallmanagement (Erste Hilfe leisten)
- der Schutz der Kinder vor Gefährdungen
- das Anbieten einer gesunden Ernährung
- das Umsetzen eines demokratischen Erziehungsstiles
- die Gestaltung des Tagesablaufes, die sowohl Struktur als auch Flexibilität beinhalten soll
- der wertschätzende Dialog
- die beziehungsvolle Pflege

All diese Aspekte sind von großer Bedeutung. Die Deutsche Liga für das Kind sagt jedoch zusätzlich, dass gerade die Bereitschaft und die Fähigkeit, die zwei zuletzt genannten Aspekte umzusetzen, als Grundlage des pädagogischen Handelns für die Krippenbetreuung gewertet werden können. (vgl. Deutsche Liga für das Kind 2008, S. 5) Und auch das Deutsche Jugendinstitut nennt ganz konkret das Gestalten der Pflegesituation als einen sehr wichtigen Qualitätsaspekt für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Die Pflegesituation wird dabei als eine Kommunikationssituation verstanden, in der grundlegende Beziehungsmuster erlernt werden können und von dessen Qualität die Entwicklung des Selbstwertgefühles der Kinder mitgetragen wird (vgl. DJI 2009, S. 13).

Wie genau sollte nun die Pflegesituation aussehen, damit sie zu einem positiven Faktor der Prozessqualität wird? Zu dieser Frage hat im vergangenen Jahrhundert die Kinderärztin Emmi Pikler geforscht und ihre Erkenntnisse dokumentiert.

## **4 Qualitätsaspekt Beziehungsvolle Pflege (orientiert an Emmi Pikler)**

### **4.1 Emmi Pikler und der Hintergrund ihrer Kleinkindpädagogik**

Emmi Pikler wurde 1902 in Wien geboren und zog mit ihren Eltern 1908 nach Budapest. Später nahm sie das Studium der Kindermedizin auf, welches sie mit 25 Jahren mit der Promotion beendete. Sie befasste sich besonders mit der Entwicklungspsychologie kleiner Kinder. Für ihre Karriere und spätere Forschung gab es in ihrem Leben einige wichtige Lehrer. Der erste Lehrer war ein Professor, den sie in ihrer pädiatrischen Fachausbildung an der Wiener Universitätskinderklinik kennenlernte. Sein Name war Prof. von Pirquit und das Besondere an ihm und seiner Arbeit bestand darin, dass er nicht nur die Krankheit sah, die er behandelte, sondern dass er das Kind als Person in den Mittelpunkt stellte. Ihr zweiter Lehrer war ebenfalls ein Professor mit dem Namen Salzer. Er arbeitete auf der Kinderchirurgie und hatte ähnliche Einstellungen wie Prof. von Pirquit. Ihm war ein freundlicher, respektvoller und verständnisvoller Umgang mit den Kindern sehr wichtig. So sagte er z. B., dass er wollte, dass die Kinder nur dann anfangen zu weinen, wenn es weh tut und nicht schon aus Angst vor ihm. Emmi Piklers dritter Lehrer war ihr Ehemann, der u. a. auch Pädagoge war. Mit ihm gemeinsam entschied sie nach der Geburt ihres ersten Kindes, dass sie dem Mädchen die Möglichkeit geben wollten, sich frei und ohne Zwang und Druck durch Ansporn und Förderung, zu bewegen und zu entwickeln. Die Erfahrungen, die sie mit ihrer Tochter sammelte, finden sich auch in ihrer Pädagogik und ihrem Bild vom Kind wieder, so dass man ihre Tochter in gewisser Weise als einen vierten Lehrer bezeichnen könnte. (vgl. Pikler 2001, S. 241)

Emmi Pikler arbeitete zuerst als Familienärztin und später mit vernachlässigten Kindern. Im Jahr 1946 gründete sie schließlich das Säuglingsheim Loczy, welches heute den Namen „Staatliches Methodologisches Institut << Emmi Pikler >> für Säuglingsheime“ trägt (vgl. Pikler 2001, S. 10). Die Kinder, die in dieses Heim aufgenommen werden, sind vorwiegend Neugeborene, die aus verschiedenen Gründen nicht in ihren Herkunftsfamilien bleiben können. Sie leben dort bis zu einem Alter von maximal drei Jahren. (vgl. Pikler 2001, S. 23)

In der Vergangenheit fiel auf, dass Kinder, die ihre frühe Kindheit in einem Heim verbracht hatten, oft Anzeichen des Hospitalismus<sup>3</sup> zeigten. Dieses zu verhindern war Emmi Piklers Ziel und hieraus entstand ihre Pädagogik. Sie wollte den Kindern eine gesunde Entwicklung ermöglichen. Als besondere Säulen ihrer Pädagogik gelten hierbei die freie Bewegungsentwicklung und die Pflege (siehe Punkt 4.2.1). Emmi Piklers Ansatz ist erfolgreich, wie wissenschaftliche Studien beweisen. So wurden in einem Forschungsprojekt von der Arbeitsgemeinschaft des psychologischen Institutes der Ungarischen Akademie der Wissenschaften Kinder, die im Kinderheim Loczy sechs bis 34 Monate ihres frühen Lebensverbracht hatten, als Jugendliche und junge Erwachsene untersucht. Das Ergebnis war, dass diese Kinder keine Spätsymptome des Hospitalismus aufwiesen, sie eine gesunde Entwicklung ihrer Persönlichkeit zeigten und die Fähigkeit besaßen, emotionale Bindungen befriedigend einzugehen. (vgl. Hirsch 1964 in Pikler 2001, S. 24 f.) Im Gegensatz hierzu wurden bei Kindern, die zwölf bis 36 Monate ihres frühen Lebens in anderen Heimen gelebt hatten, Persönlichkeitsstörungen, die sich in einer Oberflächlichkeit sozialer Kontakte, in Schwierigkeiten, Affekte zu zügeln, und teilweise auch in kognitiven und perceptiven Funktionseinschränkungen ausdrückten, festgestellt (vgl. Bowlby 1951/1957 in Pikler 2001, S.24 f.).

Emmi Pikler leitete das Heim Loczy bis zum Jahr 1979, wobei sie dem Heim, auch nachdem sie die Leitung abgegeben hatte, noch weiter beratend zur Seite stand. Nach einer kurzen Krankheit verstarb sie im Jahr 1984. Ihre Tochter Anna Tardos führte daraufhin ihre Arbeit fort. (vgl. Pikler 2001, S. 238, S.242)

Über diesen Hintergrund sollte man sich beim Betrachten Piklers Pädagogik bewusst sein, denn natürlich sind die Ausgangslagen zwischen dem ungarischem Kinderheim und den deutschen Krippen sehr unterschiedlich. Dennoch können ihre Erkenntnisse auch im Rahmen des Krippenalltags als sehr wertvoll angesehen werden, denn trotz aller Unterschiede geht es hier ebenso um institutionelle Betreuung, wenn auch nur für eine gewisse Stundenanzahl pro Woche. Viele der Aspekte des Umganges mit dem Kind und der Haltung zu dem Kind spiegeln genau das wider, was die Liga für das Kind (siehe Punkt 3) unter Qualität in der Krippe beschreibt.

---

<sup>3</sup>Hospitalismus wird wie folgt definiert: „Psychische und physische Störungen der normalen Entwicklung bei Kindern aufgrund längerer Krankenhaus- oder Heimaufenthalte ohne feste Bezugsperson.“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 328)

## **4.2 Beziehungsvolle Pflege am Beispiel des Wickelns**

### **4.2.1 Wie geht „beziehungsvolle Pflege“?**

Neugeborene Kinder sind nicht die hilflosen Wesen, als die sie lange Zeit betrachtet wurden, sondern kompetente Menschen. Natürlich sind sie auf die Erwachsenen angewiesen. Sie brauchen Schutz, Liebe, Nahrung und Fürsorge, um überleben, wachsen und gedeihen zu können, aber sie sind keine passiven Empfänger. Das postmoderne Bild vom Kind beschreibt das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung, welches von Beginn an mit seiner Umwelt in Interaktion tritt und danach strebt, sich ein eigenes Bild von der Welt zu konstruieren und immer handlungsfähiger zu werden (vgl. Karsten 2009, S.13 f.).

In den ersten drei Lebensjahren hat das Kind dabei eine Fülle von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die als Basis für die weitere Entwicklung dienen. Darunter fallen beispielsweise der Aufbau von Bindungen an seine Bezugspersonen, das Erlernen und Ausdifferenzieren motorischer Fähigkeiten wie Greifen, Krabbeln, Sitzen, Stehen und Laufen, die Entwicklung der Sprache vom Schreien und Lallen hin zu Dreiwortsätzen, die Entwicklung des Ichs, das Ausdifferenzieren der Wahrnehmungsfähigkeit und die Entwicklung erster emotionaler und sozialer Kompetenzen (vgl. Metzinger 2009, S.16 ff.).

Um den Kindern zu ermöglichen, in ihrem eigenen Tempo eine gesunde Entwicklung dieser und weiterer Entwicklungsschritte zu durchlaufen, hat Emmi Pikler ihre Pädagogik auf zwei wesentliche Säulen gestellt – die freie Bewegungsentwicklung und die beziehungsvolle Pflege, jeweils in dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes angepassten vorbereiteten Umgebungen. Emmi Piklers Pädagogik liegt dabei das oben beschriebene Bild vom kompetenten Kind zu Grunde, denn sie vertraut darauf, dass sich Kinder eigenaktiv entwickeln wollen und können, wenn entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sind (vgl. Pikler in Pikler/ Tardos u. a. 2010, S. 31). Um die Bedeutung der Pflege zu verstehen, ist es zuerst einmal wichtig, die Grundgedanken zur freien Bewegungsentwicklung zu kennen.

Die freie Bewegungsentwicklung wird als eine Situation verstanden, die möglichst ohne störende Einflüsse des Erwachsenen stattfinden sollte, z. B. gibt der Erwachsene keine direkten Hilfen, wie dem kleinen Kind den Finger hinzuhalten, an dem es sich hochziehen kann. Er spornt das Kind nicht durch Spielzeug u. a. zum Fortbewegen an

und vor allem bringt er es nicht in Positionen, die das Kind alleine noch nicht einnehmen kann. Dieses gilt auch für die Pflege. Ein Kind, welches z. B. noch nicht sitzen kann, wird weder beim Spielen noch beim Füttern, Tragen oder Wickeln in eine aufrechte Position gebracht bzw. sollte es doch einmal unvermeidbar sein, dann wird darauf geachtet, dass die Positionseinnahme so kurz wie möglich geschieht. Auch Sitzgelegenheiten, in denen die Kinder angeschnallt werden (Maxi Kosis etc.) werden nicht verwendet. Eine Ausnahme bildet hier das Fahren im Auto. Die Aufgabe des Erwachsenen besteht darin, die freie Bewegungsentwicklung des Kindes zu unterstützen und zu ermöglichen, indem er spontane Bewegungsversuche des Kindes zulässt und sie nicht verhindert und indem er äußere Bedingungen schafft, die dem Kind beste Möglichkeiten zur Bewegungsentwicklung geben. Darunter fällt das Schaffen eines Raumes (drinnen und draußen) mit entsprechender Grundfläche und gutem unnachgiebigem Bodenbelag (z. B. Holzboden), das Bereitstellen geeigneter Spielmaterialien (hier vor allem auch Alltagsgegenstände) und Klettermöglichkeiten (z. B. die Krabbelkiste mit Anbaukeilen<sup>4</sup>). Außerdem wird darauf geachtet, dass die Kleidung, die das Kind trägt, es ebenfalls nicht in seinen Bewegungen einschränkt. (vgl. Pikler 2001, S. 26 ff.)

Die Unterstützung der freien Bewegungsentwicklung und Exploration findet sich, wie bereits erwähnt, auch in der Pflege wieder, denn diese Dinge stehen stark miteinander in Verbindung. Die Pflege bereitet den Boden dafür, dass das Kind die ihm gebotene Umwelt mit Lust, Freude und Vertrauen nutzen kann.

Um dieses zu erreichen, liegt der Schwerpunkt in der Pflege ganz besonders auf der Beziehung und dem reichen Dialog zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. In Emmi Piklers Pädagogik ist Pflege die wichtigste Beziehungssituation überhaupt im Heimalltag der Kinder. In der Krippe gibt es dadurch, dass dort andere Rahmenbedingungen herrschen, selbstverständlich noch viele andere Beziehungsmöglichkeiten, aber die Pflege stellt dennoch eine sehr bedeutsame Beziehungssituation dar.

---

<sup>4</sup>Die Krabbelkiste ist ein hölzernes Viereck mit einem Maß von 70x70 cm und einer Höhe von 14 cm. An der Kiste können Keile, also schräge Ebenen, befestigt werden. Die Keile gibt es in unterschiedlichen Ausführungen – einmal als glattes Holz, dann aus mit Teppich bespanntem Holz und mit Holzspalten. Das Spielgerät dient der Bewegungsentwicklung von Kriech- und Krabbelkindern, der Orientierung und der Raumlagewahrnehmung. (vgl. Basisgemeinde Wulfshagenerhütten 2010, S. 7)

Unter Pflege werden Tätigkeiten wie das Wickeln, Waschen, Füttern und Umkleiden verstanden – Tätigkeiten also, bei denen das kleine Kind noch die Unterstützung des Erwachsenen benötigt und die bedeutsam für seine Gesundheit sind. Wichtig bei den Pflegehandlungen ist jedoch nicht nur, dass sie durchgeführt werden, sondern es kommt auf die Art und Weise, wie sie durchgeführt werden, an. Dieses hat Emmi Pikler erkannt, erforscht und in ihrer Kleinkindpädagogik umgesetzt.

Pflege wird als „eine Zeit des wirklichen Miteinanders“ (Tardos in Pikler/ Tardos u. a. 2010, S. 94) verstanden, die im Leben des kleinen Kindes einen großen Raum einnimmt und in welcher es körperliche, emotionale und soziale Erfahrungen sammeln kann. Gerade im Kinderheim sind die Pflegesituationen die Situationen, in denen das Kind den Erwachsenen für sich alleine hat und der Erwachsene dem Kind seine volle und ungeteilte Aufmerksamkeit geben kann. In der Pflegesituation, und hier besonders beim Wickeln, wird das Kind ständig berührt. Ihm wird die Hose ausgezogen, die Windel abgemacht, der Po abgewischt, die neue Windel umgemacht und die Hose wieder angezogen. Diese Berührungen kann das Kind auf verschiedene Arten erfahren. Werden sie hastig, grob und unvorhersehbar durchgeführt, dann werden sie von dem Kind als unangenehm, ja sogar als bedrohlich empfunden. Das Kind macht die Erfahrung, dass es einer Situation ausgesetzt ist, die ihm widerstrebt und gegen die es doch nichts unternehmen kann, da das Wechseln der Windel als hygienische Notwendigkeit auf jeden Fall, und das jeden Tag mehrmals, durchgeführt werden wird. Das Kind gerät in eine Position der Machtlosigkeit, die es, wenn sie oft genug erlebt wird, in Passivität drängt, in der es alles über sich ergehen lässt. (vgl. Falk/ Tardos in Pikler/ Tardos u. a. 2010, S. 41 f., S.83)

In dem Buch „Kleine Kinder – große Schritte. Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Krippenkindern“, 2009, von Malte Mienert und Heidi Vorholz wird auf der Seite 133 ein karikatives Beispiel beschrieben, welches Passivität gut verdeutlicht.

Dort heißt es:

„Eine Erzieherin ist mit elf 1- bis 2,5-Jährigen im Waschraum der Kita beschäftigt. Wickeln ist angesagt. Die Kinder werden auf die bereitstehenden Töpfchen gesetzt. Inzwischen hebt die Erzieherin die Kinder von rechts im Minutenrhythmus auf den Wickeltisch. Beine hoch, Windel runter, Popo abwischen, neue Windel rum, links das Kind wieder runter, von rechts das nächste Kind geschnappt. [...] Ein Kleiner hat sich inzwischen die Zeit damit

vertrieben, hinter dem Rücken der Erzieherin freie Töpfe auf die Köpfe seiner Kameraden zu stülpen. Auch das haben die Kinder brav über sich ergehen lassen. Nur einer schaut erstaunt unter seinem Topfhut hervor und wird ärgerlich.“

In der Pikler-Pädagogik wird aus diesem Grund ein Kind niemals mit Eile und Hast gewickelt. Es soll vermieden werden, dass das Kind wie ein Gegenstand behandelt wird und dass das Wickeln zu einer mechanischen Routinetätigkeit verkommt.

Stattdessen sind die Bewegungen der wickelnden Fachkraft von einer großen Sanftheit gekennzeichnet und werden für das Kind vorhersehbar gestaltet.

Hierzu wird nonverbale und verbale Sprache in sehr behutsamer Weise eingesetzt. Zum Einen spricht die Fachkraft ruhig mit dem Kind und sagt ihm, was sie tun möchte, und sie achtet außerdem auf die Reaktionen des Kindes und fasst auch diese in Worte. Zum Anderen zeigt sie dem Kind über Mimik und Gestik, was sie von ihm möchte. Hierbei ist der Augenkontakt von besonderer Bedeutung, denn dieser wird ganz bewusst eingesetzt, um Beziehungen herzustellen und zu halten. Die Gesten, die in der Pflegesituation eingesetzt werden, werden als „offene Gesten“ bezeichnet. Hierunter fallen das Rufen mit Gebärden, das Anbieten und das Bitten. Diese Gesten sind „halbvollendete, abwartende Bewegungen“, die eine Erwartung ausdrücken und dem Kind die Wahlmöglichkeit der Kooperation lassen. Das Bitten stellt hierbei die wichtigste Geste dar, denn mit ihr nähert sich der Erwachsene in friedlicher Absicht und sagt dem Kind, dass er auf seine Antwort warten und nicht selber handeln wird, ohne den Willen des Kindes zu beachten. (vgl. Falk/ Hevesi/ Tardos in Pikler/ Tardos u. a. 2010, S. 38, S. 60, S.89 f.)

Kooperation ist ein sehr bedeutsamer Aspekt beim Wickeln. Sie wird dadurch gefördert, dass die Initiative des Kindes von Geburt an geachtet wird und gewollt ist und nicht übergangen wird. Hierzu bedarf es einer hohen Feinfühligkeit der Fachkräfte, eines echten Interesses an dem Kind und einer sehr guten Beobachtungsgabe, denn nicht immer sind die Zeichen der Kooperation bzw. die Antworten des Kindes auf die Frage des Erwachsenen deutlich zu sehen. Die Antwort des Kindes im Dialog mit dem Erwachsenen kann z. B. auch schon in einem leichten An- oder Entspannen der Muskulatur bestehen. Dem Kind werden in der Wickelsituation immer wieder Möglichkeiten der Kooperation angeboten und es wird dazu ermutigt, diese zu nutzen, allerdings wird kein Zwang ausgeübt. Die Kooperation

und die sich damit entwickelnde und zunehmende Selbstständigkeit soll wirkliche Freude an dem Selbst-Tun ermöglichen und nicht ein Thema der Macht darstellen. Würde der Erwachsene seine Macht ausspielen – und er verfügt gegenüber dem Kind über die größere Macht –, dann würde dies dem entgegenstehen, was in der Pflege gewollt wird: dem Aufbau einer Beziehung voller Vertrauen und Verlässlichkeit und dem Erleben von Selbstkompetenz durch das Kind. Um das Wickeln als gemeinsame Aufgabe mit dem Kind als aktiv teilnehmenden Partner zwanglos zu gestalten, liegt es daher bei dem Erwachsenen, sich dem Rhythmus und den Bewegungen des Kindes anzupassen und ihm Zeit zu lassen, auf die fragenden Worte bzw. fragenden Hände und Augen des Erwachsenen zu antworten. Dieses braucht ein wenig Übung, z. B. wenn sich das Kind während des Wickelns dreht, aber es ist möglich zu lernen, ein Kind auch so zu wickeln, wie es die Pflegerinnen im Kinderheim Loczy beweisen. Hier findet sich wieder die Verbindung zur freien Bewegungsentwicklung, da auch in der Pflege die Themen des Kindes, die gerade bei den ganz Kleinen oft motorischer Natur sind, wie z. B. Sich-Drehen oder Aufstehen, weiter beachtet und nicht behindert werden. (vgl. Pikler/ Vincze/ Tardos in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 27, S. 45, S. 51, S. 62 f., S. 89, S. 94)

Als Voraussetzung dafür, dass das Kind beim Wickeln mithelfen möchte, wird die gute Beziehung zu seiner Bezugsperson gesehen, aus der mit der Zeit auch eine Bindung entsteht. Durch das Mitwirken wiederum wird die Beziehung weiter gestärkt. So wird aus dem Wickeln, neben einer notwendigen hygienischen Tätigkeit, eine Beziehungssituation und ein Kernstück der Erziehung der kleinen Kinder (vgl. Falk in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S.39, S.43).

Dieses entspricht auch dem, was Laewen über den Begriff Erziehung sagt. In seiner Definition ist Erziehung u.a. eine Tätigkeit des Erwachsenen, die sich wesentlich auf Bindungsbeziehungen zwischen dem Kind und der Fachkraft stützt und in der die Gestaltung der Interaktion mit dem Kind einen bedeutenden Aspekt darstellt. Außerdem, so sagt Laewen, eröffnet sich zwischen der Bezugsperson und dem Kind ein „Kommunikationskanal“, welcher nie komplett verschlossen werden kann, so dass beispielsweise Bitten des Erwachsenen zu dem Kind gelangen und von dem Kind beantwortet werden. (vgl. Laewen/ Andres 2007a, S. 53, S.110 ff.) Hier beschreibt Laewen quasi das, was Emmi Pikler in ihren offenen Gesten zum Ausdruck bringt. Wenn eine Beziehung besteht, dann werden die Gesten des Erwachsenen eine



Beantwortung in irgendeiner Weise erfahren, auf die der Erwachsene dann ebenfalls wieder antworten kann. So kommt es zu einem reichen Dialog.

In dem Buch „Miteinander vertraut werden“ von E. Pikler, A. Tardos u.a., 2010, werden von Katalin Hevesi zwei Situationen beschrieben, an denen deutlich wird, wie die Art und Weise des Wickelns bestimmt, ob diese Situation zu einem Verlust oder einem Gewinn für beide Beteiligte wird. Das erste Beispiel findet sich auf der Seite 59 und das zweite Beispiel auf der Seite 62.

Beispiel 1:

„Die Pflegerin setzt die einjährige Susie auf den Wickeltisch und spricht freundlich zu ihr. Susie antwortet mit dem Laut ‚hö‘, einen Moment lächeln sie einander an. Dann legt die Pflegerin Susie auf den Rücken. Während sie sie auszieht, gibt sie ihr eine Plastikdose zum Spielen. Susie betrachtet die Dose vergnügt, sie lallt und strampelt hier und da voller Freude mit ihren nackten Beinchen. Die Pflegerin wäscht ihr den Po, legt ihr eine saubere Windel an und teilt ihr mit einigen Worten auch mit, was sie tut – doch ihre Blicke treffen sich nicht. Jede ist für sich beschäftigt: Susie mit der Dose, ihre Pflegerin mit dem Wickeln der Windel. Beim Anziehen der Strampelhose bittet die Pflegerin Susie dann, ihr das Bein zu reichen. Bei diesem Satz wird ihre Stimme ausdrucksvoller, sie beugt sich ein wenig näher zu dem Kind – und wartet. Susie aber achtet weiter nicht auf sie und reicht ihr auch nicht das Bein.“

Dieses Beispiel zeigt eine Fachkraft, die das Kind freundlich behandelt, und ein Kind, welches vergnügt ist, aber zwischen Susie und ihrer Pflegerin besteht kein Dialog. Susie ist mit ihrem Spielzeug beschäftigt, die Pflegerin mit Susies unterer Körperhälfte. Susie wird hier mit dem Beginn des Ausziehens zu einem Gegenstand. Obwohl die Situation an sich freundlich wirkt, ist Susie, was das Wickeln betrifft, passiv. Ihre Mitarbeit ist nicht gefragt, stattdessen wird ihr die Dose, die sie von der eigentlichen Tätigkeit ablenkt, in die Hand gegeben. Die Pflegerin spricht zwar mit dem Kind, aber da sie sich mit Susie nicht in einer Beziehung befindet, kommt es zu keiner Interaktion.

Ganz am Ende versucht die Pflegerin Susie doch noch in das Wickeln einzubeziehen. Dieses funktioniert jedoch nicht. Susie ist nicht darauf vorbereitet, dass ihre Mitarbeit erwünscht ist, da dieses in allen vorherigen Schritten auch nicht der Fall war.

Aus dieser Situation geht Susie nicht „emotional voll“ hervor. Auch nimmt sie kein Kompetenzgefühl mit. Rein ihr körperliches Bedürfnis nach einer sauberen Windel wird bei dieser Art des Wickelns erfüllt.

Beispiel 2:

„Tomi, 9 Monate alt, vergnügt lächelnd, aber ein wenig träge, wird von seiner Pflegerin gewickelt. Sie zieht ihm seine Strampelhose aus, doch ihre Hand hält während der Bewegung inne. ‚Ziehst du bitte dein Bein heraus?‘ – Tomi lächelt, die Pflegerin bittet ihn nochmal und wartet – Tomi zieht sein Bein heraus. Während sie die Windel entfernt, ergreift Tomi seinen Fuß und betrachtet ihn – wendet dann aber seinen Kopf ab und lutscht am Finger. Die Pflegerin beugt sich zu ihm. ‚Achtest du gar nicht auf mich?‘ – fragt sie lachend. Das Kind zieht ebenfalls lachend seinen Finger aus dem Mund und greift nach ihrem Kleid. Inzwischen hat sie die Strampelhose in die Hand genommen, um sie ihm anzuziehen. Tomi schaut weg, sie hält das Kleidungsstück in seiner Blickrichtung vor seine Augen: ‚Schau mal, hier ist deine Strampelhose.‘ Als das Kind darauf achtet, bittet sie um sein Bein. Tomi trommelt mit seinen Füßen auf den Wickeltisch. Die Pflegerin zieht ihn, sich ein wenig dem Tempo des Trommelns anpassend, die Hose an: zunächst das erste, dann auch das zweite Bein. Sie tut dies mit leichten, ununterbrochenen Bewegungen und bemerkt lächelnd: ‚Du sagst, ich soll deinen Fuß halten?‘ Sie knöpft die Strampelhose zu und holt die Hausschuhe. Tomi hebt beide Beine hoch, die Pflegerin zieht ihm einen Schuh an und sagt es ihm auch. Mit dem anderen Schuh in der Hand, hält sie inne, bittet um seinen Fuß und wartet – diesmal reicht Tomi ihn gerne.“

Dieses Beispiel zeigt eine durchgehende Beziehung und einen Dialog zwischen dem Kind und der Pflegerin. Von Beginn bis zum Ende der Wickelsituation bemüht sich die Pflegerin, Tomi in das Wickeln einzubeziehen. Sie passt sich seinem Rhythmus an, lässt ihm Zeit, auf ihre Bitten zu antworten, bietet ihm Möglichkeiten der Kooperation an, bedrängt ihn jedoch nicht, diese wahrzunehmen. Nimmt er sie nicht wahr, ergreift sie die Initiative, wobei sie dieses jedoch auch mit Worten beschreibt. Bei der nächsten Gelegenheit bietet sie ihm dann erneut die Möglichkeit, selbst aktiv etwas tun zu können, an.

Hier erlebt Tomi sich als einen wertvollen Menschen, an dem ein anderer Mensch interessiert ist, und er erfährt ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und ein Maß an Kontrolle, die er über diese Situation hat. Es geschieht nicht nur einfach etwas mit ihm, sondern er ist beteiligt, von der Pflegerin wahrgenommen und mit ihr verbunden. Diese Art des Wickelns kann nicht schnell durchgeführt werden, aber das ist auch nicht das Ziel. Im Kinderheim Loczy geht man davon aus, „dass das Kind in der wirklich ihm gewidmeten Zeit während der Pflege mehr gewinnt als in der zur Beschäftigung und dem gemeinsamen Spiel mit der ganzen Gruppe aufgewendeten Zeit, die durch eine schnell ausgeführte Pflege gewonnen wird.“ (Vincze in Pikler/Tardos u.a. 2010, S.47)

## **4.2.2 Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung**

### **4.2.2.1 Gehirnentwicklung**

Bei einem kleinen Kind sind Wachstum, Entwicklung, Reifung und Lernen nicht zu trennen. Sie gehen Hand in Hand und sind nicht nur von den genetischen Veranlagungen abhängig, sondern auch von der einwirkenden Umwelt. So sind dem Kind viele Möglichkeiten angeboren, ob diese dann auch zu Wirklichkeiten werden, sich also entfalten, und in welcher Qualität sie dieses tun, hängt davon ab, ob das Kind zum richtigen Zeitpunkt entsprechende Erfahrungen sammeln kann. (vgl. Spitzer 2009, S. 205 f.) Hierbei ist es wiederum auf seine Bezugspersonen angewiesen, denn diese tragen wesentlich dazu bei, wie viel Welt, z. B. welche Gegenstände, ein Kind erforschen kann und welche Erfahrungen es in der Interaktion mit ihnen macht. Aus seinen Erfahrungen konstruiert das Kind die Welt und sich in der Welt. Die Wickelsituation ist hierbei sehr bedeutend, da sie, wie im vorherigen Punkt dargelegt, eine Situation der intensivsten Interaktion ist bzw. sein kann und sollte. Die Art und Weise, wie das Wickeln gestaltet wird, bestimmt die Erfahrungen, die das Kind daraus mitnimmt, und hat Auswirkungen auf die unterschiedlichsten Entwicklungsbereiche. Dadurch, dass das an Emmi Pikler orientierte Wickeln durch ein „Sich-miteinander-Freuen“ (Strub in Pikler 2001, S. 11) charakterisiert ist und Freundlichkeit, Beachtung, Ruhe und Zeit für Eigenaktivität wesentliche Bestandteile dieser Art der Pflege darstellen, trifft das Kind hier auf optimale Lernbedingungen und erhält viele positive Impulse für seine Entwicklung.

Die Erfahrungen, die das Kind sammelt, wirken sich dabei direkt auf sein Gehirn aus. Spitzer beschreibt dies mit den Worten: „Aus Erlebnissen der Seele werden Spuren im Gehirn.“ (Spitzer 2009, S. 3) Wie genau ist das nun zu verstehen?

Wenn ein Kind einen Eindruck aus der Außenwelt gewinnt, dann entstehen in seinem Gehirn Repräsentationen. Eindrücke können vieles sein – Erfahrungen mit Sprache, mit Werten und Zielen, Erfahrungen mit kausalen Zusammenhängen, mit Handlungen und mit der Wahrnehmung, wie z. B. die sanfte Berührung beim Wickeln, die mit ruhigen Worten begleitet wird.

All diese Eindrücke verursachen Repräsentationen im Gehirn, genauer gesagt in den Nervenzellen des Gehirns, den Neuronen. Neuronen stehen jeweils für bestimmte Aspekte, der Dinge, die ein Mensch erfährt. Sie stehen jedoch nicht alleine, sondern

bilden ein gigantisches Netzwerk aus. Ein Kind wird bereits mit allen Neuronen, die es zum Leben braucht, geboren, allerdings nicht mit dem fertigen Netzwerk. Dieses bildet sich anhand seiner Erfahrungen weiter aus und organisiert sich. Verbindungen werden hergestellt oder auch eingeschmolzen. Viel benutzte Verbindungen werden dabei besonders verstärkt, wodurch die Geschwindigkeit ihrer Leitungsfähigkeit von Impulsen, die durch die eingehenden Informationen entstehen, zunimmt. Die eingehenden Informationen werden verarbeitet und das Kind kann so auf sie reagieren, wodurch es zu weiterer Interaktion mit der Umwelt kommt. Das Gehirn des Kindes ist auf Lernen ausgerichtet und sucht sich immer genau das, was es gerade lernen kann. Es lernt erst einfachere Strukturen und mit der Zeit immer kompliziertere. (vgl. Spitzer 2009, S.233 ff.) Wichtig ist hierbei jedoch zu wissen, dass es dann am besten lernen kann, wenn dieses Lernen im Rahmen der aktiven Interaktion mit der Umwelt stattfindet und das Kind dabei die Initiative hat (vgl. Haug-Schnabel/ Bensel 2005, S. 28).

Mit diesem Lernen entwickelt das Kind zunehmend komplexere Kompetenzen und ein immer besseres Verständnis für die Welt und für seine Person. Das Wickeln, bzw. die Pflege allgemein, als emotionale Erfahrung und ein sich über lange Zeit täglich wiederholendes interaktives Beziehungsereignis mit der oder den Bezugspersonen, in der zugleich die Initiative des Kindes zugelassen und gewollt ist, hinterlässt daher tiefe Spuren im Gehirn, vor allem im emotionalen Gedächtnis (vgl. Haug-Schnabel/ Bensel 2005, S.79), und beeinflusst so die funktionelle Entwicklung des Gehirns. Sie führt zur Entstehung neuer limbischer, motorischer und sensorischer Schaltkreise, durch die eine optimale Leistungsfähigkeit und Anpassung an die Umwelt ermöglicht wird (vgl. Braun 2002, zit. nach Becker-Stoll/ Textor 2007, S. 26).

#### 4.2.2.2 Persönlichkeitsentwicklung

Welche Auswirkungen hat aber nun eine qualitativ gute Pflege ganz konkret auf die Entwicklung des Kindes?

Die wohl bedeutsamste dieser Auswirkungen liegt in der Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung, hierzu zählen die Entwicklung der Identität, der emotionalen und der sozialen Kompetenzen. Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist von den Erfahrungen, die ein Kind mit den Menschen seiner näheren Umgebung sammelt, abhängig und sie stehen stark miteinander in Verbindung.

Zu den emotionalen Kompetenzen, die ein Kind in den ersten Jahren seines Lebens bis hinein ins Grundschulalter entwickeln sollte, zählen nach C. Saarni (vgl. Saarni 2002, gekürzt dargestellt in Frank 2008, S. 25):

- die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand,
- die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen auf Grundlage von Merkmalen der Situation und des Ausdrucksverhaltens zu erkennen,
- die Fähigkeit, das Vokabular der Gefühle und die Ausdruckswörter zu benutzen, die in der eigenen (Sub-)Kultur gemeinhin verwendet werden,
- die Fähigkeit, empathisch auf das emotionale Erleben von anderen Menschen einzugehen,
- die Fähigkeit zu merken, dass ein innerlich erlebter Zustand nicht notwendigerweise dem gezeigten Ausdrucksverhalten entspricht,
- die Fähigkeit, aversive oder belastende Emotionen und problematische Situationen in adaptiver Weise zu bewältigen,
- die Bewusstheit, dass die Struktur bzw. Natur von zwischenmenschlichen Beziehungen zum großen Teil dadurch bestimmt wird, wie Gefühle in ihnen kommuniziert werden,
- die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit.

Säuglinge sind zuerst einmal darauf angewiesen, dass ihre Bedürfnisse und Emotionen von anderen befriedigt bzw. reguliert werden. Geschieht dieses auf angemessene Weise, dann gewinnen sie Vertrauen in ihre Umgebung und in ihre eigenen Gefühle. Nur dadurch, dass sie sich in Beziehung zu anderen Menschen befinden, ist es ihnen möglich, mit der Zeit Emotionswissen aufzubauen und die Fähigkeit der

Emotionsregulation zu erlernen. Dieses geschieht durch das Spiegeln und Reagieren der Bezugspersonen auf ihre Äußerungen und durch das modellhafte Verhalten der Bezugsperson. Die Wickelsituation enthält für das Kind viele Gelegenheiten, sich im Spiegel des erwachsenen Gesichtes zu sehen, wenn dieser nonverbal und verbal auf seine Fragen und Antworten reagiert. Lacht das Kind beispielsweise, kann der Erwachsene ihm ein ebenfalls fröhliches Gesicht zurückspeiegeln und mit entsprechend passender Stimmfarbe auch verbal das Gefühl der Freude benennen. Weint das Kind, weil es z. B. einen wunden Po hat, kann der Erwachsene ihm auch dieses Gefühl benennen, mitfühlend reagieren und es beruhigen. Das Kind verbindet so sein Fühlen mit den Merkmalen der Mimik und Stimme seiner Bezugsperson sowie mit der stattfindenden Situation. Es ordnet seinem Fühlen eine Bedeutung zu und es erfährt, zuerst einmal von außen, dass und wie Gefühle reguliert werden können. Später entwickelt es daraus eigene Strategien der Regulation, was bedeutet, dass die Kinder erfahren, dass sie ihren Emotionen nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern selber auf sie Einfluss nehmen können (vgl. Frank 2008, S. 25). Mit fortschreitender Sprachentwicklung verbindet es sein Gefühl außerdem mit den benutzten Wörtern und erhält so mehr und mehr die Fähigkeit, seine Gefühle zu benennen, sie zu verstehen sowie später auch über sie zu kommunizieren und die entsprechenden Gefühle in anderen zuerkennen. Dieses stellt die Grundlage der Empathie dar. Empathie ist eine soziale Emotion, das heißt, sie kommt nicht ohne die Beteiligung anderer vor. Empathie stellt eine wichtige Fähigkeit dar, denn wer wahrnimmt, wie ein anderer sich fühlt, der kann entsprechend auf ihn reagieren und sein Handeln anpassen. (vgl. Frank 2008, S. 7, S. 25) Dieses hat positive Auswirkungen auf die Beliebtheit eines Menschen, woraus wieder andere positive Resultate erwachsen, auf die am Ende dieses Textes noch weiter eingegangen werden wird.

Das Wickeln an sich ist natürlich auch generell eine soziale Erfahrung, in der das Kind lernt, wie Menschen miteinander umgehen. Ein gutes Beispiel bildet hier die im vorherigen Punkt beschriebene Geste des Bittens. Erlebt das Kind, dass ihm ständig einfach etwas übergestülpt wird und dass es nicht gefragt wird, wenn etwas mit ihm gemacht wird, dann wird es schwieriger zu verstehen sein, warum von ihm, wenn es älter ist, verlangt wird, mit einem anderen Kind nicht auch so zu verfahren und ihm z. B. einfach das Spielzeug wegzunehmen.

Erlebt das Kind jedoch, dass der Erwachsene ihm gegenüber respektvoll ist und seine Bedürfnisse achtet, dann wird es sich auch selbst später gegenüber anderen entsprechend verhalten. (vgl. Tardos in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 91 f.)

Das Verhalten der Erwachsenen stellt für das Kind ein Modell und ein Vorbild dar, an dem es sich orientiert. Sehr einprägsam drückt Alice Miller diesen Sachverhalt in ihrem Buch „Am Anfang war Erziehung“, 1983, auf Seite 119 mit folgenden Worten aus:

„Wenn man ein Kind erzieht, lernt es erziehen. Wenn man einem Kind Moral predigt, lernt es Moral predigen, wenn man es warnt, lernt es warnen, wenn man mit ihm schimpft, lernt es schimpfen, wenn man es auslacht, lernt es auslachen, wenn man es demütigt, lernt es demütigen, wenn man seine Seele tötet, lernt es töten. Es hat dann nur die Wahl, ob sich selbst oder die anderen oder beides.“

In der qualitativ guten Wickelsituation erlebt das Kind Achtsamkeit und Behutsamkeit sowie Zuspruch und Anerkennung. Es ist kein „wertloses Ding“, welches „abgefertigt“ werden muss, sondern es ist ein Lebewesen, wertvoll und wichtig. So kann das Kind beginnen, ein positives Bild von sich selbst im Verlauf seiner ersten Lebensjahre zu entwickeln und in sich das Gefühl, wertvoll zu sein, aufbauen (vgl. Falk in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 42). Diese Aspekte wiederum sind Teile der Identität. Unter Identität wird der Teil der Persönlichkeit verstanden, in dem sich die Selbstwahrnehmung und die Bewertung der eigenen Person befinden. Es wird dabei zwischen einem kognitiven Anteil, dem Selbstkonzept, und einem affektiven Anteil, dem Selbstwertgefühl, unterschieden. (vgl. Frank 2008, S. 19) Die frühen Erfahrungen während des Wickelns stellen dabei natürlich nur einen kleinen Teil der Basis der sich entwickelnden Identität des Kindes dar, aber sie fließen mit hinein und verankern sich im emotionalen Gedächtnis, hinterlassen also die zu Beginn angesprochenen Spuren im Gehirn und sind somit Teil des Kindes.

Ein weiterer Aspekt, der in die Entwicklung der Identität einfließt, liegt auf der handlungsbezogenen Ebene und bezieht sich auf das Erleben der eigenen Wirksamkeit. Da in der Wickelsituation, die nach E. Piklers Konzept gestaltet ist, die Kooperation des Kindes und das Achten seiner eigenen Initiative (siehe Punkt 4.2.1) einen Schwerpunkt darstellen, hat es dort die Möglichkeit, viele positive Erfahrungen hinsichtlich seiner Selbstwirksamkeit zu sammeln. Es lernt, dass es auf Situationen



erfolgreich Einfluss nehmen kann, und gelangt so mit der Zeit zu einer Kontrollüberzeugung (vgl. Frank 2008, S. 19). Hieraus wiederum ergibt sich ab ca. dem dritten Lebensjahr, dass das Kind, welches nun Wirkungen von Ursachen unterscheiden und sie miteinander in Verbindung bringen kann, damit beginnt, Selbstwahrnehmungen abzuleiten, die auf die Zukunft, z. B. „Das schaffe ich, wenn ich mich anstrengende!“, oder auf die Vergangenheit, z. B. „Das habe ich geschafft, weil ich mich angestrengt habe!“, gerichtet sind. Hat das Kind viele positive Erfahrungen mit seiner Selbstwirksamkeit sammeln können, dann verinnerlicht es sich selbst als kompetent. Es wird Erfolge eher darauf zurückführen, dass es entsprechende Fähigkeiten besitzt und sich angestrengt hat. Misserfolge wird es eher als „Pech“ und nur auf eine bestimmte Situation bezogen betrachten, dabei aber nicht den Mut verlieren, dass es die Situation beim nächsten Mal meistern können wird. Ein Kind, welches jedoch kaum positive Erfahrungen mit seiner Selbstwirksamkeit machen konnte, schaut umgekehrt auf Erfolge und Misserfolge. Gelingt ihm etwas, dann war es „Glück“ in dieser Situation, es wird aber allgemein erwarten, dass es etwas eher nicht schaffen wird. Misslingt ihm etwas, dann waren es, wie erwartet, seine fehlenden Fähigkeiten, die zum Scheitern geführt haben. Es war nicht „gut genug“. Das Kind hat keine Selbstwirksamkeitserwartung an sich selbst. Über Selbstwirksamkeitserwartung zu verfügen, ist jedoch bedeutsam für die Motivation, Anstrengung und Ausdauer, mit denen der zu bewältigenden Situationen begegnet wird. (vgl. Frank 2008, S. 21 f.)

Des Weiteren trägt eine qualitativ gute Wickelsituation dazu bei, dass aus der Beziehung zwischen Kind und Fachkraft eine ganz besondere Beziehung, nämlich eine sichere Bindungsbeziehung, wird. Im Kinderheim Loczy ist dieses natürlich sehr wichtig, da die Kinder dort Waisen sind und es keine anderen Bindungspersonen gibt als die betreuenden Fachkräfte. Aber auch in der Krippe, obwohl die Kinder primär Bindungen an ihre Eltern haben, ist es bedeutsam, dass sich auch zwischen dem Kind und der Fachkraft eine (sekundäre) sichere Bindung entwickeln kann.

Unter Bindung wird nach Grossmann und Grossmann in dem Buch „Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit“, 2005, auf Seite 68 Folgendes verstanden:

„Bindung wird als imaginäres Band zwischen zwei Personen gedacht, das in den Gefühlen verankert ist und das sie über Raum und Zeit hinweg miteinander verbindet.“ (Ainsworth 1979)

Die sichere Bindung ist dabei eine von mehreren möglichen Bindungsmustern<sup>5</sup>. Sie entsteht dann, wenn der Umgang der Bezugsperson mit dem Kind von hoher Feinfühligkeit geprägt ist, und hat im Vergleich zu den anderen möglichen Mustern die positivsten Wirkungen auf die Entwicklung des Kindes.

Eine hohe Feinfühligkeit wird anhand der folgenden vier Merkmale beschrieben:

- Die Signale des Kindes und sein Empfinden werden wahrgenommen.
- Sie werden richtig interpretiert.
- Es erfolgt eine prompte Reaktion, damit das Kind den Zusammenhang zwischen seinem Signal und der Antwort verstehen kann und sich so als selbstwirksam erlebt.
- Es erfolgt eine angemessene Reaktion, die dem Kind das gibt, was es braucht, wobei sich die Angemessenheit mit der Entwicklung des Kindes ändert. (vgl. Grossmann/ Grossmann 2005, S. 119)

Das Wickeln, wie es in der Pikler-Pädagogik vollzogen wird, weist u. a. genau diese Merkmale auf, so dass sich hier für Kind und Fachkraft eine gute Möglichkeit ergibt, den Aufbau einer sicheren Bindung zu unterstützen. Dass auch die Fachkraft zu einer Bindungsperson für das Kind wird, ist daran zu erkennen, dass es protestiert, wenn die Fachkraft den Raum verlässt, dass es versucht zu folgen, dass es sich Nähe und Zuwendung bei ihr einfordert, sich in stressreichen Situationen von ihr trösten lässt und bei ihr Sicherheit sucht, wenn es beispielsweise eine Situation noch nicht recht einschätzen kann oder es den Überblick verliert. (vgl. Laewen/ Andres 2007a, S. 150 f.)

Für das Kind ist das Bestehen einer sicheren Bindung in der Krippe aus mehreren Gründen von Bedeutung. Die Bindung kann als kompensierender Schutzfaktor wirken, sollte das Kind in anderen Kreisen seines Lebens nicht auf Menschen treffen, zu denen es eine sichere Bindung aufbauen kann (vgl. Laewen/ Andres 2007a, S. 54). Diese Art der Beziehungserfahrung ist dabei bedeutsam für die Entwicklung von Urvertrauen. Hierunter wird ein positives Grundgefühl verstanden, mit welchem das

---

<sup>5</sup>Weitere Bindungsmuster sind die unsicher-vermeidende und die unsicher-ambivalente Bindung. Außerdem gibt es noch Kinder, die eine desorganisierte Bindung zeigen. (vgl. Haug-Schnabel/ Bensel 2005, S. 40 f., angelehnt an Suess u.a. 2001 und Petermann u.a. 2004)

Kind anderen Menschen, sich selbst und dem Leben begegnet (vgl. Ostermayer 2006, S. 46).

Barbara Senckel beschreibt dies in ihrem Buch „Wie Kinder sich die Welt erschließen, Persönlichkeitsentwicklung und Bindung im Kindergarten“, 2004, auf Seite 27 mit folgenden Worten:

„Das Leben gewährt, was ich brauche, es bietet genügend Möglichkeiten der Befriedigung und ich bin ihrer wert. Ich kann mich selbst annehmen und auf das Dasein einlassen. Denn ich darf vertrauen, anderen Menschen, mir selbst und dem Leben überhaupt.“

Außerdem besteht zwischen Bindung und Bildung ein tiefer Zusammenhang, den auch E. Pikler erkannt hat und mit ihrer Pädagogik verfolgt.

In der Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch von Geburt an zwei grundlegende Verhaltenssysteme besitzt: das Bindungsverhaltenssystem und das Explorationsverhaltenssystem. Diese Systeme können nicht gleichzeitig aktiv sein, d. h., wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert ist, z. B. weil sich das Kind erschreckt hat, es Schmerzen hat oder hungrig ist, dann wird das Kind sein Erkunden der Welt einstellen und sich in den „sicheren Hafen“ seiner Bezugsperson begeben. Erst wenn das Bindungsverhaltenssystem durch die Fürsorge seiner Bezugsperson, hier wird auch vom Fürsorgeverhaltenssystem gesprochen, beruhigt ist, wird wieder das Explorationsverhaltenssystem aktiviert, d. h., erst dann strebt das Kind wieder neugierig und aufgeschlossen der Aneignung von Welt zu, bildet sich also, indem es seine innere Welt konstruiert. (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 37 f. und Laewen/Andres 2007a, S. 42)

E. Pikler geht davon aus, dass das Kind durch die Zuwendung, Geborgenheit und Sicherheit, die es während der Pflege erfährt, quasi emotional gesättigt aus dieser Situation hervorgeht und dass dieses eine Voraussetzung dafür ist, dass sich das Kind der Welt interessiert zuwenden und sie sich bewegt und handelnd in einer auf seine Entwicklung abgestimmten vorbereiteten Umgebung, die zwar Herausforderungen, aber keine ernsthaften Gefahren enthält, ohne dass es den Erwachsenen als Animateur benötigt, konstruieren kann (vgl. Falk in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 36).

Insgesamt ist zu sagen, dass Kinder, die die beschriebenen positiven Beziehungserfahrungen gesammelt und eine sichere Bindung erfahren haben, in sich selbst und die Welt vertrauen entwickeln und sich als wirksam erleben.

Hiermit haben sie eine gute Grundlage für eine angemessene und harmonische Persönlichkeitsentfaltung (vgl. Ostermayer 2006, S. 54).

Sie entwickeln höhere emotionale Kompetenzen als Kinder, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben. Dieses wiederum wirkt sich positiv auf ihre sozialen Kompetenzen aus. Kinder mit hohen sozialen Kompetenzen zeigen weniger Problemverhalten wie Aggressivität und Feindseligkeit und nehmen in der Gruppe der Gleichaltrigen einen höheren sozialen Status ein. Sie sind bei den anderen beliebt, weil sie über hohe Interaktionsstrategien verfügen, sich empathisch, freundlich, gesellig und prosozial verhalten, kooperieren können und gute Konfliktlösestrategien besitzen. (vgl. Frank 2008, S. 8, S. 15) So erhalten sie auch immer wieder Bestätigung ihrer Person, was eine positive Identitätsentwicklung, also ein gutes Selbstbild, hohes Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen, weiter verstärkt. Dieses wiederum führt auch zu mehr Motivation und Leistungsbereitschaft sowie zu einer besseren Frustrationstoleranz, denn das Kind weiß von sich, dass es etwas schaffen kann, und wird daher nicht so schnell aufgeben.

Viele dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Resilienzkonzeptes<sup>6</sup> außerdem als Schutzfaktoren betrachtet, die dem Kind dabei helfen können, mit schwierigen Situationen erfolgreicher umzugehen (vgl. Wustmann 2009, S. 46 f.).

Man könnte somit sagen, dass der richtige Start, zu dem die qualitativ gute Pflege generell und speziell auch das Wickeln gehört, dabei hilft, einen Prozess in Gang zu setzen, der sich immer wieder selbst positiv verstärkt und dazu führt, dass das Kind sich gesund entwickeln und entfalten kann, ihm mehr Handlungs- und Erfahrungsspielräume eröffnet werden und sich generell die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass es zu einem glücklichen, in sich ruhenden Erwachsenen heranwachsen kann, der außerdem die Entwicklung der Gesellschaft als Gesamtes positiv mitgestalten kann.

---

<sup>6</sup>Resilienz wird definiert als „eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ und „umfasst nach heutigen Erkenntnissen ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt“, wobei „die Wurzeln für die Entwicklung von Resilienz [...] in besonderen risikomildernden Faktoren innerhalb oder außerhalb des Kindes“ [liegen] (vgl. Wustmann 2009, S. 18, S. 32).

### 4.2.2.3 Weitere Entwicklungsbereiche

Das qualitativ gute Wickeln nimmt auch auf weitere Entwicklungsbereiche positiven Einfluss, wobei hier berücksichtigt werden muss, dass alle Entwicklungsbereiche miteinander in enger Verbindung stehen.

Die Weiterentwicklung der Motorik z. B., also der Bewegungsabläufe, wird beim Wickeln nach Pikler dadurch gewährleistet, dass sie nicht verhindert wird. Sich zu bewegen, wird als ein existenzielles Bedürfnis des Kindes verstanden, denn durch seine Bewegung hat das Kind die Möglichkeit, sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, Erfahrungen zu bilden und die Welt zu begreifen (vgl. Pikler in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 27 und Metzinger 2009, S. 17, S. 23). Die Pflege hier als Ausnahme zu sehen und das Kind in ihr passiv zu werden zu lassen, würde dem Kind einen Erfahrungsraum nehmen, ihm Selbstwirksamkeitserfahrungen vorenthalten und generell gegen seine Selbstbildung gerichtet sein. Motorische Erfahrungen sind auch immer verbunden mit Wahrnehmungen, also mit der perzeptiven Wahrnehmungsentwicklung und Ausdifferenzierung. Ein Kind, welches sich beispielsweise dreht, erhält Sinnesinformationen über sein Vestibularorgan, sein Gleichgewicht und seine Raum-Lage betreffend. Ergreift das Kind seinen Socken, den Waschlappen, die Haarbürste u. a., steckt es sich diese vielleicht auch in den Mund und betastet den Gegenstand mit der Zunge, erhält es Sinnesinformationen über die Beschaffenheit des Objektes und über seine Eigenschaften. Wird das Kind gewaschen und dabei beispielsweise am Arm berührt, bekommt es taktile und propriozeptive Informationen über diesen Teil seines Körpers, was seine Körperwahrnehmung fördert. Wird dieser Vorgang sprachlich begleitet, erhält es außerdem einen auditiven Input und auch Emotionen werden durch die Berührung ausgelöst, so dass hier wieder die Verbindung zur emotionalen, sozialen und Identitätsentwicklung deutlich wird.

Außerdem ist auch die Entwicklung der Kognition eng mit der motorischen und sensorischen Entwicklung verbunden, denn die frühe kindliche Intelligenz ist in erster Linie eine Handlungsintelligenz, d. h. dass das Kind die Welt begreift, indem es sie wortwörtlich gesprochen begreift und so kausale Zusammenhänge entdeckt, überprüft und sein Wissen erweitert. (vgl. Mienert/ Vorholz 2009, S. 46 f.)

Gerd Schäfer sagt z. B., dass das Weltbild eines Kindes ein sensorisch-motorisches Weltbild ist. Das Kind denkt, indem es konkret handelt. Erst ab ca. dem zweiten

Lebensjahr wird das Handeln mehr und mehr verinnerlicht, so dass es auch unabhängig von der konkreten Ausführung gedacht werden kann. In der Hirnforschung kann dieser Sachverhalt sogar durch bildgebende Verfahren beobachtet werden, denn dort ist zu sehen, dass bei innerlichen Denkprozessen Bereiche des Gehirnes aktiv sind, die eigentlich für motorische Handlungen gebraucht werden. (vgl. Schäfer 2007, S. 84 ff.) Das Kind in seinen Bewegungen und seiner Initiative zu restringieren, würde somit bedeuten, ihm sein Denken zu verbieten. Wenn jedoch auch beim Wickeln darauf geachtet wird, dass seine Bewegungsversuche und sein Interesse ermöglicht und geachtet werden, dann sichert das dem Kind genau die Stimulation, die es für seine Entwicklung benötigt (vgl. Pikler in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 27).

Einen weiteren positiven Effekt hat das an Pikler orientierte Wickeln auf die Sprachentwicklung des Kindes. Wie bereits beschrieben, wird beim Wickeln, bzw. generell bei jeder Pflegehandlung, die Kind und Erwachsener gemeinsam gestalten, jeder Handlungsschritt durch Sprache begleitet. Hierbei wird jedoch nicht einfach geredet, sondern die sprachliche Begleitung erfolgt immer in einem Miteinander mit dem Kind, auch wenn es selber noch nicht über die verbale Sprache verfügt. Zum Einen wird dieses so gehandhabt, weil es Achtsamkeit gegenüber dem Kind ausdrückt und ihm Orientierung und Sicherheit gibt, zum Anderen ist es aber auch für die Sprachentwicklung und für die generelle Verwendung von verbaler Sprache bedeutsam, denn es wurde herausgefunden, dass Kinder, mit denen viel gesprochen wird, auch selbst mehr sprechen (vgl. Winner 2007, S. 39).

In den ersten sieben Lebensmonaten versteht das Kind verbale Sprache zwar nicht, da es noch keinen Zusammenhang zwischen Handlung und Wort herstellen kann, dennoch ist es bedeutsam, dieses sanfte „Sprachbad“ bereitzustellen. Durch die sprachliche Zuwendung, die es erfährt, kann das Kind im Gehirn die ersten Strukturen entwickeln, die es darauf vorbereiten, Sprache und Handlung zu verknüpfen. Diesen Entwicklungsschritt bewältigt es in etwa mit seinem achten Lebensmonat. Es hat in dieser Zeit viele Erfahrungen mit Objekten und Menschen gesammelt und beginnt nun Handlungen und Sprache zu verknüpfen. Dieses ist an dem sogenannten triangulären Blickkontakt zu erkennen. Das Kind nimmt z. B. beim Waschen einen Waschlappen in die Hand, schaut zu seiner Bezugsperson und wieder zu dem Waschlappen. Es erwartet eine sprachliche Reaktion auf seine eigene Handlung. (vgl. Winner 2007, S. 43 f.) Alle Wörter, die es erfährt, muss das Kind für sich erst mit Bedeutungen füllen.

Der Erwachsene kann ihm dieses nicht abnehmen. Er gibt ihm sozusagen „leere Worte“, ohne dass er dem Kind gleichzeitig seine Erfahrungen mitgeben könnte. Die Leere der Worte zu füllen ist die Aufgabe des Kindes, und dieses kann es nur tun, indem es selbst seine Erfahrungen sammelt. Winner spricht hierbei von „Bedeutungskörben“. Am Beispiel des Waschlappens ist dieses so vorzustellen: Das Kind hält den Waschlappen in der Hand. Der Erwachsene benennt den Waschlappen und die Eigenschaften, wie beispielsweise, dass er weich ist oder nass, dass er zum Waschen benutzt wird. Wenn der Erwachsene selber einen Waschlappen in der Hand hält, dann kann er das Kind damit abwaschen, um so seine Worte mit der Handlung zu verbinden, und ihm ebenfalls diesen Waschlappen zum Erkunden geben. Das Kind kann so seinen „Bedeutungskorb“ für das Wort Waschlappen füllen. Es spielt mit einem Objekt, das der Erwachsene Waschlappen nennt. Dieses Objekt fühlt sich nass an. Wenn der Erwachsene ihm mit diesem Objekt über die Haut streicht, fühlt es sich angenehm und warm an. Das Kind verstaut quasi alle seine Erfahrungen und Gefühle um das Objekt herum in seinem Korb und verleiht so dem Objekt eine Bedeutung und verbindet es mit einem Sprachsymbol, welches ihm bald eine gemeinsame Kommunikationsbasis mit anderen Menschen bietet. (vgl. Winner 2007, S. 46 ff.) Der Erwachsene kann das Kind bei dem Füllen seiner sprachlichen Bedeutungskörbe unterstützen, indem er ihm Zeit und Gelegenheit bietet, dieses zu tun, und in der beziehungsvollen Pflege sind genau diese Dinge gegeben. Würde das Wickeln möglichst schnell erledigt werden, dann bliebe sicherlich mehr Zeit für andere Angebote, aber die Bildung, die in der Pflegetätigkeit selbst liegt, würde nicht bzw. kaum zum Tragen kommen und wäre für das Kind verloren.

### 4.3 Die vorbereitete Wickelumgebung

In Emmi Piklers Pädagogik spielen die Gestaltung und Vorbereitung der Umgebung eine wichtige Rolle. Dieses gilt sowohl für die Unterstützung der freien Bewegungsentwicklung als auch für die Pflegeumgebung des Kindes.

Die vorbereitete Umgebung in der Pflegesituation soll dabei die Zusammenarbeit zwischen Kind und Fachkraft erleichtern und verhindern, dass der Dialog zwischen ihnen unterbrochen wird (vgl. Vincze in Pikler/ Tardos u. a. 2010, S. 49).

Um dieses zu gewährleisten, ist es zum Einen von großer Bedeutung, dass all das, was für die Pflege benötigt wird (Waschlappen, Pflegemittel usw.), in greifbarer Nähe ist. So kann die Fachkraft ihre Aufmerksamkeit auf das Kind richten und muss nicht während der Pflege Aufmerksamkeit für das Beschaffen der Utensilien aufwenden. (vgl. Strub in Pikler/ Tardos u. a. 2010, S. 121)

Zum Anderen ist das Mobiliar bedeutsam. Emmi Pikler hat hierbei für etliche Pflegesituationen spezielle Gegenstände entwickelt. Im weiteren Verlauf wird nur auf die Gegenstände eingegangen, die für die Wickelsituation genutzt werden können. Dieses sind der Wickeltisch mit zwei verschiedenen Aufsätzen, der Umkleidetisch und das flache Kissen.

Der Wickeltisch wird für Kinder genutzt, die noch nicht stehen können. Es ist wichtig, dass das Kind bequem auf dem Tisch liegen kann, ohne dass seine Extremitäten herunterhängen oder es schräg liegen muss. Außerdem soll der Tisch einen gewissen Bewegungsfreiraum bieten, so dass sich das Kind beispielsweise, wenn es möchte, von der Rückenlage in die Bauchlage drehen kann.

Für die Fachkräfte ist es bedeutsam, dass die Höhe des Tisches ihnen eine möglichst gesunde Haltung ermöglicht (z. B. dass sie sich nicht zu sehr bücken müssen) und dass sie gut Augenkontakt mit dem Kind aufnehmen können. Zwar gibt es keinen optimalen Tisch für alle Kinder und Fachkräfte, da alle unterschiedliche Größen haben, aber aufgrund der durchschnittlichen Anforderungen wurden im Pikler-Institut folgende Maße für den Wickeltisch errechnet: 85 – 90 cm Breite, 65 cm Tiefe und 85 cm Höhe. Auf einen höhenverstellbaren Tisch wird im Pikler-Institut verzichtet, da durch ein ständiges Anpassen der Höhe an die Körpergröße der Fachkräfte die vertrauten optischen Anhaltspunkte, die dem Kind in seiner Umgebung zur Orientierung dienen und ihm Sicherheit geben, gestört werden würden.



Auf die Tischplatte wird eine wasserfeste Unterlage aus Schaumstoff gelegt, die ca. 1–2 cm dick sein sollte. Hierauf wird eine Stoffwindel gelegt, die nach jedem Wickeln gewechselt wird. Das Besondere an den Wickeltischen in der Pädagogik nach Emmi Pikler sind die Umrandungen. Dabei handelt es sich um hölzerne Gitter, die den Wickeltisch an drei Seiten umgeben. Es gibt sie in zwei verschiedenen Höhen. Das 15 cm hohe Gitter wird für die ganz jungen Kinder genutzt, die beginnen, sich zu drehen. Und das 30–40 cm hohe Gitter wird für Kinder eingesetzt, die bereits weitere Bewegungen, wie z. B. das Aufsetzen, beherrschen. Die Gitter haben unterschiedliche Funktionen. Zum Einen dienen sie natürlich der Sicherheit und zum Anderen der Unterstützung der freien Bewegungsentwicklung, des Dialoges und der Bereitschaft zur Kooperation während des Wickelns. Wenn das Kind z. B. beginnt, sich aufzurichten, kann es sich an der Umrandung hochziehen und festhalten, ohne dass die Gefahr des Herunterfallens besteht. Die Aufgabe des Erwachsenen besteht darin, sich an diese Bewegungen anzupassen und mit dem Kind die gesamte Zeit über im Dialog zu sein. Er geht in einem gewissen Maße auf die Entdeckungen des Kindes ein, gibt ihm aber auch zu verstehen, was er von ihm möchte und erwartet. Das Kind entscheidet jedoch freiwillig. Fühlt es sich in seinen Bedürfnissen angenommen, in seinem Tun wertgeschätzt und in seinen Entwicklungsthemen verstanden, dann wird es auch eher freudig kooperieren, ohne dass Zwang angewandt werden muss. So werden das entspannte Zusammensein und das ruhige Zwiegespräch zwischen dem Kind und der Fachkraft gefördert. Dieses wiederum hat positive Auswirkungen auf die Beziehung der beiden zueinander. (vgl. Vincze in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 50 f.)

Angelika von der Beek führt in ihrem Raumgestaltungskonzept für Krippenkinder, welches sich an dem Hamburger Raumgestaltungskonzept für Kindergartenkinder orientiert und in dem u. a. auch Erkenntnisse aus der Arbeit Emmi Piklers einfließen, noch weitere Punkte an, die bei der Gestaltung des Wickelbereiches beachtet werden sollten. Sie sagt, dass der Wickeltisch möglichst mit Fächern und Schubladen ausgestattet sein sollte, in denen die benötigten Utensilien aufbewahrt werden können und die griffbereit zur Verfügung stehen, wie es ja auch Emmi Pikler für wichtig erachtet. Auch sollte ein Waschbecken in den Wickeltisch integriert sein sowie eine Treppe, so dass die Kinder selbstständig auf den Tisch gelangen können. Hier gibt es beispielsweise Treppen, die unter dem Wickeltisch hervorgezogen und wieder zurückgeschoben werden können, je nachdem, ob ein Kind hinauf krabbeln oder ein

Erwachsener vor dem Tisch stehen möchte. Die Treppe kommt dem Autonomiebestreben des Kindes entgegen und bildet zugleich auch eine Gesundheitsprophylaxe für die Fachkräfte, da das Heben der Kinder reduziert wird.

Des Weiteren ist es wichtig, darauf zu achten, dass das Licht, welches von oben kommt, blendfrei ist, da dieses zum Wohlbefinden des Kindes beiträgt, wenn es in Rückenlage gewickelt wird. (vgl. van der Beek 2006, S. 122 f.)

Sind die Kinder schon ein wenig älter und können stehen, dann wird in Emmi Piklers Pädagogik ein kleiner Tisch, der Umkleidetisch, zum Wickeln, An- und Ausziehen eingesetzt. Auf diesem ca. 60 cm hohen Tisch, mit einer Tiefe und Breite von 75 x 50 cm, sitzt oder steht das Kind, während die Fachkraft es bei der anstehenden Tätigkeit unterstützt. Je nachdem, ob das Kind steht oder sitzt, besteht auch für die Fachkraft die Möglichkeit zu stehen oder auf einem Hocker zu sitzen. An der Schmalseite des Tisches kann außerdem, wie bei dem Wickeltisch, ein hölzernes Gitter angebracht werden. An diesem kann das Kind sich festhalten, wenn es beispielsweise im Stehen gewickelt wird. Die Schmalseite wird deshalb verwendet, weil das Kind so der Pflegerin nicht den Rücken zudrehen muss, wenn es sich an dem Gitter festhalten möchte. Die Platte des Tisches ist mit einem abwaschbaren Wachstuch überzogen. Auf dieses wird ebenfalls eine Stoffwindel gelegt, die nach dem Wickeln ausgewechselt wird. (vgl. Vincze in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 53 ff.)

Für Kinder, die noch älter sind (ab ca. 30 Monaten) und schon sicher zwischen Stehen und Sitzen wechseln können, wird ein auf dem Boden liegendes flaches wasserdichtes Kissen verwendet. Durch das Kissen erhält das Kind einen Platz, an dem es sich umziehen kann. Der feste Platz erweckt den Ordnungssinn des Kindes. Auch kann es sich auf das Kissen setzen, wenn es sich beispielsweise ausgezogen hat, was angenehmer ist, als sich mit dem nackten Po auf den Boden zu setzen. Die Fachkraft gibt dem Kind die Hilfe, die es benötigt, lässt aber die Selbstständigkeit des Kindes, die es sich bereits erarbeitet hat, so zu, wie das Kind sie in seiner momentanen Tagesform bewerkstelligen kann und möchte. Sie wechselt dem Kind die Windel zumeist im Stehen, wobei sie dabei vor dem Kind auf einem Hocker sitzen kann. Rückenschädigendes Heben des Kindes entfällt somit. Außerdem befinden sich die sitzende Fachkraft und das Kind so eher auf Augenhöhe. Hierdurch können sie gut miteinander reden und in den Dialog kommen. Liegt das Kissen nahe einer Wand, kann das Kind die Wand nutzen, um sich daran abzustützen, sollte es einmal nötig

sein, dass es ein Bein anheben muss. (vgl. Vincze in Pikler/ Tardos u.a. 2010, S. 55 ff.)

Die Gegenstände und die Gestaltung der Wickelsituation ändern sich also mit Alter und Entwicklungsstand des Kindes und ermöglichen immer mehr Selbstständigkeit. Der Dialog, die Kooperation und das Erleben der Kinder ihrer eigenen Kompetenz standen beim Entwickeln und stehen beim Nutzen dieser unterschiedlichen Gegenstände in jeder Altersgruppe an erster Stelle.

#### 4.4 Die Haltung der Fachkräfte und unterstützende Bedingungen

Als bedeutungsvollster Aspekt für die erfolgreiche Gestaltung der Wickelsituation in der zuvor beschriebenen Art und Weise (siehe Punkt 4.2/ 4.3) gilt die pädagogische Haltung der Fachkräfte. Unter Haltung wird die „verinnerlichte Einstellung einer Person, die unter Einflussnahme von Persönlichkeit, (Selbst-) Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen erworben wurde“, verstanden. Sie bestimmt das Urteilen, Handeln, Verhalten und die Vorstellungen eines Menschen und „äußert sich in allen Lebensbereichen, z. B. im sozialen Handeln, in persönlichen Beziehungen und im Bindungsverhalten, in politischen Orientierungen, im Erziehungsstil, im Bildungsverhalten, im Lebensentwurf, in psychischen und kognitiven Komponenten eines Individuums oder in seinen normativen Grundprinzipien.“ (Tenorth/ Tippelt 2007, S. 304 f.)

In Bezug auf die Arbeit in der Krippe bezieht sich Haltung also vor allem auf das Verständnis für die Profession und die eigene Rolle, die man in ihr einnimmt, auf Vorstellungen über Erziehung und Bildung sowie auf die Einstellung gegenüber dem Kind und seiner Familie und auf die Beziehungsgestaltung mit selbigen.

Um die Wickelsituation achtsam und unter Beachtung der kindlichen Bedürfnisse, des individuellen Entwicklungsstandes und der Selbstbildungspotentiale des Kindes zu gestalten, sind auf Seiten der Fachkraft u. a. eine sensible, fachlich geschulte Wahrnehmungsfähigkeit und ein zeitgemäßes Fachwissen notwendig. Die Fachkraft sollte sich selbst als Lernende, als Beobachterin und als Begleiterin begreifen sowie dazu fähig und willig sein, mit dem Kind eine zuverlässige und interessierte Beziehung einzugehen, die von Feinfühligkeit und Dialogbereitschaft geprägt ist. Auch sollte sie die Eigentätigkeit, die Kompetenzen und die Individualität des Kindes achten sowie sein Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit auf der einen Seite und sein Bestreben danach, sich die Welt zu konstruieren und in ihr immer handlungsfähiger und selbstständiger zu werden, auf der anderen Seite erkennen, ernst nehmen und zulassen. (vgl. Schäfer 2007, S. 185 ff. und Karsten 2009, S. 13)

Die Haltung eines Menschen wird von seinen eigenen Erfahrungen und der Zeit, in der er lebt und die zu einem Teil seiner Identität wird, geprägt. Diese Spuren der Vergangenheit sind nicht einfach vergangen, sondern sie bilden einen Teil des Menschen und wirken somit auch in seine Handlungen der Gegenwart hinein. Oft wird

z. B. – und das meist unbewusst – in einer gegenwärtigen Situation auf die Erinnerungen an eine ähnliche Situation aus der Vergangenheit und die dort angewandten Bewältigungsstrategien zurückgegriffen, auch dann, wenn diese vielleicht gar nicht mehr so zeitgemäß sind. Dieses kommt in einem pädagogischen Beruf besonders zum Tragen, da jede Fachkraft eine eigene Sozialisationsgeschichte (durch Familie und besuchte Institutionen) mitbringt, die sich durchaus von dem postmodernen Bild des Kindes, welches sich erst über die Zeit hinweg entwickeln musste, unterscheidet und in den pädagogischen Fachkräften biografische Denk- und Handlungsmuster geprägt hat, die in der Interaktion zwischen Kind und Fachkraft heute gewünschte Prozesse be- oder verhindern können. Den Fachkräften einfach von der neuen Pädagogik zu erzählen, reicht dabei nicht aus, wenn es auch zur Umsetzung kommen soll. Die biografisch geprägte Haltung eines Menschen kann nicht von außen verändert werden, sondern dieses ist ein Bildungsprozess, der nur von dem Individuum selbst vollzogen werden kann. Soll die Haltung Veränderung erfahren, dann muss das Individuum Verknüpfungspunkte zu seinem inneren Sein aufspüren, erleben und fühlen, da sich der Mensch neue Themen immer vor dem Hintergrund seiner biographischen Lernerfahrungen aneignet. Um einen solchen Prozess zu entfachen, eignet sich im Rahmen von Supervision sowie Fort- und Weiterbildungen das Biographische Erinnern. Bei dieser Technik wird mit der eigenen Geschichte gearbeitet und diese mit aktuellen Situationen, in denen die Fachkraft sich sieht, verknüpft. Hierfür eignen sich vor allem Themen, die das tägliche Zusammenleben in der Krippe betreffen, z. B. Macht und Ohnmacht in Beziehungen, Vorstellungen über Familien und Kinder oder Erziehungsmethoden. Beispielsweise kann gefragt werden: Wie haben sich die eigenen Eltern verhalten, wenn es zwischen einem selbst und den Geschwistern zum Streit kam? Wie habe ich mich als Kind dabei gefühlt? Wie verhalte ich mich, wenn sich Kinder in meiner Gruppe streiten?

Auf diesem Weg werden tief verinnerlichte Denkstrukturen aufgespürt und ins Bewusstsein gebracht. Durch den Austausch mit anderen kann es dabei zu einem wirklichen Verstehen des eigenen Verhaltens und der eigenen Gefühle in bestimmten Situationen kommen. Diese Art der Selbstreflexion und des eigenen Hinterfragens bringt die Chance der Veränderung, da es sich hier um wirkliche Selbstbildungsprozesse handelt, die auf Eigenaktivität beruhen und an Erfahrungen anknüpfen. So können neue Ressourcen, die in einem liegen, erkannt und eventuelle

Hindernisse, Grenzen und Ängste vermindert werden. Es kommt zu Änderungen in der Haltung, wovon wiederum die Kinder profitieren, da die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ihren Selbstbildungsprozessen ein entsprechender Raum zugestanden wird. (vgl. Musiol in Laewen/ Andres 2007b, S. 300 ff. und Kobelt Neuhaus in TPS 2002, S. 20 ff. und Musiol/ Nobis in TPS 2002, S. 26 ff. und Schäfer 2007, S. 30 ff.)

Dieses ist natürlich auch für die Wickelsituation wichtig, da es ja darum geht, eine achtsame, kooperative und verlässliche Beziehung aufzubauen und das Kind hierbei als aktiven Partner zu begreifen, der nicht durch ein Darbieten erwachsener Macht in Gehorsamkeit und Passivität gedrängt werden soll, wie es in der autoritären Erziehung (vgl. Oerter/ Montada 2002, S. 119) als richtig angesehen wurde. Diese Art der Erziehung bzw. zu mindestens Anteile aus dieser Erziehung werden viele der heutigen Erwachsenen noch erlebt haben, da gesellschaftlicher Wandel niemals von heute auf morgen gelingt. Sie tragen also Erfahrungen in ihren Biografien, die sich auch für eine qualitativ gute Gestaltung der Wickelsituation in Anlehnung an das postmoderne Kinderbild und Bildungsverständnis als hinderlich erweisen können, wenn sie in der Interaktion zu dem Kind gelebt werden und keine Reflexion stattfindet.

Allerdings, auch wenn die Haltung als der wichtigste Faktor angesehen werden kann, gibt es noch viele weitere Faktoren, die die Interaktionsqualität negativ beeinträchtigen bzw. positiv unterstützen können. Hierbei werden besonders zwei Aspekte für die Qualität der Interaktion hervorgehoben, welche sich, wie in Punkt 3 dieser Arbeit erwähnt, auf der Ebene der Strukturqualität befinden. Dieses sind die Gruppengröße und der Erzieher-Kind-Schlüssel.

Im Bericht der Bundesregierung 2010 nach § 24a Abs. 5 SGBVIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2009, welcher vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlicht wurde, heißt es hierzu auf Seite 24:

„Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige kann nur gelingen, wenn er von Maßnahmen zur Gewährleistung guter Qualität flankiert ist. Ziel muss sein, die strukturellen Rahmenbedingungen zu verbessern, wie zum Beispiel den Personaleinsatz, die Gruppengröße und das Ausbildungsniveau der Fachkräfte. Diese Faktoren haben Einfluss auf die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Gerade auch Kinder mit gefährdendem Hintergrund profitieren von einer qualitativ guten

Betreuung. Die einzelnen strukturellen Faktoren sind dabei in ihrer Gesamtheit zu betrachten. So zeigen aktuelle Studien, dass nicht allein die Anzahl der Erzieher und Erzieherinnen ein Garant für pädagogische Qualität ist – eine Verdopplung des Personals führt nicht zugleich zur doppelten Qualität. Er ist aber neben der Qualifikation der Fachkräfte ein wesentlicher begünstigender Faktor für die Chance, Kinder in ihrer Entwicklung individuell zu fördern.“

Eine Studie hierzu wurde beispielsweise vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) im Jahr 2007 in 36 Krippen in München durchgeführt. Hierbei wurde ein Zusammenhang zwischen der Personalausstattung und der individuellen pädagogischen Zuwendung zum Kind ersichtlich. Je negativer die pädagogischen Fachkräfte die Personalausstattung ihrer Einrichtung einschätzten, desto weniger Zuwendung konnten sie aus ihrer Sicht dem individuellen Kind geben, wodurch wiederum die pädagogische Qualität ihrer Arbeit verringert wurde. (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 156 f.)

Die Entlastung des Fachpersonals z. B. durch einen adäquaten Erzieher-Kind-Schlüssel und kleinere Gruppen wird damit als eine wesentliche Voraussetzung für die Schaffung verlässlicher Beziehungen zwischen Fachkraft, Kind und Eltern angesehen. Durch eine Verbesserung dieser strukturellen Faktoren erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Fachkraft individuelle Bedürfnisse des Kindes besser befriedigen kann, sie situations- und kindangemessener reagieren wird und auch als Interaktionspartner verfügbarer ist. (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S. 159 und Haug-Schnabel/ Bensele 2006 in Maywald/ Schön 2008, S. 108)

Als angemessene Gruppengröße für reine Krippengruppen mit Kindern bis drei Jahren wird hierbei die Zahl Acht genannt. Der Erzieher-Kind-Schlüssel sollte dabei bei 1 : 3 – 1 : 4 liegen. Diese Werte werden als sogenannte Schwellenwerte gesehen. Liegt der Wert höher, dann finden sich Hinweise darauf, dass die Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden der Kinder negativ beeinflusst werden. Allerdings gibt es zu den Schwellenwerten bisher nur wenige Studien, so dass sie mit Vorsicht interpretiert werden müssen. (vgl. Viernickel/ Schwarz 2009, S. 17)

Die Verantwortung, dass die frühkindliche Betreuung und damit auch die Beziehungssituation des Wickelns eine gute Qualität gewährleistet, liegt dabei auf mehreren Schultern verteilt.

Einmal liegt sie bei den pädagogischen Fachkräften, die u. a. selbstverständlich ein Interesse daran haben müssen, ihre Professionalität zu erweitern, dann auch bei den Familien, die ein Interesse an der Zusammenarbeit mitbringen müssen, sowie auch bei Trägern, Ausbildung und Politik. Die Träger haben maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Betreuung, da sie an der Gestaltung der Rahmenbedingungen beteiligt sind und außerdem mit in der Verantwortung stehen, angemessene Arbeitsbedingungen zu schaffen, so dass die Fachkräfte die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen zu entfalten. Darunter fallen beispielsweise das Schaffen von genügend Verfügungszeiten und Teamzeiten, das Gewährleisten von Supervision und Fortbildungen sowie Dienstpläne und Arbeitsverträge, die einen Beziehungsaufbau durch Kontinuität möglich machen.

Weiterhin liegt die Verantwortung auch bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung, die mit spezifischen Angeboten zur Krippenpädagogik die Fachkräfte in ihrer Professionalität (hierzu gehört auch wieder das Reflektieren der eigenen Haltung) unterstützen müssen, sowie bei der Politik, die die Aufgabe hat, die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen und fachlich begründete Standards der Struktur- und Orientierungsqualität umzusetzen und zu sichern.

Der quantitative Ausbau ist vom qualitativen Ausbau nicht zu trennen und muss Hand in Hand gehen, wenn es um langfristige Erfolge für alle Beteiligten und hier vor allem um positive Auswirkungen für die Kinder durch u. a. tragfähige und vertrauensvolle Beziehungen an die Fachkräfte, gehen soll. (vgl. Becker-Stoll/ Niesel/ Wertfein 2009, S.162 ff.)



## **5 Empirische Forschung**

### **5.1 Quantitative Forschung: Eine kurze Einführung**

Die quantitative Forschungsmethode stellt eine von zwei Forschungsrichtungen in der empirischen Forschung dar. Die zweite Richtung ist die qualitative Forschung<sup>7</sup>.

Das Ziel der quantitativen Forschung ist es, „Verhalten in Form von Modellen, Zusammenhängen und zahlenmäßigen Ausprägungen möglichst genau zu beschreiben und vorhersagbar zu machen.“ (Winter 2000, S. 1) Mit ihr können außerdem Hypothesen getestet werden. Zum Erreichen dieser Ziele werden unterschiedliche Methoden der Befragung und der Beobachtung genutzt, wie beispielsweise die schriftliche Befragung anhand eines Fragebogens. Diese Methoden sind dabei zumeist vollstandardisiert und strukturiert, d. h. dass alle Teilnehmer dieselben Ausgangsbedingungen (gleiche Fragen, gleiche Reihenfolge usw.) erhalten. Durch dieses Vorgehen werden die gegebenen Antworten untereinander vergleichbar.

Die Methoden werden an Zufallsstichproben angewandt, die repräsentativ und möglichst groß sein sollten. Hieraus ergeben sich dann für die abgefragten Merkmale Häufigkeiten, die miteinander oder mit anderen Variablen in Beziehung gesetzt werden und auf eine Grundgesamtheit generalisiert werden können. Wiederholt man dabei z.B. eine Befragung in verschiedenen Zeitintervallen, dann können die Ergebnisse miteinander verglichen und von ihnen eine Entwicklung abgelesen werden. (vgl. Winter 2000, S. 2 f.)

Das Vorgehen in der quantitativen Forschung beginnt damit, dass Fragestellungen definiert und Informationen über den Untersuchungsgegenstand eingeholt werden. Danach wird ein Erhebungsinstrument konstruiert, welches zuerst bei einem Pretest auf seine Brauchbarkeit und Qualität untersucht (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 58) und eventuell überarbeitet wird. Hierauf folgt die Datenhebung. Die gewonnenen Daten werden dann eingegeben und quantitativ-statistisch ausgewertet (z. B. mit dem SPSS/PASW-Auswertungsprogramm für Fragebögen). Anschließend werden die

---

<sup>7</sup>Die qualitative Forschung wird genutzt, um Zusammenhänge zu beschreiben, zu interpretieren und zu verstehen. Sie ist im Vergleich zur quantitativen Forschung flexibler und offener und es gibt die Möglichkeit, bei Unklarheiten nachzufragen und Hintergründe zu erfragen. So gelangt der Forschende zu umfassenden und tiefen Informationen sowie zu ausführlichen Beschreibungen von individuellen Meinungen und Eindrücken, wodurch auch Ursachen erkundet werden können. Allerdings sind die qualitativen Methoden kosten- und zeitintensiver, ihre Auswertung aufwändiger und aus ihnen können keine zahlenmäßigen Mengenangaben abgeleitet werden. (vgl. Winter 2000, S. 1 f., S. 5 f.)

Ergebnisse und gefundenen Zusammenhänge interpretiert und in einem Bericht oder einer Präsentation festgehalten.

Die quantitativen Methoden bringen einige Vorteile, aber auch einige Nachteile mit sich. Vorteilhaft ist, dass sie exakt quantifizierbare Ergebnisse liefern, mit ihnen statistische Zusammenhänge ermittelt werden können und dass eine sehr große Gruppe auf einmal – mit eher geringen Kosten und geringem Zeitaufwand – untersucht werden kann, wodurch es zu einer hohen Validität<sup>8</sup>, einer großen Objektivität und einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse kommt. Nachteile liegen jedoch darin, dass die quantitativen Methoden wenig Flexibilität zulassen und das Individuum quasi eine untergeordnete Rolle spielt. Außerdem bleibt diese Art der Forschung nur an der Oberfläche, da keine Ursachen ermittelt werden können. Einige dieser Nachteile können allerdings durch sogenannte offene Fragen (siehe Punkt 5.2.1) verringert werden. Für viele Forschungsvorhaben stellt es sich außerdem als sinnvoll dar, die quantitativen und qualitativen Methoden miteinander zu kombinieren, um so die Vorteile beider Forschungsrichtungen nutzen und die Nachteile vermindern zu können. (vgl. Winter 2000, S. 5 f.)

---

<sup>8</sup> Die Validität ist, neben der Objektivität und der Reliabilität (Zuverlässigkeit) ein Gütekriterium. Ein anderes Wort für sie ist „Gültigkeit“. Mit ihr wird beschrieben, ob ein Instrument ein anvisiertes Merkmal auch wirklich misst (vgl. Konrad 2010, S. 70).

## 5.2 Methode Fragebogen: Einige Anmerkungen zur Konstruktion

Als dritter Schritt beim Vorgehen in der quantitativen Forschung wurde im vorherigen Punkt die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes genannt. Ein solches Instrument kann der Fragebogen sein. Er wird zur Erfassung und Erkundung von Meinungen, Einstellungen und Positionen zu Themen oder Sachverhalten eingesetzt (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 43). Den Befragten wird dabei zumeist „eine sprachlich klar strukturierte Vorlage“ (Konrad 2010, S. 42) gegeben, welche sie durch Ankreuzen von festgelegten Antwortmöglichkeiten bearbeiten sollen.

Allgemein werden Fragebögen nach verschiedenen Kriterien unterschieden. Dieses sind die Kommunikationsart und der Standardisierungsgrad.

Der Standardisierungsgrad wird wiederum in drei Untergruppen unterteilt: nicht standardisiert, teilstandardisiert und vollstandardisiert.

Nicht standardisierte Fragebögen enthalten die Themen der Befragung, jedoch keine festgelegten Fragen oder Antwortmöglichkeiten. In teilstandardisierten Fragebögen sind die Fragen und deren Reihenfolge festgelegt, aber auch hier sind die Antwortmöglichkeiten nicht genauer bestimmt. Die vollstandardisierten Fragebögen schließlich, welche zumeist in der quantitativen Forschung Verwendung finden, enthalten sowohl festgelegte Fragenformulierungen als auch eine festgelegte Fragenreihenfolge und festgelegte Antwortmöglichkeiten.

Unter Kommunikationsart wird die Art und Weise, wie die Befragung durchgeführt wird, verstanden. Dieses kann z. B. schriftlich, telefonisch oder elektronisch (Internet) sein (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2010, S. 45).

Um einen Fragebogen zu konstruieren, ist es zuerst einmal wichtig, dass eine konkrete Fragestellung formuliert wird, d. h., der Forscher muss sich fragen, was er eigentlich genau wissen und erforschen möchte, sowie eine oder mehrere Hypothesen auf der Sachebene aufgrund von Recherche der Fachliteratur oder eigenen Erfahrungen aufstellen. Dieses stellt quasi die Basis dar und hierauf aufbauend kann die weitere Konstruktion erfolgen. (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 45 f.)

Im nächsten Schritt geht es nun darum, Ideen für Fragen zu gewinnen. Erste grobe Vorstellungen erhält der Forscher, indem er die Merkmale, die in seiner Fragestellung und Hypothese enthalten sind, erfasst, sowie durch das weiteres Literaturstudium, die Befragung von Experten, die Sichtung von bereits existierenden Fragebögen zu

ähnlichen Themen, durch Voruntersuchungen, durch Alltagsbeobachten und durch eigene Erfahrungen (vgl. Konrad 2010, S. 65). Hierfür kann es auch hilfreich sein, wenn der Forscher in einem Team arbeitet, so dass quasi mehrere Köpfe an der Ideenfindung beteiligt sind (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 46).

Die Fragenfindung muss außerdem auch schon immer von Auswertungsüberlegungen begleitet sein. Der Forscher muss sich damit befassen, welche Fragenarten er verwenden möchte. Hier wird zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden, wobei Letztere mehrheitlich für die quantitative Forschung genutzt werden. Offene Fragen sind Fragen ohne Antwortvorgabe und geschlossene Fragen sind Fragen, die im Gegensatz dazu Antwortvorgaben aufweisen. Sie sind leichter auszuwerten, aber auch starrer und lassen die Hintergründe einer Antwort nicht erkennen. (vgl. Konrad 2010, S. 13 f.) Außerdem gibt es noch Mischformen zwischen den beiden Fragearten. Dabei handelt es sich um Fragen, die vorgegebene Antworten zeigen, aber zusätzlich auch noch eine offene Kategorie enthalten, so dass der Befragte auch eigene weitere Antworten einbringen kann, welche vom Forscher nicht bei der Ausarbeitung der Antwortmöglichkeiten bedacht wurden (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 49).

Eine weitere Entscheidung, die der Forscher treffen muss, ist die Entscheidung, welches Antwortformat er nutzen möchte. Dieses ist bedeutsam, weil durch das vorgegebene Antwortformat Mehrdeutigkeiten reduziert und die Differenziertheit und Klarheit von Ergebnissen beeinflusst werden können (vgl. Konrad 2010, S. 59).

Es wird zwischen dem freien und dem gebundenen Antwortformat unterschieden. Das gebundene Antwortformat wiederum lässt sich in eine Vielzahl verschiedener Varianten unterteilen. Da für die quantitative Forschung das gebundene Antwortformat als das wichtigere erscheint, möchte ich im Rahmen dieser Arbeit auf zwei der möglichen Varianten zu sprechen kommen. Die erste Variante ist das dichotome Antwortformat. Dieses stellt ein häufig verwendetes, aber einfaches Format dar, da hier nur zwei Ausprägungen für eine mögliche Beantwortung vorliegen, z. B. die Entscheidung zwischen „richtig“ und „falsch“ oder zwischen „ja“ und „nein“. Die zweite Variante ist das mehrkategoriale Antwortformat, auch Ratingskala genannt. Dieses gibt es wiederum in unterschiedlichen Ausführungen. Nach folgenden Merkmalen kann eine Ratingskala unterschieden werden:

1. Nach der Anzahl der Abstufungen: Je mehr Abstufungen vorhanden sind, desto mehr ist die Differenzierungsfähigkeit des Befragten gefordert und desto differenzierter kann ein Urteil erfasst werden. Hier muss allerdings darauf geachtet werden, dass die Teilnehmer nicht überfordert werden. Die maximale Anzahl, die in der Literatur für Abstufungen genannt wird, liegt bei fünf bis sieben.
2. Nach der geraden bzw. ungeraden Anzahl der Abstufungen: Bei gerader Anzahl der Abstufungen kommt es zur einer „Forced-Choice“-Situation, d. h., es muss eine Entscheidung getroffen werden. Bei ungerader Anzahl existiert eine neutrale Kategorie.
3. Nach der Polarität: Die Ratingskala kann unipolar (die Skala verläuft in eine Richtung) oder bipolar (die Skala verläuft, meist symmetrisch, in beide Richtungen) gestaltet werden.
4. Nach der Etikettierung: Die Kategorien können unterschiedlich benannt werden, beispielsweise verbal oder numerisch. (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 52 ff.)

Ein Beispiel einer Ratingskala mit Begründungen wird in dem Punkt. 5.3.1 beschrieben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Fragebogenkonstruktion liegt in der Formulierung der Fragen und Items. Hier ist es bedeutsam, dass der Forscher beachtet, an wen sich der Fragebogen richtet, und die Sprache auf die Zielgruppe abstimmt (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 51). Generell sollen die Fragen und Items keine komplizierten Fachausdrücke, aber auch keine Allerweltausdrücke wie z. B. „alle, immer, niemals“ enthalten, kurz und konkret formuliert sein und keine bestimmte Beantwortung provozieren. Es sollen weiterhin nur neutrale Worte verwendet werden und keine belasteten wie z. B. „Druck“. Auch soll auf hypothetische Formulierungen und doppelte Negationen verzichtet werden. Außerdem ist darauf zu achten, dass sich eine Frage immer nur auf einen Sachverhalt bezieht und nur einen einzigen vollständigen Gedanken beinhaltet. Des Weiteren sollen sich die Fragen auf die Gegenwart beziehen und den Befragten nicht überfordern. (vgl. Konrad 2010, S. 55)

Der Fragebogen an sich soll so gestaltet sein, dass er für den Befragten übersichtlich, ansprechend, nicht verwirrend, gut lesbar (mindestens Arial 9) und in seiner Gesamtlänge zumutbar ist. Die Fragen selbst sollen dabei in einer sinnvollen Abfolge stehen, denn

dadurch wird der Fragebogen für den Befragten schlüssiger und plausibler, was die Bereitschaft zur sorgfältigen Bearbeitung und die Akzeptanz der Befragung fördert.

Für den Forscher ist es außerdem wichtig, dass sich die gegebenen Antworten später leicht auf Codebögen übertragen bzw. in ein entsprechendes Programm eingeben lassen. (vgl. Konrad 2010, S. 57 und Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 51)

Der Fragebogen besteht jedoch nicht nur aus den Fragen, sondern auch noch aus einem weiteren wichtigen Teil: der Fragebogen-Instruktion. Diese steht als Einleitung ganz am Anfang und kann durch ihre Aufmachung Interesse wecken oder auch abschrecken, wenn sie z. B. sehr lang ist. Wichtige Punkte, die in die Instruktion gehören, sind beispielsweise die Bitte um ein möglichst vollständiges und aufrichtiges Ausfüllen des Fragebogens, der Hinweis, dass jede Beantwortung wichtig ist, die Erklärung, wofür die Daten erhoben werden und was weiter mit ihnen geschieht, die Zusicherung der Anonymität der Befragten und der Dank für die Bearbeitung des Fragebogens. (vgl. Konrad 2010, S. 74 f. und Raab-Steiner/ Benesch 2010, S. 50)

## 5.3 Fragebogen „Bildungs- und Pflegesituationen in der Krippe“

### 5.3.1 Erläuterungen zum Fragebogen

Der Fragebogen „Bildungs- und Pflegesituationen in der Krippe“ ist ein vollstandardisierter Fragebogen, der wie in Punkt 5.2 beschrieben konstruiert wurde.

Die Fragestellung, die als Basis für die Konstruktion diente, lautet wie folgt:

➔ Inwieweit wird die Wickelsituation in ihrer Bedeutsamkeit erkannt und umgesetzt?

Meine Hypothesen hierzu sind:

➔ Generell ist das Wickeln im Vergleich mit anderen Bildungssituationen unterbewertet.

➔ In der Praxis ist es schwierig, eine qualitativ gute Wickelsituation zu gestalten.

Ich habe die Fragebogen-Methode gewählt, um einen Überblick darüber zu erhalten, wie die Wickelsituation bewertet und gestaltet wird, und so meine Hypothesen zu belegen oder zu widerlegen. Bei der Fragenfindung habe ich mich vor allem mit Literatur zur Pflege von kleinen Kindern befasst und mich an den Bereichen „Beziehungsgestaltung“, „Bindung“, „Autonomie/Partizipationsmöglichkeiten“ und „Haltung/Wissen“ orientiert. Diese Bereiche habe ich zur Konstruktion meiner Fragen weiter aufgeschlüsselt und auf die Handlungsebene bezogen. Beispielsweise habe ich mich gefragt, welche Handlungsschritte beim Wickeln erfolgen und wie das Kind in diese Handlungen einbezogen werden kann. Mit den Fragen A1 – A4 möchte ich etwas über die gefühlte Wertigkeit der Wickelsituation erfahren. Die Frage A5 bezieht sich auf die Haltung und das Kindbild, welches für die Umsetzung des Wickelns Bedeutung aufweist. Die Fragen B1 – B7 sollen einen Blick in die Umsetzung des Wickelns in der momentanen Praxis eröffnen. Die Fragen des C-Teils beziehen sich auf die Personen der Befragten und auf das Thema der Fort- und Weiterbildung, da dieses wichtig für die Professionalisierung ist. Ich habe mich entschlossen, die Fragen als geschlossene Fragen zu stellen, da ich so die Ergebnisse besser auswerten und vergleichen kann. Einigen Fragen (B1, B6, B8, C3) habe ich jedoch zusätzlich eine offene Kategorie zugefügt, die es den Befragten erlaubt, Eigenes anzugeben. Dieses empfand ich besonders bei der Frage B6 zu den Veränderungswünschen als wichtig, da ich hier davon ausgegangen bin, dass es mehr Ideen gibt, als ich sie zur Verfügung gestellt habe.

Ich habe den Fragebogen in drei Teilbereiche – A, B und C – gegliedert, um die Übersichtlichkeit zu verbessern. Im Teil A befinden sich eher allgemeinere Fragen, die einzelne Bildungssituationen miteinander vergleichen, sowie eine Frage zur Haltung gegenüber dem Kind und zur Bildung. Teil B enthält spezielle Fragen zur Wickersituation und Teil C beinhaltet Fragen zu der Person des Befragten und zur Weiterqualifikation.

Die Antwortformate, die ich verwendet habe, sind das dichotome und das mehrkategorielle Antwortformat (siehe Punkt 5.2). Beim mehrkategorialen Antwortformat habe ich mich für eine vierstufige Ratingskala mit verbaler Skalenbezeichnung entschieden. Die Gründe dafür sind, dass ich zum Einen eine neutrale Mittelkategorie als Ausweichpunkt vermeiden wollte, da ich hiermit in meinen Auswertungen wenig anfangen könnte, und zum Anderen differenziertere Antworten erhalten wollte. Die verbale Skalenbezeichnung empfand ich als klarer und verständlicher als die numerische.

Der Fragebogen besteht aus einem Deckblatt mit den Instruktionen und aus fünf weiteren Blättern mit den Fragen. Ich habe den Bogen so gestaltet, dass er selbsterklärend ist und sehr strukturiert. Hierfür habe ich mit Tabellen gearbeitet und außerdem Farbwechsel eingebaut.

Die Fragebögen habe ich nach telefonischer Absprache persönlich in den Krippen verteilt und ihnen frankierte und adressierte Rücksendeumschläge beigelegt. Hiermit wollte ich verhindern, dass den Befragten Kosten oder zusätzliche Arbeit, bis auf das Ausfüllen der Bögen, entstehen. Außerdem habe ich den Befragten einen ausreichend großen Bearbeitungszeitraum von etwas über zwei Wochen gegeben und die Freiwilligkeit betont, um keinen Druck aufzubauen. Ich denke, dieses Vorgehen erklärt die hohe Rücklaufquote von 63 %.

Ich habe 30 Fragebögen an zehn Kindertageseinrichtungen, die in Schleswig-Holstein ansässig sind, mit insgesamt 14 Krippengruppen verteilt. Ich habe mich entschieden, Familiengruppen, aufgrund der sehr weiten Altersspanne, und andere Bundesländer, aufgrund des unterschiedlichen Erzieher-Kind-Schlüssels, nicht mit einzubeziehen, um möglichst gleiche Rahmenbedingungen zwischen den Gruppen zu erhalten. In Schleswig-Holstein liegt der Erzieher-Kind-Schlüssel bei 1 : 5 und eine Krippengruppe besteht zumeist aus zehn Kindern, die drei Jahre oder jünger sind.



### 5.3.2 Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte durch Auszählung und prozentualer Umrechnung der Werte. Die Diagramme wurden mit Excel 2007 erstellt.

Die Rücklaufquote des Fragebogens beträgt 63 %. Von den Befragten sind 95 % weiblich, 5 % machten keine Angaben. Das Durchschnittsalter liegt bei 35 Jahren, wobei die jüngste Befragte 21 und die älteste 50 Jahre alt ist.

Die Berufsgruppen verteilen sich wie folgt:

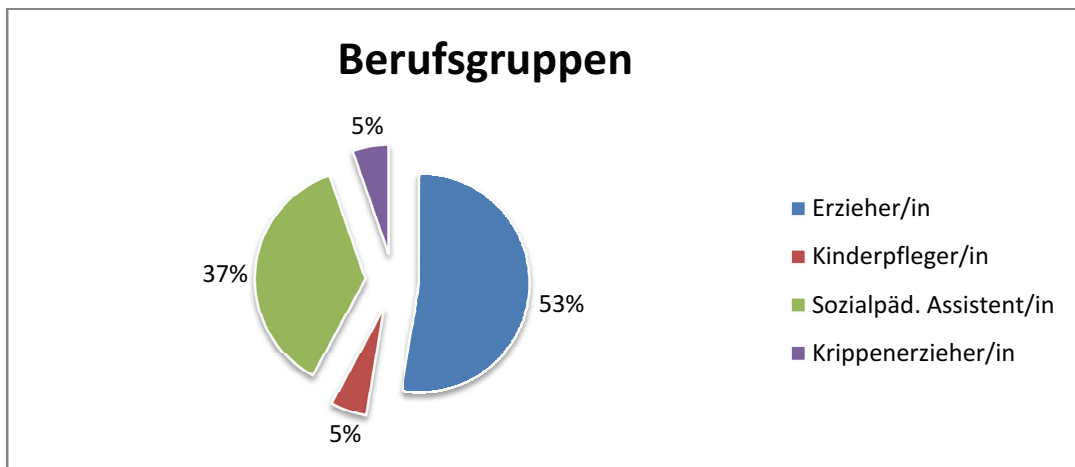


Abb. 1 Berufsgruppen

Die Befragten arbeiten seit durchschnittlich zwölf Jahren in Kindertageseinrichtungen und seit durchschnittlich sechs Jahren in Kinderkrippen, wobei jedoch knapp 2/3 drei Jahre oder weniger Berufserfahrung in der Krippe haben.

Der Großteil der Befragten arbeitet aus eigenem Wunsch in dem Bereich der Betreuung der unter Dreijährigen.



Abb. 2 Eigener Wunsch, mit Krippenkindern zu arbeiten

Außerdem haben alle Befragten die Möglichkeit, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen und dabei ihre eigenen Interessen und Wünsche berücksichtigt zu wissen. 89,50 % haben außerdem bereits Fort- und Weiterbildungen speziell zu dem Bereich der Kinderkrippe besucht und es besteht allgemein ein großes Interesse daran, sich auch weiterhin fortzubilden.

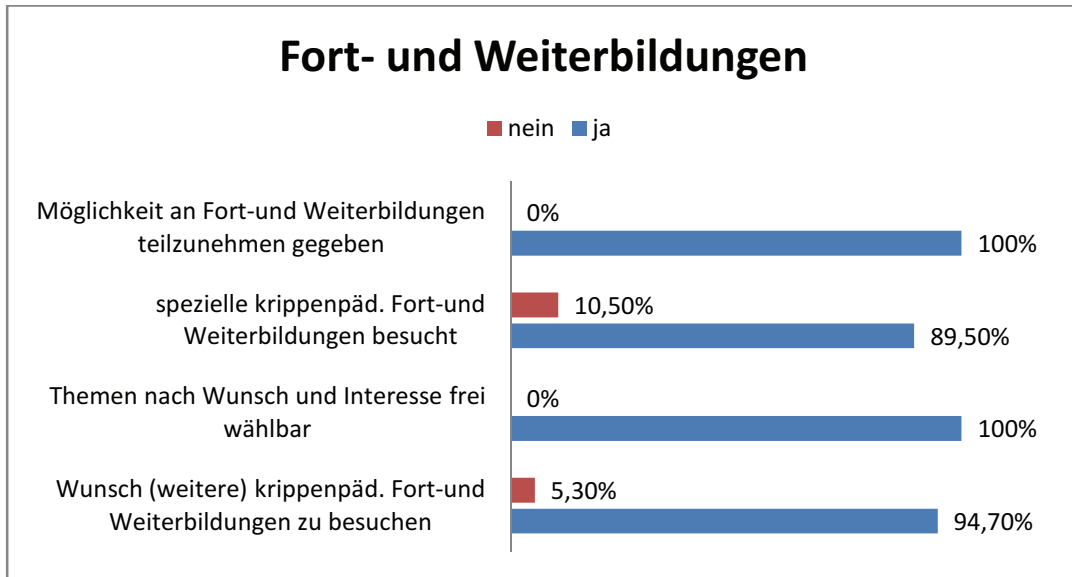


Abb. 3 Fort- und Weiterbildungen

Beinahe alle der Befragten sehen den Säugling als aktiv an seiner eigenen Entwicklung beteiligt, wobei dennoch eine große Anzahl der Teilnehmer dem Erwachsenen die Aufgabe zuspricht, das Kind zu bilden.

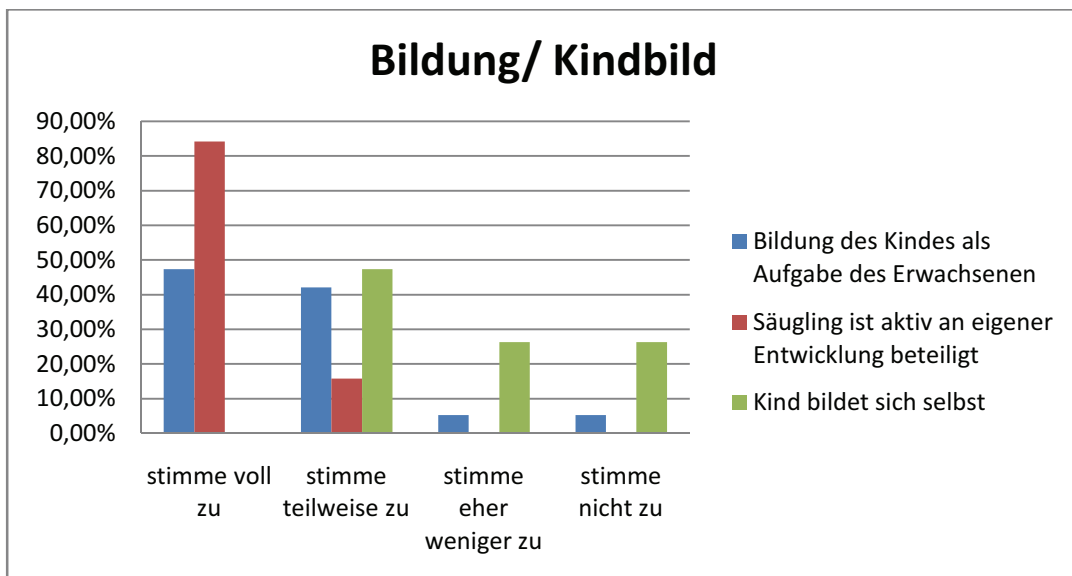


Abb. 4 Bildung/ Kindbild

Die Wickelsituation an sich wird von 95 % als sehr wichtig für die kindliche Entwicklung eingeschätzt und liegt damit gleichauf mit dem gemeinsamen Essen, während die Bildungssituationen Singen, Bewegung, Malen/Basteln/Werken und Vorlesen etwas geringere Werte aufweisen.

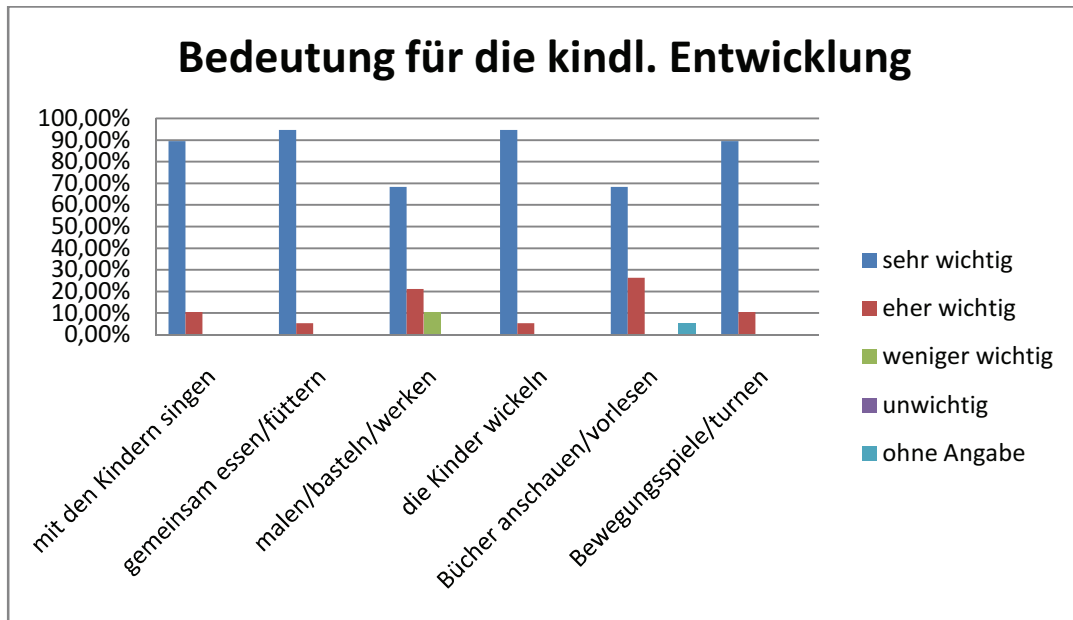


Abb. 5 Bedeutung für die kindl. Entwicklung

Bei der Frage zum enthaltenen Bildungspotential ändert sich das Bild. Hier findet sich die Wickelsituation im Vergleich mit den anderen Bildungssituationen an letzter Stelle, wobei ihr dennoch von ca. 63 % der Teilnehmer ein sehr hohes sowie von ca. 23 % der Teilnehmer ein eher hohes Bildungspotential zugeschrieben wird.

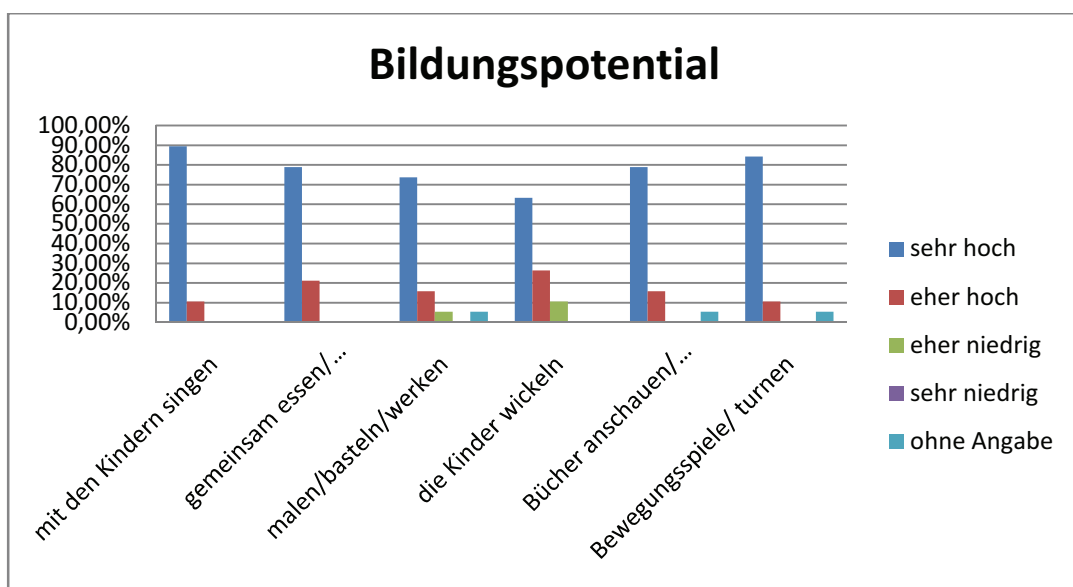


Abb. 6 Bildungspotential

Ähnlich sieht dieses bei der Einschätzung aus, wie anspruchsvoll die Gestaltung der einzelnen Situationen ist. Die Hygienesituation liegt hier im Vergleich an letzter Stelle, aber dennoch sehen etwas mehr als die Hälfte der Fachkräfte ihre Gestaltung als sehr anspruchsvoll an.

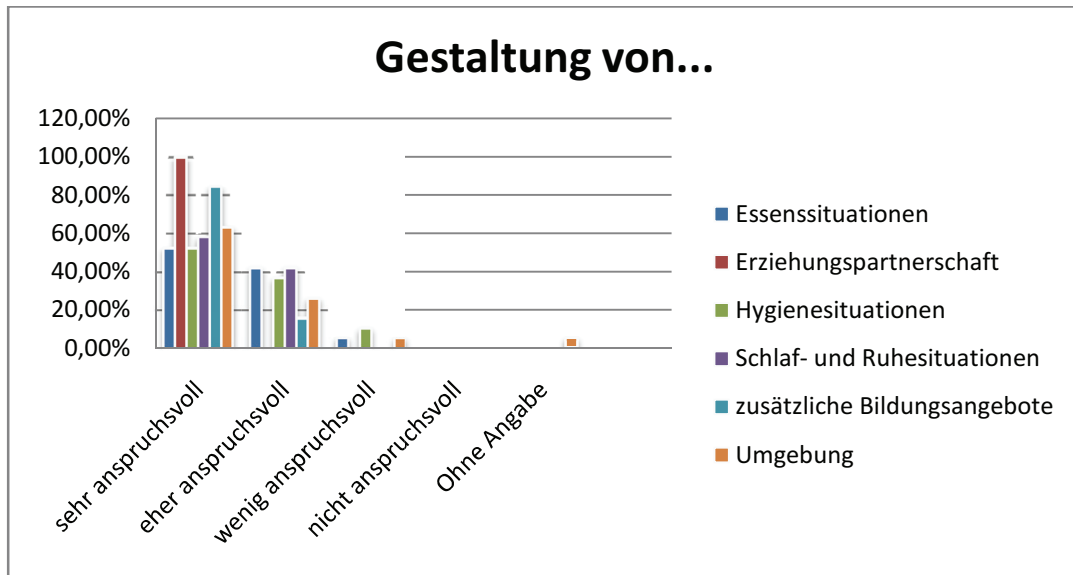


Abb. 7 Gestaltung von...

Das Wickeln wird von ca. 47 % der Fachkräfte sehr gerne und von knapp 32 % gerne ausgeführt. Im Vergleich mit den anderen abgefragten Situationen hat es mit ca. 21 % den höchsten Anteil für eine weniger gerne ausgeführte Tätigkeit.

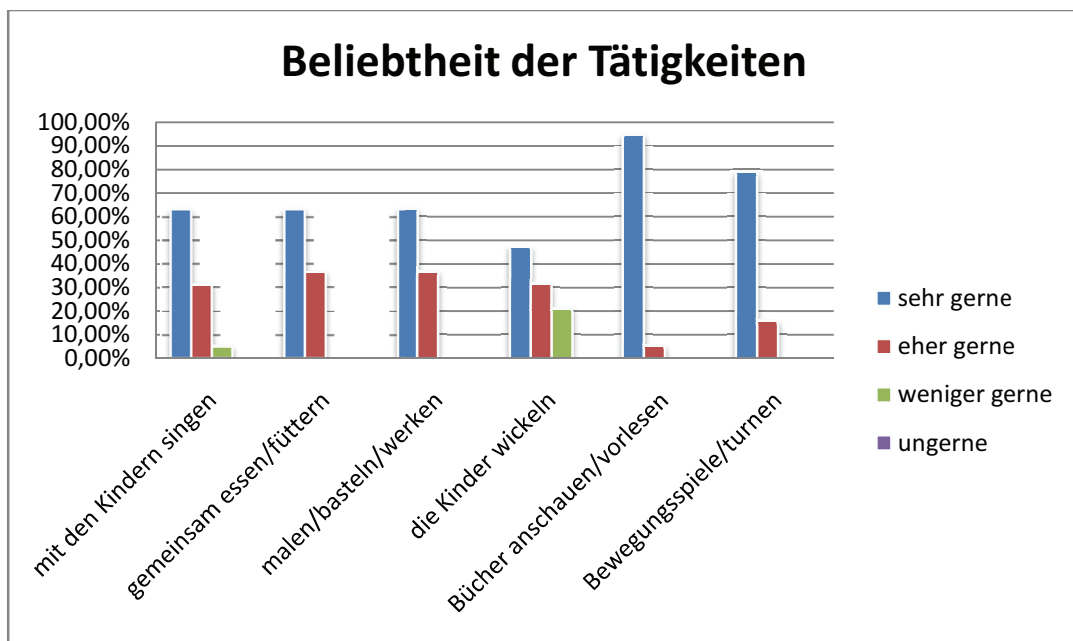


Abb. 8 Beliebtheit der Tätigkeiten

Die Kinder, die in die Krippen aufgenommen werden, sind zwischen zwei bis 18 Monate alt, wobei knapp die Hälfte der Krippen Kinder unter dem ersten Lebensjahr aufnimmt. Bei Aufnahme unter dem ersten Lebensjahr wird der Großteil der Kinder ab dem 6. Lebensmonat (21 %) oder ab dem 9. Lebensmonate (16 %) aufgenommen. Die restlichen 10% verteilen sich gleichmäßig auf eine Aufnahme ab dem 2. bzw. dem 8. Monat.

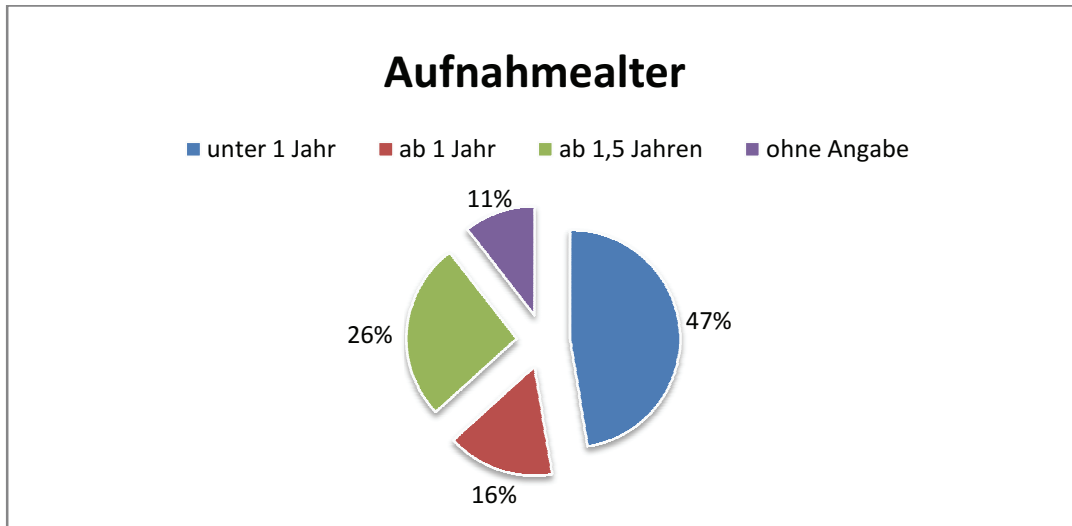


Abb. 9 Aufnahmealter

Die Wickelsituation der kleinen Kinder wird von knapp der Hälfte der Befragten als eine „hektische (Klein-) Gruppensituation“ beschrieben, bei der die Aufmerksamkeit auf zumeist zwei bis fünf Kinder verteilt werden muss. 2/3 der Befragten sind mit der Wickelsituation nicht zufrieden.

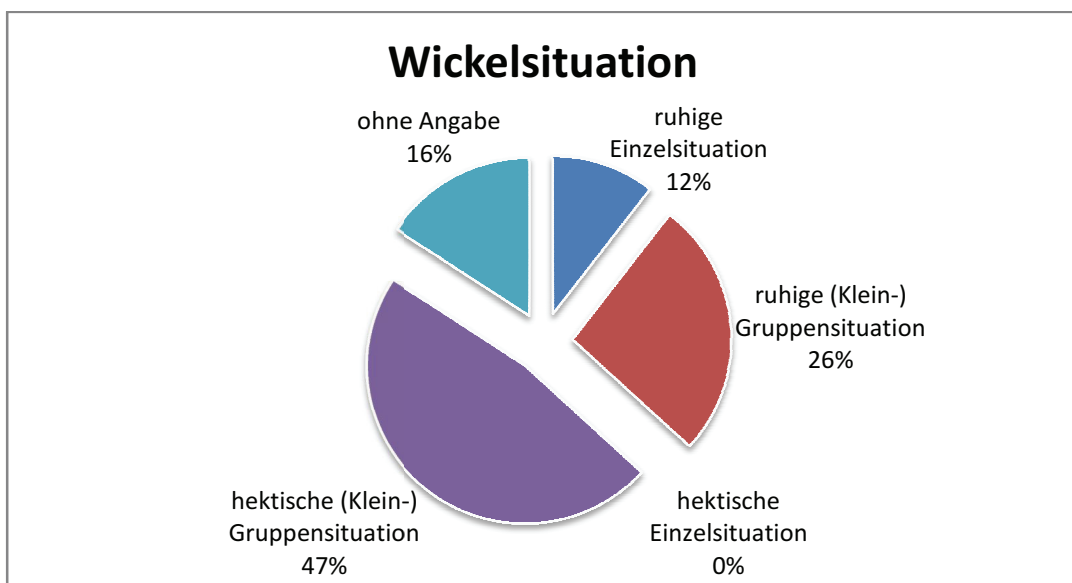


Abb. 10 Wickelsituation

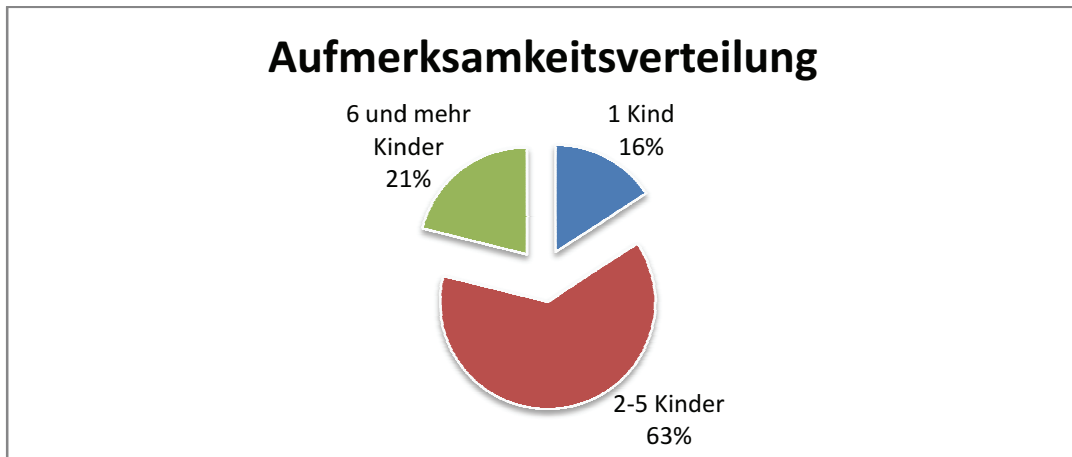


Abb. 11 Aufmerksamkeitsverteilung

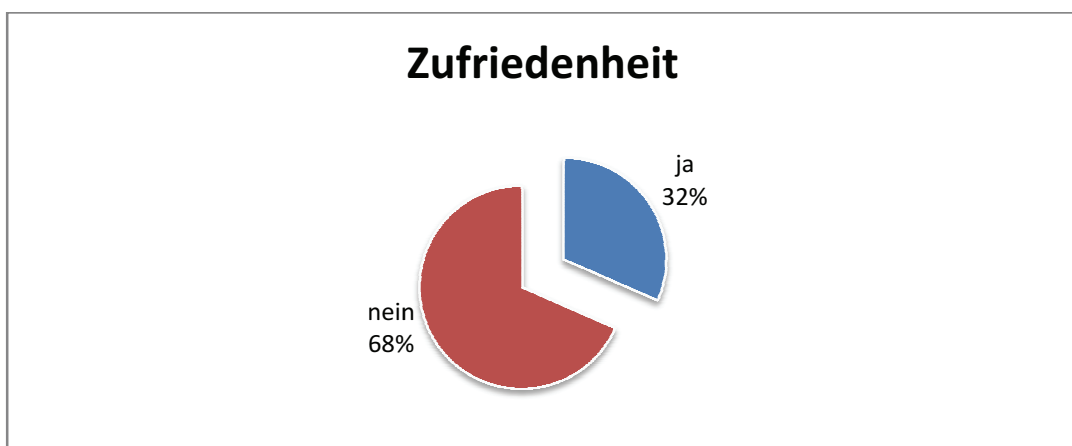


Abb. 12 Zufriedenheit

Insgesamt 84 % der Befragten geben Änderungswünsche an, die ihre Zufriedenheit steigern würden. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten sowie eigene Antworten möglich.

Mehr Zeit für das einzelne Kind steht hierbei bei den Wünschen an erster Stelle, gefolgt von dem Wunsch, mehr Ruhe während der Wickelsituation zur Verfügung zu haben.

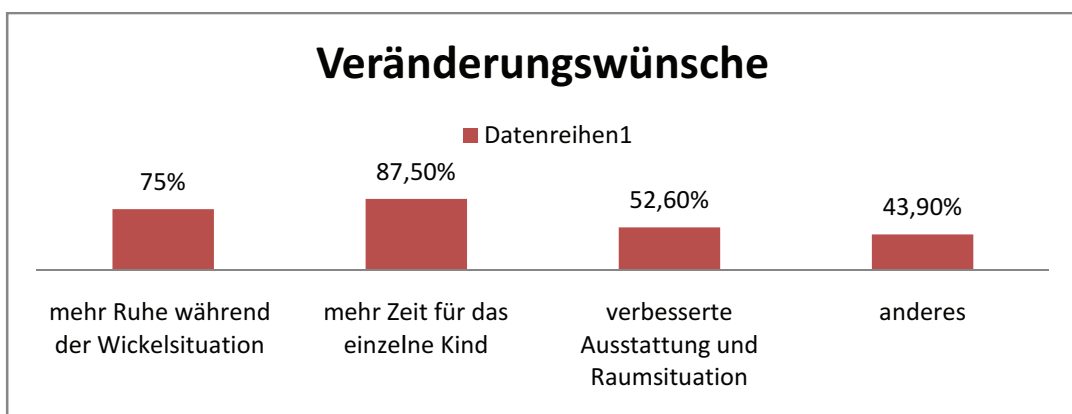


Abb. 13 Veränderungswünsche

43,90 % gaben eigene Wünsche an, welche sich wie folgt verteilen:

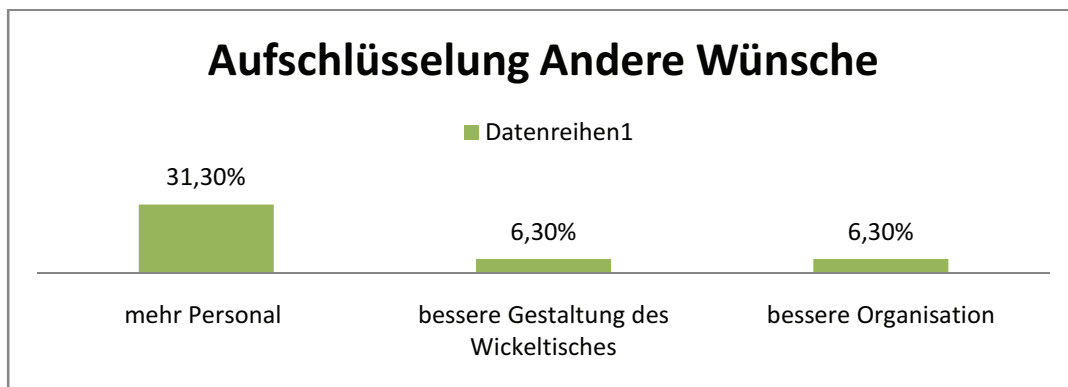


Abb. 14 Aufschlüsselung Andere Wünsche

Trotz dieser Situation erleben sich mehr als die Hälfte der Teilnehmer während der Wickelsituation sehr oft (5,30 %) oder eher oft (47,40 %) als entspannt. Allerdings geben auch 42,80 % an, sich eher selten beim Wickeln entspannt zu fühlen, 5,30 % machen keine Angabe. 42,10 % geben an, dass sie sich eher gestresst fühlen.

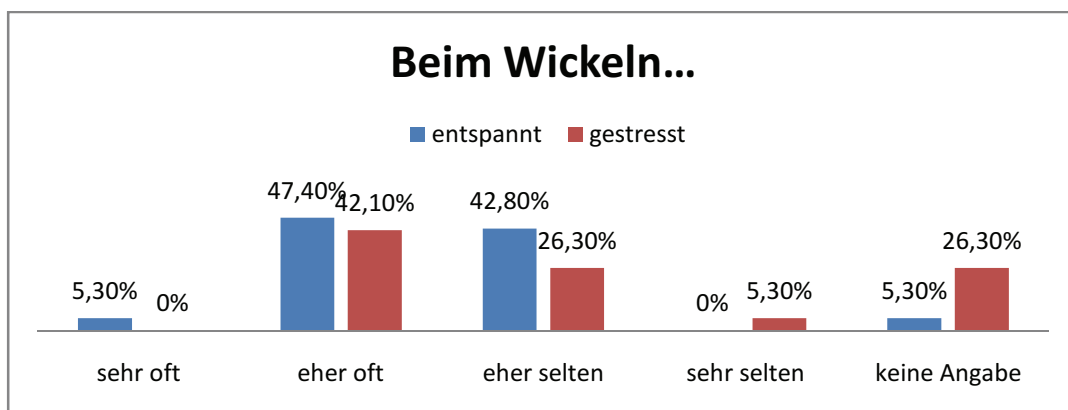


Abb. 15 Beim Wickeln...

Die Umsetzbarkeit der qualitativ guten Wickelsituation im Krippenalltag halten 37 % für möglich und 63 % für nicht möglich.

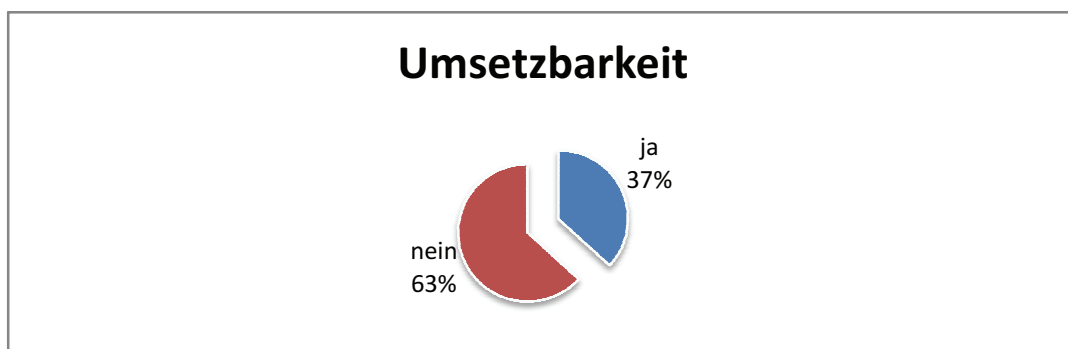


Abb. 16 Umsetzbarkeit

In beinahe allen Krippen gelingt es, dass die Kinder in der Mehrheit der Fälle von ihren Bezugspersonen gewickelt werden.

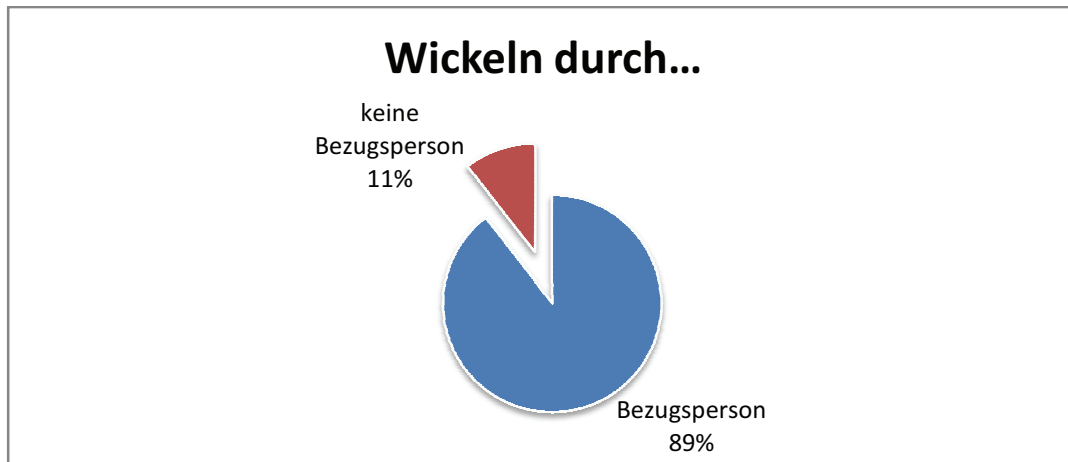


Abb. 17 Wickeln durch...

In der Frage B9 ging es um die Themen der Partizipation und des Beziehungsaufbaues beim Wickeln. Die Ergebnisse sind hier aus Übersichtlichkeitsgründen in drei Diagramme unterteilt.

Die Partizipation des Kindes kann durch Verhaltensweisen der Fachkräfte gefördert oder behindert werden. In der Befragung stellen sich die Partizipationsmöglichkeiten des Kindes folgendermaßen dar:

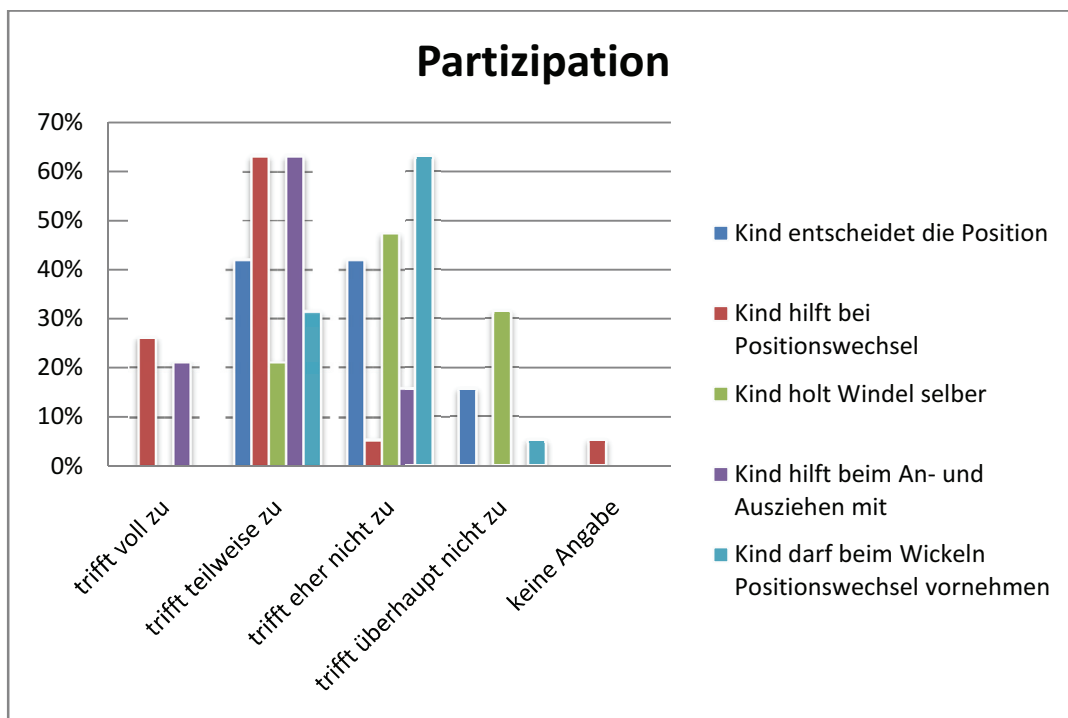


Abb. 18 Partizipation



Auch der Beziehungsaufbau kann durch bestimmte Verhaltensweisen gestärkt oder gemindert werden. Vier Verhaltensweisen, die sich bei Anwendung negativ bzw. bei Nicht-Anwendung positiv auf den Beziehungsaufbau zu dem einzelnen Kind während des Wickelns auswirken können, sind in dem folgenden Diagramm dargestellt:

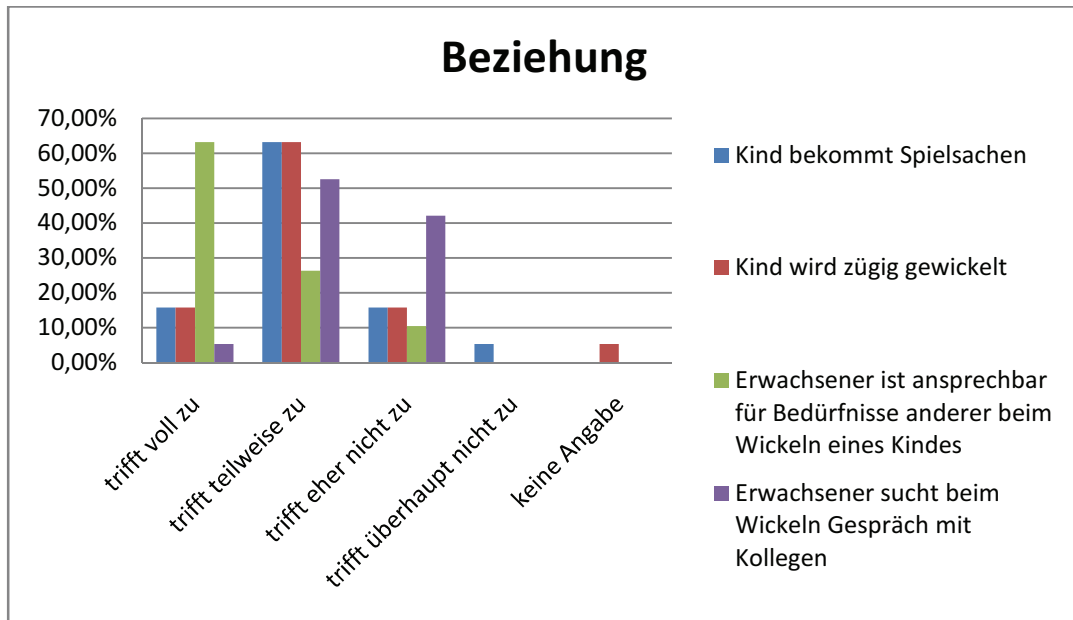


Abb. 19 Beziehung

Einige Befragte schrieben zusätzlich an den Rand, dass sie aufgrund von Zeitdruck bzw. den bestehenden Rahmenbedingungen nicht anders handeln können.

Ein wichtiger Aspekt, der den Beziehungsaufbau bei entsprechender Qualität (über die ich hier keine Aussage treffen kann) fördern kann, ist das Verbalisieren der Handlungsschritte. Die große Mehrheit der Befragten gab hierbei an, dass sie dieses immer oder teilweise tun.

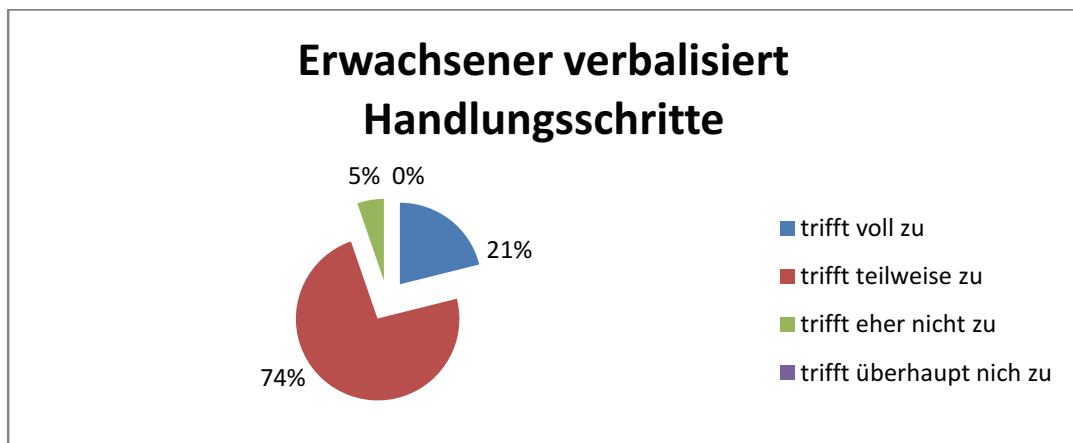


Abb. 20 Erwachsener verbalisiert Handlungsschritte

### 5.2.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Zuerst einmal ist anzumerken, dass die Befragung aufgrund der zu geringen Größe der Stichprobe nicht als repräsentativ angesehen und daher allenfalls eine Richtung abgelesen werden kann.

Die angedeutete Richtung bestätigt jedoch meine Hypothese, dass es schwierig ist, eine qualitativ gute Wickelsituation in der Praxis umzusetzen. Es ist zu erkennen, dass das Wickeln oftmals in einer Situation durchgeführt werden muss, in der es kaum möglich erscheint, eine entsprechende Qualität im Beziehungsaufbau und in der kindlichen Kooperation zu erreichen. Dieses ist daran ersichtlich, dass das Wickeln selten eine Einzelsituation darstellt und die Aufmerksamkeit in der Mehrheit der Fälle auf zwei bis fünf Kinder verteilt werden muss. Eine solche Gestaltung der Wickelsituation fällt qualitativ umso mehr ins Gewicht, je jünger die Kinder sind, und laut der Befragung nehmen 63 % der Krippen die Kinder zwischen dem 2. und dem 12. Lebensmonat auf.

Des Weiteren beschreiben knapp die Hälfte der Fachkräfte die Wickelsituation als hektisch, was ein weiteres Indiz dafür ist, dass die erwünschte Qualität nicht erreicht werden kann, denn in einer hektischen Situation werden das genaue, feinfühliges Beobachten und Reagieren auf das Kind weniger ausgeprägt sein als in einer ruhigen Atmosphäre.

In der Frage B9, in der einige Merkmale zu den Partizipationsmöglichkeiten und der Beziehungsgestaltung beurteilt werden sollten, ist aber dennoch zu sehen, dass die Kinder trotzdem zumindest teilweise partizipieren können, wobei ich hier jedoch keine Aussage darüber treffen kann, ob es sich um eine wirkliche Kooperation handelt.

Bei den abgefragten Merkmalen zur Beziehungsgestaltung zeigt sich, dass Verhaltensweisen, die für die Beziehung und Kooperation beim Wickeln eher hinderlich sind, häufig auftreten, wobei sich dieses Verhalten jedoch stark aus der Art und Weise, wie die Wickelsituation in der momentanen Praxis oft gestaltet ist, ergibt. Hierzu wurden auch Kommentare an den Rand geschrieben wie „Zeitdruck“ oder „muss ich“, die zwar nicht mit in die Auswertung einfließen konnten, da sie nicht erfragt waren, die ich jedoch so interpretiere, dass ein Bewusstsein dafür besteht, dass die Wickelsituation nicht optimal verläuft. Meine Interpretation wird dadurch bekräftigt, dass 68 % der Fachkräfte mit der Gestaltung der Wickelsituation unzufrieden sind und sich besonders mehr Zeit für das einzelne Kind und mehr Ruhe während des Wickelns wünschen würden.

Aus diesem Grund sehe ich meine Hypothese, dass das Wickeln im Vergleich zu anderen Bildungssituationen unterbewertet ist, auch nur teilweise als bestätigt an. Zwar fällt die Bewertung für das Bildungspotential des Wickelns im Vergleich mit den anderen Situationen tatsächlich am niedrigsten aus, dennoch wird dem Wickeln ein höheres Bildungspotential zugeschrieben, als ich es erwartet hätte, und es wird generell für die kindliche Entwicklung als sehr wichtig eingeschätzt.

Das Kindbild (siehe Punkt 4.2.1), welches die Haltung hinter dem qualitativ guten Wickeln mitbestimmt, zeigt sich in der Befragung widersprüchlich. Zwar stimmen ca. 84 % voll und ca. 16 % teilweise zu, dass das Kind von klein auf an aktiv an seiner eigenen Entwicklung beteiligt ist, aber nur ca. 47 % bejahen teilweise die Idee des sich selbst bildenden Kindes, während knapp 53 % dieser Idee weniger oder nicht zustimmen. Ich vermute, dass es hier Unklarheiten in der Abgrenzung und Definition des Begriffes Bildung zu dem Begriff der Erziehung geben könnte. Da ich allerdings keine weiteren Fragen zur Haltung und zum Bildungsverständnis gestellt habe, kann ich hier keine wirkliche Aussage treffen.

Positiv ist anzumerken, dass es in der Mehrheit der Krippen gelingt, die Kinder durch die Fachkräfte wickeln zu lassen, zu denen ein Bezug besteht. Außerdem arbeiten 89 % der Fachkräfte aus eigenem Wunsch mit den Kindern unter drei Jahren und ich denke, dass dieses ein wichtiger Faktor für die Qualität ist, da die eigene, freie Entscheidung, in diesem Bereich zu arbeiten, auch wirkliches Interesse und Engagement wahrscheinlicher macht, als wenn es sich um eine erzwungene Entscheidung handeln würde.

Ebenso positiv und mit einem mächtigen Potential zur Qualitätssteigerung sehe ich die Tatsache, dass nicht nur 89,50 % bereits Fort- und Weiterbildungen im Krippenbereich besucht haben und hierbei auch ihren eigenen Interessen nachgehen können, sondern auch, dass beinahe 95 % der Fachkräfte den Wunsch äußern, sich weiter fortbilden zu wollen.

### 5.3.4 Reflexion und weitere mögliche Schritte

Beim Auswerten meines Fragebogens ist mir aufgefallen, dass einige Fragen zu ungenau formuliert waren und daher auf mehrere Arten gedeutet werden konnten. Hier ist z. B. die Frage B4 zu nennen, in welcher ich fragte, ob das Wickeln in einer Eins-zu-eins-Situation mit ausreichend Zeit für das einzelne Kind im Krippenalltag umzusetzen sei. Diese Frage kann auf zwei Arten aufgefasst werden: auf die momentane Praxissituation bezogen oder generell auf den Krippenalltag, wenn er optimaler wäre. Da ich nicht weiß, auf welche Art die Frage bewertet wurde, ist sie nicht sehr aussagekräftig. Außerdem habe ich auch festgestellt, dass die Frage B8 nicht gut durchdacht war. Hier wollte ich wissen, ob sich die Fachkräfte beim Wickeln eher entspannt oder gestresst fühlen. Zum Einen ist das Wort „Stress“ eher negativ belegt und zum Anderen hätte auch nur die Frage nach dem Grad des Entspannt seins ausgereicht, da ich ja als Antwortformat eine Ratingskala gewählt habe. Dieses wurde mir dadurch klar, dass viele der Befragten zwar in der Spalte „entspannt“ ein Kreuz setzten, viel weniger jedoch die Spalte „gestresst“ beachteten.

Generell denke ich, in einem weiteren Fragebogen müssten viel mehr Fragen zur Haltung und zum Bildungsverständnis enthalten sein, da dieses einen sehr wichtigen Aspekt auch für das Umsetzen der Wickelsituation bildet. In meinem Fragebogen habe ich hierzu nur eine Frage (A5) gestellt, die zudem noch sehr kurz gehalten war.

Auch ist mir bewusst geworden, dass meine Hypothese zur Gestaltung einer qualitativ guten Wickelsituation durch mein gewähltes Instrument alleine nicht komplett zu erforschen ist. Ich kann zwar durch den Fragebogen ablesen, dass eine gute Qualität eher nicht möglich ist, schon alleine durch die Rahmenbedingungen, aber die wirkliche Qualität kann ich nicht bestimmen. Ein Beispiel ist hier das Verbalisieren der Handlungsschritte. Zwar zeigt meine Befragung, dass viele Fachkräfte dieses oft oder zum Teil umsetzen, aber dennoch weiß ich nicht, wie sie es tun und das Wie bestimmt ja letztendlich die Qualität. Daher würde ich in weiteren Schritten zu meiner Forschungsfrage auch qualitative Methoden anwenden – hier vor allem die qualitative Beobachtung, um die Art und Weise des Wickelns beurteilen zu können, und eventuell auch Interviews, um mehr Hintergründe, auch in Bezug auf Handlungsfragen und gezeigte Verhaltensweisen, zu erhalten. Ich denke, dieses wäre auch im Sinne der Befragten, die dieses teilweise im Fragebogen damit angedeutet haben, dass sie zwar ein Kreuz gesetzt, dazu aber noch einen Kommentar als Erklärung geschrieben haben.

## **6 Fazit und Ausblick**

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass die Pflege im Allgemeinen und die Wickelsituation im Speziellen in der Art und Weise, wie sie durchgeführt werden, bedeutsame Qualitätsfaktoren für die Arbeit in der Krippe darstellen, und zwar umso mehr, je jünger die Kinder sind. Dieses sollte zwar nicht überbewertet werden, da es im Krippenalltag natürlich auch noch viele weitere wichtige Beziehungssituationen gibt, aber genauso wenig sollte die Pflege unterbewertet werden, denn wenn sie gut gestaltet ist, stellt sie einen wirklichen Gewinn für die Kinder dar und ist förderlich für ihre Entwicklung.

Um die Pflege qualitativ gut gestalten zu können, bedarf es Fachkräfte, die eine achtsame und wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern einnehmen, die sie als aktive, sich selbst bildende Wesen begreifen und die außerdem mit einer guten Beobachtungsgabe sowie der Fähigkeit, feinfühlig antworten zu können, ausgestattet sind. Aber genauso bedarf es zur Unterstützung auch entsprechender Rahmenbedingungen, die, wie aus der Befragung hervorgeht, eher noch nicht gegeben sind.

Hier wird auch deutlich, warum es so wichtig ist, eben nicht nur den Ausbau der Krippen quantitativ voranzubringen, sondern auch auf die Qualität zu achten. Wenn es tatsächlich um das Wohl der Kinder gehen soll, dann ist Qualität in den Krippen ein Muss, welches jedoch langfristig gesehen auch der Gesellschaft zugute kommt.

Hier möchte ich auf das Zitat zurückkommen, mit welchem ich meine Arbeit begonnen habe: „Der Weg ist das Ziel.“ Ja, der Weg ist das Ziel. Auf dem Weg formen wir uns durch ihn und durch all das, was wir auf ihm antreffen.

Im Bereich der frühen Bildung ist schon einiges in Bewegung geraten – doch wird diese Gesellschaft allen ihren Kindern tatsächlich Wege eröffnen, auf denen sie ihre Potentiale entfalten können und welche sie mit gesunden Herzen und Seelen in die Welt von Morgen führen?

Es bleibt zu hoffen, aber Wandel braucht wohl seine Zeit. Außerdem kann dieses nur gelingen, wenn Hand in Hand gearbeitet wird und die Gesellschaft auch bereit ist, die benötigten Gelder zu investieren. Trotz allem kann jedoch jeder Einzelne seinen kleinen Beitrag auch schon unter heutigen Rahmenbedingungen leisten, indem er selbst bereit zur Weiterentwicklung ist und Achtsamkeit und Wertschätzung als eine Grundhaltung mit den Kindern, mit sich selbst und mit allen Lebewesen lebt.

## 7 Quellenverzeichnis

### **Bücher:**

Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika, (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.), (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.

Bowlby, J.: Maternal care and mental health. Geneva: World Health Organization, 1951. In: Pikler, Emmi; zusammengestellt und überarbeitet von Tardos, Anna, (2001). Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. 4. Auflage. München: Richard Pflaum Verlag. S. 24 – 25.

Bowlby, J.: Child care and the growth of love. London: Penguin Books, 1957. In: Pikler, Emmi; zusammengestellt und überarbeitet von Tardos, Anna, (2001). Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. 4. Auflage. München: Richard Pflaum Verlag. S. 24 – 25.

Falk, Judit. Die Einheit von Pflege und Erziehung. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna; u.a., (2010). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies [sic!] und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 35 – 43.

Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin, (2005). Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von psychischer Sicherheit und kulturellem Lernen. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim, (2005). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Hevesi, Katalin. Echte Kooperation mit dem Säugling. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna; u. a., (2010). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies [sic!] und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 59 – 63.

Hirsch, M.: A szülőktől elszakadt, gyermekotthonban, majd családi környezetben nevelkedő gyermekek személyiségvizsgálata, In: Pszichológiai Tanulmányok. Vol. 6. Budapest: Akadémiai Kiadó. 595 – 614, 1964. In: Pikler, Emmi; zusammengestellt und überarbeitet von Tardos, Anna, (2001). Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. 4. Auflage. München: Richard Pflaum Verlag. S. 24 – 25.

Karsten, Hartmut, (2009). 0 – 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 2. Auflage. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.

Konrad, Klaus. (2010). Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. 6. Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), (2007a). Forscher, Künstler, Konstrukteure, Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Éva, (2009). Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 5. Auflage. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.

Maywald, Jörg, (2009). Kinderschutz in der Kita. Ein praktischer Leitfaden für Erzieherinnen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Maywald, Jörg; Schön, Bernhard (Hrsg.), (2008). Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Metzinger, Alalbert, (2009). Entwicklungspsychologie kompakt für sozialpädagogische Berufe 0 – 11 Jahre. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Mienert, Malte; Vorholz, Heidi; Wehrmann, Ilse (Hrsg.), (2009). Kleine Kinder – große Schritte: Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Krippenkindern. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Miller, Alice, (1983). Am Anfang war Erziehung. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Musiol, Marion. Biografizität als Bildungserfahrung. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), (2007b). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor. S. 300 – 328.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.), (2002). Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Ostermayer, Edith, (2006). Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Pikler, Emmi; zusammengestellt und überarbeitet von Tardos, Anna, (2001). Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. 4. Auflage. München: Richard Pflaum Verlag.

Pikler, Emmi. Einige Gedanken zu Sitten und Bräuchen in der Säuglingserziehung und zum elterlichen Verhalten. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna; u.a., (2010). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies [sic!] und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 15 – 34.

Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael, (2010). Der Fragebogen. 2., aktualisierte Auflage. Wien: facultas wuv UTB.

Schäfer, Gerd E. (Hrsg), (2007). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein- Westfalen. 2., erweiterte Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.

Senckel, Barbara, (2004). Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. Originalausgabe. München: Verlag C.H. Beck.



Schneider, Kornelia. Tagesbetreuung von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppeneinrichtungen: Ein Rückblick auf vier Jahrzehnte westdeutscher Geschichte zur Entwicklung von Qualität in der Praxis (1970 – 2010). In: Leu, Hans Rudolf; von Behr, Anna, (2010). Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0 – 3 Jahren. München: Ernst Reinhardt. S. 135 – 148.

Spitzer, Manfred, (2009). Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 1. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Stascheit, Ulrich (Hrsg.), (2010). Gesetze für Sozialberufe. Textsammlung. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Nomos Verlagsgesellschaft.

Strub, Ute. Zur Einführung. In: Pikler, Emmi; zusammengestellt und überarbeitet von Tardos, Anna, (2001). Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. 4. Auflage. München: Richard Pflaum Verlag. S. 9 – 12.

Strub, Ute. Fragen an Anna Tardos. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna; u.a., (2010). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies [sic!] und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 103 – 128.

Tardos, Anna. Von den Händen der Pflegerin. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna; u.a., (2010). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies [sic!] und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 82 – 93.

Tardos, Anna. Vom Dialog mit dem Säugling. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna; u.a., (2010). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies [sic!] und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 94 – 102.

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.), (2007). Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Van der Beek, Angelika, (2006). Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Van Dieken, Christel, (2008). Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Viernickel, Susanne; Schwarz, Stefanie, (2009). Expertise. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Hrsg.: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Vincze, Maria. Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna; u.a., (2010). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies [sic!] und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 44 – 58.

Winner, Anna, (2007). Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 – 4 Jahren. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.

Wustmann, Corinna; Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), (2009). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 2. Auflage. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.

### **Fachzeitschriften:**

Frank, Angela, (2008). Kindergarten heute spezial. Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Kobelt Neuhaus, Daniela. Zurückdenken – vorwärts gehen. Mit der eigenen Biografie arbeiten – eine Methode der Aus- und Fortbildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS). Heft 2/ 2002: Lebenslanges Lernen – Biografie und Bildung. S. 20 – 25.

Musiol, Marion; Nobis, Beate. Die eigene Biografie als Lernpotenzial für Erzieherinnen – Überlegungen zu einem beruflichen Selbstverständnis. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS). Heft 2/ 2002: Lebenslanges Lernen – Biografie und Bildung. S. 26 – 29.

Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. v. Salisch (Hg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 3 – 30). Stuttgart: Kohlhammer. In: Frank, Angela, (2008). Kindergarten heute spezial. Kinder in ihrer sozial- emotionalen Entwicklung fördern. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 25.

### **Internetquellen:**

Basisgemeinschaft Wulfshagenerhütten eG. Katalog Holzspielgeräte, (2010).

URL: [http://www.basisgemeinde.de/images/katalog\\_2010.pdf](http://www.basisgemeinde.de/images/katalog_2010.pdf) (Stand: 15.05.2011).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BfBSFJ), (2010). Bericht der Bundesregierung 2010 nach §24a Abs. 5 SGBVIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2009. Erster Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes.

URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kifoeg-bericht.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand 24.04.2011).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BfBSFJ), (2005).

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL:

[http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf)

(Stand 24.04.2011).

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), (2009). Quantität braucht Qualität. Agenda für den qualitativ orientierten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. URL:

[http://www.dji.de/kinder/2009-06\\_Quantitaet\\_braucht\\_Qualitaet\\_DJI\\_Positionspapier.pdf](http://www.dji.de/kinder/2009-06_Quantitaet_braucht_Qualitaet_DJI_Positionspapier.pdf)

(Stand 24.04.2011).

Deutsche Liga für das Kind, (2008). Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind.

Gute Qualität in Krippen und Kindertagespflege. URL: <http://www.liga-kind.de/downloads/krippe.pdf> (Stand 24.04.2011).

Roschk, Steffen,(2011). Konfuzius Zitate. URL: <http://zitate.net/konfuzius:2.html> (Stand 26.04.2011).

Winter, Stefanie, (2000). Quantitative vs. Qualitative Methoden. URL: [http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative\\_vs\\_qualitative\\_methoden\\_b.html](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html) (Stand 27.05.2011).

## **8 Abkürzungsverzeichnis**

BfFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend

DDR – Deutsche Demokratische Republik

DJI – Deutsches Jugendinstitut

EU– European Union/Europäische Union

IFP– Staatsinstitut für Frühpädagogik

KiföG – Kinderförderungsgesetz

NICHD– National Institute of Child Health and Human Development

OECD– Organisation for Economic Co-operation and Development

SGBVIII – Achstes Sozialgesetzbuch

TAG – Tagesbetreuungsausbaugesetz

UN– United Nations/Vereinte Nationen

## 9 Selbstständigkeitserklärung

Neubrandenburg, den 30.06.2011

Hiermit versichere ich, dass ich die Bachelorarbeit unter Zuhilfenahme der angegebenen Quellen nach bestem Wissen und Gewissen selbstständig erarbeitet und verfasst habe sowie wörtliche und sinngemäß entnommene Stellen aus den Quellen als solche kenntlich gemacht habe.

---

(Jana Biastoch)

## **10 Anhang**

Anhang 1: Fragebogen (leer)

Anhang 2: Gesamtauswertung Fragebogen



## Fragebogen zum Thema Bildungs- und Pflegesituationen in der Krippe

Liebe Fachkräfte,

in diesem Fragebogen finden Sie eine Reihe von Fragen zum Vergleich von verschiedenen Bildungs- und Pflegesituationen in der Krippe, zu deren praktischen Umsetzung und zu Ihrer persönlichen Haltung zu diesen Situationen.

Bitte bearbeiten Sie die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge. Lesen Sie sich die Fragen genau durch und kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an. Treffen Sie bitte auch dann eine Entscheidung, wenn es schwer fällt und beantworten Sie die Fragen bitte aufrichtig.

Für die Auswertung des Fragebogens ist es von Vorteil, wenn dieser vollständig ausgefüllt ist. Diese Untersuchung dient ausschließlich Forschungszwecken im Rahmen meiner Bachelorarbeit. Ihre Anonymität wird hierbei garantiert.

Bitte schicken sie den Fragebogen bis zum **09.05.2011** in dem beigelegten frankierten und adressierten Briefumschlag an mich zurück.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Jana Biastoch



## Teil A

**A 1:** Im Folgenden sind einige Tätigkeiten des pädagogischen Personals im Kontakt mit den Kindern aufgelistet. Beurteilen Sie bitte die Bedeutung dieser Tätigkeiten für die kindliche Entwicklung.

	sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	unwichtig
<b>mit den Kindern singen</b>				
<b>gemeinsam essen/ füttern</b>				
<b>malen/ basteln/ werken</b>				
<b>die Kinder wickeln</b>				
<b>Bücher anschauen/ vorlesen</b>				
<b>Bewegungsspiele/ turnen</b>				

**A 2:** Wie gerne führen sie die zuvor genannten Tätigkeiten aus?

	sehr gerne	eher gerne	weniger gerne	ungerne
<b>mit den Kindern singen</b>				
<b>gemeinsam essen/ füttern</b>				
<b>malen/ basteln/ werken</b>				
<b>die Kinder wickeln</b>				
<b>Bücher anschauen/ vorlesen</b>				
<b>Bewegungsspiele/ turnen</b>				

**A 3:** Wie bewerten Sie das Bildungspotential der zuvor genannten Tätigkeiten?

	sehr hoch	eher hoch	eher niedrig	sehr niedrig
<b>mit den Kindern singen</b>				
<b>gemeinsam essen/ füttern</b>				
<b>malen/ basteln/ werken</b>				
<b>die Kinder wickeln</b>				
<b>Bücher anschauen/ vorlesen</b>				
<b>Bewegungsspiele/ turnen</b>				

**A 4:** Für wie anspruchsvoll halten Sie die nachfolgenden Aufgaben einer päd. Fachkraft?

	sehr anspruchsvoll	eher anspruchsvoll	wenig anspruchsvoll	nicht anspruchsvoll
<b>Gestalten von Essenssituationen</b>				
<b>Gestalten der Erziehungspartnerschaft</b>				
<b>Gestalten von Hygienesituationen</b>				
<b>Gestalten von Schlaf- und Ruhesituationen</b>				
<b>Gestalten von zusätzlichen Bildungsangeboten</b>				
<b>Gestalten der Umgebung</b>				

**A 5:** Wie stehen sie zu den folgenden Aussagen?

	stimme voll zu	stimme teilweise zu	stimme eher weniger zu	stimme nicht zu
<b>Als Erwachsener ist es meine Aufgabe das Kind zu bilden.</b>				
<b>Schon Säuglinge sind aktiv an der eigenen Entwicklung beteiligt.</b>				
<b>Kinder können sich nur selbst bilden.</b>				

**Teil B**

**B 1:** Ab welchem Alter werden die Kinder bei Ihnen in der Krippe frühestens betreut?

<b>ab 2 Monaten</b>		<b>ab 6 Monaten</b>	
<b>ab 12 Monaten</b>		<b>ab 18 Monaten</b>	
<b>Anderes:</b>			

**B 2:** Auf wie viele Kinder müssen Sie **durchschnittlich** während Sie wickeln ihre Aufmerksamkeit verteilen?

1		2-3		4-5		6+	
---	--	-----	--	-----	--	----	--

**B 3:** Welche der folgenden Aussagen beschreibt **in der Mehrheit** die Situation in der das Wickeln stattfindet?

ruhige Einzelsituation	
ruhige (Klein-)Gruppensituation	
hektische Einzelsituation	
hektische (Klein-)Gruppensituation	

**B 4:** Ist das Wickeln in einer 1 zu 1 Situation, in der Sie sich Zeit für das einzelne Kind lassen und auf seinen individuellen Rhythmus und seine Vorlieben eingehen können, ihrer Meinung nach im Krippenalltag umsetzbar?

ja		nein	
----	--	------	--

**B 5:** Sind Sie mit der Gestaltung der Wickelsituation zufrieden?

ja		nein	
----	--	------	--

**B 6:** Wenn Sie **B 5** mit „nein“ beantwortet haben: Welche Veränderungen würden Sie zufriedener mit der Wickelsituation machen? (Mehrfachantworten möglich.)

Mehr Ruhe während der Wickelsituation.	
Mehr Zeit für das einzelne Kind.	
Verbesserung der Ausstattung und Raumsituation.	
Anderes:	

**B 8:** Wird jedes Kind im Regelfall von dem Personal gewickelt, zu dem es einen Bezug aufgebaut hat?

ja		nein	
----	--	------	--

**B 9:** Wie fühlen Sie sich selbst während der Wickelsituation?

	sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten
<b>entspannt</b>				
<b>gestresst</b>				
<b>Anderes:</b>				

**B 7:** Welche Bedeutung haben die nachfolgenden Aussagen für Sie?

	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
<b>Ich lasse das Kind entscheiden, in welcher Position es gewickelt werden möchte.</b>				
<b>Ich gebe dem Kind beim Wickeln Spielsachen, mit denen es sich beschäftigen kann.</b>				
<b>Ich wickle zügig, damit mehr Zeit für Anderes bleibt.</b>				
<b>Beim Wickeln lasse ich das sehr kleine Kind beim Positionswechsel seines Körpers, seinen Möglichkeiten nach, mithelfen.</b>				
<b>Beim Wickeln eines Kindes, bin ich auch für die Bedürfnisse anderer Kinder und Erwachsener jederzeit ansprechbar.</b>				
<b>Ich spiele beim Wickeln mit dem Kind.</b>				
<b>Ich lasse das Kind seine neue Windel selber aussuchen und holen.</b>				
<b>Während ich ein Kind wickle, suche ich nebenbei das Gespräch mit Kollegen und Kindern die sich im Raum befinden.</b>				
<b>Beim Wickeln verbalisiere ich jeden Handlungsschritt, bevor ich ihn ausführe.</b>				
<b>Ich lasse das Kind, nach seinen Möglichkeiten, beim An- und Ausziehen mithelfen.</b>				
<b>Ich lasse es zu, dass das Kind beim Wickeln seine Position (Stehen, Sitzen, Bauchlage, Rückenlag usw.) verändert, wenn es dieses möchte, auch mehrfach.</b>				

**Teil C:** Anschließend folgen noch einige Fragen zu Ihrer Person.

**C 1:** Welches Geschlecht haben Sie?

<b>männlich</b>	<input type="checkbox"/>	<b>weiblich</b>	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

**C 2:** Wie alt sind Sie?

<b>Jahre</b>
--------------

**C 3:** Wie lautet Ihre höchste Berufsbezeichnung?

<b>Erzieher/in</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Kinderpfleger/in</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Sozialassistent/in</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Heilpädagoge/in</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Kindheitspädagoge/in (BA)</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Sozialpädagoge/in</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Andere:</b>					

**C 4:** Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie insgesamt in pädagogischen Einrichtungen?

<b>Jahre</b>
--------------

**C 5:** Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie mit Kindern unter 3 Jahren?

<b>Jahre</b>
--------------

**C 6:** Ist es Ihr Wunsch gewesen mit Kindern unter 3 Jahren zu arbeiten?

<b>ja</b>	<input type="checkbox"/>	<b>nein</b>	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------------	--------------------------

**C 7:** Haben Sie die Möglichkeit an, vom Arbeitgeber unterstützten, Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen?

<b>ja</b>	<input type="checkbox"/>	<b>nein</b>	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------------	--------------------------

**C 8:** Haben sie Fort-und Weiterbildungen besucht, die speziell auf Krippenkinder ausgerichtet sind?

<b>ja</b>	<input type="checkbox"/>	<b>nein</b>	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------------	--------------------------

**C 9:** Können Sie die Themen, zu denen Sie vom Arbeitgeber unterstützte Fort- und Weiterbildungen besuchen, selber nach Wunsch und Interesse wählen?

<b>ja</b>		<b>nein</b>	
-----------	--	-------------	--

**C 10:** Haben Sie den Wunsch (weitere) krippenspezifische Fort- und Weiterbildungen zu besuchen?

<b>ja</b>		<b>nein</b>	
-----------	--	-------------	--

## Auswertung der Fragebögen in %

- Es wurden zehn Einrichtungen in Schleswig- Holstein befragt, insgesamt haben aus diesen Einrichtungen 14 Krippengruppen mit bis zu Dreijährigen Kindern teilgenommen.
- Gruppengröße: 13x 10 Kinder/ Gruppe, 1x 14 Kinder/Gruppe
- Erzieher- Kind- Schlüssel: 1 zu 5
- Es wurden 30 Fragebögen ausgeteilt, wovon 19 Fragebögen zurückgesendet wurden, dies entspricht einer Rücklaufquote von 63%.
- In der Auswertung entsprechen 19 Fragebögen = 100 %, 18 = 94,7 %, 17 = 89,5 %, 16 = 84,2 %, 15 = 78,9 %, 14 = 73,7 %, 13 = 68,4 %, 12 = 63,2 %, 11 = 57,9 %, 10 = 52,6 %, 9 = 47,4 %, 8 = 42,1 %, 7 = 36,8 %, 6 = 31,6 %, 5 = 26,3 %, 4 = 21,1 %, 3 = 15,8 %, 2 = 10,5 % und 1 = 5,3 %.
- Die in der Bachelorarbeit vorhandenen Diagramme wurden mit Excel erstellt. Die Werte wurden dabei teilweise gerundet.

### Teil A

**A 1:** Im Folgenden sind einige Tätigkeiten des pädagogischen Personals im Kontakt mit den Kindern aufgelistet. Beurteilen Sie bitte die Bedeutung dieser Tätigkeiten für die kindliche Entwicklung.

	sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	unwichtig
<b>mit den Kindern singen</b>	89,5 %	10,5 %	0 %	0 %
<b>gemeinsam essen/ füttern</b>	94,7 %	5,3 %	0 %	0 %
<b>malen/ basteln/ werken</b>	68,4 %	21,1 %	10,5 %	0 %
<b>die Kinder wickeln</b>	94,7 %	5,3 %	0 %	0 %
<b>Bücher anschauen/ vorlesen</b>	68,4 %	26,3 %	0 %	0 %
<b>Bewegungsspiele/ turnen</b>	89,5 %	10,5 %	0 %	0 %

- Ohne Angabe: Bücher anschauen/ vorlesen 5,3 %

**A 2: Wie gerne führen sie die zuvor genannten Tätigkeiten aus?**

	sehr gerne	eher gerne	weniger gerne	ungerne
<b>mit den Kindern singen</b>	63,2 %	31,6 %	5,3 %	0 %
<b>gemeinsam essen/ füttern</b>	63,2 %	36,8%	0 %	0 %
<b>malen/ basteln/ werken</b>	63,2 %	36,8 %	0 %	0 %
<b>die Kinder wickeln</b>	47,4 %	31,6 %	21,1 %	0 %
<b>Bücher anschauen/ vorlesen</b>	94,7 %	5,3 %	0 %	0 %
<b>Bewegungsspiele/ turnen</b>	78,9 %	15,8 %	0 %	0 %

- Ohne Angabe: Bewegungsspiele/ turnen 5,3 %

**A 3: Wie bewerten Sie das Bildungspotential der zuvor genannten Tätigkeiten?**

	sehr hoch	eher hoch	eher niedrig	sehr niedrig
<b>mit den Kindern singen</b>	89,5 %	10,5 %	0 %	0 %
<b>gemeinsam essen/ füttern</b>	78,9 %	21,1 %	0 %	0 %
<b>malen/ basteln/ werken</b>	73,7 %	15,8 %	5,3 %	0 %
<b>die Kinder wickeln</b>	63,2 %	26,3 %	10,5 %	0 %
<b>Bücher anschauen/ vorlesen</b>	78,9 %	15,8 %	0 %	0 %
<b>Bewegungsspiele/ turnen</b>	84,2 %	10,5 %	0 %	0 %

- Ohne Angabe: malen/basteln/werken 5,3 %
- Ohne Angabe: Bücher anschauen/ vorlesen 5,3 %
- Ohne Angabe: Bewegungsspiele/ turnen 5,3 %



**A 4:** Für wie anspruchsvoll halten Sie die nachfolgenden Aufgaben einer päd. Fachkraft?

	sehr anspruchsvoll	eher anspruchsvoll	wenig anspruchsvoll	nicht anspruchsvoll
<b>Gestalten von Essenssituationen</b>	52,6 %	42,1 %	5,3 %	0 %
<b>Gestalten der Erziehungspartnerschaft</b>	100 %	0 %	0 %	0 %
<b>Gestalten von Hygienesituationen</b>	52,6 %	36,8 %	10,5 %	0 %
<b>Gestalten von Schlaf- und Ruhesituationen</b>	57,9 %	42,1 %	0 %	0 %
<b>Gestalten von zusätzlichen Bildungsangeboten</b>	84,2 %	15,8 %	0 %	0 %
<b>Gestalten der Umgebung</b>	63,2 %	26,3 %	5,3 %	0 %

➤ Ohne Angabe: Gestaltung der Umgebung 5,3 %

**A 5:** Wie stehen sie zu den folgenden Aussagen?

	stimme voll zu	stimme teilweise zu	stimme eher weniger zu	stimme nicht zu
<b>Als Erwachsener ist es meine Aufgabe das Kind zu bilden.</b>	47,4 %	42,1 %	5,3 %	5,3 %
<b>Schon Säuglinge sind aktiv an der eigenen Entwicklung beteiligt.</b>	84,2 %	15,8 %	0 %	0 %
<b>Kinder können sich nur selbst bilden.</b>	0 %	47,4 %	26,3 %	26,3 %

## Teil B

**B 1:** Ab welchem Alter werden die Kinder bei Ihnen in der Krippe frühestens betreut?

<b>ab 2 Monaten</b>	5,3 %	<b>ab 6 Monaten</b>	21,1 %
<b>ab 12 Monaten</b>	15,8 %	<b>ab 18 Monaten</b>	26,3 %
<b>Anderes:</b>			
<b>ab 9 Monaten</b>	15,8 %		
<b>ab 8 Monaten</b>	5,3 %		

➤ Ohne Angabe: 10,5 %

**B 2:** Auf wie viele Kinder müssen Sie **durchschnittlich** während Sie wickeln ihre Aufmerksamkeit verteilen?

<b>1</b>	15,8 %	<b>2-3</b>	36,8 %	<b>4-5</b>	10,5 %	<b>6+</b>	21,1 %
----------	--------	------------	--------	------------	--------	-----------	--------

➤ Von Befragten selbst eingefügte Kategorie, welche ich vergessen hatte: 3-4 Kinder → 15,8 %, im Diagramm habe ich daher alle Mittelkategorien als 2-5 Kinder (63,1 %) zusammengefasst.

**B 3:** Welche der folgenden Aussagen beschreibt **in der Mehrheit** die Situation in der das Wickeln stattfindet?

<b>ruhige Einzelsituation</b>	10,5 %
<b>ruhige (Klein-)Gruppensituation</b>	26,3 %
<b>hektische Einzelsituation</b>	0 %
<b>hektische (Klein-)Gruppensituation</b>	47,4 %

➤ Ohne Angabe: 15,8 %

**B 4:** Ist das Wickeln in einer 1 zu 1 Situation, in der Sie sich Zeit für das einzelne Kind lassen und auf seinen individuellen Rhythmus und seine Vorlieben eingehen können, ihrer Meinung nach im Krippenalltag umsetzbar?

<b>ja</b>	36,8 %	<b>nein</b>	63,2 %
-----------	--------	-------------	--------

**B 5:** Sind Sie mit der Gestaltung der Wickelsituation zufrieden?

<b>ja</b>	31,6 %	<b>nein</b>	68,4 %
-----------	--------	-------------	--------

**B 6:** Wenn Sie **B 5** mit „**nein**“ beantwortet haben: Welche Veränderungen würden Sie zufriedener mit der Wickelsituation machen? (Mehrfachantworten möglich.)

<b>Mehr Ruhe während der Wickelsituation.</b>	75 %
<b>Mehr Zeit für das einzelne Kind.</b>	87,5 %
<b>Verbesserung der Ausstattung und Raumsituation.</b>	62,5 %
<b>Anderes:</b>	
<b>Mehr Personal</b> 31,3 %	
<b>Gestaltung Wickeltisch</b> 6,3 %	
<b>Organisation/ Gruppeneinteilung</b> 6,3 %	

- Zu dieser Frage haben sich 84,2 % der Befragten geäußert, dieses entspricht 16 Teilnehmern, die dargestellten Prozentzahlen beziehen sich nur auf die Befragten, die diese Frage beantwortet haben, 16 Fragebögen würden hier demnach 100 % gleichgesetzt.

**B 8:** Wird jedes Kind im Regelfall von dem Personal gewickelt, zu dem es einen Bezug aufgebaut hat?

<b>ja</b>	89,5 %	<b>nein</b>	10,5 %
-----------	--------	-------------	--------

**B 9: Wie fühlen Sie sich selbst während der Wickelsituation?**

	sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten
<b>entspannt</b>	5,3 %	47,4 %	42,8 %	0 %
<b>gestresst</b>	0 %	42,1 %	26,3 %	5,3 %
<b>Anderes:</b>	angespannt 5,3 %			

- Ohne Angabe: entspannt 5,3 %
- Ohne Angabe: gestresst 26,3 %

**B 7: Welche Bedeutung haben die nachfolgenden Aussagen für Sie?**

	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
<b>Ich lasse das Kind entscheiden, in welcher Position es gewickelt werden möchte.</b>	0 %	42,1 %	42,1 %	15,8 %
<b>Ich gebe dem Kind beim Wickeln Spielsachen, mit denen es sich beschäftigen kann.</b>	15,8 %	63,2 %	15,8 %	5,3 %
<b>Ich wickel zügig, damit mehr Zeit für Anderes bleibt.</b>	15,8 %	63,2 %	15,8 %	0 %
<b>Beim Wickeln lasse ich das sehr kleine Kind beim Positionswechsel seines Körpers, seinen Möglichkeiten nach, mithelfen.</b>	26,3 %	63,2 %	5,3 %	0 %
<b>Beim Wickeln eines Kindes, bin ich auch für die Bedürfnisse anderer Kinder und Erwachsener jederzeit ansprechbar.</b>	63,2 %	26,3 %	10,5 %	0 %
<b>Ich spiele beim Wickeln mit dem Kind.</b>	10,2 %	63,2 %	26,3 %	0 %
<b>Ich lasse das Kind seine neue Windel selber aussuchen und holen.</b>	0 %	21,1 %	47,4 %	31,6 %
<b>Während ich ein Kind wickel, suche ich nebenbei das Gespräch mit Kollegen und Kindern die sich im Raum befinden.</b>	5,3 %	52,6 %	42,1 %	0 %
<b>Beim Wickeln verbalisiere ich jeden Handlungsschritt, bevor ich ihn ausführe.</b>	21,1 %	73,7 %	5,3 %	0 %
<b>Ich lasse das Kind, nach seinen Möglichkeiten,</b>	21,1 %	63,2 %	15,8 %	0 %

<b>beim An-und Ausziehen mithelfen.</b>				
<b>Ich lasse es zu, dass das Kind beim Wickeln seine Position (Stehen, Sitzen, Bauchlage, Rückenlag usw.) verändert, wenn es dieses möchte, auch mehrfach.</b>	0 %	31,6 %	63,2 %	5,3 %

- Ohne Angabe: Ich wickel zügig, damit mehr Zeit für Anderes bleibt. 5,3 %
- Ohne Angabe: Beim Wickeln lasse ich das sehr kleine Kind beim Positionswechsel seines Körpers, seinen Möglichkeiten nach, mithelfen. 5,3 %

**Teil C:** Anschließend folgen noch einige Fragen zu Ihrer Person.

**C 1:** Welches Geschlecht haben Sie?

<b>männlich</b>	0 %	<b>weiblich</b>	94,7 %
-----------------	-----	-----------------	--------

- Ohne Angabe: 5,3 %

**C 2:** Wie alt sind Sie?

**Jahre**

- Altersangaben: 94,7%

21	24	25	27	29
31	32	33	35	36
36	38	39	39	
40	44	48		
50				

- Durchschnittsalter: 35 Jahre
- Ohne Angabe: 5,3 %

**C 3: Wie lautet Ihre höchste Berufsbezeichnung?**

<b>Erzieher/in</b>	52,6 %	<b>Kinderpfleger/in</b>	5,3 %	<b>Sozialassistent/in (Sozialpäd. Assistent/in)</b>	36,8 %
<b>Heilpädagoge/in</b>	0 %	<b>Kindheitspädagoge/in (BA)</b>	0 %	<b>Sozialpädagoge/in</b>	0 %
<b>Andere:</b>					
<b>Krippenerzieherin</b> 5,3 %					

**C 4: Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie insgesamt in pädagogischen Einrichtungen?**

**Jahre**

- Berufserfahrung Kita allgemein:

0,9	1	1,5	2	4
7	9	10	10	10
14	14	15	16	20
21	22	23	33	

- Durchschnittswert: 12 Jahre

**C 5: Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie mit Kindern unter 3 Jahren?**

**Jahre**

- Berufserfahrung Krippe:

0,9	1	1	1	1
1	1,5	2	3	3
3	3	4	5	6
6	16	21	33	

- Durchschnittswert: 6 Jahre

**C 6:** Ist es Ihr Wunsch gewesen mit Kindern unter 3 Jahren zu arbeiten?

<b>ja</b>	89,5 %	<b>nein</b>	10,5 %
-----------	--------	-------------	--------

**C 7:** Haben Sie die Möglichkeit an, vom Arbeitgeber unterstützten, Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen?

<b>ja</b>	100 %	<b>nein</b>	0 %
-----------	-------	-------------	-----

**C 8:** Haben sie Fort-und Weiterbildungen besucht, die speziell auf Krippenkinder ausgerichtet sind?

<b>ja</b>	89,5 %	<b>nein</b>	10,5 %
-----------	--------	-------------	--------

➤ Anmerkung zu „nein“: 5,3 % Berufsanfänger

**C 9:** Können Sie die Themen, zu denen Sie vom Arbeitgeber unterstützte Fort-und Weiterbildungen besuchen, selber nach Wunsch und Interesse wählen?

<b>ja</b>	100 %	<b>nein</b>	0 %
-----------	-------	-------------	-----

**C 10:** Haben Sie den Wunsch (weitere) krippenspezifische Fort- und Weiterbildungen zu besuchen?

<b>ja</b>	94,7 %	<b>nein</b>	5,3 %
-----------	--------	-------------	-------