

Prävention in NRW



Sicher bilden und betreuen –

Gestaltung von Bewegungs- und Bildungsräumen
für Kinder unter drei Jahren

Prävention in NRW | 40

Sicher bilden und betreuen –

Gestaltung von Bewegungs- und Bildungsräumen
für Kinder unter drei Jahren

Inhaltsverzeichnis

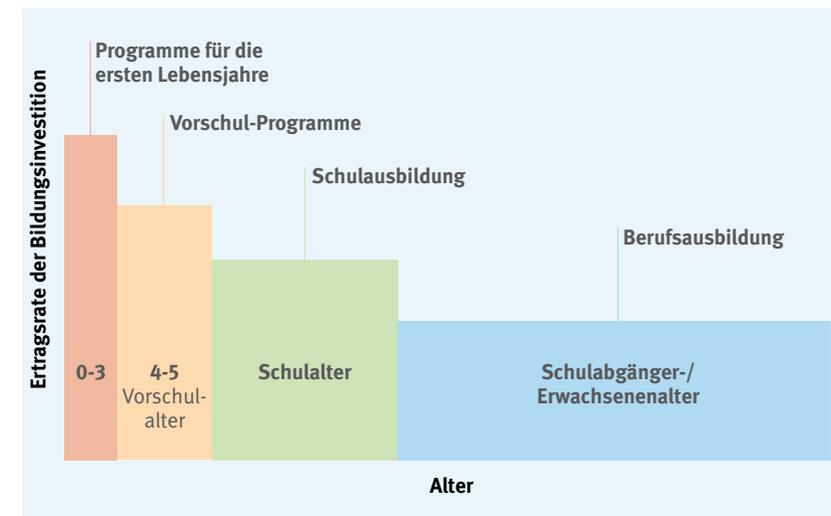
Vorwort	7
1 Kinder haben ein Recht auf blaue Flecken: Ein Positionspapier	9
2 Was macht Kinder sicher?	27
2.1 Bindungssicherheit	27
2.2 Bewegungssicherheit	29
2.3 Technische Sicherheit	32
3 Voraussetzungen für die Erteilung einer Betriebslaubnis zur U3-Betreuung	34
3.1 Räume einer Tageseinrichtung und Raummatrix: Empfehlungen zum Raumprogramm für Tageseinrichtungen	34
3.2 Außenspielbereich	37
3.3 Pädagogische Konzeption	38
3.4 Personal	39
3.5 Bildungsauftrag	39
3.6 Wie viel Aufsicht ist notwendig?	40
4 Räume, Raumgestaltung und Materialien als Rahmenbedingung für kindliche Aktivitäten	45
4.1 Eingangsbereiche und Flure	45
4.2 Treppen und Rampen	46
4.3 Türen	48
4.4 Gruppenraum – variable Einrichtungsgegenstände und Rückzugsorte	51
4.5 Materialien	55
4.6 Sanitärbereiche	58
4.7 Wickel- und Pflegebereiche	63
4.8 Essbereiche	68
4.9 Küchen	72
4.10 Schlaf- und Ruheräume	74
4.11 Mehrzweck- und Bewegungsraum	78
4.12 Raumakustik	80
4.13 Licht- und Klimaverhältnisse	83

5 Gestaltung der Außenspielflächen für unter Dreijährige	86
5.1 Sichere Spielplatzgeräte	88
5.2 Zugangsbeschränkungen zu Spielplatzgeräten	89
5.3 Schaukeln und Hängematten	90
5.4 Wasser- und Matschbereiche	92
5.5 Fahrzeuge und Fahrzeugflächen	94
6 Literaturhinweise	96
Autoren und Autorinnen	99
Impressum	102

Vorwort

Seit Einführung des Kinderbildungsgesetzes in NRW nimmt der Ausbau von Betreuungsangeboten für Kinder unter drei Jahren immer mehr Raum ein. Ab dem Jahr 2013 wird der gesetzliche Betreuungsanspruch für Kinder ab dem ersten Lebensjahr bundesweit umgesetzt. Das bedeutet für Träger und Fachkräfte in den Tageseinrichtungen eine Öffnung und positive Einstellung zu einem Betreuungs- und Bildungsangebot, das neue Herausforderungen beinhaltet.

Die frühe Kindheit von 0 bis 3 Jahren ist die Zeit, in der Kinder viel lernen und aufnehmen können, in der sich grundlegende und manchmal später nicht wieder aufzuholende Bildungsprozesse vollziehen. Insofern stellen Kinder in dem Alter besondere Herausforderungen und Ansprüche an die Fachkräfte, Räume und Materialien, die ihnen zur Verfügung gestellt werden. Die Gestaltung von Bewegungs- und Bildungsräumen bildet dabei einen wichtigen Aspekt, damit die Entwicklung der Kinder so gut wie möglich gefördert wird. Denn frühe Bildung rechnet sich, wie folgende Grafik veranschaulicht.



Frühe Bildung rechnet sich. Höchste Bildungserträge bei den Jüngsten, Investitionsertrag beim Humankapital

aus: Heckman, J. J. (2008)

Schon 2003 kommt das vom damaligen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Gutachten über das Tagesbetreuungssystem in unserem Land zu folgender Aussage: „Die Zukunft eines jeden Landes ist eng verknüpft mit der Qualität der Antwort, die es auf die Frage nach der Bildung seiner Kinder bereithält. Nur ein Land, das die Bildungsbedürfnisse seiner Kinder zentral absichert, kann seiner Zukunft zuversichtlich entgegensehen“ (BMFSJ 2003, S. 21).

„Bildung beginnt mit der Geburt“ verdeutlicht Gerd Schäfer in seinem gleichnamigen Buch (Schäfer 2005), und er vertritt die Meinung, dass Kinder nicht „von außen“ gebildet werden können – sie können es nur selbst tun. Letztendlich funktioniert diese Selbstbildung aber nicht von alleine. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn Erwachsene für Kleinkinder diese Welt organisieren – in Form von Räumen, Spielmaterialien, Spielkameraden und Erfahrungsmöglichkeiten. Denn in einer Tageseinrichtung für Kinder soll das Kind zunächst im Kleinen erleben und verstehen, in welcher Welt es lebt – mit allen Sinnen. Bewegungs- und Bildungsräume sind dann ein Ort der Gesundheitsförderung, wenn sie als attraktive Spiel- und Erlebnisräume gestaltet sind, die mitwachsen und veränderbar sind.

Wir danken den Landesjugendämtern Rheinland und Westfalen-Lippe für die gute Zusammenarbeit bei der Entstehung der Broschüre. Anhand zahlreicher Beispiele wollen wir gemeinsam aufzeigen, wie Räume und Spielmaterialien unter entwicklungspsychologischen und zugleich sicherheitstechnischen Aspekten gestaltet werden können. Sie entstand vor dem Hintergrund, dass viele Kindertageseinrichtungen aufgrund der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren Neu- und Umbaumaßnahmen durchführen sowie Ausstattungen für diese Altersgruppe vornehmen.

Wir hoffen, Ihnen mit dieser Broschüre wertvolle Hinweise und Anregungen geben zu können und wünschen Ihnen viel Erfolg bei deren Umsetzungen.

1 Kinder haben ein Recht auf blaue Flecken: Ein Positionspapier von Dr. Gabriele Haug-Schnabel

Leben: Immer in Bewegung

„Bewegt es sich?“ fragen Kinder, wenn sie ein Tier am Boden finden. Denn wenn es sich bewegt, lebt es. Bewegung bedeutet Leben und Aktivität. Die Kindsbewegungen sind für die werdende Mutter die ersten eindeutig wahrnehmbaren Signale ihres Kindes. In den Armen von Mutter oder Vater gewiegt zu werden, stillt das Kontaktbedürfnis und vertreibt die Verlassenheitsangst des Säuglings. Bewegung wird von Anfang an mit Glücksgefühlen und Wohlbefinden assoziiert. Alle Voraussetzungen, die für die Bewegungsentwicklung wie für das Bewegungserleben nötig sind, sind durch unsere genetische Ausstattung abgesichert. Das bedeutet, dass auch in Bezug auf unsere motorische Entwicklung jedes Kind vielfältige Startvoraussetzungen mitbringt, die sich jedoch erst im Laufe der Entwicklung ausdifferenzieren und funktionstüchtig werden – vorausgesetzt, das Kind bekommt die hierfür nötigen Anregungen durch seine räumliche und soziale Umwelt.

Ganz selbstverständlich, scheinbar automatisch, werden die Bewegungen eines gesunden Kindes schon im Säuglingsalter immer differenzierter. Zuerst geht es um Bewegungen, die einen Lage- und Blickwechsel erlauben, auch schon um gezielte Hin- oder Abwendung. Mit der eigenen Hand etwas bewirken, sich etwas herbeiholen oder vom Leib halten können, kann zu den ersten großen Erfolgserlebnissen gezählt werden.

Nachweislich im Alter von 7 Monaten, vielleicht sogar schon früher, beginnen Babys über die Ursache von Bewegungen in ihrer Umgebung nachzudenken. Ihr Interesse hierfür scheint sich durch die Motivation zu erklären, zwischen Objekten unterscheiden zu können, die sich von allein, also ohne fremde Hilfe, bewegen, wie dies Menschen und Tiere tun, und solchen, die nur durch eine fremde Kraft in Bewegung versetzt werden können, wie z. B. Möbelstücke. „Zeigt man ihnen etwa ein kleines Fantasietier, das mit einem Ball zusammen über eine Bühne rollt, so schreiben sie die Ursache der Bewegung dem Tier zu und nicht dem Ball“ (Pauen & Träuble 2008, S.22).

Hier handelt es sich um so genannte Ersterfahrungen zum Verhalten von Gegenständen im Raum, auch physikalisches Kernwissen genannt. Außer der Entscheidungsfähigkeit zwischen Lebendigem und Unbelebtem, festgemacht am unterschiedlichen Bewegungsverhalten, verfügt der Säugling auch bereits über die Vorstellung von Bewegungsabläufen, die nach der Logik, wenn X passiert, dann folgt Y, ablaufen. Solche kausalen Zusammenhänge (Kontingenzen) zu erkennen

und sich auch wieder an sie zu erinnern, versetzt schon Säuglinge in die Lage, Ereignisse vorherzusagen, ja sogar einem eigenen Plan folgend zu handeln. „Jede willkürlich gesteuerte Handlung des Kindes, die mit der Intention ausgeführt wird, einen bestimmten Effekt zu erzeugen (z. B. mit einer Rassel ein Geräusch zu produzieren), ist ein Beleg für frühes Kontingenzlernen“ (Pauen 2003, S.284). Bereits hier wird der Zusammenhang kognitiv-motorischer Entwicklungsschritte sichtbar; Bewegung als Ressource für körperliche und geistige Fitness.

Von Anfang an: Die Lust, sich zu bewegen

Jedes Kind will sich bewegen, unermüdlich und freiwillig die unterschiedlichsten körperlichen Erfahrungen machen. „Bewegung, Spiel und sportliche Aktivitäten sind zunächst lustvolle Erfahrungen, die dem Kind ein Gefühl für die Bedürfnisse seines Körpers vermitteln“ (Zimmer 2009a, S.21; Zimmer 2009b). Kinder erfahren, dass Bewegung entspannend, aber genauso auch anregend sein kann, dass sie durch Bewegung ihr Befinden regulieren können. Kinder müssen sich bewegen, denn jede motorische Aktivität lässt sie mehr über ihren Körper erfahren, über seine Wahrnehmungsmöglichkeiten und seine Beweglichkeit. Durch Entwicklungsvorgänge, Anregungen und Übung vermehren und differenzieren sich die Fähigkeiten.

Es geht um Krabbeln, Gehen, Laufen, immer wieder Hinfallen, jedes Mal selbst wieder Aufstehen und Weiterlaufen. Durch Bewegung erlebt ein Kind erste Autonomie, denn „gehen können“ bedeutet auch unabhängig eigene Wege gehen können, auch mal weglaufen, sich entfernen, natürlich nur dann angstfrei und weiterhin lustvoll, wenn man sich durch Blickkontakt der immer noch bestehenden und schutzbereiten Nähe der Bezugsperson rückversichern kann.

Ein ungestörter Entwicklungsablauf braucht Bewegungsanreize in einer anregenden Umgebung ohne Angst, denn Bewegungsvielfalt ist eingeplant, aber nur möglich, wenn sich die Kinder sicher fühlen. Dann wird krabbeln, robben, gehen, laufen, hüpfen, springen, rennen, sich drehen, rollen, rutschen, schwingen, schaukeln und balancieren als schön empfunden, der Fortbewegungsdrang wird stärker, die Bewegungslust steigert sich. Dieser körpereigene Belohnungseffekt hat seinen Grund: während all dieser wohlige Gefühle verschaffenden Bewegungsabläufe verknüpfen sich die Neuronen in den zuständigen verarbeitenden Gehirnarealen, und die Nervenbahnen werden durch Üben stabiler. Beim Laufen – vorwärts wie rückwärts –, beim Klettern, Malen, Blumenpflücken, Balancie-

ren, Fußballspielen und Tanzen werden dieselben Schaltstellen gebahnt werden, die später auch beim Sprechen, Rechnen, Lesen und Nachdenken in Aktion sind. Je häufiger sie alle aktiviert sind, desto stärker und leistungsfähiger werden die Ver-schaltungen. Das bedeutet: man „schaltet“ auch geistig schneller und besser. Bewegungen lassen körperlich und geistig beweglicher werden.

Kinder wollen „besser“ werden, ihre Fortschritte spüren. Es ist die jedem Kind innewohnende Funktionslust, sich selbst zur Aufgabe gemachte schwierige Bewegungsabläufe unermüdlich zu wiederholen, um sie zu beherrschen und zu perfektionieren. Ein eigen motiviertes, selbst geplantes Dressurprogramm scheint abzulaufen. Die Kinder belohnen sich für ihre Mühe selbst, indem sie ihre Anstrengung spüren und ihren Erfolg sehen. Von der ersten Stufe springen, dann von der zweiten, die dritte Stufe bereits in den Blick nehmen, nein, „in Angriff“ nehmen. Anfangs von der dritten auf die zweite Stufe im Nachstellschritt, dann von der zweiten springen, als nächstes von der dritten auf die zweite springen und dann auf den Boden. Dann direkt von der dritten Stufe springen immer wieder. Die vierte Stufe anpeilen. Ein Durchgang animiert zum nächsten. Einen Fehler will das Kind gleich ausgleichen, seinen Erfolg sofort wiederholen. Es will alles Erstrebt immer perfekter können und immer mehr. So lässt sich auch die zunehmende Begeisterung für Hindernisse aller Art, Schaukeln und Wippen, Ebenenwechsel und alle nur denkbaren Fahrzeuge erklären, denn jede dieser Variationen bedeutet eine Veränderung der Anforderungen an Geschicklichkeit, Koordinationsfähigkeit, Gleichgewichtssinn, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Mut. Mannigfaltige Bewegung bedeutet auch Raumerfahrung und Wahrnehmungsschulung, sie bedeutet aber auch vermehrte Unfallgefahr, auf die noch eingegangen wird. All diese Anregungen haben deutlich spürbaren Einfluss auf zunehmende Selbstständigkeit und Teilhabefähigkeit.

Bewegung: Was der Kopf über den Körper weiß

Je mehr ein Kind Besonderheiten seines Körpers wahrnimmt und diese von nun an in seine Überlegungen und Planungen mit einbezieht, desto mehr wird es sich seines Körpers bewusst und kann in ihn „hineinwachsen“. Die Körperbewegungen bauen sein für Aktivitäten so wichtiges Gedächtnis auf, die dazugehörigen Sinneswahrnehmungen vermitteln ihm ein zunehmend ausgeprägtes Körpergefühl und machen es in unterschiedlichsten Anforderungssituationen handlungsfähig. Das Körperbewusstsein schafft neue Dimensionen

über sich selbst nachzudenken. Schon bei Ein- und dann Zweijährigen geht es beim Körperbewusstsein um die Schnelligkeit der Beine, um Leichtfüßigkeit und Koordination bei Bewegungsabläufen, um Geschicklichkeit und Greif- oder Trittsicherheit von Händen und Füßen. Bald kommt das Empfinden von visuellen und akustischen Leistungen hinzu, wie etwas auf einen Blick erkennen, genau anhören, sich auf seine Reaktionsgeschwindigkeit, seinen Tastsinn und sein Gleichgewichtsgefühl verlassen können. Auch die Orientierungsfähigkeit im Raum („Wie geht die Abkürzung?“), das Wissen über den nötigen Bewegungsspielraum der Extremitäten („Wenn ich Brummkreisel mach’, brauch’ ich viel Platz!“) sowie das Abschätzen von Entfernungen („Wer ist näher bei der Schaukel, Mike oder ich?“) gelingen Zweijährigen immer besser.

Bewegungserleben: Am Selbstkonzept bauen viele mit

Mit etwa zweieinhalb Jahren kann ein Kind bereits sehr konkret Merkmale, die es individuell charakterisieren, formulieren. Diese können körperlicher Art sein („Ich bin groß“, „Ich habe braune Augen“), Aktivitäten kennzeichnen („Ich fahre gerne Roller“), soziale Beziehungen beschreiben („Ich habe zwei Brüder“, „Ich bin die Freundin von Rosa“) oder psychologischer Art sein („Ich bin mutig“). Das Kind beschreibt sich noch durchweg positiv. Es unterscheidet nicht zwischen seinem Wunschbild und seinem Realbild. Zuerst sind ihm die über den Körper und seine Bewegungen gemachten Erfahrungen wichtig, da sie dem Kind rückmelden, was es kann, und außerdem, dass es an Erfolg oder Misserfolg selbst beteiligt ist. Doch bald gewinnt auch das Bild, das sich andere von ihm machen, Einfluss. Jedes Kind erhält Kenntnis darüber, was andere ihm zutrauen und wie sie seine Leistung einschätzen. Je positiver das „gesammelte“ Selbstkonzept ausfällt, desto überzeugter ist das Kind, neuartige und schwierige Anforderungen bewältigen zu können; seine Bewältigungsmotivation steigt. Wie schätze ich meine Kompetenzen ein, sehe ich ein unüberwindbares Problem oder eine besondere Herausforderung vor mir?

Die Reaktionen und Kommentare der Umgebung basteln am Bild der Selbstbewertung mit. Sicher ist jedes Kind anfangs beeindruckt, wenn es merkt, dass es seinen Zeh in den Mund stecken oder auf einem Bein stehen kann, aber eine neue Qualität an Erfahrung kommt hinzu, wenn „von außen“ kommentiert wird: Jetzt ist Yannik flink! Schaut mal, wie geschickt Luisa ihren Joghurt löffelt, und klettern kann sie wie ein Eichhörnchen. Derartige Kommentare lassen den Körper

zum Freund werden und sich fit fühlen. Fit genug, alle Möglichkeiten von Händen und Füßen auszuprobieren. So genannte Fremdbewertung kann die Entwicklung des Selbstkonzeptes natürlich auch negativ beeinflussen. Dies gilt besonders für Kinder mit Bewegungsbeeinträchtigungen oder körperlichen Auffälligkeiten wie z. B. Übergewicht, deren häufige Misserfolgserlebnisse körperliche Unterlegenheit, Ängstlichkeit und Unsicherheit bewirken, was wiederum ihren sozialen Status in der Gruppe beeinflusst.

Wenn so vieles Einfluss auf die Eigenwahrnehmung des Körpers und das Bewegungserleben nimmt, sind die Erfahrungen, die ein Kind mit seiner Beweglichkeit in unterschiedlichen Anforderungssituationen macht, enorm wichtig. Je umfangreicher und bunter das Erfahrungsspektrum ist, je mehr ermöglicht, angeboten und zugemutet wird, desto vielfältiger und positiver kann das Bild vom eigenen Körper werden, da das Kind sich ernst genommen fühlt, Zutrauen in seine Potenziale spürt – vor allem, wenn es nicht durch vorschnelles Entsorgen von möglichen Mühen und eventuellen Risiken entmündigt wird. Für die Gestaltung dieser so wichtigen Entwicklungsfreiräume sind die Erwachsenen zuständig. Zuerst einmal motiviert Kinder die reine Bewegungsfreude selbst, dann wird der Vergleich verlockend, wer von den anderen Mädchen und Jungen auch so schnell läuft, so weit springen kann, bei den tollkühnsten Kletterpartien mithalten kann und mit wem es am meisten Spaß macht, sich zu messen und auszupowern. Erst viel später, meist auch von außen angeregt, geht es um in Metern und Sekunden messbare Leistung, noch später um Höchstleistung, um den Vergleich mit Ergebnissen anderer Menschen, von denen man nicht mehr weiß als ihre Zeiten, Höhen und Weiten. Der wahre Erfahrungsschatz, der für die kindliche Entwicklung relevant ist, liegt in den ersten beiden Stufen, der Bewegungsfreude und dem noch nicht trennenden, sondern vereinigenden Vergleich mit anderen. Es ist das Alter vor dem Wettkampfdanken.

Kindliche Bewegung kommentieren: Bestätigen statt behindern

Während eines Sommers beobachteten Biologie- und Psychologiestudentinnen der Universität Freiburg Eltern und ihre Kinder auf Spielplätzen. Die Aufgabe war es, die häufigsten Elternkommentare zu motorischen Aktionen der Kinder zu protokollieren. Nachfolgend gemäß ihrer Aussagequalität häufigsten Bewegungskommentare:

- „Fall nicht hin! Stolpere nicht!“
- „Du wirst gleich stürzen!“
- „So weit kannst du nicht springen! Wehe, du fällst rein!“
- „Pass auf, das geht nicht gut!“
- „Du wirst dir weh tun!“
- „Das kann nur schief gehen!“

Unerwartet oft schränken Erwachsene kindliche Bewegungsexperimente ein oder verhindern diese, indem sie dadurch, dass sie die Gefahren in den Vordergrund stellen, den Kindern Angst machen, kein Zutrauen signalisieren und, statt Hilfestellung zu geben, ihnen bei Misserfolg Strafe androhen. Was in derartigen Situationen wirklich kommuniziert wird und welche Botschaft beim Kind ankommt und auf sein Selbstkonzept Einfluss nimmt, wird nicht bedacht: Bewegung bedeutet offenbar Gefahr, zumindest aus der Sicht des Kindes:

- „Man traut mir nichts zu.“
- „Man hält mich und meinen Körper für nicht fit genug.“
- „Ich kann das nicht.“
- „Auf mich muss man dauernd aufpassen und mit dem Schlimmsten rechnen.“
- „Ich werde es nicht schaffen. Entweder tue ich mir weh, oder ich bekomme Schimpfe oder sogar beides.“

Derartige Botschaften machen hilflos und verhindern Kompetenzgefühle.

Permanente ängstliche Fürsorglichkeit schadet Kindern, denn es wird – was oft vergessen wird – nicht Fürsorglichkeit, sondern Angst weitergegeben.

Die Befürchtung, dass etwas schief geht und das Kind die Herausforderung nicht bewältigen wird, steht an erster Stelle, nicht Zuspruch und die Begleitung des kindlichen Bewegungsexperiments. Das Kind wird hierauf je nach Temperament entweder verängstigt reagieren und verunsichert sein, was seine Bewegungsfreude bremsen wird, oder es wird riskante Aktionen nur noch „schnell“ wagen, wenn keine Erwachsenen in der Nähe sind, dann allerdings auch auf deren Achtsamkeit und konstruktive Kommentare an schwierigen Stellen verzichten. In diesen Situationen droht wirklich Gefahr, allein wegen des schlechten Gewissens, etwas Unerlaubtes heimlich zu tun.

Bei leichter Unsicherheit kann eine Ermutigung, wie z. B. „halt dich am Seil fest, dann kannst du dich auch hochziehen“ nichts schaden. Hingegen müssen starkes Lob, mehrmalige Ermunterung oder gar Anfeuerung kritisch gesehen werden. Nach einer gelungenen Aktion werden körpereigene Glückshormone (Endorphine) in großen Mengen ausgeschüttet. Das mutige, fitte Kind belohnt sich sozusagen selbst. Natürlich sollen wichtige Andere, die Erwachsenen wie die Gleichaltrigen, den Leistungszuwachs auch gesehen haben und ein echtes, nicht überschwängliches Lob freut. Doch steigert dieses „Außenlob“ nicht automatisch die Motivation, bald wieder Vergleichbares in Angriff zu nehmen. Was hierzu wirklich wieder antreiben wird, ist das eigene Gewinnererlebnis und der gesteigerte Bewegungsgenuss, der nach neuen Belohnung versprechenden Aufgaben sucht.

Zur Förderung der autonomen Bewegungsentwicklung und des Selbstständigkeitsstrebens von Kleinkindern müssen diese bei ihren Bewegungsexperimenten begleitet und bestätigt, aber nicht zu Höherem überredet werden (Pikler et al. 2002). Anfeuern bedeutet, du kannst mehr leisten, also zeig es, ich erwarte es. Diese Botschaft trägt nicht zu lustvollen Erfahrungen, zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und zu erlebter Selbstwirksamkeit bei, sie bewirkt eher eine Überforderung, die Angst macht.

Bewegen und Stürzen – das Gefährlichste ist (meist) die Reaktion der Erwachsenen

Laufen, hinfallen, wieder aufstehen, weiterlaufen, hinfallen, wieder aufstehen ..., diese Abfolge von Bewegungen nennt Cantzler (2009) die grundlegende Voraussetzung für das Laufen-Lernen und Laufen-Können. Nur diese Kombination macht stark und autonom. Kleinkinder weinen selten nach einem Sturz, ihr Körperbau, ihre Geschwindigkeit und ihre Fallhöhe lassen sie die meisten Stürze als harmlose Zwischenglieder einer Bewegungsfolge erleben. Die Kinder weinen oft erst, wenn sie nach einem Sturz ins erschreckte Gesicht eines Erwachsenen schauen und dessen hektische „Hoffentlich-alles-noch-in-Ordnung-Berührungen“ (auch die Kleidung betreffend) auf ihrem Körper spüren. Es ist die vermittelt bekommene Angst vor einer Verletzung, die sie irritiert, obwohl das Hinfallen selbst bei ihnen keine Angst aufkommen ließ.

Ein Kind erkennt und registriert auch einen versteckten Tadel mit einer Botschaft, sich falsch verhalten zu haben. Hier ein Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll, das in mehrerlei Hinsicht eine Diskussion wert ist:

Noah (gerade 2 Jahre) ist beim Stadtbummel hingefallen und hat sich die Handflächen aufgeschlagen. Er weint. Die Mutter läuft herbei, hebt ihn vom Boden auf und wischt über die Hände. „Das ist doch nicht so schlimm, wärst halt nicht so gerannt. Jetzt stell‘ dich nicht so an. Wenn du ruhig und lieb bist, gibt es auch ein Eis!“

Noah hört: ich hab mich blöd angestellt, mach gar nichts richtig. Der Sturz war nicht schlimm, kein Grund zum Weinen, auch wenn die Hände brennen und ich mich erschreckt habe, deshalb auch kein Grund für Trost. Aber der Vorwurf, zu schnell gerannt zu sein, also selbst schuld zu sein, kommt an. Wenn ich wieder lieb bin und nicht mehr renne und nicht mehr hin falle, gibt es ein Eis. Eine immer noch häufige Reaktion auf einen „Bewegungsunfall“. All das wollte die Mutter sicher nicht sagen, aber genau darüber müssen vor allem auch pädagogische Fachkräfte im Alltag von Kindertagesstätten nachdenken. Was ist ein blauer Fleck, etwas aufgeschürfte Hände oder ein blutendes Knie im Vergleich zu dem Gefühl, allen blitzschnell davongerannt zu sein?

Risiken zulassen – statt Bewegung zu unterbinden

Die meisten Unfälle in Kindertageseinrichtungen sind auf Bewegungsdefizite zurückzuführen, auf mangelnde Körpererfahrung, unzureichende Wahrnehmung und ungenügende Reaktions- und Koordinationsfähigkeit. Das zeigen die Auswertungen von Unfallanzeigen zweifelsfrei auf. Körpererfahrungen ebenso wie Wahrnehmungs-, Koordinations- und Reaktionsfähigkeit kann man nicht theoretisch im Stuhlkreis besprechen und sich als Trockenübung „gefährlos“ Stück für Stück aneignen. Diese für das Selbstkonzept und für die Sicherheit der Kinder so wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten können nur in der Praxis, durch vielseitige Bewegungsangebote ausgebildet und gefördert werden, selbst auf die Gefahr hin, dass sie sich dabei auch einmal verletzen. Nur wer Übung im Wahrnehmen seiner Umgebung hat, kann gleichzeitig auf diese achten und dennoch seine Hauptkonzentration auf die anderen Gruppenmitglieder und den Handlungsplan richten.

Zum Beispiel ist im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen nachzulesen: „Die Sicherheit des Kindes ist Grundvoraussetzung für seine Bildung, Erziehung und Betreuung. Sie ist bei allen Aktivitäten zu jeder Zeit und in jeder Situation wichtig, aber zugleich nicht in einem umfas-

senden Sinne nötig. Eine völlig risikofreie Umgebung für Kinder kann es ohnehin nicht geben. Kalkulierbare Gefahrenstellen sind bewusst zuzulassen, sie stellen für Kinder ein Entwicklungspotenzial dar. Kinder entwickeln ihre Kompetenzen in einer Umgebung, die sie zur Auseinandersetzung mit unbekanntem Situationen und Risiken herausfordert. Die Forderung nach größtmöglicher Sicherheit ist daher stets abzuwägen mit dem Bedürfnis der Kinder nach anregungsreicher Umgebung, Freiraum in der Alltagsgestaltung und ihrem Recht, selbstbestimmt aktiv zu sein. Eine sichere Lernumgebung darf nicht durch eine zu starke Reglementierung der Kinder, die ihre Erfahrungsmöglichkeiten beschneidet, erkaufte werden. Ihre Gestaltung ist daher ein permanenter Prozess, der sich nicht auf das Einhalten von Sicherheitsstandards begrenzt, sondern stets das Alltagsgeschehen und das Verhalten der Kinder im Auge hat. Die Verantwortung hierfür muss allen pädagogischen Fachkräften täglich bewusst und in ihrem Handeln verankert sein“ (BStMAS & IFP 2006, S. 393).

Möglichst vielfältige Bewegungserfahrungen in unterschiedlichsten Umgebungen – drinnen und draußen – mit nahezu unbegrenzter Bewegungsfreiheit sind im Kleinstkindalter unverzichtbare Impulse für die motorische, kognitive und soziale Entwicklung. Alles Neue lockt, ebenso alles, was schon einmal Spaß gemacht hat und herausfordernd war, wird wieder aufgesucht. Das Kind ist auf der Suche nach Innovation und Bestätigung. Eine der erfolgreichsten Strategien zum Erfahrungserwerb und zur Sicherung des bisherigen Erfahrungswissens. Die einzigen Voraussetzungen hierfür sind die Gelegenheit und die Ermunterung, es zu tun. Pikler et al. (2002) bringen es auf den Punkt, wenn sie sagen, dass ein Kind dort, wo es sich sicher fühlt, sich zutraut Neues auszuprobieren und selbstständig seine Bewegungskompetenz erweitert. So wird die kindliche Intuition gesteigert, was es sich zutrauen kann und was eben nicht. Für selbstsicherndes Verhalten spielt weder die Schnelligkeit noch die Vielfalt der Bewegungsaktion eine wichtige Rolle, sondern Umsichtigkeit und Selbstverantwortlichkeit, denn das Kind lernt dabei seine Bewegungsfähigkeit einzuschätzen, Gefahren zu erkennen und eigene Sicherheit zu erwerben.

Auf einen Baum geklettert zu sein, in einen Bach gefallen zu sein, einen Nagel eingeschlagen zu haben, gehört nach Elschenbroich (2002) zum Weltwissen der Siebenjährigen; bis zu diesem Zeitpunkt sollte man diese Erfahrungen gemacht haben.

„Bei der täglichen Arbeit sollen Kinder unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in die Lage versetzt werden, verantwortungsvoll mit risikobehafteten Situationen umzugehen, denn das Eingehen von Risiken ist Bestandteil der kindlichen Entwicklung und somit auch Teil der pädagogischen Arbeit. Bewegungssicherheit kann nur durch Bewegung und das Bewältigen von Risikosituationen erlernt werden. Nicht Risikominimierung, sondern Risikodosierung trägt zu einer aktiven Sicherheitsförderung und der Ausbildung von Risikokompetenz bei“ (Michler-Hanneken 2008, S. 6).

Die pädagogische Begleitung der motorischen Entwicklung darf aus Angst vor Verletzungen nicht zum Entwicklungs-Handicap für das Kind werden.

Je vielfältiger und uneingeschränkter die Bewegungsentwicklung gestaltet wird, desto mehr Bewegungsfreude und Zutrauen in die durch Selbsterproben wachsende kindliche Geschicklichkeit kommen auf und desto weniger Unfälle wird es geben. „Sicherheit ist nicht gleichzusetzen mit ‚Null Unfällen‘, Sicherheit ist vielmehr ein Zustand frei von unvermeidbaren Gefahren“ (Bucher 2010). In einer bewegungsfördernden Umgebung stellen sich Kinder ihre eigenen Aufgaben, die sie innerhalb ihres eigenen Aktivitätspotenzials auf ihre Weise beantworten. Sie probieren ihre körperlichen Möglichkeiten und ihre Geschicklichkeit jeweils auf ihre selbst gestellte Aufgabe bezogen aus und gewinnen langsam immer mehr Sicherheit und dadurch Selbstvertrauen.

Gefährlich wird es dann, wenn Kinder z. B. auf Spielgeräte gesetzt oder in Höhen gehoben werden, die sie allein noch nicht erreichen würden. Derart fremdgesteuerte Angebote bergen unvermeidbare Gefahren und locken in Aktivitätsbereiche, die noch außerhalb der kindlichen Möglichkeiten liegen.

Ungeschicklichkeit durch fehlende Übung zeigt sich bereits früh. Ausweichen kann man z.B. nur in den Situationen lernen, in denen man selbst mobil den Aktionsraum eines anderen kreuzt, dessen Bewegungen man in die eigenen Überlegungen und nächsten Schritte oder Sprünge mit einbezieht. Erst Übung lässt die Erfahrung entstehen, wie man sich richtig verhält: mal beschleunigen, um bereits wieder weg zu sein, bevor der andere die Bahn kreuzt; ein anderes Mal etwas abbremsen und ausweichen, um den anderen vorbeisaulen zu lassen, mal leicht abbiegen, vielleicht einen Haken schlagen, um ihm zu entkommen oder zu dessen Überraschung nun parallel neben ihm weiter zu laufen. Dazu muss man schon oft mit anderen gerannt sein, anfangs einige Male zusammen-

gestoßen sein, dann immer öfter sich nur leicht berührt haben und schließlich in der Lage gewesen sein, elegant aneinander vorbei zu huschen. Jetzt merkt das Kind, dass es sich auf seinen Körper verlassen kann, wie gut ihm Bewegung tut und wann sie ihm fehlt.

Unumstritten ist: Die Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen kann einen wesentlichen Beitrag zur Unfallverhütung und Gesundheitsförderung leisten, vorausgesetzt, die Erwachsenen bremsen die Bewegungsfreude der Kleinkinder nicht oder verändern sie Richtung Leistungsanspruch, sondern gestalten kindgemäße Voraussetzungen (vgl. Fuchs 2009).

Hier sind die pädagogischen Fachkräfte gefragt, denn Eltern – so zeigen Beobachtungen auf Spielplätzen – bringen ins Bewegungsgeschehen schnell Fremdsteuerung, Zeitdruck und übertriebene Ängstlichkeit. Dieser Erziehungseinfluss schwächt die Bewegungsfreude und steht der ansonsten beobachtbaren Bewältigungsmotivation im Wege. Außerdem fehlt es an Übung und es kommt tatsächlich zu Unfällen. Eltern sind viel zu wenig daran interessiert, dass die Kinder Erfahrungen sammeln können und kaum bereit, Kindern Verantwortung für ein Geschehen zu überlassen.

Es geht um Spielräume, in denen Kinder eigene Grenzen ausprobieren und akzeptieren können. Aber auch um wichtige Erfahrungen mit der Angst und der eigenen Stärke. Der Umgang mit dem frühen kindlichen Bewegungsbedürfnis ist ein kennzeichnendes Merkmal der Orientierungsqualität in der Frühpädagogik. Wie ist in diesem Bereich das Bild vom Kind, von welchen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen wird ausgegangen, gemäß derer das pädagogische Handeln im Alltag erfolgt? Denn dieses soll das grundlegende Verständnis für Bildungs- und Lernprozesse in diesem Alter widerspiegeln.

Risikoerleben – für Mädchen und Jungen völlig unterschiedlich

Noch sind fast 99 Prozent der pädagogischen Fachkräfte weiblich und das hat Konsequenzen: Geprägt durch eigene Erfahrungen innerhalb ihrer Sozialisation haben viele Erzieherinnen Probleme mit „wildem Spielen“ und mit körperlich ausgetragenen Konflikten. Erzieherinnen können körperliche Auseinandersetzungen unter Kindern oft nur schwer aushalten, „weil sie selbst als Mädchen damit keine Erfahrungen gesammelt haben, oder wenn, dann nur als Opfer“ (Dittrich et al. 1997).

Entweder wurde Mädchen das Verzichten und Nachgeben als Ausweichstrategie angesichts eines bevorstehenden Kampfes beigebracht, oder auf den Hinweis „Regelt das unter euch!“ trat tatsächlich der Regelfall ein: Die Jungen setzten sich durch, die Mädchen gaben nach. Wenn kleine Jungen ihre Konflikte bevorzugt kämpferisch lösen, Erzieherinnen jedoch aufgrund ihrer eigenen Konfliktvorgeschichte und Opferfantasien mit körperlicher Aggression nicht klarkommen, besteht die Gefahr, dass die normalen, durchaus handfesten Auseinandersetzungen der Jungen überbewertet werden (Haug-Schnabel 2009). Den Beobachtungen nach bietet eine Kindertagesstätte, in der Frauen und Männer erziehen und dort Vorbildrollen übernehmen – auch beim Konfliktlösen – ein breiteres Strategienspektrum und mehr Möglichkeiten zur spielerischen Aggression. Spielerisch können Kinder ihre Kräfte erproben und gleichzeitig Werte wie Fairness und Toleranz vermittelt bekommen. Auffällig ist, dass die männlichen Erzieher in den Einrichtungen mehr – zeitlich wie inhaltlich gesehen – Bewegungsspiele und herausfordernde Aktionen im Innen- und vor allem im Außengelände ermöglichen und gestatten. Väter fördern motorische und spielerische Aktivitäten ihrer Kinder mehr und bieten sie auch eher an, als dies Mütter tun (Seiffge-Krenke 2004). Die in der Väterforschung bereits erkannte und untersuchte distinkte Auswirkung des männlichen Erziehungsstils in Form häufigerer und vielfältigerer Freizeitangebote mit stark motorischer Komponente sollte auch in den Einrichtungen alltäglich zu spüren sein.

Exkurs:

Vereinfachte Darstellung der Risikozusozialisation bei Mädchen und Jungen

Die Arbeiten der kanadischen Psychologin Barbara Morrongiello und Mitarbeiterinnen (Morrongiello & Dawber 1999, 2000; Morrongiello et al. 2000) zeigen, dass Mädchen und Jungen neben hormonellen Unterschieden mit Auswirkungen auf ihre Reaktionsstärke und Impulsivität und Abweichungen im Aktivitätsniveau sowie bei der Abenteuerlust auch völlig verschiedene Antworten ihrer Umwelt auf riskante Situationen erleben.

Taucht in den Augen der Eltern ein Risiko auf, warnen sie das Mädchen vor riskantem Verhalten, halten es zurück und benennen eine drohende Verletzungsgefahr. Kommt es tatsächlich zu einem Unfall, so schreiben sie die Ursache für den Unfall dem Fehlverhalten des Mädchens zu. „Deine Schuld“, die Konsequenz: ändere dein Verhalten, gehe kein Risiko mehr ein. Nach dieser Vorgeschichte schätzt das Mädchen ein Risiko eher größer ein, was seine Risikobereitschaft verringern wird. Es akzeptiert, dass Risiken sozial nicht erwünscht sind und somit riskantes Verhalten außerhalb eines für ein Mädchen vorgesehenen Orientierungsrahmens liegt. Durch das Vermeiden riskanten Verhaltens wird sie (vermutlich) weniger Unfälle haben. So bleibt bei den Eltern wie auch beim Mädchen selbst eine Desensibilisierung gegenüber Unfällen aus.

Eltern ermuntern Jungen zu riskantem Verhalten und erwarten dieses eigentlich auch von ihnen. Kommt es nun aufgrund riskanten Verhaltens zu einem Unfall, so wird dieser als „Pech gehabt“ eingestuft, denn dass Jungen verunfallen, gehört dazu, ist normal. Die Konsequenz für den Jungen (und auch für die Eltern) ist, riskantes Verhalten als weniger problematisch zu sehen, ein Risiko deshalb eher als klein einzuschätzen. Diese Voraussetzungen erhöhen die Risikobereitschaft des Jungen, zumal aus Elternsicht bei ihm riskantes Verhalten durchaus dazugehört und innerhalb seines zugebilligten Handlungsrahmens liegt. Es wird zu einer Wiederholung riskanten Verhaltens kommen, mehr Unfälle werden wahrscheinlich. Doch es wird zu einer Desensibilisierung gegenüber Unfällen kommen, weil diese in einer Jungensozialisation „normal“ sind.

„Messer, Gabel, Schere, Licht – warum denn nicht?“ diesen gegen alle ehemaligen pädagogischen Grundregeln verstoßenden Titel trägt ein Buch der Spielpädagogin Baum (1998), das zeigt, wie Mädchen und Jungen von klein auf im Spiel lernen können, Gefahren richtig einzuschätzen und mit ihnen umzugehen. Dass Kinder sich riskant verhalten, gehört zur kindlichen Entwicklung dazu, deshalb müssen wir Mädchen wie Jungen Risikokompetenz beibringen. Unbekannte Situationen und kalkulierbare Risiken sollten für sie ein Entwicklungspotenzial darstellen, um das wir sie, um der Unfallverhütung willen, nicht bringen dürfen (vgl. Fuchs 2009).

Bewegungserziehung: Perspektivenwechsel notwendig

- Es geht darum, die ursprüngliche Bewegungslust der Babys zu erhalten
- Es geht darum, das Bewegungsbedürfnis von Kindern zu begrüßen und reichhaltig zu stillen
- Es geht um ein Startangebot, das die Kinder von Anfang an bei ihren Bewegungsaktivitäten begleitet und ihre an sich selbst gestellten Bewegungsanfragen zu beantworten versucht
- Es geht nicht mehr um das sporadische „besondere Angebot Bewegung“, sondern um das adäquate Ermöglichen einer zum Entwicklungsverlauf gehörenden Selbstverständlichkeit
- Es geht um selbst gestaltete Bewegungserlebnisse im Alltag, um ständigen, eigeninitiativen Zugang zu Aktivitäts- und Bewegungsbereichen nach Absprache, Rücksprache oder Abmeldung

Bewegung: Fängt im Kopf an ...

Das anvisierte Ziel liegt noch in weiter Ferne. Denn Ängste und selbst gemachte Sachzwänge halten noch viele Erzieherinnen davon ab, dem Entwicklungsimpuls „Bewegungsbedarf“ genügend Freiraum zu gewähren.

Bewegung als Entwicklungsimpuls, als wertvolle Ressource im Entwicklungsverlauf. Das hat weitreichende pädagogische Konsequenzen, denn es geht um ein größtmögliches Angebot. Pikler et al. (2002) weisen darauf hin, dass die Rolle des Erwachsenen bei der Unterstützung selbstständiger Bewegungsaktivitäten von Kleinkindern immer wieder überdacht und hinterfragt werden muss: Geht es primär um die Förderung der autonomen Bewegungsentwicklung und des Selbstständigkeitsstrebens der Kinder? Sind die Anregungen und Umgebungen ent-

sprechend den Fähigkeiten der Kinder gestaltet? Eingeschränkte Spielerfahrung bedeutet eingeschränkte Selbsterfahrung. „Kinder, denen keine ausreichenden Spielräume für ihre Ausdruckbedürfnisse gegeben werden, deren Neugierde und Bewegungsphantasien kanalisiert werden und die sich nicht in ihrer Körperlichkeit erfahren können, werden auch ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten nicht voll entfalten“ (Lange & Stadelmann 2002, S. 140).

„Ganz sicher sind naturnahe Dinge nicht immer so „schön“, wie manche Erwachsenen sie sich vorgestellt hätten. Aber Kinder brauchen „Schönheitshindernisse“ und finden all das anziehend, was sich ihrem Entdeckungs- und Spieldrang nicht verschließt“ (Lange & Stadelmann 2002, S. 9). Kinder demonstrieren auf beeindruckende Weise, wozu sie fähig sind, wenn Bedingungen gegeben sind, die zum Erkunden und Verstehen wollen (mit Spaß) motivieren (Gerwig 2009a; Gerwig 2009b). Für Innenräume, die viel Bewegung und Eigenaktivität zulassen sollen, wurde das Wort „Bewegungsbaustelle“ geschaffen, denn Baustelle bedeutet, dass die Einzelbausteine noch Variabilität zulassen, etwas noch nicht fertig und deshalb bezüglich Struktur und Funktion auch noch offen ist. Es geht um Gestaltungsraum, der weder entmündigt noch bevormundet, da er „Achtung vor der Persönlichkeit, dem Selbstbestimmungsrecht und dem Entwicklungsbedürfnis der Nachwachsenden“ vermittelt (Lange & Stadelmann 2002, S. 140).

... braucht klare Regeln wie „das wichtige Nein“

Wer Bewegung nicht nur ab und zu möglich machen will, sondern diese Angebotsform bewusst nur ab und zu einschränkt, braucht ein klar definiertes Regelwerk, weil es sonst zu vielen Situationen kommen wird, die alle überfordern.

Genau jetzt ist die Zeit zur Klärung zweier wichtiger Begriffe,

- des Orientierungsrahmens, der möglichst eindeutig sein sollte, und
- des Handlungsrahmens, der möglichst groß sein sollte.

Wir müssen begreifen, dass wenn der Orientierungsrahmen verunsichernd groß ist, es also zu wenige eindeutige Vorgaben und klar definierte Grenzen gibt, auch zu wenig Struktur und Verbindlichkeit aufkommen wird. Ebenso ist nachvollziehbar, dass wenn der Handlungsrahmen einengend klein bleibt und nicht mitwachsen darf, es zu wenige Möglichkeiten geben wird, eigenaktiv Erfahrungen zu sammeln und Entdeckungen zu machen.

In Studienergebnissen hat sich herausgestellt, dass Eltern, die wenig verbieten, folgsamere Kinder haben. Woran liegt das? Eltern, die das Explorieren ihrer Kinder nicht als lästig, sondern als wichtig zur eigenständigen Erkundung der Welt und als altersgemäßes Bedürfnis verstehen, werden ihnen eine kindgerechtere Umgebung bieten. Der Handlungsspielraum des Kindes ist im Blick der Eltern und wird mit zunehmendem Alter vergrößert, nur wenige eindeutige Regeln und die Beschränkung von Verboten auf das nötige Maß geben die wichtige Orientierung vor. Ist das der Fall, so reagieren schon zehn Monate alte Kinder auf Ge- oder Verbote.

... benötigt viel gestaltbaren Freiraum

Echter Freiraum für unterschiedlichste, aus eigener Initiative heraus gestartete Bewegungsaktivitäten drinnen und draußen wird dann möglich, wenn die Regeln eindeutig sind und alle Bewegung und den damit verbundenen Lärm auch akzeptieren, vielleicht sogar genießen können. Für Bewegung wirklich Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, diese tatsächlich fest einzuplanen und nicht im Nachhinein als „verlorene Zeit“ umzuetikettieren, „in der man ja auch anderes hätte machen können“, bedeutet das größte Umdenken. Und immer noch sind bewegungsaktive Kinder und vor allem das beliebte Toben Reizthemen in Teamsitzungen. Die Belastung durch bewegungsaktive Kinder kommt oft daher, dass versäumt wurde, die Raumgestaltung kritisch zu überprüfen.

Selbst bei großzügiger Einstellung zu Bewegungsaktivitäten gilt zumeist weiterhin das Gebot „aber nicht toben!“. Es muss auch mal Toben zugelassen und möglich sein, um dann wieder friedlich werden zu können, seine Bewegungen zu verlangsamen, sich vielleicht sogar bewusst etwas Ruhiges zu suchen. Lärm und Bewegung sind starke Ausdrucksmittel, mit denen man ein Revier abstecken und etwas Eindrucksvolles unüberhörbar und unübersehbar produzieren kann. Doch dazu braucht es räumliche Ressourcen, Bereiche, die speziell für Bewegung vorgesehen sind und als solche von Kindern genutzt werden können. Problematisch und anfällig für Entgleisungen wird es, wenn auch hier Bewegung „im Prinzip“ nur geduldet wird, ja eigentlich verboten ist, und nur, wenn wenige „ausgewählte“ Kinder Interesse zeigen, mitunter möglich gemacht wird.

Nur wenn es geschützte Aktivitätsbereiche gibt, kann Bewegung als wichtiger Faktor zur Affekt- und Emotionsregulation dienen. Geschützte Aktivitätsberei-

che für die Kinder, die körperlich und auch mal laut agieren wollen, ebenso geschützte Aktivitätsbereiche für Kinder in anderer Stimmungslage und mit ruhigem „Arbeits Thema“, die nicht gestört werden wollen.

Es geht also nicht nur um die Größe der Räume und ihre Ausstattung, sondern auch um ihre Gestaltbarkeit und Umgestaltbarkeit. Wüstenberg hat hierfür den Begriff der „Binnendifferenzierung“ geschaffen. Es geht um Raumeinteilungen in Form von voneinander mehr oder weniger abgegrenzten Funktionsbereichen, die unterschiedliche Tätigkeiten und Materialerfahrungen zulassen, die die Kinder bald von selbst aufsuchen. Es handelt sich z. B. um geschaffene Areale für „Tätigkeiten wie elementare Spiele mit Wasser, Sand und Naturmaterialien, Konstruktionsspiele, Bewegungsaktivitäten, Rollenspiele, Rückzugs- und Ausruhedürfnisse“ (Wüstenberg 2009, S.11). Ist dies gewährleistet, findet jedes Kind eine „Tankstelle“ für das, was gerade bei ihm im Defizit war. Ist dies nicht der Fall, kann jede Kontaktaufnahme oder sogar zufällige Begegnung – mit und ohne Bewegung, laut und leise – zur „Knallstelle“ werden.

Oft wäre für einzelne Kinder die Möglichkeit, sich beim morgendlichen Start in der Einrichtung für eine kurze intensive Bewegungszeit zu entscheiden, ein höchst gelungener Einstieg in den Tagesablauf. Doch Bewegung als Tagesstart kollidiert oft mit dem klassischen Tagesablauf: ruhiges Freispiel, Frühstück, Angebot 1 und Angebot 2, Stuhlkreis und raus in den Garten bei Halbtagsgruppen; bei Ganztagsgruppen dann Mittagessen, Mittagsschlaf, Obst, Freispiel und raus in den Garten. Kinder unter drei Jahren sprengen diese Einteilung, nicht weil sie nicht genügend anpassungsfähig sind, sondern weil ihre vitalen Bedürfnisse sie noch besonders deutlich die künstlichen Grenzziehungen, zeitlicher wie inhaltlicher Art, dieser Angebotspädagogik spüren und darauf reagieren lassen.

Moderne Krippenpädagogik – eine Chance für eine neue Bewegungserziehung

Im Fokus frühkindlicher Pädagogik steht die vom Kind aktiv betriebene Auseinandersetzung mit seinen Erfahrungen im Hier und Jetzt. Frühkindliche Bildungsmaßnahmen zielen nicht darauf ab, die Zukunft der Kinder vorzugeben, sondern sie mit ihnen gemeinsam zu gestalten. Das heißt, ein Kind stellt Fragen an die Welt und versucht, durch sein selbst organisiertes Tun Antworten zu finden. Es wird von sich aus aktiv und scannt die Umgebung nach Gegenständen, die möglichst vielfältig zu manipulieren und deshalb besonders informativ sind.

Oder es versucht, durch vielfältiges Wiederholen und Variieren Zusammenhänge sowie Ursache und Wirkung zu erkennen. Ein Kind sucht sogar eigeninitiativ nach Umgebungen, die seinen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten nahe kommen, die „passen“, weil es hier mit Recht am meisten „Erfahrungsbeute“ erwartet: Neues zum Staunen, Bestätigendes, um immer mehr differenzierter zu verstehen. Alle müssen sich in Bewegung setzen, darüber sprechen und gemeinsam an einer Antwort arbeiten.

Literaturhinweise zu diesem Positionspapier finden Sie auf Seite 96ff.; Hinweise zur Autorin befinden sich auf Seite 99.

2 Was macht Kinder sicher?

Aus der Sicht eines Unfallversicherungsträgers ist es sicherlich zielführend, die technische Sicherheit in den Fokus der Betrachtung zu stellen, wenn man eine Vorschrift zum Bau und zur Ausstattung einer Kindertageseinrichtung erlässt. Geht es aber um die Sicherheit und Gesundheit des einzelnen Kindes, muss der Begriff „Sicherheit“ auch aus anderen Perspektiven betrachtet werden.

2.1 Bindungssicherheit

Aufgeschlossenheit, Neugierde und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten kennzeichnen Kinder, die sich in ihren Bindungen zu Bezugspersonen sicher fühlen. Je sicherer sich Kinder ihrer Beziehungen sind, je weniger sie befürchten müssen, nicht „gehalten“ zu sein, desto leichter machen sie Entwicklungsschritte. Eine sichere Bindung schafft Raum für Autonomie und Exploration.



**Sicherheit ist ohne Vertrauens-
beziehung nicht möglich**

Die Bindungssicherheit eines Kindes bildet damit die Basis und Grundvoraussetzung für ein (selbst-)sicheres Verhalten sowie Lern- und Entwicklungsschritte. Sie schafft weiterhin die Voraussetzungen, anderen zu vertrauen und Selbstvertrauen zu entwickeln.

Bei der Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung spielt diese Grundvoraussetzung eine wichtige Rolle, da es hier zu bedeutsamen Trennungserfahrungen kommt. Unsicher gebundenen Kleinkindern fällt es generell schwerer, eine periodische Abwesenheit von der Hauptbezugsperson zu akzeptieren, während sich sicher gebundene Kleinkinder leichter trennen können und sich generell auch mehr zutrauen. In diesem Zusammenhang kommt der Phase der Eingewöhnung eine besondere Bedeutung zu, damit das Kind die Möglichkeit erhält, zunächst zu einer, und später auch zu weiteren Erzieherinnen eine sichere Bindung aufzubauen, die in einem Gleichgewicht zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten besteht (vgl. Becker-Stoll 2007).

Die Gestaltung der Eingewöhnungsphase in einer Kindertageseinrichtung hat einen deutlichen Einfluss auf den Aufnahmeerfolg und das Wohlbefinden des Kindes. Die Eingewöhnung als Qualitätsstandard ist mittlerweile ein fester Bestandteil des pädagogischen Konzeptes in Kindertageseinrichtungen und wissenschaftlich belegt. Ohne näher darauf einzugehen, sei an dieser Stelle das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ genannt, das mit entsprechenden Modifikationen auch in der Tagespflege angewendet werden kann (Laewen et al. 2003).

Das Wohlbefinden, das (Bindungs-)Verhalten und die Entwicklung von Kindern stehen aber auch in einem Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Relation. Die Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind drückt sich in der Art der Interaktion und Kommunikation mit dem Kind aus. Je jünger die betreuten Kinder sind, desto bedeutsamer ist eine möglichst günstige Fachkraft-Kind-Relation. Die Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ von Viernickel & Schwarz (2009) belegen in einem internationalen Vergleich, dass sich deutliche Hinweise auf Schwellenwerte finden, ab denen die pädagogische Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden von Kindern negativ beeinflusst werden. Sie liegen bei Gruppen mit unter dreijährigen Kindern bei 1:3 bis 1:4. Je günstiger die Fachkraft-Kind-Relation, desto positiver fallen pädagogische Interaktionen, bildungsanregende Impulse und Aktivitäten sowie räumlich-materielle Ausstattungen aus.

2.2 Bewegungssicherheit

Im Kapitel 1 wurde ausführlich dargestellt, weshalb Bewegung der Motor in der Entwicklung der Kinder ist. Daher beschränken wir uns an dieser Stelle mit einer kurzen Darstellung.

Wenn Kinder in ihren Bindungen sicher und emotional im Gleichgewicht sind, dann haben sie auch den Kopf frei zu experimentieren, sich mit ihrem Körper in Beziehung zum Raum und zu den Dingen zu setzen. Alle Erfahrungen, die ein Kind tagtäglich macht, helfen ihm, Wissen über die Eigenart und Einmaligkeit des eigenen Wesens zu sammeln und zu organisieren. Kleinkinder lernen im starken Maße über Bewegung. Deshalb sind grundsätzlich Bewegungsräume so wichtig. Das betrifft auch die bewegungsfreundliche Ausstattung aller Räume, in denen sich Kinder aufhalten. Die unterschiedlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten dieser Altersgruppe erfordern aber verschiedene Schwierigkeitsgrade. Aus diesem Grund ist die Differenzierung der Spielangebote eine Notwendigkeit.

Exkurs: Sicherheit und Risiko

„Zu jedem Prozess gehört ein Wagnis der Unsicherheit, das Risiko des Ungewissen. Daraus folgt, dass das Gelingen eines Prozesses abhängt vom Grad der Ausgewogenheit der beiden Zustände Sicherung und Entsicherung. Wenn man das Wagnis des Ungewissen nicht auf sich nimmt, bleibt man auf der Stelle stehen. Dieses Wagnis erlebt jedes Kind, wenn es den ersten Schritt tut; denn dann muss es lernen sich fallen zu lassen – ohne zu fallen. Jeder Schritt ist ein Fallen und jeder weitere Schritt ein aufgefangener Fall.“

aus: Kükelhaus H. (1979). Organismus und Technik (hier S. 38).



Der Gewinn an Bewegungssicherheit im Verlauf der ersten Lebensmonate und -jahre vermittelt dem Kind Selbstsicherheit und Selbständigkeit.

Fortbewegung bedeutet Ortsungebundenheit, was wiederum den Aktionsradius vergrößert und neue Erfahrungen ermöglicht. Umgebende Räume können erkundet und in Besitz genommen werden.

Die zunehmende Bewegungsfreiheit ermöglicht dem Kind eine aktive Eroberung seiner Umwelt. Die Angst vor Unfällen darf daher auf keinen Fall zum Anlass genommen werden, das Bewegungsbedürfnis der Kinder einzuschränken.

Sicherheit und Risiko schließen sich nicht aus. Mit wachsender Selbständigkeit suchen Kinder neue Herausforderungen und gehen auch riskante Situationen ein. Auch wenn nicht immer alles von Anfang an gelingt, sie entdecken dabei verschiedene Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten und meistern die selbst gewählten Situationen irgendwann. Unterstützt werden können sie hier von geduldigen und Mut machenden Erwachsenen, die sie in ihrem Entwicklungsprozess begleiten. Kleine Risiken müssen von den Kindern selbst erlebbar und erlernbar sein, damit werden sie beherrschbar und einschätzbar. Ein überschaubares Risiko im Spiel der Kinder muss daher ermöglicht werden. Damit erwerben sie zunehmend Autonomie und Kompetenz.



Vermittlung von Autonomie und Kompetenz

Cartoon: Renate Alf

2.3 Technische Sicherheit

Ein Merkmal von Kindheit ist, dass Kinder Dinge zweckentfremden, um vielfältige Erfahrungen damit zu machen. Besonders für Kleinkinder, die ständig lernen und Erfahrungen sammeln, muss es Hilfen geben, damit dieses Erfahrungssammeln ohne ernsthafte Gefährdung stattfinden kann.

Fragen der Sicherheit spielen bei der Einrichtung und Nutzung der Räumlichkeiten eine wichtige Rolle. Der überwiegende Teil der Sicherheit wird dabei durch das richtige, selbst sichernde Verhalten der Kinder bestimmt. Beispielsweise beobachten Kleinkinder im Verhältnis zu älteren Kindern sehr intensiv Spielsituationen, bevor sie sich darauf einlassen. Ein kleinerer Teil wird durch die „technische Sicherheit“ bestimmt, die vor allem verhindern soll, dass nicht kalkulierbare Risiken fallenartig zur Gefahr werden. Seit dem 01.04.2009 hat die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen die „Unfallverhütungsvorschrift Kindertageseinrichtungen“ (GUV-V S2) in Kraft gesetzt. Hier wird erstmalig auf zusätzliche Sicherheitsaspekte bei der Ausstattung von Aufenthaltsbereichen für Krippenkinder eingegangen. Bauliche Anlagen und Ausstattungen, Spielplatzgeräte und Spielzeug müssen in Kindertageseinrichtungen dem Entwicklungsstand von Krippenkindern entsprechen. Das bedeutet, dass auf jeden Fall darauf zu achten ist, dass versteckte Gefahren wie z.B. Fangstellen für Gliedmaßen (Kopf-, Finger-, Fußfangstellen), Klemmstellen an Türen oder tiefe Wasserstellen, die Kinder nicht erkennen und einschätzen können, vermieden werden. Wie das im Einzelnen aussieht, erfahren Sie im Kapitel 4 und 5 dieser Broschüre.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Kinder unter folgenden Voraussetzungen umso leichter Entwicklungsfortschritte machen:

- Je sicherer sich Kinder ihrer Beziehungen sind und je mehr sie sich „gehalten“ fühlen. Eine sichere Bindung schafft Raum für Autonomie und Exploration.
- Kinder sind dann sicher, wenn sie sich auf ihren Körper verlassen können, durch Wiederholungen, Erfolgserlebnisse, selbst gewählte Aufgaben, die sie auf ihre eigene Weise lösen.
- Ein Kind ist dann sicher, wenn es eigene Grenzen ausprobieren und akzeptieren kann.

- Wenn es die Möglichkeit hat, Unsicherheiten und Ängste zu korrigieren.
- Nicht das Alter ist die Richtlinie für die kindliche Entwicklung, sondern das aktuelle Können und Wollen des Kindes.
- Die technische Sicherheit trägt dazu bei, dass für Kinder nicht kalkulierbare Risiken nicht zur Gefahr werden.
- Sicherheitstechnische Maßnahmen entlasten dabei die Fachkräfte bei der Wahrnehmung ihrer Aufsichtspflicht; sie müssen die Kinder nicht auf Schritt und Tritt überwachen.

3 Voraussetzungen für die Erteilung einer Betriebserlaubnis zur U3-Betreuung

3.1 Räume einer Tageseinrichtung und Raummatrix: Empfehlungen zum Raumprogramm für Tageseinrichtungen

Die Schaffung von Plätzen für Kinder unter 3 Jahren, mit den speziellen Bedürfnissen dieser Kinder, erfordert neben den Spiel- und Aufenthaltsräumen ausreichende Möglichkeiten für die Differenzierung der pädagogischen Arbeit, den Rückzug, die Pflege, das Ruhen und Schlafen. Für die Förderung der Entwicklung der Kinder und die Erfüllung der Bildungsgrundsätze sind gute räumliche Bedingungen und ein ausreichend großer Außenspielbereich erforderlich.

Die Raummatrix der beiden Landschaftsverbände in NRW dient als Orientierung für das Raumprogramm von Tageseinrichtungen. Ein ausreichendes Raumprogramm ist eine der Grundlagen für die Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII. Die Raummatrix gibt einen Überblick über die Größen und Funktionen der einzelnen Räume und bezieht sich auf die differenzierten Betreuungsangebote der gesetzlichen Vorgaben des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz, Anlage zu § 19).

Die Planung der Räume innerhalb des Gebäudes soll so gestaltet sein, dass alle Räume von den Erzieher/innen und Kindern erreicht werden können und die Betreuung, Erziehung und Förderung erleichtert. Für die Zuordnung der Räume empfiehlt sich eine klare Struktur nach den unterschiedlichen Funktionen. Eine hohe Zahl von Kindern, die über Mittag betreut werden, erfordert auch eine angepasste Ausstattung der Küche, je nachdem, ob dort das Essen gekocht, lediglich angereichert oder nur verteilt wird.

Für die Versorgung der unter dreijährigen Kinder sind, je nach Anzahl der Kinder, Pflege- und Wickelbereiche erforderlich, die den hygienischen Ansprüchen Rechnung tragen und dem Alter der Kinder entsprechen.

Verfügt eine Einrichtung über mehrere Etagen und ist die Betreuung von Kindern mit Behinderung geplant, wird der Einbau eines Aufzuges unbedingt empfohlen; bei Neubauten ist er verpflichtend.

Grundsätzlich ist über die barrierefreie Planung einer Tageseinrichtung für Kinder eine inklusive pädagogische Arbeit zu ermöglichen. Die gemeinsame Betreuung, Förderung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung soll möglichst uneingeschränkt umsetzbar sein.

Raumprogramm der Landesjugendämter Rheinland (LVR) und Westfalen-Lippe (LWL)

Raumprogramm für 1 Gruppe:	u1 bis 3 Jahre oder 1 Jahr bis 3 Jahre		u1 bis Einschulung oder 1 Jahr bis Einschulung		2 Jahre bis Einschulung		3 Jahre und älter	
	Stunden: 25, 35 nicht ü. Mittag	25, 35, 45 über Mittag	25, 35 nicht ü. Mittag	25, 35, 45 über Mittag	25, 35 nicht ü. Mittag	25, 35, 45 über Mittag	25, 35 nicht ü. Mittag	25, 35, 45 über Mittag
A Gruppenraum ca. 45 m ² Gruppennebenraum ca. 18 – 24 m ² zusammen: ca. 68 m ² Sanitärbereich ca. 12 m ² 2 WC und 2 – 3 Waschbecken (ggf. ein Sanitärbereich der Kinder behindertengerecht)	x	x	x	x	x	x	x	x
B Pflegebereich im Sanitärbereich, ggf. eigener Raum mit Kinder WC und Waschbecken	x	x	x	x	x	x		
C Gruppenbezogener Raum zur Differenzierung der Arbeit (z.B. <u>Ruhen</u> , <u>Schlafen</u> , <u>Spielen</u>) ca. 18 – 24 m ²	x	x	x	x	x	x		
D Allgem. Raum zur Differenzierung der Arbeit (z.B. <u>Ruhen</u> , <u>Schlafen</u> , <u>Spielen</u> /auch für Betreuung von Kindern mit Behinderung) ca. 20 – 30 m ²					x alternativ zu C: auch für jeweils 2 Gruppen möglich	x alternativ zu C: auch für jeweils 2 Gruppen möglich		x

Ergänzend ist zu beachten:

1. Mehrzweckraum ca. 55 m²; mit Geräteraum ca. 10 – 12 m² ab der 2. Gruppe
2. Küche ca. 15 – 20 m², ggf. mit Vorratsraum
3. Leitungszimmer ca. 12 m²
4. Personalraum ca. 16 – 20 m² (in mehrgruppigen Einrichtungen)
5. allgem. Abstellraum pro Gruppe ca. 6 m²
6. allgem. Putzmittelraum ca. 4 m²
7. Wirtschaftstraum für Waschmaschine und Trockner
8. Personal-WC (möglichst behindertengerechte Ausführung)
9. Dusche 1x in der Einrichtung (ggf. im Pflegebereich)
10. Ca. 20 bis 25% der Nettogrundfläche für Eingangsbereich, Flure, Garderoben
11. Abstellbereich für Kinderwagen, etc.

Hinweis zur Matrix des Raumprogramms

Grundsätzlich sind die räumlichen Anforderungen an eine Kindertageseinrichtung in den beiden Landesjugendamtsbereichen gleich. Aufgrund von Entwicklungen wird im LWL-Landesjugendamt in der Zeile D der Matrix ein zweiter Ruheraum für Kinder unter 3 Jahren empfohlen, die über Mittag in der Einrichtung betreut werden. Dieser Raum kann außerhalb von Ruhe- und Schlafzeiten auch für andere Aktivitäten wie Kleingruppenarbeit, therapeutische Arbeit etc. genutzt werden.

Im LVR-Bereich hat sich die integrative Gruppe mit fünf Kindern mit Behinderung etabliert. Deshalb wird ein weiterer Raum für die therapeutische Arbeit mit den Kindern mit Behinderung empfohlen.

3.2 Außenspielbereich

Der gestaltete Außenspielraum der Kinder gehört zum pädagogischen Konzept einer Tageseinrichtung; das „Draußenspielen“ fordert die Kinder zur Bewegung heraus und soll die motorische Entwicklung der Kinder vielseitig ansprechen: Das Außengelände soll zum Spielen und zur Bewegung auffordern und motivierend sein.

Für die gesunde Entwicklung der Kinder ist das Erleben der Natur und naturnahe Erfahrungen, die die Selbstbildungspotentiale der Kinder unterstützen, von grundlegender Bedeutung.

Die Größe des Spielgeländes orientiert sich an der Größe der Tageseinrichtung:

- pro Gruppeneinheit werden ca. 300 m² Spielfläche empfohlen
- bei eingruppigen Einrichtungen sind 500 m² wünschenswert.

Die gestalterische Planung des Außenspielbereiches ist abhängig von den unterschiedlichen topographischen Bedingungen, dem Zuschnitt des Grundstückes, der Himmelsrichtung und von der Konzeption der Einrichtung. So kann eine naturnahe Gestaltung die pädagogische Arbeit der Einrichtung widerspiegeln und ergänzen.

Verschiedene Aktionsbereiche wie Wasser- und Sandspielflächen, sollen sich mit Rasenflächen und plattierten Flächen oder Wegen, die sich zum Fahren mit Roller, Dreirad und Laufrad eignen, Bereichen für sinnliche und bewegungsintensive Erfahrungen und kreativen, ruhigen Bereichen abwechseln. Verschiedenartig gestaltete Wege bieten differenzierte Lauf-, Fahr- und Spielmöglichkeiten.

Bei der Planung des Geländes soll darauf geachtet werden, dass die Kinder ihre Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen können. Etwa dadurch, dass sie auf Hügeln stehen oder durch Höhlen und Weidengänge krabbeln.

Weiterhin sollten gezielt Schattenbereiche durch geeignete Bepflanzungen mit Hecken, Sträuchern und Bäumen geschaffen werden, damit in den Sommermo-

naten ein natürlicher Sonnenschutz vorhanden ist. Einheimische Gehölze und Obstbäume können für Kinder Sinnzusammenhänge fördern.

Die Aufteilung und Gestaltung des Geländes sollte gezielt erfolgen, so dass Überschneidungen von aktiven Spielbereichen und ruhigerem Spiel vermieden werden; Damit werden gegenseitige Störungen, aber auch Unfallgefahren minimiert.

Für die Kinder unter 3 Jahren kann ein geschützter Spielbereich geplant werden, so dass ihnen ungestörte Aktivitäten ermöglicht werden.

Bei allen Gestaltungsüberlegungen sind die unterschiedlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Kinder aller Altersstufen so zu berücksichtigen, dass alle Kinder alle Spielbereiche eigenständig erreichen können, auch die Kinder mit Behinderung.

3.3 Pädagogische Konzeption

Eine grundlegende Voraussetzung für die Betreuung von Kindern unter 3 Jahren ist neben dem notwendigen Raumprogramm die pädagogische Konzeption der Einrichtung. (§ 13 (1) KiBiz).

Sie ist Grundlage für die Beantragung einer neuen Betriebserlaubnis. Sie muss klare Aussagen enthalten, die sich auf die Betreuung, Erziehung und Bildung der unter Dreijährigen und die Gestaltung des Tagesablaufs (Mahlzeiten, Ruhe- und Schlafmöglichkeiten) über die Gesamtöffnungszeit der Einrichtung beziehen.

Veränderte Betreuungsstrukturen durch differenzierte Buchungszeiten und die Anzahl der Kinder, die über Mittag in den Einrichtungen bleiben, erfordert eine durchdachte Organisation und Dienstplangestaltung.

Die Konzeption und die Struktur der Einrichtung sollten ermöglichen, dass die Kinder von der Aufnahme bis zur Einschulung in ihren sozialen Bezügen (Kindergruppe und Mitarbeiter/innen) bleiben können und somit eine verlässliche pädagogische Arbeit verwirklicht wird.

3.4 Personal

Die Betreuung von Kindern unter 3 Jahren erfordert eine spezifische fachliche Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Zur Stärkung und Qualifizierung der frühkindlichen Bildung ist im Kinderbildungsgesetz (KiBiz) das Fachkräfteprinzip verankert worden. Das bedeutet, dass in den Gruppen, in denen Kinder unter 3 Jahren betreut werden, nur Fachkräfte eingesetzt werden sollen. Es wird erwartet, dass diese Fachkräfte sich ständig weiterqualifizieren, um dem anspruchsvollen Bildungsauftrag, den das KiBiz fordert, erfüllen zu können.

In der Anlage zu § 19 KiBiz und in der Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel nach § 26 Abs. 3 des KiBiz ist die personelle Mindestbesetzung geregelt.

Das Landesjugendamt legt nach Prüfung der personellen Besetzung, der Konzeption und des Raumprogramms auf der Grundlage der in dem Antrag auf Erteilung der Betriebserlaubnis eingetragenen pädagogischen Strukturen (Kinder in Gruppenbezügen) die genehmigte Platzzahl der verschiedenen Altersgruppen fest.

Das Landesjugendamt prüft auf der gesetzlichen Grundlage des § 45 SGB VIII neben der fachlichen auch die persönliche Eignung des Personals. Stimmen die Rahmenbedingungen, erteilt das Landesjugendamt dem Träger eine Betriebserlaubnis gemäß § 45 SGB VIII.

3.5 Bildungsauftrag

Mindestanforderungen an das Raumprogramm, die pädagogische Konzeption, die personelle Besetzung, ihre Qualifikation sowie die pädagogischen Gruppenstrukturen sind Voraussetzungen für ein Gelingen der Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen. Eine inhaltliche Orientierung gibt die Bildungsvereinbarung, die alle freien und öffentlichen Träger mit dem nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK NRW 2003) abgeschlossen haben.

Der im Mai 2010 veröffentlichte Entwurf „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Tageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in NRW“ bietet hier eine zusätzliche fachliche Grundlage für alle Akteure, die mit der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern betraut sind. Hierbei handelt es sich um einen Entwurf des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW sowie des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (MSW NRW & MGFFI NRW 2010).

3.6 Wie viel Aufsicht ist notwendig?

Allgemein lässt sich diese Frage nicht beantworten. Es handelt sich letztlich um ein Bedingungsverhältnis, das in jeder Situation neu zu bestimmen ist: „Soviel Förderung wie möglich, soviel Aufsicht wie nötig.“

Erzieherinnen und Erzieher haben nach dem Kinderbildungsgesetz (KiBiz) einen Förderauftrag. Er beinhaltet, die Kinder in ihrer Obhut zu betreuen, zu erziehen und zu bilden und sie so vor möglichem Schaden zu bewahren.

Grundlage und Voraussetzung menschlicher Existenz und menschlichen Wachstums ist die Sicherstellung seiner physischen und psychischen Gesundheit durch Betreuung. Das meint Versorgung, Pflege, Treue und Verlässlichkeit in der Beziehung mit angemessenen Interaktionen zum Kind als Basis seines Sich-Wohlfühlens.

Erziehung nimmt das Kind hinein in die soziale Gemeinschaft, vermittelt Regeln, gibt Orientierung und begleitet es dabei, sich zu einer sozial kompetenten Persönlichkeit zu entwickeln.

Der Bildungsauftrag der pädagogischen Fachkräfte hat zum Ziel, die Selbstbildungsfähigkeiten des Kindes im Sinne der Entwicklung individueller Kompetenzen zu begleiten und ihre Weiterentwicklung zu unterstützen: Es ist ein Impulse gebender, die Selbstbildung des Kindes begleitender Auftrag. Anlagen und Fähigkeiten zu diesem Prozess der Selbstbildung bringt das Kind ein in seine Beziehung zu Umwelt und Menschen – die Fähigkeit

- wahrzunehmen und diese Wahrnehmungen zu koordinieren, zu werten und zu verarbeiten,
- mit komplexen Zusammenhängen ordnend und koordinierend zu verfahren
- soziale Beziehungen aufzunehmen, zu gestalten und zu unterhalten
- der Umwelt mit Neugier und experimentellem Interesse zu begegnen.

Betreuen, erziehen und bilden sind Bestandteile eines untrennbaren, ganzheitlichen Förderprozesses, der dazu dient, die begleitende, die unterstützende und die Aufsicht führende Funktion schrittweise zurückzunehmen in dem Maße, in dem das Kind an Kenntnissen, Kompetenz, Selbstsicherheit und Verantwortungsbewusstsein gewinnt. Seine Selbstkompetenz nimmt zu, je umfangreicher es seine Fähigkeiten entwickeln kann – im motorischen, sensorischen, sozialen, sprachlichen, kognitiven und kreativen Bereich.

Selbstbildung und Kompetenzerwerb sind jedoch nur möglich, wenn das Kind auf jeder seiner Entwicklungsstufen die Chance hat, sich praktisch und eigenständig Herausforderungen zu stellen, sich auszuprobieren und in der Auseinandersetzung mit situativen Anforderungen zu lernen. Die Körperbeherrschung, die sensorischen Integrationsleistungen lernt es zu erbringen, indem es zum Beispiel eigenständig Höhenunterschiede überwindet, klettert, indem es auf jeder Stufe seiner Kompetenzentwicklung seine gewonnen Fähigkeiten und Kräfte erprobt und einsetzt. Dieser Prozess des Zugewinns an Kompetenzen ist notwendigerweise verbunden mit einem gewissen Maß an Risiken, z.B. dem Risiko von Fehlgriffen oder dem Risiko von falsch kalkuliertem Einsatz der Muskelkraft. Damit ist der Fall, das Abrutschen vom Klettergegenstand notwendigerweise einzukalkulieren.

Aufgabe der begleitenden pädagogischen Fachkräfte ist nicht die Ausschaltung der Risiken, damit würde sie dem Kind die Chance nehmen, zu lernen, eigenverantwortlich und eigenständig mit eben diesen Risiken und Anforderungen der Situation zurechtzukommen. Ihre Aufgabe ist es, das Risiko in einer solchen Situation zu dosieren. Sie erreicht das, indem sie

- dem Kind vertraut, ihm das Experiment zutraut
- ihm Mut macht, wo es zögert
- es bestärkt, seine Kräfte, seine Geschicklichkeit einzusetzen
- mit dem Kind die Anforderungen der Situation bespricht
- Verletzungsmöglichkeiten minimiert durch einen entsprechenden Untergrund und
- wenn erforderlich, durch Hilfestellung.

Wesentlich an solchen Situationen ist der gemeinsame Lernprozess von Kind und Erwachsenem: Während das Kind einen Zugewinn verzeichnet an Selbstwertgefühl, Sicherheit und Autonomie ob der gelungenen, unfallfreien Kletterei, erfahren Erzieherinnen und Erzieher Bestätigung durch Beobachtung der Geschicklichkeit des Kindes und seiner zunehmenden Fähigkeit, für seinen Selbstschutz zu sorgen. Waren sie zunächst noch eine wichtige Begleiter und Helfer, aufsichtsführende Ansprechpersonen, so können sie sich mit zunehmender Sicherheit des Kindes zurücknehmen. Dem Auftrag zur Aufsichtsführung kommen sie nach, indem sie die Wahrnehmung dieser Aufgabe in Abhängigkeit vom in der jeweiligen Situation erforderlichen Maß bestimmen und gestalten. Es sind schließlich Absprachen mit dem Kind, die ihnen und ihm ausreichend erscheinen für seine Absicherung.

Aufsichtführung ist somit ein Prozess, in dem das Kind schrittweise lernt, selbstständig und eigenverantwortlich seinen und den Schutz der anderen Kinder zu übernehmen. Ohne diesen Prozess der Zurücknahme praktischer Aufsichtsführung würde die pädagogische Fachkraft ihrem Förderauftrag nicht nachkommen können. Letztlich bleibt es ihre Aufgabe, den Rahmen, in dem die Kinder zunehmende Eigenständigkeit zeigen und zeigen können, auf mögliche, unzumutbare Risiken und Gefährdungen hin zu beobachten und zu untersuchen. Ein Beispiel ist hier das angerostete Stahlrohr der Schaukel oder das durchgeschauerte Seil am Sitzbrett der Schaukel. Und es bleiben die wichtigen, unverzichtbaren

Erfahrungsberichte der Kinder bei ihren Entdeckungen und Erfahrungen, die sie mit Verständnis, Interesse aufnimmt und bei ihrer Planung der pädagogischen Arbeit berücksichtigt.

Was ist nun aber das Spezifische am Entwicklungsstand der Kinder im Alter von einem halben, einem, eineinhalb oder zwei Jahren? Im Wesentlichen sind es zwei Bereiche, die diese Entwicklungsphasen bestimmen: Es ist die motorische und sensorische Entwicklung, die dem Kind über die Phase des Krabbelns zum aufrecht Laufen einen immer größeren Aktionsradius ermöglichen, eine zunehmende Vielfalt an Erfahrungen, an Experimenten mit den eigenen Kräften und bei der Handhabung der unterschiedlichsten Materialien. Diese zunehmende Eigenständigkeit und der Gewinn an Kenntnissen ist begleitet von den kindlichen Äußerungen über das Erfahrene, über die begleitenden Gefühle. Für die Mitteilung von Bedürfnissen, Interessen, Mitteilungen über Erlebtes, Regelungen von Beziehungen wird Sprache zum unverzichtbaren Instrument der Kommunikation und damit des Denkens, Verstehens und Handelns.

Die zunehmende motorische Eigenständigkeit ist verbunden mit einem hohen Interesse, die eigenen Körperkräfte einzusetzen. Das aber steht zunächst noch in einem Missverhältnis zur Fähigkeit, den Grad möglicher Gefährdungen einzuschätzen. Insofern wird es in diesem Entwicklungsstadium verstärkt darum gehen, den Kindern ein Lebensumfeld zu bieten, in dem sie lernen, mit nicht auszuschließenden, kalkulierbaren Risiken umzugehen und unverantwortbare Gefährdungen, vor denen die Kinder sich noch nicht selbst und eigenverantwortlich schützen können, auszuschließen. So sind u.a. Klettermöglichkeiten, Schaukeln, die „Verarbeitung“ elementarer Materialien wie Wasser, Sand, Lehm im Spiel unverzichtbare Erfahrungssituationen, die zunehmend von den Kindern eigenständig genutzt und gestaltet werden können. Etwas anderes sind scharfe, spitze Gegenstände – Werkzeuge, Bestecke etc. die ein erhöhtes Verletzungsrisiko bergen und deren sicherer Gebrauch längere, intensiv begleitete Lernprozesse erfordern. Ein noch höheres Maß an Aufsicht werden solche Situationen verlangen, deren Gefahrenpotential von den Kindern noch nicht einschätzbar ist und ein unverhältnismäßig hohes Gefährdungsrisiko darstellt. Hier den Schutz von unter Dreijährigen zu gewährleisten, zum Beispiel im Straßenverkehr, bedarf dann im Wortsinne auch einmal der handfesten Absicherung.

Insofern ist das Maß der Aufsichtführung auch bei unter Dreijährigen nicht allgemein zu bestimmen. Auch bei ihnen ist ihre Kenntnis und ihr Entwicklungsstand entscheidend bezüglich:

- der Anforderungen in der konkreten Situation,
- der möglichen Risiken und Gefährdungsmomente in der Situation,
- sowie der Situationskenntnisse der Erzieherinnen und Erzieher und ihrer Sicherheit im Umgang mit den Kindern in dieser Situation.

4 Räume, Raumgestaltung und Materialien als Rahmenbedingung für kindliche Aktivitäten

Spiel- und Lernräume sind dann ein Ort der Gesundheitsförderung, wenn sie als attraktiver Bewegungs- und Erlebnisraum gestaltet sind. Kleinkinder erfahren ihre Welt über ihren Körper und ihre Sinne. Sie begreifen und erfassen die Dinge zuerst aus Erfahrungslernen am direkten Objekt. Sie lernen erst das Konkrete, bevor sich später das Abstrakte ausbildet. Sie geben mit ihren Sinneswahrnehmungen ihrem Erlebten einen Sinn. Sie sind neugierig und erfinderisch und bringen ständig etwas Neues auf die Welt. Räume und Raumgestaltung sowie Materialien unterstützen sie dabei.

Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass die Räume einer Kindertageseinrichtung auch gleichzeitig Arbeitsräume für die Fachkräfte sind, die sich ebenfalls darin wohl fühlen sollen. Insofern werden auch in diesem Kapitel Aspekte des Gesundheitsschutzes der Fachkräfte (z.B. Ergonomie) berücksichtigt.

Merke:

Bei allen Um- und Neubauten sind die Grundsätze der Inklusion zu bedenken und barrierefrei zu bauen!

4.1 Eingangsbereiche und Flure

4.1.1 Gebäudeeingang

Der Gebäudeeingang von Tageseinrichtungen für Kinder muss barrierefrei, also stufenfrei gestaltet werden. Sollten sich im Altbestand Stufen befinden, so muss der Gebäudeeingang nachträglich mit einer Rampe ausgestattet werden. Als eine Voraussetzung für die Barrierefreiheit einer Rampe gilt, dass die Neigung von 6 Prozent nicht überschritten werden darf. Diese Maßnahme ermöglicht nicht nur die integrative Arbeit, sondern erleichtert auch die Beförderung von Säuglingen und Kleinkindern in Kinderwagen.

Merke:

Türen an Haupteingängen, die unmittelbar in den öffentlichen Verkehrsraum führen, müssen so gesichert werden, dass die Kinder die Einrichtung nicht unerlaubt verlassen können. Diese Türen müssen jedoch im Notfall von den Fachkräften jederzeit ohne fremde Hilfsmittel (Schlüssel) zu öffnen sein.

4.1.2 Kinderwagen-Abstellfläche

Die verstärkte Aufnahme von Kindern unter drei Jahren erfordert zusätzlichen Raum zur Unterstellung von Kinderwagen, die tagsüber in der Einrichtung verbleiben. Damit soll verhindert werden, dass in der Einrichtung notwendige Verkehrs- und Fluchtwege eingeengt oder verstellt werden. Als Kinderwagen-Abstellfläche eignet sich ein separater Raum innerhalb des Gebäudes. Ist dies bei bestehenden Einrichtungen aus Platzmangel nicht möglich, sollte in unmittelbarer Nähe des Eingangs im Außenbereich ein von Witterungseinflüssen geschützter Raum zur Verfügung stehen.

4.1.3 Flure

Flure bieten in Abhängigkeit von der Größe der Einrichtung vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Der größte Vorteil von Fluren besteht jedoch darin, dass die Kinder hier vielfältige Bewegungserfahrungen machen können. Wenn nach den ersten sicheren Lauferfolgen Fahrzeuge in ihren unterschiedlichen Nutzungsvariationen interessant werden, bietet sich ein Flur als „Rennstrecke“ an. Es ist jedoch darauf zu achten, dass Verkehrswege nicht dauerhaft durch abgestellte Fahrzeuge (Bobbycars, Dreiräder etc.) eingeengt werden.

4.2 Treppen und Rampen

Auch wenn Kleinkinder noch nicht laufen können, so stellen Treppen doch einen hohen Anreiz für diese Altersgruppe dar – denn was ist es für ein Erlebnis, eine Treppe hochzukrabbeln, mit jeder Stufe eine andere Perspektive einzunehmen und auf der letzten Stufe die Aussicht zu genießen. Allerdings kommen Kinder die Treppe alleine hoch, aber nicht alleine herunter, da sie noch nicht rückwärts

krabbeln können. Der spontane Ausflug auf die Treppe kann eine Fachkraft schon mal in Angst und Schrecken versetzen, das erfordert Schutzmaßnahmen, um auch die Fachkräfte in ihrer Aufsicht zu entlasten.

Merke:

- Treppen gelten als sicher begehbar, wenn sie Setzstufen haben.
- Die Öffnungsweite von Treppen ohne Setzstufen darf maximal 8,9 cm betragen, bei offenen Setzstufen muss der Abstand entsprechend verringert werden.
- Treppen gelten als sicher begehbar, wenn die Steigung nicht mehr als 17 cm und der Auftritt nicht weniger als 28 cm beträgt.
- Kinderschutzgitter sind mit einer Mindesthöhe von 65 cm anzubringen. Die Öffnungsweite darf nach DIN EN 1930 zwischen 4,5 und 6,5 cm betragen.
- An Treppen sind zusätzliche Handläufe in mindestens 60 cm Höhe anzubringen.

4.2.1 Kinderschutzgitter

Treppen, die von Kleinkindern noch nicht sicher begangen werden können, dürfen für die Kinder ohne Aufsicht und Begleitung nicht zugänglich sein. Dies kann z.B. durch Kinderschutzgitter oder Türchen mit einer Mindesthöhe von 65 cm erfolgen. Durch das Anbringen eines Entriegelungshebels auf der dem Kind abgewandten Seite kann verhindert werden, dass die Kinder das Schutzgitter selbständig öffnen.



Kinderschutzgitter zur Sicherung einer Treppe

4.2.2 Handläufe

Um ein sicheres Übungsfeld bei der Treppennutzung zu ermöglichen, müssen für Kleinkinder zusätzlich an beiden Seiten Handläufe angebracht werden, die den Kindern im gesamten Verlauf sicheren Halt bieten. Die Handläufe sollten in mindestens 60 cm Höhe angebracht werden. Allerdings werden Handläufe in 60 cm Höhe von älteren Kindern gerne als Aufstiegshilfe zum Klettern benutzt, nämlich dahingehend, dass sie sich am oberen Handlauf hochziehen. Daher sollten an der Seite zum Treppenauge hin keine zusätzlichen Handläufe montieren werden, sondern nur eine wandseitige Montage des Handlaufs vorgenommen werden.

4.2.3 Rampen

Wer im Rahmen der Inklusion barrierefrei baut oder umbaut sollte beachten, dass die Neigung von Rampen maximal 6 Prozent betragen darf.

4.3 Türen

Bisher bildeten Quetsch- und Scherstellen an den Nebenschließkanten von Türen einen Unfallschwerpunkt in Tageseinrichtungen für Kinder. Daher ist mit der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in sämtlichen Türen (der Aufenthaltsbereiche von Kindern) auf die Vermeidung von Quetsch- oder Scherstellen zu achten. Dieses wird erreicht, wenn die Öffnungsspalten von Türen, aber auch beweglichen Einrichtungsgegenständen, in keiner Stellung zwischen 4 mm und 25 mm betragen.

Im Altbestand ist diese Vorgabe nicht gewährleistet, daher können folgende Maßnahmen dazu dienen, Quetsch- und Scherstellen zu vermeiden:

Merke:

- Anbringung von Klemmschutzvorrichtungen an den Nebenschließkanten bis zu einer Höhe von 2 m oder entsprechende Türkonstruktionen.
- Reduzierung des Öffnungsspalt auf weniger als 4 mm.
- Falls gewünscht, sichere Arretierung der geöffneten Tür (Ausnahme: Brandschutztüren).
- Die Befestigung von Tüchern an den Türgriffe kann sinnvoll sein, um ein Einklemmen der Finger an den Hauptschließkanten zu vermeiden (Ausnahme: Brandschutztüren).
- Schwere Türen (z.B. Brandschutztüren in Verkehrswegen, Eingangstüren) sollen z.B. mit Magnetnethalterungen und Selbstschließfunktion ausgestattet werden.
- Um Verletzungsgefahren durch aufschlagende Türen zu vermindern, ist es sinnvoll, wenn Türen eine Durchsicht auf kleinere Kinder ermöglichen (Sicherheitsglas). Dies empfiehlt sich z.B. bei stark frequentierten Gruppentüren.



Vermeidung von Quetsch- und Scherstellen an einer Haupteingangstür durch das Anbringen von Klemmschutz an der Nebenschließkante.



Beispiel: Die Durchsicht auf kleinere Kinder reduziert die Gefährdung durch aufschlagende Türen (hier die Tür vom Gruppenraum zum Sanitärbereich)

4.3.1 Schiebetüren:

Bei sehr beengten Platzverhältnissen ist unter Umständen der Einbau einer Schiebetür empfehlenswert. Hierbei ist zu beachten, dass Schiebetüren in Fluchtwegen unzulässig sind. Sofern für die Führung der Schiebetür z.B. eine Bodenschiene vorgesehen ist, darf diese keine Stolperstelle bilden. Öffnungsspalten dürfen in keiner Stellung zwischen 4 mm und 25 mm betragen. Die Schließkante kann zusätzlich durch eine Gummilippe gesichert werden. Leichtgängiges Öffnen der Schiebetür muss gewährleistet sein.

4.4 Gruppenraum – variable Einrichtungsgegenstände und Rückzugsorte

Die verstärkte Aufnahme von Kindern unter drei Jahren macht es notwendig, einmal grundlegend über die Ausstattung sowie bestehende Möblierung nachzudenken und diese daraufhin zu überprüfen, ob sie die Freude der Kinder an der Bewegung berücksichtigt und den Kindern vielfältige Anreize bietet. Dabei helfen folgende Fragestellungen:

- Verfügt ein Gruppenraum über adäquate Möglichkeiten und Fläche zum kriechen, krabbeln, klettern, schaukeln, steigen, hindurchwinden, gehen, schieben, ziehen, rutschen und laufen, so wie es der motorischen Entwicklung von Ein- bis Dreijährigen entspricht?
- Besteht eine Rückzugsmöglichkeit im Raum, gibt es Ecken und Nischen, in die sich Kinder zurückziehen können oder gibt es einen Raum im Raum?
- Weckt das Material, was angeboten wird, die Neugier der Kinder und ist es dem Alter der Kinder angemessen?

Räume, Einrichtungsgegenstände und Spielmaterialien bilden den Rahmen für kindliche Aktivitäten.



Beispiel eines Gruppenraums für Kleinkinder: Charakteristisch ist die Reduzierung der Möblierung und Materialien, infolge dessen steht viel Freifläche zur Verfügung. Eine erhöhte Spielebene sowie Podeste, die auch für Krabbelkinder erreichbar sind und die Sicht nach draußen ermöglichen sowie eine Hängevorrichtung zum Schaukeln bilden eine geeignete Raumausstattung



Kinder brauchen Rückzugsorte. Erhöhte Spielebenen bieten z.B. Möglichkeiten



Ein Rückzugsort auf einem Podest mit direktem Blick nach draußen



Gruppenräume benötigen Dinge, an denen sich Kinder hochziehen und festhalten können, wenn sie noch nicht selbständig laufen. Das ermöglicht andere Perspektiven



Schaukeln ist ein elementares Bedürfnis aller Kinder. In jedem Gruppenraum sollte nach Möglichkeit eine Vorrichtung für eine Hängematte und ausreichend Platz vorhanden sein



Hier kommt Freude auf: Eine Instrumentenecke bietet einen großen Anreiz für begeisterungsfähige und interessierte Kinder



Ein fahrbares Podest mit Stauraum erlaubt Flexibilität in der Gestaltung. Die Rollen müssen feststellbar sein, es dürfen keine Klemmstellen entstehen



Beispiel für eine zweite Ebene, die auch noch nicht lauffähigen Kindern die Möglichkeit bietet, eine andere Perspektive einzunehmen und die Geschehnisse draußen zu beobachten. Rechts daneben kann eine weitere Ebene erreicht werden

Merke:

- Bei Ebenen, die zu Glasflächen führen, müssen diese aus Sicherheitsglas bestehen.
- Öffnungsweiten von Absturzsicherungen an erhöhten Spielebenen dürfen maximal 8,9 cm betragen. Bestehende Absturzsicherungen müssen dementsprechend verändert werden, z.B. durch feste Textilbahnen, zusätzliche vertikale Geländerstäbe oder Plexiglas.
- Treppenförmige Aufstiege an erhöhten Spielebenen sollten 19 cm als Steigungsmaß nicht überschreiten, der Auftritt sollte 26 cm betragen. Bei beengten Platzverhältnissen kann von dem Auftrittsmaß abgewichen werden. Die lichte Weite bei Treppen ohne Setzstufen darf 8,9 cm nicht überschreiten.
- Für Krabbelkinder können wellenförmig angelegte Treppen eine gute Alternative sein (vergleiche von der Beek 2006).

4.5 Materialien

„Materialien spielen eine wichtige Rolle, sobald Kinder ihre Hände entdecken. Alle kleinkindgerechten Materialien, alles, was angefasst, berührt und ertastet werden kann, vermittelt dem Kind Sinnes- und Materialerfahrungen. Je weniger die Kinder selbst sprechen können, desto bedeutsamer ist es, Materialien sprechen zu lassen. Als Materialien eignen sich Alltags- und Naturmaterialien, die vielfältig nutzbar und nicht unbedingt in ihren Funktionen festgelegt sind. Interessant ist, was aktuell Bedeutung für das Kind hat. Haben sich die Erfahrungswerte mit einem Material erschöpft, und sind diese abgespeichert, wendet sich das Kind anderen Materialien zu. Ein Raum sollte daher so ausgestattet sein, dass alle Kinder Materialien finden, die ihr Interesse wecken“ (Schneider in Gerwig 2009a).

Geeignet sind beispielsweise:

- Sinneswände mit unterschiedlichen Materialeigenschaften
- Natur- und Alltagsmaterialien (z.B. Schwämme, Schüsseln, Becher), Schaumstoffteile, Tücher, Bälle, große und kleine Kartons
- Vielfältige Arten von Behältern

- Diverse Musikinstrumente wie z.B. Rasseln und Trommeln
- Tücher zum Verkleiden
- Kleister und Ton
- Standfeste Staffeleien und flüssige Farben
- Fahrzeuge wie z.B. Bobbycars, Lauf- und Dreiräder.



Alltagsmaterialien in Kisten, Kartons und Körben sind gut zugänglich und besitzen einen großen Aufforderungscharakter

Merke:

- Materialien immer für die Kinder leicht zugänglich und überschaubar aufbewahren. Überfüllte Regale und geöffnete Schränke vermeiden.
- Verschluckbare Kleinteile (z.B. Muggelsteine, Figuren von Brettspielen, Perlen etc.) wegen Erstickengefahr dem Zugriff der Kleinkinder entziehen.
- Plastiktüten, Kordeln, Springseile sowie spitze und scharfe Gegenstände nie in Reichweite von Kleinkindern aufbewahren.
- Auf lautes Spielzeug verzichten, da das kindliche Innenohr äußerst empfindlich auf laute Geräusche reagiert.
- Malfarben und Stifte sollten kleinkindgerecht (z.B. lösungsmittelfrei) sein.
- Spielzeuge mit einem GS-Zeichen (geprüfte Sicherheit) und dem roten Kennzeichen „Spiel-gut“ sind grundsätzlich zu empfehlen.



Materialien grundsätzlich dem Spielalter anpassen

Cartoon: Renate Alf

4.6 Sanitärbereiche

Wer einen Sanitärbereich als reinen Funktionsbereich ausstattet, hat sich offenbar nicht die Frage gestellt, weshalb sich Kinder so gerne in diesem Bereich aufhalten. Die Lust am eigenen Körper und das Experimentieren mit dem Element Wasser üben eine magische Anziehung auf Kinder aus. Daher ist der Sanitärbereich ein für Kinder bedeutsamer Erfahrungsbereich, in dem sie nicht nur lernen, ihre Körper zu pflegen. Ein Sanitärraum, der auch auf die Bedürfnisse von Kleinkindern zugeschnitten ist, ist ein Erlebnisraum, der sinnliche Erfahrungen ermöglicht, weil sich die Kinder hier intensiv und selbständig beschäftigen können.

Bestenfalls verfügt ein Sanitärraum über Waschrinnen, eine Bade- und Planschgelegenheit, in die auch mehrere Kinder passen, um mit Wasser und anderen Dingen zu experimentieren. Ein Bodenablauf ist in diesem Bereich grundsätzlich zu empfehlen. Falls ausreichend Platz vorhanden ist, können auch mobile Matschtische aufgestellt werden. Es ist von den baulichen Gegebenheiten abhängig, ob ein Pflege- und Wickelbereich in den Sanitärbereich integriert wird, oder ob er in einem eigenen Raum gestaltet wird. Bei diesbezüglichen Planungen empfiehlt es sich, die fachliche Beratung der Landesjugendämter miteinzubeziehen.

Grundsätzlich gilt bei Neuplanungen: Je großzügiger der Sanitärraum konzipiert wird, desto größer der Erfahrungsspielraum durch Gestaltungselemente.



Waschrinnen bieten mehr als herkömmliche Waschbecken die Möglichkeit zum experimentieren und zum Zusammenspiel. Holzstab- oder Gummimatten schützen vor kalten Fliesenböden



Der Sanitärbereich kann unmittelbar vom Gruppenraum erreichbar und von dort aus einsehbar sein. Das erleichtert die Aufsicht und vermindert die Gefahr durch aufschlagende Türen

Merke:

- Sanitärobjekte und Einrichtungsgegenstände müssen grundsätzlich auf die Körpergröße der kleinen Kinder abgestimmt sein. Waschbecken, Waschrinnen sowie Armaturen müssen gut erreichbar sein.
- Waschbecken, Waschrinnen und Duschen müssen über einen Kalt- und Warmwasseranschluss verfügen.
- Wegen Verbrühungsgefahr ist die Wassertemperatur auf 43° C zu begrenzen.
- Die Raumtemperatur sollte nicht weniger als 24° C betragen, da sich Kinder im Sanitärraum und Dusch- und Wickelbereich oft leicht – bis unbekleidet aufhalten.
- Eine Gefährdung durch aufschlagende Türen kann vermindert werden, wenn die Türen mit Glasausschnitt ausgestattet sind und eine Durchsicht auf kleinere Kinder ermöglicht.
- Aufgrund Ausstattung mit schallharten Materialien (Fliesen) ist unbedingt auf eine gute Raumakustik zu achten (gegebenenfalls sind spezielle Lärmsorber für den Sanitärbereich einzusetzen).
- Planen Sie ausreichend Platz für die Unterbringung von Utensilien ein (z.B. stand- und kippsichere Regale und Ablageflächen).



Beispiel für die standsichere Unterbringung von persönlichen Utensilien mit Wiedererkennungswert für die Kinder

4.6.1 Toiletten für Kleinkinder

Um Kleinkindern so früh wie möglich den selbständigen Toilettengang zu ermöglichen, bietet sich der Einbau von kleinkindgerechten Toiletten an. Wenn die WC-Becken so niedrig sind, dass sich Kinder alleine darauf setzen können (26 cm), fördert das die Sauberkeitserziehung. Die jüngeren lernen von den älteren Kindern viel schneller durch Nachahmung.



Kleinkindgerechte Toilette, 26 cm hoch mit ergonomischer Sitzbrille, die ein Abrutschen verhindert

Merke:

- Um der großen Altersspanne von 1 bis 6 Jahren gerecht zu werden, sollten grundsätzlich Kindertoiletten in unterschiedlichen Höhen eingebaut werden.
- Hinweise zur körpergerechten Einbauhöhe von Kindertoiletten gibt z.B. die VDI 6000 Blatt 6.
- Kindertoiletten sollten grundsätzlich in Sanitärkabinen untergebracht sein.
- Sanitärkabinen müssen an der Hauptschließ- und Nebenschließkante Klemmschutz aufweisen (z.B. Schutzprofile wie Gummilippen oder Bürsten).

4.6.2 Spiegel

Spiegel sind im Sanitärraum unverzichtbar, weil sie nicht nur die Aufmerksamkeit der Kinder auf ihren eigenen Körper lenken, sondern auch zu gemeinsamen Aktivitäten herausfordern. Spiegel ermuntern Kinder, neue Blickwinkel zu erforschen und zu kommunizieren. Kleinkinder bis zu einem Jahr werden auffällig aktiver, wenn sie sich im Spiegel betrachten. Sie behandeln ihr Spiegelbild wie einen Spielpartner, dem man zulächelt, berührt und etwas gibt (Kasten 2009, S. 145). Mit ca. 20 Monaten entwickeln sie die Fähigkeit, sich selbst im Spiegel zu entdecken („Spiegel-Ich“).

In zahlreichen Einrichtungen sind Spiegel häufig rein funktional und zugleich sparsam angeordnet. Oft sind sie so hoch angebracht, dass Kinder immer nur Teilausschnitte ihres Körpers wahrnehmen können. Spiegel sollten daher großflächig an verschiedenen Stellen auch im Sanitärraum angebracht werden, so dass sich auch Krabbelkinder betrachten können. Spiegel über Waschbecken und -rinnen können leicht geneigt werden, um den gleichen Effekt zu erreichen.

Merke:

- Spiegel müssen aus bruchsicherem Material (Sicherheitsverglasung) hergestellt sein.
- Alternativ können Spiegel auch ganzflächig verklebt oder Spiegelfliesen verwendet werden.
- Bei geneigten Spiegeln sollte der keilförmige Hohlraum dahinter verkleidet werden, damit Kinder nicht dahintergreifen können.



Über einer Waschrinne installierter, geneigter Spiegel

4.7 Wickel- und Pflegebereiche

Das Wickeln ist eine Zeit der ungeteilten Aufmerksamkeit, der Interaktion und Kommunikation zwischen Erzieherin und Kind und bietet die Möglichkeit vielfältiger Lernerfahrungen. „Früheste Erfahrung in Bezug auf die Körperpflege sind die Quelle unserer Beziehungen zu unserem Körper – ob er etwas Gutes ist an dem man Freude hat oder etwas Schlechtes, das man vernachlässigt. (...) Die Art und Weise, in der man uns als Kleinkind gehalten, gesäubert und gebadet hat, (...) bestimmt unsere späteren kinästhetischen Erfahrungen“ (Bettelheim, zit. nach von der Beek 2006, S. 111).

Für den Pflegebereich im Alltag der Kindertageseinrichtungen, in denen Kinder bis zu 45 Stunden pro Woche verbringen, bedeutet dies, dass es bei der Pflege der Kleinkinder nicht um ein möglichst schnelles „Abwickeln“ gehen kann. Feinfühlig Körperpflege ist ein Qualitätsmerkmal in der pädagogischen Arbeit und fördert den Aufbau einer Beziehung. Daher hat auch die freundliche und

angenehme Ausstattung des Wickelplatzes einen hohen Stellenwert. Er sollte sich an einer ruhigen und geschützten Stelle befinden und für die Erzieherinnen und Erzieher rückengerecht gestaltet sein.



Pflegesituationen sind keine „Zeitfresser“. Sie sind ein vielseitiges Lernfeld sinnlicher und sozialer Erfahrungen ... und wecken manchmal das Interesse und die Neugier anderer Kinder

Merke:

- Wickelbereich sollten grundsätzlich mit integrierter kleiner Wanne oder Duschtasse ausgestattet sein. Das ermöglicht den pädagogischen Fachkräften, mit einer Hand beim Kind zu bleiben und gleichzeitig Zugang zum Wasser oder zu den Utensilien zu haben.
- Wickeltische in rückengerechter Höhe anbringen. Für Fachkräfte mit kleiner Körpergröße kann ein ausziehbares Podest im unteren Bereich des Wickeltisches montiert werden.
- Nach Vorgabe der Landesjugendämter sollte die Auflagefläche eine Tiefe von ca. 1,10m – 1,20m aufweisen, damit die Kinder genügend Platz haben, um bequem darauf zu liegen. Die Armaturen dann seitlich anbringen, damit sie erreichbar sind (siehe Skizze auf S. 67).
- Sofern sich der Wickelbereich nicht in einer Nische befindet, müssen seitliche und rückwärtige Aufkantungen von mindestens 20 cm Höhe vorhanden sein.
- Zur Förderung der Selbständigkeit der Kinder und um Belastungen durch Hebe- und Tragetätigkeiten zu vermeiden, sollte die Wickelaufgabe durch eine Treppe oder Aufstiegshilfe zugänglich sein.
- Benötigte Materialien (Wechselwäsche, Windeln und Pflegeutensilien) müssen im Griffbereich der Fachkräfte sein.
- Ein Sichtfenster über dem Wickelbereich ist zu empfehlen, da es den Kindern einen Sichtkontakt zu ihrer „Bezugsperson“ ermöglicht. Aber auch die Fachkraft kann das Gruppengeschehen bei Bedarf mitverfolgen.
- Unterhalb des Wickelbereiches ist ausreichend Fußraum zu schaffen.
- Einen verschließbarer, zeitnah geleerter Windeleimer zählt zur Grundausstattung eines Wickelbereiches.
- Desinfektionsmittel müssen grundsätzlich an einen für Kinder nicht erreichbaren Ort aufbewahrt werden.

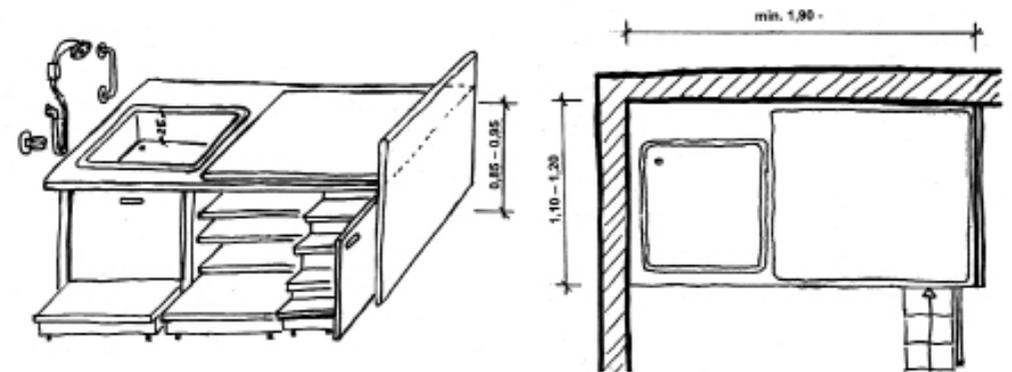


Eine ausziehbare Treppe oder Aufstiegshilfe bietet sich an, wenn nicht ausreichend Platz für eine fest installierte Treppe vorhanden ist. Sie verhindert, dass Kinder ohne Aufsicht den Wickeltisch erobern und evtl. herunterfallen

Ausziehbare Aufstiegshilfen sollten leicht ausziehbar und feststellbar sein sowie Setzstufen haben. Aufstiegshilfen sind keine Treppen im Sinne der UVV Kindertageseinrichtungen und der DIN 18065 „Gebäudetreppen“.



Beispiel für einen gut ausgestatteten Wickelbereich. Die Treppe kann bei Bedarf verschlossen werden.



Beispielhaftes Modell eines Wickelbereiches

Skizze: Landesjugendamt Rheinland

4.7.1 Vorbeugung von Infektionen im Sanitär- und Wickelbereich

Bei allen Betreuungskräften, die durch das Wickeln oder der Hilfestellung bei der Toilettenbenutzung regelmäßigen Kontakt zu kindlichen Ausscheidungen haben, ist eine Exposition mit Hepatitis-A-Viren zu berücksichtigen. Eine Schutzimpfung wird daher grundsätzlich für diesen Personenkreis empfohlen. Zur Vorbeugung von Infektionen im Sanitär- und Wickelbereich sollte darüberhinaus grundsätzlich ein Hygieneplan vorhanden sein. Desinfektionsmittel, Flüssigseife und Hautschutzcreme sind nach Hautpflegeplan zu nutzen. Die Bereitstellung von Einmalhandschuhen ist ebenso notwendig wie desinfektionsmittelbeständige Wickelunterlagen, die nach jeder Nutzung desinfiziert werden müssen. Andernfalls können auch Einmalunterlagen verwendet werden.

4.8 Essbereiche

Eine Kindertageseinrichtung schafft förderliche Rahmenbedingungen, wenn es um die gesunde Ernährung der Kinder, deren Partizipationsmöglichkeiten sowie die Gestaltung der Essbereiche geht. Essen ist dabei mehr als das Stillen des Hungers, sondern ein sozialer Prozess, in dessen Verlauf eine gesunde Ernährung, die Freude am Genuss, an der Gemeinschaft und der Kultivierung des Essverhaltens stehen. Gemeinsame Mahlzeiten strukturieren den Tagesablauf und stärken die Gemeinschaft. Die Aufgabe des pädagogischen Personals besteht darin, die Voraussetzungen dazu zu schaffen und die Kinder zu begleiten. Begleitung bedeutet dabei unter anderem:

- Die Kinder an der Zubereitung von Lebensmitteln und Speisen beteiligen.
- Die Wünsche der Kinder beim Essen berücksichtigen.
- Nach Möglichkeit auf eine eigene Köchin zurückgreifen und keine fertigen Produkte anliefern zu lassen.
- Für eine angenehme Präsentation der Mahlzeiten sorgen und unter Beteiligung der Kinder den Tisch einladend decken.
- Für eine ruhige Atmosphäre zu sorgen, Kleingruppen zu bevorzugen und genügend Zeit einzuplanen.



Gemeinsame Mahlzeiten strukturieren den Tagesablauf und fördern die Gemeinschaft

Je früher die Kinder selbständig essen, desto eher werden die Fachkräfte entlastet. Denn die Über-Mittag-Betreuung beinhaltet erst einmal ein erhebliches Maß an Mehrarbeit für die Fachkräfte.



Ein Argument für einen eigenen Essbereich für Kleinkinder sind körpergerechte Sitzgelegenheiten und passende Tische. Die Füße der Kinder sollten immer Bodenkontakt haben



Diese Sitzmöbel erlauben Flexibilität in der Höhenanpassung. Eine Rückenlehne ist nicht erforderlich, da 1 bis 3-jährige Kinder sehr gerade sitzen

Sobald Kinder sitzen können (ca. ab 10 Monaten), können sie mit anderen Kindern am gemeinsamen Essen teilnehmen. Dabei müssen die ergonomischen Anforderungen bezüglich der Sitz- und Tischhöhen berücksichtigt werden. Nachstehende Tabelle enthält nähere Anhaltspunkte bei der Auswahl der Sitz- und Tischhöhe in Abhängigkeit von Körpergröße und Alter:

Empfehlungen zur Dimensionierung von Stühlen und Tischen

Alter	Körpergröße	Stuhlhöhe	Tischhöhe
Kind kann sitzen (ab 10 Monate)	ca. 80 cm	18 cm	
2-jährige	ca. 90 cm	22 cm	40 cm
4-jährige	ca. 105 cm	26 cm	46 cm
6-jährige	ca. 120 cm	30 cm	52 cm

Merke:

- Die Betreuung der Altersgruppe von 10 Monaten bis 3 Jahre kann es erforderlich machen, zusätzliche Tische und Stühle anzuschaffen. Dabei gilt grundsätzlich, dass Kleinkinder besser zu niedrig als zu hoch sitzen sollen.
- Da das Sitzen auf kleinen Stühlen für die Fachkräfte außerordentlich rückenbelastend ist, sollte ein Tisch in Erwachsenenhöhe und z.B. Hochstühle für Kleinkinder zur Verfügung stehen.
- Zusätzlich sollten ergonomisch geeignete Stühle für die pädagogischen Fachkräfte angeboten werden.
- Hochstühle müssen kipp- und standsicher sowie höhenverstellbar sein.



Platzsparend: Klappbare Wandtische, nach Bedarf einsetzbar



Die Entwicklung des Essverhaltens erfordert viel Geduld und Ruhe. Je selbständiger die Kinder agieren dürfen, desto früher kultiviert sich auch ihr Essverhalten



Zur Wertigkeit der Einnahme von Mahlzeiten gehört auch, den Kindern Porzellan, Gläser und Bestecke zur Verfügung zu stellen

4.9 Küchen

Kleinkinder sind sinnliche Wesen und generell an der Essenszubereitung interessiert. Daher sollte man ihnen den Küchenbereich nicht vorenthalten. Dennoch sind einige organisatorische und sicherheitstechnische Maßnahmen notwendig, wenn Kleinkinder Zugang zum Küchenbereich haben. Verbrennungen durch heiße Oberflächen und Verbrühungen durch heiße Flüssigkeiten gilt es grundsätzlich zu vermeiden.

Merke:

- Kochstellen sollten mit einem Schutzgitter versehen werden, um das Herunterziehen von Töpfen und Pfannen zu vermeiden.
- Herd- und Backöfen sind nach Möglichkeit mit versenkbaren Reglern auszustatten.
- Backofenfenster sollten aus Wärme dämmender Dreifachverglasung bestehen oder mit einem Gitter abgeschirmt sein.
- Sofern sich kein Personal in der Küche aufhält, sollten Herd und Geschirrspüler mit einer zentralen Schaltung abgeschaltet werden, dieser Schalter darf für Kinder nicht erreichbar sein.
- Kindgerechte Standplätze ermöglichen den Kindern ein Helfen in der Küche.
- Gefahrstoffe (z.B. Spülmittel, Geschirrspülertabs und Reinigungsmittel) müssen grundsätzlich an einem abschließbaren oder für Kinder nicht erreichbaren Ort aufbewahrt werden.

Sofern sich in mehrgruppigen Einrichtungen Speiseaufzüge befinden, sind diese gegen unbefugtes Benutzen durch Kinder zu sichern. Dies kann z.B. durch einen Schlüsselschalter erreicht werden.



Schutzgitter zur Vermeidung von Verbrühungs- und Verbrennungsgefahren



Für Erwachsene gestaltete Kücheneinrichtungen benötigen höhengerechte Standplätze für Kinder. Podeste unterhalb der Küchenzeile ermöglichen ein sicheres Helfen der Kinder

4.10 Schlaf- und Ruheräume

Die kindliche Entwicklung benötigt gleichermaßen Bewegung wie Entspannung. Ruhe ist notwendig, damit das Kind die aus der Betriebsamkeit des Alltags gewonnenen Reize und Einflüsse verarbeiten kann. Gemessen an den langen Betreuungszeiten sind Schlaf- und Ruheräume ein notwendiger Standard. Sie bieten Kindern darüber hinaus während des gesamten Tages Rückzugsbereiche und die Möglichkeit an, alleine oder mit anderen Kindern zur Ruhe zu kommen. Kinder, die sich lange in der Einrichtung aufhalten, wollen wissen, wo ihr Platz zum Schlafen ist. Sie brauchen verlässliche Schlafrituale und „müssen sich im Raum wohl und geborgen fühlen, damit sie beruhigt loslassen und entspannt



Feste Schlafplätze und -rituale vermitteln das Gefühl von Geborgenheit

einschlafen können“ (Franz & Vollmert, 2009 S. 31). Legt sich ein Kind aus eigenem Antrieb schlafen, kann das als guter Indikator für eine gelungene Eingewöhnung und damit gewonnene Sicherheit angesehen werden.



Ideal für mobile Kleinkinder: Selbständig und selbstbestimmt den gewünschten Schlafplatz aufsuchen



Sogenannte Schlafkörbe, die mit einer Matraze oder ähnlich gepolstert, können auch als Spielraum genutzt werden, wenn keine anderen Kinder dadurch gestört werden



Insbesondere für Säuglinge und Kleinkinder erforderlich: Passende Schlafsäcke verhindern die Erstickengefahr durch Bettdecken



Die Hängematte als Rückzugsort, in der sich Kinder geschützt und geborgen fühlen

- Merke:**
- Schlafräume sind reiz- und geräuscharm zu gestalten.
 - Verschiedene Schlafmöglichkeiten je nach Mobilität und Alter der Kinder benötigen dazu z.B. Gitterbetten mit herausnehmbaren Stäben, große Schlafkörbe, stapelbare Betten oder eine zweite Ebene.
 - Das Angebot von Einzelschlafplätze und gemeinsamen Schlafplätze lässt Kinder dann nach Erfahrung, Stimmung und Neigung ihren Platz selbst wählen.
 - Etagenbetten sind für Kleinkinder vermeiden, sie dürfen nicht aus größerer Höhe herausfallen.
 - Für Säuglinge sind Gitterbetten adäquat. Die Öffnungsweite der Gitterstäbe darf nach DIN EN 716-1 zwischen 4,5 und 6,5 cm betragen.



Unterschiebbare Betten unter Podeste bieten platzsparende und alternative Möglichkeiten. Es kann vor oder auf dem Podest geschlafen werden

4.11 Mehrzweck- und Bewegungsraum

Der Mehrzweckraum einer Tageseinrichtung ist als Ausweich-, Bewegungs- und „Vielzweckraum“ für alle Aktivitäten der Kinder während des ganzen Tages konzipiert. Die gesamte Fläche des Raumes kann für die Bewegung und das Spiel der Kinder genutzt werden. Ausreichende und vielseitige Bewegungs-, Spiel- und Baumaterialien sollten in einem separaten Raum untergebracht und den Kindern zur Verfügung stehen. Die Auswahl der Materialien ermöglicht den Kindern entweder den eigenständigen Umgang oder die Mithilfe des Erwachsenen, z.B. bei Aufbau und der Entwicklung einer Bewegungsbaustelle.

Dieser Raum, aber auch alle anderen Räume der Tageseinrichtung sollten so gestaltet sein, dass Kinder aufgefordert werden, sich ganzheitlich zu bewegen. Der Mehrzweckraum ist dabei nur einer (!) von vielen Räumen innerhalb der Tageseinrichtung, in dem Kinder ihre kindlichen Bewegungsbedürfnisse ausleben können.



Gestalten und verändern, ein Bedürfnis aller Kinder



Schienensysteme bieten variable Nutzungsmöglichkeiten

Merke:

- Für Fußböden können z.B. Verbundbeläge als Bahnenware, Kork- oder andere nachgiebige Beläge verwandt werden, die eine elastische Schicht von mindestens 5 mm aufweisen.
- Wände müssen vom Fußboden bis zu einer Höhe von 2,00 m ebenflächig und glatt sein.
- Ecken und Kanten sind mit einem Radius von 10 mm zu runden oder zu fassen.
- Fensterbänke dürfen nicht überstehen.
- Je nach Nutzung ausreichend Matten zur Verfügung stellen, insbesondere bei Sprossen- und Kletterwänden.
- Geeignete Aufbewahrungsmöglichkeiten für Sport- und Spielgeräte durch separaten Raum oder z.B. Wandschränke schaffen.
- Schienensysteme oder andere Hängevorrichtungen zur multifunktionalen Nutzung anbringen (Statik zuvor abklären).

4.12 Raumakustik

Hohe Lärmpegel, in Verbindung mit schlechten raumakustischen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen können zu einer überdurchschnittlichen Belastung der Fachkräfte und Kleinkinder führen. Je jünger die Kinder sind, desto störanfälliger sind sie für ungünstige Hörbedingungen und desto sensibler reagieren sie auf laute Geräusche. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass erhöhte Geräuschpegel und Nachhallzeiten die Sprachentwicklung der Kleinkinder beeinträchtigen, weil die Sprachverständlichkeit leidet. Darüber hinaus ist deren späterer Schriftspracherwerb erschwert. Um unzulässige Lärmbedingungen in innen liegenden Aufenthaltsbereichen von Kindertageseinrichtungen zu vermeiden, sind daher entsprechend der Nutzung raumakustische Maßnahmen einzuhalten. Ruhe- und Rückzugsorte gewinnen in diesem Zusammenhang für die Kinder und Fachkräfte einen hohen Stellenwert.



Beispiel für Schall absorbierendes Deckenmaterial in einer nachträglich raumakustisch sanierten Kindertageseinrichtung

Exkurs: Nachhallzeit

Zur Messung der Nachhallzeit wird der Raum mit einem lauten Geräusch (120 dB) beschallt. Nach Abschalten der Schallquelle wird der Pegelverlauf des Abklingvorganges bewertet. Definiert ist die Nachhallzeit als die Zeit, in der der Schalldruckpegel nach Beenden der Schallanregung um 60 dB abfällt. Bei einer hohen Absorption der Schallenergie im Raum geschieht dies schneller, als bei einer geringen Absorption.



Lärmbelastungen erfordern Intervention

Cartoon: Renate Alf

Alle Aufenthaltsbereiche, die von den Kindern genutzt werden, sollten raumakustisch den Werten der DIN EN 18041 „Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen“ entsprechen. Dazu zählen auch Flure, Mehrzweckräume, Sanitär-, Schlaf- und Nebenräume. Denn diese Aufenthaltsbereiche sind Lern- und Bildungsräume der Kinder. An Räume, die von Kindern mit eingeschränktem Hörvermögen oder von Kindern, die nicht in ihrer Muttersprache kommunizieren können, genutzt werden, sind erhöhte bau- und raumakustische Anforderungen einzuhalten. Die Nachhallzeit sollte hier, in Abhängigkeit vom Raumvolumen, 0,5 bis 0,6 Sekunden nicht überschreiten.

Untersuchungen belegen, dass geeignete raumakustische Maßnahmen, z.B. die Verwendung von Schall absorbierenden Baumaterialien wie Akustikdecken und -wänden, zu deutlich niedrigeren Lärmpegeln und Nachhallzeiten führen und dadurch die Sprachverständlichkeit und Sprachentwicklung bei Kindern wesentlich verbessert wird. Sprachförderprogramme sind nur dann zielführend, wenn sie unter guten raumakustischen Bedingungen stattfinden.

Merke:

- Bei Umbau-, Neubau- und Anbaumaßnahmen ist die Beachtung von raumakustischen baulichen Maßnahmen nach der Vorgabe des § 6 der „Unfallverhütungsvorschrift Kindertageseinrichtungen“ obligatorisch.
- Bei der Neuplanung einer Kindertageseinrichtung sollten in allen Räumen Nachhallzeiten von 0,5 bis 0,6 Sekunden angestrebt werden. Bereits bestehende Einrichtungen sollten raumakustisch überprüft und ggf. nachgebessert werden. Es empfiehlt sich die Einbeziehung des Raumakustikers in die Vorplanung.
- Zu hohe Nachhallzeiten und Lärmbelastung machen raumakustische Maßnahmen auch im Altbestand erforderlich.
- Möbel, Vorhänge und Teppichböden reichen in der Regel nicht allein zur Reduzierung der Nachhallzeiten aus.
- Eine Kombination aus raumakustischen, organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen ist besonders wirksam, um Lärmbelastung nachhaltig zu reduzieren.¹

¹ Mehr Informationen zum Thema Raumakustik finden Sie in der Broschüre „Lärmprävention in Kindertageseinrichtungen“, die bei der Unfallkasse NRW kostenfrei zu beziehen ist.

4.13 Licht- und Klimaverhältnisse

4.13.1 Licht und Beleuchtung

Beleuchtung betont den Raumcharakter, und unterstützt seine Architektur und Funktion, setzt Akzente und verleiht dem Raum eine eigene Atmosphäre. Die Beleuchtung hat Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Menschen, die sich tagtäglich in den Räumlichkeiten aufhalten. Die physiologische Wirkung von Licht ist bekannt: Die Beleuchtung der Aufenthaltsbereiche mit Tageslicht ist unverzichtbar, künstliches Licht sollte dem Farbspektrum des Tageslichtes entsprechen.

Angesichts der unterschiedlichen „Aufgaben“ ein und desselben Raumes sollten auch die Lichtverhältnisse darin veränderbar sein. Eine Beleuchtung, die sich nicht variieren – und nicht den unterschiedlichen Aktivitäten anpassen lässt, erfüllt nur bedingt ihre Aufgabe. Die Dimensionierung der Beleuchtungsanlagen richtet sich nach der Raumnutzung und berücksichtigt immer eine blendfreie Grundbeleuchtung, das Dimmen der Lichtquelle oder die Kombination einzelner Lichtquellen. Nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über erforderlichen Lichtstärken.

Raumbezeichnung	Nennbeleuchtungsstärke (lx)
Eingangsbereich	100
Flur als Bewegungsfläche	300
Büro/Leitungszimmer	500
Personalraum	300
Küche	500
Mehrzweckraum	500
Gruppenraum	300
Nebenraum	300
Sanitärraum	100
Schlafraum	200
Abstellraum	100
Werkraum	500
Therapieraum	300

Erforderliche Nennbeleuchtungsstärken

Die insbesondere in der dunklen Jahreszeit häufig verwendeten Lichterketten sollten über eine Schutzkleinspannung verfügen. Die Kennzeichnung mit einem GS-Zeichen ist zu empfehlen. Lichterketten dürfen nicht in Verbindung mit brennbaren Materialien verwendet werden.

4.13.2 Klimaverhältnisse

Ein gesundes Raumklima ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Luftqualität, Luftfeuchtigkeit und Raumtemperatur. Da Kleinkinder den größten Teil ihrer Zeit in den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung verbringen, ist der Luftqualität besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

4.13.3 Lüftung

Auf die Luftqualität in Innenräumen kann durch das Lüftungsverhalten Einfluss genommen werden. Eine ausreichende, gleichmäßige Lüftung lässt sich durch vollständig geöffnete Fenster erreichen, wenn diese alle zwei Stunden für ca. 10 Minuten durchgeführt wird. Zur Frischluftzufuhr und Verringerung des Kohlendioxidgehalts eignet sich diese Stoßlüftung besonders. Eine ständige Kippstellung der Fenster birgt die Gefahr von Zugluft.

4.13.4 Hausstaub

Zur Optimierung der Luftqualität in Innenräumen trägt auch eine Minimierung von Hausstaub bei. Hausstauballergien stellen ein deutliches gesundheitliches Problem dar. Zu den Auslösern der Allergien gehören unter anderem die Hausstaubmilben. Deren Milbenallergene lassen sich im Hausstaub nachweisen und kommen überall da vor, wo Hautschuppen, Haare usw. vorhanden sind. Erhöhte Konzentrationen an Milbenallergenen im Staub gehen mit einem Anstieg an Sensibilisierungen und asthmatischen Beschwerden einher.

Da sich Kleinkinder besonders gerne am Boden aufhalten und dort spielen, kommt der Vermeidung von Staub eine besondere Bedeutung zu. Wo Kinder spielen, staubt es auch. Vor allem Kissen, Kuscheltiere, Decken und Verkleidungsutensilien bieten ein potenzielles Reservoir für Milben und sollten regelmäßig gewaschen werden. Eine niedrige Luftfeuchtigkeit begünstigt die Aufwirbelung von Staub. Tägliche Reinigungsintervalle sind daher zu empfehlen.

4.13.5 Raumtemperaturen

Als Richtwert für die Raumtemperaturen sind 20° C anzunehmen; ideal für Kleinkinder sind 21° bis 22° C. In Räumen, in denen Kinder gewaschen und gewickelt werden, sollte eine Mindesttemperatur von 24° C nicht unterschritten, in Schlafräumen 18° C nicht überschritten werden.

Aufenthaltsbereiche der Kinder und Fachkräfte, in denen durch äußere Einwirkungen eine starke Aufheizung erfolgen kann, müssen beispielsweise durch äußeren Sonnenschutz wie Markisen, Außenjalousien oder Sonnensegel gegen übermäßige Hitzeeinwirkung abgeschirmt werden.

5 Gestaltung der Außenspielflächen für unter Dreijährige

Wie bereits im Kapitel 3.2 dargelegt, sind das Erleben der Natur sowie naturnahe Erfahrungen für die gesunde Entwicklung und die Selbstbildungspotentiale von Kindern von grundlegender Bedeutung. Die naturnahe Gestaltung des Außenspielbereichs und die Differenzierung des Spielgeländes durch abwechslungsreiche Geländemodellierungen sollen dabei den Interessen und dem Bewegungsbedürfnis aller Kinder entgegenkommen. Hügel, Tunnel, Höhlen, unübersichtliche Flächen wie Gebüsch, unterschiedlich gestaltete Lauf- und Fahrstrecken sowie Wasser-Sand-Bereiche wirken auf Kinder reizvoll und stimulieren sie. Ebenso ist die Anlage von Ruhezeiten von Bedeutung. Je differenzierter die Flächen, desto vielfältiger sind die Aktivitäten und die Rückzugsmöglichkeiten.

Um ungestörte Aktivitäten von Kleinkindern – insbesondere von Kindern unter zwei Jahren – zu ermöglichen, sollte in Abhängigkeit von der Grundstücksgröße ein geschützter und überschaubarer Spielbereich für diese Altersgruppe eingeplant werden. Geschützter Spielbereich heißt in dem Fall aber nicht dessen Einzäunung, sondern dessen räumliche und optische Abtrennung, wie z.B. durch Pflanztröge, kleine Hecken u.ä.. Die eigenständige Nutzung des gesamten Außengeländes sollte dennoch ermöglicht werden.



Das Spiel mit Wasser öffnet vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten. Offene, große Wasserbehälter sollten von Kleinkindern immer nur unter Aufsicht benutzt werden



Das Anlegen von Kräutern, Blumen- und Gemüsebeeten ist auch für unter Dreijährige ein spannender Prozess – besonders, wenn man anschließend ernten und essen kann. Dadurch wird Kleinkindern schon früh ein Bezug zur Natur ermöglicht

Exkurs:

„Der junge Mensch ... braucht ... Tiere, überhaupt Elementares, Wasser, Dreck, Gebüsch, Spielraum. Man kann ihn auch ohne all das aufwachsen lassen, mit Teppichen, Stofftieren oder auf asphaltierten Straßen und Höfen. Er überlebt es – doch man sollte sich dann nicht wundern, wenn er später bestimmte soziale Grundleistungen nie mehr erlernt, zum Beispiel ein Zugehörigkeitsgefühl zu einem Ort und Initiative.“

aus: Mitscherlich, A. (1965). Die Unwirtlichkeit unserer Städte: Anleitung zum Unfrieden (hier: S. 23).



Ausreichende Schattenbereiche sind notwendig, um die Hitze einwirkung zu reduzieren und gegen schädigende UV-Strahlung zu schützen. Sonnensegel u.ä. machen Teile des Geländes zudem unabhängig vom Wetter nutzbar

5.1 Sichere Spielplatzgeräte

Spielplatzgeräte und Spielzeug müssen nach der Unfallverhütungsvorschrift „Kindertageseinrichtungen“ dem Entwicklungsstand von Krippenkindern entsprechen. Wie ist das mit den bereits bestehenden Spielplätzen in Kindertageseinrichtungen zu vereinbaren? Wie kann man den Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen insgesamt gerecht werden? Das folgende Kapitel versucht Antworten zu geben.

In Deutschland werden für Kinder ab 3 Jahren Spielplatzgeräte gemäß der DIN EN 1176 hergestellt, weil man davon ausgeht, dass Kleinkinder unter 3 Jahren nur unter Aufsicht sicher spielen können. Die Aufsichtsführung ist also ein „Muss“ bei der Betreuung von Kindern unter 3 Jahren speziell im Außenbereich. Bestehende Spielplatzgeräte können dennoch von kleineren Kindern genutzt werden,

sofern sie das Spielplatzgerät ohne fremde Hilfe erreichen und keine besonderen Gefahren davon ausgehen.

Spielplatzgeräte, die auch Kleinkindern zur Verfügung stehen, müssen sich in ihrer Dimensionierung u.a. nach den Körpermaßen der Kleinkinder richten. Das bedeutet,

- dass die Öffnungsweite von Absturzsicherungen und Treppen ohne Setzstufen an Spielplatzgeräten maximal 8,9 cm betragen darf, um Kopffangstellen zu vermeiden.
- dass Spielplatzgeräte und Spielpodeste keine freien Absturzhöhen über 60 cm haben dürfen, ansonsten müssen Absturzsicherungen (Brüstungen) angebracht werden.
- dass Treppen ab der ersten Stufe zwei Handläufe besitzen müssen.
- dass zur Vermeidung von Quetschgefahren Öffnungsspalten, in die Finger geraten können, in keiner Stellung zwischen 4 und 25 mm liegen dürfen.

Multifunktionale Klettergeräte mit sogenannten Rutschstangen sind für kleine Kinder aufgrund der Absturzgefahren gefährlich. Hier ist der Zugang zur Rutschstange zu verschließen oder der Zugang zum Klettergerät zu verwehren.

5.2 Zugangsbeschränkungen zu Spielplatzgeräten

Die Benutzung eines Spielplatzgerätes kann nicht alleine vom Alter des betreffenden Kindes abhängig gemacht werden, sondern muss immer in Relation zu seinem Entwicklungsstand gesehen werden. Bei der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren ist daher davon auszugehen, dass Krippenkindern Spielplatzgeräte, die nicht ausdrücklich für diese Altersgruppe bereitgestellt wurden, auch benutzen wollen.

Um die aufsichtsführenden Fachkräfte zu entlasten und den Spielwert für die größeren Kinder nicht unnötig zu verringern, sind bauliche Zugangsbeschränkungen zu Spielgeräten eine sinnvolle Maßnahme. Dabei geht es auch darum, einen „Zeitpuffer“ für die Aufsichtsführenden zu schaffen, um ein erforderliches Eingreifen zu ermöglichen. Es geht nicht in erster Linie darum, neugierigen und interessierten Kindern dauerhaft den Zugang zu verwehren.

Merke:

Zugangsbeschränkung für Spielplatzgeräte im Außenbereich lassen sich unter anderem erreichen durch:

- Die Entfernung der ersten Sprosse einer Leiter, so dass der Aufstieg 40 cm über dem Boden liegt.
- Die deutlichere Neigung von Rampen (größer 38 Grad).
- Das Ausschliessen eines ebenerdigen Zugangs und eines Zugangs mit einer Treppe.
- Die Anbringung von terrassenförmigen Plattformen mit einer Höhendifferenz von mehr als 60 cm.

Bauliche Veränderungen an Spielgeräten bedürfen stets einer Absprache mit dem Hersteller!

5.3 Schaukeln und Hängematten

Schaukeln ist ein elementares Bedürfnis aller Kinder. Sie aktivieren und stimulieren sich damit oder nutzen die sanften Wiegebewegungen, um zur Ruhe zu kommen. Daher sollten im Außenbereich Schaukelmöglichkeiten in ausreichender Anzahl und unterschiedlicher Variation für alle Altersgruppen von Kindern zur Verfügung stehen.



Eine gute Alternative zu Vogelnestschaukeln sind witterungsbeständige Hängematten



Vogelnechtschaukeln ermöglichen gemeinsame Schaukelerlebnisse



Geschlossene Schaukelsitze eignen sich besonders für Kleinkinder

Merke:

- Kleinkinder können die Gefahren von Vogelneestschaukeln (hohe Schwungmassen) nicht einschätzen, daher ist das Hineinlaufen in den Schaukelbereich durch Begrenzungen zu verhindern.
- Um Fingerfangstellen zu vermeiden, dürfen Öffnungen an Kettengliedern von Schaukeln nicht zwischen 4 mm und 25 mm betragen. Ist das nicht gewährleistet, können die Ketten z.B. mit Gummischläuchen bezogen werden.
- In Schaukelbereichen ist darauf achten, dass sich diese nicht mit anderen Spielbereichen überschneiden.
- Der Untergrund von Schaukelbereichen ist stoßdämpfend zu gestalten.

5.4 Wasser- und Matschbereiche

Auf dem Außengelände einer Kindertageseinrichtung sollte für alle Kinder grundsätzlich die Möglichkeit bestehen mit den Elementen Wasser und Sand spielen und experimentieren zu können. Beide Elemente bieten vielfältige (Sinnes-) Erfahrungen und Variationsmöglichkeiten und üben – vor allem in Kombination – eine große Faszination auf die Kinder aus.



Wasserläufe, in der kalten Jahreszeit auch ohne Wasser verwendbar



Kinder lernen in diesen Bereichen viel über die physikalischen Eigenschaften der Elemente Wasser und Sand



Offene Wasserbehältnisse (auch Planschbecken) dürfen von Kleinkindern nur unter Aufsicht genutzt werden

Teiche, Feuchtbiotope u.ä. dürfen für Krippenkinder nicht zugänglich sein, da Kleinkinder bereits in sehr kleinen Wasseransammlungen ertrinken können. Dafür verantwortlich ist der sogenannte Stimmritzenkrampf, ein Schutzreflex der verhindern soll, dass Wasser in die Lunge eindringt. Dieser Reflex wird aktiviert, wenn ein Kleinkind beispielsweise mit dem Gesicht in eine Wasseransammlung fällt. Es hört dann auf zu atmen.

Merke:

- Auf Teiche, Feuchtbiotope u.ä. verzichten. Sollten sie bereits vorhanden sein, dürfen diese für Kleinkinder nicht zugänglich sein. Der Zugang ist z.B. mit einer Umwehrgang von mindestens 1 m Höhe zu verhindern.
- Regentonnen sind grundsätzlich mit einem Deckel, den Kinder nicht entfernen können, gegen Hineinfallen zu sichern. Regenwasser kann durch einen Ablaufhahn oder -schlauch entnommen werden.
- An Wasserspielanlagen müssen Abflussmöglichkeiten für das Wasser geschaffen werden, damit sich nicht dauerhaft Pfützen bilden, in denen kleine Kinder ertrinken können.

5.5 Fahrzeuge und Fahrzeugflächen

Kinder brauchen „Rennstrecken“, damit sie vielfältige Bewegungserfahrungen machen können. Denn nach den ersten sicheren Lauferfolgen werden Fahrzeuge in ihren unterschiedlichen Nutzungsvariationen interessant. Damit trainieren die Kinder auf spielerische Weise ihre Koordination, ihr Gleichgewicht sowie ihre Ausdauer. Ein Außengelände sollte daher auch Bereiche mit asphaltierter oder gepflasteter Oberfläche besitzen.



Kinderfahrzeuge im Einsatz



Laufräder eignen sich in besonderer Weise zur Schulung des Gleichgewichts

Merke:

- Keine Überschneidungen von „Rennstrecken“ z.B. für Laufräder und andere Spielbereiche.
- Fahrstrecken für Kleinkinder und ältere Kinder sollten zu unterschiedlichen Zeiten genutzt werden.
- Kindern sollten, je nach motorischer Kompetenz, unterschiedliche Fahrzeuge zur Verfügung gestellt werden (Laufräder, Dreiräder und Roller usw.).

6 Literaturhinweise

- Alf, R. (2009). *Der reinste Kindergarten*. Oldenburg: Lappan.
- Baum, H. (1998). *Messer, Gabel, Schere, Licht – warum denn nicht? Kinder lernen spielerisch die Gefahr einschätzen*. Freiburg: Herder.
- Becker-Stoll, F. (2007). Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Bindung*. Zentrum von Bildung und Erziehung (hier S. 14-30). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- BMFSJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003). *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Zusammenfassung und Empfehlungen. Berlin.
- BStMAS – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & IFP – Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006). (Hrsg.). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim: Beltz.
- Bucher, C. (2010) *Kinder sich bewegen lassen*. Unfallversicherung aktuell 2/2010, Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband, Bayerische Landesunfallkasse.
- Cantzler, A. (2009). Die motorische Entwicklung fördern: Bewegungsangebote für das Kind im 2. und 3. Lebensjahr. *Kindergarten heute* 3, 45-48.
- Dittrich, G.; Dörfler, M. & Schneider, K. (1997). „Am liebsten hätt' ich keine“. Konflikte unter Kindern. Erzieherinnen berichten aus ihrem Alltag. *Projektblatt* 3/97. Deutsches Jugendinstitut, München.
- Elschenbroich, D. (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen*. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann.
- Franz, M. & Vollmert, M. (2009). *Raumgestaltung in der Kita*. München: Don Bosco.
- Fuchs, G. (2009). *Kinder sich bewegen lassen*. Sicherheits- und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. (Hrsg.) Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband und Bayerische Landesunfallkasse in Kooperation mit der Unfallkasse Nord, mit finanzieller Beteiligung der Unfallkasse Sachsen-Anhalt.
- Gerwig, K. (2009a). *KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten*. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung. Kaufungen: AV1 Film.
- Gerwig, K. (2009b). *Bäume, Bach und Bildungsplan*. Bildung in Waldkindergärten. Kaufungen: AV1 Film.
- Haug-Schnabel, G. (2009). *Aggression bei Kindern*. Praxiskompetenz für Erzieherinnen. Freiburg: Herder.
- Heckmann, J.J. (2008). *Early Childhood Education and Care*. The Case for investing in disadvantaged young children. CESifo DICE Report 2/2008.
- Kasten, H. (2009). *0-3 Jahre: Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Uster: Cornelsen Scriptor.
- Kükelhaus, H. (1979). *Organismus und Technik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laewen, H.; Andrés, B. & Hédervári, É. (2003). *Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.
- Lange, U. & Stadelmann, T. (2002). *Sand, Wasser, Steine: Spiel-Platz ist überall*. Hundert Welten entdeckt das Kind. Weinheim: Beltz.
- Michler-Hanneken, A. (2008). *Mit Kindern im Wald*. Möglichkeiten und Bedingungen in einem natürlichen Spiel- und Lebensraum. Berlin: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung.
- MSJK NRW – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW. (2003). *Bildungsvereinbarung NRW*. Düsseldorf.
- Mitscherlich, A. (1965). *Die Unwirtlichkeit unserer Städte: Anstiftung zum Unfrieden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Morrongiello, B.A. & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: Are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 227-251.
- Morrongiello, B.A. & Dawber, T. (2000). Mothers' responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviors on a playground: Implications for sex differences in injury rates. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 89-103.
- Morrongiello, B.A.; Midgett, C. & Stanton, K.-L. (2000). Gender Biases in Children's Appraisals of Injury Risk and Other Children's Risk-Taking Behaviors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 317-336.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW & MGFFI NRW – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. (2010) *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an*. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Entwurf). Düsseldorf.
- Pauen, S. & Träuble, B. (2008). Die neue Sicht auf das Baby. *Frühe Kindheit* 3, 20-23.
- Pauen, S. (2003). Säuglingsforschung aus kognitiver Sicht. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (hier S. 283-318). Bern: Hans Huber.

- Pikler, E.; Tardos, A. & Valentin, L. (Hrsg.) (2002). Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. Freiamt: Arbor.
- Schäfer, G. (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim: Beltz.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). Gut, dass sie anders sind! Psychologie heute 31 (3), 26-27.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin: Paritätischer Gesamtverband.
- von der Beek, A. (2006). Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar: das netz.
- Wüstenberg, W. (2009). Nestgruppe? Große Altersmischung? Krabbelgruppe? Finden Sie die geeignete Betreuungsform für Kinder unter drei in Ihrer Einrichtung. Das Leitungsheft Kindergarten heute 4, 4-15.
- Zimmer, R. (2009a). Lustvoll und selbstwirksam. Ressourcenstärkung durch Bewegung. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 9, 20-23.
- Zimmer, R. (2009b). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder.

Gesetze:

KiBiz	Kinderbildungsgesetz. Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern. Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes – SGB VIII.
SGB VII	Siebttes Buch Sozialgesetzbuch – Gesetzliche Unfallversicherung
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe

Unfallverhütungsvorschriften, Regeln und Informationen:

GUV-V 52	Unfallverhütungsvorschrift Kindertageseinrichtungen (in der Fassung vom 01. April 2009).
VDI 6000 Blatt 6	Ausstattung von und mit Sanitärräumen – Kindergärten, Kindertagesstätten, Schulen.

DIN-Normen:

DIN EN 716-1	Möbel – Kinderbetten und Reisekinderbetten für den Wohnbereich. Teil 1: Sicherheitstechnische Anforderungen. 2008-09.
DIN EN 1176-1	Spielplatzgeräte und Spielplatzböden. Teil 1: Allgemeine und sicherheitstechnische Anforderungen und Prüfverfahren. 2008-08.
DIN EN 1930	Artikel für Säuglinge und Kleinkinder – Kinderschutzgitter – Sicherheitstechnische Anforderungen und Prüfverfahren. 2006-03.
DIN EN 18041	Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen. 2004-05.
DIN EN 18065	Gebäudetreppen – Begriffe, Messregeln, Hauptmaße. 2000-01.

Autorinnen und Autoren

Dr. Gabriele Haug-Schnabel
Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen
Obere Dorfstr. 7, 79400 Kandern
haug-schnabel@verhaltensbiologe.com

Privatdozentin Dr. Gabriele Haug-Schnabel ist Verhaltensbiologin und Völkerkundlerin. Sie initiierte und gründete 1993 die Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM), die sie bis heute leitet. Die Forschungsgruppe untersucht die Entwicklung des menschlichen Verhaltens und bereitet wissenschaftliche Erkenntnisse für den Praxiseinsatz vor. Dr. Haug-Schnabel lehrt an der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg und führte bereits eine Vielzahl von interdisziplinären Forschungsprojekten zum kindlichen Verhalten im In- und Ausland durch. Sie gehört als Expertin mehreren Fachgremien zur Kindheitsentwicklung an. In Form von Fachveröffentlichungen und Fortbildungen erarbeitet Dr. Haug-Schnabel qualitative Voraussetzungen für die Entwicklung von Kindern vom Säuglings- bis ins Pubertätsalter.

Gabriele Pielsticker
Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, Präventionsabteilung
Sankt-Franziskus-Straße 146, 40470 Düsseldorf
www.unfallkasse-nrw.de

Sylvia Dobratz
Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt
Kennedy-Ufer 2, 50679 Köln
www.lvr.de/jugend

Jochen Sprung
Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt
Kennedy-Ufer 2, 50679 Köln
www.lvr.de/jugend

Gerhard Matenaar
Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt
Warendorfer Str. 25, 48145 Münster
www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt

Impressum

Herausgeber

Unfallkasse Nordrhein-Westfalen
Sankt-Franziskus-Str. 146
40470 Düsseldorf
Telefon 0211 9024-0
E-Mail info@unfallkasse-nrw.de
Internet www.unfallkasse-nrw.de

Verantwortlich für den Inhalt

Gabriele Pappai

Autorinnen und Autoren

Gabriele Pielsticker, Dr. Gabriele Haug-Schnabel, Sylvia Dobratz,
Jochen Sprung, Gerhard Matenaar

Redaktion

Sebastian Rabe, Gabriele Pielsticker

Gestaltung

Gathmann Michaelis und Freunde, Essen

Druck

KWIK-COLOR, Düsseldorf

2. Auflage

5.000

Bildnachweis

Gabriele Pielsticker, Renate Alf (Cartoons)

2. Ausgabe

August 2011

Bestellnummer:

PIN 40

Danksagung

Wir danken den Kindern, Fachkräften und Eltern folgender Tageseinrichtungen für Kinder, die uns bei Entstehung der Fotos für diese Broschüre unterstützt und uns wertvolle Anregungen gegeben haben:

- Städtische Tageseinrichtung für Kinder Furthstraße in 47877 Willich
- Kindertageseinrichtung „Die Frechen“ e.V. in 50226 Frechen
- Kindertageseinrichtung Powerpänz e.V. in 53227 Bonn
- Waldkindergarten Hürth e.V. in 50321 Hürth
- Katholisches Familienzentrum Sankt Elisabeth in 53909 Zülpich

Unfallkasse Nordrhein-Westfalen

Sankt-Franziskus-Str. 146

40470 Düsseldorf

Telefon 0211 9024-0

Telefax 0211 9024-355