

Prof. Dr. Annette Dreier, FH Potsdam
Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BABEK)
Friedrich-Ebert-Str. 4, 14467 Potsdam
dreier@fh-potsdam.de
Tel.: 0331 – 580 – 1131, mobil: 0171 / 327 3658

UNICEF-Projekt für Kinderbetreuung in Flüchtlingsunterkünften (childfriendly spaces, playgroups)

Grundlagentexte: Kurzversion¹

1) Modernes Bildungsverständnis

Bildung im Kindesalter: Sich ein Bild von der Welt machen und sie gestalten

Ästhetische Bildung

Bildung und Bedeutsamkeit: Die Interpretationen der Kinder

Bildung ist soziale Praxis

Bildung braucht Sprache: Sprachentwicklung

2) Spiel: Spielend leben lernen

3) Räume bilden: Der Raum ist der „dritte Pädagoge“

4) Rolle der Erwachsenen: Bildung braucht Bindung und Beziehung

5) Wirkung von Traumata

Literatur

¹ Diese Sammlung von Texten bezieht sich im Wesentlichen auf folgende Quellen: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (2014, 2. Aufl.): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, 2. aktualisierte Neuauflage, Verlag das Netz Weimar – Berlin; Dreier, A. (2010, 6. überarb. Aufl.): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Berlin – Düsseldorf, Cornelsen Verlag; eine Langversion zu diesen Punkten kann erstellt werden.

1) Zum modernen Bildungsverständnis

Bildung im Kindesalter: Sich ein Bild von der Welt machen und sie gestalten

In Theorie und Praxis der Elementarpädagogik hat sich in den letzten 20 Jahren das Wissen verbreitet, dass Bildungsprozesse nicht erst mit Schuleintritt, sondern bereits mit der Geburt eines Menschen beginnen und dass Kinder kompetente Gestalter ihrer Bildungs- und Lernprozesse sind.² So belegen Studien aus der Säuglings- und Kindheitsforschung wie auch reformorientierte praktische Konzeptionen, dass junge Kinder aktiv, kompetent und kreativ sind und mit allen Sinnen sich selbst und ihre Umwelt entdecken. In dem Motto „**Kinder haben 100 Sprachen**“ (Dreier 2010, S. 16) findet sich dieses Bild vom kompetenten Kind wieder, das die Grundlage für einen ganzheitlichen Bildungsbegriff darstellt. So hat sich in der Kindheitspädagogik wie auch in allen bundesdeutschen Bildungsprogrammen folgendes Bildungsverständnis etabliert: *„Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt.“*³

Der Begriff „Aneignungstätigkeit“ meint die Selbsttätigkeit von Kindern, also ihre Fähigkeit, von Geburt an selbst zu fühlen, zu handeln und zu verstehen. Bildung im Kindesalter hat mit Selbstbildung und mit Tätigsein zu tun und tätig sind junge Kinder vor allem über die Sinne: *„Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in den Sinnen war“* (J. Locke o.J.). Empfinden, Denken und Handeln sind also eng miteinander verknüpft und besonders im Kindesalter nicht voneinander zu trennen.⁴

Ästhetische Bildung

Kindliche Erkenntnis ist diesem Verständnis zufolge nicht das Produkt pädagogischen Bemühens, sondern vollzieht sich im Kind selbst durch vielfältige sinnliche Erkundungen. *„Bevor wir Kindern etwas über die Welt erzählen können, erfahren sie die Wirklichkeit über ihre Sinne. (...) Die frühen sinnlichen Erfahrungen formen die neuronale Architektur des Kindes“* (v. d. Beek, Schäfer, Steudel 2006, S. 52). Diese Erkenntniswege über die Sinne bezeichnen wir als ästhetische Bildung, die für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse von genuiner Bedeutung ist.

Insbesondere in den ersten Lebensjahren differenzieren sich die sensorischen, visuellen und akustischen Sinneswahrnehmungen und ihre kognitive Verarbeitung beson-

² Vgl. u.a. Schäfer, G. (2005, 2): Bildung beginnt mit der Geburt, Weinheim und Basel; Dreier, A. (2012, 7); Dornes, M. (2010, 4): Der kompetente Säugling, Frankfurt a.M.

³ Preissing, C., Schallenberg-Diekmann, R., Dreier, A. u.a. (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin, zweite, aktualisierte Neuauflage, verlag das Netz Weimar – Berlin, S. 12; im Text abgek. mit **BBP**

⁴ Vgl. u.a., Beek, v. d. A., Schäfer, G., Steudel, A. (2006): Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie, Weimar – Berlin, verlag das netz

ders nachhaltig. So führen die über Wahrnehmung und Bewegung gewonnenen Eindrücke zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn. Die bewusste Anregung aller Wahrnehmungsbereiche, vor allem bei den jüngsten Kindern, unterstützt die Ausbildung dieser Verknüpfungen und damit die Aneignung eines vielschichtigen Bildes von der Wirklichkeit, oder – wie es schon J. Pestalozzi formulierte: Kinder lernen mit „Kopf, Herz und Hand.“⁵

Bildung und Bedeutsamkeit: Die Interpretationen der Kinder

„Es scheint fast, als sei für die Kinder jedes Objekt und jedes Ereignis Träger einer Bedeutung, die es wert ist, interpretiert zu werden.“⁶ Bildungs- und Lernprozesse sind stets an sinnstiftende Fragen gebunden, schon sehr junge Kinder empfinden Bedeutungen und suchen Sinn: „Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Was war vor mir und was kommt nach mir?“, sind zum Beispiel Fragen, die die Kinder in einem bestimmten Altern besonders bewegen (BBP 2014). Diese Fragen bewegen vor allem auch Kinder in Notunterkünften mit ihren aktuellen Flüchtlingserfahrungen und traumatischen Erlebnissen (s.u.).

Kinder suchen Sinn und möchten einen Beitrag und wollen in ihrem Spiel und Alltagsleben etwas „richtiges“ tun. Sie brauchen also keine Beschäftigungen, die mit ihren Interessen nur wenig zu tun haben, sondern möchten sich in das „echte Leben“ einbringen und eigene Wirksamkeit erfahren. Dabei sind ihre Erlebnisse und Vorerfahrungen wichtig, denn Kinder sind meist dann besonders interessiert und engagiert, wenn die Aktivitäten mit ihnen selbst – also ihren Gefühlen, Gedanken und Vorstellungen – etwas zu tun haben. Wenn es Erwachsenen gelingt, diese Bedeutsamkeit zu erkennen, öffnen sich Kinder mit oftmals eindrucksvollen Gedanken über ihre ganz eigenen Vorstellungswelten, so berichtete beispielsweise ein fünfjähriges Mädchen in einem Projekt zu dem Thema Wo war ich vor meiner Geburt: „*Ich war ganz nass, ich war in einem mit Wasser gefüllten Ballon, ich habe noch nicht gefragt, ob ich einen Badeanzug anhatte*“ (Reggio Children 2002, S. 204).

Bildung ist soziale Praxis (BBP 2014, S. 13ff)

Kinder beziehen sich in ihren Äußerungen und Handlungen von Geburt an immer auf andere Personen, Erwachsene und Kinder. Sie bewirken und benötigen eine Resonanz ihres Gegenübers. Nehmen Interaktionspersonen die Äußerungen des Kindes auf, ermutigen sie es zu weiteren und differenzierteren Tätigkeiten. Wehren sie die Äußerungen des Kindes ab, blockieren sie es. Die Folge kann sein, dass das Kind in seiner Entwicklung stehen bleibt. Wenn Kinder in verlässliche und wertschätzende

⁵ Vgl. Oelkers, J. (2005, 4): Reformpädagogik, Weinheim, Beltz Juventa

⁶ Malaguzzi 1992, S. 28

soziale Beziehungen zu den Erwachsenen und zu den andern Kindern eingebettet sind, erfahren sie emotionale Sicherheit, können aktiv sein und lernen oder mit anderen Worten: **Ohne Bindung keine Bildung.**

Mit zunehmendem Alter gewinnen auch das Zusammensein und die Interaktion mit Gleichaltrigen an Bedeutung (**peer-interaction**). Beobachtungen zeigen, welche unterschiedlichen Interessen, individuellen Sichtweisen und Impulse bereits die Jüngsten als Akteure in die lernende Gemeinschaft einbringen. Bereits Zweijährige erproben soziale Regeln, handeln sie mit anderen aus und entwickeln so ein erstes Verständnis von Fairness.⁷

Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu beachten, sie in ihrem Miteinander zu unterstützen und Kinder gegebenenfalls auch vor körperlichen und emotionalen Übergriffen bzw. Vereinnahmungen zu schützen. **Pädagoginnen und Pädagogen, die durch ihr eigenes Handeln zeigen, wie sie die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Mädchen und Jungen aufnehmen, unterstützen immer auch die empathischen Beziehungen der Kinder untereinander.**⁸

Bildung braucht Sprache: Sprachentwicklung (BBP S. 16 und S. 101ff)

Sprache und sprachliche Bildung sind in nahezu allen Lebenssituationen präsent. Im zeitgemäßen Verständnis von Sprachentwicklung basiert sprachliche Bildung auf Dialog und Partizipation der Kinder. Indem sie den Alltag auch sprachlich mitgestalten, erweitern sie ihre Fähigkeiten, Gefühle und Ideen auszudrücken, Dinge auszuhandeln, Erlebnisse wiederzugeben und eigene Ansichten zu begründen. Sprachen sind darüber hinaus das Medium, in dem sich Kinder den kulturellen Erfahrungsschatz der gesamten Menschheit aneignen.

Kinder, die mit Freude bei ihrer Sache sind, sind auch sprachlich aktiv und kreativ: Aus ihrem Spiel heraus entstehen spezielle Wortneuschöpfungen oder Ausdrucksweisen. Sprachen sind also nicht nur Werkzeuge, die „richtig“ eingesetzt werden, um Absichten zu realisieren, sondern Mittel zum sozialen, emotionalen und gedanklichen Austausch in einer Gemeinschaft.

Sprechen lernen in Beziehungen und verlässlichen Abläufen

Erwachsene können Kindern Sprachen nicht „beibringen“, sondern Sprachen werden vor allem durch gemeinsame Aktivitäten und alltägliche Dialoge wirksam erlernt. Die Worte, die Kinder aufnehmen und verwenden, sind die der Menschen in ihrer Umge-

⁷ Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): Wach, neugierig, klug, Gütersloh

⁸ aus: BBP 2014, S. 13ff

bung. Kinder können sich Sprachen nur zu Eigen zu machen, wenn sie etwas mit den Dialogpartner_innen verbindet, und wenn sie die wesentlichen Vorgänge ihrer Umwelt als konstant und verlässlich erleben. Die Sicherheit vermittelnde Wiederholung von alltäglichen Abläufen und die verlässlichen Beziehungen zu Bezugspersonen, die sich unter Einsatz von Körper, Gesichtsausdruck, Stimme und Gesten dem Kind zuwenden, sind wesentliche Voraussetzungen sprachlicher Bildung.

Kinder brauchen daher Erwachsene, die aufmerksam dafür sind, was die Kinder denken, fühlen und sagen. Es muss sich „lohnen“, eine Sprache zu erlernen. Die Ermutigung muss vor allem dem Willen des Kindes gelten, sich auszudrücken und verständlich zu machen, nicht primär einer korrekten Form. Kinder müssen erfahren, mit Sprache etwas bewirken zu können, dann werden sie interessiert sein, ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu gebrauchen und zu vertiefen.

Sprechen lernen in kulturellen Zusammenhängen

Kinder erlernen Sprachen aus dem Sprachgebrauch in ihren Bezugsgruppen. Die Art, zu grüßen, jemanden anzureden oder um etwas zu bitten, usw. kann in der Familie eine völlig andere sein als im sozialen Umfeld. Die Teilhabe an unterschiedlichen Sprachkulturen fällt Kindern leichter, wenn diese in einem Verhältnis wechselseitiger Wertschätzung stehen.⁹

2) Spiel: Spielend leben lernen (Labuhn 2011 sowie INA.KINDER.GARTEN 2013)

Während Erwachsene das Spiel häufig als Entspannung, Spaß und Abschalten in Abgrenzung von Arbeit verstehen, geht das Spiel für Kinder weit über diese Definition hinaus. Im Spiel entdecken Kinder ihre Umwelt, sie konstruieren und rekonstruieren ihre Lebenswirklichkeit. Sie setzen ihre Phantasie ein, die ihnen hilft die Welt zu verstehen und zu ordnen, ihre Gefühle auszudrücken, Kontakte mit Erwachsenen und Gleichaltrigen aufzubauen und Probleme zu bewältigen (Labuhn 2011, S. 1). Das Spiel des Kindes ist ein Weg, die Welt zu entdecken und zu verstehen, **Spielen ist im Kindesalter die wichtigste Form des Lernens und zugleich die Tätigkeit, die am wenigsten Motivation von außen benötigt.** Kinder spielen eigentlich immer und mit allem was sie in ihrer Umgebung vorfinden – sofern sie nicht krank, traurig oder traumatisiert sind.

Auch ihre Emotionen drücken Kinder bereits im vorsprachlichen Bereich über das Spiel aus. Das Spiel ist als eine der „100 Sprachen des Kindes“ zu verstehen, ist daher außerordentlich wichtig für seine sozial-emotionale Entwicklung. Deshalb sind interessante Räume und Materialien, aber vor allem zugewandte und feinfühligere Erwach-

⁹ BBP 2014 S. 101ff

sene von Bedeutung, die das Kind beim Spielen beobachten und begleiten (Labuhn 2011, S. 1ff).¹⁰

In Wahrnehmungs- und „Tu-als-ob-Spielen“ sowie in Rollen- und Theaterspielen können Kinder ihre Alltagserlebnisse neu erleben und gestalten und dabei auch in Märchen- und Phantasiewelten eintauchen. Zugleich wechseln sie zwischen Realität und Vorstellungswelt jederzeit und ohne Mühe – „spielerisch“ eben, d.h. Verstehen und Imaginieren gehören eng zusammen. Und je mehr Kinder in einem interessanten räumlichen Ambiente spielen können, umso mehr Wissensdurst, geistige Flexibilität und Lebensfreude entwickeln sie, denn: *„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“* (Schiller o.J.). Für die Erwachsenen ist dabei besonders wichtig: *„Damit das Spiel seine entwicklungsfördernden Wirkungen entfalten kann, muss es eine von den Kindern selbst gewählte und selbstbestimmte Tätigkeit bleiben, weitgehend frei vom belehrenden Einfluss und wertender Korrektur der Erwachsenen“* (Heller 2013, S. 7).

3) Räume bilden: Der Raum ist der „dritte Pädagoge“

Räume wirken auf Menschen: Dies spüren wir, wenn wir eine Kathedrale, ein Kaufhaus oder ein Fußballstadion besuchen und der Besuch dieser Räumlichkeiten jeweils ganz unterschiedliche Eindrücke und Stimmungen hinterlässt.¹¹

Im Kontext von Erziehungskonzepten wurden im Verlauf der Geschichte auch bestimmte, der Erziehung und Bildung zuträgliche Raumkonzeptionen erdacht. Die Raumideen der Reformpädagogen wie Maria Montessori, Rudolf Steiner oder Célestine Freinet sind dabei ebenso bekannt wie die schönen Kita-Räume in den Reggio Emilia, wo **der Raum als „dritter Pädagoge“** bezeichnet wird (Dreier 2010).

Räume wirken und fordern zugleich zum Handeln und Experimentieren heraus, sie bieten Möglichkeiten zum Entdecken, Erkunden und Träumen. Die Raumgestaltung bietet Anlässe für soziale Interaktion und den Austausch der Kinder untereinander wie auch für Rückzug und Entspannung. Junge Kinder mögen besonders gern kleinere Räume im großen Raum wie z.B. Podeste, Nischen oder Höhlen zum Verstecken und Rückzug. Dieser „Raum im Raum“ bietet Gelegenheit für Rückzug, aber auch für Rollenspiele und „Gesprächskreise“.

In der Raumgestaltung wie auch in der Materialauswahl spiegeln sich pädagogische Absichten deutlich wider, so unterstützen klare, einfache Raumstrukturen mit variablen Podesten und Möbeln zusammen mit ausgewähltem Material (z.B. Natur- und

¹⁰ http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Labuhn_2011.pdf: Die Bedeutung des Spiels für die sozial-emotionale Entwicklung

¹¹ Dreier, A. 2010, 6

Rollenspielmaterialien) die Aktivitäten der Kinder und steigern ihr Wohlbefinden (Dreier, Kucharz u.a. 1999).

Spielräume für Kinder sollen deshalb Wohlfühl-, Forschungs- und Experimentierfelder sein, in denen alle Sinne der Kinder angesprochen werden. Die Räume und Materialien sollen zum Bewegen, Nachdenken, Entdecken und Spielen anregen. Sie sollen Kinder ausreichend Gelegenheit bieten, unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Aktivitäten nachzugehen (BBP 2014, S. 42).

4) Rolle der Erwachsenen: Bildung braucht Bindung und Beziehung

Autonomie und Verbundenheit sind menschliche Grundbedürfnisse. Schon sehr junge Kinder zeigen, dass sie die Welt entdecken wollen und zugleich ihre Bezugspersonen als „sichere Basis“ brauchen. In diesem Wechselspiel von Suche nach Vertrautem und Lust auf Neues vollzieht sich kindliche Entwicklung und Bildung. So zeigen Studien, dass die Art der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem und die Qualität ihrer Bindung entscheidenden Einfluss auf die kindlichen Entwicklungsprozesse haben – dies gilt besonders für junge Kinder. Oder anders ausgedrückt: **Ohne Bindung keine Bildung.**¹²

Mit Blick auf diese so notwendigen Bindungsbeziehungen für Kinder formulierten die Landesjugendämter im Jahre 2009 deshalb folgende Anforderungen an „Betreuungssettings“:

- stabile emotionale Bindungsbeziehungen mit liebevoller Zuwendung
- einfühlsame und beziehungsvolle Pflege
- wohlwollende und entwicklungsangemessene Förderung
- empathische Anteilnahme
- Unterstützung in Belastungssituationen
- bedingungslose Akzeptanz
- Sicherheit und Geborgenheit.¹³

Wohlbefinden, Selbstvertrauen, Neugier und Lern-Lust der Kinder haben also mit dem feinfühligem Verhalten der Erwachsenen und den sich dadurch entwickelnden Bindungserfahrungen zu tun. Diese Erfahrungen bleiben über die Kindergarten- und Schulzeit hinaus sogar bis ins Erwachsenenalter bedeutsam, aber je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist die Art und Qualität der Beziehung zwischen Kind und Er-

¹² Vgl. u.a. Dornes 2000; Hédervári-Heller 2011

¹³ Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Anforderungen an die Betreuungssettings in Krippen und Tagespflegestellen für Kinder von null bis drei Jahren, Berlin 2009, S. 4

wachsenem. Und für Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrung gelten diese Aspekte umso mehr: Beständige, verlässliche Beziehungen mit Erwachsenen und Kindern sowie feinfühliges Verhalten seitens der Erwachsenen sind für ihr seelisches „Gesunden“ unerlässlich (s.u.).

Von großer Bedeutung ist, dass Pädagoginnen bzw. Pädagogen ihre Aufmerksamkeit möglichst ungeteilt dem Kind zuwenden und liebevoll mit ihm kommunizieren.

Es geht darum, die kindlichen Bedürfnisse nach Körperkontakt oder auch nach körperlicher Distanz feinfühlig wahrzunehmen und angemessen zu beantworten. Handlungsleitend sind dabei immer die Signale der Kinder. Insbesondere sind Anzeichen von Mädchen oder Jungen nach von ihnen nicht erwünschtem Körperkontakt unbedingt zu respektieren (BBP 2014).

Bei allen gemeinsamen Aktivitäten – also beim Spiel und in Alltagssituationen – sollten die Erwachsenen die Kinder aufmerksam beobachten und sich dann ihren Erkundungen und Spielen anschließen und *„sich mit den Kindern in einen Detektiv und Forscher verwandeln“* (Malaguzzi 1992). Auch in dem Motto von Maria Montessori *„Hilf mir, es selbst zu tun“* wird deutlich, dass der Ausgangspunkt für die gemeinsamen Aktivitäten zwischen Kindern und Erwachsenen stets das Interesse des Kindes stehen sollte.

5) Wirkung von Traumata

Vor und während ihrer Flucht waren die meisten Kinder enorm traumatisierenden Erfahrungen ausgesetzt, die Einfluss auf ihre gesundheitliche und seelische Entwicklung haben. Das Ausmaß der Traumatisierung durch Krieg, Flucht und möglicherweise unmittelbar erlebtem Tod von Familienmitgliedern zeigt sich manchmal erst verspätet, d.h. wenn die Kinder eigentlich „in Sicherheit“ sind. Diese verspäteten Reaktionen können sich in großer Ängstlichkeit, motorischer Unruhe, erhöhten Infekten oder „Erstarrung“ des Verhaltens zeigen, d.h. manche Kinder zeigen kaum Aktivitätslust oder Emotionen und sie scheinen auch sprachlich zu „verstummen“; manche Kinder entwickeln stereotypes oder aggressives Verhalten, um so ihre seelischen Belastungen ausdrücken und ertragen zu können (Hédervári-Heller 2011).

Zu diesen Reaktionen trägt auch das Leben in den Flüchtlingsunterkünften bei, das vor allem die Eltern der Kinder als belastend erleben und diese Spannungen können sich auf die Kinder übertragen. Die hier beschriebenen Reaktionen der Kinder sind möglich, aber nicht bei allen Kindern oder in gleiche starkem Ausmaß zu beobachten.

Die Erwachsenen in den Spielräumen sollten daher aufmerksam beobachten, wie sich die Kinder verhalten und wie sie z.B. auf Trennungen beim „Bringen“ in die Spielräu-

me reagieren. Manche Kinder wirken sehr schüchtern, gehen kaum auf die Materialien zu oder beobachten das Geschehen still vom Rande aus. Andere Kinder sprechen nicht, auch nicht mit ihren Spielgefährten; dies sollte nicht als Ausdruck von „Widerstand“ gewertet werden, sondern als Reaktion des Kindes auf eine überwältigende Vorerfahrung. Hier ist die Einbeziehung der Eltern oder anderer Familienmitglieder besonders wichtig um zu erfahren, was die Familie im Einzelnen erlebt hat und was das Kind möglicherweise noch immer beschäftigt. Besonders unterstützend sind dabei muttersprachliche Erwachsene als mögliche Ansprechpartner für das Kind.

Es ist insgesamt für alle Kinder nicht hilfreich, ihre Kriegs- und Fluchterlebnisse zu vermeiden und nicht zu thematisieren – manche Erwachsene möchten die Kinder gern schützen oder ablenken und ihnen „etwas Schönes“ anbieten. Für eine Verarbeitung und ein Gesunden der Kinder ist aber das Gegenteil wichtig: Im Spiel, in Gesprächen und im bildnerischen Gestalten sollten die Kinder Geschichten aus ihrem früheren „normalen“ Leben wie auch von ihren Flucht-Erlebnissen erzählen können. So ist die aufmerksame Beobachtung und Feinfühligkeit von Seiten der Erwachsenen für den Umgang mit allen Kindern bedeutsam, besonders wichtig aber für jene Kinder, die seelische Stresssymptome oder Traumata zeigen. Die Erwachsenen in den Spielräumen sollten deshalb die Möglichkeit haben, sich mit Ärzt_innen, Psycholog_innen und in Supervisionsrunden über das beobachtete Verhalten der Kinder auszutauschen.

Literatur

- Beek, v. d. A., Schäfer, G., Steudel, A. (2006): Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie, Weimar – Berlin, verlag das netz
- Castagnetti, M., Vecchi, V. (2002): Schuh und Meter: Wie Kinder im Kindergarten lernen, Weinheim, Beltz Verlag
- Comune di Reggio Emilia (2006): Alles hat einen Schatten, außer den Ameisen, Weinheim, Beltz Verlag
- Dreier, A. (2010, 6. überarb. Aufl.): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Berlin – Düsseldorf, Cornelsen Verlag
- Dreier, A., Kucharz, D., Ramseger, J., Sörensen, B. (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Anregungen für kindgerechte Lernumwelten, Frankfurt a.M.
- Hédervári-Heller, E. (2011): Emotionen und Bindung bei Kleinkindern, Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Hildebrandt, F., Dreier, A. (2014): Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag, Weimar – Berlin, verlag das netz
- KinderKünsteZentrum (Hrsg.) (2011): Glück und Kunst. Anregungen für die kreative Arbeit mit Kindern ab 2 Jahren, Berlin
- Labuhn, U.: Die Bedeutung des Spiels für die sozial-emotionale Entwicklung, http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Labuhn_2011.pdf, Tag des Zugriffs: 29.4.2016
- Malaguzzi, L. (1990): L'ombra e il pallottoliere dei bambini. In: Tutto ha un'ombra meno le formiche, *Reggio Emilia*
- ders. (1984a): 16 Thesen zum pädagogischen Konzept, Berlin
- ders. (1992): Einführung in die Ausstellung. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung Hundert Sprachen hat das Kind, Berlin, F.I.P.P. Verlag
- Reggio Children (2002): I centi linguaggi dei bambini – Hundert Sprachen hat das Kind, Ausstellungskatalog, Neuwied, Berlin, Luchterhand Verlag
- Schäfer, G. (2005, 2): Bildung beginnt mit der Geburt, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag 2003
- ders. (2014, 2): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim und Basel, Beltz Juventa
- Seitz, R. (1993): Wollen wir die Kreativität unserer Kinder wirklich? In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit, Remscheid, S. 60-67
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (2014, 2. Aufl.): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, im Auftrag der, aktualisierte Neuauflage, verlag das Netz Weimar – Berlin