



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Bedeutung der Pikler-Pädagogik für die Bewegungsentwicklung von Mädchen und Buben im Kleinkindalter

Verfasserin

Daniela Tindl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, März 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 299
Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport
UF Psychologie und Philosophie
Betreuerin: Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

Datum

Unterschrift

Danksagung

Mein allererster herzlicher Dank gilt Frau Prof. Mag. Rosa Diketmüller, die mir die Möglichkeit gegeben hat, mich mit meinem ausgewählten Interessensgebiet, wissenschaftlich auseinanderzusetzen.

Meiner Tochter Luna möchte ich von Herzen diese Diplomarbeit widmen, mich für ihre Geduld während der intensiven Verfassungstätigkeit bedanken und ihr für die Inspiration des eigentlichen Diplomarbeitsthemas meinen Dank aussprechen.

„Liebe Luna, danke dass ich dich ein großes Stück weit in deinem Leben begleiten darf!“

Lieber Norbert, dir gilt ein besonders großer Dank für deine unzählige Hilfe! Danke!

Ein großes Dankeschön, an all die Babysitter, die mir in dieser Zeit zur Verfügung gestanden sind und sich liebevoll um Luna gekümmert haben. Danke Mama, Dani und Familie und Mona!

Herzlichen Dank für die Korrekturlesearbeit. Danke liebe Verena, liebe Eva und lieber Norbert!

Danke an all jene, die mich motiviert haben, an mich geglaubt haben und mich in meinem Leben liebevoll begleiten.

Andrea, danke für deine Freundschaft und dein liebevolles Dasein.

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den Grundlagen und der Philosophie der Pikler-Pädagogik und dessen Auswirkungen auf die Bewegungsentwicklung bei Kleinkindern. Ebenfalls sollen die Praktiken der Aneignung von Pikler-Spielräumen erläutert werden. Ein weiterer Forschungsaspekt betrifft die Frage, ob aus genderspezifischer Sicht Unterschiede zwischen Buben und Mädchen im Spielraum zu beobachten sind.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den Grundlagen des gewählten Themenbereiches folgt die Abhandlung der wissenschaftlichen Fragestellung unter besonderer Berücksichtigung der protokollierten Beobachtungen in einem Pikler-Spielraum.

Der empirische Teil umfasst die Fragestellung, inwieweit die Pikler-Pädagogik die Bewegungsmotivation und Bewegungsentwicklung bei Buben und Mädchen im Kleinkindalter fördern kann und inwiefern sich überhaupt geschlechtsspezifische Aneignungs- und Nutzungsverhaltensunterschiede finden. Gegenstand der Untersuchung sind qualitative Einzelfall-Beobachtungen bei Buben und Mädchen in einem Pikler-Spielraum, wobei die Beobachtungen mittels Videokamera aufgezeichnet wurden. Anhand des Videomaterials wurden für zwei nach Genderkriterien ausgewählten Kinder Tätigkeitsprotokolle erstellt und diese hinsichtlich nach der oben genannten Fragestellung analysiert.

Die Analysen der Protokolle ergaben, dass sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Anwendungs- und Nutzungsverhalten zwischen Buben und Mädchen herauskristallisiert haben. Betreffend die Länge der Beschäftigungsausmaße wurden bei beiden Geschlechtern ebenfalls keine Unterschiede registriert. Die selbst gestellten und ausgeführten Aufgaben und Bewegungen wurden beim Bub wie auch beim Mädchen im Laufe der Beobachtungen komplexer. Die Pikler-Geräte wurden in der Beobachtungszeit häufig verwendet, woraus ein deutliches Interesse abzuleiten ist. Bei der Auswahl der Materialien waren keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede zu erkennen.

The present thesis deals with the fundamentals and the philosophy of Pikler's educational theory and its consequences on the development of infants' motor skills. Furthermore, methods for establishing Pikler-Spielraum are discussed. Another aspect is related to the

question whether from a gender-specific point of view differences between boys and girls can be observed in the Spielraum.

A review of the theoretical foundation of the selected topic is followed by a treatise of the scientific problem with a particular emphasis on reported observations in a Pikler-Spielraum.

The empirical part tackles the question as to what extent Pikler's educational approach can promote the motivation and development of the motor skills of both boys and girls on the one hand, and if gender-specific differences in the acquisition- and usage-patterns appear on the other hand. Video recordings of individual cases of boys and girls in a Pikler-Spielraum were qualitatively analyzed. Based on this footage activity logs of selected children were created and analyzed with respect to the question mentioned above.

The analysis of the logs showed no significant gender-specific differences in the acquisition and usage-behavior between boys and girls. Also concerning the duration of the activity no differences could be detected between the sexes. The tasks and movements chosen by both the boy and the girl became increasingly complex during the observation. The Pikler devices were frequently used during the time of observation, which indicates a strong interest. However, no significant gender-specific difference in the choice of the material could be noticed.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung.....	1
2	Theoretischer Teil.....	3
2.1	Kurzbiographie – Emmi Pikler.....	3
2.2	Bedeutende Begegnungen und deren Auswirkungen.....	5
2.2.1	Begegnung mit Elfriede Hengstenberg.....	6
2.2.2	Begegnung mit Heinrich Jacoby.....	7
2.3	Das Lóczy- Institut - Säuglingsheim in Budapest – wo kleine Kinder groß werden..	8
2.3.1	Kurze Charakteristik des Lóczy-Instituts.....	9
2.3.2	Bedingungen im Lóczy-Institut für die Bewegungsentwicklung.....	9
2.4	Raumgestaltung nach Emmi Pikler.....	10
2.4.1	Verstecke und Höhlen.....	12
2.4.2	Die Wichtigkeit der vorbereiteten Umgebung.....	13
2.4.3	Das Spielgitter.....	14
2.4.3.1	Beschaffenheit des Bodens.....	17
2.4.4	Gefahrenquellen.....	18
2.4.5	Der Pikler-Wickelaufsatz.....	19
2.4.6	Essbänkchen.....	21
2.4.6.1	Schritte zum selbständigen Essen.....	23
2.5	Geräte für den Raum.....	24
2.5.1	Das Sprossendreieck.....	24
2.5.2	Das Brett.....	25
2.5.3	Die Kiste und die Rampe.....	26
2.5.4	Pikler-Labyrinth.....	28
2.6	Spielmaterialien.....	29
2.6.1	Pikler Spielmaterialien.....	29
3	Pädagogische Grundhaltung der Pikler-Pädagogik.....	32
3.1	Hilfestellungen.....	32
3.1.1	Mögliche physiologische Folgen bei direkter Bewegungshilfe.....	39
3.2	Freie Bewegungsentwicklung.....	39

3.2.1	Piaget –Entwicklungsphasen.....	40
3.2.2	Verlauf der selbstständigen Bewegungsentwicklung	41
3.2.2.1	Entwicklungsverlauf	42
3.2.3	Übergangspositionen.....	49
3.2.4	Lóczy Entwicklungsbogen.....	58
3.2.5	Untersuchungsergebnisse Lóczy.....	61
3.2.6	Bedeutung der freien Bewegungsentwicklung für die Motorik und die Persönlichkeitsentwicklung	69
3.3	Beziehung als Grundlage der frühkindlichen Entwicklung	73
3.3.1	Ungeteilte Aufmerksamkeit bei der körperlichen Pflege.....	74
3.4	Das freie Spiel und die selbstständigen Aktivitäten.....	78
3.5	Der Pikler-Spielraum	85
4	Empirischer Teil.....	87
4.1	Methodenwahl.....	87
4.2	Beobachtungsverlauf.....	88
4.3	Gegenstand der Beobachtung.....	89
4.4	Analyse und Auswertung	90
5	Vertiefende Analyse der Protokolle	92
5.1	Interesse an Geräten	92
5.1.1	Zusammenfassung.....	95
5.2	Länge des Beschäftigungsausmaßes	96
5.2.1	Zusammenfassung.....	101
5.3	Komplexität der Bewegungen.....	101
5.4	Auswahl der Gegenstände und Geräte aus genderspezifischer Sicht.....	108
5.4.1	Zusammenfassung.....	109
6	Fazit und Ausblick	110
	Literaturverzeichnis:.....	111
	Tabellenverzeichnis	115
	Anhang	116

Vorwort

Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht. (Afrikanisches Sprichwort)

Zu Beginn möchte ich über den eigentlichen Ursprung berichten, der mich zum Thema meiner Diplomarbeit geführt hat.

Seit mehr als vier Jahren beschäftigt mich der Ansatz der Pikler-Pädagogik. Dank meiner nun drei Jahre alten Tochter Luna bin ich überhaupt erst auf diese Fährte gekommen.

Viele Fragen kamen bereits in meiner Schwangerschaft auf und ich bin sehr dankbar, dass ich mich nun im Zuge meiner Diplomarbeit noch intensiver mit dieser Thematik befassen darf und meinen Forschungsdrang diesem Thema widmen kann.

Es war mir immer schon ein Rätsel, warum Kinder derart viel von Eltern animiert und bespielt werden. Warum manche sie zum Beispiel in ein „Lauflernwagerl“ setzen, obwohl die körperlichen Voraussetzungen dafür noch nicht gegeben sind. Ich habe mich gefragt, warum es den Kindern nicht gestattet wird, den Zeitpunkt des Erlernens neuer Bewegungen selbstständig zu wählen? Wie wirkt sich das auf ihre Körperwahrnehmung sowie auf ihre Motorik aus?

Nachdem ich etliche Bücher mit Begeisterung gelesen hatte, beschloss ich, die Ausbildung zur Pikler-Pädagogin zu machen, deren Grundkurs ich nach 1,5 Jahren im September 2013 abschloss. Es folgt ein 1,5 jährigen Aufbaulehrgang, der sich Praxisbegleitung nennt.

1 Einleitung

Alles ist im Keim enthalten,
alles Wachsen ein Entfalten,
leises Auseinanderrücken,
daß (sic!) sich einzeln könne schmücken,
was zusammen war geschoben.
Wie am Stengel stets nach oben
Blüt`um Blüte rücket weiter,
sieh es an – und lerne heiter
zu entwickeln, zu entfalten,
was im Herzen ist enthalten.

(o.a., zit. nach Rückert, 2008, S. 9)

In der vorliegenden Arbeit soll verdeutlicht werden, ob und welchen wesentlichen und positiven Einfluss die Pikler-Pädagogik sowohl auf die Persönlichkeitsentwicklung als auch auf die Bewegungsentwicklung, sowie auf das soziale Lernen eines Kindes haben kann.

„Das Kind anregen zu müssen, das glauben wir nur, weil wir zu wenig Ahnung davon haben, was jeder Mensch an Entfaltungsmöglichkeiten mit auf die Welt bringt“ (Jacoby, 1931, zit. n. Pikler, 2001, S. 9).

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil, in dem die Grundphilosophie, wie auch die Geräte und Materialien der Pikler-Pädagogik näher erläutert werden sollen und einen empirischen Teil. Aufgrund der Problemstellung und des Alters der zu untersuchenden Kinder erscheint eine nicht teilnehmende qualitative Feldbeobachtung im natürlichen Spielraum am sinnvollsten.

Im Kontext meiner Fragestellung soll einerseits untersucht werden, inwiefern die Pikler-Pädagogik die Bewegungsentwicklung und Bewegungsmotivation im Kleinkindalter fördern kann und andererseits, ob ein Unterschied im geschlechtsspezifischen Anwendungs- und Nutzungsverhalten bei Buben und Mädchen zu erkennen ist. Gegenstand der Beobachtung waren ein Mädchen und ein Bub, welche zum Zeitraum der Beobachtung 18 Monate alt waren.

Es wäre mir ein persönliches Anliegen, mit meiner Diplomarbeit einen weiteren Mosaikstein für ein Umdenken hinsichtlich der Kinderbetreuung in den Kindergärten zu setzen und zur Bekanntheit des Pikler-Konzepts beitragen zu können. Ein weiteres Ziel wäre, dass möglichst viele Kinder und Erwachsene in Kontakt damit kommen und dadurch in ihrem Leben bereichert werden können.

2 Theoretischer Teil

Dank Emmi Pikler und ihrer Forschungs- und Beobachtungsarbeit gibt es neue Ansätze hinsichtlich der Wichtigkeit der freien Bewegungsentwicklung. Wie die gängige Bezeichnung der pädagogischen Geisteshaltung bereits impliziert, gilt Emmi Pikler als die Gründungsperson der Pikler-Pädagogik. Im ersten Teil des zweiten Kapitels werden zuerst ihr Lebenslauf, dann die Auswirkungen der Begegnungen mit zwei zeitgenössischen Pädagogen und Pädagoginnen beschrieben. Der nachfolgende Abschnitt ist dem Lóczy Säuglingspflegeheim gewidmet. Im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels werden die Wichtigkeit der Raumgestaltung und einige Pikler-Geräte exemplarisch näher betrachtet. Abschließend werden noch diverse Spielmaterialien beschrieben.

2.1 Kurzbiographie – Emmi Pikler

Im folgenden Kapitel wird ausschließlich auf das Buch „Lasst mit Zeit“ von Emmi Pikler Bezug genommen.



Abb. 1: Emmi Pikler (Pikler, 2001, Rückseite des Buches)

- 1902 wurde Emmi Pikler in Wien geboren. Sie wuchs als Einzelkind mit ihrem Vater, einem ungarischer Handwerker und ihrer Mutter, einer Kindergärtnerin auf. In Wien verbrachte sie auch ihre ersten Kindheitsjahre (vgl. Pikler, 2001, S. 241 f.).
- 1908 übersiedelte die Familie nach Budapest (ebda).
- 1914 Als Emmi Pikler zwölf Jahre alt war, starb ihre Mutter (ebda).
- Aufgrund des Entschlusses, Kinderärztin werden zu wollen, führte sie ihr

Weg wieder zurück nach Wien, wo sie ihr Studium der Humanmedizin aufnahm.

1927 Promotion zur Doktorin der Medizin; anschließend begann sie ihre pädiatrische Fachausbildung an der Wiener Universitäts-Kinderklinik bei Clemens von Pirquet und an der Kinderchirurgie bei Hans Salzer. In dieser Kinderklinik war es von Priorität, wenige Medikamente einzusetzen und den Fokus stattdessen auf die Prävention von Krankheiten zu richten. Dabei sollte das gesunde Kind im Mittelpunkt stehen. Nicht die Krankheit war die Hauptsache, sondern das Kind. Prof. Salzer legte darüber hinaus auch besonderes Augenmerk darauf, dass man das Kind an dem Prozess der Behandlung teilhaben lassen sollte und dass es mit dem nötigen Mitgefühl und sorgfältiger Behutsamkeit berührt werden sollte. Jene Grundprinzipien galten als dauerhaft zu berücksichtigende Regeln für die Arbeit an der Wiener Universitätsklinik (ebda).

Er war imstande bei einem Kind mit Verdacht auf eine akute Blinddarmentzündung solange mit ihm zu sprechen, bis der Bauch ganz weich war und er gut durchtasten konnte, ob es wirklich eine Blinddarmentzündung war. Dadurch hat er weit weniger operiert. Er nahm das so ernst, dass er einmal einen guten Operateur entließ, weil er unfreundlich zu den Kindern war (Pikler, 2001 S. 241).

Diese Erfahrungen an der Kinderklinik prägten Emmi Pikler in besonderem Ausmaße, und ihr Hauptinteresse an der Entwicklung des Kindes kristallisierte sich in jenen Jahren heraus. Somit scheinen der Grundstein der Pikler-Pädagogik und der Forschungsdrang der freien Bewegungsentwicklung hier ihren Ursprung zu haben.

Emmi Piklers Ehemann war ein Mathematiker und Pädagoge. Er unterstützte die Arbeit und Forschungsinteressen seiner Frau (ebda).

1931 wurde ihre Tochter Anna geboren, die nach ihren Vorstellungen einer freien Bewegungsentwicklung groß geworden ist.

Weiters war Emmi Pikler zehn Jahre als Hausärztin in Budapest tätig und führte Familienberatungen nach den Vorstellungen der freien

- Bewegungsentwicklung durch (ebda).
- 1935 wurde Emmi Pikler auch als Kinderärztin in Ungarn anerkannt (ebda, S. 242).
- 1940 ist ihr erstes Buch in ungarischer Sprache erschienen "Friedliche Babys - zufriedene Mütter" (ebda).
- 1946 wurde das Säuglingsheim namens Lóczy gegründet. Es wurde bis 1979 von ihr geleitet. Hier setzte sie ihre Forschung der selbstständigen Bewegungsentwicklung ein und es gelang ihr, jede Form von Hospitalismus zu vermeiden (ebda).
- In den Jahren nach dem Krieg gebar sie zwei weitere Kinder.
- 1969 verfasste sie ihre Habilitationsschrift. Im Mittelpunkt ihrer Forschungsarbeit stand weiterhin die Bewegungsentwicklung des Säuglings. Im Zuge ihrer Habilitation konnte sie ihr Interesse an diesem Thema zusätzlich vertiefen (ebda).
- 1984 starb Emmi Pikler nach kurzer, schwerer Krankheit (ebda).

2.2 Bedeutende Begegnungen und deren Auswirkungen

Emmi Pikler wurde durch die Bekanntschaft mit zwei bedeutenden Pädagogen und Pädagoginnen ihrer Zeit geprägt und in ihrem pädagogischen Ansatz bestärkt. Zum einen von Elfriede Hengstenberg (1892 - 1992) und zum anderen von Heinrich Jacoby (1889 - 1964). Die gegenseitige Wirkung sowie das wissenschaftliche Einverständnis sollten eine Bereicherung für alle drei Pädagogen und Pädagoginnen darstellen (vgl. Pikler, 2001, S10).

Ute Strub, Bewegungspädagogin, Seminarleiterin und Pikler-Pädagogin arbeitete damals mit Emmi Pikler zusammen und seit 1985 mit deren Tochter, Anna Tardos. Strub schrieb in der Einführung des Buches „Lasst mir Zeit“ folgendes: „1931 hatte Elfriede Hengstenberg aufgrund der Erkenntnisse Elsa Gindlers und Heinrich Jacobys darauf hingewiesen, wie notwendig es sei, die naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung zu erforschen, um dem Kind seine ursprünglichen Fähigkeiten und Kräfte zu erhalten“ (Hengstenberg,1931, zit. n. Pikler, 2001, S. 10).

Durch ihre Begegnungen mit Emmi Pikler und Anna Tardos wurde die autonome

Bewegungsentwicklung des Säuglings und Kleinkindes zur wichtigsten Grundlage für die weiterführende Arbeit Ute Strubs.

2.2.1 Begegnung mit Elfriede Hengstenberg

Elfriede Hengstenberg wurde 1892 in Meran geboren und starb im Jahre 1992 in Berlin.



Abb. 2: Elfriede Hengstenberg (Hengstenberg, 2008, S 193)

Elfriede Hengstenberg arbeitete als Gymnastiklehrerin. Ab dem Jahre 1915 begann sie sowohl an Berliner Schulen als auch im privaten Rahmen sogenannten „Kinderunterricht“. Ziel dieses Unterrichts war es, die Haltungs- und Körperentwicklung heranwachsender Kinder zu unterstützen.

Eines ihrer Hauptmotive war, den Kindern durch abwechslungsreiches lebendiges Programm mit Musik, Bewegungsspielen, sowie Sprung- und Schwungübungen und Freude an der Bewegung zu vermitteln (vgl. Hengstenberg, 2008, S. 12).

Elfriede Hengstenberg erwähnt in ihrem Buch, dass „eine schlechte Haltung selten oder kaum korrigiert werden kann. Sie ist mit all ihren Symptomen der Ausdruck einer ungünstigen Verhaltensweise des Kindes im physischen wie im psychischen Sinn“ (Hengstenberg, 2008, S. 12).

Als sie ihre Forschungen vertiefte, erkannte sie durch intensive Beobachtungen kindlicher Verhaltensweisen die Wichtigkeit der alltäglichen Bewegungen und Tätigkeiten. Beobachtungen wie zum Beispiel in der Straßenbahn, auf dem Schulweg oder beim Sitzen in der Schule zeigten Hengstenberg, die Notwendigkeit einer Erweiterung ihres pädagogischen Ansatzes. Sie erkannte, dass sie ihrem eigenen Anspruch, die wahren Entwicklungsbedürfnisse des Kindes zu erkennen, nur gerecht werden konnte, wenn sie den Lebensbedingungen und der Gesamtentwicklung des Kindes entsprechend Interesse

zuschrieb. Es war ihr ein inneres Bedürfnis, genau zu forschen und zu beobachten, was Kinder beziehungsweise ein sinnvoller Unterricht wirklich benötigen, um ihren Bedürfnissen gerecht zu werden.

Wir alle kennen diese ursprünglichen Regungen der Kinder, die immer wieder darauf hinauslaufen, allein probieren zu wollen. Wir sollten nur noch mehr darum wissen, daß (sic!) diese unermüdliche Überwindung von Widerständen aus eigener Initiative dem Kind jene Spannkraft verleiht, die wir ihm zu erhalten wünschen, und daß (sic!) die Freude an der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten darauf beruht, dass es selbständig beobachten, forschen, probieren und überwinden durfte (Hengstenberg, 2008, S. 15).

Dieses Foto dient dazu, einen kurzen Einblick in die Hengstenberg-Geräte zu bekommen. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch auf diese Bewegungsgeräte nicht weiter eingegangen, da es den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.



Abb. 3: Hengstenberg-Geräte (Hengstenberg-Pikler-Gesellschaft, 2014, Internet)

2.2.2 Begegnung mit Heinrich Jacoby

Heinrich Jacoby wurde 1889 in Frankfurt am Main geboren und starb in Zürich im Jahre 1964.

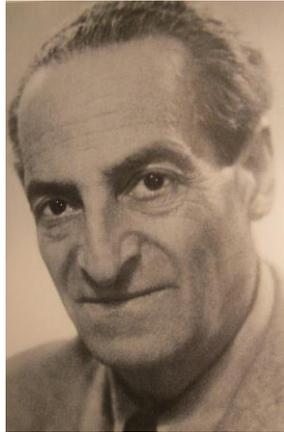


Abb. 4: Heinrich Jacoby (Jacoby, 2004, S. 1)

Gindler und Jacoby hatten in den 20er Jahren erkannt, in welchem Ausmaß die übliche Säuglings- und Kleinkindererziehung die Initiative der Kinder behindert, ihre Ausdrucksfähigkeit verkümmern lässt und unselbständige, ungeschickte, bewegungs- und haltungsgeschädigte Menschen aus ihnen macht. Auch unser weitgehend gestörtes Verhältnis zum Arbeiten und Lernen war für sie eine Folge der fehlenden Kenntnis der Natur des Menschen (Pikler, 2001, S. 10 f.).

2.3 Das Lóczy- Institut - Säuglingsheim in Budapest – wo kleine Kinder groß werden

Das Lóczy – Institut wurde 1946 von Emmi Pikler gegründet. Es wurde später als Staatliches Methodologisches Institut für Säuglingsheime bezeichnet. Die Einrichtung war vorwiegend für Neugeborene gedacht, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in ihrem familiären Umfeld aufwachsen konnten, deren Mütter verstorben oder an Tuberkulose erkrankt waren. In Folge dessen war die Betreuung auf jene Säuglinge ausgerichtet, die eine langfristige Betreuung benötigten.

Das Säuglingsheim Lóczy wurde im April 2011 geschlossen. Grund dafür war, dass der Staat keine Unterstützung mehr leisten wollte. Am selben Standort wird aktuell eine Krippe mit mehreren Gruppen geführt und es werden regelmäßig Aus- und Weiterbildungsseminare abgehalten.

2.3.1 Kurze Charakteristik des Lóczy-Instituts

Es gab 70 Plätze im Lóczy-Institut und die Kinder lebten im Allgemeinen zweieinhalb bis maximal drei Jahre dort. In „Lasst mir Zeit“ wird von einem durchschnittlichen Aufenthalt der Kinder von einem Jahr gesprochen. Ein großes Anliegen im Lóczy war es, die Kinder vor dem Hospitalismus zu bewahren und Voraussetzungen zu schaffen, die ihnen eine annähernd normale Entwicklung ermöglichen sollten. Um dieses Ziel zu erreichen, ist besonders auf die Qualität der Beziehung in Pflegesituationen zwischen Pflegerin und Kinder zu achten (vgl. Pikler, 2001, S. 23). Die Pflege ist ein wesentlicher Punkt in der Pikler-Pädagogik. Die Kinder werden eingeladen, sich in einer liebevollen und achtsamen gestalteten Umgebung auf eine Beziehung einzulassen. In der Pikler-Pflege wird ein Raum eröffnet, in dem Kinder die Möglichkeit haben, sich als wertvoll, aktiv gestaltend, respektvoll behandelt und gleichwertig zu erleben. Sie können sich auf jemanden beziehen und dadurch Beziehungen erfahren und in Interaktion treten, mit einer Person die deren Grenzen wahrt, deren Bedürfnisse erkennt und geduldig abwarten kann. Diese Person hat Interesse für das Kind und bietet damit Raum für aktives Mitgestalten für Freude und Eigeninitiative. Sie begleitet das Kind, trägt aber auch Vertrauen und Zutrauen im Herzen, dass das Kind die Dinge auch alleine lösen kann.

Hospitalismus ist ein allseits bekanntes Problem bei Kinderheimen. Die Folgen sind unter anderem, dass Kinder abgestumpft und desinteressiert an ihrer Umwelt werden. Oft bleiben sie emotional und intellektuell in ihrer Entwicklung zurück. Ähnliches gilt für die Bewegungsentwicklung, die oft unbefriedigend verläuft (vgl. Pikler, 2001, S. 19).

Pikler (2001, S. 19) betont: „In unserem Institut haben wir erreicht, dass das Hospitalismus-Syndrom gar nicht erscheint. Die Kinder sind lebhaft, interessiert, aktiv und entwickeln sich normal.“

Da es im Lóczy-Säuglingspflegeheim ausschließlich weibliches Pflegepersonal gab, werde ich im Zuge meiner Diplomarbeit diesbezüglich nur die feminine Form anführen.

2.3.2 Bedingungen im Lóczy-Institut für die Bewegungsentwicklung

In „Lasst mir Zeit“ wird die Wichtigkeit der Verhaltensweisen der Erwachsenen für die Beeinflussung der Bewegungsentwicklung erläutert. Es wird weder geübt, gelehrt noch gefördert. Hiermit soll ausgedrückt werden, dass der Erwachsene keine Bewegungen mit dem Kind übt, damit es diese lernt. Weiters wird auch keine Hilfestellung bei

Bewegungen, die das Kind noch nicht alleine ausführen kann seitens des Erwachsenen angeboten. Hingegen wird der Säugling immer in die Rückenlage gebracht, bis er aus eigener Initiative fähig ist, die Position zu verändern. Dies gilt immer, sei es beim Spielen oder Schlafen. Beim Essen wird der Säugling schräg liegend auf dem Arm der Pflegerin gefüttert. Bei Pflegesituationen wie beim Baden wird der Säugling ebenfalls in Rückenlage gebracht. Der Säugling ist nur dann in Bauchlage, wenn es notwendig ist, wie zum Beispiel bei ärztlichen Untersuchungen (vgl. Pikler, 2001, S. 26 f.).

Es ergeben sich dabei folgenden Regeln für das Pflegepersonal:

- Säuglinge werden immer auf den Rücken gelegt.
- Es wird keine Hilfe bei Versuchen geboten; zum Beispiel eine Drehung von Bauch in Rückenlage oder Handgeben bei den ersten Schritten.
- Säuglinge werden nicht aufgesetzt, aufgestellt oder in eine Position gebracht, die der Säugling noch nicht im täglichen Leben ausführt (ebda, S. 26).
- Pflegesituationen haben von Anbeginn an einen ganz besonderen Stellenwert und basieren auf einer liebevollen Interaktion zwischen Pflegerin und dem Säugling.

„Das heißt also, wir schließen damit den direkten, modifizierten Eingriff des Erwachsenen in die Bewegungsentwicklung aus“ (ebda, S. 27).

2.4 Raumgestaltung nach Emmi Pikler

Es stellen sich zunächst die Fragen: Welche Räume brauchen Kinder eigentlich, um ihre Fähigkeiten, ihre Kreativität und Phantasien ausleben zu können? Welche Bedingungen sind notwendig, damit sie ihre emotionalen und persönlichen Ausdrucksformen entwickeln können? Fakt ist, dass es die Angelegenheit eines Erwachsenen ist, eine Sphäre zu schaffen, in der die Kinder dem selbständigen Forschen nachgehen können und Wahlmöglichkeiten, zwischen Sicherheit und Abenteuer, Ruhephasen und Aktivität bestehen.

Im folgenden Zitat wird deutlich, wie wandelbar und flexibel ein solcher Spielraum sein kann und wie wesentlich es ist, dass dieser Raum mit den Kindern mitwachsen darf.

„Jedes Kind braucht seinen Fähigkeiten entsprechend angemessenen Raum; allerdings immer groß genug, den nächsten Entwicklungsschritt zuzulassen“ (1988, zit. n. Pikler, 2009, S. 80).

Natürlich wird sich die Raumgestaltung in einer öffentlichen Kindereinrichtung etwas anders gestalten als zu Hause. Eine Wohnung oder ein Haus muss allen Familienmitgliedern entsprechen. Die Kinder wachsen oft sehr schnell aus dem gekauften Spielmaterial heraus und somit ist es von Vorteil, zu improvisieren. Das Brett, das im Kapitel 2.5.2 noch genauer beschrieben wird, kann für ein Baby einfach auf den Boden gelegt werden. Nun kann der Säugling darüber robben und damit experimentieren. Später kann das Brett in das Sprossendreieck eingehängt werden und es ergibt sich daraus eine schiefe Ebene, auf der die Kleinkinder hinauf und hinunter balancieren, hinunterrutschen oder vieles mehr unternehmen können.



Abb. 5: Sprossendreieck mit Rutsche (Tindl, 2012)

Allwörden und Wiese (2009, S. 13) führen noch weitere Möglichkeiten an, wie Räume durch die Verwendung von Alltagsgegenständen gestaltet werden können. Dabei geht es darum, durch Kreativität den eigentlichen Bestimmungszweck dieser Gegenstände zu erweitern. Exemplarisch seien hier diverse klappbare Gästematratzen erwähnt, die in vielen Haushalten vorhanden sind. Diese können neben ihrer Funktion als Behelfsbett, das üblicherweise nur temporär genutzt wird, auch als Polsterung bei ersten Kletterversuchen dienen, zum Darüber-Krabbeln oder auch als bequeme Sitzgelegenheit beim Anschauen von Büchern verwendet werden.

Im Unterschied zur Familie bezieht sich eine Kinderkrippe immer auf dieselbe Altersgruppe. Mit den Pikler-Geräten lassen sich schnell hervorragende Bewegungs- und Erlebnislandschaften gestalten. Diese können von Zeit zu Zeit, je nach Alter, an die Kinder adaptiert und verändert werden. Ein Brett ist ebenfalls vielseitig verwendbar. Es kann eine

Rutschbahn für Autos sein, eine Wippe oder eine schiefe Ebene zum Krabbeln. Hängematten sind ebenfalls sehr beliebt bei Kindern. Allerdings sind jene aus Stoff und ohne Holzquerstangen besser geeignet, da sie so dem Kind eine bessere Liegeposition ermöglichen und durch die größere Flexibilität einen besseren Schutz vor dem Herausfallen gewährleisten. Die Höhe der Hängematte sollte an die Größe des Kindes angepasst werden. Ein Tragetuch kann sich in eine Schaukel- oder ein Schwinggerät verwandeln, indem es mit einem Haken an der Decke montiert wird (ebda S. 13).

Im Kapitel 2.5 „Geräte für den Raum“ werden die Pikler-Geräte ausführlich erläutert und abgebildet.

2.4.1 Verstecke und Höhlen

Matratzen sind besonders beliebt und universell einsetzbar. Egal ob für Höhlen-, Häuserbau oder zum Springen, Turnen und Kuschn. Um die Wichtigkeit der kindgerechten Raumgestaltung noch zu verstärken, beschreiben Allwörden und Wiese (2009, S. 27), dass die Räume der Erwachsenen auf kleine Kinder so wie Säle und Hallen auf uns Große wirken. Kinder brauchen Verstecke und Höhlen, welche sie als Rückzugsorte verwenden können. Kinder kriechen mit Vorliebe in große Schachteln oder Kleiderschränke, um sich darin zu verstecken (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 27).

Wer erinnert sich nicht daran, wie es war, in den Kleiderschrank zu klettern, die Kleider über dem Kopf zu fühlen und den vertrauten Geruch einzuatmen, zu wünschen, dass man gesucht, aber nicht gleich gefunden werden möge, dieses Gefühl des nicht ganz Erlaubten und nicht ganz Geheuren und sehr Schönen zu verspüren (ebda).

Tab. 1: Aspekte, die bei der Raumgestaltung berücksichtigt werden sollten

hell/dunkel	Gut ausgeleuchtete Plätze, aber auch Bereiche, die dunkler sind sollten, angeboten werden. Vorhänge, hinter denen man sich verstecken kann.
hoch/niedrig	Sprossendreieck, Leiter, Hochbett, Bretter, Kisten, Podest, Schrank
weit/eng	Platz, um sich zu bewegen, um zu bauen, Enges zum Hineinkriechen ein Kriechtunnel, ein großer Pappkarton als Häuschen, umgedrehte Hocker usw.
weich/hart	Dicke Kissen, Matratzen, Tücher und Decken; festen Boden zum Robben und Rollen, Kriechen und um etwas zu bauen
stabil/instabil	Kiste, Tisch, Essbänkchen, Brett als Wippe, Hängematte

(Quelle: vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 14)

2.4.2 Die Wichtigkeit der vorbereiteten Umgebung

In diesem Kapitel werde ich als Quelle hauptsächlich das Buch „Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder“ von Margret von Allwörden und Marie Wiese heranziehen. Eine vorbereitete Umgebung als Entwicklungsraum für Säuglinge und Kleinkinder zu schaffen ist im Sinne der Pikler-Pädagogik eine enorm wichtige Voraussetzung um eine selbstständige Bewegungsentwicklung zu ermöglichen. Dies impliziert die Haltung der Erwachsenen, dass den Kindern das individuelle Tempo und die eigenen Lösungswege zugestanden werden. Dadurch wird ein Raum geschaffen, indem sich Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Kompetenz des Kindes entfalten können (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 9 f.).

Wesentlich ist, dass das Kind möglichst viele Dinge selbst entdeckt. Wenn wir ihm bei der Lösung aller Aufgaben behilflich sind, berauben wir es gerade dessen, was für seine geistige Entwicklung das Wichtigste ist. Ein

Kind, das durch selbständige Experimente etwas erreicht, erwirbt ein ganz andersartiges Wissen, als eines, dem die Lösung fertig dargeboten wird (Pikler, 1982, S. 73).

Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, den Babys und Kindern sowohl einen Ort, als auch dem Entwicklungsstand gemäÙes Material anzubieten, sodass vielfältige Erfahrungen über Bewegungs- und Spielmaterialien gemacht werden können (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 5). Allwörden und Wiese (2009, S.7) beschreiben das Kind als ein unverwechselbares Wesen, mit einem inneren Bauplan, nach dessen Regeln es sich entwickelt. Die wichtigsten Voraussetzungen sind natürlich emotionale und körperliche Zuwendung sowie Liebe und Fürsorge, die als Nährboden dienen, damit sich das Kind nach der eigenen Wesenhaftigkeit entfalten kann. Oft haben Bezugspersonen und Eltern Schwierigkeiten damit, das notwendige Vertrauen in den Entwicklungsprozess der Kinder zu legen. Viele wollen die Kinder fördern, ihnen helfen und sie unterstützen, ohne dabei zu sehen, wessen sie die Kinder damit eigentlich berauben. Selbsterfahrungsprozesse werden oft durch übereiltes Eingreifen-und-Helfen-Wollen unterbunden.

„In einer gut vorbereiteten Umgebung kann ein solches Vertrauen wachsen. In einem sicheren Raum, der kein Eingreifen von Erwachsenen nötig macht, haben Kinder die Möglichkeit, sich mit der Welt auseinander zu setzen“ (Allwörden & Wiese, 2009, S. 7).

Eltern können den inneren Drang, etwas tun zu wollen, in eine schöpferische Raumgestaltung transformieren und beobachten und staunen, wie kreativ sich Kinder, wenn sie von außen weder animiert noch gestört werden, in ihr Spiel vertiefen können und wie ausdauernd die kleinen Forscher und Forscherinnen darin sind.

„Während die Kinder Vertrauen in die Welt erleben, gewinnen die Erwachsenen Vertrauen in die Gesetzmäßigkeiten, nach denen sich die Kinder entfalten“ (ebda).

2.4.3 Das Spielgitter

Ein Spielgitter besteht aus einzelnen Bestandteilen, die sich einfach miteinander verbinden lassen. Hiermit wird die Möglichkeit für eine individuelle Raumgestaltung geschaffen. Es ist ebenfalls eine hervorragende Möglichkeit, um eine sichere, vorbereitete Umgebung zu schaffen, um große Gefahren auszuschalten und kleine Gefahren kennenzulernen. Weiters gibt es dadurch keine Verbote wie zum Beispiel „Nein nicht die Fernbedingungen!“, „Nein

nicht den Fernseher!“, oder „Nein nicht die Laden ausräumen!“ Bei näherer Betrachtung der Formulierung des „Nein lass das“, wird das Kind nicht nur in seinem Spiel gestört, sondern noch zusätzlich durch oftmaliges Wiederholen solcher Aussagen verunsichert und verwirrt. Durch das Spielgitter haben Kinder jedoch die Möglichkeit und den nötigen Raum, uneingeschränkt der Freude des Forschens nachzugehen. Das erleichtert das Zusammenleben enorm. Ebenfalls vermittelt das Spielgitter durch seine Begrenzung eine Atmosphäre von Sicherheit und Geborgenheit (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 10).

Allwörden und Wiese (2009, S. 10 f.) beschreiben Grenzen nicht als Einschränkung, sondern als mögliche Rutsche zur Kreativität. Der Raum des Kindes wächst natürlich mit seiner Bewegungsentwicklung und ist individuell anzupassen und zu verändern.

Nach der Meinung von Allwörden und Wiese (2009, S. 10) tragen Räume entscheidend dazu bei, wie sich die Beziehungen der darin lebenden Menschen gestalten: „In einem Raum, der aus der Sicht kleiner Kinder groß, hoch und leer ist, können sie sich unsicher fühlen. Forschen und Entdecken setzt Sicherheit voraus. Die Räume sollen zur Selbsttätigkeit einladen.“

Grundvoraussetzung ist natürlich, dass sich das Kind in seinem abgegrenzten Raum wohlfühlt und dass es die Gewissheit hat, dass eine Bezugsperson in der Nähe ist. Oft genügt schon der vertraute Klang einer Stimme.



Abb. 6: Spielgitter (Tindl, 2014)

Allwörden und Wiese (2009, S. 9) führen aus: „Die Erwachsenen müssen Räume

vorbereiten, die vielfältige Bewegung erlauben, in denen Kinder selbständige Forscher und Entdecker sein können, in denen sie ihre Balance zwischen Ruhe und Bewegung, zwischen ruhigen, Bindung herstellenden Kontakten und selbständigen Unternehmungen, zwischen Sicherheit und Abenteuer“ finden können.

Das Kind soll selbst entscheiden dürfen und Wahlmöglichkeiten in solchen Räumlichkeiten vorfinden. Ein Kind überlässt sich dann seiner inneren Führung bei der Wahl seiner Tätigkeit, wenn die Umgebung Anreize bietet und ohne jeglichen Druck eines Erwachsenen ist.

Es findet dort – entsprechend seinem Alter und Entwicklungsstand – was es in der jeweiligen Situation braucht: etwas Anregendes oder Beruhigendes, einen Reiz, dem es sich Schritt für Schritt nähert, eine Herausforderung oder etwas, das tröstet. In diesem Raum hat das Kind die Fülle der Zeit, um etwas zu erforschen oder zu verarbeiten. Es kann fühlen und ausprobieren, spüren und verändern und sich handelnd in ein körperliches und seelisches Gleichgewicht bringen, auch ohne die Hilfe von Erwachsenen. Die selbstregulierenden Kräfte des Kindes können sich dort entwickeln (Allwörden & Wiese, 2009, S. 9 f.).

Kinder können sich dann gut orientieren, wenn die Räume nicht überladen sind. Das Material soll zur Selbsttätigkeit anregen und übersichtlich gestaltet sein.

„Kinder entwickeln sich im Spannungsfeld von Sicherheit und Offenheit. Sie brauchen Dinge, die immer gleich und verlässlich sind, und andere, die sie ändern können, sie brauchen Situationen, die sich ständig wiederholen, und solche, die Überraschungen in sich bergen“ (ebda, S. 10).

Kálló und Balog (2008, S. 33 f.) erwähnen ebenfalls die Wichtigkeit des Spielgitters im Hinblick auf die Entfaltung des selbstständigen Spiels. Ein Säugling, der noch in Rücken-, Bauch- oder Seitenlage ist, kann, wenn nötig, in einer Gruppe schon krabbelnder oder gehender Kinder, durch ein Spielgitter geschützt werden. Dies eröffnet für den Säugling einen sicheren Raum, in dem er sich mit Hingabe dem Erkunden seiner Spielsachen widmen kann.

Im Lóczy-Institut war dies von Bedeutung, da eine Pflegeperson rund um neun Kinder zu betreuen hatte und das Spielgitter eine Möglichkeit für altershomogene Räume und Sicherheit bietet. Ebenso kann es bei Geschwisterkindern oder in Kinderkrippen sehr sinnvoll sein, damit die Kinder unterschiedlichen Alters ungestört spielen und sich in ihr eigenes Spiel vertiefen können. Das Badezimmer und der Platz für Mahlzeiten waren im Lóczy durch ein Gitter getrennte Plätze. Der Grund dafür war, dass ungeteilte Aufmerksamkeit zwischen Pflegerin und dem jeweiligen Kind, das gepflegt wurde, ermöglicht wurde. Durch das Gitter war auch Blickkontakt seitens der Kinder zu der Pflegeperson gegeben. Ungeteilte Aufmerksamkeit in Pflegesituationen ist oberstes Gebot in der Pikler-Pädagogik. Der Sinn dahinter und warum dies für Emmi Pikler so wesentlich war, wird im dritten Kapitel genauer erläutert. Wenn sich mehrere Kinder im Spielgitter befinden, rechnet man pro Kind mindestens einen Quadratmeter Platzbedarf. Die beste Lösungsvariante für Säuglinge, die sich bereits rollend und kriechend fortbewegen oder sich umdrehen können, ist es, einen Teil des Zimmers abzugrenzen, um ihnen mehr Platz zur Verfügung zu stellen (vgl. Kálló & Balog, 2008, S. 34).

2.4.3.1 Beschaffenheit des Bodens

Im Lóczy liegt der Säugling bis zum dritten Lebensmonat vorwiegend im Bett. Beginnt er jedoch sich auf die Seite zu drehen, braucht er mehr Platz und dafür ist der Boden bestens geeignet (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 14). Die Härte des Bodens spielt bei der selbstständigen Bewegungsentwicklung eine enorme Rolle. Ein unnachgiebiger Boden beinhaltet bei genauerer Betrachtung mehrere Vorteile für den Säugling. Zum einen lernt der Säugling, wenn er sich noch liegend am Boden, also nahe dem Boden bewegt, mit der Gravitation umzugehen. Zum anderen erfährt er bei einem unnachgiebigen Boden einen Widerstand, der ihm bei seiner natürlichen Bewegungsentwicklung hilft, nämlich bei seinen zahlreichen Aufrichtungsversuchen. Hierbei sei auch zu erwähnen, dass ihm der Boden auch die notwendige Spannkraft dazu verleiht.

Nach Emmi Pikler sind weiche Unterlagen wie zum Beispiel Schaustoffunterlagen oder ähnliches ungeeignet. Weiche Unterlagen verursachen ein Einsinken. Dies hat zur Folge, dass dem Säugling größere Bewegungen schwerer fallen.

Kálló und Balog (2008, S. 37) beschreiben im Buch „Von den Anfängen des freien Spiels“ noch weitere Nachteile von weichen Unterlagen.

- Sie sind ungünstig für die Entwicklung des Hantierens.

- Gegenstände aus Metall verlieren zum Beispiel ihren Klang.
- Runde Gegenstände rollen schwerer.
- Es ist schwieriger einen Gegenstand aufzustellen.

Im Falle der Gefahr, dass sich Kinder am Boden erkälten könnten, wurden sie im Lóczy wärmer angezogen. Bei der Auswahl der Kleidung wurde auf Bewegungsfreiheit Wert gelegt. Bei mangelhafter Qualität des Holzbodens wurde eine Spielgitterdecke fest gespannt befestigt (vgl. Kálló & Balog, 2008, S. 37).

Zusammengefasst sei zu sagen, dass ein Spielgitter eine wesentliche Erleichterung im Zusammenleben darstellt. Das Kind kann ungestört seinen selbst gewählten Tätigkeiten nachgehen, ohne ständig in seinem natürlichen Forschungsdrang unterbrochen zu werden.

2.4.4 Gefahrenquellen

In der Pikler-Pädagogik wird Wert darauf gelegt, große Gefahren zu eliminieren und kleine Gefahren als Herausforderung für die Kinder zu sehen. Zunächst stellt sich die Frage: Wie sind kleine Gefahren und wie große definiert?

Allwörden und Wiese (2009, S. 28) erwähnen das Tischtuch als eine große Gefahr für das Kind. Ein Tischtuch, das das Kind zum Anhalten verführt und womöglich mit Teetassen, Kaffee oder sonstigem geschmückt ist, kann eine große Gefahr für das Kind sein. Stühle, die sehr leicht umkippen, wenn ein Kind versucht, sich daran hochzuziehen, fallen ebenfalls in diese Kategorie.

Die Erfahrung, kleine Gefahren gemeistert zu haben, lässt Kinder auf allen Ebenen wachsen. Das Selbstvertrauen wächst und sie reifen an diesen selbst gestellten und bewältigten Aufgaben.

Ein Kind, das sich in einem Bereich aufhält, in dem es den Umgang mit allen Dingen schon kennt, hat weniger Möglichkeiten, sich weiterzuentwickeln. Jedes Ausprobieren heißt für das Kind, einen sicheren Ort zu verlassen, ein Risiko einzugehen, um etwas Neues zu erfahren. Das beginnt schon, wenn der Säugling die Rückenlage verlässt und sich zur Seite dreht. Seine Auflagefläche wird kleiner und seine

Körperposition instabiler. Dass sich der Mensch entwickelt und weitergeht, geschieht aus einem inneren Impuls heraus. Das Kind folgt diesem Impuls ständig und wir sollten ihm Zeit lassen, dies in seinem eigenen Tempo zu tun (Allwörden & Wiese, 2009, S. 27).

Jedes Kind, das eine freie Bewegungsentwicklung erfahren durfte, geht erst zur nächsten Position über, wenn es sich in der vorhergegangenen Position ganz sicher fühlt. Dies impliziert, dass alle Bewegungen eines Kindes immer aufbauend sind und einer Vorbereitung für die nächste Position dienen. Aus diesem Grund sollte man Kinder keinesfalls in eine andere Stellung bringen, die sie von sich aus noch nicht einnehmen würden. Ein aufgesetztes Kind wird um die vorherigen notwendigen Lernschritte beraubt. „Ein Kind, das hingesezt wird, obwohl es sich noch nicht aufsetzen kann, wird, wenn es nach etwas greift und dabei sein Gewicht verlagern muss, leicht umfallen“ (Allwörden & Wiese, 2009, S. 27). Einige Folgeerscheinungen sollen mit diesem Beispiel etwas verdeutlicht werden. Das Kind fühlt sich vermutlich unsicher und weiß nicht, wie es wieder in eine vertraute Position kommen kann, weil es die vorherigen notwendigen Schritte nicht erfahren hat, sein Körper und die Muskulatur noch gar nicht zum Aufsetzen bereit sind.

Der Spielraum soll ein Raum sein, in dem die Erwachsenen selten bis gar nicht eingreifen müssen. Ein Raum also, der einen ungefährlichen Bereich darstellt. Wird der Raum mit einem neuen Gerät ausgestattet, ist es notwendig, solange bei dem Kind zu bleiben, bis es sich selbst mit der neuen Herausforderung vertraut gemacht hat. Um es klar auszudrücken, die Aufgabe des Erwachsenen besteht lediglich darin, mit seiner Aufmerksamkeit beim Kind zu sein und ihm zu zeigen, dass man da ist, wenn es etwas braucht. Keinesfalls dient es dazu, dem Kind Anweisungen zu geben, welcher Fuß am besten wo hingesezt werden soll. In jenem Fall, dass ein Kind Hilfe benötigt und alleine nicht mit der Situation zurechtkommt, soll ihm natürlich die Vertrauensperson zur Seite stehen und das Kind wieder in eine ihm vertraute Position bringen (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 28).

2.4.5 Der Pikler-Wickelaufsatz

Vorab sei zu erwähnen, dass zwischen zwei Arten von Wickeltischen unterschieden wird, dem Liegewickelaufsatz und dem Stehwickelaufsatz. Wie diese beiden Namen bereits

implizieren, wird zu Beginn der Liegewickelaufsatz zum Wickeln im Liegen verwendet. Werden die Kinder bereits mobiler, kommt der Stehwickelaufsatz zur Anwendung. Nach Emmi Pikler ist der Wickelaufsatz wie auch das Essbänkchen ein wesentlicher Bestandteil für ein kooperatives Miteinander.



Abb. 7: Stehwickelaufsatz (Tindl, 2013)

Sobald sich das Kind zu drehen beginnt und nicht mehr ohne weiteres auf dem Wickeltisch liegen bleiben möchte, kann der Wickeltisch zum Kampfort zwischen Pflegerin und Säugling beziehungsweise Kleinkind werden (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 46). Im Zuge der Beobachtungsaufgaben während meiner Pikler-Ausbildung habe ich des Öfteren solche Kampfsituationen beobachtet.

Der Wickeltisch hat auf drei Seiten ein Gitter, somit wird auf der einen Seite Sicherheit gegen ein Herunterfallen gewährleistet und auf der anderen Seite wird auf das Bedürfnis des Kindes, den natürlichen Bewegungsdrang des Kindes, Rücksicht genommen. Das Gitter ist höher als bei herkömmlichen Wickeltischen und ermöglicht damit ein sicheres Bewegen. Gleich der Arbeitsfläche in der Küche soll der Wickeltisch eine angenehme Höhe für die Pflegeperson haben. Wesentlich ist, dass der Wickeltisch eine ergonomisch angenehme Haltung ermöglicht und somit Pflegesituationen nicht schnell von statten gehen müssen. Pikler erwähnt immer und immer wieder die Wichtigkeit der ungeteilten Aufmerksamkeit während der Pflege, deshalb gilt es als Tabu, währenddessen zu

telefonieren oder sonstig abwesend zu sein. Im Lóczy-Institut hatten die Pflegerinnen stets alles, was für die Pflege notwendig war, in unmittelbarer Reichweite um eine Unterbrechung der Interaktion zu verhindern. Allwörden und Wiese (2009, S. 46) erwähnen in ihrem Buch, dass der Wickeltisch etwas niedriger sein kann, wenn ein Kind größer ist. Dadurch wird es dem Kind ermöglicht, allein hinauf und hinunter zu klettern, während der Erwachsene auf einem Hocker davor sitzt.

Für Emmi Pikler war Pflege mehr als hygienische Notwendigkeit, vielmehr ist es ein ereignisreiches Beisammensein und eine Einladung für eine respektvolle, liebevolle und wertschätzende Interaktion zwischen der Pflegerin und dem Säugling. Durch den Wickelaufsatz wird, ähnlich dem Spielgitter, eine Umgebung geschaffen, in der das Zusammensein nicht durch äußere Bedingungen gestört wird. Um Missverständnisse zu vermeiden, geht es nicht darum, sofort nach der Geburt die ganze Wohnung auf den Kopf zu stellen, sondern einen Platz zu finden, wo ungestörtes Beisammensein ermöglicht wird. Der Wickelaufsatz bietet durch seine Bauweise so viel Sicherheit, dass man ein Kind dem Entwicklungsstand gemäß wickeln kann, das heißt, wenn es nicht mehr im Liegen gewickelt werden will, sondern im Stehen, ist dies möglich. Pikler hat durch ihre Beobachtungen die Wichtigkeit der freien Bewegung beim Wickeln erkannt und einen Wickeltisch entworfen, welcher das Wickeln im Stehen ohne Gefahren ermöglicht.

Hierzu ist festzuhalten, dass die Pikler-Pädagogik auf die ungeteilte Aufmerksamkeit in Pflegesituationen besonderen Wert legt, da sie erkannt hat, welche Auswirkungen dies auf die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen eines Menschen hat.

Allwörden und Wiese (2009, S. 46) führen ebenfalls an, dass ein Kind, das beim Wickeln eingeschränkt wird, nicht mehr ohne weiteres bereit ist, zu kooperieren.

2.4.6 Essbänkchen

Das Essbänkchen besteht aus einem Tisch mit einer schmalen Sitzbank die mit einer festen Platte verbunden sind. Vincze führt aus, dass das Lóczy-Essbänkchen für ein selbständig essen lernendes Kind besonders zweckmäßig sei.

In der Schriftenreihe „Schritte zum selbständigen Essen“ erwähnt Vincze die Vorteile dessen. Das Bänkchen ist ab anderthalb Jahren geeignet und so konzipiert, dass das Kind nicht nach hinten fallen und nicht nach unten rutschen kann. Die Sohlen ruhen auf dem Boden und die Höhe der Tischplatte entspricht der Größe der Kinder. Durch die schmale

Sitzfläche sitzt das Kind auf seinen Sitzhöckern und somit mühelos aufrecht. Der Tisch ist genau im richtigen Abstand, weder zu nah noch zu weit weg, um eine angenehme Essensposition zu ermöglichen. Die Lehne dient lediglich der Sicherheit, damit das Kind nicht zurückfällt, wenn es sich anfangs beim Trinken zurücklehnt. Dies impliziert, dass die Lehne nicht zum Anlehnen gedacht ist (vgl. Vincze, 2008, S. 17). Durch die Bauweise können weder Tisch noch Stuhl umkippen oder verrutschen.



Abb. 8: Essbänkchen (Tindl, 2014)

Ungünstig ist es, das Kind in einen separaten Stuhl und Tisch so hinzusetzen, dass es mit dem Rücken die Lehne erreicht und die Oberschenkel ganz auf der Sitzfläche aufliegen. Der Stuhl wird häufig zu nahe zum Tisch geschoben. An die Tischplatte gedrückt zu werden ist äußerst unangenehm für Kinder (ebda).

„Zu dieser äußerst unbequemen und ungesunden Sitzart, die wohl aufgrund der Meinung, dass auf diese Weise Kleidung und Fußboden sauber bleiben, weit verbreitet ist, kann es im Lóczy-Essbänkchen nicht kommen“ (Vincze, 2008, S. 17).

Zusammengefasst lassen sich folgende Vorteile des Essbänkchens erwähnen:

- Eine ergonomische und bequeme Haltung ist gewährleistet.
- Es besteht ein perfekter Abstand von Sessel zum Tisch.
- Weder Tisch noch Sessel können kippen noch verrutschen.

- Kinder können selbstständig ein und aussteigen.
- Durch die spezielle Bauweise ist höchste Sicherheit gegeben.

2.4.6.1 Schritte zum selbständigen Essen

Im Lóczy-Säuglingspflegeheim wurde das Kind solange auf dem Schoß gefüttert, bis es von alleine selbstständig sitzen konnte. Maria Vincze beschreibt den Weg des selbständigen Essens und die Rolle des Erwachsenen. Was kann es Befriedigenderes für eine Mutter, einen Vater geben als einen Säugling, der kräftig trinkt oder ein älteres Kind, das hungrig und lustvoll isst? Im Erwachsenen löst dies ein Gefühl aus, dass sein Kind gut versorgt ist und es gedeiht (vgl. Vincze, 2008, S. 1).

Die Autorin Emmi Pikler bekräftigt auch die Wichtigkeit der goldenen Regel „Lasst mir Zeit“ in Essenssituationen, welche den gleichen Stellenwert in der freien Bewegungsentwicklung und in Pflegesituationen hat. Wenn ein Kind selbständig Essen lernt, darf manches auf den Boden fallen oder ein Glas umkippen.

Die Freude am Essen und Essen mit Freude stehen absolut im Vordergrund. Vincze (2008, S. 1) lässt einfließen, dass dieses Verhältnis sehr leicht gestört werden kann, sobald der Erwachsene mit der Erziehung zum selbstständigen Essen beginnt. Sie warnt vor der Falle des Drucks, den Erwachsene oft auf Kinder ausüben. Beispielsweise soll das Kind sauber, schnell und komplikationslos selbstständig essen. Es scheint, als verharren manche Erwachsene in einer Art Angst, dass ihr Kind wohl nie richtig essen lernt, wenn es mit 18 Monaten noch nicht anständig mit dem Löffel und mit drei Jahren noch nicht mit der Gabel isst (vgl. Vincze, 2008 S. 5). Bedenkenswert ist, dass die Freude am Essen früher oder später in den Hintergrund gerät und irgendwann vielleicht ganz verschwindet. Der ausgeübte Druck, in Form von immer mehr und neuen Disziplinierungen und Forderungen seitens des Erwachsenen führt oft zu einer Abwärtsspirale, welche auf Kosten der Freude und Lust am Essen des Kindes geht. Fast jeder Erwachsene erinnert sich an schreckliche und unangenehme Essenssituationen bei Tisch. Hierzu ein paar Beispiele:

- Iss deinen Teller leer!
- Halte deine Gabel richtig!
- Die linke Hand gehört an den Tellerrand!
- Iss ordentlich!
- Schon wieder hast du runtergepatzt!

Wie fühlt sich wohl ein Kind, wenn es solche Aussagen hört? Wird es in seinem Selbsttun und in seiner Persönlichkeitsentwicklung bestärkt? Nein, natürlich das Gegenteil ist der Fall. Die Pikler-Pädagogik vertritt die Ansicht, dass jeder Mensch und zwar ausschließlich jeder Mensch, gerade auch der jüngste, Anspruch auf unser Verständnis und den Respekt seiner Persönlichkeit hat. Der Erwachsene nimmt sich nicht heraus zu entscheiden, wann das Kind alt genug ist, um dieses oder jenes können zu müssen, lernen zu müssen, sondern er/sie ist achtsamer und liebevoller Begleiter und liebevolle Begleiterin und bietet erst dann Hilfe an, wenn er/sie Hinweise der Bereitschaft des Kindes beobachtet hat. Dies impliziert eine genaue und sorgsame Beobachtung, sodass die Kinder weder über- noch unterfordert sind. Der wichtigste Maßstab ist jedoch, die Freude am Essen aufrecht zu erhalten (vgl. Vincze, 2008, S. 6).

„Ein wichtiger Faktor in der Sozialisation des Kindes ist das selbständige Essen“ (Vincze, 2008, S. 5). Vincze (2008, S. 7) bringt es genau auf den Punkt. Wenn ein Kind vier bis fünfmal täglich gefüttert wird, so kann das entweder eine reine Pflichterfüllung seitens des Erwachsenen sein und eine Qual für das Kind bedeuten, andererseits kann es mehrmals täglich auch ein erfreuliches Beisammensein bringen. Halten wir uns vor Augen, dass eine Essensituationen beziehungsweise das Füttern in der Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind ein sehr sensibler Punkt ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es in den Händen des Erwachsenen liegt, einen Raum zu schaffen für eine achtsame, verständnisvolle und liebevolle Begegnung, damit die Lust und Freude am Essen erhalten bleiben.

2.5 Geräte für den Raum

Emmi Pikler hat durch ihre langjährigen Forschungsarbeiten und Beobachtungen das nötige Know-How entwickelt, um zu erkennen, welche Geräte für die Motorik und Motivation für Babys und Kleinkinder von Bedeutung sind. Anschließend möchte ich nun exemplarisch einige näher erläutern.

2.5.1 Das Sprossendreieck

Wie schon der Name verrät, besteht das Sprossendreieck aus Sprossenleitern und hat die Form eines Dreiecks. Dieses Klettergerüst gibt es in zwei verschiedenen Größen, ein kleines Dreieck mit den Maßen: Länge x Breite x Höhe circa 50 x 56 x 51 cm und ein

großes Dreieck mit den Maßen: Länge x Breite x Höhe circa 78 x 85 x 75 cm. Das kleine Sprossendreieck ist für Kinder bis circa 2,5 Jahren gedacht. Die Besonderheiten des Sprossendreiecks sind die große Standfläche, durch die eine hohe Stabilität gewährleistet wird und die Variabilität, die dem Kind viele Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten bietet. Das Kind kann unten durchklettern, oben darüber, oder darauf herumklettern. Ebenso kann ein Brett, welches im Kapitel 2.5.2 beschrieben wird, eingehängt werden, welches als Rutschbahn, zum Bergauf- und Bergabbalancieren verwendet werden kann. Das Sprossendreieck kann zusammengeklappt werden und ist somit relativ platzsparend (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 21).



Abb. 9: Sprossendreieck (Tindl, 2013)

2.5.2 Das Brett

Das Brett soll etwa 150 cm lang, 40 cm breit und 2 cm stark sein (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 24). Dieses Gerät kann auf beiden Seiten verwendet werden, auf der einen Seite ist es glatt und auf der anderen Seite ähnelt die Bauweise einer Hühnerleiter. In den Beobachtungen wurde mir immer wieder von den Kindern gezeigt, wie vielfältig und kreativ dieses Brett genutzt wird.



Abb. 10: Sprossendreieck mit Hühnerleiter (Neider, 2012)

Das Brett ist ein Pikler-Element, das vielfältig Verwendung findet. Wie im Kapitel 2.4, Raumgestaltung, bereits erwähnt, kann es auf den Boden gelegt werden, damit das Baby darüber robben kann. Weiters kann es als Rampe oder Wippe verwendet werden. Wird das Brett auf zwei Stühle gelegt und ein Tuch darüber gegeben, wird es zu einer Höhle. Hängt es im Sprossendreieck auf einer Sprosse, kann man eine Rutsche kreieren. Erwähnenswert sei an dieser Stelle noch, dass das Brett in Kombination mit dem Sprossendreieck eine höhenverstellbare schiefe Ebene ist, das heißt das Brett kann in jede beliebige Sprosse eingehängt werden und somit eine steile oder eher flache Ebene bilden. Die Idee der einzelnen Geräte in Verbindung miteinander, wie zum Beispiel das Brett und das Sprossendreieck schafft Raum für immer neue und kreative Bewegungs- und Spiellandschaften.

2.5.3 Die Kiste und die Rampe

Die Kiste ist quadratisch mit den Maßen 80 cm mal 80 cm. Bestandteile der Kiste sind eine Bodenplatte und vier Außenwände, das heißt die Kiste ist innen hohl. Die Höhe beträgt 18 cm und entspricht somit ungefähr einer Treppenstufe. Dem Kind eröffnet sich hier die Möglichkeit, seinen Kletterexperimenten nachzugehen. Die Optionen vorwärts, rückwärts,

seitwärts, hinauf- und hinuntersteigen stehen ihm zur Verfügung. Hier hat es viele Varianten, mit kleinen Gefahren umgehen zu lernen, damit es später größere Gefahren besser bewältigen kann. Im Fall eines Sturzes von der Kiste kann sich ein Kind nicht ernsthaft verletzen (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 19).

Die Rampe bildet eine schiefe Ebene und kann wie ein Puzzleteil an die Kiste hingeschoben werden. In den Spielräumen werden oft zwei oder auch drei Anbauteile verwendet. Die eine Rampe hat eine glatte Oberfläche, auf der Kinder zum Beispiel rutschen können, während die andere eine raue Oberfläche besitzt.



Abb. 11: Kiste mit Rampe (Tindl, 2014)

Durch ihre Bauweise, sie ist innen hohl, kann die Kiste auch umgekehrt verwendet werden. Nun ist es eine Erlebniswelt zum Hineinklettern. Das Brett kann hier ebenfalls eingehängt werden und eine schiefe Ebene bilden, die zum Balancieren, Klettern, Rutschen und Ähnlichem verwendet werden kann.



Abb. 12: Kiste mit Rutsche (Tindl, 2014)

2.5.4 Pikler-Labyrinth

Der Kriechtunnel besteht aus drei einzelnen Elementen, einem Langteil (120 x 40 x 40 cm) und zwei Kurztunnel (40 x 40 x 40 cm), womit verschiedene Krabbel Landschaften gestaltet werden können.

Die Kinder können mit verschiedensten Positionen drinnen, draußen, vorwärts, rückwärts et cetera experimentieren und dadurch Raumlageerfahrungen sammeln. Bei Bedarf lockt es größere Kinder wieder in den "Krabbelmodus". Dies kann für Kinder, die aufgesetzt oder aufgestellt wurden und das Krabbelstadium übersprungen haben, von Bedeutung sein.



Abb. 13: Labyrinth (Tindl, 2014)

2.6 Spielmaterialien

In diesem Kapitel werde ich mich schwerpunktmäßig auf das Buch „Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder“ von Allwörden und Wiese beziehen.

2.6.1 Pikler Spielmaterialien

In den ersten Lebensjahren besteht das Tun darin, die in den Kindern angelegten Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Deshalb sind abseits der herkömmlichen Spielmaterialien, wie Puppen, Autos, Lego et cetera sogenannte unstrukturierte und zweckfreie Materialien wesentlich für Kinder. Emmi Pikler legt sehr viel Wert auf jenes Material, bei dem das freie Experimentieren in Vordergrund steht. Das Material soll dem Kind in seinem Einfallsreichtum freien Lauf ermöglichen und vielseitig verwendbar sein. Hiermit sind Materialien gemeint, die keine bestimmte Funktion haben wie zum Beispiel ein Steckwürfel, wo bestimmte Formen (Dreieck, Viereck et cetera) nur in eine bestimmte Öffnung passen. Das Material soll keine Aufgabe darstellen, sondern das Kind soll frei entscheiden dürfen, welches Material es für die selbst gestellte Aufgabe wählt und wie lange es dieses verwenden will. Ein didaktisches Spielmaterial ist eher einschränkend und störend für die Entwicklung seiner Kreativität. Das nachstehende Bild soll verdeutlichen, von welchen Spielmaterialien hier die Rede ist.



Abb. 14: Spielmaterialien (Tindl, 2013)

Heutzutage ist es üblich, dass über jedem Kindersitz oder jedem Gitterbett in nicht greifbarer Reichweite ein Mobile angebracht wird. Doch was bewirkt dies bei dem

Kleinkind? Allwörden und Wiese (2009, S. 31) beschreiben die Problematik des Mobiles ausführlich. Kinder sind frustriert, wenn sich Dinge bewegen, sie aber nicht greifbar sind, was notwendig wäre, damit sie sie begreifen können.

Und sie sind verärgert, wenn es ihnen nicht gelingt, etwas, das sie sehen und ergreifen können, in den Mund zu stecken, um es gründlich zu erkunden. Ständige optische und akustische Reize führen leicht zu einer Überreizung, die das Kind von sich aus nicht regulieren kann. Statt ruhiger Freude und Zufriedenheit empfindet es Unruhe und aufgeregten Genuss. Es ist wie gebannt und hat nicht die Wahl, sich abzuwenden oder sich weiter mit einem Phänomen zu beschäftigen (Allwörden & Wiese, 2009, S. 31).

Ein Neugeborenes braucht in Wirklichkeit noch kein Spielmaterial, es würde dadurch nur abgelenkt werden, sich selbst und seine Umgebung zu erkunden. Immerhin war es circa neun Monate im Fruchtwasser und hat seit der Geburt andere Kräfte und Eindrücke, die auf es einwirken, zu bewältigen. Als erstes Spielzeug kann ein Tuch verwendet werden, dieses ist leicht zu greifen und das Kind kann damit experimentieren ohne, sich damit zu verletzen.

Pikler legt explizit Wert darauf, dass das Spielzeug nur neben das Kind gelegt wird, das heißt weder in die Hand gelegt, noch über den Kopf gehängt wird. Wird beobachtet, dass das Kind von sich aus vermehrt nach Dingen zu greifen beginnt, dann kann man einen weiteren Gegenstand anbieten. „Je sicherer das Kind im Verlauf seiner Bewegungsentwicklung in andere Positionen wird, desto größer und schwerer können die Gegenstände sein, mit denen es spielt“ (Allwörden & Wiese, 2009, S. 31).

Die kleinen Forscher und Forscherinnen untersuchen die Gegenstände mit Händen, Füßen und mit ihrem Mund. Dann fängt das Kind an, sich um die Dinge herum und mit den Dingen zu bewegen, indem es rollt oder robbt. Später beginnt es, systematisch zu erforschen und zu untersuchen. Beispiele hierfür wären: Was passt wo hinein? Welches Geräusch macht ein Gegenstand, wenn er auf dem Boden aufkommt? Wie weit rollt ein Ball? Bei aufmerksamer Beobachtung des freien Spiels wird dem Erwachsenen ein

Forschungskonzept sichtbar, das sich immer weiterentwickelt (vgl. Allwörden & Wiese, 2009, S. 31).

Viele große und kleine, leichte und schwere Schüsseln und Becher aus unterschiedlichen Materialien sind wesentlich im Spielgeschehen für etwas ältere Kinder. Kinder sammeln gerne, dafür eignen sich Körbe, Tröge oder größere Gefäße, in denen Kinder Gegenstände tragen und sammeln können. Harte und weiche Bälle aller Art zum Beispiel: Tischtennisbälle, Filzbälle, Stoffbälle. Kissen, die mit Sand, Reis, Erbsen, Kirschkernen, Schafwolle et cetera gefüllt sind. Tücher, Holzringe, Bauklötze in allen Variationen, Größen und Farben. „Kinder brauchen Gegenstände, die sie anregen und unterstützen, ihre Motorik zu entwickeln und gleichzeitig neue dingliche und soziale Erfahrungen ermöglichen“ (Allwörden & Wiese, 2009, S. 33).

3 Pädagogische Grundhaltung der Pikler-Pädagogik

Pikler geht davon aus, dass der Säugling alle Fähigkeiten in sich trägt, um sich aus eigener Initiative frei zu entwickeln und mit der Umwelt vertraut zu machen. Sie spricht von der Kompetenz des Säuglings, die er von Anbeginn in sich trägt.

Allwörden und Wiese (2009, S. 7) führen dazu folgenden Vergleich an: „[...] aus dem einen Samenkorn eine Mohnblume wächst und aus dem anderen eine Kornblume, so entwickelt sich auch das Kind nach seinen eigenen Anlagen. Liebe und Fürsorge und eine vorbereitete Umgebung lassen es gedeihen.“

Forscher und Forscherinnen haben bereits in den 70er Jahren vermehrt erwähnt, wie wichtig früh erlebte Kompetenz für die spätere Persönlichkeitsentwicklung sei. Es ist bekannt, dass durch alltägliche Erlebnisse das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Wirkungsmöglichkeiten gestärkt oder geschwächt werden kann.

Connolly und Bruner definieren die Kompetenz wie folgt:

Wenn wir über Kompetenz sprechen, sprechen wir in gewisser Hinsicht über Intelligenz im breitesten Sinne, von operativer (tätiger) Intelligenz, zu wissen wie, eher als einfach nur zu wissen was. Kompetenz enthält Aktion und Veränderung der Umgebung wie das Sich-Anpassen an diese Umgebung (1974, zit. n. Pikler, 2009, S. 166).

Die Grundhaltung der Pikler-Pädagogik ist geprägt vom Respekt vor den frühkindlichen Fähigkeiten und der selbständigen und freien Bewegungsentwicklung. Ebenfalls schenkt sie der sensomotorischen Interaktion eine große Bedeutung.

3.1 Hilfestellungen

Wie im Kapitel 2.3.2 bereits erwähnt, werden nach der Pikler-Lóczy Sichtweise keine Hilfestellungen angeboten. Es werden weder Tragetücher, Tragesäcke noch Lauflernwagerl, Wippen oder andere moderne Hilfsmittel verwendet. Jedes Hilfsmittel würde, so Pikler, in die freie Bewegungsentwicklung eingreifen und sie somit behindern. Ebenso würde das Kind verfrüht in eine Position gebracht werden, zu der es eigenständig

noch nicht in der Lage wäre und somit eine Überforderung darstellen. Aus physikalischer Sicht betrachtet, ist die Unterstützungsfläche auf vier Füßen wesentlich größer als auf zwei Beinen. Vergegenwärtigt man sich nun das Bild eines krabbelnden Kindes, das zum Beispiel vorzeitig aufgestellt wird und der damit verbundenen veränderten Lage des Körperschwerpunkts, können sich daraus Gefühle von Unsicherheit und Instabilität ergeben, welche wiederum negative Folgen auf den Selbstwert mit sich bringen. Weiters wird das Kind dadurch in ein Abhängigkeitsverhältnis zum Erwachsenen gebracht, welches in folgendem Zitat behandelt wird.

Der Säugling wird dadurch passiv, unbeholfen und unselbständig. In all diesen Lagen ist er nicht Herr seines Körpers, in jeder Minute geschieht oder könnte etwas mit ihm geschehen, was ihn in eine völlig neue Lage bringt. [...] Außerdem erwartet er dann dauernd, dass man sich mit ihm beschäftigt, und wird natürlich auch nicht auf seine eigenen Bewegungen achten. [...] der Erwachsene hemmt also seine Bewegungsentwicklung, indem er die Aufmerksamkeit des Säuglings künstlich ablenkt und ihm die selbständige Tätigkeit abgewöhnt (Pikler, 1982, S. 42 f.).

Eine weitere Komponente ist die Frustration. Ein Kind fühlt sich frustriert, wenn es nicht alleine von einem Ort zum anderen kommt und ständig auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen ist.

In der nachstehenden Beobachtung aus einem Spielraum soll aufgezeigt werden, wie sich ein Eingreifen in der Bewegungsentwicklung auf die Entwicklung und den Selbstwert des Kindes auswirken kann.

Exkurs Fallbeispiel Lia:

Beobachtungsdatum:	20. November 2013
Name der Spielraumleiterin:	Brigitte Moser
Beobachtungsort:	Wahrnehmungsräume, Westbahnstraße 56-58, 1070 Wien
Beobachtungszeit:	9:00 bis 10:25 Uhr
Anzahl der Kinder:	sechs

Ausschnitt einer relevanten Szene, Lia; Dauer der Szene: 13 Minuten, 25 Sekunden:

Lia sitzt bei ihrer Mama auf dem Schoß (verweilt dort zwei Minuten, 30 Sekunden) - sie zieht sich hoch an den Händen ihrer Mama – sie steht – wackelt hin und her – steht auf den Zehenspitzen und ist sehr nach vorne gelehnt – ihre Mutter steht auf und geht mit ihr durch den Raum – sie geht mit ihr bis zum Labyrinth – (auf dem Labyrinth liegt ein Holzspielzeug) – Lia nimmt das Spielzeug auf – hält sich wackelig mit einer Hand an – das Spielzeug fällt hinunter- Lia versucht sich hinzusetzen (gelingt ihr nicht) – Lia weint - ihre Mutter setzt sie auf den Boden – Lia hebt das Spielzeug auf – Lia versucht aufzustehen (es gelingt ihr nicht – ihre Mutter hilft ihr indem sie sie an den Fingern hochzieht) – die Mutter legt Lias Hände auf das Labyrinth – Lia hält sich am Labyrinth fest – sie wackelt hin und her – (sie steht knapp eine Minute) – Lia beginnt zu weinen – (sie ist müde vom Stehen) – ihre Mutter sagt: „komm setzt dich hin“ – Lia weint noch mehr – die Mutter löst Lias Hände vom Labyrinth (sie verweilen dort 1 Minute) Lia lautiert – ihre Mutter reicht ihr die Hände und Lia zieht sich hoch – sie stellt Lia wieder zum Labyrinth und legt Lias Hände dort ab- Lia hält sich fest – ihre Mutter nimmt den Korb mit vielen bunten Bällen darin und schiebt ihn in die Nähe zu Lia – Lia hält sich mit einer Hand beim Labyrinth fest und will mit der anderen Hand zum Korb – sie beginnt zu weinen – ihre Mutter setzt sie vor den Ballkorb – Lia schaut – sie stützt sich auf den Korb – der Korb kippt um – einige Bälle rollen heraus – Lia – beginnt mit den Bällen zu spielen (1 Minuten, 10 Sekunden) - Lia lautiert und streckt ihre Hände aus – Lia weint – ihre Mutter nimmt sie an den Händen und geht mit ihr zurück zu ihrem Sitzplatz – Mutter setzt Lia auf den Boden (verweilt 2 Minuten 10 Sekunden beim Sitzplatz) – Lia will wieder aufstehen – Lautiert – beginnt zu weinen – Mutter zieht sie hoch – sie bleiben am Platz stehen- die Spielleiterin kommt zu ihrem Platz und bietet Lia den Anbauteil des Labyrinths an – Lia hält sich daran fest – sie wackelt – sie steht (eine Minuten 30 Sekunden lang) – Lia beginnt zu weinen – ihre Mutter hält ihre Hände hin – Lia nimmt sie und setzt sich hin (zwei Minuten 20 Sekunden verweilen sie beim Sitzplatz) – Mutter steht auf – trägt Lia zu einem anderen Korb mit Spielmaterialien – Setzt Lia hin – Lia nimmt drei Holzringe aus dem Korb – streckt ihre Hände aus – die Mutter gibt ihr die Hände – sie gehen durch den Raum.

Individuelle Anmerkung der Autorin:

Der Name des Mädchens wurde aus Datenschutzgründen abgeändert. Lia ist zum Zeitpunkt der Beobachtung zehn Monate alt. Die Beobachterin wurde von der Spielleiterin auf diesen Fall aufmerksam gemacht. Aufgrund der ausgeprägten Symptomatik wurde

dieser Fall eine ganze Einheit lang gefilmt und beobachtet. Anhand dieses Fallbeispiels kann aufgezeigt werden, wie sich ein modifizierter Eingriff von außen auf die Bewegungsentwicklung eines Kindes auswirken kann. Lia wurde aufgesetzt und aufgestellt und seither an den Händen geführt. Lia krabbelt nicht. Sie kann sitzen, mit Hilfe wackelig stehen und sich nur mittels äußerer Hilfe fortbewegen. Sie verwendet die Fortbewegungsart gehen, wobei sie schnell ermüdet und dann ihren Unmut mittels weinen zum Ausdruck bringt. In diesem Spielraum war ebenfalls eine Altershomogenität gewährleistet. Die anderen Kinder krabbelten und verwendeten aktiv die zur Verfügung stehenden Geräte und Materialien. Lia konnte mit ihrer Mama die Dinge nur bedingt erkunden und war schnell frustriert, wenn ihre Mama nicht zur Verfügung stand, um mit ihr durch den Raum zu gehen. Sie konnte sich alleine nicht vom Stehen in das Sitzen begeben und auch keine hinuntergefallenen Gegenstände aufnehmen. Sie war in der gesamten Beobachtungszeit kontinuierlich mit ihrer Mutter beisammen. Es kam zu keiner Interaktion mit anderen Kindern, die sich in der Zwischenzeit selbsttätig bewegten. Wenn Lia vom Stehen müde wurde, begann sie jedes Mal zu weinen und ihre Mutter brachte sie in die Sitzposition. Das kam in der gefilmten Beobachtungseinheit 15 Mal vor. Aus der gefilmten Situation war eine signifikante Abhängigkeit zwischen Mutter und Kind zu beobachten. Die anderen Kinder bewegten sich alleine von ihren Müttern weg und suchten sich selbst gewähltes Spielmaterial und auch Geräte die ihr Interesse weckten.

Im Werk „Friedliche Babys – zufriedene Mütter“ beschreibt Pikler die wesentlichen Punkte, die im Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung des Kindes berücksichtigt werden müssen.

- Die Kleidung soll so gewählt werden, dass sie den Säugling nicht daran hindert, seine natürliche Lage zu finden.
- Um seinem Forschungsdrang nachgehen zu können, ist es von Bedeutung, dass der Säugling einen altersadäquat großen Raum zur Verfügung hat. Ebenso spielt die Beschaffenheit des Bodens eine wesentliche Rolle. Eine zu weiche Unterlage wäre hinderlich für seine motorische Entwicklung.

Montada und Oerter (2002, S. 163) führen aus entwicklungspsychologischer Sicht folgendes hinsichtlich der Wichtigkeit der selbstgemachten Erfahrungen an:

„Die aus eigenem Antrieb gemachten Raumbewegungserfahrungen fördern die Raumorientierung des Kindes sowie spezifische Bereiche seiner kognitiven Entwicklung. Innerhalb weniger Wochen eigenaktiver Fortbewegung [...] verändert sich bei Kindern das

räumliche Referenzsystem [...].“

Offensichtlich hat dies Emmi Pikler schon damals in ihren Forschungen erkannt und beschrieben:

- Die Bewegungsentwicklung wird gestört, wenn der Säugling ständig herumgetragen, gewiegt, oder auf dem Schoß gehalten wird. Dadurch kommt es zu einem passiven Verhalten von Seiten des Kindes.
- Hinderlich ist ebenfalls jegliche Form von ständiger Hilfe.
- Aussagen wie „Pass auf!“, „Du wirst gleich herunterfallen“ oder „Du wirst dir gleich weh tun“ wirken sich gleichfalls ungünstig auf die Entwicklung aus. Es sind Sätze, die dem Kind drohen oder bei denen sich das Kind schreckt. „Das gesund erzogene Kleinkind ist instinktiv vorsichtig (Pikler, 1982, S. 43).
- Wesentlich ist, dass dem Säugling wenige bis keine Verbote im Rahmen der Experimentierfreude begegnen. Dafür bietet sich das Spielgitter an. Ein Kind, das oft oder ständig gesagt bekommt, „Tu das oder jenes nicht!“, dem wird die Freude des natürlichen Forschungsdranges irgendwann schwinden.
- Vorgegriffene Positionsveränderungen, die ein Säugling noch nicht alleine bewältigen kann, sind wie oben bereits erwähnt, kontraproduktiv für eine gesunde motorische Entwicklung.

Das Wesentliche ist nicht, „was das Baby schon kann“, sondern das Wichtige ist „*das Wie*“. Also: ob es *gut*, richtig stehen, gehen, laufen usw. lernt. Das wichtigste Kriterium der guten Bewegung ist die Ökonomie, das zweckmäßige Ausnutzen der Möglichkeiten. Das richtige Stehen, Gehen ist nicht nur schöner, sicherer, harmonischer, sondern in erster Linie bedeutend weniger ermüdend und erschöpfend [...]“ (Pikler, 1982, S. 48 f.).

Die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler hat die sogenannten Übergangspitionen erforscht und bis ins Detail beobachtet und niedergeschrieben. Auf diese damals neue Erkenntnis wird im Kapitel 3.2.3 noch näher eingegangen.

Emmi Pikler beschreibt in dem Buch „Lasst mir Zeit“, dass sie bereits in ihrer Studienzeit vermehrt die Ansicht antraf, dass der Säugling sitzen, gehen und stehen nur durch

Übungen erlernt das heißt wenn man ihn aufsetzt, aufstellt beziehungsweise mit ihm an der Hand das Gehen übt. Sie fragte sich bereits damals, ob Lehren und Fördern wirklich notwendig und sinnvoll seien. Immerhin ist es ein ungefragtes Eingreifen in den Entwicklungsvorgang eines Kindes (vgl. Pikler, 2001, S. 18).

Heinrich Jacoby war bereits dieser Auffassung und erwähnte folgendes in seinem Buch:

Ein Kind, dem man weder bei den Aufrichte-Versuchen zum Sitzen und Stehen, noch bei den ersten Laufversuchen hilft, dem man keine Hand gibt um es hochzuziehen oder zu stützen, wird von Anfang an selbstzig und selbständig sein und bleiben. [...] wie viel Selbstdisziplin des Erwachsenen ist notwendig, damit er nicht eingreift! Es ist eine der wichtigsten und entfaltendsten Aufgaben, die das Leben schon dem Säugling stellt, sich beim sich-Bewegen mit seiner Unterlage und mit seiner Last auseinandersetzen zu müssen. Nichts anderes steckt hinter dem Problem des Sitzens, Stehens und Laufens. Ein Kind, das sich die Beziehung zu seiner Körpermasse ohne fremde Hilfe erarbeitet hat, wird diese Beziehung kaum mehr verlieren und auch in anderer Beziehung selbständiger, unabhängiger, weniger anlehungsbedürftig sein als das Gros unserer Zeitgenossen (o.a., Jacoby).

Angesichts des heutigen Angebots der unzähligen modernen Hilfsmaterialien für das Erlernen von Bewegungen stellt sich im Hinblick auf Piklers Erkenntnisse die Frage, ob all diese Hilfsmittel wirklich notwendig sind. Aus dem Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage ist zu vermuten, dass nach wie vor das Bild eines hilflosen, nicht autonomen Kindes vorherrscht, welches auf Förderung und Hilfestellungen von außen angewiesen ist, um sich zu entwickeln.

Weiters führt Jacoby (2011, S. 212) aus: „Man sollte Kinder niemals zum Sitzen oder gar zum Aufstehen veranlassen, ehe die „unbewusst Klugheit des Organismus“ das Signal dazu gibt, d.h., ehe sie es selbst probieren.“

Die folgende Abbildung aus Oerter und Montada (2002, S. 4) suggeriert dem Betrachter, dass für die Bewegungsentwicklung des Kindes Hilfestellungen gegeben werden müssen. Diese Ansicht scheint weit verbreitet zu sein, was sehr leicht anhand des täglichen Umgangs vieler Erwachsener mit Kleinkindern beobachtet werden kann. Dementsprechend findet sich auch keine Entwicklungstabelle, die auf die Erwähnung von Hilfestellungen verzichtet. Die Übergangspositionen, die nach dem Verständnis von Emmi Pikler und in Übereinstimmung mit ihren Beobachtungen einen integralen und essentiellen Bestandteil in der freien Bewegungsentwicklung eines Kindes darstellen, werden in keiner Tabelle beschrieben.

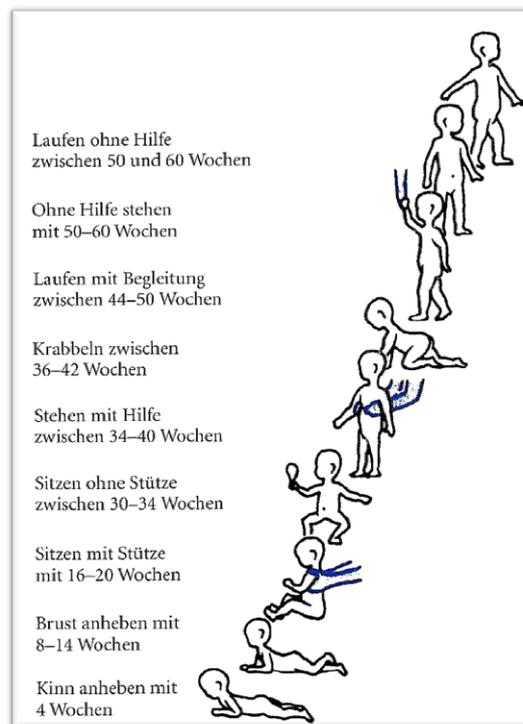


Abb. 15: Entwicklung des motorischen Verhaltens (Oerter & Montada, 2002, S. 4).

Pikler erläutert das Problem, dass sie im Laufe der Forschungsarbeit in keiner Literatur, die von ihr beobachteten Phänomene wiederfand, im Gegenteil, die Beschreibung der freien Bewegungsentwicklung zur Gänze fehlte. Sie fand lediglich Monografien, Studien und Lehrbücher in denen die Begriffe ungenügend und teilweise widersprüchlich erklärt waren und nicht mit ihren Beobachtungen übereinstimmten.

„Im Institut war es möglich regelmäßige Beobachtungen durchzuführen, unsere Ergebnisse kontinuierlich aufzuzeichnen und systematisch aufzuarbeiten. Aus diesem Grund glaube ich, dass meine Erfahrungen und Beobachtungen in mancher Beziehung für die Fachwissenschaft neu ist“ (Pikler, 2001, S. 20).

3.1.1 Mögliche physiologische Folgen bei direkter Bewegungshilfe

- **Frühzeitiges Aufsetzen**

Wird das Kind mit Hilfe des Erwachsenen in eine Sitzposition gebracht wie zum Beispiel durch einen Babysitz oder ähnliches, bleibt es lediglich in der Sitzposition, kann aber eigentlich noch gar nicht sitzen. Die Folgen daraus sind, dass sein Rumpf schlaff zusammensinkt, die Wirbelsäule, der Bauch und Brustraum werden gestaucht und beeinflussen somit die flüssige Atmung. Dieses vorzeitige Aufsetzen hat zur Folge, dass das Körpergewicht nicht, wie es ökonomisch und physiologisch vorgesehen ist, von den Sitzbeinhöckern, sondern von der Kreuzbeingegend gestützt wird. Es können physiologische Haltungsschäden wie zum Beispiel Verkrümmungen in der Wirbelsäule daraus entstehen (vgl. Pikler, 1982, S. 46).

- **Frühzeitiges Aufstellen**

Nachstehende Folgeerscheinungen können bei einem Kind, das vorzeitig aufgestellt wurde, auftreten:

- nach-außen-gebogene Knie,
- gerundeter Rücken,
- Rückbildung oder schlechte Ausbildung des Fußgewölbes (vgl. Pikler, 1982, S. 46).
- „[...] schwächere Gelenke lockern sich infolge der zu großen Belastung und verlieren – vielleicht für das ganze Leben - ihre ursprüngliche Elastizität“ (ebda, S. 47).

3.2 Freie Bewegungsentwicklung

Bevor konkret auf die freie Bewegungsentwicklung und deren Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung eingegangen wird, sollen zunächst die Entwicklungsphasen von Jean Piaget angeführt werden.

Jean Piaget war Schweizer Psychologe und lebte von 1896 bis 1980. Piaget beschäftigte sich intensiv mit den Entwicklungsetappen des Kindes. Der Grundsatz, den er formulierte, lautet: „Begreifen heißt erfinden“. In anderen Worten gesagt bedeutet das, dass ein Kind selbst experimentieren und entdecken muss, damit es Dinge verstehen und verinnerlichen kann. Beigebrachtes hingegen ist nur auswendig gelerntes Wissen, Fakten und Daten. Der

eigene Rhythmus und die Möglichkeit, in eigener Produktivität ausprobieren und handeln zu können und einen Gegenstand wählen zu dürfen, der seinem Interesse entspricht, sind wesentliche Faktoren, damit ein Kind wirklich lernen kann.

Piaget beschreibt folgenden Zusammenhang: „Die Erarbeitung des Raums erfolgt im Wesentlichen dank der Koordinierung der Bewegungen, und man ersieht hier den engen Zusammenhang, der zwischen dieser Entwicklung und jener der sensomotorischen Intelligenz selbst besteht“ (o.a., Piaget).

Rebeca Wild führt ebenso aus: „Piagets Forderung: Die Strukturen der Intelligenz können in der Kindheit nur durch konkrete Aktivität gebildet werden, und zwar unter Einbeziehung aller Sinne und größtmöglicher Bewegungsfreiheit“ (o.a., Wild,).

Rebeca Wild ist 1939 in Berlin geboren, studierte Germanistik, Montessori- und Musikpädagogik, ist Buchautorin und lebt seit 1961 mit ihrem Mann in Ecuador. Im Laufe der Zeit eröffneten sie und ihr Mann Mauricio Wild einen Alternativkindergarten, eine Alternativschule und ein Fortbildungszentrum, welches weltweit bemerkenswertes Interesse hervorgerufen hat. Das Schulkonzept war an das Entwicklungsmodell von Jean Piaget und an die Pädagogik von Maria Montessori angelehnt, wurde jedoch entsprechend ihres eigenen Denkens von ihnen erweitert (vgl. Wild, 2011, S. 2).

3.2.1 Piaget –Entwicklungsphasen

1) Die Sensomotorische Phase (von der Geburt bis circa zwei Jahre)

Das Kleinkind hat Interesse, seine Umwelt sinnlich zu erforschen. Die angeborenen Schemata wie Saugen, Greifen und Betrachten stehen vorab im Vordergrund. Es will riechen, sehen, schmecken, fühlen und hören. Die Objektpermanenz fällt ebenfalls in diese Phase (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 374)

2) Die präoperatorische Phase (circa von zwei bis sieben Jahren)

In dieser Phase ist der Egozentrismus sehr stark ausgeprägt. Der Gebrauch der Sprache nimmt zu. Das Kind ist jedoch noch nicht in der Lage zu abstrahieren, es erlebt aber eine verbesserte Fähigkeit hinsichtlich mentaler Repräsentationen. (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 374)

3) Die konkret-operatorische Phase (circa vom siebten bis zum elften Lebensjahr)

In dieser Phase können Kinder Operationen physikalischer Handlungen durch

geistige ersetzen. Das Kind versteht nun das Invarianzprinzip. Das Denken ist noch an anschauliche und erfahrene Inhalte gebunden. Es kann jedoch vorausdenken und sein Handeln reflektierend steuern (ebda, S. 374 f.).

3) Die formal-operatorische Phase (ab elf Jahren)

- Symbolisieren
- Fähigkeit zu abstrahieren
- Fragestellungen systematisch durchdenken
- höchste Form des logischen Denkens (ebda. S. 375).

3.2.2 Verlauf der selbstständigen Bewegungsentwicklung

Welche Vor- und Nachteile sich aus einer Bewegungsentwicklung, die aus eigener Initiative passiert, ergeben können, ist wohl aus folgendem Zitat erkennbar:

Warum lassen wir den Säugling nicht seinen eigenen Gesetzen gemäß entwickeln? Ist es nicht sonderbar, daß (sic!) es ständig etwas anders tun muß (sic!), als was ihm behagt? Übt er Bewegungen in der Rückenlage, so drehen wir ihn auf den Bauch, bewegt er sich auf dem Bauch, setzen oder stellen wir ihn auf. Steht er, so führen wir ihn an den Händen, damit er gehen lernt. Später sind wir dann freilich verzweifelt, daß (sic!) er schlecht sitzt und steht, sein Rücken gebeugt ist. Dann versuchen wir das Kind durch orthopädischen Turnunterricht während relativ kurzer Zeit [...] dazu zu bringen, all das in Form von Turnübungen zu wiederholen, was zu üben wir seinerzeit verhindert haben (Pikler 1982, S. 49).

Wie bereits im Kapitel Kurzbiographie erwähnt, entschlossen sich Emmi Pikler und ihr Mann für die freie Bewegungsentwicklung ihrer Tochter Anna. Durch ihre Erfahrungen und Begegnung mit Prof. Pirquet und Prof. Salzer waren sie der festen Überzeugung, dass dies der beste und sinnvollste Weg sei. Nachdem die Entwicklung von Anna ihre Überzeugung bestätigt hatte, verfolgte die Kinderärztin in dieser Art und Weise ihre Arbeit und begleitete in diesem Sinne mehr als zehn Jahre Säuglinge und Kleinkinder (vgl. Pikler,

2001, S. 18 f.).

In „Lasst mir Zeit“ beschreibt Pikler (2001, S. 19) vier wesentliche Merkmale, die sich aus den hunderten Beobachtungen jener Kinder im Lóczy-Institut, die eine freie Bewegungsentwicklung erfahren durften, herauskristallisierten:

- „Säuglinge sind im Allgemeinen zufrieden, friedlich, heiter und aktiv. Sie haben eine sehr gute Beziehung zu ihren Eltern, ihren Bezugspersonen und ihrer Umwelt“ (Pikler, 2001, S. 19).
- Eine kontinuierliche Bewegungsentwicklung ist bei allen Kindern gegeben.
- Das Experimentieren und Üben in jeder Phase der Bewegungsentwicklung macht den Kindern sichtbar Freude. Pikler führt an, dass die Freude als auch die Intensität der Aufmerksamkeit an den Fotos erkennbar ist.
- Kinder bewegen sich geschickt, weich und harmonisch. Die Bewegungen sind gut koordiniert und im Gleichgewicht.

3.2.2.1 Entwicklungsverlauf

Die folgende Übersichtstabelle stellt die Phasen der verschiedenen Entwicklungsverläufe nach Emmi Pikler dar. Ausgehend von der Rückenlage über das selbstständige Aufsetzen bis hin zum freien, sicheren Stehen und Gehen.

Von der Rückenlage, bis zum Sich-auf-den-Bauch-Drehen. Sich Wälzen und Rollen	Ausgangsposition				
Entwicklungsverlauf des Kriechens auf dem Bauch bis zum Krabbeln auf Knien und Händen					
Entwicklungsverlauf des Sich-Aufsetzens					
Entwicklungsverlauf des Aufstehens					
Vom freien Aufstehen bis zum freien Gehen					

Abb. 16: Bewegungsentwicklung aus eigener Initiative (Pikler, 2001, S. 35)

Nun werden die einzelnen Phasen der selbständigen Bewegungsentwicklung, die ein Säugling während des Spielens oder Ausruhens verwendet, näher erläutert. Als Hauptliteratur wird Emmi Piklers Werk „Lasst mit Zeit“ herangezogen.

Die Bewegungsentwicklung gliedert sich in vier Hauptgruppen:

- liegende Positionen
- Übergangsp positionen
- Sitzen
- Stehen

Zu den liegenden Positionen gehören die Rückenlage, die Seitlage und die Bauchlage. Unter die Übergangsp positionen fallen der seitliche Ellbogensitz, der abgestützte Seitsitz, der Knie-Händestütz, die Bärenstellung, der Kniestand und das Hocken.

Pikler (2001, S. 190) spricht von statischen Grundpositionen, „[...] in denen sich der gesunde Säugling im Laufe seiner Entwicklung wochen- oder monatelang häufig befindet und von denen ausgehend er sich bewegt und spielt.“

a) Horizontalpositionen

- Die Rückenlage



Abb. 17: Rückenlage (Pikler, 2001, S. 193)

Eine Rückenlage ist nach Piklers (2001, S. 191) Definition dann gegeben, wenn der Rumpf und Kopf des Säuglings auf einer Unterlage aufliegen. Das Neugeborene hält den Kopf seitlich entweder nach links oder rechts gedreht, erst später ruht er in der Mittellage. Ein weiteres Kriterium stellt der Neigungswinkel zwischen Unterlage und Rücken dar, der gemäß Pikler in der Rückenlage kleiner als 45 Grad ist. Im Allgemeinen liegen die Arme im Ellbogengelenk gebeugt, symmetrisch neben dem Kopf. Die Knie werden an den Bauch gezogen und die Beine sind in den ersten Wochen in den Hüftgelenken gebeugt und gespreizt.

Bei Gewährleistung der freien Bewegungsentwicklung folgen nach der Rückenlage die Schlängelbewegungen, das kopfwärtsgerichtete Rückenrutschen und das Kreisrutschen. Diese drei Positionen bieten dem Säugling die Möglichkeit, einen Platzwechsel vorzunehmen.



Abb. 18: Schlängelbewegung (Pikler, 2001, S. 193)



Abb. 19: Rückenrutschen in Richtung Kopf (Pikler, 2001, S. 193)



Abb. 20: Kreisrutschen in Rückenlage (Pikler, 2001, S. 193)

Prechtl vertritt die Meinung, dass das Neugeborene um zwei bis drei Monate zu früh geboren wird. „[...] mit einem besonders großen und schweren Kopf, aber motorisch schwach“ (Oerter & Montada, 2002, S. 148). Aus entwicklungspsychologischer Sicht schreiben Oerter und Montada, dass der Säugling bis in ein Alter von zwei Monaten keine neuen Bewegungsmuster hinzulernt, sondern sich an die neue Umgebung anpasst.

Nach Pikler sind diese ersten zwei Monate wohl eher ein wesentlicher Bestandteil eines verinnerlichteten Trainingsprogrammes und dienen der muskulären Vorbereitung auf die nächste Positionsveränderung.

- **Die Seitlage**

Von Seitlage wird dann gesprochen, wenn der Rumpf des Säuglings mit der einen oder anderen Seite ganz auf der Unterlage aufliegt. Der Kopf liegt ebenfalls auf der Auflagefläche auf und der seitliche Neigungswinkel zwischen Rücken und Unterlage ist größer als 45 Grad. Beträgt der Winkel jedoch weniger als 45 Grad, dann wird von Rücken- oder Bauchlage gesprochen. Kopf und Gliedmaßen werden zur Erhaltung des Gleichgewichts mit eingesetzt.



Abb. 21: Bewegungsausführung von Seitlage in Rückenlage und retour (Pikler, 2001, S. 196)



Abb. 22: Drehung vom Rücken zur Seite und retour (Pikler, 2001, S. 196)

Bevor sich das Baby zu drehen beginnt, betrachtet es sehr ausdauernd die Beweglichkeit seiner Finger und Hände. Weiters versucht es mit den Händen nach Objekten zu greifen. Wie bereits bei den Spielmaterialien erwähnt, sollte das erste Spielzeug ein weiches Tuch sein.

In den folgenden Abbildungen ist der Positionswechsel von Rücken- in Bauchlage und wieder zurück zu erkennen. Der Säugling kann sich also durch wiederholtes Drehen von der Rückenposition in die Seitposition und zurück oder vom Bauch zur Seite und wieder zurück sich vom Platz wegbewegen.

Die seitliche Position stellt zu Beginn eine große Herausforderung für den Säugling dar, da er sich in einem anfänglich unsicheren Gleichgewichtsgefühl befindet. Um sich ausruhen zu können, begibt er sich in die altbekannte Rückenlage. Nach einiger Übungszeit verbleibt er dann länger Zeit in der Seitlage und beginnt auch hier vertraut und vertiefend zu spielen (vgl. Pikler, 1982, S. 25).

- **Bauchlage**

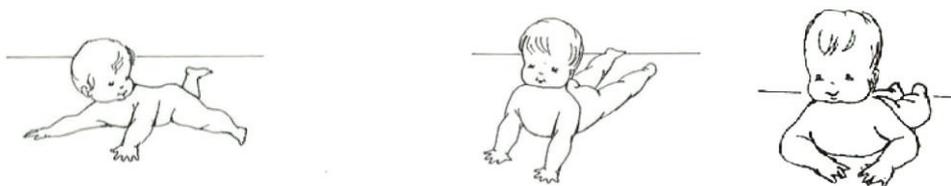


Abb. 23: Bauchlage (Pikler, 2001, S. 200)

Spielt der Säugling „auf der Seite liegend, so sicher, daß (sic!) er gar nicht mehr auf sein

Gleichgewicht achtet, kommt es vor, daß (sic!) er sein Gleichgewicht verliert, umkippt und auf den Bauch fällt“ (Pikler, 1982, S. 25). Definiert wird die Bauchlage dadurch, dass Rumpf mit Bauch und Brustkorb ganz oder zum Teil auf dem Boden aufliegen. Arme und Beine dienen als Unterstüztungsfläche und zur Erhaltung des Gleichgewichts. Ähnlich dem Positionswechsel in der Rückenlage, stehen dem Kleinkind auch in der Bauchlage unendlich viele Lageveränderungen zur Verfügung. Dazu gehören das Kreisrutschen, Wälzen, Rollen, Bauchkriechen und Robben.



Abb. 24: Kreisrutschen in Bauchlage (Pikler, 2001, S. 200)

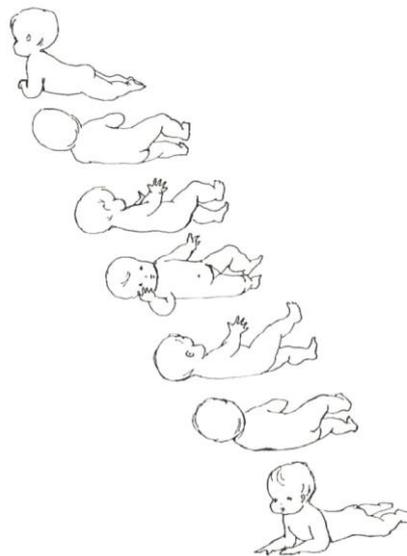


Abb. 25: Wälzen (Pikler, 2001, S. 201)



Abb. 26: Bauchkriechen (Pikler, 2001, S. 201)



Abb. 27: Robben (Pikler, 2001, S. 201)

Als höchstentwickelte Form der Bauchlage beschreibt Emmi Pikler jene, wenn sich „der Säugling mit annähernd gestreckten Armen auf die Handflächen oder auch nur auf eine Hand stützt und Kopf und Brustkorb weit von der Unterlage abhebt“ (Pikler, 2001, S. 197). Oberschenkel und Becken bieten ihm dabei eine zusätzliche Stütze.

Der Titel des Hauptwerks von Emmi Pikler „Lasst mir Zeit“ macht schon deutlich, wie wichtig es ist, dem Säugling die Entwicklung nach seinem inneren Bauplan und dem eigenen Tempo zu gewähren. Für Pikler stand nicht das „Was“, sondern das „Wie“ im Vordergrund. Wie ein Kind sitzt, steht oder geht und vor allem, wie die jeweiligen Bewegungen ausgeführt werden. Nichts geschieht also zufällig. So wird beispielsweise ein Kind, dessen Rumpfmuskulatur noch nicht kräftig genug ist, so lange Bauchkriechen, bis die Muskulatur für den nächsten Entwicklungsschritt, bereit ist. Für Pikler ist das Sich-Dehnen und Sich-Strecken der bedeutendste Abschnitt in der Bewegungsentwicklung eines Kindes, denn in dieser Zeit, die sich über Monate erstreckt, wird die angeborene Asymmetrie des Rumpfes und der Wirbelsäule durch natürliche Bewegungen ausgeglichen und der Körper muskulös, gerade, elastisch und beweglich (vgl. Pikler, 1982, S. 27).

Würde man Kinder nicht zu andersartigen Bewegungen nötigen, z.B. zum Sich-Aufsetzen [...], (sic!) und würde man ihnen zu Bewegung genügend und entsprechenden Raum und Zeit zur Verfügung stellen, so würden sie viele Monate hindurch tagelang sich strecken und recken und wälzen, vom Rücken auf den Bauch, vom Bauch zurück auf den Rücken (Pikler, 1982, S. 27).

Rebeca Wild hebt ebenfalls die Wichtigkeit dieser Entwicklungsphase hervor und beschreibt, dass die unzähligen Rückenprobleme und Verspannungen als auch die überanstrengten Augen, wohl Folgeerscheinungen aus dieser Zeit sind. Die natürlichen Funktionen wie zum Beispiel ein gesundes Verhältnis zur Schwerkraft beim Gehen zu

entwickeln, wurden bereits zu Anbeginn durch den modifizierenden Eingriff des Erwachsenen in Disharmonie gebracht (vgl. Wild, 2011, S. 77).

3.2.3 Übergangspitionen

Die Übergangspitionen beruhen bis dato ausschließlich auf Piklers Erkenntnissen und sind im Lóczy-Institut bei Kindern im Hinblick auf die freie Bewegungsentwicklung beobachtet worden. Im Zuge der Recherchen wurden auch keine Abbildungen oder Beschreibungen von Übergangssituationen bei anderen Autoren und Autorinnen gefunden.

- **Seitlicher Ellbogenstütz**



Abb. 28: Seitlicher Ellbogenstütz (Pikler, 2001, S. 204)

Die Definition dieser Position wird wie folgt beschrieben: das Kind stützt sich einseitig auf Unterarm und Ellbogen oder nur auf den Ellbogen. Körperteile wie Kopf, Schulter und Brustkorb liegen nun nicht mehr auf der Unterlage auf. Diese Entwicklungsetappe ist die erste Phase des Aufsetzens und erscheint circa in der gleichen Zeit wie das Bauchkriechen.

- **Abgestützter Seitsitz**

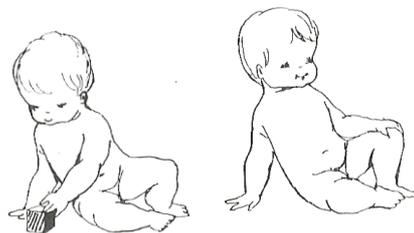


Abb. 29: Abgestützter Seitsitz (Pikler, 2001, S. 202 u. 207)

Wenn sich das Kind mit gestrecktem Arm auf die Handfläche und den Oberkörper stützt, und das größte Gewicht auf nur eine Gesäßhälfte wirkt, dann spricht Pikler vom abgestützten Seitsitz. Um die Reihenfolge nochmals zu verdeutlichen sei zu erwähnen,

dass der seitliche Ellbogenstütz vor dem abgestützten Seitsitz und noch vor dem Aufsetzen erfolgt.

- **Knie-Händestütz**



Abb. 30: Knie-Händestütz (Pikler, 2001, S. 211)

In dieser Position kann sich das Kind krabbelnd über, unter als auch auf Gegenstände bewegen.

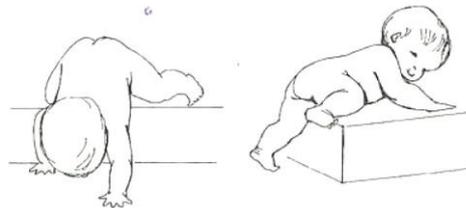


Abb. 31: Überwinden von Gegenständen in der Krabbelposition (Pikler, 2001, S. 211)

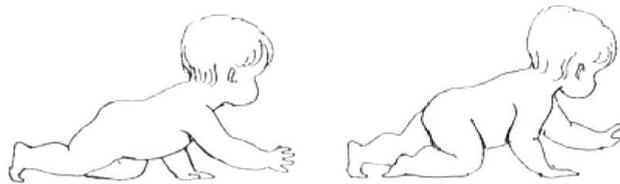


Abb. 32: Krabbeln (Pikler, 2001, S. 211)

Die Unterstützungsfläche ist noch sehr groß, was für das Gleichgewicht wesentlich ist. Vom Knie-Händestütz wird gesprochen, wenn das Kind sich auf seine Unterarme oder Hände und Knie, Zehen oder Fußrücken stützt und den Rumpf völlig vom Boden abhebt und ungefähr parallel zu diesem hält. Diese Stellung bleibt als vorrangige Grundposition bis hin zum freien Gehen erhalten. Insgesamt gibt es drei verschiedene Fortbewegungsarten auf allen vieren: das Bauchkriechen, das Krabbeln mit Händen und Füßen und der Bärengang.

- **Bärenstellung**

Arme und Beine sind in dieser Grundposition mehr oder weniger gestreckt und die Hände und Fußsohlen stellen nun die Stütze dar. Durch die gestreckten Kniegelenke und die Entfernung des Rumpfes vom Boden wird die horizontale Ebene immer weiter verlassen. Damit ist ein weiterer Entwicklungsschritt hinzu einer vertikalen Ebene vollzogen. Die Lage des Kopfes ist in der Bärenstellung tiefer als das Becken.

Die Fortbewegung erfolgt, indem das Kind nur einen Fuß, eine Hand oder zwei Gliedmaßen gleichmäßig löst. Die Richtung weist meistens diagonal nach vorne.



Abb. 33: Bärengang (Pikler, 2001, S. 215)

- **Kniestand**

In dieser vertikal ausgerichteten Position wird das Oberkörpergewicht schwerpunktmäßig über den Knien ausbalanciert. Das Gesäß ist in der Luft und sowohl die Zehen als auch der Fußrücken dienen zusätzlich als Unterstützung. Diese Grundposition stellt die letzte Vorstufe zum Sitzen dar.

Zwei Formen des Kniestandes lassen sich nach Pikler unterscheiden:



Abb. 34: Kniestand (Pikler, 2001, S. 218)



Abb. 35: Einbeiniger Kniestand (Pikler, 2001, S. 218)

Das Vorwärtsschreiten kann nun mittels Kniegang erfolgen.

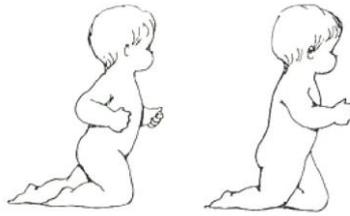


Abb. 36: Fortbewegungsart Kniegang (Pikler, 2001, S. 218)

- **Hocken**



Abb. 37: Hocken (Pikler, 2001, S. 222)

Das Gesäß ist in der Luft, jedoch nahe dem Boden und der Rumpf ist leicht nach vorne gebeugt. Die Beine sind meistens gespreizt. Die hockende Position ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind bei maximaler Flexion von Knie und Hüfte das Gewicht über den Fußsohlen ausbalanciert.

b) Vertikalpositionen

- **Sitzen**

Adolph (1993 a, b, zit. n. Oerter & Montada, 2002, S. 163) führt dazu an: „Dank weiterer Kraftzunahme im Rumpfbereich kann der Säugling mit etwa sechs Monaten frei sitzen und dabei den Kopf drehen, ohne aus der Balance zu geraten, und den Oberkörper drehen, um ein neben ihm liegendes Spielzeug aufzunehmen“. Diese Angabe stimmt ungefähr mit den Richtwerten auf der Abbildung 15 „Entwicklung des motorischen Verhaltens“ überein, die für dieses Entwicklungsstadium ein Alter von circa vier bis fünf Monaten angibt.

Pikler (2001, S. 224) beschreibt, dass ein Kind sitzt „[...] wenn es seinen Rumpf über den Sitzhöckern ausbalanciert“ das heißt wenn es sich weder mit den Armen noch mit dem Rücken abstützen muss und es beide Hände fürs freie Spielen zur Verfügung hat. Sie

unterscheidet zwischen zwei Sitzvarianten, nämlich dem erhöhten Sitzen und dem ebenerdigen Sitzen. Bei Letzterem vergrößern die gestreckten oder gebeugten Beine die Unterstützungsfläche. Bei erhöhtem Sitzen unterstützt der Kontakt mit den Fußsohlen auf dem Boden die gerade Sitzposition und hilft, das Gleichgewicht zu balancieren. Das Becken ist über die Sitzbeinhöcker aufgerichtet, die Wirbelsäule ist gestreckt und der Kopf ruht auf dieser. Pikler beschreibt weiters, dass sich Kinder, die sich selbst aufgesetzt haben, auch nicht anlehnen, wenn eine Lehne zur Verfügung steht. Es ist ein ökonomisches und leichtes Sitzen, weit abseits von irgendeiner Form der Anstrengung. Wenn ein Kind jedoch müde wird, dann verändert es seine Position und spielt im Liegen weiter. Zeitgleich zum Sitzen versucht das Kind üblicherweise auch das Stehen. Es gibt verschiedenste Formen des Sitzens. In der folgenden Abbildung sollen einige Varianten aufgezeigt werden (vgl. Pikler, 2001, S. 224 f.).

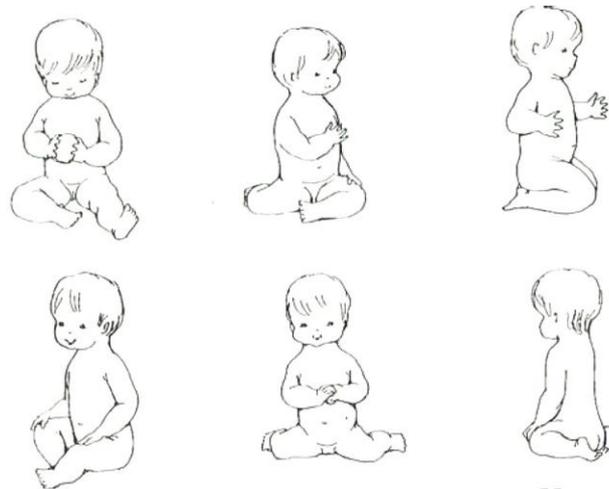


Abb. 38: Diverse Sitzformen (Pikler, 2001, S. 227)

Pikler führt hinsichtlich des Aufstehens folgendes an: „Aufstehen kann das Kind unmittelbar aus dem Sitzen nur von einer erhöhten Sitzgelegenheit, wenn seine Fußsohlen auf dem Boden stehen“ (Pikler, 2001, S. 226). Das Kind verlagert beim Hinsetzen auf die erhöhte Sitzgelegenheit das Gewicht von den Fußsohlen auf die Sitzhöcker und beugt Knie- und Hüftgelenke, während es beim Aufstehen den Rumpf nach vorne neigt und das Gewicht wiederrum auf die Fußsohlen verlagert.

- **Stehen**

Beim Stehen werden nach Piklers Definition der Vorfuß und die Fersen gleichmäßig belastet. „Diese Art der Belastung wirkt parallel, auch bei anfangs einwärts gestellten

Füßen gewölbebildend“ (Pikler, 2001, S. 229). Ein weiteres Kriterium des Stehens ist, dass der aufgerichtete Körper über den Fußsohlen ausbalanciert wird. Anfänglich verwendet das Kind noch die Hände und Arme zum Ausbalancieren oder hält sich noch irgendwo fest. Kurze Zeit darauf werden die Hände schon ruhig neben dem Körper hängen gelassen. Nun unternimmt das Kind seine ersten Gehversuche, wobei es sich allerdings noch festhält.



Abb. 39: Steht frei (Pikler, 2001, S. 232)

- **Gehen**

Ein Kind hat die Fertigkeit „Gehen“ erlangt, wenn der Rumpf aufgerichtet ist und bei jedem Schritt eine Gewichtsverlagerungen von einem Fuß auf den anderen Fuß erfolgt. Die Erlangung eines guten Gleichgewichtsgefühls ist Voraussetzung, dass es sich bei der neuen Fortbewegungsart nicht mehr festhalten muss (vgl. Pikler, 2001, S. 230 f.).

Die nachstehende Bilderserie soll den Übergangsprozess vom Stehen zum freien Gehen bildhaft darstellen.

Sich festhaltend unternimmt das Kind einige Schritte

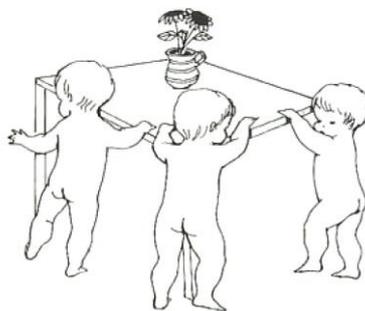


Abb. 40: Schrittbewegung mit festhalten (Pikler, 2001, S. 233)

Pikler unterteilt den Begriff „Gehen“ in folgende Prozesse die wie folgt beschrieben werden:

- **Unternimmt die ersten freien Schritte:**



Abb. 41: Erste freie Schritte (Pikler, 2001, S. 234)

Ein Kind, das seine ersten freien Schritte unternimmt, fängt unsicher an, vorwärts zu gehen. Die Arme und Hände werden, so wie beim oben beschriebenen Stehen, als Hilfsmittel zum Ausbalancieren verwendet. „Meist geht es breitbeinig mit kleinen Schritten und einwärts gerichteten Füßen und Zehen, als ob es den Boden greifen wollte“ (Pikler, 2001, S. 231). Die Aufmerksamkeit ist noch sehr stark auf das Gleichgewicht fokussiert. Oft beobachtet wurde ebenfalls, dass die ersten freien Schritte mittels eines Spielzeuges in der Hand bewältigt wurden, als würden die Kinder Halt daran suchen.

- **Geht sicher**

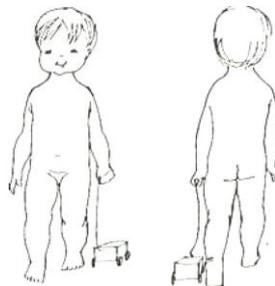


Abb. 42: Sicheres Gehen (Pikler, 2001, S. 234)

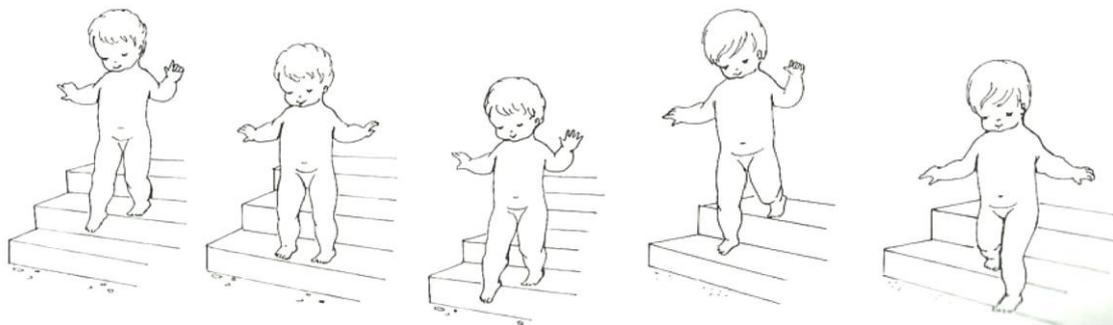


Abb. 43: Nachstellschritte (Pikler, 2001, S. 233)

Abb. 44: Wechselschritte (Pikler, 2001, S. 233)

Ein Kind, das sicher geht, richtet den Fokus nicht mehr auf die Schrittbewegungen und das Gleichgewicht und hält sich nirgends an. Pikler (2001, S. 231) führt dazu an: „Das Kind geht sicher [...], wenn es während des Gehens mit Leichtigkeit die Richtung wechselt, ohne Schwierigkeiten stehen bleibt und ebenso leicht wieder weiter geht, das gewünschte Ziel erreicht [...]“. Es kann nun Treppen steigen, anfänglich noch mit Nachstellschritt, dann mittels Schrittwechsel.

Thelen (2002, S. 195) betont, dass „mehrere Entwicklungslinien zusammen, die gemeinsam oder in individuellen Kombinationen, freies Gehen ermöglichen.“ Des weiteren beschreibt er, dass der anfängliche Schreitreflex bei Neugeborenen als Rhythmusgeber im Strampeln erhalten bleibt und später dem Gehen dient.

„[...] die Körperproportionen ändern sich und der Körperschwerpunkt senkt sich ab; die Gelenke werden beweglicher; die Kinder können die Beine nicht nur aus der Hüfte heraus, sondern auch aus den Knien heraus bewegen; die Muskelkraft nimmt zu; die Kinder können die aufrechte Balance besser halten; [...]. Die kognitiven Voraussetzungen für das Laufenlernen hält Thelen dagegen für gering“ (Oerter & Montada, 2002, S. 195 f.).

Wann das Kind welchen Entwicklungsschritt macht, war in Piklers Konzeption nicht wesentlich, sondern das „Wie“ war ausschlaggebend. Sie spricht von der kindlichen Eigenart und dem individuellen Rhythmus in der Bewegungsentwicklung. Pikler betont mehrmals die Wichtigkeit des Lernprozesses, der in der freien Bewegungsentwicklung steckt, da dieser im gesamten späteren Leben des Menschen, eine wesentliche Rolle spielen wird.

Jedoch wichtiger als das Resultat ist die Methode. [...] Er erlernt also im Lauf seiner Bewegungsentwicklung nicht nur sich auf den Bauch drehen, nicht nur das Rollen, Kriechen, Sitzen, Stehen oder Gehen, sondern er lernt auch das Lernen. Er lernt sich selbständig mit etwas zu beschäftigen, an etwas Interesse zu finden, zu probieren, zu

experimentieren. Er lernt Schwierigkeiten zu überwinden. Er lernt die Freude und die Zufriedenheit kennen, die der Erfolg – das Resultat seiner geduldigen, selbständigen Ausdauer – für ihn bedeutet (Pikler, 1982, S. 35).

Exkurs: Fallbeispiel Tibi und Attila

Anhand von zwei Fallbeispielen soll die Bandbreite der Bewegungsentwicklung verdeutlicht werden. Im Lóczy-Institut wurden bei zwei Buben, Tibi und Attila, die freie Bewegungsentwicklung intensiv beobachtet, aufgezeichnet und fotografiert.

Daten der Kinder:

Tibi wurde am 5.2.1968 geboren und im Alter von zwei Wochen im Lóczy aufgenommen. Attila wurde am 19.12.1967 geboren und mit zwei Wochen und drei Tagen im Säuglingspflegeheim aufgenommen. Beide waren gesunde Neugeborene und hatten ein Normalgewicht bei der Geburt. Beide Kinder wurden in regelmäßigen Abständen fotografiert und die Daten wurden genau in den Beobachtungsbögen eingetragen. Der Entwicklungsbogen wird im Kapitel 3.2.4 ausführlich beschrieben. Tibi und Attila entwickelten sich während des Aufenthaltes im Lóczy-Institut gut, wobei sich eine große Abweichung hinsichtlich des zeitlichen Verlaufes der Entwicklung von Großbewegungen herauskristallisierte. Bei Tibi war eine frühzeitige Entwicklung und bei Attila eine langsame Entwicklung zu erkennen. „Tibi gehörte also zu den drei Prozent der Kinder, die am schnellsten einige Entwicklungsstufen erreichten, während Attila zu den vier Prozent der Kinder gehörte, die sich am langsamsten entwickelten“ (Pikler, 2001, S. 119). Diese Entwicklung wurde vom Entwicklungsbogen abgelesen.

In „Lasst mir Zeit“ ist die gesamte Bewegungsentwicklung genauestens beschrieben worden, angefangen von der Rückenlage bis hin zum freien Gehen. In dieser Arbeit sollen jedoch nur einige Punkte herausgefiltert werden, da eine vollständige Betrachtung der gesamten Bewegungsentwicklung den Rahmen sprengen würde. Beide Kinder haben die vollständige freie Bewegungsentwicklung durchgemacht, wobei Tibi im Alter von 14 Monaten und Attila mit 20 Monaten und 13 Tagen das freie Gehen als neue Bewegungsform genutzt haben. Sicheres Gehen wurde bei Tibi mit 15 Monaten und 28 Tagen und bei Attila mit 25 Monaten und 21 Tagen protokolliert (vgl. Pikler, 2001, S. 126 bis S. 165).

Bei einer Gegenüberstellung dieser Ergebnisse mit der Abbildung Nr. 15 „Entwicklung des motorischen Verhaltens“ aus dem Kapitel 3.1 Hilfestellungen, würde Attilas Bewegungsentwicklung vermutlich als bedenklich und auffällig eingestuft werden. Eine so „langsame“ Entwicklung entspräche einem statistischen Ausreißer. Nochmals zu betonen gilt hier, dass beide Kinder alle Bewegungsstadien bis zum freien sicheren Gehen ausschließlich selbständig durchgemacht haben.

Abschließend soll die Essenz der freien Bewegungsentwicklung in einem Satz festgehalten werden: Vertraue und lass mir Zeit, mich selbständig und gemäß meines eigenen Tempos zu entwickeln, da ich alles in mir trage, was ich benötige, um zu gedeihen!

3.2.4 Lóczy Entwicklungsbogen

Schwerpunktmäßig wird hier das Werk „Beobachten, Verstehen und Begleiten, Entwicklungsdiagnostik nach Pikler“ von Judit Falk, herangezogen.

Der Ursprungsgedanke des Entwicklungsbogens war die Verbesserung der Pflege- und Erziehungsarbeit der Säuglingsheime in Ungarn. Später wurde er ebenfalls von Kinderkrippen und familienbegleitenden Bezirks-Fürsorgerinnen mit Erfolg in die Arbeit integriert und verwendet. Der Bogen wurde für eine detaillierte Dokumentation der im Lóczy befindlichen Pflegekinder im Hinblick auf deren Entwicklung herangezogen. Falk führt aus: „Er ist ein wichtiges Instrument der aufmerksamen Begleitung der Kinder und unsere Entwicklungsdiagnostik“ (Falk, 2012, S. 28).

Der methodische Aufbau des Entwicklungsbogens lässt sich in fünf Hauptbereiche der kindlichen Aktivität einteilen:

- Bewegungsentwicklung
- Verhalten während der Pflegesituation
- Schließmuskelkontrolle
- Entwicklung der Wahrnehmung gemessen an der Augen-Hand-Koordination sowie der Handbewegungen beim Hantieren und beim Spiel
- Lautgebung und Sprachentwicklung

In diesen fünf zentralen Bereichen finden sich bei genauerer Betrachtung noch etliche Unterpunkte. So sind in der Hauptkategorie Bewegungsentwicklung alle Stufen der freien Bewegungsentwicklung abzulesen. Die jeweiligen Farbschattierungen kennzeichnen die

Entwicklungsgeschwindigkeit des jeweiligen Kindes. Sie wird in einer prozentuellen Verteilung dargestellt, um individuelle Entwicklungsschritte flexibel beurteilen zu können (vgl. Falk, 2012, S. 28 f.).

Der Bogen selbst enthält keine spezifischen Fragen im Hinblick auf soziale Beziehungen und es besteht auch keine Notwendigkeit dafür, denn das Verhalten, welches das Kind bei der Pflege zeigt, wie auch die Sprachentwicklung beinhalten laut Falk und Pikler wesentliche Hinweise zu diesem Thema.

„Das Verhalten des Kindes bei der Pflege, seine Reaktion, wenn es angesprochen wird, sowie seine Lautgebung und sprachliche Initiative spiegeln seine Beziehung zum Erwachsenen“ (Falk, 2012. S. 28).

ausgeübt wurde. Diese umfangreiche Form der Dokumentation gibt Aufschluss über Vieles im Leben eines Kindes. Sie informiert, was das Kind im Allgemeinen tut und wie es sich für gewöhnlich verhält, sei es während der Pflege, im Spiel oder auch beim Experimentieren. Weiters sind die Dynamik der kindlichen Gesamtentwicklung und der aktuelle Entwicklungsstand auf einen Blick zu erkennen. Auch Rückschritte oder ein Stillstand sind einfach abzulesen. Das Hauptaugenmerk wurde nicht auf altersgemäße Teilleistungen, sondern auf die Kontinuität der individuellen Entwicklung gelegt. Der Entwicklungsbogen diente jedoch auch dem Pflegepersonal im Lóczy als sogenannte Feedbackschleife. Die Fragen, die sich im Bogen befinden, spiegeln ebenso das Niveau der Pflegesituationen wieder und spornen die Erwachsenen an, dieses Niveau anzuheben (vgl. Falk, 2012, S. 30).

3.2.5 Untersuchungsergebnisse Lóczy

Im nachfolgenden Kapitel soll schwerpunktmäßig auf die Forschungsanalyse von Pikler aus dem Buch „Lasst mit Zeit“ Bezug genommen werden. Im Lóczy Säuglingspflegeheim waren im Zeitraum von 1946 bis 1963 1174 Kinder untergebracht, davon wurden 722 Kinder in einem Forschungsprojekt genauestens untersucht. Darunter waren 119 Frühgeborene Kinder, deren Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Bewegungsentwicklung zusätzlich gesondert betrachtet wurden. Das Forschungsgebiet galt dem Verlauf der Entwicklungsstufen bei einer freien Bewegungsentwicklung, also ausgehend von der Rückenlage über das Sich-auf-die-Seite-Drehen bis hin zum freien und sicheren Gehen, als letzte Fortbewegungsweise. Es wurden die wichtigsten Stufen der Bewegungsentwicklung protokolliert und anschließend wissenschaftlich ausgewertet. Die Methode zur Datenerhebung erfolgte durch die Pflegepersonen mittels kontinuierlicher Beobachtung der Kinder und Protokollierung. Wie bereits erwähnt, wurde im Lóczy keine Hilfestellung angeboten (vgl. Pikler, 2001, S. 32 f.).

Die Zahl der im Forschungsprojekt untersuchten 722 Kinder ergibt sich aus der Gesamtzahl der 1174 Kinder nach Abzug jener Kinder, die die Aufnahmekriterien aus den folgenden Gründen nicht erfüllten:

- 275 Kinder waren kürzer als drei Monate im Pflegeheim und wurden ausgeschlossen, da nur jene Kinder in die Untersuchung kamen, welche eine Mindesaufenthaltsdauer von drei Monaten aufwiesen (ebda);

- 72 Kinder waren älter als drei oder vier Monate bei der Aufnahme im Lòczy-Institut. Berücksichtigung fanden aber nur jene Säuglinge, die bei ihrer Aufnahme jünger als drei oder vier Monate waren (ebda);
- Bei 38 Kinder gab es eine mangelhafte Protokollierung (ebda);
- 53 Kinder waren beim Abschluss der Untersuchung noch im Säuglingspflegeheim, konnten noch nicht gehen und wurden deshalb weggelassen (ebda);
- 14 Kinder mit besonderen Bedürfnissen waren ebenfalls ausgeschlossen (ebda);

Somit ergab sich eine Untersuchungszahl von 722, davon wurden 346 Jungen und 376 Mädchen, die im Allgemeinen normal entwickelt und gesund waren, untersucht. Ein weiteres ausschlaggebendes Kriterium für die Datenauswertung war, dass von den 722 Kindern 393 Kinder bei Eintritt ins Lòczy jünger als zwei Wochen waren. Weitere 194 Kinder waren bei ihrer Aufnahme erst drei bis vier Wochen alt (ebda).

Im Zuge der Datenerhebung wurden folgende Entwicklungsschritte genauestens analysiert:

- dreht sich vom Rücken auf die Seite und zurück
- dreht sich auf den Bauch
- dreht sich vom Bauch zurück auf den Rücken
- Bauchkriechen
- Krabbeln auf Händen und Füßen
- setzt sich auf
- richtet sich zum Kniestand auf
- steht auf
- unternimmt die ersten freien Schritte
- geht sicher und frei

Die Datenerhebung erfolgte mittels teilnehmender Beobachtung und fand in der natürlichen Umgebung der Kinder statt. Die Kinder fanden somit zum alltäglichen Leben keinen Unterschied auf, denn das Pflegepersonal wie auch die Räumlichkeiten waren im gewohnten Milieu. Die Auswertung der statistischen Daten ergab folgende Durchschnittswerte:

Tab. 2: Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Anzahl der Wochen	Stand der Bewegungsentwicklung
mit 18 Wochen	Drehung auf die Seite
mit 25 Wochen	Drehung auf den Bauch
mit 30 Wochen	Drehung von Bauch und retour auf den Rücken
mit 40 Wochen	Bauchkriechen
mit 46 Wochen	Krabbeln auf Händen und Knien und sich aufsetzen geschah in der gleichen Woche
mit 51 Wochen (circa ein Jahr alt)	aufstehen
mit 16 Monaten	Ersten freien Schritte
Vor dem 18. Lebensmonat	Sicher gehen

(Quelle: vgl. Pikler, 2001, S. 36 f.)

Unter den 722 untersuchten Kindern waren 119 Frühgeborene und untergewichtige Kinder. Als untergewichtig galten jene 44 Kinder, die ein Geburtsgewicht bis 2000 Gramm oder darunter hatten. 75 Kinder hatten ein Geburtsgewicht von 2001 bis 2500 Gramm. 591 Kinder hatten ein Gewicht von über 2500 Gramm. Die Frühgeborenen beziehungsweise untergewichtigen Kinder, wurden in der Datenauswertung separat analysiert, wobei darauf geachtet wurde, inwieweit diese Gruppe die Durchschnittsdaten beeinflussten. In „Lasst mit Zeit“ gibt es eine eigene und exakte Aufschlüsselung dieser Daten, die in dieser Diplomarbeit jedoch nicht näher erläutert wird, da eine detaillierte Betrachtung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Exemplarisch sei jedoch kurz erwähnt, dass sich diese Kinder im Durchschnitt um sechs Wochen später aufgesetzt und um 17 Wochen später die ersten freien Schritte unternommen haben (ebda).

Ein weiterer Forschungsaspekt galt der Bewegungsaktivität der Kinder. Im Mittelpunkt dieser Forschung standen die alltäglichen Bewegungsaktivitäten der Kinder. Beobachtet wurde die Häufigkeit der verschiedenen Bewegungsentwicklungsphasen und wie oft die Kinder ihre Positionen wechselten. Es wurde untersucht, ob die Bewegungsentwicklung stufenweise verläuft und ob die Beweglichkeit in jeder Phase der Entwicklung relativ gleich ist. Es wurden fünf Kinder, ein Mädchen und vier Buben, systematisch und kontinuierlich zwei bis dreimal in einer Woche beobachtet und die Ergebnisse dieser

Beobachtungen protokolliert. Die ausgewählten Kinder waren gesund und hatten ein Geburtsgewicht von 2600 bis 3500 Gramm. Die Aufnahme im fand mit einem Alter zwischen elf und 35 Lebenstagen statt. Erwähnenswert sei, dass der gesamte Protokollierungsvorgang mittels Synchronprotokollen kontrolliert wurde. Die Protokolle wurden exakt je 30 Minuten durchgeführt und stellen eine Aufzeichnung der von den Kindern vollzogenen Großbewegungen dar.

Unter folgenden Fragestellungen wurden die Beobachtungen durchgeführt:

- Wie oft wechselt das Kind innerhalb von 30 Minuten seine Position?
- Wie lange bleibt das Kind ohne Unterbrechung in einer Position beziehungsweise „Dauerposition“?
- Wie viel Zeit verbringt ein Kind insgesamt während der 30 Minuten in „Dauerpositionen“?
- Wie oft wechselt ein Kind innerhalb von 30 Minuten seinen Platz? (vgl. Pikler, 2001, S. 45 f.).

Zum letzteren sei zu erwähnen, dass die gewonnen Daten hier unter Berücksichtigung der sechs verschiedenen Stufen der Bewegungsentwicklung aufgeteilt wurden, also von Sich-Drehen bis hin zum freien Gehen.

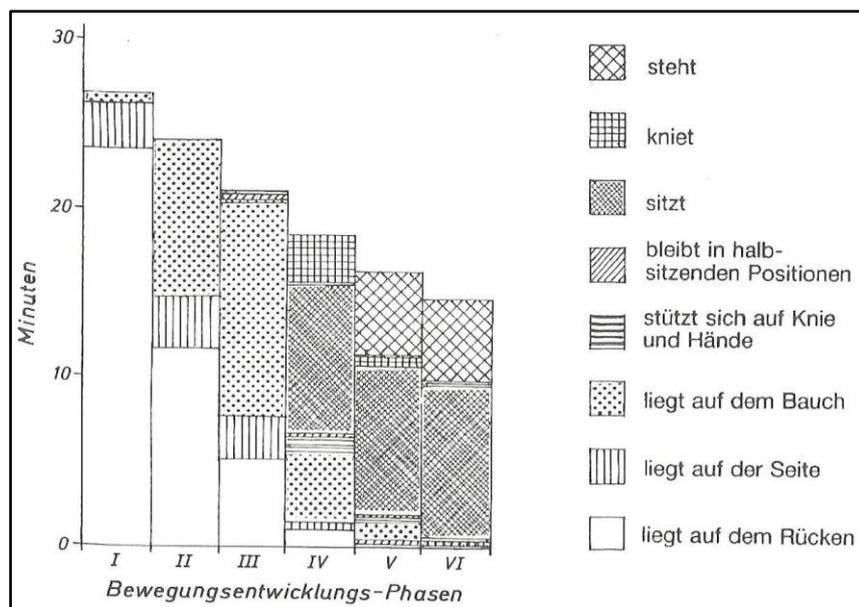


Abb. 46: Verbrachte Gesamtzeit in den Dauerpositionen bezogen auf die verschiedenen Bewegungsentwicklungsphasen (vgl. Pikler, 2001, S. 55)

Wie aus dem Diagramm abzulesen ist, nahmen die platzwechselnden Bewegungen in jeder Phase der Bewegungsentwicklung deutlich zu.

„Die Durchschnittszeit von 20 Minuten in Dauerpositionen bedeuten aber nicht, daß (sic!) die Kinder 20 Minuten lang ohne Unterbrechung in ein- und derselben Position verbrachten. Die Kinder blieben in derselben Position ohne Unterbrechung durchschnittlich 2,5 Minuten“ (Pikler, 2001, S. 55).

Zu den Ergebnissen sei zu sagen, dass diese fünf Kinder in den 30 beobachteten Minuten durchschnittlich 56 Mal eine andere Position aufsuchten. „Das würde heißen: Wenn die Positionswechsel in der Zeit von 30 Minuten gleichmäßig verteilt wären, würden die Kinder in jeder Minute ein- oder zweimal ihre Position wechseln“. [...] (Pikler, 2001, S. 56). Durch die Untersuchungen wurden zum Einen Angaben über den Bewegungsanspruch der Kinder gewonnen und zum Anderen wurden die früheren Beobachtungen im Lóczy bestätigt, nämlich, dass sich Kinder neue Bewegungsformen stufenweise aneignen und die alten Bewegungsformen stufenweise weglassen (vgl. ebda).

Zur expliziten Darstellung der Forschungsergebnisse soll folgendes Positionswechsel--Diagramm dienen.

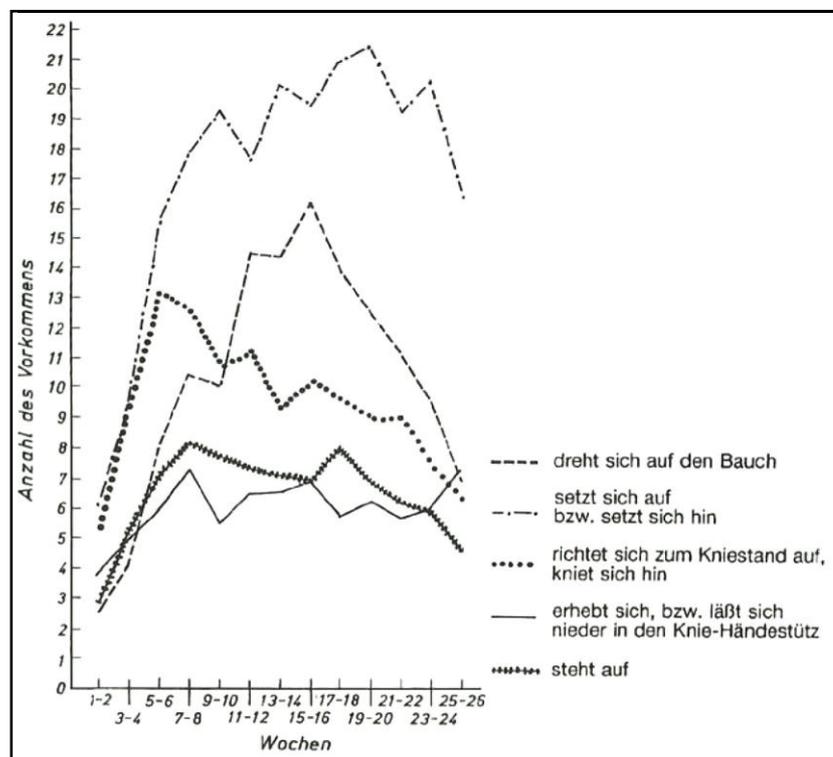


Abb. 47: aufgetretene Häufigkeit der einzelnen Positionen in den 26 Wochen nach ihrem ersten Erscheinen (vgl. Pikler, 2001, S. 57)

Diese Ergebnisse stammen von Anna Tardos, Emmi Piklers Tochter, die im Jahre 1972 eine Untersuchung mit zehn Kindern auswertete, unter denen auch dieselben fünf Kinder waren, die bereits bei jener Untersuchung dabei gewesen waren, deren Ergebnisse in der Abbildung 46 dargestellt sind. Die oben angeführten Werte sind durchschnittliche Angaben, die sich auf 30 Minuten beziehen. Die Auswertungen zeigen ganz deutlich, dass „die Säuglinge die neuen, entwickelteren Positionen beziehungsweise positions- und platzwechselnden Bewegungen nach ihrem ersten Erscheinen zunächst selten, später aber stufenweise häufiger benutzten als die alten Positionen beziehungsweise Bewegungen“ (Pikler, 2001, S. 56). Parallel dazu hielten sich die Kinder im Zeitraum der Beobachtung auch stufenweise immer länger in den neu erlernten Positionen auf.

Unter näherer Betrachtung der Kurve des Sich-Aufsetzens ist deutlich zu erkennen, dass hier die Häufigkeit am schnellsten zunimmt, während es bei der Bewegungsform „Drehen auf den Bauch“ am längsten dauert, bis die Häufigkeit zunimmt (vgl. ebda).

Wesentlich ist, dass jedem Kind sein eigener Rhythmus im Hinblick auf den vollständigen Wechsel zur neuen Position zugestanden wird. „Es gab Kinder, bei denen es vier, andere, bei denen es 24 Wochen dauerte, bis sie nach dem ersten Sich-Aufsetzen die Bauchlage kaum mehr aufsuchten“ (Pikler, 2001, S. 57).

Auch die Platzwechselbewegungen wurden genauestens analysiert und in Abbildung 48 dargestellt. Es handelt sich hierbei wiederum um durchschnittliche Angaben, die sich auf 30 Minuten lange Beobachtungsintervalle beziehen und denen die Beobachtungsdaten von zehn Kindern zugrunde liegen.

Zu den Ergebnissen sei zu erwähnen, dass die Häufigkeit der neu erlernten Platzwechselbewegungen in circa einem Monat deutlich zunahm, also wesentlich rascher, als dies bei den Positionswechseln der Fall war. Nicht nur, dass die neuen Positionen nach dem ersten Erscheinen vom Kind häufiger aufgesucht wurden, sondern „es hielt sich auch insgesamt immer längere Zeit darin auf“ (Pikler, 2001, S. 58).

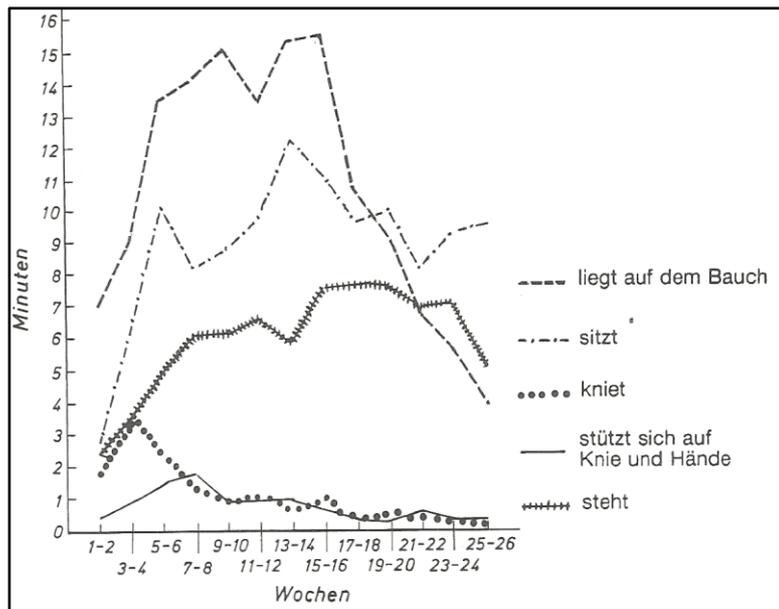


Abb. 48: Verbrachte Gesamtzeit in den jeweiligen Dauerpositionen in den 26 Wochen nach ihrem ersten Erscheinen (vgl. Pikler, 2001, S. 58)

Die letzte statistische Auswertung dieser Forschungsreihe wird jener Zeit gewidmet, in der die Säuglinge ohne Unterbrechung in den jeweilig angeführten Dauerpositionen verbrachten.

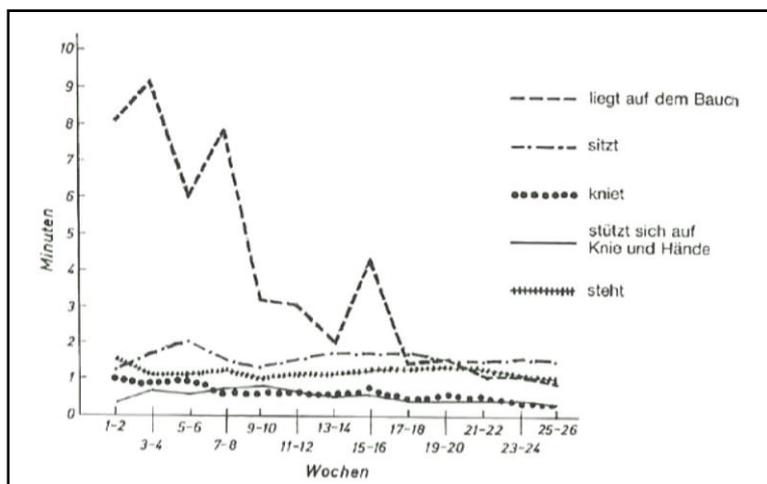


Abb. 49: ununterbrochene Verweildauer in den jeweiligen Dauerpositionen in den ersten 26 Wochen nach deren Erscheinen (vgl. Pikler, 2001, S. 59)

Auffallend hierbei ist vor allem der signifikante Unterschied zwischen der Position „Bauchlage“ und den anderen beobachteten Positionen.

Während die ununterbrochene Verweildauer in den Positionen Knie-Händestütz, Sitzen, Kniestand und Stehen nahezu zeitinvariant ist, sich also unabhängig vom Zeitpunkt des

Erscheinens der Positionen kaum ändert, ist bei der Bauchlage eine eindeutig rückläufige Tendenz der Verweildauer zu beobachten.

Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass das Zurückdrehen auf den Rücken für die Säuglinge in der Anfangszeit eine wesentlich größere Hürde darstellt, als dies bei den anderen Positionsveränderungen der Fall ist (vgl. Pikler, 2001, S. 58 f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die untersuchten Kinder, die eine freie Bewegungsentwicklung durchlaufen haben, eine leichte und geschmeidige Bewegungsform verinnerlicht haben, ihre Verweilzeit in neuen Positionen stufenweise zunimmt und sie sich durchschnittlich nicht länger als zweieinhalb Minuten darin aufhalten. Das Kleinkind oder der Säugling bleibt nur solange in der neuen Position, solange er/es sich wohlfühlt und kann selbst entscheiden, wann es einen Positionswechsel benötigt und diesen dann durchführt. Bei konventionellen Hilfestellungen kann das Kind nicht wirklich selbst entscheiden und ist oftmals überfordert mit der Position, in die es von außen gebracht wurde. „Da sich die Kinder im Lóczy jede neue Position aus eigener Initiative und durch selbständige Versuche aneignen, nimmt daran die gesamte Körpermuskulatur ohne krampfhaftige Versteifung und mit gutem Gleichgewicht teil“ (Pikler, 2001, S. 61). Im Falle, dass ein Kind die neue Position noch nicht mit sicherem Gleichgewicht verinnerlicht hat, spielt es lieber in einer altbekannten Position. Beispielsweise kann ein Kind, das bereits die ersten freien Schritte versucht hat, wieder auf eine alt bekannte Bewegungsform, wie das Krabbeln oder eine andere Form, zurückgreifen. Bauchkriechen, Krabbeln und Spielen im Kniestand sind vielfache Turnübungen, die den Körper auf das Aufsetzen und Aufstehen vorbereiten. „Bevor er freihändig aufsteht und die ersten freien Schritte wagt, übt er das Stehen, das Bücken und das wiederholte Sich-Aufrichten sowie zahlreiche Formen des Balancierens auf beiden Füßen“ (ebda). Durch diese Erfahrungen bekommt das Kind eine gute Körperwahrnehmung und erfreut sich an den neu erlernten und selbst geschaffenen Formen der Bewegungsentwicklung.

Pikler (2001, S. 62) schreibt: „Seit dem Bestehen unseres Instituts während mehr als 20 Jahren kam es unter 1500 Kindern, die als Neugeborene zu uns kamen, bei all ihrer Beweglichkeit kein einziges Mal zu einem Knochenbruch“. Die oben beschriebenen Forschungsergebnisse sind ein Beweis dafür, wie hoch die Bewegungsaktivität der Säuglinge ist, wenn die Bedingungen für eine freie Bewegungsentwicklung gegeben sind.

Die beobachtete Aktivität weist auf ein kontinuierliches Üben und Turnen hin, mit der Ausrichtung auf Erreichung einer immer höheren Bewegungsform.

3.2.6 Bedeutung der freien Bewegungsentwicklung für die Motorik und die Persönlichkeitsentwicklung

Mit dem Verständnis, welche Intention hinter der Pikler-Pädagogik verborgen ist, wird deutlich, welches Potential in der freien Bewegungsentwicklung steckt und wie sich diese respektvolle Haltung gegenüber dem Säugling auf die Bewegungsmotivation, auf die Motorik und selbstverständlich auch auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.

Im folgenden Zitat wird verdeutlicht, welchen wesentlichen Teil eine aktive Bewegung zum Beispiel zur Ausbildung des Körperschemas beitragen kann.

Ein bedeutender Teil aller Aktivitäten im Säuglings- und Kleinkindalter ist die Motorik. Als Ergebnis ihrer Forschung erkennen auch Psychologen immer mehr die Bedeutung der aktiven Bewegung für die Entwicklung der psychischen Funktionen, so z.B. bei der Ausbildung des Körperschemas, der Orientierungsfähigkeit in der Außenwelt sowie bei der elementaren Begriffsbildung beziehungsweise dem elementaren Denken. [...] Experimente bestätigen, dass kleine Katzen mit dem gleichen Seh- und Sinnvermögen, aber ohne aktive Bewegung, sich anderes entwickeln und später im Raum sich anders orientieren als die, die sich aktiv bewegen konnten. Andere Untersuchungen zeigen, dass die Koordination in der Zusammenarbeit des Sehens, Handlenkens und Greifens sich nicht richtig ausbildet, wenn die Hände und Arme infolge der Beschränkung ihrer Bewegung an dem Erkennen des Gesehenen sowie an der Kontrolle und an der Korrektur der im Lauf dieses Erkennens entstandenen Vorstellung nicht teilnehmen können (Pikler, 2001, S. 21).

Eine freie Bewegungsentwicklung impliziert aus Sicht der Autorin nicht nur eine gesunde Eigenbestimmung, um den Zeitpunkt des nächsten Schrittes selber zu bestimmen, sondern durch die selbstgewählten und gestellten Aufgabe wird darüber hinaus ein Raum geschaffen, in dem das Selbstbewusstsein durch das Gelingen einer ausgesuchten Aufgabe wachsen darf und damit die Persönlichkeitsentwicklung profitiert. Abseits von jeglichem modifizierenden Eingriff eines Erwachsenen in die Bewegungsentwicklung eines Kindes, wird die Möglichkeit geschaffen für eine gesunde Körperwahrnehmung und ein Sich-Selbsteinschätzen-Können, welche Aufgaben sich ein Kind zutrauen kann und welche nicht. Ein Kind, das sich seine Aufgabe selbst stellt und nicht wartet bis von außen eine Aufgabe an ihn herangebracht wird, wird sich an der selbst geschafften „Leistung“ als Erlebnis erfreuen. Zum Beispiel vom Rücken auf den Bauch drehen. Es ist unabhängig von Lob und Tadel, sondern erspürt die innere Freude dass es etwas geschafft hat und stärkt somit sein Selbstvertrauen.

Exkurs: Rücken oder Bauchlage

„Von dem Zeitpunkt an, zu dem sich das Kind zum ersten Mal auf den Bauch dreht, etwas mit einem halben Jahr-, bis zu der Zeit, zu der es sich nicht nur aufsetzt, sondern auch sitzend spielt –also ungefähr im Alter von einem Jahr – spielt das Kind im Lóczy den größten Teil seiner wachen Zeit in der Bauchlage. Diese Entwicklungsphase dauert etwas ein halbes Jahr, d.h. ein Drittel der Gesamtzeit, die die Entwicklung der Bewegungen bis zum sicheren Gehen in Anspruch nimmt“ (ebda, S. 63).

Andere sind wiederum der Meinung, damit die Rückenmuskulatur gut ausgeprägt wird, soll das Kind so früh wie möglich in die Bauchlage gebracht werden.

Pikler (ebda, S. 64) führt diesbezüglich dazu an: „[...] der Säugling von etwa zwei Monaten wird mit seinen Händen vertraut. Durch das Verfolgen der spontanen Bewegungen seiner Hände entwickelt sich die Koordination der Kopf-, Augen, Arm- und Handbewegungen, die die Grundlage zu späteren, komplizierten Tätigkeiten der Hände bildet“.

Weiters beschreibt Pikler (ebda) dass, „[...] der Säugling, [...] der auf den Bauch gelegt wird, seinen Kopf nur ruckartig, krampfartig, für kurze Zeit anheben kann, um die weitere Umgebung in sein Blickfeld zu bekommen.“

Es gibt unzählige Fachmeinungen zum Thema, ob ein Neugeborenes besser auf den Rücken oder auf den Bauch gelegt werden soll. In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus jedoch auf die Pikler-Pädagogik und die Vorteile der Rückenlage gerichtet werden, da eine breitere Betrachtung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Natürlich gibt es verschiedenste kulturelle Bräuche und Sitten, wie zum Beispiel im Stamm der Hopi-Indianer, welche ihre Kinder in der Rückenlage auf ein Brett binden. In Europa hingegen wurden die Säuglinge jahrhundertlang einen Großteil ihrer ersten Monate in einem Stekkissen festgewickelt. Auch medizinische Themen wie Verhinderung von Hüftdysplasien spielen bei der Beantwortung, welche Lage am besten ist, natürlich eine wesentliche Rolle (vgl. Pikler, 2001, S. 109).

Hinsichtlich der Fragestellung, ob der Säugling nun auf den Rücken oder auf den Bauch gelegt werden soll, gibt es im Buch „Lasst mit Zeit“ eine Versuchsreihe mit zwei Kindern, Bea und Moni. Im Forschungsmittelpunkt standen die Fragen: „Wie spielt ein Säugling in Rücken- und wie in Bauchlage?“ „Wie entwickeln sich seine Bewegungen unter Berücksichtigung der verschiedenen Ausgangslagen?“ „Was sieht der Säugling?“

Beiden Kindern wurde die freie Bewegungsentwicklung ermöglicht, jedoch wurde Bea als Neugeborenes stets auf den Bauch gelegt, während Moni immer in die Rückenlage gebracht wurde (vgl. ebda, S. 113 f.).

Die zwei Kinder wurden in regelmäßigen Abständen in ihrer gewohnten Umgebung beobachtet und gezeichnet. Im Alter von 32 Wochen und sechs Tagen begab sich Bea in den Knie-Händestütz; mit 46 Wochen und sechs Tagen war sie im Kniestand. Signifikant bei dieser Untersuchung war, dass Bea beim Aufrichten den Kopf zwar immer sicherer heben konnte, aber ihre Nackenmuskulatur verkürzt und verkrampft aussah, ebenfalls waren die Innen- und Außenrotation der Füße auffällig. Moni war im Alter von 30 Wochen und fünf Tagen im Knie-Händestütz unterwegs und mit 40 Wochen und drei Tagen entdeckte sie die Position zum Kniestand. Monis Körperbild war im Vergleich dazu entspannter, die Schultern waren locker und der Kopf ruhte auf der Halswirbelsäule. Weiters gab es keine Auffälligkeiten im Hinblick auf die Fußstellung (ebda).

Voraussetzung ist Kleidung, welche die Bewegungsfreiheit nicht behindert, wie auch fester Boden.

Nach Pikler (2001, S. 109 f.) lassen sich zusammenfassend folgende Vorteile der Rückenlage für Neugeborenen erwähnen:

- Durch die Unterlage ist eine Stütze des Kopfes gewährleistet.
- Die Beweglichkeit des Kopfes ist gegeben; Der Kopf kann aus der Ruhelage sowohl nach links und rechts gedreht werden als auch nach vorne und nach hinten (ebda).
- Die Bewegungen des Kopfes sind gut koordiniert und fein, abseits von ruckartigen Bewegungen (ebda).
- Das Spektrum des Blickfeldes des Säuglings ist weiter als in der Bauchlage, er kann Objekte und Gegenstände sehen, diese wahrnehmen und bei Interesse mit seinem Blick verfolgen (ebda).
- Die Beweglichkeit der Arme und Beine ist gegeben; Strampeln der Beine ist möglich; Arme und Hände sind ebenfalls frei beweglich (ebda).
- Die Augen-Hand-Koordination ist möglich, da sich die Arme und Hände frei bewegen können (ebda).
- Durch das intensive Erkunden und Beobachten seiner eigenen Hände orientiert sich der Säugling nicht nur im Raum, sondern trainiert auch durch die großen Armbewegungen die vordere Arm- und Rumpfmuskulatur (ebda).
- Das Strampeln ist abseits der Ausdrucksformen der Emotionen wie Freude und Ärger auch gleichzeitig ein Bauchmuskeltraining (ebda).
- Die Drehbewegungen stellen ebenfalls ein wichtiges Training für die seitliche Rumpf- und Bauchmuskulatur dar. Dieses Training wird durch späteres Rollen intensiviert und somit ein wichtiger Grundstein für eine weitere Bewegungsposition geschaffen (ebda).
- Der Kopf wird erst dann zum ersten Mal für einen längeren Zeitraum von der Unterlage abgehoben, wenn sich der Säugling selbständig auf den Bauch gedreht hat (ebda).
- Durch das tägliche Üben wird der Säugling in der Bauchlage bald sicherer und übt nun seine Rückenmuskulatur, da er ab diesem Zeitpunkt vermehrt in dieser Position spielen wird (ebda).

- Erst wenn die Rumpfmuskulatur gekräftigt ist, beginnt der Säugling mit dem Bauchkriechen und zu einem späteren Zeitpunkt auf Händen und Knien zu krabbeln (ebda).

3.3 Beziehung als Grundlage der frühkindlichen Entwicklung

Im folgenden Kapitel sollen die Wichtigkeit der Interaktion während der Pflegesituationen wie auch der Zusammenhang von Pflege mit dem daraus entstehenden Selbstwert und Selbstbildes des Kindes verdeutlicht werden.

Das Wunder der Natur „die Art und Weise der Geburt eines Kindes“ ist bereits ein einschneidendes Ereignis für das Neugeborene und bestimmt, mit welchen ersten Erfahrungen es ein Leben außerhalb des Mutterleibes beginnt.

Nach Falk (2012, S. 41) ist abseits vom Geburtsprozess und die unmittelbaren Zeit nach der Geburt, die Art und Weise, wie Pflegesituationen stattfinden, ebenfalls für eine gesunde Beziehung ausschlaggebend. Für Falk steht die Freude am körperlichen Kontakt und die Interaktion mit der Pflegeperson im Vordergrund. Wenn die Pflege ständig in Hast und Eile vor sich geht, dann ist es in gewisser Weise ein „Muss“ für das Kind und ein zu tolerierendes Ereignis, das immer wiederkehrt, jedoch fern von jeglicher Form der Freude ist (vgl. Pikler & Tardos, 2012, S. 41).

„Die Hände bilden die erste Beziehung des Säuglings mit der Welt (außer dem Stillen). Hände heben ihn auf, legen ihn hin, waschen, kleiden, füttern ihn [...]. Wie anders ist das Bild der Welt, das sich für den Säugling offenbart, wenn ruhige, geduldige, behutsame, aber doch sichere und entschlossene Hände mit ihm umgehen – und wie ganz verschieden gestaltet sich die Welt, wenn diese Hände ungeduldig, derb oder hastig, unruhig und nervös sind. Am Anfang bedeuten für den Säugling die Hände alles, sie sind der Mensch, die Welt“ (Pikler, 1982, S. 60 f.).

Die Beziehung zwischen der Mutter und dem Säugling entspringt und nährt sich nach der Geburt aus der Art und Weise des Stillens und dem Ablauf der Pflegesituationen.

Schöner als Winnicott kann man die Bedeutsamkeit der Haltung während der Pflege nicht ausdrücken, dass diejenigen die es Pflegen, dies mit einer liebevollen und sorgsamem Art tun.

„Pflege begünstigt die angeborene Tendenz des Kindes, seinen Körper zu „bewohnen“, Freude an den körperlichen Funktionen zu finden und die von seiner Haut gebildete Grenze, die das Ich vom Nicht-Ich scheidet, zu akzeptieren“ (Winnicott, o.a., zit. n. Pikler & Tardos, 2012, S. 42).

3.3.1 Ungeteilte Aufmerksamkeit bei der körperlichen Pflege

Die ungeteilte Aufmerksamkeit in Pflegesituationen ist nach der Pikler-Sichtweise das oberste Gebot, um intakte und liebevolle Beziehungen gedeihen zu lassen. Der Qualität der Pflege wurde im Lóczy eine große Bedeutung zugemessen. Zu den Pflegesituationen zählt alles, was in Verbindung mit der Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse eines Kindes steht, wie Baden, Wickeln, An- und Ausziehen und das Essen und Füttern. Die verinnerlichte Haltung eines ruhigen, respektvollen, achtsamen und wertschätzenden Umgangs ist als Grundlage genau so wesentlich wie die Existenz eines Nährbodens für das Gedeihen einer Blume.

Vergegenwärtigt man sich die Häufigkeit an Pflegesituationen, die an einem Tag bei einem Neugeborenen stattfinden, wird deutlich, wie wesentlich die Art und Weise deren Umsetzung ist. Schon alleine der Umstand, dass das Wickeln eines Neugeborenen eine sehr oft wiederkehrende Tätigkeit darstellt, lässt erahnen, von welcher eminenten Bedeutung die Gestaltung dieses Ereignisses ist.

Die Pflege des Säuglings, mit ihren sich wiederholten Handlungen, erschien Emmi Pikler zur Ausbildung einer tragfähigen Beziehung zwischen Eltern und Kind geeigneter als das gemeinsame Spiel. Bei der täglich mehrmals notwendigen Pflege lernt das Kind zudem etwas, was es nur vom Erwachsenen lernen kann, denn für ein freundliches und rücksichtsvolles Verhalten braucht es ein Vorbild. Sich zu bewegen und

zu spielen hingegen lernen Säuglinge und Kleinkinder auch ohne unsere unmittelbare Hilfe und Anregung (Strub in: Pikler, 2001, S. 10).

Pikler hat in ihren Büchern öfters erwähnt, dass sogar anhand der Fotografien, die im Lóczy gemacht wurden, diese Freude in Pflegesituationen abzulesen ist. Exemplarisch sollen diese Fotos die Freude verbildlichen.



Abb. 50: Pflegesituation beim Füttern (vgl. Pikler, 2001, S. 73)



Abb. 51: Pflegesituation beim An- und Ausziehen (vgl. Pikler, 2001, S. 78 f)

Falk (2012, S. 38 f.) beschreibt die Verhaltensweisen der Pflegerinnen während der Pflege wie folgt:

- Pflege erfolgt nie in Hast und Eile, sondern in Ruhe und Gelassenheit (vgl. ebda);
- Ungeteilte Aufmerksamkeit, das heißt die ganze Aufmerksamkeit ist bei der Pflege und beim Kind (vgl. ebda);

- Bewegungen und Berührungen sollen mit einer Sanftheit und mit Achtsamkeit geschehen, um ein freudiges, angenehmes und vertrautes Beisammensein zu ermöglichen (vgl. ebda);
- Das Kind soll die Möglichkeit bekommen, an der Pflegesituation aktiv teilzunehmen und nicht mechanisch gepflegt werden (vgl. ebda);
- Das Kind ist kein Objekt, sondern ein aktiv teilnehmender Partner der Pflege; die Anteilnahme ist jedoch freiwillig zu sehen und kein Muss (vgl. ebda);
- Die Pflegerin bereitet das Kind stets auf den nächsten Schritt vor und teilt ihm von Anfang an alles mit, was mit ihm geschehen wird (vgl. ebda);
- Die Pflegerin achtet auf die Geschwindigkeit des jeweiligen Kindes und bietet stets Möglichkeiten zur Kooperation an (vgl. ebda);
- Die Pflegerin hilft dem Kind nur so weit es das Kind benötigt und unterstützt es in seiner immer wachsenden Selbstständigkeit;
- Weiters gibt die Pflegerin dem Kind die Möglichkeit, wie zum Beispiel den Kamm zu berühren und bestärkt es bei Versuchen es selbst tun zu wollen (vgl. ebda);

Unter den Bedingungen einer gesunden Beziehung, ergreift das Kind gerne Gelegenheiten, die es gestatten, den Pflegeprozess aktiv mitzugestalten.

Darüber hinaus lernt das Kind während der Pflege bei der Befriedigung seiner körperlichen Bedürfnisse – durch die Art und Weise, wie und wodurch sie befriedigt werden -, seine Bedürfnisse selbst zu erkennen, zu differenzieren und anzuzeigen. Es lernt auszudrücken, auf welche Weise es seine Bedürfnisse befriedigt haben möchte und ob es sich während der Pflege wohlfühlt und danach zufrieden ist. Dies ist unserer Erfahrung nach gleichzeitig eine Voraussetzung dafür, daß (sic!) es sich auch der äußeren Welt interessiert zuwenden kann. (Pikler & Tardos, 2012, S. 36).

Falk (2012, S. 42 f.) spricht von der Einheit von Pflege und Erziehung und betont nachdrücklich, dass „nur eine einfühlsame Pflege wirklich einen Teil der Erziehungsarbeit erfüllt, während eine unpersönliche, technische Pflege die gesunde Persönlichkeitsentfaltung des Kindes behindert“.

Die Kinder im Lóczy-Institut erlebten sich in Pflegesituationen als kompetent, wertgeschätzt und als respektvoll behandelt und auch als jene mitwirkende Personen, die Freude und Humor mit der Pflegerin teilen durften. Die Pflegeperson ist stets in achtsamer Verbindung mit dem Kind und achtet darauf, dass es weder zu einer Über- noch Unterforderung im Hinblick auf die Selbständigkeit kommt.

Wenn man der Kompetenz des Kindes genügend Aufmerksamkeit widmen würde und dementsprechend mit dem Säugling und Kleinkind umginge, könnte man möglicherweise auch gewissen späteren psychischen und somatischen Störungen vorbeugen. Unsere Erfahrung zeigt, daß (sic!) auf die geschilderte Weise friedlichere Kinder aufwachsen können, die in einem besseren seelischen Gleichgewicht sind. Kinder, die genau wissen, woran sie interessiert sind – Kinder, die auch hinsichtlich ihres Bedarfes an Nahrung oder Schlaf im Gleichgewicht sind. Ihre Art des Hantierens oder Spielens mit Gegenständen ist unabhängiger vom Erwachsenen, ihre Bewegungen sind ausgewogener und anmutiger (Pikler, 2001, S. 173).

Um die Umgangsweise mit den Säuglingen und Kindern in Pflegesituationen zu beschreiben soll dieser Textausschnitt einer Videoszene aus dem Buch „Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind“ dienen (Strub & Tardos, 2011, S. 31).

Gábor ist vier Monate alt und bekommt auf den Schoß seiner Pflegerin Jutka einen Obstbrei zu essen.

Gábor: (schaut Jutka an, als sein Mund mit dem Löffel berührt wird, öffnet er ihn, seine Faust hat er dicht am Mund).

Jutka: „Gábor, du bekommst einen geriebenen Apfel. Guten Appetit! Ich wische dir deine Hand ab, da ist ein bisschen Apfelbrei dran. – Kann ich dir noch etwas geben? – Schmeckt es dir? – Es scheint dir gut zu schmecken. Hier kommt noch ein Löffel voll.“

Gábor: (lutscht am Daumen)

Jutka; „Willst du an deinem Daumen lutschen? Ich möchte dir etwas zu essen geben, nimm bitte deinen Daumen aus dem Mund, damit der Löffel hineinpasst, ja? Beides zusammen – der Löffel und dein Daumen – geht nicht. Na Gábor , kann ich dir jetzt wieder etwas geben?“

Pflege heißt, in Interaktion miteinander zu treten, in Beziehung zu treten. Beziehung bedeutet, jemand bezieht sich auf den anderen und umgekehrt.

Natürlich sind Pflegesituationen in einem Säuglingspflegeheim etwas Wesentliches für diese Kinder, dennoch ist die Art und Weise der Pflege ebenso bedeutend, auch für zuhause aufwachsende Kinder, dafür wie sie diese Zeit erleben. Es wird den Kindern dadurch ermöglicht, ein gesundes Selbstbild beziehungsweise einen Selbstwert, beides grundlegende Faktoren für die Entwicklung der sozialen Kompetenz, aufzubauen.

Vincze (2012, S. 45) betont ebenfalls die Wichtigkeit der ungeteilten Aufmerksamkeit in der Pflege des Säuglings und führt dazu aus: „Er gelangt so von Anfang an zu Erlebnissen seiner Kompetenz, erkennt nach und nach seine Bedürfnisse und in diesem Zusammenhang sein „Ich“.“

Durch die liebevolle und achtsame Zuwendung waren die Bedürfnisse der Kinder im Lóczy gestillt und sie konnten sich anschließend in der gewohnten und vorbereiteten Umgebung voller Zufriedenheit und Sicherheit in das freie Spiel vertiefen.

3.4 Das freie Spiel und die selbstständigen Aktivitäten

Oerter und Montada (2002, S. 223 f.) unterscheiden in ihrem Werk „Entwicklungspsychologie“ folgende Formen des Spiels in ihrer Reihenfolge und deren Entwicklung.

1) Sensomotorisches Spiel (erstes und zweites Lebensjahr des Kindes)

Das sensomotorische Spiel wurde früher als Funktionsspiel bezeichnet. Das Kind hat Freude an den verschiedensten Körperbewegungen, welche es oft lange Zeit wiederholt. „Diese Bewegungen richten sich mehr und mehr auf Gegenstände, zunächst auf eigene Körperteile als „Gegenstände“ und einige wenige Objekte aus der Umwelt [...], später bevorzugt auf neue Gegenstände, mit denen manipuliert wird“ (ebda).

2) Informationsspiel, Explorationsverhalten

In diesem Stadium hat das Kind das Bedürfnis, Gegenstände zu erkunden und damit zu experimentieren. Es will erfahren, wie die Beschaffenheit der Gegenstände ist und was man mit ihnen ausprobieren kann (vgl. ebda).

3) Konstruktionsspiele (ab dem zweiten Lebensjahr)

Wie der Name bereits verrät, verwendet das Kind jetzt nun Gegenstände um damit einen Zielgegenstand herzustellen. Die Vorstellung des zu kreierenden Objektes, als auch dessen Umsetzung gehen vom Kind selbst aus (vgl. ebda).

4) Symbolspiel und Fiktionsspiel (ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr)

Diese Spielform "So tun als ob" mit oder ohne Gegenständen, ist die eigentliche kindliche Spielform. Das Kind versucht dadurch die äußere Wirklichkeit an die eigene innere Wirklichkeit anzupassen (vgl. ebda).

5) Rollenspiel (ab dem fünften Lebensjahr)

Das Rollenspiel wird als Spiel definiert, bei dem es zu einem Zusammenspiel von mehreren Personen, die in fiktive Rollen schlüpfen, kommt. Es wird auch als Soziodramatisches Spiel bezeichnet. Die Art und Weise des Spiels verlangt von den Mitspielenden eine höhere soziale und kognitive Kompetenz.

6) Regelspiel (ab dem sechsten Lebensjahr)

Diese Form des Spiels hat bereits festgelegte Regeln, die eingehalten werden müssen, damit der Reiz des eigentlichen Spiels nicht abhanden kommt (zum Beispiel Wettkampfspiele). Regelspiele erfordern ein gewisses Maß an Kompetenz, die zuvor erst erkannt und erlernt werden muss (vgl. ebda).

In den Vorstufen entstehen die ersten Ansätze von Regeln wie folgt:

- Funktionsspiel (ritualartige, regelmäßige Abläufe)
- Symbolspiel (willkürliche Regeln werden erkannt)
- Rollenspiel (soziales Interesse und Kooperation)

Bereits Friedrich Schiller befasste sich mit dem Thema Spiel schon vor langer Zeit und führte folgendes dazu an:

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, (sic!) und er ist

nur da ganz Mensch, wo er spielt. Der Mensch erfährt in dem Zustand des ästhetischen Spiels den Zustand der höchsten Ruhe und der höchsten Bewegung, das persönliche Glück.“ (Friedrich Schiller)

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, stellt die Pflege in der Pikler-Pädagogik besondere Momente für die Pflegeperson und für das Kind dar. Aus dieser liebevollen und intensiven Pflege können die Kinder gesättigt heraus gehen und sich anschließend in das freie und selbstständige Spiel vertiefen.

Aus der Sicht der Pikler-Pädagogik stellen sich folgende Fragen: Wie nehmen das die Kinder wahr, wenn sie vermittelt bekommen, sie müssen schon weiter sein als sie gerade jetzt im Moment sind. Wenn sie krabbeln, wird bereits erwartet, dass sie so schnell wie möglich gehen. Wieso finden so viele Kinder nicht mehr ins Spiel? Wie wirkt sich das auf das soziale Lernen, auf Konflikte und die Interaktion untereinander aus? In unserer Gesellschaft ist der Tagesablauf der Kinder oft so durchgeplant, dass oft sehr wenig oder keine Zeit mehr für das sogenannte „freie Spiel“ übrig bleibt. Kinder bekommen oft selten die Chance, etwas selbständig auszuprobieren, zu experimentieren und alleine Lösungen für die von ihnen gestellten Aufgaben zu finden. Leider ist es oft der Fall, dass die Erwachsenen gleich eingreifen, anstatt zu beobachten und abzuwarten, was das Kind eigentlich vorhat und zu schauen, ob das Kind die gestellte Aufgabe alleine bewältigt, was sich wiederum positiv auf dessen Selbstwert auswirken würde.

Wie viel schöner ist es eigentlich, diese Freude mit dem Kind zu teilen, wenn es selbst etwas kreierte und geschafft hat, anstatt ihm ohne Vorankündigung mit der Lösung herbeizueilen. Einfach teilhaben zu dürfen an der Freude und staunen zu dürfen, wie kreativ sich Kinder in ihrem Spiel verwirklichen, wenn man sie lässt und ihnen Zeit und Raum dafür gibt.

Anna Tardos spricht vom „Genießen des Kindes“. Dies ist natürlich nur dann möglich, wenn die Erwachsenen bereit sind, wahrzunehmen und abzuwarten, was das Kind aus eigener Initiative gerade erkunden und erforschen möchte. Tardos versteht unter Genießen auch, das Kind im Spiel nicht zu unterbrechen und nicht ständig das nächste Spielzeug anzubieten.

Bei uns im Lóczy wird die Aktivität und das Interesse der Kinder nicht in eine vom Erwachsenen gewünschte Richtung gelenkt. Im Gegenteil, wir versuchen mit gezielter Organisation Säuglingen und Kleinkindern das

freie Spiel so zu ermöglichen, daß (sic!) sie in den ihnen angenehmen Lagen oder Positionen, die sie selbst aufsuchen oder verlassen, das spielen können, was sie möchten und auf die Weise und solange, wie sie es möchten (Pikler, 2001, S. 174).

Gerber (2000, S. 83 f.) spricht vom Lernen zuzuschauen und abzuwarten wenn es um das freie Spiel und das Experimentieren bei Kindern geht.

Als Resultat dieses Vorgehens erwarten wir unter anderem, daß (sic!) die Kinder auf Gebieten, auf denen sie dazu fähig sind, ihre Entwicklungsschritte im Spiel selber tun, sich selbst erarbeiten beziehungsweise selbst „erspielen“. Wir erwarten, daß (sic!) sie dadurch nicht nur auf diesen Gebieten zu einer besseren Qualität ihrer Tätigkeiten und Kenntnisse gelangen, sondern daß (sic!) auch ihre Gesamtpersönlichkeit, ihre Kreativität und Kompetenz sich besser entfalten können (Pikler, 2001, S. 174).

Im Vorwort von Kálló und Balog (2008, S. 7) schreibt Zinser folgendes: „Die kindliche Lust zu spielen entspringt einem elementaren Bedürfnis; Und auf den verschiedenen Entwicklungsstufen ist das Spiel Hauptinhalt im Leben der Kinder“.

Die zwei Pädagoginnen Kálló und Balog, die im Lóczy tätig waren, beobachteten „sehr einfache, aber für die Entwicklung des Kinders grundlegende Erscheinungsformen des freien Spiels: vom ersten Entdecken der Hände, über das Hantieren und Experimentieren mit Gegenständen bis hin zu den Anfängen des Bauens“ (ebda).

Die Fotografin Marian Reismann hat vierzig Jahre lang mit Emmi Pikler zusammengearbeitet und die Resultate anschaulich dokumentiert.

An ihren Bildern – nicht weniger als in den detaillierten Berichten – wird deutlich, wie erst durch Zurücknahme der eigenen Impulse unser Blick für das Kind frei wird und allein aufmerksame Beobachtung uns empfindlich macht für das, was sich allein in seinem kleinem Leben

ereignet, lange bevor es dazu kommt, einen Baustein auf den anderen zu setzen. So lernen wir das Spiel des Kindes besser verstehen und werden uns künftig anders darauf einstellen können (Zinser in: Kálló & Balog 2008, S. 8).

Anhand der folgenden Fotos von Marian Reismann, sollen exemplarisch die verschiedenen Stadien der Spielentwicklung nach Emmi Pikler veranschaulicht werden.

Wie bereits erwähnt, benötigt das Neugeborene laut Pikler noch kein Spielzeug, dies würde es nur überfordern. Alleine das Kennenlernen der Schwerkraft und diverse andere neue Sinneseindrücke seien in den ersten Wochen genug Herausforderung für den Säugling. Das erste Spielzeug stellen nach Piklers Beobachtungen die eigenen Hände dar.

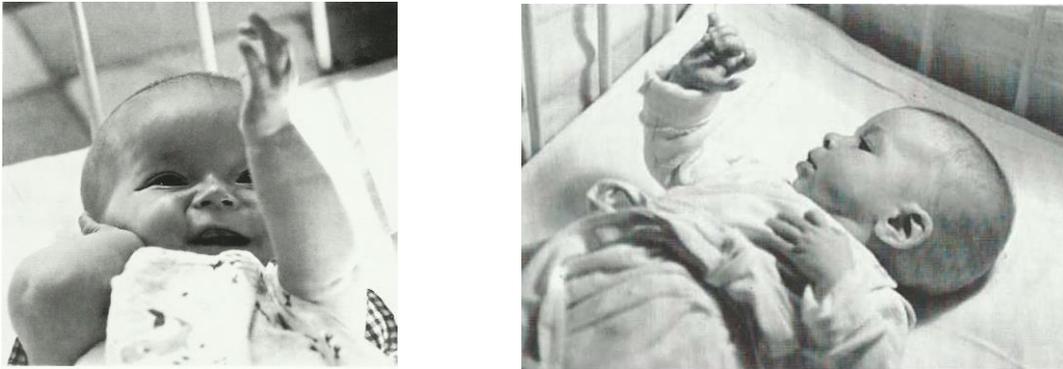


Abb. 52: Säuglinge, die ihre Hand entdecken (vgl. Kálló & Balog, 2008, S. 1 & 17)

Das erste Spielzeug soll ein farbiges, weiches Baumwolltuch sein, das in Reichweite neben den Säugling gelegt wird. Meistens bemerken die Kinder das Spieltuch bald und beginnen damit zu experimentieren (vgl. Kálló & Balog, 2008, S. 10)



Abb. 53: Dènes, 4 ½ Monate mit Baumwolltuch (vgl. Kálló & Balog, 2008, S. 10)

Das erste Spielzeug bekommen Kinder im Lóczy, wenn sie regelmäßig mit ihren Händen spielen und Interesse an der Umgebung zeigen. Mobiles und dergleichen lenken den Säugling davon ab, seine eigenen Hände zu erkunden und ins Spiel damit zu kommen (vgl. ebda, S. 17).



Abb. 54: Józef, 6 Monate beim Hantieren mit dem Korbball (vgl. Kálló & Balog, 2008, S. 24)

Die abgebildete Fotografie stellt die ersten Anfänge des Bauens dar

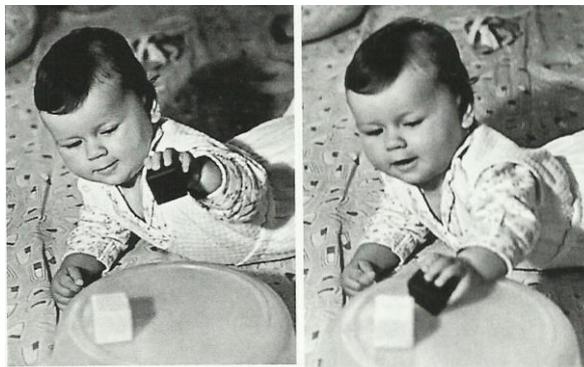


Abb. 55: Andrea, 10 Monate, die Anfänge des Bauens (vgl. Kálló & Balog, 2008, S. 49)

Konisch zulaufende Becher, Kübel oder andere Hohlformen stellen eine weitere Möglichkeit dar, mit mehreren Gegenständen zu hantieren. „Indem es einige davon ineinander- oder übereinander schiebt, beginnt es, Türme zu bauen“ (Kálló & Balog, 2008, S. 52).



Abb. 56: Fercse, 20 Monate; Turm bauen (Kálló & Balog, 2008, S. 55)



Abb. 57: Janós, 24 Monate; Turm bauen (Kálló & Balog, 2008, S. 59)

Abschließend sei zu sagen, dass natürlich jeder neugeborene Mensch durch seine Umgebung mit gar nicht genügend Bewunderung empfangen werden kann. Es ist zwar bekannt, dass das Neugeborene all seine Fähigkeiten gleich einem Fass voller Zukunft in sich trägt, aber dennoch sind uns bis dato noch immer viele seiner Fähigkeiten verborgen. Es stellt sich nun die Frage, ob die Ansicht, dass Kinder kleine und tatsächlich auf uns angewiesene Wesen sind, die alles von uns lernen müssen, noch immer adäquat ist. Ist die These, dass der Erwachsene ihm Dinge beibringen müsse, sein Interesse für etwas wecken und ihn durchgehend stimulieren müsse, damit es neugierig wird, sich bemüht und lernt,

state of the art? Nach eingehender Betrachtung all dieser Fragen, erscheint es evident, dass es genau diese veraltete Anschauungsweise ist, welche durch die von ihr empfohlenen alltäglichen Betreuungsaufgaben und Beschäftigungsstrategien oft die bewundernswerten Fähigkeiten des Kindes, die ursprünglich jeder Mensch mit auf die Welt bringt, verdecken und verkümmern lassen? Dadurch wird jedoch den heranwachsenden Lebewesen zugunsten einer standardisierten Entwicklung die Möglichkeit verwehrt, sich entsprechend der eigenen Geschwindigkeit und Neigungen zu entwickeln. Um bei dem Bild zu bleiben werden also die Talente im Fass ungeachtet der persönlichen Prioritäten geordnet und nach einheitlichen Kriterien gehoben. Die Berücksichtigung individueller Unterschiede wird solcherart dem Diktat der Standardisierung geopfert.

3.5 Der Pikler-Spielraum

Die Idee des Pikler-Spielraums ist auf drei Pädagogen und Pädagoginnen, nämlich Elsa Gindler, Elfriede Hengstenberg, Heinrich Jacoby sowie die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler zurückzuführen. Er ist eine begleitete Eltern-Kind-Gruppe nach dem pädagogischen Konzept von Emmi Pikler.

Der „Pikler-SpielRaum für Bewegung und selbständiges Entdecken“ gibt Eltern die Möglichkeit, die Eigenaktivität ihrer Kinder zu beobachten und kennen zu lernen. Ihre aufmerksame Anwesenheit und ihr Interesse für das Tun der Kinder schaffen eine Atmosphäre, in der sich diese sicher und wohl fühlen können und Zeit und Raum im freien Spiel beim Erkunden, Ausprobieren und Handhaben geeigneter Materialien genießen (Pichler-Bogner, 2010, S .9).

Was geschieht eigentlich in einem Pikler-Spielraum? Dieser Raum bietet Kindergruppen verschiedenen Alters in einer vorbereiteten Umgebung die Möglichkeit mit diversen Materialien und Geräten, die bereits im Kapitel 2.5 ausführlich erwähnt wurden, zu experimentieren und ohne Anleitung zu forschen.

Die Kinder können ihrem inneren Forschungsdrang freien Lauf lassen, ohne dass der Erwachsene sie lenkt, motiviert, animiert oder bespielt. Weiters können die Kinder frei wählen, mit welchen Materialien und wie lange sie sich mit ihrem selbstgewählten Spiel

beschäftigen wollen. Die Gruppe selbst ist relativ altershomogen zum Beispiel 15 bis 24 Monate und gewährleistet somit, dass die Kinder ungestört und in Ruhe spielen können und sich „nicht vor den Aktivitäten kleinerer oder größerer Kinder schützen müssen“ (ebda, S. 10).

Die Spielraumleitung gestaltet die vorbereitete Umgebung je nach Entwicklungsstand und Alter der Kinder und nimmt die Kinder in ihrem Tun aufmerksam wahr. Im Falle von Konflikten unterstützt die Spielraumleitung bei Bedarf die Kinder und steht ihnen beim Finden eigener Lösungen zur Seite. Den Eltern wird es dadurch ermöglicht, sich zurückzunehmen. Dadurch kann das Vertrauen in die Fähigkeit und in die Kompetenz des Kindes wachsen und sich entfalten. Durch die sprachliche Begleitung und das individuelle Erkennen und zum Ausdruck Bringen der Bedürfnisse der Kinder wird ihnen ein Weg offenbart, der sich durch Verständnis, Respekt und Achtsamkeit ausdrückt. Je nach Spielraumleitung werden pro Spielraumkurs mehrere Elternabende veranstaltet, in denen die Möglichkeit besteht, aktuelle Themen und Konflikte zu besprechen.

Jener Elternteil, der das Kind in den Spielraum begleitet, wird dazu eingeladen, sich einen Platz am Rande des Geschehens zu suchen und das Kind in seinem freien Spiel und seinem Experimentieren zu beobachten. Der Erwachsene greift nicht in das Spiel ein, sondern richtet seine Aufmerksamkeit auf das Wahrnehmen des Kindes. Die Begleitperson stellt somit die eigenen Vorstellungen hinter diejenigen des Kindes, das sich nun seinen eigenen hingeben kann. Weiters soll der Erwachsene erkennen wie wichtig es ist, dem Kind Raum und Zeit dafür zu geben, dass es die Dinge selbstständig entdecken kann.

4 Empirischer Teil

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den Grundlagen des gewählten Themenbereiches folgt nun die Abhandlung der wissenschaftlichen Fragestellung unter besonderer Berücksichtigung der protokollierten Beobachtungen in einem Pikler-Spielraum. Der empirische Teil umfasst die Fragestellung, inwieweit die Pikler-Pädagogik die Bewegungsmotivation und Bewegungsentwicklung bei Buben und Mädchen im Kleinkindalter fördern kann und ob beziehungsweise in welcher Weise sich geschlechtsspezifische Aneignungs- und Nutzungsverhaltensunterschiede finden. Gegenstand der Untersuchung sind qualitative Einzelfall-Beobachtungen bei Buben und Mädchen in Spielräumen.

4.1 Methodenwahl

Aufgrund der Problemstellung des Alters der zu untersuchenden Kinder erscheint eine nicht teilnehmende qualitative Feldbeobachtung im natürlichen Spielraum am sinnvollsten.

Anhand der folgenden Tabelle soll ein Überblick über die Vielfalt an verschiedenen Beobachtungsvarianten geschaffen werden:

Tab. 3: Formen der Beobachtungen

Differenzierungsdimension	Beobachtungsform	
Wissenschaftlichkeit	naiv	Systematisch
Standardisierung	unstrukturiert (nicht standardisiert)	strukturiert (standardisiert)
Transparenz	offen	verdeckt
Beobachterrolle	teilnehmend	nicht teilnehmend
Partizipationsgrad	aktiv teilnehmend	passiv teilnehmend
Realitätsbezug	direkt	Indirekt
Natürlichkeit der Situation	Feld	Labor

(Quelle: Lamnek, 2005, S. 564)

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung, auch „participant observation“ genannt, wurde in der Ethnologie und in der Kulturanthropologie mit Erfolg angewandt. Als sich die Soziologen mit Subkulturen näher auseinandersetzten, wurde die teilnehmende Beobachtung auch in der Soziologie eingeführt. Da die teilnehmende Beobachtung eine qualitative Methode ist, und damals die Aufmerksamkeit der quantitativen Methode galt, wurde die „participant observation“ anfangs als mehr oder weniger unwissenschaftlich abgetan. Schlussendlich setzte sich diese Methode bei der Erforschung der Subkulturen durch und erzielte größere Erfolge als andere Methoden (vgl. Lamnek, 2005, S. 547).

Sozialforscher und Sozialforscherinnen versuchen beim qualitativen Vorgehen trotz a priori festgelegter Beobachtungskategorien eine Haltung mit großer Offenheit an den Tag zu legen, um unvorhergesehene Ereignisse und Verhaltensweisen in die Forschung miteinzubeziehen und so den größtmöglichen Informationsgewinn für tiefgehende Erkenntnisse zu gewinnen. „Qualitatives Forschen heißt ja keineswegs unsystematisches und konzeptionsloses Vorgehen, sondern bedeutet nur, dass trotz dieser gedanklichen Vorstrukturierung variabel, flexibel und offen gearbeitet wird“ (Lamnek, 2005, S. 571).

Die Verlässlichkeit der teilnehmenden Feldbeobachtung hängt entscheidend von Art und Weise der Aufzeichnung der Beobachtungsdaten ab.

Im Vorfeld sind folgende Fragen abzuklären:

- Wann wird protokolliert?
- Wie wird protokolliert?
- Was wird protokolliert?

4.2 Beobachtungsverlauf

Die Beobachtungen erfolgten in einem Pikler-Spielraum im siebenten Wiener Gemeindebezirk bei Brigitte Moser, die seit etlichen Jahren als Spielraumleiterin tätig ist. Die Durchführung der Beobachtungen erfolgte gemäß den Richtlinien und den Beobachtungskriterien des wissenschaftlichen Arbeitens. Die anwesenden Eltern wurden bereits im Vorfeld über die Anwesenheit einer Beobachterin informiert und hatten die Möglichkeit, ihre Meinung diesbezüglich kundzutun. Die Beobachterin war von der ersten Einheit an als beobachtende Teilnehmerin dabei. Darüber hinaus erfolgten die Aufzeichnungen der ersten zwei Einheiten noch ohne Videoanalyse. Durch diese

Maßnahmen sollte eine langsame Gewöhnung der Eltern und Kinder an die Beobachterin gewährleistet werden. Es sei zu erwähnen, dass für das beobachtete Feld durch die vorgegebene Struktur des Spielraums, in der die Eltern am Rand sitzen und ihre Kinder beobachten, aber auch durch die oben beschriebenen Maßnahmen, von der Beobachterin keinerlei Irritation ausgingen. Dieser Eindruck wurde auch durch das Feedback der anwesenden Eltern und der Spielleiterin bestätigt. Es kam somit zu keinen „atmosphärischen“ Störungen.

Flick (2005, S. 202) führt diesbezüglich dazu aus:

Je öffentlicher und unüberschaubarer das Feld ist, desto leichter dürfte es sein, eine Rolle einzunehmen, die nicht weiter auffällt und das Feld nicht weiter beeinflusst. Je überschaubarer ein Feld ist, desto schwieriger ist es, sich darin aufzuhalten, ohne Teilnehmer zu werden.

Ab der zweiten Spielraumeinheit wurde die Beobachtung per Video aufgezeichnet. Auf Wunsch der anwesenden Eltern werden die Videoaufzeichnungen nicht an Dritte weitergegeben und verbleiben bei der Autorin.

Das Video als unterstützendes Medium der Beobachtung erschien für die gestellte Aufgabe als optimale Variante, da es zusätzlich den Vorteil bringt, Probleme wie selektive Wahrnehmungen und Erinnerungsgrenzen, zu eliminieren. „Die erinnerten Beobachtungsinhalte sind dem Logarithmus der verstrichenen Zeit umgekehrt proportional“ (Lamnek, 2005, S. 614). Ebenso war es mittels Videoanalyse möglich, eine selektive Verzerrung der Beobachtungsinhalte auszuschließen.

4.3 Gegenstand der Beobachtung

Für die Beobachtungen wurden ein Mädchen und ein Bub ausgewählt. Beide Kinder waren zum Zeitraum der Beobachtung 18 Monate alt. Es gibt einen Altersunterschied von drei Tagen. Die beiden Kinder, Julian und Mia, kamen mittels Spontangeburt mit einem Normalgewicht im März 2012 gesund auf die Welt. Dies wurde in einem Gespräch mit den Eltern im Vorfeld eruiert. Julian als auch Mia konnten bereits gehen und besuchten zum ersten Mal einen Pikler-Spielraum. Die Namen der Kinder anonymisiert.

Die Beobachterin war insgesamt zehn Mal anwesend, wobei erst ab der dritten Einheit

gefilmt wurde. Sowohl Julian als auch Mia versäumten jeweils zwei Spielraumeinheiten. Die Filmaufnahmen wurden während der ganzen Spielraumeinheit gemacht, wobei die relevanten Aspekte, die von Bedeutung für die gewählten Forschungsfragen sein könnten, herausgefiltert wurden.

Der Beobachtungsraum hat eine Größe von 60 m², und es befinden sich folgende Pikler-Geräte und Materialien darin:

Geräte:

- Dreiecksständer mit Rutsche

Für diese Spielraumgruppe ist das Brett im Sprossendreieck in der zweiten Sprosse eingehängt. Das Sprossendreieck hat insgesamt dreizehn Sprossen, wovon die dreizehnte die oberste Sprosse bildet.

- Labyrinth
- Podest samt Rampe
- Kiste mit schiefer Ebene

Materialien:

Die unstrukturierten Materialien sind in Körben oder anderen Behältnissen im ganzen Raum verteilt und stehen den Kindern zur freien Wahl zu Verfügung. Ein kleiner Teil der vorhandenen Materialien ist in Abbildung 14 illustriert.

Die Eltern sitzen auf Sitzpöhlern am Rand des Spielraums. Neben dem Bereich, in dem die Eltern sitzen, steht ein Schemel für das Kind, damit es sich, falls es die Nähe des anwesenden Elternteils benötigt oder eine Pause braucht, niedersetzen kann. Es gilt das Prinzip der freien Platzwahl, wobei in allen vorgenommenen Beobachtungen die meisten Eltern den gleichen Platz bevorzugten. Die Spielraumleiterin begleitet bei Bedarf die Kinder, wenn gerade kein Bedarf ist, beobachtet sie aufmerksam und mit großer Präsenz die Kinder vom Rande des Geschehens.

4.4 Analyse und Auswertung

Jede einzelne Szene einer Beobachtung entsteht aus einem situativen Gesamtgeschehen heraus. Bei jeder Form von Verschriftlichung geht aus der Sicht der Beobachterin jedoch

ein Teil dieser Mehrdimensionalität verloren.

Lamnek (2005, S. 622) führt zur Auswertung der Beobachtungen an, dass sich diese immer auf ein Verhalten beziehen, in den meisten Fällen kommunikativ sind und somit auf Auswertungsstrategien, wie sie zum Beispiel bei der Inhaltsanalyse der Fall sind, zurückgegriffen werden kann.

Schmidt (2010, S. 475) spricht von Kategorienbildung als zentrales Instrument der inhaltlichen Analyse. Hierbei soll das verschriftlichte Material auf mögliche relevante Themen und Inhalte geprüft werden. Sinn dessen ist, die Inhalte zu verstehen, um im Kontext der Fragestellung einen Zusammenhang zu erstellen.

Im Kontext der Fragestellung soll einerseits untersucht werden inwiefern die Pikler-Pädagogik die Bewegungsentwicklung und Bewegungsmotivation im Kleinkindalter fördern kann und andererseits, ob ein Unterschied im geschlechtsspezifischen Anwendungs- und Nutzungsverhalten bei Buben und Mädchen zu erkennen ist.

Folgende Kriterien werden im Hinblick auf die Bewegungsentwicklung der Kinder anhand der Videoaufzeichnungen untersucht:

- **Interesse an Geräten**

Welche Geräte werden wie oft gewählt?

- **Länge des Beschäftigungsausmaßes**

Wie lange beschäftigt sich das jeweilige Kind mit der von ihr/ihm gewählten Aufgabe?

- **Komplexität der Bewegungen**

Verändert sich im Laufe der Beobachtung die Art und Weise der Gerätebenützung?

Werden die ausgeführten Bewegungen komplexer?

Hinsichtlich der Forschungsfrage des Nutzungs- und Nutzungsverhaltens von Buben und Mädchen wird konkret auf folgenden Aspekt geachtet:

- **Auswahl der Gegenstände und Geräte**

Welche Materialien beziehungsweise Geräte wählt das Mädchen aus? Welche der Bub?

5 Vertiefende Analyse der Protokolle

Zu Beginn der Analyse werden noch allgemeine Informationen betreffend die untersuchten Kinder beschrieben und auch Informationen zum Spielraum gegeben.

Mia wie auch Julian waren das erste Mal in einem Spielraum und während der ganzen Aufzeichnungszeit mit derselben Bezugsperson anwesend. Sie haben beide die Einheit im Spielraum zwei Mal versäumt.

Die vorbereitete Umgebung im Spielraum wurde immer auf gleiche Weise von der Spielraumleiterin gestaltet. Die Rutsche im Dreiecksständer war für diese Gruppe während der Beobachtungszeit immer auf der zweiten Sprosse eingehängt. Es waren immer die gleichen Pikler-Geräte am selben Ort auffindbar. Ebenfalls standen den Kindern im Spielraum immer dieselben Spielmaterialien zur Verfügung. Die Eltern saßen auf Sitzpöhlstern am Rande des Geschehens, beobachteten das freie Spiel und waren bei Bedarf für ihr Kind da.

In einem weiteren Schritt werden die oben angeführten Auswertungskategorien aufgegriffen und im Hinblick auf die Einzelfallstudien von Julian und Mia analysiert und ausgewertet. Es wurden jeweils zwei relevante Szenen des Bubens und zwei relevante Szenen des Mädchens pro Spielraumeinheit ausgewählt und im Anhang transkribiert. Die Auswertung bezieht sich auf die von der Autorin ausgewählten relevanten Szenen, die sich im Anhang befinden. Es kann hierbei von einer Durchschnittszeit von circa 30 Minuten während zweier Szenen gesprochen werden.

5.1 Interesse an Geräten

Im Kontext dieser Kategorie wurde insbesondere darauf geachtet, welche Geräte wie oft gewählt wurden. Die Aufzeichnung erfolgte mittels Videoanalyse und einer Auswertung in Form einer Strichliste. Es wurde gezählt, wie oft und welche Geräte vom Bubens und welche vom Mädchen verwendet wurde.

Es werden nun alle im Spielraum vorhandenen Geräte tabellarisch dargestellt, und die Häufigkeit der Verwendung jedes einzelnen Gerätes wird aufgelistet. In Tabelle 8 wurde die Anzahl der Gesamtnutzungen aufgelistet.

Tab. 4: Nutzungshäufigkeit des Sprossendreieck pro Einheit

Sprossendreieck mit Rutschbrett	1. Einheit	2. Einheit	3. Einheit	4. Einheit	5. Einheit
Nutzungshäufigkeit: Julian	4	13	4	7	12
Nutzungshäufigkeit: Mia	0	3	0	7	3

In Tabelle 4 ist deutlich zu erkennen, dass Julian häufiger das Sprossendreieck verwendet hat als Mia. In der ersten und dritten Einheit wurde das Dreieck je vier Mal verwendet. Der Maximalwert wurde in der zweiten Einheit mit dreizehn Verwendungen des Pikler-Dreiecks registriert, dicht gefolgt von der fünften Beobachtungseinheit mit einer Häufigkeit von zwölf Mal. In der vierten Einheit wurde das Sprossendreieck sieben Mal genutzt. Es sei anzumerken, dass Julian in der dritten Beobachtungseinheit das erste Mal komplett über den Dreiecksständer kletterte und in der fünften Einheit aus Sicht der Beobachterin, sicher und leicht zwei Mal das Dreieck überkletterte.

Mia nahm dieses Gerät in der ersten und dritten Einheit nicht in Anspruch. Der Maximalwert wurde in der vierten Einheit mit siebenmaliger Verwendung festgestellt. In der zweiten und fünften Beobachtungseinheit wurde das Sprossendreieck von Mia drei Mal verwendet.

Tab. 5: Nutzungshäufigkeit des Podests samt Rampe pro Einheit

Podest samt Rampe	1. Einheit	2. Einheit	3. Einheit	4. Einheit	5. Einheit
Nutzungshäufigkeit Julian	0	22	0	8	2
Nutzungshäufigkeit Mia	15	34	9	0	28

Im Falle des Podestes inklusive Rampe kann der oben angeführten Tabelle 5 ein Maximalwert von 34 Verwendungen, von Mia in der zweiten Einheit, entnommen werden. In der fünften Einheit wurde die Rampe mit 28 Benutzungen ebenfalls noch relativ oft von

ihr verwendet. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass in der vierten Einheit die Rampe kein einziges Mal von Mia benutzt wurde. Insgesamt wurde das Podest samt Rampe in den fünf Beobachtungseinheiten von Mia 86 Mal verwendet.

Im Vergleich dazu nützte Julian die Rampe wesentlich weniger intensiv. Zwar erreichte auch seine Nutzungshäufigkeit in der zweiten Einheit den Maximalwert, doch lag dieser mit 22 Nutzungen um circa 1/3 unter Mias maximaler Nutzung. Darüber hinaus verwendete Julian die Rampe mit acht Nutzungen in der vierten Einheit nur in einer weiteren Einheit mit erwähnenswerter Intensität.

Tab. 6: Nutzungshäufigkeit des Labyrinths pro Einheit

Labyrinth	1. Einheit	2. Einheit	3. Einheit	4. Einheit	5. Einheit
Nutzungshäufigkeit Julian	4	9	5	0	8
Nutzungshäufigkeit Mia	1	8	0	0	0

Die Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Nutzungshäufigkeit des Labyrinths ergaben bei Julian eine relativ regelmäßige Nutzung. Jener band bis auf die vierte Einheit das Labyrinth immer ins Spiel mit ein. Die häufigsten Nutzungen sind in der zweiten Einheit mit neun Mal und in der fünften Einheit mit acht Mal abzulesen. Insgesamt verwendete er das Labyrinth 26 Mal.

Im Vergleich dazu war auffallend, dass Mia in den letzten drei Einheiten das Labyrinth kein einziges Mal benützte. Die Gesamtnutzungshäufigkeit liegt bei neun Mal, beträgt also circa 1/3 jener Julians.

Tab. 7: Nutzungshäufigkeit der Kiste mit Rutsche pro Einheit

Kiste mit Rutsche	1. Einheit	2. Einheit	3. Einheit	4. Einheit	5. Einheit
Nutzungshäufigkeit Julian	0	0	4	11	0
Nutzungshäufigkeit Mia	3	0	15	0	8

Die Analysen der Ergebnisse ergaben, dass bei diesem Gerät die Nutzungshäufigkeiten bei Bub und Mädchen am wenigstens von allen Geräten divergierten.

Die Gesamtnutzungshäufigkeit von Julian liegt bei 15 Mal und von Mia bei 26 Mal. Der Maximalwert von Julian liegt in der vierten Einheit mit elf Verwendungen und bei Mia in der dritten Beobachtungseinheit mit 15 maliger Anwendung. In drei Einheiten verzichtete Julian während der Beobachtung gänzlich auf dieses Gerät, Mia ebenfalls in zwei Einheiten.

Tab. 8: Gesamtwerte der Nutzungshäufigkeit

Pikler-Geräte:	Nutzungshäufigkeit Gesamt: Julian	Nutzungshäufigkeit Gesamt: Mia
Sprossendreieck mit Rutschbrett	35	13
Podest samt Rampe	32	86
Labyrinth	26	9
Kiste mit schiefer Ebene	15	26
Gesamtwert	108	134

5.1.1 Zusammenfassung

Aus Sicht der Autorin ist anzumerken, dass es beim Sprossendreieck auffällige Unterschiede im Hinblick auf die Nutzungshäufigkeit zwischen Bub und Mädchen gab. Julian verwendete das Sprossendreieck in den protokollierten Spielraumszenen insgesamt 35 Mal und Mia 13 Mal. Ebenfalls war bei Mia die Gesamtnutzungshäufigkeit des Podestes inklusive Rampe mit 86 Verwendungen sehr auffällig.

Die Autorin verweist jedoch ebenfalls darauf, dass die Beobachtungen von nur zwei Kindern eine unzureichende Basis für die Deduktion allgemeingültiger Aussagen darstellen. Das Interesse an den Geräten war aus Sicht der Beobachterin bei beiden vorhanden, Julian konzentrierte sich unter anderem zum Zeitpunkt der Beobachtung offensichtlich schwerpunktmäßig auf den Dreiecksständer und stellte sich diesbezüglich

Aufgaben, während Mia ihren Fokus auf das Sammeln und Transportieren von Gegenständen über die Rampe legte.

Folgendes Fazit kann abschließend gezogen werden: Anhand der Gesamtnutzungshäufigkeit ist zu erkennen, dass sowohl bei Mia als auch bei Julian ein Interesse an allen Geräten, wenn auch mit unterschiedlicher schwerpunktmäßiger Verteilung, vorhanden ist.

Eine genauere Betrachtung der Protokollanalysen gestattet es, noch weitere Ergebnisse abzuleiten. Mia war sehr oft und längere Zeitintervalle in Tätigkeiten auf der Rampe vertieft sowie auch in der Kiste mit der schiefen Ebene und beim Sammeln. Julian war relativ oft und kurze Zeiteinheiten auf dem Sprossendreieck und längere Zeit beim Labyrinth und auf der Rampe ins Spiel vertieft. Weiters kann festgehalten werden, dass Julian während der gesamten fünf Beobachtungseinheiten im Allgemeinen alle verfügbaren Geräte regelmäßiger nützte als Mia.

Erwähnenswert ist ebenfalls die hohe Aktivität, die zu beobachten war. In Tabelle 8 sind die Gesamtnutzungen berechnet worden. Mia nahm in den fünf Einheiten insgesamt 134 Mal die dort befindlichen Geräte in Anspruch, Julian 108 Mal.

5.2 Länge des Beschäftigungsmaßes

Diese Kategorie gibt Aufschluss darüber, wie lange sich das jeweilige Kind mit der von ihr/ihm gewählten Aufgabe beschäftigt hat. Es sei anzumerken, dass die Autorin das Hauptaugenmerk auf die Ausdauer bei der Bewältigung der selbstgestellten Aufgabe legt. Eine quantitative Beurteilung der Beschäftigungsdauer ist aus der Sicht der Beobachterin nicht sinnvoll, da die Aufgaben der Kinder unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen, und daher die Beschäftigungsdauer kein Maß für die Ausdauer darstellt. Dies war deutlich beim Dreiecksständer zu erkennen. Julian war sehr oft an diesem Gerät. Die Aufgabe, die er sich in diesem Zusammenhang selbst stellte, konnte allerdings schnell bewältigt werden und nahm daher absolut weniger Zeit in Anspruch, als zum Beispiel die Aufgabe, die Mia sich bei der Benutzung der Rampe stellte. Ihr Ziel war es, alle Gegenstände einer Kategorie zu sammeln und über die Rampe zu transportieren.

Wesentlich ist lediglich, ob die Kinder bei der Bewältigung ihrer selbstgewählten Aufgaben Ausdauer zeigten und ob sie ihre eigene Aufgabe für sich zu Ende brachten.

Im Kontext der Fragestellung, ob die Pikler-Pädagogik einen positiven Einfluss auf die Motorik und Motivation im Kleinkinderalter hat, erscheint daher der Autorin die oben beschriebene Auswertungsmethode sinnvoller.

Um die Länge des Beschäftigungsausmaßes zu verdeutlichen, werden relevante Ausschnitte aus den Protokollen exemplarisch dargestellt und aus Sicht der Autorin näher erläutert. Die folgende Spielszene hat eine Länge von 13 Minuten 41 Sekunden und betrifft Mia und ihre selbst gewählte Aufgabe, einzeln bunte Plastikbecher über die Rampe zu ihrem Papa zu transportieren. Aufzeichnungsdatum ist der 18. November 2013. Es handelt sich um die fünfte Beobachtungseinheit.

Mia geht zu einem Korb (worin sich viele gleichgroße bunte Plastiktrinkbecher befinden). Sie nimmt einen blauen Becher heraus – geht über die Rampe und bringt ihn ihrem Papa – geht wieder zum Korb – nimmt einen gelben Becher heraus – transportiert ihn über die Rampe und bringt ihn ihrem Papa – geht wieder zum Korb – nimmt einen grünen Becher heraus - geht über die Rampe drüber und bringt ihn ihrem Papa – geht wieder zum Korb – nimmt einen rosa Becher heraus – transportiert ihn über die Rampe und bringt ihn ihrem Papa (Mia wiederholt es bis alle zwölf Becher bei ihrem Papa sind, sie geht immer beim Retourweg in gleicher Weise über die Rampe und beschäftigt sich mit dieser Aufgabe 9 Minuten 30 Sekunden.) – (Mia bleibt bei ihrem Papa.) setzt sich auf den Boden – nimmt einen hellgrünen Becher und steckt ihn in einen rosa Becher – nimmt einen gelben und steckt ihn dazu – dann den hellblauen – steckt ihn dazu – dann den roten – steckt ihn dazu – dann den lila Becher – steckt ihn dazu – dann den weißen Becher – steckt ihn dazu – dann den orangen Becher – steckt ihn dazu - dann einen schwarzen Becher – steckt ihn dazu - dann den dunkelblauen Becher – steckt ihn dazu - dann einen dunkelgrünen Becher – steckt ihn dazu - dann den türkisfarbenen Becher – steckt ihn dazu – Mia steht auf (Mia lacht – ihr Papa lacht ebenfalls).

Leseart aus Sicht der Autorin:

Aus der Beobachtung geht hervor, dass Mias Interesse am Sammeln diverser Gegenstände sehr groß ist. Die Analyse ergab, dass sich Mia sehr ausdauernd mit ihren selbst gestellten

Aufgaben beschäftigen kann und diese aus Sicht der Autorin auch zielstrebig zu einem Ende gebracht hat. Bei genauerer Betrachtung der oben ausgewählten, relevanten Szene ist erkennbar, dass sich Mia mit dem Sammeln und Transportieren der Becher über die Rampe fast zehn Minuten beschäftigte. Sie ging insgesamt 24 Mal ganz über die Rampe, transportierte jeden einzelnen Becher darüber und brachte sie zu ihrem Papa. In einem weiteren Verlauf ist erkennbar, dass sich Mia dann noch weitere vier Minuten mit dem Zusammenstecken der bunten Plastikbecher beschäftigte.

Aus Sicht der Autorin beendete Mia die Aufgabe, die sie sich gestellt hatte, mit dem Zusammenstecken aller Becher. Auch ihr Gesichtsausdruck war gelöst, sie lachte nach dem Fertigstellen ihrer Aufgabe und suchte den Blickkontakt zu ihrem Papa.

Weiters sei zu erwähnen, dass nach Analyse und Auswertung der Protokolle ein motorischer Fortschritt bei der Bewältigung des Podests bei Mia zu erkennen ist. Anfänglich umging sie das Podest, dann verwendete sie es beim Hinweg, aber nur wenn kein anderes Kind darauf war. Im weiteren Verlauf verwendete sie das Podest beim Hin- und Retourweg und schlussendlich integrierte sie auch komplexere Bewegungsabläufe und transportierte Gegenstände darüber.

Der folgende Ausschnitt aus der zweiten Beobachtungseinheit vom 21.10.2013 zeigt ebenfalls Mia in ihrem Interesse beim Sammeln und Transportieren.

Steht auf – geht in die Richtung der Rampe - geht zum blauen Kübel – macht ihn auf – setzt sich hin – nimmt die bunten Plastiktiere einzeln heraus – stellt sie alle auf – nimmt eines in die Hand – steht auf – geht über die Rampe und gibt das orangefarbene Tier ihrem Papa – geht wieder über die Rampe zu den Tieren - nimmt ein weiteres auf – geht über die Rampe zu ihrem Papa (Mia transportiert in gleicher Weise alle zehn Tiere zu ihrem Papa – sie verbringt 8 Minuten 45 Sekunden damit.) – geht nochmals zum blauen Kübel (Kübel ist jetzt leer.) – nimmt ihn auf und transportiert den leeren Kübel über die Rampe – stellt ihn bei ihrem Papa ab – nimmt ein Tier auf – gibt es in den Kübel hinein – nimmt das nächste auf und gibt es in den Kübel hinein - nimmt das nächste auf und gibt es in den Kübel hinein - nimmt das nächste auf und gibt es in den Kübel hinein – nimmt den Kübel auf und schüttelt ihn – stellt den Kübel wieder hin – gibt das nächste Tier hinein (macht sie 3 Minuten 10 Sekunden bis alle Tiere drinnen sind) – lässt den Kübel stehen – geht

zum Platz wo der blaue Deckel liegt – hebt ihn auf – geht über die Rampe zum Kübel – gib den Deckel hinauf – schüttelt den Kübel und stellt ihn auf den Boden.

Leseart aus Sicht der Autorin:

Die Beobachterin konnte auch hier eine ausdauernde Beschäftigung mit der gestellten Aufgabe beobachten. Die Analyse ergab, dass Mia 20 Mal über das Podest ging. Sie transportierte insgesamt zehn Plastiktiere zu ihrem Papa und verbrachte 8 Minuten 45 Sekunden mit dieser Tätigkeit. Weitere 3 Minuten 10 Sekunden verwendete sie zum Wiedereinräumen. Ihr Abschluss der gewählten Sammelaufgabe war offensichtlich das Verschließen des Kübels, in dem alle Tiere waren, mit dem blauen Deckel.

Der folgende Ausschnitt einer relevanten Szene handelt von Julian und seinen Experimenten mit einem roten Auto auf dem Podest. Aufzeichnungstag ist der 21. Oktober 2013 und zwar die zweite Beobachtungseinheit.

[...] Nimmt das rote Auto mit und transportiert es über die Rampe - dreht um und transportiert es wieder über die Rampe (wiederholt es acht Mal in 4 Minuten 50 Sekunden). Julian geht auf die Rampe hinauf, setzt sich oben nieder und spielt auf dem Podest mit dem Auto - Julian lässt es die Rampe hinunterfahren - schaut dem Auto nach bis es stehen bleibt - geht die Rampe hinunter und holt es wieder hinauf (wiederholt den Vorgang sieben Mal in gleicher Form und benötigt dafür 5 Minuten 20 Sekunden). Julian geht zu seiner Mama und setzt sich nieder.

Leseart aus Sicht der Autorin:

Aus der Perspektive der Beobachterin fand hier eine kontinuierliche Beschäftigung über fast zehn Minuten statt. Das rote Auto wurde als Objekt des Experiments verwendet. Julian wartete in allen seinen Versuchen, das Auto die Rampe hinunter fahren zu lassen, immer gespannt jenen Moment ab, in dem das Auto wirklich zum Stillstand kam. Dies war in den hier vorliegenden Beobachtungen immer der Fall. Mia und auch Julian schauten dem ausgesuchten Gegenstand so lange nach, bis er wieder völlig still stand.

Erwähnenswert ist hier auch die oftmalige Wiederholung. Julian transportierte sieben Mal das Auto über die Rampe und ließ es acht Mal die Rampe hinunterfahren. Aus Sicht der Beobachterin konnte dieses Phänomen bei beiden Geschlechtern mit derselben Häufigkeit

beobachtet werden.

Die nachstehend ausgewählte Szene handelt von Julian, der sich verschiedene Aufgaben mit dem Sprossendreieck stellte. Aufzeichnungstag ist der 21. Oktober 2013 der zweiten Beobachtungseinheit.

Julian geht zum Sprossendreieck und klettert die erste Stufe hinauf - klettert wieder hinunter - klettert bis zur zweiten Sprosse hinauf – bleibt oben stehen, schaut zur Brigitte - schaut zu seiner Mama - lacht (Mama lacht zurück.) - klettert hinunter - geht auf die andere Seite des Dreiecks und klettert im Vierfüßlerstand die Rutsche hinauf (also das Brett das eingehängt ist) - rutscht mit den Füßen vorangehend in Bauchlage hinunter (wiederholt diesen Vorgang vier Mal) - rutscht in gleicher Weise hinunter - geht zu einem Korb - entdeckt ein naturfarbenes Holzauto - hebt es auf - geht zur Rutsche des Sprossendreiecks - klettert mit dem Auto die schiefe Ebene hinauf - lässt Auto runterfahren (wiederholt diesen Vorgang drei Mal).

[...] Julian hebt den Ball auf und geht zur Rutsche des Dreiecksständers - lässt den roten Ball hinunterrollen - schaut ihm nach - holt sich den Ball - geht zur Rutsche und lässt ihn hinunterrollen (wiederholt es noch drei Mal). Bringt den Ball zu seiner Mama - geht zum Dreiecksständer und klettert bis zur dritten Sprosse hoch - schaut zu seiner Mama - hält sich mit beiden Händen fest - klettert wieder hinunter - klettert wieder hinauf bis zur vierten Stufe - schaut zu Brigitte (Brigitte sagt: „Jetzt bist du auf der vierten Sprosse oben.“) - Julian lächelt und schaut zu seiner Mama - klettert wieder hinunter - klettert wieder hinauf bis zur vierten Sprosse - klettert wieder hinunter und setzt sich zu seiner Mama.

Lesart aus Sicht der Autorin:

Aus Sicht der Autorin ist festzuhalten, dass Julian in jeder Beobachtungseinheit das Sprossendreieck in Verwendung hatte, manchmal öfters manchmal seltener. In der oben angeführten Szene hatte Julian 13 Mal den Dreiecksständer in sein Spiel integriert. Erwähnenswert ist hier, dass bei Julian eine Steigerung der Höhe der Sprossenanzahl zu beobachten war. Die Beobachterin führt an, dass er im Laufe seiner Kletterversuche am Sprossendreieck sich offensichtlich die Aufgabe gestellt hatte, dieses zu überklettern, was

ihm in der fünften Beobachtungseinheit gelang. Weiters führt sie an, dass eine motorische Verbesserung festzustellen war, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass diese Geräte einen positiven Einfluss auf die Motorik der Bewegungsentwicklung haben können. In den Beobachtungen war jedenfalls eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben als auch ein komplexeres Bewegungsverhalten zu erkennen. Auf die Komplexität der Bewegungen wird jedoch noch im nächsten Kapitel eingegangen.

5.2.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Kinder eine sehr hohe Bewegungsaktivität an den Tag legten. Aus Sicht der Autorin wirkten die Kinder durch die Vielfalt der Geräte, die sie in verschiedensten Variationen in Anspruch nahmen, motiviert, wodurch eine Förderung der Motorik und verbesserte Körperwahrnehmung initiiert werden könnte. Durch die Beobachtungen kristallisierte sich heraus, dass sowohl der Bub als auch das Mädchen zu oftmaligen Wiederholungen derselben Aktivität neigten. Daraus lässt sich von Seiten der Beobachterin eine hohe Motivation ableiten, die in der Folge zu einer Verbesserung der motorischen Fähigkeiten führte.

Die Dauer der Beschäftigung mit der selbstgestellten Aufgabe ist als Indikator für die Motivation nicht geeignet, da die Aufgaben der Kinder einen unterschiedlichen Aufwand zur Erreichung der Ziele erforderten. Zu beobachten war allerdings, dass Mia und Julian sich innerhalb der Beobachtungseinheiten immer komplexere und vielseitigere Aufgaben stellten.

5.3 Komplexität der Bewegungen

Mit dieser Kategorie wurde untersucht, ob sich die Art und Weise der Nutzung der Geräte im Laufe der Beobachtung veränderte. Es wurde beispielsweise darauf eingegangen, ob die ausgeführten Bewegungen komplexer wurden oder nicht.

Die folgende relevante Szene aus der ersten Einheit vom 14. Oktober 2013 handelt von Julian und seinen Versuchen am Dreiecksständer.

Julian steht auf, geht zum Dreiecksständer und schaut einem anderen Kind beim Klettern zu - Julian geht hin und klettert auf die erste Stufe - schaut zu Brigitte. (Brigitte sagt: „Ja, du stehst jetzt auf der ersten Stufe.“)

Julian lächelt - Julian klettert wieder herunter - geht zum Labyrinth. [...] Geht zum Sprossendreieck und steigt auf die erste Stufe - hält inne - schaut zu seiner Mama - steigt auf die zweite Stufe – schaut – klettert hinunter - hält sich am Sprossendreieck an und schaut. Ein anderes Kind klettert auf dem montierten Brett auf der anderen Seite des Sprossendreiecks hoch. Julian schaut zu - Julian klettert die ersten zwei Stufen hinauf und wieder hinunter - klettert wieder hinauf – bis auf die dritte Stufe und bleibt oben stehen - hält sich mit beiden Händen fest - klettert hinunter – holt sich einen Bären, der in seiner Nähe steht und setzt sich mit dem Bär zu seiner Mama.

Leseart aus Sicht der Autorin:

Anhand der oben ausgewählten Szene ist das Interesse von Julian für das Sprossendreieck bereits in der ersten Beobachtungseinheit erkennbar. Julian war, wie in der statistischen Auswertung in Tabellenform oben erkennbar ist, in jeder Einheit auf diesem Gerät. Der Protokollverlauf zeigt eindeutig eine Steigerung der Sprossenhöhe bis hin zum vollständigen Überklettern des Dreiecksständers. Julian wagte sich die ersten Male bis zur zweiten und dritten Stufe. Auch wurden oftmalige Versuche beobachtet.

Die nachstehende Szene stammt aus der dritten Beobachtungseinheit vom 28. Oktober 2013, in der Julian insgesamt vier Mal den Dreiecksständer verwendete und zum ersten Mal den Dreiecksständer gänzlich überkletterte.

[...] geht zum Dreiecksständer und klettert bis zur vierten Stufe hinauf - legt ein Bein auf die oberste Sprosse und verweilt kurz in der Position - gibt das Bein wieder zurück und klettert hinunter - holt sich ein rotes Auto mit einem Griff und klettert bis zur vierten Stufe hinauf - schaut zu seiner Mama - lacht (Mama lacht zurück.) - klettert wieder hinunter.

[...] Geht zum Dreiecksständer – klettert bis zur dritten Stufe hoch und legt das linke Bein auf der obersten Sprosse des Dreiecksständers ab – hält sich mit beiden Händen an der obersten Sprosse fest – führt das Bein wieder zurück auf die andere Seite zur dritten Sprosse – hebt das linke Bein und legt es nochmals oben ab – führt das Bein wieder zurück auf die andere Seite und stellt es auf der dritten Sprosse ab – klettert hinunter

– klettert bis zur vierten Stufe hinauf – hebt das linke Bein und legt das Bein auf die oberste Sprosse- hält sich mit beiden Händen an der obersten Sprosse an – führt das Bein wieder zurück auf die andere Seite und stellt es auf der vierten Sprosse ab – führt das Bein nochmals über den Dreiecksständer drüber und legt sich oben auf die oberste Sprosse mit dem Bauch und Körper (linker Fuß ist jetzt auf einer Seite und der rechte Fuß auf der anderen Seite auf der fünften Sprosse). Hält sich mit beiden Händen fest und gibt den rechten Fuß auf die gleiche Sprossenhöhe, auf der auch der linke Fuß positioniert ist – gibt beide Beine von der Sprosse – hält sich mit beiden Händen noch immer an der obersten Sprosse an und lässt die Beine hinunterrutschen – stellt sie auf die zweite Sprosse (er hat das Dreieck zum ersten mal überklettert und steht nun mit beiden Beinen auf der zweiten Sprosse.) – setzt sich auf die Rutsche und rutsch hinunter. [...].

Leseart aus Sicht der Autorin:

Von Seiten der Beobachterin sei anzumerken, dass Julian, wie bereits erwähnt wurde, in jeder Einheit Zeit an diesem Gerät in verschiedensten Variationen verbrachte. In der dritten Einheit überkletterte er es völlig selbstständig. Auffallend hierbei waren die Leichtigkeit und Geschmeidigkeit bei den Kletterbewegungen. Die Autorin führt hierzu an, dass Julian mit bemerkenswerter Sicherheit über das Sprossendreieck kletterte, es sah weder anstrengend noch schwerfällig aus. Julian hatte offensichtlich solange für sich selbst geübt, bis der richtige Zeitpunkt für ihn da war, über das Sprossendreieck zu klettern.

Im folgenden Ausschnitt aus der fünften Beobachtungseinheit vom 18. November 2013 kletterte Julian nochmals drei Mal sicher und bewusst über den Dreiecksständer.

[...] Geht zum Dreiecksständer – klettert auf die erste Stufe und wirft den Tauchring drüber – schaut – klettert hinauf und über den Dreiecksständer bis zur Rutsche (Rutsche ist wie immer auf der anderen Seite in der zweiten Sprosse eingehängt.) - setzt sich auf die Rutsche – rutscht in Bauchlage mit den Beinen voran hinunter – steht auf - geht auf die andere Seite des Dreiecksständers - klettert hinauf und über den Dreiecksständer bis zur Rutsche - setzt sich auf die Rutsche – rutscht in Bauchlage mit den Beinen voran hinunter - steht auf - geht auf die andere

Seite des Dreiecksständers - klettert hinauf und über den Dreiecksständer bis zur Rutsche – setzt sich auf die Rutsche – rutscht in Bauchlage mit den Beinen voran hinunter. [...].

Leseart aus Sicht der Autorin:

Diesbezüglich führt die Autorin an, dass hierbei von komplexeren Bewegungen zu sprechen ist, da Julian im Laufe des Protokollverlaufes sich nicht nur immer höher auf das Sprossendreieck wagte, bis er es schlussendlich überklettert hatte, sondern auch mit Gegenständen in der Hand Kletterversuche unternahm.

Es gibt unzählige Ausschnitte, in denen komplexere Bewegungsabläufe dokumentiert sind. Um den Rahmen nicht zu sprengen, sollen pro Geschlecht je zwei ausgewählte Szenen genauestens analysiert und besprochen werden.

Die folgende Beobachtungsszene stammt aus der fünften Einheit vom 18. November 2013. Es handelt sich um Julian, Tauchringe und das Labyrinth.

Julian nimmt einen gelben Tauchring und legt ihn sich auf den Kopf – geht zu seiner Mama – geht wieder retour – bückt sich – Tauchring fällt hinunter – nimmt ihn auf – legt ihn wieder auf seinen Kopf – nimmt einen zweiten Ring mit – geht zu seiner Mama – legt ihn ihr auf den Kopf – Julian lacht – Mama lacht – geht wieder zum Korb – hält beim Bücken den Tauchring auf seinem Kopf und nimmt eine weiteren raus – bringt ihn seiner Mama – nimmt seinen Ring vom Kopf – nimmt ihn in die Hand – geht zum Labyrinth – legt den Ring oben auf - klettert bis zur Mitte – legt sich auf den Bauch und schaut – zieht sich mit den Hände durch den Rest des Labyrinths – klettert raus – nimmt den Tauchring – wirft ihn durch das Labyrinthloch – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - geht ans Ende des Labyrinths – klettert durch bis zum Tauchring – nimmt ihn mit und klettert raus – wirft den Tauchring in das Loch - schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - geht ans Ende des Labyrinths – klettert durch bis zum Tauchring – nimmt ihn mit und klettert raus - nimmt den Tauchring – wirft ihn durch das Labyrinthloch – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - geht ans Ende des Labyrinths – klettert durch bis zum Tauchring – nimmt ihn mit und klettert raus. [...].

Lesart aus Sicht der Autorin:

Anhand des Protokolls ist die Komplexität der Verwendung von Geräten und Materialien ersichtlich. Julian balanciert über insgesamt zehn Meter einen Tauchring auf seinem Kopf. Julian hatte sich schon in früheren Protokollen mit den Tauchringen beschäftigt, jedoch nicht auf diese komplexe Art einen Tauchring auf dem Kopf balanciert.

Nach dieser Aktion findet Julian für den Tauchring eine andere Anwendung.

Aus Sicht der Beobachterin stellt dies eine kreative komplexe Bewegungsabhandlung dar. Julian vollzieht eine Art Parcour, den er vier Mal, wie oben beschrieben, in der gleichen Reihenfolge durchläuft. Julian beschäftigt sich damit, den Tauchring in das Loch des Labyrinths zu werfen, dem Ring nachzuschauen, bis er zum Stillstand kommt, dann an das andere Ende zu laufen, in den Tunnel hinein zu klettern und den Tauchring wieder zu holen. Auch hier war das Phänomen der Wiederholungen erkennbar, da Julian vier Mal denselben Durchgang wiederholte.

Im Vergleich dazu soll hier ein Beispiel von Mia von der dritten Beobachtungseinheit vom 28. Oktober 2013 gebracht werden, um zu zeigen, auf wie viele verschiedene Arten die Bewegungen bei den Kindern auf unterschiedlichste Weise komplexer wurden.

Mia sitzt bei ihrem Papa auf dem Schoß (2 Minuten 45 Sekunden) – steht auf – geht zur Kiste – klettert im Vierfüßlerstand die Rutsche hoch – bleibt auf der Rutsche knien – rutscht auf den Knien hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch - rutscht in der Bauchlage hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch - rutscht auf den Knien hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch - rutscht in der Bauchlage hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch – dreht sich um - rutscht auf dem Gesäß hinunter – steht auf –geht hinauf – setzt sich nieder – rutscht auf dem Gesäß hinunter – steht auf –geht hinauf –legt sich nieder – rutscht im Liegen hinunter – steht auf – geht wieder hinauf - rutscht auf dem Gesäß hinunter – steht auf –geht hinauf – dreht sich um – geht hinunter – dreht unten um – geht hinauf – klettert in die Kiste, in der sich Bälle befinden – setzt sich nieder – wirft einen rot-weiß gepunkteten Plastikball heraus – schaut ihm nach – klettert aus der Kiste heraus – holt sich den Ball – geht zur Kiste - schupft ihn in die Kiste hinein – klettert in die Kiste hinein –

nimmt denselben Ball hoch - wirft den rot-weiß gepunkteten Plastikball heraus – schaut ihm nach – klettert aus der Kiste heraus – holt sich den Ball – schupft ihn in die Kiste hinein – klettert in die Kiste hinein – nimmt denselben Ball hoch - wirft den gepunkteten Plastikball wieder heraus – schaut ihm nach – klettert aus der Kiste heraus – holt sich den Ball – geht zur Kiste - schupft ihn in die Kiste hinein – klettert in die Kiste hinein – setzt sich hin – schaut herum – klettert aus der Kiste heraus – geht zur Rutsche – legt sich aufs Rutschbrett – zieht sich bis zum Ende hoch – dreht sich um - rutscht auf dem Gesäß hinunter – geht die Rutsche hinauf – setzt sich hin – rutscht auf dem Gesäß hinunter.

Leseart aus Sicht der Autorin:

Gegenstand der Beobachtung ist Mia in Aktion mit der Kiste auf der schiefen Ebene. Wie aus dem Protokoll ersichtlich ist, hatte Mia die Kiste samt schiefer Ebene in dieser Einheit insgesamt 15 Mal in Verwendung. Bei den ersten vier Versuchen klettert Mia auf allen Vieren die schiefe Ebene hinauf, bei den nächsten fünf Aktionen ist sie bereits auf zwei Beinen unterwegs. Aus der Sicht der Autorin nahm auch hier die Komplexität zu, und die Bewegungen und Variationen wurden vielfältiger, was wiederum einen positiven Effekt auf die Motorik mit sich bringt.

Eine weitere Szene soll hier von Mia aus der ersten Beobachtungseinheit vom 14. Oktober 2013 mit der Rampe dargestellt werden.

[...] Mia steht auf, geht um das Podest mit Rampe herum und geht zu einem blauen Kübel - nimmt ihn auf - geht wieder um das Podest herum und setzt sich wieder zu ihrem Papa - sie öffnet den Kübel (mit verschiedenen Plastiktiere darinnen). Sie holt die Tiere einzeln heraus und gibt sie ihrem Papa in die Hand - sie räumt alles aus dem Kübel aus – steht auf - geht wieder um das Podest herum und holt sich einen Bären, der in einem Korb sitzt - geht wieder um das Podest herum und bringt den Bären ihrem Papa - Mia geht wieder etwas holen - bleibt kurz vor dem Podest stehen - geht über das Podest und holt wieder neue Materialien - beim Retourweg geht sie wieder um das Podest herum - legt die geholten Sachen bei ihrem Papa ab - geht wieder über das Podest etwas holen - beim Retourweg geht sie wieder rundherum (Das

wiederholt sie sieben Mal.) [...].

Leseart aus Sicht der Autorin:

Anfänglich ging Mia um die Rampe herum, jedoch kurz darauf, noch in derselben Einheit, ging Mia beim Hinweg sieben Mal über die Rampe, aber nur dann, wenn kein anderes Kind oben war. Beim Rückweg ging Mia, wie davor um die Rampe herum.

In der nachstehend ausgewählten Szene der ersten Einheit vom 14. Oktober 2013 verwendete Mia das Podest auch beim Rückweg, was sie von diesem Zeitpunkt an immer tat.

[...] Mia geht zum Podest - geht hinauf – auf der anderen Seite hinunter - holt sich Holzringe - nimmt den Korb mit den Holzringen und transportiert ihn beim Rückweg ebenfalls über das Podest - geht zurück zu ihrem Papa – (lächelt) lässt die Holzringe dort. [...].

Aus der Beobachterrolle kann gesagt werden, dass Mia im Laufe der Zeit immer komplexere Aufgaben ausführte, in ihrem Tun sicherer und in ihrem Selbstvertrauen gestärkt wirkte. Wie bereits erwähnt, nahm Mia 86 Mal die Rampe während der Beobachtungszeit in Anspruch und vertiefte sich durch diverse selbstgestellte Aufgaben in ihr Tun.

Aufgrund der Forschungsergebnisse kann festgehalten werden, dass es innerhalb des Beobachtungszeitraumes zur Ausführung von immer komplexeren Bewegungen sowohl beim Buben als auch beim Mädchen kam. Die Art und Weise der Nutzung der Geräte war ebenfalls bei beiden Geschlechtern in vielfältigster Form vorzufinden.

Die Autorin betont nochmals die Nutzungshäufigkeit der Geräte. Bei Mia wurden insgesamt 134, bei Julian insgesamt 108 Anwendungen aufgezeichnet.

Die beobachteten oftmaligen Wiederholungen von Bewegungshandlungen und auch die Anzahl der Verwendungen der Geräte bei beiden Geschlechtern, sind eindeutige Hinweise auf ein großes Interesse an den im Pikler-Spielraum vorhandenen Geräten und erklären auch die, von der Autorin während den Einheiten festgestellte, große Motivation der Kinder. Das Gesamtbild der Beobachtungen ergab, dass die Aufgaben, die sich jedes Kind stellte, mit der Zeit kontinuierlich komplexere Bewegungshandlungen beinhalteten, ohne dass dabei Anleitungen oder Motivationshilfen von Seiten der Erwachsenen gegeben

werden mussten.

5.4 Auswahl der Gegenstände und Geräte aus genderspezifischer Sicht

Hinsichtlich der Forschungsfrage des Anwendungs- und Nutzungsverhaltens von Buben und Mädchen wurde konkret darauf geachtet, welche Materialien vorwiegend vom Mädchen und welche Materialien vom Buben gewählt wurden. Im Speziellen wurde das Augenmerk auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der Auswahl der Materialien und Geräte gelegt.

Leseart aus Sicht der Autorin:

Die Aufzeichnung, ob geschlechtsspezifische Unterschiede im Nutzungs- und Nutzungsverhaltens von Buben und Mädchen zu erkennen sind, erfolgte ebenfalls mittels einer Strichliste.

Aus Sicht der Beobachterin muss nochmals erwähnt werden, dass die Beobachtungen von nur zwei Kindern eine ungenügende Datenbasis für allgemein gültige Aussagen darstellen.

Die Autorin kam im Zuge der Auswertung zum Ergebnis, dass es keine großen Unterschiede beziehungsweise Auffälligkeiten im Hinblick auf die Auswahl der Materialien zwischen Buben und Mädchen gab.

In der Kategorie Auto gab es bei beiden Geschlechtern Szenen, in denen sie vertieft mit diesem Material spielten.

Die Bälle waren ebenfalls beim Buben und auch beim Mädchen ein sehr begehrtes Spielmaterial und wurden von beiden Kindern kreativ verwendet.

Die Tauchringe wurden sowohl von Mia als auch von Julian intensiv in ihr Spiel miteingebunden.

Mit den weichen Stoffbären imitierten beide Kinder Essenssituationen, und somit gab es auch hier keine erwähnenswerten Unterschiede im Hinblick auf das Anwendungs- und Nutzungsverhalten.

Das Holzspielzeug wurde ebenfalls von beiden Kindern ähnlich oft in Anspruch genommen.

5.4.1 Zusammenfassung

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit die Genderperspektive in der Pikler-Pädagogik überhaupt eine Rolle spielte. Die Autorin konnte diesbezüglich keine Antworten in der ausgewählten Literatur finden.

Im Kontext der Fragestellung, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Anwendungs- und Nutzungsverhalten bezüglich der ausgewählten Materialien gibt, kann anhand der vorliegenden Arbeit nur der Schluss gezogen werden, dass zwei Kinder zu wenig sind, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Bei den beiden beobachteten Kindern waren jedoch keine auffälligen Unterschiede zu erkennen. Hinsichtlich der Geräte gab es während der Beobachtungszeit, wie in Tabelle 8 beschrieben, Unterschiede bei der Nutzungshäufigkeit.

6 Fazit und Ausblick

Die Autorin kam im Zuge der Forschungsarbeiten und Auswertung zum Schluss, dass die Beobachtungen von nur zwei Kindern eine unzureichende Basis für die Deduktion allgemeingültiger Aussagen darstellen.

Eine Langzeitstudie mit vier Gruppen wäre hingegen zur Beantwortung der konkreten Fragestellung dieser Diplomarbeit ein vielversprechender Ansatz, der im Zuge einer Doktorarbeit oder ähnlichem verfolgt werden könnte. Sinnvoll wären vier Gruppen, eine davon mit freier Bewegungsentwicklung, im Vergleich dazu eine ohne freie Bewegungsentwicklung und dazu je eine Kontrollgruppe, deren Entwicklungsfortschritte regelmäßig aufgezeichnet werden. Aus Sicht der Autorin wäre diese Forschung im Hinblick auf Haltungsschäden eine erkundenswerte Angelegenheit, wie es bereits Emmi Pikler in ihrem Werk „Lasst mir Zeit“ beschrieben hat.

Die Verfasserin konnte im Zuge der Beobachtungen einige Situationen im Hinblick auf soziale Interaktion zwischen den Kinder beobachten. Auch diesbezüglich gab es eine Übereinstimmung zwischen den Beobachtungen und Emmi Piklers Grundphilosophie und zwar bezüglich jener Frage, welche Auswirkungen die Art und Weise der Pflege auf zwischenmenschliche Beziehungen hat. Dies wäre vermutlich bereits ein eigenes Gebiet für eine weitere Diplomarbeit.

Aufgrund des Gesamtbildes, das sich aus allen Beobachtungen ergab, das, wie bereits erwähnt, bei einer Zerstückelung in Teilsequenzen teilweise verloren geht und darüber hinaus nie so zu Papier gebracht werden kann, wie es sich im Moment der Beobachtung darstellt, kam die Autorin zu einem ähnlichen Ergebnis wie Emmi Pikler. Kinder können zufrieden experimentieren und mit einer guten Körperwahrnehmung wachsen, sich selbstgewählte Aufgaben suchen, die sie freiwillig bewältigen und kreativ schöpferisch ihre Tätigkeiten zum Ausdruck bringen, ohne dass ein modifizierender Eingriff eines Erwachsenen notwendig wäre.

Literaturverzeichnis:

Aly, M. (2011). *Mein Baby entdeckt sich und die Welt – Kindliche Entwicklung achtsam begleiten nach Emmi Pikler*. München: Kösel Verlag.

Allwörden, M. & Wiese, M. (2009). *Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben* (3. Auflage). Berlin: Pikler-Gesellschaft

Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Falk, J. & Aly, M. (2012). *Beobachten, Verstehen und Begleiten* (2. Auflage). Berlin: Pikler-Gesellschaft.

Gerber, M. (2000). *Dein Baby zeigt dir den Weg*. Freiamt: Mit Kindern wachsen.

Gerrig, R. & Zimbardo, P. (2008). *Psychologie* (18. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

Hengstenberg, E. (2008). *Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern* (5. Auflage). Freiamt im Schwarzwald: Arbor Verlag.

Hengstenberg-Pikler-Gesellschaft zur Entfaltung der Kindheit und Jugend e.V. (2014): Hengstenberg. Zugriff am 23. Jänner 2014 unter http://www.hengstenberg-pikler.de/hengstenberg_materialien.htm

Jacoby, H. (2011). *Jenseits von Begabt und Unbegabt. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen* (7. Auflage). Hamburg: Hans Christians Verlag.

Kálló, E. & Balog, G. (2008). *Von den Anfängen des freien Spiels* (4. Auflage). Berlin: Pikler-Gesellschaft.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Neider, J. (2012). Zugriff am 23. Jänner 2014 unter <http://www.eltern-kind-spielraum.at>

Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.

Pikler, E. (1982). *Friedliche Babys - zufriedene Mütter*. Freiburg: Herder Verlag.

- Pikler, E. (2001). *Lasst mir Zeit* (4. Auflage). München: Pflaum Verlag.
- Pikler, E., Tardos, A. (2012). *Miteinander vertraut werden* (12. Auflage). Freiburg: Verlag Herder.
- Pichler-Bogner, D. (2010) Der Pikler-SpielRaum: Begleitete Eltern-Kind-Gruppe nach dem pädagogischen Konzept von Emmi Pikler (2. Auflage). In *Pikler-SpielRaum für Bewegung und selbstständiges Entdecken* (S. 9-33). Wien: Schriftenreihe der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Österreich. Heft 1/2010.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In Friebertshäuser B. & Langer, A. & Prengel, A. *Handbuch Qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Stub, U. & Tardos, A. (Hrsg.). (2011). *Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind* (2. Auflage). Berlin: Pikler-Gesellschaft.
- Vincze, M. (2008). *Schritte zum selbständigen Essen* (3. Auflage). Berlin: Pikler-Gesellschaft.
- Wild, R. (2011). *Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt* (4. Auflage) . Basel: Beltz Verlag
- Wild, R. (2011). *Sein zum Erziehen – Mit Kindern leben lernen* (4. Auflage). Basel: Beltz Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Emmi Pikler.....	3
Abb. 2: Elfriede Hengstenberg.....	6
Abb. 3: Hengstenberg-Geräte.....	7
Abb. 4: Heinrich Jacoby.....	8
Abb. 5: Sprossendreieck mit Rutsche.....	11
Abb. 6: Spielgitter.....	15
Abb. 7: Stehwickelaufsatz.....	20
Abb. 8: Essbänkchen.....	22
Abb. 9: Sprossendreieck.....	25
Abb. 10: Sprossendreieck mit Hühnerleiter.....	26
Abb. 11: Kiste mit Rampe.....	27
Abb. 12: Kiste mit Rutsche.....	28
Abb. 13: Labyrinth.....	28
Abb. 14: Spielmaterialien.....	29
Abb. 15: Entwicklung des motorischen Verhaltens.....	38
Abb. 16: Bewegungsentwicklung aus eigener Initiative.....	43
Abb. 17: Rückenlage.....	44
Abb. 18: Schlängelbewegung.....	44
Abb. 19: Rückenrutschen in Richtung Kopf.....	44
Abb. 20: Kreisrutschen in Rückenlage.....	45
Abb. 21: Bewegungsausführung von Seitlage in Rückenlage und retour.....	45
Abb. 22: Drehung vom Rücken zur Seite und retour.....	46
Abb. 23: Bauchlage.....	46
Abb. 24: Kreisrutschen in Bauchlage.....	47
Abb. 25: Wälzen.....	47
Abb. 26: Bauchkriechen.....	47
Abb. 27: Robben.....	48
Abb. 28: Seitlicher Ellbogenstütz.....	49
Abb. 29: Abgestützter Seitsitz.....	49
Abb. 30: Knie-Händestütz.....	50
Abb. 31: Überwinden von Gegenständen in der Krabbelposition.....	50

Abb. 32: Krabbeln	50
Abb. 33: Bärengang.....	51
Abb. 34: Kniestand.....	51
Abb. 35: Einbeiniger Kniestand	51
Abb. 36: Fortbewegungsart Kniegang	52
Abb. 37: Hocken	52
Abb. 38: Diverse Sitzformen.....	53
Abb. 39: Steht frei	54
Abb. 40: Schrittbewegung mit festhalten.....	54
Abb. 41: Erste freie Schritte	55
Abb. 42: Sicheres Gehen.....	55
Abb. 44: Nachstellschritte	55
Abb. 43: Wechselschritte	55
Abb. 45: Entwicklungsbogen	60
Abb. 46: Verbrachte Gesamtzeit in den Dauerpositionen bezogen auf die verschiedenen Bewegungsentwicklungsphasen.....	64
Abb. 47: aufgetretene Häufigkeit der einzelnen Positionen in den 26 Wochen nach ihrem ersten Erscheinen.....	65
Abb. 48: Verbrachte Gesamtzeit in den jeweiligen Dauerpositionen in den 26 Wochen nach ihrem ersten Erscheinen.....	67
Abb. 49: ununterbrochene Verweildauer in den jeweiligen Dauerpositionen in den ersten 26 Wochen nach deren Erscheinen	67
Abb. 50: Pflegesituation beim Füttern	75
Abb. 51: Pflegesituation beim An- und Ausziehen.....	75
Abb. 52: Säuglinge, die ihre Hand entdecken.....	82
Abb. 53: Dènes, 4 ½ Monate mit Baumwolltuch.....	82
Abb. 54: Józef, 6 Monate beim Hantieren mit dem Korbball	83
Abb. 55: Andrea, 10 Monate, die Anfänge des Bauens	83
Abb. 56: Ference, 20 Monate; Turm bauen	84
Abb. 57: Janós, 24 Monate; Turm bauen	84

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Aspekte, die bei der Raumgestaltung berücksichtigt werden sollten	13
Tab. 2: Auswertung der Untersuchungsergebnisse	63
Tab. 3: Formen der Beobachtung	87
Tab. 4: Nutzungshäufigkeit des Sprossendreiecks pro Einheit.....	93
Tab. 5: Nutzungshäufigkeit des Podests samt Rampe pro Einheit	93
Tab. 6: Nutzungshäufigkeit des Labyrinths pro Einheit	94
Tab. 7: Nutzungshäufigkeit der Kiste mit Rutsche pro Einheit.....	94
Tab. 8: Gesamtwert der Nutzungshäufigkeit	95

Anhang

Erste Beobachtungseinheit

Beobachtungsdatum:	14. Oktober 2013
Name der Spielraumleiterin:	Brigitte Moser
Beobachtungsort:	Wahrnehmungsräume, Westbahnstraße 56-58, 1070 Wien
Beobachtungszeit:	11:10 bis 12:35 Uhr
Anzahl der Kinder:	fünf
Name der Beobachterin:	Daniela Tindl

Erste relevante Szene, Julian; (Dauer der ausgewählten Szene: 5 Minuten 25 Sekunden)

Julian geht zum Labyrinth - dreht sich um - blickt zu seiner Mama – (Mama lächelt - Julian lächelt zurück) – Julian steht direkt vorm Labyrinth - er zieht sich hoch und klettert auf das Labyrinth - hält kurz inne - klettert im Vierfüßlerstand weiter bis zur Öffnung im Labyrinth - Julian schaut in das Loch hinein - er erblickt ein anderes Kind das innen durchklettert - beide schauen sich an. Julian klettert hinunter und schaut in das Labyrinth hinein - er sieht wieder das gleiche Kind - Julian lacht – das andere Kind lacht ebenfalls – (ein anderes Kind beginnt zu weinen - Julian schaut. Spielraumleiterin (Brigitte) geht zum weinenden Kind). Julian wendet sich vom Labyrinth ab und geht zu seiner Mama.

Zweite relevante Szene, Julian; (Dauer der ausgewählten Szene: 17 Minuten 47 Sekunden)

Julian sitzt bei seiner Mama. Er spielt mit gelben kleinen Plastikbällen in einem Korb (Es befinden sich sehr viele gelbe Bälle darin) - nimmt sie auf, schaut sie an, schaut durch - legt sie wieder in den Korb. (Dies wiederholt er drei Mal.) Julian steht auf geht zum Dreieckständer und schaut einem anderen Kind beim Klettern zu - Julian geht hin und klettert auf die erste Stufe - Schaut zu Brigitte. (Brigitte sagt, „ja du stehst jetzt auf der ersten Stufe“.) Julian lächelt - Julian klettert wieder herunter - geht zum Labyrinth - klettert hinauf und setzt sich hin - hält sich mit den Händen fest und wippt mit dem Oberkörper leicht nach vorne und zurück (Macht das eine Weile) - lässt die Beine baumeln - klettert

herunter. Julian holt sich einen Ball - zeigt ihn seiner Mama -holt sich einen zweiten Ball - wirft einen Ball weg - schaut dem Ball nach - holt ihn sich wieder - wirft ihn wieder und schaut ihm nach. (Wiederholt das fünf Mal) Jetzt hat er einen Ball in der linken Hand - geht zum Labyrinth - klettert mit dem Ball hinauf - setzt sich oben hin und schaut zu seiner Mama. (Mama sagt: "Ja jetzt sitzt du da oben".) Julian lächelt - Julian wippt wieder mit dem Oberkörper hin und her. Mia geht bei Julian vorbei und bietet ihm einen gelben Ball an - Julian nimmt den Ball und wippt weiter - Mia geht zum Korb und holt noch einen Ball und bietet ihn Julian an - Julian will ihn nehmen (hat aber keine Hand mehr frei) - er versucht ihn zu nehmen, der Ball fällt auf den Boden - wirft die anderen Bälle hinunter - klettert hinunter, sammelt die Bälle ein und versucht nun drei Bälle zu aufzunehmen und zu tragen. (Dies versucht er zwei Minuten) Es gelingt ihm - geht zum Korb und legt die Bälle wieder in den Korb - spielt mit den Bällen - wühlt mit der Hand darin herum - nimmt den Korb auf und leert ihn aus - lacht. Julian setzt sich neben seine Mama - nimmt sich ein Holzauto aus einem Korb und fährt damit auf dem Boden herum (Spielt fast drei Minuten mit dem Auto auf dem Boden). Steht auf geht zum Labyrinth und klettert mit dem Auto hinauf - fährt oben am Labyrinth entlang - klettert am anderen Ende wieder hinunter und bringt das Auto seiner Mama und lässt es dort. Geht zum Sprossendreieck und steigt auf die erste Stufe - hält inne - schaut zu seiner Mama - steigt auf die zweite Stufe – schaut – klettert hinunter - hält sich am Sprossendreieck an und schaut. Ein anderes Kind klettert auf dem montierten Brett auf der anderen Seite des Sprossendreiecks hoch. Julian schaut zu - Julian klettert die ersten zwei Stufen hinauf und wieder hinunter - klettert wieder hinauf – bis auf die dritte Stufe und bleibt oben stehen - hält sich mit beiden Händen fest - klettert hinunter – holt sich einen Bären, der in seiner Nähe steht und setzt sich mit dem Bär zu seiner Mama.

Erste Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 17 Minuten 23 Sekunden)

Mia sitzt bei ihrem Papa auf dem Schoß. Sie beobachtet die anderen Kinder (Das macht sie fünf Minuten lang). Mia steht auf, geht um das Podest mit Rampe herum und geht zu einem blauen Kübel - nimmt ihn auf - geht wieder um das Podest herum und setzt sich wieder zu ihrem Papa - sie öffnet den Kübel (mit verschiedenen Plastiktiere darinnen). Sie holt die Tiere einzeln heraus und gibt sie ihrem Papa in die Hand - sie räumt alles aus dem Kübel aus – steht auf - geht wieder um das Podest herum und holt sich einen Bären, der in einem Korb sitzt - geht wieder um das Podest herum und bringt den Bären ihrem Papa - Mia geht wieder etwas holen - bleibt kurz vor dem Podest stehen - geht über das Podest

drüber und holt wieder neue Materialien - beim Retourweg geht sie wieder um das Podest herum - legt die geholten Sachen bei ihrem Papa ab - geht wieder über das Podest etwas holen - beim Retourweg geht sie wieder rundherum (Das wiederholt sie sieben Mal – (Mia ist nur beim Hinweg über das Podest gegangen, wenn kein anderes Kind oben war, wenn ein Kind oben war hat sie das umgangen). Mia setzt sich zu ihrem Papa und spielt mit den Sachen die sie geholt hat (Mia bleibt eine Minute 48 Sekunden sitzen). Steht auf und geht auf die Rampe rauf – lacht - geht auf der anderen Seite wieder runter - entdeckt einen Korb mit bunten Plastikbecher- nimmt ihn und transportiert ihn zu ihrem Papa – stellt den Korb ab – schaut – (sieht den Blauen Kübel am Platz stehen) - nimmt ein buntes Plastiktier und räumt sie einzeln in den blauen Kübel ein (Spielt vier Minuten 27 Sekunden mit den Plastiktieren).

Zweite relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 18 Minuten, 20 Sekunden)

Mia geht zum Podest - geht hinauf – auf der anderen Seite hinunter - holt sich Holzringe - nimmt den Korb mit den Holzringen und transportiert ihn beim Rückweg ebenfalls über das Podest - geht zurück zu ihrem Papa – (lächelt) lässt die Holzringe dort. Sie geht wieder über das Podest - holt einen weiteren Bären in einem Körbchen und geht zurück zum Podest - bleibt stehen – ein anderes Kind geht bei Mia vorbei - Mia geht hinunter und zu ihrem Papa - setzt sich auf die Schoß.

Mia geht zum Labyrinth und schaut Julian zu. (Julian sitzt oben und hält einen Ball in der Hand. Julian wirft den Ball nach hinten weg. Anders Kind hebt den Ball auf). Mia schaut in das Labyrinth hinein und klettert durch. (Julian klettert hinunter und hebt zwei Holzbausteine auf und gibt sie seiner Mutter, die am Rand sitzt). Mia schaut zu - geht zurück zum Podest geht rauf, bleibt oben stehen, geht drüber und holt zwei gelbe Tauchringe - transportiert sie drüber und bringt sie ihrem Papa - lässt sie dort - wandert wieder über das Podest und holt Holzeier - transportiert sie über die Rampe drüber und bringt sie ihrem Papa (Mia setzt sich vier Minuten 21 Sekunden zu ihrem Papa und spielt mit den bereits dort befindlichen Plastiktieren weiter). Mia steht auf - geht zur Kiste mit einer schiefen Ebene - geht auf die schiefe Ebene rauf und klettert in die Kiste hinein - setzt sich hin – schaut zu ihrem Papa - klettert aus der Kiste hinaus - geht wieder zur schiefen Ebene geht hinauf und klettert in die Kiste hinein (Ein anderes Kind kommt mit einem gelben kleinen Plastikball vorbei und wirft ihn in die Kiste). Mia nimmt den Ball und wirft ihn aus der Kiste heraus. (Gleiches Kind kommt wieder vorbei und wirft zwei

Bälle hinein). Mia klettert aus der Kiste hinaus und holt sich ebenfalls gelbe Plastikbälle aus einem Korb. (Beide Kinder holen sich für drei Minuten 21 Sekunden Bälle aus dem Korb und werfen sie in die Kiste). Mia geht nochmals zum Korb – bleibt stehen und leert den Korb mit den Bällen aus (Mia lacht) - Mia nimmt zwei Bälle auf –geht zur schiefen Ebene – transportiert die Bälle über die Schiefe Ebene in die Kiste - setzt sich in die Kiste hinein – (lacht) - wühlt im Bällchenbad - wirft einen Ball aus der Kiste heraus – dann zwei – bis alle Bälle aus der Kiste draußen sind. Mia klettert aus der Kiste heraus – holt sich einen Bären in einem Körbchen – geht zu ihrem Papa - setzt sich hin.

Zweite Beobachtungseinheit

Beobachtungsdatum:	21. Oktober 2013
Name der Spielraumleiterin:	Brigitte Moser
Beobachtungsort:	Wahrnehmungsräume, Westbahnstraße 56-58, 1070 Wien
Beobachtungszeit:	11:10 bis 12:35 Uhr
Anzahl der Kinder:	sechs
Name der Beobachterin:	Daniela Tindl

Erste relevante Szene, Julian; (Dauer der ausgewählten Szene: 18 Minuten, 14 Sekunden)

Julian geht in die Richtung des Labyrinth - findet auf dem Weg ein rotes Auto - hebt es auf und nimmt es mit - geht weiter - findet noch ein anderes Auto neben dem Labyrinth - hebt es auf und stellt beide Autos auf das Labyrinth - lässt es auf der anderen Seite runterfahren (Anderes Kind, welches im Labyrinthtunnel ist, hört den Aufprall der Autos am Boden und klettert durch das Loch heraus und schaut zu). Julian hebt nochmals ein gelbes Auto auf und wiederholt den Vorgang (Anderes Kind klettert aus Tunnel heraus und hebt die Autos auf - Stellt sie auf das Podest). Julian holt ein blaues und ein rotes Auto und lässt sie am Labyrinth runterfahren - Julian geht zu einem Korb mit Holzspielsachen und hebt eines raus - nimmt es in seinen Mund - geht zu seiner Mama und legt es in ihre Hand - geht zum Korb - holt ein neues Holzspielzeug aus der Kiste (Das wiederholte er, bis der Korb völlig leer war). Julian bleibt bei seiner Mama sitzen (2 Minuten, 30 Sekunden). Julian steht auf und geht zum Labyrinth - er geht zum Anbauteil des Labyrinths und verschiebt ihn - er

lacht - klettert auf den viereckigen Anbauteil hinauf und lässt die Beine baumeln (Verweilt 1:25 min oben). Klettert hinunter - fährt mit dem Anbauteil ein Stück herum - klettert wieder hinauf - klettert hinunter und holt sich ein rotes Auto - klettert mit dem roten Auto hinauf und lässt es hinunter fahren (Dies wiederholt er vier Mal mit demselben Auto). Julian klettert hinunter – schaut ins Labyrinth hinein - klettert durch das Labyrinth durch - er läuft zum anderen Ende und klettert wieder durch - läuft nochmals zum anderen Ende – hebt das rote Auto auf und klettert nochmals durch - läuft wieder zum anderen Ende und schiebt den Anbauteil wieder an das Labyrinth dran - schaut durch (Ein anderes Kind schaut von der anderen Seite durch). Julian sagt: „guckuck“- klettert mit dem roten Auto in den Kriechtunnel hinein - legt sich im Tunnel auf den Bauch und fährt mit dem roten Auto hin und her (Nach einer Minute, 35 Sekunden klettert er durch). Nimmt das rote Auto mit und transportiert es über die Rampe - dreht um und transportiert es wieder über die Rampe (Das Wiederholt er acht Mal in vier Minuten, 30 Sekunden). Julian geht auf die Rampe rauf setzt sich oben hin und spielt auf dem Podest mit dem Auto - Julian lässt es die Rampe runterfahren - er schaut dem Auto nach bis es stehen bleibt - geht die Rampe runter und holt es wieder rauf (Wiederholt den Vorgang sieben Mal in gleicher Form und benötigt dafür fünf Minuten, 20 Sekunden). Julian geht zu seiner Mama und setzt sich hin.

Zweite relevante Szene; Julian (Dauer der ausgewählten Sequenz: 17 Minuten, 38 Sekunden)

Julian geht zum Sprossendreieck und klettert die erste Stufe rauf - klettert wieder runter - klettert bis zur zweiten Sprosse rauf – bleibt oben stehen schaut zur Brigitte - schaut zu seiner Mama - lacht (Mama lacht zurück) - klettert runter - geht auf die andere Seite des Dreiecks und klettert im Vierfüßlerstand die Rutsche hinauf (also das Brett das eingehängt ist) - rutscht mit den Füßen vorangehend in Bauchlage runter (Wiederholt diesen Vorgang vier Mal) - rutsch in gleicher Weise runter - geht zu einem Korb entdeckt ein naturfarbenes Holzauto - hebt es auf - geht zur Rutsche des Sprossendreiecks - klettert mit dem Auto die schiefe Ebene hinauf - lässt Auto runterfahren (Wiederholt diesen Vorgang drei Mal).

Geht zu seiner Mama. (Verweilt dort eine Minute 15 Sekunden). Lässt das Auto dort.

Geht zur Rampe – geht hinauf – auf der anderen Seite runter - holt sich einen roten Plastikball aus dem Korb nebenan - nimmt den Ball in den Mund und geht die Rampe rauf - bleibt oben kurz stehen - wirft den Ball runter - schaut dem Ball nach (Mia kommt und geht auf die Rampe rauf – hat ein buntes Holzspielzeug in der Hand - berührt Julians

Rücken). Julian dreht sich um und schaut sie an. Julian geht die Rampe runter - hebt den Roten Ball auf – schaut Mia zu (Mia wirft das Holzspielzeug runter - geht die Rampe runter). Julian geht mit dem Ball zur Rampe – bleibt oben stehen – wirft ihn runter (Mia hebt das bunte Holzspielzeug auf und krabbelt im Vierfüßlerstand die Rampe hoch). Julian hebt den roten Ball auf und geht wieder zur Rampe - Julian wirft den Ball hinunter. Julian und Mia stehen beide oben. (Mia wirft das Holzspielzeug hinunter). Julian streicht ihr über den Kopf (Mia schaut). Sie gehen aneinander vorbei und beide am jeweiligen anderen Ende hinunter. Julian hebt den roten Ball auf, Mia das Holzspielzeug - beide gehen die Rampe hoch. Julian schupft den Ball hinunter, Mia das Holzspielzeug - sie lachen - gehen hinunter und holen sich das Spielzeug - gehen hinauf und schupfen es wieder hinunter. Julian hebt den Ball auf und geht zur Rutsche vom Dreiecksständer - lässt den roten Ball runterrollen - schaut ihm nach - holt sich den Ball - geht zur Rutsche und lässt ihn runterrollen (Wiederholt es noch drei Mal). Bringt den Ball zu seiner Mama - geht zum Dreiecksständer und klettert bis zur dritten Sprosse hoch - schaut zu seiner Mama - hält sich mit beiden Händen fest - klettert wieder hinunter - klettert wieder hinauf bis zur vierten Stufe - schaut zu Brigitte (Brigitte sagt: „Jetzt bist du auf der vierten Sprosse oben“) - Julian lächelt und schaut zu seiner Mama - klettert wieder hinunter - klettert wieder hinauf bis zur vierten Sprosse - klettert wieder hinunter und setzt sich zu seiner Mama.

Erste relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 14 Minuten, 25 Sekunden)

Mia sitzt bei ihrem Papa auf der Schoß – schaut und beobachtet andere Kinder (drei Minuten lange) – steht auf geht zur Rampe – geht hinauf – geht hinunter – geht zu einem Korb nimmt zwei gelbe Tauchringe mit – geht die Rampe hinauf und wieder hinunter – geht zu ihrem Papa – legt einen Tauchring auf das linke Knie und einen auf das rechte Knie von ihrem Papa – geht wieder zur Rampe geht rauf - bleibt kurz oben stehen – läuft auf der anderen Seite hinunter – holt sich ein grünes Holzauto - fährt die Rampe hinauf und auf der anderen Seite mit Handführung hinunter – dreht sich um – fährt mit dem Auto wieder hinauf und auf der anderen Seite hinunter – dreht sich um - fährt mit dem grünen Auto wieder hinauf und auf der anderen Seite hinunter – dreht sich um - fährt mit dem Auto wieder hinauf und auf der anderen Seite hinunter – dreht sich um – steht auf – geht zu ihrem Papa – geht in Richtung Rampe (Julian ist gerade auf die Rampe hinaufgegangen) – sieht Julian – dreht um – geht zurück zu ihrem Papa – zeigt mit der

Hand auf Julian – (Julian ist bereits von der Rampe weggegangen) – Mia hebt ein buntes Holzspielzeug auf – geht zur Rampe – geht hinauf – bleibt oben stehen - wirft das Holzspielzeug hinunter – schaut ihm nach – geht runter – hebt es auf – geht die Rampe hinauf - bleibt oben stehen - wirft das Holzspielzeug hinunter – schaut ihm nach – geht runter – hebt es auf – geht die Rampe wieder hinauf – setzt sich hin und rutscht die Rampe mit dem Holzspielzeug in der Hand hinunter – geht zu ihrem Papa – legt das Holzspielzeug dort ab.

Geht zur Rutsche des Dreiecksständer – klettert hinauf – hält sich mit beiden Händen an der letzten Sprosse fest – setzt sich hin und rutscht in der Bauchlage mit den Füßen voran hinunter – steht auf – geht nochmals zur Rutsche des Dreiecksständer – klettert hinauf – hält sich mit beiden Händen an der letzten Sprosse fest – setzt sich hin und rutscht in der Bauchlage mit den Füßen voran hinunter - steht auf – geht nochmals zur Rutsche des Dreiecksständer – klettert hinauf – hält sich mit beiden Händen an der letzten Sprosse fest – setzt sich hin und rutscht in der Bauchlage mit den Füßen voran hinunter –steht auf – geht in Richtung der Rampe – nimmt einen Bären aus dem Korb – setzt den ersten Fuß auf die Rampe – geht wieder retour (da Julian von der anderen Seite kommt) und geht um das Podest herum zu ihrem Papa – zeigt ihm den Bären – geht in Richtung Rampe – geht mit dem Bären hinauf und hinunter – dreht um und geht nochmals drüber – geht zu ihrem Papa – gibt ihm den Bären - nimmt die gelben Tauchringe – gibt sich einen auf den linken Arm und einen auf den rechten Arm – schüttelt die Hände – Ringe fallen hinunter – schaut ihnen nach – hebt sie auf - gibt sie wieder auf die Arme und schüttelt sie - Ringe fallen hinunter – schaut ihnen nach – hebt sie wieder auf - gibt nochmals einen auf den linken Arm und einen auf den rechten Arm – schüttelt die Hände – Ringe fallen hinunter – schaut ihnen nach und lässt dieses mal die Ringe auf dem Boden liegen .

Zweite relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 18 Minuten, 35 Sekunden)

Mia geht zum Labyrinth – kniet sich hin – schaut in das Loch hinein – klettert durch das Labyrinth durch – steht auf – geht ans andere Ende klettert bis zum Loch – steht beim Loch auf – klettert aus dem Loch hinaus – geht wieder zum Eingang – klettert hinein - steht beim Loch auf – klettert aus dem Loch hinaus – geht wieder zum Eingang – klettert nochmals hinein - steht beim Loch auf – klettert aus dem Loch hinaus (Wiederholt das insgesamt acht Mal).

Steht auf – geht in die Richtung der Rampe - geht zum blauen Kübel – macht ihn auf –

setzt sich hin – nimmt die bunten Plastiktiere einzeln heraus – stellt sie alle auf – nimmt eines in die Hand – steht auf – geht über die Rampe drüber und gibt das orangefarbene Tier ihrem Papa – geht wieder über die Rampe zu den Tieren - nimmt ein weiteres auf – geht über die Rampe zu ihrem Papa (Mia transportiert in gleicher Weise alle zehn Tiere zu ihrem Papa – sie verbringt acht Minuten, 45 Sekunden damit) – geht nochmals zum blauen Kübel (Kübel ist jetzt leer) – nimmt ihn auf und transportiert den leeren Kübel über die Rampe – stellt ihn bei ihrem Papa ab – nimmt ein Tier auf – gibt es in den Kübel hinein – nimmt das nächste auf und gibt es in den Kübel hinein - nimmt das nächste auf und gibt es in den Kübel hinein - nimmt das nächste auf und gibt es in den Kübel hinein – nimmt den Kübel auf und schüttelt ihn – stellt den Kübel wieder hin – gibt das nächste Tier hinein (macht sie drei Minuten, 15 Sekunden bis alle Tiere drinnen sind – lässt den Kübel stehen – geht zum Platz wo der blaue Deckel liegt – hebt ihn auf – geht über die Rampe zum Kübel – gib den Deckel hinauf – schüttelt den Kübel und stellt ihn auf den Boden.

Dritte Beobachtungseinheit

Beobachtungsdatum:	28. Oktober 2013
Name der Spielraumleiterin:	Brigitte Moser
Beobachtungsort:	Wahrnehmungsräume, Westbahnstraße 56-58, 1070 Wien
Beobachtungszeit:	11:10 bis 12:35 Uhr
Anzahl der Kinder:	sieben
Name der Beobachterin:	Daniela Tindl

Erste relevante Szene; Julian (Dauer der ausgewählten Szene: 13 Minuten, 48 Sekunden)

Julian sitzt auf dem Boden – hebt eine orange Tasche auf und gibt kleine gelbe Plastikbälle hinein - hält die Tasche in der linken Hand und gibt mit rechts einen Ball nach dem anderen hinein - Julian steht mit der Tasche in der Hand auf und sammelt die umliegenden gelben Plastikbälle ein (Insgesamt hat er acht Bälle eingesammelt) - hebt nun ein gelbes kleines Auto auf und gibt es in seine Tasche - Julian nimmt aus einem Korb Zugwagons raus und gibt alle die im Korb sind, in seine Tasche - steht auf und schüttelt die Tasche - hört zum Schütteln auf und schaut hinein - geht ein paar Schritte in die Richtung seiner

Mama - schüttelt nochmals und schaut hinein - nimmt aus einem Korb naturfarbene kleine Holzbausteine – hockt sich hin und gibt einen nach dem anderen in den Korb hinein - Julian greift fünf Mal hinein und gibt die Bausteine in die orangefarbene Tasche - Julian steht auf und schüttelt die Tasche - schaut hinein - bringt die Tasche zu seiner Mama - holt sich einen gelben mittelgroßen weichen Ball und wirft ihn weg - holt sich den Ball und wirft ihn weg - holt sich nochmals den Ball und wirft ihn weg - geht zum Dreiecksständer und klettert bis zur vierten Stufe hinauf - legt ein Bein auf die oberste Sprosse und verweilt kurz in der Position - gibt das Bein wieder zurück und klettert hinunter - holt sich ein rotes Auto mit einem Griff und klettert bis zur vierten Stufe hinauf - schaut zu seiner Mama - lacht (Mama lacht zurück) - klettert wieder hinunter.

Geht samt Auto zum Labyrinth – stellt es oben am Labyrinth ab und stößt das Auto an und schaut zu wie es fährt- klettert nach oben und setzt sich oben hin - lässt Auto ins Loch des Labyrinths fahren - entdeckt einen roten Ball – klettert hinunter – holt sich den roten Plastikball - geht ans Ende des Labyrinths – lässt den Ball oben auf dem Labyrinth rollen - klettert dem Ball nach – schupft ihn ins Labyrinthloch hinein - schaut dem Ball nach – klettert hinunter – klettert ins Labyrinth hinein – holt sich den Ball – geht wieder zum anderen Ende des Labyrinths – lässt den roten Ball rollen – klettert dem Ball nach – schupft den Ball ins Loch – schaut wohin er rollt – legt sich auf seinen Bauch – schaut den Ball an – (anderes Kind klettert ins Labyrinth, nimmt den Ball, klettert im Retourgang hinaus und legt den Ball aufs Labyrinth) – Julian nimmt ihn – anders Kind lautiert – Julian klettert hinunter – geht wieder ans Ende und lässt den Ball rollen – klettert ihm nach – schupft ihn in das Loch – schaut ihm zu – klettert hinunter – holt sich den Ball – wirft ihn weg.

Zweite relevante Szene; Julian (Dauer der ausgewählten Szene: 14 Minuten, 45 Sekunden)

Julian holt sich einen weißen weichen Bären – trägt ihn durch den Raum – entdeckt einen Korb –legt den Bären hinein – trägt den Korb spazieren – geht zu seiner Mama mit dem Korb – stellt ihn dort ab – setzt sich hin – gibt in den Bärenkorb einen Holzbaustein hinein – nimmt den Bären und legt dessen Schnauze auf den Holzstein (simuliert eine Essenssituation).

Steht auf – geht zur Kiste mit der schiefen Ebene – nimmt sich einen grünen Plastikball heraus und klettert mit dem Ball in die Kiste – nimmt den Ball und lässt ihn auf der

schiefen Ebene runterrollen – schaut dem Ball nach – nießt – setzt sich auf die Rutsche und rutscht runter – geht zum Ball – hebt ihn auf – klettert mit dem Ball in die Kiste und lässt ihn runterrollen – schaut ihm nach – klettert im Vierfüßlerstand die schiefe Ebene hinunter – holt sich den Ball – klettert in die Kiste – rollt den Ball die Rutsche hinunter – schaut dem Ball nach – klettert aus der Kiste hinaus – nimmt den Ball auf und ein gelbes kleines Auto – nimmt den Ball in den Mund – geht zur Kiste – klettert hinein – stellt das gelbe Auto mit der linken Hand auf die Rutsche – hält es und schaut in der Umgebung herum – nimmt es von der Rutsche weg – schaut herum (bleibt zwei Minuten 15 Sekunden in der Kiste sitzen) - stellt es wieder hin – lässt das Auto hin und her fahren – klopft es auf der Rutsche drei Mal auf und lässt es runterfahren – klettert aus der Kiste und rutscht die schiefe Ebene hinunter – nimmt das Auto und geht zu seiner Mama – legt den Ball und das Auto zu seiner Mama.

Geht zum Dreiecksständer – klettert bis zur dritten Stufe hoch und legt das linke Bein auf der obersten Sprosse des Dreiecksständers ab – hält sich mit beiden Händen an der obersten Sprosse fest – führt das Bein wieder zurück auf die andere Seite zur dritten Sprosse – hebt das linke Bein und legt es nochmals oben ab – führt das Bein wieder zurück auf die andere Seite und stellt es auf der dritten Sprosse ab – klettert hinunter – klettert bis zur vierten Stufe hinauf – hebt das linke Bein und legt das Bein auf die oberste Sprosse – hält sich mit beiden Händen an der obersten Sprosse an – führt das Bein wieder zurück auf die andere Seite und stellt es auf der vierten Sprosse ab – führt das Bein nochmals über den Dreiecksständer drüber und legt sich oben auf die oberste Sprosse mit dem Bauch und Körper (linker Fuß ist jetzt auf einer Seite und der rechte Fuß auf der anderen Seite auf der fünften Sprosse). Hält sich mit beiden Händen fest und gibt den rechten Fuß auf die gleiche Sprossenhöhe, auf der auch der linke Fuß positioniert ist – gibt beide Beine von der Sprosse – hält sich mit beiden Händen noch immer an der obersten Sprosse an und lässt die Beine hinunterrutschen – stellt sie auf die zweite Sprosse (er hat das Dreieck zum ersten mal überklettert und steht nun mit beiden Beinen auf der zweiten Sprosse.) – setzt sich auf die Rutsche und rutsch hinunter.

Erste relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 12 Minuten, 48 Sekunden)

Mia sitzt bei ihrem Papa auf dem Schoß (zwei Minuten 45 Sekunden) – steht auf – geht zur Kiste – klettert im Vierfüßlerstand die Rutsche hoch – bleibt auf der Rutsche knien –

rutscht auf den Knien hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch - rutscht in der Bauchlage hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch - rutscht auf den Knien hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch - rutscht in der Bauchlage hinunter – steht auf – klettert im Vierfüßlerstand wieder hoch – dreht sich um - rutscht auf dem Gesäß hinunter – steht auf –geht hinauf – setzt sich nieder – rutscht auf dem Gesäß hinunter – steht auf –geht hinauf –legt sich nieder – rutscht im Liegen hinunter – steht auf – geht wieder hinauf - rutscht auf dem Gesäß hinunter – steht auf –geht hinauf – dreht sich um – geht hinunter – dreht unten um – geht hinauf – klettert in die Kiste, in der sich Bälle befinden– setzt sich nieder – wirft einen rot-weiß gepunkteten Plastikball heraus – schaut ihm nach – klettert aus der Kiste heraus – holt sich den Ball – geht zur Kiste - schupft ihn in die Kiste hinein – klettert in die Kiste hinein – nimmt denselben Ball hoch - wirft den rot-weiß gepunkteten Plastikball heraus – schaut ihm nach – klettert aus der Kiste heraus – holt sich den Ball – schupft ihn in die Kiste hinein – klettert in die Kiste hinein – nimmt denselben Ball hoch - wirft den gepunkteten Plastikball wieder heraus – schaut ihm nach – klettert aus der Kiste heraus – holt sich den Ball – geht zur Kiste - schupft ihn in die Kiste hinein – klettert in die Kiste hinein – setzt sich hin – schaut herum – klettert aus der Kiste heraus – geht zur Rutsche – legt sich aufs Rutschbrett – zieht sich bis zum Ende hoch – dreht sich um - rutscht auf dem Gesäß hinunter – geht die Rutsche hinauf – setzt sich hin – rutscht auf dem Gesäß hinunter.

Zweite relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: elf Minuten, 55 Sekunden)

Mia geht zur Rampe – geht hinauf – geht hinunter – holt sich zwei O-Bälle (Bälle mit Löchern, die man durch ihre Bauweise sehr gut halten kann) – einen in die linke – einen in die rechte Hand – geht die Rampe hinauf – bleibt oben stehen – wirft die Bälle hinunter – schaut ihnen nach – geht die Rampe hinunter – geht wieder zum Korb – nimmt zwei weitere Bälle heraus – geht die Rampe hinauf – bleibt oben stehen - wirft die Bälle hinunter – schaut ihnen nach – geht wieder zum Korb – nimmt drei O-Bälle auf – geht auf die Rampe hinauf – wirft drei Bälle hinunter – schaut ihnen nach – geht hinunter – geht nochmals zum Korb (versucht jetzt mehrere zu nehmen) – geht mit vier Bällen die Rampe hinauf – bleibt oben stehen – wirft die Bälle hinunter – schaut ihnen nach (lacht) – geht den Bällen nach – hebt zwei auf – geht zu ihrem Papa – setzt sich hin (verweilt dort eine Minute 38 Sekunden) – steht auf – geht zur Rampe – geht rauf – geht hinunter – nimmt sich einen O-Ball –schupft den O-Ball die Rampe hinauf – schaut ihm beim Rollen zu –

steht auf – holt sich den Ball – geht die Rampe mit dem Ball hinauf – hockt sich hin – lässt den Ball hinunter rollen – steht auf - läuft zum Ball – hebt ihn auf - geht die Rampe mit dem Ball hinauf – kniet sich hin – lässt den Ball hinunter rollen – steht auf - läuft zum Ball – hebt ihn auf - geht die Rampe mit dem Ball hinauf – hockt sich hin – lässt den Ball hinunter rollen – steht auf - läuft zum Ball – hebt ihn auf - geht die Rampe mit dem Ball hinauf – hockt sich hin – lässt den Ball hinunter rollen – steht auf - läuft zum Ball – hebt ihn auf - geht zur Kiste – wirft den Ball in die Kiste.

Vierte Beobachtungseinheit

Beobachtungsdatum:	4. November 2013
Name der Spielraumleiterin:	Brigitte Moser
Beobachtungsort:	Wahrnehmungsräume, Westbahnstraße 56-58, 1070 Wien
Beobachtungszeit:	11:10 bis 12:35 Uhr
Anzahl der Kinder:	sechs
Name der Beobachterin:	Daniela Tindl

Erste relevante Szene, Julian; (Dauer der ausgewählten Szene: 18 Minuten, 20 Sekunden)

Julian hebt vier bunte zusammengelegte Stoffspieltücher vom Boden auf - bringt sie zu seiner Mama – schüttelt sie aus und legt sie am Boden auf - steht auf - geht ein paar Schritte – nimmt einen weißen weichen Bären aus einem Korb und geht zu seiner Mama – nimmt ein Stofftuch und legt es über den Bären – dreht sich um – geht zum Korb und holt noch einen Bären – bringt ihn zu seiner Mama – nimmt ein Stofftuch und legt es drüber – setzt sich hin – nimmt ein Auto aus dem Korb heraus – fährt am Boden herum (Spielt zwei Minuten 18 Sekunden mit dem Auto) – steht auf – nimmt sich einen kleinen weichen schwarz-weißen Fußball – geht zum Dreieckständer nahe hin – wirft den Ball drüber – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - holt sich einen grünen Ball – geht zum Dreiecksständer – wirft den Ball hinüber – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - holt sich einen Korbball (aus Naturmaterial geflochtener Ball) – geht zum Dreiecksständer wirft ihn hinüber – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - holt sich eine roten Plastikball – geht zum Dreiecksständer wirft ihn hinüber – schaut ihm nach bis er zum

Stillstand kommt - holt sich einen Ball mit Löchern - geht zum Dreiecksständer wirft ihn hinüber – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt.

Geht zur Rutsche vom Dreiecksständer – klettert die Rutsche hinauf – setzt sich hin - rutscht am Bauch mit den Beinen voran runter – klettert im Vierfüßlerstand die Rutsche hinauf – setzt sich hin – rutscht mit den Beinen voran die Rutsche hinunter – geht auf die andere Seite des Dreiecksständer – klettert bis zur dritten Sprosse hoch – hält sich bei der obersten Stufe mit beiden Händen an - legt das linke Bein auf die andere Seite – führt das rechte Bein ebenfalls über die oberste Stufe drüber und lässt die Füße runterrutschen (während die Hände sich noch immer auf der obersten Sprosse anhalten) – Julian stellt nun beide Beine auf die zweite Sprosse (er ist also über das Dreieck drüber geklettert) – klettert hinunter.

Nimmt ein gelbes Auto und geht damit zur Rampe – geht hinauf und auf der anderen Seite hinunter – nimmt das Auto mit der rechten Hand und lässt es die Rampe hochfahren und mit Handführung auf der anderen Seite runterfahren (ohne dass er es auslässt) – steht auf geht zur anderen Seite – schaut kurz einem Kind zu – geht in den Vierfüßlerstand und fährt mit dem Auto wieder die Rampe hinauf – klettert mit und fährt die andere Seite wieder hinunter – Julian geht wieder zur anderen Seite der Rampe – fährt im Vierfüßlerstand die Rampe mit dem Auto hinauf – bleibt am Podest sitzen – schaut – ein anderes Kind geht von der anderen Seite aufs Podest – geht an Julian vorbei – Julian fährt mit dem Auto weiter – lässt es aus – das Auto fährt alleine die Rampe hinunter – schaut dem Auto nach bis es zum Stillstand kommt - steht auf – geht hinunter - hebt das Auto auf – lässt es die Rampe hinauffahren – und auf der anderen Seite alleine hinunter – schaut dem Auto nach bis es zum Stillstand kommt – geht hinunter – hebt das Auto auf – geht zur anderen Seite – hebt das Auto auf – fährt hinauf und lässt es alleine auf der anderen Seite hinunter fahren – schaut dem Auto nach bis es zum Stillstand kommt – geht hinunter und zu seiner Mama – setzt sich hin – zieht das Tuch weg, das über dem Bär im Korb liegt und lacht – zieht das zweite Tuch weg vom anderen Korb, in dem der Bär liegt lacht und schaut zu seiner Mama.

Zweite relevante Szene, Julian; (Dauer der ausgewählten Szene: 14 Minuten, 28 Sekunden)

Julian nimmt einen gelben und roten Zugwagon aus einem Korb – hält den gelben Wagon in der linken Hand – den roten in der rechten Hand - geht auf die Rampe hinauf – auf der

anderen Seite hinunter – geht zur Kiste und schupft die Wagons in die Kiste – klettert hinein – nimmt die Wagons in die Hand und stellt sie auf die Rutsche (welche auf der anderen Seite der Kiste eingehängt ist) – lässt den roten Wagon runter fahren – schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – lässt den gelben Wagon hinunterfahren - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – klettert aus der Kiste hinaus – setzt sich auf die Rutsche – rutscht hinunter – hebt beide Wagons auf – klettert in die Kiste – stellt die Wagons auf die Rutsche – lässt den roten hinunter fahren - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – lässt den gelben Wagon hinunter fahren - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – rutscht hinunter – hebt beide Wagons auf – klettert in die Kiste – stellt die Wagons auf die Rutsche – lässt wieder den roten hinunter fahren - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – lässt den gelben Wagon hinunter fahren - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – rutscht hinunter – hebt beide Wagons auf – klettert nochmals in die Kiste –hält beide Wagons in der Hand – rutsch mit den Wagons in der Hand hinunter (am Ende der Rutsche steht ein Korb, worin sich Becher befinden) – bleibt sitzen - legt die Wagons in den Korb – leert den Korb mit den Bechern und den Wagons aus – schaut den rollenden kreisenden Bechern am Boden zu bis sie zum Stillstand kommen – nimmt die zwei Wagons wieder in die Hand und ein rotes Auto - geht zur Rampe – geht hinauf – setzt sich oben hin – lässt den gelben Wagon runterfahren - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – nun den roten - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – (das rote Auto hält er in der Hand) - steht auf – geht die Rampe hinunter – hebt die zwei Wagons auf und bringt sie zu seiner Mama.

Geht zu einem Ballkorb (es befinden sich verschiedenste Arten von Plastikbällen darinnen, Noppenbälle, Korbbälle, Plastikbälle...) – nimmt einen Ball raus – schaut ihn an – greift ihn an – wirft ihn in die Kiste hinein – nimmt sich den nächsten Ball heraus – schaut ihn an – greift ihn an – wirft ihn in die Kiste hinein (wiederholt das insgesamt sieben Mal) – klettert in die Kiste –setzt sich hin - schaut eine Weile herum und beobachtet andere Kinder – nimmt eine Ball – wirft ihn aus der Kiste heraus – schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist – nimmt den nächsten – wirft ihn heraus - schaut ihm nach bis er zum Stillstand gekommen ist (wiederholt es sieben Mal bis alle Bälle aus der Kiste draußen sind).

Erste relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 11 Minuten, 58 Sekunden)

Mia geht zu einem Korb (wo sich bunte Becher in verschiedenen Größen darin befinden) – setzt sich hin – leert den Korb aus – schaut den Bechern beim Rollen zu bis sie zum Stillstand kommen – nimmt einen roten Becher und stellt ihn in einen gelben Becher hinein – holt sich einen grünen und versucht ihn in den gelben zu stellen (passt aber nicht hinein) – nimmt einen Becher in die Hand – setzt ihn sich auf den Kopf – steht auf – Becher fällt hinunter – hebt ihn auf – geht durch den Raum – nimmt einen Bären in einem Korb und geht mit beiden Dingen zu ihrem Papa – nimmt den Bär aus dem Korb – stellt den kleinen Becher hin – gibt die Schnauze vom Bär in den Becher hinein (imitiert Essensituation) – steht auf – lässt Bär und Becher stehen.

Geht in Richtung Kiste – findet einen roten Plastikball und hebt ihn auf – geht weiter – nimmt noch einen rot-weiß gepunkteten Plastikball auf – geht zu ihrem Papa – liefert die Bälle ab – geht zu einem großen Korb (wo viele von den rot-weiß gepunkteten Bällen drinnen sind) – nimmt zwei heraus und geht zu ihrem Papa – gibt sie ihm in seine Hände – geht erneut zu dem Ballkorb – nimmt wieder zwei Bälle heraus und bringt sie ihrem Papa – geht nochmals zum Korb und holt sich zwei Bälle – bringt sie ihrem Papa – geht nochmals zum Korb (Korb ist nun leer) und schaut hinein – (Ein Kind hat jedoch noch einen rot-weiß gepunkteten Ball und hat offensichtlich Mia beim Sammeln beobachtet) – Mia entdeckt das Kind mit dem Ball – geht hin – anderes Kind wartet – Mia streckt die Hand aus – anderes Kind gibt Mia den Ball in die Hand – Mia nimmt ihn und geht zu ihrem Papa damit.

Zweite relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 16 Minuten, 10 Sekunden)

Mia hebt ein rotes Auto vom Boden auf - geht zum Dreiecksständer - klettert mit dem Auto in der Hand bis zur ersten Sprosse – schaut – klettert noch eine höher – klettert wieder hinunter – geht zur Rutsche beim Dreiecksständer gegenüber – stellt sich neben die Rutsche – stellt das rote Auto auf die Rutsche – lässt das Auto aus und hinunterfahren – schaut dem Auto nach bis es stehen bleibt – geht zum Auto – hebt es auf – geht wieder zur Rutsche – stellt das Auto hin – lässt es wieder runterfahren - schaut dem Auto nach bis es stehen bleibt – geht zum Auto – hebt es auf – geht wieder zur Rutsche – stellt das Auto hin – lässt es wieder runterfahren (Wiederholt das insgesamt sieben Mal) – geht zum Auto - entdeckt einen grünen Plastikball – hebt ihn auf – bringt ihn zu ihrem Papa – geht durch den Raum – sieht einen weißen Plastikball – hebt ihn auf – liefert ihn bei ihrem Papa ab - geht durch den Raum – sieht einen grünen Plastikball – hebt ihn auf – liefert ihn bei ihrem

Papa ab - geht durch den Raum – sieht einen roten Plastikball – hebt ihn auf – liefert ihn bei ihrem Papa ab (Wiederholt das 15 Mal und war insgesamt mit dem Sammeln fast zehn Minuten beschäftigt) .

Fünfte Beobachtungseinheit

Beobachtungsdatum:	18. November 2013
Name der Spielraumleiterin:	Brigitte Moser
Beobachtungsort:	Wahrnehmungsräume, Westbahnstraße 56-58, 1070 Wien
Beobachtungszeit:	11:10 bis 12:35 Uhr
Anzahl der Kinder:	sieben
Name der Beobachterin:	Daniela Tindl

Erste relevante Szene, Julian; (Dauer der ausgewählten Szene: 13 Minuten, 40 Sekunden)

Julian nimmt einen gelben Tauchring und legt ihn sich auf den Kopf – geht zu seiner Mama – geht wieder retour – bückt sich – Tauchring fällt hinunter – nimmt ihn auf – legt ihn wieder auf seinen Kopf – nimmt einen zweiten Ring mit – geht zu seiner Mama – legt ihn ihr auf den Kopf – Julian lacht – Mama lacht – geht wieder zum Korb – hält beim Bücken den Tauchring auf seinem Kopf und nimmt eine weiteren raus – bringt ihn seiner Mama – nimmt seinen Ring vom Kopf – nimmt ihn in die Hand – geht zum Labyrinth – legt den Ring oben auf - klettert bis zur Mitte – legt sich auf den Bauch und schaut – zieht sich mit den Hände durch den Rest des Labyrinth – klettert raus – nimmt den Tauchring – wirft ihn durch das Labyrinthloch – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - geht ans Ende des Labyrinths – klettert durch bis zum Tauchring – nimmt ihn mit und klettert raus – wirft den Tauchring in das Loch - schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - geht ans Ende des Labyrinths – klettert durch bis zum Tauchring – nimmt ihn mit und klettert raus - nimmt den Tauchring – wirft ihn durch das Labyrinthloch – schaut ihm nach bis er zum Stillstand kommt - geht ans Ende des Labyrinths – klettert durch bis zum Tauchring – nimmt ihn mit und klettert raus.

Geht zum Dreiecksständer – klettert auf die erste Stufe und wirft den Tauchring drüber – schaut – klettert hinauf und über den Dreiecksständer bis zur Rutsche (Rutsche ist wie

immer auf der anderen Seite in der zweiten Sprosse eingehängt.) - setzt sich auf die Rutsche – rutscht in Bauchlage mit den Beinen voran hinunter – steht auf - geht auf die andere Seite des Dreiecksständers - klettert hinauf und über den Dreiecksständer bis zur Rutsche - setzt sich auf die Rutsche – rutscht in Bauchlage mit den Beinen voran hinunter - steht auf - geht auf die andere Seite des Dreiecksständers - klettert hinauf und über den Dreiecksständer bis zur Rutsche – setzt sich auf die Rutsche – rutscht in Bauchlage mit den Beinen voran hinunter.

Geht zum Korb (wo viele Tischtennisbälle drinnen sind) – nimmt einen Tischtennisball heraus – geht zum Dreiecksständer – klettert auf die erste Sprosse - wirft ihn drüber – schaut dem Ball nach - geht wieder zum Korb - nimmt einen Tischtennisball heraus – geht zum Dreiecksständer – klettert auf die erste Sprosse - wirft ihn drüber – schaut dem Ball nach (Wiederholt das insgesamt acht Mal) – geht wieder zum Korb – nimmt den Korb auf - leert die ganzen Bälle aus – Julian steht mit dem Korb in der Hand und schaut.

Zweite relevante Szene, Julian; (Dauer der ausgewählten Szene: zehn Minuten, 15 Sekunden)

Julian hält ein rotes Auto und einen gelbes Auto in den Händen – geht über die Rampe – bleibt oben stehen – klopft die beiden Autos zusammen – schaut zu seiner Mama während er klopft – geht die Rampe hinunter – geht wieder zur anderen Seite der Rampe – geht hinauf während er die Autos zusammenklopft – geht hinunter – hört zum Klopfen auf – geht wieder zur anderen Seite der Rampe – geht hinauf während er die Autos zusammenklopft – geht hinunter – hört zum Klopfen auf.

Geht zum Labyrinth – klopft die Autos drei Mal auf der Oberfläche des Labyrinths auf – klopft dann die beiden Autos wieder zusammen – dann wieder an der Labyrinthoberfläche auf – dann wieder die Autos – stellt die Autos auf das Labyrinth – klettert hinauf – nimmt die Autos mit vor bis zum Loch – schupft sie beide hinein – schaut ihnen nach bis sie stehen bleiben - klettert hinunter – klettert ins Labyrinth hinein – vor bis zu den Autos – bleibt kurz liegen - nimmt die Autos mit und klettert bis zum Ausgang – klettert hinaus - geht wieder zu seinem Ausgangspunkt des Labyrinths – stellt die Autos hin – klettert hinauf - nimmt die Autos mit vor bis zum Loch – schupft sie beide hinein – schaut ihnen nach bis sie stehen bleiben - klettert hinunter – klettert ins Labyrinth hinein – vor bis zu den Autos – nimmt die Autos mit und klettert bis zum Ausgang (Wiederholt das ganze noch ein Mal) – klettert hinaus – nimmt die Autos mit – geht zu den Bären – stellt die

Autos ab – nimmt einen Bären heraus – trägt ihn spazieren – drückt ihn – findet einen zweiten Bären – nimmt ihn mit – legt beide in einen Korb mit Henkel – trägt beide Bären im Korb spazieren – geht zur Rampe – geht hinauf – geht hinunter – geht auf der anderen Seite hinauf – und hinunter – geht wieder auf der anderen Seite hinauf – hält am Podest kurz inne – geht hinunter – geht zu seiner Mama – stellt den Bärenkorb ab – gibt einen Holzring in den Korb – imitiert Essgeräusche – gibt noch einen Holzring hinein – dann noch einen und noch einen – setzt sich hin – leert den Korb mit den Holzringen aus – spielt mit den Holzringen.

Erste relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 13 Minuten, 41 Sekunden)

Mia geht zu einem Korb (worin sich viele gleichgroße bunte Plastiktrinkbecher befinden). Sie nimmt einen blauen Becher heraus – geht über die Rampe drüber und bringt ihn ihrem Papa – geht wieder zum Korb – nimmt einen gelben Becher heraus – transportiert ihn über die Rampe drüber und bringt ihn ihrem Papa – geht wieder zum Korb – nimmt einen grünen Becher heraus – geht über die Rampe drüber und bringt ihn ihrem Papa – geht wieder zum Korb – nimmt einen rosa Becher heraus – transportiert ihn über die Rampe drüber und bringt ihn ihrem Papa (Mia wiederholt es bis alle zwölf Becher bei ihrem Papa sind sie geht immer beim Retourweg in gleicher Weise über die Rampe und beschäftigt sich mit dieser Aufgabe neun Minuten, 30 Sekunden) – (Mia bleibt bei ihrem Papa) setzt sich auf den Boden – nimmt einen hellgrünen Becher und steckt ihn in einen rosa Becher – nimmt einen gelben und steckt ihn dazu – dann den hellblauen – steckt ihn dazu – dann den roten – steckt ihn dazu – dann den lila Becher – steckt ihn dazu – dann den weißen Becher – steckt ihn dazu – dann den orangen Becher – steckt ihn dazu – dann einen schwarzen Becher – steckt ihn dazu – dann den dunkelblauen Becher – steckt ihn dazu – dann einen dunkelgrünen Becher – steckt ihn dazu – dann den türkisfarbenen Becher – steckt ihn dazu – Mia steht auf (Mia lacht – ihr Papa lacht ebenfalls).

Zweite relevante Szene, Mia; (Dauer der ausgewählten Szene: 15 Minuten, 25 Sekunden)

Mia geht zum Dreiecksständer und klettert bis zur zweiten Sprosse – hält sich mit beiden Händen oben fest – schaut zu Brigitte (Brigitte sagt: „Ja jetzt stehst du auf der zweiten Sprosse“, Mia lacht) – Mia hält kurz inne – klettert auf die dritte Stufe und wieder hinunter – geht zur Rampe – geht hinauf – setzt sich oben hin – rutscht auf dem Gesäß hinunter –

klettert auf allen Vieren wieder hinauf – setzt sich oben hin - rutscht auf dem Gesäß hinunter – klettert auf allen Vieren wieder hinauf – setzt sich oben hin – schaut herum – legt sich auf den Bauch – rutscht bauchwärts mit den Füßen voran hinunter – klettert auf allen Vieren wieder hinauf – setzt sich auf ihr Gesäß und rutscht hinunter – steht auf - geht zum Dreiecksständer – klettert bis zur dritten Stufe hinauf (bleibt kurz oben) – klettert wieder hinunter – klettert nochmals bis zur dritten Stufe hinauf und wieder hinunter – geht zu ihrem Papa – setzt sich hin – nimmt vom Becherturm einen nach dem anderen Becher wieder hinunter und stellt ihn auf den Boden (bis alle Becher wieder einzeln waren; Dauer: eine Minute) – Mia steht auf geht zur Kiste – klettert auf der Rutsche hinauf – klettert in die Kiste hinein – nimmt einen roten Ball aus der Kiste – legt ihn auf die Rutsche – lässt ihn runterrollen – schaut dem Ball nach – klettert auf die Rutsche – rutscht am Po hinunter und holt sich den Ball - klettert mit den Ball in die Kiste hinein – geht vor bis zur Rutsche – legt ihn auf die Rutsche – lässt ihn runterrollen – schaut dem Ball nach – klettert auf die Rutsche – rutscht auf dem Gesäß hinunter - geht zum Ball – hebt ihn auf - klettert mit den Ball in die Kiste hinein – geht vor bis zur Rutsche – legt ihn auf die Rutsche – lässt ihn runterrollen – schaut dem Ball nach – klettert auf die Rutsche – rutscht auf dem Gesäß hinunter - geht zum Ball – hebt ihn auf (Wiederholt das insgesamt acht Mal und verwendet dafür 8 Minuten, 30 Sekunden).

Lebenslauf

Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Daniela Tindl
Geburtsdaten: 15. August 1979, Niederösterreich, Mistelbach
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1985 – 1989: Volksschule, 2162 Falkenstein
1989 – 1993: Hauptschule, 2170 Poysdorf
1993 – 1994: Polytechnischer Lehrgang, 2170 Poysdorf
1994 – 1997: Handelsschule, 2130 Mistelbach
1999 – 2003: Matura; Abendgymnasium Henriettenplatz, 1150 Wien
2003 – 2004: Lehramtsstudium „Geographie und Wirtschaftskunde, Haushaltsökonomie
2004 – 2008: Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ und „Geographie“
2008 – 2014: Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ und „Psychologie und Philosophie“

Beruflicher Werdegang

1997 – 1998: Angestellte in der Disposition bei der Firma Huber, 2120 Wolkersdorf
1998 – 2004: Magistratsangestellte für das Magistratische Bezirksamt für den zweiten Bezirk
2007 – 2010: Projektmitarbeiterin im Oman zum Artenschutz des arabischen Leoparden
2009 - 2010: Vertragslehrerin in der Rudolf Steiner Schule, 1180 Wien

2010: Geburt meiner Tochter Luna

2012 – 2013: 1,5 Jährige Pikler Grundausbildung „Bewusstseinswandel in der Kleinkindpädagogik“