

www.sozialministerium.bayern.de



Dem Bayerischen Sozialministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen wurde durch die berufundfamilie gemeinnützige GmbH die erfolgreiche Durchführung des **audits berufundfamilie®** bescheinigt:
www.beruf-und-familie.de.



BAYERN DIREKT
ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung.
Unter Tel.: 0 18 01/ 20 10 10 (3,9 ct/min aus dem deutschen Festnetz; abweichende Preise aus Mobilfunknetzen; ab 1.3.2010 Mobilfunkpreis maximal 42ct/min) oder per E-Mail unter direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.



Bayerisches Staatsministerium für
Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
Winzererstr. 9, 80797 München
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@stmas.bayern.de
Gestaltung: Coach Communication GmbH
Bildnachweis: Jochen Fiebig; Titelbild: Bildunion, Grischa Georgiew
Druck: Stulz-Druck & Medien GmbH
Gedruckt auf umweltzertifiziertem Papier (FSC, PEFC oder vergleichbares Zertifikat)
Stand: November 2009; 2. Auflage; inhaltlich unveränderter Nachdruck, Titelbild geändert
Artikelnummer: 1001 0234
Bürgerbüro: Tel.: 0 89/ 12 61-16 60, Fax: 0 89/ 12 61-14 70
Mo – Fr 9.30 bis 11.30 Uhr und Mo – Do 13.30 bis 15.00 Uhr
E-Mail: Buergerbueero@stmas.bayern.de

Hinweis: Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien, sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

GENERATION
Familie
IN BAYERN

KINDER UNTER DREI JAHREN IM KINDERGARTEN


DIE ERWEITERTE ALTERSMISCHUNG ALS
QUALITÄTSGEWINN FÜR ALLE



Staatsinstitut für Frühpädagogik
Renate Niesel & Monika Wertfein

KINDER UNTER DREI JAHREN IM KINDERGARTEN

Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle

 **ifp** Staatsinstitut für Frühpädagogik
Renate Niesel & Monika Wertfein



Mit großen Schritten werden in ganz Bayern die Plätze für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren ausgebaut.

Zum 1. Januar 2008 wurde mit 44.415 Plätzen gegenüber dem Vorjahr ein Zuwachs von 11.628 Plätzen und eine Steigerung der Besuchsquote um 3,6 Prozentpunkte erreicht. Die Zahl der Plätze hat damit innerhalb eines Jahres um rund 35 Prozent zugenommen.

Die Dynamik beim Ausbau an Betreuungsplätzen setzt sich weiter ungebremst fort. Bis 2013 sollen 60.000 neue Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren entstehen. Nach unseren Schätzungen liegt die Besuchsquote bei den unter Dreijährigen heute bereits bei über 14 Prozent. Die Besuchsquote

bezeichnet hier das Verhältnis der Zahl der betreuten Kinder zur Gesamtzahl der Kinder in der Altersgruppe bis zu drei Jahren.

Mit dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz wurde die Basis für einen weiteren dynamischen, effizienten und bedarfsgerechten Ausbau der Kinderbetreuung gelegt. Der Ausbau seit Inkrafttreten des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes im Jahr 2005 wird nicht mehr über staatliche Förderkonzepte gesteuert. Maßgeblich ist vielmehr die Bedarfsplanung der Kommunen ohne Beschränkung auf ein jährliches Kontingent. Jede Einrichtung, für die die Kommunen Bedarf festgestellt haben, wird, wenn die weiteren Betriebsvoraussetzungen vorliegen, vom Freistaat gefördert. Dadurch wird ein hohes Ausbautempo erreicht.

Dreh- und Angelpunkt für den Ausbau von Betreuungsplätzen ist der Bedarf der Eltern. Unterschiedliche Besuchsquoten liegen auf der Hand – gerade im ländlich geprägten Bayern. In allen Regierungsbezirken Bayerns haben die Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren um etwa drei bis fünf Prozentpunkte gegenüber dem Vorjahr zugenommen.

Die Zukunft gehört den Häusern für Kinder, also den Einrichtungen, deren Angebot sich an Kinder verschiedener Altersgruppen richtet. Hier stellen wir einen Zuwachs der Plätze um 163 Prozent innerhalb nur eines Jahres fest. Diese Entwicklung ist erst durch das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz ermöglicht worden.

Die kindbezogene Förderung aller Betreuungsformen bietet den Einrichtungen sehr viel mehr Flexibilität, die Plätze vorzuhalten, die tatsächlich gebraucht werden. Gibt es heute in Bayern 240 Häuser für Kinder mit 19.524 Plätzen, waren dies 2007 erst 83 Einrichtungen mit knapp 7.400 Plätzen. Häuser für Kinder bieten die Chance, die Entwicklung von Kindern über einen längeren Lebensabschnitt in einer Einrichtung zu fördern. Eltern haben den Vorteil, dass sie nur eine Anlaufstelle für ihre Kinder unterschiedlichen Alters haben.

Doch der Ausbau von Kindertageseinrichtungen für Kinder in den ersten Lebensjahren, welche nicht nur die Betreuung, sondern vor allem die frühkindliche Bildung und Erziehung im Blick haben, erfordert angemessene Qualität sowie Rahmenbedingungen, welche den besonderen Bedürfnissen und pädagogischen Anforderungen dieser Altersgruppe gerecht werden. Erforderlich sind bedürfnisgerechte pädagogische Konzeptionen für das gesamte Altersspektrum, strukturelle Anpassungen hinsichtlich der personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen und Maßnahmen zur Teamentwicklung.

Die vorliegende Handreichung bietet eine fachliche Basis und praktische Anregungen für die Entwicklung und Förderung von Kindern in altersgemischten Einrichtungen bis zum Schuleintritt und unterstützt die spannende Entwicklung vom Kindergarten zum Haus für Kinder.

Christine Haderthauer
Staatsministerin

Markus Sackmann
Staatssekretär



Welche Bildung brauchen Kinder in den ersten drei Lebensjahren und wie kann frühkindliche Bildung gelingen? Frühkindliche Bildung gelingt dann, wenn Kinder von Anfang an als aktive Lerner betrachtet werden, die pädagogische Fachkraft auf die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes eingeht, Spielen als wertvolle Aktivität des Kindes verstanden wird und Lerngelegenheiten sinnvoll in den Alltag der Kinder und in ihre Initiativen eingebunden werden.

Am Anfang eines jeden Bildungsprozesses steht die emotionale Geborgenheit in der sicheren Bezugsperson-Kind-Beziehung. Die Untersuchungsergebnisse aus der längsschnittlichen Bindungsforschung und der Neurobiologie zeigen, wie wichtig es ist, von Geburt an die Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben und Autonomie adäquat zu befriedigen. Dies setzt jedoch bei den Bezugs- und Erziehungspersonen das Wissen um die Bindungsentwicklung und die grundlegenden Entwicklungsprozesse sowie die Fähigkeit zum feinfühligem Umgang mit jedem Kind voraus.

Pädagogische Fachkräfte müssen nicht nur den Bindungs- und Explorationsbedürfnissen der Kinder gerecht werden, sondern diese gleichzeitig in das Gruppengeschehen integrieren. In Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung brauchen pädagogische Fachkräfte neben einem erweiterten Kompetenzspektrum auch die Bereitschaft und Fähigkeit, eine größere Heterogenität zu akzeptieren und die pädagogische Arbeit an sehr unterschiedlichen kindlichen Bedürfnissen auszurichten. Zu der in Kindergärten üblichen Heterogenität, die durch die traditionelle Altersspanne, die Vielfalt der unterschiedlichen Kulturen und ethnischen Herkunft der Kindergartenfamilien, durch Geschlecht und soziale Herkunft entsteht, kommt die erweiterte Altersspanne hinzu. Dies setzt auf Seiten des pädagogischen Fachpersonals eine hervorragende fachliche Ausbildung als auch „Herzensbildung“ voraus sowie Rahmenbedingungen, die eine so komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit ermöglichen, wie etwa kleine, stabile Gruppen, Stabilität des Personals und eine funktionierende Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften.

Die vorliegende Handreichung soll Trägern, Einrichtungsleitungen und pädagogischen Fachkräften sowie Fachberaterinnen anregende Kriterien und Hinweise geben, welche bei der Neueinrichtung oder Umstrukturierung einer qualitativ guten und bedarfsgerechten Kindertageseinrichtung für Kinder in den ersten Lebensjahren bis zum Schuleintritt berücksichtigt werden sollten. Sie soll dazu beitragen, die pädagogische Arbeit und das Leben in der Tageseinrichtung so zu gestalten, dass den Bedürfnissen der Kinder aller Altersgruppen Rechnung getragen wird und die Neuorientierung zu einem Qualitätszuwachs der Gesamteinrichtung führt – ein Prozess, dessen Gelingen auch für die Erwachsenen in der Einrichtung die Arbeit vielfältiger und interessanter macht, mit einer Erweiterung der beruflichen und persönlichen Kompetenzen verbunden ist und damit letztendlich zu einer größeren beruflichen Zufriedenheit führt.

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll
Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik

Einleitung: Die erweiterte Altersmischung – eine pädagogische Herausforderung	8
Pädagogische Überzeugungen	8
Organisatorische und finanzielle Gründe	8
Die neue Altersmischung bringt Veränderungen für alle Beteiligten.	8
1. Neue persönliche und fachliche Anforderungen	10 – 27
Den Veränderungsprozess gemeinsam einleiten	10
Reflexion: Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen	12
Grundhaltungen reflektieren	12
Nachdenken über das „Bild vom Kind“	12
Was bedeutet Bildung in den ersten drei Jahren?	13
Fachwissen, das weiterhilft	14
Schadet außerfamiliäre Tagesbetreuung in den ersten drei Jahren der kindlichen Entwicklung?	14
Anregungen zur praktischen Umsetzung	15
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	16
Reflexion: Bildung, Erziehung und Betreuung in Gruppen mit erweiterter Altersmischung	17
Erwartungen und Befürchtungen	17
Fachwissen, das weiterhilft	18
Anregungen zur praktischen Umsetzung	19
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	19
Reflexion: Eine tragfähige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern	19
Fachwissen, das weiterhilft	21
Was brauchen Eltern der unter Dreijährigen?	21
Was brauchen Eltern der über Dreijährigen?	22
Konsequenzen für die Praxis	24
Anregungen zur praktischen Umsetzung	26
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	26
2. Die Verantwortung des Trägers	28 – 35
Personelle Ausstattung	29
Räumlich-materielle Ausstattung	31
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan	31
Hinweise des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen für die Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren	32
3. Die Konzeption überprüfen und neu ausrichten	36 – 61
Sichere Beziehung als Grundbedürfnis	37
Fachwissen, das weiterhilft	38
Konsequenzen für die Praxis	40
Wie kann der Übergang von der Familie in die Kita gelingen?	41
Woran erkennt man, dass ein Kind sich in der Einrichtung wohlfühlt?	44
Anregungen zur praktischen Umsetzung	44
Qualitätsgewinn auch für die älteren Kinder	45
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	45

Beziehungsvolle Pflege und Feinfühligkeit	46
Fachwissen, das weiterhilft	46
Beziehungsvolle Pflege	46
Feinfühligler Umgang mit kindlichen Gefühlen	47
Konsequenzen für die Praxis	47
Qualitätsgewinn auch für die älteren Kinder	47
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	48
Eine entwicklungsförderliche Umgebung schaffen	48
Fachwissen, das weiterhilft	49
Spielen und Lernen sind eins	49
Klarheit und Flexibilität in der Tagesstruktur	50
Rituale unterstützen Bildungsprozesse	50
Alleine spielen können ist wichtig für das Spielen mit anderen	50
Mit Lust und Freude ganz bei der Sache sein	51
Selbstwirksamkeit erleben fördert die Lernlust	52
Konsequenzen für die Praxis	52
Die Raumgestaltung und die Ausstattung mit neuen Augen sehen	52
Ruhebereiche sind unerlässlich	53
Pflegezeit ist wertvolle Zeit	54
Räume müssen Sinnesangebote und Bewegungsfreiheit bieten	54
Die grundlegenden Sicherheitsregeln sind für alle Altersgruppen gleich	55
Die Gesamtatmosphäre ist wichtig	56
Die Tagesplanung verändert sich mit den Kindern	57
Die Kleinen von heute sind die Großen von morgen	57
Anregungen zur praktischen Umsetzung	58
Sich entwickeln und lernen – auch in Alltagssituationen	58
Pädagogische Fachkräfte fördern die Engagiertheit von Kindern	58
Eine Hilfe zur Überprüfung der Raumgestaltung	58
Qualitätsgewinn – auch für die älteren Kinder	60
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	61
4. So kann die altersgemischte Einrichtung funktionieren	62 – 70
Fachwissen, das weiterhilft	63
Kinder brauchen Gleichaltrige	63
Kinder brauchen ältere und jüngere Kinder	64
Mädchen und Jungen brauchen Mädchen und Jungen	65
Konsequenzen für die Praxis	66
Die Gruppenzusammensetzung bedenken	66
Modelle zur Integration von Kindern unter drei Jahren	66
Jedes einzelne Kind wahrnehmen und fördern	67
Anregungen zur praktischen Umsetzung	67
Flexibilität im verlässlichen Rahmen	67
Das Ziel: Qualitätsgewinn für alle	68
Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	69
Zusammenfassung	70 – 71
Literaturverzeichnis	72



Die erweiterte Altersmischung – eine pädagogische Herausforderung

Pädagogische Überzeugungen

Die Idee der erweiterten Altersmischung ist nicht neu. Die Ursprünge liegen u. a. in der Reform-Pädagogik begründet und ihre Vorzüge wurden vor allem in den 1970er- und 1990er-Jahren in einigen Modellversuchen und Beobachtungsstudien aufgezeigt (Griebel, Niesel, Reidelhuber & Minsel, 2004). Die positiven Erfahrungen und konsequenten Weiterentwicklungen trugen dazu bei, dass sich dieses pädagogische Konzept in einigen Regionen in Deutschland durchsetzen konnte. Konzepte zur erweiterten Altersmischung gibt es für Kinder vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt („kleine Altersmischung“) und in Einrichtungen, die die „große Altersmischung“ praktizieren, also Kinder bis zum 10. oder 12. Lebensjahr gemeinsam bilden, erziehen und betreuen. Die Fachkräfte und Träger, die schon länger von der erweiterten Altersmischung überzeugt sind, gehen von der Grundannahme aus, dass diese für Mädchen und Jungen eine ganz natürliche Situation sei und mehr Entwicklungsmöglichkeiten biete als die Altersmischung von drei bis sechs Jahren.

Organisatorische und finanzielle Gründe

Viele pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stehen heute allerdings vor der eher organisatorisch und finanziell begründeten und oftmals unfreiwilligen Entscheidung, sich auch für Kinder unter drei Jahren öffnen zu müssen, da sie nicht alle Plätze mit Kindern über drei Jahren belegen können. In der Folge müssten Gruppen geschlossen werden, Arbeitsplätze pädagogischer Fachkräfte wären gefährdet. Andererseits ist eine deutliche Steigerung der Betreuungsplätze für Kinder in den ersten drei Lebensjahren auch ein politisches Ziel, um der in den letzten Jahren stetig gewach-

senen Nachfrage junger Familien gerecht werden zu können. Es treffen also zwei gesellschaftliche Problemstellungen aufeinander, deren Verknüpfung eine einfache Lösung für beide Entwicklungen zu versprechen scheint, aber eine große Herausforderung darstellt.

Die neue Altersmischung bringt Veränderungen für alle Beteiligten

Unabhängig davon, ob die Entscheidung für eine Öffnung des Kindergartens für Kinder unter drei Jahren aus pädagogischen oder organisatorischen Gründen erfolgt, gilt eine Erkenntnis, die sich sowohl aus Forschungsergebnissen als auch aus Praxiserfahrungen ableiten lässt: Die erweiterte Altersmischung ist kein Selbstläufer! Sie stellt für das gesamte Team und jede einzelne pädagogische Kraft, aber auch für Träger, Eltern und Kinder eine pädagogische, organisatorische und nicht zuletzt eine persönliche Herausforderung dar und wirft viele Fragen auf: Was sollte im Vorfeld dieser Entscheidung berücksichtigt und bedacht werden? Welche besonderen Bedürfnisse bringen Kinder in den ersten drei Jahren mit und welches zusätzliche Fachwissen ist erforderlich? Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, um eine qualitativ hochwertige Bildung und Erziehung zu gewährleisten, so dass keine Altersgruppe zu kurz kommt? Wie kann den größeren Kindern die neue Situation und der Umgang mit den „Kleinen“ erleichtert werden und wie können sie von den vielfachen Veränderungen im Zuge der erweiterten Altersmischung profitieren? Wie sollte die pädagogische Konzeption umgestaltet werden? Wie kommen die Eltern mit der neuen Konzeption am besten zurecht?

In dieser Handreichung wird den zentralen Fragen nachgegangen. Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus Forschung und Praxis und mit Hinweisen auf Aussagen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (StMAS & IFP, 2007) werden Anregungen für die praktische Umsetzung gegeben.



wachsen

Den Veränderungsprozess gemeinsam einleiten

Die Aufnahme unter Dreijähriger erfordert Änderungen bzw. Erweiterungen der bisher gültigen pädagogischen Konzeption und macht einige Umorganisationen in der Tageseinrichtung und im Tagesablauf erforderlich. Ziel der Überlegungen und Planungen muss es sein, eine Einrichtung zu schaffen, die allen Kindern entwicklungs-förderliche Erfahrungen auf der Grundlage verlässlicher Beziehungen und einer anregungsreich gestalteten Umgebung gewährleistet. Dringend abzuraten ist von der Auffassung, dass man die Gruppen mit einigen Kindern, die schon 2 ½ sind, auffüllen könne und diese dann „mitlaufen“, bis sie drei Jahre alt sind. Ein solches Vorgehen mutet Kindern, Eltern und nicht zuletzt dem pädagogischen Fachpersonal Belastungen zu, die zu einer qualitativen Verschlechterung der pädagogischen Arbeit, der Atmosphäre in den Einrichtungen auch für die älteren Kinder und zu einer steigenden beruflichen Unzufriedenheit mit den bekannten Folgen, wie z. B. steigenden Krankheitstagen führen wird.

Es hat sich bewährt, das gesamte Team und Vertreter bzw. Vertreterinnen des Trägers von Beginn an in den Entscheidungs- und Planungsprozess einzubeziehen, klare Absprachen über Zuständigkeiten zu treffen und regelmäßig Sachinformationen und Fachwissen auszutauschen (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2005).

Auch die Eltern sollten baldmöglichst eingebunden werden, denn auch für die Mädchen und Jungen, die bereits in der Einrichtung sind, und für deren Eltern wird es Veränderungen geben. Befürchtungen der Eltern, wie z. B., dass die angehenden Schulkinder nicht mehr ausreichend gefördert werden können, weil sich die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen überwiegend auf die Kleinsten richten wird, kann dann schon im Vorfeld fachlich und sachlich begegnet werden.

Nicht zuletzt sind es die Kinder in der Einrichtung, die erleben werden, dass sich ihr Kindergarten verändert. Sie müssen rechtzeitig informiert werden und ausreichend Möglichkeit bekommen, sich für ihre Interessen einzusetzen, aber auch ihre Ideen für die jungen Neuan-kömmlinge zu äußern und Mitverantwortung zu übernehmen.



Denken

Reflexion: Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen

Grundhaltungen reflektieren

Die Erweiterung der Altersmischung stellt zum einen eine Teamaufgabe dar, zum anderen betreffen die Veränderungen der Einrichtungskonzeption jedes einzelne Teammitglied. Da die Grundhaltungen jedes Teammitglieds das pädagogische Handeln entscheidend beeinflussen, sind im Rahmen der Teamentwicklung neben der fachlich fundierten Information bzw. Qualifikation die persönliche Reflexion dieser Einstellungen sowie der Austausch im Team erforderlich. Wichtige Aspekte hierbei können sein:

– die Grundhaltung und persönliche Vorerfahrungen hinsichtlich außerfamiliärer Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren,

– das persönliche innere Bild vom Kind unter drei Jahren sowie die damit verbundene Auffassung vom kindlichen Beitrag zu seiner Entwicklung,

– die Klärung der eigenen Berufsidentität im Hinblick auf die Vereinbarkeit des bisherigen Bildungs- und Erziehungsauftrags mit den neuen Aufgaben (z. B. mehr Pflege und emotionale Zuwendung in den ersten Lebensjahren).

Es geht dabei nicht um „Richtig“ oder „Falsch“, sondern darum, herauszufinden, was die Neuorientierung unterstützt oder behindert, welche Fragen und fachlichen Lücken sichtbar werden, sowie darum, welche Hilfen und welche Unterstützung benötigt werden. Es ist nicht in jedem Fall zu erwarten, dass im Team von Anfang an Übereinstimmung herrschen wird. Zwischen den älteren und den jüngeren Kolleginnen mag es Unterschiede geben, die durch die verschiedenen persönlichen und beruflichen Biographien entstehen,

sozusagen durch die Altersmischung im Team. Erzieherinnen, die eigene Kinder haben, empfinden vielleicht anders als die Kolleginnen, die (noch) nicht Mutter sind. Mit wachsendem Fachwissen und neu gewonnenen Erfahrungen werden sich Haltungen und Einstellungen verändern, und der regelmäßige Austausch im Team wird diesen Prozess widerspiegeln.

Ein Ziel eines offenen Austausches ist auch, die Wünsche und Interessen jeder Kollegin kennen zu lernen, so dass es zu einer kompetenzorientierten Aufgabenteilung innerhalb des Teams kommen kann und die Entscheidung, Kinder unter drei Jahren aufzunehmen, vom gesamten Team mitgetragen wird.

Nachdenken über das „Bild vom Kind“

Relativ neu ist die Sichtweise, bereits die ersten Lebensjahre nicht nur unter Betreuungsaspekten, sondern auch unter Bildungsaspekten zu sehen. Vertieft wird diese Auffassung im „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2007; kurz: „BayBEP“). Hierbei ist zu beachten, dass Kinder unter drei Jahren meistens (auch in dieser Handreichung) pauschal als eine Altersgruppe behandelt werden, obwohl die Entwicklungsunterschiede zwischen einem Säugling und einem Kind kurz vor seinem dritten Geburtstag groß sind. Das Gleiche gilt für Kinder, die gerade ihren dritten Geburtstag gefeiert haben, und Kinder, die kurz vor dem Eintritt in die Schule stehen.

Die Säuglings- und Kleinkindforschung der letzten Jahrzehnte hat deutlich gemacht, dass jedes Kind von Geburt an mit Forschergeist, Wissensdurst und Kompetenzen ausgestattet ist, die es ihm erlauben – in Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen – eigenaktiv sich selbst und die Welt und die Menschen um sich herum zu erforschen und sich dabei Wissen anzueignen, das sein Weltbild tagtäglich komplexer werden lässt. Von Geburt an sind Kinder aktive Lerner in sozialen Zusammenhängen. Somit ist die Tageseinrichtung von heute ein wichtiger Bildungsort und das Gegenteil der „Bewahranstalt“, die lange das Bild der Kinderkrippe im vorigen Jahrhundert geprägt hat.

Was bedeutet Bildung in den ersten drei Jahren?

Kinder unter drei Jahren sind motivierte, anspruchsvolle Lerner. Sie sind wissbegierige Forscher, die ihre Welt mit allen Sinnen entdecken und sich – mit dem Rückhalt der Bezugsperson – Schritt für Schritt ausprobieren möchten. Sie lernen unermüdlich durch Zuhören, Beobachtung und Imitation, sie lernen mit allen Sinnen und brauchen zwischendurch Ruhepausen, um die vielen Eindrücke zu verarbeiten. Kinder in den ersten drei Lebensjahren leben in einer intensiven Gefühlswelt, reagieren impulsiv und unmittelbar und brauchen verlässliche Partner, die sie bei der Bewältigung ihrer Gefühle angemessen unterstützen (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2003).

Kinder sind von Geburt an aktive Mitgestalter ihrer Bildung und Entwicklung und erarbeiten sich durch Eigenaktivität ein Bild von der Welt, sich selbst und anderen (BayBEP, 2007). Pädagogische Fachkräfte können (früh) kindliche Bildungsprozesse dadurch fördern, indem sie



- _ eine zuverlässige Bezugsperson sind (Ahnert, 2005),
- _ eine entwicklungsförderliche Lernumwelt gestalten (d. h. den räumlichen Kontext, Materialien sowie den sozialen Rahmen),
- _ die kindliche Entwicklung begleiten und anregen – hierzu gehört die Kenntnis des individuellen Entwicklungsstands sowie die systematische Beobachtung kindlicher Entwicklungsfortschritte,
- _ ko-konstruktive Bildungsprozesse angemessen fördern (z. B. durch gezielte Angebote auch in altersgemischten Gruppen),
- _ Kindern Hilfestellung beim Lösen von Problemen und Konflikten geben,
- _ individuelle Lernerfolge wahrnehmen und positiv verstärken (Textor, 2007).

Bildung stellt sich bereits in der frühen Kindheit als interaktives Geschehen dar – zwischen der Aktivität des Kindes (Aneignung der Welt) und der Aktivität des Erwachsenen (Anregung aller Kräfte) (Laewen, 2002). Hierbei sind die Beziehung und der wechselseitige Dialog zwischen Erzieherin und Kind, aber auch die Interaktion zwischen den Kindern von entscheidender Bedeutung.



Fachwissen, das weiterhilft

Schadet außerfamiliäre Tagesbetreuung in den ersten drei Jahren der kindlichen Entwicklung?

Internationalen Längsschnittstudien zufolge entwickeln sich Kinder in Tagesbetreuung im Allgemeinen nicht anders als Kinder, die bis zum dritten Lebensjahr ausschließlich zu Hause betreut werden (Ahnert, Roßbach et al., 2005). Entscheidend für den tatsächlichen Einfluss der Tagesbetreuung ist das Zusammenwirken der Dauer (Stunden pro Tag) und der Qualität der außerfamiliären Betreuung sowie der Entwicklungs- und Lernbedingungen innerhalb der Familie, etwa sozioökonomische Aspekte sowie die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Vergleicht man die kindliche Entwicklung mit und ohne außerfamiliäre Betreuungserfahrungen, zeigt sich, dass die Familie auch dann eine zentrale Rolle spielt, wenn Kinder für mehrere Stunden des Tages eine Kindertageseinrichtung besuchen (Ahnert, 2007a).



Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Mütter, die bei der Betreuung privat (z. B. durch Großeltern) oder durch öffentliche Angebote (Tagespflege, Kita) unterstützt werden, feinfühlicher mit ihren Kindern umgehen als Mütter, die keine derartige Entlastung erfahren (Ahnert, 2005). Dies spricht dafür, dass tagesbetreute Kinder – im Vergleich zu Kindern, die ausschließlich zu Hause betreut werden – außerhalb der Familie nicht nur zusätzliche Erfahrungen machen, sondern dass sich auch innerhalb der Familie die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern positiv verändern können. Als besonders förderlich erweisen sich frühkindliche Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen für Kinder aus Familien in sozialen Problemlagen; hier zeigen sich vor allem für die kognitive Entwicklung positive Auswirkungen, jedoch nur dann, wenn es sich um qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung handelt (Ahnert, 2005). Eine Längsschnittstudie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Bildungschancen, d. h. die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, durch den Besuch einer Kinderkrippe für sozial benachteiligte Kinder erhöhen (Fritschi & Oesch, 2008).

Für die Qualität der außerfamiliären Betreuung hat sich neben strukturellen Aspekten, wie Gruppengröße, Erwachsenen-Kind-Schlüssel, Betreuungsstabilität und räumliche Ausstattung, vor allem die Qualifikation des pädagogischen Personals als bedeutsam erwiesen (Roßbach, 2005).



Anregungen zur praktischen Umsetzung

Profitieren Sie von den Erfahrungen Ihrer Kolleginnen, die schon seit längerer Zeit mit der erweiterten Altersmischung arbeiten. Durch Hospitationen lassen sich viele Fragen anschaulich vor Ort klären.

Machen Sie sich mit der Altersgruppe der unter Dreijährigen vertraut. Das Medienpaket „Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3“ (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2006) bietet Filmszenen auf DVD, schriftliche Informationen und einen Fundus an Fachliteratur auf einer CD-ROM.

Nutzen Sie das größer werdende Angebot an Fortbildungen und Fachliteratur zur Erweiterung Ihres Fachwissens.



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan¹

→ Bild vom Kind (S. 23)

→ Verständnis von Bildung (S. 24)

→ Bildung als lebenslanger Prozess – Stellenwert der frühen Bildung (S. 26)

→ Berücksichtigung von Kindern unter drei Jahren (S. 52)

„Bereits sehr kleine Kinder sind eher aktive Mitgestalter ihres Verstehens als passive Teilhaber an Umweltereignissen und können ihre Bedürfnisse äußern. Sie wollen von sich aus lernen, ihre Neugierde und ihr Erkundungs- und Forscherdrang sind der Beweis. Sie lernen mit Begeisterung und mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Geschwindigkeit. Ihr Lerneifer, ihr Wissensdurst und

ihre Lernfähigkeit sind groß. Sie haben viele intelligente Fragen und sind reich an Ideen und Einfällen. (...) Sie wollen im Dialog mit anderen an allen Weltvorgängen teilnehmen, um ihr Weltverständnis kontinuierlich zu erweitern. Im Bildungsgeschehen nehmen Kinder eine aktive Gestalterrolle bei ihren Lernprozessen ein, sie sind Akteure mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten.“ (S. 23)

„Kleine Kinder können nur in einem Umfeld aktiv lernen und sich positiv entwickeln, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen sowie täglich ausreichend Möglichkeiten erhalten, sich zu bewegen. Wenn Kinder lernen, dann lernt immer das ‚ganze Kind‘ mit all seinen Sinnen, Emotionen, geistigen Fähigkeiten und Ausdrucksformen.“ (S. 29)

Reflexion: Bildung, Erziehung und Betreuung in Gruppen mit erweiterter Altersmischung

Erwartungen und Befürchtungen

Bei der Konfrontation mit neuen Aufgabenstellungen stellen sich bei den meisten Betroffenen spontan Erwartungen, aber auch Befürchtungen ein. Die Fachkräfte, die schon vor einigen Jahrzehnten ihre pädagogische Arbeit auf die erweiterte Altersmischung ausgerichtet haben, gingen von folgenden Annahmen aus (Griebel, Niesel, Reidelhuber & Minsel, 2004):

_ Die größere Vielfalt wirkt entwicklungsfördernd.

_ Es entstehen dauerhafte Beziehungen über vier bis fünf Jahre nicht nur für die Kinder, sondern auch zwischen dem Personal und den Eltern.

_ Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten wird überflüssig.

_ Die jüngeren Kinder lernen am Modell der älteren.

_ Die älteren Kinder erweitern bzw. vertiefen vorhandenes Wissen, wenn sie jüngere anleiten bzw. deren Lernprozesse unterstützen.

_ Ältere Kinder haben mehr Möglichkeiten, soziale Kompetenzen zu entwickeln, z. B. durch Rücksichtnahme und Übernehmen von Verantwortung.

_ Die jüngeren Kinder finden in den älteren Kindern attraktive Spielpartner.

_ Die älteren Kinder können sich im Umgang mit jüngeren Kindern entspannt auf Tätigkeiten einlassen, die sie gerne tun, für die sie aber in den Augen ihrer Altersgenossen schon „zu groß“ sind.

Diese Überlegungen stimmen übrigens weitgehend mit den Vorteilen überein, die man von der Altersmischung von drei bis sechs Jahren erwartet hatte, als man sie in den 70er-Jahren in der damaligen Bundesrepublik einführte.

Aber auch mögliche Risiken der erweiterten Altersmischung wurden von Beginn an gesehen, darunter z. B.:

Die jüngeren Kinder können durch zu viele Reize überfordert werden und nicht genügend zur Ruhe kommen.

Es besteht die Gefahr, dass die jüngeren Kinder nicht genügend Zuwendung von den Erzieherinnen erhalten, wenn diese sich mit den älteren Kindern beschäftigen.



¹ Die kurzen Zitate aus dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sind als Anregungen für mögliche Verbindungen der vorliegenden Handreichung mit dem Bildungsplan zu verstehen.

Die älteren Kinder werden möglicherweise nicht ausreichend gefördert, weil die jüngeren so viel Aufmerksamkeit von den Erzieherinnen fordern.

Die älteren Kinder werden vielleicht zu häufig durch die Kleinen gestört.

Da die Gruppen kleiner sind und das Altersspektrum größer ist, haben die älteren Mädchen und Jungen zu wenige Möglichkeiten, Freunde und Freundinnen zu finden, weil zu wenig gleichaltrige Kinder desselben Geschlechts in der Gruppe sind. Beeinträchtigt das die älteren Kinder in den Interaktionen, die ihrem Alter angemessen sind?

Diese Bedenken lassen erkennen, dass die erweiterte Altersmischung mit besonderen pädagogischen Herausforderungen verbunden ist.

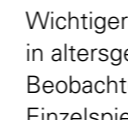


Fachwissen, das weiterhilft

Die erweiterte Altersmischung funktioniert – aber nicht von alleine. Inzwischen kann man feststellen, dass jahrelange Erfahrungen dafür sprechen, alterserweiterte Gruppen für Kinder im Alter von wenigen Monaten bis zum Schuleintritt als Lernorte mit erweiterten Chancen für das soziale Lernen sowie für Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten zu betrachten. Den Erzieherinnen eröffnen sie andere Fördermöglichkeiten als in der traditionellen Altersmischung. Festzuhalten bleibt, dass allein die Aufnahme einzelner jüngerer Kinder nicht automatisch die erweiterten Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten mit sich bringt, sondern dass sich die pädagogische Vorgehensweise ändern, d. h. erweitern muss.

Wie können ein- bis sechsjährige Kinder in einer gemischten Gruppe in ihren Kontakten und Interaktionen mit gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern unterstützt werden? Im Rahmen einer umfassenden Studie zur Aufnahme unter dreijähriger Kinder in den Kindergarten kommen Wiebke Wüstenberg und Ilka Riemann (2004) zu folgenden Ergebnissen:

Es zeigte sich, dass die untersuchten Kinder häufiger in altersgemischten Spielgruppen spielten, wobei sie im Spiel zu zweit eher altersgleiche Spielpartner bevorzugten. Dies bedeutet, dass bereits bei der Zusammensetzung der für Kinder unter drei Jahren geöffneten Kindergartengruppe darauf zu achten ist, dass die Mischung von Alter und Geschlecht so ausgewogen ist, dass sowohl altersgemischte Spielgruppen als auch altersgleiche und geschlechtshomogene Spielpartnerschaften möglich sind. Hier bietet sich eine enge Zusammenarbeit mit einer zweiten altersgemischten Gruppe oder einer halboffenen Krippengruppe an (vgl. Kapitel „So kann die altersgemischte Einrichtung funktionieren“ ab S. 62).



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

→ Kinder verschiedenen Alters (S. 129 ff)

→ Mädchen und Jungen – geschlechtersensible Erziehung (S. 133 ff.)

„Kindertageseinrichtungen, die sich für eine Erweiterung ihrer bestehenden Altersmischung entscheiden, bzw. Träger, die sich für die Inbetriebnahme eines Kinderhauses entscheiden, stehen vor komplexen Reflexions- und Planungsprozessen, denn die erweiterte Altersmischung ist kein ‚pädagogischer Selbstläufer‘. Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit sind Überlegungen, die sich mit Chancen und Risiken für die verschiedenen Altersgruppen auseinandersetzen, um die pädagogische Herausforderung Heterogenität zu meistern.“ (S.131)



Anregungen zur praktischen Umsetzung

Erstellen Sie persönliche Listen mit Erwartungen und Befürchtungen und diskutieren Sie diese miteinander. Leiten Sie aus einer Liste, die sich aus der Diskussion im Team ergeben hat, die pädagogischen Herausforderungen ab, die Sie für die Zukunft sehen.

Achten Sie ganz besonders auf sich daraus ergebende Fragestellungen, wenn Sie in Einrichtungen hospitieren, die schon seit längerer Zeit mit der erweiterten Altersmischung arbeiten.

Ziehen Sie Fachliteratur (vgl. Literaturliste am Ende dieser Handreichung) zu Rate.

Beziehen Sie den Träger Ihrer Einrichtung und die Eltern in die Diskussion um die neuen pädagogischen Schwerpunkte ein.

Überzeugen Sie den Träger Ihrer Einrichtung durch fachlich belegte Argumente von den erhöhten Anforderungen und den sich daraus ergebenden personellen, räumlichen und organisatorischen Erweiterungen.

Reflexion: Eine tragfähige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen im Leben ihrer Kinder. Eine tragfähige und vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ist von Anfang an notwendig für eine wirkungsvolle Entwicklungsbegleitung jedes Kindes. Sie trägt dazu bei, dass sich Eltern und Kinder in der Einrichtung wohlfühlen. Eltern von Krippenkindern sind fester Bestandteil der elternbegleiteten und bezugspersonenorientierten Eingewöhnung.

Bisher wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern meist „Elternarbeit“ genannt, d. h. man ging davon aus, dass die Einrichtung die Initiative ergreift, die Anlässe bestimmt und auf die Eltern als Kunden zugeht. Nun wird zunehmend von einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ gesprochen. Damit wird Erziehung und Bildung des Kindes als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Erzieherinnen und Kind verstanden (Textor, 2005). Maßgeblich für das Gelingen dieser Partnerschaft sind die Beziehungen zwischen Erzieherin und Kind sowie zwischen Eltern und Erzieherin. Schließlich lassen sich erst auf der Grundlage einer tragfähigen Beziehung Konflikte und Probleme gemeinsam lösen. Oftmals wird dies in der Praxis übersehen und Elterngespräche werden erst dann geführt, wenn den Eltern Probleme wie etwa aufgetretene Verhaltensauffälligkeiten der Kinder mitgeteilt werden sollen (Gruber & Schnabel, 2007). Eine solche Vorgehensweise erweist sich als große Belastung für die Erziehungspartnerschaft, da vor allem Mütter in solchen Situationen in einer Abwehrreaktion dazu neigen, die Kompetenz der Erzieherin abzuwerten (Peitz, 2004). Als Folge davon kann die Zusammenarbeit gerade mit den Eltern blockiert werden, deren Kinder sie in besonderem Maße bräuchten.

Eine positive und tragfähige Beziehung zwischen Eltern und Erzieherin kann gelingen, wenn sie grundsätzlich geprägt ist von

- _ **Vertrauen und Wertschätzung für einander und den Beitrag des anderen zur Entwicklungsbegleitung, auch angesichts verschiedener Wahrnehmungen und Denkweisen,**
- _ **Transparenz der pädagogischen Arbeit, indem den Eltern fortlaufend Einblick in den Alltag der Einrichtung ermöglicht wird,**
- _ **Dialog und Offenheit im kurzen Austausch zwischen Tür und Angel, aber auch in regelmäßigen längeren Entwicklungsgesprächen, in welchen die kindliche Entwicklung im Mittelpunkt steht und die Beobachtungen der Erzieherin mit den Eltern geteilt werden.**

Bildungspartnerschaft ist eng verknüpft mit der Erziehungspartnerschaft und kann verwirklicht werden, indem Eltern die Möglichkeit haben, in die pädagogische Arbeit mit einbezogen zu werden. So können Eltern und Erzieherinnen einzelne Bildungsangebote gemeinsam planen und durchführen, andererseits können Eltern dazu angeregt werden, Bildungsinhalte zu Hause aufzugreifen und zu vertiefen. Auch für die Bildungspartnerschaft ist es wesentlich, dass Eltern mitbestimmen und Mitverantwortung übernehmen können, sinnvolle und nicht überfordernde Aufgaben übernehmen, Anerkennung für ihr Engagement erhalten und davon überzeugt sind, dass ihre Aktivitäten ihren Kindern zugute kommen (Textor, 2006a).



Fachwissen, das weiterhilft

Was brauchen Eltern der unter Dreijährigen?

Im Zusammenhang mit der Altersöffnung ist es wichtig, dass die Eltern hinter der Entscheidung stehen, ihr Kind einer altersgemischten Kindertageseinrichtung anzuvertrauen. Schließlich können nur überzeugte Eltern ihrem Kind die nötige Sicherheit für diesen Übergang vermitteln, vor allem dann, wenn die Eltern zu Beginn der Eingewöhnungsphase den Trennungsschmerz ihrer Kinder aushalten müssen (Haug-Schnabel, 2005). Geht es um die Eingewöhnung, so ist zu bedenken, dass auch die Eltern begleitet werden müssen. Schließlich müssen sich auch die Eltern erstmals für längere Zeit in einer

außerfamiliären Umgebung von ihrem Kind trennen. Ist für die Familie alles neu, so kommen die Eltern mit bestimmten Vorstellungen, Wünschen, Befürchtungen und Vorerfahrungen. Nicht immer überwiegen die positiven Gefühle, so dass die ersten Erfahrungen und Eindrücke in der neuen Umgebung darüber entscheiden, ob Zweifel und Ängste zunehmen oder die Freude und Neugier über die neuen Möglichkeiten überwiegen. Doch ist gerade die Zeit der Eingewöhnung gut geeignet, einen partnerschaftlichen Kontakt zu den Eltern aufzubauen, da sie in dieser Phase besonders offen und gesprächsbereit sind (Griebel & Niesel, 2006). So können einfühlsame Gespräche im Vorfeld, während und zum Abschluss der Eingewöhnungsphase die gedanklichen und emotionalen Prozesse von Eltern, Kind und Erzieherin thematisieren und die Beziehungen stärken.



Erzieherinnen müssen sich stets bewusst sein, dass Neuaufnahme und Eingewöhnung für sie allmählich zu einer jährlich wiederkehrenden beruflichen Erfahrung geworden sind. Auch wenn jede Familie anders ist und auch die Erzieherinnen in dieser Zeit besonders gefordert sind, so sorgt die Erfahrung doch für eine gewisse Gelassenheit und Routine. Eltern, die ihr erstes Kind einer Tageseinrichtung anvertrauen, erleben dieses Ereignis – oder besser diesen Prozess, denn es dauert ja eine Weile – zum ersten Mal. Sie sind emotional sehr angespannt, und manche Verhaltensweise, die Erzieherinnen nur schlecht verstehen können, lässt sich aus dieser Anspannung erklären. Für Eltern mit einem Kind unter drei Jahren kann die emotionale Belastung besonders groß sein. Es ist noch nicht so lange her, dass sie Eltern geworden sind. Sie empfinden vielleicht Unsicherheit, ob dieser frühe Beginn dem Kind nicht doch schaden könnte, oder sie haben gar Schuldgefühle, weil der Schwiegervater, die Nachbarin oder die eigene Mutter deutlich zum Ausdruck bringen, dass sie diese Entscheidung missbilligen. Gute Informationen sowie eine zugewandte, aber auch emotional stützende Haltung der Erzieherin sind für diese Eltern eine große Entlastung.

Zur Unterstützung der Eltern empfiehlt sich vor allem bei Kindern unter drei Jahren, die länger als fünf Stunden täglich in der Einrichtung betreut werden, ein besonders enger Kontakt durch möglichst tägliche kurze Gespräche, in welchen die Eltern nicht nur über die aktuellen Vorkommnisse des Tages, sondern auch über die Aktivitäten und Entwicklungsschritte ihres Kindes unterrichtet werden. Dadurch kann den Eltern ein lebendiges Bild ihres Kindes vermittelt werden, das ihnen die Gestaltung einer wertvollen Familienzeit und einer einfühlsamen Eltern-Kind-Beziehung erleichtert.

Was brauchen Eltern der über Dreijährigen?

Erzieherinnen in altersgemischten Gruppen machen immer wieder die Erfahrung, dass Eltern der jüngeren Kinder die Altersmischung meist begrüßen, während Eltern der älteren Kinder im Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt eher Bedenken äußern, dass ihre Kinder weniger Anregung erfahren, weil sie zu viel Rücksicht auf die Jüngeren nehmen müssen. Diese Reaktionen zeigen, wie wichtig eine möglichst enge und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern im Prozess der Altersöffnung und darüber hinaus ist. Ein kompetentes Team, das im Vorfeld die Neukonzeption gemeinsam erarbeitet hat und diesen Prozess regelmäßig reflektiert, kann Befürchtungen und Zweifeln der Eltern einfühlsam begegnen. Neben einer hohen Transparenz sowie Angeboten der Mitwirkung und Mitentscheidung nimmt dabei die Aufklärung aller Eltern über die Chancen einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten einen entscheidenden Platz ein. Wichtige Fragen der Eltern können sein:

Welche Veränderungen sind mit der Altersöffnung verbunden?

Was können die Großen von den Kleinen lernen?

Wie können die Großen von den Veränderungen im Zuge der Altersöffnung profitieren?

Welche spezifischen Angebote gibt es für die verschiedenen Altersgruppen?



Unterstützen



Konsequenzen für die Praxis

Besondere Sensibilität ist von den pädagogischen Fachkräften im Zuge der erweiterten Altersmischung dann gefordert, wenn sie einen gemeinsamen Elternabend gestalten. So sind sie herausgefordert, einen inhaltlichen Spagat zu schlagen zwischen Fragen zur Sauberkeitserziehung, der ersten Trennung vom Elternhaus und Schwierigkeiten beim Übertritt in die Grundschule. Entscheidend ist, dass sich alle Eltern mit ihren Fragen und Anliegen ernst genommen fühlen. Es bietet sich an, den Eltern einen Überblick über die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben zu geben und darauf einzugehen, inwiefern in der pädagogischen Arbeit der Einrichtung die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt werden (Münnich, 2008).

Berücksichtigt werden müssen in besonderem Maße die Bedürfnisse von Eltern und Kindern aus anderen Kulturkreisen. Kulturell bedingte Unterschiede hinsichtlich der Werthaltungen und Einstellungen, hinsichtlich Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern allgemein und im Alter unter drei Jahren im Besonderen müssen erfragt, berücksichtigt und nach Möglichkeit integriert werden. Vor dem Hintergrund möglicher Verständigungsprobleme sowie unterschiedlicher Vorstellungen und Erwartungen, aber auch gegenseitiger Vorurteile, Misstrauen und Unsicherheiten auf beiden Seiten, stellt der Aufbau einer vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund besondere Anforderungen an pädagogische Fachkräfte (Textor, 2006b; Sikcan, 2008), vor allem mehr Zeit für Elterngespräche, Information über die Einrichtungskonzeption und mehr Aufwand, etwa für die Erstellung von mehrsprachigen Elternbriefen und Informationsmaterial (z. B. zur Eingewöhnung).

Zum Wohlbefinden und Vertrauen der Eltern kann beitragen, ihnen einen unmittelbaren Einblick in den Alltag der Kindertageseinrichtung zu geben, etwa durch Hospitation oder über Kontakte zu bereits erfahrenen Kita-Eltern, evtl. aus dem gleichen Herkunftsland. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Grundeinstellung gegenüber Familien mit Migrationshintergrund sowie gegenüber unterschiedlichen Werthaltungen regelmäßig reflektieren und sich ggf. im Bereich der Interkulturalität weiterbilden. Auf diese Weise kann auch in Anbetracht unterschiedlicher Erfahrungen ein offener und unvoreingenommener Zugang zu „neuen“ Eltern mit Migrationshintergrund gewährleistet werden.

Da Eltern mit Migrationshintergrund eine heterogene Gruppe unterschiedlicher Herkunftsregionen bzw. -länder, Kulturen, Religionen, Werte sowie Aufenthaltsdauer, Familienzusammensetzung usw. darstellen, ist es hilfreich, sich bereits im Aufnahmegespräch über die Familiensituation und die Migrationsgeschichte zu informieren. Leitfragen hierzu könnten sein (vgl. BayBEP S. 146):

- _ Seit wann sind die Eltern in Deutschland? Seit wann ist das Kind in Deutschland?
- _ Aus welcher Herkunftskultur stammt die Familie? Wie ist die Religionszugehörigkeit?
- _ Wie ist der politische Status? Wie ist die Wanderungsgeschichte?
- _ Welche Sprache(n) sprechen die Geschwister untereinander? Gibt es eine Familiensprache?
- _ Wie sind die sozialen Kontakte der Familie?





Anregungen zur praktischen Umsetzung

Checkliste zur Reflexion der Bring- und Abholsituation

1. Was bewegt Eltern, wenn sie ihre Kinder morgens in die Kita bringen?
2. Gelingt es mir, gleichzeitig auf Kinder und Eltern einzugehen?
3. Kann ich in Situationen, in denen Eltern beim Bringen und Abholen gestresst sind, das Kind trotzdem einfühlsam empfangen und verabschieden?
4. Wie gelingt es mir, Eltern, die einen sehr großen Kommunikationsbedarf haben, freundlich zu verdeutlichen, dass ich mich nun den Kindern zuwenden muss?
5. Finde ich eine Kommunikationsebene mit Eltern anderer Muttersprache?
6. Wie kann ich dem Kind signalisieren, dass sich Eltern und Erzieherin akzeptieren?
7. Sind meine Gespräche und Dokumentationen so gestaltet, dass sich Eltern ein Bild über den Alltag des Kindes machen können?

(Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH, 2005, S. 25.)

Weitere praktische Anregungen:

TANDEM – Methodenheft zur Eltern- und Familienbildung (2007): Elternabend: Die Ein- und Zweijährigen in unserer Kita. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

→ Kapitel 8.3.1. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (S. 437ff.)

„Bildung und Erziehung fangen in der Familie an. Die Familie ist der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzig private Bildungsort von Kindern und in den ersten Lebensjahren der wichtigste. Sie steuert und beeinflusst alle Bildungsbereiche direkt durch das, was Kinder in der Familie lernen (z. B. Sprachfertigkeiten, Lernmotivation, Neugier, Leistungsbereitschaft, Interessen, Werte, Selbstkontrolle, Selbstbewusstsein, soziale Fertigkeiten) und indirekt dadurch, dass sie auf die Nutzung einer Kindertageseinrichtung, die Schulauswahl, die Schullaufbahn und den Bildungserfolg entscheidenden Einfluss hat. Wie Bildungseinrichtungen genutzt werden, wie Kinder darin zurechtkommen und von deren Bildungsleistungen profitieren, hängt maßgeblich von den Ressourcen der Familie und deren Stärkung ab.“ (S. 437f.)

„Bildungs- und Erziehungspartnerschaft umfassen die nachstehend genannten Zieldimensionen und Ziele, wobei Fachkräfte und Eltern gemeinsam für die Umsetzung verantwortlich sind.“ (S. 439 ff.):

- _ Begleitung von Übergängen
- _ Information und Austausch
- _ Stärkung der Erziehungskompetenz
- _ Beratung, Vermittlung von Fachdiensten
- _ Mitarbeit (Hospitationen, Angebote für Eltern und Kinder, Einbindung interessierter Eltern in die pädagogische Arbeit)
- _ Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung
- _ Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren (u. a. Einbinden von sozial benachteiligten und Migrantenfamilien in die Kindertageseinrichtung durch gezielte Ansprache und besondere Angebote).

→ Kapitel 6.2.3. Kinder mit verschiedenem kulturellen Hintergrund (S. 141ff.)

„Die Wertschätzung der Sprachen und kulturspezifischen Gewohnheiten von Familien aus anderen Sprach- und Kulturkreisen gehört zu den wichtigsten Dimensionen von interkultureller Erziehung.“ (S. 144)

„Pädagogische Fachkräfte haben für Kinder eine Vorbildfunktion – Kinder sehen z. B., wie sie mit den Eltern oder mit anderen Sprachen umgehen. Für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wichtig sind folgende Zielsetzungen“ (S. 146 ff., in Auszügen):

Sie sehen Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als etwas Selbstverständliches und als Chance – und nicht als Ausnahme, Belastung und Risiko.

Sie haben ein Grundwissen über die Entwicklung von Zweisprachigkeit, über religiöse Traditionen und kulturspezifische Erziehungsideale (z. B. unterschiedliche Einstellungen zur frühen Selbstständigkeitserziehung).

Sie entwickeln ein erweitertes Konzept von kultureller Identität – ein Konzept, das Widersprüche zulässt und sich nicht primär auf „Kulturkonflikte“ fixiert.

Sie reflektieren und thematisieren fortlaufend ihre eigenen Einstellungen, Konzepte und Handlungen im Bereich der interkulturellen Erziehung und der Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. im kollegialen Gespräch, Teamsitzungen, Fortbildungen).





Verantwortung

Eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit ist entscheidend für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern. In enger Kooperation mit den Fachkräften bei der konzeptionellen Neuordnung gilt es von Seiten des Trägers geeignete Rahmen- und Arbeitsbedingungen sicherzustellen. Die Neuorientierung betrifft insbesondere die personelle, zeitliche und räumlich-materielle Ausstattung mit dem Ziel, fürsorgliche und fachlich fundierte Betreuung, Bildung und Erziehung für die Kinder aller Altersgruppen in der Einrichtung zu gewährleisten.

Personelle Ausstattung

Öffnet sich eine Einrichtung für Kinder unter drei Jahren, ist dies mit einem höheren Bedarf an qualifizierten und möglichst erfahrenen pädagogischen Fachkräften verbunden. Dies kann zum einen bedeuten, dass zusätzliche Fachkräfte eingestellt werden, welche bereits über Vorerfahrungen, z. B. in der Arbeit mit Krippenkindern, verfügen; zum anderen braucht das gesamte Team spezifisches Fachwissen über die kindliche Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren und deren Bedeutung für den weiteren Entwicklungsverlauf (Niesel, 2006). Es wird daher empfohlen, mindestens eine Mitarbeiterin des Teams für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren fortzubilden, welche ihr erworbenes Fachwissen dann an das gesamte Team weitergibt. Fortbildungen für das gesamte Team haben sich allerdings als effektiver erwiesen.

Darüber hinaus bietet es sich an, die Aufgaben im Team nach den spezifischen Kompetenzen, Vorerfahrungen und persönlichen Vorlieben möglichst so zu verteilen, dass kein Teammitglied überfordert ist (Haug-Schnabel, 2005). Die Erzieherinnen, die ihren Schwerpunkt auf die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren legen, brauchen in besonderem Maße die Unterstützung aller Kolleginnen im Team:

– Sie brauchen Kolleginnen, die während der Eingewöhnungsphase für die anderen Kinder in der Gruppe sowie deren Eltern als Ansprechpartner zur Verfügung stehen,

– sie brauchen zeitliche Entlastung, um sich intensiv und liebevoll den Pflegesituationen mit den „Kleinen“ widmen zu können (vgl. Kapitel „Beziehungsvolle Pflege und Feinfühligkeit“ ab S. 46).

Das gesamte Team sollte über die Entwicklungsaufgaben in den ersten Lebensjahren informiert sein, um gemeinsam die strukturellen Veränderungen etwa im Tagesablauf, der Gestaltung von Spielräumen sowie der Auswahl von Spielmaterialien zu verwirklichen (siehe auch Kapitel „Konsequenzen für die Praxis“ ab S. 52). Schließlich können diese Veränderungen, die sich an den spezifischen Bedürfnissen der jüngeren Kinder orientieren, dabei aber die Bedürfnisse der älteren Kinder nicht vernachlässigen, nur dann gelingen, wenn das gesamte Team sich auf eine Flexibilisierung der zeitlichen und räumlichen Strukturen einlässt und auch kurzfristige Absprachen innerhalb des Teams möglich sind (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, 2006).

Um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden, ist im Zuge der Erweiterung der Altersmischung die Anpassung der Personalausstattung auch quantitativ notwendig. Aus fachlicher Sicht sind mindestens zwei pädagogische Fachkräfte (Erzieherinnen) pro 12 Kinder während der Anwesenheit von Krippenkindern erforderlich, dieser Schlüssel sollte um eine Ergänzungskraft (z. B. Kinderpflegerin) erweitert werden, wenn Kinder unter einem Jahr in die Gruppe aufgenommen werden. Aktuelle Studien zufolge wird eine Gruppengröße von maximal 15 Kindern in altersgemischten Gruppen empfohlen, wobei die Anzahl der unter Dreijährigen ein Drittel pro Gruppe nicht überschreiten sollte (Haug-Schnabel & Bensele, 2006). Ein derartiges Verhältnis von Erzieherinnen zu Kindern ermöglicht nicht nur die Betreuung der Kinder, sondern auch Beziehungs- und Bildungsarbeit.

Um dem pädagogischen Team möglichst viel Zeit für die pädagogische Arbeit zur Verfügung zu stellen, sollte jede Einrichtung bzw. jeder Träger überlegen, ob die Möglichkeit besteht, das pädagogische Personal durch die Einstellung einer zusätzlichen hauswirtschaftlichen Kraft oder die Nutzung von externen Diensten in den Bereichen Hygiene und Wäsche zu entlasten.

Kurz zusammengefasst:

Vor der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren müssen Erzieherinnen, die über keine ausreichende Erfahrung und entsprechendes Fachwissen verfügen, fortgebildet werden.

Dies gilt ebenso für die pädagogischen Anforderungen zur Berücksichtigung der Bedürfnisse der älteren Kinder.

Supervision unterstützt und verkürzt die Phase der Neuorientierung und trägt zur Qualitätssicherung bei.

Für die Kooperation mit Eltern wird mehr Zeit benötigt.

Als Verfügungszeit (kinderfreie Zeit) sollten nicht weniger als 15 % der Wochenarbeitszeit kalkuliert werden.

Junge Kinder brauchen während ihrer gesamten Anwesenheit in der Tageseinrichtung vertraute Personen. Dies muss berücksichtigt werden, wenn Teilzeitkräfte in der Einrichtung arbeiten oder es zu Personalausfall, z. B. durch Krankheit, kommt.

Konsequenz: Die Personalausstattung muss entsprechend den erhöhten Anforderungen angepasst werden.



Räumlich-materielle Ausstattung

Kinderräume sind Bildungsräume (van der Beek, 2006) und daher entscheidende Rahmenbedingungen für die verschiedenen Lernerfahrungen der Kinder. Kinder unter drei Jahren brauchen flexibel gestaltbare Räume, welche an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder angepasst werden können. Klar strukturierte Räume, die den Kindern vertraut und überschaubar sind, vermitteln Sicherheit und Orientierung. Die Räume sollten so strukturiert sein, dass sie einerseits die kindliche Exploration unterstützen, andererseits Rückzug und soziale Interaktionen ermöglichen. Dabei müssen die räumlichen Bedingungen den Bewegungs- und Ruhebedürfnissen der jungen Kinder Rechnung tragen, ohne dass die älteren Kinder in ihren Aktivitäten eingeschränkt werden.

Kinder unter drei Jahren lernen mit allen Sinnen und brauchen daher

- _ in der Einrichtung und im Außengelände einen ausreichenden Bewegungsraum sowie Materialien für vielfältige motorische Erfahrungen und Experimente mit Kopf, Hand und Fuß,
- _ (Frei-)Raum zur selbstständigen Exploration (anregende Lernumgebung, heitere Atmosphäre, u. a. auch Licht, Farbe)
- _ Spiel-Raum für Kontakte mit anderen Kindern,
- _ Raum für individuelle Förderangebote,
- _ Räume für Rückzug, ruhige Tätigkeiten und Schlaf,
- _ Räume oder Raumzonen für sprachlichen Austausch (geringe Lautstärke), emotionale Zuwendung und geteilte Aufmerksamkeit (z. B. Kuschel- und Vorlesecke),
- _ Räume zum Ankommen und Wohlfühlen für Kinder (höherer Platzbedarf in der Garderobe) und für Eltern (besonders während der Eingewöhnung).



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

→ 5.10 Widerstandsfähigkeit (Resilienz) – geeignete Lernumgebung (S. 93f.)

→ 6.2 Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt – Raumgestaltung unter geschlechtsspezifischen Aspekten (S. 139f.)

„Das Konzept der inneren Differenzierung ist gekoppelt an ein geeignetes und durchdachtes Raumkonzept, das den Kindern ausreichend Platz für Bewegung, vielfältige individuelle Lernprozesse, Rückzug und Geborgenheit zugleich bietet.“ (S. 93)

Zwei Gestaltungsmöglichkeiten, die miteinander kombinierbar sind:

- _ offenes, flexibles, veränderbares Raumkonzept, Umgestaltung unter Beteiligung der Kinder möglich, und
- _ Reduktion der Großraumsituationen zugunsten einer kleinteiligeren räumlichen Gliederung mit spezifischen Erfahrungs- und Lernangeboten (z. B. Funktionsräume).

Weitere Informationen:

Bertelsmann Stiftung: Qualität für Kinder unter drei in Kitas. Empfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Verfügbar unter: www.kinder-frueher-foerdern.de

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V./ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2005). *Groß und stark werden – Initiative Kinderkrippen in Bayern.*

Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2003). Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.

Hinweise des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen für die Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren

Definition: „Kinder unter 3 im Kindergarten/ Die erweiterte Altersmischung“

Art. 2 Abs. 1 Satz 2 BayKiBiG zählt als mögliche Formen der Kindertageseinrichtungen Kinderkrippen, Kindergärten, Horten und Häuser für Kinder auf. Gesetzliches Unterscheidungsmerkmal ist die Altersgruppe der Kinder, die in der Einrichtung betreut werden, sowie die pädagogische Konzeption.

Die Kindertageseinrichtung muss daher die pädagogische Konzeption anpassen, wenn tatsächliche und konzipierte Altersstruktur auseinanderklaffen. Vorübergehende Abweichungen von den Definitionsmerkmalen einer Einrichtung sind unerheblich, solange sich die grundsätzliche, schwerpunktmäßige pädagogische Ausrichtung des Trägers der Einrichtung nicht zugunsten einer Altersgruppe verändert. Für die Zuordnung als *Kindergarten* nach dem BayKiBiG ist maßgebend, dass der überwiegende Teil, also mehr als die Hälfte der Kinder der Altersgruppe vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zur Einschulung zugehört. Richtet sich das Angebot an mehrere Altersgruppen, handelt es sich bei der Einrichtung um ein Haus für Kinder (z. B. Einrichtung nimmt Kinder im Alter von 1–6 Jahren auf).

Auswirkungen der Altersöffnung auf erteilte Betriebserlaubnisse

(1) Die Betriebserlaubnis enthält eine Angabe über die maximal zulässige Platzzahl. Diese gibt an, wie viele Kinder gleichzeitig die Einrichtung besuchen können. Platzsharing ist möglich, solange die Plätze nicht so stark gesplittet werden, dass Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht mehr möglich sind.

(2) Kinder unter drei Jahren belegen in Kindergärten, Horten und Häusern für Kinder jeweils zwei Plätze, in Kinderkrippen hingegen nur einen Platz. In der Betriebserlaubnis kann vorgesehen werden, dass Kinder, die mindestens zwei Jahre und sechs Monate alt sind, *im Hinblick auf die maximal zulässige Platzzahl* wie dreijährige Kinder behandelt werden. Unberührt hiervon bleiben die Regelungen zum Gewichtungsfaktor 2,0.

(3) Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung und Schulkinder belegen in Kindergärten, Horten und Häusern für Kinder jeweils einen Platz. In Kinderkrippen können zwei Kinder ab Vollendung des 3. Lebensjahrs einen Krippenplatz belegen.

(4) Aufsichtsrechtlich zu prüfen sind die räumlichen Gegebenheiten in der Einrichtung. Ist aufgrund besonderer Raumverhältnisse eine bestimmte Form der Altersöffnung nicht möglich, so wird diese Vorgabe in die Betriebserlaubnis einschränkend aufgenommen.

Ein *Wechsel* der Einrichtungsform bedarf in jedem Fall einer neuen pädagogischen Konzeption und der Überprüfung der Betriebserlaubnis durch die Aufsichtsbehörde.

Differenzierung der Elternbeiträge für Kinder unter drei und Kinder ab Vollendung des 3. Lebensjahres

Gesetzlich vorgeschrieben ist eine Staffelung der Elternbeiträge entsprechend den Buchungszeiten. Ob eine weitere Differenzierung der Elternbeiträge für Kinder unter 3 Jahren und Kinder von 3–6 Jahren vorgenommen wird, liegt im Ermessen des Trägers.

Gewichtungsfaktor 2,0 für unter 3-Jährige in Einrichtungen

Aufgrund der Vorschrift des BayKiBiG werden unter 3-jährige Kinder in Krippen abweichend von § 20 Abs. 1 AVBayKiBiG bis zum Ende des Betreuungsjahres mit Faktor 2,0 gefördert, auch wenn sie während des Betreuungsjahres das 3. Lebensjahr vollendet haben. (vgl. Art. 21 Abs. 5 Satz 5 BayKiBiG)

Soweit Gemeinden mit Beginn des Abrechnungsjahres 2007 / 2008 diese Regelung *analog auch für alle anderen Formen von Kindertageseinrichtungen im Sinn von Art. 2 Abs. 1 BayKiBiG* anwenden, erfolgt eine entsprechende staatliche Förderung.

Demnach können auch Kinder mit Buchungszeitkategorien von >1h bis 2h und >2h bis 3h Stunden bis zum Ende des Abrechnungszeitraums mit Faktor 2,0 gefördert werden, auch wenn diese Kinder während des Abrechnungszeitraums das 3. Lebensjahr vollenden.

Anstellungsschlüssel

Die personellen Rahmenbedingungen in der Einrichtung werden im Hinblick auf die Zahl der erforderlichen Personalstunden des pädagogischen Personals über den sog. Anstellungsschlüssel, der das Verhältnis zwischen den vertraglich festgelegten Arbeitszeitstunden des pädagogischen Personals und der Gesamtzahl der gewichteten Buchungsstunden aller Kinder beschreibt, definiert. Bei den gewichteten Buchungsstunden sind die Gewichtungsfaktoren eingerechnet und werden damit im Anstellungsschlüssel berücksichtigt.

Der gesetzlich vorgeschriebene Mindestanstellungsschlüssel, der die Grenze zur Kindeswohlgefährdung darstellt, beträgt 1:12,5. Der für die kindbezogene Förderung nach dem BayKiBiG relevante Anstellungsschlüssel beträgt mit Wirkung ab 01.09.08 1:11,5. Der empfohlene Anstellungsschlüssel für eine qualitativ gute pädagogische Arbeit, mit der eine Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele gut vereinbar ist, liegt bei 1:10.

Gerade im Bereich der Altersgruppe unter drei Jahren ist in besonderem Maße auf ein qualitativ hochwertiges Angebot zu achten. Der durchschnittliche Anstellungsschlüssel aller Einrichtungen liegt derzeit in etwa bei 1:11. Mit dem Basiswert von 829,90 € (Abrechnungsjahr 2008/2009) lassen sich ein gewichteter Anstellungsschlüssel zwischen 1:10,4 bis 1:10,8 bzw. rund 80% der erforderlichen Personalkosten finanzieren.

Auch Verfügungszeiten bestimmen die Qualität

Verfügungszeiten, d. h. Zeiten für z. B. pädagogische Planung, individualisierte päd. Arbeit, Material- und Raumvorbereitung, Elternarbeit, Organisation, Team/Personalführung/Träger, Vernetzung/Vertretung der Einrichtung nach außen etc. sind durch die kindbezogene Förderung abgedeckt. Nach § 17 Abs. 1 AVBayKiBiG muss der Träger für all diese Tätigkeiten seinem Personal angemessene Verfügungszeiten einräumen. Über den Umfang wird im Gesetz keine Aussage getroffen. Es obliegt der Verantwortung des Trägers, die oben genannten vielfältigen Aufgaben, die nicht in der direkten Arbeit mit dem Kind erbracht werden müssen, im Blick zu haben und hier geeignete Arbeitsbedingungen sicherzustellen. Fachleute empfehlen eine Verfügungszeit im Umfang von mindestens 15 % der wöchentlichen Arbeitszeit.

Kindbezogene Förderung

Die kindbezogene Förderung errechnet sich aus dem Produkt:

Buchungszeitfaktor x Basiswert x Gewichtungsfaktor. Durch die Gewichtungsfaktoren wird der für jedes einzelne Kind erforderliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufwand in die finanzielle Förderung einbezogen. Kinder, die einen erhöhten Förderbedarf haben, erhalten einen höheren Gewichtungsfaktor und als direkte Folge eine erhöhte finanzielle Förderung. Für ein Kind unter drei Jahren wird der Gewichtungsfaktor 2,0 und somit doppelte Aufwand zugrunde gelegt, der üblicherweise bei Vorschulkindern aufzubringen ist. Dementsprechend verdoppelt sich die kindbezogene Förderung.

Ausführliche Infos zur Förderung/Downloads/Gesetzes-texte etc. finden Sie unter: www.stmas.bayern.de.

Investitionskostenförderung im Rahmen des Investitionsprogramms „Kinderbetreuungsfinanzierung“ 2008–2013

Der Freistaat Bayern gewährt im Rahmen eines Sonderprogramms nach Maßgabe einer Richtlinie auf der Basis der Verwaltungsvereinbarung zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Bundesländern vom 18. Oktober 2007 und den allgemeinen haushaltsrechtlichen Bestimmungen (insbesondere der Verwaltungsvorschriften zu Art. 44 der Bayerischen Haushaltsordnung – BayHO) Zuweisungen zu Investitionen zur Schaffung zusätzlicher Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren in einer Kindertageseinrichtung nach Art. 2 Abs. 1 Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) und in der Großtagespflege nach Art. 2 Abs. 4, Art. 9 Abs. 2 Satz 2 BayKiBiG in den Jahren 2008 bis längstens 2013.

Gefördert werden die notwendigen Investitionen (Neubau-, Ausbau-, Umbau-, Umwandlungs- sowie Sanierungsmaßnahmen und Ausstattungsinvestitionen) zur Bereitstellung neuer und Umwandlung bestehender Betreuungsplätze z. B. für Kinder über drei Jahren i.S.v. Art. 2 Abs. 1 BayKiBiG oder in der Großtagespflege i.S.v. Art. 2 Abs. 4, Art. 9 Abs. 2 Satz 2 BayKiBiG in Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren.

Als neu gelten die Plätze, die

1. im Zusammenhang mit dem Investitionsvorhaben einer Erlaubnis nach § 45 SGB VIII bzw. Art. 9 BayKiBiG bedürfen und
2. einen bislang ungedeckten Bedarf im Sinne des Art. 7 Abs. 2 Satz 1 Var. 2 BayKiBiG decken.

Maßnahmen sind auch anteilig förderfähig, soweit im Rahmen der Baumaßnahme nur teilweise neue Plätze für Kinder unter drei Jahren geschaffen werden.

Abweichend von Satz 3 kann die Bewilligungsbehörde befristet bis 31. Dezember 2010 im Einzelfall im Rahmen dieser Richtlinie auch Plätze als förderfähig anerkennen, die nur im Zusammenhang mit dem Investitionsvorhaben einer Erlaubnis nach § 45 SGB VIII bzw. Art. 9 BayKiBiG bedürfen, wenn durch das Investitionsvorhaben bestehende Provisorien ersetzt oder Plätze in altersgemischten Einrichtungen in einer Kinderkrippe zusammengefasst werden.

Personal-, Betriebs- und Verwaltungskosten werden im Rahmen der Richtlinie nicht gefördert.

Zuweisungsempfänger sind die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Landkreise und kreisfreie Städte) und die kreisangehörigen Städte und Gemeinden; diese geben die erhaltene Zuweisung weiter. Von den nach Abzug der Förderung verbleibenden Gesamtkosten tragen die Zuweisungsempfänger mindestens die Hälfte, freigemeinnützige oder sonstige Träger maximal die Hälfte.

Auskünfte erteilen die zuständigen Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter bei den Regierungen. Diese finden Sie unter:

<http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/tageseinrichtungen/krippe-sopro-anspr.pdf>



Verstehen

Vieles, was in der Einrichtung bisher gut gemacht wurde, ist auch für die Kleinen richtig. Für die pädagogischen Grundprinzipien gibt es keine Altersgrenze. Die neuen Aufgaben sind spannend, aber sich damit auseinanderzusetzen braucht Zeit. Für die Fachkräfte heißt das, sie müssen auch ihre Zusammenarbeit im Team kritisch ins Blickfeld nehmen und sich fragen: „Was können wir wie neu organisieren?“ Eine große Hilfe ist es, wenn eine Fortbildung zum Thema Zeitmanagement und die effektive Gestaltung von Teamsitzungen in Anspruch genommen werden können. Der Ideenaustausch liefert neue Impulse und frische Energie (Griebel, Niesel, Reidelhuber & Minsel, 2004).

In den nachfolgenden Abschnitten werden pädagogische Schwerpunkte benannt und fachlich begründet, die bei der konzeptionellen Weiterentwicklung berücksichtigt werden müssen, um die Erweiterung der Altersmischung zu einem Gewinn für alle Kinder und damit auch für die Fachkräfte werden zu lassen. Aus dem Fachwissen werden Konsequenzen für die pädagogische Praxis abgeleitet. Dabei geht es um die besonderen Bedürfnisse von Kindern unter drei Jahren:

Sichere Beziehung als Grundbedürfnis,

Feinfühligkeit und beziehungsvolle Pflege,

eine entwicklungsförderliche Umgebung schaffen,

und die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse im Alltag einer altersgemischten Gruppe.

Es geht darum sicherzustellen, dass die älteren Kinder nicht zu kurz kommen und die individuellen Bedürfnisse der jüngeren Kinder Beachtung finden.

Sichere Beziehung als Grundbedürfnis

Kinder brauchen von Geburt an beständige liebevolle Beziehungen, um sich sicher zu fühlen und sich auf dieser sicheren Basis der Welt neu- und wissbegierig zuwenden zu können. Frühkindliche Bildung beginnt mit der Geburt und kann daher nur im Zusammenspiel von Bindung zu verlässlichen Bezugspersonen und Exploration, d. h. dem Erkunden von neuen Dingen und Situationen, geschehen (Becker-Stoll, 2007a). Im ersten Lebensjahr entwickeln Säuglinge enge Bindungen an wenige Personen (in der Regel Mutter und Vater, aber auch die Großeltern), die sie schützen und versorgen können. Im siebten Monat beginnt das Kind den Kontakt zu diesen Bindungspersonen bevorzugt zu suchen, indem es durch angeborenes Bindungsverhalten versucht, Blick- oder Körperkontakt herzustellen. Besonders in verunsichernden Situationen (z. B. fremde Umgebung, fremde Personen oder unangenehme Empfindungen) brauchen Kinder die Nähe und Aufmerksamkeit der Bindungspersonen, um sich nicht zu ängstigen und wieder zu beruhigen.

Die täglichen Erfahrungen des Kindes mit verschiedenen Bindungspersonen werden verinnerlicht und beeinflussen das „innere Bild“ des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt. Kinder mit einer so genannten sicheren Bindung haben die Erfahrung gemacht, dass sie etwa in beängstigenden Situationen durch ihre Äußerungen (z. B. Weinen) die beruhigende Bezugsperson herbeirufen können. Diese wird vom Kind als verlässlich wahrgenommen, da sie auf die Bedürfnisse des Kindes in angemessener Weise eingeht. Erfährt ein Kind, dass sein Bindungsverhalten nicht zuverlässig dazu führt, dass die Bezugsperson in seine Nähe kommt und es tröstet, wird es sich im Laufe der Zeit immer seltener an diese Person wenden oder sich in ihrer Nähe verunsichert fühlen. Diesen Kindern fällt es schwer, sichere Beziehungen aufzubauen.



Fachwissen, das weiterhilft

In den ersten Lebensjahren ist die Eltern-Kind-Bindung von entscheidender Bedeutung. Sie bildet auch die Basis für weitere enge Beziehungen zu anderen Erwachsenen und auch Gleichaltrigen. Die primäre Bindungsperson, meist die Mutter oder der Vater, ist und bleibt die wichtigste Bindungsperson jedes Kindes; dieses emotionale Band ist einzigartig und kann auch durch andere Bindungen nicht ausgetauscht werden (Becker-Stoll, 2007b).

Auch in der Tageseinrichtung braucht das Kind eine verlässliche Bezugsperson, um verunsichernde oder emotional herausfordernde Situationen zu meistern. Die aktuelle Bindungsforschung geht davon aus, dass regelmäßig und zuverlässig betreuende und vertraute Erzieherinnen den Kindern, ähnlich wie die Eltern, eine emotionale Basis in emotional schwierigen Situationen geben und damit eine weitere wichtige Bezugsperson werden können (Ahnert, 2004).

Folgende fünf beziehungsrelevante Aspekte sollte eine verlässliche Erzieherin im Alltag einer Kindertageseinrichtung in unterschiedlichen Ausprägungen vermitteln (Ahnert, 2007b; Ahnert, 2006):

1. Zuwendung

Das Kind äußert Bindungsverhalten, indem es z. B. nach Trost sucht und versucht, die Aufmerksamkeit der Erzieherin zu wecken. Diese wendet sich dem Kind freundlich zu und beginnt, mit ihm liebevoll mit Worten und Gesten zu interagieren. Eine liebevolle und emotional warme Kommunikation trägt dazu bei, dass das Kind und die Erzieherin Freude am Kontakt und der gemeinsamen Interaktion haben.

2. Sicherheit

Das Kind weiß, dass es in verunsichernden Situationen den Schutz und die Nähe der Erzieherin aufsuchen kann. Durch Blickkontakt versichert sich das Kind, dass die Erzieherin verfügbar ist, und fühlt sich auch auf seinen selbstständigen Erkundungen und Streifzügen in neues „Gelände“ sicher und geborgen.

3. Stressreduktion

Kommt das Kind in eine emotional herausfordernde Situation, äußert es z. B. seine Wut, Trauer oder Angst, sucht Körperkontakt und lässt sich von der Erzieherin trösten. Auf diese Weise unterstützt diese die Stressreduktion des Kindes und die Bewältigung unangenehmer Gefühle.

4. Explorationsunterstützung

Durch die sichere emotionale Basis ermutigt die Erzieherin das Kind zum Erkunden, Forschen und Experimentieren, damit es sich selbst, andere und „die Welt“ entdecken kann.

5. Assistenz

Wenn das Kind eine Sache nicht alleine bewältigen kann, sucht es Unterstützung bei der Erzieherin. Diese hilft durch zusätzliche Information und angemessene Hilfestellung im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Mit zunehmendem Alter nehmen die Bedürfnisse der Kinder nach Sicherheit und Stressreduktion ab, während Zuwendung, Explorationsunterstützung und Assistenz bis zur Vorschulzeit ihren Stellenwert behalten. Stabile und verlässliche Bindungsbeziehungen, auf deren Grundlage Kinder sich und ihre Umwelt erkunden und später Spielbeziehungen und Freundschaften zu Gleichaltrigen aufbauen können, sind von entscheidender Bedeutung für die kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Fehlen diese zuverlässigen Beziehungen oder sind Kinder dem ständigen Wechsel von Betreuungspersonen ausgesetzt, kann es zu erheblichen Beeinträchtigungen der sozialen, kognitiven, sprachlichen, körperlichen und motorischen Entwicklung kommen (Ahnert, 2004). Kindertageseinrichtungen mit erweiterter Altersmischung können dazu beitragen, dass die wertvollen Beziehungsnetze der Kinder bis zum Schuleintritt stabil gehalten werden können.

Anders als in der Familie entwickeln sich individuelle Erzieherin-Kind-Beziehungen im pädagogischen Alltag innerhalb einer dynamischen Kindergruppe. In einer umfassenden Zusammenschau verschiedener Studien kommen Ahnert, Pinguart und Lamb (2006) zu dem Ergebnis, dass sichere Erzieherin-Kind-Beziehungen in jenen Kindergruppen entstehen, in welchen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Verhalten der Erzieherin bestimmt wird, das einerseits gruppenbezogen ausgerichtet ist und andererseits die Dynamik in dieser Gruppe reguliert. Entscheidend hierbei ist die Feinfühligkeit der Erzieherin gegenüber den sozialen Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes vor dem Hintergrund der Anforderungen der ganzen Gruppe, welche etwa von der Größe und Zusammensetzung (Geschlecht, Alter) der Kindergruppe beeinflusst werden.



Bei der Gestaltung der Erzieherin-Kind-Beziehungen ist zu berücksichtigen, dass Kinder bis etwa zum 18. Lebensmonat eher dyadische, d. h. familienähnliche Interaktionen brauchen, um Beziehungssicherheit zu erfahren, während Kinder in den Spätphasen der Kleinkindzeit (19. bis 36. Lebensmonat) zunehmend von gruppenorientierten Interaktionen innerhalb einer stabilen Gruppe profitieren (Ahnert, 2005). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Beziehungen zwischen Mädchen und Erzieherinnen leichter gelingen und ausgeprägter sind als zwischen Jungen und Erzieherinnen (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006).



Konsequenzen für die Praxis

Die so genannte „Eingewöhnung“ ist die Schlüsselsituation für den Aufbau einer qualitativ guten Beziehung zwischen Erzieherin und jedem einzelnen Kind. Die Basis für eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern wird ebenfalls in dieser Zeit gelegt.

Zu bedenken ist, dass in altersgemischten Gruppen die Beziehungen vier oder gar fünf Jahre bestehen bleiben. Es lohnt sich auch für das Fachpersonal, zu Beginn Zeit und Energie in den Beziehungsaufbau zu investieren, um dann langfristig mit emotional ausgeglichenen, lernfreudigen Kindern und zufriedenen, für die Anliegen der Einrichtung engagierten Eltern zusammenzuarbeiten.

Entscheidend für einen erfolgreichen Übergang von der Familie in eine Einrichtung ist die feinfühlig gestaltete Eingewöhnungsphase. Häufig werden Formulierungen gebraucht wie ‚das Kind wird eingewöhnt‘. Jungen und Mädchen sind jedoch keine passiven Objekte, sondern sie müssen aktiv die vielfältigen Anforderungen bewältigen, die mit diesem Übergang von der Familie in die Kita verbunden sind (Griebel & Niesel, 2004). Um diese Entwicklungsaufgabe erfolgreich zu bewältigen, brauchen Eltern und ihre Kinder in den ersten Wochen eine intensive und einfühlsame pädagogische Begleitung durch eine kompetente und verlässliche Erzieherin. Der Verlauf der Eingewöhnung entscheidet darüber, ob



sich das Kind in der Einrichtung wohlfühlen und positiv weiterentwickeln kann und die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern einen guten Anfang nimmt. Das Kind hat während der Eingewöhnungsphase komplexe Aufgaben zu meistern:

- _ Es muss seine Verlustängste bewältigen, die mit der Trennung von der primären Bezugsperson verbunden sind.
 - _ Es muss lernen, sich in Stresssituationen bei einer neuen Bezugsperson, d. h. der Bezugserzieherin, emotionalen Rückhalt zu suchen.
 - _ Es muss mit der neuen sozialen Situation umgehen; auch wenn die Konfrontation mit vielen Kindern vielleicht im ersten Moment als beängstigend empfunden wird, kann der Kontakt zu den anderen Kindern den Übergang erleichtern.
 - _ Es muss sich eine neue Umgebung erschließen, die völlig anders und vielfältiger gestaltet ist als die familiäre Umgebung.
 - _ Es muss sich durch den Wechsel während des Tages zweimal an seine beiden unterschiedlichen Entwicklungsumgebungen mit jeweils anderen Bezugspersonen anpassen.
- Der Übergang von der Familie in die Einrichtung ist für alle Beteiligten mit Veränderungsstress verbunden und kann daher nur im Zusammenwirken von Kind, Eltern, Fachkraft und Kindergruppe gelingen (Beller, 2002). Während das Kind und die Eltern den Übergang aktiv bewältigen müssen, moderiert und begleitet die Erzieherin diesen Prozess (Griebel & Niesel, 2004). In einigen Konzeptionen wird auch den anderen Kindern in der Gruppe eine aktive Rolle bei der Eingewöhnung gegeben.

Wie kann der Übergang von der Familie in die Kita gelingen?

In den 1980er-Jahren wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts zu frühen Bindungsbeziehungen das inzwischen vielfach bewährte INFANS-Eingewöhnungsmodell entwickelt (Laewen, Andres & Hédervári, 2000a; 2000b). Ziel der elternbegleiteten, bezugspersonenorientierten und abschiedsbetonten Eingewöhnung ist es, dem Kind einfühlsam und nach seinen Bedürfnissen zu vermitteln, dass es die Einrichtung als neuen Lebensraum und eine neue verlässliche Bezugsperson gewinnen kann, ohne dass ihm der Rückhalt in der Familie verloren geht (Haug-Schnabel & Bensele, 2006). Vergleichende Studien (Laewen, Andres & Hédervári, 2000a; Beller, 2002) konnten zeigen, dass Kinder, deren Übergang in die Einrichtung wenig feinfühlig und eher abrupt gestaltet wurde, im Vergleich zu Kindern, die allmählich und nach ihren individuellen Bindungsbedürfnissen eingewöhnt wurden,

- _ häufiger wegen Krankheit fehlten,
- _ nach sieben Monaten Krippenbesuch Entwicklungsverzögerungen zeigten,
- _ nach sechs Monaten Unsicherheiten in der Mutter-Kind-Bindung aufwiesen,
- _ in der Anfangszeit weniger aktives Coping sowie mehr ängstliches Verhalten und Stress äußerten.

Folgende Aspekte sollten bei der Gestaltung der Eingewöhnungsphase berücksichtigt werden (Griebel & Niesel, 2004; Laewen, Andres & Hédervári, 2000b):

1. Vorbereitung

Ein rechtzeitiger Kontakt zu den Eltern mit persönlichem Gespräch und Vorinformation über Bedeutung, Dauer und Ablauf der Eingewöhnung schafft die Grundlage für die gemeinsame Gestaltung der elternbegleiteten Eingewöhnung. Denn wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ist, dass alle Beteiligten sich darüber einig sind, welche Schritte im Rahmen der Eingewöhnung notwendig sind, welche Bedeutung sie haben und was jeder zu einem Gelingen beitragen kann. Auch sollte der Beginn der Eingewöhnung zeitlich nicht unmittelbar mit anderen einschneidenden oder belastenden Ereignissen, wie beispielsweise dem Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit, zusammenfallen. Die Eltern sollten sich einen gewissen zeitlichen Rahmen schaffen, um auf unvorhergesehene Ereignisse, etwa eine Erkrankung des Kindes oder der Bezugserzieherin, flexibel reagieren zu können. In den ersten sechs bis acht Wochen sollte das Kind die Einrichtung nur halbtags besuchen. Um sich im Einrichtungsalltag zurechtzufinden, brauchen Eltern Zeit und Informationen, etwa über den Tagesablauf und die Gruppe.

Die primäre Bezugsperson (z. B. Mutter, Vater, Großmutter) begleitet das Kind während der Eingewöhnungszeit und gibt ihm emotionalen Rückhalt. Sie verhält sich eher passiv, geht aber aufmerksam und feinfühlig mit den Bedürfnissen des Kindes um und unterstützt das Interesse des Kindes am Kontakt zur Erzieherin. Das Wickeln und Füttern wird zunächst von der primären Bezugsperson und erst dann von der Erzieherin übernommen, wenn das Kind dazu bereit ist.

2. Aufgabe der Erzieherin

Für die Eingewöhnung braucht das Kind eine konstante Bezugserzieherin. Die Bezugserzieherin lässt sich Zeit, das Vertrauen von Eltern und Kindern wachsen zu lassen, und nimmt dann Kontakt zum Kind auf, wenn dieses durch sein Verhalten seine Bereitschaft signalisiert.

3. Dauer und Ablauf der Eingewöhnung

Die Dauer der Eingewöhnung richtet sich nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Eltern. Die Eingewöhnungsphase ist frühestens dann beendet, wenn das Kind eine stabile Beziehung zur Erzieherin aufgebaut hat, d. h., wenn es sich von der Erzieherin trösten lässt. Im folgenden Schaubild ist der Ablauf der Eingewöhnung nach dem Berliner INFANS-Modell dargestellt (Laewen, Andres & Hédervári, 2000a; 2000b; vgl. auch Beller, 2002).



Woran erkennt man, dass ein Kind sich in der Einrichtung wohlfühlt?

Ist die Eingewöhnung gelungen, integriert sich das Kind schnell in die Gruppe und wird oft überraschend selbstständig. In Stresssituationen sucht das Kind die Bezugserzieherin auf, um sich trösten zu lassen (Becker-Stoll, 2007b). Sicherheit erlangen Kinder auch durch den Blickkontakt mit der Bezugsperson, die so genannte „soziale Rückversicherung“. Dies funktioniert allerdings nur dann, wenn die Bezugsperson ihrerseits Sicherheit äußert. Bringt sie dagegen Angst oder Sorge zum Ausdruck, erhöht sich die Verunsicherung des Kindes (Bischof-Köhler, 2008). Zufriedene Kinder sind fröhlich und weinen seltener, sie zeigen eine altersgemäße Frustrationstoleranz und können warten, wenn ihre Bedürfnisse nicht gleich erfüllt werden können. Letztlich ist es Ziel der Eingewöhnung, dass das Kind „an den neuen Herausforderungen wächst – nicht mehr nur Familienkind ist, sondern ein positives Selbstbild als kompetentes Kindergartenkind entwickelt.“ (Griebel & Niesel, 2006, S. 87).

Werden Kinder mit zwei Jahren aufgenommen, stellt man schnell fest, dass diese nicht einfach nur „kleine“ Dreijährige sind, sondern besondere Bedürfnisse äußern. Denn oftmals befinden sie sich mitten in der anspruchsvollen Trotz- und Autonomiephase und brauchen dann von den Erwachsenen besonderes Einfühlungsvermögen, erweiterte Spielräume und angemessene Orientierungshilfen etwa durch klare Spielregeln im Alltag. Vor allem dann, wenn diese Phase mit der Eingewöhnungszeit zusammenfällt, ist besondere Feinfühligkeit von den Bezugspersonen und evtl. mehr Zeit für die Bewältigung des Übergangs von der Familie gefragt, damit das Kind, die Eltern und letztlich auch die Bezugserzieherin nicht überfordert werden. Aufgrund der hohen Bedürftigkeit nach Sicherheit und Bindung kommt es bei allen Kindern unter drei Jahren mehr als bei Kindergartenkindern darauf an, dass die Beziehungskontinuität stets gewährleistet ist, der individuelle Tagesrhythmus des Kindes Berücksichtigung findet und die Pflegesituation sorgfältig als Zuwendungszeit gestaltet wird (vgl. Kapitel „Beziehungsvolle Pflege und Feinfühligkeit“ ab S. 46).



Anregungen zur praktischen Umsetzung

Leitfaden für das Erstgespräch zur Eingewöhnung:

Die Erzieherin vermittelt den Eltern:

- _ Informationen zur Gruppe
- _ Informationen zum Kita-Alltag (z. B. Tagesablauf)
- _ erste persönliche Informationen zum Eingewöhnungsmodell
- _ weitere Terminabsprachen
- _ positive Einstellung der Erzieherin zur außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren
- _ konkrete Handlungshinweise, Informationen und Empfehlungen für die ersten Tage der Eingewöhnung

Die Erzieherin erfragt bei den Eltern:

- _ Informationen über das Kind (Gewohnheiten, Besonderheiten usw.)
- _ Informationen zu seinen Lebensbedingungen (Alltag, Geschwister, Bezugspersonen usw.)

(Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH, 2005, S. 20.)

Qualitätsgewinn auch für die älteren Kinder

Die Kooperationseinrichtungen der Stadt München bieten seit vielen Jahren gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern deutlich unterschiedlichen Alters, insbesondere im Krippen- und Kindergartenalter. Nach sorgfältiger Erprobung und wissenschaftlicher Begleitung wird in der pädagogischen Rahmenkonzeption folgendes Fazit gezogen, das zeigt, dass die Verän-



derungen im Zuge der Altersöffnung auch für die älteren Kinder von Vorteil sein können (Sozialreferat der Landeshauptstadt München, 2000):

„Erzieherinnen im Kindergarten können z. B. davon profitieren, wenn sie beobachten, wie umsichtig ein neues Kind in die Kinderkrippe aufgenommen wird (S. 46) ... Die guten Erfolge, die mit der umsichtigen Eingewöhnung im Krippenbereich erzielt wurden, eröffnen auch Erziehungskräften, die bisher dreijährige und ältere Kinder aufgenommen haben, eine neue Perspektive ... Denn in Kooperationseinrichtungen werden selbstverständlich nicht nur Kinder unter drei Jahren aufgenommen, sondern auch ältere.“ (S. 48)



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

→ Kapitel 6.1 Übergänge des Kindes und Konsistenz im Bildungsverlauf (Transitionen) (S. 96–113)

„Übergangsbegleitung heißt, Bewältigungsprozesse zu unterstützen und Belastungen abzumildern. Unterstützung der Eltern und Kinder heißt, sie über den Übergang umfassend zu informieren ... Die Information setzt Kind und Eltern in die Lage, den eigenen Bewältigungsprozess und dessen Begleitung aktiv mitzugestalten ... Entlastend wirkt eine Haltung der Fachkräfte, die einführend, partnerschaftlich und wertschätzend ist, die den Kindern und Eltern Gefühlsreaktionen zugesteht ...“ (S. 102)

Beziehungsvolle Pflege und Feinfühligkeit

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren setzt in der pädagogischen Arbeit neue Schwerpunkte und ist grundsätzlich mit mehr körperlicher und emotionaler Zuwendung und Nähe zum Kind verbunden. Dies hängt mit dem Bedürfnis der Kleinstkinder nach engen und zuverlässigen Bindungen zusammen und kommt besonders bei der beziehungsvollen Pflege und in für die Kinder emotional herausfordernden Situationen zum Ausdruck. Im Hinblick auf altersgemischte Gruppen könnte eine höhere Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte auf die individuellen emotionalen Bedürfnisse der Kinder auch ein Gewinn für die älteren Kinder sein.



Fachwissen, das weiterhilft

Beziehungsvolle Pflege

„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, 1990; zitiert nach von Allwörden & Drees, 2006, S. 5)

Beziehungsvolle Pflege ist Begegnung und Erziehung und sie braucht Zeit. Die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler (1902–1984) richtete ihr Augenmerk auf die Qualität des Umgangs mit dem Kind in den alltäglichen Interaktionen zwischen Erwachsenem und Kind. Alltagsroutinen wie das Wickeln, Baden und Füttern sind Gelegenheiten, durch exklusive Zweierzeit die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin zu stärken, da sich beide durch Berührung und achtsame Interaktion begegnen und miteinander noch vertrauter werden (können).

Die Wickelsituation sollte so gestaltet werden, dass sich die Erzieherin dem Kind individuell zuwendet, indem sie mit dem Kind spricht und ihre Tätigkeiten sprachlich begleitet. Damit stellt die körperliche Pflege eine

bedeutsame Situation dar, in welcher das Kind wichtige emotionale und sprachliche Erfahrungen sammeln kann. „Das Kind lernt in der Pflege, ob ihm Schutz und Unterstützung zuteil werden kann, ohne dass es ausgeliefert ist. Es erlebt, ob es Freude macht, in Berührung und Beziehung zu sein, ... ob es wahrgenommen und respektiert wird.“ (von Allwörden & Drees, 2006, S. 5). In der Pflegesituation lernt das Kind seine Bedürfnisse, Wünsche und sein Befinden mitzuteilen. Die sprachliche Begleitung, die Ankündigung einer Handlung sowie die Verbalisierung der kindlichen Reaktionen unterstützt zum einen das Vertrauen des Kindes, kann zum anderen auch die Erzieherin darin unterstützen, mit ihrer ungeteilten Aufmerksamkeit beim Kind zu bleiben.

Beziehungsvolle Pflege nach Emmi Pikler kommt zum Ausdruck

- _ in liebevollem Respekt vor dem Kind,
- _ in ungeteilter Aufmerksamkeit,
- _ in behutsamen Berührungen,
- _ in sprachlicher Ankündigung und ruhiger Begleitung der Handlungen, welche das Kind zur Kooperation und zum Dialog anregen.



Feinfühligter Umgang mit kindlichen Gefühlen

Kinder unter drei Jahren sind kleine Forscher und Entdecker, die häufig an die Grenzen ihrer Fähigkeiten stoßen. In solchen Situationen äußern sie ihre Gefühle impulsiv und ungebremst, so dass jede Erzieherin unmittelbar herausgefordert ist, möglichst rasch und angemessen zu reagieren. Beeinflusst wird ihre Reaktion von eigenen Erfahrungen und davon, welche Haltung sie bestimmten Gefühlen (z. B. Ärger, Trauer) gegenüber hat und wie sie selbst mit ihren eigenen Gefühlen umgeht (Gottman, Katz & Hooven, 1996). Wer in seiner eigenen Kindheit die Erfahrung gemacht hat, dass z. B. Ärger (von Mädchen) nicht geäußert werden soll oder sogar bestraft wurde, wird später selbst Kinder bzw. Mädchen dazu anleiten, ihren Ärger zu unterdrücken. Auf diese Weise werden jedoch wichtige Lernerfahrungen für den Umgang mit emotional herausfordernden Situationen verhindert. Förderlich für die emotionalen Erfahrungen der Kinder ist hingegen die Haltung „alle Gefühle sind o.k., aber nicht jedes Verhalten“ – auf diese Weise kann die Erzieherin das Kind darin unterstützen, seine Gefühle zu akzeptieren und auszudrücken, und vermittelt gleichzeitig Regeln und Grenzen für das Verhalten oder gibt Hilfestellung beim Problemlösen in emotional herausfordernden Situationen (Wertfein, 2006).

Entscheidend im direkten Umgang mit den kindlichen Gefühlen ist die Feinfühligkeit der Erzieherin, d. h. ihre Fähigkeit und Bereitschaft, die nonverbalen und verbalen Mitteilungen des Kindes wahrzunehmen, richtig zu deuten und prompt sowie angemessen zu reagieren (Grossmann, 1977). Auf diese Weise lernt das Kind die Bedeutung seiner Gefühle und Strategien zur Regulation dieser Emotionen kennen (Grossmann, 2004). Damit stellt auch jede emotionale Situation in der Einrichtung eine Gelegenheit dar, dass sich Erzieherin und Kind nähern und vertrauter miteinander werden.



Konsequenzen für die Praxis

Neben der behutsamen und elternbegleiteten Eingewöhnung (siehe Kapitel „Konsequenzen für die Praxis“ ab S. 40) gehört zur Betreuungsqualität auch das Kriterium Betreuungskontinuität in den ersten Lebensjahren. Häufige Wechsel der Bezugspersonen in der Einrichtung stellen für Kinder unter drei Jahren eine große Belastung dar und führen zu deutlichen Stressreaktionen, etwa einer erhöhten Ausschüttung des Stresshormons Cortisol (Haug-Schnabel, 2005). Wie bereits ausgeführt, brauchen Kinder unter drei Jahren eine verlässliche Bezugsperson, die ihnen in schwierigen Situationen Trost und Sicherheit geben kann. Das Bedürfnis nach Beziehungskontinuität besteht in besonderem Maße während der Eingewöhnungsphase und der ersten Monate danach, nach Fehlzeiten des Kindes (z. B. nach Krankheit), aber auch während des Tages, um beziehungsvolle und zuverlässige Pflege im oben genannten Sinne zu ermöglichen. Für die Zeit der Eingewöhnung ist eine entsprechende Personalplanung nötig. Hausinterne Rollierkräfte müssen den Kindern vertraut sein.

Qualitätsgewinn auch für die älteren Kinder

Exklusive Zeit und ungeteilte Aufmerksamkeit brauchen auch die älteren Kinder von Zeit zu Zeit. Da bei ihnen Pflegeroutinen seltener und weniger ausgeprägt sind, sollte die Erzieherin nach Möglichkeit auch den älteren Kindern bestimmte Tätigkeiten oder Gespräche anbieten, in denen ihnen ihre volle Aufmerksamkeit zuteil wird. Es bietet sich an, dies als altersspezifisches Angebot in den Tages- oder Wochenplan fest einzuplanen und einen ungestörten Ort aufzusuchen. Darüber hinaus können die älteren Kinder in die Pflegetätigkeiten mit einbezogen werden, indem sie zusehen oder mithelfen. So können sie sich mit ihrer eigenen körperlichen Entwicklung auseinandersetzen („so war ich früher, so bin ich jetzt“) und Selbstbestätigung bekommen („ich brauche keine Windeln mehr“).



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

→ Kapitel 7.2. Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte (S.186ff.)

„Das Kind lernt, kompetent und verantwortungsvoll mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer Menschen umzugehen. Es entwickelt sich, ausgehend von einem Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens in andere, zu einem selbstbewussten, autonomen Menschen, ist kontakt- und kooperationsfähig und kann konstruktiv mit Konflikten umgehen. Es lernt, belastende Situationen effektiv zu bewältigen.“ (S. 188)



Eine entwicklungsförderliche Umgebung schaffen

Kinder unter drei Jahren verändern die Ansprüche an eine entwicklungsförderliche Kindertageseinrichtung. Sie muss nun den vielfältigeren Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden, die die erweiterte Altersspanne mit sich bringt. Für eine gelingende kognitive, soziale und emotionale Entwicklung brauchen alle Kinder, neben zuverlässigen erwachsenen Bezugspersonen, eine überschaubare, aber anregungsreiche Bildungsumwelt. Diese sollte eine heitere, ermutigende Atmosphäre, ausreichend Platz und Zeit, geeignete Interaktionspartner und Vorbilder sowie altersangemessene Unterstützung und Begleitung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zur Verfügung stellen (Haug-Schnabel & Bensel, 2006). Dies kann gelingen durch:

- _ eine *kontinuierliche Betreuung* durch zuverlässige, stets ansprechbare Bezugspersonen (vgl. Kapitel „Sichere Beziehung als Grundbedürfnis“ ab S. 37). Neben der Bezugserzieherin, zu welcher das Kind während der Eingewöhnung eine enge Beziehung entwickelt hat, empfiehlt es sich, jedem Kind eine weitere Bezugsperson zuzuordnen, um z. B. bei Krankheit der Bezugserzieherin oder bei Teilzeit-Arbeitsmodellen die emotionale Sicherheitsbasis für die Kinder zu gewährleisten,
- _ eine verlässliche *Tagesablaufgestaltung* mit Spielräumen, welche die speziellen Bedürfnisse der Jüngsten (wie z. B. Nahrung, Pflege und Ruhe) berücksichtigt, ohne die Älteren einzuschränken,
- _ eine *durchdachte Raumgestaltung* und anregende, altersgemäße Materialien,
- _ *beziehungsvolle Pflege* (vgl. Kapitel „Beziehungsvolle Pflege und Feinfühligkeit“ ab S. 46),
- _ überschaubare *Gruppenstrukturen* für die Jüngsten und vielfältige Interaktionsmöglichkeiten für die Älteren,
- _ *soziale und interaktive Anregungen* im gemeinsamen Handeln, Spielen, Sprechen und Denken in Alltagssituationen und in gezielten pädagogischen Angeboten für altersähnliche Kleingruppen und altersgemischte Gruppen (vgl. Kapitel „Reflexion“ ab S.17).

Fachwissen, das weiterhilft

Spielen und Lernen sind eins

Die kognitive Entwicklung, d. h. die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten und des Denkens, ist ein kontinuierlicher Prozess, der wohl schon vor der Geburt beginnt und ab der Geburt als aktive Auseinandersetzung des ganz jungen Menschen mit den Personen, den Dingen und den Geschehnissen in seiner Umgebung sehr schnell an Komplexität gewinnt (Kasten, 2005).

Alle Anregungen, Eindrücke und Erfahrungen, die Jungen und Mädchen in ihren Lebensbereichen Familie und Kindertageseinrichtung ermöglicht werden, sind für junge Kinder mit Lernprozessen verbunden. Ihr Bild von sich selbst und ihr Weltbild werden Tag für Tag erweitert. Beobachten, nachahmen, ausprobieren, was Erwachsene und ältere Kinder tun, eigene Ideen entwickeln, kreativ werden, Spielpartnerinnen und Spielpartner nach Interessen und Sympathie auswählen, in Auseinandersetzungen geraten und Konflikte lösen zu können – all das nehmen Mädchen und Jungen aus der Perspektive ihres Entwicklungsstandes wahr, interpretieren es, gehen den Dingen auf ihre Art und Weise handelnd und fragend auf den Grund und verblüffen und erfreuen Erwachsene und ältere Kinder nicht selten durch ihre originellen Einsichten, Ideen und Lösungen.

Das Spiel ist die wichtigste Tätigkeitsform von Kindern. Sie lernen, dass sie selbst ihre Umwelt und andere Menschen beeinflussen können und umgekehrt, dass andere Menschen und das, was sie in ihrer jeweiligen Umwelt vorfinden, ihr Tun und ihr Empfinden beeinflusst.

Jedes Alter hat seine typischen Merkmale des Forschens und Entdeckens. Während es für die Jüngsten typisch ist, dass sie mit all ihren Sinnen und dem ganzen Körper arbeiten, also berühren, riechen, hören, schmecken, schauen und dabei die Bewegung brauchen, um zu verstehen, wie etwas beschaffen ist, wie es funktioniert, beginnen die etwas Älteren z. B. zu sammeln, nach Gemeinsamkeiten zu klassifizieren, Eigenarten zu unterscheiden und durch symbolisches Handeln im Rollen- und Fantasiespiel komplexe Geschehnisse und Zusammenhänge darzustellen. Regelspiele werden wichtig, nicht nur gewinnen, sondern auch verlieren können muss gelernt werden, differenzierte Interessen werden deutlicher, die intellektuellen Ansprüche werden größer, die Zusammenhänge komplexer, die Eigenverantwortung wächst.

Die Inhalte gelten jedoch für jedes Alter: Alle Kinder lieben Musik; Kreativität und Ästhetik werden spätestens beim Einsatz von Fingerfarben sichtbar, Naturwissenschaften und -interesse zeigen Kinder, bevor sie sprechen können, und in der Pflegesituation beginnt die gesundheitliche Bildung.

Die Rolle der Erwachsenen hat sich verändert. Sie sind nicht mehr die „Lehrmeister“ der noch ungebildeten Kinder, sondern sie sind das Gegenüber, das die Aneignungsprozesse der Kinder mit Respekt beobachtet und in der Interaktion mit den Kindern eine Lernumgebung schafft, die Mädchen und Jungen herausfordert, den nächsten Entwicklungsschritt zu gehen, und die Lernfreude und Explorationslust der Kinder lebendig erhält.

Klarheit und Flexibilität in der Tagesstruktur

Für Kleinkinder, die noch keinen Zeitbegriff haben, bietet eine klare Struktur, begleitet von ritualisierten Handlungen, die wie Markierungspunkte wirken, eine wichtige Unterstützung beim Verkraften eines ereignisreichen Tages.

Mit dem Hin- und Herwechseln ist immer auch eine Verabschiedung auf Zeit von den Menschen im jeweils anderen Lebensbereich verbunden. Die Abgeschlossenheit der Eltern-Kind-Beziehung wird für einen Teil des Tages aufgegeben – auch von den Eltern. Wenn das Kind sich aus der Tageseinrichtung nach Hause verabschiedet, lässt es auch dort einiges bis zum nächsten Tag zurück: die immer vertrauter werdende Umgebung, die Kinder, zu denen sich freundschaftliche Spielbeziehungen entwickelt, und nicht zuletzt die als Bezugsperson wichtig gewordene Erzieherin. Kein Wunder, dass Kinder, auch wenn es beim Abschied am Morgen Tränen gibt, beim Abholen ihre Zeit brauchen, „fertig zu spielen“, sich darauf einzustellen, Abschied zu nehmen, um zu Hause wieder anzukommen. Kleine Rituale wirken dabei wie Überbrückungshilfen.

Ankommen, die gemeinsamen Mahlzeiten, wickeln oder schlafen, abgeholt werden – all diese Abschnitte im Tagesverlauf sind mit kleinen Ritualen verbunden, die ganz selbstverständlich vollzogen werden. Ein sehr strikter Zeitrahmen würde an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigehen, ihre Aktivitäten beschneiden oder ihre Fähigkeiten zum Aufschub des Bedürfnisses nach Nahrung oder Ruhe überfordern. Nötig ist eine strukturierte Gestaltung der täglichen Ereignisse, die zwar flexibel, aber dennoch deutlich markiert ist. Sie hilft Kindern, Zeitrhythmen auf ihr eigenes Leben zu beziehen und allmählich einen Zeitbegriff zu entwickeln und den Umgang mit Zeit zu erlernen.

Rituale unterstützen Bildungsprozesse

Was regelmäßig immer wieder aufs Neue getan wird, wird bald zur Selbstverständlichkeit, es bedarf im alltäglichen Handeln keiner weiteren Erklärungen. So unterstützt die Erzieherin Mädchen und Jungen dabei, Erwartungen auszubilden und, wenn diese zuverlässig erfüllt werden, Vertrauen zu entwickeln. Ein erheblicher Teil der Bildung vollzieht sich von frühester Kindheit an in Ritualen.

In vielen Einrichtungen wird z. B. im Morgenkreis gesungen und ein Instrument dazu gespielt. Auch die Kleinsten sind auf dem Schoß der Erzieherin aufmerksam dabei. Der Reiz liegt hier in der Wiederholung des Bekannten, aber auch in der Variation durch neue Lieder, Reime, Texte. So erlangen Kinder nicht nur einen umfangreichen Schatz an Melodien und Texten, sondern darüber hinaus durch die koordinierten Bewegungen mit Händen, Armen, Beinen und dem ganzen Körper ein umfangreiches Bewegungswissen. Bei aller Stabilität – die Rituale werden jeden Tag ein wenig anders verlaufen. Die Welt ist stabil und doch immer wieder anders.

Alleine spielen können ist wichtig für das Spielen mit anderen

Das Einzelspiel existiert in allen Altersstufen, ist bei Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr jedoch besonders ausgeprägt zu beobachten. Das Charakteristische ist die hohe Konzentration, die große Engagiertheit, mit der Kinder bei der Sache sind. Mädchen und Jungen lernen so die vielfältigen Eigenschaften von Materialien kennen und erweitern ihr Können und Wissen. Engagiertheit ist in hohem Maße abhängig von der räumlichen Gestaltung sowie der altersgerechten materiellen Ausstattung und ganz entscheidend vom Wohlbefinden der Kinder selbst. Meistens sind die Kinder, die hoch engagiert spielen, auch in der Lage, soziale Probleme leichter zu lösen. Auch gehören sie in der Regel zu den beliebtesten Kindern (vgl. Kapitel „So kann die altersgemischte Einrichtung funktionieren“ ab S. 64).



Mit Lust und Freude ganz bei der Sache sein

Wann sind Kinder ganz bei der Sache, also wann sind sie besonders engagiert? Und: Wie reagieren sie auf bestimmte Angebote, welche Interessen haben sie? Engagierte Kinder lassen sich nicht leicht ablenken, sie zeigen Ausdauer und Konzentration, Kreativität und Explorationslust. Sie gehen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, sie nehmen Herausforderungen an und machen – so die zentrale Annahme – dabei wesentliche Entwicklungsschritte. Zu beobachten sind auch Freude und Befriedigung. Wenn Kinder sich engagieren, sind sie von der Sache begeistert und mobilisieren viel Energie.

Ein wesentlicher Bestandteil des Konzeptes der Engagiertheit ist das Prinzip der individuell angemessenen Herausforderung: Eine Aufgabe darf weder zu schwierig sein, damit es nicht zu einer Überforderung kommt, die letztendlich zu Hilflosigkeit führt, noch darf

sie zu leicht sein, damit nicht Unterforderung und Langeweile entstehen.

Im Fokus steht dabei nicht, was ein Kind schon kann, sondern, wie es sich auf Aktivitäten einlässt, wie es seinen Interessen nachgeht, wie es aktuelle Lernchancen seiner Umgebung nutzt. Beobachtung und Dokumentation liefern konkrete Anhaltspunkte für eine Reflexion der Angebote für die Kinder und für die Planung des pädagogischen Vorgehens.

Das Konzept ist nicht einseitig kognitiv ausgerichtet, es betont vielmehr, dass Lust und Freude an der Bewältigung der Herausforderung dazugehören. Engagiertheit bedeutet, dass ein Kind sich mit einer Sache in erster Linie um ihrer selbst willen beschäftigt und nicht um Lob oder Anerkennung von anderen zu bekommen (Mayr & Ulich, 2003).

Selbstwirksamkeit erleben fördert die Lernlust

Schon sehr junge Kinder zeigen ihren Willen, selbst zu handeln und ohne Kontrolle durch andere eigenständig über die Bewältigung von Aufgaben, die sie sich vorgenommen haben, bestimmen zu können. Sich selbst als kompetent zu erleben, zu erfahren, dass ich meine soziale und dingliche Umwelt beeinflussen kann, baut von Geburt an die Motivation auf, mehr zu können und auch schwierigere Aufgaben zu meistern. Schon im zweiten und im dritten Lebensjahr zeigt sich der Glaube an die eigene Leistungsfähigkeit, in dem der starke Anreiz zum weiteren Lernen, aber auch zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst und die Gruppe steckt. Das regelmäßige positive Erleben bei der Aufgabenbewältigung – also beim Lernen – wird so in das Selbstkonzept integriert (Niesel, 2008).

Lernvorgänge sind immer von Gefühlen begleitet. Mit dem Gelernten werden auch die dabei erlebten Gefühle mit gelernt und später wieder aktiviert. Kinder, die schnell entmutigt sind, haben bereits gelernt, an den eigenen Fähigkeiten zu zweifeln. Bei schneller Entmutigung und Frustration tun regelmäßige Ermutigungen zum eigenständigen Handeln gut. Eine gute, vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und erwachsener Person ist dafür Voraussetzung. Die Anforderungen sollen für das Kind interessant sein, mit mittlerer Anstrengung zu schaffen sein und so gestaltet werden, dass das Kind Entscheidungsmöglichkeiten (Autonomieerfahrung) hat. In der Fachliteratur ist auch von „Lerndispositionen“ (Leu et al., 2007) die Rede. Damit ist eine Neigung oder gewohnheitsmäßige Bereitschaft gemeint, sich je nach Situation auf die Lernmöglichkeiten einzulassen, die in ihr stecken. Das bezieht sich nicht (nur) auf das schulische oder akademische Lernen, sondern meint die Neugier und Lust an Exploration, an Entdeckungen, an Anstrengung um einer Sache willen in jedem Alter.



Konsequenzen für die Praxis

Die Raumgestaltung und die Ausstattung mit neuen Augen sehen

Zweijährige Kinder sind ca. 90 cm groß, die Augenhöhe liegt etwa zehn Zentimeter darunter. Die Spannweite der Arme ist geringer als bei älteren Kindern, die Füße sind häufig noch nicht völlig trittsicher, die Feinmotorik der Hände ist deutlich weniger ausdifferenziert als bei Vorschulkindern. Je jünger Kinder sind, desto empfindlicher sind die Haut und das Gehör.

Die Kindertageseinrichtung ist nach der Familie der wichtigste Lebensraum eines Kindes. Wird das Wort geteilt in „Leben“ und „Raum“, zeigen sich die beiden Grundprinzipien, die für alle Kinder zusammenpassen müssen. Aber auch die Perspektive der Erwachsenen, für die diese Räume Arbeitsplätze sind, ist zu berücksichtigen. Sie müssen so funktional sein, dass sie die pädagogischen und pflegerischen Handlungen unterstützen (Tietze & Viernickel, 2002).

Um zu erreichen, dass die Räume allen Lebensbedürfnissen gerecht werden, müssen sie einerseits bestimmten Funktionen Rechnung tragen, andererseits aber Flexibilität (z. B. durch bewegliche Elemente) ermöglichen, um z. B. an die mit dem Alter veränderten Interessen angepasst werden zu können. Sie sollten übersichtlich sein, aber doch Vielfalt ermöglichen. Sie bieten geschützte Bereiche (Nischen) für die Jüngsten, für ihre Einzelaktivitäten und Spiele zu zweit oder dritt, schirmen die anspruchsvollen Tätigkeiten der älteren Kinder von Störungen ab und geben doch auch Raum für alle, für die gesamte Gruppe. Die ästhetische Gestaltung ist wichtig für eine Atmosphäre, in der sich Kinder und Erwachsene wohlfühlen. Sie soll Geborgenheit bieten und die Spiel- und Explorationslust fördern.

Eine gute Raumgestaltung ist keine fertige. Sie ermutigt Kinder, die Räume zu ihren Räumen zu machen, durch ihre Art der Nutzung und durch ihre Mit- bzw. Umgestaltung. Auch so erleben Kinder Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit, aber auch Kreativität, geistige und körperliche Geschicklichkeit.

Ruhebereiche sind unerlässlich

Ruhebereiche müssen für Kinder in den ersten Lebensjahren jederzeit zur Verfügung stehen. Die Kleinen müssen die Möglichkeit haben, sich dem Lärmpegel und der Unruhe des Gruppengeschehens zu entziehen und sich zu beruhigen. Aber auch die Kinder, die schon drei Jahre oder älter sind, brauchen im Tagesverlauf die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, sich auszuruhen und zu entspannen. Das Bedürfnis nach Aktivität oder Ruhe ist individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt,

hängt auch von der jeweiligen Tagesform ab und davon, wie anstrengend einzelne Situationen oder Aktivitäten erlebt werden. Erzieherinnen nehmen die Signale für Ermüdung z. B. durch Reizüberflutung wahr und helfen Kindern zur Ruhe zu kommen und sich zu erholen – auch durch besondere Zuwendung und Körperkontakt.

Kinder unter drei Jahren brauchen einen geschützten Schlafplatz. Durch den andauernden Austausch mit den Eltern weiß die Erzieherin um die Ruhe- und Schlafgewohnheiten jedes Kindes und nutzt die vertrauten Rituale und Utensilien, wie Schmusetuch oder Schnuller. Sie unterstützt den Wechsel von der aktiven Phase zur Ruhezeit und ebenso, wenn das Kind z. B. nach dem Mittagsschlaf wieder in das Gruppengeschehen zurückfindet. Optimalerweise ist dies jene Erzieherin, die dem Kind am meisten vertraut ist und es während der Einschlaf- und Aufwachphase begleitet.



Während des Schlafs ist selbstverständlich eine vertraute Person in Hörweite. Mit den älteren Kindern, die nicht mehr schlafen oder früher aufstehen, werden Regeln besprochen, um die schlafenden Kinder nicht zu stören.

Pflegezeit ist wertvolle Zeit

Werden Kinder unter drei Jahren in die Kindergarten-gruppe aufgenommen, bekommt das Thema „Pflege“ eine stärkere Gewichtung, auch wenn es bisher schon ab und zu neu aufgenommene Kindergartenkinder gegeben hat, die noch eine Zeit lang eine Windel brauchten.

Für die jüngeren Kinder muss ein Wickelbereich eingerichtet werden, der vom Spiel- und Essensbereich abgegrenzt ist. Ein Waschbecken mit Warmwasseranschluss soll sich in unmittelbarer Nähe befinden. Die persönlichen Pflegeutensilien wie Windeln oder Wäsche zum Wechseln werden für jedes Kind gesondert in gekennzeichneten Fächern aufbewahrt. Am besten ist der Wickelplatz über eine kleine Treppe von den etwas größeren Kindern selbst zu erreichen. Das ist rückenschonend für die Erzieherin und unterstützt das Selbstständigwerden. Kleinkinder, die bereits auf dem Weg zu mehr Selbstständigkeit sind, müssen nicht unbedingt im Liegen gewickelt werden. Ganz allmählich übernehmen sie Verantwortung für ihre Körperpflege, z. B. durch das Öffnen ihrer Kleidung, das Schließen der Windel usw.

Die Pflegezeit im pädagogischen Sinne stellt eine wesentliche Zuwendungszeit dar, welche für den Aufbau und die Vertiefung einer verlässlichen Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind bedeutsam ist. Schließlich ist es ein deutlicher Vertrauensbeweis des Kindes, sich wickeln und berühren zu lassen. Im manchmal sehr lebhaften Treiben der Kindertageseinrichtung ist die Pflegesituation die Zeit, in der junge Kinder die ungeteilte Aufmerksamkeit ihrer Erzieherin genießen können. In einer angenehmen Atmosphäre berührt sie das Kind sanft und mit Zuneigung. Ihre Mimik drückt aus, dass

auch sie sich freut, die Zeit für eine kleine Geschichte, einen Vers oder ein Fingerspiel zu haben. So kann das Wickeln ganz nebenbei der Sprachförderung dienen.

Das Wickeln und die Pflege sind Teil der Sauberkeitserziehung. Für Eltern ist die Sauberkeitserziehung ein Thema, dem sie viel Aufmerksamkeit widmen. Der enge Austausch und die Zusammenarbeit mit den Eltern sind daher unerlässlich. Erzieherinnen müssen die Vorstellungen der Eltern kennen und sich mit den Eltern darüber austauschen, wie in der Familie und in der Kindertageseinrichtung das Sauberwerden angemessen unterstützt werden kann.

Räume müssen Sinnesangebote und Bewegungsfreiheit bieten

Je jünger Kinder sind, desto stärker nehmen sie mit allen Sinnen wahr, setzen alle Sinne für ihre Entwicklung ein. Sie erkunden mit dem ganzen Körper, begreifen mit den Augen, Händen, dem Mund und häufig auch mit den Füßen, z.T. barfuß. Oben und unten, hinten und vorne, drunter und drüber, all diese Bedeutungen können junge Kinder nur begreifen, wenn sie diese durch Bewegung körperlich erfahren.

Junge Kinder brauchen Bewegungsfreiheit und dafür ihre „Rennstrecken“, wie Erzieherinnen es nennen. Sie brauchen weniger Tische und Stühle, der kostbare Platz sollte für die Kinder für Kletter-, Schaukel- und Balanciermöglichkeiten und als Platz für das Spiel am Boden genutzt werden. Für Kleinstkinder ist es besonders anregend, wenn sie von sicherer Warte aus (z. B. in einem Hängekorb) im Gruppenraum andere Kinder beobachten und auf diese Weise am Geschehen teilnehmen können.

Zum Experimentieren mit Kopf, Fuß und Hand benötigen Jungen und Mädchen ansprechende Spielmaterialien sowie großzügige, flexibel gestaltbare Räume bzw. Flächen in der Einrichtung und im Außengelände. Bei der Bereitstellung von Materialien für das Freispiel sollte darauf geachtet werden, dass die Auswahl überschaubar bleibt, um die Jüngsten durch zu große Vielfalt oder ungeeignete Materialien nicht zu überfordern (Kuban et al., 2006):

- _ Möglichkeiten für Raumerfahrungen (oben, unten, nah, fern, beweglich, etc.) durch verschiedene Ebenen (Stufen, Podeste, Paravents, Spiegel); Sichtfenster, transparente Materialien für spannende Durchblicke,
- _ für motorische Herausforderungen Sprossenleitern, schräge Ebenen, Einbauten zum Balancieren, Klettern, Hinunterspringen (Tauwerk, Hängematten oder -sessel, Schaukel, Kriechtunnel etc.),
- _ Anregung der taktilen Wahrnehmung, unter anderem unterschiedliche Bodenbeläge und Materialien (Kork, Sisal, Metall, Stein, Kokos, Gummi, Holz, Teppich etc.),
- _ „Echt-Spielzeug“, Kochtöpfe, Schneebecken, Wäscheklammern, Behältnisse zum Füllen und Schütten, Ein- und Ausräumen, Kartons, Decken, Tücher, Farben, Materialien, Papier, Sand, Experimentiersachen, Kieselsteine, Korke, Muscheln etc.,
- _ weiche Farben und Lichtquellen mit Blickfängen zum Freuen und Staunen für eine optisch gute Atmosphäre,
- _ Raumakustik wirkt sich nachhaltig auf die Sprachentwicklung aus, auf das Fehlen oder Vorhandensein von Stress und auf das Erleben von Klängen und Musik,
- _ angenehmer Geruch ist wichtig für olfaktorische Wahrnehmungen und für das Wohlbefinden.

Der Raum und seine Gestaltung sind wichtige Mittel, um pädagogische Prozesse zu unterstützen. Im schlechten Fall behindert die Raumgestaltung individuelle Entwicklung und soziale Prozesse, provoziert Konflikte und lässt den Lärmpegel für Kinder und Erwachsene zur Belastung werden.

Die grundlegenden Sicherheitsregeln sind für alle Altersgruppen gleich

Die Verantwortung für die Sicherheit in der Einrichtung wird neu überdacht, wenn Kinder unter drei Jahren aufgenommen werden. Offensichtliche Gefahrenquellen werden beseitigt, Materialien, die die Kleinen verschlucken könnten, werden so aufbewahrt, dass sie nur für die Älteren erreichbar sind, während das Material für die Jüngeren in deren Augenhöhe und Greifnähe ist.

Sind die jungen Kinder für das pädagogische Personal noch „unbekannte Wesen“, wird ihre Gefährdung häufig überschätzt. Überlegungen zur größtmöglichen Sicherheit müssen immer gegen die damit verbundenen Einschränkungen der Freiräume und Autonomie von Kindern abgewogen werden. Das Gespür der Fachkräfte für das, was junge Kinder gefährden könnte, wird mit zunehmender Erfahrung sicherer. Erzieherinnen, die schon Erfahrung mit dieser Altersgruppe haben, berichten, dass sie erstaunt waren, wie schnell auch Zweijährige Regeln beachten (auch wenn sie öfter daran erinnert werden müssen) und akzeptieren, dass bestimmte Bereiche für sie tabu sind, sehr schnell durch Übung lernen, Treppen sicher hinauf- und hinunterzugehen. Die Erzieherinnen erkennen an, dass die älteren Kinder ganz selbstverständlich Mitverantwortung übernehmen und darauf achten, dass die Kleinen nichts tun, was sie gefährden könnte. Für das Außengelände gelten die sicherheitstechnischen Standards. Selbstverständlich ist z. B., dass keine giftigen Pflanzen auf dem Gelände sind, eine klare Begrenzung, z. B. Umzäunung, vorhanden ist und die „Fallzonen“ elastische Bodenbeläge haben.

Das Außengelände bietet für die Jüngeren viel Gelegenheit, ungestört und eigenständig ihrem Entdeckerdrang nachgehen zu können und z. B. die Beschaffenheit von Pflanzen, Steinen, Baumrinden, Schnee oder Wasser erfahren zu können (Österreicher & Prokop, 2006). Unterschiedliche Gewichte und Größen, Rauheit oder Glattheit, trockener oder nasser Sand, der Duft von Blumen und Erde, kühler Wind oder warme Sonnenstrahlen auf der Haut, all diese sinnlichen Erfahrungen verbinden Kinder mit den Bewegungen ihres Körpers, wie schieben und ziehen, Bälle rollen, sich selbst rollen, Fahrzeuge benutzen, hinauf- und hinunter-, hinein- und hinausklettern, springen, rennen, fallen, aufstehen usw. Sie werden zunehmend geschickter, mutiger und mit dem wachsenden Selbstvertrauen entwickelt sich ein positives Selbstbild.

Die Gesamtatmosphäre ist wichtig

Beeinträchtigen Lärm und Konflikte die Atmosphäre in der Gruppe für Kinder und Erwachsene, müssen die Erwachsenen nicht nur das Verhalten der Kinder in den Blick nehmen, sondern beobachten, unter welchen Ursachen und Bedingungen Konflikte entstehen. Einige Fragen, denen Erzieherinnen nachgehen können, sind (Niesel, 2008):

- _ Entspricht die Raumgestaltung (Innenräume und Außenbereich) den Bedürfnissen aller Kinder? Gibt es genügend Platz für Bewegung und ausreichend ruhige Ecken für ungestörtes Spiel?
- _ Trägt das Materialangebot dazu bei, Konflikte entstehen zu lassen? Ist es altersangemessen, hat es anregenden Charakter, steht es in der richtigen Anzahl/Menge zur Verfügung? Erlaubt die Aufbewahrung und Darbietung den Kindern, selbst auszuwählen?
- _ Sind Raumgestaltung und Materialangebote klar, übersichtlich und herrscht hinreichende Ordnung?
- _ Sind Kinder über- oder unterfordert?
- _ Hat jedes Mädchen/jeder Junge ausreichend Möglichkeiten, Spielpartnerinnen bzw. -partner ähnlichen Alters und gleichen Geschlechts zu finden?
- _ Stimmt die Beziehungsqualität von erwachsener Bezugsperson zu jedem Jungen/jedem Mädchen?
- _ Bekommt jeder Junge/jedes Mädchen genügend Aufmerksamkeit außerhalb von konflikthafter, emotional negativ getönter Situationen?



Die Tagesplanung verändert sich mit den Kindern

Die Tagesplanung mit jungen Kindern verändert sich mit dem Aktionsradius und den größer werdenden Freiräumen für die Jüngsten – der individuelle Rhythmus der Kinder unter drei Jahren unterscheidet sich vom Gruppenrhythmus. Die Planung des Tagesablaufs der Jüngsten orientiert sich an den individuellen Aktivitäts- und Ruhezeiten und berücksichtigt auch die Essensgewohnheiten, die die Kinder aus ihrer Familie mitbringen. Ihre Spielphasen sind häufig kürzer, weil Konzentration und Ausdauer sich noch nicht so lange aufrechterhalten lassen. Aber schon Kleinkinder zeigen Interessen und Vorlieben und wählen sich auch bevorzugte Spielpartnerinnen und Spielpartner.

Die Erzieherin erkennt und reagiert angemessen auf die Signale emotionaler Anspannung, Überforderung oder Müdigkeit. Sie bietet Trost und Körperkontakt und sorgt für die Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse wie Trinken, Essen oder Schlaf. Auch in diesen Situationen ist die sprachliche Begleitung wichtig. Auch sehr junge Kinder werden freundlich angesprochen und gefragt, bevor etwas „mit ihnen“ gemacht wird. Diese Regel gilt auch für die älteren Kinder, die sich oft gerne und – wenn sie noch keine Erfahrungen mit jüngeren Kindern haben – manchmal fürsorglicher als es den Empfängern lieb ist, um die Kleinen kümmern. Zunehmend orientieren sich auch die jungen Kinder am Rhythmus der Gesamtgruppe (z. B. auch beim gemeinsamen Essen in angenehmer Atmosphäre, auch wenn sie selbst schon vorher gegessen haben). Die Struktur des Tages sollte immer auch Gelegenheiten bieten, bei denen sich auch die Jüngsten allmählich als Teil der Gemeinschaft erleben können. Schon sehr junge Kinder werden die älteren Kinder nachahmen, eigene Ideen entwickeln und bald beginnen, Spiele mit anderen zu initiieren.

Die Kleinen von heute sind die Großen von morgen

Kinder, die vor ihrem dritten Geburtstag eine Tageseinrichtung mit erweiterter Altersmischung besuchen, erleben eine hohe Kontinuität in ihren sozialen Beziehungen, ihre Spielpartnerinnen und Spielpartner, ihre Freunde und Freundinnen bleiben ihnen länger erhalten als Kindern, die zunächst eine Krippe und dann einen Kindergarten besuchen, und sie haben die Chance auf stabile Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften. Ähnliches gilt für die Eltern, die in den Erzieherinnen nicht nur verlässliche Ansprechpartnerinnen erleben, sondern auch ihre Verbundenheit durch ihr Engagement für die Einrichtung zum Ausdruck bringen. Auch innerhalb der Elternschaft können sich unter der Perspektive der längeren gemeinsamen Kita-Jahre leichter Freundschaften und Vernetzungen zum Wohle der Kinder entwickeln.

Die Kinder, die vom frühesten Alter an in ihrer Kita mit Kindern unterschiedlichsten Alters aufwachsen, werden, wenn sie selbst die „Großen“ sind, mit großer Selbstverständlichkeit und hoher sozialer Kompetenz die neuen „Kleinen“ in ihrer Einrichtung willkommen heißen, ihnen Hilfe und Unterstützung gewähren und sich an ihnen freuen, wenn sie auch ausreichend Zeit und Möglichkeiten für Aktivitäten mit ihren Gleichaltrigen haben.



Anregungen zur praktischen Umsetzung

Sich entwickeln und lernen – auch in Alltagssituationen

Die alltäglichen Abläufe und Aktivitäten besitzen für junge Kinder eine große Faszination, z. B. Tischdecken und andere Vorbereitungen für die gemeinsamen Mahlzeiten, Aufräumen, Besorgungen machen.

Kinder können kleine Aufgaben übernehmen, sie beobachten die Älteren und lernen eine Menge in diesen Alltagssituationen. Jedes Kind bekommt eine Tasse (Zuordnen), die Puddingschüssel ist größer als die Schälchen (Größenverhältnisse), es stehen viele Teller auf dem Tisch, aber nur wenige Schüsseln (Mengenverhältnisse), vor dem Essen war der Wasserkrug schwer, jetzt ist er leicht (Gewichte) etc.

In einem Kooperationsprojekt des Staatsinstituts für Frühpädagogik und der Bertelsmann Stiftung wurden das Medienpaket „Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3“ und als Nachfolgeprojekt das Textheft (mit DVD) „Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern“ entwickelt. Darin befinden sich vielfältige Anregungen für die pädagogische Praxis mit Kindern unter drei Jahren.

Pädagogische Fachkräfte fördern die Engagiertheit von Kindern

Nur Kinder, deren Grundbedürfnisse befriedigt sind, die entspannt sind, die sich sicher fühlen, lassen sich anregen, können ihre Aufmerksamkeit fokussieren und sich in Tätigkeiten vertiefen, die ihr Interesse geweckt haben, allein oder gemeinsam mit anderen. Dazu sind engagierte erwachsene Bezugspersonen und eine anregungsreiche Umgebung unerlässlich.

Einige Voraussetzungen dafür, dass Jungen und Mädchen engagiert tätig werden, sind (Mayr & Ulich, 2003):

- _ sichere Beziehungen, deren Kontinuität gewährleistet ist,
- _ erzieherisches Verhalten, das das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl von Kindern stärkt,
- _ eine Umgebung, die jedem Kind Anregungen und Herausforderungen bietet, die im Rahmen seiner Möglichkeiten lösbar sind
- _ Unterstützung von Initiativen, die vom Kind selbst ausgehen,
- _ Vermeidung von Störungen und Unterbrechungen sowie häufigem Wechsel der Aktivitäten,
- _ Erwachsene, die Interesse an den Aktivitäten der Kinder haben und weiterführende Vorschläge machen,
- _ Gespräche, die durch offene Fragen angeregt und aufrechterhalten werden,
- _ ein einfühlsamer Umgang mit individuellen Unterschieden der Kinder, z. B. ihren Temperamenten, Lernwegen und Interessen,
- _ die Berücksichtigung kultureller Unterschiede.

Eine Hilfe zur Überprüfung der Raumgestaltung

Nachfolgend sind einige Fragen zur Überprüfung der Raumgestaltung zusammengestellt, die in Zusammenarbeit mit dem Träger der Einrichtung besprochen werden sollten (vgl. Kapitel „Die Verantwortung des Trägers“ ab S. 28).

Pädagogische Fragen zur Raumgestaltung

Wie sollten die Räume in Kindertagesstätten für unter Dreijährige gestaltet sein, damit Bildung, Erziehung und Betreuung in angemessener Weise stattfinden kann?

Welche spezifischen Bedürfnisse haben Kinder unter drei Jahren?

Wie lassen sich bei der räumlichen Gestaltung die individuellen Bedürfnisse der Kinder einerseits und die Bedürfnisse der Gruppe andererseits berücksichtigen (z. B. Zuwendung, Mahlzeiten, Schlafen, Ruhebedürfnis)?

Leitfragen zur Beobachtung von Raum- und Angebotsnutzung in altersgemischten Gruppen

Wo halten sich jüngere bzw. ältere Kinder überwiegend auf?

Wo spielen sie in altersgetrennten, wo in geschlechtergemischten Gruppen?

Welche Spielbereiche werden von jüngeren, welche von älteren Kindern genutzt?

In welchen Spielbereichen kooperieren ältere und jüngere Kinder besonders gut?

In welchen Räumen und Spielbereichen kommt es auffallend häufig zu Konflikten?

Grundprinzipien zur Raumgestaltung

Bereichsspezifische Raumeinteilung, z. B. Kuschel- und Vorlesecke, Kreativbereich, Bauecke, Bewegungs- und Turnflächen (oftmals Gang)

Flexible Raumgestaltung, z. B. durch Matratzen, verschiebbare Rollwägen und Raumteiler, freie Bodenflächen

Offenes Raumkonzept (zeitweise) mit altersgemischten Gruppen



Pädagogische Grundfragen zur Gestaltung des Außengeländes

Welche Erfahrungen können den Kindern unter den konkreten räumlichen Bedingungen im Außengelände ermöglicht werden?

Welche besonderen Möglichkeiten ergeben sich durch die Schwerpunkte der Kita-Konzeption für die Gestaltung des Außengeländes?

Welche räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen sind notwendig, damit draußen ein selbst bestimmtes Spiel entstehen kann und lebendig bleibt?

Was können wir am Außengelände verändern, um allen Kindern die Möglichkeit zu geben, die Außenwelt sinnlich zu erfahren und sich vielfältig und uneingeschränkt zu bewegen?

Welche Entwicklungsschritte des Kindes im Hinblick auf die Aneignung seiner Umwelt sollen unterstützt werden?

(vgl. Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH, 2005, S. 48)

Qualitätsgewinn – auch für die älteren Kinder

Die Beobachtung unterschiedlicher, individueller Entwicklungsverläufe einzelner Kinder ist den pädagogischen Fachkräften aus der Altersmischung von drei Jahren bis zum Schuleintritt vertraut. Die vorangegangenen Ausführungen sollen verdeutlichen, dass die pädagogischen Grundhaltungen, Perspektiven und Ziele für alle Altersgruppen relevant sind. Die scheinbar so klare Grenze zwischen „unter drei“ und „über drei“ wird somit fließend, und die hohe Aufmerksamkeit, die die Anwesenheit jüngerer Kinder in der Gruppe erfordert, kann allen Altersgruppen zugute kommen. Der neue kritische Blick „Was müssen wir für die Kinder unter drei Jahren ändern und was kann so bleiben, wie es ist?“ stellt vieles, was seit Jahren gut läuft, auf den Prüfstand.

Was bedeutet das, was und wie wir es tun für die Jüngsten? Und wenn wir Änderungen für die Jüngsten vornehmen, was bedeuten sie für die älteren Kinder? Was ist eigentlich mit den Kindern „in der Mitte“?

Selbstverständlich gibt es entwicklungsabhängige Bedürfnisse, die speziell für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gelten (z. B. Nahrung, Pflege, Ruhe, etc.). Genaue Altersgrenzen haben sich aber als nicht sinnvoll erwiesen. Vielmehr soll die Erzieherin aufgrund ihrer Beobachtungen die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes erkennen und ihr pädagogisches Handeln danach ausrichten.

Ein Beispiel aus der Praxis, berichtet von einer Erzieherin, die eine Einrichtung für Kinder ab dem ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt leitet:

„Neulich kam ich dazu, wie die fünfjährige Carmen und der dreijährige Fritz den Esstisch deckten. Sie gingen zunächst zu dem Speiseplan im Eingangsbereich des Hauses und betrachteten die Fotos von den angekündigten Speisen. Dann berieten sie, welches Besteck für die

Speisen gebraucht würde. Anschließend diskutierten sie, ob flache oder tiefe Teller benötigt würden, und stellten fest, dass auch noch Salatteller geholt werden müssten. Alle Gegenstände wurden auf einem Abstell-tisch zurechtgelegt. Als Letztes suchten sie noch das erforderliche Vorlegebesteck zusammen und stellten Kerzen und Servietten auf den Tisch. Jetzt musste noch die Tischordnung festgelegt werden, und das war gar nicht so einfach. Carmen wollte Nina füttern. Deshalb muss sie neben einem Tripp-Trapp sitzen. Nina sollte zusätzlich einen kleinen Plastiklöffel bekommen, denn sie versucht bereits, selbst zu essen. Gudrun, eine Erzieherin, musste zwischen zwei Tripp-Trapps gesetzt werden, denn sie ist die Bezugsperson der Zwillinge Lisa und Mona und muss beide füttern. Florian und Angelo essen noch nicht lange selbstständig. Sie bekommen einen Plastiklöffel. Petra isst mit einer Kuchengabel, weil die normalen Gabeln für sie noch zu groß sind. Sylvia, eine andere Erzieherin, muss so sitzen, dass sie von der Kuschelecke aus gesehen werden kann, denn dort liegt Manuel, fünf Monate, der bereits gegessen hat, weil er schon vorher Hunger hatte.



Ich kenne diese Arbeit ja nun schon seit 22 Jahren, aber ich staune immer wieder, wie Kinder eine solch komplexe Aufgabe mit Konzentration und Ausdauer lösen.“ (Textor, 1998, zitiert nach Griebel et al. 2004)



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

Alle Themen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans gelten grundsätzlich auch für die Kinder unter drei Jahren. Vielfach wird explizit, z. B. anhand von pädagogischen Vorschlägen oder Beispielen aus der Praxis, auf die jüngste Altersgruppe Bezug genommen. Manchmal bedarf es spezieller Übersetzungsleistungen, die mit zunehmendem Fachwissen und wachsender Erfahrung immer leichter fallen werden. Die Themen, bei denen die Übersetzung schwierig erscheint, können als Anregung für die Notwendigkeit einer tiefer gehenden Beschäftigung mit dem Thema, z. B. im Rahmen einer Fortbildung, genutzt werden. Auch für Gespräche mit Vertreterinnen oder Vertretern der Träger und für die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern stellt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan die fachliche Grundlage dar.

Für die Vorbereitung auf die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren ist es besonders empfehlenswert, das Kapitel 5 „Basiskompetenzen des Kindes“ (S. 54 ff) unter dem Blickwinkel der jüngsten Altersgruppe zu lesen. Die pädagogische Frage: „Wie übersetzen wir unsere konzeptionell definierten Schwerpunkte für Kinder unter drei Jahren in die Praxis?“ wird dann leichter fallen.

„Der wichtigste theoretische Zugang ... ist die Selbstbestimmungstheorie. Diese geht davon aus, dass der Mensch drei grundlegende psychologische Bedürfnisse hat, nämlich das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, dasjenige nach Autonomieerleben und dasjenige nach Kompetenzerleben. Die soziale Eingebundenheit bedeutet, dass man sich anderen zugehörig, geliebt und respektiert fühlt. Autonomie erlebt man, wenn man sich als Verursacher seiner Handlungen erlebt: man handelt nicht fremd- sondern selbstgesteuert. Kompetenz erlebt man, wenn man Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft bewältigt. Die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse ist entscheidend für das Wohlbefinden des Menschen und die Bereitschaft, sich in vollem Umfang seinen Aufgaben zuzuwenden.“ (S. 55)



Freundschaft

Mädchen und Jungen, die eine Kindertageseinrichtung mit erweiterter Altersmischung besuchen, haben die Möglichkeit, besonders vielfältige Spiel- und Freundschaftserfahrungen zu machen. Sie können in Interaktionen mit altersgleichen bzw. altersähnlichen oder mit Jungen und Mädchen mit deutlichem Altersabstand Erfahrungen sammeln.

Anders als Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, die vorgegeben und durch Pflege, Erziehung und Unterstützung gekennzeichnet sind, sind die Beziehungen zwischen Kindern freiwillig und partnerschaftlich. Je nachdem, ob die Spielpartner und -partnerinnen gleich alt, jünger oder älter sind, ergeben sich unterschiedliche Orientierungen und Positionen im Miteinander des Spielens, Lernens, Ausprobierens, Aushandelns oder Streitens.



Fachwissen, das weiterhilft

Kinder brauchen Gleichaltrige

Pädagogische Fachkräfte und Eltern wissen, dass für Kindergarten- und Grundschulkindern Gleichaltrige für die soziale Entwicklung wichtig sind. Gerade die ältesten Kinder in der Kindertageseinrichtung brauchen genügend Zeit und Möglichkeiten, um mit ähnlich alten Kindern beider Geschlechter ihre schon anspruchsvollen Interessen zu pflegen, sich in komplexen Experimentier- und Lernsituationen zu ergänzen und in Freundschaften Vertrautheit und Sicherheit zu erleben. Gut entwickelte soziale Kompetenzen wirken sich auf alle Bereiche des Lebens positiv aus. So werden sie z. B. mit Erfolgen in der Schule in Verbindung gebracht.

Im Zusammensein mit ungefähr Gleichaltrigen erleben Mädchen und Jungen aufgrund von Gemeinsamkeiten eine Art von Selbstbestätigung: Es gibt andere Kinder, die mir ähnlich sind, sie sprechen meine Sprache. Die Grunderfahrung von Gleichrangigkeit und Gleichberechtigung ist im Prinzip nur unter etwa Gleichaltrigen mög-

lich. Für sehr junge Kinder hat man lange Zeit nur die Bedeutung der Beziehungsqualität zwischen Kind und Bezugsperson(en) gesehen. Der Bedeutung von Peers, d. h. gleichaltrigen Kindern, in den ersten Lebensjahren hat man erst in neuerer Zeit Aufmerksamkeit geschenkt (Wüstenberg, 2008).

Schon für Babys sind Kontakte mit Gleichaltrigen etwas Reizvolles. Kinder nehmen schon im ersten Lebenshalbjahr gezielt Kontakt zu anderen Babys auf, berühren sie und warten deren Reaktionen ab. Sie berühren sich häufig fast zärtlich, scheinen Dialoge in einer nur für sie verständlichen Sprache zu führen oder sie wenden sich ab, wenn sie keinen Kontakt wünschen. Bevor Kinder sprechen können, haben sie die Fähigkeit, andere nachzuahmen, aber auch andere zur Nachahmung zu bewegen. Einjährige Kinder strengen sich an, den Kontakt zu Gleichaltrigen zu halten, ein Spiel in Gang zu bringen, sich über die Bedeutung des Spiels zu verständigen. Die entwicklungsförderliche Bedeutung von Gleichaltrigen wird für Kinder unter drei häufig noch angezweifelt, da angenommen wird, dass Erwachsene oder ältere Spielpartner gebraucht werden, um die Kleinen im Spiel anzuleiten, damit Entwicklungsfortschritte zustande kommen.

Entwicklungsfortschritte unter Gleichaltrigen entstehen auch für die Jüngsten dadurch, dass sie gemeinsam spielen wollen. Sie sind daher motiviert, neue Spielinhalte zu entwickeln und etwas Neues zu produzieren. Ihr Kompetenz- und Machtverhältnis ist ungefähr ausgeglichen, beide haben gleichen Einfluss. Vor dem Hintergrund der Gleichrangigkeit beziehen sich die Kinder wechselseitig aufeinander. Eine neue Spielidee ist das Produkt ihrer sozialen Interaktion, ihres aufeinander bezogenen Handelns. Explorationsmethoden, Interpretationsprozesse und auch die Inhalte sind andere als die, die mit älteren Kindern oder Erwachsenen zustande kommen. Und Kleinkinder haben ihre ganz eigenen Themen, die sie mit Erwachsenen oder älteren Kindern nicht teilen (wie z. B. sich für den Körper oder Körperausscheidungen zu interessieren).

Auseinandersetzungen mit anderen Kindern sind ein Zeichen dafür, dass andere Kinder für die eigene Person immer wichtiger werden. Bei jungen Kindern kommt es in erster Linie zwischen den Kindern zu Konflikten, die häufig zusammen sind, die also gerne miteinander spielen, die sich mögen. Meistens finden Kinder rasch eine Lösung für ihre Konflikte, weil sie ihr gemeinsames Spiel fortsetzen möchten. Sie lernen schnell, dass ein andauernder Konflikt, in den Erwachsene eingreifen, häufig das Ende der Spielhandlung bedeutet.

Wenn Kinder sich gut kennen, sogar befreundet sind, können sie sich leichter verständigen und auf ihren gemeinsamen Erfahrungen aufbauen. Dies ist eine günstige Voraussetzung, Spiele weiter zu entwickeln. Freundschaften in Tageseinrichtungen sind ab dem Alter von fünf Monaten in allen Altersstufen dokumentiert. Die Spiele dauern länger, sind komplexer, verlaufen positiver und werden sprachlich reicher begleitet. Freundschaften zwischen Ein- und Zweijährigen dauern überwiegend ein bis zwei Jahre.

Kinder brauchen ältere und jüngere Kinder

Es spricht vieles dafür, dass altersferne Spielpartnerschaften sowohl für das ältere als auch für das jüngere Kind in kognitiver wie in sozialer Hinsicht ein Gewinn sein können, wenn es dem älteren Kind gelingt, sich gut auf die Fähigkeiten und das Sprachniveau des jüngeren einzustellen (Riemann & Wüstenberg, 2004). In solchen Situationen übernimmt das ältere Kind als kompetente Person die Führung, bietet Anleitung und Hilfestellung bei der gemeinsamen Tätigkeit. Das jüngere Kind eifert dem Vorbild des älteren Kindes nach und integriert die neuen Erfahrungen in sein Wissen, Denken, Fühlen und Verhalten. Das funktioniert dann am besten, wenn das ältere Kind sich so auf den Entwicklungsstand des jüngeren einstellt, dass die nächsthöhere Stufe der Entwicklung des jüngeren Kindes angesprochen wird und zudem kooperative Formen der Auseinandersetzung gefunden werden. Ältere Kinder (ebenso wie pädago-

gische Fachkräfte) tun das in der Regel, indem sie die Sprache vereinfachen, ihr Tun verlangsamen und auch dadurch an den Entwicklungsstand des jüngeren Kindes anknüpfen, indem sie das jüngere Kind auch nachahmen (Wüstenberg, 2008).

Die Interaktionen in altersfernen Spielpartnerschaften finden für die älteren Kinder zwar auf einem Niveau statt, das niedriger angesiedelt ist als ihre eigenen Fähigkeiten, es gibt aber keinen Beleg für die Annahme, dass dies für die Kinder von Nachteil sein könnte. Im Gegenteil: Sich der Situation partnerschaftlich in Sprache, Zuwendung, Nachahmung, Denkfähigkeit und motorischen Fähigkeiten anzupassen, bedeutet, das jeweils andere Kind für sich zu gewinnen und sich auf einem gemeinsamen Niveau zu treffen. Das stellt eine komplexe Leistung dar.



Zudem üben und verfeinern die älteren Kinder ihre Fähigkeiten, wenn sie den jüngeren etwas zeigen, beibringen oder vorlesen. Darüber hinaus können sich solche entspannten Situationen für die älteren Kinder positiv auf ihr Selbstbewusstsein auswirken, die im Vergleich mit ihren Peers nicht immer zu den Schnellsten, Stärksten oder „Besten“ gehören. Beobachtungen haben auch bestätigt, dass in Gruppen mit erweiterter Altersmischung isolierte Kinder über die für sie einfacheren Kontakte mit jüngeren Kindern in die Gruppe hineinfinden (Griebel, Niesel, Reidelhuber & Minsel, 2004).

Mädchen und Jungen brauchen Mädchen und Jungen

In der erweiterten Altersmischung haben alle Kinder die Möglichkeiten zu sehr variationsreichen Erfahrungen. In der Untersuchung von Riemann und Wüstenberg (2004), die die Öffnung von Kindergartengruppen für Kinder ab

einem Jahr wissenschaftlich begleitet haben, wurde dokumentiert: Altersferne Spielkonstellationen (18–60 Monate) bestanden auffallend häufig aus drei Kindern, die sich arrangierten. In Spielpartnerschaften der Fünf- und Sechsjährigen mit Ein- und Zweijährigen waren sowohl Mädchen als auch Jungen engagiert.

In Gruppen mit erweiterter Altersmischung verändern sich die Kontaktpräferenzen verglichen mit altershomogenen Gruppen oder mit Gruppen mit geringer Altersmischung. Die Vorlieben von Mädchen und Jungen für Spielpartnerinnen und Spielpartner gleichen Alters und gleichen Geschlechts wird mit größerer Altersmischung häufiger durchbrochen. Auch dies bedeutet eine Erweiterung der Spielräume. Gerade auch ältere Jungen scheinen den Umgang mit den Kleinen zu genießen. Hier besteht kein Wettbewerb, Gefühle und Sanftheit können gezeigt werden, ohne dass es als „unjugendlich“ abgewertet wird. Dennoch: Mädchen und Jungen brauchen auch ihre gleichgeschlechtlichen Peers, um sich als Mädchen oder Junge in der Vertrautheit ihrer Gruppe sicher und zugehörig zu fühlen und um sich gegen Erwachsene, ältere und jüngere Kinder und gegen das jeweils andere Geschlecht abgrenzen zu können.

Um die vielfältigen Chancen der erweiterten Altersmischung für die Kinder nutzbar zu machen, reicht das bloße Vorhandensein der Altersunterschiede zwischen den Kindern nicht aus, vielmehr müssen die Möglichkeiten von den Fachkräften erkannt und unterstützt werden oder anders ausgedrückt: Die erweiterte Altersmischung ist kein Selbstläufer.



Konsequenzen für die Praxis

Die Gruppenzusammensetzung bedenken

Eine Gruppe zusammenzufügen, in der Kinder die Vorteile der erweiterten Altersmischung erleben und gleichzeitig ihr Bedürfnis nach Freundschaften mit ähnlich alten Kindern beiderlei Geschlechts verwirklichen können, ist nicht einfach, da in Gruppen mit erweiterter Altersmischung automatisch weniger Auswahl an ähnlich alten Kindern jeden Geschlechts vorhanden ist.

Die so genannte „innere Öffnung“ bietet sich an, um allen Kindern gerecht werden zu können. Genaue Definitionen gibt es nicht, jede Einrichtung muss die für sich passende Form finden.

Modelle zur Integration von Kindern unter drei Jahren

Für die Integration von Kindern unter drei Jahren in einen Regelkindergarten bieten sich folgende Möglichkeiten an (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 55f.):

1. Modell: zwei kooperierende Gruppen

In zwei Gruppen, die ihren pädagogischen Alltag in enger (auch räumlicher) Zusammenarbeit gestalten, werden Kinder von 1–6 oder 2–6 Jahren aufgenommen. So ist neben der Altersmischung auch der Wunsch nach gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Spielpartnern für alle Altersgruppen am ehesten gewährleistet. Die vorhandenen Räumlichkeiten können gezielt nach verschiedenen Themenschwerpunkten für beide Gruppen gemeinsam gestaltet werden und nicht jede Gruppe muss jeweils Platz und Ausstattung für alle Angebote vorhalten. Die enge Kooperation erleichtert die Umsetzung altersspezifischer und geschlechtsspezifischer Angebote.



2. Modell: Halb offenes Konzept mit Stammgruppen

Die Kinder spielen außerhalb ihrer Stammgruppenzeiten in „Funktionsräumen“. Unter Dreijährige werden in diesen Zeiten anfangs in „Nestgruppen“ betreut, d. h. sie erhalten von ihrer Bezugserzieherin spezielle Angebote und werden, von ihr begleitet, langsam mit den weiteren Spiel- und Aktionsmöglichkeiten und mit den älteren Kindern der Einrichtung vertraut gemacht. Durch geschickte Angebotsauswahl müssen die Erzieherinnen dazu beitragen, altersgemischte Interaktionen zu ermöglichen.

3. Modell: Offene Arbeit mit Kindern von 1 oder 2 bis 6 oder 12

Auch bei einem offenen Konzept wird für Kinder unter drei Jahren eine nestgruppenähnliche Anfangsbetreuung vorausgesetzt, da jedes Kind mit seiner Bezugserzieherin am bekannten Ort startet und in ihrer Begleitung Exkursionen in die anderen Bereiche und zu den größeren Kindern unternimmt. Meist brauchen die unter Dreijährigen andere Essens-, Schlafens- sowie Pflegezeiten, die organisiert werden müssen. Für jedes ihrer Kinder muss die Bezugserzieherin prüfen, ob und wann es in der Lage ist, sich in dem größeren Angebotsrahmen zu orientieren. Das erfordert eine hohe Flexibilität.

4. Modell: Krabbelgruppe innerhalb der Kita

Auf den ersten Blick ist es organisatorisch (und oft auch finanziell) am einfachsten, eine Krabbel- oder Kleinstkindgruppe neu zu schaffen und in die bestehende Einrichtung zu integrieren. Erst auf den zweiten Blick wird klar, dass hier viel Planung nötig ist, um die beiden „Kripenerzieherinnen“ innerhalb des Gesamtteams nicht zu isolieren und den Kleinen nicht nur sporadisch Kontakte mit den Großen und den Kindergartenaktivitäten zu ermöglichen, was zu unnötigen Übergangsproblemen und einer zweiten Eingewöhnung führen würde, wenn diese Kinder mit drei Jahren in die Kindergartengruppe wechseln müssen.

In eingruppierten Einrichtungen oder in einer einzigen altersgemischten Gruppe sind entwicklungsgleiche und altersunterschiedliche Spiele und Freundschaften mit Kindern des eigenen oder des anderen Geschlechts kaum für alle Kinder zu gewährleisten und werden daher nicht empfohlen.

Jedes einzelne Kind wahrnehmen und fördern

Neben dem Gemeinschaftsgefühl und der Gruppenzugehörigkeit gilt es – wie in jeder anderen Kindertageseinrichtung – den Interessen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes im Rahmen des Bildungsauftrages gerecht zu werden. Systematisches Beobachten, Dokumentieren und Auswerten ist dafür ebenso Voraussetzung wie regelmäßige Gespräche mit den Eltern über die Entwicklung ihres Kindes. Die Partizipation der Kinder, gerade auch dann, wenn die vertraute Konzeption durch Aufnahme der jüngeren Kinder überdacht und überarbeitet werden muss, trägt ebenfalls dazu bei.



Anregungen zur praktischen Umsetzung

Flexibilität im verlässlichen Rahmen

Der Tageslauf muss für alle Kinder ausreichende Flexibilität in einem verlässlichen Rahmen ermöglichen. Die Fixpunkte im Tagesablauf, häufig verbunden mit vertrauten Ritualen, sind nicht nur für die Jüngsten wichtige Orientierungen und Hilfen im Alltag der Kindertageseinrichtungen, der auch für Kinder, die bereits ihren dritten Geburtstag gefeiert haben, anstrengend, manchmal zu laut und unübersichtlich sein kann. Ganz wichtig ist zu bedenken, dass die erweiterte Altersmischung nicht ununterbrochen, d. h. über den ganzen Tag hinweg, praktiziert werden kann, sondern dass bewusst durchgeführte Trennungen der Altersgruppen mit separaten Angeboten den altersspezifischen Bedürfnissen Rechnung tragen.

Erzieherinnen, die bereits mit der erweiterten Altersmischung mit Kindern von einem Jahr bis zum Schuleintritt arbeiten, sprechen häufig davon, dass sie für die Kleinen und die Großen zwei parallele Tagesverläufe haben, die den Bedürfnissen der jungen Kinder nach flexiblen Essens- und Ruhezeiten und älteren nach ungestörten anspruchsvolleren Tätigkeiten mit ähnlich alten Kindern Rechnung tragen. Aber jeden Tag gibt es Fixpunkte, zu denen sich die ganze Gruppe trifft, und regelmäßig gibt es Projekte, zu denen alle Kinder ihren altersgemäßen Beitrag leisten. Positive Entwicklungsmöglichkeiten in den verschiedenen Alterskonstellationen ergeben sich also nicht von allein durch die Gruppenzusammensetzung, sondern sind davon abhängig, wie Erwachsene ihre Erziehungsaufgabe verstehen und umsetzen. In altersgleichen, altersähnlichen und altersfernen Spielpartnerschaften stecken spezifische Erfahrungsmöglichkeiten, die entdeckt und gefördert werden müssen. Um den Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen gerecht zu werden, sind Differenzierungen im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf nötig.

Das Ziel: Qualitätsgewinn für alle

Die Erfahrungen aus den Anfängen der Praxis mit der erweiterten Altersmischung haben den Blick auf folgende kritische Punkte gelenkt:

Die pädagogischen Fachkräfte benötigen ein breiteres Fachwissen und eine hohe pädagogische Aufmerksamkeit, damit das positive Potenzial dieser Struktur ausgeschöpft werden kann.

Die pädagogischen Fachkräfte, die Kinder und auch die Eltern brauchen ein gewisses Maß an Erfahrung mit dieser Struktur, um die positiven Möglichkeiten für das Leben in der Tageseinrichtung umsetzen zu können.

Das Wohlbefinden jedes einzelnen Kindes ist ein wichtiger Gradmesser dafür, dass es die Entwicklungs- und Bildungschancen seiner Umgebung bestmöglich nutzen kann.



Mädchen und Jungen wollen nicht nur zu deutlich jüngeren oder älteren Kindern Kontakte und Beziehungen haben, sondern vor allem auch zu gleichaltrigen Kindern ihres Geschlechts. Daher ist die Öffnung der Gruppen ein wichtiges Mittel, um diesem Bedürfnis gerecht zu werden.

Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder einer Gruppe und einer Einrichtung wird durch gemeinsame Tätigkeiten und Angebote angeregt, zu denen alle Kinder entsprechend ihres Entwicklungsstandes einen Beitrag leisten.

Eine offene Kommunikation ist erforderlich, um die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern wahrzunehmen und mit ihnen abzustimmen. Dies gilt besonders da, wo neue Angebotsformen auch für die Eltern mit Unsicherheiten verbunden sind.

Für die Kinder, die bereits in der Tageseinrichtung sind, ändert sich vieles. Gibt es ein Forum (z. B. eine Kinderkonferenz), in dem die Kinder regelmäßig Mitsprache und Beteiligung (aus)üben können? Gibt es neue Regeln, die mit den Kindern gemeinsam festgelegt werden sollten? Können sie bei der Umgestaltung ihre Wünsche äußern?

Die Einstellungen aller Beteiligten – Träger, Fachberater, Leitungen, Gruppenleitungen und Eltern – spielen bei Einführung und Durchführung der erweiterten Altersmischung eine entscheidende Rolle.

Die Arbeits- und Rahmenbedingungen müssen den veränderten pädagogischen Anforderungen angepasst werden.



Das sagt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

→ Kapitel 6.2.1 Kinder verschiedenen Alters (S. 129ff.)

„Schärfung des pädagogischen Blicks: Aus der Sicht der jüngeren Kinder scheint es offensichtlich zu sein, warum ältere Spielkameraden attraktive Partner sind – aber was genau sind ihre Motive? Und was macht jüngere Kinder für die älteren in Spiel- und Lernsituationen attraktiv? Wo liegen die Motive der älteren Kinder, die sich jüngeren zuwenden? Durch gezielte Beobachtungen ... lassen sich gelungene und weniger gelungene Situationen sammeln, anhand derer die pädagogischen Fachkräfte erkennen können, was für die Älteren und was für die Jüngeren der Gewinn an der jeweiligen Situation ist und wie dieses Miteinander pädagogisch weiter entwickelt werden kann.“ (S. 131f.)

Zusammenfassung**Welche Voraussetzungen tragen bei zum Gelingen dieses vielschichtigen und fortlaufenden Veränderungsprozesses der Altersöffnung?**

Erste Voraussetzung ist die Reflexion, Neuorientierung und Partizipation des gesamten Teams. Schließlich hat die erweiterte Altersmischung weit reichende Folgen für das tägliche pädagogische Handeln der Fachkräfte. In der Supervision und im regelmäßigen Austausch im Team können unterschiedliche Vorerfahrungen, Unsicherheiten und Vorurteile geäußert und besprochen werden. Im nächsten Schritt können gezielte Fortbildungsangebote entsprechende Fachkenntnisse erweitern. Darüber hinaus ist es sinnvoll, innerhalb des Teams Stärken und Schwächen zu kennen und die Aufgabenverteilung entsprechend zu gestalten, um Überforderung vorzubeugen.

Zweite Voraussetzung ist der Dialog mit den Eltern – und zwar sowohl der neuen als auch der bisherigen Altersgruppe. Die Aufklärung aller Eltern über die Chancen und Konsequenzen der erweiterten Altersmischung entscheidet darüber, ob die Eltern die neue Konzeption der Einrichtung mittragen. Dabei geht es nicht nur um rechtzeitige Information und einen transparenten Austausch von Erwartungen oder Befürchtungen, sondern möglichst auch um die Partizipation aller Eltern. Wenn auch oftmals die Entscheidung für oder gegen eine Altersöffnung nicht den Eltern überlassen werden kann, so können die Eltern in den Prozess der strukturellen Veränderungen, z. B. bezüglich der Raumausstattung oder der Tagesstruktur, mit einbezogen werden.

Dritte Voraussetzung ist das Wohlbefinden der Kinder. Hier ist der Verlauf der Eingewöhnungsphase und die tägliche Gestaltung der Bring- und Abholsituation von entscheidender Bedeutung. Eine gezielte Gestaltung der Lernumgebung und der Tagesstruktur im Sinne der erweiterten Altersmischung kann zur Qualität der Tagesbetreuung beitragen. Gerade in den ersten drei Lebensjahren ist es bedeutsam, die altersspezifischen und individuellen Bedürfnisse der Kinder zu kennen und zu berücksichtigen, auch im Hinblick darauf, dass auch innerhalb der Altersgruppen verhältnismäßig große individuelle Unterschiede in der kindlichen Entwicklung auftreten können.

Mit der Entscheidung für die Altersöffnung beginnt ein spannender Prozess der Umgestaltung und Weiterentwicklung, der Zeit für Erfahrungen des Ge- und Misslingens braucht und an welchem das Personal, die Kinder selbst und ihre Eltern fortlaufend mitwirken können. Von den Fachkräften fordert dieser Prozess eine engagierte Arbeit mit den Kindern, bei der Freude spürbar ist, aber auch Mut zum Ausprobieren, Neugier und Forschergeist – ganz auf den Spuren der frühkindlichen Bildung.



Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (S. 256–277). München: Reinhardt.

Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In L. Ahnert, H.-G. Roßbach, U. Neumann, J. Heinrich & B. Koletzko (Hrsg.). *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1*. (S. 9–53). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre* (6), 18–23.

Ahnert, L. (2007a). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie*. (S. 479–488). Bern: Hogrefe.

Ahnert, L. (2007b). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. (S. 31–41). Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. L. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74 (3), 664–679.

Ahnert, L., Roßbach, H.-G., Neumann, U., Heinrich, J. & Koletzko, B. (Hrsg.). (2005). Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Allwörden, M. von & Drees, F. (2006). Der Säugling ist eine Person. In Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2007). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Becker-Stoll, F. (2007a). Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. (S. 14–30). Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Becker-Stoll, F. (2007b). Ausbau der Kinderkrippen – Qualität vor Quantität. *Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands*, 53 (6), 10–13.

Beller, E. K. (2002). Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. *Frühe Kindheit* (2), 9–14.

Bertelsmann Stiftung: *Qualität für Kinder unter Drei in Kitas. Empfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Download unter www.kinder-frueher-foerdern.de [31.07.2008].

Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006). *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bischof-Köhler, D. (2008). Zusammenhänge zwischen Bindung, Erkundung und Autonomie. In K. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.). *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene*. (S. 225–240). Stuttgart: Klett-Cotta.

Fritschi, T. & Oesch, T. (2008). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern*. Bertelsmann Stiftung.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2003) *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.

Gopnik, Meltzoff, A., & Kuhl, P. (2003). *Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift*. München: Piper.

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243–268.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Griebel, W. & Niesel, R. (2006). Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in Partnerschaft bewältigen. In M. R. Textor (Hrsg.). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. (S. 82–100). Freiburg im Breisgau: Herder.

Griebel, W., Niesel, R., Reidelhuber, A. & Minsel, B. (2004). *Erweiterte Altersmischung in Kita und Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.

Grossmann, K. E. (1977). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens (von Mary D. S. Ainsworth). In K. E. Grossmann (Hrsg.). *Entwicklung der Lernfähigkeit*. (S. 96–107). München: Kindler.

Grossmann, K. E. (2004). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (S. 21–41). München: Reinhardt.

Gruber, M. & Schnabel, M. (2007). Welche Bedeutung haben Entwicklungsgespräche in Kindertageseinrichtungen? *Kita aktuell* (4).

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2006). Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. *Kindergarten heute spezial*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Haug-Schnabel, G. (2005). Zweijährige im Kindergarten – Ab zwei dabei. In A. Krenz (Hrsg.). *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. München: Olzog-Verlag.

Kasten, H. (2005). *0 – 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kuban, M., Klingemann, U. & Rohloff, R. (2006). ... damit die Kleinen nicht untergehen. *Planungshilfe Schritt für Schritt – Betreuungsangebote für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren in Kindertagesstätten*. Sachgebiet Tageseinrichtung und Tagespflege für Kinder in Niedersachsen.

Laewen, H. (2002). Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In H. Laewen & B. Andres (Hrsg.). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. (S. 33–69). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2000a). *Die ersten Tage in der Krippe*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.

Laewen, H., Andres, B. & Hédervári, É. (2000b). *Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Mayr, T. & Ulich, M. (2003). Die Engagiertheit von Kindern: Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: W.E. Fthenakis (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA*. Freiburg: Herder, S. 190 – 205.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (2006). *Die Kleinen kommen! Zweijährige im Kindergarten. Eine Orientierung zur Integration Zweijähriger in den Kindergarten*.

Münnich, S. (2008). Gemeinsam schaffen wir's. *klein & groß* (1), 49–51.

Niesel, R. (2006). Entwicklungsaufgaben für Kinder unter drei – ein theoretisches Konzept mit praktischer Bedeutung. In Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Niesel, R. (2008). *Wach, neugierig, klug – kompetente Erwachsene für Kinder unter 3*. Filmsequenzen und Informationen zur Entwicklung von Kindern (Herausgeber: Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Österreicher, H. & Prokop, E. (2006). *Kinder wollen draußen sein. Natur entdecken, erleben und erforschen*. Seelze: Kallmeyer.

Peitz, G. (2004). Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 258–272.

Riemann, I. & Wüstenberg, W. (2004). *Die Kindergarten-gruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen. Eine empirische Studie*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In L. Ahnert, H.-G. Roßbach, U. Neumann, J. Heinrich & B. Koletzko (Hrsg.). *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1*. (S. 55–174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Sikcan, S. (2008). Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In P. Wagner (Hrsg.). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. (S. 184–202). Freiburg im Breisgau: Herder.

Sozialreferat der Landeshauptstadt München (Hrsg.) (2000). *Pädagogische Rahmenkonzeption für Kooperationseinrichtungen. Fortschreibung für den Zeitraum 1997 bis Juni 1999*. Arbeitsfelder – Erfahrungen – Zielsetzungen.

StMAS & IFP vgl. Bayerisches Staatsministerium

TANDEM – Methodenheft zur Eltern- und Familienbildung (2007): *Elternabend: Die Ein- und Zweijährigen in unserer Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Textor, M. R. (2005). Die Bildungsfunktion der Familie stärken: Neue Aufgabe der Familienbildung, Kindergärten und Schulen? In E. Hammes-Di Bernardo & S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.). *Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung*. Jahrbuch 10. (S. 28–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Textor, M. R. (2006a). Kompetenzen nutzen – Eltern in die pädagogische Arbeit einbinden. In M. R. Textor (Hrsg.). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. (S. 72–81). Freiburg im Breisgau: Herder.

Textor, M. R. (2007). Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung. (S. 74–96). Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Textor, M. R. (2006b) *Elternarbeit mit Migrant/innen*. Verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de/1438.html [18.12.2006].

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2002). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim und Basel: Beltz.

van der Beek, A. (2006). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). (2005). *Groß und stark werden – Initiative Kinderkrippen in Bayern*.

Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.). (2005) Schlüsselsituationen im Krippenbereich. Materialien des "Krippenforums" [Themenheft]. *Stadtkinder Extra* (2. Auflage). Hamburg.

Wertfein, M. (2006). *Emotionale Entwicklung von Anfang an – wie können pädagogische Fachkräfte den kompetenten Umgang mit Gefühlen fördern?*, Verfügbar unter: familienhandbuch.de (Rubrik Kindheitsforschung) [31.07.2008].

Wüstenberg, W.: *Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften untereinander: Nützt das ihrer Entwicklung?* Verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de/weit.html [31.07.2008].