

Nied, Franziska; Niesel, Renate; Haug-Schnabel, Gabriele; Wertfein, Monika; Bensel, Joachim
**Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen.
Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 51 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 20)



Quellenangabe/ Reference:

Nied, Franziska; Niesel, Renate; Haug-Schnabel, Gabriele; Wertfein, Monika; Bensel, Joachim: Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 51 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 20) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285951 - DOI: 10.25656/01:28595

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285951>

<https://doi.org/10.25656/01:28595>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Franziska Nied/Renate Niesel/Gabriele Haug-Schnabel
Monika Wertfein/Joachim Bense**

Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen

Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Koordination: Vera Deppe und Uta Hofele
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Fotofreundin © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-033-2

**Franziska Nied/Renate Niesel/Gabriele Haug-Schnabel
Monika Wertfein/Joachim Bense**

Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen

Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Im Kontext des Krippenausbaus ist die erweiterte Altersmischung für viele Kindertageseinrichtungen das präferierte Modell für die Aufnahme der Jüngsten. Die Integration von ein- und zweijährigen Kindern in Gruppen mit älteren Kindern ist allerdings kein Selbstläufer, sondern bringt sowohl organisatorische wie auch pädagogische Herausforderungen mit sich. Soll die Altersmischung ein Gewinn für alle Beteiligten sein, müssen die Fachkräfte entsprechend qualifiziert sein, damit sie den Prozess der Erweiterung sorgfältig begleiten können.

Die vorliegende Expertise „Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen“ führt die Leserinnen und Leser in den aktuellen Stand des Fachwissens zur Altersmischung ein, stellt die unterschiedlichen Modelle mit ihren Chancen und Herausforderungen vor und resümiert Voraussetzungen für eine gelingende Altersöffnung.

Veranlasst wurde die im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellte Expertise von der WiFF-Expertengruppe „Kinder in den ersten drei Jahren“. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen sollen den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen und fließen auch in die weiteren Projektarbeiten ein.

Unser Dank gilt Dr. Hans Rudolf Leu, der die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) von Beginn an bis zu seinem Ausscheiden in den Ruhestand als wissenschaftlicher Leiter begleitet und auch diese Publikation intensiv betreut hat.

München, im Dezember 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung: Altersmischung – Pädagogische Begründung oder Pragmatismus?	8
2	Altersmischung: eine Veränderung für alle Beteiligten	10
2.1	Der Veränderungsprozess als gemeinsame Aufgabe	10
2.2	Die Reflexion von Grundhaltungen	10
2.3	Das Lernen in altershomogenen und altersheterogenen Gruppen	12
3	Modelle der Altersmischung	17
3.1	Modell 1a: Die alterserweiterte Gruppe	19
3.2	Modell 1b: Zwei eng kooperierende alterserweiterte Gruppen	20
3.3	Modell 2: (Halb)offenes Konzept mit einer „Nestgruppe“	20
3.4	Modell 3: Krippengruppe innerhalb der Kindertageseinrichtung	21
3.5	Modell 4: Altersspezifische Aufteilung der Altersgruppe von zwei bis sechs Jahren	23
3.6	Modell 5: Die Gleichaltrigen-Gruppe bleibt bis zum Ende der Zeit in der Kindertageseinrichtung zusammen	23
3.7	Kriterien für die Umsetzung eines Modells	24
4	Anforderungen angesichts vielfältiger Aufnahmemodelle	25
4.1	Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung	25
4.2	Die Aufnahme der Jüngsten: eine konzeptionelle Aufgabe	26
4.3	Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte	26
4.4	Ansprüche an eine tragfähige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern	32
4.5	Intensive Teamarbeit	33
4.6	Die Fachkraft-Kind-Relation	34
5	Die professionelle Alltagsgestaltung	35
5.1	Tagesablauf – Flexibilität im verlässlichen Rahmen	36
5.2	Individuelle Tagesrhythmen und Rituale	37
5.3	Raumgestaltung	38
6	Konsequenzen für die Praxis der erweiterten Altersmischung	41
6.1	Die Kindertageseinrichtung als lernende Organisation	41
6.2	Entwicklungspsychologisches Grundwissen: die ersten drei Lebensjahre	41
6.3	Voraussetzungen zur Vermeidung einer Deprofessionalisierung	42
6.4	Voraussetzungen für eine gelingende Altersöffnung	44
6.5	Checkliste für eine pädagogisch begründete Altersmischung	44
7	Literatur	45

1 Einleitung: Altersmischung – Pädagogische Begründung oder Pragmatismus?

In der gesamten Menschheitsgeschichte sind Kinder „altersgemischt“ groß geworden

Die Sozialisation eines Kindes lief für gewöhnlich in Hör- und Blickkontaktnähe zu den Erwachsenen ab, wurde jedoch im Wesentlichen in der altersgemischten Kindergruppe vor allem durch das Erkunden, Spielen und Nachahmen vollzogen. Dieses Modell der menschlichen Stammesgeschichte traf solange zu, bis Landwirtschaft, Industrialisierung sowie die Trennung von Arbeits- und Familienwelt die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen einschneidend verändert haben. Noch heute kann man beobachten, dass in den Kinderspielgruppen traditionaler Gesellschaften eigenständige Kulturelemente entstehen, die ohne Zutun der Erwachsenen von den älteren an die jüngeren Kinder weitergegeben werden (Kinderkultur).

Bei dieser *Kinderkultur* handelt es sich vor allem um Kinderspiele, Reime und Verse, doch auch weit komplexere Aspekte des Sozialverhaltens werden von größeren Kindern an jüngere vermittelt. Dabei wird hier vorgelebt, gezeigt und kontrolliert, wie man miteinander Kontakt aufnimmt, Konflikte löst, seinen Verhaltensspielraum erkundet und Beziehungen untereinander gestaltet.

Institutionen wie Krippe und Kindergarten versuchen zur Familie einen Ausgleich zu schaffen, doch der ist nur mit Einschränkungen möglich (Haug-Schnabel/Schmid-Steinbrunner 2008):

- Die Einrichtung ist getrennt vom Bereich der Kernfamilie, ein spontanes Aufsuchen der Eltern ist nicht möglich, anfangs nicht vertraute Ersatzbetreuer treten an ihre Stelle.
- Die freie räumliche und soziale Entfaltung fehlt, da Spielplatz und Spielpartner nur begrenzt zur Wahl stehen.
- Erwachsene übernehmen die Strukturierung der Gruppe und die Organisation der Aktivitäten, was den kindlichen Handlungs- und Entscheidungsspielraum einschränkt.

- Alle Angebote bleiben auf den Ort der Einrichtung beschränkt, es erfolgt keine echte Integration in die Primärumwelt des Kindes.

Die Elementarpädagogik der letzten zwei Jahrzehnte versuchte, orientiert an kindlichen Entwicklungsbedürfnissen, diese genannten Einschränkungen durch mehr soziale Vernetzung, durch Eingewöhnung nach dem individuellen Bezugspersonen-System, durch Gestaltung des Kindergartens als eigenständigen Lebensraum sowie durch erweiterte Altersmischung, Freispieldominanz und offenes Arbeiten auszugleichen (Haug-Schnabel/Schmid-Steinbrunner 2008).

Aktualität und Herausforderungen der erweiterten Altersmischung

Die Ursprünge der erweiterten Altersmischung liegen in Europa u.a. in der *Reform-Pädagogik* begründet. Ihre Vorzüge wurden vor allem in den 1970er- und 1990er-Jahren in einigen Modellversuchen und Beobachtungsstudien aufgezeigt (Griebel u.a. 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“) sowie in Einrichtungen, die die „große Altersmischung“ praktizieren, d.h. Kinder bis zum zehnten oder zwölften Lebensjahr gemeinsam bilden, betreuen und erziehen.

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.

In der altersgemischten Gruppe (auch „Familiengruppe“ genannt) erleben Kinder die anderen Mädchen und Jungen in unterschiedlichem Alter. Dies entspricht eher einer familienähnlichen Konstellation und kann zumindest teilweise fehlende Geschwister ersetzen. Die älteren Gruppenmitglieder sind von den Entwicklungsfortschritten der Kleinen zumeist beeindruckt (Strätz 1998).

Falls Geschwister vorhanden sind, können diese in alterserweiterten Gruppen gemeinsam betreut werden (Bense/Haug-Schnabel 2008). So können Geschwister tagsüber häufigen Kontakt haben, was

die Eingewöhnung eines jüngeren Geschwisterkindes deutlich vereinfachen kann (Merker 1998, S. 129). Da in der altersgemischten Gruppe jedes Jahr nur wenige Kinder eingewöhnt werden müssen und nicht ein ganzer Jahrgang nachrückt, ist die Eingewöhnung einzelner Kinder in dieser Gruppenform grundsätzlich einfacher (Giebeler 2006).

Viele pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stehen heute allerdings vor der eher organisatorisch und finanziell begründeten sowie oftmals unfreiwilligen Entscheidung, sich auch für Kinder in den ersten drei Lebensjahren öffnen zu müssen, da sie nicht alle Plätze mit Kindern über drei Jahren belegen können. In der Folge müssten Gruppen geschlossen werden, und 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 gewachsenen Nachfrage junger Familien gerecht werden zu können. Es treffen also zwei gesellschaftliche Problemstellungen aufeinander, deren Verknüpfung eine einfache Lösung für beide Anliegen verspricht, aber auch große Anforderungen stellt.

Unabhängig davon, ob die Entscheidung für eine Öffnung der Kindertagesstätte für Kinder in den ersten drei Lebensjahren aus pädagogischen oder organisatorischen Gründen erfolgt, lässt sich aus Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen die Erkenntnis ableiten, dass die erweiterte Altersmischung kein Selbstläufer ist. 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 Lebensjahren mit und welches zusätzliche Fachwissen ist erforderlich?
- Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, um eine qualitativ hochwertige Bildung und Erziehung zu gewährleisten, sodass 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 Verän-

derungen im Zuge der erweiterten Altersmischung profitieren?

- Wie sollte die pädagogische Konzeption umgestaltet werden?
- Wie kommen die Eltern mit der neuen Konzeption am besten zurecht?

Auf diese Fragen möchte die Expertise Antworten geben.

Zum Aufbau der Expertise

Im *Kapitel 2* wird dargestellt, welche Veränderungen die Erweiterung der Altersmischung mit sich bringt, die bedacht und professionell beantwortet werden müssen.

Im *Kapitel 3* folgt eine Übersicht über unterschiedliche Modelle, Kinder von null bis sechs Jahren aufzunehmen, ihre Entwicklung zu begleiten und Kontakte mit anderen Altersgruppen zu ermöglichen.

Das *Kapitel 4* bietet eine Übersicht über die pädagogischen Anforderungen einer gelebten Altersmischung und stellt den speziellen Fort- und Weiterbildungsbedarf dar.

Die anstehenden Veränderungen werden in *Kapitel 5* explizit an Stationen des Tagesablaufs aufgezeigt.

Im *Kapitel 6* stehen die Konsequenzen für die Praxis bei Erweiterung der Altersmischung im Mittelpunkt, damit diese Angebotsform zum Qualitätsgewinn für alle Altersgruppen werden kann. Eine Checkliste für eine pädagogisch begründete Altersmischung rundet dieses letzte Kapitel ab.

2 Altersmischung: eine Veränderung für alle Beteiligten

2.1 Der Veränderungsprozess als gemeinsame Aufgabe

Die Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erfordert eine Änderung bzw. Erweiterung der bisher gültigen pädagogischen Konzeption und macht Umorganisationen in Tageseinrichtung und Tagesablauf nötig. Dabei muss es *Ziel* der Überlegungen und Planungen sein, eine Einrichtung zu schaffen, die allen Kindern entwicklungsförderliche 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 2½ Jahre sind, auffüllen könne und diese dann „mitlaufen“ lässt, 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 und der Atmosphäre in der Einrichtung auch für die älteren Kinder sowie zu einer steigenden beruflichen Unzufriedenheit mit den bekannten Folgen führen wird, beispielsweise zur steigenden Zahl an Krankheitstagen.

Es hat sich bewährt, das gesamte *Team* sowie die Vertreterinnen und Vertreter des *Trägers* von Beginn an in den Entscheidungs- und Planungsprozess einzubeziehen, klare Absprachen über Zuständigkeiten zu treffen sowie regelmäßig Sachinformationen und Fachwissen auszutauschen.

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 – beispielsweise dass die angehenden Schulkinder nicht mehr ausreichend gefördert werden können, weil sich die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen und Erzieher 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 Neuankömmlinge zu äußern und Mitverantwortung zu übernehmen (Niesel/Wertfein 2010).

2.2 Die Reflexion von Grundhaltungen

Die Erweiterung der Altersmischung stellt zum einen eine Teamaufgabe dar, zum anderen betreffen die Veränderungen der Einrichtungskonzeption alle Teammitglieder. Da deren *Grundhaltungen* 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.

Soll die Altersspanne des klassischen Kindergartens (drei Jahre bis sechs Jahre) um die Altersgruppe der Ein- bis Zweijährigen erweitert werden, berühren sich zwei große Themenkreise:

Die außerfamiliäre Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie die pädagogische Arbeit mit der erweiterten Altersmischung. Vielfach bilden beide Thematiken die neuen beruflichen Anforderungen.

Die Arbeit mit der jüngsten Altersgruppe enthält folgende wichtigen Aspekte:

- Die Grundhaltung und persönlichen Vorerfahrungen hinsichtlich außerfamiliärer Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren,
- das persönliche innere Bild vom Kind in den ersten drei Lebensjahren 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 (beispielsweise mehr Pflege und emotionale Zuwendung in den ersten Lebensjahren).

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. Hierbei ist zu

beachten, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren meistens 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 für 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, 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 sind von Geburt an aktive Mitgestalter ihrer Bildung und Entwicklung und erarbeiten sich durch Eigenaktivität ein Bild von der Welt, von sich selbst und von anderen. Pädagogische Fachkräfte können (früh-) kindliche Bildungsprozesse dadurch fördern, dass sie

- eine zuverlässige Bezugsperson sind (Ahnert 2005),
- eine entwicklungsförderliche Lernumwelt gestalten (d.h. den räumlichen Kontext, die 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.

Außerfamiliäre Tagesbetreuung in den ersten drei Jahren der kindlichen Entwicklung – was bedeutet das?

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 u.a. 2005). Entscheidend für den tatsächlichen Einfluss der Tagesbetreuung ist das Zusammenwirken der Dauer (Stunden pro Tag) und die Qualität der außerfamiliären Betreuung sowie der Entwicklungs- und Lernbedingungen innerhalb der Familie (wie sozioökonomische Aspekte, Qualität der Eltern-Kind-Beziehung).

Vergleicht man die kindliche Entwicklung mit und ohne außerfamiliäre Betreuungserfahrungen, so zeigt sich, dass die Familie auch dann eine zentrale Rolle spielt, wenn Kinder für mehrere Stunden des Tages eine Kindertageseinrichtung besuchen (Ahnert 2007). Darüber hinaus wurde deutlich, dass Mütter, die bei der Betreuung privat (z.B. Großeltern) oder durch öffentliche Angebote (Tagespflege, Kindertageseinrichtung) unterstützt werden, feinfühler mit ihren Kindern umgehen als Mütter, die keine derartige Entlastung erfahren. 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 (Ahnert 2005).

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, insbesondere dann, wenn es sich um eine qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung handelt (Ahnert 2005).

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).

Altersmischung und Inklusion

„Wären alle Kinder gleich, wäre Erziehung nicht gerade ein Kinderspiel, aber doch sehr viel einfacher“ (Largo 1999, S. 13) – Pädagogische Fachkräfte brauchen die Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder einzulassen. Pädagogische Fachkräfte brauchen die *inklusive Grundhaltung* nach dem Motto: Jedes Kind ist willkommen, unabhängig von seiner Herkunft, seinem Geschlecht und seinem Entwicklungsalter.

Aus den umfangreichen Forschungsarbeiten von Michael J. Guralnick (2009) zu sozialen Interaktionen von Kindern lässt sich ableiten, dass Inklusion, d.h. die soziale Teilhabe aller Kinder am Gruppengeschehen, dann gelingt, wenn Bildungsangebote für alle Kinder zugänglich sind und die individuellen Bedürfnisse und Interessen aller Kinder berücksichtigen.

Darüber hinaus zeigt sich gelungene Inklusion vor allem darin, dass *bedeutungsvolle soziale Beziehungen zwischen allen Kindern* möglich sind bzw. nach Bedarf unterstützt werden und alle Kinder selbst darüber bestimmen können, mit wem sie interagieren oder befreundet sein möchten (Wertfein/Lehmann 2010; Guralnick 2009).

Jüngere Kinder haben ein hohes Interesse am gemeinsamen Spiel mit älteren Kindern und unternehmen große Anstrengungen, um dies zu erreichen. Auf diese Weise werden jüngere Kinder in altersgemischten Gruppen auf vielfältige Weise in ihren kognitiven und sozialen Kompetenzen herausgefordert und in ihrer Entwicklung in besonderer Weise angeregt (Viernickel 2010).

2.3 Das Lernen in altershomogenen und altersheterogenen Gruppen

Zum Stand der Forschung

Insgesamt gesehen kann sich die Kleinkindpädagogik in Deutschland auf wenig empirisches Wissen stützen – vor allem wenn es um den Vergleich bestimmter Gruppenkonstellationen und Konzeptionen der Altersmischung geht (Liegler 2007; Giebler 2006; Giebler/Minsel 2000).

Der *Zwölfte Kinder- und Jugendbericht* der Bundesregierung postuliert, dass der Frage der Altersmischung von Kindergruppen in Einrichtungen zwar große Bedeutung beigemessen werde, in Deutschland es

jedoch bedauerlicherweise keine empirischen Untersuchungen zu den Wirkungen der verschiedenen Formen der Altersgruppierungen auf Kinder gebe (Liegler 2007).

Die Mädchen und Jungen, die eine Kindertageseinrichtung mit erweiterter Altersmischung besuchen, haben die Möglichkeit, vielfältige Spiel- und Freundschaftserfahrungen zu machen sowie in Interaktionen mit altersgleichen bzw. altersähnlichen, aber auch mit Jungen und Mädchen mit deutlichem Altersabstand Erfahrungen sammeln zu können. Und im Unterschied zu den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern – vorgegeben und durch Pflege, Erziehung und Unterstützung gekennzeichnet – sind die Beziehungen zwischen Kindern freiwillig und partnerschaftlich. Je nachdem, ob die Spielpartner gleich alt, jünger oder älter sind, ergeben sich unterschiedliche Orientierungen und Positionen im Miteinander des Spielens, Lernens, Ausprobierens, Aushandelns oder Streitens.

Junge Kinder suchen sich ihre Spielpartner nach Ähnlichkeiten aus, das Alter scheint dabei der wichtigste Faktor zu sein. Dementsprechend entstehen dauernde Spielpartnerschaften und Freundschaften hauptsächlich unter alters- und entwicklungsgleichen Kindern (Wüstenberg 2009; Liegler 2007). Sie werden am ehesten auch außerhalb der Einrichtung fortgesetzt.

Insgesamt hat die Forschung zur Bedeutung von Gleichaltrigen-Kontakten in der frühen Kindheit nachgewiesen, dass Freundschaft unter Kindern die Prozesse des Agierens und Reagierens auf Kinder unterstützt, sodass sie länger dauern, komplexer sind und sprachlich reicher begleitet werden (Wüstenberg/Schneider 2008).

In der *Frankfurter Studie* kamen altersgleiche, altersähnliche und altersferne Spielkonstellationen dagegen relativ ausgewogen vor. Ein- und Zweijährige lassen sich auf alle Altersstufen ein und nutzen die vielfältigen Möglichkeiten, die altersferne Spielpartner ihnen bieten (Riemann/Wüstenberg 2004).

Auch in der *IFP-Untersuchung* fanden Forscher ein großes Interesse der älteren Kinder an Interaktionen mit deutlich jüngeren. Die Mehrzahl der Interaktionen war dabei erfolgreich (Giebler/Minsel 2000).

„Kinder sind Subjekte, die sich ihre Wirklichkeit konstruieren und nicht einfach Vorbilder übernehmen und der Regieanweisung anderer folgen. Der Pro-

zess der Konstruktion verläuft innerhalb von sozialen Beziehungen und erfolgt in Vergleichen, Kontroversen und Aushandlungen mit anderen (Ko-Konstruktion). Peers spielen dabei eine große Rolle“ (Kornelia Schneider, Referat zum Expertinnentreffen am 21.09.2000; nach Kercher/Höhn 2010 a, S. 51).

Im Zusammensein mit ungefähr Gleichaltrigen erleben Mädchen und Jungen aufgrund von Gemeinsamkeiten eine Art von Selbstbestätigung: Es gibt andere Kinder, „die mir ähnlich sind“, „die meine Sprache sprechen“. Die Grunderfahrung von Gleichrangigkeit und Gleichberechtigung ist im Prinzip nur unter Gleichaltrigen möglich. Für sehr junge Kinder hat man lange Zeit nur die Bedeutung der Beziehungsqualität zwischen Kind und Bezugsperson(en) gesehen. Der Bedeutung von gleichaltrigen Kindern in den ersten Lebensjahren wurde erst in neuerer Zeit Aufmerksamkeit geschenkt (Wüstenberg 2006).

Bei altersgleichen Spielpartnern entsprechen sich Bedürfnisse und Fähigkeiten. Joachim Bensel und Gabriele Haug-Schnabel halten dies für eine entscheidende Voraussetzung dafür, die soziale Umwelt gemeinsam wahrzunehmen und sie für sich zu konstruieren: „Zweijährige interagieren bereits intensiv miteinander, wobei die gegenseitige Imitation eine herausragende Rolle spielt“ (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 118).

Auch Ilka Riemann und Wiebke Wüstenberg (2004) betonen die Bedeutung altersgleicher Interaktionen für die Förderung von ko-konstruierenden Prozessen, Konfliktfähigkeit, Empathie und das Eintreten für andere Kinder, „deshalb heißt das Ermöglichen einer Auswahl von gleichaltrigen Mädchen und Jungen auch, die Voraussetzung für die Entwicklung dieser Fähigkeiten zu schaffen“ (ebd., S. 86).

Neben den beschriebenen wichtigen Gleichaltrigen-Kontakten bieten aber auch die Interaktionen mit altersfernen Spielpartnern entscheidende Entwicklungsimpulse:

„Wenn man die Altersbandbreite in einer Gruppe erhöht, können die Kinder gerade von der Unterschiedlichkeit der Erfahrung, dem Wissen und den Fähigkeiten anderer profitieren“ (Griebel u.a. 2004, S. 16).

Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass jüngere Kinder ältere verstehen und ältere Kinder sich dem Entwicklungsstand des jüngeren Partners entsprechend verhalten (Mangione 1982). Die Jüngeren erhalten Modelle zur Nachahmung und können

das von älteren Kindern Gelernte leichter auf neue Situationen übertragen als das von Erwachsenen Gelernte. Ein älteres Kind kann im Vergleich zu einem Erwachsenen ähnlich gut einschätzen, worin ein Problem liegt und es nimmt die Fragen eines jüngeren Kindes oft ernster, als mancher Erwachsene es tun würde (Kercher/Höhn 2010 a; Bensel/Haug-Schnabel 2008; Giebeler 2006; Lamb 1978).

Altersferne Spielpartner mit einem Abstand von zwei bis drei Jahren sind für Kleinstkinder „Zukunftsmodelle“, die sie beobachten und deren Aktionen sie nachahmen oder nachvollziehen, was eine frühzeitige Anregung individueller Stärken ermöglicht (Bensel/Haug-Schnabel 2008). So können ältere Kinder jüngere zu deutlichen Fortschritten in ihren Kompetenzen animieren (Riemann/Wüstenberg 2004). Nach Helga Merker (1998) bieten sich für Kinder unter drei Jahren in altersheterogenen Gruppen auf diese Weise optimale Lern- und Entwicklungschancen. Nachteile für Kinder in den ersten drei Lebensjahren in der Altersmischung wurden in empirischen Untersuchungen nicht erwähnt (Riemann/Wüstenberg 2004).

Weitere Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass möglicherweise eher die jüngeren Kinder von der großen Altersmischung profitieren (Wu 1998; Bailey u.a. 1993). Es besteht also auch Skepsis bezüglich generell zu erwartender Vorteile durch erweiterte Altersmischung. Dies zeigen auch Befunde aus Schweden (Sundell 1994, 1993) zur Entwicklung von Kindern in Einrichtungen mit breiter Altersmischung (von null bis sieben Jahren) (Textor 1998 a, 1997). Knut Sundell (1993) selbst schließt allerdings nicht aus, dass die erweiterte Altersmischung bestimmte Bereiche begünstigen könne, die noch nicht hinreichend untersucht worden seien.

Auch in der *Frankfurter Studie* wurden für ältere Kinder Nachteile beobachtet. Ilka Riemann und Wiebke Wüstenberg (2004) merken jedoch an, dass diese weniger durch die Altersheterogenität an sich bewirkt werden als vielmehr durch die sich verändernde pädagogische Praxis, in der Aufmerksamkeit, entwicklungsangemessene Angebote und Lernsituationen für diese Altersgruppe häufig zugunsten der jüngeren Kinder reduziert werden.

Kognitives Lernen

Für Kinder in der Kindertageseinrichtung sind Spielen und Lernen eins. Alle Anregungen, Eindrücke und

Erfahrungen in Familie und Kindertageseinrichtung sind für junge Kinder mit Lernprozessen verbunden. Beobachten, Nachahmen, Ausprobieren (dessen, 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 oder wie es funktioniert, beginnen die etwas Älteren beispielsweise zu sammeln, nach Gemeinsamkeiten zu klassifizieren, Eigenarten zu unterscheiden und durch symbolisches Handeln im Rollen- und Fantasiespiel komplexe Geschehnisse und Zusammenhänge darzustellen.

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. Bezüglich der kognitiven Entwicklung profitieren die jüngeren Kinder von der Anleitung und Handlungsorientierung durch Ältere und von der Beteiligung an Interaktionen (Riemann/Wüstenberg 2004).

In der sprachlichen Entwicklung profitieren jüngere Kinder von älteren (Griebel/Minzel 2000). Kinder in altersgemischten Gruppen erfahren Sprache

vermehrt nebenbei. Kinder lernen Sprache nicht durch grammatische Regeln; vielmehr sucht ein Kind schon früh in gehörten Äußerungen nach regelhaften Strukturen. So werden von Kindern mit knapp zwei Jahren bereits kompakte Wendungen in Form von Satzstücken aufgeschnappt und unverändert am Stück verwendet, wie *Guck-mal*, *Lass-das* oder *Komm-mal-her*. Diese holistisch-ganzheitliche Erwerbsstrategie wird in altersgemischten Gruppen dadurch gefördert, dass jüngere Kinder bereits Gespräche zwischen den Erzieherinnen und älteren Kindern verfolgen können (List 2009). Sprachbeobachtungen zeigen, dass nicht nur Erwachsene, sondern auch deutlich ältere Kinder als Sprachvorbild dienen (Haug-Schnabel 2011).

Susanne Viernickel unterstreicht insgesamt die Wichtigkeit des Kontakts zu älteren und jüngeren Kindern für die Entwicklung:

„Wissenschaftliche Studien konnten zeigen, dass schon Babys sich für Gleichaltrige interessieren, und dass im zweiten Lebensjahr rasante Entwicklungen im sozialen Verhalten zu beobachten sind, wenn Kinder regelmäßig Erfahrungen mit anderen Kindern machen können“ (Viernickel 2000, S. 18, 2011, S. 39; vgl. auch Viernickel 2011).

Die beiden unterschiedlichen Komponenten einer adäquaten kindlichen Sozialisationsumgebung – altersgleiche und altersähnliche Kontakte – schließen sich keineswegs gegenseitig aus, was die in der Praxis entstandenen Kompromisslösungen immer wieder offenbaren (Bensel/Haug-Schnabel 2008). Altersgleiche Spielpartner lassen die soziale Umwelt gemeinsam wahrnehmen und sie für sich konstruieren. Altersferne Spielpartner dagegen lassen Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und dabei alterstypische Grenzen überschreiten: „Beide Altersgruppen gehören damit zu einer anregungsreichen Umgebung“ (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 130 f.).

Die Ermöglichung altersferner und altersgleicher Interaktionen durch eine gelungene Tagesstruktur, in der sich Kinder sowohl in der ganzen Bandbreite der Altersmischung, aber auch in altersgleichen Kleingruppen erleben können, stellt somit den entscheidenden Faktor für eine gute Betreuungsqualität dar.

Soziales Lernen in altersähnlichen Spielpartnerschaften

Bereits in den ersten Lebensjahren bauen Kinder mit Spielpartnern gleichen und ähnlichen Alters Kontakte

sowie zum Teil intensive Beziehungen auf (Viernickel 2011). Schon für Babys sind Kontakte mit Gleichaltrigen etwas Reizvolles. Kinder nehmen bereits 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 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 in den ersten drei Lebensjahren häufig noch angezweifelt, da angenommen wird, dass Erwachsene oder ältere Spielpartner gebraucht werden, um die Kleinen im Spiel anzuleiten, damit Entwicklungsfortschritte zustande kommen.

Nach Susanne Viernickel (2000) vermutet man Anregungen für die soziale Entwicklung vor allem in der Interaktion mit Gleichaltrigen, während Anregungen im kognitiven Bereich vor allem im Kontakt mit älteren Kindern und mit Erwachsenen gesehen werden. Im Spiel mit einem nach Alter und Fähigkeiten gleichen Partner gelingt es den Kindern eher, eigene Vorstellungen einzubringen. Gemeinsam müssen sie dann versuchen, ihre verschiedenen Vorstellungen miteinander in Einklang zu bringen. Der Widerspruch eines gleichaltrigen Partners regt das Kind an, seine eigene Sichtweise zu überdenken, nach Gründen für oder gegen seine Vorstellungen zu suchen und gegebenenfalls die Vorschläge der anderen Seite zu akzeptieren. Auf diese Weise wird soziales Verhalten gefördert (Viernickel 2000).

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 und 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 oder sogar befreundet sind, können sie sich leichter verständigen und auf ihren gemeinsamen Erfahrungen aufbauen. Dies ist eine günstige Voraussetzung, Spiele weiterzuentwickeln. 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.

„Das Kompetenz- und Machtverhältnis zwischen gleichaltrigen Kindern ist ungefähr ausgeglichen. Das ermöglicht es ihnen eher, in eine gleichrangige Kooperation einzutreten, in der beide gleichen Einfluss haben und miteinander aushandeln, was sie gemeinsam machen“ (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 150; vgl. auch Wüstenberg 2006).

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. Kleinkinder haben ihre ganz eigenen Themen, die sie mit Erwachsenen oder älteren Kindern nicht teilen (beispielsweise ihr Interesse für den Körper oder für die Körperausscheidungen). Nach Susanne Viernickel liegt die Besonderheit des sozialen Austauschs zwischen Kleinkindern darin, dass sich die Interaktionspartner „ebenbürtig“ gegenüberstehen.

„Kleinkinder richten z.B. Gesten oder Berührungen eher an andere Kinder; auch Besitzkonflikte treten fast ausschließlich zwischen Kindern auf“ (Viernickel 2011, S. 40).

Ergebnisse der *Göteborg-Untersuchung* weisen darauf hin, dass eine kleine Altersstreuung sowie viele gleichaltrige Kinder zur Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenz der Kinder beitragen (Broberg u.a. 1989).

Der Schwerpunkt der altersgleichen Interaktion liegt (nach Kercher/Höhn 2010 a) auf der Spielfunktion:

„Peers sind sich gegenseitig die liebsten Spielkameraden. Darüber hinaus bietet die symmetrische Interaktion die notwendigen Erfahrungen, um Konzepte von Gleichheit und Gerechtigkeit zu entwickeln und ‚social skills‘ im Umgang mit Statusgleichen zu erwerben“ (Schmid-Denter 2005, S. 75).

Soziales Lernen in altersunterschiedlichen Spielpartnerschaften

Ilka Riemann und Wiebke Wüstenberg (2004) halten (wie andere Experten der Frühpädagogik) die altersfernen Interaktionen für die Entwicklung prosozialen Verhaltens für nicht weniger wichtig: Altersmischungen machen eine große Vielfalt von sozialen Kompetenzen erforderlich und fordern dadurch deren Entwicklung heraus. Jedes Kind kann sich hier in unterschiedlichen sozialen Rollen ausprobieren (von der Beek 2009).

Durch die Variabilität der Rollenstrukturen kommt es seltener zu rigiden Rangordnungen oder verfestigten Außenseiterpositionen (Merker 1998). Das natürliche Entwicklungs- und Bildungsgefälle zwischen den Kindern wird in altersheterogenen Gruppen generell als förderlich für die gegenseitige Anregung und den sozialen Austausch beschrieben. Die Beziehungen der Kinder sind weniger durch Konkurrenz, Wettbewerb und Leistungsvergleich geprägt (von der Beek 2009).

In einer *israelischen Studie* von Aharon Bizman u. a. (1978) konnte gezeigt werden, dass Kinder aus altersheterogenen Kindergartengruppen in festgelegten Untersuchungssituationen etwas häufiger als Kinder aus altershomogenen Gruppen positiv zu bewertende Interaktionen wie Teilen und Abgeben zeigten.

Auch in einer Studie über das Freispiel von Aurelia di Santo (2000) bestätigt es sich, dass altersgemischte Gruppen für Kinder mehr Gelegenheiten für prosoziales Verhalten schaffen als altershomogene Gruppen. Die Kinder neigten offenbar eher dazu, sich prosozial zu verhalten, wenn sie in Gesellschaft von verschiedenaltigen Kindern waren.

Prosoziale Prozesse in der Altersmischung müssen jedoch pädagogisch begleitet werden (Griebel/Minzel 2000). Besonders lernwirksam sei es, wenn der Altersabstand zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden nicht allzu groß sei, wie es in einer altersgemischten Kindergruppe der Fall ist (Mugny/Doise 1978, nach Strätz 1998).

Gerade die älteren Kinder entwickeln bessere soziale Fähigkeiten, indem sie den Jüngeren helfen, sie bei Bedarf trösten oder ihnen zeigen, was sie selbst bereits wissen oder können. In solchen Situationen übernimmt das ältere Kind als kompetente Person die Führung und bietet Anleitung sowie 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 auf den Entwicklungsstand des Jüngeren einstellt und zudem kooperative Formen der Auseinandersetzung gefunden werden.

Ältere Kinder (ebenso wie pädagogische 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 2006).

Die Interaktionen in altersfernen Spielpartnerschaften finden demnach 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. Die Älteren profitieren also davon, dass sie sich kommunikativ auf die Jüngeren einstellen müssen, um ihnen helfen und etwas beibringen zu können (Kercher/Höhn 2010 a). So üben und festigen sie auch ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten, „lernen also durch Lehren“ (Merker 1998, S. 128). Eine Untersuchung von Wyndol Furman u. a. (1979) zeigte, dass sich die soziale Aktivität in der Kindergartengruppe bei sozial isolierten, zurückgezogenen Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren, deren emotionale und kognitive Entwicklung jedoch unauffällig war, steigerte, wenn über einige Zeit Kontakte zu einem jüngeren Kind gezielt organisiert wurden. Ältere Kinder üben 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 u. a. 2004).

Für ältere Kinder mit Entwicklungsverzögerungen besteht durch jüngere Spielpartner die Chance, ihre

Defizite ohne Beeinträchtigung durch Leistungsvergleiche aufzuholen (Merker 1998). Sie finden in der Gruppe Kinder, die ähnlich kompetent sind wie sie. Mit diesen erleben sie wahrscheinlich mehr erfolgreiche Interaktionen als mit Gleichaltrigen (Griebel/Niesel 1999; Großmann u.a. 1998). So können Ein- und Zweijährige für ältere Kinder eine soziale Ressource und „Brücke“ zur Gruppe darstellen (Riemann/Wüstenberg 2004).

Das besondere Potenzial einer breiten Altersmischung liegt nach Auffassung von Wilfried Griebel und Beate Minsel (2000) daher in den erweiterten Chancen für erfolgreiche soziale Interaktionen und damit in der Förderung sozialer Kompetenzen bei den jüngeren und den älteren Gruppenmitgliedern, ohne dass die kognitive Förderung zu kurz kommt.

Für pädagogische Fachkräfte kann es anregend und aufschlussreich sein, Beobachtungen darauf zu fokussieren, was Kinder, die im Alter deutlich unterschiedlich sind, eigentlich miteinander tun (Niesel/Griebel 2000). Erzieherinnen und Erzieher, die dazu angeregt wurden, waren beispielsweise überrascht zu beobachten, dass es häufiger als erwartet die älteren Jungen waren, die Kontakte zu den jüngeren Kindern initiierten, z.B. indem sie ihnen Hilfe anboten oder auch Körperkontakt suchten, der vielleicht in der Gruppe ihrer gleichaltrigen Peers nicht mehr üblich war (Niesel u.a. 2004).

3 Modelle der Altersmischung

Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche verschiedenen Modelle zur Aufnahme Ein- und Zweijähriger zur Verfügung stehen und wie die Qualitätsmerkmale in den verschiedenen Gruppenformen umgesetzt werden können, ist essenziell. Auch für Einrichtungen, bei denen Kinder in den ersten drei Lebensjahren bereits zum Alltag gehören, ist es unter Umständen hilfreich nachzuprüfen, ob das bisherige Modell für die Kinder das geeignete ist.

„Die Modelle variieren je nach Tradition in einem Bundesland oder einer Kommune, nach Ausgangsbedingungen der Einrichtungen und nach Betreuungsbedarf aus Elternsicht“ (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 156 f.).

Entscheidend ist, dass sich das ganze Team mit der ausgewählten Gruppierungsform identifiziert. Hierfür sollten sich alle Fachkräfte mit der in ihrer Einrichtung gelebten Gruppenform auseinandersetzen und ihre Einstellungen reflektieren (Textor 2010).

Im Folgenden ist von alterserweiterten Gruppen und gleichbedeutenden Bezeichnungen wie „altersübergreifend“, „altersgemischt“, „altersheterogen“ die Rede, wenn sich mindestens fünf Jahrgänge (Null bis Sechs, Eins bis Sechs, Zwei bis Sechs) innerhalb einer Gruppe finden. Der Schwerpunkt liegt allerdings auf der Beschreibung der Gruppenform Eins bis Sechs, da sich diese Expertise mit der Aufnahme der Ein- und Zweijährigen befasst.

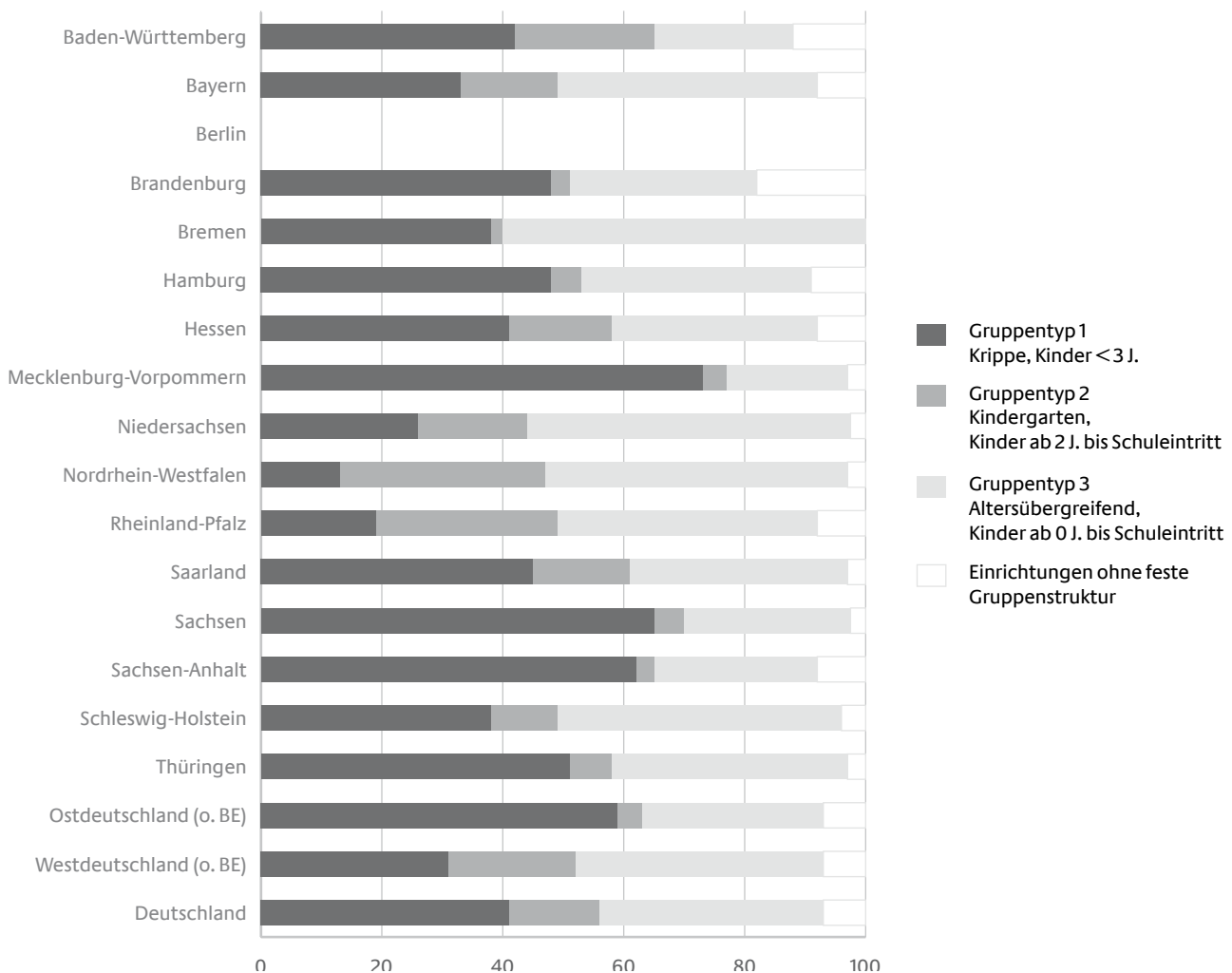
Die Krippe als gesonderte Einrichtung für die Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wurde in Westdeutschland durch alle erdenklichen Formen der Alterszusammensetzung von Gruppen in Tageseinrichtungen abgelöst (Wüstenberg/Schneider 2008). Nur 30% der betreuten Kinder in Westdeutschland, aber 60% in Ostdeutschland sind in Gruppen von null bis drei Jahren untergebracht. Die meisten dieser Krippengruppen sind außerdem zusammen mit Kindergartengruppen in kombinierten Einrichtungen integriert. 37% der Kinder bis zu drei Jahren werden in Kindergruppen von null bis sechs Jahren betreut (Gruppentyp 3). Insgesamt 21% der betreuten Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind in Gruppen von zwei bis sechs Jahren (Gruppentyp 2) untergebracht (vgl. hierzu auch die nachfolgende Abbildung).

Die Einteilung des Gruppentyps wurde nicht von den Einrichtungen selbst vorgenommen, sondern erfolgte im Rahmen der Auswertung der Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (Bertelsmann Stiftung 2011). Oft werden innerhalb der Einrichtungen mit den Altersspektren null bis sechs, ein bis sechs bzw. zwei bis sechs Jahre Aufteilungen zu separaten Krippen- bzw. Kindergartengruppen vorgenommen (z.B. in Zwei- bis Dreijährige und Vier- bis Sechsjährige) oder es gibt beispielsweise nur zwei alterserweiterte Gruppen

von zwei bis sechs Jahren, zwei weitere Gruppen der Einrichtung sind hingegen noch reine Kindergarten-

gruppen. In der Praxis existieren verschiedene Möglichkeiten der Gruppenzusammensetzung. Es gilt daher, den *formalen* Gruppentyp vom *gelebten* Gruppentyp zu unterscheiden. Die Abbildung kann deshalb nur eine Annäherung an die tatsächliche Verteilung der Kinder auf die unterschiedlichen Gruppentypen sein.

Abbildung: Verteilung der Kinder auf verschiedene Gruppentypen in Kindertageseinrichtungen, Kinder < 3 Jahren



Quelle: Bertelsmann Stiftung (2011): Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme – Indikatoren. Handlungsfeld Bildung fördern – Qualität sichern. Verteilung der Kinder auf verschiedene Gruppentypen in Kitas. 01.03.2010.

Häufig ist in der Fachwelt von „altershomogenen“ Krippen- oder Kindergartengruppen die Rede, obwohl sich hier eine Altersbandbreite von bis zu vier Jahren findet. Es sei jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bereits in einer Krippengruppe von Null bis Drei bzw. einer Kindergartengruppe von Drei bis Sechs eine nicht zu vernachlässigende Altersheterogenität gegeben ist, weshalb Martin R. Textor (2010) bei diesen Betreuungsformen treffender von einer „kleinen Altersmischung“ spricht.¹ Auf die Altersheterogenität in Krippengruppen wird an entsprechender Stelle noch eingegangen.

Angelehnt an Wiebke Wüstenberg (2005) bzw. Wiebke Wüstenberg und Kornelia Schneider (2008) werden in der Folge fünf Modelle, wie Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen aufgenommen werden können, mit ihren jeweiligen Chancen und Herausforderungen dargestellt.

Dabei wird nicht nur berücksichtigt, wie breit die Altersmischung praktiziert wird, sondern auch welche Gruppenarbeit die Kindertageseinrichtung bevorzugt (offen, teiloffen, geschlossen) und wie intensiv die gruppenübergreifende Kooperation ist.

3.1 Modell 1a: Die alterserweiterte Gruppe

In der Praxis ist häufig das Modell der alterserweiterten Gruppe vertreten. In vielen Fällen geschieht die Aufnahme von Zweijährigen (seltener auch von Einjährigen) in eine bestehende Kindergartengruppe als Reaktion des Trägers aufgrund freigebliebener Plätze von Drei- bis Sechsjährigen. Die Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird dann wohl oder übel akzeptiert, um Gruppenschließungen und Entlassungen zu verhindern. Das Team hofft in der Folge jedoch oft vergeblich auf reduzierte Gruppengrößen, mehr Personal und räumliche Verbesserungen (Haug-Schnabel/Bensel 2011; Wüstenberg 2005).

Besonders für traditionell organisierte Kindergärten ist es schwierig, sich für die jüngere Altersgruppe zu öffnen, denn „in den letzten Jahren werden vermehrt Zweijährige in Kindergartengruppen aufgenommen,

ohne dass ihre Bedürfnisse beachtet werden und sich konzeptionell niederschlagen“ (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 157). In der Praxis hat sich zudem gezeigt, dass die Überlegung, nur einzelne zweijährige „Füllkinder“ ohne konzeptionelle Neuorientierungen aufnehmen zu können, häufig von der „Wirklichkeit“ überholt wird. Werden Kinder aufgenommen, die das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, steigt meistens die Nachfrage der Eltern und die Anzahl der jüngeren Kinder in der Einrichtung nimmt zu. Es gibt aber auch Vorteile der „Öffnung nach unten“.

Chancen

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 Spielpartner und Freunde bleiben ihnen länger erhalten als Kinder, die zunächst eine Krippe und dann einen Kindergarten besuchen; zudem haben sie die Chance auf stabile Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften. Ein sonst notwendiger Gruppenwechsel lässt sich so vermeiden (Bensel/Haug-Schnabel 2008; Strätz 1998).

Ähnliches gilt für die Eltern, die in den Erzieherinnen und Erziehern nicht nur verlässliche Ansprechpartner 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 Jahre in der Kindertageseinrichtung leichter Freundschaften und Vernetzungen zum Wohle der Kinder entwickeln.

Die Kinder, die vom frühesten Alter an in ihrer Kindertageseinrichtung mit Kindern unterschiedlichen Alters aufwachsen, werden selbst als die „Großen“ mit 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.

Ein weiterer Vorteil der alterserweiterten Gruppe besteht darin, dass weniger Kleinstkinder mit ihren Bedürfnissen gleichzeitig um die Aufmerksamkeit der Erzieherin konkurrieren (Bensel/Haug-Schnabel 2008).

¹ Der Begriff der „kleinen Altersmischung“ wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich definiert. So bezeichnet Nordrhein-Westfalen damit den Gruppentyp der Null- bis Sechsjährigen.

Anforderungen

In einzelnen alterserweiterten Gruppen ohne Kooperationsmöglichkeiten oder ohne vorgesehene Zusammenarbeit der Gruppen untereinander (beispielsweise durch ein geschlossenes Gruppenkonzept) besteht die Gefahr, dass Kinder zu wenig Auswahl an Spielpartnern mit gleichem oder ähnlichem Entwicklungsstand haben (Riemann/Wüstenberg 2004). In diesen Gruppen sind durch die begrenzte Gruppengröße schlichtweg zu wenig gleichaltrige und/oder zu wenig gleichgeschlechtliche Kinder innerhalb der Gruppe (Wüstenberg 2009; Giebeler 2006) – „Dies muss konzeptionell berücksichtigt und auch den Eltern transparent gemacht werden“ (Wüstenberg 2009, S. 11).

Nach Wiebke Wüstenberg und Kornelia Schneider (2008) widersprechen alle Konzepte, die dazu führen, dass Zweijährige sich relativ vereinzelt in großen Kindergartengruppen wiederfinden, jeglichen Qualitätskriterien. Aus diesem Grund sollte die einzelne alterserweiterte Kindergruppe in einer Einrichtung mit Gruppenkonzept grundsätzlich vermieden werden (Wüstenberg 2005): „Isolierte Gruppen, die versuchen im Alleingang allen Altersgruppen gerecht zu werden, scheitern“ (Haug-Schnabel 2009 a, S. 142).

Die eben beschriebenen Nachteile der einzelnen alterserweiterten Gruppe(n) können kompensiert werden, indem mindestens zwei solcher Gruppen miteinander kooperieren: siehe Modell 1b.

3.2 Modell 1b: Zwei eng kooperierende alterserweiterte Gruppen

In zwei Gruppen, die ihren pädagogischen Alltag in enger (auch räumlicher) Zusammenarbeit gestalten, werden je nach Bundesland 15 bis 25 Kinder vom ersten bis zum sechsten oder vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr aufgenommen.

Chancen

Durch die Kooperation mit mindestens einer anderen alterserweiterten Gruppe wird neben der Altersmischung auch dem Wunsch nach gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Spielpartnern zumindest für einen Teil des Tages (beispielsweise im Freispiel) für alle Altersgruppen am ehesten Rechnung getragen. Den Kindern sind die Bezugspersonen aus beiden

Gruppen bekannt, sodass Betreuungskontinuität gewährleistet ist.

Die vorhandenen Räumlichkeiten können gezielt nach verschiedenen Themenschwerpunkten für beide Gruppen in Funktionsbereichen gemeinsam gestaltet werden. Nicht jede Gruppe muss auf diese Weise jeweils Platz und Ausstattung für alle Angebote vorhalten. Die Möglichkeit der Organisation einer ausgewogenen Altersstruktur und Verteilung von Mädchen und Jungen sowie die enge Kooperation der pädagogischen Fachkräfte erleichtert die Umsetzung altersspezifischer oder geschlechtsspezifischer Aktionen und Projekte (Wüstenberg 2009; Wüstenberg/Schneider 2008; Wüstenberg 2005).

Anforderungen

Eine funktionierende Kooperation von mindestens zwei alterserweiterten Gruppen stellt aber auch eine große Anforderung an die Fachkräfte dar: Dadurch, dass in allen Gruppen alle Altersklassen vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt vertreten sind, ist ein breites entwicklungspsychologisches Fachwissen (für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt) bei allen pädagogischen Fachkräften erforderlich.

Von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung wird außerdem eine hohe Bereitschaft und Fähigkeit zur täglichen Kooperation erwartet. Ein gewisser struktureller Rahmen für regelmäßige Absprachen, z.B. in Teamsitzungen der beiden Gruppen, muss hierfür gesichert sein (Wüstenberg/Schneider 2008).

3.3 Modell 2: (Halb)offenes Konzept mit einer „Nestgruppe“

Bei diesem Modell gibt es Funktionsräume und eine Stammgruppe für die Jüngsten, die sogenannte „Nestgruppe“. Des Weiteren bietet sich die Möglichkeit, auch die älteren Kinder in Stammgruppen zusammenzufassen. In diesem Fall spricht man von einer *halb offenen* Konzeption mit Stammgruppen. In jedem Fall agieren die Kinder außerhalb ihrer Stammgruppenzeiten in frei wählbaren „Funktionsräumen“.

Die neu aufgenommenen Säuglinge oder Ein- oder Zweijährigen werden anfangs in „Nestgruppen“ betreut. Anders als in der Krippengruppe ist die Betreuung in einer Nestgruppe auf einige Wochen oder

Monate begrenzt. Hier ist alles auf ihre Bedürfnisse abgestimmt, d.h. die inhaltliche Konzeption sowie die räumlichen und materiellen Angebote werden wie in einer Krippengruppe entwickelt. Die Kinder in den ersten drei Lebensjahren erhalten von ihrer Bezugserzieherin in der Nestgruppe spezielle Angebote und werden langsam mit den weiteren Spiel- und Aktionsmöglichkeiten sowie mit den älteren Kindern der Einrichtung vertraut gemacht. Hierzu startet jedes Kind mit seiner Bezugserzieherin an bekanntem Ort und unternimmt in ihrer Begleitung Ausflüge in die anderen Bereiche der Einrichtung. Außerdem finden Besuche der älteren Kinder in die Nestgruppe statt. Durch diese behutsame Begleitung werden die Nestgruppenkinder auf den Wechsel in die Kindergartenstammgruppe vorbereitet.

Chancen

Die Einrichtung einer Nestgruppe bietet den Vorteil eines behutsamen Starts in die Gesamteinrichtung. Die Kinder können dann in eine Stammgruppe oder in die offene Einrichtung wechseln, wenn der individuelle Zeitpunkt dafür gekommen ist. In diesen Gruppen werden ähnlich wie in einer Krippengruppe nur acht bis zehn Kinder betreut, in der Regel stehen zwei Fachkräfte, teilweise mit einer Spezialqualifizierung, zur Verfügung. Zuvor befinden sie sich in einem geschützten Rahmen, der auf diese Altersgruppe zugeschnittene Räumlichkeiten und Materialangebote zur Verfügung stellt. Von dieser sicheren „Basis“ aus können sie den vorsichtigen Einstieg in die Gesamteinrichtung Schritt für Schritt wagen.

Anforderungen

Von den Erzieherinnen und Erziehern wird verlangt, die individuelle Entwicklung der Kinder zu beobachten und auf dieser Grundlage entscheiden zu können, wann der Zeitpunkt für den Übergang eines jeden einzelnen Kindes in die Stammgruppe oder in den offenen Bereich erfolgen kann. Meist brauchen die Kinder in den ersten drei Lebensjahren andere Zeiten des Essens, Schlafens sowie der Pflege, die organisiert werden müssen. Dies erfordert zusätzlich eine hohe Flexibilität der Fachkräfte. Auch ein spezifisches Fachwissen über die Altersgruppe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist hierzu unabdingbar.

In der Zeit der Nestgruppe müssen die Erzieherinnen und Erzieher dazu beitragen, altersgemischte

Interaktionen zu ermöglichen, um einen Wechsel der Nestgruppenkinder in den Bereich der Größeren behutsam vorzubereiten. Spezifisches Fachwissen und Beobachtungskompetenz sowie ein hoher Standard von Kooperation im Team müssen gerade bei dieser Konzeption gegeben sein. Ebenso ist ein gesicherter struktureller Rahmen für Absprachen und Reflexion der Entwicklung jedes Kindes erforderlich (Wüstenberg 2009; Wüstenberg/Schneider 2008).

3.4 Modell 3: Krippengruppe innerhalb der Kindertageseinrichtung

Wenn in Kindergärten Plätze frei geworden sind, entscheiden Teams häufig, eine Kindergartengruppe zu schließen und stattdessen eine oder mehrere Säuglings- oder Kleinkindgruppen aufzumachen (Wüstenberg/Schneider 2008). Manchmal wird auch extra angebaut, damit Krippengruppen zusätzlich Platz haben (Wüstenberg 2009). In diesen Krippengruppen wird in gleicher Weise autonom gearbeitet wie in den Kindergartengruppen. Eine Aufnahme in die Krippengruppe ist grundsätzlich ab dem dritten Lebensmonat möglich. Die Personal- und Raumausstattung richtet sich nach den jeweiligen Richtlinien der Länder (Wüstenberg/Schneider 2008).

Chancen

„Die reine Krippengruppe innerhalb einer Einrichtung bietet ein Höchstmaß an Kontinuität und Vorhersagbarkeit. Sie ist auch organisatorisch häufig am einfachsten zu integrieren“ (Viernickel 2008, S. 201). Krippengruppen sind zumeist kleiner, der Fachkraft-Kind-Schlüssel günstiger (Bensel/Haug-Schnabel 2008). So können die Erzieherinnen und Erzieher häufiger mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen arbeiten (Textor 2010).

Räume, Ausstattung und Materialauswahl können in der Krippengruppe genau auf die Bedarfe dieser gesamten Entwicklungsspanne ein- und ausgerichtet werden (Textor 2010).

„Es muss z.B. nicht ständig etwas aus dem Blickfeld der Kinder geräumt werden, um Gefahren zu vermeiden, wie das oft in der erweiterten Altersmischung notwendig ist (z.B. kleine Materialien, die verschluckt werden können o.Ä.)“ (van Dieken 2008, S. 26).

In einer Krippengruppe ist außerdem gesichert, dass für die Kinder in den ersten drei Lebensjahren ausreichend Gleichaltrige vorhanden sind. Diese Kinder haben ähnliche Bedürfnisse, Kompetenzen, Entwicklungsbedarfe und (vorsprachliche) Verständigungsformen, sodass die Entwicklung sozialer Beziehungen erleichtert wird. Angebote durch die pädagogischen Fachkräfte können somit an Kindern mit ähnlichem Entwicklungsstand ausgerichtet werden. Dadurch wird kein Kind über längere Zeit unterfordert oder überfordert sein (Textor 2010).

Neben den so wichtigen Kontakten zu Gleichaltrigen sind für die Kinder einer Krippengruppe, die in eine Einrichtung mit Altersmischung integriert wird, auch sporadische Kontakte zu älteren Kindern möglich. Um diese vorteilhaft nutzen zu können, sind jedoch einige Anforderungen im Alltag einer Kindertageseinrichtung zu meistern.

Anforderungen

Bei allzu seltenem Kontakt zu größeren Kindern fehlt den Ein- und Zweijährigen der Krippengruppe die Vertrautheit mit den so wichtigen Nachahmungsmodellen. Dabei ist entscheidend, durch gemeinsam geplante Aktivitäten, Spiele, Projekte, Ausflüge und Feste, aber auch in Freispielsituationen regelmäßige Kontaktmöglichkeiten zwischen jüngeren bzw. älteren Kindern zu schaffen (Textor 2010; Viernickel 2008). Diese Aktivitäten erfordern detaillierte Absprachen und Koordinationsgeschick (Bensel/Haug-Schnabel 2008). Denn nur durch regelmäßige Kontaktangebote zwischen jüngeren und älteren Kindern werden behutsame Übergänge möglich, da die Krippenkinder die anderen Kinder und Erzieherinnen bei den gemeinsamen Aktivitäten kennenlernen und so langsam mit den neuen Abläufen, Aufgaben und Personen vertraut gemacht werden (Textor 2010; Wüstenberg 2009).

Für die Gestaltung des internen Übergangs sind (nach Kercher/Höhn 2010 b) fünf Dimensionen relevant:

- Der richtige Zeitpunkt,
- die Vorbereitung des Übergangs zwischen Kolleginnen,
- die Gestaltung des Übergangs sowohl mit dem Kind als auch mit seinen Eltern,
- die Gestaltung des Übergangs mit den bisherigen Spielkameraden,
- die Gestaltung des Übergangs mit der zukünftigen (Bezugs-)Gruppe.

Ein bewusster Umgang mit dem Übergang kann dazu beitragen, dass die Ein- und Zweijährigen die Phasen der Veränderung auch von ihrer positiven Seite erleben (Kercher/Höhn 2010 b). Wenn fließende Übergänge bewusst in das Konzept einer Einrichtung aufgenommen und vom Team getragen und begleitet werden, ist es auch vorstellbar, dass ein besonders aufgewecktes und interessiertes zweijähriges Kind bereits in die Kindertagesgruppe wechselt (Textor 2010).

Bei den Kontakten zwischen älteren und jüngeren Kindern und damit bei Interaktionen zwischen Ein- und Zweijährigen mit Drei- bis Sechsjährigen muss Folgendes beachtet werden: Selbst in der Krippe mit Kindern im Alter von wenigen Wochen bis drei Jahren gibt es eine Altersmischung, die Aufmerksamkeit erfordert und differenziert beantwortet werden muss (Bensel/Haug-Schnabel 2008).

Der Tagesablauf hat sich deshalb an den verschiedenen Bedarfen der Säuglinge sowie der Ein- und der Zweijährigen zu orientieren. Neben der vollständigen Neu-Einrichtung eines Schlafraums sowie der Umorganisation des Waschraums, der auch dem Freispiel dienen muss, ist deshalb eine Binnendifferenzierung im Raumkonzept auch innerhalb der Krippengruppe notwendig, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen, die noch liegen, krabbeln, zu laufen beginnen oder bereits herumrennen können (Wüstenberg 2009).

Eine weitere Hürde, die es bei der Integration einer separaten Krippengruppe in eine bestehende Kindertageseinrichtung zu nehmen gilt, ergibt sich dadurch, dass Beziehungskontinuität durch regelmäßig anwesende und vertraute Fachkräfte garantiert werden muss. Die Begleitung kann nicht beliebig durch Fachkräfte aus dem Kindergartenbereich übernommen werden: „Kleinstkind-Erzieherinnen müssen eingestellt oder Erzieherinnen aus dem bestehenden Team durch Fortbildungen auf die neue Aufgabe vorbereitet werden“ (Wüstenberg 2009, S. 13).

Entscheidend ist hierbei, die „Krippenerzieherinnen“ innerhalb des Gesamtteams nicht zu isolieren. Themen der Krippenpädagogik müssen deshalb durch kollegialen Austausch im Kleinteam und im Gesamtteam integriert und reflektiert werden. Außerdem sind gerade in der Krippengruppe die Zusammenarbeit mit den Eltern und der tägliche Austausch mit ihnen zwingend erforderlich (Wüstenberg 2009).

Auf den ersten Blick scheint es organisatorisch (und oft auch finanziell) am einfachsten, eine Krippengruppe neu zu schaffen und in die bestehende Einrichtung zu integrieren. Erst auf den zweiten Blick wird klar, dass auch hier viel Planung nötig ist. Die Leitung muss sich auf einen vollkommen neuen Bereich in ihrer Einrichtung einstellen. Diese Neuorganisation verlangt neben den beschriebenen Anforderungen auch die Wahrnehmung von Aufgaben im Verwaltungsbereich (Wüstenberg 2009).

Die bislang beschriebenen Konzepte zur Aufnahme von Ein- und Zweijährigen in Einrichtungen sind in der Praxis am häufigsten vertreten. Seltener sind die beiden folgenden Modelle zu finden, die der Vollständigkeit halber kurz beschrieben werden.

3.5 Modell 4: Altersspezifische Aufteilung der Altersgruppe von zwei bis sechs Jahren

Das Besondere an diesem Modell ist die Aufteilung der Kinder in zwei altersspezifische Gruppen. Die Entscheidung, Zweijährige (also keine Säuglinge und Einjährige) in die Einrichtung aufzunehmen, steht bei dieser Konzeption im Vordergrund. In der Einrichtung besteht dann mindestens eine Gruppe in der Alterszusammensetzung von zwei und drei Jahren und mindestens eine von vier bis sechs Jahren. In dieser Gruppenform haben Peer-Kontakte einen hohen Stellenwert.

Chancen

Die Bedürfnisse von Zweijährigen ähneln stark denen der Dreijährigen. Wenn ausschließlich zweijährige, aber keine einjährigen Kinder aufgenommen werden, bietet es sich deshalb an, eine Gruppe der zwei- und dreijährigen Kinder zu organisieren, denn diese sind im Gespann mit Kindern bis sechs Jahren oft noch überfordert. In den jeweiligen Gruppen gibt es dementsprechend eine altersadäquate Tagesstruktur.

Ein weiterer Vorteil, die Gruppen nach dem Alter der Kinder zu separieren, ergibt sich dadurch, dass in jeder Gruppe ausreichend altersgleiche und altersähnliche Kinder zu finden sind. Dennoch besteht keine Homogenität, weil sich junge Kinder in ihrer Entwicklung und ihren Interessen stark voneinander unterscheiden (Katz nach Griebel u.a. 2004, S. 16).

Wenn jüngere und ältere Kinder in einer Einrichtung getrennt betreut werden, sind außerdem separate Raumkonzeptionen für die jeweilige Altersgruppe möglich. Trotz der Trennung der beiden Altersgruppen sind Kontakte zwischen jüngeren und älteren Kindern sporadisch gegeben.

Anforderungen

Die Einrichtung steht vor der Anforderung, ein eigenes pädagogisches Konzept für die Altersstufe von Zwei- und Dreijährigen zu entwickeln. Außerdem wird ein Konzept des Übergangs notwendig, das langfristiger Absprachen unter den Erzieherinnen und Erziehern bedarf. Die getrennten Gruppen kooperieren lose miteinander; mit vier Jahren werden dann die Jüngeren in die Gruppe der Älteren geleitet.

Eine klare Entscheidung muss von der jeweiligen Erzieherin gefällt werden: Möchte sie die Gruppe der Jüngeren oder der Älteren übernehmen? Hierzu ist jedoch entwicklungspsychologisches Fachwissen für die jeweilige Altersstufe notwendig (Wüstenberg/Schneider 2008).

3.6 Modell 5: Die Gleichaltrigen-Gruppe bleibt bis zum Ende der Zeit in der Kindertageseinrichtung zusammen

Dieses Modell kommt zumeist dann zustande, wenn Eltern die Kinderbetreuung in Gleichaltrigen-Gruppen organisieren. Dies ist in Deutschland oft in Elterninitiativen der Fall. Eine solche „Jahrgangsgruppe“ wird dann zusätzlich zu anderen Gruppenformen in der Einrichtung aufgenommen und bleibt möglichst mit den gleichen Erzieherinnen und Erziehern bis zum Ende der Zeit in der Kindertageseinrichtung bestehen.

Chancen

Durch die Aufnahme ausschließlich altersgleicher Kinder sind Gleichaltrigen-Kontakte grundsätzlich gewährleistet. Aber auch sporadische Kontakte zu älteren und jüngeren Kindern im Haus sind gegeben. Insgesamt ist eine hohe Kontinuität der Beziehungen unter Kindern und Erwachsenen möglich. Auch unter den Eltern besteht schon ein soziales Netz bzw. dieses kann noch gut entwickelt und stabilisiert werden.

Anforderungen

Die Bildung einer Jahrgangsgruppe hat engagierte pädagogische Fachkräfte und Eltern im Sinne der gemeinwesenorientierten Arbeit zur Voraussetzung.

Eine besondere Anforderung ergibt sich dadurch, dass neben der üblichen kleinen Altersmischung in der Einrichtung das Konzept der Gleichaltrigkeit vom Gesamtteam getragen, reflektiert und evaluiert werden muss. Die Ausgewogenheit von Mädchen und Jungen in der „Jahrgangsgruppe“ ist bei der Gruppenzusammensetzung zu beachten (Wüstenberg/Schneider 2008).

Es wird deutlich, dass die verschiedenen Modelle der Aufnahme von ein- und zweijährigen Kindern in altersgemischte Einrichtungen ihre Vor- und Nachteile haben. So bietet jedes Modell seine Chancen, birgt zugleich aber auch große Anforderungen. Es ist die Aufgabe der jeweiligen Träger, Leiterinnen und Fachkräfte der Einrichtungen, das für sie passende Modell herauszufinden: Sich angesichts der derzeit bestehenden strukturellen Bedingungen für eine Betreuungsform zu entscheiden, in der Kinder im Krippenalter integriert werden, „heißt abzuwägen, wie organisatorische Qualitätskriterien in der jeweiligen Einrichtung am besten umgesetzt werden können“ (Wüstenberg 2009, S. 14).

3.7 Kriterien für die Umsetzung eines Modells

Beim Abwägen des Für und Wider der verschiedenen Gruppenkonstellationen sollte (entsprechend den wissenschaftlichen Erkenntnissen) immer im Vordergrund stehen, dass gerade den jüngeren Kindern über den Tag und über die ersten Jahre hinweg vertraute Erzieherinnen und Erzieher zur Verfügung stehen müssen. Außerdem sollten für alle Altersstufen sowohl Kontakte zu gleichaltrigen wie auch zu älteren bzw. jüngeren Spielpartnern ermöglicht werden.

Alle Modelle stehen (nach Wüstenberg 2005) dementsprechend immer unter der Grundvoraussetzung einer möglichst langfristigen Kontinuität sozialer Beziehungen

- zur Bezugserzieherin,
- zu gleichaltrigen Kindern,
- zu jüngeren und älteren Kindern,
- zu Kindern gleichen Geschlechts.

Bei der Frage, welches Modell der Gruppenbetreuung für die Entwicklung von Kleinstkindern am besten geeignet ist, stehen die strukturellen Bedingungen im Zentrum. Gute strukturelle Bedingungen allein sind jedoch noch keine Garantie für eine hohe Qualität in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

„Sie müssen auch in den pädagogischen Zielen, der konzeptionellen Ausgestaltung, der Haltung gegenüber Kindern und Eltern und dem Verhalten im pädagogischen Alltag spürbar werden. Sie stehen darüber hinaus in enger Verbindung zu organisatorischen Qualitätsmerkmalen“ (Wüstenberg 2009, S. 7).

- Eine alterserweiterte Kindergartengruppe bietet sich an, wenn Kindergartengruppen zahlenmäßig abgenommen haben und der Bedarf zurückgeht bzw. sich auf Plätze für Zweijährige verlagert (Kercher/Höhn 2002; nach Wüstenberg 2009, S. 12).
- Zwei eng kooperierende alterserweiterte Kindergartengruppen können eine gute Lösung sein, für den Fall, dass ausschließlich Zweijährige, jedoch keine Säuglinge und einjährige Kinder aufgenommen werden.
- Sollen jedoch ein- und zweijährige Kinder betreut werden, ist die Einrichtung einer Krippengruppe sinnvoller (Wüstenberg 2009).

Kontakte zu jüngeren und älteren Kindern sind bereits in der „kleinen“ Altersmischung (zwei bis vier Jahrgänge) gegeben und können durch verschiedene gruppenübergreifende Möglichkeiten der Begegnung im Alltag in der Kindertageseinrichtung ergänzt werden (Wüstenberg 2009).

Ilka Riemann (2006) hält in Anbetracht der Tatsache, dass alle Altersstufen ausreichend gleichaltrige Spielgefährten haben sollten, zwei Gruppenorganisationen für sinnvoll:

- *Mindestens zwei altersgemischte Gruppen, die eng miteinander kooperieren:* Diese müssen in der Freispielphase geöffnet sein, und die Kinder sollen sich uneingeschränkt in beiden Gruppen bewegen können.
- *Ein halb offenes Konzept mit Stammgruppen:* Die Kinder spielen in Funktionsräumen, die Ein- und Zweijährigen zunächst in Nestgruppen, bis ein behutsamer Übergang erfolgt (ebd.; Riemann/Wüstenberg 2004).

Wiebke Wüstenberg (2005) plädiert grundsätzlich für eine verstärkte Kooperation und eine Öffnung der Gruppen, in denen ein- und zweijährige Kinder betreut werden.

Cornelia Giebeler (2006) tendiert in dieselbe Richtung, wenn sie sich für eine halboffene oder offene Konzeption der Einrichtung ausspricht, „in der Kinder gruppenübergreifend Spiel- und Lernkontakte realisieren können und gleichzeitig ein Kernraum für die Kleinsten bestehen bleibt“ (ebd., S. 8).

Auch Wilfried Griebel und Beate Minsel (2000) halten eine Öffnung der Gruppen für sinnvoll, bei der Kinder über die Gruppengrenzen hinaus die Möglichkeit zu Kontakten haben. So sei eine günstige Altersstruktur ohne „Lücken“ möglich und den Kindern böten sich genügend Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Martin R. Textor (2010) empfiehlt, zumindest zeitweilig gruppenübergreifend zu arbeiten. Er hält den Austausch zwischen Parallelgruppen für wichtig, um insbesondere für ältere Kinder genügend Gelegenheiten zu altershomogenen und gleichgeschlechtlichen Freundschaften zu schaffen (Textor 1998 b).

Eine andere Position vertritt Angelika von der Beek (2009): Sie schlägt vor, „die Logik der großen Altersmischung vom Kopf wieder auf die Füße zu stellen“ (ebd., S. 4). Dementsprechend sollte eine altersähnliche Zusammensetzung den grundsätzlichen alltäglichen Rahmen bilden. Im Alltag ergeben sich ohnehin Gelegenheiten für den erforderlichen Umgang mit altersfernen Kindern, beispielsweise im Früh- und Spätdienst, auf dem Außengelände oder bei besonderen Anlässen wie Festen.

Gabriele Haug-Schnabel (2010 a) plädiert für eine „punktuell“ erlebte Altersmischung: Erste ermutigende Erfahrungen mit regelmäßigen altershomogenen Angeboten und Erfahrungszeiten im Tages- und Wochenverlauf altersgemischter Gruppen liegen vor. Eine zeitweilig altersgleiche Kleingruppe stellt bei altersgemischter Aufnahme der Kinder ein häufig eingesetztes „pädagogisches Mittel der Wahl“ dar, benötigt aber – für die Pädagogen wie für die Kinder – eine klare, Sicherheit vermittelnde Struktur (Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen FVM 2005).

4 Anforderungen angesichts vielfältiger Aufnahmemodelle

Um die 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.

Nachdem in den Kapiteln 3.1 bis 3.6 beschrieben wurde, welche spezifischen Anforderungen und Aufgaben sich jeweils in Bezug auf die einzelnen Modelle der Gruppenzusammensetzung ergeben, wird im Folgenden beschrieben, welchen Anforderungen Einrichtungen gegenüberstehen, die Ein- und Zweijährige aufnehmen – nach welchem Modell auch immer. Nach der Entscheidung für ein Modell gilt es grundsätzlich Einiges zu bedenken, was in den folgenden Kapiteln angesprochen wird.

4.1 Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung

Gruppen mit erweiterter Altersmischung erfordern eine besonders anspruchsvolle Art der pädagogischen Arbeit, wenn diese den Bedürfnissen und den Rechten aller Kinder des gesamten Altersspektrums auf Bildung und Partizipation gerecht werden will. Sie erfordert von den pädagogischen Fachkräften ein breites Spektrum an Fachwissen, stellt hohe organisatorische Anforderungen, verlangt sorgfältige Abstimmungen im Team sowie eine hohe persönliche Bereitschaft, sich auf komplexe Situationen im pädagogischen Alltag offen und konstruktiv einzulassen.

Idealerweise würde die Ausbildung junger Fachkräfte die erweiterte Altersmischung als durchgängiges Thema innerhalb der verschiedenen Ausbildungsmodule angemessen berücksichtigen. Derzeit bieten jedoch bundesweit nur wenige Ausbildungsinstitutionen eine systematische Vertiefung im Bereich der Altersgruppe bis zu drei Jahren an; dies trifft auch für Fachschulen und Fachakademien zu (Fröhlich-

Gildhoff/Viernickel 2010). So besteht zweifellos ein besonderer Bedarf an Angeboten der Fort- und Weiterbildung zum Themenkreis „Erweiterte Altersmischung“.

Im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) wurde durch eine Expertengruppe ein Kompetenzprofil für Fachkräfte als zentraler Bestandteil des *Wegweisers Weiterbildung „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“* entwickelt. In diesem Kompetenzprofil wird mit der Benennung von Handlungsanforderungen in den Bereichen

- Organisations-, Konzeptions- und Qualitätsentwicklung,
 - Entwicklungs- und Bildungsprozesse,
 - Beziehung und Interaktion,
 - Pädagogische Alltagsgestaltung,
- auch auf die besonderen Erfordernisse der Arbeit mit der jüngsten Altersgruppe im Rahmen von Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung hingewiesen (www.weiterbildungsinitiative.de).

4.2 Die Aufnahme der Jüngsten: eine konzeptionelle Aufgabe

Der Umgang mit der größeren Themenvielfalt in altersgemischten Gruppen stellt eine immense Anforderung für die tägliche pädagogische Praxis dar (Riemann/Wüstenberg 2004):

„Mit Sicherheit darf es nicht Folgendes heißen: die Kleinen laufen irgendwie mit, bis sie für das in der Einrichtung übliche Angebot passend sind und am gewohnten Tagesablauf teilnehmen können, die Großen kommen wegen des hohen Betreuungsaufwandes für die Kleinen zu kurz“ (FVM 2005, S. 3).

Die Aufnahme von Kindern ab einem Jahr zusammen mit Kindergartenkindern ist eine „akzeptable Idee, aber sie erfordert Bedingungen, Konzepte und Organisationsformen, die genau darauf zugeschnitten sind“ (Riemann 2006, S. 4). Entscheidend dabei ist, dass die Konzepte für die altersübergreifende Gruppe kontinuierlich spezifiziert und fortentwickelt werden (Riemann/Wüstenberg 2004).

Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung müssen deutlich mehr leisten: Bis zu fünf höchst entwicklungsintensive Jahre liegen allein schon zwischen den jüngsten und den ältesten Besuchern einer Kindertageseinrichtung ohne Hortangebot (FVM 2005). Dementsprechend sind höhere finanzielle Auf-

wendungen, mehr Personal sowie eine großzügigere Raumstrukturierung und Raumausstattung nötig; außerdem werden höhere Anforderungen an die pädagogische Professionalität gestellt (Bensel/Haug-Schnabel 2008; Liegle 2007; Strätz 1998).

Viele Einrichtungen haben sich bereits auf den Weg gemacht, inhaltlich-pädagogische Qualitätsmerkmale für die Kleinkindbetreuung umzusetzen:

„Ob ihnen die Umsetzung gelingt, hängt allerdings nicht vorrangig von der Betreuungsform ab, die sie für die Kleinstkinder gewählt haben, sondern in hohem Maße von den Rahmenbedingungen, die in den Bundesländern dafür bereitgestellt werden“ (Wüstenberg 2009, S. 5).

„Trotz aller guten pädagogischen Vorsätze drohen dieser Betreuungsform massive Nachteile, wenn die Gruppen zu groß sind und die pädagogischen Konzepte nicht von vornherein auf die Integration der Jüngsten und auf altersgemäße Angebote für die mittleren und großen Kinder ausgelegt sind“ (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 119).

4.3 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte

Die Erzieherinnen und Erzieher müssen sehr flexibel sein, um sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder aus unterschiedlichen Altersgruppen einstellen zu können (Textor 2010; Wüstenberg 2009). Komplexe Situationen müssen erfasst und die damit verbundenen Aufgabenstellungen erkannt werden, um das eigene Handeln daran zu orientieren, und nicht zuletzt, um mögliche Nachteile der Altersmischung zu verhindern bzw. zu kompensieren (Textor 2010; Erath 1992; Höltershinken/Ullrich 1991).

Entscheidend ist, dass die Erzieherin als „Regisseurin einer anregungsreichen Umgebung“ auftritt (Haug-Schnabel 2009 a, S. 144). Zugewandte pädagogische Präsenz signalisiert eine Stimmung von Dialog- und Mitmachbereitschaft, die Kinder jeden Alters die Möglichkeit zur Beziehungsaufnahme, aber auch das Interesse an ihren Aktivitäten und Zutrauen in ihre eigenen Arbeitsschritte spüren lässt.

Sie „beantwortet und ‚füttert‘ die kindlichen Themen, bereichert sie durch neue Angebote, lässt das Kind mehr und mehr machen, weil sie ihm mehr und mehr zutraut. Sie ist präsent, beobachtet, unterstützt

und schützt notfalls, ohne selbst oder für das Kind zu handeln. So wenig wie möglich in kindliches Tun einzugreifen, ist wichtig – jedes Eingreifen durchbricht und stört die dem Kind eigene Vorgehensweise. Damit geht die Chance verloren, dass das Kind die Lösung selbst findet und das Ergebnis als eigene Leistung und Kompetenzsteigerung abbuchen kann“ (Haug-Schnabel 2009 a, S. 144).

Kleinkinder sind sehr gut in der Lage, ihre Interaktionen miteinander ohne das Zutun von Erwachsenen zu gestalten (Viernickel 2011). Die Erzieherin und der Erzieher sollen gerade so viele Impulse setzen, dass ein begonnener Kontakt nicht abbricht oder eine Spielidee weitergeführt werden kann – „denn die jüngsten Kinder können nur Erfahrungen miteinander machen und im Kontakt voneinander lernen, wenn wir sie auch lassen“ (Viernickel 2011, S. 41).

Die Kompetenz der pädagogischen Fachkraft, Beziehungen zu gestalten, wird als Grundvoraussetzung für eine gelingende Kleinkindpädagogik sowie für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern gesehen (Giebler 2006).

Wenn die Aufnahme der Ein- und Zweijährigen in altersgemischte Gruppen gelingen soll, wird von einer Erzieherin, von einem Erzieher insbesondere Folgendes verlangt:

- Zugewandte Aufmerksamkeit und hohe Antwortbereitschaft
- Sprachliche Stimulation und Unterstützung ihrer Kommunikationsversuche
- Altersgemäße Entwicklungsanregung basierend auf adäquatem Entwicklungswissen
- Einräumen von Freiraum für die Kinder zum eigenen Agieren
- Respektierung der kindlichen Zeitvorstellungen
- Schutz vor Überforderung
- Differenzierte Informationen und klare Vorgaben für Eltern

(Bensel/Haug-Schnabel 2008).

Gerade das nötige Entwicklungswissen scheint aber häufig zu fehlen (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 122). Besonders prekär ist (nach Textor 1997), dass die Erzieherinnen bislang keine spezifische Ausbildung für die Arbeit in der Altersmischung erhalten.

Die Altersmischung setzt ein breites entwicklungspsychologisches Fachwissen bei den Erzieherinnen und Erziehern voraus (Wüstenberg 2009). Im Fol-

genden werden dazu einige wichtige Themen in den Blickpunkt gerückt:

- Eingewöhnung
 - Bindungsbeziehung
 - *Beziehungsvolle Pflege* nach Emmi Pikler
 - Stabilität des Betreuungsarrangements
 - Kontakt zu anderen Altersstufen
 - Binnendifferenzierung in der Gruppenbetreuung
 - Übergänge in andere Gruppen
- (Wüstenberg 2009; Riemann/Wüstenberg 2004).

Eingewöhnung

Die Bedingung für einen gelungenen Start in die Einrichtung ist eine sanfte Eingewöhnungszeit (Bucheber-Ferstl u.a. 2009; Viernickel 2008; Riemann 2006; Kercher/Höhn 2002).

Die optimierte Gestaltung des Übergangs von der Familie in eine Kindertageseinrichtung ist, unabhängig vom Alter der Kinder, eine der wichtigen pädagogischen Aufgaben. In der Übergangsgestaltung liegt der Schlüssel für den Beziehungsaufbau, für das Wohlbefinden von Kindern und Eltern sowie für das Empfinden der Zugehörigkeit von Mädchen und Jungen, Müttern und Vätern mit unterschiedlichen Hintergründen an Kultur, Bildung und sozialen Bedingungen.

Für eine familien- und entwicklungsangemessene Gestaltung des ersten Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung brauchen die pädagogischen Fachkräfte gute Kenntnis der erprobten Eingewöhnungsmodelle und ihrer fachlichen Grundlagen (wie Bindungstheorie, Stresstheorie, Temperamentsforschung) sowie ein Basiswissen zur Transitionsforschung (Griebel/Niesel 2011; Becker-Stoll u.a. 2010). Die Übergangsgestaltung muss als Aufgabe des gesamten Teams verstanden und auf die Einrichtung mit ihrem sozialen Umfeld zugeschnitten sein sowie konzeptionell verankert werden (Viernickel/Lee 2004).

Die Eingewöhnungsmodelle wurden entwickelt, um den Bindungsbedürfnissen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren gerecht zu werden, den Trennungsstress so gering wie möglich zu halten und es ihnen zu ermöglichen, die neue Umgebung zur Exploration und weiteren Entwicklung entspannt nutzen zu können.

Vergleichende Studien (Beller 2002; Laewen u.a. 2000) konnten aufzeigen, 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.

Für die Erweiterung der Altersmischung mit Kindern, die jünger sind als drei Jahre, ist die Einführung einer angemessenen Eingewöhnung bzw. Übergangsgestaltung unerlässlich.

Entscheidend für einen erfolgreichen Übergang von der Familie in eine Einrichtung ist die feinfühligke Gestaltung der Eingewöhnungsphase. Häufig werden Formulierungen gebraucht wie „das Kind wird eingewöhnt“. Mädchen und Jungen sind jedoch keine passiven Objekte, sondern sie müssen aktiv die vielfältigen Anforderungen bewältigen, die mit diesem Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung verbunden sind (Griebel/Niesel 2011).

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 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.

Diese Anforderungen machen deutlich, dass auch Kinder, die bereits drei Jahre alt sind, vor einer komplexen Aufgabe stehen und dass die Einteilung in „unter Drei“ und „über Drei“ recht willkürlich ist und sich nicht an den individuellen Bedürfnissen eines Kindes und seiner Familie orientiert.

Die Qualitätsmerkmale – elternbegleitet, bezugspersonenorientiert, abschiedsbewusst – stehen nicht zur Diskussion (Haug-Schnabel/Bensel 2011), können aber abhängig vom Alter des Kindes, seinem Entwicklungsstand und seinen bisherigen Betreuungserfahrungen in ihrem zeitlichen Ablauf variiert werden.

Die Kooperationseinrichtungen der *Stadt München* bieten seit vielen Jahren gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern deutlich unterschiedlichen Alters an, insbesondere im Krippen- und Kindergartenalter. Nach sorgfältiger Erprobung und wissenschaftlicher Begleitung wird in der pädagogischen Rahmenkonzeption aufgezeigt, dass die Veränderungen im Zuge der Altersöffnung auch für die älteren Kinder von Vorteil sein können (Sozialreferat der Landeshauptstadt München 2000).

Erfahrene Fachkräfte erkennen schnell, was ein Kind und seine Eltern brauchen – und was nicht, d.h. die Entscheidung über die Gestaltung des Übergangs ist nicht in erster Linie abhängig vom Alter, sondern von der individuellen Situation jedes Kindes.

Für Eltern ist es wichtig, Transparenz über den Sinn der Übergangsgestaltung herzustellen und sie rechtzeitig über Ablauf, Dauer und ihre Bedeutung in diesem Prozess zu informieren. Eltern sind jedoch nicht nur als Unterstützer ihres Kindes zu sehen, sondern sie selbst befinden sich in einem Übergang und brauchen gegebenenfalls die Unterstützung der Fachkräfte.

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

Beziehungsgestaltung

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 2007 b).

Sicherheit erlangen Kinder auch durch den Blickkontakt mit der Bezugsperson, die sogenannte „soziale Rückversicherung“. Dies funktioniert allerdings nur dann, wenn die Bezugsperson ihrerseits Sicherheit ausstrahlt. 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 das 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. Sie befinden sich mitten in der anspruchsvollen „Trotzphase“ und Autonomiephase und brauchen von den Erwachsenen besonderes Einfühlungsvermögen, erweiterte Handlungsräume 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 eventuell 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 Kindern in den ersten drei Lebensjahren mehr als bei Kindergartenkindern darauf an, dass die Beziehungskontinuität stets gewährleistet ist und der individuelle Tagesrhythmus des Kindes Berücksichtigung findet sowie die Pflegesituation sorgfältig als Zuwendungs- und Kommunikationszeit gestaltet wird.

Beziehungskontinuität

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, geschehen (Becker-Stoll 2007 a). Im ersten Lebensjahr entwickeln Säuglinge enge Bindungen an wenige Personen (in der Regel an Mutter und Vater, aber auch an die Großeltern), die sie schützen und versorgen können.

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 sogenannten 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.

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 und Erzieher den Kindern, ähnlich wie die Eltern, eine emotionale Basis in emotional schwierigen Situationen geben und damit eine weitere wichtige Bezugsperson werden können (Ahnert 2004).

Pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern unterschiedlichen Alters arbeiten, müssen entwicklungsangemessene Beziehungsqualitäten aufbauen und erhalten. Dementsprechend muss die Dienstplangestaltung so abgestimmt sein, dass immer zwei Erzieherinnen in der Gruppe anwesend sind, die den Jüngsten vertraut sind. Das verlangt entsprechende Arrangements auch für den Früh- und Spätdienst, die Nachmittagsbetreuung, die Ferienschließzeiten sowie für die Vertretung im Krankheitsfall (Wüstenberg 2005). Sind beständig zwei Erzieherinnen anwesend, kann sich jede auf eine Altersgruppe konzentrieren: die eine auf die Ein- und Zweijährigen, die andere auf die Kindergartenkinder (Riemann/Wüstenberg 2004).

In einer umfassenden Zusammenschau verschiedener Studien kommen Lieselotte Ahnert u.a. (2006) zu dem Ergebnis, dass sichere Erzieherin-Kind-Beziehungen in jenen Kindergruppen entstehen, in denen 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, die 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 u.a. 2006).

Kindertageseinrichtungen mit erweiterter Altersmischung können dazu beitragen, dass langfristige Freundschaften und wertvolle Beziehungsnetze der Kinder und ihrer Eltern entstehen und bis zum Schuleintritt sowie darüber hinaus stabil gehalten werden können.

Beziehungsvolle Pflege

Die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren 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.

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 beispielsweise 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 zuteilwerden 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, die das Kind zur Kooperation und zum Dialog anregen.

Feinfühligler Umgang mit kindlichen Gefühlen

Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind kleine Forscher und Entdecker, die häufig an die Grenzen ihrer Fähigkeiten stoßen. In solchen Situationen äußern sie ihre Gefühle impulsiv und ungebrems, sodass 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 u.a. 1996).

Wer in seiner eigenen Kindheit die Erfahrung gemacht hat, dass beispielsweise 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 gleichzeitig Regeln und Grenzen für das Verhalten oder auch für die Hilfestellung beim Problemlösen in emotional herausfordernden Situationen zu vermitteln (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 sowie prompt und 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 näher kommen und vertrauter miteinander werden.

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. Exklusive Zeit und ungeteilte Aufmerksamkeit brauchen auch immer wieder die älteren Kinder. 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 der Jüngsten 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“).

Bedeutung des Alleinspiels

Das Einzelspiel existiert in allen Altersstufen, ist jedoch bei Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr besonders ausgeprägt zu beobachten. Das Charakteristische ist die hohe Konzentration und 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 und der altersgerechten materiellen Ausstattung sowie entscheidend vom Wohlbefinden der Kinder selbst. 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 Anforderung: Eine Aufgabe darf weder zu schwierig sein, damit es nicht zu einer Überforderung kommt, die letztendlich zur Hilflosigkeit führt, noch darf sie zu leicht sein, damit nicht Unterforderung und Langeweile entstehen. 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).

Das Erleben von Selbstwirksamkeit 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 und 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).

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 sowie in der Weise gestaltet werden, dass das Kind Entscheidungsmöglichkeiten (Autonomieerfahrung) hat.

Beachtung der Gruppenzusammensetzung in Bezug auf Alter und Geschlecht

Um den Kontakt sowohl zu altersähnlichen sowie zu altersfernen Spielpartnern zu garantieren, ist eine ausgewogene Altersstruktur in der altersgemischten Gruppe vonnöten (Kercher/Höhn 2010 a; von der Beek 2009; Riemann 2006) – „eine Anzahl von jeweils mindestens fünf Kindern im Alter von ein bis zwei, drei bis vier und fünf bis sechs Jahren muss gesichert sein“ (Riemann/Wüstenberg 2004, S. 86). Ansonsten besteht die Gefahr, dass gerade die Ein- und Zweijährigen in einen Sonderstatus geraten, der es erschwert, ihren besonderen Entwicklungsbedingungen gerecht zu werden (Kornelia Schneider: Referat zum Expertinnentreffen am 21.09.2000; nach Kercher/Höhn 2010 a, S. 51).

Auch die Anzahl an Mädchen und Jungen sollte ungefähr ausgewogen sein (Kercher/Höhn 2010 a; Riemann 2006). Denn Mädchen brauchen Mädchen um sich, und Jungen andere Jungen – zum einen, um sich als Mädchen oder Junge in der Vertrautheit ihrer Gruppe sicher und zugehörig zu fühlen, zum anderen, um sich gegen Erwachsene, ältere und jüngere Kinder sowie gegen das jeweils andere Geschlecht abgrenzen zu können.

Um eine Vereinzelung der Kleinen am Nachmittag zu vermeiden, sollte – wenn möglich – auf eine ausgewogene Aufnahme von ein- und zweijährigen Halb- und Ganztageskindern geachtet werden: „Die Verteilung der Kinder altersübergreifender Gruppen am Nachmittag auf andere Betreuungsgruppen ist deshalb absolut unzulässig“ (Riemann/Wüstenberg 2004 S. 135).

4.4 Ansprüche an 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. Dies gilt für jede Form der Kindertagesbetreuung, für Einrichtungen, die sich konzeptionell neu orientieren sowie für Einrichtungen, die sich für neue Altersgruppen öffnen.

Transparenz der pädagogischen Arbeit wird in besonderem Maße wichtig, um eine positive und tragfähige Beziehung zwischen Eltern und Erzieherin zu erhalten bzw. entstehen zu lassen. Zum einen müssen die pädagogischen Fachkräfte offen sein für die – vielleicht auch kritischen – Fragen der Eltern, zum anderen müssen sie Antworten geben, die fachlich überzeugen. Im Prozess der Neuorientierung sollten Eltern sich eingeladen fühlen, an diesem Prozess teilzuhaben.

Dabei ergibt sich die Frage, was Eltern der Kinder in den ersten drei Lebensjahren brauchen und was Eltern von älteren Kindern.

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 akzeptieren müssen (Haug-Schnabel 2005).

Kindertageseinrichtungen mit erweiterter Altersmischung können bei den Eltern der jüngsten Kinder zudem die Befürchtung auslösen, dass ihr Kind überfordert wird und nicht die Aufmerksamkeit bekommt, die es braucht. Diese Eltern brauchen zunächst genaue Informationen darüber, wie die Einrichtung arbeitet und wie das Wohlergehen der jüngsten Altersgruppe sichergestellt wird. Besuche, Hospitationen und die Elternbeteiligung bei der Eingewöhnung geben den Eltern Sicherheit.

Erzieherinnen und Erzieher in altersgemischten Gruppen machen immer wieder die Erfahrung, dass Eltern der jüngeren Kinder die Altersmischung eher 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 müssten. 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.

Folgende Fragen können für die Eltern von besonderer Bedeutung 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?

Besondere Sorgfalt ist von den pädagogischen Fachkräften in Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung gefordert, wenn sie einen gemeinsamen Elternabend für alle Eltern gestalten. Die Erzieherinnen und Erzieher sind dabei herausgefordert, einen inhaltlichen Spagat zu schlagen zwischen den Fragen, die Eltern einzelner Altersgruppen aktuell betreffen (beispielsweise zur Sauberkeitserziehung oder zur Vorbereitung auf den Übergang in die Grundschule) und solchen, die für alle Eltern relevant sind. Es bietet sich an, Elterngruppen zu einzelnen Themen gezielt einzuladen. Jedoch ist zu bedenken, dass für alle Eltern ein Gefühl der Zugehörigkeit nicht nur zur Einrichtung, sondern auch zur Elternschaft dieser Einrichtung entstehen sollte. Für Eltern sind andere, in bestimmten Fragen bereits erfahrene Eltern wichtige Gesprächspartner und Informationsquellen. Ein solcher Austausch lässt sich besonders gut moderieren, wenn die Gruppe der Eltern durch die erweiterte Altersmischung vielfältig ist. Entscheidend ist, dass sich alle Eltern mit ihren Fragen und Anliegen ernst genommen fühlen.

Berücksichtigt und wahrgenommen werden müssen in besonderem Maße die Bedürfnisse von Eltern aus

anderen Kulturkreisen, insbesondere die kulturell bedingten Unterschiede hinsichtlich der Werthaltungen und Einstellungen sowie der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern allgemein und im Alter bis zum dritten Lebensjahr.

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 sowie einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund in jeder Kindertageseinrichtung besondere Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte (Şikcan 2008).

Begibt sich ein Kindergarten auf den Weg, alterserweitert zu arbeiten, sollte mehr Zeit für Elterngespräche, Information über die Einrichtungskonzeption sowie mehr Aufwand etwa für die Erstellung von mehrsprachigen Elternbriefen und Informationsmaterial (z.B. zur Eingewöhnung) eingeplant werden. Zum Wohlbefinden und Zugehörigkeitsgefühl der Eltern kann auch beitragen, ihnen einen unmittelbaren Einblick in den Alltag der Kindertageseinrichtung zu geben, etwa durch Hospitation oder über Kontakte zu bereits erfahrenen „Kita-Eltern“, eventuell aus dem gleichen Herkunftsland.

4.5 Intensive Teamarbeit

Die „wahrnehmende Beobachtung“ (Kercher/Höhn 2010 b, S. 12) und deren Reflexion zusammen mit anderen Fachkräften der Einrichtung machen eine intensivere Teamarbeit notwendig (Wüstenberg 2009; FVM 2005).

„Nur wer sich als ganzes Team versteht, kann steigende Professionalisierung und zunehmende Entlastungen durch Arbeitsteilung und Spezialisierungen der Fachkräfte erleben. Gruppenübergreifendes Planen und Handeln ist hierfür die Grundvoraussetzung“ (Haug-Schnabel 2009 b, S. 10).

Entscheidend ist dabei eine Arbeitsaufteilung, die sich nicht an Altersjahrgängen orientiert, sondern an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder (Merker 1998). Bei einer Einrichtung, die mit Gruppenöffnung arbeitet, macht die Zusammenarbeit Sitzungen für Planung und Austausch unter den Erzieherinnen

und Erziehern notwendig. Gruppentagebücher oder Tagesprotokolle können hierbei zusätzlich hilfreich sein (Riemann/Wüstenberg 2004).

„Automatisch und zum Vorteil aller wird das Arbeiten zumindest zeitweilig gruppenübergreifend. In voneinander getrennt agierenden Gruppen ist es schwieriger, allen Altersgruppen gerecht zu werden“ (Haug-Schnabel/Bensel 2005, S. 105).

Die gesteigerten Ansprüche an die Teamqualität setzen eine hervorragende Personalpolitik der Leitung sowie intensive Vorarbeiten voraus. Die hohe Bereitschaft jedes Teammitglieds, unterstützt durch Schulung, Coaching oder Supervision, ist hierfür Voraussetzung (Haug-Schnabel 2009 a).

4.6 Die Fachkraft-Kind-Relation

Entscheidend in diesem Zusammenhang ist auch der zu verändernde Betreuungsschlüssel bzw. präziser die *Fachkraft-Kind-Relation*², wenn Kinder in den ersten drei Lebensjahren in eine Kindergartengruppe aufgenommen werden. Die Gruppen sollten dann (nach (Kercher/Höhn 2002) maximal 18 Kinder umfassen – davon vier Zweijährige. Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bensel (2011, S. 51) fordern „höchstens 5 Kinder auf 1 Erzieherin (Altersmischung 0–6 Jahre)“ und „höchstens 6–7 Kinder auf 1 Erzieherin (Altersmischung 2–6 Jahre)“.

Helga Merker (1998) stellt einen ähnlichen Betreuungsschlüssel auf, um Häufungen ähnlich strukturierter Bedürfnisse von zu vielen Kindern bis zu drei Jahren zu vermeiden. In der *Frankfurter Studie* fordern Ilka Riemann und Wiebke Wüstenberg (2004), dass bei einer Gruppengröße von 15 Kindern mit vier bis fünf Kindern bis zu drei Jahren zu jeder Zeit mindestens zwei den Kindern vertraute Erzieherinnen in der Gruppe anwesend sein müssen (ebd.; Wüstenberg 2005; Bertelsmann Stiftung, o.J.).

Die wissenschaftlich begründeten Forderungen nach einer angemessenen Fachkraft-Kind-Relation werden in der Praxis jedoch nicht einmal annähernd erfüllt (Textor 2010; Wüstenberg 2009).

Gerade in der Altersmischung sehen die Bedingungen denkbar schlecht aus: Während beispielsweise in *Rheinland-Pfalz* für die Kleinstkindbetreuung in Krippen eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:4,4 vorgesehen ist, soll die Betreuung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren in alterserweiterten Kindergartengruppen unter sehr viel schlechteren Bedingungen erfolgen (Wüstenberg 2009). Dabei sollte nach Sabine Buchebner-Ferstl u.a. (2009) die Fachkraft-Kind-Relation umso besser sein, je heterogener die Altersgruppen sind.

Die Fachkraft-Kind-Relation wirkt sich auf das Erziehverhalten, die Häufigkeit und Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion und damit auf die Entwicklung gerade der Ein- und Zweijährigen sowie auf die Qualität der Bildung aus (Wüstenberg 2009; Viernickel/Schwarz 2009; Riemann 2006; Vandell/Wolfe 2002; Tietze 1998).

Die Qualität der Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind hat sich in vielen Studien als ein zentraler Prädiktor für die positive sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder herausgestellt (Roßbach 2005).

Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009) sehen die Umsetzung der Bildungspläne gefährdet, wenn die Personal-Kind-Relation nicht verbessert wird.

Gabriele Haug-Schnabel (2009 a, S. 142) fordert eine „revolutionäre Umgestaltung der Strukturqualität: kleinere Gruppen, einen besseren Betreuungsschlüssel (besonders in der Altersmischung!), Zeit mit dem und für das Kind, selbstverständlich erweitert durch Vor- und Nachbereitungszeit sowie Zeit für Reflexion und Teamaufgaben“.

Was die *kinderfreie Zeit* zugunsten der Kinder betrifft, so erwähnt Ilka Riemann (2006) den erhöhten Bedarf an kinderfreier Zeit für Teamsitzungen, Elterngespräche und Vorbereitungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

„Dokumentationen von Beobachtungen, die Planung von Aktivitäten, Angeboten, Ausflügen und die fortlaufende Gestaltung der einzelnen Funktionsbereiche erfordern Zeit und können die pädagogische Qualität erheblich verbessern“ (Riemann/Wüstenberg 2004, S. 40).

2 Die Untersuchungen von Viernickel/Schwarz (2009) zeigen, dass mindestens 25 % der Zeit nicht mit dem Kind stattfindet, da Fachkräfte aus Krankheits-, Urlaubs- oder Fortbildungsgründen bzw. aufgrund der Vor- und Nachbereitung pädagogischer Aufgaben nicht zur Verfügung stehen. Ein theoretischer Personalschlüssel von 1:4 bedeutet also eine tatsächlich gegebene Fachkraft-Kind-Relation (FKR) von 1:5. Um eine FKR von 1:4 zu erhalten, ist somit ein Personalschlüssel von mindestens 1:3 nötig.

Insofern ist es erforderlich, die Verfügungszeit um 20 Prozent der Arbeitszeit zu erweitern, um die Kooperation mit den Eltern und zwischen den Gruppen zu sichern (ebd.; Wüstenberg 2005). Diese Zeit sollte natürlich dem bisherigen Zeitbudget hinzugefügt werden und nicht von der Zeit mit dem Kind abgezogen werden. Cornelia Giebeler (2006) betont außerdem die Wichtigkeit reflexiver Settings wie fallbezogene Reflexion oder Supervision.

Gerade alterserweiterte Gruppen erfordern eine differenzierte Gruppenarbeit auf der Grundlage von sorgfältigen Beobachtungen, anhand derer dann in einem fachlichen Austausch den Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Angebote und Aktivitäten ausgewählt werden können (Textor 2010; Wüstenberg 2009; Riemann/Wüstenberg 2004; Merker 1998).

„Die Fachkräfte sind zum genauen Beobachten und zur schriftlichen Dokumentation der individuellen Bildungsprozesse der Kinder verpflichtet“ (Haug-Schnabel 2009 b, S. 11) – dies ist die Voraussetzung dafür, dass wirkungsvolle Bildungsbegleitung, „z.B. in der Sprach- und Bewegungsentwicklung, durch kreativ-konstruktive Experimente und durch elementare Erfahrungen mit vielfältigen Formen, Farben, Stoffen, Alltagsgegenständen, Natur- und Wegwerfmateri- alien“ realisiert werden kann (Riemann/Wüstenberg 2004, S. 106).

5 Die professionelle Alltagsgestaltung

Zeitweilige Binnendifferenzierung wird als pädagogisches Mittel der Wahl betrachtet. Altersmischung lebt davon, dass sie nicht dauernd stattfindet, sondern variiert und zeitweilig ausgesetzt werden kann (FVM 2005). Somit gilt folgende Regel:

„So viel Kommunikation und Interaktion zwischen den Altersgruppen wie als anregend empfunden wird, aber auch so viel bewusst durchgeführte Trennung und separate Angebote für altersgleiche und altersähnliche Kinder wie nötig“ (FVM 2005, S. 9).

Zweijährige beispielsweise haben ganz andere Bedürfnisse, Ausdrucksweisen, Denkformen und Entwicklungsaufgaben als Fünfjährige (Liegle 2007).

Kleingruppen, die zeitweilig unter Altersgesichtspunkten und Entwicklungsstand zusammengesetzt sind, machen altersgleiche, altersähnliche und altersferne Interaktionen möglich (FVM 2005). So können beispielsweise Projekte für die Kleinsten und solche für ältere Kinder zeitgleich auf dem Programm stehen, was das Angebots- und Beantwortungsniveau für alle hebt (Haug-Schnabel/Bensel 2005). Gerade bei Bewegungsangeboten bietet sich die Teilung in zwei verschiedene Altersgruppen an (Kercher/Höhn 2010 a).

Die Möglichkeit, mit altersgleichen Spielpartnern in Kleingruppen, ob im Freispiel oder unter einer bestimmten Aufgabenstellung – möglichst selbst gewählt – zusammen zu agieren, sollte mehrmals in der Woche gegeben sein (Bensel/Haug-Schnabel 2008).

„In einem Team, in dem die Arbeitsteilung funktioniert, ist tatsächlich auch Zeit für besondere Angebote vorhanden – einmal für altersgleiche, einmal für altersgemischte Kleingruppen, mal speziell für die Jungen, mal nur für die Mädchen. Die zwischendurch bewusst für altersgleiche Kinder aus verschiedenen Gruppen bereitgestellten Angebote können zu besonders intensiven Erfahrungen führen“ (Haug-Schnabel/Bensel 2011, S. 55).

Die Entscheidung, welche Entwicklungsprozesse mit Gleichaltrigen und welche in altersgemischten Gruppierungen stattfinden können, muss im Team getroffen werden (Riemann/Wüstenberg 2004). Auf

diese Weise können die Chancen der erweiterten Altersmischung optimal genutzt werden.

Auch Wiebke Wüstenberg (2009, S. 11) hält es für sinnvoll, „den Selbstständigkeitsbestrebungen und Wünschen der Kinder durch häufige Teilung der Gruppe entgegenzukommen“. Sie macht aber auch darauf aufmerksam, dass die Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe allein als Planungsschritt nicht ausreicht. Ebenso muss die Kooperation mit anderen Gruppen organisiert werden. Das bedeutet für die pädagogischen Fachkräfte, dass sie gruppenübergreifend denken und arbeiten müssen, um allen Altersgruppen gerecht zu werden (FVM 2005).

Bei einer Öffnung der Gruppen haben die Kinder die Möglichkeit, das Bildungsangebot, den Spielort sowie die Spielpartner unter allen in der Einrichtung betreuten Kindern auswählen zu können (Textor 2010). Kinder brauchen beides, „den Kontakt mit Älteren, in der Entwicklung fortgeschrittenen Kindern, und den Kontakt zu gleich kompetenten Kindern“ (Kercher/Höhn 2002, S. 17).

5.1 Tagesablauf – Flexibilität im verlässlichen Rahmen

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

Mit dem Einstieg in die außerfamiliäre Zusatzbetreuung ist immer auch eine Verabschiedung auf Zeit von den Menschen im jeweils anderen Lebensbereich verbunden. Die Exklusivität der Eltern-Kind-Beziehung wird für einen Teil des Tages aufgegeben – auch vonseiten der 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 entwickeln, 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. Dabei wirken kleine Rituale wie Überbrückungshilfen.

Ankommen, Gemeinsam Essen, Wickeln, Schlafen, Abgeholt Werden – all diese Abschnitte im Tagesverlauf sind mit kleinen Ritualen verbunden, die ganz selbstverständlich vollzogen werden. Ein strikter Zeitrahmen würde an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigehen, ihre Aktivitäten beschneiden oder ihre Fähigkeiten zum Aufschub des Bedürfnisses nach Nahrung oder Ruhe überfordern. Was aber die Kinder brauchen, ist eine strukturierte Gestaltung der täglichen Ereignisse, die zwar flexibel, aber dennoch deutlich markiert ist. Sie hilft ihnen, Zeitrhythmen auf ihr eigenes Leben zu beziehen sowie allmählich einen Zeitbegriff zu entwickeln und den Umgang mit Zeit zu erlernen.

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 dabei 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 und Erzieher, 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 den älteren nach ungestörten anspruchsvolleren Tätigkeiten mit ähnlich alten Kindern Rechnung tragen. Doch jeden Tag gibt es Fixpunkte, zu denen sich die ganze Gruppe trifft, und regelmäßig gibt es Gelegenheiten, bei denen alle Kinder ihren altersgemäßen Beitrag leisten können.

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 kindbezogen umsetzen. In altersgleichen, altersähnlichen und altersfernen Spielpartnerschaften stecken spezifische Erfahrungsmöglichkeiten, die entdeckt, ermöglicht

und gefördert werden müssen. Um den Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen gerecht zu werden, sind Differenzierungen im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf nötig.

5.2 Individuelle Tagesrhythmen und Rituale

In der alterserweiterten Gruppe müssen die unterschiedlichen Lebensrhythmen der Kinder berücksichtigt werden: Die Tagesplanung mit jungen Kindern verändert sich mit deren Aktionsradius und den immer größer werdenden Freiräumen für die Jüngsten – der individuelle Rhythmus von Kindern in den ersten drei Lebensjahren unterscheidet sich vom Gruppenrhythmus. Die Planung des Tagesablaufs der Jüngsten orientiert sich an den individuellen Aktivitäts- und Ruhezeiten und berücksichtigt auch die Essens- und Schlafgewohnheiten, die die Kinder aus ihrer Familie mitbringen.

Aufgrund der unterschiedlichen Ess-, Ruhe- und Schlafbedürfnisse von jüngeren und älteren Kindern müssen im Prinzip zwei parallele Altersstrukturen organisiert werden (Textor 2010; Wüstenberg 2005). Die Erzieherinnen in der *Frankfurter Studie* bestätigen immer wieder, dass ein Tagesrhythmus, der sich vorrangig an Kindern im Kindergartenalter orientiert, neu zu planen ist, weil er die Ein- und Zweijährigen überfordert (Riemann/Wüstenberg 2004). So brauchen Kleinstkinder beispielsweise frühere und häufigere Mahlzeiten als die größeren Kinder (ebd.). Der Zeitpunkt des Mittagessens sollte demnach so gewählt sein, dass die Kinder noch nicht müde sind, sondern beim Essen auch ermutigt werden können, sich zu unterhalten und zu genießen (Bensel/Haug-Schnabel 2008). Auch muss bei der Planung des Tagesablaufs bedacht werden, dass sich der Schlaf-Wach-Rhythmus bei Kleinkindern fast von Jahr zu Jahr ändert (Strätz 1998).

Neben der Befriedigung der Essens- und Schlafbedürfnisse sind täglich gesicherte Zeiträume für Bewegung und ein fest eingeplanter Rahmen für Gleichaltrigen-Kontakte unverzichtbare Bestandteile des Tagesablaufs (Kercher/Höhn 2010 a). Insgesamt müssen die Abläufe so gestaltet sein, dass die Kinder nach ihrem individuellen Rhythmus sowie nach ihren jeweils eigenen Bedürfnissen und Vorlieben leben können (Viernickel 2008; Riemann 2006). Gerade Ein-

und Zweijährige brauchen immer wieder einen Wechsel zwischen Zeiten hoher Aktivität und Ruhephasen, weshalb es eine wichtige Aufgabe der Erzieherin ist, zu beobachten, wann einzelne Kinder überdreht, erschöpft oder müde sind, um sie gegebenenfalls „in die Entspannung hinüberzuleiten“ (Riemann/Wüstenberg 2004, S. 105).

Was zunächst kompliziert erscheint, bietet auch Vorteile: Stresssituationen, in denen sieben oder acht Kinder gleichzeitig aufwachen oder gefüttert werden müssen, kommen fast nicht vor (Strätz 1998). So entzerrt sich beispielsweise auch das Mittagessen und es besteht die Gelegenheit, sich häufiger mit einigen Kindern besonders intensiv zu beschäftigen, weil die anderen gerade schlafen (ebd.). Gerade für die Kleinen ist es wichtiger, einen „bewusst, sorgfältig und einfühlsam“ gestalteten sowie Halt gebenden Ablauf zu haben als einzelne „großartige“ Angebote (Kercher/Höhn 2010 a, S. 62).

„Ein formales, standardisiert einsetzbares Angebotsschema, das Tag für Tag durchlaufen oder gar abgearbeitet werden muss, entspricht nicht den Vorstellungen der modernen Elementarpädagogik und vor allem nicht dem Erleben des Kleinstkindes“ (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 132).

Es geht vielmehr um anregende Impulse und Reaktionen auf individuelle Bedürfnisse, die sich flexibel an den Situationen der einzelnen Kinder orientieren. Klare Alltagsstrukturen und vorhersagbare Rituale geben den Kindern Orientierungshilfe, Sicherheit und das Gefühl von Zugehörigkeit – und sind somit für das Wohlbefinden eines Kleinkindes in der Tagesbetreuung von entscheidender Bedeutung (Kercher/Höhn 2010 a; Wüstenberg 2009; Viernickel 2008; Klein/Vogt 2006; Haug-Schnabel/Bensel 2005).

Was regelmäßig immer wieder aufs Neue getan wird, kann schnell zur Selbstverständlichkeit werden und 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. Bei aller Stabilität – die Rituale werden jeden Tag ein wenig anders verlaufen. Die Welt ist stabil und doch immer wieder anders.

Gerade für ein- und zweijährige Kinder können individuelle Rituale hilfreich sein:

„Wichtig ist eine Erzieherinnenhaltung, die Rituale wertschätzt, ihnen Raum und Rahmen gibt und auch individuelle Gewohnheiten von Kindern als Rituale erkennt, aufgreift und unterstützt, bis die Kinder sie nicht mehr brauchen“ (Kercher/Höhn 2010 a, S. 61).

5.3 Raumgestaltung

Altersübergreifende Gruppen verlangen mehr und strukturierten Raum

Die Bedürfnisse von ein- und zweijährigen Kindern unterscheiden sich von denen der Kindergartenkinder und müssen zusätzlich berücksichtigt werden (Textor 2010; Riemann/Wüstenberg 2004).

Der in Qualitätseinschätzskalen für eine gute Bewertung in Regelkindergärten vorgegebene Raumbedarf von 2,5 qm pro Kind (Tietze u.a. 2007: KES-R) erscheint für alterserweiterte Gruppen als nicht ausreichend (Riemann/Wüstenberg 2004). Die Räumlichkeiten in einer Einrichtung mit erweiterter Altersmischung müssen demnach größer und auf besondere Weise strukturiert sein (Bensel/Haug-Schnabel 2008).

Bei allen Überlegungen, Kinder in den ersten drei Lebensjahren in eine Einrichtung aufzunehmen, sollte zuerst geprüft werden, ob mindestens 3,5 qm pro Kind plus Schlafraum und andere Funktionsräume zur Verfügung stehen (Wüstenberg 2009). Ansonsten sollte von altersgemischten Kindergruppen von ein bis sechs Jahren abgesehen werden (Wüstenberg 2009; Riemann/Wüstenberg 2004).

Das Raumkonzept muss allen Altersgruppen gerecht werden

Auch in der Raumgestaltung müssen Differenzierungen vorgenommen werden, um den Bedürfnissen aller Altersgruppen in der alterserweiterten Kindergruppe Beachtung zu schenken. Kinder in den ersten drei Lebensjahren brauchen einen überschaubaren Rahmen, wenn sie in einer Einrichtung betreut werden. Das gilt nicht zuletzt auch für die Räumlichkeiten (Wüstenberg 2009).

Die Raumgestaltung und die Ausstattung müssen mit neuen Augen gesehen werden. Zweijährige Kinder sind circa 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.

Sollen Kindertageseinrichtungen zum Lebensraum auch für die Kleinsten werden, dann müssen die Räume allen Lebensbedürfnissen gerecht werden sowie einerseits bestimmten Funktionen Rechnung tragen, andererseits aber auch Flexibilität (beispielsweise durch bewegliche Elemente) ermöglichen, um 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 und deren Einzelaktivitäten sowie Spiele zu zweit oder dritt, und sie schirmen die anspruchsvollen Tätigkeiten der älteren Kinder von Störungen ab und geben doch auch Raum für alle in der gesamten 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.

In Einrichtungen mit Krippen- und Nestgruppen ist diesem Anspruch leichter nachzukommen. Die Gruppe der Ein- und Zweijährigen hat hier einen eigenen Raum, der speziell auf die Bedürfnisse der Kleinsten ausgelegt ist (Knauf 2007).

In der alterserweiterten Gruppe wiederum ist eine räumliche Differenzierung nach Entwicklungsphasen sinnvoll (Wüstenberg 2009; Schneider 2008; Riemann 2006):

„Babys brauchen einen abgegrenzten Raum, Zwei- und Dreijährige Renn- und Fahrstrecken sowie Vier- und Fünfjährige Klettermöglichkeiten“ (Textor 2010, S. 10).

„Es ist unbedingt nötig, dass die Umgebung der Entwicklung entspricht“ (Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2008, S. 423).

Den Kindern kommt es entgegen, wenn man den Raum in Funktionsbereiche einteilt. So sind elementare Spiele mit Wasser, Sand und Naturmaterialien möglich, genauso wie Konstruktionsspiele, Bewegungsaktivitäten und Rollenspiele. Aber auch den Rückzugs- und Ausruhbefürfnissen kann Rechnung getragen werden (Wüstenberg 2009).

Funktionsbereiche, die für die Kleinen zu gefährlich sind, weil hier Ältere mit Kleinstteilen, Lupen, Waagen und Prismen beschäftigt sind, sollten für sie unzugänglich gemacht werden (Riemann/Wüstenberg 2004). Außerdem ist auch das Außengelände auf die vielfältigen Sinnes- und Bewegungserfahrungen von

Kindern in den ersten drei Lebensjahren auszulegen und im Winter sollten im Wasch- oder Spielraum Elementarerfahrungen mit Wasser und Sand möglich sein (Viernickel 2008; Riemann/Wüstenberg 2004).

Eine gute Raumgestaltung ist nie fertig, sondern flexibel zu handhaben. Sie ermutigt Kinder, die Räume zu ihren Räumen zu machen, durch ihre Art der Nutzung sowie durch ihre Mitgestaltung bzw. Umgestaltung. Somit können Kinder Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit erleben, aber auch Kreativität sowie geistige und körperliche Geschicklichkeit.

Die Jüngsten brauchen Orte der Ruhe und geschützte Zonen

Kleinstkinder erleben große Räume als unüberschaubar und damit als bedrohlich (Textor 2010). Deshalb müssen Ruheorte im Spielbereich eingerichtet werden, um sie nicht zu überfordern und ihrem hohen Aktivitätslevel Rechnung zu tragen (Viernickel 2008; Riemann/Wüstenberg 2004). Für Kinder in diesem Alter funktioniert die Kommunikation noch überwiegend über Körpersprache, und somit sind für sie Räume gleichsam „Botschaften“. Die *Reggio-Pädagogik* verdeutlicht dies mit dem Begriff vom „Raum als drittem Erzieher“ (Kercher/Höhn 2010 a, S. 35 f.).

Für ein- bis zweijährige Kinder braucht es geschützte Zonen, in denen sie ohne Störung ihren eigenen Bewegungsabläufen folgen können (Riemann 2006). Vor der Aufnahme der Ein- und Zweijährigen ist deshalb zu klären, ob Ruhebereiche, „Rennstrecken“ oder „Matschmöglichkeiten“ für diese Altersgruppe eingerichtet werden können, ohne dabei Nachteile für ältere Kinder entstehen zu lassen (Wüstenberg 2009, S. 10; Riemann/Wüstenberg 2004, S. 105).

Durch eine überlegte Raumgestaltung können soziale Kontakte zwischen den Jüngsten unterstützt werden. So sollte die Raumaufteilung es ermöglichen, dass sich in kleinen Ecken ungestörte Spielabläufe entwickeln können (Viernickel 2011; Völkel 2010). Wichtig hierfür sind kleine, abgetrennte Ecken, in die sich die Kinder hinter niedrigen Regalen oder Vorhängen zurückziehen und ruhig spielen können (Viernickel 2011).

„Ruheinseln“ können beispielsweise auch durch Körbe mit Decken, Stillkissen als „Nest“ zum Einkuscheln oder mit Buggys geschaffen werden (Kercher/Höhn 2010 a, S. 37). 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.

Des Weiteren ist genügend Spielraum notwendig, der Platz zum Rennen, Ballspielen oder Verstecken bietet und Möglichkeiten bereitstellt, „den Raum auch in seiner dritten Dimension zu erobern – z.B. durch Spielpodeste oder Hochebenen“ (ebd.). Ein- und Zweijährige brauchen Gelegenheiten für Bewegung: sich hochziehen, etwas schieben, hoch und hinunter sowie hinein und hinaus krabbeln, Treppen hinauf und hinab steigen (Viernickel 2008).

Ferner ist für die Ein- und Zweijährigen in Einrichtungen ein extra Schlafraum einzurichten, der die Spielfläche nicht beschneiden darf (Wüstenberg 2005).

Durch den Austausch mit den Eltern weiß die Erzieherin um die Ruhe- und Schlafgewohnheiten der einzelnen Kinder und nutzt die vertrauten Rituale und Utensilien, wie Schmusetuch oder Schnuller. Sie unterstützt den Wechsel von der aktiven Phase zur Ruhezeit bzw. zum Mittagschlaf und vom Aufwachen zum Zurückfinden in das Gruppengeschehen. Für das Kind ist jene Erzieherin optimal, die ihm am meisten vertraut ist und es während der Einschlaf- und Aufwachphase begleitet. Während des Schlafs hat selbstverständlich eine vertraute Person in Hörweite zu sein.

Mit den älteren Kindern, die nicht mehr schlafen oder früher aufstehen, werden Regeln besprochen, um die schlafenden Kinder nicht zu stören.

Unverzichtbar ist ein separater, angenehm gestalteter *Wickelplatz* – ein Raum, „der auch dem Personal die Möglichkeit bietet, dem Kind Momente angenehmer und ungeteilter Zuwendung gewährleisten zu können“ (Kercher/Höhn 2010 a, S. 37). 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 der Kinder. Denn 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).

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, beispielsweise durch das Öffnen ihrer Kleidung oder das Schließen der Windel.

Wickelplatz und Essplatz, Ruhe- und Begegnungsorte sowie Räume für Bewegung betreffen die grundlegenden sozialen Bedürfnisse von kleinen Kindern und verlangen besonders Aufmerksamkeit für deren Gestaltung (Kercher/Höhn 2010 a).

Strukturierungshilfen und Regeln sind angebracht
Durch klare Strukturierungshilfen und Regeln können Differenzierungen in der Raumnutzung deutlich gemacht werden (Kercher/Höhn 2010 a). Ein geschützter Aktivitätsraum für die Kinder kann beispielsweise auch in einem Spielteppich bestehen, der durch seine auffällige Farbe nach außen hin signalisiert, dass man an dem markierten Platz in Ruhe alleine spielen kann und ein anderes Kind erst fragen muss, ob es mitspielen darf (Bensel/Haug-Schnabel 2008).

Die Selbstregulationsfähigkeit der Kinder kann durch gut unterscheidbare Orte und genügend gleichartige, vielfältig einsetzbare Materialien geschult werden: Das Kind kann sich bei Bedarf in eine ruhigere Zone begeben, um eine kurze Ruhephase einzulegen, bevor es sich dann wieder einer aktiveren Tätigkeit zuwendet (ebd.).

Sicherheitsregeln sind für alle Altersgruppen gleich
Die Verantwortung für die Sicherheit in der Einrichtung wird neu überdacht, wenn Kinder bis zu 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 und Erzieher, 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, und sie sehr schnell durch Übung lernen, Treppen sicher hinauf und hinunter zu gehen (Haug-Schnabel 2010 b; Fuchs 2009).

Die Gesamtatmosphäre ist von Bedeutung

Wird das Altersspektrum in einer Einrichtung größer, verändert sich auch die Gesamtatmosphäre. Beeinträchtigenden 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 auch beobachten, unter welchen Umständen und Bedingungen Konflikte entstehen.

Erzieherinnen und Erzieher können dabei folgenden Fragen nachgehen (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 auswählen zu können?
- Sind Raumgestaltung und Materialangebote klar und übersichtlich? Herrscht hinreichende Ordnung?
- Sind Kinder überfordert oder unterfordert?
- Hat jedes Mädchen und jeder Junge ausreichend Möglichkeiten, Spielpartner ähnlichen Alters und gleichen Geschlechts zu finden?
- Stimmt die Beziehungsqualität von erwachsener Bezugsperson zu jedem Mädchen und zu jedem Jungen?
- Bekommt jedes Mädchen und jeder Junge genügend Aufmerksamkeit außerhalb von konflikthaften, emotional negativ getönten Situationen?
- Gibt es ausreichend Gelegenheiten und Räume für das Erleben von Gemeinschaft und die Zugehörigkeit für alle Kinder?

6 Konsequenzen für die Praxis der erweiterten Altersmischung

6.1 Die Kindertageseinrichtung als lernende Organisation

Verändert sich ein traditioneller Kindergarten beispielsweise in ein Kinderhaus mit erweiterter Altersmischung – und zwar nicht aufgrund einer gewachsenen pädagogischen Überzeugung, sondern aufgrund von Sachzwängen – dann wird dem Team und den einzelnen Fachkräften häufig nicht ausreichend Zeit eingeräumt, um sich auf die neuen Aufgaben einer Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren vorzubereiten.

In diesen Fällen ist es besonders wichtig, dass sich jede einzelne Person mit dem gesamten Team als lernende Organisation wahrnimmt und prozessorientiert arbeitet. Zu bedenken ist ferner, dass auch die Kinder und die Eltern, die dieser Einrichtung angehören, Mit-Lernende und zum Lernprozess Beitragende sind. Aber auch eine solche Entwicklung, die begleitend zur täglichen Arbeit stattfinden soll, kann nicht ohne zusätzliche zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen vor sich gehen. Ein guter Einstieg in den Prozess der Organisations- und Teamentwicklung sind gezielte Fort- und Weiterbildungen, am besten „in house“ mit dem gesamten Team über einen längeren Zeitraum.

Mit dem Beschluss einer Erweiterung der Altersmischung beginnt die Erarbeitung einer Konzeption nach fachlichen Standards und örtlichen Gegebenheiten. Die Strukturqualität ist gemäß den besonderen Bedürfnissen von Kindern bis drei Jahren zu verändern, ohne dass die Bedürfnisse der älteren Kinder aus dem Fokus geraten: Bedarfsplanung, Arbeitsplanung, Gruppenzusammensetzung, Raumgestaltung und Materialausstattung sind zu berücksichtigen und gegebenenfalls durch die Einbeziehung von Architekten und Handwerkern an die neue Situation so anzupassen, dass sie den Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen für sich und im Miteinander gleichermaßen gerecht werden. Alle Teammitglieder übernehmen dabei, möglicherweise

mit unterschiedlichen Gewichtungen, für jede Altersgruppe Verantwortung.

Hilfreich ist es, wenn neue Teammitglieder gewonnen werden können, die bereits über die gewünschten beruflichen Erfahrungen verfügen. Darüber hinaus können die Vernetzung und der Austausch mit anderen altersgemischten Einrichtungen, z.B. *Konsultationseinrichtungen*, die es zwischenzeitlich in verschiedenen Bundesländern gibt, zu neuen Erkenntnissen und Weiterentwicklungen im Team beitragen (www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/konsultation.html).

Jede Fachkraft im Team muss bereit sein, sich auf die neue Altersgruppe einzulassen und sich die notwendigen professionellen Kompetenzen anzueignen. Darüber hinaus sollte die Bereitschaft vorhanden sein, ein professionelles Profil für Formen der erweiterten Altersmischung zu entwickeln. Dazu gehört, eigene Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren und an die Leitung der Einrichtung bzw. den Träger zu kommunizieren sowie Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen und in die Teamprozesse einfließen zu lassen.

6.2 Entwicklungspsychologisches Grundwissen: die ersten drei Lebensjahre

Die Aufnahme jüngerer Kinder in Einrichtungen, die bisher mit der traditionellen Altersmischung von drei bis sechs Jahren gearbeitet haben, erfordert in den meisten Teams die Erarbeitung einer soliden Basis entwicklungspsychologischen Grundwissens mit dem Schwerpunkt der ersten drei Lebensjahre. Hierbei sollte ein besonderes Augenmerk auf soziale Interaktionen der Kinder untereinander – sowohl unter Gleichaltrigen als auch in der Altersmischung – und auf deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung gelegt werden. Darüber hinaus geht es für alle Fachkräfte um die reflektierte Auseinandersetzung mit Entwicklungstheorien (Normorientierung und individuelle Varianz von Entwicklung), das Wissen um Entwicklungsaufgaben sowie das Zusammenwirken verschiedener Entwicklungsbereiche. Dass fachliches Wissen nicht immer mit dem praktischen Können gleichzusetzen ist, verdeutlicht wiederum die Notwendigkeit von Erfahrungs- und Austauschmöglichkeiten.

Die Bedeutung einer fortlaufenden Reflexion der jeweiligen persönlichen Einstellung zur außerfamilialen Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie dem damit eng verbundenen Mutter- und Frauenbild (bzw. Vater- und Männerbild) darf keinesfalls unterschätzt werden. Bestimmt doch die individuelle Haltung in diesen Fragen maßgeblich die Qualität der Interaktion mit Kindern und Eltern.

Das Zusammenspiel von neuem Fachwissen, neuen Erfahrungen und wachsender Sicherheit verändert die Haltung und kann dazu beitragen, anfängliche Widerstände zu überwinden. Die regelmäßige Reflexion des Fachwissens sowie der Grundhaltung im Team gegenüber den verschiedenen Altersgruppen und der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen ist unerlässlich. Nur so kann es gelingen, die Chancen der Interaktionen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren mit älteren Kindern zu nutzen. Wenn Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln reflektieren und wissensbasiert begründen, können sie „Rückfällen“ in die alte auf Drei- bis Sechsjährige ausgerichtete Arbeitsweise vorbeugen oder begegnen.

Die pädagogische Arbeit in altersgemischten Gruppen erfordert dabei neben der Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklungsschritte *aller* Kinder in besonderem Maße den pädagogischen Blick auf die Gruppenprozesse. Die Beobachtung und Dokumentation der vielfältigen Kind-Kind-Interaktionen in der altersgemischten Gruppe (Niesel/Griebel 2000) ermöglichen es der pädagogischen Fachkraft, individuelle Bedürfnisse, aber auch Bedürfnisse von Untergruppen sowie der gesamten Gruppe zu erkennen und in ihrem pädagogischen Handeln zu berücksichtigen. Auf diese Weise kann sie allen Kindern besser gerecht werden und die Teilhabe aller Kinder am Gruppengeschehen sowie an wichtigen Entscheidungen gewährleisten.

6.3 Voraussetzungen zur Vermeidung einer Deprofessionalisierung

„Die Alterserweiterung in den Kitas hat hinsichtlich der Professionalisierung der Erzieherinnen eine negative und eine positive Tendenz. Die Erweiterung der Gruppen bzw. Einrichtungen um Kleinstkinder kann zu einem Prozess der Deprofessionalisierung

und Entwertung führen. (...) Die Aufnahme ein- und zweijähriger Kinder kann die Professionalisierung dagegen auch positiv beeinflussen“ (Riemann/Wüstenberg 2004, S. 126).

Eine negative Tendenz kann überall dort entstehen, wo die neuen Plätze für Kinder bis zu drei Jahren durch Absenkung der oft ohnehin niedrigen Standards finanziert werden sollen, beispielsweise durch Vergrößerung der Gruppengröße oder durch Verschlechterung des Erzieher-Kind-Schlüssels (Haug-Schnabel/Bensel 2010).

Durch die Expansion der Plätze entsteht zudem eine neue Betreuungslandschaft, denn bislang existierende Betreuungsformen werden nicht nur quantitativ erweitert, sondern auch qualitativ neu sortiert. In *Nordrhein-Westfalen* beispielsweise wird die früher angebotene Betreuung in altersgemischten Gruppen (Familiengruppe null bis sechs Jahre) mit guten Rahmenbedingungen faktisch zurückgefahren. In mehreren Bundesländern wird der Kindergarten für Zweijährige geöffnet, sodass dort die Altersgruppe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren mehrheitlich „unter Kindergartenbedingungen“ aufgenommen wird, obwohl eine völlig neue, veränderte Altersmischung entsteht (Tietze 2009), die durch Forschung begleitet und schon beim Start durch angehobene Strukturqualität aufgefangen werden müsste.

Werden Kleinstkinder in Einrichtungen aufgenommen, in denen die Rahmenbedingungen nicht an die neue Situation angepasst werden, und obendrein keine Kenntnisse über die Bedeutung frühkindlicher Erziehung und Bildung vorhanden sind, und deren Bedeutung nicht anerkannt wird, kann dies zu einem Prozess der Deprofessionalisierung und Entwertung führen. Diesen negativen Prozessen muss durch gute Rahmenbedingungen sowie durch Organisations- und Personalentwicklung begegnet werden (Riemann 2006; Riemann/Wüstenberg 2004).

Mehr Kenntnisse über die Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Eine Umfrage der *Bertelsmann-Stiftung* zeigt, dass ein hoher Anteil pädagogischer Fachkräfte ihre Kenntnisse über Entwicklungsbesonderheiten von Kindern unter drei Jahren und angemessenen pädagogischen Umgangsweisen in Bezug auf diese Altersgruppe als noch nicht ausreichend einschätzt (Bertelsmann Stiftung o.J.; nach Viernickel 2008, S. 200).

Bessere Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher

Die Tatsache, „dass in Westdeutschland ein eklatanter Mangel an pädagogischen Fachkräften für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren herrscht (...), stellt Kindertagesstätten vor die schwierige Aufgabe, selbst für eine entsprechende Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen zu sorgen“ (Wüstenberg 2009, S. 6 f.).

„Gute Einrichtungen sind kontinuierlich bemüht, ihre Pädagogik der frühen Kindheit gemäß aktueller entwicklungswissenschaftlicher Standards zu gestalten (...) So können Fachkräfte in die Lage versetzt werden, ihre Haltungen gegenüber familienergänzender Betreuung von Kleinkindern zu überprüfen und sich mit den anstehenden Themen fachlich qualifiziert auseinandersetzen zu können. Dazu sind Aushandlungsprozesse und Diskussionen im Team ebenso notwendig wie die Analyse von Qualifikationsbedarfen, darauf abgestimmte zielgerichtete Fortbildungsmöglichkeiten und eine geeignete Personalplanung“ (Viernickel 2008, S. 200).

Empfehlungen zur Förderung der Professionalität

„Zur Entwicklung der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte ist zu empfehlen,

- alle Mitarbeiterinnen der Einrichtung vor der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren an Fortbildungen und Arbeitskreisen teilnehmen zu lassen,
- weiterhin gezielt Fortbildungen zur Entwicklung und Vertiefung von spezifischen Kompetenzen zu vereinbaren und die Konsequenzen für die Arbeit in der Einrichtung im Team zu erarbeiten und umzusetzen,
- regelmäßige Besprechungen im Gesamtteam und von Erzieherinnen der jeweils kooperierenden Gruppen abzusichern,
- regelmäßig Beobachtungen zu dokumentieren, auszuwerten und im Team zu reflektieren,
- den regelmäßigen Austausch über die Entwicklung der einzelnen Kinder mit den Eltern zu gewährleisten,
- die Auswertung und Weiterentwicklung des gewählten Konzeptes sicherzustellen“ (Wüstenberg 2005, S. 226 f.).

Beobachten, was Kinder tun und brauchen

Bildungsprozesse bei Kindern bis zu drei Jahren laufen vermeintlich beiläufiger ab als bei älteren Kindern.

Es gilt daher zu erkennen, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren weniger in gezielten strukturierten Lernangeboten ihre Erfahrungen machen als vielmehr durch ihre eigene spontane Aktivität. Sie erleben mit allen Sinnen und sammeln ihre Erfahrungen, ziehen sich sozusagen selbst heraus, was sie brauchen, bzw. was sie aktuell interessiert (Largo 1999).

„Die Kinder sollten also nicht ‚bespielt‘ oder belehrt werden, sondern Zeit und Raum für Lernen durch Beobachtung und Nachahmung und eigene Initiativen haben. ... Eine so verstandene Bildungsarbeit erfordert eine hohe innere Präsenz der Erzieherin“ (Kercher/Höhn 2010 a, S. 65).

Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung als Voraussetzung

Für eine professionelle Umsetzung der Altersmischung müssen spezielle Ausbildungsschwerpunkte und Qualifizierungsfortbildungen verpflichtend sein, um

- fundiertes Wissen über die „normale“ kindliche Entwicklung und über „individuelle“ Entwicklungsverläufe in den ersten sechs Lebensjahren zur Verfügung zu haben (Largo 2007);
- darauf vorbereitet zu sein, eine Beziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Kindern eingehen zu können;
- zu wissen, was Alltagsgestaltung mit Säuglingen, Kleinstkindern und Kindern zwischen drei und sechs Jahren bedeutet (Bensel/Haug-Schnabel 2008);
- offen für eine gelebte Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zu sein;
- kompetent in der Buchungsberatung zu sein, damit für Kind und Eltern die jeweils beste Lösung gefunden wird (Haug-Schnabel/Bensel 2008);
- durch verbessertes Arbeiten im Team die Variabilität frühkindlicher Rhythmen beantworten und individualisierte Angebots- und Erlebnisstrukturen je nach Alter und Entwicklungsstand ermöglichen zu können (Haug-Schnabel 2009 a).

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte insgesamt ist es, Kinder bei der eigenaktiven Entdeckung der Welt zu unterstützen. Dazu ist professionelle Kompetenz nötig, denn es geht darum, immer wieder die Balance zu finden, gleichzeitig das Kind gewähren zu lassen und ihm Anregungen zu geben, sowie das Kind Zusammenhänge selbst herausfinden zu lassen und ihm dabei zugleich Lösungswege aufzuzeigen (Dreier u.a. 2004).

6.4 Voraussetzungen für eine gelingende Altersöffnung

Reflexion, Neuorientierung und Partizipation des gesamten Teams

Die erweiterte Altersmischung hat weitreichende Folgen für das tägliche pädagogische Handeln der Fachkräfte. In der Supervision und im regelmäßigen Austausch innerhalb des Teams können unterschiedliche Vorerfahrungen, Unsicherheiten und Vorurteile geäußert und besprochen werden. Ein nächster Schritt ist dann, durch gezielte Fortbildungsangebote entsprechende Fachkenntnisse zu erweitern. Darüber hinaus macht es Sinn, innerhalb des Teams Stärken und Schwächen zu (er)kennen und die Aufgabenverteilung entsprechend zu gestalten, um Überforderung vorzubeugen.

Dialog mit den Eltern

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).

Wohlbefinden der Kinder

Hier sind 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 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 Gelin-

gens und Misslingens bzw. Scheiterns braucht und an dem 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 – eben ganz auf den Spuren der frühkindlichen Bildung.

6.5 Checkliste für eine pädagogisch begründete Altersmischung

Die Erfahrungen aus den Anfängen der Praxis mit der erweiterten Altersmischung haben den Blick auf folgende kritische Punkte gelenkt, die beachtet werden müssen, um die Altersmischung professionell umzusetzen:

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

7 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München, S. 256–277
- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Ahnert, Lieselotte/Roßbach, Hans-Günter/Neumann, Ursula/Heinrich, Joachim/Koletzko, Berthold (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München, S. 9–53
- Ahnert, Lieselotte (2007): Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band: Entwicklungspsychologie. Bern, S. 479–488
- Ahnert, Lieselotte/Pinquart, Martin/Lamb, Michael E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74. Jg. H. 3, S. 664–679
- Ahnert, Lieselotte/Roßbach, Hans-Günter/Neumann, Ursula/Heinrich, Joachim/Koletzko, Berthold (Hrsg.) (2005): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München
- Allwörden, Margarethe von/Drees, Frauke (2006): Der Säugling ist eine Person. In: Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh
- Bailey, Donald/McWilliam, Robert A./Ware, William B./Burchinal, Margaret A. (1993): Social interactions of toddlers and preschoolers in same-age and mixed-age play groups. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14. Jg., H. 2, S. 261–276
- Becker-Stoll, Fabienne (2007 a): Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In: Becker-Stoll, Fabi-

- enne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 14–30
- Becker-Stoll, Fabienne (2007b): Ausbau der Kinderkrippen – Qualität vor Quantität. In: Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands, 53. Jg., H. 6, S. 10–13
- Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2010): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Beek, Angelika von der (2009): Pro und Contra Altersmischung in Krippe und Kita. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin
- Beller, Kuno E. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Frühe Kindheit, H. 2, S. 9–14
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim, S. 103–143
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Handlungsfeld Bildung fördern – Qualität sichern. Verteilung der Kinder auf verschiedene Gruppentypen in Kitas. In: Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme – Indikatoren vom 01.03.2011. www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-10-verteilung-der-kinder-auf-verschiedene-gruppentypen-in-kitas/index.html (12.09.2011)
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (o.J.): Checkliste für Eltern: Kinder unter DREI in Kitas. www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_16179__2.pdf (18.01.2011)
- Bischof-Köhler, Doris (2008): Zusammenhänge zwischen Bindung, Erkundung und Autonomie. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene. Stuttgart, S. 225–240
- Bizman, Aharon/Yinon, Yoel/Mivtzari, Esther/Shavit, Rivka (1978): Effects of the age structure of the kindergarten on altruistic behavior. In: Journal of School Psychology, H. 16, S. 154–160
- Broberg, Anders G./Hwang, Philip C./Lamb, Michael E./Ketterlinus, Robert D. (1989): Child care effects on socioemotional and intellectual competence in Swedish preschoolers. In: Lande, J. S./Scarr, S./Gunzenhauser, N. (Hrsg.): Caring for children. Challenge to America. Hillsdale/New Jersey, S. 49–75
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Dörfler, Sonja/Kinn, Michael (2009): Kindgerechte außerfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien. Wien
- Dieken, Christel van (2008): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau
- Dreier, Annette/Preissing, Christa/Ramseger, Jörg/Zimmer, Jürgen (2004): PONTE – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Teil II: Ergänzende Materialien. Fassung vom 16.09.2004. Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. Berlin
- Erath, Peter (1992): Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder. Freiburg im Breisgau
- Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM) (2005): Ab zwei dabei – „Altersmischung im Kindergarten 2–6“. Ein Projektantrag im Auftrag des Caritasverbandes der Erzdiözese Freiburg. Kändern
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Viernickel, Susanne (2010): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in akademischen und fachschulischen Ausbildungsgängen. In: Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin, S. 106–127
- Fuchs, Gerburg (2009): Kinder sich bewegen lassen (ein Film). Sicherheits- und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. Hrsg. vom Bayerischen Gemeindeunfallversicherungsverband und von der Bayerischen Landesunfallkasse in Kooperation mit der Unfallkasse Nord mit finanzieller Beteiligung der Unfallkasse Sachsen-Anhalt. München
- Furman, Wyndol/Rahe, Donald F./Hartup, Willard W. (1979): Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. In: Child Development, H. 50, S. 915–922

- Giebeler, Cornelia (2006): „80.000 Betreuungsplätze bis 2010 schaffen – Ausbau der Betreuung von Unter-dreijährigen beschleunigen“. Stellungnahme zum Fragenkatalog des Ausschusses für Generationen, Familie und Integration. Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Kinder, Jugend und Familie des Landtags NRW, am Montag, dem 30. Januar 2006
- Gonzalez-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt
- Gottman, John M./Katz, Lynn Fainsilber/Hooven, Carole (1996): Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. In: *Journal of Family Psychology*, 10. Jg. H. 3, S. 243–268
- Griebel, Wilfried/Minsel, Beate (2000): Breite Altersmischung – Forschungsergebnisse zusammengefasst. In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* 5. Jg. H. 2, S. 16–18
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (1999): Breite Altersmischung – Befunde aus neuen Untersuchungen. In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. Landsberg am Lech
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2006): Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in Partnerschaft bewältigen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg im Breisgau, S. 82–100
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Weinheim/Basel
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Reidelhuber, Almut/Minsel, Beate (2004): *Erweiterte Altersmischung in Kita und Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München
- Großmann, Heidrun/Griebel, Wilfried/Minsel, Beate (1998): Altersmischung in verschiedenen Bundesländern: Voraussetzungen und Erfahrungen. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): *Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven*. Freiburg im Breisgau, S. 142–167
- Grossmann, Klaus E. (1977): Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens (von Mary D. S. Ainsworth). In: Grossmann, Klaus E. (Hrsg.): *Entwicklung der Lernfähigkeit*. München, S. 96–107
- Grossmann, Klaus E. (2004): Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München, S. 21–41
- Guralnick, Michael J. (2009): Qualitätsbeurteilung bei der Inklusion in der frühen Kindheit. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): *Integrative Förderung in Forschung und Praxis*. Band 4. Berlin, S. 13–21
- Haug-Schnabel, Gabriele (2005): Zweijährige im Kindergarten – Ab zwei dabei. In: Krenz, Armin (Hrsg.): *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. München
- Haug-Schnabel, Gabriele (2009 a): Wenn unter Drei, dann aber richtig! Eine pädagogische Herausforderung mit Qualität beantworten. In: Bethke, Christian/Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen*. Weimar, S. 136–146
- Haug-Schnabel, Gabriele (2009 b): Neu im Kindergarten: Kinder unter drei Jahren. In: *WIR-Kindergarten in Südtirol*, H. 17, S. 7–14
- Haug-Schnabel, Gabriele (2010 a): Bildung in altersgemischten Gruppen – Möglichkeiten und Grenzen. Vortrag auf dem Fachtag des Kirchenkreises Düsseldorf-Mettmann, 17.06.2010, Mettmann
- Haug-Schnabel, Gabriele (2010 b): Kinder haben ein Recht auf blaue Flecken: Ein Positionspapier. In: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Sicher bilden und betreuen – Gestaltung von Bewegungs- und Bildungsräumen für Kinder unter drei Jahren. Prävention in NRW/40*. S. 9–26. www.unfallkasse-nrw.de
- Haug-Schnabel, Gabriele (2011): Aktuelle Entwicklungsforschung über frühkindliche Lernlust. Eröffnungskurs der Qualifizierungskursfolge für Pädagogische Fachkräfte „Frühkindliche Lernprozesse begleiten“. Vortrag anlässlich des Deutschen Bildungsressort am Pädagogischen Institut Bozen, Lichtenburg in Nals, 24.–26. März 2011
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2005): Zweijährige im Kindergarten. Der Alltag braucht Überschaubarkeit, Neues und Beständiges. In: *KiTa aktuell BW*, 14. Jg., H. 5, S. 105–108
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008): Recherche zur flexiblen Betreuung von Unterdreijährigen. In: *KiTa aktuell BW*, 17. Jg., H. 9, S. 172–175, H. 10, S. 196–200

- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2010): Ziele in der Krippenpädagogik: Bildungsziele der deutschen Frühpädagogik in der Diskussion. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart, S. 145–163
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2011): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. kindergarten heute – wissen kompakt/spezial. 7. bearb. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Haug-Schnabel, Gabriele/Schmid-Steinbrunner, Barbara (2008): Wie man Kinder von Anfang an stark macht. So können Sie Ihr Kind erfolgreich schützen – vor der Flucht in Angst, Gewalt und Sucht. 6. Aufl. Ratingen
- Höltershinken, Dieter/Ullrich, Dagmar (1991): Institutionelle Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren – Erfahrungen, Bedarf und konzeptionelle Weiterentwicklung am Beispiel der Einrichtungen des Sozialdienstes katholischer Frauen. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik Nr. 7. Bochum
- Kercher, Angelika/Höhn, Kariane (2002): Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten. Ein Modellprojekt der Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt und des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern. Abschlussbericht. Stuttgart
- Kercher, Angelika/Höhn, Kariane (Hrsg.) (2010 a): Zweijährige im Kindergarten. KiGa 2 Plus – Arbeitshilfe für Leitung und Teams. 9. Lieferung vom 30. Juni 2010. München
- Kercher, Angelika/Höhn, Kariane (Hrsg.) (2010 b): Zweijährige im Kindergarten. KiGa 2 Plus – Arbeitshilfe für Leitung und Teams. 10. Lieferung vom 15. November 2010. München
- Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2006): Werden wir den Bedürfnissen von Zweijährigen gerecht? Eine Checkliste. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 8–9
- Knauf, Tassilo (2007): Von der Krippe zur Bildungsarbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren. Wechsel der Szenarien an Beispielen. In: klein & groß, H. 1, S. 32–35
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin, S. 33–69
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári, Éva (2000): Die ersten Tage in der Krippe. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Lamb, Michael E. (1978): Interactions between eighteen-month-olds and their preschool-aged siblings. In: Child Development, H. 49, S. 51–59
- Largo, Remo H. (1999): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München
- Largo, Remo H. (2007): Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München
- Liegle, Ludwig (2007): Was bringt die erweiterte Altersmischung? Innovatives Konzept oder Notlösung? In: Kindergarten heute, H. 6–7, S. 6–13
- List, Gudula (2009): Spracherwerb im Krippenalter. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Berlin, S. 1–10
- Mangione, Peter L. (1982): Merkmale der Interaktion zwischen gleichaltrigen und nicht-gleichaltrigen Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XIV, H. 2, S. 110–124
- Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2003): Die Engagiertheit von Kindern: Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg im Breisgau, S. 190–205
- Merker, Helga (1998): Kleinkinder in altersheterogenen Gruppen. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Bern: Hans Huber, S. 125–135
- Niesel, Renate (2008): Wach, neugierig, klug – kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmsequenzen und Informationen zur Entwicklung von Kindern, Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik. Gütersloh
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2000): Breite Altersmischung: Was tun Kinder miteinander, die im Alter deutlich auseinander liegen. In: KiTa aktuell BY, H. 6, S. 131–135
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried/Minsel, Beate (2004): Wie ähnlich oder unterschiedlich sind die Kinder

- in einer Gruppe? Einfluss der erweiterten Altersmischung auf Kontakte zwischen Mädchen und Jungen. In: KiTa aktuell BY, H. 2, S. 41–45
- Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2010): Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle. Hrsg. vom Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. www.verwaltung.bayern.de/Broschueren-bestellen-.196-1628633/index.htm
- Riemann, Ilka (2006): Die Aufnahme von Kindern unter drei muss gut bedacht werden. Die Aufgaben von Trägern und Leiterinnen von Kindergärten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 27, S. 4–7
- Riemann, Ilka/Wüstenberg, Wiebke (2004): Die Kindergartenengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie. Frankfurt am Main
- Roßbach, Hans-Günter (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materielien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 55–174
- Santo, Aurelia di (2000): Multi-age groupings in early childhood education, the affordances and opportunities of a multi-age child care model. Master thesis, University of Toronto. Toronto
- Schmidt-Denter, Ulrich (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf: Lehrbuch der sozialen Entwicklung. Weinheim
- Schneider, Kornelia (2008): Kinder in ihrer Weltaneignung unterstützen, Teile 1–3. In: kindergarten heute, H. 6–7, S. 8–13, H. 8, S. 8–13, H. 9, S. 8–14
- Şikcan, Serap (2008): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 184–202
- Sozialreferat der Landeshauptstadt München (Hrsg.) (2000): Pädagogische Rahmenkonzeption für Kooperationseinrichtungen. Fortschreibung für den Zeitraum 1997 bis Juni 1999. Arbeitsfelder – Erfahrungen – Zielsetzungen. München
- Strätz, Rainer (1998): Altersgemischte Gruppen. Chancen, Probleme und Erfahrungen. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Freiburg im Breisgau, S. 128–141
- Sundell, Knut (1993): Äldersindelat eller åldersblandat? Lund: Studentlitteratur. Deutsche Übersetzung der Kapitel 1, 3, 5, 7 und 8 in: Vogt, Herbert (1994): Forschungsergebnisse zur Altersmischung in Schweden (DJI-Arbeitspapier). München
- Sundell, Knut (1994): Mixed-Age Groups in Swedish Nursery and Compulsory Schools. In: School Effectiveness and School Improvement, H. 5, S. 376–393
- Textor, Martin R. (1997): Vor- und Nachteile der weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München
- Textor, Martin R. (1998 a): Schweden stellt Altersmischung infrage. In: Kita aktuell Bayern, H. 10, S. 105–106
- Textor, Martin R. (1998 b): Weite Altersmischung. In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin R. (Hrsg.): Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen. Freiburg im Breisgau, S. 35–58
- Textor, Martin R. (2007): Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 74–96
- Textor, Martin R. (2010): Formen der Gruppierung von unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Kita und Hort. 58. Ausgabe, Teil 2, Kap. 43. München, S. 1–18
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tietze, Wolfgang (2009): Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Betreuung von Krippenkindern. Vortrag beim „Invest in future“-Kongress „Bildung und Betreuung“. Stuttgart, 19.10.2009
- Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2007): Kindergarten-Skala (KES-R) – Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin

- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/Basel
- Vandell, Deborah L./Wolfe, Barbara (2002): Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? University of Wisconsin-Madison: Institute for Research on Poverty
- Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau
- Viernickel, Susanne (2008): Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim/Basel, S. 198–207
- Viernickel, Susanne (2010): Was bedeutet Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren? In: Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin, S. 177–190
- Viernickel, Susanne (2011): Wie wichtig sind soziale Kontakte mit anderen Kindern in den ersten drei Lebensjahren wirklich? In: Kindergarten heute, H. 2, S. 39–41
- Viernickel, Susanne/Lee, Hee-Jeong (2004): Beginn der Kindergartenzeit. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise. Hrsg. vom Diakonischen Werk, Der Paritätische Gesamtverband, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule. www.gew.de/Binaries/Binark7887/expertise_gute_betreuung_web.pdf
- Völkel, Petra (2010): Wie und was Kinder von- und miteinander lernen. Die Bedeutung der Interaktion zwischen Kindern. In: Kindergarten heute, H. 8, S. 8–13
- Wertfein, Monika (2006): Emotionale Entwicklung von Anfang an – wie können pädagogische Fachkräfte den kompetenten Umgang mit Gefühlen fördern? www.familienhandbuch.de (Rubrik Kindheitsforschung)
- Wertfein, Monika/Lehmann, Jutta (2010): Von der Integration zur Inklusion – eine neue Aufgabe für die frühpädagogische Praxis? www.familienhandbuch.de (Rubrik Kindertagesbetreuung)
- Wu, Lan-Ruo (1998): Prosoziales Verhalten von Kindern in Freispielsituationen in kleinen altersgemischten und Kindergartengruppen. Dissertation, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Biologie der Universität Dortmund. Dortmund
- Wüstenberg, Wiebke (2005): Betreuung für Kinder unter drei. In: KiTa aktuell NRW, 14. Jg. H. 11, S. 220–227
- Wüstenberg, Wiebke (2006): Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften untereinander: Nützt das ihrer Entwicklung? www.kindergartenpaedagogik.de/1813.html (01.04.2011)
- Wüstenberg, Wiebke (2009): Nestgruppe? Große Altersmischung? Krabbelgruppe? Finden Sie die geeignete Betreuungsform für Kinder unter drei in Ihrer Einrichtung. In: Das Leitungsheft Kindergarten heute, H. 4, S. 4–15
- Wüstenberg, Wiebke/Schneider, Kornelia (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim, S. 144–177

Weiterführende DVD-Empfehlungen

- Bleschoefski, Rita (2008): Schlüsselsituationen im Krippenbereich. Qualitätsmerkmale für die Arbeit mit den Jüngsten. Bezugsquelle: www.kitas-hamburg.de
- Fuchs, Gerburg (2010): Kinder sich bewegen lassen. Sicherheits- und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. (Herausgeber: Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband). Bezugsquelle: guenther.heimann@uk-nord.de
- Gerwig, Kurt (2009): KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung von KiTas. Bezugsquelle: www.krippenfilm.de
- Gerwig, Kurt (2010): Erzieherin: Beruf oder Berufung? Personale Kompetenzen für Beziehung und Bildung in der Elementarpädagogik und der Ausbildung von ErzieherInnen. Bezugsquelle: www.paedagogikfilme.de/Erzieherinnenfilm

Mundzeck, Heike/Braack, Holger (2008): Ein Leben beginnt. Babys Entwicklung verstehen und fördern. Bezugsquelle: www.ein-leben-beginnt.de

Mundzeck, Heike/Braack, Holger (2011): Krippenkinder. Familie und Tagesbetreuung in gemeinsamer Verantwortung. Bezugsquelle: www.familie-und-krippe.de

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

Zu den Autoren



Franziska Nied,

Diplom-Pädagogin; Studium der Erziehungswissenschaften in Freiburg; mehrjährige Tätigkeit als Sprachförderkraft in einer Kindertageseinrichtung; seit 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin der *Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen* (FVM, Kändern); Feldkoordinatorin für den Standort *Baden-Württemberg* für die *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK).



Renate Niesel,

Diplom-Psychologin; wissenschaftliche Referentin am *Staatsinstitut für Frühpädagogik* (IFP); Arbeitsschwerpunkte: Transitionen in der Familienentwicklung und im Bildungssystem, erweiterte Altersmischung, Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen, geschlechtergerechte Pädagogik; zahlreiche Veröffentlichungen; Mitglied der Expertengruppe „Kinder unter drei Jahren“ der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) am *Deutschen Jugendinstitut* (DJI).



Dr. Gabriele Haug-Schnabel,

Biologin und Völkerkundlerin; Leiterin und Mitinhaberin der *Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen* (FVM, Kändern); seit 1992 Privatdozentin für Verhaltensbiologie und Entwicklungsforschung an der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät (Institut für Psychologie) der Universität Freiburg; Forschungsschwerpunkte: Verhaltensentwicklung in Kindheit und Pubertät (z.B. Aggression und Enuresis/Enkopresis), Qualitätssicherung in der Frühpädagogik (www.nubbek.de); Mitglied des Nifbe-Beirats.
www.verhaltensbiologie.com



Dr. Monika Wertfein,

Diplom-Psychologin; Studium an der *Ludwig-Maximilians-Universität* München u.a. Psychologie mit den Vertiefungsfächern Familien- und Klinische Psychologie; Promotion zum Thema „Emotionale Entwicklung von Kindern im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion“; seit 2006 wissenschaftliche Referentin am *Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP* in München; ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung, Lehre und Praxisberatung sind Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren sowie sozio-emotionale Kompetenzen in Familie und pädagogischer Praxis.



Dr. Joachim Bense,

Diplom-Biologe; Mitinhaber der *Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen* (FVM, Kändern); laufende Forschung zur außerfamiliären Betreuung von Kleinstkindern (Regionale Forschungsleitung zusammen mit Dr. Gabriele Haug-Schnabel der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ NUBBEK für Baden-Württemberg), zur Verhaltensentwicklung und chronischen Unruhe im Säuglingsalter („Freiburger Säuglingsstudie“) und zu Handlungskonzepten für Kindertageseinrichtungen zur Erkennung von Kindeswohlgefährdung. www.verhaltensbiologie.com

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:
			
Band 19: Klaus Fröhlich Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte	Band 12: Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik	Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft	Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
Band 18: Regine Schelle: Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess	Band 11: Vera Deppe: Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern	Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Band 17: Johanna Gebrande: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen	Band 10: Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote	Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	
Band 16: Jörn Borke/Paula Döge/Joscha Kärtner: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren	Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen	Band 1: Sprachliche Bildung	
Band 15: Annika Sulzer/Petra Wagner: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte	Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Worauf müssen sich frühpädagogische Fachkräfte vorbereiten, wenn sie ein- und zweijährige Kinder in altersgemischte Gruppen aufnehmen? In der vorliegenden Expertise wird dieser Frage ausführlich nachgegangen. Neben Hinweisen auf das entwicklungspsychologische Grundlagenwissen, werden die unterschiedlichen Modelle der Altersmischung beschrieben und ihre Konsequenzen für die Praxis diskutiert. Mit Empfehlungen für die Gestaltung eines altersgemischten Alltags in der Kindertageseinrichtung und mit einer Checkliste für eine pädagogisch fundierte Altersmischung trägt diese Expertise zur Orientierung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, Fachkräften und Trägern bei.