

# Öffnung der Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie

Wiebke Wüstenberg und Ilka Riemann

## Vorgeschichte

In Frankfurt am Main gab es Anfang 2001 freie Kindergartenplätze und gleichzeitig einen Mangel an Plätzen für Kinder unter drei Jahren. Das führte zu dem Plan, in einigen Kindertagesstätten bzw. Kindergartengruppen Kinder ab einem Jahr aufzunehmen. Die kommunalen, kirchlichen und frei-gemeinnützigen Träger von entsprechenden Einrichtungen in Frankfurt einigten sich darauf, dafür folgende Bedingungen bereit zu stellen:

- die Gruppengröße auf 18 Kinder zu reduzieren,
- den Personalschlüssel um eine halbe Fachkraft zu erhöhen
- einen zusätzlichen Schlafraum einzurichten.

Den Beteiligten war klar, dass eine entsprechende Konzeptveränderung die Organisation der gesamten Einrichtung, das Team, die Alltagsabläufe und die pädagogische Arbeit tangieren würde. Die Leiterinnen und Erzieherinnen der 12 Kindertageseinrichtungen und 17 Gruppen, in denen ein- und zweijährige Kinder aufgenommen werden sollen, hatten demgemäß sowohl organisatorische als auch pädagogische Fragen zu beantworten, z.B.:

- Was brauchen ein- und zweijährige Kinder im Unterschied zu Drei- bis Sechsjährigen?
- Kann den Kleinen der Kindergartenalltag überhaupt zugemutet werden?
- Wie können die unterschiedlichen Bedürfnisse von ein- bis sechsjährigen Kindern ausbalanciert werden?
- Was muss in den Räumen und im Spielangebot verändert werden?
- Wie müssen die Dienstpläne der pädagogischen Fachkräfte organisiert sein, damit eine kontinuierliche Betreuung der Jüngsten gesichert werden kann, aber auch die Interessen der Vorschulkinder nicht vernachlässigt werden?
- Wie verändert sich die Kooperation mit den Eltern?

Da es für die meisten Träger und pädagogischen Fachkräfte Neuland war, Kinder unter drei zu betreuen und das gemeinsam mit Kindergartenkindern zu organisieren, beschloss die Stadt Frankfurt am Main, eine wissenschaftliche Begleitung während der zweijährigen Erprobungsphase in Auftrag zu geben. Die praktischen Erfahrungen mit der Umstellung sollten genutzt werden, um professionelle Kriterien für altersgemischte Betreuungskonzepte zu entwickeln.

Die Fachhochschule Frankfurt am Main wurde im März 2001 beauftragt, die Tagesbetreuung in den Gruppen mit Kindern von 1-6 Jahren zu evaluieren und Empfehlungen für Be-

treuungsbedingungen und Konzepte zu erarbeiten. Die wissenschaftliche Begleitung wurde im Juni 2003 mit der Formulierung der Empfehlungen für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern ab einem Jahr in Kindertagesstätten abgeschlossen.

Im Folgenden werden wir zunächst die zwei zentralen Untersuchungsfragen benennen und kurz zusammenfassen, auf welchen theoretischen und empirischen Grundlagen unsere Forschung basiert. Sodann geben wir einen Überblick über die verwendeten Forschungsmethoden und in welchen Bereichen die Erzieherinnen als Forscherinnen beteiligt waren. Anschließend präsentieren wir einige zentrale Forschungsergebnisse und die daraus entwickelten Schlussfolgerungen.

## **Zentrale Untersuchungsfragen und deren wissenschaftliche Grundlagen**

Die Träger und Einrichtungen hatten eindeutig konzeptionelle Interessen, was die Beantwortung von zwei zentralen Untersuchungsfragen in den Mittelpunkt rückte:

1. Unter welchen Rahmenbedingungen können Kinder von einem Jahr bis zu 6 Jahren gemeinsam entwicklungsfördernd betreut werden?
2. Wie können ein- bis sechsjährige Kinder in einer gemeinsamen Gruppe in ihren Kontakten und Interaktionen mit gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern unterstützt werden?

Diese Untersuchungsfragen basieren auf grundlegenden theoretischen und empirischen Erkenntnissen, die hier zur besseren Orientierung den Ausführungen über die Ergebnisse der Forschung vorangestellt werden sollen:

- Tagesbetreuungseinrichtungen haben nachweislich einen eigenen, auch unabhängig von der Familie bestehenden Anteil von Entwicklungsförderung für ein Kind. Das ist eine Chance für Kinder und eine große Verantwortung für die Jugendhilfeträger und Kommunen.
- Die Rahmenbedingungen einer Tagesbetreuungseinrichtung, insbesondere die Qualifikation der Fachkräfte, die Gruppengröße, der Personalschlüssel, die Verfügungszeit für die Erzieherinnen und die Raumgröße beeinflussen die Qualität der Erziehungsprozesse in Tagesbetreuungsgruppen und damit die Qualität der Bildung der betreuten Kinder.
- Das freie Spiel in Kindertageseinrichtungen ist Teil dieser Prozessqualität und hat eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung, denn im freien Spiel sind Kinder in der Regel motiviert und engagiert, sich mit ihrer sozialen und räumlich-materiellen Umwelt auseinander zu setzen.
- Ein Gütemerkmal für Bildungsprozesse im freien Spiel ist, dass Kinder in altersgemischten Gruppen alle dem Alter adäquaten Spielformen realisieren können, wie groß- und feinmotorische Spiele, Konstruktions- und Experimentiervorhaben, Rollen- und Regelspiele.
- Ein weiteres Gütemerkmal ist, dass Kinder sowohl mit gleichaltrigen als auch mit älteren und jüngeren Kindern Erfahrungen sammeln können.
- Es ist davon auszugehen, dass Interaktionen unter *gleichaltrigen* Kindern die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung in besonderem Maße fördern. Die gleichrangige Ebene der Auseinandersetzung ist mit einem spezifischen Grundmuster des

Lernens verbunden. An ihm ist bedeutsam, dass Kinder sich wechselseitig auf die Handlungen des anderen beziehen und im gemeinsamen Prozess neue Handlungskombinationen erfinden. Im Zuge dessen müssen sie sich über deren Bedeutungen verständigen, was ihnen gleichzeitig hilft, das soziale und materielle Umfeld zu verstehen. Das alles trifft auch bereits für die ein- und zweijährige Kinder zu.

- Auch von *altersgemischten* Interaktionen gehen spezifische Entwicklungsimpulse aus. Sich von älteren Kindern etwas zeigen zu lassen, besonders wenn diese in der Lage sind, den Entwicklungsstand der Jüngeren zu berücksichtigen, ist für kleine Kinder bedeutsam, funktioniert aber nach einem anderen Lernmuster. Auch beim Zuschauen, wie Ältere bestimmte Aufgaben lösen, können jüngere Kinder eine wichtige Informationen gewinnen, z.B. über grundlegende Elemente, wie man Kaufmannsladen spielt oder wie man über ein Streitobjekt verhandelt.
- Die älteren Kinder gewinnen ebenfalls neuartige Erfahrungen, wenn sie sich auf Jüngere einlassen und sie anleiten (Tutoring). Vermutlich wird in ihnen das Gefühl, kompetent zu sein bzw. etwas zu können, gestärkt, wenn sie – animiert durch die Jüngeren – vergleichen, wie hilfsbedürftig die "Kleinen" manchmal noch sind bzw. wie sie selbst früher einmal waren und was sie inzwischen alles verstehen und umsetzen können.
- Diese skizzierten Potenziale entwickeln sich nicht automatisch; sie brauchen eine anregende Umgebung, d.h. die Potenziale können auch brach liegen (ungenutzt bleiben), wenn die Umgebung zu wenig Entwicklungsanreize bietet.
- Hier haben pädagogische Fachkräfte eine wichtige Aufgabe. Es ist empirisch nachgewiesen, dass höhere Qualität im Spiel dadurch gefördert wird, dass Erzieherinnen ihre Rolle oder ihren Spielstil auf die Spielthemen der Kinder abstimmen können (Enz/Christie 1994), also die spezifischen Interessen der Kinder wahrzunehmen in der Lage sind und diese unterstützen.
- Dabei ist von großer Bedeutung, welche räumlichen Bedingungen zur Verfügung gestellt werden, welche Materialien für die kindliche Auseinandersetzung beschafft, präsentiert, immer wieder erneuert und bearbeitet werden.

## **Forschungsmethoden**

Weiter oben haben wir bereits erklärt, dass die Praxis evaluiert werden sollte. Das war nur mit der Hilfe und dem Engagement der Leiterinnen und Erzieherinnen möglich. Sie stellten sich einer doppelten Herausforderung: zum einen ein neues Betreuungsmodell zu erproben und zum anderen sich gleichzeitig mit der wissenschaftlichen Begleitung auseinander zu setzen und an Forschungsaufgaben zu beteiligen.

Folgende Forschungsmethoden wurden eingesetzt:

- Befragungen,
- Beobachtungen,
- regelmäßiger Erfahrungsaustausch
  - mit Erzieherinnen der teilnehmenden Betreuungsgruppen und
  - mit Multiplikator/innen sowie
- Fortbildungen.

Die *Befragungen* dienten der Analyse der strukturellen Bedingungen sowie der Dokumentation der Sichtweisen der Erzieherinnen zur neuen Erziehungssituation. Es wurden Einzelinterviews mit den Leiterinnen durchgeführt und Fragebögen am Anfang und Ende der Evaluationszeit erhoben.

An den *Beobachtungen* waren die Erzieherinnen als Forscherinnen zweimal direkt beteiligt. Sie untersuchten die Spielpartnerschaften in jeder Gruppe während des Freispiels und die Aktivitäten der Fünfjährigen nach ihrer Engagiertheit. Die Spielformen der zwei Jüngsten in jeder Gruppe wurden durch die Wissenschaftlerinnen erhoben.

Während der gesamten Evaluationsphase gab es *Erzieherinnentreffen*, um den Integrationsprozess der unter Dreijährigen zu reflektieren. Das ermöglichte, pädagogische Erfahrungen auszutauschen, Fortbildungsthemen zu klären, aber auch Schwierigkeiten z.B. bei der Umsetzung der Bedingungen zu erfassen. Auf *Treffen mit Vertreter/innen und Berater/innen aller Einrichtungsträger* wurden *solche Probleme* diskutiert, aber auch der Evaluationsprozess insgesamt begleitet.

Durch die *Fortbildungen* wurden die Erzieherinnen vorbereitet, die Forschungsmethoden zu lernen, um sich am Forschungsprozess beteiligen zu können.

Nach Einschätzung der Erzieherinnen haben sie sich durch ihre Beteiligung am Projekt in ihrer professionellen Arbeit weiter entwickelt und bestätigt gesehen.

## **Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Praxis**

In diesem Abschnitt stellen wir einige Ergebnisse und zugleich damit Antworten auf die oben formulierten Untersuchungsfragen vor: Sie betreffen

1. die Rahmenbedingungen für Bildung und Erziehung in der altersübergreifenden Gruppe mit Kindern von eins bis sechs Jahren,
2. die Spielkonstellationen in der altersübergreifenden Gruppe,
3. die Spielformen der ein- und zweijährigen Kinder,
4. der Materialgebrauch und die Spiele der Fünfjährigen.

### *Zu 1. Die Rahmenbedingungen für Bildung und Erziehung in der altersübergreifenden Gruppe mit Kindern von eins bis sechs Jahren*

In unserer Untersuchung sollte geklärt werden, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, damit ein- bis sechsjährige Kinder so betreut werden können, dass sie ihre entwicklungsgemäßen Interaktionen verwirklichen können und ihre Entwicklung gefördert wird. Dazu haben wir uns unter anderem mit drei strukturellen Bedingungen auseinander gesetzt, mit

- der Gruppengröße,
- dem Personalschlüssel und
- der sog. Verfügungszeit von Erzieherinnen.

In internationalen und deutschen Forschungen stellen die Gruppengröße, der Betreuungsschlüssel und der Umfang der Verfügungszeit der Erzieherinnen einige der wichtigsten Merkmale für eine gute Erziehungsqualität dar. Die *Gruppengröße* wirkt unabhängig vom Personalschlüssel darauf ein, ob die Kinder Interaktionen in komplexen Spielen und Tätigkeiten realisieren. Wie weiter oben bereits dargestellt waren im Projekt Gruppen mit 18 ein- bis sechsjährigen Kindern vorgegeben. Tatsächlich hatten 6 Gruppen aus räumlichen und personellen Gründen 15 oder weniger Kinder, 6 Gruppen 18 und weitere 3 Gruppen mehr als 18 Kinder. Die letzteren reduzierten aber während des Projektes ihre Gruppenstärke.

Ein direkter Vergleich der Gruppen mit 15 Kindern bzw. mit 18 Kindern war wegen der sehr unterschiedlichen anderen Bedingungen, wie Personalmangel oder räumliche Enge, mit denen die kleineren Gruppen zu kämpfen hatten, nicht möglich. Aber wir können sagen, dass Erzieherinnen in den größeren Gruppen mit 18 Kindern und mehr sich belasteter fühlten als die Erzieherinnen aus Gruppen mit weniger Kindern.

Der *Personalschlüssel* war in den einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich. In einigen Einrichtungen war es nicht gelungen, ausreichend Personal einzustellen. Die Personalbesetzung war mit 2,5 Erzieherinnenstellen für eine Gruppe mit 18 Kindern und durchschnittlich 3-5 Ein- und Zweijährigen zu knapp bemessen. Vor allem ein differenziertes Arbeiten beispielsweise mit altershomogenen Untergruppen wurde immer wieder erschwert, wenn eine Kollegin ausfiel. Das Wickeln und die übrige Pflege nahmen viel Zeit in Anspruch. Hier kann auch keine Zeit eingespart werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt in Hinblick auf die Kinder unter drei Jahren ist, dass *Kontinuität* in den Beziehungen der Kinder zu den Erwachsenen und zu den anderen Kindern zu gewährleisten ist. Das muss durch den Personalschlüssel so gesichert sein, dass Kleinstkinder den ganzen Tag mit vertrauten Personen verbringen können und dass auch bei Ausfällen der Bezugserzieherinnen für die Ein- und Dreijährigen vertraute Erzieherinnen eingesetzt werden können.

Eine gute Personalsituation, der klug abgestimmte Einsatz von Ganztags- und Halbtagskräften und eine hohe berufliche Motivation der Erzieherinnen können die Betreuungskontinuität über einen längeren Zeitraum schaffen. In den untersuchten Gruppen war wenig Fluktuation zu verzeichnen. Das kann unter anderem daran liegen, dass die beteiligten Erzieherinnen fast ausnahmslos überaus großes Interesse und Engagement an der neuen Erziehungskonstellation an den Tag legten.

Der dritte Aspekt von Bedeutung ist die *Verfügungszeit*, also die Zeit, in der Teamsitzungen und Elterngespräche stattfinden, in der sich Erzieherinnen in Untergruppen besprechen und sich auf die Arbeit in den Betreuungsgruppen vorbereiten, Angebote und Projekte planen usw. Der Umfang der Verfügungszeit betrug durchschnittlich ca. 17% der Arbeitszeit. Er bemisst sich nach der vertraglichen Arbeitszeit der Erzieherin. Wenn also eine Erzieherin halbtags arbeitet, verfügt sie etwa über die Hälfte der Verfügungszeit, wobei sie an Teamsitzungen etc. ebenso lange teilnimmt wie die Kolleginnen. Die Zeit für Erzieherinnen, das Umfeld der Kinder und Aktionen vorzubereiten und so zu gestalten, dass Interaktionen unter den Kindern angeregt werden, war also für einen Teil der Erzieherinnen knapper bemessen als für den anderen.

Da die Hälfte der Erzieherinnen unserer Untersuchung Teilzeit beschäftigt war, erwies es sich als schwierig, für die zusätzlichen Aufgaben in der alterserweiterten Gruppe mit Kin-

dern unter drei Jahren genug Zeit zur Verfügung zu stellen – so z.B. für den steigenden Bedarf an Kommunikation von Erzieherinnen mit Eltern und von Erzieherinnen untereinander. Weil zudem wegen der kleineren Kinderzahl in den Gruppen Kooperation zwischen altersübergreifenden Gruppen vermehrt notwendig wurde, reichte diese Zeit oft nicht aus. Das zeigte sich unter anderem daran, dass Gespräche unter Kolleginnen zweier Parallelgruppen häufig nicht möglich waren oder nebenher passieren mussten, wie auch vermehrt Tür- und Angelgespräche mit Eltern stattfanden. Bei solchen Gesprächen besteht das Problem, dass die Aufmerksamkeit zwischen Kindern und Gesprächspartnern geteilt werden muss, was sehr belastend und für alle Teile wenig befriedigend ist.

Mit Organisationsentwicklung und zusätzlicher Arbeitsteilung hätte die Situation zwar hier und dort etwas verbessert werden können, aber nicht grundsätzlich, denn das Potenzial war durch die knapp bemessene Verfügungszeit, vor allem der Teilzeitkräfte, begrenzt.

*Wir kommen deshalb zu folgenden Schlüssen:*

- Gruppen mit ein- bis sechsjährigen Kindern sollten nicht mehr als 15 Kinder haben.
- Bei einer Gruppenstärke von 15 Kindern sollten immer mindestens zwei Fachkräfte anwesend sein, wenn 18 Kinder in der Gruppe sind entsprechend mehr.
- Die Anzahl der Planstellen und der Teilzeitkräfte muss sich nach Alter und Betreuungszeit der Kinder richten. Was das jeweils für den Stellenplan bedeutet, muss vor Ort geklärt werden.
- Je drei Konzepttage sollten pro Jahr für alle Fachkräfte bereitgestellt werden, damit sich auch die Teilzeitkräfte ausreichend an Konzeptentwicklung und Planung für die Kinder zwischen einem Jahr und sechs Jahren beteiligen können.
- Da der Wechsel von Erzieherinnen für Ein- bis Dreijährige sehr viel folgenreicher ist als für ältere Kinder, muss vor der Erweiterung der Gruppen um diese Altersstufe vor allem für eine ausreichende und stabile Personalsituation gesorgt werden.

## *Zu 2. Die Spielkonstellationen in der altersübergreifenden Gruppe*

Es gibt kaum empirische Forschung darüber, wie Kinder sich im freien Spiel organisieren, schon gar nicht wie sie sich organisieren, wenn sie in einer Altersmischung von 1-6 Jahren betreut werden. Angesichts der großen Übereinstimmung, dass vor allem die sozialen Erfahrungen der Kinder Motor für Entwicklung sind, ist das ein außerordentliches Manko.

Also mussten wir durch die wissenschaftliche Begleitung erst herausfinden, welche Spielkonstellationen in der altersgemischten Gruppe überhaupt gebildet werden. Um diese Fragen beantworten zu können, haben die Erzieherinnen Gruppenbeobachtungen in der Freispielphase durchgeführt und Spielesoziogramme erstellt. Diese haben wir mit ihnen zusammen und weitergehend ausgewertet.

Für diesen Teil unserer Untersuchung konnten wir 870 Spielkonstellationen, die von den Kindern gewählt worden waren, analysieren. Zwei Ergebnisse sollen hier vorgestellt werden:

- das Verhältnis von Einzelspiel und Spielpartnerschaften und
- das Verhältnis von altersgleichen gegenüber altersgemischten Spielkonstellationen.

Erstens: In den untersuchten Spielkonstellationen beschäftigten sich die Kinder zu 49% *allein* und zu 51% *in Spielpartnerschaften*, d.h. in unserer Untersuchung taucht das Einzelspiel ungefähr so häufig auf wie das soziale Spiel. Die weitere Analyse ergab, dass Einzelspiel altersabhängig war, die jüngeren Kinder also häufiger allein spielten als die älteren. Darüber hinaus zeigte sich in allen Altersstufen eine Tendenz zu mehr Spielpartnerschaften und weniger Einzelspiel, wenn in der untersuchten, jeweils zwei Jahrgänge umfassenden Altersgruppe – Ein-/Zweijährige, Drei-/Vierjährige sowie Fünf-/Sechsjährige – fünf Kinder anwesend waren. Das heißt, der hohe Anteil von Einzelspiel kann auch damit zu tun haben, dass Kinder keine annähernd alters- und entwicklungsgleichen Spielpartner/innen finden konnten.

Abgesehen davon, dass die hier wiedergegebene Tendenz durch weitere Studien überprüft werden müsste, stellt sich die Frage, welche Wertigkeit wir dem Einzelspiel bzw. dem interaktionalen Spiel geben – ob und unter welchen Umständen beispielsweise vom Einzelspiel ein vergleichbarer Entwicklungsanschub erwartet werden kann, wie das in der Regel den interaktionalen Spielkonstellationen zugeschrieben wird. Diese Frage hier auszuführen, würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Deshalb möchten wir lediglich Beobachtungsaspekte benennen, die eine Reflektion anregen sollen:

- Wie häufig spielen die einzelnen Mädchen und Jungen allein bzw. zusammen mit anderen?
- Handelt es sich beim Einzelspiel um eine konzentrierte Beschäftigung?
- Welche Spielprozesse sind im Einzelspiel beim Kind erkennbar?
- Welche Beschäftigungen mit welchem Spielmaterial finden alleine statt?
- Welches Spielmaterial unterstützt Zusammenspiel?
- Hat jedes Kind Gleichaltrige zur Auswahl?
- Welche weiteren Funktionen hat es, wenn ein Kind sich zurückzieht, um alleine zu spielen?
- Welche pädagogischen Hilfen sind geeignet, isolierte Kinder wieder in die Gruppe zu integrieren?

Entsprechende Beobachtungen sind unserer Meinung nach in allen Gruppen nötig und keinesfalls auf altersgemischte Gruppen beschränkt.

Zweitens: Im Gegensatz zu anderen Studien waren in unserer Untersuchung die *Spielkonstellationen häufiger altersgemischt (64%) als altersgleich (36%)* zusammengesetzt. Die differenzierte Analyse zeigt jedoch eine Tendenz zu mehr *altersgleichen* Spielpartnerschaften, wenn fünf Kinder in der untersuchten Altersgruppe zur Verfügung standen. Das traf für alle Altersstufen, besonders deutlich aber für die fünf- und sechsjährigen Kinder zu. In der einzigen Betreuungsgruppe unserer Untersuchung, die fünf Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren hatte, wurden gleichaltrige Spielpartnerschaften fast so häufig gebildet wie altersgemischte Konstellationen. Das könnte ein Signal dafür sein, dass Kinder aller Altersstufen entschieden häufiger Peers zum Spielen wählen würden, wenn eine ausreichende Auswahl von ihnen zur Verfügung stünde.

Die meisten Einrichtungen hatten jedoch bei der Öffnung der Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr Schwierigkeiten, eine altersmäßig ausgewogene Zusammensetzung zu organisieren.

Wenn wir – wie weiter vorne begründet – es für sinnvoll ansehen, dass Kinder Erfahrungen sowohl mit Peers als auch mit jüngeren und älteren Kindern haben sollten, dann sind wir durch die Analyse der Soziogramme zusätzlich darin bestärkt worden: Sie hat gezeigt, dass es Spezifika der Spielpartnerschaften gibt, die Kinder mit Peers bzw. mit älteren oder jüngeren Kindern eingehen.

In *altersgleichen* Spielkonstellationen spielten die Kinder zu 83% in Dyaden, also zu zweit, und überwiegend geschlechtshomogen. Diese Spielpartnerschaften wurden häufig in gleicher Formation fortgesetzt. Das heißt, ein Kinderpaar entwickelte seine Spiele über mehrere Tage weiter, was wir unter Gesichtspunkten von Ko-Konstruktion als bedeutsames Entwicklungspotential ansehen. In diesem Zusammenhang war für uns interessant, dass Kinderpaare nicht immer in der Konstellation zu zweit blieben, sondern sozusagen zu zweit einen "Kern" bildeten, um den sich andere Peers scharten.

In *altersfernen* Spielgruppen (Altersabstand ab 18 Monate) spielten die Kinder ganz überwiegend in Konstellationen zu dritt und häufig in großen Spielgruppen mit vier, fünf oder noch mehr Kindern. In 20% der altersfernen Spielpartnerschaften haben sich sogar Mädchen und Jungen in einer Altersspanne von 1-6 Jahren zusammengetan. Diese Spielgruppen waren ad hoc-Gruppen, zeigten eine besondere Organisationsfähigkeit der Kinder unter einander und eine hohe Bereitschaft, die Jüngsten zu integrieren. Aber sie wiederholten sich nicht, das heißt, es zeigte sich in unserer Untersuchung keine Fortsetzung der Gruppenerfahrung wie in den Peerkonstellationen.

Da wir davon ausgehen, dass in den verschiedenen Spielkonstellationen jeweils spezifische Kompetenzen gebraucht und abgerufen werden, sind wir der Meinung, dass soziale Kontakte sowohl zu jüngeren bzw. älteren Kindern als auch zu Gleichaltrigen in der Tageseinrichtungen möglich sein sollten. Unsere Untersuchung zeigt, dass – wie schon immer in Kindergartengruppen – altersgemischte Kontakte in vielfältiger Form in allen Betreuungsgruppen vorhanden waren, aber kontinuierliche altersgleiche Spielpartnerschaften nicht gesichert waren.

*Wir kommen zu folgenden Schlussfolgerungen:*

- Um altersgleiche Spielpartnerschaften für alle Kinder abzusichern, muss die Zusammensetzung der für Kleinstkinder geöffneten Kindergartengruppe bezüglich Alter und Geschlecht ausgewogen sein.
- Darüber hinaus kann nur eine enge Zusammenarbeit mit einer zweiten altersgemischten Gruppe von 15 Kindern absichern, dass in jeder Altersstufe ausreichend Gleichaltrige zur Verfügung stehen.
- Alternativ dazu könnte auch eine Krippengruppe in der Kindertagesstätte eingerichtet werden, die halboffen arbeitet und dadurch altersgemischte Kontakte fördert.
- Dem entsprechend müssen die Aufnahmekriterien für Kindergartengruppen, die eine Öffnung für Kinder ab einem Jahr vornehmen wollen, innerhalb und außerhalb der Kindertagesstätte sorgfältig abgesprochen werden.
- Das Beobachten und Dokumentieren der Einzelspiele, der Spielpartnerschaften und der Gruppendynamik ist notwendig, um unser Wissen über die Bedürfnisse der Kinder und die Entwicklungsförderung durch diverse Spielformen zu erweitern und dadurch Kindern breite Bildungsmöglichkeiten eröffnen zu können.



### *Zu 3. Spielformen der ein- und zweijährigen Kinder*

In Ermangelung von Forschungsergebnissen aus Direktbeobachtungen in altersübergreifenden Gruppen mit Kindern im *Kleinstkindalter* hatten wir uns entschlossen, Einzelbeobachtungen mit jeweils den zwei jüngsten Kindern aus allen an der Untersuchung beteiligten Gruppen durchzuführen. Es ging uns darum zu klären:

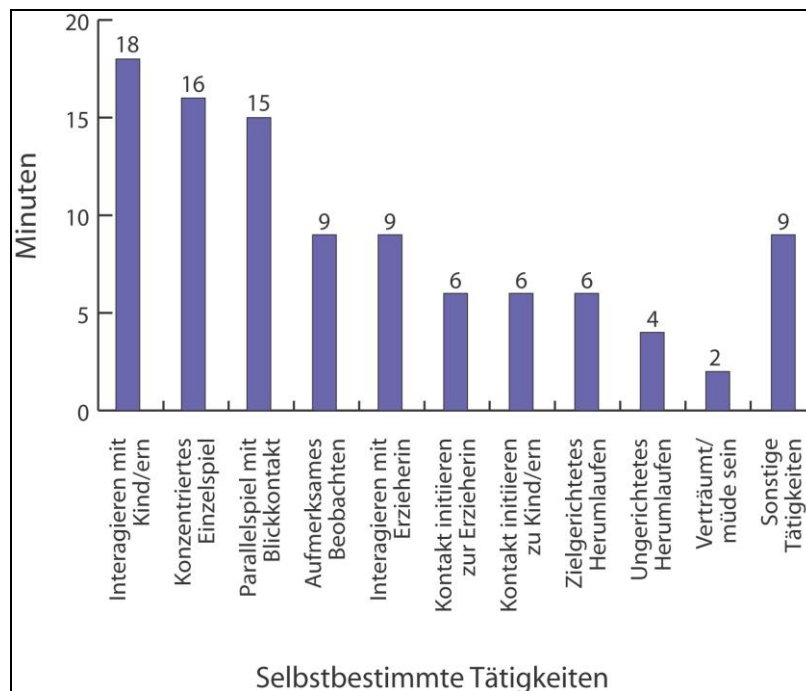
- Wie nutzen die ein- und zweijährigen Kinder unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Spiel- und Interaktionsmöglichkeiten in der altersübergreifenden Kindergruppe?
- Wie kommen ihre Bedürfnisse und Spielinteressen im freien Spiel zum Ausdruck?

Insgesamt wurden 30 Kinder aus 17 Betreuungsgruppen beobachtet. Nicht aus jeder Gruppe konnten zwei Kinder beobachtet werden, entweder weil Kinder schon drei Jahre alt geworden waren oder weil es Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung gegeben hatte. Alle Kinder hatten die Eingewöhnungsphase hinter sich.

Die Einzelbeobachtung der Kinder erstreckte sich für jedes Kind auf die Betreuungszeit am Vormittag, d.h. von der Ankunft des Kindes in der Einrichtung bis zur Abhol- oder Schlafenszeit. Es wurde im Minutentakt festgehalten, was das Kind tat.

Hier wollen wir nur auf Ergebnisse eingehen, die uns zeigen, wie sich die Ein- und Zweijährigen in der Freispielzeit von 100 Min. in der altersübergreifenden Gruppe beschäftigt haben. Wir haben das "selbstbestimmte Tätigkeiten" genannt.

Diagramm: Durchschnittlicher Anteil selbstbestimmter Tätigkeiten pro Kind nach ihrer Dauer (N = 100 Minuten) (Riemann/ Wüstenberg 2004, S. 94)



Auswertung des Diagramms:

- Die ein- und zweijährigen Kinder spielen in der altersübergreifenden Gruppe die alterstypischen Spiele, nämlich: spielen mit Kindern und sich allein beschäftigen, d.h. im Einzelspiel und im Parallelspiel mit Blickkontakt engagiert sein. Letzteres heißt, dass das Kind neben anderen sein eigenes Spiel verfolgt, aber die anderen Kinder und deren Spiel durchaus wahrnimmt, sich von den Aktivitäten der anderen eventuell anregen lässt und möglicherweise prüft, wann es Kontakt zu den anderen Kindern aufnehmen will. Die differenzierte Auswertung zeigt eine gewisse Abhängigkeit zwischen diesen drei alterstypischen Tätigkeiten: Kinder, die weniger Einzel- oder Parallelspiel zeigen, sind meistens in entsprechend höherem Maße im Spiel mit anderen Kindern involviert.
- Darüber hinaus haben wir Tätigkeiten beobachtet, die selten erforscht werden: z.B. das aufmerksame Beobachten. Es umfasste 9 von 100 Minuten. Man könnte das als Strategie von kleinen Kindern ansehen, den Überblick in der Gruppe zu bekommen oder zu behalten, aber auch sich im Zuschauen einige Informationen anzueignen (Skript-Wissen).
- Weiterhin fällt auf: Interaktionen mit Kindern kommen durchschnittlich doppelt so häufig vor wie Interaktionen mit Erzieherinnen, d.h. die meisten Kinder waren sehr daran interessiert, mit anderen Kindern zu spielen. Die Einzelauswertung aber zeigte gerade darin große Unterschiede. Einige Kinder sind noch stark auf die Unterstützung der Erzieherin angewiesen, bei ihnen war noch deutlich erkennbar, wer die Vertrauenserzieherin war.
- Ruhephasen von Kindern waren wenig ausgeprägt. Der Aktivitätslevel war enorm hoch.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die meisten der ein- und zweijährigen Kinder in der Gruppe bereits erstaunliche Fähigkeiten entfaltet hatten, sich in der Einrichtung frei zu bewegen und verschiedene Tätigkeiten alleine und zusammen mit anderen auszuprobieren.

Der hohe Aktivitätslevel stand in Widerspruch zu anderen Beobachtungen der Erzieherinnen. Sie berichteten, dass sich Kinder "wach" hielten, obwohl sie sehr müde waren. Vereinzelt waren sie auch zu müde, um mit den anderen essen zu können. In einigen Einrichtungen wurde erwogen, das Mittagessen für die Jüngsten vorzuverlegen, weil sie offensichtlich früher erschöpft waren als Kindergartenkinder.

Insgesamt stellt sich die Frage, ob ein- und zweijährige Kinder individuell dazu in der Lage sind, sich im Gruppengeschehen zurückziehen und für die Balance von Aktivitäts- und Ruhepausen selbst sorgen zu können.

*Wir kommen zu folgenden Schlussfolgerungen:*

- In einer Gruppe mit ein- und zweijährigen Kindern darf nicht der Kindergartenrhythmus den Tagesablauf beherrschen, sondern dieser muss auf die jüngsten Kinder eingestellt werden.
- Altersübergreifende Tagesbetreuungsgruppen brauchen viel Platz, um auf die unterschiedlichen Aktivitäten und Bedürfnisse der verschiedenen Altersstufen eingehen zu können. Für die Jüngsten werden unter anderem erkennbare "Ruheorte" im Spielbereich gebraucht, damit sie unterstützt werden, eine Balance zwischen Ruhe und Bewegung zu finden und dennoch die Gruppe nicht verlassen zu müssen.
- Ein wesentliches Merkmal der pädagogischen Arbeit in der altersgemischten Gruppe mit Kindern unter drei Jahren ist zu beobachten, welche Zeitspanne ein- und zweijährige Kinder im freien Spiel selbständig ausfüllen können und wann *einzelne* Kinder überdreht, erschöpft oder müde sind und das Hinüberleiten in die Entspannung brauchen.
- Individuelles Eingehen auf Kinder, insbesondere auf sehr junge Kinder, braucht eine gute und gesicherte personale Besetzung.

#### *Zu 4. Materialgebrauch und Spiele der Fünfjährigen*

Mit der Beobachtung der fünfjährigen Kinder nahmen wir Befürchtungen von Eltern und Erzieherinnen auf, die älteren Kinder könnten in der altersübergreifenden Gruppe nicht immer ausreichend systematisch gefördert werden. Wir entwickelten einen Beobachtungsbogen, mit dem die Erzieherinnen die Spiele und das Spielverhalten fünfjähriger Kinder protokollierten. Dabei wurde auch die Engagiertheit der Kinder bei ihrer Beschäftigung eingeschätzt.

Wir untersuchten anhand der Beobachtungsbögen unter anderem die Frage, welches Material die Fünfjährigen für ihre Beschäftigung und für ihre Spiele benutzten bzw. wie sie sich in der Freispielphase betätigten. Hier wollen wir ausschließlich auf das Spielzeug und Material, welches die beobachteten Kinder gebrauchten, eingehen. In neun Einrichtungen wurden insgesamt elf Mädchen und zehn Jungen im Alter von fünfeneinhalb Jahren beobachtet und 205 Spielsituationen festgehalten.

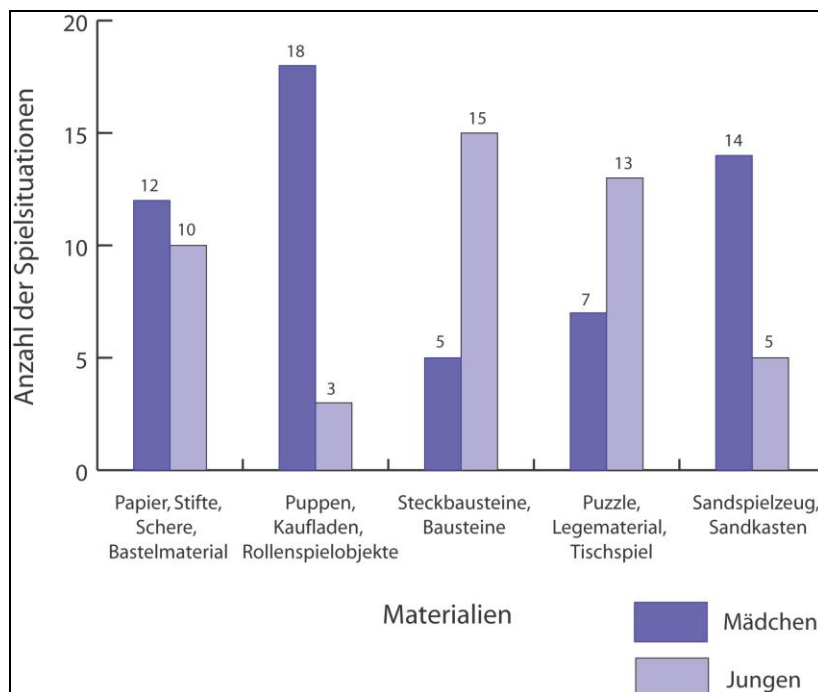
### Die genutzten Materialien

Das Spielmaterial, das die Kinder in den beobachteten Situationen benutzten, bildete das ganze Spektrum dessen ab, was im Kindergarten üblich ist. Rollenspielutensilien, Konstruktionsmaterial, Gesellschafts- und andere Tischspiele standen an der Spitze der Spielmaterialien, die in den Spielsituationen im Haus beobachtet wurden. Die Spiele und Tätigkeiten der Fünfjährigen zeigten die altersgemäßen Spielformen: Konstruktionspiel, Regelspiel und Rollenspiel.

Zwei Gegebenheiten fielen ins Auge:

1. Es wurde weniger häufig beobachtet, dass Kinder mit Gebrauchs- und anderen Materialien etwas erforschten oder experimentierten. Das kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Die Frage ist, ob entsprechendes Material nicht vorhanden war oder ob es nicht mit dem notwendigen Aufforderungscharakter präsentiert wurde, weil es in den Räumen dafür zu wenig Möglichkeiten gab. Wahrnehmung der Umwelt, beispielsweise Naturerleben, wird den Kindern häufig mit speziellen Angeboten nahe gebracht, aber es wurde vermutlich kein zugängliches Material für eigenständige Erkundungen bereitgestellt. Dazu muss gesagt werden, dass diese Beobachtungen auf die meisten Einrichtungen zutraf.
2. Der unterschiedliche Gebrauch des Spielzeugs von Mädchen und Jungen fiel deutlich ins Auge. Das ist vermutlich auf das übliche geschlechtstypische Verhalten zurückzuführen, das sich insbesondere in typisch eingerichteten Gruppenräumen (Puppen- und Bauecken) zeigt.

*Diagramm: Die fünf am häufigsten gebrauchten Materialien der Zielkinder nach Mädchen und Jungen (N = 102 Spielsituationen, 56 mit Mädchen und 46 mit Jungen) (Riemann/Wüstenberg 2004, S. 112)*



Besonders auffallend war, dass Rollenspiele fast ausschließlich von den Mädchen gespielt wurden, und zwar vor allem in der Puppenecke. Die Jungen spielten nur wenige Male Rollenspiele. Es ist es denkbar, dass Mädchen sich noch eher als Jungen von den häuslichen und pflegerischen Utensilien angesprochen fühlten. In jedem Fall aber waren zu wenige realitätsgerechte Rollenspielrequisiten aus dem weiteren Umfeld (Arbeits-, Berufs-, Freizeit- und Fantasiewelt, Weltraum, Film und Fernsehen) vorhanden, die auch für Jungen attraktiv gewesen wären.

Hinzu kommt, dass Fünf- und Sechsjährige oft schon mehrere Jahre in der Kindertagesstätte verbracht haben, die Spielmaterialien kennen und sie auch deshalb keine Herausforderung mehr darstellen.

Das Rollenspiel der Fünfjährigen stellt ein komplexes Handlungsgefüge dar, in dem die sozialen Rollen ausprobiert und Positionen unter den Kindern verhandelt werden. Außerdem hat das Kind im Rollenspiel eine Verarbeitungsform der Themen zur Verfügung, die es bewegen. Zum Rollenspiel werden Fünfjährige aber besonders dann animiert, wenn ihnen realitätsgerechte Rollenspielutensilien angeboten werden.

Diese Befunde, nämlich dass für die Fünfjährigen nicht das ganze Spektrum an Möglichkeiten von Materialangebot her ausgeschöpft wurde, ist keine Besonderheit unserer Untersuchung. Auch in Kindergartengruppen ohne Ein- bis Dreijährige gibt es zuwenig Material zum Experimentieren und für Rollenspiele, die die Erfahrungen und das Weltwissen von Fünfjährigen widerspiegeln. In alterserweiterten Gruppen ist es allerdings auch möglich, dass der vorhandene Raum nicht ausreicht, um alles Material für die älteren Kinder auszustellen.

#### *Empfehlungen bezüglich Material für Entdeckungen und spannende Rollenspiele*

- Material und vielerlei konkrete Objekte müssen zur Verfügung stehen, damit Mädchen und Jungen vielfältige Gelegenheiten haben, diese mit allen Sinnen zu erkunden, zu untersuchen, deren Funktionen auszuprobieren und in Rollenspielen zu verarbeiten, was sie erlebt haben bzw. was sie beschäftigt.
- Geeignet sind Naturmaterialien, Gebrauchsgegenstände aller Art zum Wiegen und Messen sowie Handwerkszeug und andere Gegenstände aus der Welt der Erwachsenen. In der Regel sind sie interessanter als entsprechende Kinderversionen.
- Diese Dinge sollten so in Räumen präsentiert werden, dass sie im Freispiel zugänglich sind und Kinder einladen, sich mit ihnen auseinander zu setzen.
- Dabei wären wechselnde Themenateliers (Freinet-Ateliers) am günstigsten, die mit den Kindern nach ihren aktuellen Themen ausgestaltet werden.

#### **Schlusswort**

Die wissenschaftliche Begleitung der "Öffnung der Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr" hat einige pädagogische Themen verstärkt in den Mittelpunkt gerückt, z.B. die spezifische Bedeutung der Peer-Kontakte gegenüber altersgemischten Erfahrungen, die Relevanz von Beziehungskontinuität für Kinder unter bzw. über drei Jahre oder die Notwendigkeit, eine Konzeption für diese neue Organisationsform zu entwickeln, damit die sehr verschie-

denen Bedürfnisse von Kindern zwischen einem Jahr und sechs Jahren reflektiert und umgesetzt werden können.

Durch die Altersmischung kommen aber auch "alte" Themen wieder verstärkt ins Blickfeld, z.B. Konflikt- und Cliquenverhalten der Fünf- und Sechsjährigen, Aspekte geschlechtsbewusster Erziehung oder Bildungsmöglichkeiten und Angebote für ältere Kindergartenkinder, die die Einrichtung schon lange kennen.

Wir haben in vielen Einrichtungen, die die Öffnung der Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr vollzogen hatten, gesehen, dass zentrale Themen zur frühkindlichen Bildung forciert diskutiert wurden und einen positiven professionellen Effekt hatten.

Wir müssen aber auch feststellen, dass die noch größer gewordene Themenvielfalt in der *erweiterten* Kindergartengruppe eine hohe Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte stellt, die ohne die Umsetzung unserer Empfehlungen nicht zu leisten ist. Ein konzertierter Einsatz für entsprechende räumlich-materielle und personale Bedingungen ist darum dringend geboten.

## **Literatur**

Riemann, Ilka/Wüstenberg, Wiebke (2004): Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie., Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag