

Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten

Ein Modellprojekt der Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt
und des Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern

Abschlussbericht

Angelika Kercher, wissenschaftliche Begleitung

Kariane Höhn, Projektleitung

Landeshauptstadt Stuttgart
Jugendamt
Projekt
Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten
Kariane Höhn
Wilhelmstraße 3
70182 Stuttgart

Schutzgebühr 5 €

Tel: 0711/ 216 70 12 (Sekretariat)
Fax: 0711/216 87 47
E mail: Kariane.Hoehn@stuttgart.de

Januar 2002

Inhaltsverzeichnis

1.	Lesehilfe	S. 7
2.	Projektauftrag und Projektorganisation	S. 9
	Kernteil	S. 11
3.	Gesamtzusammenfassung der Ergebnisse	S. 13
3.1	Eingewöhnung	S. 15
3.2	Raumprogramm und Raumgliederung	S. 16
3.3	Einrichtungsgröße und Gruppenstruktur	S. 17
3.4	Tagesablauf und pädagogisches Programm	S. 18
3.5	Gruppengröße und Personalausstattung	S. 19
3.6	Personal: pädagogische Qualität und Teamqualität	S. 21
3.7	Personalqualifizierung	S. 22
	Mantel	S. 23
4.	Arbeitsstrukturen und Methoden im Projektverlauf	S. 25
4.1	Arbeitsstrukturen und deren Funktion im Projekt	S. 25
4.2	Qualitative Methoden der wissenschaftlichen Begleitung	S. 27
4.3	Quantitative Methoden	S. 28
4.4	Abschließende Bewertung des Projektes durch die beteiligten Fachkräfte	S. 28
5.	Vertiefung der Einzelergebnisse	S. 31
5.1	Eingewöhnung	S. 31
5.1.1	Grundlagen der Eingewöhnung im Projekt	S. 31
5.1.2	Eingewöhnungssituation und Veränderung im zweiten Jahr	S. 33
5.1.3	Eingewöhnung in verschiedenen Modelleinrichtungen	S. 34
5.1.4	Die Eltern im Eingewöhnungsprozess	S. 39
5.1.5	Konsequenzen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien	S. 41
5.1.6	Die Erzieherinnen im Eingewöhnungsprozess	S. 42

5.2	Raumprogramm und Raumgliederung	S. 46
5.2.1	Grundlagen zum Umgang mit Raum	S. 46
5.2.2	Konsequenzen für Raumbedarf, Raumprogramm und Raumkonzept	S. 47
5.2.3	Konsequenzen für die Sprache des Raumes	S. 56
5.3	Einrichtungsgröße und Gruppenstruktur	S. 58
5.3.1	Grundlegende Betrachtung	S. 58
5.3.2	Konsequenzen im Hinblick auf die Einrichtungsgröße	S. 58
5.3.3	Wissenschaftliche Aussagen zu Bedeutung von altersheterogenen und altershomogenen Spielpartnern und Konsequenzen für die Gruppenstruktur	S. 60
5.3.4	Beobachtete Spielkontakte in unterschiedlichen Konstellationen	S. 65
5.4	Tagesablauf und pädagogisches Programm	S. 68
5.4.1	Grundlagen	S. 68
5.4.2	Konsequenzen für den Tagesablauf	S. 70
5.4.3	Konsequenzen für Bildung und Erziehung	S. 72
5.4.4	Konsequenzen für Bildungsinhalte und –methoden	S. 74
5.4.5	Zum Umgang mit Regeln	S. 77
5.4.6	Beobachtete Spielthemen der Zweijährigen	S. 78
5.5	Personalausstattung und Gruppengröße	S. 80
5.5.1	Grundlagen und Konsequenzen für den Erzieherinnen-Kind-Schlüssel (Personalausstattung)	S. 80
5.5.2	Konsequenzen für die Verfügungszeit	S. 82
5.5.3	Gruppengröße und Stichtagsregelung zur Eingruppierung der Leitung	S. 83
5.5.4	Konsequenzen im Zusammenhang mit der Eingewöhnung	S. 84
5.5.5	Konsequenzen bezüglich der Entlastung der Fachkräfte durch Zusatzkräfte	S. 84
5.5.6	Konsequenzen für die Gruppengröße	S. 86
5.6	Personalqualität und Personalqualifizierung	S. 92
5.6.1	Ausgangslage; Vorerfahrungen	S. 92
5.6.2	Anforderungen an das Personal durch Integration von Zweijährigen: Persönliche Kompetenzen und Teamqualität	S. 94

5.6.3	Belastungen und Bereicherungen	S. 96
5.6.4	Veränderungen in den Anforderungen an das Team	S. 96
5.6.5	Konsequenzen für Personalauswahl und Personalqualifizierung	S. 99
5.6.6	Konsequenzen für Unterstützung der Mitarbeiterinnen durch den Träger	S. 100
5.7.	Erfahrungen mit verschiedenen Kindergartenbetriebsformen und Einzugsgebiet	S. 102
5.7.1	Erfahrungen mit verschiedenen Kindergartenbetriebs- formen	S. 102
5.7.2	Annäherungen an die Beziehung zwischen Kinder- gartenbetriebsform und Einzugsgebiet	S. 105
5.8	Abschluss	S. 106
	Exkurse	S. 107
6.1	Annäherungen an den Begriff „Wohl des Kindes“	S. 109
6.2	Integration von Zweijährigen und Integration von Kindern mit Behinderung – mögliche Synergie-Effekte im Kindergarten	S. 119
	Literatur	S. 123
	Anhang	S. 127
	Steckbriefe der 6 Projekteinrichtungen	S. 130
	Veränderungen in den Projekteinrichtungen im 2. Jahr	S. 136
	Übersicht der Eingewöhnungsverläufe 1999/2000	S. 138
	Übersicht der Eingewöhnungsverläufe 2000/2001	S. 140
	Synopse zu den Rahmenbedingungen der Betreuung Zweijähriger in der Bundesrepublik	S. 140
	Zeitplan/Projektverlauf	S. 144
	Legende	S. 153
	Verfasserinnen	S. 154

1. Lesehilfe

Der vorliegende Abschlussbericht hat aus Gründen der Benutzungsfreundlichkeit folgenden **Aufbau**:

Der erste Teil („Kernteil“) enthält in komprimierter Form die wesentlichen Ausgangspunkte, Hintergründe und Ergebnisse des Modellprojekts und bietet Entscheidungsträgern eine Übersicht, welche Relevanz die Ergebnisse in der Umsetzung haben (können). Schnellleser/innen können sich hier einen Überblick verschaffen, ohne viel blättern zu müssen. In diesem Teil wird vollständig auf die Darstellung des Prozesses verzichtet, aus dem die aufgeführten Schlussfolgerungen gewonnen wurden.

Der zweite Teil („Mantelteil“) bettet die Ergebnisse dann in den Verlauf des Projekts und in die dort vollzogenen Beobachtungen und Erfahrungen ein und verknüpft sie mit bereits vorliegenden fachlichen Erkenntnissen. Damit sollen die knappen Aussagen des Kernteils erläutert und somit nachvollziehbar gemacht werden.

Kernteil und Mantel sind identisch gegliedert, so dass das gezielte Nachlesen zu Themen des Kernteils erleichtert wird.

Die einzelnen Teile des „Mantels“ hängen zwar zusammen und werden mittels Querverweisen verknüpft, stellen aber andererseits in sich geschlossene Abschnitte dar, die nach Bedarf auch einzeln verwendet werden können. Zugunsten dieser Verwendungsmöglichkeit sind gewisse, aber geringfügige, inhaltliche Überlappungen erforderlich.

Die einzelnen Kapitel des Mantels berichten von den konkreten Erfahrungen in den Einrichtungen und begründen daraus die Anforderungen an Rahmenbedingungen.

Inhaltliche Gliederung der Themen von Kernteil und Mantel:

- Eingewöhnung
- Räume und Raumgliederung
- Einrichtungsgröße und Gruppenstruktur
- Tagesablauf und pädagogisches Programm
- Personalausstattung und Gruppengröße und
- Personal- und Teamqualität (Erzieherhaltung)
- und Personalqualifizierung und Unterstützungssystem

Angefügt sind darüber hinaus **zwei Exkurse**:

1. Im ersten Exkurs handelt es sich um Annäherungen an den immer wieder gebrauchten, aber selten präzisierten Begriff „**Wohl des Kindes**“. Im Laufe des zweiten Projektjahres ging es in den internen Diskussionen während der Phase der Erarbeitung von Anforderungen und Empfehlungen immer wieder um die Abwägung von „harten“ und „weichen“ Kriterien für die Bestimmung der erforderlichen Betreuungsqualität für Zweijährige im Kindergarten. Welche Messlatte war anzulegen? Laut Projektauftrag: das Wohl der Kinder zu gewährleisten. Das Projektziel erforderte eine Auseinandersetzung mit dem Begriff. Beinhaltet er nur Min

deststandards, also einen untersten Level, dessen Unterschreitung Gefahren für die Entwicklung kleiner Kinder heraufbeschwört? (Wie hätten unsererseits solche Gefahren nachgewiesen werden können?) Oder impliziert er auch eine explizite Wertebene, die Ebene des Wünschenswerten?

Einmal formuliert, besteht bei Aussagen zum Mindeststandard das Risiko darin, dass sie in der – auch von wirtschaftlichen Überlegungen geprägten - Umsetzung mit einer Darstellung von wünschenswerten Standards verwechselt werden, so dass die untere Grenze einer vertretbaren Betreuungsqualität aus dem Blick geraten kann. (Dies kann auch dann der Fall sein, wenn Eltern unter dem Druck ihres Betreuungsnotstandes, vor allem den quantitativen Ausbau des Angebots für Kinder unter drei Jahren fordern.) Wir hoffen, dass die Ausführungen zum Begriff Kindeswohl einen qualitativen Bezugspunkt für die Bewertung und Gestaltung der Betreuungsangebote bieten können.

2. Jede Entwicklung hat „Neben-Wirkungen“. Wenn der Kindergarten mit der Aufnahme von Zweijährigen unter Berücksichtigung des Rechtsanspruches zu einer Einrichtung für über fünf Jahrgänge wird: wie wird sich dies auf die **Integration von Kindern mit Behinderungen** und besonderem Förderbedarf auswirken bzw. welche **Synergie-Effekte** können entstehen? Systematisch konnte dieser Gesichtspunkt im Projekt nicht verfolgt werden. Wir sahen es jedoch als notwendig an, zumindest die Einschätzung von Experten/innen dazu zu hören. Die Wiedergabe eines Gesprächs der Projektgruppe mit einer Vertreterin der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung, Stuttgart, ist Gegenstand des zweiten Exkurses.

2. Projektauftrag und Projektorganisation

Das Projekt „Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten“ wurde 1999 vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Landesjugendamt beim Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart in Auftrag gegeben.

Der Auftrag war es zu untersuchen:

Ist der Kindergarten in Baden-Württemberg, so wie er durch das Kindergartengesetz des Landes definiert und gestaltbar ist, ein Ort, in dem sich auch zweijährige Kinder wohl fühlen (Wohl des Kindes) und gut entwickeln können, bzw. welche Bedingungen wären hierfür notwendig? (vgl. Projektbericht Teil 1 September 2000 1.0)

Der Hintergrund für das Projekt war vielschichtig:

- Der Landeswohlfahrtsverband wollte seine gültigen Richtlinien zur Aufnahme Zweijähriger in den Kindergarten überprüfen lassen. (vgl. Kapitel Kindergartenbetriebsformen)
- Die Landeshauptstadt Stuttgart suchte Handlungssicherheit in dem Spannungsfeld zwischen dem Bedarf der Eltern nach einem früheren Eintritt in den Kindergarten und betriebswirtschaftlichen Aspekten bezüglich der Auslastung der Einrichtungen bei sinkenden Kinderzahlen.
- Die nachfragenden Eltern waren zum einen daran interessiert, schon vor Ablauf des zu Projektbeginn noch gegebenen 3-jährigen Erziehungsurlaubs beruflich wieder einzusteigen, oder machten die Erfahrung, dass das kleinere Kind gerne schon mit dem älteren Geschwister im Kindergarten bleiben wollte.
- Die beteiligten 6 Einrichtungen suchten sowohl nach neuen konzeptionellen Herausforderungen, wie auch nach neuen Möglichkeiten sinkenden Kinderzahlen und damit der Streichung von Stellen zu begegnen.

Schon zu Projektbeginn war unter allen Beteiligten klar, daß eine pauschale Übertragung der Erfahrungen bisheriger Formen der Kleinkindbetreuung in Baden-Württemberg keine befriedigende Grundlage für die o.g. Fragestellungen bietet. Es galt die grundsätzliche Eignung der Strukturen des süddeutschen Kindergartens für die Aufnahme von Kleinkindern und damit die Erweiterung seiner Altersstruktur zu untersuchen.

Fragestellungen des 1. Projektjahres waren:

Untersuchung des Eingewöhnungsprozesses von Zweijährigen 1999,
Untersuchung von Rahmenbedingungen und Konzeption des (süddeutschen) Kindergartens bei der Aufnahme Zweijähriger,
Untersuchung zu Spiel, Interaktion und Kommunikation Zweijähriger in der Kindergartengruppe, bearbeitet mit der **Perspektive „Wie bewegten sich die Zweijährigen in die Einrichtung hinein?“**

Dazu liegt der Projektbericht Teil 1 (September 2000) vor.

Geplante und realisierte Fragestellungen des 2. Projektjahres waren:

die Aspekte Raum, Gruppenstruktur, Programm, Spiel und Lernen, Regeln, Teamprofil, Personal, Konzeption, bearbeitet aus der **Perspektive „Wie bewegt sich die Einrichtung auf die Zweijährigen zu?“**

Empfehlungen zur Eingewöhnung und die Betrachtung der Betriebsformen waren weitere gesetzte Fragestellungen.

2.1 Projektorganisation

Das Vorhaben wurde in sechs reinen Kindergarteneinrichtungen des Jugendamtes der Landeshauptstadt Stuttgart in den Kindergartenjahren 1999-2001 durchgeführt.

Vorgaben im Bewerbungs- und Auswahlverfahren waren:

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Einverständnis und Bereitschaft zur konzeptionellen und organisatorischen Weiterentwicklung durch alle Teammitglieder
- Mindestens zweigruppige Einrichtung
- Vertretung verschiedener Sozialräume
- Keine quantitativen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs im Einzugsgebiet
- Interesse der Elternschaft an der Angebotsweiterentwicklung

Es konnten sich zudem nur Einrichtungen bewerben, die nicht im Zuständigkeitsbereich der Bereichsleitung lagen, die die Projektleitung inne hatte. Damit war die Neutralität der Projektleitung zu allen beteiligten Einrichtungen gewährt.

Einen detaillierten Einblick in den Projektverlauf gibt die Dokumentation im Anhang. Einen Einblick in die wesentlichen Organe und Arbeitszusammenhänge im Projekt und in die angewandten Arbeitsmethoden vermittelt das Kapitel „Arbeitsstrukturen und –Methoden im Projekt“.

Die Konzentration auf einen Träger (die Stadt Stuttgart betreibt derzeit rund 170 Tageseinrichtungen für Kinder in Stuttgart) ermöglichte aufgrund der Einheitlichkeit der Rahmenbedingungen in der Betriebsführung eine Konzentration auf die pädagogische Arbeit.

Sowohl im Projektverlauf, wie auch rückblickend erscheint die so resultierende bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse der einzelnen Projektstandorte sinnvoll und hilfreich.

Kernteil

3. Gesamtzusammenfassung der Ergebnisse

Das Modellprojekt „Integration Zweijähriger in Kindergärten“ untersuchte „Rahmenbedingungen organisatorischer und konzeptioneller Art, um das Wohl der Kinder zu gewährleisten“ (vgl. Projektauftrag).

Ergebnisse:

Das Wohl von Zweijährigen erscheint gesichert,

- wenn sie mit Hilfe ihrer Eltern langsam eingewöhnt werden und eine Bindung zu einer neuen Bezugsperson aufbauen können,
- wenn die Verfügbarkeit einer bekannten Bezugsperson im Kindergartenalltag jederzeit gewährleistet ist,
- wenn Gruppengröße und Kinderdichte die Orientierungsfähigkeit der Kinder nicht überfordern,
- wenn die Räume (bzw. die Raumgestaltung) ihnen sowohl den Kontakt zu einer Bezugsperson erleichtern als auch ihre Wahrnehmung strukturieren und Bewegungsraum bieten,
- wenn ihnen verlässliche Kontakte mit gleichaltrigen Kindern garantiert werden,
- wenn ihnen Bezugspersonen zur Verfügung stehen, die die Zuwendungs- und Entwicklungsbedürfnisse von Zweijährigen verstehen und die bereit sind, Bindungs- und Bildungsprozesse durch körperliche und innere Präsenz dem Entwicklungsstand angemessen zu unterstützen,
- wenn das Einrichtungsteam die Gruppenerziehung von Zweijährigen akzeptiert und unterstützt und eine enge Zusammenarbeit mit den Familien pflegt.

Daraus resultieren folgende **notwendige Rahmenbedingungen:**

Individuelle Eingewöhnung: Eine zweiwöchige Eingewöhnung mit Hilfe der Eltern nach dem IN-FANS-Modell stellt einen absolut unverzichtbaren Mindeststandard für das Wohl zweijähriger Kinder dar. Der Kindergarten muss Eltern und Kind für die individuelle Eingewöhnungszeit eine Bezugsperson anbieten, die für das Kind zur neuen Bindungsperson werden kann. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern ist erforderlich.

Klar erkennbare räumliche und zeitliche Strukturen: Um den Zweijährigen ihrem Entwicklungsstand entsprechende selbstbestimmte Tätigkeit bei gleichzeitiger Nähe zur Bezugsperson zu ermöglichen, sollten Räume sinnlich erfahrbare Gliederung bei gleichzeitiger Überblickbarkeit für kleine Kinder bekommen. Auch tägliche zeitliche Strukturen, die dem Kind durch Wiederholung (Rituale) in Bezug auf Abläufe primärer Bedürfnisbefriedigung (Essen, Bewegung, Wickeln) dem Kind Sicherheit geben, geben ihm (inneren) Raum und Motivation zur Erforschung und Gestaltung seiner Umwelt. Beide Aspekte sind zu gewährleisten.

Berücksichtigung der Entwicklungsbedürfnisse von fünf Kinderjahrgängen im pädagogischen Programm: Zweijährige benötigen andere Formen der Anregung und des pädagogischen Angebots als ältere Kinder. Neben der Bewegung als Erfahrungsmedium brauchen sie im Kindergarten vor allem die (innere) Präsenz der Erzieherin sowie Beobachtung/Nachahmung und Raum und Zeit für selbstbestimmtes Forschen. Sie brauchen neben der anregenden Begegnung mit älteren Kindern auch die spiegelnde Funktion der Begegnung mit Gleichrangigen, die organisatorisch gesichert werden soll. Flexible Handhabung von Regeln erleichtert den Zweijährigen das Hineinfinden in ein soziales Gruppenleben.

Angemessene Einrichtungsgröße und ausgewogene Gruppenstruktur: Damit ältere Kinder ausreichende Chancen für altersangemessene Spiel- und Lernangebote erhalten, sollten Zweijährige nicht in eingruppigen Einrichtungen aufgenommen werden. In mehrgruppierten Kindergärten sollten die Möglichkeiten gruppenübergreifenden Arbeitens genutzt werden, um allen Altersstufen gerecht zu werden (Peererfahrungen). Soweit möglich ist bei der Aufnahmepraxis vorausschauend auf eine aus

gewogene Altersstruktur zu achten, um „Berge“ und „Täler“ in der Altersstruktur von Gruppen oder Einrichtungen zu vermeiden, weil sonst durch Ungleichverteilung immer wieder Schwierigkeiten der entwicklungsentsprechenden Förderung von Altersstufen entstehen.

Angemessene Gruppenstärke: Die Zahl der Kinder in einer Gruppe muss so bemessen sein, dass auf die besonderen Bedürfnisse jedes Kindes eingegangen werden kann. Die Gruppen sollen höchstens 18 Kinder, davon 4 Zweijährige umfassen.

Bedarfsgerechte Personalausstattung: Aufgrund der höheren zeitlichen, organisatorischen und kooperativen Anforderungen ist in einem Kindergarten, der Zweijährige integriert, eine Personalausstattung mit zwei (Vollzeit beschäftigten) Fachkräften pro Gruppe vorzusehen.

Fortbildung und Unterstützungssystem: Alle Fachkräfte eines Kindergartens mit 2- 6-Jährigen benötigen zur Vorbereitung gründliche Fortbildung über Eingewöhnung und Entwicklungsbedürfnisse von Zweijährigen. Weitere kontinuierliche Fortbildung und ein vom Träger angebotenes oder zugänglich gemachtes Unterstützungssystem sind sicherzustellen. Träger sollten Formen regelmäßigen kollegialen Austauschs zwischen Einrichtungen fördern und organisatorisch unterstützen. Da die Arbeit mit Zweijährigen vermehrt Teamkoordination, Arbeitsteilung und Weiterentwicklung der Praxis erfordert, sollen Träger ein ausreichendes Zeitkontingent und Beratung für Konzeptionsentwicklung anbieten.

Gewinnung und Herstellung pädagogischer Qualität und Teamqualität, die die Erziehung von Zweijährigen unterstützt: Durch gezielte Personalauswahl und –qualifizierung haben Träger darauf hinzuwirken, dass eine erzieherische Haltung entstehen kann, die eine grundsätzliche Akzeptanz der Gruppenbetreuung von Zweijährigen umfasst. Bereitschaft zu körperbezogener und unmittelbarer emotionaler Arbeit und flexiblerer Regelanwendung sowie die Fähigkeit zur Einfühlung in vorsprachliche Ausdrucksformen stellen grundlegende Voraussetzungen dafür dar.

Aus den Erfahrungen dieses Projektes lässt sich demnach weiterhin ableiten:

- die Aufnahme von Zweijährigen im Kindergarten Baden-Württembergs als Mittel zum Auffüllen vorübergehender Unterbelegung ohne angemessene Veränderung Rahmenbedingungen und Konzeption ist abzulehnen.
- Zweijährige dürfen kein Appendix in einem unverändert auf drei- bis sechsjährige Kinder abgestimmten Konzept sein.
- Die Aufnahme von Zweijährigen schafft in Kindergärten eine Altersmischung von fünf Jahrgängen, die konzeptionell durchdacht und geplant werden muss, um die Entwicklungsbedürfnisse aller dort betreuten Kinder zu berücksichtigen.

Kurz und plakativ gesagt, zeigte sich im Projekt: **Die Aufnahme von Zweijährigen bedeutet**

nicht: 3-6 plus ein bisschen 2,
sondern: für 2-6 denken und planen!

Insofern stellt die Aufnahme von Zweijährigen eine **neue Angebotsform** von Kindergarten dar, den „**Kindergarten 2-6**“, der eigene Rahmenbedingungen erfordert. Weder lassen sich Krippenempfehlungen noch Empfehlungen aus Ganztageseinrichtungen mit großer Altersmischung einfach hierhin übertragen, doch wird er Elemente von beiden enthalten müssen. Das ist neu in der baden-württembergischen Kindergartenlandschaft.

Welche träger-, team- und mitarbeiterbezogenen Konsequenzen sich daraus im einzelnen ergeben, zeigen die folgenden tabellarischen Übersichten. Im nachfolgenden Mantelteil werden sie aus dem Projektverlauf heraus näher erläutert und begründet.

3.1 Eingewöhnung

Kernaussage	Hintergrund	Relevanz für
Mindeststandard: Gestaffelte Aufnahme: Abstand mit 14 Tagen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absicherung Bindungsaufbau, ▪ Vermeidung von Überforderung für Personal und Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarifpartner: Eingruppierung KiGa-Leitung
Vorbereitung: Gründliches Vorgespräch mit den Eltern insbes. über Eingewöhnungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bezugsperson als Brücke. ▪ Info betr. Bedeutung, Verbindlichkeit, Dauer u. Modalitäten der Eingewöhnung, Rollenklärung, Fragen zum Kind, Vorerfahrungen, Rituale, Übergangsobjekte 	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitarbeiter-Qualifizierung Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bezugsperson, ▪ Qualifikation
Mindestumfang der Eingewöhnung 2 Wochen (flexibel handhabbar)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schlüsselprozess ▪ Eltern als „sichere Basis“ für Kinder, ▪ Bindungsaufbau zur Bezugsperson, ▪ Beziehungsdreieck Elt.-Erz.-Ki. ▪ Begleitung der Eltern durch Erz. 	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufnahmekrit. f. 2Jähr. ▪ keine Fobi od. Urlaub in dieser Zeit genehmigen Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dienstplangestaltung, Gesprächszeiten mit Eltern, E-Tagebuch führen
Abschlussgespräch n. Eingew. Mit Eltern	Reflexion von Verlauf d. Eingewöhnung u. Stand des Kindes	Team: Zeitkontingent einplanen

3.2 Raumprogramm u. Raumgliederung

Kernaussage:	Hintergrund	Relevanz für
Unverzichtbar: Wickelbereich außerhalb des Gruppenraums	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respekt vor Wünschen der Kinder ermöglichen ▪ Möglichkeit ungeteilter Zuwendung in guter Atmosphäre ▪ Hygiene 	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Umbau, Ausstattung Bad
Empfehlungen: Zweijährigen den Überblick ermöglichende Räume/ Raumgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gewähr v. Orientierung und Sicherheit, ▪ Verfügbarkeit v. Erzieherin, Kontakt m. Bindungsperson 	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundriss, Durchbrüche Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Raumgestaltung ▪ Personaleinsatz
Selbstbestimmt und nah zugängliche Rückzugsbereiche oder „Inseln“ für Kleinkinder	Ruhe wird im Dabeisein mehr gesucht als abgetrennter Ruheraum od. abgeschlossener Essbereich	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundriss Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Platzierung Essplatz ▪ Ausstattung
Für Kleine erkennbare und freinutzbare Bewegungsbereiche	Kleine erleben (sich) und denken in/durch Bewegung → Bildungsprozesse üb. Beweg.	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Raumprogramm, Grundriss Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Raumgestaltung
Sinnlich erfassbare Orientierung, Information: Leitsystem, Info in Kinderhöhe	Indirekte Kommunikation mit 2 Jähr. („Sprache des Raumes“)	Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierung schaffen

Keine spezielle Ausstattung mit Kleinkindspielzeug erforderlich. Einfaches Spiel- und Bewegungsmaterial ausreichend.

3.3 Einrichtungsgröße/ Gruppenstruktur

Kernaussage	Hintergrund	Relevanz für
Mindestens 2-gruppige Einrichtung unter 1 Dach, die gruppenübergreifend oder offen arbeitet	Peer-Erfahrung f. alle Kinder durch innere Öffnung strukturell möglich. Bei Ausfall v. Bindungsperson gewisse Vertrautheit mit allen Teammitgliedern	LWV: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empfehlung für mehrgruppige Einrichtungen Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evtl. Selbstverpflichtung nur in mehrgr. Einrichtg. 2.J. aufzun.
Günstig: Insg. 4 Zweijährige in einer Gruppe und Einrichtung aufnehmen	Spielpartner ,Gruppenerleben möglich, keine Vereinzelung, sondern weiterer Jahrgang. Empfehlung: 2m, 2w Kinder *	Träger, Leitungen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Päd. Konzeption für 5 Jahrgänge erstellen
Beachtung der Altersstruktur in der Gruppe („Gruppenbaum“)	Dominanz einer Altersstufe und Einseitigkeit des päd. Angebots vermeiden, gleichmäßige Peer-erfahrung ermöglichen	Träger, Leitung: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beachtung d. Gruppenstruktur bei Aufnahme

Ohne (zeitweilige) Zusammenfassung zur Gruppe haben Zweijährige in der offenen Arbeit kaum eine Chance, sich als Gleichrangige wahrnehmen zu können. Sie brauchen beides: den Kontakt mit Älteren, in der Entwicklung fortgeschritteneren Kindern, und den Kontakt zu gleich kompetenten Kindern. Beides hat (vgl. Schmid-Denter) jeweils spezifische Funktionen für die Sozialentwicklung und bietet unterschiedliche Stimuli. Die ungegliederte Gruppe, das ungegliederte Haus mit 5 Jahrgängen stellt aus Perspektive der Zweijährigen eine Masse dar (vgl. Carr: reale Anzahl mal 3) und überfordert ihre Durchsetzungskraft. Ihnen verlässliche gleichrangige Kontakte vorzuenthalten nähme ihnen einen wichtigen Entwicklungsanreiz.

* Aspekte der geschlechtsspezifischen Erziehung konnten im Projekt nicht behandelt werden. Die Empfehlung beruht auf der Beobachtung von Erzieherinnen, dass die Kinder häufig Paarsituationen mit gleichgeschlechtlichen Peers suchen.

3.4 Tagesablauf/päd. Programm:

Kernaussage	Hintergrund	Relevanz für
Verfügbarkeit einer Bezugsperson im Alltag	„Erdung“, Bereitstellung von Möglichkeiten (!) zum Tun. Je jünger d. Kinder, desto erwachsenbezogener	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppengröße, ▪ Pers.schlüssel
Deutliche Tagesstruktur	Gut gelebter Alltag (Rituale, Wiederholungen) → Orientierung (bes. auszugestalten in offenen Einrichtungen)	Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzeption
Täglich gesicherte indiv. Zeiträume für Bewegung	Ausdrucksform von Zweijährigen. Entwicklung von Denkstrukturen in der Bewegung (etwas durchgehen, umkreisen)	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Raumprogramm Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzeption
Raum und Rahmen für Peerbeziehungen	Gleichrangigkeit d. Kinder als Entwicklungsimpuls;	Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ altershomogene Angebote
Gezielte selbstbestimmte Begegnung mit Älteren	Modell von Älteren als soz. Entwicklungsimpuls	Team: <ul style="list-style-type: none"> ▪ alterheterogene Angebote ▪ Binnendifferenzierung
Raum geben zum Zuschauen, ungestörtes Erforschen und Ruhen	Selbstgestaltetes Tun, Kinder nicht bespielen. Zeit für Lernen durch Beob. u. Nachahmung	Erzieherin: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Innere Präsenz ▪ Begleitetes Zuschauen → bestärkt Tun d. 2 Jährigen

3.5 Gruppengröße/ Personalausstattung

Kernaussage	Hintergrund	Relevanz für
Max.18 Kinder (incl. 4 Zweijährige) i. d. Gruppe	Überwiegend Nachfrage nach VÖ; Kleinkindforschung, Expertenmeinung; Erleben der Gruppengröße für Kinder	Polit. Entscheidungsträger
2 ausgebildete Fachkräfte (38,5 Std/Wo.) nach Fachkräftekatalog KiKaG Empfehlung: 2 Erzieherinnen	– Bindungsqualität, Kommunikationsdichte, Kontinuität, – Zeitkontingent notwendig (0,5 h/T./MA) spez. für 2Jähr.(VZ, Elterngespräche), – Erhaltung der Betreuungs-, Erz.-, Bildungsqualität für alle Kinder bei > 5 Jahrgängen in der geöffneten/offenen Einrichtung Vielfältigkeit der Anforderungen an Fachpersonal bei 2-6 Jährigen	Polit. Entscheidungsträger
ständige Verfügbarkeit der Bindungsperson in der Eingewöhnungszeit	Bindungsaufbau, sichere Basis	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalschlüssel ▪ vorausschauende Regelung Urlaub, Fortbildung und verlässliche Vertretungsregelung
Empfehlung: Dritte Zusatzkraft, z.B. 1 VP/FSJ je KiGa	Entlastung der Bindungspersonen bes. in der Kernzeit, bei Kleingruppenarbeit mit älteren Kindern oder bei Ausfällen	Polit. Entscheidungsträger

Hintergrund für obige Gruppengröße und Personalausstattung:

- Vor Umsetzung des Rechtsanspruchs: häufig nur 3 – 3 ½ Jahrgänge im Kindergarten. Seit Inkrafttreten des Rechtsanspruchs bereits stets 4 Jahrgänge = schleichender Prozess, der wenig Aufmerksamkeit erhält trotz erheblicher päd. Veränderungen. Mit Aufnahme von Zweijährigen: 5 Jahrgänge!
- Unterscheidung RK/VÖ hinsichtlich Gruppengrößen nicht sinnvoll, da in RK in komprimierterer Zeit (4 Stunden/Vormittag) d. Bedürfnissen von 5 Jahrgängen Rechnung getragen werden muss.
- Für Träger bessere Anwendungsfreundlichkeit als die derzeitige degressive Bestimmung der Gruppengröße
- Der Förderungsbedarf von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und/oder die erschwerte Kooperation mit nichtdeutschen Eltern sollte bei der Gruppengröße, dem Personalschlüssel und der Personalqualifikation ausreichend berücksichtigt werden.
- Internationale Forschung zeigt Zusammenhänge zwischen Erzieher-Kind-Schlüssel, Gruppengröße hier und Betreuungsverhalten, Bindungssicherheit, sozialer Orientierung und soz. Kompetenz andererseits auf. Deshalb wird gefordert: für das Alter 24-36 Monate nicht mehr als 4 Kinder pro Erzieherin.
 - Bei der o.g. Personalausstattung würde rechnerisch erreicht:
1 Fachkraft für 4 Zweijährige
1 Fachkraft für die 14 Kinder von 3-6 (zum Vgl.: im KiGa bei 28 Ki./1,5 FK → 1:18,6)
Das entspricht der Reduzierung von 3-6 Jährigen um 50%/Gruppe.

3.6 Personal: Päd. Qualität, Teamqualität

Kernaussagen	Hintergrund	Relevanz für
Haltung: Innere Präsenz! Aufmerksamkeit gegenüber Kleinen + 5 Jahrgängen	Verstehen der nonverbalen Ausdrucksformen	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pers.schlüssel/Gr.größe ▪ Fortbildung
Grundsätzl. Akzeptanz der Gruppenerziehung von Zweijährigen	Prägt das Verhältnis zu Eltern und Kind	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalauswahl
Bereitschaft zu emotionalerer und körperbezogener Arbeit	Kleinkinder drücken sich körper-sprachlich aus	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalqualifizierung
Veränderungsbereitschaft	Am Leben lernen, sich verunsichern lassen = Basis für sich Einlassen	MA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönliche Kompetenz
Fähigkeiten: Flexibilität (Regeln!) und Kommunikation	Es <u>muss</u> mit versch. Maß gemessen und dies vermittelt werden können	MA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönliche u. fachl. Kompetenz
Arbeitsteilung, Entwicklung persönl. Profils, Ressourcenorientierung in der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags	Organisator. und päd. Umgang mit 5 Jahrgängen	Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervision ▪ MA-Pflege Fachberatung/BL: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beratung, Austausch ▪ Personalauswahl: Kompetenzvielfalt im Team schaffen

3.7 Personalqualifizierung

Kernaussage	Hintergrund	Relevanz für
Mindeststandard: Fortbildung über Eingewöhnung, Bindungstheorie u. eig. Haltung <u>vor Aufnahme von Zweijähr.</u> , Adressat: <u>ganzes Team/ Einrichtung</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voraussetzung für Sicherung des Kindeswohls i. d. Eingewöhnungszeit, ▪ Teamaufgabe (Dienstplan, Unterstützung bei Ausfall); ▪ Akzeptanz von Kleinkindbetreuung wirkt sich auf die Beziehung zu Eltern+Kind aus 	LWV: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortb.-Angebot für kleine Träger Träger: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitstellung, Finanzierung der Fortbildg. ▪ Freistellung f. Teilnahme
Mindeststandard Anfangsphase: Fortbildung über Bindung und Bildung („Wie lernen kleine Kinder?“)	→ Konzeptionelle Abstimmung auf die Bedürfnisse eines weiteren Jahrgangs	Dto.
Sinnvoll: Praxisorientierte Fobis zu entwicklungspsych. Fragen	Verstehen von und Eingehen auf Zweijährige	Dto.
Wünschenswert: Ergänzung des fachlichen Spektrums	Beobachtung, Gesprächsführung mit Eltern	Dto.
Kollegiale Beratung	Konsultation zw. KiGä mit Zweijährigen, Lernen voneinander,	Träger: Zeitkontingent, Unterstützung

Mantel

4. Arbeitsstrukturen und Methoden im Projektverlauf

4.1 Arbeitsstrukturen und deren Funktion im Projektverlauf

- **Projektgruppe**

Sie setzte sich zusammen aus: wissenschaftliche Begleitung, der Projektleitung (Trägerseite), einer Vertreterin/eines Vertreters des Landeswohlfahrtsverbands (Auftraggeberseite), Mitarbeiterin der trägerinternen Stabsstelle „Qualität und Qualifizierung“.

Die Projektgruppe diente als Steuerungs- und Vernetzungsgremium in allen inhaltlichen und organisatorischen Belangen und vollzog 20 Arbeitssitzungen.

Diese Zusammensetzung bewährte sich in verschiedener Hinsicht:

- Die wissenschaftliche Begleitung wurde organisatorisch und technisch unterstützt.
- Die Projektleitung erhielt Informationen aus erster Hand über den Projektverlauf und konnte sie in die Trägerstruktur weiter transportieren.
- Im Projektverlauf entstehende Fragen und Probleme konnten unmittelbar mit der Trägerseite geklärt werden.
- Fortbildungsbedürfnisse kamen ohne Umweg an die zuständige Abteilung und konnten rasch befriedigt werden. Gleichzeitig erhielt die Abteilung Qualität und Qualifikation unmittelbares Feedback bezüglich Inhalten und Formen der Fortbildungen und damit Anregungen für ihre künftige Programm- und Methoden-gestaltung.
- Der LWV konnte für die Ergebnisverwertung wichtige Aspekte ins Projekt einbringen.
- Der LWV erhielt direkten Einblick in den Projektverlauf und, auch durch gemeinsame Hospitationen in einigen Einrichtungen, Impulse für die Verwertung der Projektergebnisse und deren Implementierung im Verbandsbereich.

- **Projektbeirat**

Trägerinternes Gremium mit Vertreterinnen aus verschiedenen Abteilungen der Verwaltung und Planung des Jugendamtes sowie mit Mitarbeiterinnen aus Tageseinrichtungen mit und ohne Projektbezug (je 2) unter Einbezug der Projektgruppe (s.o.).

Der Projektbeirat hatte zum Ziel Entwicklungen und Aspekte aus dem Projektverlauf regelmäßig mit „nicht direkten“ Fachleuten zu diskutieren und damit einerseits neue Perspektiven mit einbeziehen zu können und andererseits die angestrebte Umsetzung der Projektergebnisse in den Regelbetrieb zu erleichtern (tagte an 4 Terminen).

- **Plenum aller Modelleinrichtungen**

Alle dort tätigen Fachkräfte führten mit den Mitgliedern der Projektgruppe zur Gestaltung und Durchführung des Einstiegs sowie Zwischen- und Abschlussauswertung (vgl. 4.0.4) 3 Termine (2 halbe und 1 ganzer Tag) durch.

- **Kollegialen Austausch**
führten die Einrichtungsteams der Projektstandorte in Eigenregie zur Reflexion des Erziehungsalltags und der Umstellungsprozesse bei der Betreuung Zweijähriger (insgesamt 10 Termine, rotierend in den Projekteinrichtungen) durch.
- **Projektpost**
Eine weitere Form kollegialen Austauschs stellte die Herausgabe der sogenannten Projektpost dar. Hilfreiche Artikel, durchgeführte Projekte vor Ort, Interviews u.v.m. aus dem Erziehungsalltag wurde von einem Redaktionsteam aus 2 Mitarbeiterinnen der Projekteinrichtungen und der Mitarbeiterin von Qualität und Qualifizierung in 4 Ausgaben zusammengetragen.
- **Inhouse Fortbildungen**
für alle Fachkräfte der Projekteinrichtungen.

Die Inhalte der Fortbildungen wurden im Projektverlauf entsprechend dem von den Mitarbeiterinnen formulierten Fortbildungsbedarfs durch die Stabsstelle „Qualität und Qualifizierung“ organisiert und vom Träger finanziert. Die Teilnahme aller Mitarbeiterinnen wurde über die Schließung der Einrichtung ermöglicht.

- Bindungstheorie und Grundsätze der Eingewöhnung, Referentin
- Entwicklungsbedürfnisse Zweijähriger, Referentin
- Sprache und Spielverhalten Zweijähriger, Referentin
- Bildungsprozesse bei Zweijährigen, Referentin

- **Thementage**
Unter Einbezug von 2 Delegierten je Projekteinrichtung und der Projektgruppe wurden im 2. Projektjahr insgesamt 5 halbtägige Thementage zu vier relevanten Untersuchungsschwerpunkten im Projekt durchgeführt
 - Eingewöhnung
 - Räume / Raumgestaltung
 - pädagogisches Programm, Gruppenstruktur
 - erzieherische Haltung, Unterstützungssystem

Ziel war es, in noch intensiverer Form als im 1. Projektjahr, die Arbeitsweise und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Projektbericht Teil 1, September 2000), das Vorgehen, des gemeinsam suchenden Lernens in der Weiterentwicklung und Bewertung von Praxis (siehe dort 3. Abschnitt), in Zusammenarbeit mit den Projekteinrichtungen umzusetzen und die Fachkräfte als Expertinnen in eigener Sache einzubinden.

Die Arbeitsform der Thementage kann als überaus gelungen beschrieben werden.

- **Expertinnentreffen**

Mit dem Ziel der vertiefenden Diskussion und Absicherung von Teilergebnissen aus dem 1. Projektjahr wurde am 20.9.2000 ein halbtägiges Forum zu

- Fragen des Eingewöhnungsprozesses
- Aspekten von Wohlbefinden und Entwicklungsförderung bei Zweijährigen durchgeführt.

Dies geschah unter Einbezug von zwei externen Praxisforscherinnen (B. Andres vom Institut Infans in Brandenburg, K. Schneider vom Deutschen Institut in München), Einrichtungsleitungen verschiedener Träger im Großraum Stuttgart mit Erfahrung mit Zweijährigen, Fachkräften und Eltern aus den Projektstandorten.

4.2 Qualitative Methoden der wissenschaftlichen Begleitung

- Hospitationen und teilnehmende Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung mit 4 bis 5 Terminen je Projektstandort (in 2 Einrichtungen im 1. Projektjahr in Begleitung einer Mitarbeiterin des LWV)
- Auswertungs- und Reflexionsgespräche mit allen abkömmlichen Teammitgliedern im Anschluß an die Hospitationen.
- Interaktive Protokolle der o.a. Termine mit dem Ziel, den Teams die Möglichkeiten der Ergänzung und Korrektur zu geben.
- Erhebungsbögen
 - zur Erfassung der Gruppenstruktur
 - zur Erfassung des Mitarbeiterinnenprofils in der Einrichtung
 - zur Erfassung von Stressfaktoren
 - zur Erhebung der Spielpartnerschaften der Zweijährigen
- Beobachtungsbögen
 - zur Interaktion und Spielverhalten der Zweijährigen
- Eingewöhnungstagebuch
 - zur Dokumentation der individuellen Eingewöhnungsverläufe
- Offene Fragebögen mit Einschätzungsfragen
 - für Teamdiskussionen zu Entwicklungsverläufen der Kinder
 - für Eltern zur Einschätzung der Eingewöhnung und Entwicklung ihrer Kinder
- Teilnahme an Elterntreffen zweier Einrichtungen zum Austausch über das Projekt.
- Gespräche mit Eltern von Zweijährigen während der Hospitationstermine.

Systematische Beobachtungen mit Anspruch auf Erfüllung wissenschaftlich-empirischer Kriterien konnten im vorhandenen Rahmen nicht durchgeführt werden. "Ausgearbeitete Meßinstrumente, mit denen sozialisationsrelevante Aspekte der Umwelt im Kindergarten systematisch erfasst werden können, liegen im deutschen Sprachraum allerdings kaum vor" (Rohrman 1996, S. 25), erst recht nicht im Hinblick auf Kleinkinder. Deshalb wurde hier versucht, neben Einzelbeobachtungen den Weg der

Prozessbeobachtung in Kommunikation mit den Erzieherinnen als Expertinnen ihres Arbeitsfeldes zu gehen.

4.3 Quantitative Methoden der wissenschaftlichen Begleitung

- Erhebung der Entwicklung der Kinderzahlen.
- Erhebungen zu Personalausfallzeiten und deren Ursache in den Einrichtungen.
- Erhebung zum Umfang der täglichen Anwesenheit der Zweijährigen.

4.4 Abschließende Bewertung des Projekts durch die beteiligten Fachkräfte

Die zeitliche Dimension

Die Projektdauer von 2 Jahren wurde überwiegend als sinnvoll bewertet, weil nicht nur ein Jahr beobachtet wurde, sondern Normalität und Kontinuität sowie zwei Aufnahmesituationen verfolgt werden konnten. Hervorgehoben wurde dabei auch, dass sowohl konzeptionelle Erfahrungen wie auch gewonnene fachliche Erfahrung erprobt und konsolidiert werden konnten. Damit beruhen die in den Thementagen erarbeiteten Kernaussagen auf einer durchaus soliden Praxiserfahrung. Eine Einrichtung hätte sich eine Ausdehnung auf vier Jahre gewünscht, mit dem Ziel, eine Generation erlebt zu haben.

Die Rhythmen der Arbeitsschritte fanden Akzeptanz, kritisch wurden in zwei Einrichtungen die „geballten“ Arbeitsanforderungen im ersten Jahr erlebt, in beiden Fällen auf Grund personeller Engpässe.

Die Terminplanungen waren rechtzeitig bekannt und überschaubar, Arbeitsaufträge erreichten die Einrichtungen teilweise etwas spät.

Die Projektgruppe

Die Projektgruppe wurde als engagiert, gut vorbereitet und offen erlebt, auch als selbst sehr motiviert. Die Mitarbeiterinnen fühlten sich gut einbezogen. Der erste Projektbericht hatte nach seinem Erscheinen zum Teil Diskussionen ausgelöst, weil der Entwurf nicht gegengelesen werden konnte. Der daraufhin von zwei Einrichtungen geäußerte Wunsch nach Autorisierung eigener Interviewaussagen wurde durch Intensivierung der Rückmeldung (interaktives Protokoll) zu den Berichten über die Hospitationen realisiert und vorherige Missverständnisse der Anfangsphase bzw. dem Zeitdruck des 1. Projektberichts zugeschrieben.

Informationsfluss und Transparenz im Projekt

Eine Einrichtung bedauerte, vom Projektbeirat nichts mitbekommen zu haben. Ansonsten bekam der Informationsfluss – mit der im vorigen Abschnitt erwähnten Einschränkung - im Schnitt gute Noten. Gelobt wurde die gute Erreichbarkeit der Projektleitung.

Die wissenschaftliche Begleitung

Die externe wissenschaftliche Begleitung wurde sowohl für die persönliche fachliche Weiterentwicklung sowie für die Entwicklung der fachlichen Arbeit vor Ort in der Einrichtung als hilfreich und bereichernd empfunden.

Herausgestellt wurde:

- der Wert des externen Blicks
- die Erhöhung der Wertigkeit des Projekts in der Öffentlichkeit: Erziehungsarbeit werde ernster genommen durch wissenschaftliche Absicherung
- Wertschätzung durch engagiertes Interesse und Bereitschaft der wiss. Begleitung, unterschiedliche Sichtweisen gelten zu lassen
- „Input“, d.h. Bereicherung durch Literaturhinweise und Arbeitsunterlagen (wir waren dadurch „motiviert, unsere Arbeit zu reflektieren“)
- Rückmeldung durch schriftliche Dokumentation der Hospitationen

Festgestellt wurde auch: Projektarbeit erfordert erhöhtes Engagement durch

- zusätzliche Arbeitsaufträge
- „Viel Schreibaarbeit“.

Die **Hospitationen der wissenschaftlichen Begleitung** dienten laut Auswertung

- dem Erhalten von Feedback und Außensicht
- dem Anstoß zur Selbstreflexion
- dem „Aufdecken von blinden Flecken“ in der Selbstreflexion
- dem Kennenlernen von Beobachtungsbögen
- der Möglichkeit, Probleme und Frage darzustellen.

Gefehlt hat den Mitarbeiterinnen dabei die Zeit (und damit noch mehr Rückmeldung), um (ohne Kinder) anschließend ein ruhiges Gespräch führen zu können, möglichst mit dem gesamten Team (Personalausfall).

(Anmerkung: das hat der wissenschaftlichen Begleitung auch gefehlt, war aber nicht realisierbar. Möglich waren zeitlich begrenzte Gespräche im Anschluss mit Leiterinnen und/oder Erzieherinnen, die es einrichten konnten sowie telefonische Rückfragen.)

Die Bewertung der **Inhouse-Fortbildungen** werden nicht an dieser Stelle, sondern in inhaltlichem Zusammenhang im Abschnitt Personalqualifizierung wiedergegeben.

Thementage

Die Situation selbst in der Rolle der Expertin gefragt und gefordert zu sein wurde von den Fachkräften größtenteils als neue, aber auch gute Herausforderung wahrgenommen. Erfahrungswerte „auf den Punkt“ zu bringen und gemeinsame Ergebnisse abzustimmen wurde als anstrengend benannt, jedoch gleichzeitig als „Projekt-Highlight“ geschätzt., („In kurzer Zeit effektiv gearbeitet“, „unbedingt empfehlenswert“) und die „Sicherung der Ergebnisse an der Basis“ als wertschätzend eingestuft und damit als konsequentes Handeln der Projektgruppe in Bezug auf die eingangs dargestellte Arbeitshaltung verstanden.

Fazit

Beachtung stimuliert Entwicklung. Das ist nicht nur bei Kindern so. sondern das Gefühl, differenziert wahrgenommen zu werden und bedeutsame Arbeit zu tun, deren Ergebnisse gesellschaftliche Relevanz haben, war für die Fachkräfte zweifellos und nach eigener Auskunft ein wichtiger Motor für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit. Diese Tatsache lässt wünschen, dass der institutionellen Kinderbetreuung über Projekte hinaus mehr kontinuierliches öffentliches Interesse entgegen gebracht werden möge.

In der Auswertung gab es abschließend die Möglichkeit, **Schlüsselerlebnisse**, **Schlüsselerkenntnisse** im Projekt und zurückbleibende **Schlüsselfragen** zu äußern. Dabei kam eine solche Vielfalt an Antworten zusammen, dass es leider unmöglich ist, sie hier auch nur annähernd wiederzugeben.

Wenn man dennoch versucht, aus den Erlebnissen und Erkenntnissen Tendenzen heraus zu hören, lässt sich erstens das Erstaunen über die Kompetenzen der Zweijährigen notieren (erlebt als "Ausstieg aus dem Tunnelblick"), zweitens eine differenzierte Sicht der Erfordernisse für deren Betreuung und Bildung ("brauchen Zeit und Ansprechpartner") und drittens das Wahrnehmen der eigenen fachlichen Weiterentwicklung: "Hohes Potential der Mitarbeiterinnen hat sich gezeigt und zeigen dürfen".

Die Schlüsselfragen kreisen stark um die Zukunft, nämlich wie es in den beteiligten Kindergärten nach Projektende weitergeht und wie die Projektergebnisse insgesamt verwendet werden.

("Wird die Umsetzung klappen?")

5. Vertiefung der Einzelergebnisse

5.1 Eingewöhnung

5.1.1 Grundlagen der Eingewöhnung im Projekt

Der Verlauf des Eingewöhnungsprozesses nahm bereits in dem Bericht über das erste Projektjahr relativ breiten Raum ein (s. Bericht, 1. Teil, 5.3.1 – 5.3.7). Eine Eingewöhnung mit Hilfe der Eltern in einem länger dauernden allmählichen Prozess war neu für diese Kindergärten, wohl für den Kindergarten in Baden-Württemberg insgesamt.

Die Projektleitung hatte organisatorisch die Staffelung der Aufnahmen im 14-Tage-Abstand und pädagogisch die Orientierung am Ende der 80-er Jahre entwickelten Eingewöhnungsmodell des Instituts INFANS, Brandenburg vorgegeben (vgl. Laewen, Andres, Hedervari 2000). Da der hiermit gesetzte und erprobte Standard heute fachlich unumstritten ist, war keine Notwendigkeit erkennbar gewesen, Formen einer sinnvollen Eingewöhnung in diesem Projekt neu zu erfinden. **Es ging vielmehr um die Frage, welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen vonnöten sind, um das INFANS-Modell auch im hiesigen Kindergarten umsetzen zu können.**

Die Eingewöhnung von Kleinkindern kann als **Schlüsselprozess** für das Gelingen ihrer außerhäuslichen Betreuung bezeichnet werden. Hier muss und hier kann bereits „die pädagogische Arbeit (...) aus der Grauzone von persönlichen Meinungen und Befindlichkeiten heraustreten und sich an nachvollziehbaren Maßstäben prüfen lassen. Professionalität muss sichtbar sein, um anerkannt zu werden.“ (Lill/Sportleder 2000, S. 12)

Denn:

„Mit einem Kind freundlich umzugehen reicht nicht aus. Damit sich das Kind wohl und geborgen fühlt, müssen ihm die Personen, die es betreuen, vertraut sein. Eine Vertrauensbeziehung aufzubauen und zu erhalten, braucht Zeit. (...) Je jünger ein Kind ist, desto mehr Zeit benötigt es, um eine Bindung einzugehen...“ (Largo 2000, S.161)

Ob eine Bindung zustande kommt, hängt nicht von der Daueranwesenheit einer Person ab, entscheidend ist vielmehr „die Fähigkeit, die jeweils vom Kind geäußerten affektiven, sozialen und kognitiven Bedürfnisse wahrzunehmen und ihnen zu entsprechen.“ (Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998, S. 36) Gefragt sind also sowohl förderliche Rahmenbedingungen für diese Sensitivität als auch persönliche Kompetenz auf Seiten der Fachkraft. Dazu gehört Wissen über die unverzichtbare Beteiligung der Eltern am Eingewöhnungsprozess und die Akzeptanz dieser engen Zusammenarbeit mit ihnen.

Das Eingewöhnungsmodell des Instituts INFANS:

Kurzinformation: Die Empfehlungen des Instituts INFANS

Der **Übergang** von Familie in Fremdbetreuung bedeutet für kleine Kinder eine erhebliche Herausforderung, die mit **Stress** wegen all des Neuen verbunden sein kann → Kinder im Krippenalter sind auf jeden Fall **ohne Unterstützung ihrer Eltern damit überfordert**. (→ erhöhte Erkrankungsraten, Entwicklungsverlangsamungen, Bindungsunsicherheit).

Erklärung: Eltern als Hauptbindungspersonen des Kindes stellen ein „mobiles Nest“ oder eine „sichere Basis“ für das Kind in unbekannter Umgebung dar. Wenn es sich überfordert fühlt, aktiviert es sein Bindungsverhalten: rufen, weinen, hinlaufen, anklammern, u.ä. Ohne Eltern läuft dieses Verhalten ins Leere, das ängstigt das Kind → es kann seine neue Umgebung nicht erforschen.

Konsequenz: Mutter oder Vater müssen für ein paar Tage mit dabei sein, bis das Kind zur eingewöhnenden Erzieherin eine bindungsähnliche Beziehung aufgebaut hat und diese dann als sichere Basis akzeptiert.

- Dauer einer solchen Eingewöhnung: in den meisten Fällen 14 Tage, bei manchen Kindern reichen 6 Tage, in Einzelfällen sind 3 Wochen erforderlich.
- Eltern können und sollten sich, wenn sie mit dabei sind, im Hintergrund halten. Ihre reine Anwesenheit reicht.
- Ein erster Trennungsversuch sollte nicht vor dem 4.Tag erfolgen (und keinesfalls direkt nach dem Wochenende: Montags nie etwas Neues einführen!). Schrittweise kann die Trennungszeit ausgedehnt werden.
- Mutter oder Vater dürfen keinesfalls ohne Abschied gehen.
- Die Eingewöhnung ist abgeschlossen, wenn das Kind sich von der Erzieherin bei Kummer trösten lässt.
- In den ersten sechs bis acht Wochen sollten Eltern ihr Kind nicht mehr als halbtags betreuen lassen.

Nach: H.-J. Laewen, B. Andres, E. Hedervari, 3.Aufl., 2000

Die Einrichtungen hatten die INFANS-Broschüre vorab erhalten und begleitend zwei Inhouse-Fortbildungen zu den Themen Bindungstheorie und Entwicklungsbedürfnisse.

Hintergrundinformation: Die Begriffe „Bezugsperson“ und „Bindungsperson“:

Bindung bezeichnet eine bestimmte Art von Beziehung: Bindung ist unsichtbar, innerpsychisch und bezeichnet die emotionale Verbindung zu einem Menschen, die für das kleine Kind inneren Halt herstellt, sowie ein inneres Bild von Bindung („inneres Arbeitsmodell“) schafft. Bindung kann nicht organisiert werden, sie entwickelt sich aufgrund von wechselseitigen Signalen. Sie endet nicht gleichzeitig mit Ende der Interaktion durch z.B. Trennung oder Tod. Die Bindung zwischen Eltern und Säugling entwickelt sich interaktiv durch Signale beim Baby (z.B. durch Weinen), die Versorgungsverhalten bei den Eltern auszulösen imstande sind.

Eine **Bindungsperson** ist ein Mensch, dessen Abwesenheit oder Ferne beim Kind „Bindungsverhalten“ auslöst, und die bei Kummer herbeigerufen oder aufgesucht wird. (nach Spangler/Zimmermann 1995)

Mit **Bezugsperson** wird eine für das Kind zuständige Person bezeichnet. Sie kann gleichzeitig eine Bindungsperson sein, ist es aber nicht allein aufgrund ihrer Verantwortung für ein Kind. Zuständigkeit kann organisiert werden. Ob eine Bezugsperson zu einer Bindungsperson wird, hängt vom Entstehen einer Bindung ab (s.o.).

5.1.2 Eingewöhnungssituation und Veränderungen im zweiten Jahr

Eingewöhnungsdauer 1999/2000 (1.Projektjahr) bei den 23 aufgenommenen Kindern

Anwesenheit der Eltern/Großeltern:	Bei:	Anteil
	15 Jungen, 8 Mädchen 15 Geschwisterkinder, 8 Einzelkinder	
2 Wochen und mehr :	7 Kinder, (5 Jungen, 2 Mädchen)	= 30%
1 Woche:	3 Kinder	= 13%
Weniger als 1 Woche	8 Kinder	= 35%
keine ganztägige Anwesenheit der Eltern nach Aufnahme	5 Kinder	= 22%

(aus dem Projektbericht Teil 15.3.1)

Eingewöhnungsdauer Kindergartenjahr 2000/2001 bei 26 aufgenommenen Kindern:

Anwesenheit der Eltern/Großeltern:	Bei:	Anteil
	13 Jungen, 13 Mädchen 13 Geschwisterkinder, 13 Einzelkinder	
2 Wochen und mehr :	10 Kinder	= 38%
1 –2 Wochen:	9 Kinder	= 35%
Weniger als 1 Woche	7 Kinder	= 27%
keine ganztägige Anwesenheit der Eltern nach Aufnahme	0 Kinder	= 0%

Der Vergleich der beiden Tabellen beweist die erfolgte Veränderung. **Die Eingewöhnungsdauer hat sich deutlich verlängert.** Jetzt erhielten drei Viertel der Zweijährigen die Möglichkeit einer mindestens einwöchigen Eingewöhnung, während das im vorausgegangenen Jahr nur bei 43% der Fall war.

In keinem Kindergarten kam es mehr zur Häufung von Aufnahmen in so kurzer Zeit, dass die Eingewöhnung über die Kräfte der Mitarbeiterinnen ging, sondern die Vorgabe der Projektleitung (Abstand 14 Tage) erschien nun wohl eher als Hilfe für die organisatorische Umsetzung.

Vor einigen Erklärungen für diese Entwicklung weiter unten soll über unterschiedliche und übereinstimmende Erfahrungen aus den Einrichtungen berichtet werden.

5.1.3 Eingewöhnung in verschiedenen Modelleinrichtungen: Unterschiede und spezielle Erfahrungen

Kindergarten 2: Diese Einrichtung hatte schon ein Jahr vor Projektbeginn zweieinhalbjährige Kinder aufgenommen. Im ersten Jahr waren hier zum Teil Vorbehalte gegenüber längeren Aufenthalten von Eltern geäußert worden, die später auch als Ausdruck des personellen Engpasses im ersten Jahr dort erläutert wurden. Die Ausdehnung der Eingewöhnungszeit war hier besonders deutlich. Parallel mit der verbesserten Personalsituation hat auch die Überzeugung des Teams zugenommen, dass diese Form der Eingewöhnung den Kindern guttut. Im zweiten Jahr erklärten deshalb die Erzieherinnen der aufnehmenden Gruppe mit Überzeugung den Eltern das INFANS-Modell und vereinbarten mit ihnen den voraussichtlichen Verlauf. Und es gab hier besonders viel Erfahrung zu sammeln, weil durch Abmeldung zweier Kinder nach zwei bzw. drei Monaten insgesamt **sechs Kinder eingewöhnt** wurden. Obwohl das für die Erzieherinnen erhöhte Anforderungen bedeutete, erlebten sie die Eingewöhnung im zweiten Jahr als wichtig und positiv. Die bessere Personalsituation habe ermöglicht, die Eingewöhnungszeit auf die Bedürfnisse der Kinder abzustellen. Beide waren froh darüber, dass sie die Eingewöhnung jetzt ruhiger handhaben, begleiten und damit sogar genießen können. Entlastend wirke auch die räumliche Erweiterung in den oberen Stock (durch Freiwerden der Wohnung dort). Damit nimmt die Kinderzahl im Gruppenraum ab, und die Kleineren gewinnen Raum. (vgl. Abschnitt Räume und Raumgliederung)

Es gehe ihnen darum, dass die Kinder „gut geschützt“ seien: gut versorgt, angenommen, bei Bedarf auch mit körperlicher Nähe auf dem Schoß. Die eigene Einrichtung biete dafür prinzipiell gute Bedingungen, das Gebäude - klein, gemütlich – signalisiere Geborgenheit, das Team arbeite in guter Atmosphäre schon lange zusammen. Ebenfalls wichtig sei: Offenheit zwischen Eltern und ErzieherInnen. Gut sei, wenn man häusliche Gewohnheiten oder besondere Erlebnisse des Kindes erfahre, wenn Eltern per Handy erreichbar seien.

In fünf von sechs Fällen kam auch von den Eltern gute bis sehr gute Resonanz (im Elternfragebogen des Eingewöhnungstagebuchs, von den Erzieherinnen erfragt nach Ende der Eingewöhnung). Die klaren Vorgaben von Seiten der Erzieherinnen wurden von zwei Familien explizit als hilfreich genannt. Eine Mutter hat ihr Kind ohne Begründung nach drei Monaten abgemeldet. Bei ihrem Sohn hatte die Eingewöhnung über drei Wochen gedauert. Die Erzieherinnen hatten den Eindruck, dass die Mutter sich auch danach nicht von ihrem Kind lösen und den Erzieherinnen vertrauen konnte.

Umgekehrt erlebten die Erzieherinnen es als unterstützend, wenn Eltern ihrem Kind Freiraum gaben, sich von ihnen zu lösen. Eine **Beobachtung** mag als Beispiel dienen:

Lia und ihre Mutter am 3.Tag:

Lia sitzt in **Gruppenraum** auf dem Sofa auf dem Schoß der Mutter, eine Dose in der Hand, die Mutter drückt und küsst sie kurz. Dann spielt Lia auf Sofa/am Tisch mit einer Clownpuppe. Die Mutter unterhält sich mit bis zu sechs andern Kindern, die auch auf dem Sofa oder am Tisch davor spielen. Lia schaut, fasst die Mutter am Arm, klettert aufs Sofa, steckt auf dem Sofa hinter dem Rücken der Mutter den Kopf mit Julian (letztes Jahr Zweijähriger) zusammen, tippt auf eine Weltkarte an der Wand. Ihre Mutter unterhält sich angeregt mit andern Kindern. Nun geht Lia mit ihrer Dose dicht an die Mutter hin. Die spielt und unterhält sich weiter mit den andern Kindern am Tisch vor dem Sofa. Lia klettert herum, lacht andere Kinder an und steckt mit ihnen den Kopf zusammen.

Während dem Sitzkreis aller Kinder in der **Halle** sitzt sie mit ihrer Dose neben der Mutter und lehnt den Kopf an sie, und die Mutter streichelt leicht ihr Gesicht. Beim anschließenden Frühstück im Gruppenraum kann sie einen Platz entfernt von der Mutter am Tisch sitzen, während ihre Mutter wiederum mit anderen Kindern redet. Zwischendurch geht sie Apfel essend, eine Puppe im Arm, zu ihrer Mutter und lehnt sich an

sie. Die legt den Arm um Lia und Puppe. Lia interessiert sich für Julians Rucksack am Nachbartisch, sie nestelt daran.

Die Mutter steht auf, sagt „Ich hol mir kurz was!“ und läuft quer durch den Raum bis zum anderen Ende. Lia bleibt sitzen, schaut ihr nach und wartet am Tisch auf sie. (9.15 – 9.40 h)

Lias Mutter ist als sichere Basis vorhanden und noch nötig. (Die Familie ist erst vor kurzem aus einer anderen Stadt hergezogen.) Lia vergewissert sich ihrer zwi-schendurch, sie „erdet“ sich sozusagen. Da sie das tun kann, und weil die Mutter sie nicht festhält, kann sie sich der neuen Umgebung und anderen Kindern zuwenden. In der Halle im großen Kreis braucht sie die Nähe der Mutter zunächst noch ganz.

Etwas später: Lia steht im Garten und schaut Kindern zu. Ihre Mutter hat sich gerade entschlossen, einen ersten kurzen Trennungsversuch zu wagen und kündigt ihr Weggehen an. Lia klammert sich an die Beine der Mutter, die aber geht. Lia weint. Die Erzieherin bietet sich ihr an, nimmt sie auf den Arm, und sie schauen gemeinsam über den Zaun. Lia hört auf zu weinen. Da kommt die Mutter schon zurück. Kurz darauf rammt Lia die Beine ihrer Mutter mit einem Buggy. (Vielleicht war das Lias kleine Rache?) In der Halle im Abschlusskreis ermuntert die Mutter Lia, im Rahmen des gerade laufenden Spiels ruhig mit den anderen Kindern hinaus zu gehen. Das fordert Lias ganze Kräfte und aktiviert wieder ihr Bindungsverhalten: sie weint. Nach dem Auftanken bei der Mutter wagt sie aber wieder einen „Ausflug“ und geht an Philipps behutsamer Hand mit ihm aus der Halle hinaus.

Lia blieb nach 10 Tagen allein im Kindergarten.

Die Schilderungen markieren **Faktoren, die in den aufgezeigten Situationen wichtig sind**, und weist gleichzeitig auf **Zusammenhänge** mit anderen Aspekten hin, die in diesem Bericht bearbeitet werden: Die Bedeutung der Personalausstattung, die Haltung der Erzieherinnen, das Zusammenwirken im Team, die Kooperation mit Eltern, die Rolle von Räumen. Dieses Zusammenspiel soll an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden:

Kindergarten 3:

In dieser dreigruppigen Tageseinrichtung wurden in beiden Jahren alle Kinder von ein und derselben Erzieherin, der Gruppenleiterin, eingewöhnt, von Anfang an mit den klaren Hinweisen von INFANS. Sie hatte diese Phase bereits im ersten Jahr als überaus bereichernd erlebt, weil dabei auch ein gutes Kennenlernen und eine Vertrauensbasis zwischen Eltern und Erzieherin entstanden. Die von Experten immer wieder als wichtig angesehene „Triade“ Kind-Erzieherin-Eltern wurde ernstgenommen und beachtet. (vgl. 5.1.5) Die kurze schriftliche Zusammenfassung ihrer in einem Interview beschriebenen Vorgehensweisen und Erfahrungen wurde zu Beginn des zweiten Jahres im Sinne von Weiterentwicklung durch kollegialen Austausch an alle sechs Kindergärten verteilt.

Im zweiten Jahr gab es hier dennoch Probleme, die ein Licht auf die Bedeutung von Bindung werfen und auf das Zusammenwirken verschiedener Faktoren, die für die Herstellung von Sicherheit und Geborgenheit eine Rolle spielen: Neben Bindung das Zusammenwirken im Team, eine stabile Personalsituation, die Einrichtungskonzeption, die Gruppenstruktur und Einflüsse des Einzugsgebietes:

Die eingewöhnende Kollegin ging kurz nach der Eingewöhnung der Kinder im Oktober in Mutterschutz, die in derselben Gruppe arbeitende Berufspraktikantin kündigte bald darauf. Über Nacht stand die Gruppe also ohne die beiden vertrautesten Kräfte da. Zwar waren die Kolleginnen der anderen beiden Gruppen durchaus bereit einzuspringen, dies wurde aber dadurch erschwert, dass dort durch Fluktuation bei den Kindern und Personalwechsel ebenfalls erhöhte Anforderungen bestanden. Hinzu kam die Altersstruktur der geschilderten Gruppe: eine insgesamt sehr junge Gruppe, in der von achtzehn nur zwei Kinder im Alter zwischen fünf und sechs Jahren waren. Mehrere der Kinder und ihre Familien hatten Migrationserfahrungen.

Mutterschutz und gelegentliche Personalwechsel gehören zum Betriebsablauf. **Schwierig** wurde die Situation hier durch die **Häufung von belastenden Faktoren**. Für die Kinder hieß das: Beziehungsabbrüche und Unsicherheit, wechselnde nicht oder teilweise vertraute Vertretungskräfte, keine Gruppe von „großen“ Kindern, die stabilisierend hätten wirken können – sicher nicht einfach für Kinder mit (teilweise) dem beschriebenen biographischen Hintergrund.

Die als Mutterschutzvertretung eingestellte, aber erst nach Ausscheiden der schwangeren Kollegin angetretene, Kollegin erlebte dann die Lage auch als äußerst schwierig:

Aussage einer Erzieherin: „Am Anfang heulten fast alle dauernd. Durch wechselnde Springkräfte interessierte die Kinder kaum noch, wer kam. Die Matrazenkoje musste ich schließen, weil dort mit roten Köpfen dauernd Kämpfe stattfanden, das Material wurde hinausgeworfen, das wurde mir neben allem anderen zu viel.“ (**Anm:** Streit ist bei „Überbelegung“ der Erzieherin ein Kontaktsignal.)

Eine Mutter, die sich von ihrem Kind sehr schwer lösen konnte, tat sich unter diesen Umständen noch schwerer, und das Kind wirkte in der instabilen Situation ebenso. Ab Dezember, mit einer zweiten festen Kraft, begann sich die Lage zu bessern. Zudem war die neue Kollegin eine Frau von knapp 50 Jahren, dreifache Mutter mit Waldorferfahrung, die besonderen Wert auf Rhythmus, Struktur und feste Bezugspersonen legte. Sie erfüllte möglicherweise das, was im Bericht über das erste Jahr als quasi großmütterliche Beziehungen bezeichnet worden war (vgl. dort 5.4.8 Teamprofile), so dass beide sich nun unterstützen, ergänzen und ihre jeweiligen Fähigkeiten zum Tragen bringen konnten.

Was wird deutlich an dieser Kumulation von Schwierigkeiten? „**Notwendig** wäre eine **festе Zweitkraft**“ resümierte die Gruppenleiterin nach ihrem Mutterschutz, „auch weil der Kindergarten in einem sozialen Brennpunkt liegt. Hier ist häufiger Wechsel eine besondere Belastung.“ Die Anerkennungspraktikantin war mit der Einführung der Mutterschutzvertretung in Gruppe und Projekt überfordert, was auch mit zur Kündigung führte; die weiteren Kolleginnen taten ihr Bestes, hatten aber – s.o. - eigene Probleme zu bewältigen. Hier stellt sich die Frage, ob das Zusammenwirken im Gesamtteam und die Beziehungskonstanz für die Kinder nicht in einem offenen Haus leichter herzustellen wäre, weil dann die Kinder eine gewisse Vertrautheit mit allen Erzieherinnen (und Räumen) hätten und die Kolleginnen umgekehrt auch alle Kinder näher kennen würden. (Diese Einrichtung arbeitet in Gruppen mit gemeinsam genutzten Funktionsräumen.) Auch die in diesem Fall schwierige Altersstruktur der Gruppe würde sich damit relativieren lassen. Allerdings ist dafür eine gut durchdachte und organisierte Konzeption offener Arbeit vonnöten, die die notwendige Struktur auch wirklich anbietet.

Gut war immerhin, dass das gesamte Team an den Projektfortbildungen teilnehmen konnte, so dass die neuen Mitarbeiterinnen Verständnis und Information bekommen konnten. Die Unerlässlichkeit eines Unterstützungssystems wird hier auch bereits deutlich. Gemeinsame Fortbildung des Einrichtungsteams ist ein Baustein davon – und damit auch ein Baustein der für die Zweijährigen erforderlichen Sicherheit.

Beobachtung: Am Tag der Rückkehr der Gruppenleiterin aus dem Mutterschutz, nach 14 Wochen im Februar, fand eine der Hospitationen der wissenschaftlichen Begleitung statt. Im anschließenden Gespräch wurde **Sofie** zum Thema, eins der zweijährigen Kinder aus dem Vorjahr. Im Jahr zuvor hatte das Mädchen, das dritte Geschwisterkind in ihrer Familie, selbständig und bemerkenswert kreativ gewirkt, sie malte erstaunliche Bilder mit großer Ausdauer und

sichtlicher Engagiertheit. (Eins davon ist im ersten Bericht hinten abgedruckt.) An diesem Tag erschien das Kind der Beobachterin geradezu erschreckend verändert: in sich gekehrt, wenig aktiv und in sehr geringem Kontakt mit ihrer Umgebung, vor allem kaum mit anderen Kindern. Es wurde berichtet, dass auch die Eltern ihre Tochter verändert erlebten und sich sorgten. Der doppelte Personalwechsel hat ihr schwer zu schaffen gemacht. Sie brauchte bis zu 3 Pampers am Tag, wollte aber nicht aufs Klo gehen, aus Angst, es sei etwas darin. Die Vermutung, dies könne mit den Veränderungen im Kindergarten zu tun haben, lag nahe und wurde in den nächsten Wochen bestätigt, denn: Sofie verwandelte sich wieder in das Kind zurück, als dass man sie kannte. Die Mutter erzählte der Gruppenleiterin erleichtert, sie habe zu Hause gesagt: „Meine Freundin ist wieder da.“ – gemeint war die Erzieherin. Kinder stellen Bindung unterschiedlich her und erleben sie auch verschieden stark. Trotzdem zeigt das Beispiel wohl eindringlich, **wie wichtig Bindungsbeziehungen für Sicherheit und Aktivität** so junger Kinder sind.

Kindergarten 6:

Hier war die Eingewöhnung im ersten Jahr aufgrund der Häufung von gleichzeitigen Aufnahmen Zwei- und Dreijähriger sehr belastend. Konsequenz der Erzieherinnen: „Versetzte Eingewöhnungen sind überlebenswichtig – nie mehr zwei oder mehr Kinder gleichzeitig aufnehmen. Das ist Stress nicht nur für das Personal, sondern auch für die größeren Kinder, wenn dann dauernd jemand weint.“

Ähnliche Erfahrungen in den Projekt-Einrichtungen:

(Eine tabellarische Darstellung der Eingewöhnungsverläufe aus beiden Jahren befindet sich im Anhang.)

- **Personalausfälle** während der Eingewöhnungsphase erschweren und verlängern den Bindungsaufbau (vgl. Kindergarten 4 und 5). Sie bedeuten Stress für die eingewöhnende Kollegin. In einem Fall musste die Mutter wegen Fehlens von zwei Erzieherinnen quasi einspringen. Da Krankheiten nicht vorhersehbar sind, ist es erforderlich, wenigstens von Träger- bzw. Leitungsseite aus die vorhersehbaren Gründe für Personalabwesenheit wie Urlaub und Fortbildung während der Eingewöhnung auszuschließen.
- Wird der Eingewöhnungsprozess durch **Krankheit des Kindes** unterbrochen, so beginnt er praktisch noch einmal. Auch aus diesem Grund ist eine Staffelung der Aufnahmen unbedingt notwendig.
- **Wenn Zweijährige noch nicht sprechen**, entsteht eine besondere Herausforderung in der Eingewöhnung. Es gab Kinder, die auch ohne Wortsprache imstande waren, sehr deutlich ihre Wünsche zu zeigen, andere weniger. Wichtig scheint zu sein, ob die Kinder die Erzieherin verstehen, und das heißt wiederum, ob die Erzieherin es schafft, eine Verständigungsform für beide zu eröffnen – was neue fachliche und persönliche Herausforderungen birgt. Das kann sie, abgesehen von ihren eigenen Fähigkeiten, bei guter Personalausstattung besser (s.dort). Eine wichtige Bedingung ist zudem **Fortbildung zum Thema Sprachentwicklung** und

nonverbale Kommunikation. Im Projekt wurde dieses Thema auf Mitarbeiterinnenwunsch ganztägig angeboten.

- Die Vertrautheit **älterer Geschwister** im und mit dem Kindergarten wird gern als den Eingewöhnungsprozess erleichternd angesehen. In zwei Fällen (vgl. Kindergarten 4 und 6) war es aber so, dass das ältere Geschwisterkind mit Eifersucht auf die längere Anwesenheit der Mutter reagierte und es dadurch schwer war, dem jüngeren Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen in dieser Phase gerecht zu werden. Sei es, dass wie hier die älteren deutlich anmelden, was sie wollen, sei es, dass ältere Geschwister vom jüngeren stark beansprucht oder sich selbst sehr verantwortlich fühlen. Die Aufmerksamkeit und Einfühlsamkeit der Erzieherinnen ist gefragt.
- Jeder Mensch braucht im Neuland Vertrautes oder Wiederkehrendes, um sich entspannen und standhalten zu können. Bei Kindern erfüllen **Rituale und Übergangsobjekte** diese Funktion (s. auch Tagesablauf/päd. Programm). Aus allen Kindergärten wurde davon berichtet. Nicht alle Kinder brachten Übergangsobjekte mit, die ihnen Sicherheit vermittelten. Ein Ritual zur Erleichterung des Abschieds oder zur Überbrückung der Distanz zum Elternhaus haben praktisch alle entwickelt. Meist reichte schon das Winken, manchmal musste es von einem bestimmten Ort aus oder eine bestimmte Art des Winkens sein. Ein Kind leitete den Abschied mit einem Handkuss für die Mutter ein, ein anderes brauchte ein bestimmtes Drehen in der Tür. Ein Junge sagte seiner Mutter jeden Tag, was sie daheim kochen sollte, und schickte sie dann weg. Gegenstände als (innere) Brücke zwischen Kindergarten und Zuhause waren Fläschchen, Kuscheltiere, Puppen, kleine Autos, aber auch Dosen, die herumgeschleppt wurden. Ein Kind stellte einen Hahn im Körbchen morgens auf ein Regal, und niemand durfte ihn nehmen. Erzieherinnen brauchen Wissen, um Rituale unter Umständen auch da anzuregen, wo Kind und Mutter die Trennung schwerfällt. Und sie brauchen Wissen und Aufmerksamkeit, um Übergangsobjekte als solche zu erkennen und dem Kind zu helfen, sie zu schützen, besonders dann, wenn es sich noch nicht mitteilen kann.
- Der Eingewöhnungsprozess wird erschwert bei **sprachlichen Verständigungsproblemen** (Kindergärten 1, 3 im zweiten Jahr, Kindergarten 6 im ersten Jahr). Im Hinblick auf das Kind können „der Erzieherin sowohl direkte als auch subtile Mitteilungen des Kindes entgehen“ (Lally in Tietze 1996, S.154). Das erschwert die Bindungsentwicklung zwischen Kind und Erzieherin. Aus Kindergarten 6 wurde von einem Mädchen (Aufnahme im ersten Projektjahr) berichtet, das noch mehr als ein Jahr nach seiner Aufnahme nicht mit den Erzieherinnen, sondern nur mit gleichsprachigen Kindern redete.
Dies ist **nicht allein ein sprachliches Problem**. „Die Kultur ist das Fundament jeder Identitätsentwicklung.“ (Lally in Tietze 1996, S.153) Durch deren Aneignung erlangen Kinder ein Gefühl der Zugehörigkeit, sowie Vorstellungen und Gewissheit über sich selbst (vgl. Lally ebd.). Werden sie von Erzieherinnen einer anderen – dominierenden - Kultur betreut „ist die Herkunft des Kindes auf subtile Weise oder auch ganz eklatant in Frage gestellt.“ (ebd.) Das Kind wird hin- und hergerissen zwischen Forderungen des Elternhauses und evtl. entgegengesetzten Erwartungen der Erzieherin. Das ist besonders belastend während der Eingewöhnung, die darauf abzielt, dem Kind eine „sichere Basis“ zu verschaffen. Denn deren Herstellung wird im Eingewöhnungsprozess auch auf der Ebene Erzieherin-Eltern erschwert: So fällt es durch Sprachprobleme schwer, den Eltern (oder

Großmüttern) die Bedeutung ihrer Anwesenheit und ihre Rolle dabei zu erklären. Sie verstehen entweder nicht, warum sie dabeibleiben sollen, oder sie fühlen sich dann stark für das Kind verantwortlich, versuchen es in seinen Aktivitäten zu lenken und erschweren ihm evtl. ungewollt den Bindungsaufbau zur Erzieherin und das eigenständige Kennenlernen der neuen Umgebung, zu dem die Erzieherin es ermuntert. Zu berücksichtigen sind auf der Elternebene auch **kulturelle Erfahrungen und Deutungsmuster** im Verhältnis zu öffentlichen Einrichtungen, die neben der sprachlichen Frage einen unbefangenen Austausch beiderseits komplizieren.

Im Rahmen dieses Projektes konnten keine verallgemeinerbaren Lösungswege erarbeitet werden. Dies erscheint uns aber künftig unbedingt erforderlich, wenn Zweijährige künftig in Kindergärten betreut werden sollen. Zu verhindern ist eine **doppelte Fremdheit** (Familie fremd im Land/ Kind fremd in der Richtung) und gegenseitige „**Sprachlosigkeit**“ im Beziehungsdreieck Kind-Erzieherin-Mutter. (vgl. Bericht Teil 1, Abschnitt 5.3.4) Für fremdsprachige Kinder und Eltern müssen vergleichbare Bedingungen geschaffen werden wie für deutsch sprechende Familien. Es ist Aufgabe des Kindergartens, sich ihnen genau so zu öffnen wie deutschsprachigen Familien. Das gilt natürlich für die Tagesbetreuung insgesamt. Aber neu ist hier aufgrund des geringen Alters der Kinder die besondere Bedeutung der Kommunikation mit den Eltern, vor allem schon während der Eingewöhnung, die diesen selbst und dem Kind Sicherheit geben soll. „Die Kinder merken, wenn sich die Eltern mit den Erzieherinnen gut unterhalten. Dann gehen auch die Kinder mehr auf die Erzieherinnen zu“, bemerkte eine Kollegin aus Kindergarten 6 im ersten Projektjahr.

- **Dringend notwendig** erscheint uns deshalb ein **modifiziertes Eingewöhnungsmodell**, das die Belange und Qualitäten von Familien aus anderen Sprach- und Kulturräumen berücksichtigt. Ein erster Schritt könnte die Übersetzung der INFANS-Broschüre in mehrere Sprachen sein, vielleicht veranlasst durch den Landeswohlfahrtsverband. Doch allein reicht das nicht aus. Auf jeden Fall stellen sich hier erhöhte Anforderungen, sowohl zeitlich als auch fachlich an die betroffenen Erzieherinnen, für die sie mehr Zeit und Energie (s. Personalausstattung, Erzieherin/Kind-Schlüssel), gesicherte fachliche Unterstützung (vgl. dazu Unterstützungssystem) und auch persönliche Kompetenzen wie Einfühlung und Einfallsreichtum benötigen.

Dieser Abschnitt lenkt den Blick auf:

5.1.4 Die Eltern im Eingewöhnungsprozess

Im Abschlussgespräch am Ende der Eingewöhnung erhielten die Eltern 4 kurze Fragen:

- 1. Wie erlebten Sie die Eingewöhnung Ihres Kindes? (Was war gut, was schwierig?)**
- 2. Wie erleben Sie Ihr Kind jetzt zu Hause? Hat es sich verändert? Wie?**
- 3. Wie erleben Sie Ihr Kind im KiGa beim Bringen und Abholen?**
- 4. War es eine gute Entscheidung, das Kind anzumelden, oder haben Sie Zweifel?**

Soweit Angaben der Eltern vorliegen (Rücklauf: 20 von 26 im zweiten Jahr, zum Teil selbst ausgefüllt, zum Teil von den Erzieherinnen protokolliert), wird fast ausschließlich Zufriedenheit geäußert (Eine Mutter hätte sich für ihr Kind mehr Zuwendung von der Erzieherin gewünscht, eine Mutter störte sich an dem Bemuttern ihres Kindes durch andere Kinder). Achtmal wird ein direkter Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und dem Eingewöhnungsmodell hergestellt:

Die Tatsache, dass es klare **Vorgaben** vonseiten der Erzieherinnen gab, wurde von Eltern als **hilfreich** empfunden. Dasselbe gilt für die **Möglichkeit des tagelangen Miterlebens** aller Abläufe im Kindergarten. Dies schuf das notwendige **Vertrauen**, um als Eltern beruhigt das Kind loslassen zu können. Denn manchen Eltern fiel das zunächst nicht leicht, manchen sogar besonders schwer, besonders, wenn es um das erste oder einzige Kind ging. Die Eltern benannten dies rückblickend im Abschlussgespräch der Eingewöhnung. Auch Erzieherinnen berichteten in einigen Fällen vom Ringen der Mütter um das Loslassenkönnen. Das lässt nicht zwangsläufig auf Zweifel an der Entscheidung zur außerhäuslichen Betreuung schließen. Jedenfalls wurden diese im Rückblick zur Frage 4. nicht geäußert. Die Antworten beinhalten höchstens Aussagen wie: Es war eine gute Entscheidung, aber am Anfang war es schwer. Da waren die Erzieherinnen mit ihren klaren Hinweisen eine Stütze. Das zeigt, wie ungeheuer wichtig für das Gelingen der Integration von Zweijährigen eine enge und einfühlsame Zusammenarbeit mit den Eltern während der Eingewöhnung ist. Sie legt den Grundstein für das weitere Verhältnis zwischen Familie und Kindergarten.

Welche Veränderungen berichten Eltern von ihren Kindern? Ergebnisse aus den Fragebögen nach Ende der Eingewöhnung:

KiGa 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spricht mehr, die Geschwister sind harmonischer ▪ Spricht mehr, deutlicher, mit größerem Wortschatz, erzählt vom KiGa; spielt selbständiger und kreativer ▪ Spricht mehr und besser, erzählt vom KiGa; kann jetzt bei Beschäftigungen bleiben ▪ Probiert die dt. Sprache, ist lebhafter, nachmittags sehr müde.
KiGa 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spielt jetzt auch allein, malt gern, ist beim Abholen müde ▪ Spricht mehr, kann Liedtexte, macht wöchentlich Fortschritte, ▪ spricht mehr, besser, erzählt vom KiGa, war anfangs aufgedrehter, probiert viel aus ▪ direkt nach dem KiGa aufgedreht, erzählt, ist stolz auf den KiGa-Besuch
KiGa 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachverhalten, Sozialverhalten: bewegt sich sicher unter fremden Kindern ▪ Kann besser mit anderen Kindern umgehen, schlägt sie nicht mehr ▪ Erzählt viel, immer mehr auf deutsch ▪ Spielt und singt nach, ist gut gelaunt, lernt nebenbei auch ein paar Schimpfwörter
KiGa 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erzählt viel vom KiGa, sonst keine Veränderung ▪ Wie sonst, beschäftigt sich besser allein, ist selbstbewusster ▪ Kind war sehr müde, nachts verunsichert
KiGa 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Springt weniger herum, erzählt vom KiGa, spielt und singt Erlebtes nach ▪ Keine große Veränderung, geht gern in den KiGa ▪ Ist selbständiger: will sich allein an- und ausziehen, probiert u. beendet Puzzle, ist stolz
KiGa 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Braucht Mittagsschlaf, erzählt wenig. (Anm.: Kind kann keinerlei deutsch) ▪ Wehrt sich mehr, ist unabhängiger von der Mutter

Eltern vermerken demnach Lernzuwachs und erhöhte Selbständigkeit bei ihren Kindern, zum Teil auch etwas mehr Müdigkeit. Anzeichen von Krisen gibt es nicht, mit Ausnahme eines Kindes in Kindergarten 4.

In den Fragebögen finden sich, wie schon gesagt, keine Zweifel an der Entscheidung zur Anmeldung.

Die Familien im Projekt verdeutlichen mit diesem Votum einerseits ihren Bedarf an der Betreuung ihrer Zweijährigen, andererseits erscheint dies als Bestätigung der Eingewöhnungspraxis. Letztere ist eine Leistung der Teams und führt zu der Frage, welche Rolle die Erzieherin im Eingewöhnungsprozess spielte (s. 5.1.6).

5.1.5. Konsequenzen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien

Die Gruppenleiterin aus Kindergarten 3 (s.o.) fasste ihre Erfahrung mit zwei Jahren Eingewöhnung so zusammen: „Man sollte im Prinzip alle Kinder so eingewöhnen können! Diese Basis wird sich später bezahlt machen.“

Was sie damit zum Ausdruck bringt, ist in der Tat eine **neue Perspektive** im Kindergarten für Zwei- bis Sechsjährige: Erforderlich ist eine **neue Qualität von Zusammenarbeit mit Eltern**. Dies haben die Erfahrungen mit der Einführung des Eingewöhnungsmodells gezeigt. Es ist bisher im Kindergarten nicht allgemein üblich oder erst recht nicht verpflichtend gewesen, Eltern über eine Anzahl von Tagen in der Einrichtung zu haben. Diese Art des intensiven Kontakts ist ungewohnt und erfordert ein grundlegendes Umdenken bei den Erzieherinnen.

Die erwähnte Gruppenleiterin reflektierte im Gespräch sehr genau mögliche anfängliche Widerstände, die Rolle der Erzieherin gegenüber den Eltern im Verlauf der Eingewöhnung sowie positive Konsequenzen für die Kooperation Kindergarten-Familie, à la longue gesehen. Es folgen Ausschnitte aus ihrem Resümee:

„Erzieherinnen könnten Probleme damit haben, sich durch die tagelange Anwesenheit von Eltern ‚in die Karten gucken‘ zu lassen, denn die Eltern bekommen natürlich auch allerhand Chaos in der Situation mit. Wenn niemand dabei ist, muss man dagegen nichts erklären. Ich rede viel mit den Müttern. Manchmal ist das anstrengend, aber insgesamt sehr positiv. **Von den Beziehungen, die man am Anfang aufbaut, profitiert man die ganze Zeit:** die Elternarbeit wird sehr angenehm. Und an Konfliktgespräche kann man ganz anders herangehen, wenn man zu einer Mutter schon guten Kontakt hat.“

Der gute Kontakt wird dadurch aufgebaut, dass die Erzieherin die Mutter in der Eingewöhnungsphase unterstützt und als Partnerin mit eigener Kompetenz und Kraft wertschätzt:

„Wir verdeutlichen den Eltern ihre Rolle bei der Eingewöhnung vorher: Falls wir im Verlauf den Eindruck haben, dass die Mutter sich unwohl fühlt, sprechen wir sie an und sagen ihr, wie wichtig sie trotz des „Herumsitzens“ für ihr Kind ist: **Auch wenn Sie sich überflüssig fühlen sollten – Sie sind es nicht!** Sie geben Ihrem Kind durch Ihre Anwesenheit die Sicherheit zum Kennenlernen“.

„**Wir fragen die Eltern** vorher schon **nach Ihrem Eindruck vom eigenen Kind:** Hat es Schwierigkeiten, sich zu lösen oder eher nicht? Die Einschätzung der Mutter erlaubt auch Rückschlüsse auf das Verhalten der Mutter und kann uns helfen, eine Prognose zu stellen, ob es eine lange oder weniger lange Eingewöhnung werden könnte. Ergänzend fragen wir manchmal auch: ‚Meinen Sie, dass Sie bereit sind, sich von Ihrem Kind zu lösen?‘ In den ersten Tagen dann sind Gespräche sehr wichtig, sie ergeben sich ganz von allein: Man kann z.B. einen eigenen Eindruck vom Stand des Kindes in der Eingewöhnung formulieren und dann die Mutter fragen: wie ist Ihr Eindruck? Sollen

wir die Trennung mal probieren? Weitere Gespräche können dann darum gehen, wie man die Abwesenheit steigern könnte.“

Eine Mutter, die sich in ihren Ängsten ernst genommen fühlt, wird langfristiges Vertrauen aufbauen können:

„Wir bereiten die Eltern auf mögliche Trennungsreaktionen des Kindes vor: Das Kind wird weinen, aber wir rufen Sie an, es geschieht hier nichts Schlimmes.“

Eltern, die das Interesse der Erzieherin zu spüren bekommen, gemeinsam die Entwicklung des Kindes zu unterstützen, werden das Verhältnis Kindergarten-Familie eher im Sinne einer **Partnerschaft der Erziehenden** erleben als im Sinne von Elternarbeit (womöglich nach dem Motto: Elternbearbeitung).

„Mit einer Ausnahme hatten wir alle Eltern noch mal zu einem Elterngespräch da (etwa im Januar). Gesprächsinhalte waren die Fragen des Elternfragebogens. Wir hörten genau hin, ob es für die Eltern nach wie vor eine gute Entscheidung ist, dass ihr Kind den Kindergarten besucht, oder ob sie es bereuen, es doch zu früh finden, und wie sie damit umgehen.“

Die Schilderung der Erzieherin erhellt neue Dimensionen der Zusammenarbeit mit Eltern, die durch ein gutes Zusammenwirken in der Eingewöhnung angelegt werden kann.

„Diese Verbindungen zwischen Elternhaus und Betreuungseinrichtung sind **wichtig für das Kleinkind.**“ (Lally in Tietze 1996, S.154)

Aber die Betrachtung sollte über die Funktion des Verhältnisses für das kleine Kind hinausgehen, da in dieser neuen Angebotsform der Kontakt mit der Familie schließlich vier Jahre andauern kann. Gerade die **verlängerte Gesamtdauer der Betreuung** im Kindergarten für Zwei- bis Sechsjährige spricht auch für die Verstärkung einer solchen Form der Kooperation.

Die internationale Forschung weist in den letzten Jahren darauf hin, dass allein in Einrichtungen entwickelte pädagogische Konzepte die kindliche Entwicklung viel zu wenig unterstützen können und fordert, „die **Wechselwirkungen zwischen den Institutionen Familie und Kindertagesstätte in den Blick** (zu) nehmen. (...) Das heißt, wir müssen beachten, welche Wechselwirkungseffekte entstehen und wie wir den Prozess der Wechselwirkungen steuern können.“ (Fthenakis in klein&groß 6/2000, S.14)

Auf dem Hintergrund der Projekterfahrungen lässt sich darauf antworten: indem Erzieherinnen ausgewählt und qualifiziert werden, die dazu bereit sind, und ihnen Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden, die den Aufbau und Erhalt einer solchen Partnerschaft mit Eltern – jeder in seinen Kompetenzen - ermöglichen. (vgl. auch Personalausstattung, Gruppengröße, Unterstützungssystem)

5.1.6 Die Erzieherinnen im Eingewöhnungsprozess

Die Eingewöhnung nach den fachlich erwähnten Standards, die wir im Sinne des Kindeswohls für unverzichtbar halten, stellt eine neue und besondere Anforderung an

das gesamte Einrichtungsteam und an die Kompetenz der einzelnen Erzieherin. Dies zeigten bereits die Berichte aus einzelnen Einrichtungen.

Was müssen Träger für die Gestaltung der Rahmenbedingungen dabei besonders berücksichtigen?

Faktor Zeit:

Die Vorbereitung der Eltern auf ihre Rolle, ihre Begleitung während der Eingewöhnung, der Austausch im Team über den Verlauf, das Nachgespräch stellen erhöhte zeitliche und organisatorische Anforderungen (z.B. betr. Dienstplangestaltung) an das ganze Team. Dies wurde bereits im ersten Projektjahr von den Kolleginnen bemerkt (vgl. Bericht, Teil 1, 5.4.6). Neben der Aufnahme der Zweijährigen erfolgen zudem zusätzlich weitere Aufnahmen.

Das Eingewöhnungsmodell fordert eine feste und verlässliche Bezugsperson für Kind und Eltern in der Eingewöhnungszeit, die sich als Bindungsperson dem Kind und als Gesprächspartnerin den Eltern anbietet. Die eingewöhnende Erzieherin ist also verstärkt zeitlich gebunden. Ihre für das aufgenommene Kind zunächst uneingeschränkte Verfügbarkeit muss vom Team organisiert werden. (vgl. auch Gruppengröße und Personalschlüssel) Strebt das Kind dann aber einer anderen Kollegin zu, muss das Team deren Verfügbarkeit neu organisieren. Damit auch Kinder und Eltern, bei denen am Anfang Schwierigkeiten auftreten, die Chance zu einem gelungenen Beziehungsaufbau erhalten, erscheint uns die **Staffelung** der Aufnahmen in einem 14-Tage-Rhythmus wesentlich. Die Übersichtstabelle zur Eingewöhnung 2000 zeigt, dass 38% der Kinder zwei Wochen und mehr auch tatsächlich brauchten. Formale Probleme wie die Leitungs-Eingruppierung im Tarifrecht, die mit dem Zeitpunkt der Gruppenvollbelegung gekoppelt ist, müssen verändert werden.

Damit sich die Eingewöhnungen nicht auf das ganze Kindergartenjahr verteilen, plädieren wir für eine **Aufnahme nach dem Sommer** und für ein „Alterszeitfenster“ bei den Zweijährigen. Damit könnte die Gefahr vermieden werden, dass im Laufe des Jahres Kinder, die sich dem 3.Geburtstag nähern, aufgenommen und hinsichtlich der Gruppenreduktion nicht mehr als Zweijährige gezählt werden.(s. Gruppenstruktur , Gruppengröße)

Faktor Personalkompetenz:

Eine Mutter drückte während des Expertinentreffens aus ihrer Sicht aus, worum es geht: „Die Frage ist nicht: wie findet das Kind sich in den Kindergarten ein? Sondern: Was tut die Einrichtung dafür, welche Hilfestellungen bietet sie an?“

Was bedeutet Eingewöhnung für die Erzieherin? Neben ihren sonstigen Aufgaben in der Gruppe ist in diesem Zeitraum ihre Präsenz auf zwei Ebenen gefordert: auf der Erwachsenenebene und für das Kind.

Das geschilderte positive Echo der Eltern stellte sich schließlich nicht von allein ein. Zunächst ging es darum, das Eingewöhnungsmodell überzeugend zu vertreten und Verbindlichkeiten in der Zusammenarbeit auszumachen, z.B. Eltern zu verdeutlichen, dass sie anfangs Urlaub nehmen müssen, um Spielraum für die Begleitung des Kindes zu haben. In der Begleitung der Eltern waren dann kleinere und größere Ängste, Unsicherheiten und Ambivalenzen zu erspüren und aufzugreifen. Die Erzieherinnen mussten zum Teil erleben, dass Absprachen immer wieder neu getroffen und begründet werden mussten: wie lange entfernt sich die Mutter/der Vater bei den ersten Trennungen? Wo bleibt sie/er? Wie ist sie verlässlich erreichbar? Wann bringt und holt sie/er das Kind? Auf welche Weise kann der jeweilige Abschied beim Bringen

und Holen klappen? Das erfordert nicht nur Zeit, sondern auch kommunikative Kompetenz.

Gleichzeitig muss sie auf die Bedürfnisse des zweijährigen Kindes eingehen können. Sich als Bezugsperson anbieten heißt sowohl Initiative als auch Zurückhaltung und erfordert hohe innere Präsenz. Der Umgang mit kleinen Kindern ist für viele Erzieherinnen neu. Er erfordert andere Mittel, eine andere Form des Daseins für ein Kind: mehr Körperkontakt, nonverbale Verständigung, ständige räumliche Nähe, eine ganze neue Form des emotionalen Einlassens. Sie muss evtl. feststellen, dass das Kind sie vollständig bindet, ihr auf Schritt und Tritt folgt, an ihr hängt. Oder: Sie muss unter Umständen verkraften, dass sich das Kind einer Kollegin mehr zuwendet und diese als Bindungsperson bevorzugt (was wiederum zu veränderter Arbeitsteilung im Team führt). Sie muss evtl. registrieren, dass die Mutter Eifersucht zeigt. Sie muss herausfinden, wie und unter welchen Umständen sich das Kind wickeln lässt, was es braucht, um gern im Kindergarten zu essen.

Die Erzieherinnen brauchen also eine Unterstützung und Förderung ihrer Kompetenz im Umgang mit Kleinkindern, sie brauchen gesicherte **Fortbildung**. (vgl. Personalqualifizierung)

Hintergründe für die Veränderung der Eingewöhnungsdauer

Abschließend sei noch die Frage erörtert, aus welchen Gründen sich die Eingewöhnungsdauer im zweiten Jahr so deutlich erhöht hat.

Die **Bewertung der Eingewöhnung hat sich verändert**. Das zeigen die dezidierten Anforderungen und Kriterien, die dann als Ergebnis subjektiv veränderter Erfahrungen entstanden (s. Kernteil). Die Eingewöhnung wurde nunmehr als Basis für die Ein-Bindung des Kindes und für ein partnerschaftliches Verhältnis der Erzieherinnen mit den Eltern angesehen und dementsprechend durchgeführt.

Nach Auskunft der Erzieherinnen selbst haben dafür die Inhouse-Veranstaltungen zu den Themen Bindung und Entwicklungsbedürfnisse, auch noch das Expertinentreffen im September 2000 sowie die durch Gespräche mit der externen Begleitung und durch Arbeitsaufträge (Eingewöhnungstagebuch, Beobachtungen) verstärkte Sensibilisierung und dadurch verfeinerte Wahrnehmung der Kinder eine entscheidende Rolle gespielt.

Das heißt: Qualifizierung und Austausch trugen zu einer **Qualitätsverbesserung** spürbar bei. Die Erfahrungen des ersten Jahres wurden gemeinsam verarbeitet und ausgewertet. Im zweiten Jahr bestand somit bereits ein Grundstock an praktischer und reflektierter Erfahrung. Das hatte zur Folge, dass das Eingewöhnungsmodell (selbst)bewusster vertreten wurde, und dass den Eltern die Notwendigkeit ihres „Nur-da-seins“ als sichere Basis für ihr Kind besser erklärt und erleichtert werden konnte.

Daneben spielten auch konkrete örtliche Bedingungen eine Rolle: die geschilderten **Verlängerungen durch Krankheit und Personalausfall**, möglicherweise der in diesem Jahr geringere Anteil an Kindern, die durch Geschwister oder Elterntätigkeit (Putzen) den Kindergarten schon kannten. (Dazu hatte allerdings auch das Expertinentreffen herausgearbeitet, dass Eingewöhnung kindbezogen zu erfolgen hat und durch ältere Geschwister nicht ersetzbar ist.)

Veränderungen brauchen **Zeit, Wissen, Erfahrung**. Eine äußerst wesentliche Rolle spielt aber auch der **Trägerwille**. Im Projekt wurde ganz klar eine fachlich fundierte Eingewöhnung vom Träger gewollt und gefördert. Es ist kaum vorstellbar, dass sich die Einrichtungen ohne diese Unterstützung den jetzt vorhandenen Standard hätten erarbeiten können.

5.2 Raumprogramm und Raumgliederung

5.2.1 Grundlagen zum Umgang mit „Raum“

„Raum“ beinhaltet vielerlei: Es bedeutet zum Beispiel: **Platz** haben. Das kann sein: Raum für sich haben, als Rückzug, oder aber Raum für Bewegung, und damit Spiel-Raum zur Ent-Faltung, Entwicklung finden. Folgt man grundsätzlich Piagets Auffassung von der Intelligenzentwicklung als Ergebnis einer eigenmotivierten Interaktion zwischen Kind und Umwelt, die am Anfang auf sensomotorischer Ebene verläuft, dann ist einleuchtend, dass vor allem kleine Kinder Platz brauchen. Sie brauchen Platz weil sie ihr Denken, die nach Piaget erst allmählich verinnerlichte Intelligenz, in der Bewegung und durch die Bewegung entwickeln. Denn man muss die Dinge „körperlich erfahren haben, bevor man sich einen Begriff davon machen kann.“ „Ein Kleinkind kann die Eigenschaft eines Balles, rund zu sein und zu rollen, nicht aus Vorkenntnissen ableiten.“ (Scherler 1979) „Deshalb sind beim kleinen Kind körperliche Aktivität und das Bedürfnis, sich selbst und die Umwelt zu erfahren, kaum voneinander zu trennen.“(ebd.) „Bewegung ist – in der ganzen Kindheit „das Erfahrungsmedium“. (ebd.) Für uns Erwachsene ist es schwierig, Raum für Kinder zu schaffen und zu gestalten, ohne „ihr Verhalten an die Funktion der Räume anzupassen“ (ebd.). Dabei weiß man, „dass Kinder möglichst viele elementare Erfahrungen in der Wahrnehmung und Gestaltung ihrer Umwelt machen müssen, um sich in ihr nachhaltig autonom, sicher und selbstbestimmt im Rahmen des entsprechenden sozialen Repertoires bewegen zu können.“ (Hoppe 1998) Daraus folgt: „Gestaltung von Räumen ist ein integraler Bestandteil pädagogischen Handelns.“(M. Urban 1998), und das galt auch im Projekt.

Raum bedeutet auch: **Orte für bestimmte Bedürfnisse**, Zwecke oder Funktionen. Es gibt Räume zum Bewegen, Räume zum Ruhen, Räume zum Spielen, Arbeitsräume, Begegnungsräume, Verkehrszonen für die Menschen und Abläufe, die in den Räumen vorgesehen sind. Kleine Kinder wissen davon noch wenig. Sie richten ihr Verhalten noch nicht nach vorgesehenen Raumfunktionen, sondern folgen ihrer „Suche nach neuen aufregenden Empfindungen“ (Scherler 1979), unter Umständen sogar dann, wenn sie übermüdet sind: Denn ein kleines Kind möchte selbst im Einschlafen noch lieber dort sein, wo sie anderen sind und etwas passiert. Dann fühlt es sich zugehörig und sicher. Beides, die Suche nach neuen Erfahrungen und die nach Zugehörigkeit und Sicherheit, sind Grundbedürfnisse. „Wir alle brauchen Sicherheit, um – freiwillig und mit Lust – etwas zu wagen. Das geht Erwachsenen so wie Kindern. In der Welt des Kindes sind Vertrauen ermöglichende Strukturen vorwiegend noch äußerlich.“ (Schiffer in TPS, 3/98) Sie werden über Sehen, Hören Fühlen erfahren. Dabei spielen Räume eine große Rolle: Sie „bestimmen Erfahrungsmöglichkeiten, und Erfahrungen lenken die Aneignung von Räumen.“

Raumerfahrung ist nichts Neutrales. Wir besetzen Räume immer mit bestimmten Gefühlen, und Räume umgekehrt ergreifen uns gefühlsmäßig und beeinflussen unsere Gefühle, formen sogar unsere Identität und sind für die Entwicklung eines Selbstbildes von großer Bedeutung. Je nachdem wie Räume uns anmuten, geben sie **Orientierung** für unser Verhalten. Sie stellen also eine indirekte Form der Kommunikation dar. In den 60-er Jahren nannte Stanley Hall dies die **Sprache des Raumes**. Im Hinblick auf Kinder macht die Reggiopädagogik dies folgerichtig mit dem Begriff vom Raum als drittem Erzieher bewusst. Räume - natürliche wie gestaltete - legen bestimmte Verhaltensweisen oder Empfindungen nahe oder bremsen sie. Sie lenken

uns und zeigen uns Regeln. (Harte Schulstühle sagen etwa: hier wird nicht geruht, sondern gearbeitet.) Räume sind also viel mehr als Behältnisse für Lebewesen. Das alles gilt speziell für kleine Kinder in einem Alter, in dem Kommunikation teilweise oder überwiegend noch nonverbal, über **Körpersprache** funktioniert. Für sie sind die Räume „Botschaften“ und deshalb besonders wichtig. Die Untersuchung der Betreuung von Zweijährigen im Kindergarten musste also auch die Qualität der „Sprache des Raumes“ betreffen.

Die Fachliteratur benennt folgende **Anforderungen an kleinkindgeeignete Räume**:

- Bewegungsraum (freie Bodenfläche), weil das Kleinkind sich in der Bewegung erfährt und lernt,
- eine klare räumliche Struktur zur Orientierung,
- Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten und
- bodennahe bzw. erreichbare Präsentation von Material,
- Intimität zulassende Wickelbedingungen (vgl. Klein/Vogt 1995).
- Auch ein geschützter Essbereich wird vorgeschlagen (Petersen 1989)

Es folgen Erfahrungen und Diskussionsergebnisse aus dem Projekt auf der Grundlage der dargestellten Aspekte.

5.2.2 Konsequenzen für Raumbedarf, Raumprogramm und Raumkonzeption

Wieviel Platz in einer Kindertageseinrichtung ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

Von der baulichen Größe, von Raumprogramm und Raumgliederung, von der Anzahl der darin betreuten Kinder, von der vorgesehenen Öffnungszeit (Betriebsform), vom pädagogischen Konzept, das entweder mehr oder weniger „raumgreifende“ Aktivitäten vorsieht, und von Bedürfnissen der betreuten Kinder.

Wenn die Betreuung von Kindern unter drei Jahren im Kindergarten zur dauerhaften Einrichtung werden soll, sind Modifikationen im Raumprogramm erforderlich.

Der traditionelle württembergische Kindergarten war ausgelegt für die Altersstufe 3 – 6 und für einen eher beschäftigungsbezogenen Tagesablauf. Dies schlug sich im Raumprogramm nieder. „Primärerfahrungen in Alltagszusammenhängen“ (Demandewitz 1997, S.23) und pflegerische Tätigkeiten waren mehr der Familie überlassen. Genau genommen eignete sich damit der Standard nicht einmal für alle Dreijährigen: es wurden nur die „trockenen“ Kinder aufgenommen. Letzteres änderte sich schon mit Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz.

Die Aufnahme von Zweijährigen rückt nun die Bedeutung von Alltagsabläufen noch stärker in den Blick. Damit stellt sich auch die Frage, wieviel und wo dafür Platz im Kindergarten ist. (Soweit Alltagsorientierung eine Frage des Tagesablaufs und der pädagogischen Inhalte ist: vgl. 5.4)

Die Verantwortung der politischen Entscheidungsebenen und der Träger ist in puncto Raumprogramm also neu gefragt. Denn: „Räume sind im pädagogischen Alltag eine wichtige Ressource, unverzichtbar, man kann sie nicht individuell erstreiten.“(M. Kern-Bechtold in TPS 3/98, S.38)

Der zweite Thementag, Thema Räume und Raumgestaltung, begann mit Selbsterfahrung in unbekanntem Räumen einer städtischen Tageseinrichtung - auf Knien in Augenhöhe von kleinen Kindern – und gab Gelegenheit, dieses Erleben mit Hilfe der im Eingangsabschnitt dieses Kapitels enthaltenen Expertenthesen fachlich zu verankern. Auf diesem Hintergrund reflektierte die Gruppe die in den eigenen Kindergärten erfolgten räumlichen Anpassungen an die Bedürfnisse der Zweijährigen und formulierte dann Anforderungen und Empfehlungen:

Wichtige Orte und Räume sind nach den Erfahrungen im Projekt für Zweijährige:

- Der Wickelplatz
- Ruhe- / Rückzugs und Begegnungsorte
- Bewegungsraum
- Der Essplatz
- Die Erzieherin als räumlicher Bezugs- und Kristallisationspunkt

Alle genannten Orte betreffen unmittelbar primäre und grundlegende soziale Bedürfnisse von kleinen Kindern. Deshalb ist ihre Gestaltung wichtig zu nehmen.

Unverzichtbar ist Platz für einen separaten, angenehm gestaltbaren Wickelplatz. Wickeln und sich wickeln lassen ist Vertrauenssache. Gewickelt werden gehört zur Intimsphäre eines Kindes und daher aus Respekt vor dem einzelnen Kind (und nicht nur aus hygienischen Gründen!) nicht in den Gruppenraum, selbst dann nicht, wenn sich die Kinder zum Teil durchaus coram publico wickeln ließen - es geht darum, dass sich jedes Kind wohlfühlen kann. Deshalb ist nach einhelliger Ansicht aller Projektbeteiligten ein spezieller Ort notwendig, der nicht nur die Funktion des Säubers hygienisch zulässt, sondern dem Kind „sagt“: hier sind wir ungestört, hier kann ich mich dir zuwenden und dich in deinen elementaren körperlichen Bedürfnissen so versorgen oder begleiten (Sauberkeitserziehung), dass du dich entspannen und dieses „Geschäft“ angstfrei erledigen kannst. Diesen Ort braucht es auf jeden Fall, auch wenn sich in den zwei Jahren zeigte, dass keineswegs alle Zweijährigen noch gewickelt werden mussten.

Ebenso wichtig ist es, dass dieser Raum auch dem Personal die Möglichkeit bietet, dem Kind Momente angenehmer ungeteilter Zuwendung gewährleisten zu können.

„Harmonische Erlebnisse während des Zusammenseins in den Pflegesituationen bereichern die Beziehung zum Erwachsenen, der das Kind versorgt.“ (A.Tardos in: Pikler 1994, S.98) Es gab im Projekt auch Kinder, die es durchaus zuließen, wenn einzelne Größere beim Wickeln zuschauten oder halfen. Für ältere Kinder kann dies eine wichtige soziale Erfahrung sein. Ein Wickelplatz sollte möglichst auch dafür Platz vorsehen, ohne allzu öffentlich zu sein.

Für Träger folgt daraus, dass Sanitärräume künftig großzügiger geplant werden müssen. Kindergarten 4 konnte sich eine Dusche einbauen lassen, die als wichtig angesehen wurde. Der Sanitärbereich sollte auch im obigen Sinne ästhetische Momente berücksichtigen. Für bestehende Einrichtungen werden Umbauten oder geeignete Neuaustattungen erforderlich, die dafür sorgen, dass abgetrennte Ecken entstehen, die nicht nur Provisorien mit der Ausstrahlung von „Notfallatmosphäre“ darstellen.

Dass dies in den vorhandenen Bauten nicht unbedingt einfach ist und der entsprechenden Unterstützung des Trägers bedarf, zeigten die Erfahrungen:

Letzten Endes besaßen zwar alle Modelleinrichtungen einen Wickelplatz außerhalb des Gruppenraumes, es bedurfte aber zum Teil großer Anstrengungen dafür. Wo Wickeltische gar nicht ins Bad passten, mussten klappbare Vorrichtungen angeschafft werden. In einem Fall musste dafür ein Waschbecken entfernt werden, in einem anderen Fall hielt das Wandmaterial der Befestigung eines solchen Wickeltisches nicht stand (Kindergarten 6), und die Suche nach einer Lösung dauerte bis ins zweite Jahr.

Das war besonders deshalb tragisch, weil in diesem Kindergarten ein großer Teil der Kinder aus Familien mit Kriegs- und Fluchterfahrungen kam, also Hintergründe mitbrachte, die nicht zuletzt einen Angriff auf die Intimsphäre darstellen. Hier wurde im ersten Jahr beim Wickeln im Gruppenraum beobachtet wie ein kleiner Junge sich durch die Anwesenheit von interessiert zuschauenden Kindern so gestört fühlte, dass er mit den Armen abwehrend rief: „nein, nein, nicht!“ – er konnte das wenigstens äußern.

Natürlich brauchen Kinder unterschiedlich viel Nähe und Intimität beim Wickeln. In den beiden Jahren stellten die Mitarbeiterinnen dies auch immer wieder fest. Aber längst nicht alle Kinder ließen sich von Anfang an im Kindergarten wickeln. Für etliche Kinder ist die Zustimmung zum Wickeln in der Einrichtung erst Ergebnis des Eingewöhnungs- oder sogar eines noch länger dauernden Vertrauensbildungsprozesses. Erzieherinnen berichteten zum Teil, dass es, wenn das Kind sich wickeln ließ, als ein Zeichen aufgefasst werden konnte: Ich bin hier angekommen. Umso wichtiger ist es, dass die äußeren Bedingungen so gestaltet sind, dass sie diesem Prozess gerecht werden.

Außer dem Wickeln gehören Schlafen und Essen zu den im Umgang mit kleinen Kindern besonders wichtigen Alltagsabläufen. Aber: Entgegen manchen ursprünglichen Erwartungen zeigte sich, dass **Schlafräume nicht** fehlten. Insgesamt schliefen die Zweijährigen relativ selten ein. Das mag mit der Anwesenheitsdauer zusammenhängen, ein weiterer Faktor ist aber vermutlich auch der kindergartenspezifische Tagesablauf, der generelle Ruhephasen bisher nicht vorsieht. Übereinstimmend hielten die Erzieherinnen Schlafphasen wie in Ganztageseinrichtungen nicht für erforderlich, und damit auch keine ausgewiesenen Schlafräume. Es schien auszureichen, dem Ruhe- oder Schlafbedürfnis einzelner kleiner Kinder individuell und durch geeignete Orte oder Materialien innerhalb der Räume entgegen zu kommen:

Wie eingangs erwähnt suchten die Kleinen auch noch im Zustand der Müdigkeit die Nähe der anderen Kinder oder gerade dann die physische Nähe ihrer Erzieherinnen. Wohlmeinend angelegte Kuschelecken, die mehr oder weniger abgeschlossen waren, wurden kaum aufgesucht. Die Kinder schliefen, wenn sie es benötigten, einfach ein: sie auf dem Arm, auf dem Schoß, am Tisch oder anderswo. Im schlafenden Zustand konnten sie dann, soweit nötig, in Rückzugsecken gelegt werden.

Die Projektmitarbeiterinnen schlugen als konzeptionelle Lösung „**Inseln**“ im Raum vor. Das Bild der Insel enthält sowohl die Idee von der Abgrenzung als auch den Aspekt des ins „Meer“ der Gruppe Eingebettet- , des Dabeiseins. Für müde Kinder können Ruheinseln z.B. durch Körbe mit Decken, Stillkissen **als „Nest“** zum Einkuscheln oder auch mit Buggies geschaffen werden. In Kindergarten 4 waren letztere eigentlich zur Erleichterung von Spaziergängen angeschafft worden. Diese wurden von Kleinen dann aber auch im Raum gern zum „Abhängen“ oder Schlafen genutzt. Solche und ähnliche Ruhemöglichkeiten können räumlich flexibel nach individuellem Wunsch oder Gewohnheiten der Kinder eingesetzt werden.

Aussage aus Kindergarten 2: Bis 12.00 h sind unsere Zweijährigen nicht müde. Nach 13.00 h sind sie aber fertig. Dann können sie auf der Couch abhängen oder schlafen, sie suchen ja immer die Nähe zum Erwachsenen, deshalb ist so eine Couch ganz wichtig.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 6: 13.00 Uhr. Nach dem Essen werden Zähne geputzt, und dann sitzen wir im Kreis, singen und spielen. Kolja (2) sitzt auf meinem Schoß und beobachtet mit Daumen im Mund die Situation. Er wird offensichtlich müde (in ähnlichen Situationen schläft er oft ein, will aber auf keinen Fall in den Ruhe- und Sinnesraum, um nicht allein zu bleiben), ist nicht mehr in der Lage, in Kommunikation mit anderen zu treten. 13.15 Uhr. Er wird von seiner Mutter abgeholt.

Kindergarten 1: Nachbemerkung nach Projektabschluss: Die Leiterin des Kindergartens 1 berichtet im Winter 2001/02, dass zwei der nunmehr neuen Zweijährigen gegen Mittag einschlafen. Sie bestätigt, dass das Vorhandensein von Liegeflächen oder einem Sofa im Raum wichtig seien.

Das Konzept „**Insel**“ eignet sich im übrigen **gleichermaßen für Begegnungsorte**. Auch Begegnungsflächen oder -ecken für Zweijährige müssen von vorne für sie einsehbar sein. Dadurch laden sie die Kleinen ein. Abgrenzung oder Rückzugscharakter eines solchen Ortes für Paare oder Kleingruppen kann bereits durch eine Podestfläche erreicht werden.

Kindergarten 6: Im ersten Jahr waren die beiden Gruppenräume durch hohe Schränke und undurchsichtige Tücher mehrfach unterteilt. Die Zweijährigen suchten diese Orte nicht auf. Im zweiten Jahr wurde die Raumgestaltung komplett verändert: alle diese Barrieren wurden beseitigt, die Räume wirken wie doppelt so groß, licht und übersichtlich. In einem Raum ist halb hinten eine Bewegungslandschaft mit kleinen Geräten und einer kleinen Rutsche aufgebaut. Die Zweijährigen sehen, wer dort ist und können sich anschließen. Von den Geräten haben sie auch eine etwas erhöhte Sicht.

Im andern Raum ist hinten eine Puppenecke halboffen aufgebaut. Darin gibt es ein kleines Podest mit Sitzgelegenheiten (kleines Sofa) und Tisch. Beobachtung: Margarita, gerade eingewöhnt, folgt ihrer Schwester Panayota (gerade 3, Ex-Zweijährige) dorthin, nimmt Platz, schaut ihr und zwei größeren Mädchen, mit dem Finger im Mund, zu und blickt zwischendurch in den Gruppenraum.

Bewegungsorte

Im Projekt besonders deutlich geworden ist der Bedarf an **Platz für Bewegung**. Wie eingangs ausgeführt, erfahren und erkunden kleine Kinder sich und ihre Umwelt noch mehr als ältere über Bewegung. Sie brauchen deshalb räumlich deutlich erkennbare Bewegungsmöglichkeiten. Es erscheint den Projektbeteiligten nach den Erfahrungen wichtig darauf hinzuweisen, dass kleine Kinder klar für Bewegung ausgewiesene **freie Bodenfläche** brauchen. Sie ziehen und schieben Kisten oder Buggies, fahren mit Bobbycars oder rennen im Kreis, um sich in der Bewegung untereinander abzustimmen. Das ist eine wichtige Form ihrer Kommunikation.

Der Vergleich der Modelleinrichtungen zeigte die großen Unterschiede in den baulichen Voraussetzungen. Kindergärten 2 fehlen jegliche Nebenräume, KiGa 6 hat nur einen für zwei Gruppen; der Platz vor den Gruppenräumen ist beengt (KiGa 6) bzw. wenig bewegungstauglich durch einen harten kalten Steinboden (KiGa 2). Kindergarten 2 hatte das Glück, dass eine im Obergeschoss vermietete Privatwohnung frei wurde und dann zur Entzerrung der Kinderdichte genutzt werden konnte. Sie bot sich wegen einer steilen Treppe für die Älteren an. So hatten die Kleinen im Gruppenraum mehr Bewegungsfläche in der von ihnen bevorzugten Nähe der Erzieherinnen.

Kinder schaffen sich Raum für ihre Bedürfnisse immer wieder auch unter erschwerten Voraussetzungen selbst. So konnte in Kindergarten 5 und 6 beobachtet werden, dass Kleine es einrichteten, im Kreis laufen zu können, indem sie sich eine „Route“ Raum 1 → Raum 2 → Flur → Raum 1 etc. schufen.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 6:

Panajota spielt mit Fatih (5 J.) Fangen durch beide Gruppenräume und den Eingangsbereich. Die beiden amüsieren sich, und es ist deutlich erkennbar, dass dieses Spiel ihnen Spaß bereitet. Eigentlich ist dies „verboten“. Panajota nutzt es, dass heute wenig Kinder da sind und rennt unbeeinflusst von den Erzieherinnen weiter. Meine Kollegin und ich müssen beide Kinder schließlich darauf hinweisen, dass es zu gefährlich ist (zu wenig Platz, Tische im Weg). Das war schade, weil die beiden so schön in ihr Spiel vertieft waren.

Abgesehen von baulich-räumlichen Rahmenbedingungen ist die Schaffung von Bewegungsraum auch Aufgabe der pädagogischen Kräfte, die Räume voll stellen oder auf „Frei-Räume“ Wert legen können. Es bedarf also neben dem reinen Platzangebot auch eines angemessenen pädagogischen Raumnutzungskonzepts. Dieses hängt wiederum eng mit der pädagogischen Konzeption insgesamt zusammen: Inzwischen ist bekannt, wie viel Raum geschaffen werden kann durch innere Öffnung, das sog. beispielbare Haus, mit gemeinsam genutzten Funktionsräumen.

In den Modelleinrichtungen waren die diesbezüglichen Konzepte unterschiedlich ausgearbeitet. Es gab aber keine Einrichtung, die traditionell in völlig geschlossenen Gruppen arbeitete. Alle praktizieren mindestens Formen der gruppenübergreifenden Zusammenarbeit (vgl. auch Einrichtungs-Steckbriefe). Infolgedessen beziehen sich die Empfehlungen zur Raumgliederung und –nutzung auf Orte innerhalb der Einrichtungen insgesamt, weniger auf Orte innerhalb einer Gruppe.

Es soll hier auch noch auf einen Aspekt hingewiesen werden, der einen engen Zusammenhang zwischen Raum- und Materialangebot einerseits und Personalausstattung und –kompetenz andererseits zeigt und der differenzierte Lösungen erfordert: Beachtung verdient nämlich auch die Tatsache der Unterschiedlichkeit der Kinder aus fünf Jahrgängen und ihrer Bewegungsbedürfnisse und –fähigkeiten. Konzeptuell wäre also darauf zu achten, dass auch **Raum für verschiedenartige Bewegungsbedürfnisse** und –fähigkeiten vorhanden ist. Das ist weniger eine Platzfrage als eine Frage der genauen Beobachtung, der Präsenz und des flexiblen Handelns von Erzieherinnen: Es erfordert besondere Achtsamkeit und damit höheren Personaleinsatz, wenn die motorischen Beteiligungsmöglichkeiten der Größeren gesichert werden sollen, ohne die Kleinen zu gefährden, einzuschränken oder auszuschließen.

Hier wird auch ein Spannungsfeld zwischen der Erfüllung von Bedürfnissen der größeren und der kleinen Kinder sichtbar, das immer wieder neu reflektiert werden muss. Das erfordert Teamzeit und Kompetenz, die der Träger gewährleisten bzw. fördern muss.

Beispiele:

Kindergarten 4 besitzt Hengstenberg-Geräte und hatte bei Projektbeginn fast einen ganzen Raum dafür reserviert. Beobachtung: Diese Bewegungslandschaft interessierte auch ein zweijähriges, besonders zierliches Mädchen. Lea kletterte ohne Furcht geschickt über zwei Meter hoch, überstieg die Leiter auf der anderen Seite, rutschte auf einem schrägen Brett, unterquerte Balken. Gleichzeitig beschäftigten sich größere Kinder, z.B. Philip, 5, an den Geräten. Eine Erzieherin saß ruhig, aber absolut aufmerksam daneben, gab dem kleinen Kind ab und zu unterstützende Hinweise („Den Fuß ein bisschen höher, Lea!“) und „regelte den Verkehr“: „Lass sie bitte erst vorbei Philip, sonst kann sie sich nicht mehr halten!“ „Lea, jetzt ist Philip dran.“ Über 30 Min. war

ihre Präsenz so voll auf gefordert. Die Situation hätte vom Interesse der Kinder sogar noch länger gedauert, wenn die Kollegin nicht anderswo gebraucht worden wäre. Hengstenberg-Geräte sind ein ausgezeichnetes Angebot zur Unterstützung selbstbestimmter Bewegungsentwicklung, weil das Kind buchstäblich immer genau so weit gehen kann, wie es sich zutraut. Aus Sicherheitsgründen ist aber die ständige Anwesenheit einer Erzieherin hier notwendig, wenn auch Zweijährige (oder andere Kleine) sich davon angezogen fühlen: die Zweijährigen kennen oder verstehen die notwendigen Regeln noch nicht (z.B. hinten anstellen, nicht schubsen, nur barfuß klettern). Das Team baute aus personellen Gründen die Geräte schließlich ab und stellt sie inzwischen nur noch für Bewegungsangebote und dann auf, wenn eine Erzieherin dabei sein kann.

Die freundliche und durch Holzboden warme Halle kristallisierte sich als bevorzugtes, da ausreichend „unverbautes“ Bewegungsfeld der Zweijährigen und auch der Dreijährigen heraus. Nach Diskussion im Team wurde wöchentlich rotierend eine Kollegin der Halle (in Verbindung mit dem Garten) fest zugeordnet. Die Erzieherin wurde zum Kristallisationspunkt und „zog“ aufgrund der stärkeren Erwachsenenorientiertheit der Zweijährigen allein durch ihre Anwesenheit diese und auch Dreijährige deutlich mehr in die Halle, wo sie den ihnen gemäßen Bewegungsbedürfnissen nachgehen konnten. Hier vor allem fanden dann auch die Begegnungen der Zweijährigen untereinander und Kontakte der jüngsten Kinder überhaupt statt. Voraussetzung dafür war ein auf Beobachtungen gründender reflektierter Personaleinsatz. Voraussetzung ist auch eine Personaldecke, die groß genug ist.

Interessante Erkenntnis: in der Halle wurde nicht die Räumlichkeit verändert, sondern die Raumnutzung/Raumfunktion. Daran wird der enge Zusammenhang zwischen Raumprogramm und päd. Programm deutlich. Entsprechend im (ehem.) Bewegungsraum: indem dort keine Erzieherin eingesetzt wird, verringert sich die Raumnutzung durch die Kleinen → der Raum wird eher zum Raum für die Großen, die ihre Ungestörtheit brauchen. Allein **durch reflektierten Personaleinsatz können Kinderströme und Kinderdichte gesteuert, in diesem Falle: altersspezifisch getrennt bzw. gruppiert werden.**

Kindergarten 5 verfügt über einen kleinen Eingangsbereich, besitzt aber einen Bewegungsraum. Das Team stellte ebenfalls unterschiedliche motorische Bedürfnisse der Altersgruppen fest und veränderte die Räume mehrmals, damit sie schnell unterschiedlichen und wechselnden Bedürfnissen angepasst werden könnten. So wurde der Bewegungsraum mit Signalen aus Vorhängen versehen: Vorhänge um die Polsterecke oben = Toben möglich, hänge unten = Kuschelecke. Außerdem gab es ein Zelt mit flexiblen Ständern für die Kleinen. Da diese Unterteilung sich jedoch nicht bewährte – für die Größeren war zu wenig Bewegung möglich, die Kleinen gingen nicht hinein - schuf man aus dem Mittelzimmer zwischen den Gruppen (bisher Puppenzimmer) ein Bauzimmer und verwandelte den Bewegungsraum wieder in ein großes reines Bewegungszimmer. Die Größeren haben nunmehr außerhalb des Bewegungsraumes auch noch im Bauzimmer Raum für (unbeobachtete) Spiele mit Körpereinsatz. Die Kleinen können im Bewegungsraum die gesamte freie Fläche nutzen. Allerdings nutzen sie diese Möglichkeit nur, wenn eine Erzieherin auch dort ist.

Der Essplatz

Es ist schon von drei- bis sechsjährigen Kindergartenkindern bekannt, dass sie den Esstisch nicht nur bei Hunger aufsuchen, sondern als Beobachtungsposten, zur Beruhigung oder zur ersten Orientierung nach der Ankunft. Dasselbe gilt für Zweijährige.

Sofern ein freies Vesper praktiziert wird, sollte der Essplatz **ruhig, jedoch zentral**, d.h. **mit Ausblick** ins Geschehen gelegen sein. Kleinere Kinder nutzen ihn sowohl zur Kontaktaufnahme am Tisch, insbesondere aber auch zum Rückzug, wenn sie Distanz brauchen, und dennoch „dabeibleiben“ wollen. So erfüllt er dann die (oben angesprochene) Funktion einer Sicherheit und Zugehörigkeit bildenden „Insel“.

Kindergarten 5: Hier lag der Esstisch eigentlich in einer zentralen Verkehrszone zwischen zwei Türen und neben vielbesuchten Funktionsecken. Das schien aber die Zweijährigen nicht abzuschrecken, länger dort sitzen zu bleiben. Das Team beließ den Platz dort, veränderte aber die Posi

ton etwas, so dass die zentrale Lage blieb, aber etwas Abstand zu den Funktionsecken geschaffen wurde. So stellt er eine Insel mit interessantem Ausblick dar.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 1: Enzo hat sich heute morgen hauptsächlich im Bistro aufgehalten, da dieser Raum von Erwachsenen betreut wird, also immer jemand da ist. Er ist auch gern in der Küche (Spülmaschine einräumen...) – vielleicht eine Erinnerung an zu Hause?

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 4: 9.00 h Jonathan geht in die Küche zum Essen (Anm.: sie liegt als „Bistro“ in einer Ecke der Halle, abgetrennt, aber mit guten Blick). Schaut rege nach den anderen Kindern. (Die Gemeinschaft der kleinen Küche scheint ihm Geborgenheit zu geben.) Holt sich Tee, zeigt seine Banane den anderen. Steigt vom Stuhl, zeigt einer 3-Jährigen, wie sie einen Hut aufsetzen soll. Isst sein Brot weiter. Hält Ausschau nach Kollegin Anja (seine selbst gewählte Bindungsperson) Geht aus der Küche und sucht Anja (Blickkontakt!). Spielt dann in der Halle mit Florian (2) und einem großen Pappkarton, schaut immer wieder nach den Erwachsenen, beobachtet und nimmt Spielangebot an.

11.00 h: Er sitzt zum dritten Mal in der Küche und isst.

Das letzte Beispiel unterstreicht noch einmal die Bedeutung des Blickkontakts und der Verfügbarkeit des Erwachsenen. Über den Zusammenhang „Versorgung“ kann auch ein Signal an die Erzieherin gegeben werden, dass Kontakt benötigt wird. (A.Heck, mündlicher Vortrag) Und es zeigt, dass der Rückzug an den Esstisch die Funktion des Auftankens für neue Aktivität haben kann. Am Esstisch wird nicht nur körperliche Energie getankt. Er ist Rückzugsort, Beobachtungsposten und Kontaktstelle.

Über die Möblierung kann indirekt die Funktion eines Ortes für kleine Kinder zusätzlich markiert werden:

Kindergarten 2: Hier wurden für die kleinsten Kinder kleinere Tische und Stühle zur Verfügung gestellt. Sie können mit den Füßen den Boden erreichen und gut über die Tischfläche greifen. Automatisch begegnen sich hier die Zwei- und Dreijährigen.

Kindergarten 4: Im Bistro stehen Tripp-Trapp-Stühle. Sie fungieren für die Kleinen als erhöhtes Beobachtungspodest und ermöglichen am Tisch gleichzeitig die gleichrangige Teilhabe „auf Augenhöhe“ mit Größeren.

Kindergarten 1: Der niedrige Tisch mit Sitzkissen wird von Laura (2) immer wieder aufgesucht. In der Mitte des Tisches steht ein Körbchen mit glatten Steinen, mit denen Laura gerne spielt (auch während des Essens).

Soziale Teilhabe Zweijähriger und Begegnung per Möblierung – auch darin liegt eine planerische Aufgabe für Teams. Damit diese Herausforderung wirklich aufgenommen werden kann, sind dafür von seiten der Träger Rahmenbedingungen erforderlich: zumindest Flexibilität im Beschaffungswesen, besser noch: ein **Etat** in Eigenverantwortung, der derartige pädagogisch sinnvolle Anschaffungen ohne Verzögerung zulässt. Damit könnten flexibel verstellbare oder speziellen Altersgruppen angepasste Möbel angeschafft werden, bevor der Bedarf sich vielleicht durch einen längeren Beantragungsweg von selber erledigt hat.

Die Erzieherin als räumlicher Bezugs- und „Kristallisationspunkt“ für Zweijährige

In zahlreichen Beobachtungen und Erfahrungen des Projektes zeigte sich immer wieder: Zweijährige suchen stärker die physische Nähe der Erzieherin. Ihre Verfügbarkeit ist für sie noch von großer Bedeutung. Das muss nicht ständige taktile Nähe bedeuten, denn auch das autonome Fortgehen will erprobt werden („Hänschen klein...“). Aber zumindest **Blickkontakt** muss immer wieder möglich sein. Das heißt: Räume müssen dies in ihrer Ausgestaltung ermöglichen. Die Raumgliederung sollte

demnach **hohe Raumteiler vermeiden**, um den kleinen Kindern Übersicht zu ermöglichen.

Im Mitarbeiterinnenkreis wurde diskutiert, inwieweit sich hier die Bedürfnisse von kleinen und größeren Kindern widersprechen: Bedürfnis nach Blickkontakt bei Kleinen versus Bedürfnis nach unbeobachtetem Spiel und Verstecken bei den Größeren. Dieses Spannungsverhältnis konnte auch nicht aufgelöst werden, sondern erfordert sensible und kreative Lösungen im Einzelfall.

Kindergarten 6: Gizem ist seit 7 Wochen unregelmäßig im Kindergarten. Sie spricht nicht (deutsch), beobachtet aber genau. Bisher ist sie nur von der Tür des Raumes weggegangen, wenn man sie irgendwo hingeführt hat. Heute läuft sie plötzlich mehrmals durch den Raum zu ihrer Bezugs erzieherin und hält sich kurz an deren Beinen fest. Dann läuft sie zurück. Dann bewegt sie sich zur Tür des anderen Gruppenraumes, schaut und läuft zu der dortigen Erzieherin, die auf einem Stuhl sitzt. Sie steht kurz zwischen deren Beinen und läuft wieder zurück. Die Erzieherinnen erzählen, dass sie auch noch Monate später so immer wieder kurz Körperkontakt bei ihnen sucht.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 5: Christine ist (morgens) gerade gekommen. Sie läuft herum und schaut. Dann stellt sie sich zu meiner Kollegin an den Maltisch und sucht ihren Blick, schneidet an einem Karton, läuft in Flur und anderen Raum, setzt sich auf eine Bank, dann auf den Roller, lacht und schaut mich an, rollt ein bisschen, geht zurück in den Gruppenraum und schaut meiner Kollegin am Maltisch beim Schneiden zu. Die erklärt ihr, was sie macht, sie lacht und läuft weiter. Sie sucht zwischendurch immer wieder den Blickkontakt zu uns Erzieherinnen.

Kindergarten 3: Es sei erinnert an eine Beobachtung aus Kindergarten 3 im ersten Teil des Berichtes (Sommer 2000): die Erzieherin sitzt auf dem Boden, zwei bis drei Zweijährige nehmen immer wieder Blickkontakt von den nächsten Tischen her auf oder spielen direkt an und neben ihrem Körper, sitzen bei oder auf ihr. Kommentar: „Wie gut, dass ich so große Beine habe, das ist wie ein Sofa für drei Kinder.“ Ein Junge schläft an ihr ein und wird dann in die kleine höhlenartige Kuschelecke getragen, wo er über eine Stunde durchschläft

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 1: Enzo hat sich die Vorpraktikantin als Bindungsperson erwählt. Wenn sie da ist, ist er ausschließlich bei ihr. Diese ausschließliche Beziehung zu ihr bedeutet, dass er u.U. kein Spiel findet, da er nur dieser Person hinterherläuft oder schaut, was sie tut. (Anm.: Die Vorpraktikantin ist nicht in die in wöchentlichem Rhythmus wechselnden Raumzuständigkeiten eingebunden und deshalb nicht immer an einem Ort.)

Aussage aus Kindergarten 2: Niedrige Raumteiler ermöglichen den Sichtkontakt, selbst wenn die Kinder in einer der Ecken spielen. Die großen Kinder haben in der neu dazu gekommenen Wohnung im ersten Stock jetzt die Möglichkeit, sich zurück zu ziehen und unbeobachtet zu spielen.

Und: Wir haben gelernt, dass wir nicht herumlaufen dürfen, sondern **sitzen** müssen! Dann können die Kinder „andocken“. Wenn man als Erwachsener dauernd in Bewegung ist, vergisst man auch leicht zu sagen, wohin man kurz mal gehen will. Dann haben es die Zweijährigen schwer, den Erwachsenen aufzusuchen. Sobald wir sitzen, wird die Atmosphäre ruhig. **Dazu** müssen aber (bei Gruppenreduktion wie derzeit!) stets **mindestens 2 Erwachsene pro Gruppe anwesend** sein, damit eine davon buchstäblich als „Anlaufstelle“ dienen kann.

Aussage aus Kindergarten 4: Es muss jemand da sein im Raum, sonst gehen die sie wieder.

Aussage aus Kindergarten 5: Der Turnraum, obwohl direkt neben dem einen Gruppenraum, hat sich für die Zweijährigen nicht bewährt, weil wir nicht in Sichtkontakt, sondern nur in Hörkontakt sind.

Einerseits suchen die Kleinen die Nähe der Erzieherin, andererseits müssen sie aber auch Räume für verschiedene Bedürfnisse wählen und neue Erfahrungen darin machen können. Das erfordert, besonders in offenen Einrichtungen, dass in den Räumen Erwachsene zuverlässig anwesend sein müssen, wie schon das Beispiel mit dem Bewegungsraum in Kindergarten 5 zeigte. Die **Verfügbarkeit einer Bezugs**

person zumindest für Blick- und kurze Körperkontakte erfordert also **organisatorische Absicherung** über einen im gesamten Team abgestimmten Personaleinsatz. Dabei sind verschiedene Lösungen vorstellbar, um auch einem stärker gebundenen Kind unterschiedliche räumlich-materiale Erfahrungen zu gewährleisten:

Entweder es folgt der in einem regelmäßigen Rhythmus, z.B. wöchentlich, in den Räumen rotierenden Erzieherin und lernt so die verschiedenen Räume zu nutzen.

Oder: Bei längerfristiger fester Zuständigkeit von Erzieherinnen für einen Raum müssten diese dafür sorgen, dass sie mit den an ihnen orientierten Kindern von dort aus „Ausflüge“ unternehmen und ihnen so bis zu dem Zeitpunkt Erfahrungen erschließen helfen, an dem die Kinder sich autonom bewegen.

Beim Expertinnentreffen berichtete die Leiterin eines Kath. Kinderhauses dazu: Dort ist eine Erzieherin stets vormittags fest in einem bestimmten Raum für Zwei- und Dreijährige da. Sie bietet ihnen ihre konstante Nähe, spezielle Angebote und eröffnet ihnen schrittweise vom „roten Zimmer“ das Haus, bis die Kinder nach eigenem Tempo aus ihm heraus und in die gelbe oder blaue Gruppe hineingewachsen sind.

Steht das Dargestellte im Widerspruch zum Ansatz der Selbstkonstruktion des Kindes, wie sie von K. Schneider beim Expertinnentreffen erläutert wurde? Danach wird das Kind nicht sozusagen von außen entwickelt, sondern braucht vom Erwachsenen vor allem Rahmenbedingungen, um sich selbst bilden zu können. Gefährdet die geforderte Nähe eines Erwachsenen diese Autonomie? Nein, und zwar dann nicht, wenn es dem Kind zugestanden wird, nach seinem Bedürfnis das Maß an Nähe zu bestimmen. Die Sicherheit der Nähe einer Bezugs- oder Bindungsperson erhöht im Gegenteil als „sichere Basis“ sogar seine Eigeninitiative.

Natürlich ist das Nähebedürfnis der Kinder unterschiedlich. Es wurde durchaus ebenfalls beobachtet, dass ganz Kleine in einem Raum spielen und die Tür geschlossen haben wollten.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 1: Laura (2), Bea (3) und Elina (4) spielen oft miteinander, besonders gern im Puppenzimmer. Sie kochen und backen. Die Türe muss zu sein. Sie verstehen sich ohne viel Worte. Bea geht immer wieder raus und klopft an. Laura ist sehr aktiv, beobachtet aber auch gern. (Hier erfüllt die Kleingruppe offenbar die Funktion der sicheren Basis.)

Häufiger jedoch wurde beobachtet, dass die Kleinen wenig die Räume aufsuchen, in denen sich keine Erzieherin aufhält.

Kindergarten 3: Der Raum der Elefantengruppe ist relativ klein. Nicht weit davon liegt das Puppenzimmer. Sonja schiebt öfter den Puppenwagen durch die Halle und in den Gruppenraum. Aber sie sucht das Puppenzimmer nur auf, um ihn zu holen. Im Gespräch vermuten die Erzieherinnen, dass es daran liegen könnte, dass dort keine Erwachsene ist. Ähnlich noch einmal:

Kindergarten 5: Im Puppenzimmer, das zwischen den Gruppenräumen liegt, halten sich die Kleinen wenig auf. Der Gruppenraum hat dagegen eine hohe Kinderdichte. Die Erzieherinnen überlegten, ob eine Erzieherin als „Kristallisationskern“ im doch ruhigeren, da kleineren, Nebenraum eine Möglichkeit wäre. Die Lösung ist inzwischen, s.o., eine verstärkte Erzieherinnenpräsenz im Bewegungsraum, da in diesem Kindergarten aufgrund des Einzugsgebietes insgesamt ein hohes Bewegungsbedürfnis besteht.

Diese und viele weitere Beobachtungen zeigen: Die Erzieherin ist selber quasi ein wichtiger „Ort“ für Zweijährige. Diesen Umstand müssen Personalschlüssel und Zeitkontingent für Teamarbeit berücksichtigen (vgl. Personalausstattung und Personal-/Teamqualität)

5.2.3 Konsequenzen für die „Sprache des Raumes“

Zu Beginn dieses Kapitels war auf die Bedeutung der „Sprache des Raumes“ hingewiesen worden. Sie gibt kleinen Kindern eine wesentliche **Orientierung**. Die Empfehlung aus den Projekterfahrungen lautet: Der Raum sollte „Botschaften“ aussenden, und diese sollten so sein, dass für die Kleinen klar wird, wozu er einlädt. Das heißt: eine gute **Strukturierung** und einfache klare **Hinweissignale** sind besonders wichtig zur Unterstützung der Eigeninitiative dieser Kinder.

Erkennbare Raumbotschaften aussenden heißt zum Beispiel: Wahrnehmungsmöglichkeit **in Augenhöhe** der Kleinen. Die am Thementag zum Thema Räume gemachte Selbsterfahrung aus der „Froschperspektive“ von einem Meter bestätigte noch einmal, dass Hinweise nicht zu hoch angebracht werden dürfen. Werden räumliche Einblicke und Ausblicke (zum „durchblicken“) in Form von Scheiben geplant, sollten sie ebenfalls weit genug unten sein. Vor den Fenstern könnten kleine Podeste oder Fußbänke stehen, um das Hinausschauen zu ermöglichen.

Kindergarten 4: Neben der Eingangstür in der Halle und an der Wand von jedem Raum sind nicht weit über Kniehöhe (von Erwachsenen) Bilderwände wie Piktogramme mit Fotos zu Raumfunktion und Foto der dort zur Zeit tätigen Erzieherin zu finden → wer ist wo für was zu finden? Sie werden laut Team oft angeschaut. Für ihre eigenen Sachen haben die Kinder Schubladen mit Bildsymbol.

Gliederung von Bereichen durch Farben kann ebenfalls sinnvoll (eben: Sinn-voll, also sinnlich!) sein. Das Beispiel vom „roten Zimmer“ zeigte das.

Soll ein Raum kleine Kinder zum Spielen einladen, so muss auch ihr Spielmaterial ihnen zugänglich eingeräumt werden, also in den unteren Ebenen, erkennbar, sichtbar und für die Kleinen leicht herausnehmbar. Umgekehrt können gefährliche oder empfindliche Dinge hochgeräumt werden. Derartige Veränderungen wurden in allen Einrichtungen vorgenommen.

Kindergarten 4: Das von den Zweijährigen bevorzugte Spielmaterial finden sie in Kisten in der Halle. Puzzles für Kleine wurden, für sie besser sichtbar, in Schrägfächer geräumt. Die Regale im Bauzimmer haben Schubladen mit durchsichtiger Front.

Neben dem Sehen ist vor allem das Fühlen wichtige Informations- und Erfahrungsquelle: Gliederung durch verschiedene Oberflächen-/Bodenbeläge, Taststraßen, eindeutige Lichtquellen, die etwas „ins Licht rücken“, können die Orientierung der Kleinen unterstützen.

Empfohlen wurde von den Projektmitarbeiterinnen auch eine sinnvolle **Reduktion von Spielmaterial** zugunsten guter Übersichtlichkeit und Zugänglichkeit. Wider Erwarten stellte sich heraus, dass ausgesprochenes Kleinkindspielzeug nicht erforderlich war. Wo es angeschafft wurde, interessierten sich weniger die Zweijährigen als die Größeren dafür. Einfaches Material des Kindergartens und einfache Bilderbücher mit kürzeren Geschichten waren geeignet genug.

In den Sanitärräumen wurden, wo nötig, zur Unterstützung der Selbständigkeit der Kinder **Hocker oder Stehblöcke** an die Waschbecken und Treppen an die Wickeltische gestellt.

Es sollte hier nicht um eine möglichst vollständige Aufzählung erforderlicher und sinnvoller Veränderungen der Raumkonzeption gehen. Dafür gibt es bereits genügend Literatur.

Sondern: Die aufgeführten Beispiele wurden von den Kolleginnen als Empfehlungen für eine möglichst klare Sprache des Raumes, also für eine möglichst hilfreiche indirekte Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Zweijährigen zusammengestellt. Dazu ein Zitat aus der Diskussion am Thementag: „**Auf was ich als Erzieherin Wert lege, das richte ich ein.**“, also: das lasse ich als Anreiz aus den Räumen sprechen: z.B. Bewegen, tätig sein, Anregung, Gestaltungsmöglichkeiten, Rückzug, Halt und Orientierung.

Aufgabe von Trägern ist es, neben den unabdingbaren baulichen Erfordernissen den Teams eine gute Personalausstattung, genügend regelmäßige Teamzeit sowie Zeitkontingente für konzeptionelle Planung zur Verfügung zu stellen. Zur Erhöhung der Personalkompetenz ist ein Unterstützungssystem erforderlich (s. dort).

Dieser Abschnitt über Räume und Raumgestaltung ist relativ genau ausgeführt worden. Hinweise im Text gaben an mehreren Stellen an, dass etliche der gemachten Aussagen Schnitt- oder Nahtstellen zu anderen Bereichen ergeben. Die folgenden Abschnitte zur Gruppenstruktur, zu Tagesablauf/ Pädagogisches Programm und zur Personalqualität können hier „andocken“ und zurückverweisen. So vernetzen sich die Erfahrungen und Konsequenzen der Projektmitarbeiterinnen, indem sie quasi dem Weg des Kindes in den Kindergarten folgen: Über die Brücke des Eingewöhnungsprozesses in eine neue räumliche und soziale Umgebung mit neuen Abläufen und Inhalten. Die wesentliche Bedeutung der Erzieherinnen wird doppelt unterstrichen: im Bezug auf die Herstellung einer Bindung im Eingewöhnungsprozess und schließlich noch einmal im Hinblick auf ihre Haltung, ihre Qualifikation und ihre Kooperation.

5.3 Einrichtungsgröße und Gruppenstruktur

5.3.1 Grundlegende Betrachtung

Wenn ein Kind in den Kindergarten aufgenommen wird, trifft es auf eine vorhandene Gruppe und damit auf soziale Strukturen, die es aufnehmen und in die es nun hineinwachsen muss. Die Gruppe(nstruktur) – oder in einer offenen Einrichtung die Zusammensetzung der gesamten Kinderbelegschaft – stellt neben dem Einfluss des Erzieherinnenteams das Entwicklungsmilieu des Kindes in diesem ersten Sozialisationsfeld außerhalb der Familie dar. Das Maß an Wohlbefinden und Entwicklungsförderung des Kindes hängen nicht zuletzt von den Einflussfaktoren der Gruppenzusammensetzung ab. Deshalb liegt in der Reflexion und Steuerung der **Gruppenstruktur** auch eine pädagogische Aufgabe: Die bewusste Gestaltung der kindlichen Umwelt wird bekanntlich als indirekte Erziehung bezeichnet.

Konkrete Erfahrungen rückten im Projektverlauf diesen Komplex ins Blickfeld.(s.u. Kindergarten 3) Alle Kindergärten wurden gebeten, „**Gruppenbäume**“ anzufertigen. Dabei handelt es sich um eine grafische Darstellungsmöglichkeit der Alters- und Sozialstruktur von Gruppen. An einem Thementag zum Thema Gruppenstruktur wurden diese ausgehängt und gemeinsam über Chancen und evtl. Nachteile der verschiedenen Gruppenzusammensetzungen diskutiert. Daraus wurden die unten folgenden Empfehlungen abgeleitet.

Die Gruppenzusammensetzung ist nur eingeschränkt und häufig schwer beeinflussbar. Deshalb können aus dem Projekt heraus hierfür keine „harten“ Anforderungen formuliert werden.

Es erscheint uns aufgrund der Erfahrungen dieser zwei Jahre jedoch wichtig, Trägern und Einrichtungsteams klar zu empfehlen, die Entwicklung einer ausgewogenen Gruppenstruktur langfristig im Auge zu haben und Möglichkeiten der **Steuerung** auszuschöpfen.

Die Ausgewogenheit oder Unausgewogenheit und die Kontinuität sozialer Erfahrungen und ihrer Anregungspotentiale kann auch mit der **Einrichtungsgröße** zusammenhängen. Die Projektbeteiligten haben den zweigruppigen Kindergarten als Mindeststandard gefordert. (Um Missverständnisse zu vermeiden, wäre hinzufügen, dass mit zweigruppigem Kindergarten eine zweigruppige Einrichtung unter einem Dach gemeint ist. Bei zweigruppigen Einrichtungen in verschiedenen Häusern unter einer Leitung entfielen der unten beschriebene Vorteil.)

5.3.2 Konsequenzen im Hinblick auf die Einrichtungsgröße

Im Katalog der Aufnahmekriterien für die Bewerbung in das Modellprojekt hatte die Projektleitung 1999 das Merkmal „mindestens zweigruppig“. Die Projektleitung positionierte sich damit bereits inhaltlich: Es schien ihr, vom Wohl der Kinder ausgehend, grundsätzlich nicht verantwortbar, vier Zweijährige bei wie immer bedingtem Personalausfall der **Gefahr von Beziehungsabbrüchen** und damit einhergehender **Bindungsunsicherheit** auszusetzen. Denn: bei Eingruppigkeit kann nicht auf den Kindern schon aus der Einrichtung vertraute Vertretungen zurückgegriffen werden. Positiv formuliert und am Kindeswohl orientiert, lautet die Aussage:

Ein mindestens zweigruppiger Kindergarten ist von seinen Rahmenbedingungen her besser geeignet, den Zweijährigen die besonders notwendige Beziehungs- und Bindungssicherheit zu gewährleisten.

Die Projekterfahrungen sprechen dafür, dass die Einschätzung und Entscheidung der Projektleitung richtig war.

Wie schwer es Zweijährige treffen kann, wenn Bindungs- und Bezugspersonen längerfristig nicht da sind, hat sich bei der mutterschutzbedingten Abwesenheit plus Zweitkraftkündigung in **Kindergarten 3**, dreigruppig, drastisch gezeigt. Das wurde bereits im Kapitel Eingewöhnung näher beschrieben. Aus konzeptionellen Gründen und weiteren internen Schwierigkeiten hatte dort eigentlich fast genau das stattgefunden, was auch in einem eingruppigen Kindergarten eintreten würde. Im ersten Projektjahr hatte es in **Kindergarten 6**, zweigruppig, (vgl. Projektbericht, 1. Teil) durch Langzeiterkrankung der Leiterin bereits eine ähnlich angespannte Situation für Kinder (und Erwachsene) gegeben.

Selbst in zwei- und mehrgruppigen Kindergärten also stellt die Bewältigung von Personalwechsel eine Herausforderung für Träger und Einrichtungsteams dar. Es bestehen aber wenigstens prinzipiell organisatorische Möglichkeiten, relativ verträgliche Lösungen zu finden durch eine Vertretungsorganisation, die vorrangig für die Kleinsten ihnen zumindest schon etwas vertraute „interne Vertretungskräfte“ organisiert.

Kindergarten 1 und 4 (zweigruppig) hatten ebenfalls Personalwechsel durch Kündigung bzw. Mutterschutz oder Auslaufen von Praktikantinnenverträgen. Die Leiterinnen berichteten, dass im Einzelfall im Vorfeld große Belastungen von Zweijährigen befürchtet worden waren, weil sich einzelne Kinder den scheidenden Erwachsenen sehr angeschlossen hatten. Durch die genaue Strukturierung der Arbeitsteilung in der offenen Arbeit (vgl. im Kapitel über Räume: Feste, planmäßig rotierende Verantwortung für bestimmte Räume/Bereiche) waren jedoch alle Erzieherinnen den Kindern vertraut. Ein der Vorpraktikantin in Kindergarten 4 sehr verbundenes Kind stellte sich gut auf die anderen verbliebenen Kolleginnen um, freute sich aber bei Besuchen der Vorpraktikantin sehr über das Wiedersehen, was auf eine Bindung schließen lässt.

An den Beispielen wird wieder einmal die enge Verzahnung von Ebenen und Faktoren sichtbar, in diesem Falle: dass die Einrichtungsgröße als solche nicht allein ausschlaggebend ist, dass sie vielmehr eine – günstigere oder ungünstigere - Voraussetzung bietet für konzeptionelle und organisatorische Anstrengungen des Einrichtungsteams.

Die Größe ihrer Einrichtungen kann Trägern zwar nicht verbindlich vorgeschrieben werden. Aber der Träger hat in der Hand, ob er Zweijährige in alle Kindergärten aufnehmen lässt oder einschränkende Vorgaben macht. Der Landeswohlfahrtsverband kann Empfehlungen aussprechen, die die Träger zur Sicherung des Kindeswohls als Selbstverpflichtung aufnehmen könnten.

Ein weiteres ebenso wesentliches Argument für die Empfehlung der Mehrgruppigkeit resultiert aus dem **Anspruch aller Kinder auf altershomogene Spielpartnerschaften**.

Die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz macht eine Steuerung der Aufnahmen nach Alter schwer. Damit dennoch Spielkontakte mit Gleichaltrigen gesichert werden können, bleibt bei fünf Jahrgängen nur die Möglichkeit, dies in einer mehrgruppigen Einrichtung durch innere Öffnung konzeptionell zu gewährleisten.

Bedeutet eine **mehrgruppige Einrichtung**, vor allem dann, wenn ein offenes Konzept umgesetzt wird, für so kleine Kinder nicht eine **Überforderung**? Böte eine überschaubare eingruppige Einrichtung nicht ein Mehr an Geborgenheit? Diese Fragen von interessierten Dritten motivierten im Projektverlauf immer wieder zur Auseinandersetzung.

Es ist wichtig, hier die pädagogische und die organisatorische Ebene auseinander zu halten. Pädagogisch betrachtet, wird die Geborgenheit der Zweijährigen im wesentlichen hergestellt durch eine fachlich orientierte Eingewöhnung, über durchdachte Verfügbarkeit der Bezugspersonen, durch raumzeitliche Strukturen, die Kindern dieser Entwicklungsstufe Orientierung geben können und durch reflektiert gesteuerte soziale Kontakte innerhalb der Kindergruppe. Dies gilt für jede Einrichtung unabhängig von ihrer Größe. Jeder Kindergarten kann ein unwirtlicher Ort für Zweijährige sein, wenn er – bewertend aus der Sicht der Verfasserinnen betrachtet - die in diesem Bericht zusammengetragenen Voraussetzungen zur Betreuung nicht herstellt. Dagegen kann selbst eine größere Einrichtung Zweijährigen ein hohes Maß an Sicherheit, Kommunikationsdichte und Überschaubarkeit bieten, wenn sie konzeptionell die Bedürfnisse der jüngsten Kinder berücksichtigt hat und im Alltag dementsprechend arbeitet.

Fünf Jahrgänge in einer eingruppigen Einrichtung hieße, wenn man unsere Empfehlungen zur Gruppengröße zugrunde legt: 18 Kinder aus fünf Jahrgängen, zwei Geschlechtern und evtl. mehreren Nationen sollen ein angemessenes Angebot an Spielpartnern und Lernmöglichkeiten finden. Da wir dies für eine schwer zu gewährleistende und damit instabile Komponente im Hinblick auf die Betreuung von Zweijährigen, aber auch der älteren Kinder halten, schließen wir uns Empfehlungen an, die in der Literatur zur Altersmischung im Ganztagesbereich bereits ausgesprochen wurden: eine größere Einrichtung hat prinzipiell mehr Möglichkeiten, durch konzeptionelle Flexibilität allen Altersstufen gerecht zu werden.

Wie die nachfolgenden Hinweise zeigen, ist aber auch in mehrgruppigen Einrichtungen ein bewusster konzeptioneller Umgang mit Fragen der Gruppenstruktur erforderlich, um Anregungsmängel für Kinder zu vermeiden.

5.3.3 Wissenschaftliche Aussagen zur Bedeutung von altersheterogenen und altershomogenen Spielpartnern und Konsequenzen für die Gruppenstruktur

U. Schmid-Denter (Soziale Entwicklung 1996) beleuchtet in seinem Lehrbuch über soziale Beziehungen die altershomogenen und altersheterogenen Beziehungen von Kindern: „Die Beziehungen zwischen altersgleichen Kindern lassen sich als symmetrisch, die zwischen nicht gleichaltrigen als asymmetrisch kennzeichnen.“ (S.93) Sie haben nach Forschungsergebnissen **jeweils spezifische Merkmale und Funktionen**:

- Die Interaktion wird erleichtert und ist komplexer, **wenn eins der Kinder älter ist**, „auch wenn der Altersabstand nur wenige Monate beträgt (18 Monate gegenüber zwei Jahren).“ Die Jüngeren erhalten Modelle zur Nachahmung und können das von Kindern Gelernte leichter auf neue Situationen übertragen als das von Erwachsenen Gelernte, weil Kinder durch den geringeren Abstand der Fähigkeiten Jüngeren in der Vermittlung mehr gerecht werden können. Die Älteren umgekehrt

profitieren davon, dass sie sich kommunikativ auf die Jüngeren einstellen müssen, um ihnen helfen und etwas beibringen zu können.

- Ebenso wichtig ist nach Schmid-Denter jedoch **die altersgleiche Interaktion**, wenn auch anders in ihrer Funktion: Hier liegt der Schwerpunkt 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.“ (S.94) Eine entscheidende Rolle insbesondere für die Herstellung längerer Gleichaltrigen-Kontakte spielen bei Kleinkindern Spielobjekte, um die herum Aktivitäten entfaltet werden. „Der objektzentrierte Kontakt erlaubte es den Kindern, die Möglichkeiten wechselseitiger Handlungsbeeinflussung und –kontrolle zu entdecken und zu erproben.“(S.95)

Die Aussagen des Autors weisen auf die Notwendigkeit ausreichender ranggleicher Spielkontakte für jede Altersgruppe hin. Insbesondere weist er darauf hin, dass altersnahe Kontakte die altersgleichen nicht ersetzen können. Allerdings: Im Projekt gab es Beobachtungen (s.u. Spielbeobachtungen), die ein ranggleiches ausgeglichenes Miteinander durchaus auch zwischen Zwei- und Dreijährigen feststellten. Alter und Entwicklungsstand sind nicht immer unbedingt gleichzusetzen.

Einen anschaulichen Vergleich zur Bedeutung ranggleicher Tätigkeit bringt die Psychologin A.Heck: (ehemals INFANS, mündlicher Vortrag): „Man kann sich das so vorstellen, als ob wir in einem Tanzkurs auf jemanden treffen, der genau gleich gut ist. Das ist ein gutes Gefühl, man kommt ins Gespräch, in Kontakt und wiederholt die gemeinsame Erfahrung gern. Kleine Kinder brauchen die Zweierbeziehung.“

Zusätzlich führt Schmid-Denter Forschungsergebnisse an, die belegen, dass Kinder, die ältere Geschwister haben, leichter Kontakte zu fremden altersgleichen Kindern aufnehmen als Einzelkinder, die mehr den Erzieherinnenkontakt suchen oder allein spielen (S.93). Das heißt im Zusammenhang des Zweijährigen-Projektes, dass vor allem für die Einzelkinder beide oben beschriebenen Formen der sozialen Erfahrung jeweils unverzichtbare Lernfelder darstellen.

Die Bedeutung von Objekten für längere Spielkontakte verweist noch einmal auf die Notwendigkeit sorgfältiger Raumgestaltung, in der sich die Kinder finden und im Hinblick auf verbindende Spielobjekte zurechtfinden können. (vgl. Räume)

Kindergarten 4: Unsere Zweijährigen haben sich gefunden, dieses und auch schon letztes Jahr: Maïke und Lea, Ferdinand und Maxi, Florian und Jonathan, neuerdings Tatjana und Lisa. Sollte man das Spiel der Zweijährigen untereinander fördern? Es ist gut, wenn es vom gemeinsamen Spielinteresse der Kinder getragen wird: sie sind so weder über- noch unterfordert. Unterstützen? Ja, im Sinne von Anbieten, so dass die Kinder die Möglichkeit dazu haben. Aber das ist auch von Kind zu Kind verschieden. Manche bevorzugen von Anfang an den altersungleicheren Kontakt. Der Kontakt zu den Großen ist auch wichtig, hier erleben sie eher das Helfen.

Kindergarten 2: Für sehr wichtig halten wir den Kontakt von Zweijährigen untereinander, weil das Spiel gleichartiger ist. Das beste umgekehrte Beispiel ist Sandra (Zweijährige vom letzten Jahr), die durch den übermäßig engen Kontakt zur älteren Schwester nie zu ihren eigenen Spielbedürfnissen kommt. Jetzt ist diese die 2.Woche krank – eine Chance für Sandra. Zuerst hing sie dann am Rockzipfel von Frau S., saß auf dem Schoß. Inzwischen probiert sie aber jeden Tag etwas mehr. Offenbar genießt sie, dass sie hingehen kann, wohin sie will. **Beobachtung:** Sandra bewegt sich im Garten völlig unabhängig von den Erzieherinnen zu verschiedenen Plätzen, schaut interessiert einem Kind beim Flötenspielen zu, wirkt heiter-entspannt. Dann soll sie sich ein Kissen holen und zögert. „Weißt du wo?“ Kopfschütteln. Ein großer Junge bietet an mitzugehen, sie läuft bemüht (dauernde Seitenblicke) neben ihm, ihren

ihren Schritt genau mit seinem abstimmt (ist sie es so von der Schwester gewohnt?), bis sie sich plötzlich löst und allein vorausläuft. Später balanciert sie auf Autoreifen und sandelt neben Helin (2).

K. Schneider (Dt.Jugendinstitut München) wies in ihrem Referat zum Expertinnen-treffen am 21.9.2000 auf ähnliche Aspekte hin wie Schmid-Denter: „Kinder sind Subjekte, die sich ihre Wirklichkeit konstruieren und nicht einfach Vorbilder übernehmen und der Regieanweisung anderer folgen. Der Prozess der Konstruktion verläuft innerhalb von sozialen Beziehungen und erfolgt in Vergleichen, Kontroversen und Aushandlungen mit anderen (Ko-Konstruktion). Peers spielen dabei eine große Rolle“ insofern, als „dass hier von den Grundstrukturen her die Gelegenheit für gleichberechtigte Beziehungen besteht.“ Dabei verweist sie auch auf neuere französische Forschungsergebnisse.

Schneider plädiert für eine Gruppenstruktur, die die jüngeren Jahrgänge stärker besetzt. „Wenn nur wenige oder gar vereinzelt jüngere Kinder in eine Kindergartengruppe aufgenommen werden, behalten sie einen Sonderstatus, bei dem gleichzeitig erschwert ist, ihren besonderen Entwicklungsbedingungen Rechnung zu tragen. Die Gruppe bleibt eine Kindergartengruppe. Die Orientierung ist nach oben ausgerichtet.“ Ihr Schluss: Die Zweijährigen müssten gleich stark vertreten sein wie die Drei-, Vier- und Fünfjährigen.“ Sie befürchtet sonst eine „Alterspyramide mit zu dünnem Sockel“, insbesondere in einer Regelgruppe mit der bisher geltenden degressiven Berechnung. (vgl. dazu auch Gruppengröße)

Empfehlungen zur Alters- und Geschlechtsverteilung

Die folgenden Aussagen und Überlegungen stellen Anregungen für Träger und Teams zur reflektierten und im Hinblick auf Entwicklungsbedürfnisse zielorientierten Gestaltung von Gruppenstrukturen dar.

Von der Ausgewogenheit der Altersstruktur in der sozialen Umwelt Kindergarten hängt wesentlich ab, ob auf die Bedürfnisse jeder Altersstufe eingegangen werden kann.

Eine unausgewogene Altersstruktur benachteiligt potentiell die Kinder in „Minderheitsjahrgängen“, und zwar in doppelter Hinsicht: erstens fehlen den Kindern gleichaltrige gleichrangige Spielpartner, so dass die Gefahr der Vereinzelung besteht; zweitens wird bei Dominanz eines bestimmten Entwicklungsstandes das pädagogische Angebot vorwiegend auf Kinder dieser Stufe ausgerichtet.

Ist eine (traditionell geschlossene) Gruppe insgesamt sehr jung, verstärkt das unvermeidlich die Rolle (u.U. sogar die Dominanz) des Erwachsenen, da Anregungen und Selbstregulierungen durch ältere Kinder in der Gruppe fehlen.

Es ist wichtig, im Rahmen des Möglichen für eine **ausgeglichene Altersstruktur** zu sorgen. Denn leider pflanzt sich eine schiefe Altersverteilung über Jahre hinweg fort. Altersmäßige „Berge“ und „Täler“ sind schwer wieder auszugleichen und stellen dem Personal immer wieder schwierige Aufgaben. Es empfiehlt sich also, das „Hochwachsen“ der Altersverteilung zu antizipieren und in die **Planung der Neuaufnahmen** einzubeziehen.

Wir empfehlen grundsätzlich die **Aufnahme von vier Zweijährigen**, und zwar aus folgenden Gründen:

„Jedes Kind braucht auch gleichaltrige Spielpartner“ (H. Demandewitz 1997, S. 28). Aus der oben schon erläuterten Bedeutung für die Sozialentwicklung verbietet sich zunächst einmal die Aufnahme einzelner Zweijähriger.

Vier Kinder eines Jahrgangs können sich **als Gruppe** fühlen und werden von den Fachkräften als Teilgruppe wahrgenommen. Sie haben deshalb bessere Chancen auf Berücksichtigung ihrer Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse als es einzelne Kinder hätten. In Einrichtungen, die eher in Gruppen geführt werden, empfiehlt sich daher die

Aufnahme aller Zweijährigen in eine Gruppe. In offenen Einrichtungen ist durch klare Bezüge und das tägliche Programm dafür Sorge zu tragen, dass die Zweijährigen sich als Gruppe erleben können. (vgl. Tagesablauf und päd. Programm)

Eine **Frage** erhebt sich dabei: wie nah sollten die Zweijährigen sich altersmäßig stehen, damit dieser Effekt auch tatsächlich erreicht wird? Werden die Aufnahmen über das ganze Jahr verteilt (vgl. auch Gruppengröße, Stichtagsregelung) im Sinne eines weiteren „Glockenschlag“prinzips, dann wird es schwer sein, von der Gruppe der Zweijährigen zu sprechen und sie als Peers aufeinander zu beziehen.

Im Projekt war ein „Alterskorridor“ von drei Monaten vorgegeben, der nur durch Abmeldungen einzelner Kinder verlassen wurde. Dadurch waren die Zweijährigen relativ gleich alt. Hier stehen sich verschiedene Aspekte gegenüber (Bedarfsorientierung, Gruppenpädagogik, Verwaltungsregelungen), die wir nicht im Sinne einer Empfehlung sinnvoll vereinbaren können. Es erscheint uns aber aus gruppenpädagogischen Erwägungen wichtig, dass dafür Lösungen entwickelt werden.

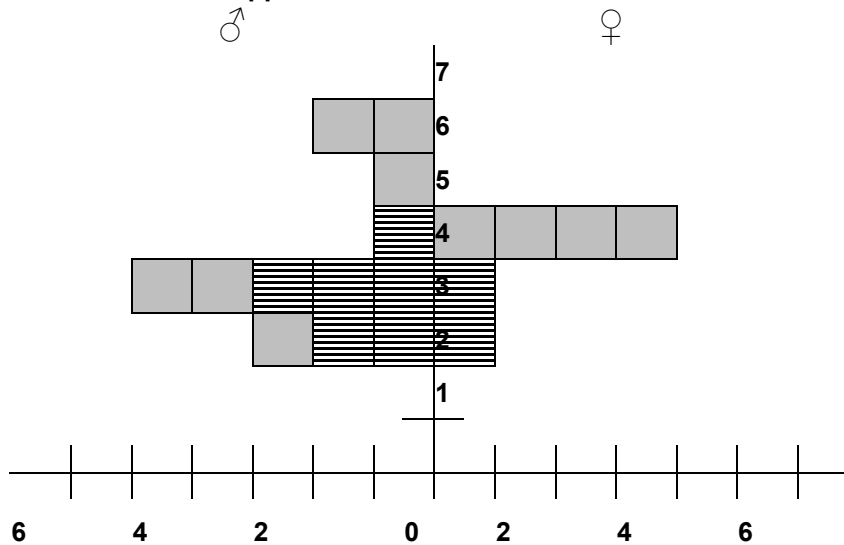
Die Zahl vier legt nahe, **zwei Jungen und zwei Mädchen** aufzunehmen. Damit wäre gewährleistet, dass die Kinder in ihrer Altersgruppe sowohl gleich- als auch gegengeschlechtliche Spielpaare bilden können und kein Kind in seinem Jahrgang allein ist. „Es muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Anteil an Jungen und Mädchen in jeder Altersgruppe bestehen“ (H. Demandewitz 1997) Wenn es aufgrund der konkreten Anfragen überhaupt nicht gelingen will, zwei gleichgeschlechtliche zweijährige Kinder aufzunehmen, so sollte zumindest darauf geachtet werden, ob unter den Dreijährigen entwicklungsähnliche gleichgeschlechtliche Kinder schon sind bzw. unter den neuen sein könnten.

Nachfolgend sollen ein paar Erkenntnisse und Kommentare zur angesprochenen Thematik wiedergegeben werden, die am entsprechenden Thementag bei der Analyse der Gruppenbäume geäußert wurden:

Kindergarten 4: Hier wurde die Erfahrung gemacht, dass die vier Zweijährigen in beiden Projektjahren vorzugsweise gleichgeschlechtliche Spielpärchen untereinander bildeten. Daraus wurde die Erkenntnis gezogen, dass die Aufnahme von zwei Jungen und zwei Mädchen oder aber von vier gleichgeschlechtlichen Zweijährigen günstig sei, vor allem dann, wenn keine entwicklungsnahe Dreijährigen vorhanden sind. Dies wurde von **Kindergarten 2** voll bestätigt.

Kindergarten 3:

Gruppenbaum KiGa 3 Herbst 2001



 = nicht deutsch sprechend

Der Gruppenbaum der Elefantengruppe zeigt ihre unausgewogene Altersstruktur: von 18 Kindern sind zwei 6;5 Jahre alt, ein Kind 5;8 Jahre. Darunter klaffen zwei Lücken von je neun Monaten um die zwei Mädchen im Alter 4;9 bzw. 4; 11 Jahren herum. Das zweijährige Mädchen findet innerhalb der Gruppe eine gleichgeschlechtliche Spielpartnerin nur ein knappes Jahr „über“ ihr. 13 der 18 Kinder sind zwischen zwei und gerade vier Jahren alt. (Es handelt sich hier um die Gruppe, die auch im Kapitel zur Eingewöhnung bereits geschildert wurde)

Die Erzieherinnen lösten die nach oben unausgewogene Gruppenstruktur so, dass die beiden Sechsjährigen in den gemeinsam genutzten Funktionsräumen der anderen Gruppen Spielpartner in ihrem Alter finden konnten. Der hohe Anteil an Drei- und Vierjährigen wurde in der angespannten personellen Situation neben den Zweijährigen als äußerst anstrengend, aber auch insofern als Chancen erlebt als sich Pärchen von entwicklungsmäßig nahe beieinander liegenden Kindern bildeten, unabhängig vom physischen Alter. So konnten erfahrene „Ex-Zweijährige“ des ersten Projektjahres durchaus neuen Dreijährigen Anregungen geben und mit vierjährigen Kindern spielen. Allerdings können sie nicht die erwachsenen Bindungsperson ersetzen. Diese Gruppe bräuchte vor allem gute personelle Rahmenbedingungen zur Förderung der Sprachentwicklung überhaupt und in der deutschen Sprache. Im kommenden Jahr wird sich das Problem ergeben, dass nur drei Kinder in die Schule kommen. Selbst wenn die Sicherung des Rechtsanspruchs von den anderen Gruppen des Kindergartens aufgefangen werden kann, ist es in der Elefantengruppe nicht möglich, wieder vier Zweijährige aufzunehmen.

Aussagen aus Kindergarten 1: In einer vollkommen offen arbeitenden Einrichtung ist der Gruppenbaum kein aussagekräftiges Instrument – er muss als Kindergartenbaum gestaltet werden und bietet dann ein Hilfsmittel zur Reflexion von Spiel- und Beziehungsstrukturen. Wenn in einer geschlossenen Gruppe nur 2 Kinder eines Jahrgangs sind und diese miteinander nichts anfangen können, ist das hinderlich für beide. Wenn es sich dann noch um einen Jungen und ein Mädchen handelt, die nicht miteinander spielen, entgehen diesen Kindern gleichgeschlechtliche und Gleichaltrigenkontakte. In der offenen Arbeit dagegen ist beides ohne weiteres zu ermöglichen. Ebenso kann z.B. in einem Jahrgang mit wenig Mädchen durch innere Öffnung auf genügend gleichgeschlechtliche Sozialkontakte geachtet werden.

Die Betrachtung der Gruppenbäume machte vielen Erzieherinnen im Projekt die Bedeutung der Gruppenstruktur für ihre alltägliche Arbeit sehr anschaulich bewusst, nicht nur im Hinblick auf die Zweijährigen. Wenn die Gruppenbäume so differenziert angelegt werden, dass sie durch farbliche Abhebung auch noch Kennzeichen wie die Muttersprache der Kinder enthalten, ergeben sie ein handhabbares Instrument zur

reflektierten Gestaltung der Gruppenstruktur, soweit das im Einfluss der Erzieherinnen liegt. Darüber hinaus taugen Gruppen- oder Einrichtungsbäume auch als Hilfsmittel zur Analyse von Problemen:

Kindergarten 5: Warum läuft Jan (2 J.) oft allein durch die beiden Gruppen, was auch seine Mutter beschäftigte? Der Gruppenbaum zeigt: Die andern beiden Zweijährigen (hier wurden nur drei aufgenommen) sind Mädchen, denen er sich nicht anschloss. Zu anderen Jungen klafft über ihm eine Alterslücke. Seine Situation veränderte sich mit der Aufnahme eines dreijährigen Jungen.

Kindergarten 6: In diesem Kindergarten sind besonders viele nicht deutschsprachige Kinder. Das Team machte die Erfahrung, dass insbesondere dann, wenn Zweijährige aufgenommen werden, auf eine Verteilung der Kinder aus einer Nation nachgedacht werden sollte. Sind nämlich zu viele Kinder einer Sprache in einer Gruppe und gehören auch die Zweijährigen dazu, ergeben sich Probleme für die Sprachentwicklung besonders der Kleinsten aufgrund der Entwicklung einer „sprachlichen Subkultur“ – die Kinder bleiben unter sich.

5.3.4 Beobachtete Spielkontakte in unterschiedlichen Konstellationen

Im Mai 2001 wurden die Erzieherinnen gebeten, bevorzugte SpielpartnerInnen der Zweijährigen nach Alter der Partnerkinder zu benennen und zu beschreiben, von wem die Initiative zum Kontakt ausgeht. Für 10 von 23 Kindern wurden bevorzugt zweijährige Spielpartner genannt. Durchweg sahen dabei die Erzieherinnen wechselseitiges Interesse der Kinder am gemeinsamen Tun. Es gab feste Pärchen und auch Kinder, die mehr als einen gleichaltrigen Spielpartner hatten.

14 Kinder wurden auch im Spiel mit Kindern von drei und vier Jahren beobachtet. Hier fiel auf, dass die Kontakte bei neun Kindern mehr von einer Seite (den älteren) ausgingen, z.B: „schaut zu“, und zum Teil als „selten“ bezeichnet wurden. In mehreren Fällen spielten Geschwisterverhältnisse, Nachbarschaft oder die gleiche Sprache offenbar eine kontaktstiftende Rolle. Für 6 Kinder wurden auch große Kinder als Spielpartner genannt. Hier handelte es sich fast durchweg um große Geschwister und deren Freunde. Ein zweijähriges Mädchen war durch Abmeldungen Gleichaltriger allein und schloss sich einem fünfjährigen Jungen (als „Geschwister auf Zeit“) an. Hier und da bildeten sich auch kleine Dreiergrüppchen aus Zweijährigen und Drei- oder Vierjährigen.

Beobachtungen eines ausgeglichenen ranggleichen Miteinanders:

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 4: Maxi und Ferdinand, Zweijährige vom ersten Projektjahr, sind wie Pech und Schwefel. Ihre Beziehung gleicht einer Hassliebe. Sie ahmen sich gegenseitig nach, sie messen sich den ganzen Tag, haben -zig Konflikte täglich (um Worte und Absichten), in die sie sich total hineinsteigern können („Du bist ein Mann“ „NEIN, ich bin kein Mann!!!“). Sie fanden erst allmählich zueinander, spielten sehr lieb und wurden dann zu gleich starken Partnern und Konkurrenten.

Erzieherinnenbeobachtungen aus Kindergarten 2: Helin (2) folgt Lisa (2) in die Puppenecke. Helin steht zuerst da und schaut zu, was Lisa da macht. Sie sprechen Zweiwortsätze miteinander: „Da Fisch“, „Teller gib!“, „Puppe ich!“ usw. Die beiden spielen öfter miteinander.

Beobachtungen von gemischten altersnahen Grüppchen:

Erzieherinnenbeobachtungen aus Kindergarten 1: Laura (2) ist im Bewegungszimmer (eine Erzieherin anwesend), sitzt mit Elina (4) auf der Bank und beobachtet Kinder. Bea (3) kommt hinzu und verkleidet sich vor den beiden als Pferd. Laura lacht, steht auf, hilft ihr und umarmt sie. Anm: die drei spielen immer zusammen.

Bewegungsraum. Daniel (2) sitzt auf einem Stuhl, Maja (3) kommt vorbei mit dem Bauwagen, er fragt an, steigt ein und lässt sich durch den Raum fahren. Die Funktionen wechseln (Fahrgast bzw. als Fahrer schieben), sie umfahren geschickt Kinder im Raum und Gegenstände. Ein ausgeglichenes Miteinander mit Wechsel der Tätigkeiten

Erzieherinnenbeobachtungen aus Kindergarten 2: Carolin (2) und Lia (2) spielen mit Merve (3;9) und Joschua (4;5) in der Puppenecke. Carolin und Lia spielen oft miteinander. Carolin möchte Lia eine Gabel in die Hand geben, Lia will nicht. Carolin wird etwas lauter und drückt ihr die Gabel in die Hand. Carolin geht zum Schrank und sieht dort eine Zitrone. Sie geht zu Lia und sagt: "Das ist sauer!" Carolin wollte so gern ihren Kopf durchsetzen, aber Lia lässt das nicht zu. Sie waren beide sehr intensiv im Spiel, hatten andere Meinungen, fanden aber eine Lösung.

Kindergarten 2: Lia (2), Helin (2) und Merve (3;6) spielen mit Förmchen im Sand. Sie sitzen zu dritt nebeneinander wie am Strand und „backen“. Sie schauen neben sich und greifen Handierungen der anderen auf. Merve geht zum Tisch im Sandplatz und legt Törtchen ab, Helin und Lia folgen ihr. Am Rand der Sandkiste backt auch noch Lisa (2), die hin und wieder ein Törtchen bringt und dann leere Förmchen zurückgebracht bekommt. Diese Spielphase dauert 20 Min. Dann holt sich Lia ein Dreirad und radelt. Innerhalb der nächsten fünfzehn Minuten radeln auch die beiden anderen. Dann bringt Merve ein paar Ideen ein: sie deutet auf einen Gepäckwagen, und Lia lässt sich von ihr schieben, während Helin sie auf dem Dreirad umkreist. Merve stapelt auf einmal Autoreifen, und Lia hilft. Schließlich läuft Merve zur Kinderpflegerin auf eine Decke, die beiden anderen folgen, und alle lassen sich genüsslich zusammen mit weiteren Kindern mit einer Feder streicheln. Merve spricht kaum Deutsch und konnte mit den beiden Zweijährigen gut nonverbal kommunizieren. Um im Kontakt mit den beiden zu bleiben, folgt sie aufs Dreirad, bringt aber dann wieder Initiativen als Ältere ein, die Lia aufgreift.

Beobachtungen von Partnern mit großem Altersabstand:

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 2: Helin (2) wird von der Mutter in den Raum geführt und kommt an den Maltisch. Sie nimmt ein Blatt und beginnt zu malen. Sie malt zunächst für sich. Dann schaut sie auf und sieht andere Kinder malen und schneiden. Steven (5;6) schneidet sein gemaltes Bild mit einer Schere aus. Helin schaut ihm kurz zu, dann nimmt sie auch eine Schere und schneidet in ihr Blatt hinein. Es macht ihr sichtlich Freude nachzuahmen.

Lia (2) sitzt mit Carolin (2), Ann-Kathrin (4) und Joanna (5;2) in der Puppenecke. Sie spielen Tisch decken und Essen. Lia wird von Joanna an der Hand zum Puppenstuhl geführt und liebevoll hingesezt. Lia lässt es zu und schaut dem Hantieren von Joanna interessiert zu. Die beiden größeren Mädchen sind am Bedienen, die Kleinen nehmen Besteck, Teller und Plastikobst in die Hand und rufen: „Essen!“ Lia singt immer wieder fröhlich „Guten Morgen!“ Die größeren Mädchen haben eine Führungsrolle. Carolin und Lia sind immer zusammen und machen alles gemeinsam.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 1: Nach der Kinderrunde ist Marina wieder im Bewegungsraum, intensiv mit Springen auf dem Trampolin beschäftigt („Wenn ich hochhüpfe, bewegt sich das Bild vor meinen Augen“). Daniel (5;7) und Laura wollen auch, aber Marina schiebt beide hinunter: „Nein!“ Daniel darf aber am Rand sitzen. Marina spielt viel bei und mit ihrem Bruder Daniel und dessen Spielpartnern, sonst mit wechselnden Spielpartnern oder allein. Marina akzeptiert Daniel zum Trösten eher als eine Erzieherin. Ist diese Verantwortung zu viel für ihn, auch wenn er sie oft freiwillig auf sich nimmt?

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 3: Christos (2) spielt im Kaufmannsladen, begutachtet Artikel, steckt sie teilweise in den Mund. Er spielt zuerst allein, dann mit Konstantinos (5;0) dem Freund seines Bruders. Sie stecken sich Artikel zu. Christos füllt den Einkaufswagen, Konstantinos fährt damit herum. Christos beobachtet ihn dabei. Dann sortiert er wieder Ware ein und legt neue in den Wagen. Sie unterhalten sich auf griechisch dabei. Beide haben Freude am Spiel, lachen, machen Blödsinn. Der Kleinere öffnet den Größeren nach.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 4: Florian sitzt mit Bruder Felix (5;8) und dessen gleich altrigen Freunden Thomas und Moritz in der Bauecke. Er spielt mit langen Klötzen, reiht sie aneinander, räumt die Kiste ein und aus. Er erklärt mir, dass er eine Garage baut: "Guck mal, Susanne, es sieht toll aus!" Er spielt allein in der Gemeinschaft der anderen Bauarbeiter, beobachtet, ahmt nach und verteidigt seine Bauklötze.

5.4 Tagesablauf und pädagogisches Programm

5.4.1 Grundlagen

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Räumen/Raumgestaltung und dem hier angesprochenen Thema, da die Räume immer auf bestimmte Inhalte und Abläufe hin geplant oder gestaltet werden. Aufgrund dieser Überschneidung ist im letzten Abschnitt schon manches angesprochen worden, was nun auch hier zutrifft:

Die Zweijährigen brauchten **Struktur** und **Offenheit** im Kindergarten: Struktur im Tagesablauf und Offenheit im Programm, insbesondere in der Organisation von Lernprozessen. Entscheidend ist dabei, beides organisatorisch und konzeptionell zu sichern.

Der **Tagesablauf** muss einerseits auf die Lebenssituation der Zweijährigen Bezug nehmen. Hierfür erschien es sinnvoll, die Anwesenheitszeiten der Kinder anzuschauen und Bezüge zur Tageslaufgestaltung herzustellen. Andererseits ist der Entwicklungsstand von Zweijährigen im Hinblick auf den Umgang mit Zeit zu berücksichtigen. Kleine Kinder haben noch keinen Begriff von der (physikalischen) Zeit. Ihr Zeitempfinden orientiert sich (nach Piaget) an Naturerscheinungen, Gewohnheiten und anderen anschaulichen Merkmalen. Je kleiner die Kinder sind, desto mehr erfordert die Gestaltung des Tagesablaufs sinnliche „Haltepunkte“ in der Zeit.

Mit „**pädagogischem Programm**“ sind alle intentionalen Inhalte und Methoden der Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindergarten gemeint. Dazu gehören selbstverständlich auch die Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses, die Raumgestaltung und der Tagesablauf.

Wir möchten „pädagogisches Programm“ an dieser Stelle im Sinne der Gestaltung von Lernprozessen und Umgang mit Regeln, also im Sinne von Fragen der Bildung und Erziehung verstanden sehen. Bildung soll verstanden werden als die Herausbildung von Weltverständnis und die damit einhergehende Formung (Bildung!) der eigenen Persönlichkeit oder Identität.

Es sei erinnert an einen Abschnitt im ersten Teil des Berichtes (2000) im Bezug auf Tagesablauf und Programm:

„Hier weicht der Kindergarten u.E. am weitesten von Kleinkind- und Ganztageseinrichtungen ab und hat besonderen Bedarf, sich auf Zweijährige zu bewegen, da er von seiner Tradition her einfach einen anderen Charakter hat. Der Kindergarten hat sich als Bildungseinrichtung etabliert und ist es von seinen Wurzeln her. Das Kind geht von der Idee her dorthin, um elementare Bildungsangebote zu erhalten. Damit ist es ein anderes Da-Sein als in Krippe oder Ganztageseinrichtung. (...) Alltagssituationen, Alltagspädagogik, Erfüllung von Grundbedürfnissen, interner Wechsel von angeregten und ruhigen Phasen, die auch einmal Leerlauf zulassen, waren (und sind zum Teil) eher Themen von Krippen und Ganztageseinrichtungen.“ (5.4.3)

Der Kindergarten muss hier **Neuland** beschreiten, denn:

„Die Pädagogisierung der Betreuung von unter dreijährigen Kindern in Einrichtungen ist aufgrund der traditionell im Vordergrund stehenden sozialen Funktion nur unzureichend entwickelt. **Ein konsistentes und allgemein anerkanntes curriculares Konzept**, wie es sich mit dem Situationsansatz für den Kindergartenbereich durchgesetzt hat, **ist für den Bereich der unter Dreijährigen (noch) nicht gegeben.**“ (Tietze/Roßbach 1993, S 146) Diese Aussage gilt für Kleinkindeinrichtungen. Für Kindergärten, die nicht wie Krippen oder Kinderhäuser mit erweiterter Altersmischung über

praktische Erfahrungen mit unter Dreijährigen verfügen, ist die Erfüllung des Bildungsauftrages hier umso anspruchsvoller.

Diese Einschätzung bestätigte K. Schneider beim Expertinnentreffen im September 2000: „Der sog. Regel-Kindergarten ist mehr darauf ausgerichtet, ein Bildungsprogramm zu bieten statt Lebensraum zu gestalten.“ (Schneider 2001) „Kindergarten-Pädagoginnen, für die oft die Dreijährigen schon ein Problem sind“ fehlt zudem die Nähe zu den „Entwicklungsbedingungen für diese Altersstufe“ (ebd.)

Sie bot einen Katalog von Indikatoren für das Wohlbefinden von Zweijährigen im Hinblick auf Lernen und soziale Kontakte an, der Hinweise für die Anpassung des Kindergartens an die spezifischen Bildungsbedürfnisse zweijähriger Kinder und daraus abzuleitende Inhalte enthält.

Indikatoren für Explorationsfreude...

- gute Orientierung und Sicherheit: hier habe ich meinen Platz
- Lust am Erkunden und Entdecken, Neugier und Forschergeist
- Interesse an Einflußnahme, etwas bewirken wollen
- Aktivität mit allen Sinnen und dem ganzen Körper
- Bewegungsfreude
- Wechsel von Aktivität und Ausruhen im eigenen Rhythmus
- Konzentration und Ausdauer bei selbstgewählten Tätigkeiten
- Bekunden eigener Interessen und deutliche Signale für Unwillen
- Ausdruck von Gefühlen und Nachdenklichkeit
- Begleiten von Handlung durch sprachliche Kommunikation

... und Kommunikationsbereitschaft

- Wahrnehmen und Beobachten, was andere Kinder tun
- Reaktion auf die Gefühlsäußerungen anderer Kinder, Mitgefühl
- Freude am Kontakt mit Gleichaltrigen, Interesse an Zusammenspiel,
- speziell bei der Entdeckung des eigenen Körpers:
 - ⇒ Spaß bei Bewegungsaktivitäten in kleinen Gruppen,
 - ⇒ Interesse an Spiegelspielen gemeinsam mit anderen
- Wechsel von Initiativen beim Austausch mit Gleichaltrigen
- (= Aufeinandereingehen, komplementäres und reziprokes Spiel)
- erste Rollenspiele, zumindest unter befreundeten Gleichaltrigen
- von sich selbst in Ich-Form sprechen, andere mit Du ansprechen
- Perspektiven-Übernahme, Einfühlungsvermögen
- Konflikte eingehen

Wichtig ist laut Schneider, nicht die Zweijährigen an den bestehenden Kindergarten anzupassen, sondern umgekehrt zu fragen: wie kommt der Kindergarten auf die Zweijährigen zu? „Je jünger die Kinder sind, desto mehr sind die Möglichkeiten ihrer Denkentwicklung gebunden an sinnliche Erfahrung“, wobei es „unter dem Gesichtspunkt des veränderten Bilds vom Kind und von Entwicklung“ darum geht, „dass Kinder von Beginn an ihre Entwicklung aktiv gestalten und einen aktiven Part in Interaktionen übernehmen.“ (Schneider 2001)

Die durchaus nicht einfachen Aufgaben für Erzieherinnen bezüglich Bildung und Erziehung unter Dreijähriger zwischen Anregung und Unterstützung von selbstgesteuertem Tun werden auch von anderen Autoren angesprochen:

R. Lally (in Tietze 1996) befasst sich mit Auswirkungen von Praktiken in der Kleinkindbetreuung auf die Identitätsentwicklung und kritisiert, dass „die wichtige Unterscheidung zwischen Betreuung von Kindern im Kleinkind- und im

Vorschulalter bisher ignoriert wurde“ in ihrer Bedeutung für den Aufbau der Identität (S.139), mit der Folge, dass die „Betonung auf Lernen“ (S.139) liegt. Dabei „wird eine Beziehung zwischen zwei Individuen, der Erzieherin und dem Kind, vorausgesetzt.“ (ebd.) „Kleinkinder befinden sich dagegen in einer Phase, in der sich ein vorläufiges Identitätsgefühl erst aufbauen muss.“(S.139 f.) Hinsichtlich der Rolle der Erzieherin in Bildung und Erziehung hebt er hervor, „welche Bedeutung die freie Wahl von Lernmöglichkeiten und selbstgesteuerte Erfahrungen für die Entwicklung des Kleinkindes haben. (...) Statt dem Kind bestimmte Dinge beizubringen, geht es darum, es bei seinem natürlichen Interesse am Lernen zu unterstützen.“ (S.152)

Ähnlich argumentiert L.Katz (in Tietze 1996): „Wenn die subjektiven Erfahrungen des Kindes innerhalb einer Einrichtung die entscheidenden Determinanten für die Effekte eines pädagogischen Programms sind, erfordert eine aussagekräftige Erhebung der pädagogischen Qualität in einer Einrichtung eine Antwort auf die zentrale Frage: Wie fühlt sich das Kind innerhalb dieser Umgebung?“ (S.228) Diese Frage betont, „wie wichtig es ist, das Bedürfnis von Kleinkindern nach kognitiver Anregung und dem Wunsch, ernst genommen zu werden, aufzugreifen.“ (S.229)

Aus den Ausführungen lässt sich folgende **anspruchsvolle Aufgabe der Erzieherinnen im Projekt** ableiten. **Zu leisten war:**

- Im Rahmen einer Einrichtung mit einer bestimmten Tradition
- die Ausweitung und Feinabstimmung von Bildung und Erziehung
- auf eine neue Altersstufe mit spezifischen Bedürfnissen und hoher Entwicklungs Offenheit (und damit auch Verletzlichkeit)
- ohne Möglichkeit des Rückgriffs auf konzeptionelle oder curriculare Konzepte und Ausbildungsinhalte (K.Schneider : „Die Erzieherinnen-Ausbildung bereitet nicht genügend auf jüngere Kinder vor.“ (Schneider 2001))

Auf Mitarbeiterinnenwunsch fand mit K.Schneider zu Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen eine ganztägige Inhouse-Fortbildung statt. Später befasste sich dann ein Thementag damit, wie Abläufe und Inhalte des Kindergartens Zweijährigen gerecht werden können. Dort wurden die diesbezüglichen Erfahrungen und Veränderungen in den Projektkindergärten zusammengetragen, Kernaussagen aus Fachliteratur gegenübergestellt und zu Empfehlungen verdichtet.

5.4.2 Konsequenzen für den Tagesablauf

Integration von Zweijährigen heißt hier, ausgehend vom Entwicklungsstand Zweijähriger die zeitliche Orientierung der Kinder zu unterstützen und ihnen verlässlichen Halt zu geben.

Wodurch kann sich ein kleines Kind in einer zunächst fremden Institution sicher durch den Tag bewegen? Es braucht dazu sinnlich erfahrbare Signale und wiederkehrende verlässliche Abläufe. Mit andern Worten: Neben der Verfügbarkeit von vertrauten Erwachsenen eine deutlich **erkennbare Tagesstruktur**, die Elemente mit Wiedererkennungswert enthält. Deren Bedeutung wurde im Projektverlauf zunehmend betont.

Besonders in offenen Einrichtungen ohne feste Stammgruppen, deren Zusammen-treffen allein schon Orientierung wäre, ist eine Unterstützung für die Kleinsten durch zeitliche Fixpunkte vonnöten. Die Kindergärten 4 und 1, die am weitestgehenden nach offenem Konzept arbeiten, bieten den Kindern dafür folgendes an:

Kindergarten 4: Stets gleich ablaufender Morgenkreis als Orientierung: Namen nennen (Orientierung: wer ist da?), durchzählen, kurz was erzählen, welche Erzieherin ist wo zu finden mit welchem Angebot. Seit Anfang 2001: tägliches Bewegungsangebot mit Musik in der Halle, das besonders die Kleinen anzieht. Es ergab sich aus einer musikalischen Vorliebe der Leiterin und dem Weihnachtstanz mit den Kleinen → das „Schneeflocken hüpfen“ hat sich zu regelmäßigem „Tanz“ mit Musik ausgedehnt und ist sehr beliebt: 8-10 Kleine kommen sofort, wenn die Musik beginnt oder schon, wenn sich die Erzieherin dem Kassettenrecorder nähert.

Kindergarten 1: Einführung einer festen Morgenrunde um 9.30 Uhr zwecks Sicherheit und Strukturierung des Tageslaufs. Einführung einer Wickelzeit um 11.00 Uhr durch die jeweils für das Bistro zuständige Erzieherin, weil diese dafür am leichtesten abkömmlich ist. Um 12.00 Uhr Essen für die VÖ-Kinder.

Auch die Kindergärten 2 und 6 haben Wickelzeiten eingeführt. Ebenso führten auch andere Kindergärten solche festen Bestandteile im Tagesablauf wie Morgenkreis und Abschlusskreis (wieder) ein. Der Stuhlkreis in Kindergarten 3 ist bei den Zweijährigen auch sehr beliebt, sie holen beim entsprechenden Signal sofort ihre Stühle. Kindergarten 2 praktiziert täglich gemeinsames Frühstück.

Kindergarten 5: Hier wurden mit Beginn des zweiten Projektjahres mittags zwei feste Abholzeiten eingeführt. Begründung: So kann kurz vorher noch für die ermüdenden Kinder eine ruhigere Vorleserunde o.ä. gemacht werden, der Schnitt im Tagesablauf gibt einen Orientierungspunkt, und danach finden Kinder noch einmal in ein ruhiges Spiel.

Feste Tagesbestandteile mit verlässlicher Wiederholung sind **Rituale** für die beteiligten Kinder. Diese klaren Abfolgen geben Sicherheit, Orientierung und das Gefühl von Zugehörigkeit.

Auch dann, wenn wiederkehrende Abläufe keinen fixen Zeitpunkt im Tag haben, können sie allein durch ihre weitgehende Unveränderlichkeit kleinen Kindern das Gefühl von Autonomie und Kompetenz vermitteln.

Kindergarten 2: Hier finden feste Spielrituale statt: Sing-, Bewegungs- Kreisspiele (z.B. „Katze Mohrle“, „Pinguin“), die immer wiederkehren. Sie sind bei den kleinen überaus beliebt. Dort können sie sich als Mittelpunkt erleben.

Da die Bedürfnisse der Kinder unterschiedlich sind, brauchen sie daneben zum Teil auch individuelle Rituale. Beispiele dafür sind bereits beim Thema Eingewöhnung erwähnt worden: Ankomm-, Abschieds-, Abholrituale. Die Eingewöhnung stellt eine unsichere Situation für das Kind dar. Es kann aber auch aus anderen Gründen immer wieder einmal Verunsicherung geben. Auch dann können Rituale helfen.

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.

Kindergarten 3: In der geschilderten schwierigen personellen Situation dieser Gruppe begann eine Erzieherin tägliche kleine Rituale: Sie erzählt: „Alle sind nur herumgelaufen, bis ich mich setzte und anfang zu kneten, immer wieder zu kneten...“. Sie entwickelte ein weiteres Ritual, das zunächst nur Julius sehr gut tat und dann auch andere Kinder anzog: sie setzte sich hin und schälte Äpfel. So wurde sie mit ihrer Tätigkeit ein beruhigender Kristallisationspunkt für die kleinsten Kinder.

Berichtete Wickelrituale, die mit Kindern gemeinsam entwickelt wurden: Erst wird die Puppe gewickelt, dann das Kind. Beim Wickeln schaut das Kind sein Lieblingsbuch an. Nach dem Wickeln wischt das Kind den Wickeltisch selbst ab und wirft das Papier in den Eimer.

Die Beispiele sind Beleg für das, was während des entsprechenden Thementages in der Mitarbeiterinnenrunde so auf den Punkt gebracht wurde:

Für die Kleinen ist ein **gut gelebter Alltag**, das heißt ein bewusst, sorgfältig und einfühlsam gestalteter, Halt gebender Ablauf, eine **gute Betreuung**, wichtiger als einzelne „großartige“ Angebote.

Wie schon in anderen Kapiteln erläutert sind unverzichtbare Bestandteile eines Tagesablaufes für Zweijährige:

- Täglich gesicherte Zeit-Räume (vgl. auch Räume!) für Bewegung
- Gesicherter Rahmen für Gleichaltrigenkontakte (vgl. Gruppenstruktur)

Kindergarten 4: Außer dem täglichen Bewegungsangebot mit Musik (s.o.) hat sich ein Ritual in der Halle entwickelt. Die Hallen-Erzieherin sitzt auf einer Bank, vor sich eine Turnmatte, auf der „Ringkämpfe“ gemacht werden können. Das ist beliebt. Es sind dort vor allem Kleine, sie stellen sich mutig an und probieren. Dabei erfahren sie durch behutsame Rückmeldung auch einfache Regeln.

5.4.3 Konsequenzen für Bildung und Erziehung

Für ein kleines Kind – so die Erfahrung im Projekt - ist die Voraussetzung für Bildungsprozesse zunächst dadurch gegeben, dass eine **vertraute Bezugsperson verfügbar** ist. Es braucht mehr Einzelkontakt zum Erwachsenen als über Dreijährige. (Natürlich ist der dritte Geburtstag keine „magische Grenze“, immer wieder bemerkten Erzieherinnen auch große Ähnlichkeit in Bedürfnissen von Zwei- und manchen Dreijährigen. Insofern kommen die hier gemachten Empfehlungen auch Dreijährigen zugute.)

Nach angemessener Eingewöhnungszeit muss und kann das Gegenüber für die Einzelinteraktion bei vielen Kindern nicht unbedingt mehr die eingewöhnende Bindungsperson sein. Ohnehin wandten sich etliche Zweijährige aus eigenem Antrieb schon bald anderen als den ihnen zum Bindungsaufbau angebotenen Personen zu. Andere Erzieherinnen werden entsprechend ihren Zuständigkeiten für die Kinder (vgl. Räume) zu immer vertrauteren Ansprechpartnern.

„Kinder verlangen nicht, dass sich die Erzieherin ständig mit ihnen abgibt, sie soll aber jederzeit verfügbar sein.“ (Largo 2000, S.163) Warum und wofür?

Bei kleinen Kindern besteht ein enger **Zusammenhang zwischen Bindung und Bildung**. Die „sichere Basis“ ist Grundlage für Neugier-, Forschungsverhalten und Aktivität. Insofern ist die verlässliche Verfügbarkeit einer Bezugsperson die erste Voraussetzung für die Erfüllung des Bildungsauftrages bei unter dreijährigen Kindern.

Deutlich mehr als größere suchen kleine Kinder bei ihren spielerischen Untersuchungstätigkeiten immer wieder die Nähe der Erzieherin, denn:

Das reine **Zuschauen des Erwachsenen bestärkt die Kinder** in ihrem Tun, es stellt insofern eine Konzentrationshilfe dar, sie bleiben länger an ihrer Tätigkeit. Bestimm-

ten Räumen/Bereichen fest zugeordnete Erzieherinnen stellen dafür eine günstige Bedingung dar. Das Zuschauen der Erzieherin macht die kindliche Aktivität zu etwas, was Erwachsener und Kind teilen. „Gemeinsame Erfahrungen werden zu einer wichtigen Form der Zuwendung ... (und) geben dem Kind ein Gefühl des Angenommen-seins und der Zugehörigkeit.“ (Largo 2000, S.138)

Erzieherinnenbeobachtung Kindergarten 1: Laura (2) vespert gemeinsam mit Bea (3). Ich bin im Bistro, und Laura lässt sich mit Vesperbox und Banane helfen. Sie unterhalten sich sehr ges- tenreich, z.T. für mich unverständlich, schauen sich gegenseitig in die Vesperdosen. Das „Ja?“ als Fragewort fällt häufig. Sie zeigen sich auch gegenseitig die glatten Steine im Körbchen in der Mitte des Tisches.

Erzieherinnenbeobachtung Kindergarten 2: Carolin (2) sitzt am Maltisch, hat eine Schere in der rechten hand und schnipselt in das Papier lange Streifen. Am Tisch sitzen 3 weitere Kinder und eine Erzieherin. Sie ist ganz konzentriert. Bei jedem Schnitt fragt sie „schön?“. Neben ihr malt Lia (2) ein Bild. Sie zeigt immer wieder ihr Bild und fragt „schau?“ oder „schön?“ und erwartet eine Antwort.

Beobachtung in Kindergarten 6: Margarita (2), gerade eingewöhnt, geht mit Frau S. in Raum 2. Malt, schaut, nimmt Schnipsel, nimmt Stifte raus, Frau S. schaut ihr zu, ihre Schwester Panajota malt auch, zeigt ihr Bild. M. sitzt zwischen P. und einem Jungen. Sagt zu dem Jungen „Nein!“ und zeigt mit dem Finger, zeigt ihr Bild, lacht: „pupma“ (o.ä.), nestelt mit den Stiften. „Pupma, pupma, pupma“ (=“Guck mal“?) Frau S. ist die ganze Zeit dabei. M. hantiert jetzt mit einer Sche- re, schaut, schneidet sich. Frau S.: „Oh, hast du dir weh getan?“ Sie weint nicht. Frau S. hilft ihr bei Hand- und Papierhaltung. M. schneidet weiter und reißt dann, „Pupma, pupma!“ Frau S. geht kurz ans Fenster zu 2 Jungen. M. verzieht das Gesicht zum Weinen. Zweite Kollegin im Raum sagt: „Frau S. ist da! Sie kommt gleich! Sie geht nicht weg!“ M. bleibt am Tisch und macht weiter. (Dauer: 10.55 Uhr - 11.15 Uhr)

Spielen und forschen die Kinder selbsttätig, kommen sie doch immer wieder kurz zum Erwachsenen, um über kurzen Körperkontakt „**auftanken**“ und mit neuer Ener- gie buchstäblich fortfahren zu können. M. Mahler (nach Ramstorfer in Unsere Kinder 5/1997) stellt für zwei- bis dreijährige Kinder eine Ambivalenz zwischen Regression und Weiterentwicklungsbedürfnis fest. Sie lösen sich los, brauchen aber auch die Si- cherheit gebende Wiederannäherung.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 3: Sonja hat am Maltisch Papier in Streifen gerissen. Dabei gab es Streit mit Melitza (4;9) um Papier. Sonja schlägt M., sie behauptet ihren Platz neben der Erzieherin. Das Streifenreißen scheint für sie eher eine Zwischenhandlung zu sein, um in der Nähe der Erzieherin zu bleiben. Dann geht sie in die Halle und schiebt den Puppenwa- gen. Ihr Bruder (3;11) und Christo (2) helfen dabei.

Aussage aus Kindergarten 5, wie gewährleistet werden kann, dass die Zweijährigen auch den not- wendigen Kontakt erhalten: „Wenn man irgendwo sitzt und mehrere Kinder kommen, achten wir darauf, dass die Zweijährigen zum Zuge kommen.“

Mit Erwachsenen können sie über das, was unmittelbar vorhanden ist und sie be- schäftigt, **sprechen**. Darin entwickeln Kinder ihre Denkstrukturen und ihre Sprache. Das Gespräch mit dem vertrauten Erwachsenen vermittelt **situationsbezogenes Wissen** und stärkt die „sichere Basis“ des Kindes, die wiederum seine Eigenaktivität unterstützt. Bei Kindern, deren sprachlicher Entwicklungsstand ein einfaches Ge- spräch noch nicht zulässt, ist vom Erwachsenen hohe Aufmerksamkeit für die Sig- nale des Kindes und deren individuelle Bedeutung gefordert. (Eigens zu diesem Thema fand auf Wunsch der Fachkräfte eine eintägige Inhouse-Fortbildung statt.) Wichtig ist der Erwachsene auch für die Unterstützung von Kommunikation und Grenzziehung (Individuation fördernd) zwischen Kindern: ihnen helfen zu erfassen, was in der Situation los und welches Verhalten möglich oder gefragt ist.

Kindergarten 3: Die Erzieherin (s.o.) schält täglich Äpfel, Julius und andere Kleine setzen sich dazu, schauen zu und können mit ihr über die Schalen, das Schälen und Zerteilen sprechen. Handlungsabfolgen werden gelernt, Wissen erworben, Zusammenhänge hergestellt (warum Schälen).

Beobachtung in Kindergarten 2 im 1. Projektjahr: Julian fragt im Garten die Erzieherin, wo denn der Mond am Tag sei, warum der denn am Tag nicht da sei. Er bekommt geduldige Antworten auf die wiederholten Fragen - ein bildendes Gespräch über die Welt.

Fortsetzung der Beobachtung in Kindergarten 6 (s.o.): Junge: „Die reißt!“ und will die Schere. Frau S.: „Hol dir bitte eine andere, für dich ist das leichter!“ Frau S. zu M: „Vorsicht!“ Margarita (2) geht mit Panajota (3) zu Gizem (3) am andern Tischende, die dort klebt, und legt ihr Schnipsel hin. Gizem verdreht die Augen (genervt). Frau S.: „Na, was will sie? Gibst du ihr etwas Kleb?“ Gizem tut Kleb auf einen Schnipsel. Frau S.: „Wem gehörte das?“ P. zeigt auf M. Margarita nimmt es und geht mit dem beklebten Papier zu Frau L.. Frau L.: „Oh, klebst du?“ Margarita bringt ein zweites Blatt zu Gizem zum Bekleben. Das wiederholt sich ähnlich noch mehrmals.

In beiden Teilen der Beobachtung aus Kindergarten 6 haben die Erzieherinnen als „**Helferinnen beim Bewusstmachen und Ausdrücken**“ (Blum-Berger in: Unsere Kinder 5/97, S.121) fungiert. Hierfür ist sehr genaue Beobachtung vonnöten, um nicht von außen vorschnell zu regeln, sondern die Situation der Kinder und die Bedeutung von Verhalten aus deren Perspektive zu verstehen. Das ist zwar eine Frage persönlicher Kompetenz, die aber erst unter der Voraussetzung eines günstigen Erzieher-Kind-Schlüssels entfaltbar wird.

5.4.4 Konsequenzen für Bildungsinhalte und -methoden

Die wichtigste Erkenntnis der Fachkräfte im Projekt scheint uns zu sein: Eine angemessene Umsetzung des Bildungsauftrages für Zweijährige setzt eine große **Offenheit in der Wahrnehmung des spezifischen Lernverhaltens dieser Zielgruppe** voraus.

Was bedeutete das in der Konsequenz?

Zunächst einmal: (vgl. Räume) Raum und Zeit **für Aktivitäten mit dem ganzen Körper und allen Sinnen**, drinnen und draußen. Die Erzieherinnen machten die Erfahrung, dass die Zweijährigen einen starken Bewegungsdrang zeigen. Diesen **als Teil ihres Lernverhaltens** und als Bestandteil von Bildung bewusst zu erkennen und aufzugreifen, ist in diesem Maße eine neue Aufgabe im Kindergarten. Die Notwendigkeit täglich gesicherter Zeiträume und Angebote für Bewegung wurde bereits im Zusammenhang mit dem Tagesablauf und der Raumgestaltung dargelegt.

Bildungsprozesse bei unter dreijährigen Kindern laufen weniger strukturiert, „sortiert“, bewusst ab als bei älteren Kindern, sondern ganzheitlicher, komplexer, vermeintlich beiläufiger.

Das heißt zu erkennen, dass Kinder unter drei weniger in gezielten strukturierten Lernangeboten ihre Lernerfahrungen 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..** (vgl. Largo 2000, S.211) Es wäre falsch anzunehmen, dass das bei Dreijährigen völlig anders ist. Doch dominiert diese Art zu lernen je jünger die Kinder sind desto mehr. Wird sie wahr- und ernstgenommen, so gewinnen dadurch auch die Dreijährigen.

Durchgängig wurde die Beobachtung gemacht, wie viel Zweijährige zuschauen, was andere tun. Beispiele zeigten, wie wichtig die eigene ungestörte Auseinandersetzung mit der Umgebung ist, die ihnen im eigenen Rhythmus von Konzentration, Anerken-

nung und Ausruhen Kenntnis über Eigenschaften der Dinge ermöglicht, vgl. z.B. Margarita mit Schere und Papier. Eine Erzieherin: „Für zweijährige Kinder ist es absolut notwendig und wichtig, Größere, Ältere (Kinder wie Erwachsene) intensiv zu beobachten und als Folge auch nachzuahmen.“ Die Kinder sollten also nicht „bespielt“ oder belehrt werden, sondern Zeit und Raum für Lernen durch Beobachtung und Nachahmung und eigene Initiativen haben.

Selbstgesteuerte Lernprozesse sind prinzipiell **nicht planbar**. Den Erwachsenen stellt sich die Aufgabe, den Kleinen sinnvolle **Möglichkeiten der Teilhabe und des Mitmachens** zu erschließen und zu **sichern**, dabei aber dem einzelnen Kind Zeit zum **Beobachten, Hineinfinden und Entscheiden** geben, wie es teilnehmen möchte.

Eine so verstandene Bildungsarbeit erfordert eine hohe **innere Präsenz der Erzieherin**: damit kann sie Themen und (nonverbale) Fragen der Kinder wahrnehmen und ihnen ermöglichen, Erfahrungen zu machen und zu verarbeiten. R. Lally nennt dies „**Responsivität**“ und fordert für kleine Kinder diese „statt intellektueller Stimulierung“ (in Tietze 1996, S.152)

Erzieherinnen reflektierten dies in der Projektauswertung so: „Die Kinder brauchen Zeit und Ansprechpartner, Möglichkeiten zum Wiederholen und Ausprobieren.“ Von einer responsiven Erzieherhaltung profitieren alle Kinder im Kindergarten: „Meine Wahrnehmung des Entwicklungsstandes der gesamten Kindergartenkinder ist durch die Aufnahme der Zweijährigen sensibilisierter und insgesamt verstärkt worden. (aus der Schlussauswertung)

Methodisch erfordert die große Altersspanne von den Erzieherinnen die Verstärkung von **Differenzierung** in ihrer Bildungsarbeit. **Altershomogene** Ausrichtung bedeutet mehr **Gruppenteilung und Kleingruppenarbeit**. Die Projekteinrichtungen haben hier unterschiedliche Wege beschritten. Beispiele:

Kindergarten 3: Situativ und täglich: Frage Wie gewährleisten Sie, dass sich die Zweijährigen bewusst wahrnehmen? „Indem ich sie direkt aufeinander beziehe: Guck mal, die Sonja! Und: Indem ich sie täglich mal zusammen zu etwas nehme und dabei aufeinander beziehe: Kneten z.B., denn die Kinder müssen in diesem Alter auch alles mit der Hand begreifen. „

Kindergarten 5: „Altersgleicher Tag“ im Wochenablauf, an dem jeweils alle Kinder in Gruppen mit geringem Altersunterschied entwicklungspezifische Angebote erhalten.

Aussage: „Die altersgleichen Gruppenangebote sind für uns Erzieherinnen ein wichtiges Forum zu Beobachtung und Wahrnehmung der Kinder.“ Weitere Erfahrungen: Die Kinder haben Ruhe, Zeit, Platz, sie kommen so ins Spiel, besonders in der kleinen Kuschelecke, sie beschäftigen sich lange, Ich lasse sie auch machen. Christine braucht Anlauf übers Zuschauen, probiert dann aus, z.B. in eine Höhle kriechen, und macht ewig mit. Jan kann gut mit Corinna, er unterhält sich mit ihr, wenn auch für mich wenig verständlich. (Ähnlich am Waldtag: sie liefen Hand in Hand und redeten.)

Kindergarten 1: „Weniger als „feste“ Teilung, sondern **nach Bedarf**, z.B. bei Ausflügen. Wir bieten viel Kleingruppenarbeit an. Wichtig ist hier die **Beobachtung**, welche Kinder wann was brauchen. Klare zeitliche Strukturen für die Verfügbarkeit von Bezugspersonen erlebt das Kind über den Tagesablauf mit den festen Stationen Kinderrunde, Essen, Wickeln. In Randzeiten ist auch mehr Zeit für Einzelzuwendung.

Bei gezielten Bewegungsangeboten sind die Kindergärten dazu übergegangen, per Teilung in zwei verschiedenen **Altersgruppen** auf die besonderen Bedürfnisse der Kleinen (Zwei- und Dreijährigen) wie auch der Größeren einzugehen.

Auch Kinderrunden in den offenen Einrichtungen werden inzwischen an bestimmten Tagen pro Woche nach Alter geteilt, um besondere Bedürfnisse der Kleinen und Größeren aufgreifen zu können. In Kindergarten 3 (sehr junge Gruppe) finden gruppenübergreifend Angebote für Vorschulkinder statt, die die beiden einzigen großen Kinder aus der „Elefantengruppe“ einbeziehen.

Altersheterogene Angebote, die das beschriebene Lernen von Zweijährigen berücksichtigen, erfordern in der Durchführung **Binnendifferenzierung**.

Kindergarten 1: Altersspezifische Förderung der Zweijährigen gibt es weniger. Wir bieten etwas an und schauen, was für die kleinen dabei ist: das heißt Binnendifferenzierung in Angeboten, Abwandeln von Spielangeboten oder Einbau von Phasen für die Kleinen, z.B. bei Turnangeboten: Hindernisse eine Etage tiefer hängen → Jetzt sind mal die Kleinen dran. Außerdem Hilfen wie Handführung, wo nötig. Auch Projekte finden statt. Zweijährige können auch dazugehen. Durch Vielfalt ist für jeden etwas dabei.

Kindergarten 4: Lisa sieht die Erzieherin aus dem Kreativraum kurz vorbeigehen (es ist vor Ostern) und „will Hasen machen“. Dazu müsste sie eine Schablone ausschneiden. Sie geht mit und schneidet unter Anleitung (geduldig und sehr aufmerksam, mit Hilfe) einen durchaus erkennbaren Hasen aus, trägt dann die Bastelschale ins Regal. Ihre Mutter wartet derweil im Flur, um nicht zu stören. Lisa läuft mit einem Wollball zu Mutter, schwenkt ihn lachend vor ihr, erzählt und zeigt ihr den Hasen.

Aussage: Alle Kinder dürfen alles machen. Mit den großen laufen noch spezielle Angebote: Kalender, Faltbuch, schwimmen. Wenn sie sich langweilen, bekommen sie Unterstützung, außerdem kleine zusätzliche Gelegenheiten, z.B. nutzen sie zur Zeit das ehemalige Bewegungszimmer weitgehend allein für sich. Dort gehen die Kleinen seltener hin.

Beobachtung in Kindergarten 5: Im Turnraum: Erzieherin mit 14 Kindern (da wegen Personalausfalls die Teilung der Turngruppe heute nicht geht) Corinna (2) schaut am Schwebebalken zu, stellt sich auf Aufforderung an und läuft an der Hand drüber. Die ganze Gruppe verstummt vor „Ehrfurcht“. Dann turnt Corinna auf Polstern in der Ecke herum. Erzieherin: „Kannst dich anstellen, wenn du magst.“ Corinna stellt sich hinter einem großen schwarzen Mädchen an, die streichelt ihr Haar und sie deren, beide lachen, machen Faxen. Sie schiebt 2 große Jungen (energisch) weg, die protestieren, weil sie drankommen wollen. Erzieherin: „Habt ihr es ihr gesagt?“ Corinna macht weiter. „Sie haben es dir gesagt, kannst du aufhören?“ Die Erzieherin legt statt Schwebebalken die Leiter auf. Corinna stellt sich an. Zwei Jungen murmeln: „Das kann die nicht!“ Corinna zur Beobachterin: „Du? Ich kann das!“ Versucht über die Leiter zu gehen, atemlose Stille in der Gruppe, Frau M. gibt ihr die Hand. Nach ein paar Schritten springt sie ab und kriecht drunter durch. Kein Kind spottet. Anschließend spielt sie weiter auf den Polstern.

Hier handelt es sich ohne Zweifel um eine besonders gelungene Situation. Die Kleinen, hier speziell beobachtet anhand eines Kindes, können anderen zuschauen und entscheiden, was sie interessiert, und was sie selbst probieren möchten. Die Größeren können sich auf die Kleinen einstellen und auch deren Kompetenzen wahrnehmen.

Eine Art von Binnendifferenzierung ließ sich auch in großen Kinderrunden beobachten. Sie erfordert Einfühlung und flexibles Reagieren bei den Erzieherinnen. Wenn diese erwarten würden, dass die Zweijährigen den Spielen und Gesprächen in der Kinderrunde folgen würden, müsste die Einbeziehung der Kleinen scheitern. Wenn sie (und mit ihrer Hilfe die anderen Kinder) aber die Art und Weise akzeptieren können, wie Zweijährige teilnehmen, können diese dabei sein, daraus mitnehmen, was für sie wichtig ist und mit wichtigen Abläufen vertraut werden.

Beobachtung in Kindergarten 4: 3x Kinderrunde an verschiedenen Tagen (Kinderrunde mit 46 Kindern in der Halle, alle sitzen in großem Kreis auf dem Boden.). Tatjana (2) hat vorher mit anderen Zweijährigen zu einem Lied getanzt (vgl. oben: offenes Angebot für Kleine), in der Kinderrunde sitzt sie erst mitten zwischen anderen Kindern. Das Gespräch beginnt. T. sitzt jetzt

außerhalb der Runde auf einer Bank, hinter Frau V., dann geht sie zurück auf ihren Platz, einen Stoffhund in der Hand. Sie breitet ein Kopftuch über das Kind neben ihr. Dann: wieder auf der Bank hinter Frau V. zugange, geht hin und schaut zur weinenden Lisa (2), dann wieder auf die Bank, eingewickelten Hund im Arm, puhlt an Fingern. Lisa weint bei Frau V. Beginn der Geburtstags-Gratulationsrunde für einen Jungen: Frau V. geht zum Geburtstagskind. Tatjana geht mit, schüttelt aber nicht seine Hand (Frau V. sagt vermittelnd: „das gilt auch!“), dann gratuliert Lisa (2) – mit Handschlag und ganzem Satz!-, darauf dreht Tatajana nochmal bei und schüttelt nun auch die Hand. T. geht zurück auf eine Bank im Hintergrund, nestelt mit ihrem Tuch, entfernt sich allmählich aus Frau V.s Nähe, legt sich auf die Bank, strebt aber dann auf den Arm von Frau V. Florian (2) sitzt neben Frau K., schaut aufmerksam zu und macht vieles mit. Den im Geburtstagsritual üblichen schwarzen Punkt auf der Nase will er nicht, gratulieren auch nicht. Die Runde singt nach der langen Gratulationskur ein Lied zum Abschluss. Nun will Florian doch gratulieren.

In der Kinderrunde an einem anderen Tag ist zu sehen, wie eine Erzieherin mit zwei Kindern, die auf ihren Beinen saßen, in die Kinderrunde „startet“. Im Laufe der Runde hat sie vier Zweijährige auf den Schenkeln sitzen. Zwei haben den großen Kreis einige Male durchquert und schließlich so ihren Platz gefunden.

Lea (2) hat lange gefrühstückt, pendelt zu Beginn der Kinderrunde zwischen Küchenecke und der Vorpraktikantin Nina hin und her, setzt sich auf ihren Schoß, läuft um sie herum, hängt erst sich, dann Nina eine Kette um, holt sich etwas aus ihrer Tasche am Mantelständer usw. Schließlich geht sie zurück in die Küche, wo Nina bis zum Schluss der Kinderrunde mit ihr bleibt.

Dass dies so möglich ist, hängt wieder eng mit der Personalausstattung und –anwesenheit zusammen, die in diesem Beispiel ermöglichte, Kinder mit verschiedenen Bedürfnissen aufzufangen. Auf der pädagogischen Ebene ist eine Erziehungshaltung gefragt, die kein zu enges Regelverständnis (etwa: alle bleiben an ihrem Platz o.ä.) zugrunde legt.

Eine weitere Form der **Differenzierung** schlugen die Erzieherinnen in Verbindung mit der **Raumnutzung** vor: Alle Kinder brauchen klare Strukturierungshilfen, um z.B. zu wissen: Wann haben die Großen, wann die Kleinen Gelegenheit, die Bauecke oder den Bewegungsraum zu nutzen? Dies kann sowohl durch Erzieherinnenanwesenheit gesteuert werden als auch durch Regeln.

5.4.5 Zum Umgang mit Regeln

Der Umgang mit Regeln hat bei fünf Kinderjahrgängen den **Entwicklungsstand der Zweijährigen zu berücksichtigen**, ohne dass die größeren Kinder verunsichert werden. (vgl. auch Bericht 1. Teil, 5.4.2) Das erfordert von den Erzieherinnen zum einen sehr genaue Reflexion und **Absprachen im Team** (welche Regeln sind notwendig? Wie können sie variiert oder vereinfacht werden? Welche Kinder können welche Regel verstehen?), zum zweiten Einfallsreichtum im Umgang mit unterschiedlichen Fähigkeiten und daraus folgenden strittigen Situationen unter den Kindern, und zum dritten eine erhöhte kommunikative Kompetenz und Kommunikationsbereitschaft. Denn die Erzieherin muss viel mehr zwischen Kindern vermitteln und größeren erklären, was los ist, wenn sich kleine Kinder vermeintlich oder wirklich regelwidrig verhalten: Im ersten Jahr wurde in Einrichtungen zum Teil die Erfahrung gemacht, dass ältere Kinder von den Erzieherinnen einforderten, dass auch Jüngere sich an die bestehenden Regeln halten.

Als Erfahrung wurde insgesamt weitergegeben, dass sich im Hinblick auf die Fähigkeiten von Zweijährigen eine flexible Haltung im Umgang mit Regeln empfiehlt. In einer so großen Altersspanne, mit Kindern vom „Trotz-„ und Autonomiealter bis zum Schulalter können nicht für alle die gleichen Regeln gelten. Ein paar Beispiele aus den Einrichtungen:

Kindergarten 4: Vereinfachung: Für die Halle, in der bevorzugt die Kleinsten spielen, gilt eine einzige Regel: nur ein Gerät (Fahrzeug) zur Zeit benutzen.

Aussage aus Kindergarten 2: Phantasie: Manche verstehen die Regeln noch nicht ganz oder verstehen sie zwar, aber der Reiz ist größer. Beispiel: gemeinsames Frühstück: Sie wissen zwar, wann die Dosen geöffnet werden dürfen, kritisieren u.U, sogar andere, aber sie können einfach nicht widerstehen und machen sie sofort auf. Deshalb geben wir sie ihnen einfach als letzten.

Erzieherinnenbeobachtung aus Kindergarten 6: Bewusste Interaktion: Gemeinsames Essen um 12.00 Uhr. Alle Kinder sitzen an den Tischen, Kolja (2) mit 6 anderen Kindern. In den ersten 10 Minuten steht er immer wieder auf, um in die Akrobatenecke zu gehen und zu rutschen. Ich hole ihn 4x zurück an den Tisch. Dann bleibt er sitzen und isst. Einschätzung der Erzieherin: K. versucht hier aus dem täglichen Ritual auszubrechen. Beim Aufstehen interessiert ihn die Reaktion der Kinder und der Kollegin. Er schaut sich genau um. Er testet ganz offensichtlich, wo die Grenzen sind. Dann kann er ruhiger werden und entspannt sich.

Kindergarten 1: Vorbereitung der älteren Kinder Das Kindergarten team hatte vor Projektbeginn ein Projekt mit dem Titel „Klein und groß“ für die Kinder entwickelt (vgl. 1. Bericht). Darin wurden sie auf anschauliche Weise vorbereitet, was große können, was Kleine können, dass groß und klein auch sehr relative Begriffe sein können (in der Ferne sieht das größte Auto klein aus), und was man von Kleinen erwarten oder nicht erwarten kann. Das erleichterte den Kindern selbst einen flexiblen Umgang mit Regeln: sie zeigten sich den Zweijährigen gegenüber erklärend und verständnisvoll. Der Projektentwurf wurde in der Projektpost veröffentlicht.

Die Erzieherinnen beobachteten auch Selbstregulations- und Verhandlungsprozesse zwischen älteren und kleinen Kindern und – eine Folge der Gewöhnung? – zunehmende Gelassenheit bei den Älteren gegenüber „störendem“ Verhalten der Kleinen.

Alle drei Bereiche (Tagesablauf, Bildungsarbeit, erzieherischer Umgang mit Regeln) zeigen auf, dass sich hier sowohl der einzelnen Erzieherin als auch dem Einrichtungsteam insgesamt neue und erhöhte Anforderungen stellen. Sie erledigen sich auch nicht durch Routine mit Zweijährigen, denn Kinder aus fünf Altersstufen mit ihren Individualitäten, Biografien und soziokulturellen Hintergründen erfordern immer neue Lösungen und Feinabstimmungen. Von daher ist eine wichtige verbleibende Frage die nach der Personalqualität und nach der erforderlichen Qualifizierung und Unterstützung des Personals.

5.4.6 Beobachtete Spielthemen der Zweijährigen

Am Ende des ersten Projektjahres waren die Erzieherinnen gebeten worden zu beobachten, womit sich die Zweijährigen während des Tages beschäftigen. Es hätte eines erweiterten Projektauftrags und –rahmens bedurft, wenn man das Spielverhalten hätte differenziert untersuchen wollen.

Dennoch mag eine Wiedergabe von Tendenzen eine Hilfe dafür sein, sich das Tun der zweijährigen Kinder im Alltag vorstellen zu können.

Beobachtet wurde in Form einer Zeitstichprobe jedes Kind alle 15 Minuten an einem Vormittag. Die Beobachterin notierte, was das Kind zu Beginn eines neuen Zeitintervalls gerade tat.

Beobachtet wurde, zusammengefasst nach Kategorien:

Spielinhalt/-form	Beispiele
Kreatives Tun	Malen, schneiden, kleben, kneten, Sand formen
Bewegung	Rutschen, klettern, fangen, Dreirad fahren, Pedalo, Wasserspiele, herumlaufen
Bauecke	Spiel mit Autos, Duplo, Bauklötze aus- und einräumen
Rollenspiel	Verkleiden, Fingerpuppen
Alltagsbeschäftigungen	Essen, Wickeln/Toilette, aufräumen, begrüßen, verabschieden, beobachten/zuschauen, an- und ausziehen
Tischspiele	Puzzle, Steckspiele
Kreisspiele	Singspiele, Fingerspiele

Für sich genommen zeigt diese Aufzählung die **Vielfältigkeit** in der Aktivität der Zweijährigen. Da sich die Beobachtung über den Vormittag bis 12.00 Uhr erstreckte, sind Aktivitäten mit Erzieherinnen inbegriffen, z.B. Singspiele. Die Zuordnung war für die Beobachterinnen nicht immer einfach: zum Beispiel dann, wenn ein Kind am Maltisch saß und den anderen zuschaute. Insofern ist die Tabelle nicht als Rangreihe von beobachteten Spielen zu verstehen. Vielmehr scheint der Maltisch ein Anziehungspunkt zu sein. Dort trifft das Kind größere Kinder und oft eine Erzieherin.

In den Beobachtungsbögen war noch mitnotiert worden, ob das Kind jeweils allein, mit Kindern oder mit Erwachsenen spielte. Eine aussagekräftige Auswertung, was die Kinder mit welchen Partnern bevorzugt taten, hätte an dieser Stelle eines differenzierten Vorgehens bedurft.

5.5 Personalausstattung und Gruppengröße

„Unter den bekannten Qualitätskriterien (vgl. Übersicht in Bensel, 1991, 42/43) wird die Gruppengröße und die Erzieher-Kind-Relation am häufigsten genannt“ (Dollase in Ahnert 1998, S.136)

5.5.1 Grundlagen und Konsequenzen für den Erzieher/innen-Kind-Schlüssel (Personalausstattung)

Während die Gruppengröße die Ausmaße oder den Umfang der sozialen Umwelt des Kindes im Kindergarten (zumindest im traditionellen) markiert, beschreibt der Erzieher-Kind-Schlüssel die real mögliche Interaktions- und Kommunikationsdichte, auf die ein Kind dort Chancen hat. Beides gehört eng zusammen. Hiervon nicht zu trennen ist auch die Qualifikation des Personals (vgl. Personal).

Wir halten **zwei Fachkräfte (vollzeitbeschäftigt)** im Sinne des Kindergartengesetzes von Baden-Württemberg (§ 7b) in einer Gruppe von 18 Kindern, vier Zweijährige eingeschlossen, für den gebotenen **Mindeststandard** zur Sicherung der kindlichen Grundbedürfnisse.

„Wenn wir von den Grundbedürfnissen der Kinder ausgehen, ist **der entscheidende Faktor** die **Verfügbarkeit der Bezugsperson**. Wenn sich Kinder wohl und geborgen fühlen sollen, dann wird die Anzahl Kinder, die eine Erzieherin betreuen kann, durch ihre Verfügbarkeit begrenzt. (...) Die individuellen Ansprüche, welche die Kinder an sie stellen, sind dabei sehr verschieden. (...) Sind die Kinder jünger als vier Jahre, kann eine Erzieherin, je nach ihren Fähigkeiten und Erfahrungen bis zu fünf Kinder einige Stunden lang betreuen. (...) Nach dem vierten Lebensjahr verringern sich die Ansprüche, (...), weil sie immer fähiger werden, sich gegenseitig Geborgenheit zu geben.“ (Largo 2000, S. 162 ff.)

Die **internationale Forschung** trifft zum Erzieher-Kind-Schlüssel Aussagen, die bei unserem Ergebnis (18 Kinder, davon 4 Zweijährige) berücksichtigt wurden:

Lamb und Weßels verweisen auf das „Panel on Child Care Policy of the National Research Council (1991), das einen Betreuer-Kind-Schlüssel 4-6:1 für Zweijährige empfiehlt. (in: Keller 1997, S.708)

Eine Studie von Howes, Phillips, Whitebook (1992) zeigt Zusammenhänge zwischen Erzieher-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Betreuungsverhalten, Bindungssicherheit einerseits, sozialer Orientierung und sozialer Kompetenz andererseits auf. Deshalb wird gefordert, für das Alter 24-36 Monate nicht mehr als 4 Kinder pro Erzieherin zu planen. (nach Laewen 1996). „Der Erzieher-Kind-Schlüssel beeinflusst das Betreuungsverhalten der Erzieherin (je mehr Kinder, umso mehr lässt es zu wünschen übrig)...Aus diesen Resultaten kann geschlossen werden, dass die Erzieherin umso leichter eine gute Erzieherin sein kann, je günstiger der Schlüssel ist...“. „Es zeigte sich jedoch auch, dass **schon scheinbar geringfügige Unterschiede** in der Zahl der von einer Erzieherin zu betreuenden Kindern **zu messbaren Negativeffekten führen können**: Die Autorinnen heben hervor, dass (im Kindergarten) bereits ein Personalschlüssel von 1:9 gegenüber einem 1:8 mit einer geringeren Qualität des Erzieherverhaltens verbunden war. Spätestens mit diesem Befund sollte klar sein, dass jede Verschlechterung des in der Bundesrepublik ohnehin kritischen Personalschlüssels in Kindertagesstätten die Gefahrenmarke für Risikoentwicklungen noch

weiter in den bereits jetzt knallroten Alarmbereich hineintreiben würde.“ (Laewen 1996)

Fthenakis verweist in verschiedenen Veröffentlichungen ebenfalls auf **hinreichende Forschungsevidenz hinsichtlich besserer Entwicklung von Kindern bei höherem Erzieher-Kind-Schlüssel**.

Es erübrigt sich, näher auszuführen, dass alle genannten Autoren selbstverständlich die Komplexität der Zusammenhänge beschreiben und nicht platt von Personalausstattung auf Erziehverhalten und von diesem auf kindliche Entwicklung schließen. Ein Faktor ist dabei die Art des Zusammenwirkens zwischen Kinderbetreuungseinrichtung und Familie. Die genauere Betrachtung und Untersuchung dieser Interaktion fordert hierzulande vor allem Fthenakis (vgl. z.B. in Klein& groß 6/2000).

Das Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission stellt in den „Ziele(n) bezüglich des Personalschlüssels“ fest: „Das Ziel aller personellen Auflagen ist es, eine **Umgebung zu schaffen, die die Beziehungen qualitativ verbessert**.“ (S.21) „Für das Personal bedeutet das Fehlen angemessen vieler Kräfte in der Regel, dass ihre Anstrengungen untergraben werden und sich die Qualität ihres Angebots verringert.“ (S.22)

Nimmt man den Projektauftrag ernst, Rahmenbedingungen heraus zu arbeiten, die das Wohl von Zweijährigen im Kindergarten sichern, dann ist noch einmal daran zu erinnern (vgl. oben Gruppengröße), dass er für alle Kinder, **auch für Kinder mit psychosozialen Problemen und Entwicklungsverzögerungen** eine angemessene Förderung bieten kann. Hinsichtlich eventueller Probleme in Familien „kann eine Tagesbetreuung in einer Kita von hoher Qualität ein deutlich größeres Gewicht gegenüber der Familie der Kinder bekommen“ (Laewen 1996) als üblicherweise. Mit anderen Worten: die Rahmenbedingungen für Bindung und Bildung sichernde Kommunikationsdichte sind so zu gestalten, dass auch für Kinder mit schwierigerem Hintergrund der Kindergarten eine **Chance** und keine (weitere) Belastung darstellt

Aussage aus Kindergarten 4: „Wenn es einem Kind nicht gut geht, ist Einzelzuwendung möglich bei zuverlässiger Besetzung jedes Raumes mit einer Person, weil dann jedes Kind wahrgenommen werden kann und seine Signale unmittelbar aufgegriffen werden können. Bei Personalausfall achten wir darauf, dass dies für die Kleinen durchgehalten werden kann. Dann lässt man eher bei den Großen eine Kraft weg, aber nicht bei den Kleinen.“

Bei der oben vorgeschlagenen Personalausstattung für eine Gruppe von 18 Kindern könnte man rechnerisch die Expertenforderungen wiederfinden: **Eine Fachkraft für 4 Zweijährige; die weitere Fachkraft für 14 Kinder von drei bis sechs Jahren**.

Zu Projektbeginn hatten Eltern in einigen Kindergärten Angst, dass die größeren Kinder zu kurz kommen könnten. Rechnet man hier 1: 14 für Drei- bis Sechsjährige, profitiert auch diese Altersgruppe gegenüber der Ausstattung mit 1,5 Fachkräften auf 28 Kinder, was für sie ein Verhältnis von 1:18,6 ergäbe. Das ist entscheidend, da der Kindergarten von zwei bis sechs Jahren sonst zwar familienpolitisch bedarfsorientierter wäre, pädagogisch aber Einbußen mit sich brächte.

Während einer Inhouse-Fortbildung zum Thema Entwicklungsbedürfnisse wurde aus den Projekt-Kindergärten neben vielen positiven Aspekten als Problem angeführt, dass Kleine und Größere sich gegenseitig stören oder verdrängen. Selbst wenn es sich dabei um „normale“ Eifersucht handeln würde, bräuchte die Erzieherin Strukturbedingungen, die es ihr erlauben, mit derselben einfühlsam umgehen zu können.

„Kinder brauchen Menschen, die ihnen nah sind, sich Zeit für sie nehmen, auf ihre Bedürfnisse eingehen, ihnen durch ihre Verlässlichkeit Sicherheit geben und mit ihnen jene Gewohnheiten, Regeln und Sinnvorstellungen entwickeln, die ihnen die Gewissheit vermitteln, dass sie Mitglieder einer gemeinsamen Welt sind. „(Zehnter Kinder- und Jugendbericht, S.25)

In den LWV-Richtlinien für die Personalausstattung in Krippen findet sich ein Betreuer-Kind-Verhältnis von 1:5. **Aufgrund der größeren konzeptionellen Vielfältigkeit** sollte u.E. jedoch im Kindergarten von zwei bis sechs rechnerisch 1: 4 für die Zweijährigen geplant werden, d.h. zwei volle Fachkräfte für 18 Kinder. In einer Krippe befinden sich keine größeren Kinder (also durchschnittlich drei weitere Jahrgänge), die mit ihrer höheren Mobilität und ihren spezifischen Bildungsbedürfnissen eine Fachkraft benötigen.

Am Erzieher-Kind-Schlüssel sparen birgt die Gefahr von Überforderungen, die sich z.B. in Krankheitsausfällen und Fluktuation zeigt. Dies ist in Zeiten von Erzieherinnenmangel ein nicht zu unterschätzendes Risiko. Denn damit würden die Kinder die **notwendige Kontinuität und Kohärenz** in ihrer Betreuung einbüßen, die der Zehnte Kinder- und Jugendbericht (neben Zeit, Raum und Anerkennung) als zwei von fünf wesentlichen Voraussetzungen für gute Beziehungen nennt (S.38 ff.)

Während der Projektlaufzeit fiel der externen wissenschaftlichen Begleitung auf, dass bei den Hospitationen sehr selten die volle Belegschaft anwesend war. Das war so augenfällig, dass die Projektleitung daraufhin den prozentualen Ausfall erhob und zentrale Gründe zu ermitteln versuchte.

Personalausfall resultierte aus den üblichen Gründen: Krankheit, Urlaub, Fortbildung, unbesetzte Stelle, sowie partiell Leistungstätigkeit in der Betreuungszeit ohne Vertretung. In der folgenden Quote sind die erfolgten Ausgleiche durch Springkräfte bereits berücksichtigt.

Im ersten Projektjahr resultierte eine Personalausfallquote von 20,44 %; im zweiten Projektjahr hingegen nur 13,44%. Der eklatante Unterschied erklärt sich über eine längerfristig unbesetzte Stelle in einer Einrichtung; diese Einrichtung verfügt im zweiten Jahr über eine „Überdeckung“ und hatte damit keinerlei Personalausfall („regulärer Ausfall“ konnte vollständig ausgeglichen werden) zu verzeichnen.

Insgesamt liegt der Durchschnittswert im Rahmen üblicher Aussage zu Anwesenheitszeiten von Arbeitnehmerinnen am Arbeitsplatz.

Interessant war, daß sich in beiden Erhebungen keine Spitzenmonate mit besonderes herausragenden Fehlzeiten erkennen ließen.

Bei der Bewertung von Personalschlüsseln muß der Moment des Personalausfalls mitberücksichtigt werden.

5.5.2 Konsequenzen für die Verfügungszeit

Im Projekt hat sich immer wieder der gegenüber dem Kindergarten von drei bis sechs **erhöhte Aufwand an Verfügungszeit** erwiesen. Es macht nach Einschätzung der Erzieherinnen eine halbe Stunde pro Tag (2,5 Stunden je Woche) speziell für die Zweijährigen aus.

- In den Projekteinrichtungen sind 7,5 Stunden Verfügungszeit je pädagogischer Mitarbeiterin je Woche eingeplant gewesen (vgl. Personalausstattung der Stadt Stuttgart). Der geschätzte Mehraufwand resultiert aus:
 - Den erhöhten Anforderungen für bis zu 5 Jahrgänge zu planen
 - Kinder in sehr unterschiedlichen Entwicklungsständen zu begleiten
 - Einem erhöhten Umfang an Elternarbeit z.B. durch die intensivere Eingewöhnung und das Mehr an Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen aufgrund der noch nicht so umfassend entwickelten verbalen Kompetenz der Kinder.

Aussagen aus Kindergarten 1: Wir achten in unserer offenen Einrichtung darauf, dass die Kinder in jedem Raum einen Erwachsenen finden. Konstanz in der Betreuung der Zweijährigen stellen wir dadurch her, dass wir spezielle Arbeitsformen des Teams entwickeln: Arbeitsfrühstück zwecks Zusammentragen von Informationen und Eindrücken, Tür- und Angelgespräche zum Austausch, deren Eindrücke in die Dienstbesprechung fließen, bis hin zu Fallbesprechungen. Binnendifferenzierung in Angeboten, Abwandeln von Spielangeboten erfordert Vorbereitung. Man muss aber auch schauen, dass das einzelne Kind nicht durchrutscht, immer wieder nachschauen: wo ist das einzelne Kind „angedockt“. Alle sind für alle Kinder verantwortlich, nicht jede für eine bestimmte Zahl von Kindern i.S. eines Bezugspersonensystems. Es gibt lieber Absprachen im Einzelfall: wer führt das Elterngespräch u.ä. Der Bistrodienst ist besonders für Elternarbeit zuständig aufgrund der Lage der Halle als Empfangsraum. Von hier müssen Informationen ins Team weitervermittelt werden. Absprachen sind äußerst wichtig und auch das gegenseitige Bewusstmachen, was passiert im Raum, wie kann man etwas weiterführen, was passiert mit einem Kind, wie geht es dem Kind.

Diese plastische Schilderung soll stellvertretend für viele ähnliche Berichte aus den anderen Kindergärten stehen, die alle den erhöhten Zeitaufwand für Teamarbeit und Vorbereitungszeit betonen. (vgl auch 1.Bericht, 5.4.6 und 5.4.7)

5.5.3 Gruppengröße und Stichtagsregelung zur Eingruppierung der Leitung

Im Tarifvertrag vom 24.4.1991 ist geregelt, dass sich die Eingruppierung der Einrichtungsleitung nach dem Durchschnittswert der im Zeitraum Oktober bis Dezember aufgenommenen Kinder richtet. Diese Vorgabe sollte wegen ihrer pädagogisch problematischen Auswirkungen von den politischen Entscheidungsträgern und der Tarifparteien diskutiert und durch eine erweiterte ersetzt werden. Im Kapitel zur Gruppenstruktur war schon darauf hingewiesen worden, dass Kindergärten, um langfristige finanzielle Nachteile für die Leiterin zu vermeiden, zum Stichtag Kinder aufnehmen, die erst ein paar Monate später drei Jahre werden. Auch im Projekt spielte der Stichtag eine Rolle:

Im Kindergarten 6 ergab sich 1999 eine nahezu unhaltbare Situation, weil parallel zur Eingewöhnung der Zweijährigen noch acht oder zehn Dreijährige aufgenommen werden mussten, um das „Belegungsziel“ zu erreichen.

Aufgrund der längeren Eingewöhnung der Zweijährigen stellt sich die Frage: wann muss die Gruppengröße erreicht sein, in einem Kindergarten von zwei bis sechs Jahren noch einmal schärfer.

Ganz drastisch formuliert, kann die Tarifvorgabe zweierlei bewirken:

Entweder es werden Kindern aus Verwaltungsgründen die für ihr Wohl notwendigen Aufnahmebedingungen vorenthalten, oder die Leiterin muss mit ihrem (Verzicht auf) Privatvermögen – mit Auswirkungen bis zur Rentenbemessung - pädagogisch sinnvolle Rahmenbedingungen finanzieren.

Die politische Ebene (inkl. der Tarifparteien) ist also aufgerufen, die benötigten Voraussetzungen für Gruppengestaltung und Bindungsaufbau in neue Vorgaben sinnvoll einzubetten.

5.5.4 Konsequenzen im Zusammenhang mit der Eingewöhnung

Aus den Ausführungen zum Thema Eingewöhnung (vgl. entspr. Kapitel) ist insgesamt der Schluss zu ziehen, dass die volle Anwesenheit des Personals während dieser Zeit unabdingbar ist, um einen ungestörten Bindungsaufbau zu sichern. Das Kind braucht die uneingeschränkte Verfügbarkeit seiner Bezugsperson, damit eine Bindung sich entwickeln kann. Das hat auf Seiten der Träger Konsequenzen für die Genehmigung von Urlaubs- und Fortbildungszeiten. Krankheitsvertretung ist unverzüglich und zuverlässig zu garantieren.

Dies knüpft noch einmal an einen Punkt im Kapitel zur Gruppenstruktur an: Dort war erörtert worden, ob Zweijährige ganzjährig aufzunehmen sind oder ob sich ein „Korridor“ empfiehlt. Dort war vom Gesichtspunkt der Altershomogenität her argumentiert worden. Hier kann man hinzufügen, dass die soeben angesprochene Forderung einen Aufnahmezeitraum für Zweijährige aus den genannten organisatorischen Gründen ebenfalls nahelegt.

5.5.5 Konsequenzen bezüglich Entlastung der Fachkräfte durch Zusatzkräfte

Die Kindergärten 1, 2 und 4 stellten in den Phasen des Projekts zufriedenstellende Arbeitsbedingungen fest, in denen sie über eine dritte Zusatzkraft (Vorpraktikantin) verfügten. Insbesondere in der Kernbetreuungszeit konnten Vorpraktikantinnen und Schülerinnen des Freiwilligen sozialen Jahres die Fachkräfte spürbar entlasten. In Kindergarten 2 standen die Erzieherinnen im Falle der Erkrankung einer Kollegin vorher jeweils allein in ihrer Gruppe. Im zweiten Jahr hätte das zusätzliche Raumangebot (ehemalige Mitarbeiterinnenwohnung im Obergeschoß) ohne die zusätzliche FSJ-Schülerin bei einem Personalausfall überhaupt nicht mehr genutzt werden können. Auch Kleingruppenangebote konnten so verlässlicher durchgeführt werden.

Die Betreuungsqualität lässt sich durch Zusatzkräfte, die gut in die Teamarbeit eingebunden werden, noch einmal steigern und sichert bei Ausfällen die Konstanz der Arbeit. Das wurde als günstig erlebt und deshalb weiterempfohlen.

W. Dollase (in Ahnert 1998, S.137 f.) führt die Nutzung von Hilfskräften als eine von mehreren Strategien zur „psychologischen bzw. virtuellen Reduzierung der Gruppengröße“ auf, indem durch sie für die Fachkräfte eine Komplexitätsreduktion bewirkt wird. Damit nimmt vermutlich deren innere Verfügbarkeit wieder zu. Dafür sprechen die Aussagen der Erzieherinnen über erhöhte Zufriedenheit und Entspannung in den genannten Einrichtungen.

Ähnliches gilt für verlässliche Krankheitsvertretung. Dabei sind wiederkehrende, vertraute Kräfte besonders für kleine Kinder günstig.

Beobachtung in Kindergarten 1: 12.47 Uhr in der Halle, Aufbruchsstimmung. Marina (2) setzt sich an den Schminktisch an der hinteren Wand und schminkt sich. Die Vorpraktikantin kommt herein, Marina lächelt sie an und zieht sie zum Spiegel. „Mag mich schminken!“ – „Das kannst du doch allein!“ Die Vorpraktikantin setzt sich und schaut ihr beim Schminken zu (= bestätigt damit ihr Tun!), dann malt sie ihr noch die Lippen nach. Zwei größere Mädchen (ca. 3 und 4 Jahre alt) gesellen sich dazu und schminken sich ebenfalls. Rundherum herrscht Abholunruhe, andere Kinder sitzen am Tisch und essen, die Erzieherinnen sind voll beschäftigt. Unbeeindruckt malen die drei Mädchen in ihren Gesichtern und prüfen sich im Spiegel, die zwei größeren gehen weg, die Vorpraktikantin schließlich auch. Marina malt noch ein bisschen, dann geht sie nach einer halben Stunde (!) um 12.15 Uhr in die Lesecke und „liest“ ein Buch.

Beobachtung in Kindergarten 2: Schönstes Sommerwetter, alle Kinder beider Gruppen sind in dem schönen Garten der Einrichtung. An den großen festinstallierten Gartentischen wird gefrühstückt, Kinder bewegen sich auf Fahrzeugen, kommen mit Konflikten, ein Kind will seiner Erzieherin ein neu gelerntes Lied vorflöten. Die Erzieherinnen sind ständige Anlaufstellen, sie wirken unaufdringlich-präsent, die Atmosphäre strahlt etwas von Sommerfreizeit aus. Drei der vier zweijährigen Mädchen spielen im Sand und mit Fahrzeugen. Eine Erzieherin ist auf Kur. Die Kinderpflegerin (Krankheitsvertretung) legt sich mit einigen Kindern ins Gras. Die Kinder räkeln sich, und sie liest vor. Plötzlich holt sie aus dem Haus bunte Federn und streichelt damit leicht über die nackten Arme der Kinder. Es entwickelt sich eine sinnliche, genussvolle Situation gegenseitigen Wohltuens, die auch anderen Kindern auffällt und sie anzieht. Auch zwei Zweijährige schließen sich an.

Die dargestellten positiven Aussagen schränken sich dahingehend ein, da die angeführten Zusatzkräfte nur auf 1 Jahr befristet eingestellt werden. Der daraus resultierende Bindungsabbruch für die Kinder ist dann vertretbar, so die Aussage einer Einrichtungsleitung, wenn die beiden Fachkräfte der Gruppe verbleiben. Ist hingegen die Zweitfachkraft auf Grund ihres Status als Berufspraktikantin (vgl. Fachkräftecatalog des Landes Baden-Württemberg) ebenso befristet eingestellt, verbleibt den Kindern dieser Gruppe eine verlässliche Bezugsperson. (vgl. auch Kapitel Personalqualifizierung)

5.5.6 Konsequenzen für die Gruppengröße

Die Projektbeteiligten entschlossen sich in der Diskussion der beschriebenen Erfahrungen dazu, von der bisher gültigen LWV-Richtlinie der degressiven Bestimmung der Gruppengröße je nach Art der Betriebsform und Anteil Zweijähriger abzugehen.

LWV-Vorgabe der degressiven Staffelung Stand 1999/2000

Regelkindergarten/Halbtagskindergarten

3-6 Jährige	+	2 Jährige	=	Gruppengröße
24	+	1	=	25
22	+	2	=	24
20	+	3	=	23
18	+	4	=	22

Kindergarten mit veränderten Öffnungszeiten

3-6 Jährige	+	2 Jährige	=	Gruppengröße
21	+	1	=	22
19	+	2	=	21
17	+	3	=	20
15	+	4	=	19

LWV-Vorgabe der degressiven Staffelung Stand 2000/2001

Regelkindergarten/Halbtagskindergarten

3-6 Jährige	+	2 Jährige	=	Gruppengröße
23	+	1	=	24
21	+	2	=	23
19	+	3	=	22
17	+	4	=	21

Kindergarten mit veränderten Öffnungszeiten

3-6 Jährige	+	2 Jährige	=	Gruppengröße
20	+	1	=	21
18	+	2	=	20
16	+	3	=	19
14	+	4	=	18

Stattdessen halten wir folgende Ausstattung im Sinne des Kindeswohls für geeignet: **18 Kinder pro Gruppe mit vier Zweijährigen**. Wir treffen dabei keine Unterscheidung nach den Betriebsformen Halbtagskindergarten, Regelkindergarten, Kindergarten mit Veränderten Öffnungszeiten oder Sonderöffnungszeiten (vgl. Legende).

Begründungen zur geforderten Gruppengröße:

1. Der Kindergarten hat sein Gesicht verändert, die Altersmischung ist breiter geworden, er ist – auch – jünger geworden. War er in den Jahren des Platzmangels häufig nur eine Einrichtung mit drei Jahrgängen, so beträgt die Altersvarianz **seit dem Rechtsanspruch vier Jahrgänge** – mit allen Konsequenzen. Diese Veränderung drückt sich zwar sichtbar in den nach langem Widerstand inzwischen im Kindergarten nicht mehr vermeidbaren Wickeltischen aus, wird aber in der Literatur oder Fachpresse wenig im Hinblick auf das Anforderungsprofil des Personals und auf konzeptionelle Konsequenzen hin erörtert. Die altersmäßige Verbreiterung stellt also schon in einem Kindergarten ab drei Jahren neue Anforderungen, praktisch wie mental (Haltung), die in den Rahmenbedingungen angemessen berücksichtigt werden müssten. Demgegenüber sind aber die Gruppengrößen in den letzten Jahren gestiegen. Die Ausdehnung des Kindergartenalters nach unten wird dabei nicht berücksichtigt, der Kindergarten ist also inhaltlich und in seinen Rahmenbedingungen dieser Entwicklung noch nicht gefolgt.

Gilt dies bereits für den Kindergarten ab drei, so erst recht für den **Kindergarten ab zwei** Jahren, und wir hoffen, dass die Ergebnisse dieses Projektes auf politischer und Trägerebene Anstoß zur Diskussion über Rahmenbedingungen infolge neuer Anforderungen an den Kindergarten geben können.

Werden **fünf Kinderjahrgänge** gemeinsam betreut, haben alle gleichrangig Recht und **Anspruch auf Erfüllung ihrer Entwicklungsbedürfnisse**.

K. Schneider stellte während des Expertinnentreffens am 21.9.2001 fest: „Die Orientierung ist nach oben hin ausgerichtet (...). Das sind schlechte Voraussetzungen für Integration im Sinne von Differenzierung, bei der Platz ist für die Bedürfnisse aller Kinder.“ (Vortragsmanuskript) Die Orientierung nach oben mag historisch erklärbar sein, sie ist aber vermutlich auch Bewältigungsstrategie angesichts großer Gruppen. Schneider: „Je älter die Kinder werden, umso besser“. Im Verbandsgebiet des LWV Württemberg-Hohenzollern werden bereits unabhängig von diesem Projekt in etlichen Kindergärten Zweijährige betreut. Aus einem davon kam während einer Tagung mit der Entwicklungspsychologin Anne Heck zum Thema Zweijährige die Klage einer Berufspraktikantin: „Wir können gar nicht richtig (sie!) arbeiten, weil wir uns dauernd um die Kleinen kümmern oder sie wickeln müssen.“

Wenn in diesem Projekt des LWV Rahmenbedingungen für diese Angebotsform formuliert werden sollen, so gehört die Definition einer vertretbaren Gruppengröße mit zu den wichtigsten, da von ihr in Verbindung mit der Personalausstattung Grundbedingungen für Interaktion und Kommunikation mit den Kindern abhängen.

2. Wir unterscheiden bei der Gruppengröße nicht mehr zwischen verschiedenen Betriebsformen. Warum? Zum einen gehen wir nach der eingangs beschriebenen Erfahrung von der Erwartung aus, dass der Kindergarten für Zweijährige überwiegend in Form von Veränderte Öffnungszeiten nachgefragt werden wird. Die empfohlene Gruppengröße orientiert sich daran. Es ist davon auszugehen, dass die Betriebsform Halbtagskindergarten keine wesentliche Rolle spielen wird, eher der **Regelkindergarten**.

Dennoch halten die Projektbeteiligten die empfohlene Gruppengröße auch hier für angebracht: die Anforderungen, fünf Kinderjahrgängen gerecht zu werden, stellen sich hier in zeitlich komprimierterer, und damit u.E. erschwerten Form durch die kürzeren zusammenhängenden Anwesenheitszeiten. Insofern sind **Erleichterungen** im Bezug auf die Gruppengröße hier **besonders geboten**.

Die Komprimierung sehen wir in der Tatsache, dass in den 4 Stunden Öffnungszeit am Vormittag zumeist alle angemeldeten Kinder den Kindergarten besuchen und ihre Wünsche nach Spiel und Angeboten einbringen bzw. einfordern. In dieser Zeit gilt es 28 Kindern bzw. bei Integration von 4 Zweijährigen 21 Kindern (bei bis zu 5 Altersjahrgängen) gerecht zu werden. Da viele Kinder am Nachmittag aus organisatorischen Gründen auf der Seite der Familien den Kindergarten nicht besuchen, entsteht ein gewisser „Spieldruck“. Dieser ist auch in der Konzeption des Regelkindergartens als temporärem Aufenthaltsort zum Spielen und „gebildet werden“ begründet. (vgl. Bericht Teil 1 5.4.3)

Der Nachmittagsbesuch im Regelkindergarten ist seit Jahren rückläufig. Neben dem o.a. organisatorischen Grund besteht seit Jahren der Erfahrungswert, dass der mit der geteilten Öffnungszeit zusammenhängende zweifache Ortswechsel in zwei Stunden auch für 3 jährige Kinder sehr belastend ist. Wenn familiär möglich besuchen diese den Kindergarten Nachmittags nicht – so auch die Zweijährigen, die im ersten Projektjahr die Betriebsform Regelkindergarten gewählt hatten.

Die Einrichtung als Lebensraum für einen gewissen Teil des Tages zu verstehen, liegt stärker Ganztageseinrichtungen zu Grunde und vollzieht sich schon durch die zweite Mahlzeit und bewußten Ruhezeiten in der Betriebsform „Veränderte

Öffnungszeiten“. Diese Tagesausgestaltung kommt den Zweijährigen stärker entgegen.

3. **Für Träger** ist eine eindeutige Angabe zu Gruppengröße und Personalschlüssel **anwendungsfreundlicher** als die derzeit geltende regressive Bestimmung der Gruppengröße. Durch die feststehende Gruppengröße entsteht zudem eine Planungssicherheit in der Belegungssteuerung.
4. Der Begriff „fünf Kinderjahrgänge“ verdeckt leicht, dass es sich in Wirklichkeit um **kindliche Individuen mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen** handelt. Der Kindergarten muss von seinen Rahmenbedingungen her allen gerecht werden können. Er darf keine Einrichtung nur für „pflegeleichte“ und aktive Kinder sein, sondern ist auch ein Ort für schüchterne, für stille, für anhängliche Kinder. Auch der **Förderungsbedarf** von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen sollte bei der Gruppengröße **ausreichend berücksichtigt** werden (ebenso wie beim Personalschlüssel und der Personalqualifikation). Zudem spielt bei Zweijährigen die Zusammenarbeit mit Eltern eine verstärkte Rolle (vgl. Eingewöhnung). Gruppengröße und Personalausstattung müssen dem Rechnung tragen, auch im Falle erschwerter Kooperation mit Elternhäusern (z.B. Sprachschwierigkeiten mit nicht-deutschen Eltern vgl. Kapitel Eingewöhnung).
5. Das Verhältnis von Gruppengröße zu Zweijährigen berücksichtigt weitgehend Expertenempfehlungen zur Steuerung der Altersstruktur der Gruppe (vgl. dort) durch annähernde Gleichverteilung der fünf Jahrgänge. Die Reduzierung bedeutet, wenn man von den Zweijährigen absieht, praktisch 50% Reduzierung bei den Drei- bis Sechsjährigen.
Wenn beabsichtigt wird, mehr als vier Zweijährige aufzunehmen, wäre es sinnvoll, die Gruppengröße weiter anzupassen. Es erscheint dann sinnvoll, die in Baden-Württemberg bestehende Richtlinie für die 1/3 – 2/3 Zusammensetzung altersgemischter Gruppen mit zusammen 15 Kinder (5 Kleinkinder; 10 3-6 Jährige) anzuwenden.
6. **Expertenaussagen** gehen einheitlich in Richtung kleinerer Gruppen als sie Baden-Württemberg kennt (vgl. Synopse im Anhang). K. Schneider zur degressiven Bestimmung der Gruppengröße: „Aus Sicht der traditionellen Kindergartengruppe ist es zwar ein Vorteil, dass die Gruppengröße mit der Aufnahme jedes Kindes um einen Platz reduziert wird, aber aus Sicht der Zweijährigen ist die Gruppe zu groß.“(Vortragsmanuskript Expertinnentreffen)
7. Nach dem ersten Projektjahr waren die Erzieherinnen gefragt worden, unter welchen Bedingungen sie künftig keine Zweijährigen mehr aufnehmen würden. (vgl. 1. Bericht, 6.0). An erster Stelle wurde die Aufhebung der Gruppenreduktion und Erhöhung der Kinderzahl als Hinderungsgrund genannt. Begründung war, daß sie dann weder den Größeren noch den Kleineren gerecht werden könnten.

Abschließend sei eine Bemerkung an die Entscheidungsträger erlaubt, die mit Blick auf ihren Haushalt dieses Kapitel vermutlich als erstes und besonders gründlich und kritisch lesen werden:

Die Angebotserweiterung für Kinder unter drei Jahren wird seit vielen Jahren von Eltern gefordert und erst in den letzten Jahren in Baden-Württemberg zunehmend „erhört“. Die Flexibilisierung hängt nicht zuletzt in manchen Regionen mit Belegungsproblemen in Kindergärten zusammen. Für Eltern ist diese wichtig, unter Umständen existenziell. Aber nicht allein der Betreuungsplatz für das unter dreijährige Kind sollte dabei gesehen werden, sondern ebenso sollten die Rahmenbedingungen bewertet werden, unter denen dieses Angebot erfolgt.

Im November 2001 wetterte Andreas Renner (CDU), Singener OB und Vorsitzender der Kommunalpolitischen Vereinigung der Landes-CDU: „Die Betreuung der Drei- bis Sechsjährigen entspreche zwar dem Standard eines Mercedes, für die Kinder unter drei und über sechs aber ‚haben wir nicht einmal den Trabbi‘.“ (SWP 13.11.01)

Aber einmal provokant formuliert:

Man kann nicht Mercedes haben und Polo bezahlen wollen. Ein differenzierter Kindergarten hat einen Preis. Er ist nicht kostenneutral beliebig erweiterbar. Die Ergebnisse der Pisa-Studie haben mit einem Paukenschlag verkündet: als Gemeinwesen haben wir eine gemeinsame Verantwortung für die Förderung der nachfolgenden Generation. Diese Verantwortung darf nicht nur an die Ebene der Praktiker delegiert werden, die unter vorgegebenen starren Rahmenbedingungen immer mehr leisten sollen.

5.6 Personalqualität und Personalqualifizierung

In diesem Abschnitt stehen die Fachkräfte im Mittelpunkt. Es geht um fachliche Voraussetzungen, besondere Anforderungen, um Haltungen, Belastungen und Bereicherungen bei der Betreuung von Zweijährigen. Daraus werden auch Empfehlungen für die Unterstützung der Teams durch die Träger abgeleitet.

Der letzte Thementag und ein Teil der abschließenden Projektauswertung war diesem Thema gewidmet. Hier wurden die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse der Mitarbeiterinnen in der Rückschau zusammengefasst und daraus Konsequenzen und Hinweise für eine Implementierung der Angebotsform Kindergarten für 2-6-Jährige abgeleitet.

Dabei wurde noch einmal angeknüpft an Befragungsergebnisse aus dem ersten Jahr des Projekts, bei denen es um Befürchtungen, Hoffnungen und Mitteilungen über die neuen Anforderungen gegangen war. (vgl. Bericht 1. Teil, 5.4.6 und 6.0).

5.6.1 Ausgangslage: Vorerfahrungen

In den Projekteinrichtungen waren zumeist Erzieherinnen als Gruppenleitungen beschäftigt; in einer Einrichtung war die Gruppenleitung Sozialpädagogin. Als Zweitfachkräfte waren sowohl Erzieherinnen, wie auch Kinderpflegerinnen und Berufspraktikantinnen zur Erzieherin/Kinderpflegerin beschäftigt.

Je Gruppe standen in VÖ-Gruppen 1,8 Fachkräfte, in RK-Gruppen 1,9 Fachkräfte und in HK-Gruppen 1,3 Fachkräfte zur Verfügung (entsprechend der Personalausstattungsrichtlinien des Trägers Stadt Stuttgart).

2 Einrichtungen hatten darüber hinaus je eine Zusatzkraft über eine Vorpraktikantin bzw. eine Schülerin des Freiwilligen Sozialen Jahres. (vgl. auch Steckbriefe im Anhang)

Die **Altersverteilung** insgesamt war breit: von ganz jungen, eben ausgebildeten Kräften bis zu Frauen mit jahrzehntelanger Erfahrung. Viele hatten eine mittlere Berufserfahrung von 6 – 8 Jahren.

Die Mitarbeiterinnen im Projekt haben teilweise **praktische Erfahrungen oder Vorerfahrungen** mit unter Dreijährigen durch Tätigkeit in Ganztageseinrichtungen und/oder durch „Poolstunden“ dort. (Poolstunden stellen für Mitarbeiterinnen in den Kindergärten eine ergänzende Tätigkeit zum Erhalt einer Vollzeitbeschäftigung dar)

Zwei der Projektkindergärten hatten bereits im Jahr vor Projektbeginn Zweijährige aufgenommen. (Kindergarten 2 und 5).

Nicht in allen Einrichtungen konnten die Mitarbeiterinnen auf persönliche Erfahrungen als Mutter zurückgreifen.

Hinsichtlich durch **Fortbildung** erworbenem Wissen stellte der Bericht, 1. Teil schon fest, dass individuell von einigen Erzieherinnen entwicklungspsychologische Fortbildungen besucht worden waren vor Projektbeginn.

In 3 Einrichtungen war die Einrichtungsleitung selber als Gruppenleiterin tätig. Hier veränderte sich der Fachkraftanteile in der Gruppe nicht; jedoch stehen noch insgesamt weitere 30% Stellenanteile für die Leitungsaufgabe zur Verfügung, von denen 20% durch eine zusätzliche Fachkraft abgedeckt werden.

In diesen Einrichtungen arbeitet somit in der Gruppe der Einrichtungsleitung eine weitere Kraft. Damit besteht für die Kinder die Notwendigkeit erneuter Orientierung. Für die Prozesse der Team- und Entwicklungsreflexion war es allerdings von Vorteil, daß die Einrichtungsleitung durch ihre praktische Mitarbeit direkt involviert war.

In den anderen 3 Einrichtungen war die Einrichtungsleitung dagegen in einer anderen städtischen Tageseinrichtung angesiedelt, die zusammen eine Organisationseinheit bildeten. Die Teams der Projekteinrichtung pflegen hier neben den Besprechungen mit der Leitung eigene Praxisreflexion. Die Verknüpfung von Leitung und Basis ist damit anders ausgestaltet.

Zusätzlicher Aspekt im Zusammenhang mit der Ausgangslage

K. Schneider stellte fest : „Die Erzieherinnen-Ausbildung bereitet nicht genügend auf jüngere Kinder vor.“ (Manuskript Expertinnentreffen 2001)) Sicherlich bereitet die Erzieherinnenausbildung ebenso wenig zureichend auf die Arbeit mit Schulkindern oder Jugendlichen vor. Will sagen: das ist das Dilemma einer Breitbandausbildung, die von ihrem Level und ihrer Organisation her den Weiterentwicklungen im Bereich Tageseinrichtungen nicht mehr gewachsen ist. Die zwei lehrplanmäßig prall gefüllten Vollzeitschuljahre sind in Baden-Württemberg vorwiegend auf den Kindergarten mit Drei- bis Sechsjährigen ausgerichtet. Im Rahmen von Praktika und Wahlpflichtfächern können zwar individuelle Profile ansatzweise entwickelt werden, aber für Fragen der frühen Erziehung ist wenig Raum. Dieser Projektbericht kann nicht der Ort für eine gründliche Diskussion der Erzieherinnenausbildung sein. Er kann aber durchaus Anregungen auch für die Weiterentwicklung der Ausbildung geben, indem die in diesen zwei Jahren gemachten Erfahrungen und die Empfehlungen als Hinweise auf künftig notwendige Ausbildungsinhalte verstanden werden. Das könnte auf der Ebene der Fachschulkollegien Anstöße für veränderte inhaltliche Schwerpunktsetzungen geben. Die Ausbildung soll in den nächsten Jahren auch in Baden-Württemberg weiterentwickelt werden. Es ist zu hoffen, dass dies gemeinsam pädagogischen ExpertInnen und DozentInnen von Fachschulen, damit Erfahrungen und Aussagen von Praxisforschung wie dieser dabei zum Tragen kommen. Ziel muß sein Formen und Inhalte der Ausbildung zu einer für alle Seiten befriedigenderen Abstimmung mit den Anforderungen der Realität in Praxisfeldern zu bringen.

Für den Zusammenhang dieses Kapitels reicht es festzustellen, dass die Vorerfahrungen in Quantität und Qualität recht unterschiedlich waren. Da die Betreuung der Zweijährigen an die Zustimmung des gesamten Einrichtungsteams geknüpft war und auch in der Praxis die Teams insgesamt forderte, entstand von Beginn an ein starkes Bedürfnis nach Verständigung und gemeinsamer Fortbildung. Auf Erfahrungen und Konsequenzen wird in dem entsprechenden Abschnitt eingegangen.

5.6.2 Anforderungen an das Personal durch Integration von Zweijährigen: Persönliche Kompetenzen

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Beispiele haben in Einzelaspekten bereits aufgezeigt, was hier noch einmal zusammengefasst werden soll: Die Erweiterung des Kindergartens um Zweijährige **verändert die Arbeit sowohl der einzelnen Erzieherin als auch des Teams.**

Worin bestehen die Veränderungen, und welche Kompetenzen erfordern sie?

Für die **einzelne Erzieherin** ist die praktische Arbeit mit Zweijährigen

- körperbezogener
- emotionaler
- bindender
- zeitintensiver
- bodennäher (wörtlich gemeint)
als mit älteren Kindern.

Die auf Primärerfahrungen und Primärbedürfnisse bezogene Arbeit (Bewegung, Wickeln/ Sauberkeitsgewöhnung, Essen, Trösten, Umgang mit müden Kindern) nimmt zu.

Ebenso steigt die Bedeutung von strukturgebenden Elementen wie Ritualen und Wiederholungen.

Die Erzieherin muss zwischen Kindern sehr unterschiedlicher Entwicklungsstufen in Konflikten vermitteln und Regeln aushandeln, die sowohl flexibel als auch klar sind.

Kleine Kinder machen sinnliche Erfahrungen auch durch Herstellen von Unordnung (im Sinne der Erwachsenen) und kommen in ihrer Ich-Entwicklung auch durch Abgrenzung vom Willen der Erwachsenen vorwärts („Trotz“). Manchmal lässt sich die Arbeit „mit einer emotionalen Wechseldusche vergleichen. (...) Die Erzieherin sollte gleichzeitig trösten, lachen, schlichten, nicht beleidigt sein und schmusen können.“ (Grossmann 1998)

In der Arbeit mit Zweijährigen erhöht sich zudem der Anteil an Erwachsenen-Erwachsenenkommunikation, allein schon durch die intensive Eingewöhnung, dann aber auch durch vermehrten Austausch im Team.

Die hier aufgezählten Anforderungen spiegeln sich in korrespondierenden Feststellungen von Erzieherinnen wider, die sie z.T. als „Schlüsselerlebnisse“ empfanden:

- Zweijährige sind immer in Bewegung....
- Wie wichtig man als Bezugsperson wirklich für ein Kind ist!
- Zweijährige brauchen mehr Zuwendung, mehr Zeit
- Einem Dreijährigen kann man die Schere in die Hand drücken, beim Zweijährigen muss man daneben stehen.
- Man weiß nie, was kommt: Bad unter Wasser? Umherwerfen von Puzzleteilen?
- Die Kinder lieben Wiederholungen
- Schlüsselerlebnis war mein erster Kontakt zu einem „trotzigen“ Kind.
- Regeln müssen immer individuell überdacht werden
- Das Kind ist Richtungsweiser, nicht die Erwachsenen

Welche persönlichen Kompetenzen sind besonders gefragt?

Nach Auffassung der beteiligten Fachkräfte geht es im Kern um eine bestimmte **Haltung**.

Sie erfordert Bereitschaft zu (körperlicher) **Nähe** und vor allem: **innere Präsenz**, gleichzeitig aber die Kunst der (anteilmehrenden) **Zurückhaltung**. Auf diese Weise werden so kleine Kinder, deren Sprachentwicklung zudem auf sehr unterschiedlichem Stand ist, wahr- und ernstgenommen in ihrem Tun und ihren Lernbedürfnissen. Erzieherinnen beschrieben diese für sie neue Beziehungsqualität so, dass durch die stärkere körperliche Nähe eine direktere Form der emotionalen Nähe entsteht. Wer mit so kleinen Kindern arbeite, müsse dazu bereit sein, ihnen diese Unmittelbarkeit (Stichwort „sichere Basis“) zu gewähren. Die Kunst bestehe darin, trotz Nähe und innerem, geistigem „Mitgehen“ das Kind sein Tun selbst entwickeln zu lassen, statt ihm etwas beizubringen. Es geht also um eine Haltung, die physische sowie innere Nähe und Raumgeben für ungestörtes Agieren des Kindes miteinander vereinbart und ermöglicht.

Sie muß also nah und innerlich da sein und doch gleichzeitig das Kind loslassen.

Lally (in Tietze 1996, S.152) nennt dies Responsivität. Aus dem Begriff wird deutlich, dass dies eine spezifische Kommunikationsfähigkeit und –bereitschaft erfordert. Das heißt, dass mit dem Kind „in einer Weise umgegangen wird, die emotional und intellektuell seine Entdeckungen und sein Lernen unterstützt.“

Innere Präsenz meint also mehr als Verhaltensbeobachtung. Darüber hinaus bedarf der Umgang mit Zweijährigen aber auch verstärkter Beobachtung, vor allem dann, wenn sie noch nicht oder wenig sprechen können.

Eine andere gemeinsam während des Thementages formulierte Erkenntnis lautete: Zweijährige müssen nicht immer lachen. Kleine Kinder müssen nicht „süß“ sein. Sie sollen also nicht als niedlich „Knuddelkinder“ gelten; das ist auch größeren Kindern zu vermitteln.

Als weiteres Element einer geeigneten Haltung hielten die Erzieherinnen fest, dass insbesondere die **Bereitschaft zur eigenen Veränderung** gefragt ist. „Man muss bereit sein, sich durch das weniger berechenbare Verhalten der Kleinen verunsichern zu lassen und sozusagen am Leben zu lernen.“ Das forderte von der Erzieherin auch ein Stück weit abgeben der gewohnten Rolle, da planende pädagogische Arbeit mit Kleinkindern nur im begrenzten Maße möglich ist (vgl. Grossmann 1998 S.10).

Erzieherinnen müssen zudem u.U. aushalten, dass der Zugang zu einzelnen Kinder sehr lange Zeit benötigen kann. Es gab Berichte von Kindern, bei denen es bis zu einem Jahr brauchte, dass die Erzieherinnen sie als gut integrierte und aktive Gruppenmitglieder mit angemessenem Bezug zu Erwachsenen erleben konnten. Das kann zwar auch bei älteren vorkommen, ist aber bei Kindern, die noch nicht oder wenig sprechen, eine besondere Herausforderung an Geduld, anhaltender Offenheit, Reflexionsbereitschaft und erfordert im Einzelfall engen Kontakt mit dem Elternhaus oder speziellen Fachkräften. (vgl. dazu auch Exkurs 2)

Es ist sicher so, dass diese Ausrichtung der Arbeit nicht jeder Erzieherin liegt. Das muss auch keineswegs der Fall sein. Schließlich muss eine Erzieherin nicht jedes mögliche Arbeitsfeld gleichermaßen können oder mögen. Im Laufe des Projekts gab

es zu verschiedenen der angesprochen Aspekte immer wieder Austausch und Diskussionen in einzelnen Teams oder in übergreifenden Zusammenkünften. Dabei zeigten sich sowohl gemeinsame Veränderungen als auch Differenzierungen.

5.6.3 Belastungen und Bereicherungen

Der am häufigsten erwähnte Stressfaktor für die Gestaltung der Arbeit lautete: **Personalausfall**. Mit einem geringeren Erzieher-Kind-Schlüssel sahen die Erzieherinnen große oder unlösbare Probleme, angemessene Bedingungen für die Zweijährigen zu schaffen.

Der am Ende des ersten Jahres ausgefüllte Stresskalender enthielt eine Vielzahl konkreter **Stressmomente**. Viele Anforderungen zur gleichen Zeit und rascher Wechsel von Anforderungen bei wenig Personal lässt sich aber als Tendenz herauslesen. Davon betroffen ist die Fähigkeit, Übergangssituationen (bestimmte Tagesphasen) bewältigen zu können. Während der Hospitationen wurde in Gesprächen auch öfter bürokratische und schleppende oder unzuverlässige Erledigung von Reparaturen und Beschaffungen erwähnt.

Diese Stressursachen können für Träger hilfreiche Hinweise sein.

Vom Gesamteindruck her überwogen bei den Fachkräften die **Bereicherungen**:

- „Das Modellprojekt als Ausstieg aus dem ‚Tunnelblick‘, als Eldorado fachlicher Auseinandersetzung mit Ansporn zu Mehr und zu Transfer.“
- „Ein hohes Potential der Mitarbeiterinnen hat sich gezeigt und zeigen dürfen.“
- „Projektphasen haben große (sehr positive) ‚Nebenwirkungen‘ außerhalb des Projektthemas (Teamentwicklung, Reflexion der päd. Arbeit, Beobachtung, Sensibilisierung...)“
- „Für ein Team bedeutet es Weiterentwicklung, an einem Projekt teilzunehmen und dadurch mehr Wertschätzung zu erfahren.“
- „Ich möchte die Kleinen nicht mehr missen – sie sind eine Bereicherung.“

An dieser Stelle kann auf die Projektauswertung (4.0) verwiesen werden. Die Aussagen sind unabhängig von der Verknüpfung mit dem Projektrahmen jedoch aufschlussreich zum Erkennen von gewünschten Bedingungen für eine motivierte Entwicklungsbereitschaft.

5.6.4 Veränderungen in den Anforderungen an das Team

Die Integration der Zweijährigen führte in den Einrichtungen überall zu einer **verstärkten Zusammenarbeit** sowie zu **verstärkter Arbeitsteilung**. Aufgrund der Komplexität der Aufgaben und der Notwendigkeit ständiger gruppenübergreifender Zusammenarbeit bestätigte sich die Vorgabe der Projektleitung, nur Einrichtungen ins Projekt zu nehmen, deren **Gesamtteam** zustimmte. (vgl. auch Einrichtungsgröße und Gruppenstruktur)

Schon im Bericht, 1. Teil (2000, 5.4.6 – 5.4.8). war darauf eingegangen worden, dass aus Sicht der Fachkräfte eine strukturiertere und intensivere **Zusammenarbeit** die notwendige Grundlage für die erfolgreiche Integration von fünf Jahrgängen darstellt.

Je offener die Konzeption der Einrichtung, desto mehr innere Struktur braucht sie, das ist bekannt.

Kindergarten 1: „Man muss schauen, dass das einzelne Kind nicht durchrutscht, immer wieder nachschauen, wo ist das einzelne Kind ‚angedockt‘.“ Es braucht „Absprachen: wer führt das Elterngespräch? Und Austausch von Beobachtungen. Absprachen sind äußerst wichtig, und auch das gegenseitige Bewusstmachen, was passiert im Raum, wie kann man das weiterführen, was passiert mit einem Kind, wie geht es dem Kind.“

Kindergarten 4: Der Austausch im Team findet jetzt zweimal täglich statt: 7.30 – 8.00 Uhr Mitarbeiterfrühstück mit Besprechung, 13.30 – 14.00 Uhr noch einmal. Dabei werden auch Beobachtungen ausgetauscht.“

Andererseits wurde **bewusstere Arbeitsteilung und klarere Zuständigkeiten** vorgenommen. Das fängt an bei der Bestimmung von Bezugspersonen für die Eingewöhnung, geht weiter mit bestimmten Zuständigkeiten für altershomogene Angebote, die immer dieselben Kolleginnen durchführen (und dann ins Team weitervermitteln!), der Planung von gruppenübergreifenden Angeboten für Ältere und endet bei der Einsatzplanung in offenen Einrichtungen. Wie oben schon bemerkt, ist im Hinblick auf die Kleinen besonders zu bedenken, dass sie Konstanz in ihren Beziehungen erleben.

Unternehmungen außerhalb vom Kindergarten erfordern mit kleinen Kindern genauere gemeinsame Planung: „Man stelle sich mal das Abenteuer einer Straßenüberquerung mit einer Gruppe und vier Buggies vor.“ Wie kann der gewohnte Waldtag mit Zweijährigen realisiert werden, wie weit können sie laufen, wohin könnte man gehen?

Arbeitsteilung bedeutete in diesem Prozess aber noch mehr: die **Bildung persönlicher Profile und die Ausschöpfung persönlicher Ressourcen** innerhalb des Einrichtungsteams. Schon im ersten Berichtsteil (2000) war im Zusammenhang mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Altersstufen im Team über Teamprofile nachgedacht worden.

Dies wurde in der Schlussauswertung noch einmal aufgegriffen. Die Teams wurden gebeten, ihre Teamkonstellationen mit Papprollen zu stellen und Assoziationen dazu zu entwickeln, wie sie „zueinander standen“, und welche Eigenschaften und Fähigkeiten förderlich waren bei der Bewältigung der neuen Aufgabe. Die Ergebnisse waren sehr unterschiedlich. Es stellte sich jedoch heraus, dass die wechselseitige Ergänzung ein Thema in den Teams war. Dabei zeigten sich interessante **Teamkonstellationen:**

Da empfindet das Team eine Kollegin als Ruhepol zum Auftanken für die Kleinen, sie bringt ihre Erfahrungen mit der eigenen Nichte mit ein; eine ihrer Kolleginnen repräsentiert eher den fachlichen Input, weil sie eine Facharbeit zum Thema Zweijährige verfasst hat, eine dritte bringt besondere Beobachtungsfähigkeit ein, zwei weitere haben ein großes Spielrepertoire usw.

Eine verkörpert aktive Gelassenheit, eine die Einfühlsame für Problemsituationen, eine die Organisatorin, eine die Mütterliche, eine den Spielkameraden und Clown für Kinder...

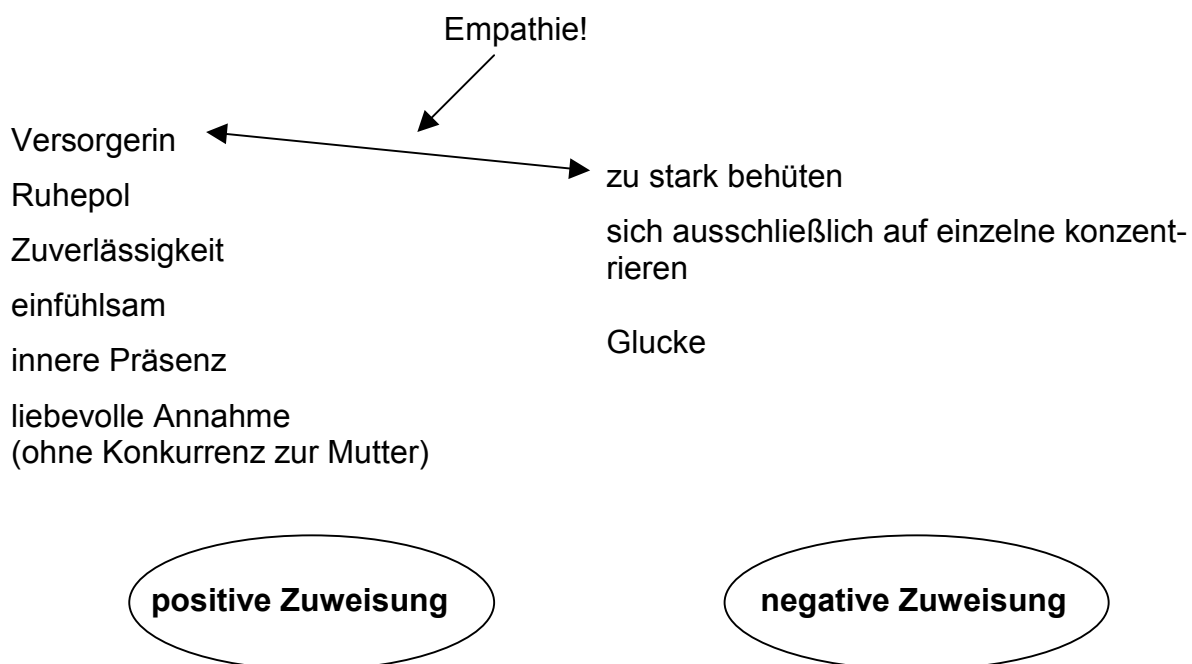
Eine hat viele Jahre Berufserfahrung, die andere lange Erfahrung im Kleinkindbereich, beides führt zur Angstreduktion im Team.

Ein weiteres Team stellt fest, dass es die verschiedenen Kolleginnen schwerpunktmäßig zu verschiedenen Altersstufen zieht und listet die damit einhergehenden Kompetenzen und Eigenschaften auf, die für Kinder jeweils ein Angebot darstellen.

Im Team ergibt sich so zwangsläufig intensiverer fachlicher und persönlicher Austausch. Es wurde aus einzelnen Teams berichtet, daß trotz Zustimmung zum Projekt immer wieder Diskussionen um Akzeptanz und Ausgestaltung der Arbeit mit Zweijährigen geführt wurden. Es bedurfte untereinander immer wieder der Ausbalancierung von Unterschieden und persönlichen Schwerpunkten, nicht nur bei Personalwechsel.

In der Diskussion um komplementäre persönliche und fachliche Kompetenzen ging es auch um das Stichwort „Mütterlichkeit“. Brauchen Zweijährige diese im Kindergarten? Sollte man diesen Begriff benutzen in der außerhäuslichen Betreuung? S.Scarr (1988, S. 191) vergleicht Betreuung von Mutter und Betreuerin und ordnet der mütterlichen Betreuung u.a. eher Spontanität und Irrationalität sowie Parteilichkeit für das Kind zu. Ihre Verantwortung ist unbegrenzt, während die Erzieherin eine begrenzte Verantwortung trägt, die aber für eine ganze Gruppe. Die Erzieherinnen klärten für sich mögliche positive und negative Besetzungen des Begriffs Mütterlichkeit:

Was verbirgt sich hinter Mütterlichkeit:



Das Stichwort Mütterlichkeit verweist auf eine weitere grundlegende Anforderung an Erzieherinnen, wenn die Integration von kleinen Kindern gelingen soll: die grundsätzliche **Akzeptanz der außerhäuslichen Betreuung von Zweijährigen**.

Im ersten Jahr war dies in den Interviews mit angesprochen worden: Würden Sie Ihr Kind selbst auch mit zwei Jahren im Kindergarten anmelden? Die Ergebnisse waren unterschiedlich. Eine Erzieherin, die im ersten Jahr gemeint hatte, zu Hause habe es das Kind besser und es im zweiten Jahr - unabhängig vom eigenen hohen Engagement für die Integration Zweijähriger - noch ähnlich sah, war zu einem Gespräch darüber bereit. Darin kristallisierte sich dann eine wichtige Differenzierung heraus: ei

nerseits die persönliche Vorliebe im Rahmen der eigenen Lebensplanung, dann die Frage: wie weit ist das konkrete Kind in seiner Entwicklung, schließlich die fachliche Frage: was müsste an Bedingungen gegeben sein, damit ich ein gutes Gefühl für mein Kind haben könnte? Auf dieser fachlichen Ebene stellte sie fest, dass sie die Kinder unter den Modell-Rahmenbedingungen ihrer Einrichtung für geborgen, angenommen und gut betreut hält.

Insgesamt gesehen zeigte sich, dass die Mitarbeiterinnen, indem sie sich der neuen Aufgabe gestellt haben, neue Dimensionen in der Arbeit entdeckt haben, die sie nicht vorhergesehen hatten und die zu einer gründlichen Haltungsveränderung führten.

5.6.5 Konsequenzen für Personalauswahl und Personalqualifizierung

Die Basis-Einstellung der Erzieherin zur Betreuung des Kindes prägt das Verhältnis zu Kind und Eltern. Sie entscheidet darüber, wie Schwierigkeiten erklärt und bearbeitet werden, auch unbewusst. Eine ablehnende Haltung der Betreuung Zweijähriger im Kindergarten wäre unter dem Gesichtspunkt des Kindeswohls (vgl. Exkurs) kritisch.

Trägern ist deshalb zu empfehlen, dies bei der Auswahl von Einrichtungen oder bei der Auswahl einzelner Fachkräfte zu beachten.

In der Schlussauswertung wurde von den Mitarbeiterinnen betont, wie wichtig die **Freiwilligkeit** der Teilnahme an diesem Projekt für Engagement, Motivation und Ergebnisqualität gewesen sei. „Um etwas zu erreichen, braucht man ein Team, das will! Können kann man erarbeiten, erwerben.“ Zumindest die Offenheit für neue innere Erfahrungen ist notwendig, um am Ende von zwei Jahren neuer praktischer Erfahrungen feststellen zu können: „Vom Mut, neue Wege zu gehen zur Erkenntnis und Bejahung, auch Zweijährigen den Kindergarten zugänglich zu machen“. Wie wirkt es sich aus, wenn nicht das ganze Team mit Zweijährigen arbeiten will, so fragte eine Leitung. Hier bedarf es der praxisbegleitenden Unterstützung, um konstruktive Formen der Weiterentwicklung zu sichern.

„Oft wird gesagt, dass man am Besten aus Erfahrung lernt“

Wovon hängt jedoch ab, was die Erfahrung lehrt? Es kommt vor allem darauf an, **auf welchen Boden die Erfahrung fällt**, welche Einstellungen, welches Wissen, welche Kategorien zur Verarbeitung von Neuem sie antrifft. Hier liegt der Ansatzpunkt für die Notwendigkeit der **Qualifizierung** des Personals.

Unter der Berücksichtigung der Untersuchungsmöglichkeiten im Projekt kann die, in der Fachdiskussion immer wieder erörterte Fragestellung inwieweit Kinderpflegerinnen weniger auf die aktuellen Fachanforderungen im Betreuungsalltag (in der Funktion einer Zweifachkraft) vorbereitet sind, ablehnend beantwortet werden. Ein Zuordnung, daß die beteiligten Kinderpflegerinnen mit geringerer Fachlichkeit tätig waren, ist nicht feststellbar. Im Gegenteil es wurde – wie in den vorangegangenen Abschnitten umfassend dargestellt – die Vielfältigkeit der Faktoren für die Herstellung der spezifischen Fachlichkeit deutlich.

5.6.6 Weitere Konsequenzen für Unterstützung der Mitarbeiterinnen durch den Träger

Für kleine Kinder ist die Konstanz wichtiger Beziehungen besonders wichtig, eine hohe Mitarbeiterfluktuation dem Wohlbefinden und der Entwicklung der Kinder jedoch sehr abträglich. Das mindert auch die Akzeptanz und daraus folgend die Nachfrage vonseiten der Familien. Zusätzlich geht mit jeder Kündigung Kompetenz und Erfahrung verloren. Insofern liegt es im Trägerinteresse, im Sinne der Mitarbeiterpflege den Fachkräften die Unterstützung anzubieten, die sie motiviert, ihren Arbeitsplatz beizubehalten. Die Beziehung zwischen Träger und MitarbeiterInnen ist laut Katz (in Tietze 1996, S.232 f.) ein „potentieller indirekter Einfluss auf die Qualität.“ „Von daher sollte bei der Feststellung der pädagogischen Qualität einer Einrichtung dem Ausmaß, in dem der Träger für angenehme und unterstützende Arbeitsbedingungen sorgt, ernsthafte Aufmerksamkeit gewidmet werden.“ (ebd.)

Im Projekt konnten Erfahrungen mit verschiedenen Formen der Unterstützung gesammelt werden. Diese gehen nur zum Teil auf das Projekt zurück, andere werden bei dem beteiligten Träger Stadt Stuttgart ohnehin angeboten wie etwa Supervision und Konzeptionstage.

Neu war für die Erzieherinnen ein von der Projektgruppe angeregter, aber selbstorganisierter **kollegialer Austausch**, der rotierend in den verschiedenen Einrichtungen im Turnus von etwa sechs Wochen stattfand. Diese Termine waren offenbar von unterschiedlichem Interesse, je nach Thema und Vorbereitung. Als besonders wertvoll wurde aber das Kennenlernen der jeweils anderen Einrichtungen und die Erläuterungen der dortigen Praxis durch die Kolleginnen angesehen. Deshalb wurde von den Fachkräften als Konsequenz empfohlen, kollegialen Austausch mit kollegialen Hospitationen zu verbinden, bei denen unmittelbar an der Praxis der anderen gelernt werden kann. Dollase (in Ahnert 1998, S.142) sieht die Möglichkeit „in einem Programm ‚Kolleg/in besucht Kollegen/in‘ die Diffusionsgeschwindigkeit optimaler Lösungen zu erhöhen.“

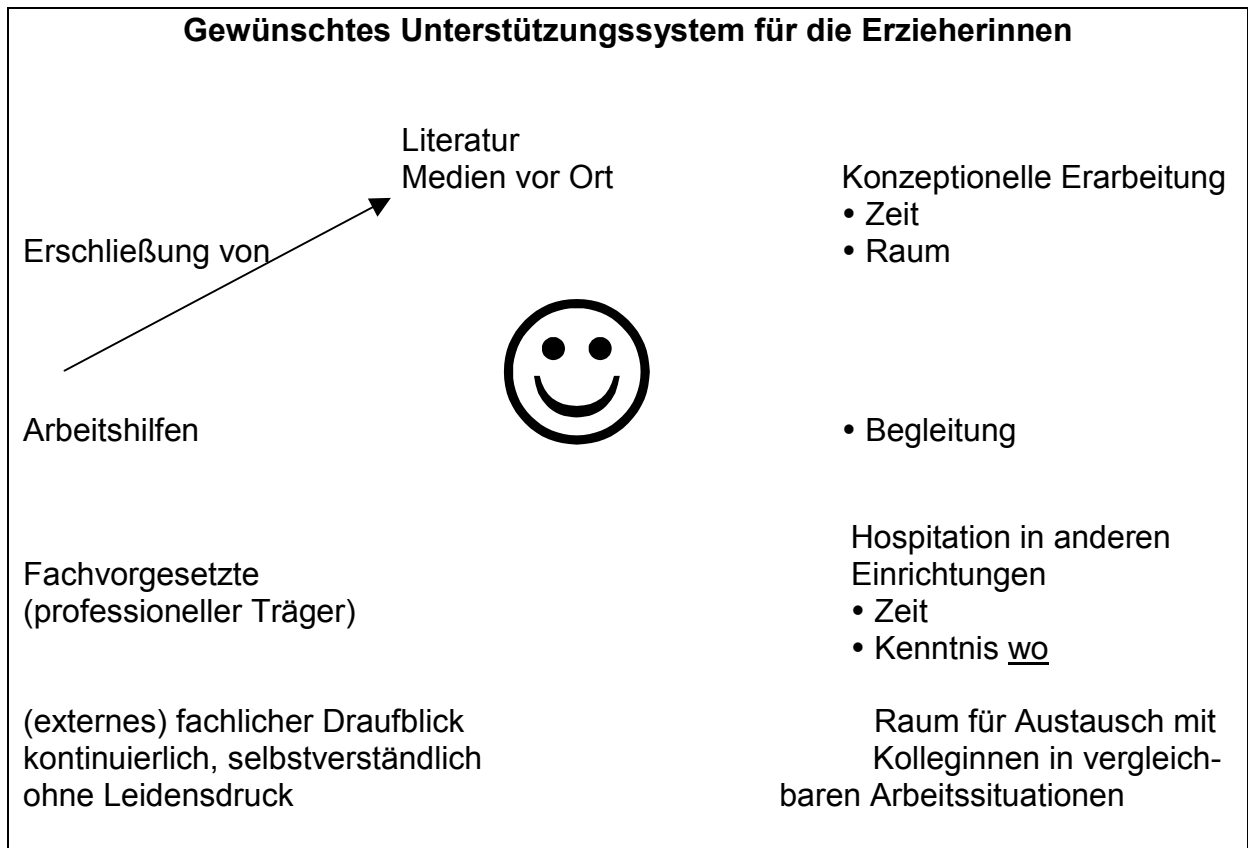
Letzteres kann auch nur im Interesse des Trägers liegen, was den Impetus geben könnte, die Bedingungen dafür zu schaffen.

Dollase bevorzugt diese Form ausdrücklich gegenüber der reinen kollegialen Beratung oder kollegialen Supervision, von denen er annimmt, dass sie eher der Durchsetzung bereits fertiger Verbesserungsansätze dienen. (ebd.) Selbst gegenüber herkömmlicher Fortbildung sieht er Vorteile, da „in Fortbildungen zwar über die eigene Praxis *gesprochen* wird (Erfahrungsaustausch), nicht aber die Praxis der anderen beobachtet wird (sind) wechselseitige Fehlinformationen systematisch. Bei wechselseitigen Hospitationen kann man sich die Praxis des/der Kollegin/en aneignen, Vergleiche zur eigenen Praxis besser ziehen...“ (S.143)

Eine weitere Unterstützung können gut gemachte schriftliche **Arbeitshilfen** darstellen.

Die Projektpost, ursprünglich als Kommunikationsorgan zwischen den Einrichtungen und mit Eltern gedacht, entwickelte sich durch Initiative der Macherinnen zunehmend in diese Richtung.

Wie ein **Unterstützungssystem** insgesamt beschaffen sein könnte, soll die am Thementag erarbeitete Abbildung zeigen:



5.7. Erfahrungen mit verschiedenen Kindergartenbetriebsformen und Einzugsgebieten

5.7.1 Erfahrungen mit verschiedenen Kindergartenbetriebsformen

Das Projekt startete mit unterschiedlichen Gruppengrößen entsprechend den gültigen LWV-Richtlinien (vgl. Kapitel 2.0). Es war vorgesehen, die Betriebsformen Halbtagskindergarten (HK), Regelkindergarten (RK) und Veränderte Öffnungszeiten (VÖ) in ihrer Eignung für Zweijährige und ihre Familien zu vergleichen. Deshalb wurden 1999 je zwei Gruppen jeder Betriebsform angeboten. Je nachdem lag die Gruppengröße nach Aufnahme von 4 Zweijährigen entweder bei 22 (HK, RK) oder 19 Kindern (VÖ).

Der geplante Vergleich der Betriebsformen und ihre gezielte Auswirkung auf die Aufnahme von Zweijährigen wurde im Projektverlauf ausgesetzt. Das war erforderlich (und insofern bereits ein Ergebnis), da der Bedarf der betreffenden Familien sich nicht mit den vorgegebenen Platzkontingenten deckte. Nicht Halbtags- und Regelkindergarten wurden nachgefragt, sondern Veränderte Öffnungszeiten und die Betriebsform Sonderöffnungszeiten (vgl. Legende) nach individueller Vereinbarung. Es wäre kaum zu vertreten gewesen, aus Untersuchungsgründen Familien das gewünschte oder benötigte Angebot vorzuenthalten, vor allem dann, wenn ältere Geschwister in derselben („betriebsformengemischten“) Einrichtung bereits VÖ in Anspruch nahmen.

Aspekt Anwesenheitszeit

Von Mai bis Juli 2001 wurden die tägliche Anwesenheitszeiten der Kinder an neun Stichtagen erhoben.

Im Zeitraum der Abfrage waren 22 Zweijährige in den Kindergärten. Davon nahmen 14 die Betriebsform VÖ in Anspruch und jeweils 4 die Betriebsform RK bzw. SÖ.

Das Erstaunliche war, dass auch bei den in VÖ, also für eine 6 Stunden zusammenhängende Betreuung, angemeldeten Kindern nur in zwei Fällen (Geschwister in KiGa 6) eine häufigere tägliche Anwesenheit von mehr als 5 Stunden zu verzeichnen war. Bei Kindern in SÖ schwankte die Anwesenheit entsprechend der Betriebsform und wies nur an einzelnen Tagen eine längere Dauer auf.

Warum wird trotzdem die Betriebsform VÖ so häufig gewünscht? Nachfragen ergaben, dass die Aufnahme des Kindes in den Kindergärten für manche Eltern die (Wieder)Einstiegsphase in den Beruf einleitet.

Aspekt Anmelde/Abmeldegründe

Gegen Ende des Projekts wurden die Erzieherinnen um eine Einschätzung der An- und Abmeldegründe von Zweijährigen auf der Grundlage des ihnen von den Eltern gewährten Informationsstandes gebeten (Mehrfachnennung). Hier wurden dann auch die Eltern erhoben, die ihre Kinder wieder abgemeldet hatten. Die Übersicht zeigt den Stand von Juni 2001.

Einrichtung	Anmeldegründe	Abmeldegründe
KiGa 1	8 Kinder Berufstätigkeit: 7 Geschwisterkind/verw. Ki. 6 Entlastung Familie 1	2 Kinder Platz in GTE 1 Umzug 1
KiGa 2	10 Kinder Berufstätigkeit 9 Geschwisterkind 1 Entlastung Familie	5 Kinder Platz in GTE/KG nahe Whg. 3 Umzug 1 Bedenken der Mutter 1
KiGa 3	8 Kinder Berufstätigkeit 5 Geschwisterkind 3 Entlastung Familie Überzeugung d. Mutter 1	1 Kind KiGa-Wechsel
KiGa 4	8 Kinder Berufstätigkeit 7 Geschwisterkind 1 Entlastung Familie 1 „Patz frei“ 1	Kein Kind
KiGa 5	6 Kinder Berufstätigkeit 4 Geschwisterkind 0 Entlastung Familie 1 Überzeugung d. Mutter 2	Kein Kind
KiGa 6	9 Kinder Berufstätigkeit 8 Geschwisterkind 1	5 Kinder Platz in GTE 3 Arb.stellenwechsel (→ KiGawechsel) 1 unbekannt 1

Einrichtung	Anmeldegründe	Abmeldegründe
Gesamt:	Angemeldete Kinder, davon wegen: Berufstätigkeit 49 12 Geschwisterkind 3 4 Entlastung Familie Überzeugung d. Mutter	Abgemeldete Kinder, davon wegen: Platz in GTE 13 7 2 Umzug 1 3 Bedenken Sonstige/unbekannt

Insbesondere die Gesamtübersicht zeigt klar und deutlich: **die (geplante) Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist das vorherrschende Motiv** für die Anmeldung des zweijährigen Kindes im Kindergarten. Damit „erledigen“ sich für diese Nutzergruppe die Betriebsformen Halbtags- und Regelkindergarten, die ohne zusätzliche

private Betreuungsarrangements nicht einmal mit einer Halbtagsbeschäftigung zu vereinbaren sind.

So ist der Kindergartenplatz für einen Teil der Interessenten eine vorübergehende Lösung bis zur Zusage eines Ganztagesplatzes. Das belegen die Abmeldegründe. Die betroffenen Kinder erleben dadurch nach relativ kurzer Zeit Gruppenwechsel und Beziehungsabbrüche, sogar den den Verlust entstandener emotionaler Bindungen. Den Eltern kann selbstverständlich nicht ihre Lebenssituation zum Vorwurf gemacht werden – sie suchen ja gerade nach der befriedigendsten Betreuungslösung. Befriedigend im Kontext der in Süddeutschland vorherrschenden Normen zur außerhäuslichen Betreuung von (Klein)Kindern bedeutet für viele Eltern, die zu betreuenden Kinder möglichst geringe Zeit „weggeben zu müssen“.

Zumeist wird erst im Vollzug deutlich, daß sich die Anforderungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im gewählten Arrangement nicht sinnvoll umsetzen lassen.

Im Rahmen des Kindergartens ist dieses Problem ganz einfach nicht lösbar. Seine Flexibilität ist begrenzt. Ein Einrichtungswechsel kann nur im Rahmen von Kinderhäusern vermieden werden, die sowohl Ganztageserziehung als auch Kindergartenbetriebsformen flexibel und maßgeschneidert anbieten.

Eltern, die von vornherein angeben, dass sie eigentlich einen Ganztagesplatz brauchen, müssen fürchten, dass ihnen andere Bewerber mit „passenderem“ Bedarf vorgezogen werden. Auch für die betroffenen Kindergartenerzieherinnen waren die Abmeldungen nicht einfach: es musste, zum Teil sehr plötzlich, Abschied genommen werden, es sind nach Abmeldungen wieder neue Kinder (mit Eltern) einzugewöhnen, sie muss Offenheit und Bindungsbereitschaft für neue Kinder aufbringen, der Dienstplan muss wiederum auf Eingewöhnung abgestellt werden, die Kindergruppe verändert sich wieder. Dies ist vor allem in solchen Einzugsgebieten eine spezielle Herausforderung, in denen die Notwendigkeit elterlicher Erwerbstätigkeit hoch ist und in sozialen Brennpunkten, in denen sich Kinder im Kindergarten finden, die besonders auf Konstanz ihrer sozialen Umgebung angewiesen sind. Ein Beispiel dafür ist in der obigen Tabelle Kindergarten 6.

Auf Kindergarten 2 trifft dies nicht so zu. Hier waren im ersten Projektjahr Kinder in der Betriebsform HK aufgenommen worden, deren Eltern im zweiten Jahr VÖ wünschten bzw. gleich einen Ganztagesplatz suchten. Hinzu kam, dass hier Zweijährige entgegen der Vorgabe der Projektleitung nicht nur aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet, sondern aus dem gesamten Stadtteil aufgenommen worden waren. Nach dem dritten Geburtstag des Kindes bevorzugten Eltern aus praktischen Gründen den wohnortnäheren Kindergarten. Dies genau war befürchtet worden und Hintergrund der o.g. Vorgabe. Die Standortplanung und Abstimmung aller Träger für den Kindergarten für Zwei- bis Sechsjährige sollte aus dieser Erfahrung Konsequenzen ziehen, um Kindern in sehr jungem Alter einen Kindergarten“tourismus“ und Erzieherinnen ein Auslaugen ihrer Bindungsoffenheit („wieder nur für ein Jahr?“) zu ersparen. Zu überlegen wäre, ob Träger gemeinsam pro Einzugsgebiet entscheiden, welcher Kindergarten für Zwei- bis Sechsjährige betrieben werden soll, so dass ein wohnortnahes Angebot verbindlich gewährleistet ist. Gleichzeitig wäre dies einer vereinzelt Aufnahme von Zweijährigen an verschiedenen Standorten pädagogisch vorzuziehen (vgl. Gruppenstruktur und Einrichtungsgröße!)

5.7.2 Annäherung an die Beziehung zwischen Kindergartenbetriebsform und Einzugsgebiet

Bei der Auswahl der Projektstandorte war ein Auswahlkriterium Einrichtungen aus verschiedenen Sozialräumen vertreten zu haben mit dem Ziel, die Übertragbarkeit auf den Zuständigkeitsbereich des LWV-Württemberg-Hohenzollern gewährleisten zu können.

Bereits im Verlauf der ersten Projektjahres wurde deutlich, daß eine gründliche Betrachtung sozialräumlicher Aspekte im gegebenen Projektrahmen nicht sinnvoll möglich ist. Unseres Erachtens hätte dies eine erhebliche Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen wiss. Begleitung und Eltern zur Folge gehabt. Die ersten Unternehmungen (vgl. Kap. Arbeitsstrukturen u. Methoden) diesbezüglich zeigten schnell, daß für jede Einrichtung je nach Lebens- und Bildungszusammenhang der Eltern eigene Methoden hätten entwickelt werden müssen.

Auf der Grundlage des Projektverlaufs und dem partiell statt gefundenen Austausch mit Eltern der Zweijährigen kann festgehalten werden, daß die Projektergebnisse für alle beteiligten Sozialräume gelten.

Wir gehen davon aus, dass eine Übertragung auf den Zuständigkeitsbereich des LWV möglich ist, zumal die Ergebnisse genügend Gestaltungsraum für das Profil und die Entwicklung spezifischer Antworten der Einrichtungen in den jeweiligen Einzugsgebieten lassen (vgl. Anforderungen an die Zusammenarbeit mit nicht deutschen Eltern in anderen Kapiteln).

5.8 Zum Abschluss

Ist das hier Beschriebene neu? Wurde Ähnliches nicht schon in vielen Arbeiten zur erweiterten Altersmischung geschildert?

Es ist neu im Rahmen des süddeutschen Kindergartens, der sich jahrzehntelang wenig bewegt und zögernd verändert hat. Mit Kurt Tucholsky kann man zu vielen Weiterentwicklungen sagen: „Es gibt keinen Neuschnee“, das meiste ist irgendwo schon da gewesen, schon einmal getan worden. Ebenso wahr ist allerdings, dass dennoch in konkreten Umwelten Entwicklungen doch immer wieder für die Beteiligten neu erarbeitet und erlebt werden müssen. Das ist auch im Bezug auf die Weiterentwicklung des baden-württembergischen Kindergartens so. Seine Traditionen, seine gesellschafts- und familienpolitischen Leitbilder können nur aufgetaut und verändert werden, wenn sich engagierte Frauen wie die Mitarbeiterinnen der Projektstandorte aufmachen und hier erleben, zeigen und dokumentieren, welche Entwicklungen unter welchen Bedingungen ein Stück weiter führen können.

Da dies aber auch nicht im luftleeren Raum geschehen kann, wurden in das Projekt Ergebnisse und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung einbezogen und auf die Anwendung in den institutionellen Strukturen Baden-Württembergs hin diskutiert.

Alle Beteiligten an diesem Projekt hoffen auf die Überzeugungskraft der dargestellten Erfahrungen und Empfehlungen, damit der dringend erforderliche Ausbau des Betreuungsangebotes für Kinder unter drei Jahren unter Bedingungen erfolgt, die den Kindern die ihnen angemessene Wertschätzung durch gute Standards für ihr Wohl entgegenbringen und ihnen damit zeigen, was sie sind: das Potential unserer Zukunft und das Schönste, was wir haben. Was die Gesellschaft ihnen gibt, werden sie der Gesellschaft zurückgeben. In nicht allzu vielen Jahren werden wir, die heute die Entscheidungen treffenden Erwachsenen auf ihre Wertschätzung angewiesen sein.

„Unzureichende Qualität fällt nicht in den geschützten Bereich pädagogischer Freiheit.“

in Tietze, W.(Hrsg.) u.a.: „Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.“ Neuwied, Kriftel, Berlin 1998

Exkurse

6.0 Exkurs

6.1. Annäherung an den Begriff „Wohl des Kindes“

Der Projektauftrag (vgl. 2.0) bezieht sich auf das Wohl des Kindes, indem er fragt, welche Rahmenbedingungen für die Aufnahme Zweijähriger förderlich sind, bzw. das Wohl des Kindes garantieren.

Es erschien notwendig neben den Praxisforschungen und Recherchen in der pädagogischen Literatur zu Aussagen zu förderlichen Strukturen in der Kleinkindbetreuung, Aspekte aus der einschlägigen Fachliteratur zum Thema Kindeswohl hinzuziehen.

Ziel ist es, durch die Zusammenstellung relevanter Aussagen von Rechtsexperten und Entwicklungspsychologen eine Annäherung an den Begriff des Kindeswohls zu unternehmen, und diese Aussagen im Kontext außerhäuslicher Tagesbetreuung von Kindern zu beleuchten, um damit eine weitere Grundlage für die Beurteilung der Projektergebnisse zu erhalten.

Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Eindruck im Vorfeld

Im Zusammenhang mit der Recherche war auffallend, daß sich die meisten Definitionen zum Wohl des Kindes dem Begriff über die Beschreibung von Defiziten annähern. Die Arbeit in Tageseinrichtungen hingegen bewegt sich in der Regel eben nicht im Bereich von Gefährdungstatbeständen sondern im Bereich der Prävention. Dieser Blickwinkel war auch der Ausgangspunkt für Praxisforschung im Projekt „Integration Zweijähriger Kinder in Tageseinrichtungen“ was sich unter anderem im Motto des Expertinnentreffens zur Projekthalbzeit widerspiegelt. Dort wurde zu Aspekten der Entwicklungsförderung und dem Explorationsverhalten von Zweijährigen gearbeitet.

Insbesondere über Verknüpfungen mit dem Stuttgarter Kinderschutzprojekt* war es letztendlich möglich die Annäherung im Spannungsbogen zwischen Gefährdungstatbestand und Prävention zu unternehmen.

An dieser Stelle möchten wir uns bei Herrn Eberhardt, Projektleitung Kinderschutzprojekt, für seine Unterstützung herzlich bedanken.

*Projekt „Weiterentwicklung der Kinderschutzarbeit in den Sozialen Diensten des Jugendamt Stuttgart 10/2000 – 3/2002.

Rechtsgrundlagen:

Die UN-Kinderkonvention, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, die die Bundesrepublik Deutschland 1992 ratifiziert hat, stellt ein übergeordnetes Instrument zur Sicherung des Wohl des Kindes dar.

Artikel 3 Abs 1 stellt heraus, dass das Wohl des Kindes bei allen, Kinder betreffenden Maßnahmen vorrangig zu berücksichtigen ist.

In Artikel 18 kommt dem Wohl des Kindes in Trennungs- und Scheidungssituationen besondere Aufmerksamkeit zu.

Die nationale Gesetzgebung hat die, in der UN Konvention festgeschriebenen Rechte aufzugreifen, bzw. diesen in der nationalen Rechtsprechung zu entsprechen.

Im Kapitel Allgemeine Vorschriften des Kinder und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) werden in §1 die drei wesentlichen Ebenen bzw. Akteure in der Jugendhilfe beschrieben:

Das Kind – der Junge Mensch mit seinem Rechtsanspruch auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Diese Rechte finden sich in den Grundsätzen der Menschenwürde (Art. 1 GG) und des Persönlichkeitsrechtes (Art. 2 GG) im Grundgesetz wieder.

Die Eltern/Erziehungsberechtigten deren natürliches Recht und ihre zuvörderste Pflicht die Pflege und Erziehung der Kinder ist. (vgl. Auch Art 6 Satz 2 GG)

Eine Einschränkung dieser Rechte erfolgt ausschließlich bei Versagen der Eltern bzw. aus anderen Gründen, die zur Verwahrlosung führen, wenn die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage dazu sind dies zu verändern und wenn nicht mit öffentlichen Mitteln (Hilfestellungen für die Eltern) begegnet werden kann. (vgl Art 6 Satz 3 GG und §§ 1666 und 1666a BGB).

Die Jugendhilfe soll die Verwirklichung der Rechte des Kindes/jungen Menschen über verschiedenen Maßnahmen bzw. Strukturen erhalten bzw. schaffen, wie individuelle Entwicklung fördern, Benachteiligung vermeiden oder abbauen, Erziehungsberechtigte unterstützen bzw. beraten, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen und für positive Lebensbedingungen sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt sorgen.

Für den Bereich der außerhäuslichen Tagesbetreuung von Kindern sieht § 22 SGB VIII vor, daß sich das pädagogische und organisatorische Leistungsangebot an den Bedürfnissen des Kindes zu orientieren hat

(vgl. Abs (2) Satz 2) und die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den in der Einrichtung tätigen Fachkräften zum Wohl des Kindes erfolgen soll. (vgl. Abs (3) Satz 1)

Aus der UN-Konvention können für den vorschulischen Bereich Aspekte aus Artikel 12 (Berücksichtigung des Kinderwillens), Artikel 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit), Artikel 15 (Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit), Artikel 19 (Bildungsziele, Bildungseinrichtungen) und Artikel 31 (Beteiligung an Freizeit, Kulturellem und künstlerischem Leben) Anwendung finden. Die dort formulierten Rechte stehen im Zusammenhang mit dem in Artikel 3 formulierten Wohl des Kindes.

Definitionen zur Kindeswohlgefährdung

Kindeswohl ist ein am Kind orientierter unbestimmter Rechtsbegriff und umfaßt das körperliche, geistige und seelische Wohl des Kindes.

In erster Linie steht der Kindeswohlbegriff im Zusammenhang mit dem verfassungsrechtlich geschützten Elternrecht (Art 6 Abs 2 S. 1 GG). Bei der Umsetzung des daraus resultierenden Elternrechts gegenüber dem Kind entsteht ein Spannungsfeld aus Grundrecht (zur Erziehung) und Grundpflicht (eine kindgerechte Entwicklung zu ermöglichen) und dem Grundsatz der Menschenwürde und des Persönlichkeitsrechts gemäß dem Grundgesetz Rechnung zu tragen (vgl. Stimmer in Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Oldenburg 2000)

Kindeswohl definiert sich am ehesten defizitorientiert über Gefährdungstatbestände und Gefährdungslagen. Münder u.a. verweisen darauf, daß die im Folgenden dargestellten Kategorien von Kindeswohlgefährdung dazu dienen können Kindeswohlgefährdung zu verdeutlichen und operationalisierbar zu machen. Die Kategorie können jedoch nicht trennscharf angewendet werden, da häufig Überschneidungen bestehen.

1. Vernachlässigung

Ist die andauernde wiederholte Unterlassung fürsorglichen Handelns sorgverantwortlicher Personen, welches zur Sicherstellung der physischen und psychischen Versorgung des Kindes notwendig wäre (..)

Der Begriff der Vernachlässigung weist auf die Unfähigkeit oder fehlende Bereitschaft der Eltern/Betreuungspersonen hin, die kindlichen Lebensbedürfnisse wahrzunehmen und zu befriedigen. (Beziehungsstörung)

vgl. Schone u.a. 1997 in Münder u.a.

2. Körperliche Kindesmisshandlung

Ist die physische Gewalteinwirkung seitens der Eltern oder anderer Erwachsenen auf ein Kind.

3. Seelische Kindesmißhandlung

Umfasst alle elterlichen Äußerungen und Handlungen, die das Kind terrorisieren und/oder herabsetzen und ihm das Gefühl der Ablehnung und eigenen Wertlosigkeit vermitteln. (...) zum Gefährdungsbild der seelischen Mißhandlung gehört aber auch als anderes Extrem die Überbehütung und symbiotische Fesselung der Kinder. (vgl. Engfer, 1986 in Münder u.a.) D.h es steht die Misshandlung durch Beziehung und nicht durch ein Ereignis im Mittelpunkt.

Seelische Mißhandlung wird häufig auch unter emotionaler Misshandlung gefaßt. Das Kursbuch Kinder (Hrsg. Ernst u.a., 1993) führt Isolieren, Demütigen, Terrorisieren, Korrumpieren als Formen emotionaler Misshandlung an.

4. Sexueller Missbrauch

An Kindern ist jede sexuelle Handlung, die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. (vgl. Bange 1992, S. 57 in Münder u.a.)

5. Autonomiekonflikte

bezeichnen die Nichtbewältigung von Ablösekonflikten zwischen Eltern und ihren heranwachsenden Kindern. Diese krisenhafte Auseinandersetzung entsteht durch unterschiedliche Normenvorstellungen beider Seiten. (zumeist in der Adoleszenz)

6. Erwachsenenkonflikte ums Kind

Minderjährige wachsen in Beziehungsgeflechten (Eltern Trennung, Elternteil ohne Sorgerecht, Eltern- Pflegeeltern, Eltern – Großeltern etc.) auf, in dem die rechtlichen Inhaber der Personensorge keine bestimmende Rolle (mehr) spielen.(..) Kennzeichnend für die Erwachsenenkonflikte ums Kind in allen Konstellationen ist die Missachtung der Kindesbeziehung zu eine anderen Bezugsperson. Ein weiteres Merkmal bildet die Manipulation des Kindes durch die verschiedenen Erwachsenen zur Ausnutzung ihrer jeweiligen Interessen.

(vgl. Münder, Mutke, Schone „Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz, Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren““

Für den Bereich der Jugendhilfe, insbesondere für den Bereich der präventiven Jugendhilfe gilt es eine Erweiterung der Kategorien vorzunehmen mit dem Ziel, die in § 1 Abs (1) KJHG ausgeführten Rechte umzusetzen. Soll heißen es bedarf Kriterien zwischen den Gefährdungstatbeständen als einem Pool der Aussage und der für das einzelne Kind optimalen Entwicklungsbedingungen (anderer Pool).

Häbel stellt in ihrem Kommentar zum §27 SGBVIII ihre Kindeswohlformel vor. „Durch eine dem Kind nicht entsprechende Erziehung entsteht ein erzieherischer Bedarf mit dem Ziel der Kompensation .“

(vgl. dieselbe in Fieseler/Schleicher (Hrsg.) Gemeinschaftskommentar zu SGBVIII, Neuwied 1998, aktualisiert 11/2000)

Aspekte der Kindeswohlgefährdung im Zusammenhang mit der außerhäuslichen Tagesbetreuung von Kindern

In der Auseinandersetzung um die Sicherung des Kindeswohls im Rahmen außerhäuslicher Tagesbetreuung (als einer Aufgabe des KJHG) kommt der Beschreibung förderlicher Entwicklungsbedingungen große Bedeutung zu. Allein der Ausschluß von Gefährdungstatbeständen (vgl. oben) stellt keine sinnvolle Handlungsgrundlage in der Auseinandersetzung um organisatorische Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte dar.

Ein wesentlicher Faktor muß die Orientierung am Wohl des einzelnen Kindes in der Gruppe/der Einrichtung sein und hier in erster Linie an dem schwächsten Kind in der Gruppe.

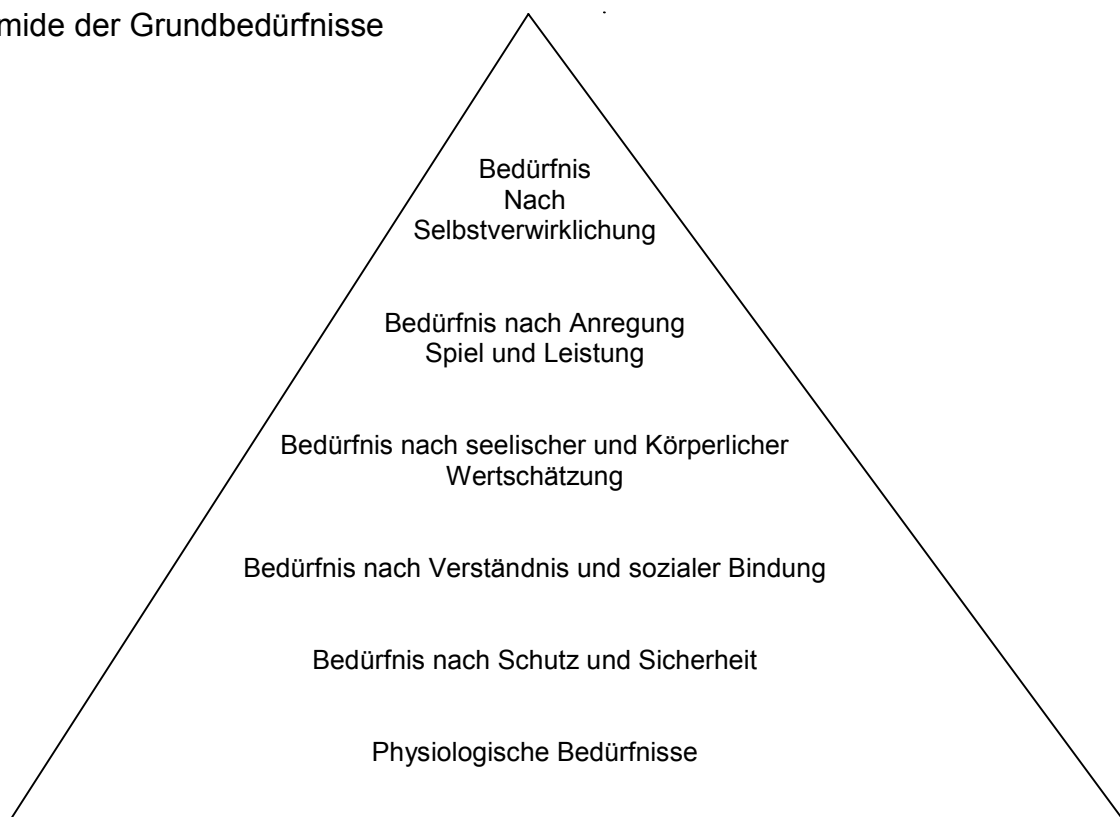
Gemäß den Grundsätzen des KJHG gilt es Entwicklungsbedingungen zu schaffen bzw. zu erhalten, die jedem Kind, die für es förderlichen Bedingungen für seine individuelle und soziale Entwicklung schafft.

Korrelierende Aspekte aus der Entwicklungspsychologie

Die Pyramide der Grundbedürfnisse einer gesunden seelisch-körperlichen Entwicklung nach Schmidtchen, 1989 S. 106 ff) kann eine Orientierung in der Formulierung förderlicher Entwicklungsbedingungen sein.

„Damit sich ein Kind von einem mehr oder weniger unselbständigen Wesen zu einem autonomen Menschen entwickeln kann, muß es geeignete Hilfen und Anreize aus einer sozialen Umgebung bekommen. Sie sollten darauf ausgerichtet sein, die natürlichen Grundbedürfnisse (vgl. Maslow 1981,1985), die ein Kind hat zu befriedigen und verhaltenmäßig und motivational so auszubauen, daß die Kinder langfristig ihre Bedürfnisse in angemessener Form erleben, erkennen, anmelden und u.U. für sie kämpfen können.“ (Schmidtchen 1989, S. 104)

Pyramide der Grundbedürfnisse



Die einzelnen Grundbedürfnissen differenzierter betrachtet:

Physiologische Bedürfnisse:

Angemessen Ernährung, Hygiene, Schlaf-Wach-Rhythmen unter Berücksichtigung der individuellen Signale des Kindes

Schutzbedürfnisse:

Schutz vor körperlichen und seelischen Krankheiten, Gefahren, Wetter, Straßenverkehr, Umwelteinflüsse etc.

Bedürfnis nach Verständnis und sozialer Bindung:

An eine Person stellt ein zentrales Grundbedürfnis dar und ist die Grundlage zur Entwicklung eines Ich-Du-Verständnisses und Ich-Du-Verhältnisses, was wiederum Fundament für die Bedürfnisse nach persönlicher Wertschätzung, innerlich motiviertem Leistungsverhalten, Selbstverwirklichung und Bereitschaft zur Überwindung existentieller Lebenskrisen ist.

„Da das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl ein Ergebnis der Art und Weise ist, wie wichtige Bezugspersonen auf das Kind einwirken, kann eine nicht-empathische, ablehnende, vernachlässigende oder haßerfüllte Begegnung mit dem Kind zu einem ablehnenden oder gespaltenem Selbstkonzept im Kind führen.“

Bedürfnis nach seelischer und körperlicher Wertschätzung:

Für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls des Kindes ist die bedingungslose Annahme des Kindes unabdingbar, da davon auszugehen ist, daß die Entwicklung der eigenen Wertschätzung ein Ergebnis der Wertschätzung der wichtigsten Bezugspersonen gegenüber dem Kind ist.

Bedürfnis nach Anregung, Spiel und Leistung:

Um zufrieden zu sein und sich geistig und körperlich entwickeln zu können benötigen Kinder vielfältige, angemessene Anregungen aus der Außenwelt. Dabei sind die Fähigkeiten zu motorischen Reaktionen und die Fähigkeit zum Neugier- und Spielverhalten von großer Bedeutung. Auch bei der Unterstützung des Leistungswillens und des Leistungsverhaltens (zwei unterschiedlich zu beurteilende Prozesse) kommt der angemessenen Anregung von außen große Bedeutung zu.

Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und nach Bewältigung existentieller Lebensängste:

Vor der Selbstverwirklichung bedarf es der Entwicklung eines Selbstkonzeptes (des Aufbaus eines Bildes über sich selbst mittels der Auseinandersetzung mit den wichtigsten Bezugspersonen und des Austestens von Bedürfnissen, Fertigkeiten u.ä.) Das Kind erlernt dabei auch die Differenzierung von eigenen Impulsen und Impulsen anderer. Als wesentliche Unterstützung bei der Entwicklung des Selbstverwirklichungsverhaltens gilt die generelle Akzeptanz der Gefühle und Bedürfnisse des Kindes. (vgl. Schmidtchen, 1989)

Oerter greift inhaltlich, die bei Schmidtchen formulierten Entwicklungsziele und Fertigkeiten, die mit der Erfüllung der Grundbedürfnisse korrelieren auf und formuliert für die ersten 4 Lebensjahre 7 Entwicklungsaufgaben für das Kind.

Ausbau physiologischer Regulationsfertigkeiten

Ausbau des Selbstsystems

Erwerb von Bindungskompetenz

Ausbau von frühen Denk- bzw. Problemlösungskompetenzen

Ausbau von spielerischen Verarbeitungskompetenzen

Erwerb von sprachlichen Kompetenzen

Moralische Urteilskompetenzen

Auch die Ausführungen von Clemens und Bean (1999) zur Frage der Voraussetzungen für die Entwicklung eines Selbstwertgefühls greifen auf o.a. Aussagen zurück.

„Das Selbstwertgefühl beruht auf einem Gefühl der Zufriedenheit, das erst dann zustande kommt, wenn bestimmte Voraussetzungen im Leben des Kindes erfüllt werden:

Das Zugehörigkeitsgefühl: Es entsteht, wenn Beziehungen ein Gefühl der Zufriedenheit auslösen und wenn die Bedeutung solcher Beziehungen zu anderen bestätigt wird.

Das Individualitätsbewußtsein: Es kommt zustande, wenn ein Kind die Eigenschaften und Merkmale, die ihn einzigartig sind und die es als individuelle Persönlichkeit auszeichnen, als positiv akzeptiert und wenn er hierfür von anderen Achtung und Anerkennung erhält.

Das Bewußtsein von Stärke: Es entsteht, wenn ein Kind die Mittel, die Gelegenheit und die Fähigkeit hat, bestimmte Bereiche seines Lebens selbst zu beeinflussen.

Soziale Orientierungsmuster: Solche Denk-, Werte- und Vorstellungsmuster spiegeln die Fähigkeit des Kindes wider, auf Vorbilder Bezug zu nehmen. Sie sind die Voraussetzung für die Herausbildung von sinnvollen Werten, Zielen und sämtlichen persönlichen Maßstäben bei Kindern.

Alle Autoren heben auf die Aspekte der bedingungslosen Akzeptanz und uneingeschränkten Wertschätzung von Kindern, dem erforderlichen Raum für Selbsterfahrung in einem angemessenen und stimulierenden Rahmen und auf das Vorhandensein Halt- und Orientierung gebender Elemente und Beziehungen (Bindung) ab.

Der Kinder- und Jugendpsychiater Lempp hat im Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes (in Bienemann, Hasenbrink, Nikles 1995) defizitäre wie auch förderliche Aspekte beschrieben, die Inhalte der o.a. Pyramide aufgreifen.

Als überwiegende seelische Beeinträchtigung des Kindeswohls kann nach Lempp die Störung des positiven Beziehungsaufbaus in den ersten Lebensjahren durch wiederholte Beziehungsabbrüche (...) durch Herausnahme aus dem Betreuungsumfeld beschrieben werden. Ebenso die fehlende Anregung zu eigener Initiative zu kreativem Handeln und eigener Phantasie, die aktive Verhinderung regelmäßiger sozialer Kontakte zu Gruppen ähnlichen Alters, die allgemeine Nichtbeachtung des Willens und körperliche und kognitive Unter- bzw. Überforderung.

„Förderlich ist, die Bereitstellung und Erhaltung gesunder Lebensbedingungen, die Möglichkeit zur guten Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit unter Vermeidung tiefgreifender seelischer Enttäuschung. Ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Belastung und Widerstandsfähigkeit des Kindes und Jugendlichen ist anzustreben.“ (Lempp in Bienemann u.a.)

Rechtliche Kommentare zur außerhäuslichen Tagesbetreuung von Kindern

Bezogen auf den Bereich von Tageseinrichtungen von Kindern weist Schellhorn darauf hin, daß diese als Unterstützung für die Eltern im Erziehungsprozess fungieren und damit als positiver Beitrag für die Schaffung kinder- und familienfreundlicher Lebensbedingungen zu verstehen sind. Damit sieht Schellhorn Tageseinrichtungen als den bedeutsamsten Schwerpunkt im Leistungsangebot des SGB VIII.

Für die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz beschreibt er, daß Mindeststandards in Bezug auf Gruppengröße, Anzahl der auf eine Betreuungsperson entfallenden Kinder und die personelle und sächliche Ausstattung die Erreichung des Ziels des §22 KJHG ermöglichen muß. Danach ist auch im Kindergarten die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Aufgabe des Kindergartens ist zudem die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. (vgl. Schellhorn (Hrsg.) Kommentar zum SGBVIII/KJHG Neuwied 2000)

Fieseler wird in Bezug auf die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der o.a. Aufträge im § 22 KJHG konkreter, „(...) **sondern ist auch finanziell dafür Sorge zu tragen, daß nicht auf Qualitätsreduzierung wie Erhöhung der Gruppenstärke, Einschränkung des Personals und Raumangebots (...) der Rechtsanspruch entwertet wird. Landesrichtlinien, die bis zu 28 Kinder in einer Gruppe zulassen, werden Mindestanforderungen nicht gerecht.**“ In Bezug auf die Betreuungssituation der unter 3 jährigen führt er weiter aus, dass“ **der Bedarf an einer solchen anspruchsvollen, nur von bestens ausgebildeten Personal unter günstigen organisatorischen Voraussetzungen (Gruppengröße, Erzieher-schlüssel, räumliche Voraussetzungen) zu leistender Betreuung unstrittig ist.**“

Mit §45 SGB VIII (Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung) hat der Gesetzgeber mit der Betriebserlaubnis ein Instrumentarium geschaffen, das über die Sicherung von Mindeststandards als präventives Instrument verstanden wird. Ziel ist es nur Einrichtungen den Betrieb zu gewähren, die das Wohl des Kindes gewährleisten. Kritisch anzumerken ist, daß weder im Gesetz selbst noch in den einschlägigen Kommentierungen eine Aussage dazu getroffen wird, wann das Wohl des Kindes gefährdet ist.

Der vergleichende Blick in andere Bundesländer bezüglich der formalen Rahmenbedingungen für die Gewährleistung des Kindeswohls in der außerhäuslichen Betreuung zeigt große Unterschiede (* vgl. Synopse im Anhang). Auf dem Hintergrund durchaus vergleichbarer Lebensbedingungen für Kinder und Familien in ganz Deutschland ist dies mehr als befremdlich.

Aspekte aus dem Qualitätsmanagement in Tageseinrichtungen

Auch im Bereich der Tagesbetreuung haben in den vergangenen Jahren verschiedenen Entwicklungsprozesse zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung stattgefunden. Der Verknüpfung zwischen organisatorischen Rahmenbedingungen und pädagogischen Prozessen kam dabei große Beachtung zu.

Tietze stellt im Zusammenhang mit der Anwendung des von ihm entwickelten Qualitätsmessungsinstrument „KES - Kindergarten-Einschätz-Skala“ fest: „Pädagogische Qualitätsmerkmale sind dementsprechend solche Merkmale, von denen belegt ist oder gut begründet erwartet werden kann, daß sie mit dem Wohlbefinden und der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung des Kindes im Zusammenhang stehen. (vgl. Tietze u.a. in TPS 4/98, S. 50) Unter Indikatoren für hohe pädagogische Qualität faßt er die Individualisierung der pädagogischen Arbeit und eine (flexible) auf die Kinder und ihre Bedürfnisse abgestimmte Planung der Arbeit. Darüberhinaus muß gewährleistet sein

- Die Sicherheit und Gesundheit des Kindes
- Interaktionen, die für entwicklungsmäßige angemessene Aktivitäten des Kindes sorgen
- Interaktionen, die emotionale Sicherheit und Lernen unterstützen
- Ein räumlich-materiales Arrangement, mit entwicklungsmäßig angemessen breitem Anregungspotential
- Einbezug der Familie im Rahmen klarer Kommunikationsformen

Es resultiert für uns:

Die Annäherungen an den Begriff des Kindeswohls machen deutlich, daß die Qualität der Beziehung zwischen Kind – Bezugsperson – Umwelt die Grundvoraussetzung für die Gewährleistung eines (individuellen) Wohls des Kindes ist. Auf eine stimmige Beziehung aufbauen kann den Schutzbedürfnissen des Kindes entsprochen werden und (je nach Einzugsbereich) die Versorgung der Grundbedürfnisse (vgl. Bedürfnispyramide) erfolgen.

Für den Bereich pädagogischen Handelns in Tageseinrichtungen wurde darüber hinaus deutlich, daß es Strukturen bedarf, die es umfassend und rechtzeitig ermöglichen, daß Entwicklungen, die zu einer Verschlechterung, bzw. Gefährdung des Kindeswohls führen können, verhindert werden. Im frühen Erkennen von Fehlentwicklungen

lungen besteht die Chance des Gegensteuerns und damit die Vermeidung der Verfestigung.

Die aufgearbeiteten Definitionen sind für die Umsetzung auf die Handlungsebene der außerhäuslichen Tagesbetreuung nicht ausreichend.

Die folgenden Thesen sind ein erster Versuch, den es jedoch gilt weiter auszuarbeiten, was an dieser Stelle nicht umfassend geleistet werden kann.

Thesen für die organisatorische und konzeptionelle Ausgestaltung von Tageseinrichtungen unter Beachtung des Kindeswohls:

- Zu große Gruppen und zu wenig Fachpersonal kann zu Mißachtung des Bedürfnisses nach Bindung führen und damit die Entwicklung nachhaltig hemmen. Das Bedürfnis nach Sicherheit, aber auch das Bedürfnis nach Anregung und Wertschätzung können bei unzureichenden Bindungen nicht entsprechend zum Tragen kommen.
- Konzeptionelle Strukturen der Einrichtung und die Haltung der Fachkräfte müssen eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern des einzelnen Kindes (Erziehungspartnerschaft) ermöglichen, mit dem Ziel, daß sich das Kind im täglichen Pendeln zwischen den beiden Beziehungssystemen getragen und angenommen fühlt (keine Konkurrenz und Abwertung der Systeme untereinander; regelmäßiger Austausch insb. Bei Kindern, die sich noch nicht ausreichend verbalisieren können).
- Eine unzureichende räumliche Differenzierung und/oder die fehlende Bereitstellung altersgemäßen Anregungen und Materialien können zu Über- bzw. Unterforderung führen.
- Tagesabläufe, die wenig Orientierung und Sicherheit z.B. durch Rhythmen bieten und/oder andererseits absolut einschränkend sind (Spannungsbogen zwischen sicherheitstiftenden Elementen und einengenden Elementen) kommen dem Bedürfnis nach Sicherheit und Entfaltung nicht nach.

Literatur:

Übereinkommen über die Rechte der Kinder; UN Kinderkonvention
Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend Bonn 1998

Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe a des Übereinkommens über die Rechte des Kindes
Bonn 1994

Grundgesetz
Bürgerliches Gesetzbuch

Kinder- und Jugendhilfegesetz SGBVIII

Clemens, Bean „Selbstbewußte Kinder“ Reinbek 1999

Ernst, Herbst u.a. „Kursbuch Kinder“ 1993

Fieseler, Schleicher, Hrsg. „SGB VIII Gemeinschaftskommentar“ Stand 2001

Reinhard Lempp in Bienemann, Hasebrink, Nikels Hrsg. „Handbuch des Kinder und Jugendschutzes“
Münster 1995

Münder, Mutke, Schone „Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz, Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren“

Schellhorn (Hrsg.) „Kommentar zum SGB VIII/KJHG“ Neuwied 2000

Schmidtchen „Kinderpsychotherapie, Grundlagen, Ziele Methoden“ Stuttgart 1989

Stimmer in Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ Oldenburg 2000

Tietze, Roßbach (Hrsg.) „Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit“ Bestandsaufnahme, Perspektiven
Freiburg i.B. 1993

Tietze u.a. in Theorie und Praxis der sozialen Arbeit Ausgabe 4/98

6.2 Integration von Zweijährigen und Integration von Kindern mit Behinderungen - mögliche Synergie-Effekte im Kindergarten

Das Grundgesetz verbietet seit 1994 in Artikel 3, Abs.3 Satz 2 Diskriminierung aufgrund von Behinderung. Im Rahmen dieses Projekts bot es sich an zu fragen, in wie weit die Integration von Zweijährigen die Chance auf Integration von Kindern mit Behinderungen berührt oder verändert.

Zur Klärung dieser Frage führte die Projektgruppe am 17.5.2001 ein **Expertinnengespräch** mit Frau Schmid, Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Stuttgart. Diese Einrichtung wurde im Zusammenhang mit der Entwicklung der Rahmenkonzeption Frühförderung Baden-Württemberg (Kurztitel) gebildet und hat koordinative Aufgaben. Frau Schmid ist dort im pädagogischen Bereich tätig, neben dem noch ein medizinischer Bereich besteht. Sie ist Sonderschulpädagogin und nach wie vor auch unmittelbar in der Frühförderung tätig.

Folgende Fragen wurden an Frau Schmid gestellt:

1. **Wie beurteilen Sie Chancen oder Grenzen und Hemmnisse der Integration von Kindern mit Behinderungen in einem Kindergarten von 2-6 Jahren?**
2. **Welche organisatorischen und konzeptionellen Voraussetzungen halten Sie für erforderlich und hilfreich?**
3. **Wo und wie könnten Erzieherinnen Unterstützung im Integrationsprozess erhalten?**

Im Folgenden werden die Gesprächsergebnisse wiedergegeben.

Zu 1.: Chancen:

Grundsätzlich kann die Aufnahme von Zweijährigen auch Kindern mit Behinderungen bessere Integrationschancen bringen:

- Das Vorhandensein von Zweijährigen kann für Kinder mit geistiger Behinderung oder Entwicklungsrückständen von Vorteil sein: sie haben **bessere Chancen, Spielpartner zu finden**, weil sie oft einen ähnlichen Entwicklungsstand wie Zweijährige haben. (Es ist eine Erfahrung, dass sie jüngere Kinder suchen.)
- Wenn Zweijährige zum Kindergarten gehören, müssen sich die Erzieherinnen ohnehin mit Bedürfnissen von unter Dreijährigen befassen. Die **Schnittmenge der Bedürfnisse** von Kindern mit Behinderungen mit denen Zweijähriger ist **größer** als mit denen Dreijähriger.
- **Pflegerische Aufgaben** sind bei Zweijährigen **selbstverständlich**, dadurch fielen Kinder mit Behinderung in dieser Hinsicht nicht aus dem Rahmen und können von den Erzieherinnen leichter angenommen werden: der Wickeltisch ist schon mal da, und Wickeln gehört im Alltag dazu.
- Zweijährige benötigen sorgfältige **Eingewöhnung**. Wenn diese im Kindergarten eingeführt ist, führt das zu reflektierterem Umgang mit Aufnahmesituationen, mit Situationen und Befindlichkeiten von Eltern, bewirkt einen sensibleren **Blick für spezifische, neue, andere Bedürfnisse** – alles Dinge, die auch Familien mit Kindern mit Behinderungen zugute kämen:

- Sowohl Kinder unter drei Jahren als auch solche mit Behinderungen benötigen in der offenen Arbeit spezielle **Orientierung** und zum Teil spezielle Ausstattung, z.B. in der Möblierung (Stuhlhöhen).

Es gibt noch einen erwähnenswerten Effekt der Aufnahme von Zweijährigen für eine andere Gruppe von Kindern und Familien. Es gibt Familien, die zwar noch keine Unterstützung durch die Jugendhilfe benötigen, deren Kindern die **Außensicht** auf ihre Entwicklung aber gut tut und die eine stimulierende, konstante Umgebung regelmäßig brauchen.

Eine Aufnahme mit zwei Jahren in den Kindergarten würde bedeuten, dass schwierige Entwicklungsverläufe **früher** erkannt werden und **Unterstützung** entsprechend einsetzen könnte. Das setzt aber einen Wertekontext voraus, in dem die institutionelle Betreuung von Zweijährigen nicht stigmatisiert, sondern **akzeptiert** wird.

Zu 1.: Grenzen und Hemmnisse:

Es gibt eigentlich nur eine Grenze: **Rahmenbedingungen**, unter denen Zweijährige und Kinder mit Behinderungen als Überlastung empfunden werden. In der Kumulation von Belastungen liegt eine wirkliche Grenze, weil sie zur Ablehnung führt („Was sollen wir denn noch alles tun?!“). Ansonsten aber können sich die Integration von Zweijährigen und von Kindern mit Behinderungen ergänzen. Unter guten Rahmenbedingungen können Erzieherinnen ihren im KJHG formulierten Auftrag (vgl. § 1 und §22) dahingehend gestalten, den Kindergarten als integrativen Faktor im Stadtteil zu verstehen.

Zu problematisieren wäre hier noch die **Haltung** von Erzieherinnen, **zu allem bereit** zu sein. Notwendig ist die Reflexion im Vorfeld (Was kann auf mich zukommen? Wie gehen wir mit den Eltern um? Was brauche ich für das Kind?), um von da aus Rahmenbedingungen einzufordern, z.B. angemessene fachliche Begleitung. Letzteres ist die Funktion der Eingliederungshilfe – sie ist bei Erzieherinnen noch nicht genug bekannt. Kompetenzmängel dagegen stellen keine Grenze dar. Die zuvor genannte Haltung stellt das schwierigere Problem dar. Kompetenzen können dagegen in begleiteten Prozessen (z.B. Supervision) entwickelt werden.

Zu 2.: Voraussetzungen:

Die Ausbildung sollte unbedingt Wissen über frühe Entwicklungsprozesse vermitteln, sowie eine differenzierte Betrachtung von Entwicklung, einen Blick für verschiedene Entwicklungsverläufe, für Unterschiede und Auffälligkeiten.

Die Erzieherinnen sollten in der Lage sein, für verschiedene Kinder mit verschiedenen Bedürfnissen Adäquates anzubieten – Strukturen, Regeln, Angebote... Hierfür besteht Weiterbildungsbedarf.

Im Vorfeld der Aufnahme zu reflektieren sind Fragen der Zusammenarbeit mit den Eltern des zu integrierenden Kindes und Fragen des Umgangs mit Erwartungen und Zuschreibungen der anderen Eltern.

Zu 3.: Unterstützung:

Erzieherinnen brauchen ein **Netzwerk**wissen, um sich Unterstützung holen zu können. Hierin liegt eine Verantwortung des Trägers.

Die **Fachberatung** könnte als Schnittstelle zwischen Kindergarten und **Frühförderstelle** fungieren und darf nicht fehlen.

Literatur

Literaturverzeichnis

- Adolph, P.: Pilotprojekt Konzeptionsentwicklung konkret. Der Abschlussbericht. Stuttgart (Ev. Landesverband) 1998
- Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Bern, Göttingen 1998
- Andres, B./ Laewen, H.-J.: Ich verstehe besser, was ich tue...Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. Berlin 1993
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998
- Clemes, H./Bean, R.: Selbstbewusste Kinder. Reinbek 1991
- Damon, W.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1989
- Demandewitz, H.: Entwurf einer pädagogischen Konzeption zur erweiterten Altersmischung. Infopost SPI 4.12.1997
- Fthenakis, W.: Neue Qualität für Kinder: Grundlagen einer zeitgemäßen Erziehung unserer Kinder. Vortrag München 26.6.1997
- Fthenakis, W.: Wohin mit Erziehung und Bildung unserer Kinder? In: klein&groß 6/2000, S.14
- Grossmann, K.: Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter 3 Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision. 1998 (www.liga-kind.de/pages/gross398.htm)
- Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt: Aktionsforschung. 2. Auflage München 1975
- Hoppe: J.R.: Bedürfnissen gerecht werden. Raumgliederung als Ausdruck eines pädagogischen Konzeptes. In:TPS 3/98
- Kaufmann-Huber, G.: Kinder brauchen Rituale. 9.Aufl. Freiburg i.B. 1995
- Kazemi-Veisari, E.: Ungleichheit für alle. In: TPS 4/98
- Keller, H.: Handbuch der Kleinkindforschung. 2.Aufl. Bern 1997
- Kern-Bechtold, M.: Weiterentwicklung braucht mehr Raum. In: TPS 3/98
- Klein, L.: Mit Kindern Regeln finden. Freiburg i.B. 2000
- Klein, L./ Vogt, H.: Leben in der Familiengruppe. Freiburg i.B. 1995
- Laewen, H.-J: Pädagogische Aspekte der Qualität von Tagesbetreuung in Kinderhäusern. Vortrag gehalten auf der 2. Kinderhaus-Fachtagung an der Kath. Universität Eichstätt am 12.11.1996
- Laewen, H.-J./Andres, B./Hedervari, E.: Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 3.Aufl. Berlin 2000
- Largo, R.: Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 5.Aufl. München Zürich 2000
- Lill, G./Sportleder, W.: Von Abflugrampe bis Zwischenlandung. Qualitätslexikon für Krippenprofis. Berlin 2000

Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer der Europ. Kommission: Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm 1996

Petersen, G.: Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Band 1. Köln 1989

Pikler, E. u.a.: Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. Freiamt 1994

Rohrman, Tim: Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter. München (Dt. Jugendinstitut) 1996

Scarr, S.: Wenn Mütter arbeiten. Wie Kinder und Beruf sich verbinden lassen. 2.Aufl. München 1988

Scherler, K.: Grips muss greifen. Kinder lernen mit dem ganzen Körper. In: Zeitungskolleg Achtung Kinder, Dt. Institut für Fernstudien Tübingen 1979

Schneider, K.: Krippenbilder. Gruppen-Erfahrungs-Spielräume für Säuglinge und Kleinkinder. 2. Aufl. Berlin 1993

Schneider, K.: Entwicklungspsychologische und sozialpädagogische Aspekte der Tagesbetreuung von zweijährigen Kindern. Vortragsskript, Expertentagung "Wohin mit den Zweijährigen?" vom 27.-29.10.1998 in Bergisch Gladbach.

Schneider, K.: Indikatoren für Wohlbefinden im Zusammenhang mit Lernprozessen bei Zweijährigen. Kurzreferat Expertinnentreffen Stuttgart 21.9.2001

Spangler, G./Zimmermann, P.: Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 3.Aufl. Stuttgart 1999

Thiersch/ Ruprecht/ Hermann: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978

Tietze, W.: Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996

Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied, Kriftel, Berlin 1998

Urban, M.: Räume für Kinder. In TPS3/98

Wüstenberg, W.: Soziale Kompetenz 1-2-jähriger Kinder. Frankfurt a.M. 1992

Ziesche, U.: Werkstatthandbuch zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Neuwied, Kriftel, Berlin 1999

Bildnachweis:

Fotos von Angelika Kercher, Kariane Höhn und Anja Meiner (Kindergarten Ferdinand-Hanauer-Straße)

Anhang

Steckbriefe der 6 Projekteinrichtungen
Veränderungen in den Projekteinrichtungen im 2. Jahr
Übersicht der Eingewöhnungsverläufe 1999/2000
Übersicht der Eingewöhnungsverläufe 2000/2001
Synopsis zu den Rahmenbedingungen der Betreuung
Zweijähriger in der Bundesrepublik
Zeitplan/Projektverlauf
Legende

Steckbrief

Einrichtungen im Modellprojekt 2-jährige in Regeleinrichtungen 1999 – 2001 Stand 2000/2001

Name der Einrichtung: Austraße			Merkmale / Besonderheiten der räumlichen Ausgestaltung 2 Gruppenräume mit 2 kleinen Nebenräume; Zudem werden 2 Materialräumchen zusammen mit den Nebenräumen zu Funktionsräumen für alle Kinder genutzt; kleine Halle mit Bewegungsecke; offene Küche in der Halle, Büro, Materialraum schöner abwechslungsreicher Außenspielbereich; ruhig gelegen
Stadtteil: Münster			
Betriebsformen: <ul style="list-style-type: none"> • 25 Plätze SÖ • 25 Plätze VÖ • Kleinkinder in Betriebsform SÖ 			
Gruppen	Kinderzahl regulär	Kinderzahl reduziert für Modell	Merkmale / Besonderheiten des Einzugsgebietes Münster ist ein zu Stuttgart eingemeindetes Dorf, das noch dörfliche Strukturen aufweist. In der Siedlungsstruktur sind des weiteren 3 Abschnitte sozialen Wohnungsbaus (zw. 1. + 2. Weltkrieg, nach 2. Weltkrieg, in den 70er Jahren) erkennbar.
2	50	43	
Personalausstattung und Qualifikation			Merkmale / Besonderheiten der päd. Arbeit der Einrichtung Die Einrichtung arbeitete 99/00 mit Gruppenbezug, seit 2000/01 arbeitet die Einrichtung offen ohne Gruppenbezug. Ausgeprägte Elternarbeit. Das Team besteht in dieser Konstellation seit einem Halben Jahr (mehrfacher Personalwechsel während des Projektjahres). Die Leitung ist im Haus angesiedelt und seit 3 Jahren tätig. Eine Mitarbeiterin ist seit 17 Jahren dort beschäftigt.
Gruppe 1	Erzieherin / Fachwirtin (100%) (inkl. 20% Freistellung für Leitungsaufgaben) Kinderpflegerin (89,6%)		
Gruppe 2	Erzieherin (89,69%) Freiwilliges soziales Jahr (100%) Anerkennungspraktikantin /zur Erz.) (100%)		
Gruppe 3	nicht gegeben		

Steckbrief

Einrichtungen im Modellprojekt 2-jährige in Regeleinrichtungen 1999 – 2001 Stand 2000/2001

Name der Einrichtung: Dachsweg			Merkmale / Besonderheiten der räumlichen Ausgestaltung 2 Gruppenräume kleine Eingangshalle kleine Küche (auf diesem Hintergrund 1. Gruppenreduktion) Büro Materialraum schöner, großzügiger Außenspielbereich Im 2. Projektjahr konnte die kleine Mitarbeiterwohnung im Dachgeschoß dazu genommen werden.
Stadtteil: Wolfbusch			
Betriebsformen: <ul style="list-style-type: none"> • 24 Plätze VÖ • 24 Plätze VÖ • Kleinkinder in Betriebsform VÖ 			
Gruppen	Kinderzahl regulär	Kinderzahl reduziert für Modell	Merkmale / Besonderheiten des Einzugsgebietes Gartenstadtsiedlung, die in den 70er Jahren um ein Wohngebiet erweitert wurde und sich langsam dem Generationenwechsel der Bewohner nähert. 1992/93 entstand ein weiteres Wohngebiet im Wolfbusch.
2	48	39	
Personalausstattung und Qualifikation			Merkmale / Besonderheiten der päd. Arbeit der Einrichtung Gruppenübergreifendes Arbeiten, gemeinsame Funktionsbereiche zum Teil jedoch gedoppelt, Betriebsformenmischung in den Gruppen. Team besteht seit 4 Jahren in seiner Zusammensetzung. Eine Mitarbeiterin arbeitet seit 20 Jahren in der Einrichtung. Die Leitung ist in einer anderen Einrichtung angesiedelt.
Gruppe 1	Erzieherin (89,6%) Kinderpflegerin (89,6%)		
Gruppe 2	Erzieherin (89,6%) Kinderpflegerin (64%)		
Gruppe 3	nicht gegeben		

Steckbrief

Einrichtungen im Modellprojekt 2-jährige in Regeleinrichtungen 1999 – 2001 Stand 2000/2001

Name der Einrichtung: Geislingerstraße Kiga Wackelzahn		
Stadtteil: Wangen		
Betriebsformen: <ul style="list-style-type: none"> • 75 Plätze VÖ • Kleinkinder in Betriebsform VÖ 		
Gruppen	Kinderzahl regulär	Kinderzahl reduziert für Modell
3	75	68
Personalausstattung und Qualifikation		
Gruppe 1	Erzieherin (40 J) (89,6%) Kinderpflegerin (44 J) (52,59%) Erzieherin (49 J) (36,91%)	
Gruppe 2	Erzieherin (48 J) (89,6%) Kinderpflegerin (43 J) (54%) Hilfskraft (59 J) (28%)	
Gruppe 3	Erzieherin (36 J) (89,6%) Kinderpflegerin (34 J) (64%)	

Merkmale / Besonderheiten der räumlichen Ausgestaltung
3 Gruppenräume und 3 Nebenräume; Nebenräume von Halle aus getrennt begehbar und als Funktionsräume für alle ausgestaltet, sehr große Halle mit Bewegungsbaustelle; Büro, Kleingruppenraum gemeinsamer Außenbereich mit benachbarter Ganztageseinrichtung; insgesamt relativ kleiner Außenbereich
Merkmale / Besonderheiten des Einzugsgebietes
Städtischer Ballungsraum mit Gewerbegebiet. Hoher Anteil ausländischer Bevölkerung. Hoher Anteil einkommensschwacher Familien.
Merkmale / Besonderheiten der päd. Arbeit der Einrichtung
Ein gruppenübergreifendes Arbeiten besteht bereits; der Schwerpunkt liegt jedoch im Gruppenbezug. In jeder Gruppe teilen sich zur Zeit die Zweitfachkräfte eine Stelle. Die Leitung ist in einer anderen Einrichtung angesiedelt. Im Projektjahr 2000/01 entstand durch Kündigung und Mutterschutz eine neue Teamkonstellation. Bis dahin war das Team 3 Jahre konstant

Steckbrief

Einrichtungen im Modellprojekt 2-jährige in Regeleinrichtungen 1999 – 2001 Stand 2000/2001

Name der Einrichtung: Ferdinand-Hanauer-Straße		
Stadtteil: Bad-Cannstatt - Muckensturm		
Betriebsformen: <ul style="list-style-type: none"> • 12 Plätze VÖ • 41 Plätze SÖ • Kleinkinder in Betriebsform SÖ + VÖ 		
Gruppen	Kinderzahl regulär	Kinderzahl reduziert für Modell
2	53	46
Personalausstattung und Qualifikation		
Erzieherin (28 J) (100%) (inkl. 20% Freistellung für Leitungsaufgaben) Erzieherin (46 J) (94,81%) Kinderpflegerin (22 J) (94,81%) Anerkennungspraktikantin (zur Erz.) (100%) Vorpraktikantin (83,75%)		
Gruppe 3	nicht gegeben	

Merkmale / Besonderheiten der räumlichen Ausgestaltung
2 Gruppenräume mit einem gemeinsamen Nebenraum; alle als Funktionsräume genutzt; große Eingangshalle mit offener Küche, die zum freien Vesper und für weitere Funktionsbereiche genutzt wird; Büro, Materialraum, sehr schöner, großer Außenspielbereich; ruhig gelegen
Merkmale / Besonderheiten des Einzugsgebietes
Älteres Aufsiedlungsgebiet aus den frühen 60er und 70er Jahren am Rand von Bad-Cannstatt. Hoher Anteil von Eigenheimen; beginnender Generationenwechsel in den Wohnungen. Angrenzende Erweiterung des Wohngebiets in den letzten Jahren
Merkmale / Besonderheiten der päd. Arbeit der Einrichtung
Die Einrichtung arbeitete vor Projektbeginn ohne Gruppen in einem offenen Konzept. Das Team besteht seit 2 Jahren in dieser Konstellation. Die Leitung ist im Haus angesiedelt und seit 8 Jahren dort tätig.

Steckbrief
Einrichtungen im Modellprojekt 2-jährige in Regeleinrichtungen 1999 – 2001
Stand 2000/2001

Name der Einrichtung: Schwieberdingerstraße		
Stadtteil: Zuffenhausen		
Betriebsformen: • 50 Plätze VÖ • •		
Gruppen	Kinderzahl regulär	Kinderzahl reduziert für Modell
2	50	45
Personalausstattung und Qualifikation		
Gruppe 1	Dipl.Soz.Pädagogin (53 J) (89,6%) Erzieherin (23 J) (89,6%)	
Gruppe 2	Erzieherin (ehemals neue Länder) (39 j) (89,6%) Anerkennungspraktikantin (zur Erz.) (24 J) (100%)	
Gruppe 3	nicht gegeben	

Merkmale / Besonderheiten der räumlichen Ausgestaltung
Liegt im Erdgeschoß von sozialem Wohnungsbau (Neubau ≈ 1992) 2 Gruppenräume, 1 Nebenraum (liegt zwischen den beiden Gruppenräumen) 1 großer Bewegungsraum, extra Küche verwinkelter Eingangsbereich sehr kleiner Außenspielbereich, Büro 2 kleine Materialräume (den Gruppen zugeordnet)
Merkmale / Besonderheiten des Einzugsgebietes
Hoher Anteil ausländischer Bürger. Hoher Anteil einkommensschwacher Bürger. Wohnbebauung in direktem Einzugsgebiet. Sozialwohnungen von 1960/1985/1989 Mehrfamilienhäuser / Eigentumswohnung / Ein- und Zweifamilienhäuser
Merkmale / Besonderheiten der päd. Arbeit der Einrichtung
Gruppenübergreifendes Arbeiten, zum Teil abgestimmte Funktionsbereiche, zum Teil gekoppelt. Kern des Teams besteht seit 6 Jahren. Die Leitung ist in einer anderen Einrichtung angesiedelt.

Steckbrief

Einrichtungen im Modellprojekt 2-jährige in Regeleinrichtungen 1999 – 2001 Stand 2000/2001

Name der Einrichtung: Tunnelstraße		
Stadtteil: Feuerbach		
Betriebsformen: <ul style="list-style-type: none"> • 50 Plätze VÖ • Kleinkinder in Betriebsform VÖ • 		
Gruppen	Kinderzahl regulär	Kinderzahl reduziert für Modell
2	50	42
Personalausstattung und Qualifikation		
Gruppe 1	Erzieherin (41 J) (100%) (inkl. 20% Freistellung für Leitungsaufgaben) Erzieherin (36 J) (89,6%)	
Gruppe 2	Erzieherin (25 J) (89,6%) Erzieherin (26 J) (89,6%)	
Gruppe 3	nicht gegeben	

Merkmale / Besonderheiten der räumlichen Ausgestaltung
2 Gruppenräume; enger Eingangsbereich, Garten, seit 30 Jahren Provisorium, Büro (Idee der Umnutzung) liegt an verkehrsreicher Straße
Merkmale / Besonderheiten des Einzugsgebietes
Hoher Anteil ausländischer Bewohner, insbesondere asylsuchende Familien (Wohnheim). Bewertung als sozialer Brennpunkt. Mischgebiet mit hohem Gewerbeanteil.
Merkmale / Besonderheiten der päd. Arbeit der Einrichtung
Gruppenübergreifendes Arbeiten, gemeinsam abgestimmter Funktionsbereich, zum Teil jedoch gedoppelt ⇒ jetzt geändert. Büro wird als Ruheraum genutzt. Das Team veränderte sich im Lauf des Projektjahres durch längerfristigen Ausfall der Leitung ⇒ kontinuierliche Personalanwesenheit Die Leitung ist formal im Haus angesiedelt und war seit 15 Jahren in der Einrichtung.

Situationen und Veränderungen in den Modelleinrichtungen im 2. Projektjahr

Im ersten Bericht (Sommer 2000) waren die sechs Modelleinrichtungen und ihre Einzugsgebiete vorgestellt und charakterisiert worden. „Alles fließt“, wusste schon die antike Philosophie, und so war es auch hier.

- Kindergarten 1 führte während des Projektes die schon vorher geplante vollständige Öffnung der Gruppen durch und verfolgte dabei vor allem die Frage, ob und wodurch sich Zweijährige in einem konsequent offenen Konzept wohlfühlen und orientieren können.
- Kindergarten 2 in einem 1939 errichteten Gebäude ohne Nebenräume erhielt eine leer gewordene Wohnung im ersten Stockwerk dazu, so dass sich die Kinder dichte reduzierte. Da über eine steile Treppe nur die Großen allein nach oben gehen durften, profitierten in den Gruppenräumen platzmäßig die jüngeren Kinder. Die personelle Ausstattung verbesserte sich zudem durch eine Praktikantin.
- Kindergarten 3 hatte mit Personalwechsel in der Gruppe, in der die Zweijährigen aufgenommen waren, zu kämpfen: Die Gruppenleiterin ging im Oktober 2000 in Mutterschutz, kurz darauf kündigte die Zweitkraft der Gruppe, so dass wechselnde Vertretungen eingesetzt werden mussten, bis die Personalsituation durch Neueinstellung und Rückkehr der Gruppenleiterin (Februar 2001) sich wieder dauerhafter stabilisierte. Da solche Veränderungen zum Leben gehören, entsteht im Projektzusammenhang eher die Frage, wie Zweijährige darauf reagieren, und wie sie unterstützt werden können, indem krasse Bindungsbrüche vermieden oder gemildert werden.
- Kindergarten 6 hatte im ersten Projektjahr eine so schwierige Situation zu bestehen, dass zeitweise der Verbleib im Projekt in Frage stand. Zur Lage in einem sozialen Brennpunkt und hohen Anforderungen durch eine Mehrheit von Kindern aus nicht-deutschsprachigen Familien mit (zum Teil) Kriegs- und Fluchterfahrungen kamen die schwierigen räumlichen Bedingungen sowie der monatelange krankheitsbedingte Ausfall der erfahrenen Leiterin. Damit hatte ein sehr junges Team vor fast unlösbaren Problemen gestanden. Um so beeindruckende stellte sich die Entwicklung im zweiten Jahr dar: Nach Gesprächen mit der Bereichsleitung und Rückkehr der Leiterin wurde ein neues Raumkonzept entwickelt, das den sehr bewegungsbedürftigen Kindern so deutlich mehr Raum gab, dass die Räume gewachsen zu sein schienen. Mit viel Eigenarbeit wurden die Zimmer liebevoll gestaltet, die täglichen Abläufe und Regeln und die Arbeitsteilung im Team neu durchdacht. Damit veränderte sich die Situation für die Kinder grundlegend. Zwar lösten sich die Schwierigkeiten des Standortes nun nicht in Luft auf, aber die verbesserten äußeren Bedingungen und ihre Wechselwirkung mit dem Befinden von Erzieherinnen und Kindern gaben der Interaktion und Kommunikation mit den Kindern überhaupt und damit auch mit den Zweijährigen Raum. Das Team registrierte die eingetretene Veränderung nicht nur sehr bewusst, sondern reflektierte auch die „Knackpunkte“ des Prozesses.

In dieser Aufzählung sind Einrichtung 4 und 5 nicht aufgeführt. Das heißt nicht, dass dort Stillstand herrschte.

Zweijährige im Kindergarten - Eingewöhnung 1999/00 im Überblick

Einrichtung	Kind	Geschwister?	Eingewöhnungsdauer	Bewertung Erz	Bewertung Eltern
Kindergarten 1	Nico	2. Kind	Mutter 2x ganztags da, ab 3.Tag allein mit Bruder da	unproblematisch	unproblematisch wegen Kennens des KiGa
	Timo	2. Kind	Mutter 2 Wochen da, Eingewöhnung langwierig wg. Krankheit	schwierig wg. Unentschlossenheit der Mutter	Keine Angaben (=kA)
	Cedric	Einzelkind	Mutter 2-3 Tage da, innerhalb 1 Woche allein da	unproblematisch	kA
	Nicole	Einzelkind, Kusine i.KiGa	Mutter 2-3 Tage da, danach allein da, Kusine gesucht	manchmal geweint	kA
Kindergarten 2	Karim	Einzelkind	Mutter früh 15 Min. 14 Tage lang da, nie geweint	unproblematisch, Mutter u. Kind „reif“	KA
	Julian	Einzelkind	Mutter länger 1 Std. täglich da, schickte sie weg	Anfangs Trotzphase → Festhalten nötig	KA
	Giorgio	Einzelkind	Ab Sommer Schnuppern, Mutter anfangs 1 Std. da, nach 1 Wo. allein	Anfangs angeklammert, aber schnell vorbei	KA
	Sandra	2. Kind	Ohne Weinen gekommen, Mutter max. 15 min. dabei, vertraut gewesen durch die Schwester	klammerte sich lang nur an Schwester, wehrte Erz. ab, weinte bei Abholen	kA
Kindergarten 3	Sofie	3. Kind	3 Tage Mutter, 2 Tage Oma da, dann 2 Std. allein	Unproblematisch, sehr selbständig	angemessen, richtig so
	Tim	Einzelkind	2 Wochen Mutter da, schrittweise allein	Anfangs etwas geweint, ließ sich beruhigen	Mutter: Schön langsam, in Ordnung, so keine Bedenken
	Paul	2. Kind	2 Wo. lang Mutter 1-3 Std. da	kA	Unproblematisch, als Mutter Arbeit so die kennengelernt
	Ilja	2. Kind	2 T. Oma da, ließ am 3.T. Vater gehen, 9.45 h unstillbares Weinen, abgeholt	Kannte Einrichtung durch Putzen der Eltern	kA
Kindergarten 4	Maximilian	Einzelkind	1 Woche mit Mutter	Hereinspaziert, und weg war er	gleich gut eingewöhnt, Ruhezone schaffen!
	Lea	3. Kind	Ab 4.Tag allein da, Mutter tel. erreichbar	unproblematisch	„perfekt“, blieb von Anfang an gern da
	Ferdinand	3. Kind	Ca. 1 Woche, Mutter im Wechsel mit anderer Bezugsperson da	unproblematisch	Nichts zu verbessern, alles gut so
	Maike	2. Kind	1,5 – 2 Wo. Vater od. Mutter mit Unterbrechungen da	kA	unproblematisch
Kindergarten 5	Sarah	Einzelkind	Paar Tage Mutter da, schon in der 1.Woche allein	Wie von selbst, weint aber manchmal unstillbar	Unproblematisch, war vorher in Krabbelgruppe

	Valbon	2. Kind Cousin i. KiGa	2 Wo. abwechselnd Mutter und Tante	Schwierig wg. Kleben von Mutter am Kind	War alles gut (Mutter spricht kein deutsch, Übersetzung Tante)
	Angelika	2. Kind	2 Wo. mit Vater, Mutter, Großmüttern	Weint mal, aber nicht untröstlich	Großmütter konnten weinendes Kind kaum zurücklassen
Kindergarten 6	Gizem	2. Kind	2x mit Onkel, 1x mit Mutter, dann allein, unre- gelmäßiger Besuch	Weint nie, zeigte weder Mimik noch Reaktionen	kA Eltern: schichten, kein deutsch
	Olcay	2. Kind	3 Wo. Mit Mutter, Oma, am 11. Tag erstmals allein	Integrierte sich gut	kA Mutter spricht kaum deutsch
	Alexander	Einzelkind	5. Tag erstmals 1 Std. allein, Mutter immer wie- der mal da über Wochen	kA	kA
	Tarek	2. Kind	2 Wochen gleichzeitig mit Schwester durch Mutter	Frage oft nach Schwester	kA

Zweijährige im Kindergarten - Eingewöhnung 2000/01 im Überblick

Einrichtung	Kind	Geschwister?	Eingewöhnungsdauer	Bewertung Erz	Bewertung Eltern
Kindergarten 1	Daniel	2. Kind	3 Tage: Mutter 1x ganztags da, ab 4.Tag mit Bruder allein da	Problemlos wegen Kennens des KiGa	unproblematisch
	Marina	2. Kind	10 Tage: Mutter 3T. ganz da, dann abnehmend	Kind trotzte z.T.	Keine Angaben (=kA)
	Laura		Ca. 9 Tage: Mutter nach 4 T. abnehmend da	Problemlos	Positiv, auch für Mutter: erlebt alles mit
	Vincenzo	1.Kind von 2	6 Tage: Mutter ab 4. Tag abnehmend da	Ki. aufgeschlossen, z.T. Komm.-probleme (kein dt.)	Nur gut
Kindergarten 2	Helin		9 Tage: Mutter ab 5.Tag abnehmend da	Problemlos	Alles in Ordnung
	Robert		3 ½ Wo.: Mutter nach 8 Tagen noch je halbe Std. da	Lösungsprobleme der Mutter	Keine Angaben, Kind nach 3 Mon. abgemeldet
	Fabian		10 Tage: Mutter u. Vater abwechselnd ½ Std. da	Kind aufgeschlossen, Eltern wenig Zeit (Arbeit)	Sehr gut, nach 2Mon. abgemeldet (→ GTE)
	Lisa	2.Kind	9 Tage: 5 T. Oma, dann Mutter	Problemlos	gut
	Lia		10 Tage: Mutter und auch Vater	Problemlos	Loslassen schwer (nach größ. Umzug, Hilfe und Konsequenz d. Erz. gut
	Carolin		9 Tage: Mutter nach 4 T. abnehmend da	Problemlos	Loslassen schwer, Schnuppern u. klare Vorgaben gut
Kindergarten 3	Christos	2. Kind (Bruder in anderer Gruppe)	3 Wo.: Mutter nach 2 Wo. abnehmend da	getrennt v. Bruder sein (andre Gr.) fiel ihm 2 Tage schwer)	wollte erst immer zum Bruder hin, durfte auch, so leichter Eingewöhnung
	Sonja	2. Kind	Ca. 2 Wo., unterbrochen von Krankheit, Mutter je 3 T. da, dann abnehmend	Länger wäre besser gewesen, aber: Verständigungsprobleme (Sprache)	k.A.
	Michael		langwierig	Kind noch gestillt, Lösungsprobleme, Mutter ambivalent	Eingew., Abstillen, Umzug, 2sprachig → alles schwer Ende gut
	Julius	3. Kind	6 Tage: Mutter nach 4 T. abnehmend da	problemlos	gut trotz anfangs gelegentl. Weinen
Kindergarten 4	Florian	2.Kind	> 3 Wo.: Mutter nach 6 T. 1 Std., dann ½ Std. da	Eifersucht b. gr. Bruder wg. langer Anwesenheit d. Mutter	k.A.
	Lisa		> 2 Wo.: Mutter nach 6 T. abnehmend dar	Trennung f. beide schwer, Bezugspers.wechsel (Fobi, Krankheit)	Gut: o. Zeitdruck, Miterleben d. KiGa; Schwer: Ki. sehr müde, nachts verunsichert
	Tatjana		2 T. Mutter dabei, 5.-7.T. nochmal je ½ Std.	Absprachen klappen nicht, Orientierung u. Bindungsaufbau erschwert	Unproblematisch

	Jonathan	2..Kind	Ca. 7Tage: Mutter nach 3 T. abnehmend da	Problemlos	Gut: Miterleben des KiGa u. (offenes) Angebot einer Bezugsperson
Kindergarten 5	Corinna		> 3 Wo.: Mutter wg. Personalausfällen länger dabei	Gut, Absprachen klappten, Loslassen des Ki. erst schwer	Lang, aber wg. Ausfällen nötig, Miterleben des KiGa gut
	Christine	2.Kind (Schwester 11J.)	3 Wo.: unterbrochen durch 2 Wo. Krankheit	Schwierig (Absprachen), →(zu) hohe Erz.beanspruchung	Schwierig, Ki. löst sich nicht
	Jan	2. Kind	10 Tage: Mutter nach 4 T. abnehmend da.	1. Trennung schwer, sonst problemlos	Gut: Aufnahmegespr., viel Zeit f. stufenweise Trennung, anfangs zu wenig Zuwendung f. Ki.
	Kolja		6 Tage: 1x Vater, dann Mutter, nach 4 T. abnehmend da	Problemlos, Ki. vorher bei Tagesmutter	Sehr gut: Sicherheit durch längeres Miterleben. Neg.: Bemuttern durch andere Ki.
	Panayota	1. Kind (gr. Schwester von Margarita)	Nach ca. 3 Tage allein da	k.A. wg. Personalwechsel	Besser als erwartet
	Margarita	2. Kind (Schwester von Panayota)	Mutter nur 1 Tag da, wg. Eifersucht von Panayota ab da kurze, zunehmende Phasen allein	Untypischer Verlauf aus Rücksicht auf Schwester	z.T. Machtkämpfe b. Abholen
	Kenny		2 Wo.: Mutter nach 8 T. abnehmend da	Problemlos, obwohl Kind nicht spricht	k.A.
	Jan	2. Kind	10 Tage: Mutter nach 4 T. abnehmend da.	1. Trennung schwer, sonst problemlos	Gut: Aufnahmegespr., viel Zeit f. stufenweise Trennung, anfangs zu wenig Zuwendung für Kind
Kindergarten 6	Mihailo		2 Wo.: 1x Mutter, sonst Oma, nach 6 tagen abnehmend da	Trennung schwer, keinerlei deutsch, erst ängstlich, gute Kooperation mit Oma	Schwer, auch wegen seiner Krankheit
	Kolja		6 Tage: 1x Vater, dann Mutter, nach 4 Tagen abnehmend da	Problemlos, Kind vorher bei Tagesmutter	Sehr gut: Sicherheit durch längeres Miterleben. Negativ: Bemuttern durch andere Kinder
	Panayota	1. Kind (gr. Schwester v. Margarita)	Nach 3 Tage allein da	k. .A.. wg. Personalwechsel	Besser als erwartet
	Margarita	2. Kind (schwester v. Panayota)	Mutter nur 1 Tag da, wg. Eifersucht von Panayota ab da kurze, zunehmende Phasen allein	Untypischer Verlauf aus Rücksicht auf Schwester	z.T. Machtkämpfe beim Abholen
	Kenny		2 Wo.: Mutter nach 8 T. abnehmend da	Problemlos, obwohl Kind nicht spricht	k. A.

Synopse Betreuung von zweijährigen Kindern in altersgemischten Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in verlängerter Öffnungszeit

Landesjugendamt	Betreuungszeit	Gruppengröße	Personelle Be- setzung	Besondere räumliche Vorraussetzung	Sonstiges
Württemberg- Hohenzollern	Durchgehend 6- 7 Stunden	17 Kinder bei 5 zweijährigen	2 Fachkräfte wäh- rend der Haupt- betreuungszeit	Rückzugsmöglichkeit Wickelmöglichkeit	Angemessene Essensversorgung
Saarland	Bis 8 Stunden tgl.	Max. 18 Kinder bei 5 Kindern im Alter von 1,5-3 Jahren	2 Fachkräfte	Ruhemöglichkeit, Wi- ckelmöglichkeit, Es- sensversorgung	Mindestalter: 30 Mo- nate
Hessen	Durchgehend 6 - 7 Stunden	18 Kinder bei 4-5 Kindern unter 3 Jahren	Mindestens 2 Fachkräfte wäh- rend der Haupt- betreuungszeit	Rückzugsmöglichkeiten Kleingruppenarbeit Wickelmöglichkeit	Warmes vollwertiges Essen
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben zu VÖ				
Berlin	Durchgehend von 5-7 Stunden	Keine Festlegung (mindest 3qm pro Kind)	1 Fachkraft für pro 8 Kinder	Wickelmöglichkeit, Du- sche	Warme Mittagsmahl- zeit und Getränke
Rheinland-Pfalz	Tägl. max 7 Stunden durch	Max. 15 Kinder	1,75 Erziehungs- kräfte	Wickelmöglichkeiten	

Landeswohlfahrtsverband
Württemberg-Hohenzollern

Stadtbahn Linie U4, U9
Lindenspürstraße 39 info@lwv-wh.de
70176 Stuttgart www.lwv-wh.de

Telefon 0711 6375-0 S-Bahn Linie 1-6 Feuersee Landesbank
Telefax 0711 6375-**Fehler! Unbekannter Name für Dokument-Eigenschaft.**

Baden-Württemberg
Bus Linie 42 BLZ 600 501 01
Schwab- / Bebelstraße Konto 2 001 337

	gehend				
Sachsen	Bis zu 6 Stunden	Max. 20 Kinder bei 3 Kinder unter 3 Jahren	1 Erzieher für Kinder von 1-2,9 Jahre, anteilig bei Stundenbetreuung/4,5,6, Stunden		Kindgerechte Speisenversorgung
Brandenburg	Betreuungszeit von 6 –8 Stunden	18 Kinder (nicht mehr als 10 Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren)	Für je 7 Kinder 0,8 Stellen einer Fachkraft		
Mecklenburg-Vorpommern	Bis zu 6 Stunden	18 Kinder davon 3-4 Kinder unter 3 Jahren	Für 6 Kinder im Alter von 0-3 Jahren 1 Fachkraft		
Rheinland	Max. 6 Stunden	25 Kinder Reduzierung um 1 Platz je 2jähriges Kind	1 Fachkraft und eine Ergänzungskraft (Beschäftigungszeit nach Auslastung der Gruppe)	Großer Gruppenraum ,kleiner Gruppenraum, Sanitärbereich ggf. Mehrzweckraum, Wickelraum	Altersentsprechendes Spiel- und Beschäftigungsmaterial, pädagogische Konzeption
Hannover	4-6 Stunden	20 Kinder bei 5 2jährigen	1 Fachkraft und eine Fachkraft oder sonstige Kraft	Für die 2jährigen Kinder je 3qm , Rückzugsmöglichkeit	
Westfalen-Lippe	Bis 14 Uhr	Reduziert sich um je einen Platz für 2jährige (max. 5 Plätze)	1 FK und eine Ergänzungskraft	Wünschwert: Differenzierungsräume	Durch Rechtsanspruch haben 3 jährige bei der Aufnahme Vorrang
Thüringen	Keine Angaben für VÖ				
Bremen	6-8 Stunden 2jährige werden im Rahmen von Altersmischung ab 18 Monaten betreut	Max. 15 Kinder davon bis zu 5 Kinder unter 3 Jahren	2 Fachkräfte	Zusätzlicher Gruppenraum, Ruhebereich	Altersentsprechender Sanitärbereich

Ablauf
“Integration 2 - 3 jährige Kinder in Regeleinrichtungen“

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Projektgruppe	Arbeitstreffen	10.3.1999 10.30-12.30 Uhr
amtsinterner Projektbeirat 51-00-2;51-Bler; 51-M; 51-AL 51-00-01,51-00-1 (Kolb) Dienststelle Verwaltung nach Erforderlichkeit LJA Frau Wolter; 2 Einrichtungsleitungen mit Projektbezug; 2 Einrichtungsleitungen ohne Projektbezug wiss, Begleitung auf Einladung	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahlmodus Modellstandorte • Infloß im Amt • Formen der Zusammenarbeit • Anforderungsprofil 	Konstituierende Sitzung am 10.3.1999 um 14 Uhr
Projektgruppe und Herr Kolb	Arbeitstreffen, Standortauswahl	21.4.1999 15-17 Uhr
Projektgruppe	Arbeitstreffen	29.4.1999 14-16 Uhr

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
alle Ma's / EL's der Modellstandorte LWV / LJA Frau Wolter wiss. Begleitung Frau Kercher 51-00-02, BL er,	Ziele Formen der Zusammenarbeit Kennenlernen Terminvereinbarungen	12.5.1999 14-17 Uhr
Frau Kercher/Frau Höhn	Arbeitstreffen	18.6.1999 15-17 Uhr
Team vor Ort / wiss. Begleitung	Situation vor Ort, Kennenlernen Rahmenbedingungen besonderer Untersuchungsgegenstand Vertrauensbildung	Juni/Juli 1999 6 x 2 Stunden
Frau Wolter LJA Frau Riedinger JA	ExpertInnentreffen mit Modellprojekt Baden	7.7.1999
Projektgruppe	Arbeitstreffen	14.7.1999 13.30-15 Uhr
Projektgruppe und zuständige Bler	Klärung von Kompetenzen und Zuständigkeiten	14.7.1999 15-16.30 Uhr
Projektgruppe	Arbeitstreffen	26.7.1999 14-16 Uhr
Projektstandorte und Projctgruppe	Einführung in die Bindungstheorien mit Frau S. Schaefer	15.9.1999 17-19 Uhr

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Projektstandorte und Projektgruppe	Fragen zum Einstieg, Organisatorisches etc	30.9.1999 17-19 Uhr
Projektbeirat mit Frau Kercher	Vorstellung Frau Kercher Bereich zum Start	27.10.1999 16-18 Uhr
wiss. Begleitung	Hospitation im Gruppenalltag	Nov./Dez 1999 6x3 Stunden
Projektstandorte und Referentinnen	Inhouse-Fortbildung 1 Entwicklungspsychologische Fragestellungen 2 jähriger Kinder mit Frau Meier	12.11.1999 ganztags
Projektgruppe	Arbeitstreffen	8.12.1999
Teammitglieder begleitet durch Projektleitung Frau Höhn	Entwicklung kollegialer Gesprächsstrukturen in Selbstorganisation	18.1.2000 17-18.30 Uhr
Projektgruppe	Arbeitssitzung Jahresplanung	19.1.2000 14-17 Uhr

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Team / wiss. Begleitung ggf. mit jeweiliger BL	Situation vor Ort Auswertung Überlegung zur weiteren örtlichen Entwicklung Planung Kiga-Jahr 2000/2001	bis Mai 2000 6 x 2 Stunden
Teams	1. kollegiale Beratung	1.3.2000 17-19 Uhr Dachsweg
Projektgruppe	Arbeitssitzung Elternbefragung/inhouse Fobi	20.3.2000 14.30-17.00 Uhr
Projektleitung, wiss. Begleitung Eltern und Mitarbeiterinnen Austraße	Austausch mit Eltern zu den bisherigen Erfahrungen	Elternkaffee Austraße 6.4.2000 14-16 Uhr
Teams	2. kollegiale Beratung	6.4.2000 17-19 Uhr Geislingerstraße
Projektgruppe	Arbeitssitzung Vorbereitung Zwischenauswertung	11.5.2000 14-17 Uhr
Teams Referent/innen/S. Riedinger	Inhousefortbildung 2 evtl. Spielverhalten, Spieltheorie und Spielmate- rial für Kleinkinder	12. oder 19.5.2000 8.30-16.30 Uhr U111/112 od. E6
Teams	3. kollegiale Beratung	23.5.2000 17-19 Uhr

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Teams, Projektgruppe	Zwischenauswertung: was war gut was wollen wir im kommenden Jahr anders machen	14.6.2000 14.30-17 Uhr U111/112
Projektgruppe	Vorbereitung 2. Jahr Expertinnenrunde	19.7.2000 14-17 Uhr
Projektleitung + wiss. Begleitung	Entwicklung Zwischenbericht	August 2000 mehrere Sitzungen

2. Projektjahr

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Projektgruppe	Planung Durchführung Expertinnentreffen + Projektbeirat	5.9.2000 14-17 Uhr
Projektbeirat	Vorstellung und Diskussion Zwischenbericht Erste Überlegungen zur Ausgestaltung Kita-Jahr 2001/02 nach Projektende	13.9.2000 14-17 Uhr
Expertinnenrunde Praktikerinnen Großraum Stuttgart DJI München u. Infans Berlin, EB Stuttgart Vertretung aus Teams und Elternvertretung Projektgruppe Evtl. BL Vertretung	Diskussion und Austausch von Erfahrungen in der Betreuung vonZweijährigen in der Alters- mischung auf der Grundlage der Arbeits- ergebnisse aus dem Zwischenbericht	21.9.2000 14-18 Uhr Hospitalhof Stuttgart
Projektgruppe	Auswertung des Expertinnentreffens	5.10.2000 14 Uhr
Teams + Projektgruppe +BL Ebene	Verabredung von Arbeitsformen und Umsetzungsinhalten im 2. Jahr	11.10.2000 14.30-17.30 Uhr
Teams	Kollegiale Beratung	40. - 44. Woche
Teams und Referentinnen	Inhouse Fobi 3 Formen nonverbaler Kommunikation Referentin: Dr. Anna Winner	10.11.2000 ganztägig

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Projektgruppe	Arbeitsitzung	8.11. 14.30-17.00 Uhr
Thementag 1 Delegierte MA der Standorte und Projektgruppe	Eingewöhnung Festlegung und Absprache zu Empfehlungen Federführung Frau Kercher	13.12.2000 14.30-17.30 Uhr
wiss. Begleitung und Teams	Gezielte Hospitationen vor Ort Vergleich Aufnahmen /Eingewöhnung Sept. 99 u. Sept. 2000 Entwicklungen und Ergebnisse vor Ort	ab Januar bis März 2001
Projektgruppe	Arbeitssitzung	12.1. 14-16 Uhr
Mitarbeiterinnen	Kollg. Beratung	17.1. 14.30-16.30 Uhr
Projektgruppe	Arbeitssitzung	24.1. 14-16 Uhr
Bereichsleitungen der Standorte u. Projektgruppe	Auswertung der bisherigen Erfahrungen, Formulieren von notwendigen Rahmenbedingungen aus Sicht der BL/Träger	25.1. 10-12 Uhr
Thementag 2 Delegierte MA der Standorte u. Projektgruppe	Raumprogramm/gestaltung; Gruppenstruktur Absprachen zu Empfehlungen Federführung Frau Höhn	14.2.2001 14.30-17.30 Uhr

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Mitarbeiterinnen	Kollg. Beratung	7.3. 14.30-16.30 Uhr
Teams und Referentin	Inhouse Fobi 4 Bildungs- und Lernprozesse von Zweijährigen Kornelia Schneider, DJI	23.3.2001 ganztägig
Projektgruppe	Arbeitssitzung	6.4.2001 9–12 Uhr
Thementag 3 Delegierte MA der Standorte u. Projekt- gruppe	Konzeption/Regeln/päd. Gestaltung/Tagesablauf Absprache zu Empfehlungen Federführung Frau Riedinger	25.4. 14.30-17.30 Uhr
Kercher / Höhn	Arbeitssitzung	15.6. 13:30-16 Uhr
Thementag 3.1	Aspekte, die im Thementag 3 nicht bearbeitet wurden	16.5. 14.30-17.30 Uhr
Thementag 4 Delegierte MA der Standorte u. Projektgruppe	Personal, fachl. Begleitung, Ausbildung Absprache zu Empfehlungen Federführung Kercher / Höhn	20.6. 14.30-17.30 Uhr
Projektgruppe	Vorbereitung Abschlußveranstaltung	4.7. 14-17 Uhr
Kercher / Höhn	Arbeitssitzung	13.7. 12-14 Uhr

Ebene / Beteiligte	Zielsetzung	Zeitfenster
Teams, Projektgruppe	Abschlußveranstaltung Verabschiedung der Ergebnisse der Thementage, Projektauswertung Absprache zur Berichtsgestaltung	20.7. Ganztägig Ziebarth
Projektgruppe		17.10. 14 Uhr
Frau Kercher, Frau Höhn	Erstellung Abschlußbericht - Kernteil	Sept./Okt. 2001
Projektbeirat	Diskussion Kernbericht / Umsetzung im Amt	24.10. 14 Uhr
Kercher / Höhn	Projektbericht ausführlicher Teil	Nov./Dez./Jan
Projektgruppe	Korrekturschleife	17.1.2002. 14-17 Uhr
Projektgruppe	Vorbereitung 31.1.2002	17.1.2002 14-17 Uhr
Präsentation des Berichtes	Präsentation mit LWV	31.1.2002 Marienheim 14 Uhr

1 Legende

Zu den verwendeten Abkürzungen

HK	Halbtagskindergarten	8.00-12.00
RK	Regelkindergarten	8.00-12.00 und 14.00-16.00
VÖ	Veränderte Öffnungszeiten	7.30-13.30 Uhr
SÖ	Sonderöffnungszeiten	6 Stunden Öffnungszeit mit am Bedarf der Eltern in der Vormittagszeit leicht erweiterten Öffnungszeiten unter Aufhebung eines Nachmittags in der Woche z.B. 7.45-12.00 und 14-16.00 Montag-Donnerstag Der Rahmen zur Flexibilisierung ist offen.
LWV	Landeswohlfahrtsverband	Württemberg-Hohenzollern

2 Verfasserinnen

Kercher, Angelika, Dipl.Päd., Dozentin an der Fachschule für Sozialpädagogik und Fachschule für Organisation und Führung, Tübingen. Mehrjährige Tätigkeit als heilpädagogischer Fachdienst, Wiss. Begleitungen und Qualitätsentwicklung im Bereich Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder.

Höhn, Kariane, Dipl. Soz. Päd. (FH), Bereichsleitung für Tageseinrichtungen und Fachdienstleitung für Kinderbetreuung in Tagespflege, Jugendamt Stuttgart. Nebenberufliche Tätigkeit im Bereich Eltern- und Erwachsenenbildung, Vorstand- und Beiratstätigkeit in der freien Jugendhilfe.