

Warum wir Bildungsvereinbarungen für Kinder von null bis drei Jahren brauchen

Ein Plädoyer

von Gabriele Haug-Schnabel

Ein Bildungsplan für unter Dreijährige findet nicht überall Anhänger. Schließlich soll die Bildung gerade im frühen Alter individuell und kindbezogen sein und sich nicht nach formalen Vorgaben richten.

Die Autorin fordert konkrete Beschreibungen der Bildungsbereiche und -bedingungen für diese Altersgruppe, um den pädagogischen Fachkräften ausreichend Hinweise und Hilfestellungen zu liefern und die Herausforderungen für Träger, Fachpersonal und vor allem für die Kinder aufzuzeigen.

Das deutsche Früherziehungssystem befindet sich in einem tiefgreifenden Umwandlungsprozess. Der Umbruch begann 1996 mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Das 2008 verabschiedete Kinderförderungsgesetz (KiFöG) erweiterte dieses Gesetz zu einem Rechtsanspruch für alle Kinder ab dem ersten Geburtstag – beginnend mit dem Jahr 2013. Um dieses Ziel zu erreichen, kümmern sich derzeit bundesweit Träger und Kommunen um den Ausbau der Betreuungsplätze für unter Dreijährige. Dabei steht oft zu wenig der Qualität im Mittelpunkt. In der öffentlichen Diskussion geht es vielmehr vornehmlich um die Schaffung von Betreuungsplätzen – frauen- und arbeitsmarktpolitischen Argumenten folgend. Weit weniger im Fokus steht die Aufgabe, Lebens- und Bildungsorte für Kinder unter drei Jahren zu schaffen und diese – orientiert an deren Bedürfnissen und Potenzialen – auszugestalten. Tietze (2009) weist seit Jahren darauf hin, dass wir nicht nur eine zu geringe Anzahl an Betreuungsplätzen für unter Dreijährige haben, sondern auch einen unzureichenden Überblick über die pädagogische Qualität der verschiedenen Betreuungsformen für Null-, Ein- und Zweijährige. Da für Kinder bis drei Jahre zu wenig Krippenplätze vorgehalten werden, kommen in einigen Bundesländern die meisten Kleinstkinder in mit Dreijährigen nicht voll ausgelastete Kinder-

gartengruppen, sodass dort nun Krippenkinder „unter Kindergartenbedingungen“ aufgenommen werden.

Schon im Vorblatt zum Referentenentwurf des Kinderförderungsgesetzes (KiFöG BMFSFJ 07. März 2008) wird jedoch gefordert: „Der Zusammenhang von Quantität und Qualität, die Voraussetzung, dass ein geschaffener Platz auch ein guter Platz sein muss, ist unauflösbar. Jeder Versuch, die Qualitätsfrage von der Ausbauforderung abzutrennen, gefährdet das verfolgte Ziel und stellt damit im Grunde den Ausbau selbst infrage.“

Quantität reicht nicht aus!

Obwohl es noch an detaillierter empirischer Grundlagenforschung zur Entwicklungs- und Bildungsbiografie von Kindern mit und ohne öffentliche Früherziehung fehlt – die Ergebnisse der ersten nationalen Betreuungsstudie in Deutschland werden Anfang 2012 vorliegen (www.nubbek.de) –, gibt es wissenschaftlich begründete Empfehlungen zur Sicherstellung einer pädagogisch hochwertigen Arbeit. Es liegt in der gesellschaftlichen Verantwortung, diese Voraussetzungen auch umzusetzen. Die Chancen für eine positive Entwicklung in der außerfamiliären Betreuung sind umso größer und die Risiken für Verhaltensauffälligkeiten umso geringer,

- je besser die pädagogischen Fachkräfte für diese Altersgruppe ausgebildet werden,

- je erfahrener sie im Umgang mit Kleinstkindern sind und
- je engagierter und pädagogisch geschickter sie sind, was jedoch auch von den ihnen zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen abhängt (Haug-Schnabel & Bensel 2011).

Es ist davon auszugehen, dass bis in wenigen Jahren 70–80% eines Jahrgangs bereits vor dem dritten Geburtstag in Einrichtungen starten werden. Das bedeutet, dass die Qualität von Anfang an stimmen muss, dass man nicht hoffen kann, dass die „wenigen“ und „eigentlich zu jungen“ Kinder möglichst bald ins bestehende Angebot 3–6 passen und sich das irgendwie „einpendelt“. Eine flächendeckende Betreuung von Kleinstkindern erfordert notwendigerweise Bildungs-Qualität. Die Erfahrungen aus Teambegleitungen zeigen,

Die Qualitätsfrage kann nicht von der Ausbaufrage getrennt werden.

dass es in jedem Fall notwendig ist – wenn Kinder unter drei in die Kita aufgenommen werden –, Bedingungen für Bildung grundlegend umzugestalten. Das fängt bei der Umstrukturierung des Tagesablaufs an und hört bei der Anpassung der Raumgestaltung und Ausstattung auf.

Qualifizierung der Fachkräfte

Der Ausbau an Plätzen für die Altersgruppe 0–3 Jahre geht zügig voran, doch wie sieht es explizit mit der Qualifizierung der Fachkräfte aus, wie mit der Vorbereitung der Teams und der Struktur bei der Umstellung auf die veränderte Altersmischung? (Nied et al. 2011, im Druck). Der nifbe-Exper-

tenworkshop 2010 wies nach, dass landesweite und flächendeckende Qualifizierungsoffensiven eher die Ausnahme geblieben sind. Oft kommt zentral ausgebildeten Multiplikatoren die Aufgabe zu, die Qualifizierung von Kita-Teams zu übernehmen. Einzelne Fachtage für zwei bis drei Fachkräfte eines jeden Teams reichen jedoch als „Samen“ für die Qualifizierung einer Einrichtung zur Aufnahme der unter Dreijährigen nicht aus. Das lässt sich an den am häufigsten gestellten Fragen und somit für Fortbildungen bevorzugt „eingekauften“ Themenblöcken nachweisen. Diese lauten immer wieder:

- „Müssen die Eltern wirklich bei der Eingewöhnung dabei sein, selbst wenn wir mehrere U3-Kinder eingewöhnen?“
- „Wo und wie machen wir das mit dem Wickeln und Schlafen?“
 - „Wie sieht der pädagogische Alltag aus? Müssen wirklich alle Kleinteile weggeräumt werden und bedeutet die Ankunft der Kleinen das Ende unseres Morgenkreises, unserer Bildungsinseln, der Kinderkonferenz oder des Bilderbuchprojekts?“

Unter Dreijährige sind erst am Beginn des Beziehungsaufbaus und brauchen hierfür besonders zugewandte und feinfühligere Bezugspersonen. Inzwischen ist hierzu bei den Fachkräften ein großes Interesse an Information vorhanden – und doch werden in Impulsveranstaltungen zu selten Fragen zur Schutzbedürftigkeit, zu Besonderheiten der Beziehungsgestaltung, zum Spracherwerb, zu Interaktionsstrategien zwischen den Kindern, zur Begleitung von Kooperation und Spiel, zur Stressbewältigung, zur Aktivitätslust oder zu typischen Lernstrategien

der Kleinstkinder gestellt. Große Unsicherheit besteht darüber, wie „Bildung“ bei dieser Altersgruppe aussehen könnte. Aber nur wer weiß, wie sich Entwicklungsprozesse in den ersten Lebensjahren vollziehen und wie sie zu begleiten sind und wie Bildungssituationen erkannt und ermöglicht werden können, hat Qualitätskriterien für diese Kinder im Blick.

Was brauchen unter Dreijährige?

Neu und erfreulich an der Situation ist, dass alle Beteiligten mittlerweile ein großes Interesse an der Fragestellung zeigen, was Ein- und Zweijährige anderes brauchen als die „klassischen“ Kindergartenkinder. Nicht neu ist allerdings, dass es auch unter den Dreijährigen immer Kinder gibt und gab, die – orientiert an ihrem individuellen Entwicklungsstand – als „unter drei“ eingestuft werden mussten und deshalb ein Anrecht auf eine andere, entwicklungs-gemäße Begleitung und Beantwortung gehabt hätten.

Aufgrund der großen, aber durchaus normalen Entwicklungsdiversität ist die Welt der Kinder über drei Jahren und der Kinder unter drei Jahren nur scheinbar deutlich getrennt. Largos Entwicklungsfor-schungen (2007) zeigen, dass sich Neugeborene schon zum Zeitpunkt der Geburt unterscheiden (z.B. in ihrem Geburtsgewicht). Im Laufe der Entwicklung nehmen die Unterschiede zwischen den Kindern immer mehr zu; z.B. variiert von Kind zu Kind, wann es die ersten Schritte macht oder die ersten Wörter spricht. Dreijährige können in einzelnen Bereichen ihres Entwicklungsstands um über ein Jahr variieren! Was sich daraus ergibt, ist, dass nur individualisierte Angebote zur Entwicklungsbegleitung erfolgreich sein können.

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

- Organisations-, Konzeptions- und Qualitätsentwicklung,
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse,
- Beziehung und Interaktion sowie
- pädagogische Alltagsgestaltung ein eigenständiger Bezugsrahmen für die besonderen Qualifizierungserfordernisse der Arbeit mit der jüngsten Altersgruppe im Rahmen von Einrichtungen mit erweiterter

Es besteht große Unsicherheit darüber, wie „Bildung“ bei dieser Altersgruppe aussehen könnte.

Altersmischung entwickelt (Nied et al. 2011, im Druck; vgl. dazu www.weiterbildungsinitiative.de).

Kinder zwischen null und drei Jahren brauchen pädagogische Fachkräfte mit besonderen Qualifikationen. Es geht um eine hohe Bereitschaft für ein bewusst neues, anderes Arbeiten, um vielseitig erweitertes Wissen und umfassenden Kompetenzerwerb, um eine von der Basis an veränderte Ausbildung – und damit um die Professionalisierung der Entwicklungsbegleiterin und „Bildungsermöglicherin“ eines Kleinstkindes (Haug-Schnabel 2009; Haug-Schnabel & Bensel 2010).

In den ersten drei Lebensjahren werden die Weichen für die zukünftige Entwicklung und die

Strategien des individuellen Erfahrungserwerbs gestellt. Anfangs gehen jeder Erkenntnis aktives Handeln, Wahrnehmung und motorische Aktivität voraus. Das Gehirn ist in einer hoch aktiven Phase und besonders empfänglich für vielfältige Anregungen, ebenso für psychische Verletzungen. Durch die Gene bereitgestellte Startvoraussetzungen für sozio-emotionale, kognitive und motorische Entwicklungsschritte warten auf die nötigen Anregungen und Beantwortungen durch dem Kind liebevoll zugewandte, feinfühlig Menschen.

Bildung für Kinder unter drei – was ist gemeint?

Säuglinge und Kleinkinder entwickeln sich nicht nach unseren Vorstellungen, sondern bedürfen einer intensiven, von Vertrauen und Zutrauen getragenen Wechselseitigkeit, damit sie die Entwicklungsschritte machen, die sie machen können und wollen. Das Bild vom „Nürnberger Trichter“, in den möglichst viele Kulturtechniken und noch mehr Wissen gefüllt werden sollten, um zuhauf beim Kind anzukommen, hat zwar niemand mehr zielführend im Kopf; dennoch wirkt es immer noch nach, wenn ein Angebot auf das andere folgt – eine aufeinander abgestimmte Animationsfolge nach dem Motto „von allem ein bisschen, um ja alles anzubieten“. Bildung wird aber nicht durch Kurssysteme und möglichst viele Projekte erreicht. Genau hier wird die Idee der Partizipation des Kindes an seinem eigenen Bildungsgeschehen ignoriert und seine Chance vertan, eine anregende Umgebung und Gefährten (Erwachsene wie andere Kinder) zu finden, die zu seinen momen-

tanen Interessenthemen passen und mit ihm zusammen nach Bildungsantworten suchen. Immer noch werden der ständig Impulse gebenden Erzieherin mehr Bildungsangebote zugeschrieben als der Erzieherin, die sich bewusst zurücknimmt, auch bei ihren Anregungen Zurückhaltung zeigt, um erst durch genaues Beobachten feststellen zu können, welche Frage das Kind antreibt und auf welchem Weg es nach seinen Bildungsantworten sucht. Nur dann kann sie ihm jedoch eine passende, anre-

gende Umgebung (in Form von Platz, Material, Gefährten) an die Seite stellen.

In der frühen Kindheit herrschen implizite Lernprozesse vor, die besonders durch eine indirekte Erziehung herausgefordert werden. „Indirekte Erziehung meint nicht den Verzicht auf Erziehung in dem Sinne, dass die Fachkräfte Spiel- und Lernprozesse einfach ablaufen lassen. Indirekte Erziehung beinhaltet vielmehr die bewusste und absichtsvolle Gestaltung der personalen, sozialen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der

Tageseinrichtung und schließt den Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern ein“ (Liegle 2010, S. 16). Das Kind muss ergriffen sein, um zu begreifen. Das heißt, eine Fragestellung, ein Problem muss emotional etwas mit ihm machen, damit es seine geistigen Kapazitäten einsetzt. Alles Unbekannte hat dabei eine große Anziehungskraft auf das Kind. Statt Neugier hat Kahl hierfür den Begriff „Neulust“ vorgeschlagen. Geleitet von dieser „Neulust“, Unbekanntes zu entdecken, versucht das Kind, zu

lebte Selbstwirksamkeit macht für neue Herausforderungen bereit. Eine Pädagogik, die schiebt und treibt, verhindert dies.

Eine pädagogische Haltung, die kindliche Bildungsprozesse unterstützt

Noch ist es im Zuge der Implementierung der Bildungspläne nicht ausreichend gelungen, die entwicklungstragende Bedeutung und den Selbstbildungscharakter des freien Spiels in die pädagogische Praxis zu transportieren. Wo

Demgegenüber wurde im Nationalen Kriterienkatalog für die pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder eine bildungsunterstützende Haltung in Krippen durch den Dreischritt „Beobachtung – Dialog – Impuls“ operationalisiert (Tietze & Viernickel 2007). Das Freispiel ist die Gelegenheit für offene und wahrnehmende Beobachtung, da in diesen von den Kindern frei gestalteten Situationen viel über ihre jeweiligen, im Moment aktuellen Bedürfnisse und Interessen erfahren werden kann

und sichtbar wird, in welcher Form eine Begleitung seitens der Erwachsenen angemessen wäre. Im Freispiel ist es den pädagogischen Fachkräften möglich – genau auf die Beobachtungen abgestimmt –, entweder mit professioneller Zurückhaltung zu reagieren und den Kindern den weiteren Handlungsverlauf selbst zu überlassen oder aber – ebenso professionell – aktiv zu werden und einen anregenden oder regulierenden Impuls in den Fortgang des von

bearbeiten, zu durchschauen, mehr zu erfahren und im schöpferisch kreativen Spiel Fantastisches zu erfinden. Dornes (2006) spricht hier von der so wichtigen Sinnsuche. Hierzu ist Erfahrung nötig, und zwar Erfahrung über sich selbst. Eigene Handlungen stellen für das Kind ein sinnerfülltes Tun dar. Es ist eine elementare Erfahrung, Urheber von Wirkungen zu sein, mit weitreichenden Konsequenzen für das positive Selbstkonzept. Etwas selbst geschafft zu haben, hinterlässt positive Gefühle, die ins Selbstbild integriert werden. Er-

Qualifizierungsoffensiven bislang zu wenig wirksam waren, werden die Bildungspläne mangels unterstützendem Input und fehlender Teambegleitung vor Ort in das althergebrachte Bildungsbild rückübersetzt. Dies geschieht in dem Glauben, das Beschriebene eigentlich schon immer so gemacht zu haben, woraus der Anspruch folgt, die Lernfelder bzw. Bildungsbereiche in eine noch ansprecherdere Angebotsform zu bringen und täglich in Stundenplanform abzuarbeiten.

den Kindern gesteuerten Geschehens einzubringen. Interessanterweise scheint der geschulte sensible Blick für Kinder „unter drei“ auch die Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit für Kinder „über drei“ anwachsen zu lassen: Pädagogische Fachkräfte, die das Bindungsverhalten und den Beziehungsaufbau sowie Besonderheiten der Interaktionsgestaltung und aktiven Lernbegleitung der Jüngsten verstanden haben, zeigen zeitnah auch Veränderungen in ihrem Verhalten und den Bildungsvorstellungen gegenüber den Älteren.

Warum der Ruf nach Bildungsvereinbarungen für die Jüngsten?

Auch wenn die Grundzüge von Bildungsvereinbarungen der Länder altersunabhängig sein müssen und sich diese in einigen Bundesländern an Kinder zwischen null und sechs Jahren, teils sogar zwischen null und zehn oder 14 Jahren richten, werden dennoch fokussierte Beschreibungen der Bildungsbereiche und Bildungsbedingungen für die Altersgruppe null

Ein Bildungsplan für unter Dreijährige plant nicht die Bildung der Jüngsten, aber er gibt die nötige Orientierung.

bis drei Jahre als nötig erachtet – nicht zuletzt, um den Fachkräften ausreichend Hinweise und Hilfestellungen zu liefern und gleichzeitig die neuen Herausforderungen für die Träger, das pädagogische Fachpersonal sowie die Kinder aufzuzeigen (vgl. Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg). Dies kann durch altersangemessene Akzentuierungen für das pädagogische Handeln geschehen, auch in Form von zusätzlichen Vertiefungstexten, z.B. zur Haltung gegenüber den Kindern oder zu entwicklungspsychologischem Wissen, speziell zum Spracherwerb und zur Beziehungsgestaltung dieser Altersgruppe (vgl. Niedersachsen). Oder durch Lesehilfen bei den Bildungsempfehlungen, die anhand von Beispielen und Ergänzungen die Besonderheit des Bildungsgeschehens von Kleinstkindern aufzeigen (vgl. Rheinland-Pfalz). Oft ist eine stärkere Ausdifferenzierung der einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder nötig. In vielen Fällen

sind auch eine audiovisuelle Unterstützung und/oder Hospitationen in Konsultationseinrichtungen angebracht, da für viele pädagogische Fachkräfte der Entwicklungsweg der Kinder von null bis drei Jahren noch Neuland darstellt.

Bildungsvereinbarungen sollen generell aufzeigen, ausführen und anleiten, was der Erwachsene wissen muss, um ein Kind jeden Alters kompetent auf seinem Entwicklungsweg zu begleiten und es dabei erfahren zu lassen, dass durch immer mehr Kenntnisse und Fähigkeiten sein Selbstvertrauen und seine Selbstwirksamkeit zunehmen. Die Angst vor Bildungsvereinbarungen für Kinder

von null bis drei Jahren kann nur mit einem Missverständnis zusammenhängen: dass Bildungspläne vorgeben sollen, wie ein Kind zu sein, was es wann zu tun und wie es sich zu entwickeln hat.

Ein Bildungsplan für Kinder unter drei Jahren plant nicht die Bildung der Jüngsten, aber er gibt die nötige Orientierung und Ausrichtung, indem er Bildungsbereiche und -bedingungen für die Entwicklungswege dieser Altersgruppe beschreibt. Spezielle Fragen geben Denkanstöße zur Umsetzung und so den pädagogischen Fachkräften Hinweise für die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung sowie für die Bereitstellung einer kindgemäßen Lebensumwelt.

Anforderungen an Bildungsvereinbarungen für unter Dreijährige

Eine Entwicklungsbegleitung von Null-, Ein- und Zweijährigen stellt mit Recht erhebliche Anforderungen an die Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität:

1) Von Experten wird die Erarbeitung eindeutiger und robuster Qualitätsindikatoren gefordert,

die zeigen, wie gut eine Einrichtung ist. Innerhalb dieses Qualitätsbereichs können die Einrichtungen ihr unterschiedliches Profil ausgestalten.

- 2) Ebenso werden einheitliche pädagogische Standards gefordert – vom Personal bis zu den Räumlichkeiten –, denn noch ist jede einzelne Kita davon abhängig, wie viel Geld ihr Träger zur Verfügung stellt bzw. zur Verfügung stellen kann.
- 3) Es wird über vielfältige Qualitätsanforderungen nachgedacht: so etwa über die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte, deren Ausbildung, Kompetenz und Zugangsfähigkeiten zum Kleinstkind.
- 4) Die Voraussetzungen zur Erfüllung des Bildungsauftrags müssen verbindlich sein und ihre Einhaltung muss durch Vereinbarungen gesichert werden:
 - z.B. die *Fachkraft-Kind-Relation*, d.h. die tatsächliche Betreuungsrelation, die angibt, für wie viele Kinder jeweils eine pädagogische Fachkraft durchschnittlich zur Verfügung steht (unabhängig von Verfügungs- und Fehlzeiten): Die Aufbruchstimmung der qualifizierten pädagogischen Fachkräfte scheitert zu oft am unzureichenden Personalstand und fehlenden Vertretungskonzept, obwohl alle um die Bedeutung der Erzieher-Kind-Interaktionen wissen. Speziell die *Fachkraft-Kind-Relation* fällt umso mehr ins Gewicht, je jünger die betreuten Kinder sind. „In Krippen ist die *Fachkraft-Kind-Relation* der wichtigste Prädiktor für ein positives Erziehverhalten. (...) Es finden sich Hinweise auf Schwellenwerte, ab denen die pädagogische Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden von Kindern beeinflusst wird.

Sie liegen bei Gruppen mit unter dreijährigen Kindern bei 1:3 bis 1:4“ (Viernickel & Schwarz 2009, S. 15).

- z.B. *keine Unterschreitung von Mindeststandards*: „Erforderliche Rahmenbedingungen“ bedeutet nicht nur Erfüllung der Mindestanforderungen, die für die Erteilung der Betriebserlaubnis zwingend notwendig sind (diese sichern nur, dass das Wohl der Kinder in der Einrichtung nicht gefährdet ist). Qualität orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder. Das heißt, es wird ausreichend Raum für Bewegung und Rückzug, Schlafen und Essen sowie ein Personalschlüssel, der Zuwendung und individuelle Entwicklungsbegleitung möglich macht, benötigt (Bollinger 2011).

Um diese Forderungen und weitere Schritte mit normativem Charakter durchzusetzen, reichen die Vereinbarungen der einzelnen Länder mit ihren Trägern, die in der Regel „über eine Selbstverpflichtung kaum hinausgehen“ (Herrmann 2010, S. 16), nicht aus. Wer Standards verlangt, deren Einhaltung überprüft und Verstöße womöglich justiziabel macht, muss auch die Kosten der von ihm beauftragten verpflichtenden Aufgaben tragen, d.h. Verbindlichkeit kann nur der verlangen, der sie bezahlt (Konnextätsprinzip). Berlin hat als bislang einziges Bundesland sein Bildungsprogramm verpflichtend eingeführt und hierfür eine „Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtung“ (QVTAG 2008) zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und den Trägerorganisationen abgeschlossen und mit dem Berliner Kindertagesförderungsgesetz verbunden. Erst nach Überprüfung und Sicherung der vereinbarten Qualität gehen Landesmittel an

die Träger. Diesem Beispiel sollten die anderen Bundesländer folgen, denn:

„Die Zukunft eines jeden Landes ist verknüpft mit der Qualität der Antwort, die es auf die Frage nach der Bildung seiner Kinder bereithält. Nur ein Land, das die Bildungsbedürfnisse seiner Kinder zentral absichert, kann seiner Zukunft zuversichtlich entgegensehen“ (Verlautbarung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003).

Literatur

Bollinger, C. (2011): *Auf die Jüngsten kommt es an! Der Orientierungsplan für Kinder unter 3 Jahren – welche Herausforderungen bringt die Umsetzung im Bereich der Kleinkinder mit sich? Vortrag auf der Didacta 26.02.2011, Stuttgart.*

Dornes, M. (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung.* Fischer, Frankfurt a. M.

Haug-Schnabel, G. (2009): *Wenn unter Drei, dann aber richtig! Eine pädagogische Herausforderung mit Qualität beantworten.* In: C. Bethke & S. A. Schreiner (Hrsg.): *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen.* Verlag das Netz, Berlin, S. 136–146.

Haug-Schnabel, G. / Bensel, J. (2010): *Ziele in der Krippenpädagogik: Bildungsziele der deutschen Frühpädagogik in der Diskussion.* In: W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.): *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik.* Kohlhammer, Stuttgart, S. 145–163.

Haug-Schnabel, G. / Bensel, J. (2011): *Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. kindergarten heute – wissen kompakt/spezial, 7., überarb. Aufl.* Herder, Freiburg i.Br.

Hermann, K. (2010): *Bildungspläne – haben sie die große Reform gebracht? Der Weg der 16 Bundesländer zur Umsetzung – und wo wir heute stehen.* 4, S. 14–17, *kindergarten heute – das leitungsheft.*

Largo, R. H. (2007): *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren.* Piper, München.

Liegle, L. (2010): *Didaktik der indirekten Erziehung.* In: G. E. Schäfer, R. Staege & K. Meiners (Hrsg.): *Kindergarten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik.* Cornelsen Scriptor, Berlin, S. 11–25.

Nied, F. / Niesel, R. / Haug-Schnabel, G. / Wertfein, M. / Bensel, J. (2011, im Druck): *Aufnahme 1- und 2-jähriger Kinder in altersgemischte Gruppen.* WIFF-Expertise. Deutsches Jugendinstitut, München.

Niesel, R. / Wertfein, M. (2010): *Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle.* Hrsg. v. Bayerischen Staatsministe-

rium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. PDF-Download verfügbar unter: www.verwaltung.bayern.de/Broschueren-bestellen-196-1628633/index.htm

QVTAG (2008): Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. www.beak-fk.de/download/Qualitaetsvereinbarung_qvtag_endfassung.pdf

Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Cornelsen Scriptor, Berlin.

Schäfer, G. E. (2011): Frühkindliche Bildungsprozesse sind offene Prozesse, die sich der Planung im landläufigen Sinne entziehen. In: *Frühe Kindheit*, 1, S. 42–49.

Sodian, B. / Kristen, S. / Koerber, S. (2010): Früh erobertes Weltwissen – Sozial-kognitive Kompetenzen in frühester Kindheit: Was folgt aus der neueren Säuglingsforschung für die Bildungsarbeit? In: H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik*.

Ernst Reinhardt, München, Basel, S. 39–54.

Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.) (3. Aufl., 2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Cornelsen Scriptor, Berlin.

Tietze, W. (2009): Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Betreuung von Krippenkindern. Vortrag beim Invest in future-Kongress „Bildung und Betreuung“. Stuttgart, 19.10.2009.

Viernickel, S. / Schwarz, S. (2009): Wie viele Kinder pro Erzieherin? Die Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“. *Kindergarten heute – das Leitungsheft*, 3, S. 14–16.

Viernickel, S. (2010): Was bedeutet Bildung von Kindern in den ersten

drei Jahren? In: F. Becker-Stoll, J. Berkic & B. Kalicki (Hrsg.): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Cornelsen Scriptor, Berlin, S. 177–190.

Anmerkung

Dieser Artikel ist die Essenz zweier Vorträge zum Großthema „Bildungssicherung für Kinder von 0 bis 3 Jahre“, die von der Autorin am 25.2.2011 auf der ‚didacta‘ in Stuttgart und am 14.5.2011 auf dem Thüringer Bildungssymposium in Erfurt gehalten wurden. In den Beitrag sind die Überlegungen von 16 engagierten ExpertInnen der Kindheitsforschung und Qualitätssicherungsorganen eingeflossen, mit denen die Autorin in den letzten Monaten intensive Gespräche zum Thema „Bildungssicherung für Kinder von 0 bis 3 Jahre“ geführt hat. Alle haben sich vor Jahren auf den Weg gemacht, die Kleinstkindpädagogik neu zu denken – auf der Basis eines Bildungsansatzes, der kindliche Autonomie, Selbsttätigkeit und soziale Verständigung zur Grundlage pädagogischen Handelns macht und somit die Beteiligung jedes Kindes an seinem Bildungsprozess ermöglicht.



Dr. Gabriele Haug-Schnabel, Verhaltensbiologin und Völkerkundlerin, Privatdozentin an der Universität Freiburg. Interdisziplinäre Forschungsprojekte zum kindlichen Verhalten. Initiatorin und Leiterin der 1993 gegründeten Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM), Fachbuchautorin.