

S. 136-146. In: Bethke, C.; Schreiner, S. A. (Hrsg.). *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen*. Verlag das Netz, Berlin.



Wenn unter Drei, dann aber richtig! Eine pädagogische Herausforderung mit Qualität beantworten

Gabriele Haug-Schnabel

Kleinstkindbetreuung im Umbruch

Das deutsche Früherziehungssystem startet mit viel Gegenwind

Die Vorstellungen über geeignete Sozialisationsumwelten für Kinder unter drei Jahren sind ins Wanken geraten, das deutsche Früherziehungssystem befindet sich in einem tief greifenden Umwandlungsprozess. Es begann 1996 mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Leider hatte man damals primär die nötige Anzahl der Plätze im Auge und weniger deren Qualität, so dass Gruppengröße, Betreuungsschlüssel, Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte oder Ausstattung der Einrichtungen zweitrangig blieben (vgl. Wehrmann 2008). Das 2005 in Kraft getretene Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) regelte für Unterdreijährige aus bestimmten Familienkonstellationen mit besonderem Bedarf einen »Quasi-Rechtsanspruch« auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung beziehungsweise eine Kindertagespflegestelle. Das 2008 verabschiedete Kinderförderungsgesetz (KIFöG) erweiterte dieses Gesetz zu einem echten Rechtsanspruch für alle Kinder im Alter von ein bis unter drei Jahren – ab dem Jahr 2013.

Der bereits begonnene und für die nächsten Jahre verstärkt geplante Ausbau von Krippen-, Kindertagesstätten- und Tagespflegeplätzen für Kinder unter drei Jahren, der mit einem erheblichen finanziellen wie gesellschaftlichen

Aufwand verbunden ist, wird von unterschiedlichsten Interessengruppen intensiv und vor allem leidenschaftlich diskutiert. Diese Emotionalität, die jede inhaltlich-sachliche Diskussion erschwert, ist aus verschiedenen Gründen nicht verwunderlich:

- In Deutschland gibt es einen großen Nachholbedarf in Sachen Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren. Westdeutschland zeigte bislang wenig Engagement in der frühen Kinderbetreuung, hatte nie eine Krippen-tradition und sah hierin auch weder eine Notwendigkeit noch ein Ziel des öffentlich verantworteten Früherziehungssystems. Ostdeutschland hatte zwar eine politisch gewollte Krippentradition, aber keine diesbezügliche Qualitätsdiskussion, die eine dringend notwendige an den kindlichen Bedürfnissen orientierte Weiterentwicklung möglich gemacht hätte.
- Dem neu erwachten politischen Gestaltungswillen wird mit Skepsis begegnet, denn noch ist für viele die Frage nicht geklärt, wem die Krippenausbauinitiative letztlich nützen soll –
 - den Kindern, um ihre sozialkognitiven Kompetenzen durch außerfamiliäre Zusatzanregungen zu fördern und soziale Ungleichheiten am Lebensstart auszugleichen,
 - den Eltern, vor allem den Müttern, um ihre Entscheidung für eine Familiengründung bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit zu erleichtern oder überhaupt erst möglich zu machen, oder

- dem Staat, dem beim Ausbau des Betreuungssystems nicht zuletzt demografische und arbeitsmarktpolitische Motive unterstellt werden, da er auf wichtige Arbeitskräfte, Planer und Organisatoren nicht mehrere Jahre verzichten kann und außerdem Kinder schon früher und besser auf ihre für alle wichtigen Anforderungen an die nächste Generation vorbereiten möchte.
- Es gibt nicht nur eine zu geringe Anzahl an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren, sondern auch einen unzureichenden Überblick über die pädagogische Qualität der verschiedenen angebotenen Betreuungsformen für Null-, Ein- und Zweijährige. Besonders gravierend wirkt sich aus, dass es an differenziertem Wissen über die Auswirkungen der deutschen Angebotsformen früher öffentlicher Betreuung auf die Entwicklung der Kinder und deren Einflussnahme auf die Familien fehlt. In Deutschland existieren viel zu wenige empirische Studien zum Betreuungsthema. Eine deutsche Längsschnittstudie, die zur Entwicklungs- und Bildungsbiografie von Kindern mit und ohne öffentliche Früherziehung am aussagekräftigsten wäre, gibt es bislang nicht, so dass wir auf internationale Studien zurückgreifen müssen – wohl wissend, dass die familiären Startvoraussetzungen, die gesellschaftliche Einbettung der frühen öffentlichen Betreuung und vor allem die Betreuungsangebote aus anderen Ländern nicht direkt vergleichbar mit unseren Verhältnissen sind.
- So stehen zu wenige klärende Fakten zur Frage »Was macht frühe außerfamiliäre Zusatzbetreuung mit den Kindern und ihren Familien?« viel zu vielen Ideologien, Ängsten und Strategien eigener Kindheits- und Familiengeschichtsverarbeitung gegenüber. Wir erleben eine emotionsgeladene Kontroverse, die zu oft heftigen und meist fruchtlosen Diskussionen und Lagerbildungen führt und der wissenschaftlichen Erarbeitung von wirklich robusten Qualitätsindikatoren für die verschiedenen Betreuungsformen im Wege steht, die für einen gut gesteuerten Ausbau in der Frühpädagogik so wichtig wären.

Die Kleinstkindpädagogik hat schwierige Startbedingungen

Vor allem die Erzieherinnen, bei denen die Eltern mit den Kindern unter drei Jahren ankamen, hatten es schwer. In den seltensten Fällen waren sie auf die neue Altersgruppe, ihre Eltern mit besonderen Wünschen und Ängsten und auf das schon im Ansatz veränderte Arbeiten vorbereitet. Der eher resignative Satz »Okay, betreuen wir diese Kinder eben auch noch!« war kein gelungener Einstieg, zumal anfangs viele Kinder unter drei Jahren »einfach im Betrieb« mitlaufen mussten, bis sie dann nach ihrem dritten Geburtstag endlich in das gewohnte Konzept zu passen schienen.

Auch die Motivation, sich dieser neuen Altersgruppe zuzuwenden, war selten hoch. Wenige Einrichtungen hatten in ihrer Konzeptionserstellung bereits die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren angedacht, geschweige denn implizit als erstrebenswerten Einstieg in die Kleinstkindpädagogik vorgesehen. Die Realität vor Ort war meist, dass zu wenige Dreijährige angemeldet und so die Gruppen nicht mehr voll wurden, so dass Gruppenschließungen und damit Entlassungen drohten. Andernorts stellte man fest, dass für Kleinstkinder aus speziellen Familienkonstellationen mit besonderem Bedarf zu wenige Krippenplätze vorgehalten werden konnten, so dass die »Lösung« nahelag, freie Plätze in einer Kindergartengruppe einfach mit zweijährigen Kindern zu belegen. Die Bertelsmann Stiftung äußerte sich bereits 2005 zu dieser Fehlstrategie erfreulich eindeutig, indem sie diese Vorgehensweise als »fahrlässig« bezeichnete und auf die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder hinwies (Bertelsmann Stiftung 2005, S. 3).

Recht schnell kam weiteres Neues, bislang fast Unbekanntes auf die Einrichtungen und ihre Teams zu: Immer häufiger fragten Eltern nicht in Betreuungsnot, sondern aus

Überzeugung nach einem Platz für ihr Unterdreijähriges, da sie sich von einer außerfamiliären Zusatzbetreuung ab zwei Jahren einen besonderen Beitrag zur späteren Schul- und Bildungskarriere ihres Kindes erwarteten. Speziell hatten sie dabei die sozial-kognitive Kompetenzförderung durch die institutionelle Kleinstkindpädagogik im Blick (vgl. Heitkötter 2009, S. 19). Die Erzieherinnen – und nicht nur sie – kamen nicht umhin, sich mit dem Bildungsauftrag für Kinder unter drei Jahren auseinanderzusetzen.

Es gibt noch weitere Gründe, warum Kleinstkinder nicht überall mit offenen Armen in den Einrichtungen empfangen werden. Immer wieder zeigte es sich, dass die Meinung, Kinder sollten in den ersten Lebensjahren am besten durch ihre Mütter zu Hause betreut werden, gerade unter Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen besonders häufig vertreten war. Wirklich gravierend können die Auswirkungen einer solchen Haltung werden, wenn sie mit einer pauschalen Abwertung berufstätiger Mütter oder partnerschaftlich orientierter Paare einhergehen, die den Aufbau einer vertrauensvollen Erziehungspartnerschaft massiv beeinträchtigt. Eine Negativetikettierung erfolgt auch, wenn bei den vor ihrem dritten Geburtstag bereits in Einrichtungen betreuten Kleinstkindern automatisch mit mehr Problemen und Entwicklungsrisiken gerechnet wird (vgl. Giebeler 2005).

Wissenschaftliche Experten unterschiedlichster Fachrichtungen mahnen an, dass die öffentliche Debatte weniger um die Frage »Außerfamiliäre Zusatzbetreuung für Kinder unter drei Jahren – ja oder nein?« gehen sollte, denn das ist die persönliche Entscheidung der Eltern. Hier geht es vielmehr um die Frage: »Haben wir eine ausreichend gute Qualität vor Augen, wenn wir Betreuungsplätze in der öffentlichen Früherziehung für Säuglinge und Kleinkinder anbieten?« Wir sollten nicht in den Glaubenskrieg ziehen, sondern uns für Orte guter Entwicklung engagieren.

»Die Zufriedenheit und das Wohlergehen des Kleinstkindes innerhalb der Tageseinrichtung für Kinder sollte zentraler Maßstab sein für die Qualität pädagogischen Handelns – und dies gelingt nur, wenn Eltern, Erzieherinnen und Träger auch an der Grundhaltung zur Kleinstkindpädagogik arbeiten und im gemeinsamen Diskurs an pädagogischen Fragen der institutionellen Kleinstkindpädagogik arbeiten« (Giebeler 2005, S. 10f.).

Sind alle bereit für die neue Herausforderung?

Die Erzieherinnen stehen vor völlig neuen Aufgaben, auf die sie umfassend vorbereitet werden müssen. Es beginnt mit der Haltung zum Kind unter drei und zu seinen Eltern, die bewusst Kinder haben und gleichzeitig an der Berufswelt teilhaben wollen.

Herausforderungen annehmen und Haltung überdenken

Immer mehr Erzieherinnen sind bereit, Ein- und Zweijährige aufzunehmen. Aber laut dem Ergebnis der Bertelsmann Stiftung sind sie bei weitem nicht ausreichend auf diese wirklich neue pädagogische Arbeit vorbereitet (vgl. Schneider 2008):

- Meist muss ein einmaliger Fachtag zum Thema »Kinder unter drei« genügen, bevor die Kleinen dann einige Wochen später vor der Tür stehen. Es darf beim Start nicht nur »work in progress« mit den Kleinsten geben, schon die ersten Kleinstkinder müssen ein pädagogisches Qualitätsfundament vorfinden. Es darf auch nicht das eine Ein- oder Zweijährige geben, an das man sich langsam zu gewöhnen versucht, um sich peu à peu auf weitere Kinder dieser Altersgruppe vorzubereiten. Das isolierte Ein- oder Zweijährige wird zum Schattenkind,

das nicht vom Rockzipfel der Erzieherin weicht, da es keine gemeinsamen Erfahrungen im Kreis sich langsam abnabelnder unter Dreijähriger machen kann. Mit drei Jahren verliert es dann schlagartig seine Sonderrechte und fühlt sich entthront.

- Oder es fehlt an Vorbereitung, Teambegleitung und kollegialer Beratung bei der Konzeptionsneuentwicklung, die alle pädagogischen Schlüsselsituationen betrifft.
- Und es fehlt fast immer an Fachkompetenz für altersgerechte Entwicklungsunterstützung – nicht nur bei den Erzieherinnen, sondern auch bei Fachberatern, Ausbildern und Trägern.

Zuerst einmal geht es um eine professionelle Rolle, oft auch um eine veränderte Haltung gegenüber der außerfamiliären Zusatzbetreuung, dem betreuten Kind und seinen Eltern. Es geht aber auch um ein für Veränderungen förderliches Klima in den Einrichtungen. Inspiration und Ermutigung sind von all denen gefragt, die mehr Einfluss, Verantwortung und Erfahrung besitzen und aufgrund dieser Basis andere einladen können, gemeinsam neue Erfahrungen zu machen, um hierbei ihre Potenziale zur Entfaltung zu bringen (vgl. Hüther 2009). Hier sind das professionelle Agieren des Trägers wie die weit reichende Kompetenz der Leitung angesprochen.

Die Erfahrung zeigt, dass Vorbereitung und Begleitung des Teams durch die Leitungskräfte einen gewichtigen Einfluss darauf nehmen, ob und wie der durchaus lohnende Spagat zwischen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern zwischen null und sechs Jahren bewerkstelligt werden kann. Haderlein (2008) bringt das Aufgabenspektrum der Leitung auf den Punkt:

- Aufzeigen des Potenzials und der Qualität der Einrichtung,
- Management der Teilzeitkräfte, damit Pädagogik- und Beziehungsangebote nicht vernachlässigt werden,

- Motivation zur individuellen beruflichen Weiterentwicklung,
- »Abholen« der Eltern in ihrer jeweiligen Bedürfnislage,
- Gestaltung der Kita als lernende Organisation und Bildungseinrichtung.

Roth (2009) benennt die Aufgabenschwerpunkte innerhalb des Trägerprofils: von der Organisations- und Dienstleistungsentwicklung über Konzeptionsentwicklung, Qualitäts-, Personal- und Finanzmanagement bis zu Familienorientierung und Elternbeteiligung, gemeinwesenorientierter Vernetzung und Kooperation, Bedarfsermittlung, Angebotsplanung, Öffentlichkeitsarbeit sowie Bau- und Sachausstattung.

Vorhandenes Wissen zur Umsetzung in die Einrichtungen bringen

Weltweit ist wichtiges Wissen über gute Entwicklungsbedingungen für Säuglinge und Kleinstkinder vorhanden. Es fehlt jedoch an zentralen Strukturen, dieses auch politisch sowie pädagogisch kreativ und intelligent zur Steuerung des Ausbaus an Betreuungsplätzen umzusetzen. Ilse Wehrmann, eine Sachverständige für Frühpädagogik, befürchtet, dass die Unmenge an gut gemeinten Modellprojekten, innovativen Konzeptionen und Expertenempfehlungen zu verpuffen droht, da die steuernde und ordnende Hand fehlt und dadurch alles unkoordiniert und unverbindlich nebeneinander herläuft. »Letztlich mangelt es an der Umsetzung: An der Basis, wo sich Erzieherinnen und Erzieher tagtäglich für die Bildung und Förderung der Kinder engagieren, werden Mittel gekürzt, Stellen abgebaut und die Arbeitsbedingungen laufend verschlechtert« (Wehrmann 2008, S. 12).

Es gibt wissenschaftliche Empfehlungen zur Sicherstellung einer pädagogisch hochwertigen Arbeit. Diese Vorausset-

zungen auch umzusetzen, liegt in der gesellschaftlichen Verantwortung. Eindeutige, empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse der letzten 20 Jahre zeigen auf, was »gute außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei« heißt, so dass die Chancen für eine positive Entwicklung groß und die Risiken für Verhaltensauffälligkeiten entsprechend gering sind (vgl. Überblick in Bensel 1994; NICHD 1998, 1999, 2000a/b, 2002; Campbell u. a. 2000).

In der nachfolgenden Kurzübersicht sind die wichtigsten dieser Merkmale beschrieben. Eine weiterführende und durch zahlreiche Einzelaspekte überprüfbare Liste von Merkmalen einer guten Prozessqualität – also pädagogischer Prozesse, die den konkreten Bildungs- und Erfahrungsraum eines Kindes unmittelbar gestalten und beeinflussen – findet sich in der Krippen-Skala (KRIPS) von Tietze und Kollegen (vgl. Tietze u. a. 2005).

Die Chancen für eine positive Entwicklung in der außerfamiliären Betreuung sind nachgewiesenermaßen umso größer und die Risiken für Verhaltensauffälligkeiten umso geringer, je

- sicherer das Kind bereits vor Krippeneintritt an seine primäre Bezugspersonen gebunden ist,
- mehr Qualitätszeit (»Quality Time«) das Kind bei seinen Eltern erlebt,
- seltener die Betreuungspersonen während der ersten drei Lebensjahre und am Tag wechseln,
- kürzer die tägliche Abwesenheit von Zuhause ist,
- kontinuierlicher und regelmäßiger die Betreuung ist,
- besser die Erziehungspartnerschaft funktioniert,
- mehr der ethnische und kulturelle Hintergrund des Kindes berücksichtigt wird,
- behutsamer und professioneller die elternbegleitete Eingewöhnung stattfindet,
- besser das emotionale Klima im Team der Erzieherinnen ist,

- weniger Kinder von einer Person betreut werden, das heißt, je günstiger der Erzieherin-Kind-Schlüssel ist,
- kleiner die Kindergruppen sind,
- besser ausgestattet die Einrichtung ist (Qualität des Spielmaterials, Größe und Konzeption der Räumlichkeiten etc.),
- besser ausgebildet, erfahrener im Umgang mit Kleinstkindern sowie engagierter und pädagogisch geschickter die Erzieherinnen sind (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2006).

Große Veränderungen stehen an – und das ist gut!

Es muss gelingen, von einer Kindergartenerziehung mit immer noch dominierendem Schwerpunkt auf Betreuung und funktionaler Pflege wegzukommen, hin zu spannenden und vielfältig anregenden Entwicklungs- und Bildungs-umgebungen, in denen sich die Erzieherinnen als verlässliche Bezugspersonen, Mitlernerinnen und Umgebungs-gestalterinnen schon den Kleinsten anbieten. In den ersten Lebensjahren sind vielfältige Anregungen besonders dann wirkungsvoll, wenn sie auf den Entwicklungsstand und die momentane Bedürfnislage des Kindes abgestimmt sind und von ihm zugewandten und antwortbereiten Menschen kommen. Weg vom »Basteltanten-Image«, hin zur pädagogischen Fachkraft für die Lebensjahre null bis sechs.

Erzieherinnen haben einen neuen Auftrag

»Kinderkrippen und Kindergärten sind der sensibelste Bereich in unserer Gesellschaft, wir müssen endlich der Ausbildung der Erzieher mehr Aufmerksamkeit widmen, ihnen respektvoller begegnen und die Bezahlung verbessern«, fordert die Psychoanalytikerin Ann Kathrin Scheerer (zit. nach Grosse 2008, S. 9).

Aus Kindergärtnerinnen sind pädagogische Fachkräfte geworden. Es geht überall um eine hohe Bereitschaft für ein bewusst neues, anderes Arbeiten, vielseitigen Kompetenzerwerb, eine von der Basis veränderte Ausbildung und gesteigerte Teamfähigkeit. Denn es dreht sich um den Einstieg in eine Beziehungs- und Bildungspartnerschaft. In den ersten Lebensjahren werden die Weichen für die zukünftige Entwicklung und das Erleben eines Menschen gestellt. Das Gehirn ist in einer hochaktiven Phase und besonders empfänglich für vielfältige Erfahrungen, natürlich auch für Verletzungen. Durch die Gene bereitgestellte Startvoraussetzungen für sozio-emotionale, kognitive und motorische Entwicklungsschritte warten auf die nötigen Anregungen aus der Umgebung. Diese sind besonders wirkungsvoll, wenn sie von dem Kind liebevoll zugewandten, antwortbereiten Menschen kommen.

Säuglinge und Kleinstkinder brauchen Erzieherinnen mit besonderen Qualifikationen. Diese für selbstverständlich gehaltenen – und deshalb zu selten erwähnten – Voraussetzungen sollen bewusst an erster Stelle stehen.

Zu den Spezialinteressen zählen:

- die Freude an der Arbeit mit Säuglingen und Kleinstkindern,
- der Wunscharbeitsplatz: Krippe oder Altersmischung von ein bis sechs Jahren,
- die Bereitschaft, sich auf Säuglinge und Kleinstkinder einzulassen und eine sich wandelnde Beziehung einzugehen,
- das Verständnis, dass die emotionale Gestimmtheit der Bezugsperson das Kind in seinem Befinden und Verhalten beeinflusst.

Zu den Spezialfähigkeiten gehören:

Feinfühligkeit im Umgang mit Säuglingen und Kleinstkindern (vgl. Remsperger 2008),

Achtsamkeit und respektvoller Umgang (vgl. Gerber 2007; Petrie/Owen 2006; Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2008), Selbstsicherheit, um Akzeptanz und Verständnis dafür aufzubringen, anfangs Leuchtturm, Stütze und Nabel der Welt zu sein, dann erste Ablösungstendenzen zu akzeptieren und rüde Kontakt- oder Hilfeablehnung als beginnende Selbstwirksamkeit und steigendes Selbstvertrauen des Kindes zu begrüßen.

Selbstverständlich sind Ausbildungsschwerpunkte und Spezialfortbildung im Bereich Kleinstkindpädagogik, um

- fundiertes Wissen über die »normale« kindliche Entwicklung und über »individuelle« Entwicklungsverläufe in den ersten drei Lebensjahren zur Verfügung zu haben (vgl. Largo 2007),
- darauf vorbereitet zu sein, eine Beziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Kindern einzugehen,
- zu wissen, was Alltagsgestaltung mit Säuglingen und Kleinstkindern bedeutet (Bensel/Haug-Schnabel 2008),
- offen für eine gelebte Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zu sein,
- kompetent in der Buchungsberatung zu sein, damit für Kind und Eltern die jeweils beste Lösung gefunden wird (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2008),
- durch verbessertes Arbeiten im Team die Variabilität frühkindlicher Rhythmen beachten und individualisierte Angebotsstrukturen ermöglichen zu können.

Die wesentlich erhöhten Ansprüche an die Teamqualität werden zu oft anfangs nicht gesehen. Eine gesteigerte Teamfähigkeit setzt eine hervorragende Personalpolitik der Leitung, intensive Vorarbeiten, eine hohe Bereitschaft jedes Teammitglieds, unterstützt durch Schulung, Coaching oder Supervision, voraus. Fundamental scheinen die Bereitschaft und die Anleitung zu einer differenzierten Kooperationsarbeit zu sein, wenn das Mit- beziehungsweise Nebeneinander von Krippen- und Kindergartengruppe

genauso gelingen soll wie die erweiterte Altersmischung von null bis sechs Jahren. Das bedeutet: Ein über die alten Gruppengrenzen hinausgehendes Denken und Planen muss starten. Isolierte Gruppen – die Löwen gegen die Tiger gegen die Adler –, die im Konkurrenzkampf gegeneinander hinter geschlossenen Türen versuchen, im Alleingang allen Altersgruppen gerecht zu werden, scheitern – das zeigen kontinuierliche Teambesprechungen seit Jahren. Teams, die zum kollegialen Austausch bereit sind, Reflexion und konstruktive Infragestellung nicht scheuen, Arbeitsteilung fördern und offen für zeitweilige Funktions- und Rollenwechsel sind, erreichen Kompetenzsteigerung. Sie machen Spezialisierungen und Angebotserweiterung möglich und erleben gegenseitige Entlastung bei deutlicher Qualitätssteigerung in den pädagogischen Bereichen Orientierung, Struktur, Prozess sowie Familienbezug.

Dieses professionelle Arbeiten setzt jedoch neue Standards, denn spontane Gruppenzusammensetzungen werden möglich, um einmal mit einer Kleingruppe von vier bis sechs Kindern zu arbeiten (psychologische Gruppenverkleinerung), ein andermal, um alters-, geschlechts- oder themenhomogene Erfahrungen möglich zu machen. Nach einer Erprobungsphase entstehen nach klaren Absprachen mehr der so wichtigen spontanen 1:1-Kontakte, die individuelles Arbeiten mit einem Kind erlauben, zum Beispiel zur Beziehungsstärkung, zur Sprachförderung, zur Sicherung eines vertieften Spiels, eines spezialisierten Erkundungsdrangs oder zur Förderung eines Begabungs- und Interessenschwerpunkts.

Kindliches Wohlbefinden kann auch in schwierigen Entwicklungsphasen durch Absprachen, behutsame Übergaben bei Schichtwechsel und professionelle Begleitung in turbulenten Familienzeiten gewährleistet werden.

Aus knappen Routine-Pflegehandlungen werden nach Erkennen ihres Beziehungs- und Lerncharakters individuell

gestaltbare Kommunikationszeiten und Beziehungsangebote. Sie dienen neben der Körperpflege der sozial-emotionalen sowie sprachlich-kognitiven Entwicklung, verbessern Alltagsfertigkeiten und tragen durch Körpererleben und Körpererfahrung zur Identitätsfindung bei.

Erst unter diesen Voraussetzungen werden mehrere parallele Tagesabläufe zur Sicherung individueller Entwicklungsbegleitung mit immer wieder leicht voneinander abweichenden Angeboten und dennoch gemeinsamen Erfahrungen möglich, die jeweils an den unterschiedlichen Rhythmen der einzelnen Kinder und den Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen orientiert sind.

Für qualitätsbewusstes Arbeiten mit Säuglingen und Kleinstkindern, für kindliches Wohlbefinden und nachhaltige Entwicklungsförderung brauchen wir eine revolutionäre Umgestaltung der Strukturqualität: kleinere Gruppen, einen besseren Betreuungsschlüssel (besonders in der Altersmischung!), Zeit mit und an dem Kind, selbstverständlich erweitert durch Vor- und Nachbereitungszeit sowie Zeit für Reflexion und Teamaufgaben.

Große Verbände wie die Deutsche Liga für das Kind (2008) und die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (vgl. Horacek u. a. 2008) haben Grenzwerte für Erzieher-Kind-Schlüssel sowie für altersabhängige Gruppengrößen als Startvoraussetzungen in ihren Positionspapieren zur Betreuung von Kindern unter drei Jahren festgeschrieben. Sie gehen für Kinder unter einem Jahr von einem Betreuungsschlüssel von 1:2 bei maximal sechs Kindern in der Gruppe aus. Für Einjährige gilt ein Betreuungsschlüssel von 1:3 bei ebenfalls maximal sechs Kindern. Für Zweijährige sieht die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin einen Betreuungsschlüssel von 1:4, die Deutsche Liga für das Kind von 1:5 vor, bei maximal acht Kindern in der Gruppe.

Die Realität sieht vielerorts ganz anders aus, und die Ziellinie in Sachen Qualität ist noch weit entfernt. Ein Planungsmodell einer Best-Practice-Krippe auf dem wissenschaftlichen Reißbrett der Zukunft könnte idealerweise auf acht Ein- und Zweijährigen basieren, für die drei Erzieherinnen zuständig sind.

Warum acht Kinder? Es handelt sich um eine günstige Gruppengröße (Werkstattgröße), um altersgleiche, altersähnliche und altersferne Spielkameraden des gleichen und des anderen Geschlechts erleben und finden zu können. Warum drei Erzieherinnen? Um die auch bereits in dieser Konstellation bestehende Altersmischung beantworten zu können, um eine individuelle Betreuung und Förderung, beziehungsvolle Pflege, variierende Gruppenkonstellationen und individuelle Ansprache und Angebotsgestaltung, Beobachtung und Dokumentation, Buchungsberatung und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gewährleisten zu können.

Ohne elternbegleitete Eingewöhnung geht gar nichts

Es braucht ein qualitätserprobtes Eingewöhnungskonzept, und ein solches liegt mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell (vgl. Laewen u. a. 2006) vor. Bei Beibehaltung des professionellen Grundmusters lässt es auch individuelle Variationen – abgestimmt auf das einzelne Kind und seine Familie – zu.

Jede Eingewöhnung stresst das Kind, aber der Stress kann mit Hilfe der alten und der neuen Bezugspersonen kontrollierbar werden. Entscheidend ist, ob die Bezugspersonen das gestresste Kind bei seinen Regulationsversuchen unterstützen und ihm die Chance geben können, seine Bewältigungsstrategien einzusetzen. Wird die Belastung

für das Kind kontrollierbar, erlebt es die Anforderung als Herausforderung mit positiver Auswirkung auf seine Selbstwirksamkeitsgefühle (vgl. Hüther 2008).

Die Qualitätsmerkmale der Eingewöhnung – elternbegleitet, bezugspersonenorientiert, abschiedsbewusst – stehen nicht zur Diskussion (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2006):

- Elternbegleitet, weil das Kind nur von seiner primären Bezugsperson die Sicherheit vermittelt bekommt, die es ihm erlaubt, sich in der neuen Umgebung sicher zu fühlen und mit der Erzieherin Kontakt aufzunehmen.
- Bezugspersonenorientiert, weil Kind und Eltern eine feste Ansprechpartnerin brauchen, zu der sie Vertrauen aufbauen können und sich die kindliche Beziehung zur Erzieherin in kindlichen Gefühlskonflikten und Belastungen bewähren muss.
- Abschiedsbewusst, weil es nur nach einer klaren Trennung mit beruhigendem Rückkehrversprechen ein eindeutiges Wegsein und ein eindeutiges Wiederkommen gibt.

Es gibt lange und kurze Eingewöhnungen. Ann Kathrin Scheerer geht davon aus, dass »gute Krippen prüfen, ob ein Kind schon reif ist für die Trennung. Sie lassen sich, den Kindern und den Eltern Zeit, sich aneinander zu gewöhnen, Vertrauen untereinander aufzubauen« (zit. nach Grosse 2008, S. 8).

Eine Eingewöhnung kann je nach Temperament des Kindes, seinen Beziehungsvorerfahrungen und Copingstrategien bis zu vier Wochen dauern – und das ist kein Problem, sondern elementarpädagogische Basisarbeit. Möglichst schnell einzugewöhnen, ist kein Qualitätsmerkmal. Zu lange im Eingewöhnungsstatus zu verharren, ist aber ebenfalls ein Fehler, weil das Kind keine Entwicklungsschritte spürt. Es geht nicht darum, zur frühen Trennungsfähigkeit zu erziehen, sondern darum, mit einer stabilen

Mutter- und Vaterbindung zu starten und nun durch sie begleitet einen neuen zusätzlichen Beziehungsaufbau zu erleben, der eine stundenweise Trennung von den Hauptbezugspersonen zulässt. Gelingt das, ist mit einem Sozialisationsgewinn zu rechnen, da eine zweite völlig andersartige Lebenswelt außerhalb der Eltern-Kind-Beziehung als Entwicklungsanreiz hinzukommt, die bislang unbekannte Erfahrungen möglich macht.

Das neue Bildungsverständnis bedeutet massives Umlernen

Erziehung wird heute als zugewandte und kompetente Entwicklungsbegleitung verstanden, die zum selbständigen Erkennen und Handeln anleitet und in den unterschiedlichsten Kontexten eigene Gestaltungs- und Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen lässt.

Eine fürsorgliche, empathische, aber nicht übergriffige Erziehung, in der Angebote und Reaktionen den kindlichen Entwicklungsstand, das Momentanbefinden des Kindes und seine aktuellen Themen einbeziehen, gilt als das Merkmal, das den größten Anteil daran hat, dass sich »Rohintelligenz« in kompetente Lebensbewältigung umsetzen kann. Denn dann kann sich ein Kind etwas beibringen und Theorien erarbeiten, so dass ihm die Welt – aus seiner Sicht – immer sinnvoller erscheint (vgl. Eliot 2001).

Die Erzieherin muss Regisseurin einer anregungsreichen Umgebung sein: Sie beantwortet und »füttert« die kindlichen Themen, bereichert sie durch neue Angebote, lässt das Kind mehr und mehr machen, weil sie ihm mehr und mehr zutraut. Sie ist präsent, beobachtet, unterstützt und schützt notfalls, ohne selbst oder für das Kind zu handeln. So wenig wie möglich in kindliches Tun einzugreifen, ist wichtig – jedes Eingreifen durchbricht und stört die dem

Kind eigene Vorgehensweise. Damit geht die Chance verloren, dass das Kind die Lösung selbst findet und das Ergebnis als eigene Leistung und Kompetenzsteigerung abbuchen kann. Es geht um den Freiraum, nach eigenen Lösungswegen zu suchen und eigene Ideen zu erproben, dabei Informationen abfragen und Anregungen einholen zu können.

Das neue Bildungsverständnis – gerade auch bei Kindern unter drei Jahren – ist nicht durch »Runterbrechen« der bisherigen Kindergartenangebote für ältere Kinder einzulösen.

- Ein Kind nimmt seine Bildung aktiv in Angriff und wird von seinen Interessen geleitet. Bildung »geschieht« durch Beantworten, also im Dialog mit dem Kind, indem seine Tätigkeiten beobachtet, seine Bildungsinteressen wahrgenommen und aufgegriffen werden.
- Es geht nicht um Wissensvermittlung, nicht um das Abhaken längerfristig vorbereiteter Angebote, einem festen Lehrplan folgend, sondern um den Karrierestart eines Welterkundens.

Die Einrichtung wird zum Erfahrungsraum für die Lebenswelt der Kinder. Das neue Bildungsverständnis bedeutet: Umlernen! Und das, obwohl Bildung erst mit dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz 1991 zu einem offiziellen Auftrag im Kindergarten wurde.

Welche Aufgabe hat die Erzieherin? Kornelia Schneider bringt es auf den Punkt und weist immer wieder darauf hin: Die Erzieherin soll das Lernen der Kinder in ihren Tätigkeiten erkennen. Sie soll voll Neugierde und in Rücksprache mit dem Kind seinen individuellen Bildungsprozess erforschen (vgl. z. B. Schneider 2008).

Die Frühpädagogik braucht ein gesellschaftliches Umdenken

Der Bereich Kleinstkindpädagogik muss an allen Fach- und Fachhochschulen erwachen, damit wirklich fitte Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen die verantwortungsvollen Aufgaben übernehmen können. Für diese umwälzenden Veränderungen im Frühpädagogikbereich braucht es bedeutend mehr Finanzmittel als bisher vorwiegend für den quantitativen Ausbau bereitgestellt werden. »Deutschland investiert in die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung im internationalen Vergleich deutlich weniger als andere Länder.

Die öffentlichen Ausgaben für die Kindertagesbetreuung belaufen sich auf rund 10,5 Milliarden Euro im Jahr. Dies entspricht 0,42 Prozent des Brutto-inlandprodukts, nicht einmal die Hälfte dessen, was die OECD für den vorschulischen Bereich empfiehlt« (Wehrmann 2008, S. 12). »Zwar zahlen wir das höchste Kindergeld, haben aber im europäischen wie im internationalen Vergleich die schlechteste Infrastruktur in unseren frühkindlichen Bildungseinrichtungen« (Wehrmann 2009, Folie 9).

Um uns allen eine Zukunft zu geben, müssen wir den Kindern und Jugendlichen alle Chancen geben. Die Worte Prozessqualität, Strukturqualität, Orientierungsqualität und Qualität des Familienbezuges sind hier nie gefallen – aber es ging um nichts anderes: um Argumente für einen Ausbau der Früherziehung mit hoher Qualität.

Literatur

- Bensel, J. (1994): Ist die Tagesbetreuung in Krippen ein Risiko? Eine kritische Beurteilung der internationalen Krippenforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, Heft 2, S. 303-326.
- Bensel, J.; Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: J. Maywald; B. Schön (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim, S. 103-143.
- Bertelsmann Stiftung (2005): Qualität für Kinder unter Drei in Kitas. Empfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Gütersloh.
- Campbell, J. J. u. a. (2000): Early child-care experiences and children's social competence between 1 1/2 and 15 years of age. *Applied Developmental Science* 4 (3), pp. 166-175.
- Deutsche Liga für das Kind (2008): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. <http://liga-kind.de/downloads/krippe.pdf>
- Eliot, L. (2001): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin.
- Fthenakis, W. E. u. a. (Hrsg.) (2007): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim.
- Gerber, M. (2007): Dein Baby zeigt Dir den Weg. Freiamt.
- Giebeler, C. (2005): Kleinstkinder in der Tagesstätte und was Erzieherinnen davon halten. Erste Ergebnisse einer Feldforschung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung öffentlicher Kinderbetreuung. <http://www.sgbviii.de/S100.html>
- Gonzalez-Mena, J.; Widmeyer Eyer, D. (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Freiamt.
- Grosse, A. (2008): Wann ein Kind reif für die Krippe ist. *Hamburger Abendblatt* vom 22.09.08.
- Haderlein, R. (2008): Auf die Leitung kommt es an. Neue Aufgaben – Neue Anforderungen. In: *Das Leitungsheft kindergarten heute*, 1. Jg., Heft 1, S. 4-10.

- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. kindergarten heute spezial. Freiburg.
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2008): Recherche zur flexiblen Betreuung von Unterdreijährigen. In: KiTa aktuell BW, 17. Jg., Heft 9, S. 172-175; Heft 10, S. 196-200.
- Heitkötter, M. (2009): Öffentliche Betreuung und Familie – Spannungsfeld oder Ergänzung? In: DJI Bulletin 85, Heft 1, S. 18-21.
- Horacek, U. u. a. (2008): Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (Krippen). <http://www.dgspj.de/pdfs/Krippenpapier-Lang.pdf>.
- Hüther, G. (2008): Wozu Angst? Neurobiologische Hintergründe und Auswirkungen psychoemotionaler Belastung. In: Familiendynamik, 33. Jg., Heft 1, S. 6-15.
- Hüther, G. (2009): Welcher »Geist« prägt Ihre Kita? Die besondere Bedeutung von Geist und Haltung für die pädagogische Arbeit. In: Das Leitungsheft Kindergarten heute, 2. Jg., Heft 2, S. 4-8.
- Laewen, H.-J. u. a. (2006): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin.
- Largo, R. H. (2007): Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999): Child care and mother-child interaction in the first three years of life. *Developmental Psychology* 35, pp. 1399-1413.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000a): Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science* 4 (3), pp. 116-135.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000b): The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 71, pp. 958-978.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002): Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development. *Psychological Science* 13 (3), pp. 199-206.
- Petrie, S.; Owen, S. (Hrsg.) (2006): Authentische Beziehungen in der Gruppenbetreuung von Säuglingen und Kleinkindern. *Resources for Infant Educators (RIE)*. Die Prinzipien und ihre praktische Umsetzung. Freiamt.
- Remsperger, R. (2008): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. In: kindergarten heute spezial. Freiburg.
- Roth, X. (2009): Starker Träger – starke Kita. Die Aufgaben des Trägers verstehen und kooperieren. In: Das Leitungsheft kindergarten heute, 2. Jg., Heft 1, S. 4-10.
- Schneider, K. (2008): Kompetente Begleitung von Menschen unter 3. Herausforderung an Erwachsene für die eigene Bildung. Vortrag gehalten am 29.4.2008 anlässlich der »Netzwerk Fortbildung: Kinder unter 3« der Bertelsmann-Stiftung in Mainz.
- Tietze, W. u. a. (2005): Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim.
- Wehrmann, I. (2008): Marshall-Plan für Kinder. In: *Didacta Magazin*, 2008, Heft 1, S. 11-12.
- Wehrmann, I. (2009): Kinder bilden – Deutschlands Zukunft. 6. Osnabrücker Kongress »Bewegte Kindheit« 12.-14. März 2009, Universität Osnabrück.