

Joachim Bensel, Gabriele Haug-Schnabel

Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe

Ist die Einrichtung gut genug für mein Kind? Checkliste für kompetente Eltern

Über die Qualität von Kinderkrippen hat man sich in Westdeutschland jahrzehntlang keine Gedanken gemacht, zumal Kinderkrippen kein Thema von öffentlichem Interesse waren. Kinderkrippen oder vereinzelt private Elterninitiativgruppen zur Betreuung der Kleinsten gab es zu selten und nahezu ausschließlich auf Großstädte begrenzt. Der Gedanke einer »Notfallunterbringung« dominierte. Auch die empirische Grundlagenforschung für die Altersgruppe unter drei Jahren, die der Elementarpädagogik wichtige Impulse geben könnte, hat in Deutschland keine lange Tradition.

Erst nachdem seit wenigen Jahren der wachsende Bedarf an Krippenplätzen wahrgenommen wird, hat der Betreuungsausbau in Deutschland begonnen. Man setzt sich mit der Frage auseinander, wie man Qualität erfassen kann und wie gut die einzelnen Einrichtungen tatsächlich sind. Tietze und Kollegen (2005) haben die amerikanische Beobachtungsskala ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised) ins Deutsche übersetzt und den deutschen Verhältnissen angepasst. Mit dem so genannten KRIPS ist es nun auch möglich, in Deutschland die Qualität der einzelnen Einrichtungen standardisiert zu überprüfen. Erste Untersu-

chungen zeigen, dass die Qualität deutscher Krippen meist mittelmäßig ist (Tietze 2007). Zwei Drittel von 109 begutachteten Krippen wurden dermaßen eingestuft. Nur zwei Prozent sind als gut bis ausgezeichnet einzustufen und ein knappes Drittel ist von unzureichender Qualität.

Die Qualität deutscher

Krippen ist meist mittelmäßig.

Es gibt also gute Gründe für Eltern, die auf der Suche nach einem Krippenplatz für ihr Kind sind, sich die Einrichtung, in die sie ihr

Kind bringen wollen, genauer anzuschauen, bevor sie es dort anmelden. Um den Eltern eine Orientierung zu erleichtern, hat die Bertelsmann-Stiftung eine Checkliste herausgebracht, in einer kürzeren Fassung mit 14 Merkmalen (http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_16179_2.pdf) und in einer ausführlicheren Variante. Klein & Vogt (2006) nennen in einer Veröffentlichung, die aber eher an Erzieherinnen gerichtet ist, über 40 Kriterien für eine angemessene Gestaltung von Strukturen und Prozessen in Einrichtungen, die Zweijährige aufnehmen wollen. Eltern, die nach einer Einrichtung für ihr Kind Ausschau halten, sollten also nicht nur auf die entstehenden Kosten und die Nähe zum Wohnort achten, sondern ihnen persönlich wichtig erscheinende Gütekriterien zur Hand haben, um mehr als nur ein Gefühl dafür zu entwickeln, ob die Einrichtung gut genug für ihr Kind ist. Wie wichtig Eltern mittlerweile die Qualität einer Einrichtung ist, zeigt der in begünstigten Regionen zu beob-

Es gibt gute Gründe für Eltern, sich die Einrichtung, in die sie ihr Kind bringen wollen, genauer anzuschauen.

achtende »Krippenplatztourismus«, bei dem Eltern Kindergartenkonzeptionen, Eingewöhnungs-Flyer und Präsentationsmappen zum pädagogischen Profil einer Einrichtung im näheren Umkreis sammeln und auswerten, um die Entscheidung zu erleichtern.

An den Merkmalen einer guten außerfamiliären Betreuung für Kinder unter drei Jahren sind Träger, Fachkräfte, aber auch die Eltern selbst beteiligt. Die auf Seite 108 und 109 in Tabelle 1 genannten Faktoren haben sich in verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen als einflussreich für eine gute Entwicklung der Kinder erwiesen (Übersicht in Haug-Schnabel u. Bensele 2006).

Zuerst einmal gilt es, die strukturellen Rahmenbedingungen zu überprüfen: Sind die Kindergruppen klein genug? Stimmt der Personalschlüssel, d. h., kommen nur wenige Kinder auf eine Erzieherin? Sind die Fachkräfte ausreichend qualifiziert und für diese Altersgruppe geschult? Diese *Strukturqualität* wird weitgehend vom Träger der Einrichtung und den städtischen oder kommunalen Finanzen bestimmt. Ausschlaggebend sind nicht nur deren finanzielle Möglich-

keiten, sondern auch ihr Engagement und ihre Kenntnis über die Wichtigkeit einer guten Betreuungsqualität bereits im Krippenalter.

Bietet die Einrichtung die Möglichkeit, mit dem Kind für eine Schnupperphase vorbeizukommen, um ein wenig vom Alltag kennen zu lernen?

Gibt es ein ausführliches Anmelde- oder Aufnahmegespräch?

Wird ein Informationsabend im Vorfeld angeboten?

Hat die Einrichtung ein pädagogisches Konzept, in dem Kinder unter drei Jahren vorkommen?

Stehen die pädagogische Grundhaltung und Arbeitsweise nicht nur auf dem Papier, sondern zeigen sich auch am Verhalten der Erzieherinnen den Kindern gegenüber sowie am »Gelebtwerden« der beschriebenen Angebote, ist dies bereits eine erste wichtige Information über die Qualität dieser Einrichtung und verdeutlicht, wie ernst die Fachkräfte ihre Kunden, also die Eltern, nehmen und wie wichtig ihnen transparentes Arbeiten ist. In der Konzeption und auch in den ersten Gesprächen sollte die elternbegleitete Eingewöhnung ausführlich dargestellt sein und einen bedeutenden Raum einnehmen, da es sich dabei um ein elementares Kriterium für einen guten Start handelt.

Klare Worte müssen fallen: »Nach Möglichkeit sollten wir mindestens einen Monat vor Ihrem Arbeitsbeginn mit der Eingewöhnung beginnen, damit Sie und Ihr Kind nicht unter Zeitdruck stehen und eine individuelle Eingewöhnungsdauer, abgestimmt auf die Einstiegsgeschwindigkeit Ihres Kindes, möglich ist. Ihre Sicherheit gebende Anwesenheit in den ersten Tagen erleichtert dem Kind die Beziehungsaufnahme zur Erzieherin und lässt es auf deren Kontakt- und Spielangebote eingehen. Nicht wir Erzieherinnen gewöhnen das Kind, sondern es gewöhnt sich im Beisein und durch die Zuversicht der vertrauten Bezugsperson und mit Unterstützung »seiner« Erzieherin Schritt für Schritt selbst ein und wird in der neuen Umgebung immer sicherer und unternehmungslustiger.« Die Eingewöhnung bereitet den ersten Schritt in die für die kindliche Entwicklung so wichtige Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen, zwischen Familie und Einrichtung vor.

Finden sich weitere Hinweise darauf, dass die Einrichtung bei ihrem Angebot sich an der Entwicklung des Kindes orientiert und auch

von den Selbstbildungsbemühungen jedes Kindes weiß, sind dies bereits erste Indizien für eine gute *Orientierungsqualität*. Ob diese Konzepte dann aber auch tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden, ob die *Prozessqualität* stimmt, kann man nur vor Ort, z. B. in einer Schnupperphase, oder durch direkte Fragen feststellen.

Dürfen sich die Kinder mit nicht zweckgebundenen Alltagsmaterialien wie Kartons, Schläuchen oder Röhren beschäftigen, die dazu anregen, selbst kreative Ideen dazu zu entwickeln, oder ist nur das übliche Standardspielzeug vorhanden, dessen wenige Funktionen schon festgelegt sind und das kindliche Spiel eher einschränken?

Zeigen die Erzieherinnen sich achtsam gegenüber den Selbstbildungsinteressen der Kinder, d. h., dürfen sie auch einmal länger als anfangs geplant bei einer Spielidee bleiben, sich vertiefen, dürfen sie mit unterschiedlichen Materialien experimentieren oder wird ständig in die Experimentierfreude der Kinder eingegriffen?

Wird Wert auf »Arbeitskleidung« gelegt, mit der ein Kind ungehemmt ans Werk gehen kann, und wird hierfür auch wirklich Elternverständnis gefordert?

Es sollte die richtige Mischung zwischen anregenden Impulsen von außen und der Unterstützung der eigenen Ideen eines Kindes zu spüren sein.

Es sollte die richtige Mischung zwischen anregenden Impulsen von außen und der Unterstützung der eigenen Ideen eines Kindes zu spüren

sein. Dann allerdings kann nicht alles nach einem Wochen-, Monats- oder gar Jahresplan der Erwachsenen ablaufen. Eine professionell möglich gemachte Spontaneität ist gefragt.

Bei alledem spielen auch die *Räumlichkeiten* der Einrichtung und ihre Nutzung eine große Rolle.

Gibt es genug freie Bodenfläche, ausreichend Rennstrecken für die Kleinen mit großem Bewegungsbedürfnis? Wenn jeder Raum mit Tischen und Stühlen vollgestellt ist und kein wirklich täglich zu nutzender Bewegungsraum zur Verfügung steht, ist diese Voraussetzung nicht gegeben.

Können die Kinder jederzeit nach draußen?

Gibt es Rückzugsmöglichkeiten und Nischen für selbst gewählte Zeiten, in denen ein Kind eine Ruhephase einlegen will? Gibt es ge-

schützte Aktivitätsbereiche, um abseits von Trubel und Lärm experimentieren, sich austauschen oder konzentriert, allein oder in Kleingruppe etwas erarbeiten zu können?

Bei diesen ersten Kontakten mit der Einrichtung wird sicher auch in Ansätzen spürbar, wie stark die Erzieherin tatsächlich an einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern interessiert ist und wie engagiert sie ist, die Eltern zu informieren und deren Meinung und Interessen mit in die pädagogische Gestaltung und den Tagesablauf einzubeziehen. In den ersten Gesprächen und Begegnungen sollte die Absicht der Einrichtung zum Vorschein kommen, die Qualität – auch unter Einbeziehung der Vorstellung der Eltern – ständig zu verbessern. Wer begriffen hat, dass die pädagogische Arbeit mit Kindern ein Prozess ist, dessen Umgestaltung und Weiterentwicklung nie abgeschlossen sind, wird nicht auf alten pädagogischen Vorstellungen beharren.

Momentan sind die Platzangebote für Kinder unter drei Jahren bei weitem nicht so vielfältig, dass man bei kritischer Betrachtung immer eine gute Betreuung seines Kindes vor Ort finden wird. Dann stellt sich die Frage, ob man auf weiter entfernte Einrichtungen ausweichen sollte oder alternative Betreuungsformen ins Auge fassen muss. Das ist sicher eine schwierige Abwägung, weil Eltern auf der einen Seite abschätzen müssen, inwiefern das eigene Kind unter einer mäßigen Krippenqualität leiden wird, und auf der anderen Seite, wie existenziell es für sie selbst, den eigenen Lebensplan und die Gesamtfamilie ist, wieder arbeiten zu können. Möglicherweise besteht die Chance, die außerfamiliäre *Betreuungsintensität* zu verringern, d. h. vorübergehend auf Teilzeit zu gehen oder tatsächlich noch eine gewisse Zeit zu warten, bevor Vater oder Mutter wieder in den Beruf eintreten. Es besteht auch immer noch die Möglichkeit, auf eine alternative Betreuungsform wie eine Kinderfrau zu Hause oder eine gute Tagesmutter auszuweichen. Diese Überlegung steht sowieso an, wenn Eltern zu dem Schluss gekommen sind, dass ihr Kind noch nicht für eine Krippe geeignet ist oder sie selbst sich nicht für diese Betreuungsform entscheiden können.

Die in der nachfolgenden Tabelle 1 aufgeführten Merkmale einer guten außerfamiliären Betreuung für Kinder unter drei Jahren sind

Tabelle 1. Merkmale einer guten außerfamiliären Betreuung für Kinder unter drei. (nach Haug-Schnabel u. Bensel 2006)

Die Chancen für eine positive Entwicklung sind umso größer und die Risiken für Verhaltensauffälligkeiten umso geringer:	Das heißt konkret:
Betreuungsintensität und familiäre Betreuungsqualität (verantwortlich: Eltern)	
<ul style="list-style-type: none"> je sicherer das Kind bereits an seine primäre Bezugsperson gebunden ist; 	bei früher Aufnahme (im 1. Lebensjahr) müssen intensive Eltern-Kind-Kontakte zu Hause möglich sein; in der Zeit vom 12. bis 18. Monat ist das Bindungsgeschehen besonders irritabel, so dass eine äußerst behutsame Eingewöhnung nötig ist;
<ul style="list-style-type: none"> je seltener die Betreuungsstellen während der ersten drei Lebensjahre wechseln; 	möglichst kein Wechsel zwischen verschiedenen Einrichtungen oder zwischen Krippe und Tagespflegestelle o. Ä.;
<ul style="list-style-type: none"> je kürzer die tägliche Abwesenheit vom Zuhause des Kindes ist; 	möglichst wenige Stunden am Tag, vorzugsweise halbtags;
<ul style="list-style-type: none"> je kontinuierlicher die Betreuung ist; 	möglichst täglich ohne Lückentage;
<ul style="list-style-type: none"> je mehr Qualitätszeit das Kind bei seinen Eltern erlebt; 	eine intensive und sensitive elterliche Zuwendung vor und nach dem täglichen Aufenthalt des Kindes außer Haus;
Strukturqualität (verantwortlich: Träger)	
<ul style="list-style-type: none"> je weniger Kinder von einer Person betreut werden, d. h., je günstiger der Erzieherin-Kind-Schlüssel ist; 	höchstens drei bis vier Kinder auf eine Erzieherin (Krippengruppe), höchstens fünf Kinder auf eine Erzieherin (Altersmischung null bis sechs Jahre);
<ul style="list-style-type: none"> je kleiner die Kindergruppen sind; 	nicht mehr als acht Kinder pro Gruppe (bei reiner Kleinstkindgruppe), nicht mehr als 15 Kinder (bei altersgemischter Gruppe)
<ul style="list-style-type: none"> je besser ausgestattet die Einrichtung ist (Qualität des Spielmaterials, Größe und Konzeption der Räumlichkeiten usw.); 	z. B. Rückzugs- und Schlafmöglichkeiten für die Kleinstkinder, geschützte Aktivitätsbereiche;
<ul style="list-style-type: none"> je größer die Erfahrung der Erzieherin mit der Betreuung von (Kleinst-)Kindern ist; 	ausreichend Berufserfahrung; keine Praktikantin als vollwertige Kraft;

<ul style="list-style-type: none"> je besser ausgebildet die Betreuungsperson ist bzw. je öfter sie sich fortbildet; 	Ausbildung zur Erzieherin, möglichst spezialisiert auf unter Dreijährige;
Orientierungsqualität (verantwortlich: Einrichtung)	
<ul style="list-style-type: none"> je besser das pädagogische Konzept ist; 	z.B. flexibler Tagesplan, Sicherheit ohne extreme Einschränkungen, entwicklungsorientierte Erziehung, Balance zwischen Gewährenlassen und Eingreifen, demokratischer Erziehungsstil, beziehungsvolle Pflege, Eingewöhnung, ressourcenorientierter Blick aufs Kind.
Prozessqualität (verantwortlich: Einrichtung)	
<ul style="list-style-type: none"> je seltener die Erzieherinnen während der ersten drei Lebensjahre wechseln; 	möglichst dieselben Erzieherinnen für das Alter null bis drei Jahre;
<ul style="list-style-type: none"> je seltener die Erzieherinnen am Tag wechseln; 	kein Wechsel der Erzieherinnen am Tag durch Schichtdienste;
<ul style="list-style-type: none"> je engagierter und pädagogisch geschickter die Erzieherinnen sind; 	aufmerksamer, responsiver, sensitiver und stimulierender Umgang mit den Kindern (z. B. ausreichende Befriedigung des kindlichen Wunsches nach Körperkontakt); mehr kindbezogene statt autoritäre Ansichten;
<ul style="list-style-type: none"> je individueller die Eingewöhnung zusammen mit den Eltern auf das Kind abgestimmt ist; 	abhängig vom Verhalten des Kindes, aber nicht unter einer Woche (meist zwischen ein und vier Wochen);
<ul style="list-style-type: none"> je mehr der ethnische und kulturelle Hintergrund des Kindes berücksichtigt wird; 	z. B. in Bezug auf die Nahrung und Kleidung, aber auch Wertschätzung der verschiedenen Kulturen;
<ul style="list-style-type: none"> je besser das emotionale Klima im Team der Erzieherinnen ist; 	gemeinsame Bearbeitung von Problemen im Zusammenhang mit den Kindern (ggf. Supervision);
<ul style="list-style-type: none"> je besser die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern ist (Erziehungspartnerschaft). 	z. B. Möglichkeit zu offenen Gesprächen über Probleme, Hausbesuche, Zusammenarbeit in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse.

weitgehend durch Forschungsarbeiten der letzten 20 Jahre belegt (s. Überblick in Bensel 1994 bzw. NICHD 1998, 1999, 2000a+b, 2002, Campbell u. a. 2000). Je mehr diese Merkmale sowohl für die Eltern-Kind-Beziehung wie für die Erzieher-Kind-Beziehung, aber auch für Rahmenbedingungen sowie für das pädagogische Engagement zutreffen, desto größer sind die Chancen für einen positiven Entwicklungsverlauf und desto geringer die Risiken für Entwicklungs- und Verhaltensprobleme.

Die Übersicht zeigt deutlich, dass es sich für Eltern lohnt, bei der Entscheidung für eine Einrichtung genau hinzusehen und sich auch der nötigen »Qualität« der von ihnen selbst gestalteten Familienzeit am Morgen, am Nachmittag, am Abend und an den Wochenenden und freien Tagen bewusst zu sein.

Kommt mein Kind mit der Krippe zurecht?

Gibt es besser oder weniger gut für eine Krippenbetreuung geeignete Kinder? Diese Frage ist schwer zu beantworten, da empirische Studien hierzu weitgehend fehlen. Die bereits beschriebenen wichtigen präventiven Faktoren wie Betreuungsintensität, Strukturqualität und Prozessqualität der Einrichtung liegen ja sozusagen außerhalb der Persönlichkeit eines Kindes.

Was macht eher krippengeeignet, was kann sich als Problem erweisen? Einige Erfahrungswerte liegen vor. Angeborene und von der Umwelt durch das Erziehungsverhalten auch unterstützte Temperaments- und Charaktereigenschaften eines Kindes, die eine effektive Bewältigung von Anforderungen begünstigen, wirken hier als Schutzfaktoren. Für die Kontaktversuche anderer zugänglich zu sein, interessiert an anderen Kindern, offen für Neues, verträglich, nicht zu schüchtern, gehemmt oder aufbrausend oder gar schnell irritiert zu sein sind echte Pluspunkte für das Krippenkind selbst wie für seine um Kontaktaufnahme und Beziehungsaufbau bemühten neuen Ansprechpartner.

Eine sonnige und »pflegeleichte« Wesensart erleichtert es auf der einen Seite dem Kind, mit der Trennungssituation und Neueingliede-

rung umzugehen, zum anderen erhöht sie auch die Bereitschaft der Erzieherin, das Kind bei der Belastungsverarbeitung zu unterstützen. Am einfachsten haben es nachgewiesenermaßen die Kinder mit dem »leichten Temperament«; sie sind aktiv, anpassungsfähig, zugänglich und haben eine ausgeglichene Grundstimmung. Solche Kinder werden auch von Erzieherinnenseite bevorzugt.

Die schwierigen wie auch die aktiv expressiven Kleinkinder sind aufgrund ihrer launischen und sehr intensiven Reaktionstendenzen zwar unzugänglich und nicht unbedingt beliebt, aber sie ziehen zumindest die Aufmerksamkeit der Erzieherin beim Versuch, die Gruppenharmonie zu erhalten oder wiederherzustellen, auf sich. Am schwersten haben es schüchterne und gehemmte Kinder, die wenig aktiv und zugänglich sind und dazu neigen, sich in neuen Situationen zurückzuziehen. Da sie wenig störend auffallen und keiner offensichtlichen Regulation von außen bedürfen, sind sie am meisten gefährdet, übersehen zu werden und ihre genauso dringend benötigte Dosis an Sicherheit, Zuwendung und Anregung durch die Erzieherin nicht zu erhalten.

Am schwersten haben es die schüchternen und gehemmten Kinder, da sie am meisten gefährdet sind, übersehen zu werden.

Natürlich spielen außer kindlichen Eigenheiten auch noch andere Faktoren eine Rolle, ob der Eintritt in die Krippe gelingt oder nicht.

Da ist zum einen die Feinfühligkeit der Bezugserzieherin, der es gelingt, Nähe zum Kind aufzubauen, und die sich dadurch als neue sichere Basis erweist; da ist auf der anderen Seite das innere Einverständnis der Eltern mit der neuen Situation, die Bereitschaft, das Kind loslassen zu können und es dennoch Nähe spüren zu lassen, was das Kind sehr wohl in der Abschiedssituation wahrnehmen wird.

Die Beobachtungen von Kindern in außerfamiliärer Betreuung zeigen, dass die meisten Kinder den Übergang in die Krippe gut schaffen, wenn die Startvoraussetzungen für eine elternbegleitete individuelle Eingewöhnungsdauer stimmen. Niemand sollte sich dabei unter Druck fühlen:

- *das Kind* nicht, deshalb sollte es zu keiner Kontaktaufnahme mit der Erzieherin und zu keiner Spielbeteiligung gezwungen oder gedrängt werden;
- *das eingewöhnende Elternteil* nicht, deshalb sollte der Betreuungstart mindestens einen Monat vor dem Wiedereinstieg in den Beruf liegen, so dass dem Kind ohne Stress und Zeitdruck die nötige Sicherheitsbasis am Anfang gegeben werden kann;
- *die Bezugserzieherin* nicht, deshalb sollten die neuen Kinder »gestaffelt« aufgenommen werden, damit sie sich für jedes Kind Zeit nehmen und ihm die volle Aufmerksamkeit geben kann, was nur möglich ist, wenn die Kolleginnen ihr den Rücken freihalten.

Wenn Eltern sich dafür entscheiden, ihr Kind bereits mit einem oder zwei Jahren in eine Einrichtung zu geben, müssen sie sich darüber im Klaren sein, dass dieser Schritt dem Säugling oder Kleinstkind eine

Wenn Eltern ihr Kind sehr früh in eine Einrichtung geben, fordern sie dem Säugling oder Kleinstkind eine besondere Anpassungsleistung ab.

besondere Anpassungsleistung abfordert, die von den Eltern vorbereitet, begleitet, unterstützt, gesehen und beantwortet werden muss. Die Anforderungen des neuen Sozialisationsumfeldes an

die Ein- und Zweijährigen sind hoch (Haug-Schnabel u. Bensel 2006).

Auf individueller Ebene muss das Kind:

- lernen, die Trennung von seiner Familie wenige bis viele Stunden auszuhalten;
- selbstständiger werden und mit mehr Abläufen alleine zurechtkommen;
- mit bedeutend mehr Reizen und größerem Lärm fertig werden;
- sich in einer neuen Umgebung orientieren;
- sich einem veränderten Tagesablauf, Rhythmus und Regelwerk anpassen;
- in anfangs fremder Umgebung essen und schlafen;
- intime Pflegemaßnahmen zulassen und sauber werden.

Auf interaktionaler Ebene muss das Kind

- den Kreis seiner Bezugspersonen erweitern und bei ihnen Sicherheit finden;
- damit klarkommen, nicht mehr immer im Mittelpunkt zu stehen;
- seine Bedürfnisse deutlicher signalisieren und Frustrationen aushalten;
- damit fertig werden, schlechter als bisher (verbal) verstanden zu werden;
- lernen, Erwachsene, Spielzeug, Spielgerät, Materialien und Plätze zu teilen;
- sich in die Gruppe integrieren, seinen Platz finden, Beziehungen zu anderen Kindern aufbauen;
- lernen, sich gegenüber anderen Kindern zu behaupten, seine Wünsche auszuhandeln und Konflikte zu bewältigen.

Insbesondere im zweiten Lebensjahr reagieren Kinder auf die Trennung von den Eltern mit deutlichen Veränderungen in ihrem Verhalten, aber auch in ihrer Physiologie. Sie protestieren gegen Abschied und Trennung, d. h., sie weinen, schreien und versuchen mit allen Mitteln, den Kontakt zu Mutter oder Vater wiederherzustellen. Ihr Herzschlag steigt, und ihre Nebennierenrinde schüttet verstärkt Cortisol, ein Stresshormon, aus.

Kinder, die mit starkem Trennungsprotest reagieren, müssen nicht unbedingt am schlechtesten mit der Situation zurechtkommen. Denn gerade *Kinder mit einer sicheren Bindung* sind in der Lage, offen zu zeigen, dass sie mit der Trennung nicht einverstanden sind, da sie bereits erfahren haben, dass ihnen ihre Eltern in Stresssituationen zur Seite stehen und sie deshalb auch nicht »allein« gelassen werden wollen. Findet ein sanfter Übergang in die Einrichtung in Form einer mehrtägigen elternbegleiteten Eingewöhnung statt, lassen sich diese Kinder meist durch die Unterstützung ihrer Eltern und die Zugewandtheit ihrer neuen Bezugserzieherin schnell beruhigen. Ihre Stressbelastung ist nicht so groß, d. h., ihr Herzschlag und die Höhe des Cortisols sind trotz offensichtlichen Trennungsprotests nicht so stark erhöht und kehren nach der gelungenen Eingewöhnung auch in der Einrichtung wieder nahezu auf ihr häusliches Ausgangsniveau zurück.

Anders sieht dies bei Kindern aus, die unsicher vermeidend an ihre Mutter gebunden sind; ihre Herzaktivität und das Niveau ihres Cortisolspiegels sind bereits in der elternbegleiteten Startphase deutlich erhöht (Ahnert u. Rickert 2000, Ahnert u. Lamb 2003). Ihre emotionale Belastung zeigt sich auch noch einige Monate nach dem Krippenstart (Ziegenhain u. Wolff, 2000). Die Bewältigungsstrategie dieser Kinder ist eine ganz andere: Nach außen hin offenbaren sie viel weniger deutlich ihren Protest und präsentieren sich eher ungerührt vom Abschied der Mutter, weil sie bereits die Erfahrung gemacht haben, dass sie mit der Situation selbst zurechtkommen müssen.

Aber Vorsicht: Nicht jedes Kind, das sich mit der Trennung von seiner Mutter leicht tut, ist unsicher an diese gebunden. Kinder z. B., die bereits gute Erfahrungen mit zeitweiligen Trennungen gesammelt haben – sei es, dass sie bei Großeltern oder Freunden schon öfter übernachtet haben oder Außer-Haus-Erfahrungen aus einer Eltern-Kind-Spielgruppe besitzen –, tun sich leichter mit dem Eintritt in das neue Lebensumfeld. Sie erleben offensichtlich die außerfamiliäre Zeit schneller als Zugewinn und leiden kürzer unter dem zeitweiligen Verlust der Gegenwart der Eltern. Es wird auch vermutet, dass es sich hierbei um Kinder handeln kann, die bereits sehnsüchtig auf neue Anregungen und vor allem weitere Kinderkontakte gewartet haben. Die modernen stressphysiologischen Untersuchungen deuten aber darauf hin, dass es wichtig ist, auch diejenigen Kinder behutsam einzugewöhnen und genau zu beobachten, die keinen offensichtlichen Protest beim Weggang der Mutter zeigen und durch ihr Verhalten suggerieren, dass für sie bereits von Anfang an alles in Ordnung sei.

Ob und wann Kinder tatsächlich mit der Trennungssituation zurechtkommen und den Tag in der Krippe genießen können, können Eltern an verschiedenen Kriterien erkennen (s. Tabelle 2).

Gut eingewöhnte Kinder zeigen ein konzentriertes und kreatives Spiel.

Ein Hauptkriterium ist das konzentrierte und kreative Spiel, das gut eingewöhnte Kinder zeigen.

Innerlich belasteten Kindern, die keine sichere Basis außer Haus gefunden haben, ist dies für längere Zeit nicht möglich, ihnen fehlt das entspannte Feld, angst- und anspannungsfrei zu erkunden und zu

Tabelle 2: Woran erkennt man, dass ein Kleinstkind in der Außerhausbetreuung angekommen ist und sich dort wohl fühlt? (nach Haug-Schnabel u. Bensel 2006)

- Das Kind weint nach der Eingewöhnung nicht mehr beim und nach dem Abschied von der Mutter oder lässt sich recht schnell von der neuen Bezugsperson trösten;
- es geht gern und freiwillig in die Krippe;
- es lässt sich von der neuen Bezugsperson wickeln oder auf der Toilette versorgen;
- es zeigt wenig »Abseitsverhalten«, d. h., es steht selten unbeschäftigt herum, wandert selten ziellos umher, lutscht wenig am Daumen und zeigt wenig rhythmische Selbstberuhigung;
- es hat erste Spielideen;
- es verweilt bei einer Tätigkeit, d. h., es spielt konzentriert;
- es spielt parallel zu anderen Kindern oder kooperiert mit ihnen;
- es zeigt weniger Aggression als anderes Sozialverhalten;
- es zeigt Erleichterung darüber, nach einem Konflikt einen Weg gezeigt bekommen zu haben, gemeinsam weiterspielen zu können;
- es spricht spontan die neue Bezugsperson in Erwartung einer Antwort oder einer freundlichen Interaktion an;
- es sucht Trost bei der neuen Bezugsperson;
- es kann bei Vermittlung der Bezugsperson teilen oder abwechseln;
- es freut sich, lacht oft und weint selten;
- es besitzt eine altersgemäße Frustrationstoleranz und kann warten, bis es an der Reihe ist;
- es äußert seine Meinung, auch gegen Widerstand, denn das ist ein Zeichen, dass es hier dazugehören möchte und sich entsprechend engagiert.

spielen. Auch ein offener und vertrauensvoller Umgang, anfangs allein mit der Bezugserzieherin, bald erweitert auf die anderen Erzieherinnen, die dem Kind eine Kontaktaufnahme erleichtern, sind wichtige Schritte in die Einrichtung hinein. Als weiteres gutes Zeichen, dass ein Kind in der Einrichtung »angekommen« ist, gilt eine deutlich sichtbare Neugier auf die Einrichtung, die vielfältigen Spielmöglichkeiten und die anderen Kinder. Eingewöhnungsbeobachtungsbögen, die solche Kriterien über die ersten Wochen festhalten, haben sich hier als äußerst hilfreich erwiesen und werden zunehmend von den Einrichtungen eingesetzt (s. Haug-Schnabel u. Bensel 2006, S. 40).

Besonders aussagekräftig sind hier die Beobachtungen, ab wann sich ein Kind von der Erzieherin trösten lässt, ob es außer Kummer bereits Gefühle wie Neugierde, Freude zeigt, mitunter schmunzeln oder sogar schon lachen muss, wenn etwas Lustiges passiert. Wenn ein Kind Wünsche äußert, die Erzieherinnen oder gar andere Kinder um Hilfe bittet, ist es schon fast angekommen. Besonders wichtig ist, dass das Kind andere Kinder beobachtet, den Kontakt zu ihnen sucht und deutliches Interesse an deren Tun und an Ereignissen in der Gruppe zeigt. Klare Zeichen von Begeisterung, Interesse und Teilhabe am Geschehen relativieren auch den oft noch länger geäußerten Trennungsschmerz, der die Eltern stark beschäftigt. Dieses beim morgendlichen Abschied von der Mutter oder dem Vater beginnende und auch nach deren Weggang noch kurz anhaltende Trennungsweinen, das durchaus vehement sein kann, bleibt überraschend oft noch lang als Startrelikt übrig, auch wenn die übrigen 98 Prozent des Tages bereits genussvoll erlebt und aktiv mitgestaltet werden. Es wird immer wieder beobachtet, dass der Trennungsschmerz für alle Beteiligten irgendwann völlig unerwartet endet. Das Zitat eines 28 Monate alten Mädchen »Seit wann wein ich eigentlich nicht mehr?«, zeigt auch die Überraschung des Kindes selbst über die veränderte Startsituation.

Die Erfahrungen zeigen aber auch, dass nicht alle Kinder in der Lage sind, so früh schon ohne Eltern klarzukommen und mit einer größeren Gruppe anfangs unbekannter Kinder in unbekannter Umgebung zurechtzukommen. Kinder, die auch Wochen nach dem Eintritt in die Einrichtung die meiste Zeit teilnahmslos herumstehen, ziellos umherlaufen oder ins Leere starren, so genanntes Abseitsverhalten zeigen, und es trotz Rückhalt der Erzieherin und einer klaren Position der Eltern nicht schaffen sich einzugewöhnen, sollten aus der Einrichtung herausgenommen werden; auch angesichts der Tatsache, dass das Kind offensichtlich nicht nur unter dieser Betreuung leidet,

Bindung ist die absolute Voraussetzung für Bildung.

sondern dass es auch keine Chance hat, sich in dieser Einrichtung zu entwickeln und weiterzubilden. Ein Kind, das sich nicht sicher fühlt, kann nicht vertieft lernen und kann seine Umgebung nicht nachhaltig erkunden. Bindung ist die absolute Voraussetzung für Bildung. Unsicher gebundene Kin-

den entwickeln ein mangelhaftes Selbstkonzept und brechen frühzeitig frustriert in kognitiv herausfordernden Problemlösungssituationen ab. Dann sollten Betreuungsalternativen gefunden werden; vielleicht ist doch noch eine private Betreuung für ein halbes oder ganzes Jahr möglich, oder das Kind tut sich bei einer Tagesmutter in einer kleineren Gruppe leichter. Nochmals neu zu überlegen und anders zu planen ist auch dann angesagt, wenn Kinder zwar morgens mit der Betreuungssituation gut klarkommen, nach dem Mittagsschlaf jedoch häufig oder gar regelmäßig antriebslos, lustlos, quengelig oder gar weinerlich sind und in kein Spiel mehr finden. Oft liegt das Problem daran, dass das Kind zumindest jetzt noch von einer Ganztagsbetreuung überfordert ist, während es einer Halbtagsbetreuung gewachsen wäre und von ihr sogar profitieren könnte.

der entwickeln ein mangelhaftes Selbstkonzept und brechen frühzeitig frustriert in kognitiv herausfordernden Problemlösungssituationen ab. Dann sollten Betreuungsalternativen gefunden werden; vielleicht ist doch noch eine private Betreuung für ein halbes oder ganzes Jahr möglich, oder das Kind tut sich bei einer Tagesmutter in einer kleineren Gruppe leichter. Nochmals neu zu überlegen und anders zu planen ist auch dann angesagt, wenn Kinder zwar morgens mit der Betreuungssituation gut klarkommen, nach dem Mittagsschlaf jedoch häufig oder gar regelmäßig antriebslos, lustlos, quengelig oder gar weinerlich sind und in kein Spiel mehr finden. Oft liegt das Problem daran, dass das Kind zumindest jetzt noch von einer Ganztagsbetreuung überfordert ist, während es einer Halbtagsbetreuung gewachsen wäre und von ihr sogar profitieren könnte.

Unter seinesgleichen oder in der Familiengruppe?

Institutionelle Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern unter drei Jahren wird meist gleichgesetzt mit *Krippenbetreuung*. Doch nur fünf bis acht von zehn Kindern werden in altershomogenen Gruppen von null bis drei Jahren betreut, die wenigsten davon in klassischen, für sich allein stehenden Einrichtungen, die keine Einbindung in eine Einrichtung mit älteren Kindern haben (das betrifft nur zehn Prozent aller unter Dreijährigen) (DJI 2005). Die meisten Krippengruppen sind zusammen mit Kindergarten-
gruppen in kombinierten Einrichtungen integriert, was die Möglichkeit zur altersübergreifenden Kontaktaufnahme eröffnet. Zwei bis fünf von zehn Kindern sind direkt in *alterserweiterten Gruppen* untergebracht, die Altersdurchmischungen von null bis sechs, ein bis sechs, zwei bis sechs, null bis zehn, null bis zwölf Jahren usw. aufweisen.

*Die meisten Krippengruppen sind zusammen mit Kindergarten-
gruppen in kombinierten
Einrichtungen integriert.*

Isolierte Krippe, integrierte Krippengruppe und die verschiedenen Formen der alterserweiterten »Familiengruppe« haben unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Angebotsstrukturen für die Kleinsten,

die Vor- und Nachteile bergen und bei der Auswahl eines Betreuungsplatzes zu berücksichtigen sind.

Altersgleiche Spielpartner

haben sich entsprechende Bedürfnisse und Fähigkeiten; eine wichtige Voraussetzung, um die soziale Umwelt gemeinsam wahrzunehmen und sie für sich zu konstruieren. Das legt die Basis für erste Kooperationen und lässt aus bestätigten Selbstwirksamkeitserwartungen Selbstwirksamkeitserfahrungen werden. Zweijährige interagieren bereits intensiv miteinander, wobei die gegenseitige Imitation eine herausragende Rolle spielt; ein sehr geeigneter Versuch, die eigenen Verhaltensweisen mit denen eines anderen Kindes abzustimmen.

Wer von altersgleichen Spielpartnern spricht, hat die Situation von Kindern in einer Krippe vor Augen. Jedoch sind die meisten »altersgleichen« Spielpartner nur altersähnlich. Schon bei Kindern gleichen chronologischen Alters ist eine Bandbreite von fast drei Ent-

Auch in der Krippe von null bis drei Jahren gibt es eine Altersmischung, die gesehen und differenziert beantwortet werden muss.

wicklungsjahren festzustellen. Und zwischen wenige Monate alten Säuglingen und Kleinstkindern kurz vor ihrem dritten Geburtstag liegen dann Welten – entwicklungsmäßig gesehen und somit die jeweiligen Bedürfnisse betreffend. Auch in der Krippe von

null bis drei Jahren gibt es eine Altersmischung, die gesehen und differenziert beantwortet werden muss. Der individuelle Tagesablauf, geprägt durch den selbst gesteuerten Wechsel zwischen Ruhe- und Aktivitätsphasen, Ausdauer und Belastbarkeit, aber auch das nötige Ausmaß an regelmäßig präsenter und sofort abrufbarer Zugewandtheit und Antwortbereitschaft sind so unterschiedlich, dass ein einheitliches Angebot für alle Kinder zwischen zwölf und 36 Monaten Gefahr läuft, für keines wirklich passend zu sein.

Altersferne Spielpartner

– vorausgesetzt wird hier ein Altersabstand von mindestens zwei bis drei Jahren – sind für Kleinstkinder Zukunftsmodelle, die durch Beobachten, Nachahmen und Nachvollziehen passives Beteiligtsein

möglich machen. Sie bieten Hilfestellung und Orientierung. Schon kleinste Kinder suchen nach für sie attraktiven Anregungen. Sie verfolgen die Aktivitäten und Handlungen der Großen mit den Augen. Bei Verhaltensbeobachtungen zeigt es sich, dass Spezialinteressen oder besondere Fähigkeiten eines bedeutend jüngeren Kindes von den Großen erkannt und »bedient« werden. Dadurch kann eine frühzeitige Anregung individueller Stärken möglich werden, wie sie in dieser Form von altersgleichen Spielpartnern nicht erwartet wird.

Diese beiden sehr unterschiedlichen Komponenten einer adäquaten kindlichen Sozialisationsumgebung schließen sich jedoch keineswegs gegenseitig aus, was die in der Praxis entstandenen Kompromisslösungen immer wieder offenbaren.

Die alterserweiterte Familiengruppe

Die Ideen und Ziele der erweiterten Altersmischung sind vielfältig und beruhen größtenteils auf der Vorstellung einer kindgerechten Familienerziehung. Trotz aller guten pädagogischen Vorsätze drohen dieser Betreuungsform massive Nachteile, wenn die Gruppen zu groß sind und die pädagogischen Konzepte nicht von vornherein auf die Integration der Jüngsten und auf altersgemäße Angebote für die mittleren und großen Kinder ausgelegt sind.

Eltern entscheiden sich mitunter bewusst und unterstützt durch das Urteil von Fachkräften für dieses Betreuungsmodell:

- weil ihre Kinder hier Jungen und Mädchen in unterschiedlichem Alter erleben, was eher einer familienähnlichen Kinderkonstellation entspricht und zumindest zum Teil fehlende Geschwister ersetzen kann. Sind Geschwister vorhanden, besteht die Möglichkeit einer wohnortnahen gemeinsamen Betreuung. So können das Kleinstkind und sein Geschwister im Vorschulalter tagsüber häufigen Kontakt miteinander haben, bei einer großen Altersmischung kommt nachmittags noch das Schulkind der Familie hinzu.
- Die Chance, neben altersgleichen Anregungen auch altersgemischte Angebote und Unternehmungen regelmäßig und ohne viel Aufwand unter einem Dach erleben zu können, wird von vielen Kindern mit mehr Aktivitäten beantwortet, vermutlich moti-

vierend erlebt und erlaubt auch andere Entwicklungsbedingungen, vorausgesetzt, die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen stimmen. Viel Kommunikation und möglich gemachte Interaktion zwischen den Altersgruppen, aber auch bewusst durchgeführte Trennung und separate Angebote für Gleichaltrige sind die Voraussetzung;

- weil zahlenmäßig weniger Kleinstkinder mit ihren besonderen (emotionalen) Bedürfnissen gleichzeitig um ständige Aufmerksamkeit und hautnahe Zuwendung der Erzieherin konkurrieren müssen;
- weil ihre Kinder hier viele Alternativen im Gruppenspiel und vor allem auch in der Kommunikation beobachten und wahrnehmen können, die anregend sind und zur Nachahmung locken, also verschiedenste »Zukunftsmodelle« vor Augen haben, »wie man größer wird und was man dann alles kann und darf«;
- weil ihre Kinder hier nach der Eingewöhnungszeit angebotsreiche Umgebungen und verschiedene Erzieherinnen mit unterschiedlichen Spezialgebieten vorfinden, was sie zum Explorieren und eigenen Aktivitäten auffordert, aber auch die Möglichkeit eröffnet, unter den Bezugspersonen nach Sympathie, momentanem Interesse und gegenseitiger Attraktivität zu wählen;
- weil ihre Kinder hier über Jahre hinweg mit großer Wahrscheinlichkeit einige konstante Bezugspersonen haben werden und auch im Alter von drei Jahren keinen Übergang in einen Kindergarten leisten müssen, der ein erneutes Eingewöhnen von ihnen verlangen würde.

Was in Elternaugen gegen eine Integration Zweijähriger in Kindergartengruppen spricht, sind die dort üblicherweise zu großen Gruppen, die Unruhe, der oft pädagogisch nicht zu vertretende Erzieherin-Kind-Schlüssel und die befürchtete fehlende Überschaubarkeit, besonders in großen Einrichtungen mit täglichem Schichtwechsel im Personal. Gleiche Bedenken haben auch die Fachleute, die Reizvolles der Altersmischung bei ungenügenden Rahmenbedingungen in den Hintergrund treten oder gar verschwinden sehen.

Diese Bedenken müssen differenziert betrachtet werden. Handelt es sich bspw. um eine alterserweiterte Einrichtung in Nordrhein-

Westfalen, dem Bundesland, das bereits in den 1970er-Jahren die Kinderkrippen abgeschafft hat und sehr viel Erfahrung auf dem Gebiet der alterserweiterten Gruppen vorweisen kann, dann sind die Bedenken sicher nicht berechtigt. NRW erlaubt für die *Altersmischung null bis sechs Jahre* neben sieben Kindern unter drei Jahren noch acht ältere Kinder, die von insgesamt drei Erzieherinnen betreut werden. Der Schlüssel von 1:5 für diese Alterszusammensetzung scheint pädagogisch vertretbar und wird bereits seit vielen Jahren erfolgreich in der Praxis alterserweiterter Einrichtungen gelebt.

Der größte Ausbau an Betreuungsplätzen, insbesondere für Zweijährige, findet zurzeit jedoch in »klassischen« Kindergärten statt. Drei Viertel der Jugendämter geben an, durch Öffnung der Kindergärten Angebote für unter Dreijährige schaffen zu wollen. Betrachtet man speziell die *Situation von Zweijährigen in Regelgruppen, dem »Kindergarten zwei bis sechs«*, sieht die Strukturqualität oft bedenklich aus. In manchen Einrichtungen, die bisher 25 Kinder zwischen drei und sechs Jahren betreut haben, werden nun bis zu fünf Zweijährige aufgenommen, *ohne dass eine Reduzierung der Gruppengröße stattfindet*. Dies ergibt einen äußerst schlechten Personalschlüssel von 1:12,5. Kein Bundesland realisiert den wünschenswerten Schlüssel von 1:6 für alterserweiterte Gruppen von zwei bis sechs Jahren (Bensel u. Haug-Schnabel 2007).

Die erweiterte Altersmischung wird häufig als Idealform eines flexiblen und effektiven Betreuungs- und Bildungsangebots beschrieben. Allerdings gibt es kaum empirische Forschungsbefunde zu dieser Angebotsform, die behaupteten Vor- wie Nachteile sind vorwiegend spekulativ.

Eines ist klar, spätestens seit dem teilweisen Scheitern schwedischer Vorstellungen für Kinder im Elementar- und Schulbereich: Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung müssen für Kinder mehr leisten als Regeleinrichtungen. Höhere finanzielle Aufwendungen sind nötig, und es sind auch höhere Anforderungen an die pädagogische Professionalität zu stellen. »Es braucht gezielte Weiterbildungsmaßnahmen, ein durchdachtes und mit den Eltern abgestimmtes pädagogisches Konzept und eine überdurchschnittlich engagierte Arbeit der Fachkräfte mit den Kindern« (Liegle 2007, S. 8).

Selbst die Räumlichkeiten müssen größer und angesichts der vielfältig flexiblen Nutzungsanforderungen besonders strukturiert sein.

Freie Kindergartenplätze mit Zweijährigen aufzufüllen, ohne Konzeption, Tagesabläufe, Personalschlüssel und sonstige Rahmenbedin-

Freie Kindergartenplätze mit Zweijährigen aufzufüllen, ohne die Rahmenbedingungen zu ändern, ist fahrlässig. (Bertelsmann Stiftung 2005). Auch fehlt es den Erzieherinnen oft an dem nötigen

Entwicklungswissen über diese Altersgruppe. Eine interviewte Erzieherin gibt selbstkritisch zu:

»Wir benötigen eigentlich viel mehr Zeit ..., doch im Moment laufen sie einfach so mit. Wenn wir mit den Großen basteln, stören sie, wenn wir Ausflüge machen, schaffen sie die langen Strecken noch nicht und müssen in die andere Gruppe. Und wenn sie müde werden, legen wir sie in die Kuschelecke – bei uns gibt es leider keinen Schlafraum« (Grüneberg 2007).

Damit sich Zweijährige in Kindertagesstätten wohl fühlen, sich integrieren, sich Wissen und Fähigkeiten aneignen und von den Angeboten profitieren können, müssen unbedingt die folgenden Voraussetzungen erfüllt sein:

- zugewandte Aufmerksamkeit und eine hohe Antwortbereitschaft;
- sprachliche Stimulation und Unterstützung ihrer Kommunikationsversuche;
- altersgemäße Entwicklungsanregung basierend auf adäquatem Entwicklungswissen;
- Freiraum, um selbst agieren zu können;
- Respektierung der kindlichen Zeitvorstellungen;
- Schutz vor Überforderung;
- die Eltern brauchen differenzierte Informationen und klare Vorgaben. Die Erziehungspartnerschaft beinhaltet auch Elternregeln.

Weitere Voraussetzungen zeigt Tabelle 3.

Um diese Anforderungen gewährleisten zu können, sind im Vorfeld strukturelle Veränderungen notwendig. Zuerst ein adäquat erhöhter Personaleinsatz und eine an die neue Situation angepasste Gruppengröße. Zwei Fachkräfte pro Gruppe während der Hauptbetreuungs-

Tabelle 3: Betreuung von Zweijährigen – Worauf kommt es an?
(nach Grüneberg 2007)

- Die Eingewöhnung braucht Zeit (zwei bis sechs Wochen) und muss elternbegleitet und bezugspersonenorientiert sein, d. h., die Mutter ist in der ersten Zeit mit in der Gruppe und eine feste Erzieherin gewinnt das Vertrauen des Kindes.
- Es wird immer nur ein Kind eingewöhnt.
- Die Erzieherin muss bei der morgendlichen Ankunft und den Rest des Tages durchgehend da sein.
- Erzieherinnen sollten 20 Prozent ihrer Wochenarbeitszeit kinderfrei haben: für Elterngespräche, Beobachtungsbögen und zur Vorbereitung.
- Erzieherinnen sollten Zeit für regelmäßige Fortbildungen haben.
- Das Kind sollte möglichst täglich ohne Lückentage, dafür aber vorzugsweise nur halbtags von zu Hause abwesend sein.
- Auf die Schlafenszeiten wird individuell eingegangen. Die Kinder werden nicht verfrüht aus dem Mittagsschlaf geweckt.
- Es gibt eine Wickelmöglichkeit. Sich von der Erzieherin wickeln zu lassen ist ein Vertrauensbeweis. Die Erzieherin nimmt sich die Zeit für eine liebevolle und beziehungsvolle Pflege.
- Die Gruppe sollte höchstens 15 Kinder umfassen, davon nicht mehr als fünf unter drei.
- Es gibt ein bis vier andere Spielkameraden im selben Alter.
- Sinnvoll ist ein »halb offenes Konzept«, in dem die Kinder in der Freispielzeit aussuchen dürfen, in welchem Raum sie spielen. Die Kleinstkinder werden in dieser Zeit in Nestgruppen betreut und von der Bezugserzieherin langsam an die Angebote gewöhnt. Jedes Kind macht sich in seiner Geschwindigkeit auf den Weg aus dem Nest.
- Es findet – wenn nötig – nur maßvolles Platzsharing statt (»flexible Kinderbetreuung«): Maximal zwei bis drei Plätze werden auf mehrere Kinder verteilt, so dass diese zeitlich versetzt anwesend sind. (Es gibt Einrichtungen in denen sich bis zu 45 Kinder 18 in der Betriebserlaubnis genehmigte Ganztagsplätze teilen!) Erzieherinnen bleibt so keine Zeit für die Zusammenarbeit mit den Eltern, für Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsschritten.
- Neben einem Schlafraum sollte der Gruppenraum mindestens 4,5 Quadratmeter pro Kind haben. Es gibt Zugang zu einem Turnraum, Raum zum Basteln/Werken, Garten ...
- Es äußert seine Meinung, auch gegen Widerstand, denn das ist ein Zeichen, dass es hier dazugehören möchte und sich entsprechend engagiert.
- Die Eltern schenken dem Kind vor und nach dem Kindergarten intensive Zuwendung.
- Eltern haben die Möglichkeit, sich in Elterngesprächen mit der Erzieherin auszutauschen. Gerade in diesem Alter sind Eltern oft verunsichert, wenn sie ihr Kind abgeben, und brauchen intensive Gespräche.

zeit und Anwesenheit der Kinder unter drei Jahren sind eine unabdingbare Voraussetzung für die Betreuung von Zweijährigen in altersgemischten Gruppen.

Die neue Gruppengröße ist ein höchst kontrovers diskutiertes Thema; in der Praxis dominieren die finanziellen Aspekte der Bezuschussung, werden doch Zweijährige auch deshalb aufgenommen, um die alten Gruppen halten zu können! Der Kampf um kleinere Gruppen und damit auch um einen besseren Personalschlüssel ist

Der Kampf um kleinere Gruppen ist deshalb so wichtig, weil diese Variable direkten Einfluss auf die Qualität der außerfamiliären Betreuung hat.

deshalb so wichtig, weil diese Variablen direkten Einfluss auf die Qualität der außerfamiliären Betreuung haben. Es gibt in Deutschland keine einheitlichen Grenzwerte, viele regionale

Unterschiede im Detail, einige weit entfernt vom wünschenswerten Zustand (s. auch Bensel u. Haug-Schnabel 2007).

Die Nachteile der alterserweiterten Gruppe lassen sich reduzieren, wenn das Erzieherinnenteam dank erworbener Professionalität gruppenübergreifend denkt und plant: Altersmischung punktuell erleben, aber nicht den ganzen Tag, bei jeder Aktion zu ihr verpflichtet sein. Das pädagogische Mittel der regelmäßigen psychologischen Verkleinerung der Gruppengröße und dadurch zeitweilig variierenden Gruppenzusammensetzung erlaubt es, den Kleinsten, den Kleinen, den Mittleren und den Großen immer wieder Gelegenheiten für Aktionen »unter sich« und genau angepasste Angebote zu geben. Wenn die Bärengruppe und die Löwengruppe und die Nashörner hinter geschlossenen Türen im Alleingang, womöglich noch unter Konkurrenzdruck, versuchen, allen Kindern jeder Altersgruppe zwischen einem und sechs Jahren gerecht zu werden, kann dies nicht klappen.

Die Krippe(ngruppe)

Die Nachteile der alterserweiterten Betreuung spiegeln die Vorteile der Betreuung in einer altershomogeneren Krippengruppe wider, die allerdings auch ihre »Schwächen« hat. Von Vorteil ist sicher, dass Tagesablauf, Räumlichkeiten und pädagogisches Angebot in der Krippe

meist auf diese junge Altersgruppe abgestimmt sind. Zudem sind die Gruppen kleiner, und es kommen weniger Kinder auf eine Erzieherin.

Doch auch hier zeigt die Praxis, dass diese Betreuungsform ihre Grenzen hat. Zu viele Spielangebotsinseln füllen den Raum, und es bleibt wenig Freiraum für den hohen Bewegungs- und Aktionsbedarf dieser Kinder. Der Anregungsgehalt einer ausschließlich für Säuglinge und Kleinstkinder konzipierten Umgebung ist geringer, weil Ruhe und Schutz oft als einzige Maxime Einfluss auf die Gestaltung zu nehmen scheinen.

Der Anregungsgehalt einer ausschließlich für Säuglinge und Kleinstkinder konzipierten Umgebung ist geringer.

Außerdem fehlt bei Abwesenheit älterer Kinder die Möglichkeit, im Kielwasser der Ideen Größerer zumindest gedanklich mitgetragen zu werden und so schon ein Stückchen zu antizipieren, was als nächster eigener Entwicklungsschritt anstehen wird. Es fehlt an Nachahmungsmodellen aus der Welt der größeren Kinder, die zugleich Zukunftsmodelle der eigenen Entwicklung darstellen (»Wie wird man größer?«). Die Herausforderungen und damit die Chance, daran zu wachsen, sind geringer. Wird die auch in einer Krippe vorhandene Altersmischung nicht berücksichtigt, ist bereits bei fitten Zweieinhalbjährigen mit intensiven Langeweilezeiten zu rechnen, die nicht immer mit positiver Kreativität überwunden werden.

Diese Nachteile lösen sich weitgehend auf, wenn die Krippe Teil einer kombinierten Einrichtung ist und nicht nur zufällige Begegnungen und Kontakte mit den Kindergartenkindern möglich sind, sondern nach der Eingewöhnungszeit auch eine gezielte Öffnung, mit pädagogisch durchdachten Angeboten aber auch Freispielsituationen zwischen Klein und Groß, stattfindet. Dann entspricht die Krippe eher einer »Nestgruppe« in offen arbeitenden Einrichtungen. Die Neustarter bleiben dort während ihrer Eingewöhnung und meist auch noch weitere Sicherheit gebende Wochen zusammen mit ihren Bezugserzieherinnen in einem Art Gruppenraum mit Krippenangeboten, in dem sie erste Gruppenerfahrungen außer Haus sammeln. Von hier starten sie aber auch immer wieder in Kleingruppe mit ihren Erzieherinnen zu den größeren Kindern und deren Erzieherinnen, um in dieser Sicherheit langsam den Kontakt mit den Kindergarten-

kindern und »Hunger nach mehr« aufzubauen – mal ein Besuch im Baubereich der Großen, mal ein gemeinsames Frühstück, mal zusammen ein Bilderbuch anschauen.

Der Erfolg der Eingliederung um den dritten Geburtstag ist besonders groß, wenn sich jedes Kind in seiner eigenen Geschwindigkeit auf den Weg in die Großgruppe und zum offenen Spielen machen darf. »Blick aufs Kind, nicht auf den Kalender« bedeutet: Wer es früher draußen spannend findet, darf raus und hat die Gewissheit, von inzwischen nicht mehr fremden Erzieherinnen wieder ins Nest gebracht zu werden; wer noch gerne in der Nestgruppe bleibt, wird nicht gedrängt.

Wie bildet sich mein Kind in der Krippe? Durch was wird es gefördert?

Ein Mensch ist nie wieder im Leben so neugierig, so offen, so lernfähig und so kreativ wie in seiner frühen Kindheit. Kinder sind die besten

Kinder sind die besten Lerner der Welt, und zwar von Geburt an.

Lerner der Welt, und zwar von Geburt an (Schäfer 2005). Die frühe Kindheit ist die Lebensphase mit der größten Lernfähigkeit, in der Kinder

am stärksten »ihre eigenen Lehrmeister« sind. Selbstbildung und Eigenkreativität haben in der Elementarpädagogik immer Vorrang.

Kindliche Selbstbildungsprozesse

Bis vor wenigen Jahren dominierte die Vorstellung, dass Erwachsene Kinder bilden müssten. Aber Bildung und Lernen vollziehen sich als aneignende Tätigkeiten, die Initiative kommt vom Kind, der Bildungsprozess geschieht nicht im individuellen Einzelgang, sondern im sozialen Miteinander, während die Beteiligten interagieren und kommunizieren.

Die kindlichen Selbstbildungsprozesse sind:

- selbstorganisiert;
- eigenaktiv;
- spontan;

- ko-konstruktiv;
- selbsttätig;
- selektiv;
- unterstützt durch hoch leistungsfähige angeborene Lernstrategien;
- erfahrungsabhängig.

Ein Kind stellt also Fragen an die Welt und versucht, durch sein selbstorganisiertes Tun Antworten zu finden. Es wird von sich aus aktiv und scannt die Umgebung nach Gegenständen, die möglichst vielfältig zu manipulieren sind. Oder es versucht durch vielfältiges Wiederholen und Variieren Zusammenhänge sowie Ursache und Wirkung zu erkennen. Ein Kind sucht sogar eigeninitiativ nach Umgebungen, die seinen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten nahekommen, die »passen«, weil es hier mit Recht am meisten »Erfahrungsbeute« erwartet: Neues zum Staunen und Bestätigendes, um immer mehr zu verstehen. Und dann muss darüber gesprochen werden, gemeinsam an der Antwort gebastelt werden, ko-konstruktiv.

Erkunden, Spielen, Nachahmen und phantasievolles Gestalten finden nur im »entspannten Feld« statt, wenn das Kind keine Angst hat, nicht von Kummer gebremst wird oder überfordert ist. Bildungsimpulse wirken durch Beziehungsangebote.

Bildungsimpulse wirken durch Beziehungsangebote.

Die Beziehungsqualität zur Erzieherin nimmt Einfluss auf die Art und Qualität des Informationserwerbs, sie gibt Strukturen vor, wie mit Neuheit und Komplexität umgegangen wird. In Explorationssituationen entscheiden die Anwesenheit der *sicheren Basis* und die Möglichkeit, mit ihr körperlichen, sprachlichen oder wenigstens visuellen Kontakt aufzunehmen, darüber, wie das Kind die Situation einschätzt und seine Aktionen plant. Im entspannten Feld kann nachgedacht, begriffen und gelernt werden.

Bildungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern

Der Erfahrungsvorsprung Erwachsener wird dann zum Gewinn, wenn sie Folgendes beachten:

- Erfahrungen sammeln lassen;
- Bislang nicht Erfahrenes erfahrbar machen;

- Türen öffnen, damit der Unerfahrene von selbst hindurchgehen kann;
- So wenig wie möglich eingreifen.

Auf eigene Erfahrungen kommt es an. Dieses gemeinsame Wissen ist die Basis für eine Bildungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern. Diese Bildungsprämisse sollte zu Hause und in der Einrichtung gelten. Ein Beispiel soll beiden »Partnern« zeigen, wie wichtig spontan entstandene Lernsituationen in zugelassenen Umgebungen sind. Es geht um die Unterstützung und Förderung selbstorganisierter und selbstgesteuerter Lernprozesse, auf dem Foto zum Beispiel um das Erkunden einer Pfütze.



© Niedersächsisches Kultusministerium

Konzentration, Körperbeherrschung und feinmotorische Geschicklichkeit sind nötig und werden eingeübt. Naturwissenschaftliches Experimentieren wird möglich: Ich sehe meine Hand im Wasser wie in einem Spiegel. Ist auf der Pfütze eine Haut? Manche Gegenstände schwimmen, manche gehen unter. Gestern war hier keine Pfütze, ob sie morgen noch da ist? Damit ich die Stelle wiederfinde, um morgen nachschauen zu können, lege ich eine Schnur um den Pfützenrand, oder wir machen ein Foto.

Wichtige Lernsäulen sind vertreten:

- *Das Interesse* (spontan beim Kind entstanden) oder *der Impuls* (arrangiert von der Erzieherin) ist die Einladung, sich auf etwas Neues einzulassen;
- Jetzt startet das *eigenaktive Tun* des Kindes, es exploriert und versucht, seine Fragen zu beantworten;
- Dann folgt die *Auseinandersetzung* damit, am besten in Gesprächen, in denen man durch *Deutungs- oder Erklärungsversuche* der Sache auf die Spur kommt;
- Weitere *Vertiefungsexperimente* folgen, bei denen die Themen der Kinder beantwortet und durch neue Herausforderungen bereichert werden: Z. B. mit Wasser gefüllte Glasbehälter und mehrere Gegenstände aus unterschiedlichen Materialien stehen bereit, um festzustellen, was schwimmt, was sinkt und was sonst noch passiert. Natürlich liegen Papier und Bleistift bereit, um das Experiment dokumentieren zu können.

Beim gemeinsamen Handeln, Miteinandersprechen, beim Ideenproduzieren und Nachdenken vollzieht sich der ko-konstruktive Bildungsprozess. Sich besprechen, gemeinsam nachdenken, sich Zeit zu nehmen, einander zu verstehen, Fragen stellen und keine Antworten schuldig bleiben fördern nicht nur die Sprachentwicklung, die emotionale Ausdrucksfähigkeit und das Selbstbewusstsein, sie geben der kindlichen Welt eine Struktur. Ein Kind stellt Fragen, will Dingen auf den Grund gehen und beharrt auf einer Antwort – schon bevor es sprechen kann. Wenn etwas seine Wissbegierde geweckt hat, ergreift es eigeninitiativ jede Chance, sich mehr Wissen zu verschaffen; genau hier sollte die professionelle Unterstützung ansetzen.

Wenn etwas die Wissbegierde des Kindes geweckt hat, ergreift es jede Chance, sich mehr Wissen zu verschaffen.

In Bildungstagebüchern oder Portfolios werden anhand von Lerngeschichten (Leu u. a. 2007), Kompetenzkarten, ausgewählten Verhaltensprotokollen (Bensel u. Haug-Schnabel 2005) oder Fotodokumentationen der individuelle Lern- und Entwicklungsweg und die »Schöpfungen« eines Kindes durch die Jahre in der Einrichtung dokumentiert – sicher auch zur wirklich transparenten Information

und Freude der Eltern, vor allem aber, um dem Kind seine Entwicklungsforschritte, seine besonderen Fähigkeiten und seine Spur, die es in der Einrichtung hinterlassen hat, als Erfolg vor Augen zu führen. »Ich hol mein Buch, weil ich sehen will, wie ich geworden bin!« Derart ins Krippen- oder Kindergartengeschehen einbezogene Eltern beginnen auch zu Hause genauer hinzusehen, vielleicht sogar selbst zu beobachten und zu dokumentieren.

Die Bedeutung einer anregungsreichen Umgebung

Kinder brauchen für ihre Bildungsprozesse anregungsreiche Umgebungen. Erzieherinnen werden heute als aktive Entwicklungsbegleiterinnen, als Architektinnen immer wieder neu anregender Umgebungen gesehen. Denn das ist der Rahmen, in dem das Kind aktiv werden kann, sich leistungsfähig und ernst genommen fühlt, wo es seine Themen findet und seine Lernstrategien profilieren und einsetzen kann. Es geht also darum, eine anregende Bildungsumwelt bereitzustellen, von der sich Kinder, abhängig von ihrem momentanen Entwicklungsstand, angesprochen fühlen. Die folgenden Merkmale gehören zu einer anregungsreichen Umgebung (Haug-Schnabel u. Bensel 2006):

- *Heiterkeit*, denn in einer heiteren Atmosphäre kommen die kindlichen Lernstrategien am besten zum Tragen;
- *Platz*, um den natürlichen Bewegungsdrang ausleben zu können, um motorische Fähigkeiten und Körpergefühl zu entwickeln;
- *Zeit*, um Fragen in Ruhe nachzugehen, um Zusammenhänge durch Handeln zu ergründen und im Gespräch zu klären;
- *Vielseitig beispielbare Materialien* in überschaubarer Menge, sichtbar und frei zugänglich, zwingen zu einer Auswahl aus dem Angebot und lassen entscheiden lernen;
- *Autonomie in Verbundenheit*, d. h., das Kind ist sicher genug geworden, um zu entscheiden, wann es bei der Erzieherin bleiben möchte und wann es sich zum Spielen entfernt;
- *Erwachsene Spiel- und Gesprächspartner*, die sich im Dialog auf die kindliche Ausdrucksfähigkeit einlassen und dosierte Hilfestellung zum Selbstständigwerden anbieten;
- *Altersgleiche Spielpartner*, um die soziale Umwelt gemeinsam wahrzunehmen und sie für sich zu konstruieren;

- *Altersferne Spielpartner*, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und dabei alterstypische Grenzen zu überschreiten;
- *Anregendes zu eigenen Projekten*, um Futter zum Weiterdenken und Ausprobieren zu bekommen;
- *Anregungen für neue Projekte*, denn neu Erfahrenes lässt Kinder aktiv werden – mit den Händen, den Füßen und dem Kopf;
- *Gemeinsamkeit*, um sich angenommen, seinen Platz und seine Bedeutung in der Gruppe zu spüren.

Die Toddler (englische Bezeichnung für Ein- und Zweijährige) haben ein dominierendes Entwicklungsthema: der unbedingte Wille die Welt zu erobern, und zwar mit so wenig Hilfe von außen wie möglich.

Neues zu erproben bedeutet, Erfahrungen sammeln, lernen, sich bilden. Der Erwachsene sollte präsent sein, beobachten, unterstützen und notfalls schützen, ohne selbst oder anstelle des Kindes zu handeln. In dieser Situation geschützter und anregender Umgebungen entwickeln sich ungeahnte Fähigkeiten. Es ist wichtig, so wenig wie möglich in kindliches Tun einzugreifen. Jedes Eingreifen durchbricht und stört die dem Kind eigene Vorgehensweise. Das Kind vertraut dem Erwachsenen und wird sein Tun unterbrechen; der Erwachsene wird seine Handlung zu Ende führen. So geht für das Kind die Chance verloren, die Lösung selbst zu finden und das Ergebnis seiner eigenen Kompetenz zuzuschreiben.

Ein- und Zweijährige haben den unbedingten Willen, die Welt zu erobern, und zwar mit so wenig Hilfe von außen wie möglich.

Wer Kinder bei der eigenen Entdeckung der Welt unterstützen will, muss als Erwachsener immer wieder neu die Balance finden zwischen *Gewährenlassen* und *Anregungengeben*, zwischen *Selbst-herausfinden-Lassen* und dem *Aufzeigen von Lösungswegen* (Dreier u. a. 2004).

Tagesablauf in der Kinderkrippe

Eltern, die ihr Kind in die Krippe bringen und dabei vielleicht ein Bild des Kindergartenalltags, womöglich ihrer eigenen Kindergartenzeit, vor Augen haben, werden sich über den Tagesablauf wundern. Vieles

erfolgt wesentlich spontaner, der Ablauf umfasst viel weniger Punkte, die zu bestimmten Zeiten »dran« sind und abgehakt werden müssen. Marathon-Stuhlkreise sind genauso wenig zu erleben wie langwierige Mal- und Bastelaktion oder andere bewusst an den Tisch fesselnde Arbeiten. Was aber nicht heißt, dass nicht auch zusammengesessen, nacheinander erzählt und gemeinsam gesungen wird, um sich im Kreis der anderen zu erleben, zu merken, dass jeder das Wort erteilt bekommt und alle dann zuhören. Kindgemäße Tischregeln gelten beim Frühstück oder gemeinsamen Mittagessen, ohne selbstständige Essensversuche der Kinder zu verhindern. Natürlich wird auch gemalt und gebastelt, aber die Freude an Materialerprobung und kreativem Experimentieren, solange es Konzentration und Ausdauer zulassen, steht im Vordergrund.

Die unter Dreijährigen sind noch viel mehr unterwegs und in Bewegung, um in Kontakt zu kommen und nach Bildungsanreizen zu suchen, als die älteren Kindergartenkinder – wobei die ähnlich aktiv wären, wenn sie es denn dürften. Durch Bewegung kommt es zu Interaktionen und spontanen Spieleinheiten, für die die Kinder räumlichen und zeitlichen Freiraum brauchen. Ein formales, standardisiert einsetzbares Angebotsschema, das Tag für Tag durchlaufen oder gar abgearbeitet werden muss, entspricht nicht den Vorstellungen der moder-

Ein standardisiertes Angebotsschema entspricht nicht dem Erleben des Kleinstkindes.

nen Elementarpädagogik und vor allem nicht dem Erleben des Kleinstkindes. Vielmehr geht es beim Strukturieren ihres Alltags um anregende Impulse, um Antworten auf kindliche Akti-

vitäten oder Befriedigung von Kontakt- oder Ruhebedürfnis, pädagogische Reaktionen, die flexibel am Bedarf und an der Situation der Kinder orientiert werden. Besonders wichtig und beliebt sind Rituale, die die Kleinsten Struktur am deutlichsten spüren lassen.

Hier ein Überblick über die Kernpunkte des Tagesablaufs, deren zeitliche Vorgaben allein gemäß den Bedürfnissen der Kinder strukturiert sind:

Begrüßung und eigeninitiativer Start sind elementare Bausteine des Krippenalltags. Ein Kind willkommen heißen und ihm signalisieren,

dass alle sich freuen, es wiederzusehen: Das ist so wichtig, weil die emotionale Nähe der Erzieherin die Voraussetzung dafür ist, dass das Kind wirklich »ankommt«. Ein kleines Gespräch oder eine nette Geschichte über ein Ereignis vom Vortag, das gemeinsam erlebt wurde, kann den Einstieg erleichtern. Das Kind sollte Zeit haben, anzukommen und selber zu bestimmen, wann, wie, wo und mit wem es dann den eigentlichen Start in den Alltag beginnen möchte.

Manche Kinder wollen gleich am Anfang »Gruppe spüren«, indem sie sich erst einmal ganz vorsichtig, aber äußerst geschickt an den Tisch setzen und ihr Frühstück auspacken – ob hungrig oder nicht – und beobachten, wer schon da ist und was gerade an Aktivitäten passiert.

Andere Kinder bestehen auf einem Spaziergang durch die Einrichtung, mit kleinen Haltestationen, um angesprochen zu werden oder andere Kinder anzusprechen, um etwas gezeigt zu bekommen, jemanden zu treffen, zu sehen, was die großen Mädchen heute machen oder festzustellen, ob Kim noch krank ist. Hierbei wird am *sozialen Netz* geknüpft.

Jede Altersgruppe (auch in der altersähnlichen Krippe) profitiert von Zeiteinheiten, in denen sie in *altersgleicher Kleingruppe* mit einer Erzieherin unter einem Thema zusammen sein kann, ob es sich nun um Freispiel oder um ein Angebot, mal drinnen, mal im Freien, mal wild, mal ganz ruhig und konzentriert handelt. Die Möglichkeit, mit Altersgleichen in kleiner Gruppe (Werkstattgröße) zusammen altersgemäß zu agieren, Aufgabenstellungen unter seinesgleichen anzugehen oder ungestört Lieblingsbeschäftigungen nachzugehen, sollte mehrmals wöchentlich gegeben sein, um sich selbst und die anderen mal anders als in der Großgruppe, in der andere Gesetze gelten, zu erleben.

Andererseits sollte auch die Begegnung mit deutlich älteren Kindern zeitweilig möglich sein oder geschaffen werden, da *erlebte Altersmischung* zum Nach- oder Mitmachen motivieren kann und die Chance bietet, einen Blick auf zukünftige Aktivitäten, Rechte, aber auch Pflichten zu werfen. Dies kann in Form eines ritualisierten Zusammenkommens, eines gemeinsamen Singspiels oder auch bei angeleiteten Aktivitäten oder freiem Spiel drinnen oder draußen geschehen. Kleinstkinder, die in einer alterserweiterten Gruppe betreut

werden, erleben dies täglich; für sie ist die altersgleiche Kleingruppe das Besondere. Etwas mehr Absprache und Koordination erfordern altersgemischte Aktivitäten, wenn eine eigene Krippengruppe innerhalb eines Kindergartens existiert. In isolierten Krippen ohne Anbindung an eine Einrichtung mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren sind regelmäßige Kontakte mit größeren Kindern fast nicht möglich.

Verhaltensbeobachtungen zeigen, wie wichtig es ist, dass das außerfamiliär in einer Gruppe betreute Kind immer wieder auch *geschützte Aktivitätsräume* erlebt, um ungestört von anderen tiefer in ein Thema einzusteigen, nach Zusammenhängen zu suchen, sich kreativ zu entfalten, um auf diese Weise mehr über sein momentanes Bildungsthema zu lernen. Hierfür gibt es Bereiche, die zeitweilig als »Arbeitszimmer« reserviert sind, um in kleiner Gruppe mit Ton zu arbeiten, zu experimentieren oder Bücher zu betrachten, oder ein etwas am Rande liegender Bereich im Garten lädt da ein, in Ruhe zu »trainieren«. Der Schutz kann auch darin bestehen, dass die Kinder sich einen Spielteppich nehmen können, der eine auffällige Farbe besitzt und nach außen hin signalisiert, dass man an dem damit markierten Platz in Ruhe alleine spielen darf, wer mitspielen möchte zuerst fragen und auch ein Nein verkraften muss. Dazu braucht es ein festes Regelwerk, das auch die Kleinsten schnell begreifen und akzeptieren, da sie den Nutzen für sich selbst schnell spüren. Bieten die Erzieherinnen genügend Materialien und unterscheidbare Orte, um wählen zu können, schult dies die Selbstregulationsfähigkeiten des Kindes, weil es sich fragen kann: Nach was ist es mir gerade, was brauche ich jetzt; und es unterstützt auch die Möglichkeit, sich bei Bedarf in ruhigere Zonen zu begeben, um dort eine für dieses Alter typische kurze Ruhephase einzulegen, bevor man sich danach wieder einer aktiveren Tätigkeit zuwendet.

Der *Zeitpunkt des Mittagessens* sollte so gewählt sein, dass das Kind nicht bereits zu müde ist, sondern beim Essen auch noch ermutigt wird, sich zu unterhalten und zu genießen. Die anschließende Mittagspause oder Ruhe sollte unter Begleitung der Bezugserzieherin stattfinden, um in deren emotionaler Nähe zur Ruhe und zum Schlaf zu kommen.

Ein wichtiger Alltagsimpuls sind die immer zu ermöglichenden *Bewegungszeiten*. Durch die Gestaltung der Räume und des Außen Geländes lässt sich die motorische Experimentierfreude der Kinder, also ihre Lust am Rutschen, Balancieren, Springen, Klettern und Verstecken stark beeinflussen (Schneider u. Wüstenberg 1993). Kinder brauchen Anregendes für neue Erfahrungen, aber auch Anregendes zu ihren eigenen Projekten. Die Kinder interessieren sich weniger für ein dauernd wechselndes Angebotspotpourri als für spannende und verlockende *Impulse zu ihren eigenen Projekten*. Die Interessen und Themen der Kinder sind wegweisend für neue Angebote.

Die Interessen und Themen der Kinder sind wegweisend für neue Angebote.

Ein *ritualisierter Ausklang* erleichtert den Kindern die Vorbereitung auf zu Hause und versichert sie darin, dass ihre Eltern nun bald kommen werden. Wem der »Weltenwechsel« noch schwerfällt, darf einen kleinen Gegenstand mit nach Hause nehmen, der am nächsten Tag wieder mitgebracht wird, genauso wie der beruhigende Teddy von daheim morgens noch nicht fehlen darf.

Feinfühliges Erziehen und beziehungsvolle Pflege

Es geht um das Angebot »Erzieherin«. In einer Studie über die Rolle institutioneller Betreuungspersonen, durchgeführt vom National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), zeigte sich, dass antwortbereite und feinfühliges Erziehen das Maß für Betreuungsqualität schlechthin sind, besonders im Hinblick auf kognitive und sprachliche Fähigkeiten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Als ausschlaggebend für eine Entwicklungsförderung haben sich die *Häufigkeit sprachlicher Stimulierung* (also Anregungen zum Dialog) wie auch die *sprachliche Unterstützung bei kindlichen Kommunikationsversuchen* erwiesen. Die Erwachsenen spielen in diesem Zusammenhang eine herausragende

Antwortbereite und feinfühliges Erziehen sind das Maß für Betreuungsqualität schlechthin.

Rolle, da der sprachliche Austausch zwischen Kindern in diesem Alter eher spärlich ist.

Das Verhalten der Erzieherinnen hat nicht nur einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der von ihnen betreuten Kinder, sondern auch auf die Interaktionen zwischen den Kindern. Positives, sensibles und responsives Erzieherinnenverhalten hat auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder einen wesentlichen Einfluss, diese wiederum hat Effekte auf deren Kontaktaufnahme und Umgang mit anderen Kindern in Form äußerst geschickter Interaktionen der Kinder untereinander. Werden die positiven Peerinteraktionen von den Betreuungspersonen wahrgenommen und sowohl sprachlich wie auch mit Ideen unterstützt, steigt die Kompetenz der Gruppe.

Beziehungsvolle Pflege

Die Rolle der Erzieherin hat sich gewaltig verändert: Von der Spielanimatorin und Bastelanleiterin zur zurückhaltenden Beobachterin, die kindliche Handlungsweisen und Reaktionen kennt, zu verstehen versucht und in geeigneten Augenblicken sich als umsichtige Entwicklungsbegleiterin mit dem entsprechenden Erfahrungsvorsprung achtsam und ideenreich einbringt.

Was Kinder unter drei Jahren vor allem von ihrer Erzieherin brauchen, ist eine Beziehung. Diese Beziehung wird nicht einmalig in der Eingewöhnungszeit aufgebaut und hat dann ein für alle Mal Bestand, sie wird vielmehr in der alltäglichen Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind immer wieder überprüft und neu geeicht. Und zwar nicht nur in Spielsituationen, sondern gerade auch in Pflegesituationen, beim Wickeln, Waschen, Anziehen oder Füttern. Liebevolle Zuwendung bei feinfühlgiger Pflege und Betreuung stärkt die Beziehung und lässt das Kind seinen Körper als

liebens- und schützenswert erleben. Feinfühlgige Pflege und Betreuung schafft erst die Voraussetzung für eine frühkindliche Bildungsumwelt. Die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler nannte dies treffend beziehungsweise Pflege.

Feinfühlgige Pflege schafft die Voraussetzung für eine frühkindliche Bildungsumwelt.

liebens- und schützenswert erleben. Feinfühlgige Pflege und Betreuung schafft erst die Voraussetzung für eine frühkindliche Bildungsumwelt. Die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler nannte dies treffend beziehungsweise Pflege.

Ein Kind hat eine volle Windel oder soll vor dem Rausgehen wärmer angezogen werden. In diesen Situationen lernt es viel über sich und seinen Körper. »Darf ich dich wickeln?«, »Darf ich dir helfen, deine Jacke anzuziehen?« sind wichtige Fragen, die eine Überrumpelung des Kindes von vornherein verhindern und ihm die Chance geben, den intensiven Kontakt zu erlauben und so auch die Pflegemaßnahme zuzulassen. Nur auf diesem Weg kann Einsicht in die Notwendigkeit einer Maßnahme entstehen. Die vorsichtige Kontaktaufnahme und das die Handlung ruhig erklärende und begleitende Sprechen erleichtern dem Kind die körperliche Manipulation und lassen sie zur Selbstverständlichkeit werden. Sätze wie »Kannst du schon den Klebeverschluss öffnen? Ich zeige es dir. Gibst du mir eine frische Windel?« oder »Jetzt müssen noch beide Arme in die Jackenärmel, gibst du mir den ersten Arm?« werden nicht als Übergriffigkeit erlebt, sondern signalisieren Mitbeteiligtsein am Geschehen. Das weckt Selbstwirksamkeitsgefühle: Nicht mit mir geschieht etwas, sondern ich ziehe eine neue Windel oder meine Jacke an. Die Situation wird bewältigbar – und zwar bald von mir allein.

Wickelsituationen sind Schlüsselsituationen genauso wie andere Pflegesituationen, in denen klar wird, dass eine entwicklungsorientierte Erziehung berücksichtigen muss, wie viel Steuerung und Kontrolle angesichts der kindlichen Bedürfnisse nach Autonomie und Eigenaktivität tatsächlich nötig sind. Das Eigenentscheiden und Mitmachen wecken Selbstwirksamkeitsgefühle: Nicht mit mir geschieht etwas, sondern ich nehme immer mehr Einfluss auf das Geschehen.

Gerade beim Thema Sauberkeitserziehung lässt sich demonstrieren, wie achtsam man mit den Kleinstkindern umgeht, und deutlich wird auch, wie wichtig eine Zusammenarbeit mit den Eltern ist. Gegen Ende der Krippenzeit werden viele Kinder problemlos tagsüber trocken und sauber. Da es sich bei Blasen- und Darmkontrolle um einen Reifungsprozess handelt, der nach einem genetischen Programm abläuft und von außen nicht zu beschleunigen ist, muss in manchen Fällen abgewartet werden. Wahrscheinlich trägt die Selbstverständlichkeit, mit der andere Kinder in der Einrichtung zur Toilette gehen, dazu bei, dass sich die Kleinen nach abgeschlossener Reifung eigenmotiviert den Klohängern anschließen. Wenn man die ersten Anzei-

chen für Harndrang oder Darmtätigkeit beim Kind sieht, sollte man das Kind zur Toilette begleiten und ihm Topf oder Kinderklo anbieten. Geduld ist angesagt und in sinnvollen Zeitabständen von ca. zwei Stunden immer mal wieder an einen Toilettengang erinnern, ohne diesen zu forcieren. Dieses Vorgehen macht einen baldigen Erfolg wahrscheinlich, vor allem wenn auch die Eltern zu Hause vergleichbar vorgehen und nicht mit Druck und dem Wunsch gearbeitet wird, den Prozess der Sauberkeitsentwicklung zu beschleunigen (Haug-Schnabel 2002).

Verändert sich die Mutter-Kind-Bindung?

Die Kernaussage der wegweisenden amerikanischen »Study of Early Child Care and Youth Development« (Informationen unter <http://secc.rti.org/>) an über tausend Kindern dazu ist: Die Mutter-Kind-Bindung wird durch den Krippeneintritt nicht beeinträchtigt, es sei denn, die Mutter des Kindes ist wenig feinfühlig.

Die SECCYD stellte fest, dass die Qualität der Mutter-Kind-Bindung weiterhin von der Mutter gesteuert wird. Wenn es der Mutter gelingt, sich Freiräume zu schaffen, um ihre Beziehungsqualität zum

Wenn es der Mutter gelingt, sich Freiräume zu schaffen, um ihre Beziehungsqualität zum Kind aufrechtzuerhalten, leidet die Beziehung nicht.

Kind aufrechtzuerhalten, leidet die Beziehung nicht. Die Mutter, sicher beide Eltern müssen sich immer wieder fragen: Wie spiele ich mit meinem Kind, wie intensiv ist unsere gemeinsame Zeit? Die Mutter sollte ausgeglichen sein und den

Stress der Arbeit von sich abgeschüttelt haben, wenn sie die Kinder abholt. Krippenkinder quengeln oft nach dem Abholen eine gewisse Zeit, auch wenn sie in der Krippe zufrieden waren. Damit reklamieren sie die unbedingte Aufmerksamkeit der Mutter für sich, die sie bisher noch nicht hatten. Darauf muss die Mutter geschickt eingehen. Sie sollte also nicht zum Einkauf hetzen, sondern z. B. Zeit für den Spielplatz einplanen (Ahnert 2007).

Ist die Mutter allerdings wenig feinfühlig zu ihrem Kind, erhöhen

eine hohe tägliche Dauer, ein früher Krippenstart bzw. eine geringe Betreuungsstabilität das Risiko einer unsicheren Bindung. Eine lange Dauer bzw. ein größerer Umfang an institutioneller Betreuung wirkten sich leicht negativ auf die Mutter-Kind-Interaktion aus, was darauf hinweist, dass ein relativ später Krippenstart, der nur halbtags stattfindet, die Mutter-Kind-Beziehung weniger belastet. Eine gute Strukturqualität der Einrichtung (kleine Gruppen, ausreichend Personal ...) hat einen positiven Einfluss auf die Mutter-Kind-Bindung. Ebenso kann eine gute Prozessqualität die negativen Effekte einer wenig feinfühligem Mutter kompensieren.

Was bewirkt die Erzieherinnen-Kind-Beziehung?

Außer der Bindung an die Hauptbezugspersonen entwickeln Kinder nach und nach individualisierte Bindungen in abgestufter Intensität auch zu anderen Mitgliedern der Familie oder Sozialgruppe, in der sie aufwachsen. Kinder wählen unter den Beziehungsangeboten aus und gehen unterschiedlich gestaltete und auch unterschiedlich enge Beziehungen ein. Diese Bindungen können der Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben dienen: so die Mutterbindung eher der Sicherheit, die Vaterbindung mehr der Exploration, die Bindung zur Erzieherin oder Tagesmutter dem Vertrauen in weitere Sozialangebote. Wichtig sind Zuverlässigkeit und Kontinuität bei liebevoller Pflege, darüber hinaus muss die Möglichkeit zu regelmäßiger Zwiesprache zwischen Bezugspersonen und Kind gegeben sein. Nur unter diesen Voraussetzungen können sichere Bindungen entstehen.

Auch die Bindungstheorie umfasst durchaus eine Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade. Deren Funktion liegt nicht nur im Schutz des Kindes, sondern auch in einer Vorbereitung seiner weiteren Sozialisation, für die die ersten Erfahrungen mit der Mutter generalisiert werden. Die bewusst gestaltete und erlebte Öffnung der Mutter-Kind-Dyade ist ein wichtiger Faktor für die Erweiterung des Kreises der Bezugspersonen und für die Entwicklung des Kindes in außerfamiliärer Betreuung. In diesem Zusammenhang hat sich gezeigt:

- dass Kinder ihre bisherigen Bindungserfahrungen zu Mutter oder Vater auch auf die Beziehung zu Erzieherinnen und Gleichaltrigen in Krippe oder Kindergarten übertragen;

- dass die Erzieherinnen die Chance haben, Kindern mit sicherer Bindung an die Mutter oder den Vater diese Sicherheit auch in der Einrichtung erleben und bestätigen zu lassen. Durch ihr zugewandtes und kompetentes Verhalten beim Beziehungsaufbau können sie aber auch Kindern mit bislang unsicherer Bindung korrigierende Erfahrungen ermöglichen, d. h., im Kindergarten wird die bisherige Bindungsunsicherheit nicht fortgesetzt. Die zusätzlichen Sozialisationspartner außerhalb der Familie können das Kind zum ersten Mal Sicherheit erleben lassen, so dass es sich angstfrei seiner Umwelt zuwenden und diese erkunden kann.

Sind Krippenkinder aggressiver oder sozial kompetenter?

Kinder, die bereits sehr früh und lange am Tag in Krippen betreut wurden, wurden in der SECCYD (Study of Early Child Care and Youth Development) von ihren Erzieherinnen und Lehrern häufiger als aufmerksamkeitsuchend, streitsüchtig und als »Quasselstrippen« eingestuft. Neue Ergebnisse der Langzeitstudie für das zwölfte Lebensjahr bestätigten die früheren Ergebnissen. Die Schulkinder wurden von ihren Lehrern als aggressiver, unkonzentrierter und frecher beschrieben. Diese Effekte lassen sich möglicherweise u. a. darauf zurückführen, dass die Erzieherinnen sie zu oft in Konflikten allein gelassen und ihnen keine alternativen Lösungsstrategien angeboten haben. Offensichtlich konnten einige der Kleinstkinder den Herausforderungen eines langen Krippenalltags nicht standhalten und entwickelten sich in eine Richtung, die nicht für alle Persönlichkeitsaspekte günstig war. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse von amerikanischen Einrichtungen auf deutsche Institutionen ist jedoch nicht

Krippenkinder sind oftmals sozial kompetenter und selbstbewusster, aber auch etwas ungehorsamer und aggressiver.

so einfach zu leisten, auch waren die gefundenen Unterschiede gering – die Störenfriede zeigten keine echten Verhaltensstörungen.

Gleichzeitig waren die ehemaligen Krippenkinder als Schulkinder auch selbstbewusster, dies mag bei manchen Lehrern nicht unbe-

dingt zu einer günstigen Einstufung auf den Fragebögen geführt haben.

Diese Verhaltensprobleme zeigten keinen kritischen Schwellenwert der Betreuungsdauer, stattdessen zeigte sich auf einer kontinuierlichen Skala ein Dosis-Wirkungs-Muster: Je mehr Stunden die Kinder außer Haus verbracht hatten, umso höher war die Wahrscheinlichkeit späterer Verhaltensprobleme, fehlender Folgsamkeit und erhöhter Aggressivität. Die Zusammenfassung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003) zu den Auswirkungen außerfamiliärer Betreuung zeigt, dass ein Krippenbesuch durchaus Spuren hinterlassen kann:

- Die gegenüber der Familienbetreuung unterschiedliche Gesamtsituation von außerfamiliär betreuten Kindern hat jedoch zur Folge, dass Kinder, die Betreuungseinrichtungen besuchen, andere Erfahrungen machen und sich dementsprechend auch etwas anders entwickeln als Klein(st)kinder, die ausschließlich in der Familie betreut werden;
- So scheinen Krippenkinder oftmals sozial kompetenter, selbstbewusster, durchsetzungsfähiger und hilfsbereiter zu sein als Kinder, die ausschließlich zu Hause betreut werden;
- Sie sind aber häufig auch ungehorsamer und aggressiver, wobei die Ausprägung dieser externalisierenden Verhaltensweisen in der Mehrzahl der Fälle im Normbereich liegt.

Ist keine Krippe zu erleben ein Verlust?

Bedeutet es einen Entwicklungsgewinn, früh außerfamiliär betreut zu werden? Sicher nicht generell, aber bei einer qualitativ hochwertigen Betreuung lassen sich Entwicklungsbeschleunigungen im sprachlichen, motorischen, kognitiven und sozialen Bereich feststellen. »Dass aber nicht wenige dieser frühzeitig erlernten Fähigkeiten in späteren Jahren, anders als emotionale Grundeinstellungen, schnell wieder aufgeholt werden können, wird seltener erwähnt« (Behncke 2006). Für Grossmann (1998) reicht die Förderung des Sozialverhaltens von Kleinstkindern als Grund für eine Krippenbetreuung nicht aus. Die

sozialen Fähigkeiten, die die Kinder bis zum Alter von drei Jahren lernen könnten, würden später sehr schnell im Kindergarten nachgelernt. Es lassen sich keine Belege für Entwicklungsdefizite finden, wenn intensive Peer-Kontakte erst im Kindergartenalter einsetzen (Ahnert 2003).

Anders als Familien mit wenigen Sozialkontakten, geringen Bildungsanreizen und womöglich unsicheren Mutter-Kind-Bindungen müssen Eltern, die in der Lage und willens sind, ihren Kindern in den ersten drei Lebensjahren Bildung, Erziehung und Betreuung sowie Kontakte mit anderen Kindern zu Hause anzubieten, keineswegs beunruhigt sein, dass sie ihnen damit soziale und kognitive Entwicklungsmöglichkeiten verbauen.