

Einführung

Übergänge oder Transitionen sind Schlüsselsituationen dafür, dass ein Kind den vor ihm liegenden Lebens- und Bildungsabschnitt für seine Entwicklung möglichst optimal nutzen kann, unabhängig davon, ob es sich um eine Kinderkrippe, eine KiTa mit einer erweiterten Altersmischung oder einen Kindergarten handelt. Auch für die Übergangsgestaltung zwischen der Familie und einer Tagespflegestelle sind die Grundprinzipien der Übergangsgestaltung gültig. In jedem Fall geht es um den Aufbau neuer Beziehungen als Voraussetzung für den Erwerb neuer Kompetenzen und nicht zuletzt um den Beginn einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern.

Wir sind davon überzeugt, dass gute pädagogische Arbeit dann gelingt, wenn sie auf einer soliden fachwissenschaftlichen Basis konzipiert wird. Dazu gehört die Kenntnis der maßgeblichen Theorien ebenso wie die Kenntnis aktueller Forschungsbefunde.

Die außerfamiliale Tagesbetreuung hatte immer schon auch eine politische Dimension. Der Blick in die Geschichte kann helfen, aktuelle Strömungen in Gesellschaft, Forschung und Praxis einzuordnen. Das gilt auch für die mit dem massiven Ausbau der Plätze für Kinder in den ersten Lebensjahren einhergehende aktuelle Diskussion und die darin aufgeworfene Frage nach der Qualität, an die die Frage nach der Übergangsgestaltung, insbesondere für die jungen Kinder, direkt anschließt. Zur Entwicklung der Prozessqualität möchten wir mit diesem Buch einen Beitrag leisten.

Gemäß der Leitidee der Buchreihe soll es darum gehen, die Perspektive auf das sich entwickelnde Kind zu erweitern. An die Stelle der Frage »Was brauchen Kinder in den ersten Lebensjahren?« im Sinne von Bedürftigkeit stellen wir die Frage »Welche Stärken bringen junge Kinder zur Bewältigung der Anforderungen dieses Übergangs mit?«. Wir stellen Kompetenzen und Ressourcen

cen in den Mittelpunkt. Auch die jüngsten Kinder werden nicht nur als Empfänger pädagogischer Handlungen gesehen. Es wird ihnen eine aktive Rolle zugestanden. Die Familie – als wichtigste Ressource des Kindes – gilt es während des Übergangsprozesses zu verstehen und bei Bedarf zu unterstützen.

Als Kompetenzen des Kindes werden für die Übergangsgestaltung dargestellt:

- ♦ Kinder sind fähig, ihre altersabhängigen Entwicklungsaufgaben in zwei unterschiedlichen Entwicklungsumgebungen (Familie und Tageseinrichtung) zu bewältigen.
- ♦ Sie verfügen über Bindungs- und Beziehungsfähigkeiten zu verschiedenen erwachsenen Personen wie auch zu altersähnlichen und altersunterschiedlichen Kindern.
- ♦ Von Geburt an verfügen Kinder über Kompetenzen der Kommunikation, und von Geburt an beginnt die Sprachentwicklung. Unterscheiden sich Familiensprache und die Sprache im Kontext der Tagesbetreuung, ist Mehrsprachigkeit als Ressource im Übergangsprozess Aufmerksamkeit zu widmen.
- ♦ Kinder verfügen über entwicklungsabhängige Kompetenzen zur Bildung, d. h. sich ein Bild von der Welt zu machen. Kinder gestalten ihre Prozesse der Weltaneignung im sozialen Kontext aktiv mit.

Der professionelle Auftrag »Kinder stärken« wird umgesetzt, indem die Heterogenität der eintretenden Kinder und ihrer Familien berücksichtigt und eine Passung zwischen entwicklungsabhängigen Stärken und Bedürfnissen und der Gestaltung des Übergangsprozesses hergestellt wird. Erprobte Eingewöhnungsmodelle und ihre theoretischen Grundlagen werden beschrieben. Als ein Arbeitsinstrument wird das IFP-Transitionsmodell in den Mittelpunkt gestellt (Griebel & Niesel, 2013). In diesem Modell werden aktuelle Theorien und Forschungsbefunde gebündelt. Es wurde entwickelt, um die Komplexität von Übergangsprozessen besser verstehen und gezielte pädagogische Maßnahmen konzipieren zu können. Eltern werden nicht nur als unterstützende Ressourcen

im Eingewöhnungsprozess ihres Kindes gesehen. Sie werden selber auch in einem Entwicklungsprozess wahrgenommen: Im Übergang von ihrer, häufig noch jungen Elternschaft mit einem Familienkind zu einer Elternschaft, die durch eine zeitweise außerfamiliale Betreuung des Kindes ergänzt wird.

Als Konsequenz wird herausgearbeitet, dass eine erfolgreiche Übergangsbewältigung nicht nur von den Kompetenzen eines Kindes abhängt, sondern durch die Kompetenz des sozialen Systems, d. h. durch das ko-konstruktive Zusammenwirken aller Beteiligten, entsteht.

Ziel soll es sein, durch die Erfahrung der gelungenen Übergangsbewältigung Kompetenzen zu stärken, positive Bildungserfahrungen einzuleiten und so letztendlich einen Beitrag zur Resilienzentwicklung von Kindern zu leisten.

In der Arbeit mit jungen Kindern und ihren Familien sind frühpädagogische Fachkräfte immer gefordert, ihren Umgang mit Gefühlen, ihre Einstellungen und Haltungen zu reflektieren und in Beziehung zu ihrer Arbeit zu setzen. Um diesen Teil der pädagogischen Arbeit zu unterstützen, haben wir in den Text kleine Reflexionsanregungen eingebaut, die an die jeweiligen Inhalte anknüpfen und im Dialog mit anderen oder auf einer persönlichen Ebene vertieft werden können.

Uns ist klar, dass die Lektüre unseres Buches den Leserinnen und Lesern an manchen Stellen durchaus eine gewisse Anstrengungsbereitschaft abverlangt – es ist ein Buch zum Weiterdenken! Wir hoffen gerade deswegen, dass Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Kleinkindpädagoginnen und Kleinkindpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, aber auch Aus- und Fortbildende unser Buch mit Gewinn lesen werden. Wir möchten dazu beitragen, dass Fachkräfte Übergänge sowohl beim Eintritt neuer Kinder und ihrer Familien als auch beim Abschied bzw. bei deren »Weitergabe« an den nächsten Bildungsabschnitt zu ihrer größtmöglichen beruflichen Zufriedenheit gestalten können.

Renate Niesel
Wilfried Griebel

München, im April 2015

1

Historische und aktuelle Entwicklungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung, Erziehung und Bildung

1.1 Bewahranstalt, Kindergarten, Bildungseinrichtung

Im 19. Jahrhundert brachte die Industrialisierung in Deutschland die Entstehung des Proletariats, die Frauen- und Kinderarbeit mit sich, und es entstanden die ersten Einrichtungen für die Betreuung von Kindern vor dem Schulalter: Kleinkinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten. In Kleinkinderbewahranstalten sollten Kinder aus Familien, die in sozialer Not lebten

und von ihren Müttern, die arbeiten mussten, nicht richtig versorgt werden konnten, vor Verwahrlosung bewahrt werden. Kleinkinderschulen hatten eine christlich-missionarische Intention und waren häufig an Diakonissen- oder Ordenshäuser gebunden. Der Kindergarten, 1840 gegründet von Friedrich Fröbel (1782–1852), sollte sich nach seinen Vorstellungen an den Bedürfnissen des heranwachsenden Kindes (im Alter von 2 bis 7 Jahren) orientieren und war von Beginn an auch als eine mütterbildende, also gewissermaßen als familienergänzende Einrichtung gedacht. Die systematisch aufeinander aufbauenden Fröbel'schen Spielgaben werden noch heute hergestellt und in Kinderkrippen und Kindergärten genutzt.

Bald setzte sich die Erkenntnis durch, dass es einer Ausbildung bedarf, um junge Kinder im Rahmen einer Einrichtung zu betreuen. Fröbel hatte mit einem Ausbildungskurs für »Kinderführer« wohl zunächst an Männer gedacht, jedoch bald die Idee einer »professionellen Mutterschaft« der zunächst halbjährigen, dann einjährigen Kindergärtnerinnenausbildung zugrunde gelegt. Vorrangig bürgerliche Frauen fühlten sich von den Ideen der mütterlichen Ideale angesprochen und führten Fröbels Werk fort. Sie gründeten Kindergärten und trugen die Ideen der Fröbelschen Konzeption auch ins Ausland, und sie trugen auch dazu bei, dass der Kindergarten zu einer festen Domäne weiblicher Berufstätigkeit wurde. Auf www.kindergartenpaedagogik.de sind mehrere Beiträge von Manfred Berger zur Geschichte des Kindergartens zu finden. Berger ist auch Gründer des »Ida-Seele-Archivs«, das dem Wirken der wenig bekannten Pionierinnen der Kindergartenarbeit gewidmet ist (www.nifbe.de). Eine ausführliche Darstellung maßgeblicher elementarpädagogischer Ansätze in historischer und aktueller Perspektive findet sich auch in Band 4 der vorliegenden Buchreihe (Dagmar Kasüschke: Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa).

Durch die Reformpädagogik (z. B. Maria Montessori 1870–1952) und die Frauenbewegung der 1920er Jahre entwickelten sich Kindergärten zu Institutionen, die sowohl den Bildungsauf-

trag als auch Betreuungsaspekte berücksichtigten, bis das nationalsozialistische Regime seine »völkischen« und rassistischen Ideologien in der Erziehung durchsetzte (Berger, 1986).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten sich in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) zwei unterschiedliche Systeme der Tagesbetreuung. In der DDR gab es einen gesetzlich garantierten Rechtsanspruch auf einen ganztägigen Platz in staatlich finanzierten Einrichtungen. Ein pädagogisches Ziel war die Heranbildung der sozialistischen Persönlichkeit. Wegen der hohen Erwerbsquote von Frauen besuchte fast jedes Kind den Kindergarten und ein großer Anteil der Kinder besuchte Kinderkrippen. Es gab auch Wochenkrippen für Säuglinge und Kleinkinder im Alter von sechs Wochen bis zu drei Jahren. Eltern mit hoher beruflicher Belastung konnten ihre Kinder dort von Montag bis Freitag abgeben.

In den westlichen Bundesländern wurden Tageseinrichtungen für Kinder zunächst weiterhin als Einrichtungen für Familien in sozialen Notlagen gesehen. Erst in den 1970er Jahren, mit Beginn der Bildungsdebatte, geriet auch der Kindergarten über Modelle der Vorschulerziehung in die öffentliche und Fachaufmerksamkeit, allerdings mit überwiegend auf die Vormittagsstunden begrenzten Halbtagsplätzen. 1996 wurde schließlich ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder nach Vollendung des dritten Lebensjahres festgeschrieben. Kinderkrippen blieben in Westdeutschland ein Randphänomen, während Kindergärten allmählich als schulvorbereitende und familienergänzende Tageseinrichtung selbstverständlich wurden und seit einigen Jahren als erste Stufe unseres Bildungssystems anerkannt sind. Kinderkrippen haftete jedoch vieler Orts lange der Makel des Notbehelfs an. Auch heute noch kommt es vor, dass sich Mütter, die nach der Geburt ihres Kindes bald wieder ihre Berufstätigkeit aufnehmen möchten oder müssen, mit Kritik und Vorurteilen auseinandersetzen müssen. In der Einstellung zur familienergänzenden Betreuung von Kindern bis drei Jahre gibt es in Deutschland regionale Unterschiede, zum Beispiel zwischen städtischen und ländlichen

Regionen, insbesondere aber zwischen den östlichen und westlichen Bundesländern.

Anregung zur Reflexion

Für Fachkräfte der Frühpädagogik ist es unverzichtbar, sich mit der eigenen Haltung bzw. ihrer Einstellung zu einer außerfamilialen Betreuung in den ersten Lebensjahren eines Kindes auseinanderzusetzen:

- ◆ Wie wirkt die unterschiedliche Geschichte von Kindergärten und Kinderkrippen im Heute zwischen West- und Ostdeutschland in den Köpfen von pädagogischen Fachkräften und auch von Eltern nach?
- ◆ Welches »Image« haben Kinderkrippen? Wie wirken innere Bilder? Welche Wirkung können sie entfalten, wenn sich Fachkräfte und Eltern im Gespräch begegnen?
- ◆ Warum taucht in der Diskussion um Krippenplätze und Krippenpädagogik so häufig der Begriff »Fremdbetreuung« auf? Werden die Kinder nach einer guten Übergangsgestaltung von Fremden betreut? Auch die Formulierung »Kinder in staatliche Obhut geben« war im Rahmen der Diskussion um den Rechtsanspruch häufiger zu hören. Welche Assoziationen wecken solche Formulierungen?
- ◆ Würden Sie Ihr eigenes einjähriges Kind den Fachkräften einer Kinderkrippe anvertrauen?

Die eigene Biographie, Fachwissen und Erfahrung beeinflussen und verändern Haltungen und Einstellungen. Das Thema bleibt individuell und im Team aktuell und sollte von Zeit zu Zeit auf die Tagesordnung gesetzt werden.

1.2 Schaden oder Nutzen?

In Westdeutschland wurde die Diskussion um die außerfamiliäre Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren lange vorrangig unter den Gesichtspunkt möglicher lebenslanger Schäden für die Persönlichkeitsentwicklung geführt. Die Frage nach einem Nutzen für Kinder und Familien wurde kaum gestellt. Die in Deutschland stark verankerte Bindungsforschung (siehe Kap. 5) dürfte dazu beigetragen haben. So schrieb Bowlby (siehe Kap. 4) 1952 ein Gutachten für die Weltgesundheitsorganisation. Darin äußert er, dass sich Muttererwerbstätigkeit und Fremdbetreuung negativ auf Kinder auswirken, da die Bindung Schaden nehmen würde. Die Annahme, dass kleine Kinder nur *eine* tiefe emotionale Beziehung entwickeln, führte auch zur Vernachlässigung des Vaters als Bindungsfigur. Bowlby selber hat seine Thesen später relativiert, die Botschaften wirkten aber noch lange nach. »Die bindungstheoretische Fachdiskussion der 1950er und 1960er Jahre war durch massive Vorbehalte gegenüber der öffentlichen Kleinkinderziehung gekennzeichnet. Das zeigte sich zum Beispiel auch darin, dass die Hospitalismusstudien von René Spitz in völlig unzulässiger Weise in Analogie zur mütterlichen Erwerbstätigkeit diskutiert wurden« (Drieschner, 2011, S. 14).

Eine Folge davon ist, dass sich in Westdeutschland, von wenigen Großstädten abgesehen, keine Kultur der Kleinkindpädagogik kontinuierlich und breit gestreut entwickeln konnte. So haben die Entwicklungspsychologie und die Pädagogik für die frühen Lebensjahre in der Ausbildung und der Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte traditionell nur eine sehr untergeordnete Rolle gespielt. In der Praxis ist dies insbesondere in solchen Kindertageseinrichtungen zu erkennen, die sich als ehemalige Kindergärten für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen für jüngere Kinder geöffnet haben (siehe Kap. 5.3). Das gleiche gilt für die frühpädagogische Forschung. Erst seit wenigen Jahren werden die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kinderkrippen oder Kinder-

tageseinrichtungen mit erweiterter Altersmischung und die Entwicklung von Kindern, die schon früh eine familienergänzende Tagesbetreuung besuchen, wissenschaftlich untersucht (siehe Kap. 1.4).

1.3 Langzeitfolgen öffentlicher Tagesbetreuung für die Jüngsten: die NICHD-Studie

In anderen Ländern Europas und in den USA ist eine öffentliche Tagesbetreuung für Säuglinge Kleinkinder und Vorschulkinder schon länger die Regel und nicht die Ausnahme (vgl. Ahnert, 2010). Aber auch dort machte man sich Gedanken über das Wohlergehen und die langfristige Entwicklung von Kindern, die schon früh nicht ausschließlich in ihrer Familie betreut wurden. Schon in den 1970er und 1980er Jahren wurden in den USA erste Forschungen durchgeführt. In den 1990er Jahren startete das Gesundheitsministerium der USA ein großes Projekt, das unter den Namen NICHD-Studie bekannt wurde (National Institute of Child Health and Human Development). Zehn Universitäten arbeiteten zusammen, Befürworter und Kritiker früher außerfamiliärer Betreuung waren beteiligt. Die Forschungen wurden als Langzeitstudien angelegt, um in Kenntnis der späteren Entwicklung des Kindes die Entwicklungschancen und Entwicklungsrisiken schon in der Frühzeit herausfinden zu können. (Eine ausführliche Zusammenfassung findet sich bei Ahnert, 2010, S. 158 ff).

Knapp zusammengefasst lauten einige der Kernaussagen:

- ♦ Den größten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hatte, unabhängig von der Betreuungssituation, die elterliche Erziehung.
- ♦ Mit einem klaren »Nein« wurde die zentrale Frage beantwortet, ob die außerfamiliäre Betreuung die Bindungssicherheit des