

Fachtagung

„Kitas im Wandel“

Neue Entwicklungen und Herausforderungen für Tageseinrichtungen für Kinder

am 24. Januar 2005

Tagungsdokumentation



Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e. V.

Eine Veranstaltung der Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e. V.

Die Dokumentation wurde erstellt von: Christa Schmidt-Strauch
Text und Bildgestaltung: Synnöve Noack

Herausgeber: Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e. V.
Rhonstr. 2a, 50765 Köln ☎ 0221-57998-0

INHALT

	SEITE
Walter Heckmann	
Vorwort	4
 Renate Niesel	
„Was brauchen Kinder unter drei?“ - Neuere Forschungsergebnisse zu den Lern- und Lebensbedingungen von Kleinkindern	6
 Prof. Dr. Cornelia Giebeler	
„Krippe, altersgemischte Gruppe und Co“ - Konzepte institutioneller Bildung und Betreuung für Kinder unter drei	18
 Karin Hahn	
„Tagespflege und Tageseinrichtungen für Kinder, wie passt das zusammen?“	36

Vorwort

Walter Heckmann

AWO Bezirksverband Mittelrhein e. V.



„Kitas im Wandel“ war der Titel der 6. Fachtagung der AWO Bezirksverband Mittelrhein e.V. für Erzieherinnen und Erzieher aus Tageseinrichtungen für Kinder. Der Umgang mit den Auswirkungen der demografischen Entwicklung und dem steigenden Bedarf an Plätzen für Kinder unter drei Jahren ist heute mindestens genau so aktuell, wie zum Zeitpunkt der Tagung im Januar diesen Jahres. Das Land Nordrhein-Westfalen hat sich inzwischen zum Ziel gesetzt in den nächsten 5 Jahren, die Zahl der Plätze für Kinder unter drei Jahren um 80.000 zu erhöhen und damit gegenüber heute zu verdoppeln.

In den Tageseinrichtungen für Kinder hat der Strukturwandel längst begonnen. Geburtenrückgang und eine abnehmende Nachfrage nach Hortplätzen haben bereits dafür gesorgt, dass vermehrt Kinder unter drei Jahren in Kindergartengruppen (gem. § 9 Abs. 4 GTK) aufgenommen werden. Und: die Zahl der Anträge auf neue altersgemischte Gruppen für die Kleinsten ist wesentlich höher als die vom Land zur Verfügung gestellten Mittel. Dies und das große Interesse an der Tagung lässt uns feststellen: **die Praxis stellt sich den Herausforderungen dieser Zeit.**

Diese Tagungsdokumentation möchte das Thema nun noch einmal aufgreifen und zur fachlichen Diskussion und Auseinandersetzung in den Einrichtungen anregen. Die Dokumentation soll Sie unterstützen bei der Entwicklung von Konzepten für die Arbeit mit den jüngeren Kindern und Ihnen Anregungen geben für eine Verknüpfung der Arbeit von Tageseinrichtungen für Kindern mit dem Angebot Kindertagespflege.

Die Kindertagespflege ist eine Chance, deren Wert wir nicht unterschätzen dürfen. Wir werden nicht für jedes Kind und jede Zeit des Tages den Platz in einer Tageseinrichtung für Kinder sicher stellen können, wenn Arbeitszeiten von Müttern und Vätern zunehmend in Randzeiten liegen. Hier kann die Tagespflege eine sinnvolle verlässliche Ergänzung sein. Und - wie bereits praktiziert - kann die Kindertagespflege für die Jüngsten eine gute Lösung sein, wenn Eltern berufstätig sind.

MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen stehen hierbei an einer bedeutsamen Schnittstelle: Sie kennen Familien, die möglicherweise Bedarf an Kindertagespflege haben und sie kennen Mütter, die möglicherweise an einer Tätigkeit als Tagespflegemutter interessiert sind. Diese Situation sollten wir nicht ungenutzt lassen sondern nach Wegen suchen, wie Kindertagespflege und Tageseinrichtungen für Kinder miteinander kooperieren können.

Köln, im Mai 2005



Walter Heckmann

Vorsitzender der Arbeiterwohlfahrt
Bezirksverband Mittelrhein e. V.



„Was brauchen Kinder unter drei?“

- Neuere Forschungsergebnisse zu den Lern- und Lebensbedingungen von Kleinkindern

Renate Niesel

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München



Kinder brauchen die Fürsorge und Pflege Erwachsener, die dafür sorgen, dass ausreichende, saubere Nahrung zur Verfügung steht, und sie brauchen Schutz vor schädigenden Umweltbedingungen (wie z. B. Krankheitserreger oder Gewalt).

Kinder brauchen die Nähe und liebevolle Zuwendung anderer Menschen, um gesund zu bleiben.

Frühe Dokumente berichten von einem Versuch von Kaiser Friedrich II, der im 13. Jahrhundert die Ursprache erforschen wollte. Zu diesem Zweck wies er an, Säuglinge zwar mit der nötigen Nahrung und Hygiene zu versorgen, aber niemand durfte sich ihnen zuwenden und mit ihnen sprechen, weil sie dann - so die Annahme - unbeeinflusst von jedem menschlichen Laut, in der Ursprache zu sprechen beginnen würden. Die Kinder sind elend gestorben, ohne je ein Wort gesprochen zu haben. Diese Begebenheit wird häufig berichtet, wenn es darum geht, die Bedeutung von Nähe und Zuwendung für Säuglinge zu betonen.

Frühe Forschungen

Unser Bild von einer optimalen Förderung von Kindern, sei es sozio-emotional, motorisch oder kognitiv wurde stark von den Ergebnissen der klassischen Studien von Spitz und Bolwby (in den 40er und 50er Jahren) beeinflusst, die in den Waisenhäusern ihrer Zeit feststellten, dass unter den Bedingungen von Deprivation (Fehlen konstanter Bezugspersonen und intellektueller Stimulation) die kindliche Entwicklung nachhaltig negativ beeinflusst wird. (Nebenbei bemerkt, gab es zu dieser Zeit auch schon das Säuglingsheim von Emmi Pikler (Gründler, 2004; www.pikler.de) in Ungarn, die Pflege- und pädagogische

Prinzipien entwickelte, die heute noch Gültigkeit haben - Hospitalismus und Deprivationschäden gab es in dieser Einrichtung nicht).

Aus dieser Zeit stammt die heute noch wirkende Ablehnung der institutionellen Betreuung von Kleinkindern, die verstärkt wurde durch die frühe Bindungstheorie, die lange die sichere Bindung an **eine** Pflegeperson, üblicherweise die Mutter, als die einzig entscheidende Basis für die langfristige gesunde Persönlichkeitsentwicklung angesehen hat.

Folge davon war und ist, dass die Berufstätigkeit von Müttern und die damit verbundene stundenweise Trennung von Mutter und Kind und die Unterbringung des Kindes in einer Betreuungseinrichtung, in Deutschland auch heute noch von vielen Menschen negativ gesehen werden - allerdings mit starken regionalen Unterschieden.

In anderen europäischen Ländern haben diese Forschungsrichtungen vermutlich weniger Einfluss gehabt, denn während in Deutschland für 10% aller Kinder unter drei Jahren ein Betreuungsplatz vorhanden ist, sind in Dänemark für 64% aller Kinder unter drei Jahren Plätze vorhanden (Quelle: OECD Employment Outlook 2001).

Heutiger Forschungsstand: Von frühester Kindheit an sind Kinder in der Lage, Beziehungen zu verschiedenen Personen aufzubauen.

Inzwischen hat die Bindungsforschung eine jahrzehntelange Tradition und verfügt heute über differenzierte Erkenntnisse, die für die Qualitätsdiskussion zur Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren wichtige Grundlagen liefern.

- Bindungsforscher bestätigen, dass die ersten drei Jahre für die Entwicklung eines sicheren Bindungsstils besonders wichtig sind und dass das Bindungssystem ein Leben lang aktiv bleibt. Ergebnisse von Langzeitstudien (Grossmann & Grossmann, 2004) belegen dies.
- Der enge Kontakt zwischen dem Säugling und **mindestens** einer engen Bezugsperson legt den Grundstein für die Grunderfahrung psychischer Sicherheit bzw. psychischer Unsicherheit. Frühe Bindungserfahrungen beeinflussen die spätere Gesundheit, die Beziehungsfähigkeit und die Stressresistenz eines Menschen.
- Entscheidend ist, dass „feinfühlig“ (nach dem Konzept von Mary Ainsworth) auf das Bindungsbedürfnis reagiert wird. D.h. die bemutternde Person erkennt, was der Säugling in der aktuellen Situation braucht und sie gibt es ihm - und zwar genau und nur das und nichts anderes. Eine feinfühlig Betreuungsperson respek-

tiert die kindliche Autonomie. Sie lässt das Kind gewähren und lässt es selbst tun, was es tun möchte.

- Durch die feinfühligere Betreuung entwickelt das Kind eine *sichere Bindung*, d.h. die Bindungsperson wird als „sicherere Basis“ erlebt, die das Kind unbesorgt verlässt, weil es sicher ist, bei Stress oder Gefahr jederzeit dorthin zurückkehren zu können und Hilfe, Trost, Unterstützung etc. zu erfahren.
- Bleibt die Beruhigung des Kindes in Stresssituationen durch feinfühligere Interaktionen aus, kann es zu einer unsicheren Bindung kommen, die je nach dem Verhalten der Bezugsperson verschiedene Formen annehmen kann (*unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente, desorganisierte Bindung*).
- Der Blick der Bindungsforschung hat sich inzwischen geweitet: Sie schaut nicht mehr nur auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung, sondern sie hat auch die Vater-Kind-Bindung untersucht und die Qualität dieser Beziehung als wichtige Grundlage für ein stabiles Selbstbild und eine Reihe von späteren Kompetenzen entdeckt.
- Inzwischen ist belegt: Ein Kind kann an mehr als eine Person gebunden sein, z.B. auch an Großeltern, eine Tagesmutter oder Erzieherinnen.
- Aus der Sicht der Bindungsforschung spricht heute nichts mehr gegen eine frühe „Fremdbetreuung“ eines Kindes. Allerdings gibt es wohl so etwas wie eine Hierarchie der Bindungspersonen.
- Bindungsqualität ist veränderlich - und zwar zum Positiven wie zum Negativen. Frühe Einflüsse bahnen den Weg, es sind aber Veränderungen zum Negativen wie zum Positiven möglich.

(Literatur zur Bindungsforschung: Grossmann & Grossmann, 2003; Grossmann & Grossmann, 2004; Spangler & Zimmermann, 1995)

Es kommt nicht nur auf die Mutter an: Babys und Kleinkinder können Bindungen zu mehreren Personen entwickeln, die unabhängig voneinander sind und die das Kind sehr wohl unterscheidet. Eine gute *Eltern*-Kind-Bindung wird durch die Betreuung des jungen Kindes in einer Kindertagesstätte oder bei einer Tagesmutter nicht verschlechtert (Ahnert, 2004). Die so genannte Primärbindung ist dabei nicht zwingend das Muster für alle nachfolgenden Bindungen. Gute Bindung zur Mutter bedeutet nicht zwangsläufig gute Bindung zur Erzieherin. Der Kontext, in dem sich die neue Beziehung entwickelt ist entscheidend. Z.B. ist eine harmonische Gruppenatmosphäre sehr wichtig und die Einfühlsamkeit der Erzieherin. In der Tat gilt aber auch die umgekehrte Aussage: Auch eine unsichere Mutter-Kind-Bindung hat nicht zwangsläufig eine unsichere Bindung zur Erzieherin zur Folge.

Aus der Sicht der modernen Bindungsforschung spricht nichts gegen eine frühe außersfamiliale Betreuung des Kindes (Ahnert, 2004).

Howes (2000) erweiterte ihre Forschungsarbeiten über Beziehungen von jungen Kindern in Kindertagesstätten um die Beziehungen der Kinder untereinander, denn ein Kind in der Tageseinrichtung entwickelt nicht nur die Beziehung zu seiner Bindungserzieherin, sondern es wird Beziehungen auch zu anderen Erwachsenen und Kindern gestalten müssen. D. h. neben der Bindungsbeziehung sind auch die so genannten Spielbeziehungen (playmate relationships) von großer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern unter drei Jahren. Junge Kinder in Tageseinrichtungen haben häufig eine Bindungsbeziehung mit einer Erzieherin und eine Vielzahl von Spielbeziehungen mit anderen Personen (Howes, 2000). Die ersten spielerischen Interaktionen hat das Kind in der Regel mit Erwachsenen. Erst mit wachsenden Kompetenzen verlagern sich die Interaktionen zunehmend in die Welt der Peers. Im zweiten und dritten Lebensjahr werden aus einigen Spielbeziehungen Freundschaftsbeziehungen, die einige (aber nicht alle) Attribute von Bindungsbeziehungen haben (Howes, 1996). Durch die Spielbeziehungen mit Erwachsenen und Kindern entwickeln Kinder unter drei Jahren die sozialen Fähigkeiten, die für gelingende soziale Interaktionen nötig sind. Ebenso wie Bindungsbeziehungen entwickeln sich auch Spielbeziehungen durch vielfache und sich wiederholende interaktive Erfahrungen.

Die Arbeiten von Howes zeigen, dass eine sichere Bindungsbeziehung in der Tageseinrichtung nicht nur das Explorationsverhalten im allgemeinen Sinne fördert, sondern dass diese Kinder auch mit größerer Wahrscheinlichkeit erfolgreiche Interaktionen mit anderen Kindern erleben. Dafür ist möglicherweise die Erzieherin-Kind-Beziehung von größerer Bedeutung als die Mutter-Kind-Beziehung, denn viele Kinder scheinen ihre sozialen Beziehungen mit Gleichaltrigen unabhängig von der Geschichte ihrer Mutter-Kind-Bindung zu konstruieren (Howes, Hamilton & Matheson, 1994).

Auf der Grundlage von Bindungs- (und Spiel-) beziehungen finden Explorations- und Lernprozesse statt.

Die Beziehungsqualität in der Betreuung junger Kinder ist als Grundprinzip allgemein anerkannt. Fragt man Erzieherinnen, warum das so ist, bekommt man häufig Antworten, die auf die emotionalen Bedürfnisse junger Kinder eingehen. In der Praxis noch wenig verbreitet scheint die Erkenntnis zu sein, wie wichtig die Beziehungsqualität für Lernprozesse ist (übrigens nicht nur für die Jüngsten). Nur wenn der Aufbau einer sicheren Beziehung zwischen Erzieherin und Kind gelingt (das Kind akzeptiert die Erzieherin als „sichere Ba-

sis“), ist es dem jungen Kind in der Einrichtung möglich, seinem Explorationsdrang nachzugehen und vielfältige Erfahrungen zu sammeln. Erst dann kann es das kompetente Kind sein, das sich wohl fühlt und die Angebote der Einrichtung für seine Entwicklung im sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Bereich nutzen kann. Beide Verhaltenssysteme - Bindung und Exploration – stehen in enger Beziehung zueinander. Dem Aufbau von Bindung kommt somit eine wichtige Funktion für die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt zu. Nicht umsonst gilt der Aufbau von Bindungen als eine zentrale Entwicklungsaufgabe der ersten Lebensjahre (Havighurst, 1982; Waters & Sroufe, 1982).

Kinder brauchen eine Umgebung, in der sie sich sicher und wohl fühlen, die ihnen angemessene Anregungen bietet und die ihre Lernprozesse unterstützt.

Eine solche Umgebung können nicht nur Familien, sondern auch Kindertagesstätten bieten.

Kinder brauchen qualifizierte pädagogische Fachkräfte.

Die bundesdeutsche Landschaft der Kindertagesbetreuung ist vom klassischen Kindergarten geprägt. In den Fachakademien liegt der Schwerpunkt traditionsgemäß auf der Ausbildung für die Arbeit mit Kindern im Alter von 3 – 6 Jahren. Zwar können die angehenden Fachkräfte das Anerkennungsjahr oder das Wahlpflichtjahr in einer Kinderkrippe absolvieren, in der Regel sind die Fachkräfte jedoch für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren nicht ausreichend qualifiziert. Die traditionellen Schwerpunkte der Kindergartenpädagogik spiegeln sich auch in den Fortbildungsangeboten für die Fachkräfte wider. Doch die Zeichen stehen auf Veränderung: Ausbildungspläne und Fortbildungsangebote widmen sich zunehmend der Altersgruppe der unter Dreijährigen (Oberhuemer, 2004). Neben dem Fachwissen über die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (z. B. Kasten, 2004) müssen Fachkräfte sich z. B. auch mit den gesellschaftlichen Ideologien zur Mutter-Kind-Beziehung (Giebeler, 2004) oder ihrer eigenen Einstellung zur institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren auseinandersetzen, wie z. B.:

Ein Wort und seine Wirkung: „Fremdbetreuung“

In der Diskussion um die Betreuung von Kindern unter drei Jahren fällt häufig der Begriff „Fremdbetreuung“. In diesem Wort schwingt mit, dass das Kind an Fremde gegeben wird. Welche gute Mutter würde so etwas tun? Der Begriff ist aber unzutreffend und diskriminie-

rend. Er sollte im Zusammenhang mit der Betreuung von Kindern nicht verwendet werden. Eine Pädagogik für die jüngsten Kinder, die heutigen Qualitätsstandards entspricht, bezieht Familienerziehung mit ein und praktiziert eine umsichtige gemeinsame Eingewöhnung des Kindes und seiner Eltern. Eltern (Mütter) und Kind bleiben zusammen bis das Kind mit der neuen Umgebung und den noch fremden Personen vertraut ist. Wenn dann das Kind für eine bestimmte Zeit des Tages nicht in der Familie, sondern in der Kindertageseinrichtung verbringt, wird es dort nicht von Fremden betreut, sondern von einer Erzieherin, zu der eine zuverlässige Beziehung entstanden ist und die dem Kind und seinen Eltern Sicherheit gibt.

Das „Bild vom Kind“: abhängiger Pflegerling oder aktiver Lerner?

„Kompetenzen“ ist ein Schlüsselbegriff in jeder Diskussion um Bildungsqualität. Kompetenzen sind lt. Waters and Sroufe (1983) komplexe Bewältigungsformen, die z. B. das Bindungsverhalten im ersten und zweiten Lebensjahr kennzeichnen. Sie verstehen unter Kompetenzen eine breite Vielfalt von Skills (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Anpassungsleistungen innerhalb typischer Entwicklungssituationen, die sich dem Individuum als Handlungsgelegenheiten in der Umwelt darbieten. „Das kompetente Individuum ist jemand, der fähig ist, Ressourcen aus der Umwelt und der eigenen Person zu nutzen, um ein gutes Entwicklungsergebnis zu erreichen.“ (1983, S. 81)

In der Diskussion für Bildung unter Drei ist das Schlagwort des „kompetenten Säuglings“ (Dornes, 2000; vgl. auch Griebel & Niesel, 2004) häufig zu hören und zu lesen. Dieser Begriff entstand als Gegenentwurf zum Bild des Kindes als unreifes, hilfsbedürftiges und erwachsenenabhängiges Wesen. Gemeint ist das Kind als eigenständiges Individuum mit großem Entwicklungspotential und als Träger eigener Rechte. Auch in Bildungsprozessen ist das Kind nicht „Objekt“ von Bildungsbemühungen der Erwachsenen, sondern eigenaktives Individuum im Kontext sozialer Interaktionen und Beziehungen (Fthenakis, 2000; Oberhuemer, 2004).

Säuglinge sind mit allen Kompetenzen ausgestattet, die sie für ihre Weiterentwicklung brauchen. Die Säuglingsforschung geht davon aus, dass Kinder bereits mit der Fähigkeit zur Interpretation von menschlichen Handlungen geboren werden. Der Eigenanteil des Kindes wird in den Mittelpunkt von Entwicklung und Lernen gestellt: *Das Kind als Akteur seiner Entwicklung*. Es leistet die gewaltige Entwicklungsarbeit selbst. Entwicklung ist das Ergebnis von Neugier, spontaner Tätigkeit, Lernfreude, Selbstorganisation und Selbstgestaltung.

Von Geburt an lernen Kinder durch Schauen, Hören und Explorieren. Säuglinge sehen nicht nur - sie schauen zu. Sie hören nicht nur – sie hören zu. Und für ihre Lust am Explorieren nutzen sie alles, was ihnen zur Verfügung steht. Die eindrucksvolle Lernkapazität von Säuglingen und Kleinkindern scheint von einer intensiven Motivation zum Explorieren und Bewältigen von Anforderungen zu stammen. Säuglinge strengen sich an, sie „arbeiten“ schwer, um herauszufinden, wie Dinge sind und wie sie funktionieren.

Fast alle Möglichkeiten für dieses frühe Lernen geschehen durch andere Menschen, entweder durch die direkte Interaktion oder durch die Beobachtung anderer Menschen. Beobachten Säuglinge vergleichbare Aktivitäten mit identischen Effekten, die durch mechanische Apparate ausgeführt werden, fühlen sie sich kaum zur Imitation animiert. Dieses Lernen vom lebendigen Vorbild funktioniert übrigens nicht nur, wenn Erwachsene die Modelle sind, sondern andere Kinder - und seien sie ebenso jung wie die Beobachter, werden ebenfalls nachgeahmt (vgl. DeLoache, 2000).

Merkmale von Bildungsqualität für Kinder unter drei Jahren

Tietze & Viernickel (2002) haben einen nationalen Kriterienkatalog für die pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder vorgelegt, der die Pädagogik für Kinder unter drei Jahren einschließt und vielfältige Anregungen und Hilfen zur Qualitätsentwicklung gibt.

Die Entwicklung von Curricula für den vorschulischen Bereich (Fthenakis & Oberhuemer, 2004) schließt zunehmend auch die Altersgruppe der unter Dreijährigen ein (z. B. Berlin, Bayern, Hessen). Evaluationsstudien sind noch rar. Für eine Untersuchung, die in Australien durchgeführt wurde, wurden vier Prozessvariablen ausgewählt, um die Qualität des dort eingesetzten Curriculums (www.sacsa.sa.edu.au) einzuschätzen (Winter, 2004). Für die Untersuchung wurden Instrumente aus dem Kindergartenbereich angepasst, u.a. die Arbeiten von Laevers (1994 a, 1997b, 1999) und Mayr & Ulich (1999a). Bewusst wurde auf die Messung zum Entwicklungsstand der Kinder verzichtet. Stattdessen wurde die Aufmerksamkeit gerichtet auf:

- *Beziehungsqualität* in der Einrichtung (Relationships)
- *Umgebungen, die aktives Lernen ermöglichen* (Active Learning Environment)
- *Wohlergehen* (Well-Being)
- *Engagement* (Involvement)

Die beiden Variablen „Active Learning Environment“ und „Relationships“ fokussieren auf das Verhalten von ErzieherInnen, während „Involvement“ und „Well-Being“ das Verhalten

der Kinder in den Blick nehmen. Durch den Fokus auf Prozessvariablen wird der Kontext beurteilt und nicht das Kind. Erfasst werden sollen die Wirkungen der pädagogischen Ansätze und die Umgebung, die durch diese geschaffen wird. Damit verbunden ist die sofortige Chance, Verbesserungen vorzunehmen (Laevers, 1999).

Die Autorin (Winter, 2004) begründet die Wahl der Variablen damit, dass Beziehungsqualität von herausragender Bedeutung für das Lernen junger Kinder sei und dass die am besten unterstützende pädagogische Umgebung eine solche sei, die junge Kinder als aktive, kompetente Lerner und Ko-Konstrukteure ihres Verstehen akzeptiere. „Involvement“ und „Well-Being“ würden in der Literatur als die beiden wichtigsten und reliabelsten Indikatoren für die Qualität eines edukativen Settings und für die Prozesse für kindliches Lernen identifiziert (Laevers, 1999; Raspa et al., 2001; Pascal, 1999).

Die Bedeutung von Beziehungsqualitäten wurde bereits ausführlich erörtert. Wohlergehen und Engagiertheit sollen nachfolgend näher betrachtet werden:

Wohlergehen

Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen vor allem dann, wenn es Kindern gut geht, wenn sie sich wohl fühlen. „Well-Being“ wird im „Early childhood curricula“ von Neuseeland (May, Carr & Podmore, 2004) als erste und grundlegende Dimension genannt. Was so selbstverständlich klingt, ist eine anspruchsvolle Zielsetzung für die Arbeit mit Kindern und die Zusammenarbeit mit Eltern. Mayr & Ulich (2003a) haben sich mit der Operationalisierung von Wohlbefinden für Kinder im Kindergartenalter befasst und sich dabei von den Fragen leiten lassen:

- Was sind die typischen Entwicklungsanforderungen in diesem Altersabschnitt?
- Was sind die Schlüsselsituationen für Wohlbefinden in einer Einrichtung?

Aus der Forschungsliteratur waren zunächst „typische Merkmale“ von erfolgreichen „Copern“ („Bewältigern“) identifiziert. Dazu gehören u.a.

- eine positive Beziehung zu einer Bezugsperson
- ein positives Selbstkonzept
- Autonomie (für jüngere Kinder gilt: Balance zwischen Autonomie und der Fähigkeit, sich Hilfe zu holen)
- Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit
- Freude an neuen Erfahrungen, Neugier, Erkundungsstreben und Wachheit
- die Fähigkeit, sich nach belastenden Ergebnissen wieder zu regenerieren.

Auch wenn diese Merkmale für das Kindergartenalter identifiziert wurden, lassen sich doch unschwer identische Merkmale bzw. Vorläufer dieser Merkmale für die Altersgruppe der Krippenkinder erkennen.

In Zusammenarbeit mit Praktikerinnen wurde eine Beobachtungshilfe (Mayr & Ulich, 2003a) für Kindergärten entwickelt, so dass schließlich verschiedene, voneinander relativ klar abgrenzbare Bereiche von Wohlergehen als die Grundlage seelischer Gesundheit von Kindergartenkindern unterschieden werden konnten (Sozial-emotionales Verständnis; Initiative, Spiel- und Kontaktfähigkeit; Selbstsicherheit/Standhaftigkeit; emotionale Offenheit; emotionale Stabilität; sensorische Genussfähigkeit).

Seelische Gesundheit – so ihr Resümee – manifestiert sich wahrscheinlich im Wesentlichen darin, dass die jeweils anstehenden Entwicklungsaufgaben besonders effektiv und erfolgreich gemeistert werden. Das Wohlbefinden von Kindern ist ein zentraler Indikator für die Qualität von pädagogischen Einrichtungen und Prozessen. Da Wohlbefinden je nach Lebensphase anders zu fassen ist – liegt hier ein Ansatzpunkt für zukünftige Forschung für Bildungsqualität für Kinder unter drei Jahren.

Engagiertheit

Direkt an die Fragen: „Wie wohl fühlen sich Kinder in der Einrichtung?“ lässt sich anknüpfen „Wie gut und wie gerne lernen sie dort?“

Als ein Verfahren, das für jedes Kind darüber Aufschluss geben kann, wie es auf pädagogische Angebote reagiert, hat sich das Konzept der „Engagiertheit“ erwiesen. Ursprünglich entwickelt an der Universität Leuven in Belgien von Ferre Laevers (Laevers, 1994 a,b; Laevers et al.1996) wurde es bereits in zahlreichen anderen europäischen Ländern aufgegriffen. (Für Deutschland von Mayr & Ulich (2003b) für den Kindergartenbereich übersetzt, bearbeitet und erprobt.)

Der Ansatz stellt die Perspektive des Kindes in den Mittelpunkt, er lenkt den Blick auf seine Aktivitäten, auf seine aktuellen Erfahrungen und Lernprozesse in der Einrichtung und ist somit ein prozessuales, kindzentriertes Kriterium in der Diskussion um die Qualität von Lern- und Bildungsprozessen. Auch wenn dieses Verfahren für den Kindergartenbereich entwickelt und erprobt wurde, erscheint es doch so „elastisch“ (Ulich, persönliche Kommunikation), dass es auch für die Kinder jüngeren Alters bearbeitet werden könnte – auch die bereits erwähnte australische Arbeit spricht dafür.

Leitfragen sind:

- Wann sind Kinder ganz bei der Sache, also wann sind sie besonders engagiert?
- Wie reagieren sie auf bestimmte Angebote, welche Interessen haben sie?

Ein wesentlicher Bestandteil ist das Prinzip der individuell angemessenen Herausforderung, sie darf weder zu schwierig (Überforderung / Hilflosigkeit), noch zu leicht sein (Unterforderung / Langeweile). Engagiert tätige Kinder gehen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, explorieren und entdecken und machen dabei – so die zentrale Annahme, wesentliche Entwicklungsschritte. Zu diesem Konzept gehört somit die Idee der aktiven, der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das Konzept ist nicht einseitig kognitiv ausgerichtet. Mit Lust und Freude wird auch das Empfinden des Kindes betont. Engagiertheit bedeutet, dass ein Kind sich mit einer Sache in erster Linie um ihrer Selbst willen beschäftigt und nicht um Lob oder Anerkennung von anderen zu bekommen. Das bedeutet selbstbestimmt tätig zu sein, das Kind ist Initiator und Motor der Handlung.

Das Konzept der Engagiertheit impliziert, dass Fachkräfte für jedes einzelne Kind Bildungs- und Selbstbildungsprozesse differenziert beobachten und dokumentieren – für den Kindergartenbereich liegen entsprechende Beobachtungsbögen (Mayr & Ulich, 1998; Mayr & Ulich, 1999b; Ulich & Mayr, 1999) vor. Fokus ist dabei nicht, was ein Kind schon kann, sondern wie es sich auf Aktivitäten einlässt, wie es seinen Interessen nachgeht, wie es aktuelle Lernchancen in der Einrichtung nutzt. Damit sind auch Aussagen über die pädagogische Lernumwelt möglich: die Beobachtungen liefern konkrete Anhaltspunkte für eine Reflexion des Angebotes und für die Planung des pädagogischen Vorgehens.

Zusammenfassung:

Beziehungsqualität, Wohlergehen und Engagement sind wichtige Parameter für die Schaffung einer Lernumgebung, die aktives Lernen ermöglicht und innerhalb derer dann die, dem individuellen Entwicklungsalter angemessenen Entwicklungsaufgaben in einzelne Lernfelder oder Förderbereiche (wie z. B. sprachliche, motorische, kognitive etc.) differenziert werden können. Neben den Kriterien, die für alle Kinder von der Geburt bis zum Schulalter (und darüber hinaus) gelten, gibt es Kriterien, die für Kinder unter drei Jahren spezifisch sind. Ein Beispiel dafür ist die Gestaltung des Übergangs in die Tageseinrichtung für Familien mit Kindern unter drei Jahren (Griebel & Niesel, 2004; Griebel & Niesel, 2005) an der deutlich wird, dass Entwicklungs- und Lernprozesse und nicht nur individuelle Leistungen, sondern ko-konstruktive Prozesse von Kindern, Eltern und Fachkräften sind. Weitere Besonderheiten der Bildungs- und Betreuungsprozesse von Kindern unter drei Jahren in der institutionellen Betreuung zu identifizieren, zu operationalisieren und in der Praxis umzusetzen, dürfte eine der wichtigsten Aufgaben frühpädagogischer Forschung und Praxis der nahen Zukunft sein.

Literatur:

- Ahnert, L. (Hg.) (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhardt
- DeLoache, J.S. (2000): Cognitive Development in Infants. In: Cryer, D. & Harms, T. (Hg.) (2000): Infants and Toddlers in Out-of-Home Care. Baltimore: Paul H. Brookes, S.7-47
- Dornes, M. (2000): Der kompetente Säugling. Frankfurt/M.: Fischer
- Fthenakis, W.E. (2000): Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule - ein neuer Modellversuch im Staatsinstitut für Frühpädagogik. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 5. Jg., Nr. 1 (19)
- Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Giebeler, C. (2004): Die kleine Altersmischung – eine Herausforderung für den pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten. Konstruktion von Kleinstkindpflege, Bindungstheorie und Mutterliebe als Verhinderungsinstrument öffentlicher Kleinstkindpädagogik. www.SGBVIII.de/S102.htm
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004): Transitionen. Weinheim, Basel: Beltz
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (Hg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung: Stuttgart: Klett-Cotta
- Gründler, E.C. (2004): Pflege, Bewegung, Spiel. Qualitätskriterien in der Krippenarbeit. klein & groß, 07-08, 16 - 20
- Havighurst, R.J. (1982): Developmental tasks and education (1st ed. 1948). In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. 1998, S. 121. Weinheim, Basel: Beltz
- Howes, C. (2000): Social Development, Family, and Attachment Relationships of Infants and Toddlers. In: Cryer, D. & Harms, T. (Hrsg.) (2000): Infants and Toddlers in Out-of-Home Care (87-113). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Howes, C. (1996): The earliest friendships. In: W.M. Bukowski, W.F. Newcomb & W.W. Hartup (Hrsg.). The company they keep: Friendships in childhood and adolescence (66-86). New York: Cambridge
- Howes, C., Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994): Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65 (253-263)
- Kasten, H. (2004): 0 – 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz
- Laevers, F. (Hg.) (1994a): The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC) Manual. Experiential Education Series. No.1 Centre for Experiential Education. Leuven
- Laevers, F. (1994b): The innovative project "Experiential Education" and the definition of Quality in Education. In: F. Laevers (Hg.): Defining an Assessing Quality in Early Childhood Education. Leuven University Press, Leuven, S. 159-172

- Laevers, F. (1999): The project experiential education: concepts and experiences at the level of context, process and outcome in 7th National Convention of Early Childhood Education, Nelson, NZ
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., Depondt, L. (1996): A process oriented child monitoring system for young children. Centre for Experiential Education, Leuven
- May, H., Carr, M. & Podmore, V. (2004): Te Whāriki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-189
- Mayr, T. & Ulich, M. (1998): Kinder gezielt beobachten (Teil 1). In: KiTa aktuell, 10, 205-209
- Mayr, T. & Ulich, M. (1999a): Children's well-being in day care centres: an exploratory empirical study. International Journal of Early Years Education, 3, 229-241
- Mayr, T. & Ulich, M. (1999): Kinder gezielt beobachten (Teil 3). In: KiTa aktuell, 5, 100-105
- Mayr, T. & Ulich, M. (2003a): Seelische Gesundheit bei Kindergartenkindern. In: W.E. Fthenakis (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder, S. 190-203
- Mayr, T. & Ulich, M. (2003b): Die Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: W.E. Fthenakis (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder, S. 169-189
- Oberhuemer, P. (2004): Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359-383
- Oberhuemer, P. (2004): Kinder unter drei in Tageseinrichtungen: eine trägerübergreifende Fortbildungsinitiative. Kita aktuell BY, 12, S. 250 – 253
- Pascal, C. (1999): Evaluating and improving quality in early years settings: a developmental and empowering approach in proceedings of Our Children The Future 2: partnerships for learning and development in the early years, department of Education, Training & Employment, Adelaide (1-20)
- Raspa, M., McWilliam, R. & Ridley, S. (2001): Child care quality and children's engagement. Early Education and Development, vol. 12, 2 (206-223)
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hg.) (1995): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz
- Ulich, M. & Mayr, T. (1999): Kinder gezielt beobachten (Teil 2). In: KiTa aktuell, 1, 4-7
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983): Social competences as a developmental construct. Zitiert nach: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. 1998. Weinheim Basel: Beltz
- Winter, P. (2004): Promoting curriculum quality for babies and toddlers in childcare using research and a curriculum framework. Paper presented at EECERA 14th Annual Conference Malta 2004

„Krippe, altersgemischte Gruppe und Co“

- Konzepte institutioneller Bildung und Betreuung für Kinder unter drei

Prof. Dr. Cornelia Giebeler

Fachhochschule Bielefeld



Die Unterdreijährigenbetreuung soll bis auf 20 % angehoben werden. Kommunen sind in Finanznot ob des neuen Tagesbetreuungsausbaugesetzes und rechnen bisherige Quoten hoch. Spielgruppen, Elternzusammenschlüsse – alles was bislang an Angeboten für Kleinstkinder existiert, wird nun aufgelistet und als Angebot integriert – verständlich angesichts angespannter Finanzkassen. Nun ist dieser Prozess von außen betrachtet paradox: ist doch Deutschland eines der reichsten Länder der Welt und früher einmal für das weltweit einzigartige Konstrukt von „Bildung“ berühmt gewesen. In internationalen Studien wird nun festgestellt, dass heute der Anteil des Bruttosozialproduktes, der für Bildung aufgewendet wird, niedriger ist als der anderen Länder (OECD 2004) und dass Bildungsprozesse in der frühen Kindheit in vielen Ländern Europas längst selbstverständlicher Bestandteil des Bildungssystems sind. Es ist eine Gefahr, wenn der kommunale Finanzhaushalt über Konzepte und Möglichkeiten des Tagesbetreuungsbaus für Kleinstkinder allein entlang der Finanzierbarkeit entscheidet. Gleichzeitig bietet der anvisierte Ausbau der Tagesbetreuung aber auch die Chance die neben den institutionellen Betreuungsformen bestehenden Selbsthilfe- und privaten Aktivitäten im Bereich der Früherziehung zu dokumentieren und einzubeziehen.

Bildungslandschaft der Früherziehung

Parallel zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen der letzten 10 Jahre in Entwicklungspsychologie und Neurobiologie lässt sich eine Neuorientierung in der Bildungslandschaft ausmachen: Bildungsangebote richten sich an immer kleinere Kinder – der auf Kleinstkinder und ihre Eltern gerichtete Markt wird unüberschaubar.

Eltern aus bildungsnahen Schichten gehen mit ihren Kleinstkindern in PEKIP-Gruppen, organisieren sich in der La Leche League, um ihre Kinder so lange sie wollen zu stillen und das heißt unter Umständen drei Jahre lang. Sie organisieren Mütter- und Baby-Treffs, lesen Kindererziehungsliteratur, diskutieren die Windelqualitäten und Nahrungsbestandteile, tauschen sich über die bereits erworbenen Fähigkeiten des jeweiligen Kleinstkindes

aus und bewerten den Umgang der anderen Eltern mit dem jeweiligen Kind. Erziehungsratgeber und Experten tragen dazu bei, den Eltern den Eindruck zu vermitteln, sie müssten fehlerlose Erzieherinnen sein und über psychologische, ernährungswissenschaftliche, pädagogische Kenntnisse verfügen, damit ihr Kind gedeihen kann. Eltern, bzw. Mütter gehen zu Kindertherapeuten, in Massagekurse für Kleinstkinder, zum Babyschwimmen und zu Workshops. Sie kaufen neueste Kleidung, Designerkleidung für Zweijährige und unzähligen Spielzeug. Die Angebote auf dem freien Markt werden genutzt und immer umfangreicher. So hat die Musikschule Bielefeld den „Musikgarten für Babys“ eingeführt. Kosten: 99 Euro für 11 Termine à 45 Minuten. Für Eltern scheint klar zu sein: früheste Förderung der Kinder ist eine Investition in die Zukunft. Gleichzeitig bieten die Bildungsangebote für Kleinstkinder auch einen Weg für Mütter um der Kleinfamilienisolation zu entkommen.

Die Pädagogische Zeitenwende „PISA“ hat ebenfalls in den 90er Jahren zu einem weitreichenden Effekt geführt: das schlechte Abschneiden 15-jähriger deutscher Schüler in der Studie wurde u. a. zum Anlass genommen, die Aufmerksamkeit auf die Elementarpädagogik zu richten und hier den Anfängen späterer schlechter schulischer Fähigkeiten zu wehren.

Jedoch auch bereits in der „Vor Pisa Zeit“ gab es Hinweise, dass „Eltern-Kind-Gruppen“ oder Krabbelgruppen für das Soziale Lernen förderlich seien. (Erath 1995, Wüstenberg 1992) Es gab Untersuchungen im englischsprachigen Raum zu den Auswirkungen der Betreuung der Unter Dreijährigen, doch erst mit den neurobiologischen Debatten und der öffentlichen Wirkung neuerer entwicklungspsychologischer Kenntnisse im Kontext des Pisa-Schocks und der neuen Bildungsdebatte scheint sich die Vorstellung durchzusetzen, dass mit frühester Förderung kleinster Kinder bereits „Bildung“ initiiert werden könne. Dass dies für Eltern – jedenfalls für Eltern aus Bildungsschichten Aufforderungscharakter hat ist nahe liegend – vielleicht ist es in bildungsnahen sozialen Milieus sogar eine Unterlassungssünde den eigenen Kindern nicht frühzeitig Bildungsangebote zukommen zu lassen. Konsequenterweise steigen die Nachfrage und das Angebot nach frühester Bildung.

Transformationsprozesse von Lebenswelten mit Kindern

Um sich dem Thema weiter zu nähern, brauchen wir auch den Blick in das Soziale Umfeld von Kindern. Schicht und Klassenmodelle der 70er Jahre greifen nicht mehr. Die Pädagogik greift in der Bildungsdiskussion überwiegend auf den seit Mitte der 80er Jahre etablierten soziologischen Mainstream zurück, auf das Beck'sche Risiko- und Individualisie-

nungstheorem, die These von der „Pluralisierung von Lebensformen“, die Entbettungsthe-
se Baumanns und die der Entstehung neuer globalisierter Eliten als „flexible“ Persönlich-
keiten, wie Sennett sie beschreibt. (z. B. bei Grossmann in Sturzbecher 1998)

So wird eine im Anschluß an den gesellschaftlichen Transformationsprozess stattfindende
neue Leitbildentwicklung gelungenen Erziehens und grundlegende Veränderungen im
Erziehungsverhalten von Eltern festgestellt. (du Bois-Reymond 1994) Die "heutige Eltern-
generation (hat) mehr als einen Teil ihrer symbolischen Gewalt an die gesellschaftliche
Öffentlichkeit und an pädagogische Institutionen delegiert. (Thole 2001: 27-28). Dies be-
ginnt eben heute bereits für Kleinstkinder, die längst zu einem großen Teil durch außer-
familiale Bezugspersonen erzogen werden.

Dies geschieht jedoch zum großen Teil außerhalb des öffentlichen Rahmens.

In ganz Deutschland gibt es 2002 ca. 190.000 Krippenplätze bei 2,2 Millionen Kindern im
„Krippenalter“, d.h. 9 % der Kleinstkinder wurden betreut. (Ostdeutschland Platz-Kind-
Relation 37 %, Westdeutschland 3%) 10 % der Mütter mit Kindern unter drei Jahren sind
vollzeitbeschäftigt, nach einem Jahr sind nur noch die Hälfte der westdeutschen und ein
Drittel der ostdeutschen Mütter in Elternzeit. Angesichts der Tatsache, dass eine Vollzeit-
beschäftigung mit den Öffnungszeiten von Krippen inkompatibel ist, sind die Differenzen
zwischen Müttererwerbstätigkeit und Krippenangebot eklatant – die Folgerung ist: privat
organisierte Kinderbetreuung durch Babysitter, Au-Pair, Verwandte, Nachbarn decken
den Bedarf. Eine Qualitätsdiskussion gibt es bei diesen Angeboten nicht. Finanziert wer-
den können sie nur in materiell abgesicherten Lebensverhältnissen – sozial schwache
und bildungsferne Lebenswelten sind von den Möglichkeiten der Kleinstkindbetreuung
ausgeschlossen.

Die den Mittelschichten und Oberschichten zuzurechnenden Familienverhältnisse, für die
du Bois-Reymond den Erziehungsstil des Verhandlungshaushaltes beschrieben hat, be-
reiten meiner Ansicht nach Kinder optimal auf die Anforderungen einer flexibilisierten,
globalisierten Wirtschafts- und Sozialökonomie vor. Für du Bois-Reymond sind diese mit-
tel- und oberorientierten Werte das Modell der Zukunft, an dem sich Schule und
formelle Erziehungseinrichtungen bisher nur unzureichend orientieren. Es wird ein Erzie-
hungsleitbild entworfen, das die westeuropäischen Gesellschaften optimal auf postin-
dustrielle Anforderungen der Arbeit und Lebensverhältnisse vorbereitet. Gewinner dieses
Modells sind diejenigen, die es schaffen, integriert in ihrer flexiblen Verhandlungs- vis-a-

vis und informalierten Erziehung, Selbstsicherheit und Autonomie in relativer Freiheit von Abhängigkeit zu erringen - die „Kinder der Freiheit“ – wie Beck sie genannt hat.

Zum Verhandlungshaushalt gehört Kleinstkindbetreuung – wie sie erfolgt und was dort passiert, darüber wissen wir heute noch sehr wenig. Was wir vermuten können ist, dass ein Teil der Kleinstkinder frühzeitig mit Peers in Kontakt kommt und insofern die Situation des Einzelkindes durch die frühe Betreuung in Krabbelgruppen, in der Tagesspflege oder Nachbarschaften zu sehr frühem Sozialkontakt in peer-groups führt. Kinder, die in den Kindergarten kommen, haben so häufig bereits lange Gruppenerfahrungen hinter sich, mehrere Bindungspersonen gewechselt und Übergangserfahrungen gesammelt.

Halten wir fest: viele Kinder erhalten so bereits jetzt als Kleinkinder umfassende „Bildung“ – Kindern aus finanzschwachen und bildungsfernen Schichten allerdings sind diese Zugänge verwehrt. Es handelt sich hier primär um informelle und non-formelle Bildung – der öffentliche Sektor hat die in NRW seit 1974 existierenden Möglichkeiten der institutionalisierten Betreuung, Erziehung und Bildung von Kleinstkindern wie sie die Kleine Altersmischung vorsieht, nur wenig genutzt. Öffentliche Bildungs- und Betreuungsangebote für die Unter-Dreijährigen sind in Westdeutschland rar.

Gender-Politik

Einherzugehen scheint dieser Prozess mit der Situation der Kleinstkinder in Familien, die faktisch zum überwiegenden Teil durchgängig oder tagsüber aus der Mutter-Kind-Dyade bestehen. 1966 entstand die erste Untersuchung zur Thematik von Betty Friedan: „Der Weiblichkeitswahn“ in dem sie die Isolation und krankmachenden Umstände der Vororthausfrauen beschrieb. 40 Jahre später ist das Thema – wenn auch mit anderer Schwerpunktsetzung nach wie vor aktuell. Die Analyse von Erziehungsratgebern und Interviews mit Müttern hat Hays zu der These verdichtet, dass „das zeitgenössische kulturelle Modell des gesellschaftlich sanktionierten Verhaltens von Müttern die Form einer Ideologie der *intensiven Bemutterung* von Kindern annimmt.“ (Hays 1998:10) Moderne Mütter seien sehr viel intensiver als notwendig mit der Bemutterung befasst und sie fragt nach der Ideologie, die diese Qualität der mütterlichen Kleinstkindpädagogik hervorgebracht hat.¹

¹ Die Moderne hat Kindheit zu einem teuren Luxusartikel verändert, den sich immer weniger Menschen leisten. Erziehung und Bildung erfolgt in vielen Familien allein durch die Mutter. Erfahrungen, Erziehung und Bildung, die vor allem durch weitere Geschwister und große Haushalte mit vielfältigen Beziehungsangeboten ein größeres Spektrum für frühe Erfahrungswelten hergeben, entfallen. Kinder dienen häufig den emotionalen Bedürfnissen von Erwachsenen, einen materiellen Wert für die Familie bilden sie nicht. Aufwendige Fürsorge-Arrangements werden in den Familien entwickelt, um bereits die Kleinstkinder zu fördern und die eigene Karriere oder die Notwendigkeit der Berufstätigkeit nicht zu unterbrechen. Die ständige Rund-um-die-Uhr Verant-

Es ist m. E. weniger die Ideologie, als vielmehr die Lebenswelt von Müttern mit Kleinstkindern, die zu dieser intensiven „Bemutterung“ führt. Deren Auswirkung auf Kleinkinder hat z. B. die Studie von Musatti (in Tietze 1996) belegt, die für Italien feststellt, „dass die Tagesabläufe von Kindern und Müttern von großer Monotonie geprägt sind“. 21% der „Dyaden“ verbringen zwischen 5½ und 9 Stunden ohne Kontakt zu anderen Erwachsenen, 27% mehr als 9½ Stunden. 36% der Dyaden bleiben weniger als 13 Stunden ohne andere Kinder, 79% haben überhaupt keinen Kontakt zu Gleichaltrigen. Das, was als „Verhäuslichung“ der Kindheit beschrieben wird (Zinnecker), gilt ebenso für viele Vollzeit-Mütter. „Verhäuslichung“ ist ein Begriff, mit dem der historische Prozess der Verlagerung des kindlichen Alltagslebens in den umgrenzten „privaten“ Raum beschrieben wird. Öffentliche Räume werden zunehmend als gefährlich konnotiert, privat besetzt und/ oder durch Angebotsstrukturen gestaltet, so dass ein öffentliches Kinderleben auf der Straße z. B. oder in Höfen nicht mehr existiert. Das gleiche gilt für die mit Hausfrauisierungsprozessen einhergehende Isolation von Müttern kleiner Kinder, die auf ihren Privatraum festgeschrieben sind.

Dass die Situation von Vollzeitmüttern je nach lebensweltlicher Verortung eine bewusste und positive biografische Entscheidung sein kann, soll hier unbestritten bleiben und die Arbeit von Müttern entsprechend hoch bewertet werden. Die subjektive Einschätzung der Situation ist jeweils biografisch zu verorten je nach dem, wie Lebensabschnittplanungen ihren eigenen Sinn in biografischen Prozessen entfalten.

Dass die Lebenswelten von Vollzeitmüttern und berufstätigen Müttern jedoch extrem unterschiedlich sind, und folglich ebenso die Lebenswelten der mit ihnen lebenden Kleinstkinder liegt auf der Hand - ebenso dass dies Auswirkungen hat auf die Bewertung und Einschätzung von Bildungsprozessen durch öffentliche Einrichtungen und zu unterschiedlichen Erwartungen, Ängsten und Befürchtungen beim Eintritt in KiTa, Tagespflege oder Krippe führt.

wortung einzelner Erwachsener - vor allem bei Alleinerziehenden mit oder ohne Partner - birgt ständig potentielle Überforderungssituationen, die durch qualitativ hohe Fürsorgearrangements abgebaut werden können. Dabei bleibt festzuhalten:

Findet die Häufung von kulturellem Kapital auf dem freien Markt statt, entscheidet neben der generativ tradierten Bildungsnähe die Finanzkraft über die Bildung kleiner Menschen. Das, was von Eltern in öffentlichen Betreuungsformen als Mangel empfunden wird, wird ergänzt durch *private Bildungsangebote* wie Musik-, Tanz-, Kunst-, Pekip-, Spiel-, oder Babymassagekurse. Diese ergänzen und ersetzen dann in bildungsnahen und finanzstarken Familien Angebote der KiTa, der Krabbelgruppe, der Krippe, Tagesmutter oder der privaten Kinderfrau.

Noch unterschiedlicher sind die Lebenswelten von Vätern und Männern, deren Bemühungen um eine Integration in die Lebenswelten mit Kindern durch Arbeitsstrukturen, Sozialisationsmuster und Erwartungshorizonte mit vielfältigen Schwierigkeiten durchsetzt sind. Männliche Erziehungspersonen für diese Altersgruppe gibt es kaum – weder im häuslichen noch im institutionellen Rahmen. Untersuchungen von Bindungsprozessen zu Vätern, Untersuchungen zu männlichen Erziehern etc. stehen aus und spielen auch in der neuen Debatte um Bildung von Geburt an kaum eine Rolle. Angesichts der Forderung auch in diesem Feld EU-Normen durch Gender-Mainstreaming umzusetzen, bleibt hier vieles offen.

Auch aus der Geschichte heraus betrachtet, ist die frühe Kindheit an die Mutter gekoppelt. So waren die erwarteten Fähigkeiten der Erziehungspersonen in den „Bewahranstalten“ an die Eigenschaft „frau“ gekoppelt. Der hiermit hergestellte Zusammenhang „natürlicher“ weiblicher Fähigkeiten ist erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts brüchig geworden und sollte heute unter dem Gesichtspunkt des Gender-Mainstreaming entkoppelt werden.

Auch die derzeitige Debatte um den quantitativen und vor allem qualitativ hochwertigen Ausbau von Betreuungsmöglichkeiten von Kindern unter drei Jahren lässt sich m. E. nicht ohne Rück- und Rundumblick führen. Der historische Blick und der auf Befunde im kulturellen Vergleich verdeutlichen die normative und interkulturelle Relativität von Früherziehungsprozessen.

Bildung statt Pflege: die klinische Krippe

Der historische Blick auf die Krippenentstehung in Deutschland zeigt die deutsche Problematik im Umgang mit dem Thema. Die deutsche Gesellschaft tut sich m. E. so schwer mit der Thematik, da zum einen die Mütterlichkeitsideologie des Nationalsozialismus nach wie vor intergenerativ wirkt. Zum anderen ist die Krippe als Notfalllösung entstanden und lange Zeit bis heute wird hier unqualifiziertes Personal beschäftigt. Die Arbeit wird fast ausschließlich unter Pflegegesichtspunkten durchgeführt.

Seit dem Beginn institutioneller Kinderbetreuung waren die so genannten „Bewahranstalten“ (vgl. Petersen 1989) so aufgebaut, dass sie altershomogene Gruppen betreuten. Auch die Kleinstkinder wurden altersgetrennt betreut mit der Begründung, das Infektionsrisiko sei so geringer. Die Differenzierung in „Säuglinge“, „Kriechlinge“ und „Gehlinge“ resultiert aus dem damaligen Hauptanliegen, die Gesundheit der Kinder, ihre Sicherheit und Hygiene zu gewährleisten - Argumente, die angesichts einer Säuglingssterblichkeit

von 20% und dem Zustand der Verwahrlosung von Kindern aus Arbeiterfamilien in der Industrie nachvollziehbar sind. (vgl. u. a. Beller in Senatsverwaltung 1993:26-32) Eine Beschäftigung mit der emotionalen und sozialen Verfassung der Kinder setzte Anfang des 19. Jahrhunderts mit der Problematisierung institutioneller Kinderbetreuung durch Pestalozzi ein, der die emotionale Bindung zwischen Mutter und Kind hervorhob und hierdurch indirekt dafür sorgte, dass eine breite Ausweitung der institutionellen Kinderbetreuung vor allem für die Kleinstkinder nicht erfolgte. Neben der Problematisierung institutioneller Kinderbetreuung durch die beginnende Pädagogik trug die überaus schlechte Qualität der Kinderbetreuung in den Bewahranstalten und die damit einhergehende hohe Krankheitsrate und Sterblichkeit dazu bei, dass sich die Kinderbetreuungseinrichtungen, die in der Regel in den Händen von Vereinen lag, nicht ausbreiteten. Damit blieben die Kinder und vor allem die Kleinstkinder in den Händen von in der Regel höchst fragwürdigen Pflegefamilien, wurden während des langen Fabrikarbeitstages in der Wohnung eingesperrt und/oder der Aufsicht größerer Geschwister unterstellt, die darüber wiederum keinem Schulbesuch nachgehen konnten.

Für die Betreuerinnen in Kleinkindschulen oder Kindergärten wurde bereits im 18. Jahrhundert eine Ausbildung gefordert und auch langsam erreicht. Die Krippen jedoch wurden den „Kindsmägden“ überlassen, die das tun sollten was jede „gute Mutter“ tut. Die unterstellte instinkthafte „Mütterlichkeit“ einer jeden Frau diente hier ausreichend als Kompetenz zur Erziehung von Kleinstkindern. Die Pflegeanteile in der Säuglingsbetreuung wurden jedoch auch damals bereits gesehen. Für die Vergangenheit können wir festhalten: Die Qualität öffentlicher Kindererziehung vor allem für die Aller kleinsten bemisst sich an Gesunderhaltung, Sicherheit und Hygiene (ab ca. 1850):

1. Das Bild des Kindes ist von körperlicher Versorgung bestimmt
2. Eine pädagogische Haltung zur Betreuung der Aller kleinsten existiert nicht. Dies äußert sich insbesondere darin, dass
 - die „Aufsichtsdamen“ keine Ausbildung haben und auch nicht erhalten sollen
 - die Betreuung altersgetrennt erfolgt: Säuglinge, Kriechlinge, Gehlinge werden wegen des Infektionsrisikos getrennt betreut
 - Kinder bei Ankunft gewaschen und in Krippenkleidung gekleidet werden und keine eigenen Gegenstände mitbringen dürfen
 - Mütter aus hygienischen Gründen die Räumlichkeiten nicht betreten dürfen
 - die Abgabe der Kinder so schnell wie möglich zu erfolgen hat.

Mit psychoanalytischen Erkenntnissen veränderte sich zunächst die Einstellung zur Krippe und positive Argumente für frühe Kindergruppen konnten thematisiert werden: Aus-

gleichsmöglichkeit von negativen Erfahrungen im Elternhaus, soziale Entwicklung durch Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, Lockerung zu starker Bindungen an Eltern, Konflikte mit anderen Kindern sind leichter verarbeitbar. Allerdings wurden diese Anstöße der Reformpädagogik erst mit dem Aufbruch der 70er Jahre und der Kinderladenbewegung in Deutschland neu aufgegriffen, (Beller in Senatsverwaltung 1993) während sich die Haltung zur Betreuung der Allerkleinsten als Pflege und Notfallbetreuung in wesentlichen Aspekten im Nachkriegs(west)Deutschland wiederfindet.

Während in der DDR die Müttererwerbstätigkeit durch die bedarfsdeckenden Angebote der Krippen gefördert wird, (ca. 50% der 1 bis 3-Jährigen werden in Krippen erzogen und betreut) wird unter anderem auch mit der entstehenden Bindungstheorie das Mutter-Sein in der BRD an die soziale Mutterschaft gebunden und Frauen mit kleinen Kindern in die häusliche Arbeit und Kinderbetreuung verwiesen. Die wenigen Säuglingsheime sind „Notfällen“ vorbehalten, die wenigen entstehenden Krippen ebenso. Sowohl in der BRD als auch in der DDR werden zunächst Kinderschwestern, Kinderpflegerinnen oder Ungelehrte mit der Betreuung der Kleinstkinder betraut, während die „Bildung“ des Kindes erst ab dem dritten Lebensjahr als allgemeine Aufgabe der Gesellschaft definiert und entsprechend unterstützt wird. In der DDR untersteht das Krippenwesen zunächst dem Gesundheitsministerium, wird jedoch später dem Bildungsministerium unterstellt. (Weber/ Berger/ Weigl 1986) Ab 1986 werden mit dem Erziehungsplan neue Wege in der DDR eingeleitet, die jedoch nach der Wende nicht mehr weiter zum Tragen kommen. Wie in der BRD wird die Pflege der Kleinstkinder zunächst als vorrangig angesehen, sozial-emotionale Bedürfnisse erscheinen weniger bedeutsam. Die pädagogischen Konzepte in der DDR orientierten sich stark an der Vorbereitung auf die Arbeitswelt und stellen somit auch schon in der Früherziehung „Beschäftigungen“ für die Kinder in den Mittelpunkt der Pädagogik. (vgl. Awanessowa 1980, Schmidt-Kolmer 1976) Diese Ansätze ändern sich jedoch weitgehend mit dem neuen Bildungsplan und der Unterstellung des Krippenwesens unter das Bildungsministerium.

In der BRD dagegen bleibt lange die Auffassung dominierend, dass kleine Kinder ausschließlich zur Mutter gehören, einer Betreuung nur in Notfällen zuzustimmen sei, und eine „Fremdbetreuung“ – man beachte die negative Konnotation des Begriffs „Fremd“ - in der Regel für die Kinder von Nachteil sei. Im Zuge dessen werden Befunde zu den Ergebnissen der Krippenforschung deshalb relevant, weil sie für die Debatte um Vor- und Nachteile der Kleinstkindbetreuung außerhalb der mütterlichen Fürsorge den Für- und Widersachern die Argumente liefern sollen.

Ausgewählte Forschungsbefunde zur Erziehung, Bildung und Betreuung in öffentlichen Einrichtungen

Forschungsergebnisse zu Betreuung von Kleinstkindern sind erst in den letzten Jahren verstärkt rezipiert worden. So stellt das INFAS-Institut bereits vor über zehn Jahren fest (Laewen), dass es beträchtliche wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Krippe gibt. Diese Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit seien allerdings weder in der Öffentlichkeit noch bei den Erzieherinnen bekannt, die in den Krippen arbeiten. (Laewen in Senat 1993:189)

Bis auf die eigenen Studien von INFANS bezieht er sich ebenso wie die neueste Krippenforschung auf Untersuchungen im englischsprachigen Raum. Die unterschiedlichen Befunde sind hier größtenteils den verschiedenen Anlagen der Untersuchungen, Fragestellungen und dem jeweiligen System geschuldet. Eine eins-zu-eins Übertragungsmöglichkeit der Ergebnisse ist nicht möglich. Eines kennzeichnet jedoch die Forschungslage: eine Beantwortung der Frage, ob die Tagespflege, Krippe oder Altersmischung eher positive oder eher negative Auswirkungen für die Entwicklung des Kindes habe, ist nur unter Einbeziehung der ganzheitlichen Lebenssituation von Kleinstkindern möglich. Dabei spielen die Lebenswelt des Elternhauses, die bereits dort angelegten Dispositionen des Kindes, die Ausstattung der Krippe, die Bildung der ErzieherInnen, das Eltern-Kind-Verhältnis, die Eltern-ErzieherInnen-Beziehung und das ErzieherInnen-Kind-Verhältnis eine Rolle in der Form, dass sie sich gegenseitig bedingen und in jedem einzelnen Fall zu unterschiedlichen Resultaten führen können. Versuche, diese multistrukturellen, sich gegenseitig bedingenden komplexen Wechselwirkungen durch einseitige Analysen zu durchdringen, sind zum Scheitern verurteilt.

Einige Ergebnisse der Krippenforschung:

Die **soziale emotionale Entwicklung** wird sicher nicht beeinträchtigt wenn das Kind beim Eintritt in die Betreuung älter als 2 Jahre ist - bei früherer Berufstätigkeit sind die Ergebnisse bezüglich Bindungsqualität umstritten und unterschiedlich. Ein Ergebnis ist, dass über 1½ jährige Kinder negative Erfahrungen zum Zeitpunkt des Kitaeintritts der Mutter anzulasten scheinen und bei überfordernder Eingewöhnung zutiefst enttäuscht reagieren. (Rauh/Ziegenhain in Tietze 1996)

Die **Eingewöhnungszeit** ist in der KiTa von besonderer Bedeutung. (Beller 2002 ,Fein in Tietze 1996 Laewen/Andres/Hedervari 1994)

„Bonding“ ist nicht von der Quantität der mit der Mutter verbrachten Zeit abhängig, sondern weit wesentlicher durch **innere Repräsentationen** der Mutter geprägt. (Barglow

1987) Die symbolische Ordnung der Bilder in der Mutter-Kind-Beziehung scheinen eine mächtigere Kraft zu besitzen als die Tatsache ob Mutter oder eine andere Bezugsperson die Bedürfnisse des Kleinstkindes befriedigt. (Steele et. al. und Fonagy)

Die Bedeutung des **ErzieherInnenschlüssels** wird von allen Studien hervorgehoben (Howes/Philips/Whitebook 1992, Howes/Rubinstein 1995) Die Stabilität der Beziehung zur Erzieherin ist von großer Bedeutung. Auch unsicher gebundene Kinder können eine sichere Bindung zur Erzieherin aufbauen – dabei spielt die Größe der Gruppe und die Anzahl der Erzieherinnen eine Rolle. Blickkontakt der ErzieherInnen zum Kind, aktive Beschäftigung mit dem Kind, Ansprache etc. spielen dabei eine besondere Rolle.

Die **Abstimmungsfähigkeit** der ErzieherInnen auf das ca. 1½ jährige Kind wird z. B. von Daniel Stern als bedeutsam eingeschätzt. (Stern 1985)

Insbesondere der Respekt gegenüber sozialen Grenzen sei wichtig meint Lewis (1985) um die Identitätssuche nicht zu gefährden.

Die **Beziehung zwischen Erzieherin und Eltern** spielt eine Rolle für die Situation des Kindes in der Krippe. Laewen formuliert die Ergebnisse der INFANS Studie (Laewen 1994) so, dass negative Haltungen der Erzieherinnen gegenüber den Eltern mit aggressiven Verhaltensweisen der Kinder und Krankheitssymptomen korreliert.

Auch die **Einstellung der Erzieherinnen zur Krippenbetreuung** spielt eine Rolle: je negativer die Einstellung war, desto negativer auch die Urteile über Mütter. Meine eigenen qualitativen Untersuchungen zum Thema haben diesen Zusammenhang bestätigt. (Giebler 2002)

Die **sozialen Fähigkeiten** der Kleinstkinder haben Wüstenberg (1992) und Erath (1992) untersucht und vielfältige soziale Interaktionen unter Kleinstkindern festgestellt.

Einige Untersuchungen zur Tagespflege:

Die neueren Tagspflegeforschungsergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden: in Deutschland wurde das Modellprojekt Tagesmütter evaluiert und kam zu sehr positiven Ergebnissen. Nach der Durchführung dieses Modellprojektes (Schulz/Ruelcker/ Rheinländer 1975) gab es nur noch wenige Untersuchungen zur Tagespflege. Auch hier wird hauptsächlich auf Untersuchungen aus anderen Ländern zurückgegriffen. Textor (1998) identifiziert 22 empirische Untersuchungen aus sieben Ländern. Eine Untersuchung von Howes/Steward (1987) stellt fest, dass Kinder die unter einem Jahr in die Tagespflege eingewöhnt werden, eine **problemlose sozial-emotionale Entwicklung** aufweisen, während diejenigen die im zweiten Lebensjahr in die Betreuung kommen, bis zu zwei Jahren später noch Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Allerdings werden diese Ergebnisse durch andere Studien nur bedingt bestätigt, decken sich aber mit den Befunden meiner Untersuchungen. Festgehalten werden können folgende von Karin Weiß in

Jurczyk/Rauschenbach/Tietze 2004) aus kanadischen, schwedischen und US-amerikanischen Studien herausgefilterte Befunde:

1. Die sprachlich-kognitive Entwicklung werde bei Kindern durch die Tagespflege positiv beeinflusst,
2. die sozial-emotionale Entwicklung werde bei hoher Qualität der Tagespflege gefördert.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Untersuchungen zur Tagespflege - wie auch die zur Krippe oder Altersmischung - ohne letztendlich befriedigende Ergebnisse bleiben. Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass die Forschungsfragen in der Regel lediglich das System Tagespflege isoliert betrachten und Familienkonstellationen etc nicht mit einbeziehen, dass die Untersuchungen quantitativ angelegt sind und in der Regel psychologischen Testverfahren entstammen. Das heißt auch, dass die Einzeluntersuchungen nicht vergleichbar sind, die Bedingungen der Untersuchungsfelder sehr unterschiedlich und Verallgemeinerungen der Aussagen schwierig sind.

Einige Untersuchungen zur Kleinen Altersmischung:

Zur Altersmischung liegen Ergebnisse von Einzelprojektuntersuchungen vor (Erath 1994) und eine Befragung von Eltern und Erzieherinnen zur Zufriedenheit mit der kleinen Altersmischung (Gleser 2002) und im europäischen Vergleich vor. (Stretz in: Sturzbecher 1998, Stretz (1998) Arbeiten zur Altersmischung sowie Praxisberichte wurden von Krappman/ Peukert (1995) zusammengestellt. Die Kleine Altersmischung in NRW hat insofern einen besonderen Stellenwert, als die gesetzliche Regelung seit 1973 diese Gruppenform vorsieht. Sie hat viele Jahre hinweg fast ausschließlich als Gruppenform für Elterninitiativen, die ihre Herkunft aus der Zeit der Kinderladenbewegung hergeleitet haben, existiert. Erst mit Beginn der 90er Jahre haben auch andere Träger verstärkt diese Gruppenform in ihre Angebotsstruktur mit aufgenommen (z. B. AWO und Rotes Kreuz oder Studentenwerke und andere freie Träger)

Die Kinderladenbewegung

Mit der **Kinderladenbewegung** und der selbst organisierten Kinderbetreuung durch Eltern, d. h. in der Regel durch Mütter ist in der BRD eine neue Etappe der Früherziehung eingeleitet worden. In Abgrenzung zur kritisierten Kindergartenpädagogik wurden neue Erziehungsleitgedanken formuliert, die den Kindern eine freie und wenig reglementierte Kindheit in demokratischen Strukturen bieten sollten. Die Kindergruppen und entstehenden Mütterzentren haben hier neue Strukturen geschaffen, die in NRW sich in der gesetzlich verankerten Form der Kleinen Altersmischung niedergeschlagen haben. Es ging zent-

ral darum, familienähnliche Strukturen zu erhalten (Jaeckel 1981:91) und selbst organisiert die Erziehungsprozesse in die Hand zu nehmen. Die in KiTas umgewandelten Kinderläden in der gesetzlichen Form der Kleinen Altersmischung leben bis heute fort, und weisen die langjährigsten Erfahrungen mit der Betreuung und Bildung von Unter-dreijährigen auf.

Eine systematische wissenschaftliche Erforschung dessen was in der kleinen Altersmischung geschieht, hat es seit der Publikation von Gisela Petersen (1989/1991) nicht mehr gegeben. Als Konzeption für altersgemischte Bildungsprozesse mit langjährigem Verbleib von Kindern in der gleichen Einrichtung bietet sie allerdings – meiner Beobachtung nach - heute wieder eine stark nachgefragte Bildungskonzeption und eine sehr stark nachgefragte Einrichtungsform vor allem in kombinierten Einrichtungen.

Mütterzentren

Parallel zur aus der Kinderladenbewegung entstandenen Kleinen Altersmischung sind es die Mütterzentren, die seit Anfang der 80er Jahre ein Selbsthilfekzept von Müttern realisieren (Jaeckel 1981), in dem Modellversuch „**Orte für Kinder**“ werden die Kompetenzen von Müttern in der Kindererziehung gezielt gemeinsam mit den Kompetenzen der professionellen Erzieherin genutzt und in einem Team zusammengeführt (Gerzer-Sass in Fthenakis-Textor 1998) Was hier versucht wurde ist, die Systeme Familie und Professionelle Erziehung zusammen zu führen. Gleichzeitig ist mit der Beteiligung von Müttern auch der Effekt entstanden, dass über deren Honorartätigkeit flexible Öffnungszeiten gewährleistet und die Offenheit des Hauses für Eltern durch Caféstuben etc. bewirkt wurde.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass bundesdeutsche Forschungen zur Kleinstkindpädagogik – sei es im Bereich Tagespflege, „Krabbelgruppe“, Mütterzentrum, Krippe oder Kleiner Altersmischung im Vergleich zur Pädagogik im Kindergartenalter nur spärlich vorhanden sind und vor allem bislang kein Transfer in den gesellschaftlichen Diskurs stattgefunden hat.

Aus diesem Grund werden folglich hauptsächlich im Ausland - vornehmlich den USA - angefertigten Studien zur Auswirkung von Krippen, Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen rezipiert und versucht auf bundesdeutsche Verhältnisse zu übertragen. Es zeigt sich, dass hier für die bundesdeutschen Verhältnisse großer Forschungsbedarf herrscht, da die Bedingungen der anderen Länder jeweils sehr spezifisch sind und Untersuchungen zur Wirkung von Krippenaufenthalt, Tagespflege, Altersmischungen nur im Kontext der

jeweiligen strukturellen und qualitativen Ausprägungen der jeweiligen Institutionen in ihren Ergebnissen gewertet werden können.

Kompetenzprofil KleinstkindpädagogIn

In der Frage um die Konzeptions(weiter)entwicklung von „Krippe“, „Kleiner Altersmischung“, „Tagesfamilienbetreuung“ etc. ist m. E. zunächst die Frage zur Haltung der Professionellen zu thematisieren. Ich plädiere daher dafür, zunächst im Hinblick auf die „Kleinsten ein Kompetenzprofil zu erstellen, das die Pädagogik für die Unterdreijährigen spezifisch altersadäquat umschreibt.

Es ist nicht zu erwarten, dass sich ErzieherInnen, die sich bislang gemäß ihrer Ausbildung mit der Altersgruppe von 3-6 professionell befassen, mit der Thematik einer Pädagogik für 0-3-jährige umfassend und vor allem neben oder in ihrem Arbeitsprozess auseinandersetzen können. Zwar können Fortbildungen Forschungsstände und Ergebnisse weitervermitteln - doch bleibt die Abkopplung von Wissenschaft und Praxis eklatant. Hier ist es m. E. sinnvoll, die Ausbildung für einen Teil der pädagogischen Fachkräfte in eine Hochschulausbildung zu überführen, in der auch und gerade die Pädagogik von 0-3 einen Stellenwert erfährt. Es sollte deutlich werden, dass es qualitative Unterschiede gibt zwischen einer Elementarpädagogik, die sich auf das Kindergartenalter bezieht und einer Pädagogik, die die Entwicklungspotentiale von Kleinstkindern im Blick hat.

Bezogen auf die Eltern entstehen ganz praktische Fragen für die Arbeit in der Kita. Es sind es z. B. folgende: Wer muss dem Kind die Schuhe aus - und die Hausschuhe anziehen, wenn das Kind in die KiTa gebracht wird? Wer bestimmt wann und wie viel das kleine Kind schläft? Wer bewertet und normiert soziales Verhalten z. B. beim Essen? Ist Essen mit Fingern erlaubt oder nicht? Werden Windeln von der KiTA gekauft oder von jeder einzelnen Mutter? Was geschieht wenn ein Kind krank ist?

Bezogen auf die Kinder entstehen Fragen wie: Sollen ältere und kleinere Kinder zeitweise getrennt werden? Nehmen die Kleinen am Stuhlkreis teil? Wie gestalte ich (und ob überhaupt) geschlechtsunspezifische oder geschlechtsspezifische Räume? Wie gestalte ich die Wickelsituation? Wickeln nach Bedarf oder zu bestimmten Zeiten? Wie wichtig ist Zähneputzen? Wie wichtig ist „Rausgehen“? etc.

Mit dem Forschungsprojekt „Qualitätskriterien für Kleinstkindpädagogik in Tfk“ von 1997 bis 2002 wurden Qualitätsdimensionen zu erfassen versucht, die auf den Erzählungen

von Erzieherinnen und Eltern beruhen. Sie fließen in die folgenden Überlegungen zu einem Kompetenzprofil von Kleinstkindpädagogik mit ein.

Das Untersuchungsdesign hat vier Perspektiven angesprochen und thematisiert: die Kindperspektive, die Elternperspektive, die ErzieherInnenperspektive und die Trägerperspektive. Die AkteurInnen (ein Vater/ 22 Mütter und 23 Erzieherinnen sowie 8 kleine altersgemischte Gruppen) in der frühkindlichen Alltagsweltgestaltung sind in dieser Untersuchung AdressatInnen und ExpertInnen für die Qualitätsentwicklung in der frühen Kindheit. Ihre Thematisierungen der Alltagsgestaltung der frühen institutionellen Kinderwelt standen daher in der Untersuchung im Mittelpunkt.

In der Elternuntersuchung wurden 22 Hauptbezugspersonen von Unter-Dreijährigen, die in Kindertagesstätten untergebracht sind mittels eines ausführlichen Leitfadens und Stimulusfragen interviewt. Die Interviews wurden transkribiert und nach einem Verfahren rekonstruktiver Fallanalyse bearbeitet.

In der ErzieherInnenuntersuchung wurden 23 ErzieherInnen durch Leitfadeninterviews befragt und die jeweilige Einrichtung durch einen strukturierten offenen Fragebogen in ihren strukturellen Bedingungen erfasst. Die Leitfragen wurden qualitativ ausgewertet.

Die Feldforschung in acht Einrichtungen hat sich auf Interaktionen zwischen Eltern-Kindern, ErzieherInnen-Kinder und Peer-Interaktionen bezogen. Die Auswertung erfolgte nach mixed multiple analysis: horizontaler Vergleich der Alltagspraxen in den KiTas und dichte Beschreibung nach Fallrekonstruktion der einzelnen KiTas. Einzelne Interaktionssequenzen (z. B. zur Geschlechterkonstruktion) wurden fallrekonstruktiv bearbeitet.

Die Trägeruntersuchung bezog sich ausschließlich auf Elterninitiativen mit dem Ziel die Qualität der Trägerschaft und ihren Einfluss auf Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kleinstkinder in der kleinen Altersmischung zu benennen.

Die Untersuchung fand nach repräsentativer Auswahl in sämtlichen Wohlfahrtsverbänden Ostwestfalen-Lippes, deren Kitas auch Unterdreijährige aufnehmen, statt. Schichtkriterien wurden zur Auswahl der Eltern herangezogen, das Kriterium für die Auswahl der zu interviewenden ErzieherInnen war ihr „Expertenstatus“ in Alltagsroutinen, also die tägliche konkrete Arbeit mit den Unter-Dreijährigen.

Die Erzieherin als Professionelle im Zentrum von Qualitätsentwicklung

Es sind in den vergangenen 10 Jahren verschiedene Qualitätsverfahren für KiTas entwickelt worden.

In der Qualitätsdiskussion der vergangenen Jahre sind eine Fülle von Qualitätsbeschreibungen, Ansätze zur Qualitätsentwicklung und entsprechende Verfahren entstanden, wie die KES, Qualitätszirkelmodelle, Teamentwicklungsprozesse, etc. (vgl. Tietze, Kronsberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten (1998), Adolph/ Dupuis/ Hoffmann/ Hohmeyer 1999, Bostelmann/Metze 2000, Fthenakis./Eirich 1998, Fthenakis 1998, Gerzer-Sass in Fthenakis/Textor 1998, Grossmann 1998, Katz 1996, Klug 2000).

Die Ansätze zur Qualitätsentwicklung beziehen sich auf verschiedene Kriterien der Bewertung und es scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass Qualität immer in Abhängigkeit von der jeweiligen Perspektive der Betrachter zu sehen sei. Die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und „Orientierungs“-Qualität wurden in der BRD nach Vorlagen aus den USA eingeführt und auch weit reichend aufgegriffen. Für die Strukturqualität sind im Wesentlichen politische Entscheidungen von Bedeutung. Ob in KiTas, Krabbelgruppen, Tagespflegestellen Supervision finanziert wird, Beratung für die Erzieherin erfolgt, Vernetzung und Austausch mit anderen Einrichtungen organisierbar wird, ist wesentlich ebenso wie Ausstattungsmerkmale von den finanziellen Rahmenbedingungen abhängig.

Das, was mit Orientierungs- und Prozessqualität gemeint ist, dreht sich zentral um die Kleinstkindpädagogin in ihren Bezügen zu Eltern, Kindern, dem Team und dem Gruppen geschehen. Sie ist es, die als Verantwortliche diese Prozesse wahrnimmt, sie steuert, sie interpretiert, Entscheidungen trifft bzw. sie aushandelt. Sie ist es, die Bildungsräume für Kinder gestaltet, Bildungsprozesse begleitet, sie initiiert und vermittelt. Sie schafft Räume für Informationsvermittlung für Eltern, z. B. durch „Tür und Angel-Gespräche“, aber auch durch all die anderen Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit.

Daher schlage ich vor, das was die Qualität in Kindertageseinrichtungen ausmacht im Hinblick auf ein Kompetenzprofil für KleinstkindpädagogInnen zu diskutieren. Im Unterschied zu wissensbasierten Konzepten des Lernens und der Lernstandmessung sind Kompetenzansätze dem praktischen Handeln verpflichtet. So reicht es für die Definition von Kompetenzen nicht aus, dass eine Professionelle bestimmte Dinge weiß – sie muss dieses Wissen auch umsetzen und lebendig als Fähigkeit beweisen.

Um einen Kompetenzansatz in der Kleinstkindpädagogik zu entwickeln, ist zunächst das Feld näher zu durchleuchten. Sei es in der Tagespflege oder TfK oder Krippe: das kleinstkindpädagogische Handeln ist in einem Beziehungs- und Arbeitsfeldgeflecht angesiedelt, in dem es nicht nur um die gute Pädagogik mit den Kindern geht. Sie ist in Beziehungskonstellationen eingebunden, die die Pädagogin meistern muss:

- Zunächst ist sie gefragt, die Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbezug ihrer AdressatInnen (Mutter und Kind in der Regel) zu leisten und dafür die notwendige „strukturierte Offenheit“ (Thiersch 1993) mitzubringen.
- Sie ist gefragt, die eigenen Handlungsintentionen immer wieder zu „brechen“ und in der Interaktion mit den Beteiligten neu auszuhandeln. Als ein - in der Regel nicht gesehenes - Thema der Verhandlungs- und Interaktionssituation ist die Teilung von Macht. Die PädagogIn hat nicht allein die Macht zu entscheiden was und wie sie ihre Arbeit angeht, entwickelt und meistert. Und seien die Gründe noch so gut - eigene Vorstellungen gegen Eltern von Kleinstkindern durchzusetzen hat meist negative Konsequenzen für alle Beteiligten.
- Sie ist abhängig von den „auferlegten Relevanzen“ der AdressatInnen und umgebenden Institutionen. Das heißt, dass sie sich - auch bei noch so guter Ausbildung und Informiertheit - nicht wie andere Professionen (Ärzte, Juristen, Therapeuten) auf einen Expertenstatus berufen kann, sondern gefragt ist, die mit ihrem Handeln verbundenen Ungewissheiten zu verantworten. Sie ist gefragt, den partiellen Expertenstatus von Müttern, Vätern und anderen Begleitpersonen auszuhalten, zu reflektieren und im Sinne einer guten Praxis weiterzuentwickeln.

Mit dieser Herangehensweise an Qualität und Professionalität werden Kompetenzen in das Zentrum gerückt, die es erlauben, die „Paradoxien des Handelns“ (Schütze 1992) im Sinne von rekonstruktiven, problemlösenden Ansätzen zu entwickeln.

Diese schlagen sich dann auch in Überlegungen nieder, wie die KiTa so strukturiert sein kann, dass Bildungsanregungen für Kinder und für ErzieherInnen dort für jedes Kind aus den unterschiedlichsten Lebenswelten kommend positiv gestaltet werden kann.

Für die Kompetenzentwicklung ErzieherInnen sind m. E. folgende Prioritäten in der Qualifikation Grundlage aller weiteren Arbeit:

- Überprüfung der Haltung zur Kleinstkindpädagogik
- Professionelle Beziehungsgestaltung zu Kindern
- Professionelle Beziehungsgestaltung zu Eltern
- Kompetenz zur Gestaltung von Transitionsprozessen
- Kompetenz: Beobachten/ Dokumentieren/ Reflektieren
- Kompetenz: Forschendes Lernen

Mit dem Kompetenzansatz geht es darum, Wissen in Handlung umsetzen zu können. Für das Arbeitsfeld reicht es nicht aus, sich theoretisches Wissen anzueignen, genauso wenig wie methodische Vorgehensweisen zu erlernen und diese als Rezepte unabhängig von sozialen Situationen anzuwenden. Daher sind auch hier Schlüsselkompetenzen von großer Bedeutung - vor allem dort wo es um Kinder geht, deren Wohlergehen von der Interpretationsfähigkeit sozialer Interaktionsformen durch die Fachkräfte abhängig ist.

Ausblick

Elternschaft ist in Deutschland Privatangelegenheit. Wirtschaftliche und öffentliche Strukturen sind abgekoppelt von der Lebenswelt der „Privatpersonen“ - Unterschiede in der Lebensführung finden kaum eine Berücksichtigung in der Arbeitsweltorganisation und in der Struktur öffentlicher Dienstleistungen. Investition in die frühe Bildung heißt Ausweitung der Betreuung für Kleinstkinder und Schaffung der strukturellen Rahmen und qualitativen Rahmenvereinbarungen und Festlegungen, in denen sich dann trägerspezifisch qualitativ hochwertige, aber auch in den Orientierungen unterschiedliche Angebote aus- und weiterbilden können, wie es das verabschiedete Tagesbetreuungsbaugesetz prinzipiell ermöglicht. Dazu gehört sicherlich auch das Modell der Familientagesbetreuung – aber nur dann, wenn sie vernetzt und eingebunden ist in öffentliche Strukturen und auch professionelle Anforderungen an Kleinstkindpädagogik langfristig erfüllt.

Dies ist deshalb so notwendig, da Kleinstkindpädagogik sich heute in einem gesellschaftlichen Umfeld verortet, in dem das Kleinstkind neu konstruiert wird:

- Die Bildung des Kleinstkindes wird als zunehmende Voraussetzung für gelingende Entwicklung und erfolgreiche spätere Bildungsprozesse konstruiert,
- Familien in Bildungsschichten erziehen bereits ihre Kinder erfolgreich in qualitativ hochwertigen Care-Arrangements,
- Das Kleinstkind ist in Interaktionsabläufen aktive ForscherIn und PartnerIn.

Allein die deutlichen Hinweise aus den verschiedenen Disziplinen, dass Früherziehung zur Anhäufung von Kulturellem Kapital beiträgt, dass neurologische und psychologische Probleme durch positive Früherziehung eingedämmt werden können, dass die Frühe Kindheit wenig mit Pflege, aber viel mit Lernen und Bildung zu tun hat und bildungsnahe Familien durch Care ihr kulturelles Kapital intergenerativ weitergeben, sollte Anlass sein, hier alle bildungspolitischen und bildungspraktischen Ansätze zu bündeln um in Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflege eine qualitativ zufriedenstellende Früherziehung leisten zu können - und diese allen Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Dazu bedarf es neben den strukturellen Bedingungen für den Ausbau der Kleinstkindpädagogik in erster Linie einer Investition in die Bildung und Ausbildung von hier tätigen Professionellen.

Tagespflege und Tageseinrichtungen für Kinder

- Wie passt das zusammen?

Karin Hahn

Hessisches Tagespflegebüro, Stadt Maintal



Bewährte Praxis, 3 Beispiele

Pädagogin in Familienphase

Tagesmutter Angelika H. ist Diplompädagogin. Sie betreut neben drei eigenen Kindern noch drei Tagespflegekinder (zwei unter drei Jahren und ein Schulkind). Angelika H. ist als Tagesmutter im kommunalen Tagespflegeprojekt registriert. Sie nimmt monatlich an der Begleitqualifizierung teil. Außerdem nimmt sie Beratung und Supervision in Anspruch. Sie qualifizierte sich über einen Zeitraum von fünf Jahren für ihre Arbeit in der Familientagesbetreuung. Mit Schuleintritt ihres jüngsten Kindes wechselt Angelika H. wieder als pädagogische Fachkraft in die institutionelle Tagesbetreuung - in eine Waldorf-Kindertagesstätte.

Familienfortbildung im Kinderhaus Uhlandstraße

Einmal jährlich findet ein Familienfortbildungstag in einer städtischen Kindertageseinrichtung statt. Von der Schlüsselfrage, Material- und Raumplanung bis hin zur Verpflegung ist alles gut organisiert, da mindestens eine der beteiligten Referentinnen eine Erzieherin der Einrichtung ist. Die Erzieherin ist Zusatzqualifiziert (z.B. in Spielpädagogik oder Psychomotorik). Sie erwirbt und erweitert in der Fortbildungsbegleitung von Tagespflegefamilien ihre Kompetenzen in Erwachsenenbildung. Alles geschieht im vertrauten Raum und mit der fachlichen Begleitung der pädagogischen Leiterin des kommunalen Tagespflegeprojektes.

Gemeinsame Fortbildung im Landkreis

Zum Fortbildungsthema „Spiel-Platz ist überall“ treffen sich für einen Tag 28 Tagesmütter und Erzieherinnen in der Kreisverwaltung eines Landkreises. Die Fortbildungsthemen sind vorwiegend auf Kinder unter drei zugeschnitten.

Miteinander am gleichen Thema zu lernen, zu experimentieren und auf dem Hintergrund der jeweiligen Praxis zu diskutieren ist schon seit längerem kreisweit eine Praxis, die sich bewährt. Die Teilnehmerinnen lernen sich in der Fortbildung persönlich kennen. Sie be-

kommen dabei Eindrücke und Infos zur jeweiligen pädagogischen Praxis, stellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Im Verlauf der Fortbildung entstehen Ideen von Vernetzung, Absprachen über Praxisbesuche o. ä.. Ein kollegiales und lokales Netzwerk entsteht.

Dies sind nur drei Beispiele wie Verbund-, Vernetzungsentwicklung zwischen institutioneller und familialer Betreuung „gehen kann“.

Gesamtsicht Kinderbetreuung

“Von besonderer Bedeutung ist...

die Kooperation von Tagesmüttern mit Tageseinrichtungen - hier wünsche ich mir eine verstärkte Zusammenarbeit damit beide Einrichtungsformen mit ihren spezifischen Vorteilen zu einem wirklichen Netz zusammenwachsen von dem Kinder und Familien profitieren“

(Zitat der Bundesministerin Renate Schmidt im Vorwort „Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung“, Karin Jurczik u.a.).

Mit Beginn dieses Jahres ist das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) in Kraft getreten. Es hat den quantitativen und qualitativen Ausbau der Kinderbetreuung in Deutschland zum Ziel. In finanziell schwierigen Zeiten, sinkenden Kinderzahlen, ist hier familienpolitisch mutig ein Prozess angestoßen worden, der langfristig zu einer guten Versorgung an Betreuungsplätzen führen soll (- 2010). Anliegen sind: die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die qualitative Sicherung des Förderbedarfs für Kinder.

Zentrale Ausführungen betreffen den qualitativen und quantitativen Ausbau einer öffentlich geförderten Kindertagespflege (§ 22 - § 24 SGBVIII - gemeinsame Fördergrundsätze und Inanspruchnahme - gesetzlich gleichrangige Einbettung im Abschnitt „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege“).

Zweifelsohne nicht ganz von der Hand zu weisen ist die Meinung, dass knappe Kassen den Anlass für den Ausbau der Kindertagespflege (als kostengünstigste Variante) in der Kinderbetreuung beförderten.

Aber, das Gesetz sieht Kindertagespflege als ein Segment eines **Gesamtsystems Kinderbetreuung**, insbesondere: im quantitativen und qualitativen Ausbau der Kinderbetreuung für unter Dreijährige (im Verhältnis zum angestrebten Krippenausbau 70 % zu 30 %). Hintergrund ist: Eltern wollen und brauchen keine Einheitslösung bei der Kinderversorgung. Eltern wollen Alternativen, dies ist im KJHG in § 5 deutlich als Wunsch- und Wahlrecht benannt.

Mit dem TAG soll die Vielfalt der Kinderbetreuung gestärkt werden.

Übrigens ist dies in anderen europäischen Ländern längst übliche Praxis (z.B. Dänemark, Schweden, Frankreich, England und Österreich). Dort gibt es für Kinderbetreuung in Tagespflege einen verbindlichen Rahmen, Standards oder sogar ein anerkanntes Berufsprofil.

In Deutschland ist, je nach Bundesland und örtlicher Gegebenheit, die Tagespflege ein Betreuungsangebot mit viel oder wenig Qualitätsprofil. Obgleich das KJHG seit 1991 Tagespflege als gleichrangiges Angebot neben Kindertagesbetreuung in Einrichtungen benennt, sind bisher die Qualifizierungsbemühungen noch sehr zögerlich.

„Sie bewegt sich noch immer in einem Niemandsland zwischen privater Betreuung in den Reihen von Verwandtschaft und Nachbarschaft auf der einen Seite und einem ebenfalls unterentwickelten Angebot an institutioneller Kindertagesbetreuung auf der anderen Seite..“ (Zitat s. o. Vorwort der Autorinnen und Autoren).

Doch schon seit 1991 mit Inkrafttreten des KJHG war die Entwicklung gemeinsamer Konzepte gefordert:

- bei der Jugendhilfeplanung und Bedarfserhebung
- bei Vermittlung und Platzvergabe
- bei Elternberatung zur Auswahl einer geeigneten Kinderbetreuung
- bei Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Tagesmüttern

Die institutionelle und familiäre Kindertagesbetreuung wird als eine Beziehung zwischen zwei gleichberechtigten Partnern definiert.

In einem Gesamtsystem öffentlicher Kinderbetreuung sollen beide Systeme als **qualitativ gleichwertige** wenn auch **nicht gleichartige** Formen gesehen werden.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Den Fachdiskurs „Kinderbetreuung“ sinnvoll und nachhaltig gemeinsam zu führen, steht noch aus. Insbesondere der institutionelle Bereich ist kollegial wenig geübt. Der Rückgang an Finanzressourcen befördert zudem die Vorurteile, Befürchtungen eines Abbaus, auf Kosten der Tagespflege. Weniger entwickelt ist auch die Sicht alternativer Betreuungsformen.

Das Wissen über qualifizierte Kindertagespflege ist oft noch gering. Die Chancen sinnvoller Verbundsysteme sind wenig ausgelotet, zumal die Gruppe der „Fachexpertinnen“ im Bereich Kinderbetreuung in Tagespflege unvergleichlich klein ist, gegenüber der jahrzehntelang etablierten Fachlobby für Kindertageseinrichtungen.

In Gegenüberstellung beider Systeme zeigen sich fachlich inhaltliche Gemeinsamkeiten in den Leistungen für Kinder und ihre Familien. Erhebliche Unterschiede bestehen bei der professionellen und semiprofessionellen Gruppe - Erzieherinnen / Tagesmütter - bei gesetzlichen Regelungen, rechtlichen Rahmen, Arbeitsplatzstruktur etc..

Die Gegenüberstellung verdeutlicht einige Aspekte:

Institutionelle Betreuung	Familienbetreuung
<i>Betreuung von Kindern von Familien die berufstätig...alleinerziehend... in Ausbildung sind</i>	<i>Betreuung von Kindern von Familien die berufstätig...alleinerziehend... in Ausbildung sind</i>
<i>Es gibt einen Träger der Einrichtung</i>	<i>Sind selbstständig tätig</i>
<i>Haben feste Öffnungszeiten</i>	<i>Haben flexible Betreuungszeiten</i>
<i>Betreuung erfolgt in Kindergruppen, altersgemischt, 15-20 Kinder mit 1 ½-2 Fachkolleginnen</i>	<i>Betreuung von 1-5 Kindern erfolgt im privaten Haushalt durch Tagesmutter</i>
<i>Fachkräfte haben geregelte Arbeitszeiten, arbeitsrechtlich verbindliche Vorgaben</i>	<i>Fachmütter vereinbaren Arbeitszeiten flexibel, haben arbeitsrechtlich kaum verbindliche Regelungen</i>
<i>Erhalten Gehalt, Bezahlung erfolgt durch Träger, überwiegend nach Tarifrecht</i>	<i>Bekommen Aufwandsentschädigung aus öffentlichen Mitteln (wirtschaftliche Jugendhilfe) oder Bezahlung wird privat vereinbart</i>
<i>Mit Eltern vertragliche Regelung</i>	<i>Mit Eltern vertragliche Regelung</i>
<i>Es gibt Aufnahme-/ Eingewöhnungsphase für Kinder und Familie</i>	<i>Es gibt Aufnahme-/ Eingewöhnungsphase für Kinder und Familie</i>
<i>Führen Entwicklungsgespräche mit Eltern</i>	<i>Führen Entwicklungsgespräche mit Eltern</i>
<i>Veranstalten Eltern- Kind- Nachmittage, Abende, Feste....</i>	<i>Veranstalten Eltern- Kind- Nachmittage, Abende, Feste....</i>
<i>Begleiten die Entwicklung von Kindern, machen Bildungsangebote, setzen auf Bindung</i>	<i>Begleiten die Entwicklung von Kindern, machen Bildungsangebote, setzen auf Bindung</i>
<i>Kolleginenteam, Fachaustausch täglich möglich</i>	<i>Tagsüber überwiegend mit Kindern alleine, Fachaustausch ein mal monatlich mit Fortbildungsgruppe</i>
<i>Pädagogische Fachausbildung, anerkannter Beruf</i>	<i>Qualifizierung erfolgt vorbereitend oder begleitend in z.T. geringem Umfang, professionelles Profil entwickelt sich</i>
<i>Es gibt gesetzlich geregelten Rahmen, Mindeststandard o.ä.; Bildungs- und Qualitätspläne</i>	<i>Übernahme öffentlicher Leistung ohne gesetzlich geregelten Rahmen, Standards fehlen</i>

Wesentliche Voraussetzung für eine gemeinsame dauerhafte Qualitätsentwicklung in der Tagesbetreuung von Kindern und der Begleitung der Familien bildet die wechselseitige Öffnung und Offenheit von Institutionen und Personen.

Gegenwärtig überwiegende Kennzeichen beider Betreuungsformen ist die **Versäulung**. Merkmale sind:

- eigenständige Arbeitsbereiche bestehen nebeneinander
- mangelnde Kenntnis über Arbeitsformen
- unterschiedliche Arbeitsprinzipien der Arbeitsfelder verhindern Impulse gemeinsamer Entwicklung

- gemeinsame Ziele und der Blick für das Ganze fehlen
- der eigene Bereich (insbesondere der institutionelle) wird am wichtigsten und qualifiziertesten beurteilt
- fachliche Abwertung, Konkurrenz, Privilegienneid werden im Verteilungskampf von „Finanzressourcen“ entwickelt
- Zusammenarbeit hat häufig nur eine Tür- und Angelkultur
- Die Arbeit wird über Regelungen/ Absprachen organisiert, selten über fachliche Inhalte, Ziele, gemeinsame Maßnahmen

Der Schritt von der Versäulung zu einer **Vernetzung** wird in der Zusammenarbeit zu einer wichtigen Gestaltungsaufgabe. Das Bild vom „runden Tisch“ ist hierbei leitend. Merkmale die zu entwickeln sind:

- Entwicklung gegenseitiger Wertschätzung, Akzeptanz, Anerkennung der jeweiligen Fachkompetenzen
- Pflege der gegenseitigen Informationskultur und des fachlichen Austausches
- Einvernehmliche Entwicklung von Kooperationsstrukturen und vertraglichen Regelungen
- Ressourcen werden gemeinsam erschlossen und genutzt
- Die konzeptionelle Weiterentwicklung, qualitative, finanzielle gegenseitige Unterstützung steht im Zentrum
- Es gibt persönlich, fachlich ideellen oder finanziellen Zugewinn
- Es entsteht solidarische öffentliche Vernetzung

Wenn Kooperationsbezüge so entwickelt sind, bestätigt sich zumeist der hohe Nutzen.

Kooperationsebenen und bisherige Konzepte

Das im Herbst 2004 vorgelegte Gutachten vom DJI (erschieden im Beltz Verlag, „Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung“, Karin Jurcyk u.a.) belegt durch bundesweite Untersuchung, dass in der bisherigen Praxis die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und der Familientagesbetreuung auf zwei Ebenen fünf Praxiskonzepte aufweist. Diese decken sich mit den Verbundsystemen von denen wir in Hessen Kenntnis haben.

1. Familienpolitisch, kommunales Gesamtkonzept

Auf der Verwaltungsebene sind in einem gemeinsamen Ressort Kindertageseinrichtungen und Tagespflege in den Jugendhilfeplanungsprozess einbezogen. Ziele sind der bedarfsgerechte Ausbau der Kinderbetreuung und die Qualifizierung der Tagesmütter. Es beste-

hen gemeinsame fachliche Richtlinien, der Einbezug öffentlicher und freier Träger ist obligatorisch. Die Initiierung und Begleitung von Netzwerken, zentrale Vermittlungsdienste und Kooperationen mit anderen Dienstleistungsbereichen gehören zum Programm, unterstützende, familienfreundliche Stadtentwicklung zu befördern.

2. Kooperationen auf der Praxisebene

Hier steht die konkrete Kooperation zwischen Einrichtung und Tagespflegefamilien (oder Servicestelle) im Vordergrund. Beispiele sind gemeinsame Raumnutzung, Fachaus-tausch, Aktivitäten mit Kindern oder Eltern. Die Kooperation wird als gegenseitige Berei-cherung und/ oder Entlastung erlebt.

3. Vernetzung mit drittem Akteur/ Familienbildung

Vermittlung, Beratungs-, Fortbildungsleistungen erfolgen im Trägerverbund. Familienbil-dungsstätten oder Volkshochschulen übernehmen z. B. die Qualifizierung.

4. Kooperation bei Platzsuche/ Platzvermittlung mit Elternberatung

Im Trägerverbund -Tagespflege, Krippe, Krabbelstube, Kita- wird mit Eltern für ihr Kind ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot gesucht.

5. Angebotserweiterung der Kindertageseinrichtung durch Familiendienste

Kindertageseinrichtungen übernehmen zusätzliche Fachdienstfunktionen, z. B. Vermitt-lung, Fachberatung, Qualifizierung von Tagesmüttern und ergänzende Familienhilfen.

Praxisentwicklungen in Maintal konkret

Das Verbundsystem zwischen den städtischen Kindertageseinrichtungen und dem Ta-gespflegeprojekt konnte seit Beginn des Tagespflegeprojekts, 1991, entwickelt werden.

Maintal ist eine Kleinstadt in der Nähe Frankfurts mit knapp 40.00 Einwohner/-innen. Die Kommune sucht traditionell einen Standortvorteil durch familienfreundliche, soziale Infrastruktur zu sichern, Ansiedlungen auf diese Weise positiv zu beeinflussen. Es gibt ein Leitbild „Kinder- und familienfreundliche Kommune“. Für den Bereich „Kinderbetreuung“ attestiert das DJI der Kommune Modellcharakter.

Es gibt elf städtische Kindertageseinrichtungen (3 x Häuser mit erweiterter Altersmi-schung und 1 Hort) sowie sieben Einrichtungen freier Träger, ein Tagespflegeprojekt mit durchschnittlich 27 Tagesmüttern, fünf betreute Grundschulen, ein Mütter-/ Familienzent-rum, diverse Elterninitiativen und Angebote für Kinder und Familien von Vereinen.

Familienpolitisches Gesamtkonzept

Mit der Entwicklung eines Gesamtkonzepts „Kinderbetreuung und Familienförderung“ wurde nach Inkrafttreten des KJHG´s 1991 begonnen. Seitdem werden Vernetzungsentwicklungen, die Anbahnung und die Pflege von Kooperationsverbänden politisch bejaht und gefördert.

Die institutionelle Betreuung und die Familientagesbetreuung für Kinder ist im gleichen Fachbereich der städtischen Verwaltung angesiedelt. Zu Beginn der Bündnisentwicklungen lag die fachliche Beratung und Qualifizierung beider Kinderbetreuungsbereiche in Verantwortung **einer pädagogischen Fachkraft**.

Dies hat die Kooperationsentwicklungen sehr befördert, Widerstände konnten unkompliziert minimiert werden. Neben dem rechtlich geregelten Rahmen von Kindertageseinrichtungen (Mindeststandards Land Hessen etc.) gibt es für das Tagespflegeprojekt verbindliche „Richtlinien der Förderung von Tagespflegestellen in Maintal“. Außer der Sicherung der Qualifizierung der Tagesmütter (160 Unterrichtseinheiten über drei Jahre alltagsbegleitend) erhalten Tagesmütter monatliche Zuschüsse zur Altersvorsorge in Höhe von 125 Euro ab dem ersten Tagespflegekind, sowie einen jährlichen Haftpflichtversicherungszuschuss. Die Tagesmütter können Beratung und Supervision in Anspruch nehmen; Hausbesuche/ Hospitationen sind obligatorisch. Von den durchschnittlich 45 Tagespflegeplätzen gibt es zehn subventionierte Plätze für Familien mit geringem Einkommen, zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfe (analoge Gebührenstaffelung wie bei den institutionellen Betreuungsentgelten).

Beide Gruppen -Erzieherinnen und Tagesmütter- haben, getrennt fachgruppenspezifisch, monatliche fachlich begleitete Fortbildungszirkel, mit deutlich eigenständigem Profil. Für den jeweiligen Betreuungsbereich bestehen verbindliche Personalentwicklungskonzepte (z. B. bei den Erzieherinnen: Schließungswoche in den Herbstferien, interne Fortbildungswoche für die ca. 130 Fachkräfte).

Politisch unumstritten sind für beide Bereiche die jährlich bereitgestellten Haushaltsmittel. Die Einrichtungen sind als „Orte“ für Kinder und Familien geöffnet (z. B. für Kindergeburtstagsfeiern, für Tagespflegefamilien, Vereinsaktivitäten u.a.m). Die Nutzung erfolgt je nach Raumkonzept außerhalb oder auch während der Öffnungszeiten. Es bestehen versicherungsrechtliche Regelungen.

Politisch erwünscht und gefördert wird auch die öffentliche Vertretung der jeweiligen Fachgruppen in Gremien (Beirat, Agenda-Gruppe), eine Beteiligung bei familienfreundlichen Aktivitäten (Weltkindertag), Projekten (Familientisch) der Stadt. Es wird auf regelmäßige Presseberichterstattung Wert gelegt.

Kooperationsformen - Kindertageseinrichtungen und Tagespflegeprojekte

Nach 14 Jahren gelebter Kooperation erinnern die Praktikerinnen beider Seiten kaum noch den damals auch vorhandenen Widerstand und die Abschottungstendenzen. Es ist heute selbstverständlich, dass man sich zu bestimmten Fachthemen gemeinsam fortbildet, in Arbeitskreisen aus den unterschiedlichen Erfahrungsfeldern diskutiert und gemeinsam Perspektiven entwickelt.

Die Raum-, Materialnutzung und der wohnortnahe Verleih von Spielmaterial und Büchern ist bewährte Praxis. Die Einrichtungen sind über die Jahre vertraut. Praxisbesuche der Tagesmütter erfolgen nicht mehr wie anfangs mit der ganzen Gruppe. Zu fachlichen Fragen des Übergangs, für ergänzende Betreuungsabsprachen, Notfallregelungen oder auch zur Erörterung von Problemen, treffen sich Tagesmütter und Erzieherinnen inzwischen in „ihrer Einrichtung um die Ecke“ nach individueller Absprache.

Eltern werden bei ihrer Suche und Vermittlung eines angemessenen Platzes für ihr Kind nicht einseitig beraten. Erzieherinnen und Tagemütter wissen fachlich voneinander und das bedeutet auch, dies Wissen an Eltern, Familien so weiterzugeben, dass am Ende die bestmögliche Betreuungslösung gefunden wird.

Bei Fachveranstaltungen und Diskussionsforen sitzen Vertreterinnen beider Bereiche „auf dem Podium“. Sie machen mit beim Weltkindertag, haben ihren Stand mit Spielangeboten bei Veranstaltungen, sind auf dem Weihnachtsmarkt anzutreffen.

Als Delegierte vertreten sie Kinder- und Familienanliegen im Beirat „kinderfreundliche Stadt Maintal“, arbeiteten mit beim Landesprojekt „Familientisch“. Sie waren bei der Erstellung des Leitbildes kinder- und familienfreundliche Stadt beteiligt.

Von entscheidender Bedeutung ist, dass sich die beiden Fachgruppen der Kinderbetreuungsbereiche positiv mit ihren Aufgaben, Kooperationsformen, dem städtischen Leitbild identifizieren.

Das fachliche Neben- und Miteinander ist begleitet von gegenseitiger Akzeptanz, persönlicher und fachlicher Wertschätzung.

Den sich abzeichnenden Veränderungen von Bedarfslagen (z. B. Geburtenrückgang) und der städtischen Mängellage bei den Finanzen, versuchen sie mit kreativen Lösungen zu begegnen.

Zugewinn erfahren auch die Fachkräfte, die sich in ihrer Familienphase für die Familientagespflege öffnen, wie ebenso die Erzieherinnen, die in Referentinentätigkeiten bei Fortbildung der Tagespflegefamilien einsteigen. Die Fortbildungsarbeit mit den Familien und Kindern, am gleichen Thema, ist eine sehr herausfordernde und zugleich fachlich und finanziell gewinnbringende Arbeit (z. B. Wochenendveranstaltung, 23 Erwachsene und 18

Kinder im Alter von 9 Monaten bis 15 Jahren bearbeiten das Thema: Familienmärchen - Märchenfamilie).

Auch für Tagesmütter sind Weiterbildungsanreize entstanden. Die Anerkennung der Tagespflegetätigkeit als Vorpraktikum bestärkte mehrfach Tagesmütter noch für die Ausbildung zur Erzieherin. Einmalig wurde hier sogar ein Stipendium vergeben als Maßnahme gezielter Personalentwicklung.

Gemeinsam planen und handeln- das passt zusammen !

Die für uns bewährten Prinzipien von „Öffnung - Vernetzung - Beteiligung“ werden den Kooperationsprozess zwischen Kindertageseinrichtung und Familientagesbetreuung auch weiter befördern um so dem ständigen Wandel, den gegenwärtigen Herausforderungen Rechnung zu tragen.

“Wer im Bereich Kindertagespflege tätig ist, weiß um die Vereinzelung und damit oft einhergehende Isolation in der eigenen Arbeit. Von daher werden sowohl Tagesmütter, als auch Fachkräfte einschätzen können, wie bedeutsam es ist, in einem Netzwerk eingebunden zu sein und an einem fachlichen Diskurs über pädagogische Qualität teilzunehmen. Ganz davon abgesehen, dass die sich daraus ergebenden kleinen und großen Kooperationen den Arbeitsalltag ungemein erleichtern“ (Zitat, unveröffentlichter Text, Marion Limbach- Perl, Stadt Maintal).

Ziel ist und bleibt, bei den unterschiedlichsten Kooperationsentwicklungen die bestmögliche Betreuung, Bildung, Erziehung für jedes Kind und seine Familie zu sichern. Die Qualität der Arbeit mit den Kindern ist und bleibt Auftrag und Schlüsselthema in der Fortbildung und der Begleitqualifizierung beider Fachgruppen.

Und das passt zusammen! Sogar sehr gut!