

Gündel, Sandra

Pro und Contra der familienergänzenden Betreuung von unter dreijährigen
Kindern

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Gündel, Sandra

Pro und Contra der familienergänzenden Betreuung von unter dreijährigen
Kindern

eingereicht als
BACHELORARBEIT

an der
HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Erstprüfer: Frau Prof. Dr. Phil. Barbara Wolf

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. rer. nat. Habil. Stefan Busse

Bibliographische Beschreibung:

Gündel, Sandra:

Pro und Contra familienergänzender Betreuung von unter Dreijährigen Kindern.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit,

2016

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Auswirkung der gesetzlichen Neuregelung des §24 SGB VIII vom 1. August 2013. Im Zusammenhang mit der Fragestellung ob Kleinkinder unter drei Jahren außerfamiliär betreut werden können oder nicht unter dem theoretischem Wissen der Entwicklung des Kleinkindes im sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Bereich. Es wurden aus Studienergebnissen Argumente herausgearbeitet und gegenübergestellt. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf einer intensiven Literaturrecherche.

Inhaltsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	IV
0 Einleitung	1
1. Entstehung des Gesetzes und rechtliche Rahmenbedingungen	3
2. Überblick der außerfamiliären Betreuungssettings	5
2.1. Entstehung und Beschreibung der Krippe	5
2.2. Kindertagesstätten	7
2.3. Kindertagespflegestellen	7
3. Die Entwicklung vom Säugling zum Kleinkind	9
3.1. Die Bindung als Fundament	9
3.1.1. Die Mutter-Kind-Bindung	11
3.1.2. Die Erzieherin-Kind-Bindung	14
3.2. Die Entwicklung der Emotionen der Ein bis Dreijährigen	16
3.3. Die Entwicklung der Kognition der Ein bis Dreijährigen	18
3.4. Die Entwicklung der Sprache der Ein bis Dreijährigen	20
3.5. Die Entwicklung des Sozialverhalten der Ein bis Dreijährigen	22
4. Die Krippenstudien	24
4.1. Die NICHD-Studie	24
4.2. Die Wiener Studie	25
4.3. Die Nubbek-Studie	26

5. Pro Argumente der außerfamiliären Betreuung von unter Dreijährigen	27
5.1. Bindungsqualität und außerfamiliäre Betreuung	27
5.2. Sprachliche und kognitive Entwicklung in außerfamiliäre Betreuung	28
5.3. Spiel- und Sozialverhalten in außerfamiliärer Betreuung	29
5.4. Zusammenfassung der Pro Argumente	30
6. Contra Argumente der außerfamiliären Betreuung von unter Dreijährigen	31
6.1. Worauf Eltern achten sollten	32
6.2. Steckt die Krippenqualität noch in Krippenschuhen?	32
6.3. Krank durch außerfamiliäre Betreuung	33
6.4. Zusammenfassung der Contra Argumente	34
7. Gegenüberstellung der Pro und Contra Seiten	34
8. Die Eingewöhnungsphase am Beispiel des Berliner Eingewöhnungsmodells	35
9. Unverzichtbare Qualitätsmerkmale in der Kindertagesbetreuung	36
10. Schlussfolgerungen und kritische Gedanken	39

Literaturverzeichnis

Selbstständigkeitserklärung

Abkürzungsverzeichnis

Bp	Bezugsperson
FS	Fremde Situation
Kifög	Kinderförderungsgesetz
Kita	Kindertagesstätte
Kk	Kleinkind
o.J.	ohne Jahr
SächsKitaG	Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen
SGB VIII	achtes Sozialgesetzbuch der Kinder und Jugendhilfe
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	4
Kinder im Alter von unter drei Jahren in Tagesbetreuung von 2008-2014	
Abbildung 2:	12
Bindungs-Explorations-Balance	
Abbildung 3:	37
Betreuungsqualitäten	
Abbildung 4:	38
Erzieher-Kind-Schlüssel nach Empfehlung der Europäischen Union, 2001	

0 Einleitung

„Die Mutter-Kind-Beziehung verlangt die intensivste Mutterliebe; und dennoch muss diese Liebe dem Kind helfen, sich von der Mutter weg zu entwickeln, um völlig unabhängig zu werden „ (Fromm, Erich, 1955, zit. n. Ahnert, 2015, 48).

Ich habe mich für dieses Thema entschieden, weil es aktuell in meiner Lebensphase eine Rolle spielt. Die erste Erziehungszeit, die ich nehmen konnte, war von 2002 bis 2007. Mein großes Kind wurde mit drei Jahren in der Kita betreut und mein mittleres Kind ab zwei Jahren und neun Monaten. Seit dem 1. August 2013 hat jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, siehe § 24 Absatz 2 SGB VIII. Im April 2014 kam unser drittes Kind auf die Welt und ist mittlerweile ein Jahr und neun Monate. Es musste neu überlegt werden, wie lang ich Elternzeit nehmen kann. Da diese Richtlinie eingetreten ist, überdachte ich die Thematik, ob ich ein einjähriges Kind in die Krippe geben würde oder nicht. Meine Einstellung dahingehend ist, dass ein Kind bis zum dritten Lebensjahr von seiner Mutter und Familie betreut werden sollte. Nun hat die Politik entschieden, dass schon Einjährige in die Krippe gehen können, um von Anfang an Chancengleichheit in Sachen Bildung zu haben und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen und zu erleichtern. So wurde mein Interesse für das Thema geweckt.

Die Arbeit beschäftigt sich mit folgenden Fragen: „Ist es förderlich für die Entwicklung von Kleinstkindern ab einem Jahr fremdbetreut in einer Krippe zu werden oder eher negativ auswirkend auf ihre Entwicklungsbereiche? Können Kleinstkinder mit einem Jahr eine Trennung der Bindungs- und Bezugsperson verkraften? Wie verkraften sie eine Trennung unbeschadet? Was sagen wissenschaftliche Studien über dieses Thema? Und aus welchen Gründen sollten Kinder frühstmöglich fremdbetreut werden?“ Daher möchte ich eine Gegenüberstellung darlegen: „Pro und Contra der familienergänzenden Betreuung von unter drei jährigen Kindern“. Mein roter Faden bezieht sich auf die Auswertungen der NICHD-Studie, der Wiener Studie und der NUBBEK Untersuchung zu diesem Thema. Ich möchte eine Gegenüberstellung darlegen von Proargumenten und Kontraargumenten, um zu erkennen, wohin die

Tendenz verläuft. Und ich möchte auch für mich herausfinden, ob ich meinen Jüngsten ohne schlechtes Gewissen bald zur Eingewöhnung bringen kann, da in Deutschland diese gesetzliche Veränderung seit dem 1. August 2013 eingetreten ist. Nicht alles was von der Politik bestimmt wird, muss positiv sein. Wir Eltern haben ja die Pflicht und das natürliche Recht zur Erziehung unserer Kinder, siehe Artikel 6 Absatz 2 GG und § 1 Absatz 2 SGB VIII. Wir stehen ihnen gegenüber in der Verantwortung sie zu fördern und Schaden abzuwenden.

Nun steht die Frage, ob Krippe eine Pro oder Contra Wirkung für ein Kleinkind hat. Die aufwendigste Arbeit war das Suchen nach Quellen, die die NICHD-Studien und die Wiener-Studie beschrieben und auswertend darlegten. Ich kontaktierte die Wiener Universität mit meinen Vorhaben und bekam via Dropbox sogenannte „Newsletter der Wiener Studien“. Dies geschah schon Anfang September. Als ich mich den gemailten Inhalten widmen wollte, waren sie nicht mehr in der meinigen Dropbox vorhanden. Das erneute Erfragen blieb erfolglos. Ich hatte zu meinem Nachteil nur einen Teil auf meinen Stick gespeichert. Ich bekam aber die Literaturliste mit nutzbaren Quellenangaben gesendet.

Im ersten Teil meiner Arbeit erläutere ich Begrifflichkeiten. Ich erkläre die rechtlichen Rahmenbedingungen und gebe einen kurzen Einblick über die Entstehung dieses Krippengesetzes. Danach gewähre ich einen geschichtlichen Überblick über die Entstehung der Krippen. Im zweiten Teil gehe ich auf die geistige, seelische, kognitive und soziale Entwicklung der Ein-Dreijährigen ein. Ich befasse mich nur mit dieser Altersspanne, da sehr selten Kinder unter einem Jahr in die Krippe integriert werden. Der dritte Teil, der Hauptteil, befasst sich mit der Gegenüberstellung der Pro und Contra Argumenten der frühen außerfamiliären Betreuung mit Hilfe der Auslegung der Studien. Abschließend möchte ich herausfinden, welche Elemente wichtig sind, die eine außerfamiliäre Betreuung begünstigen. Wo soll der Fokus gelegt werden, damit eine Eingewöhnung stressfrei und nachhaltig belastungsfrei für das Kind stattfinden kann? Anhand eines Modells veranschauliche ich eine Eingewöhnung theoretisch. Am Ende möchte ich im Resümee für mich eine Antwort finden und versuchen, meiner Meinung Raum zu lassen.

1. Entstehung des Gesetzes und rechtliche Rahmenbedingungen

Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) ist am 1. Januar 2005 in Kraft getreten. Inhalt dieses Gesetzes ist die Bereitstellung von bedarfsgerechten Angeboten für Kinder unter drei Jahren, welche zeitlich flexibel, bezahlbar und vielfältig sein sollen. Dieses TAG gilt für Tageseinrichtungen und für die Kindertagespflege gleichermaßen (BMFSFJ, 12.Kinder und Jugendbericht, 9). Im April 2007 fand ein „Krippengipfel“ statt. Beteiligte waren Bund, Länder und Kommunen. Es wurde beschlossen, dass ab dem 1. August 2013 Betreuungsplätze für unter Dreijährige bereit zu stellen sind. Das Ziel waren 750.000 Betreuungsplätze zu schaffen. Diese Vereinbarung wurde im Kinderförderungsgesetz (KiföG) verankert, welches am 16.12.2008 in Kraft trat. Ab diesem Datum hatte jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kita oder in der Kindertagespflege. Es wurde auch festgelegt, dass Familien, die keine Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen, Betreuungsgeld erhalten können (vgl. 5.Bericht zur Evaluation des Kifög, 1ff). Im § 24 SGB VIII wird der Anspruch unter der Überschrift „Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ geregelt. Der Absatz 1 legt die Voraussetzungen der unter Einjährigen fest. Im Absatz 2 werden die Kinder zwischen Vollendung des Ersten und des dritten Lebensjahres erwähnt. Im 3. Absatz sind die Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt aufgelistet. Und es steht im Absatz 4, dass Kinder im schulpflichtigen Alter ebenfalls bedarfsgerechte Angebote in Tageseinrichtungen vorzuhalten sind (vgl. § 24 SGB VIII). Durch das KiföG wurden in allen Bundesländern viele Betreuungsplätze geschaffen. Laut des fünften Berichts zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes besuchten im März 2014 in ganz Deutschland 660.750 Kinder unter drei Jahren eine Kita oder eine Kindertagespflege (vgl. 5.Bericht zur Evaluation des Kifög, 1ff).

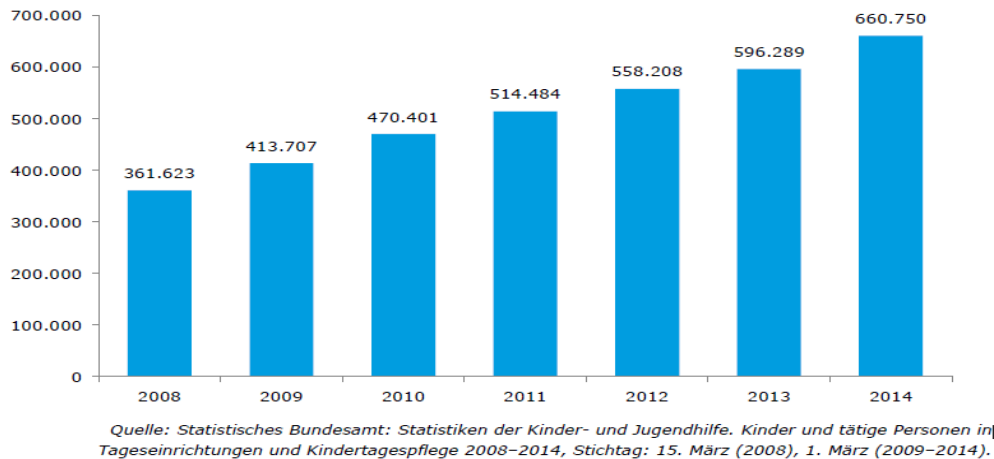


Abb.:1, Kinder im Alter von unter drei Jahren in Tagesbetreuung von 2008-2014, (BMFSFJ, 2015 ,6)

Weitere Richtlinien, Begriffe, Aufgaben und Grundsätze zum Thema Tageseinrichtungen vom Bundesland Sachsen sind im Sächsischen Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, kurz SächsKitaG, verankert. So sind Kinderrippen definiert als Einrichtungen für Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres in §1 Abs.2 SächsKitaG. Im §1 Abs.3 SächsKitaG. werden die Kindergärten als Einrichtungen beschrieben für Kinder von der Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Schuleintritt. Kindertageseinrichtungen können laut §1 Abs. 5 SächsKitaG als eine gemeinschaftliche Einrichtung geführt werden, bestehend aus Kinderkrippen, Kindergarten und Hortgruppen. Die Aufgaben und Ziele sind im §2 SächsKitaG verankert. Diese lauten im Abs.1: „Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege begleiten, unterstützen und ergänzen die Bildung und Erziehung des Kindes in der Familie,..., sie erfüllen damit einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag im Rahmen einer auf die Förderung der Persönlichkeit des Kindes orientierten Gesamtkonzeption“ (§2 Abs. 1 SächsKitaG). Der Auftrag dient vor allem „...dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen wie der Selbständigkeit, der Verantwortungsbereitschaft und der Gemeinschaftsfähigkeit, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen sowie gegenüber behinderten Menschen“(§2 Abs.2 Satz. 1 SächsKitaG) und ... „der Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere zum Erwerb von Wissen und Können, einschließlich der

Gestaltung von Lernprozessen“ (2 Abs. 2 Satz. 2 ebd.). Im SächsKitaG ist der Personalschlüssel festgelegt. Für die Kinderkrippe ist eine pädagogische Fachkraft für fünf Kinder verantwortlich und für den Kindergarten eine Fachkraft für zwölf Kinder. Diese Arbeit wird noch durch andere Mitarbeiter und Eltern unterstützt (vgl. §12 Abs. 2 Satz. 1 und 2 ebd.).

Die frühe Kindheit ist in den Fokus der Regierung getreten. Sie hat erkannt, dass in dieser Phase Kinder am lernfähigsten sind und leichter soziale Beziehungen eingehen können. Sie eignen sich Fähigkeiten an, um in ihrer Lebenswelt zurecht zu kommen. Diese Entwicklung ist abhängig von der Lebensumwelt. Kinder sollten deshalb in entwicklungs- und bildungsoptimalen Lebensumwelten aufwachsen. Diese Verantwortung kann nicht einseitig von der Familie getragen werden, sie muss mit der öffentlichen Verantwortung geteilt werden, so heißt es im 12. Kinder- und Jugendbericht: „Es liegt im öffentlichen Interesse, dass die Kinder sich förderlich und ihre Möglichkeiten ausschöpfend entwickeln können, damit sie an der Gesellschaft umfassend teilhaben können, die ihrer bedarf“ (BMFSFJ, 12. Kinder und Jugendbericht, 2005, 34). Somit können Kinder aufgrund der Erschaffung von Krippenplätzen schon mit einem Jahr in öffentliche Betreuung abgegeben werden. Im folgenden Kapitel möchte ich die Betreuungsfelder Krippe, Kindertagesstätten und Kindertagespflegestellen erklären, wobei ich beim Thema Krippe die geschichtliche Entstehung mit aufführe.

2. Überblick der außerfamiliären Betreuungssettings

2.1. Entstehung und Beschreibung der Krippe

Die ersten Krippen soll der Franzose Firmin Marbeau gegründet haben. Marbeau entdeckte bei seinen Nachforschungen eine Betreuungslücke. Die zwei bis sechsjährigen Kinder wurden in Kleinkinderbewahranstalten betreut, „... aber warum sorgt man nicht auch für das Kind in der Wiege“ (Reyer/Kleine 1997, 18). Er beobachtete, dass diese Kinder tagsüber von anderen Familien betreut wurden, während die Mütter arbeiteten. Er sah diese Art Fremdbetreuung als besorgniserregend an, da diese eher schlechte Pflege bezahlt werden musste und somit ein Teil des Tagelohnes für die Betreuung

verbraucht wurde. Marbeau gründete aus diesen Beobachtungen heraus am 14. November 1844 in Paris die ersten Krippen als „Project einer Crec'he“ (deutsch: Krippe)“ (Reyer/Kleine 1997, 18). Die erste Krippe in Deutschland wurde 1849 in Wien gegründet. Schon seit der Gründung der Krippen bestand ein sozialpädagogisches Doppelmotiv, es wurde gewährleistet, dass Mütter tagsüber erwerbstätig sein konnten. Während dieser Zeit übernahmen die Krippen die Betreuung der Kinder, dadurch stabilisierte sich die ökonomische Situation dieser Leute. Die damals entstandene Krippe betreute Säuglinge und Kleinstkinder, für die es bis dahin keine spezielle Betreuung gab. Dieser neue Aufgabenbereich musste sich in der Öffentlichkeit bewähren. Die Entwicklungsbedürfnisse und altersbedingten Anfälligkeiten der Ein- und Zweijährigen gaben der Krippe ihren spezifischen Charakter. In den Anfängen war eine positive Wirkung zu beobachten, welche an den Morbiditäts- und Mortalitätsraten festgemacht wurde. Es entwickelten sich hohe hygienische Anforderungen, die in den gesamten Krippenalltag integriert wurden (vgl. Reyser/Kleine 1997, 16 ff.). Auch nach einer großen Zeitspanne hatte die Sozialhygiene in den Krippen Vorrang. Vergleicht man Ost- und Westdeutschland vor der Wende, ist zu erkennen, dass beide Länder Jahre brauchten, um zu einer optimalen Krippenpädagogik zu gelangen. Im geteilten Deutschland betreuten bis in die 60er Jahren vorwiegend Säuglings- und Kinderkrankenschwestern/ pfleger Krippenkinder. In Ostdeutschland wurde 1971 der Beruf „Krippenerzieher“ eingeführt (ebd., 154). Zeitgleich versuchte Westdeutschland in den 70er Jahren die Krippe als sozialpädagogisches Lernfeld zu definieren. Und es sollten sozialhygienisches und sozialpädagogisches Fachpersonal zusammenarbeiten (ebd., 172 f). Nach vielen Jahren liegt der Fokus in der pädagogischen Arbeit. Krippen sind Einrichtungen, die der Jugendhilfe angehören. In diesen Institutionen haben Kinder bis zu drei Jahren die Möglichkeit, ihre soziale Entwicklung zu fördern. Pädagogische Programme bieten soziale Interaktion in der Gruppe an, schaffen Rahmenmöglichkeiten, um Freundschaften oder Spielbeziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen. Sie kann eine Zusammenarbeit mit Eltern aus sozial schlecht gestellten und benachteiligten Milieus schaffen (vgl. Baacke 1999, 338f.). Krippe bedeutet nicht, dass alle Kinder unter drei Jahren eine Gruppe bilden. Die Kommunen geben vor, wie viel Plätze zur Verfügung stehen sollen.

Es gibt folgende Gruppentypen: Krippen bzw. Krippengruppen (nur Unter-Dreijährige) die alterserweiterte Kindergartengruppe (mit Kinder von zwei bis sechs Jahren), die altersübergreifende Gruppen (verschiedene Mischformen von Unter-Dreijährigen mit älteren Kindern bis hin zum Hortalter) und Gruppen ohne feste Struktur (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2015, 8).

Die Zahl der Kinder unter drei Jahren, die in Kindertagesbetreuung untergebracht wurden, betrug zum 1.März 2015 rund 593.300. In den westdeutschen Bundesländern lag die Betreuungsquote bei durchschnittlich 28%, in Ostdeutschland bei 51,9%. Das Angebot der Kindertagesbetreuung für Einjährige nahmen 35,8% der Eltern in Anspruch, bei den Zweijährigen lag der Betreuungsspiegel bei 61,3%. Anfang März gab es bundesweit 54.536 Kindertageseinrichtungen und 44.098 Tagespflegemütter und -väter. In Sachsen wurden 2894 Kindertageseinrichtungen und 1718 Tagespflegepersonen gezählt. Insgesamt gehen 54.071 Kinder unter drei Jahren in eine außerfamiliäre Betreuung, davon 46.868 in Kindertageseinrichtungen und 7203 in öffentlich geförderte Kindertagespflegestellen (vgl. Martin R.Textor, o.J.).

2.2. Kindertagesstätten

Der Begriff Kindertagesstätte ist eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Einrichtungen, wie Kinderkrippe, Kindergarten und Hort. Die Bezeichnung als Kindertagesstätte ist oftmals ein Hinweis darauf, dass die verschiedenen Einrichtungen unter einem Dach verortet sind. Das bringt einige Vorteile mit, die Übergänge sind leichter zu bewältigen, weil die Kinder im gleichen Haus bleiben können und sich nicht an neue Umgebung und Räumlichkeiten gewöhnen müssen (vgl. Baacke,D. 1999, 344).

2.3. Kindertagespflegestellen

Neben den Einrichtungen von Institutionen gibt es die Tagespflegestellen. Dies ist eine gesetzlich anerkannte Betreuungsform im familiennahen Umfeld. In Anspruch genommen wird es, falls die Kapazität der Institutionen ausgeschöpft ist oder wenn die Entfernung der Einrichtungen zu groß ist, z.B. im ländlichen Bereich. Folgende Formen sind bekannt. Das Kind oder mehrere Kinder werden

im Haushalt der Eltern betreut, von einer sogenannten „Kinderfrau, Kinderbetreuer/in“. Die bekannteste Form ist, wenn Kinder im Haushalt der sogenannten „Tagesmutter“ betreut werden. Als Rahmenbedingungen gelten die Anzahl der zu betreuenden Kinder. Es können bis zu fünf Kinder betreut werden, bzw. ist dies abhängig von rechtlichen Verordnungen vom jeweiligen Bundesland. Es bedarf einer Erlaubnis durch das zuständige Jugendamt und es wird überprüft, ob Haushalt und Räumlichkeiten vorhanden und kindergerecht ausgestattet sind. Die dritte Möglichkeit ist die Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen stattfinden zu lassen. Hier regelt das jeweilige Landesrecht die Voraussetzungen und setzt Maßstäbe die als geeignet beurteilt werden (vgl. BMFJSF, 2015, Handbuch Kindertagespflege).

Nachdem das Gesetz in Kraft trat, wurden zunehmend Betreuungsplätze geschaffen. Aber dennoch ist der Bedarf höher, als derzeit angebotene Plätze vorhanden sind (vgl. 5. Bericht zur Evaluation des Kifög, o.J., 13). Es wird von der Politik angestrebt, die vorhandenen Betreuungssettings Kinderrippen, Kindertagesstätten und Kindertagespflege quantitativ auszubauen. Es werden zusätzlich noch mehr Plätze benötigt, da im letzten Jahr viele Flüchtlinge in unser Land kamen, auch Kinder, die zur schnellen Integration und Förderung des Erlernens der deutschen Sprache ebenfalls in die Kitas integriert werden sollten. Dies ist nicht Gegenstand meiner Bachelorarbeit.

Inhalt meiner Arbeit sind die unter Dreijährigen, somit ist es unumgänglich über diese Entwicklungsphase zu schreiben. Gerade die ersten drei Jahre sind von fundamentaler und signifikanter Bedeutung. Es werden viele Grundlagen gelernt, gelehrt und geübt. Die Entwicklungsdimensionen, wie Wahrnehmen und Wahrnehmung, sich bewegen, die Motorik und Exploration, die Welt der Gefühle, das Spielen, die Sprache und das Sprechen, das Denken und die Intelligenz und die Moral entstehen und verändern sich in den ersten Lebensjahren. Diese Entwicklungen sind ein Miteinander und nicht voneinander trennbar. Ich behaupte, dass das Fundament einer positiven Entwicklung die Bindung ist, daher möchte ich mit diesem Themenbereich beginnen.

Anmerken möchte ich noch, dass ich aus Gründen der besseren Lesbarkeit, die weibliche Form bei der Nennung von Personengruppe verwende, damit ist

gleichermaßen die männlichen Personen mit gemeint. Beispielsweise verwende ich den Begriff „Erzieherin“ und meine damit auch den „Erzieher“.

3. Die Entwicklung vom Säugling zum Kleinkind

Im Folgenden möchte ich die Bindung näher erklären. Ich gehe darauf ein, warum Bindung wichtig ist, wer die Bindungstheorie ergründete und wie Bindung entsteht, welche Bedeutung die Bindung zwischen Mutter und Kind hat, wie Bindung klassifiziert wird und ob es möglich ist, dass sich ein Kind auch an eine sekundäre Person binden kann, wie z.B. an die Erzieherin. Ich möchte darauf hinweisen, dass ich in Folge Bezugsperson mit Bp. und Kleinkind mit Kk. abkürzen werde.

3.1. Die Bindung als Fundament

Die Bindungstheorie hinterlegt, die Signifikanz der Entwicklung von Sicherheit und Vertrauen von Säuglingen und Kleinstkindern zu ihren Eltern. Wenn dies stattfindet, sind sie bereit, sich in unbekannte Situationen zu begeben, in denen sie allein zurechtkommen müssen. Sicherheit ist eine wichtige Grundvoraussetzung für die weitere Entwicklung des heranwachsenden Menschen. Sie ist auch für den Ablöseprozess von den Eltern bedeutsam. Findet keine Bindung zwischen Säugling und Mutter oder Pflegepersonen statt, weil keine zur Verfügung stehen, kann die Entwicklung des Kindes gefährdet sein. Nicht nur, ob eine Bindung aufgebaut wird, sondern auch die Qualität der sich entwickelten Bindung ist ausschlaggebend für die weitere soziale Persönlichkeitsentwicklung. Die Verfügbarkeit und die Feinfühligkeit sind wichtig für die Qualität der Bindungsentwicklung. Es können sichere, unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente oder desorganisierte Bindungen entstehen (vgl. Haug-Schnabel/ Bensel 2015, 10). Die Bindungstheorie haben wir John Bolby zu verdanken. Er arbeitete als Kinderpsychiater mit kriminell auffälligen Kindern und zusammen mit dem Ehepaar Joyce und James Robertson beobachteten sie während des Zweiten Weltkrieges Kleinkinder in Krankenhäusern und Kinderheimen. Die Bindungstheorie soll eine Erklärung darstellen, dass Formen emotionaler Schmerzen wie Angst, Wut und Hass und Persönlichkeitsstörungen wie Depressionen und emotionale Entfremdung

entstehen können. Dies geschieht durch elterliche Zurückweisung oder unfreiwillige Trennung und Verlust von Bindungspersonen (Grossmann/Grossmann 2006, 65). Bolby war der festen Überzeugung, durch seine Arbeiten und Studien, dass „eine längere Trennung eines Kindes von seiner Mutter (oder einem Mutterersatz) während der ersten fünf Lebensjahre an vorderster Stelle der Ursachen für delinquente Charakterentwicklung steht“ (Bolby 1944; Bolby 1952, zit.n.Holmes 2002,57).

Diese Bindungstheorie wurde von amerikanischen Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth und anderen Forscherinnen weiterentwickelt. Sie hat Bindung so definiert: „Bindung wird als imaginäres Band zwischen zwei Personen gedacht, das in den Gefühlen verankert ist und das sie über Raum und Zeit hinweg miteinander verbindet“ (Ainsworth, 1979,zit.n.Grossmann/Grossman 2006, 68). Eine Bindung entsteht im Laufe des ersten Lebensjahres. Der Säugling kommt mit bestimmten Verhaltensweisen auf die Welt, mit dem signalisieren, was er braucht. Dies geschieht durch Schreien und Mimik. Diese Verhaltensweisen stellen einen Kontakt zur umsorgenden Person her. Die markantesten Bindungsverhaltensweisen sind: Weinen, Rufen, Anklammern, Nachfolgen und Protest beim Verlassen werden. Die Bindung lässt sich in vier Phasen aufteilen. Die erste Phase umfasst die ersten zwei Monate. Der Säugling agiert mit Horchen, Anschauen, Schreien, Festsaugen, Umklammern, Anschmiegen fast reflexartig. Diese werden als soziale Reaktionsweisen bezeichnet und sind noch nicht an eine bestimmte Person gebunden, werden aber in erster Linie von der Mutter wahrgenommen. Die zweite Phase verläuft bis zum 6. Monat. Sie wird als Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft benannt. Der Säugling reagiert besser und schneller auf Verhaltensweisen der primären Bp., er lässt sich eher von ihr trösten und die Mutter bringt ihn eher zum Lachen oder zum Vokalisieren. Die dritte Phase verläuft ab dem 6. Monat, sie wird als aktives und initiiertes zielkorrigiertes Bindungsverhalten betitelt. Der Säugling ist jetzt mobiler und kann selbstständiger die Nähe zur Bindungsperson bestimmen. Er hat eine Vorstellung von seiner der Bp. oder Mutter als Quelle von Schutz, Trost und Wohlbehagen. Sie ist Zufluchtsort bei Gefahren oder unbehaglichen Situationen. Das Krabbelkind entdeckt gern neues, braucht aber seine Bp. als

einen Schutz und Sicherheit bietenden Ort. Die Bindung ist ab dem 4 bis 6 Monat aufgebaut. Kommt es zu einer Trennung, zeigen Kinder Reaktionen des Betäubt seins, Protest und Sehnsucht, Verzweiflung und Desorganisation auf. Es zeigen sich körperliche Reaktionen und es folgen negative Auswirkungen auf Ess- und Schlafverhalten. Trennungen, die im zweiten Halbjahr stattfinden, ohne dass eine zweite Bindungsperson vorhanden ist, können für das Kleinkind traumatisch sein. Die vierte Phase wird als die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft bezeichnet. Sie beginnt, wenn das Kind sprechen kann und versteht was die Bindungsperson beabsichtigt. Nun können Vorhaben und Wünsche benannt werden und Interessenskonflikte verbal gelöst werden (vgl. Grossman und Grossman 2006, 73ff).

3.1.1. Die Mutter-Kind-Bindung

Eine wichtige Grundlage für die Bindungsforschung wurde von der schon genannten Mary Ainsworth entdeckt. Sie erforschte die Wechselwirkungen zwischen den betreuenden Müttern und den Ausdrucksverhalten der Säuglinge seit den 50er Jahren in Uganda. Später beobachtete sie mit Barbara Wittig in der Baltimore-Studie Mütter-Säuglings Paare bis zum Ende des ersten Lebensjahres. Sie kam zu dem Ergebnis von drei verhaltensumschreibenden Konzepten, der „mütterlichen Feinfühligkeit gegenüber den Signalen des Babys“ (Grossman. E., 1977, zit. n. Grossmann & Grossmann 2006, 117), der „Kooperation vs. Beeinträchtigung des Kindes und die Annahme vs. Zurückweisung des Kindes“ (Grossmann & Grossmann, 2003, zit. ebd., 2006,117). Hat Feinfühligkeit, Kooperation und Annahme der Mutter Konsequenzen für das zu betreuende Kleinkind? Sie erkannte, dass die Befindlichkeit der Kleinkinder ihr Bindungs- und Explorationsverhalten bestimmte. Fühlte sich ein Kleinkind wohl, explorierte es, bei dem Gefühl der Unsicherheit, suchte es Schutz bei der Mutter. Dieses System funktioniert wie eine Art Wippe, ein System ist aktiviert, das andere deaktiviert, wie die folgende Abbildung zeigt.



Abb.2 Voraussetzungen für Exploration und Bindungsverhalten (Strohband, K. 2011,o.S.)

In häuslicher Umgebung ist das Bindungssystem nicht oft aktiv, die Kinder fühlten sich wohl und sicher. Aufgrund dieser Überlegung entwickelte M. Ainsworth die Fremde Situation (kürze ich mit FS ab) (ebd. ,132). Sie wollte beobachten, wie ein Kleinkind auf die Trennungssituation und der Wiederkehr reagieren würde und wie das Kind einer fremden Person begegnet. Die Mutter und das Kind wurden in eine fremde Umgebung gebracht. In einer Folge von acht Episoden wird die FS durchgeführt. Jede Episode dauerte nicht länger als drei Minuten.

1. *Das Kennenlernen.* Mutter und Kk. werden in einen Raum geführt. Die Mutter zeigt dem Kind den Raum und das dort vorhandene Spielzeug.
2. *Gewöhnung.* Die Mutter setzt das Kind zum Spielen ab, setzt sich in einen Stuhl, liest Zeitung, beobachtet das Kind nebenbei und gibt dem Kind Zuwendung, wenn diese es braucht.
3. *Fremdkontakt.* Eine fremde Person betritt den Raum, grüßt die Mutter, setzt sich ebenfalls auf einen Stuhl, die beiden Erwachsenen beginnen ein Gespräch, danach nähert sich die Fremde dem Kind.
4. *Erste Trennung.* Die Mutter geht aus dem Raum, die Fremde bleibt da und bietet dem Kind Trost an, wenn es anfängt zu weinen. (Diese Episode wurde verkürzt, falls das Kind zu sehr in Stress geraten war.)
5. *Erste Wiederkehr.* Vor der Tür teilt die Mutter hörbar für das Kind die Rückkehr mit. Das Kind kann darauf spontan reagieren. Sie bleibt jetzt bei dem Kind und zeigt Interesse an den Spielsachen. Die Fremde ist aus dem Raum gegangen.
6. *Zweite Trennung.* Die Mutter geht nach Ankündigung auch aus dem Raum, das Kind ist nun allein. (Hier fand auch eine Kürzung statt, bei zu hoher Stressbelastung.)
7. *Zweiter Fremdkontakt.* Die Fremde betritt den Raum, um das Kind zu beruhigen.
8. *Zweite Wiederkehr.* Die Mutter kommt und betritt den

Raum, bleibt an der Tür stehen und spricht mit dem Kind. Die beobachteten Kinder reagierten ganz unterschiedlich auf diese FS Tests. Ainsworth belegte ihre Vermutung: „Die Sicherheitsbasis erwies sich als bestimmend für die Qualität der Bindung“ (Ahnert 2015, 52). Nach Auswertung der Protokolle konnten vier Bindungstypen differenziert werden: sicher gebunden, unsicher-vermeidend gebunden, unsicher-ambivalent gebunden und der später dazukommende Typ desorganisiert gebunden. Die sicher gebundenen Kinder laufen bei der Rückkehr zur Mutter und wollen von ihr hochgenommen und getröstet werden, die Sicherheitsbasis zeigt ihre volle Wirkung (vgl. ebd. 53). Sie können ihre Gefühle offen ausdrücken, zeigen deutlich ihren Kummer, aber auch ihre Freude bei der Rückkehr der Mutter. Diese Kinder verfügen über die grundlegende Empfindung innerer Sicherheit und Vertrauen (vgl. Maywald/ Schön, 2008, 70). Bei den unsicher-vermeidend gebundenen Kindern ignorieren sie ihre Mutter, wenden sich ab und entfernen sich (vgl. Ahnert, 2015, 53). Diese Kinder versuchen in Trennungssituationen ihre Gefühle zu unterdrücken, vermeiden auch den körperlichen Kontakt mit der Mutter nach der Trennung. Sie versuchen belastende Situationen allein zu bewältigen. Dieses Vermeidungsverhalten ist eine wichtige Abwehrmaßnahme, um von der Bindungsperson nicht enttäuscht zu werden. Da ein Zeigen ihrer wahren Gefühle zu Ablehnung und Nichtbeachtung seitens der Bp. führt, haben sie gelernt Kompromisse zu finden, wie sie ihr Bedürfnis nach Sicherheit und das Ausdrücken von Gefühlen für sich selbst organisieren können. Sie konstruieren eine andere Rolle (vgl. Maywald/ Schön, 2008, 71). Die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder sind die wütenden Kinder, sie wollen zwar Kontakt, aber lehnen ihn ab, werden widerständig und schlagen ab und zu nach ihren Müttern (vgl. Ahnert, 2015, 53). Die Bp. kann diese Kinder schwer beruhigen, weil sie offen ärgerlich und quengelig sind und widersprüchliches Verhalten zeigen (vgl. Maywald/ Schön, 2008, 71). Die desorganisiert gebundenen Kinder zeigen bizarre Verhaltensweisen auf, wie ängstliches Schwanken zwischen Erkunden und Nachsuchen oder vermeidendes Abwenden des Kopfes bei gleichzeitiger Annäherung. Dem Kind gelingt kein Trostsuchen. Es wurden auch erstarrte, eingefrorene oder verlangsamte Bewegungen beobachtet (vgl. Grossmann&Grossmann 2006, 154).

Es gibt qualitativ gute bis bemängelnde Mutter-Kind-Bindungen. Übertragen sich diese Bindungsqualitäten auf die Erzieher-Kind-Bindung oder gibt es da Chancen für die unsicher-vermeidenden und unsicher-ambivalenten gebundenen Kinder eine bessere Bindung zu der betreuenden Erzieherin einzugehen? Im folgenden Abschnitt möchte ich die Erzieherin-Kind-Bindung betrachten.

3.1.2. Die Erzieherin-Kind-Bindung

Grundlegend ist: „Bindung gilt als affektive Voraussetzung von Beziehungs- und Erziehungsfähigkeit“ (Drieschner 2011, 108). Die Bindungsforschung untersuchte ab den 1970er und 1980er Jahren, ob neben der Bindung zu den Eltern, Pflegeeltern auch Bindungen zu sogenannten sekundären Betreuungspersonen entstehen können. Aufgrund von politischer und gesamtgesellschaftlichen Interesses, durch die zunehmende Individualisierung junger Mütter und auch durch den erhöhten Bedarf an weiblichen Arbeitskräften wurde die Forschung dahingehend angeregt und unterstützt. Die Forschung zeigte auf, dass gute pädagogische, qualitätsorientierte Betreuung positive Auswirkungen für Jungen und Mädchen aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien hat. Eine dahingehende viel interpretierte Studie vom US- Institute of Child Health and Human Development (NICHD) unterstütze die Bindungsforschung dahin, dass die Qualität der Mutter-Kind-Bindung wegen Müttererwerbstätigkeit und Fremdbetreuung nicht leiden würde. Auf diese Studie gehe ich im Gliederungspunkt 4 näher ein. Die Forschung kommt also zu dem Ergebnis, dass auch bindungsähnliche Beziehungen zu Tagesmüttern und Erzieherinnen aufgebaut werden können (vgl. ebd., 108 ff). Schlüsselvariable ist auch hier wieder die Feinfühligkeit. Wenn Kleinkinder in der Krippe Signale, Bedürfnisse, Stimmungen aussenden, sind feinfühligere Betreuungspersonen in der Lage, dies richtig zu interpretieren und affektiv zu reagieren. Feinfühligkeit setzt Interaktion in Gang, die in einer positiven, emotionalen Vertrautheit enden kann. Laut Ahnert müssen sich Betreuungspersonen eine eigene Bindung zu dem Kind erarbeiten (vgl. Ahnert 2015, 125). Es wurde eine Untersuchung angestrebt, welche die Bindungsfähigkeit zur Erzieherin darstellen und aufdecken sollte. Dieses Projekt wurde in drei Berliner Einrichtungen durchgeführt. Einjährige Kinder wurden mit Erzieherinnen über einen Zeitraum

von 5 Monaten vertraut gemacht. Danach wurde die FS durchgeführt, nur dass die Erzieherin in die Rolle der Mutter trat und die Fremde eine Fremde blieb. Es ergab, dass sich innerhalb von Wochen eine Sicherheitsbasis zwischen Erzieher und Kind entwickelt hatte. Es wurde ein Modell entwickelt, welches die fünf Bindungseigenschaften zusammenhängend beschreibt. Das „Attachment-Q-Sort“ Modell (ebd. 128) erklärt die Bindungseigenschaften wie folgt: Durch eine liebevolle und emotional geprägte Kommunikation wird eine Grundlage der sicheren Bindungsbeziehung gebildet. Erzieherin und Kleinkind freuen sich an gemeinsamen Interaktionen, dies wird als *Zuwendung* beschrieben. Die Erzieherin gibt dem Kind das Gefühl von *Sicherheit*, ist bei allen Aktivitäten konstant verfügbar, so kann das Kind intensiv spielen und explorieren. Die Erzieherin steht dem Kind als Hilfe zur Seite, wenn es negative Gefühle wie Angst, Ärger und Enttäuschung regulieren muss. Die Bp. unterstützt das Kk. bei der *Stressreduktion* und versucht das Kk. in eine positive emotionale Stimmungslage zurück zu führen. Die Erzieherin hat eine explorationsunterstützende Aufgabe, sie fördert die Neugierde, bietet gleichzeitig Rückhalt bei Unsicherheiten und Angst. Betreuungspersonen bieten den Kindern die *Assistenz* an, wenn Aufgaben und Herausforderungen zu schwierig werden. Besteht eine sichere Erzieherinnenbindung, wendet sich das Kk. vertrauensvoll an diese. Diese fünf Eigenschaften sind in jeder einzelnen Erzieherin-Kind-Bindung unterschiedlich ausgeprägt. Im Vorfeld des Tests wurden noch folgende Thesen aufgestellt, die sich aber nicht oder nur teilweise erfüllten: ob Bindungsvorerfahrungen des Kindes den Bindungsaufbau mit den Erzieherinnen steuern können. Demnach sollten sicher gebundene Kinder auch eine sensitive Betreuung von fremden Betreuungspersonen erwarten. Den unsicher gebundenen Kindern wurde weniger zugetraut bei einer neuen Beziehung aktiv mitzuwirken. Es gab noch eine andere Überlegung. Unsicher gebundene Kinder könnten zu einer neuen Betreuungsperson eine qualitativ bessere Bindungsbeziehung eingehen, als die zur Mutter besteht. Diese Überlegungen konnten laut Ahnert nicht bestätigt werden (vgl. ebd. 128ff). Noch ein wichtiger Punkt muss hier mit genannt werden, da es Befürchtungen gibt, dass Kinder durch die Beziehung zur Erzieherin, bzw. Tagesmutter von ihren Müttern bzw. Eltern entfremdet werden. Dieser Thematik kann widersprochen werden, da Kinder eine gewisse Rangfolge erstellen. Dabei wird die Mutter

(oder der Vater) bevorzugt und bleiben Hauptbindungspersonen. In der schon benannten Berliner Untersuchung zeigte sich, dass die Beziehung zur Mutter trotz Krippenbesuches eher gefestigt wurde und dass die Beziehung zur Erzieherin in der Mehrzahl der Fälle nachrangig bleibt (vgl. Laewen, Andres, Hédervári 2007, 37).

Sich um ein Neugeborenes kümmern, es stillen, füttern, wickeln, wiegen, streicheln, lieblosen sind alles Aktionen, die man gern erledigt, weil man sein Kind liebt. Diese Grundbedürfnisse des Kk zu befriedigen schafft Bindung und stärkt diese, wie gerade beschrieben wurde. Diese beiden Themenpunkte, Bindung und Emotionen, liegen für mich sehr nahe, daher folgt nun die Darstellung der Gefühle.

3.2. Die Entwicklung der Emotionen der Ein bis Dreijährigen

Die Bindung habe ich versucht, ausführlich fundiert und themenpassend zu erklären. Im nächsten Abschnitt soll es um die Emotionen der Kleinkinder gehen, das heißt, ich fokussiere mich auf das Alter ab ca. dem ersten Lebensjahr. Ich habe sie nach dem Abschnitt der Bindung eingefügt, da sie für mich in dieser Folge wichtig erscheint.

Emotionen sind eng mit Bewertungsprozessen verbunden. „Sie liefern dem Organismus in einer gegebenen Situation Informationen darüber, inwiefern sie der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse dienlich oder hinderlich ist, und tragen somit zur Aktivierung eines angemessenen Bewältigungsverhaltens bei“ (Spangler, G. 1999, 178). Eine für mich verständliche Definition lautet: „Eine Emotion ist ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck“ (Schmidt-Atzert, 1996, 21, zit. n. ebd. 5). Bevor das Kk. Sprechen gelernt hat, sind Gefühle seine wichtigste Ausdrucksform. Es vermittelt Wohlbefinden oder Unbehagen, Hunger oder Unwohlsein, es kann aber auch Freude und Vergnügen über Spielgegenstände oder Personen ausdrücken (vgl. Oerter/ Montada, 1998, 232). Am Ende des ersten Lebensjahres ist ein Kleinkind in der Lage, den Emotionsausdruck und die Reaktion der Mutter od. Erzieherin über eine Situation so zu deuten, wie es sich selber verhalten und fühlen soll. Es wird als emotional referencing bezeichnet.

„Emotional referencing ist die aktive Kontaktaufnahme des Kindes mit der Bezugsperson, um Informationen darüber zu erhalten, wie es sich fühlen und verhalten soll“ (Friedlmeier 1999, 208). Es findet eine Handlung oder eine Situation statt. Das Kind schaut zu seiner Mutter oder Bezugsperson nach deren Gesichtsausdruck und übernimmt ihn und fühlt sich folglich so, wie es Person gegenüber vorgibt. Das Kind orientiert sich am Ausdruck der Bindungsperson. Ab dem zweiten Lebensjahr wechselt die Emotionsregulation von der sogenannten interpsychischen zur intrapsychischen. Die interpsychische Regulation beschreibt eine Handlung bei der eine Person eine andere Person veranlasst, motivdienliche Handlungen auszuführen. Die intrapsychische Regulation formuliert, dass die Person die erforderlichen Bewältigungshandlungen selbstständig ausführt. Das emotional referencing verändert sich, die Kinder können zunehmend differenzieren zwischen aufgesetztem und natürlichem Ausdruck der Bp. Die Bp. ist noch wichtig, aber Kinder brauchen die Unterstützung nicht mehr, sie finden selbst eine Lösung auch für negativ emotionale Situationen (vgl. ebd.). Ein- und Zweijährige befinden sich also mittendrin in der Entwicklung ihres Gefühlsverständnisses und Gefühlsregulation. Einjährige besitzen Basisemotionen und können die Mimik ihrer Bp richtig interpretieren. Sie brauchen auch den sichtbaren Gefühlsausdruck, um explorativ in ungewohnter Situation zurechtzukommen. Im zweiten Lebensjahr fangen die Kinder an, sich selbst zu erkennen und zeigen Verlegenheitssituationen. Sie entwickeln ein Bewusstsein über ihr Tun und dessen Wirkung. Die Spanne an fühlbaren Emotionen wird immer breiter, so kommen Ende des zweiten Lebensjahres sogenannte selbstbezogene Emotionen, wie Scham oder Neid dazu. Je mehr Emotionen nun gefühlt werden, desto wichtiger ist es auch, dass Kinder für ihr Tun zur Verantwortung gezogen werden müssen und soziale Verhaltensweisen lernen. Wichtig ist auch zu lernen, negative Gefühle zu regulieren. Dies ist ein Sozialkompetenzbaustein und verschafft Zugang zu gleichaltrigen Peers. Eine weitere wichtige Genese ist die Ich-Entwicklung und Empathie. Sie ermöglicht das Einfühlungsvermögen. Wenn ein Kind in den ersten zwei Jahren selber empathische Reaktionen erfahren hat, ist es auch in der Lage andere zu trösten. Die Ich-Entwicklung wird geprägt durch die Bp. Das Kind imitiert das Handeln in bestimmten Situationen, das Verhalten zu anderen Menschen und Gefühlsreaktionen. Das

Kk beobachtet und verarbeitet diese Eindrücke. Dies geschieht alltäglich und nicht nur durch die Eltern, sondern auch durch andere einflussnehmende Personen. Erfährt das Kk positive Reaktionen von seiner Umwelt, kann es sich optimal entwickeln. Bei negativer Rückmeldung und Ignorieren der Bedürfnisse, entwickelt sich das Selbstbild eher negativ (vgl. Haug-Schnabel /Bensel, 2015, 26 f).

Wir erkennen also, dass es wichtig ist, für die Entwicklung eines Kindes ein positives, gefühlsvolles Gegenüber zu haben, damit sich die Emotionen gleichwertig entwickeln können. Beobachtungen und Studien beweisen, dass ein Mangel an emotionaler Zuwendung verheerende und dauerhaft negative Wirkung auf die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten hat. In der frühen Kindheit kommt es weniger auf eine hochwertige intellektuelle Förderung des Kindes an, sondern vielmehr auf eine stabile emotionale Bindung zu einer Bp. Das bedeutet, dass Kinder, die eine emotionale stabile Bindung aufgebaut haben, auch eine gesunde kognitive Entwicklung erfahren können (vgl. Braun, 2012, 14).

3.3. Die Entwicklung der Kognition der Ein bis Dreijährigen

Das Gehirn wiegt bei der Geburt ca. 400 Gramm, nach 24 Lebensmonaten hat es ein Gewicht von ca. 1200 Gramm. Zwei Drittel sind neu entstanden und Einflüssen aus der Umwelt ausgesetzt. Die Hirnentwicklung ist geprägt von Erfahrungen. Früherfahrungen tragen dazu bei, wie das Gehirn später funktioniert. Der amerikanische Psychologe A. Schore untersuchte, um die Funktionstüchtigkeit des kindlichen Gehirns verstehen zu können, die Kind-Umwelt-Interaktion und dazu besonders die Mutter-Kind-Beziehung. Grundlegend sei wichtig, dass eine gute emotionale Abstimmung zwischen Mutter und Kind dazu beiträgt, dass sich wichtige Schaltkreise im Gehirn bilden. Die stabile Bindungsbeziehung ist fundamental signifikant für die Entwicklung der Emotionsregulation (vgl. Ahnert 2015, 65 f). In den früheren Jahren war bekannt, dass die Bindung Einfluss auf die soziale und emotionale Entwicklung hat, neuere Untersuchungen ergaben Zusammenhänge für den kognitiven Bereich. Längsstudien hätten gezeigt, dass sicher gebundene Kinder im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereichen einen Vorsprung gegenüber

von unsicher gebunden Kindern zeigen. Sie haben auch ein besseres Selbstwertgefühl, mehr Selbstvertrauen, können ihre Gefühlszustände besser regulieren, sind emphatischer und haben bessere Konfliktlösungsstrategien. Es gibt drei Hypothesen, die den Einfluss der Eltern-Kind-Bindung auf die kognitive Entwicklung erklären. Eine Hypothese besagt, dass Eltern ihre Kinder in sicher gebundenen Dyaden besser unterrichten können, weil sich die Kinder auf das Verhalten der Eltern verlassen können. Die zweite Hypothese besagt, dass sicher gebundene Kinder intensiver und eigenständiger explorieren und dadurch mehr an kognitiver Kompetenz erlangen. Die dritte Hypothese erklärt, dass die soziale Umgebung großen Einfluss auf die kognitive Entwicklung hat. Wenn primäre Bezugspersonen Kontakte pflegen, sind dies intellektuelle Anregungen. Die Faktoren schließen sich nicht gegenseitig aus, somit ist eine multifaktorielle Stimulanz für die kognitive Entwicklung verantwortlich (vgl. Brisch/Hellbrügge 2008, 298 ff).

Laut Piaget liegen die Wurzeln des Denkens in der sensomotorischen Phase, die von der Geburt bis zum Ende des zweiten Lebensjahres verläuft und in einer klar festgelegten und bei allen Kindern weitgehend gleichen Abfolge. Zur Entwicklung des Denkens gehört das Erwerben der Objektpermanenz. Sie erkennen, dass ein Gegenstand weiter existiert, auch wenn er nicht mehr gesehen wird. Ab dem 12. Monat entstehen sogenannte Tertiäre Kreisreaktionen. Neue Handlungsschemen werden ausprobiert, um ein gezieltes Ergebnis zu erreichen. In diesem Stadium sind Unfallgefahren erhöht. Ab dem 18. Monat lernt das Kind die Ergebnisse seiner Handlung zu antizipieren. Kinder lernen in dieser Phase durch Beobachten von Handlungen anderer, dem sogenannten Lernen am Modell. Die Verinnerlichung von Handlungen sind Bausteine der Intelligenz. In der präoperationalen Phase, ab dem zweiten Lebensjahr bis zum siebten Lebensjahr, können Kinder zunehmend Maße, Symbole, Zeichen in ihre Denkprozesse mit einbeziehen. Es wird als repräsentatives Denken betitelt. Kinder haben noch Schwierigkeiten sich Objekte aus verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven vorzustellen und zu erkennen, dass Handlungen auch umkehrbar sind. (Rossmann 1996, 72ff). Kinder lernen durch Erfahrungen und was sie selbst ausprobieren können. Für sie ist es wichtig, die Umwelt wahrzunehmen und diese zu

verarbeiten. Dadurch bauen sich nachhaltige neuronale Netze auf. Auch der amerikanische Verhaltensforscher und Anthropologe Michael Tomasello stellte in zahlreichen Versuchen fest, dass emotionale Zuwendung für die intellektuelle Entwicklung wichtig ist (vgl. Haug-Schnabel/Bensel, 2015, 21). Wir haben erfahren, dass für die kognitive Entwicklung die sichere Bindung eine positive Grundlage ist. Die primäre Bp. ist auch zuständig, dass die Gehirnentwicklung angeregt und stattfinden kann, dies wird begleitet von dem liebevollen Umgang mit dem Kind. Der intensive, permanente und innige Kontakt zwischen Mutter, oder Bp. und Kind ist grundlegend wichtig für eine gesunde Entwicklung in diesem Bereich. Mütter die ihr Kind lieben, es umsorgen mit ihm Zeit verbringen, spielen, interagieren, werden mit ihm in der Muttersprache kommunizieren. Wie dies in der Mutter-Kind-Interaktion stattfindet, möchte ich im nächsten Kapitel erklären, dabei liegt der Fokus auf die Mutter-Kind-Bindung als Grundlage.

3.4. Die Entwicklung der Sprache der Ein bis Dreijährigen

Piaget hatte die Meinung, dass Sprache zum Denken nicht nötig wäre, da sie das Denken nicht ermöglichen würde. Aber das repräsentative Denken ermöglicht den Gebrauch der Sprache. die Verwendung der Sprache ist für den Aufbau kognitiver Gefüge hilfreich. Durch die Sprache können den Kindern Informationen übermittelt werden (vgl. Rossmann, 1997, 94). Ich möchte die fundamentalen wichtigen Voraussetzungen mit erwähnen, die es ermöglichen, Sprache zu erlernen. Das Neugeborene besitzt zum Erlernen der Sprache schon wichtige Kompetenzen, dazu gehören die Lautbildung, auditive Wahrnehmung, stimmliche Nachahmung, Lern-, Denk- und Integrationsfähigkeiten und die kommunikative Eigenschaft. Kinder lernen in der ersten Zeit das Lautrepertoire und die Regeln der Muttersprache. Sie eignen sich den Sprachfluss in Wörtern an, können Phrasen und Sätze bilden, verwenden Laute, um eigene Affekte und Absichten auszudrücken. Das Kk. lernt, dass Wörter eine Bedeutung haben und es lernt dies selbst für Gegenstände, Tätigkeiten, Ereignisse einzusetzen. Konstitutiv für das Erlernen der Sprache ist das Hören von Sprache. Um diese grundlegenden Fähigkeiten zu aktivieren, braucht es einen Kommunikationspartner, ein Pendant zu seinen Lernbedürfnissen und –Fähigkeiten. Dafür ist in der optimalen Situation die

primäre Bezugsperson bestimmt. Folgende Faktoren nehmen Einfluss auf diese Entwicklung: Der Reifungsprozess der anatomischen Veränderung des Stimmtraktes, damit die Vokalbildung ermöglicht werden kann. Die kindliche Eigenaktivität unterstützt die Lautentwicklung. Durch das Spielen mit der Stimme entdeckt das Kind neue Lautprodukte. Die auditive Wahrnehmungsfähigkeit befähigt den Säugling prosodische Eigenschaften der Muttersprache zu erkennen. Die Nachahmungsfähigkeit ist beeinflusst durch die lautsprachliche Entwicklung. Das Neugeborenen nimmt nicht nur die auditive Wahrnehmung auf, sondern auch die visuelle Wahrnehmung der Artikulationsbewegungen. Es ahmt Mundbewegungen der Bp nach (vgl. Brisch/Hellbrügge 2008, 168 ff). Folglich ist zu bemerken, dass die Entwicklung vom Vokalisieren über das Plappern bis zum Sprechen lernen durch kommunikative Zuwendung und kommunikativen Austausch mit dem Kind stimuliert wird (Baacke, 1999, 176). Kk. können zum ersten Geburtstag üblicherweise „Mama“, „Papa“ oder noch andere Wörter sprechen. Im Durchschnitt können manche mit 16 Monaten schon ca. zehn verständliche Wörter, zwanzig Wörter mit 17 Monaten und ab 18 Monate tritt eine Beschleunigung des Worterwerbs ein. Kleinkinder können am Ende des zweiten Lebensjahres schon an die 200 Wörter sagen. In diesem Alter bilden sie Zweiwortsätze und verwenden Subjekt, Objekt und Verb im Wechsel miteinander. Zu vermuten ist, dass dieser Anstieg des Wortschatzes mit der kognitiven Entwicklung kongruent ist, mit dem Beginn der sensomotorischen Periode. Die Objektpermanenz wurde erlernt und das Kind lernt, dass Orte Namen für Objekte sind. Das Kind möchte nun die Bezeichnungen für Gegenstände und Handlungen wissen. Das Fragealter beginnt. Wird die Wissbegierde unterstützt, kann dies ein Zuwachs von 100 Wörtern pro Monat bedeuten. Rossmann erwähnt in diesem Zusammenhang, dass die Sprachentwicklung gestört werden kann, wenn es in dieser Zeit keine individuelle Bezugsperson gibt, die die unzähligen Fragen beantwortet (Rossmann, 1997, 81 f). Es ist demnach eine sensible Zeit für das Kind und auch eine anspruchsvolle Aufgabe für den pädagogischen Betreuer, wenn Kinder in diesem Alter in die Krippe eingewöhnt werden. Der Zeitabschnitt zwischen zwei bis vier Jahren ist gekennzeichnet durch den egozentrischen Sprachgebrauch und die Wahrnehmung beim Problemlösen. Die Sprache wird zum größeren Teil dazu benutzt, um die eigenen Handlungen zu kommentieren,

dies nennt Piaget den „kollektiven Monolog“ (Piaget und Inhelder, 1973, 122, zit n. Thomas/Feldmann, 2002, 183). Es stellt keine Kommunikationsfunktion zu anderen Kindern dar, auch wenn dieses egozentrische Reden in Gruppen spielender Kinder auftritt. Aber auch diese Art der Kommunikation tritt in diesem Altersabschnitt auf, da das Kind gezielt Sprache benutzt, um soziale Kommunikation zu führen. Es bittet andere Personen, Handlungen zu erfüllen (vgl. ebd. 183). In dieser Entwicklung lernen Kinder auch Rollen, die des Sprechers und des Zuhörers. Das Gespräch entwickelt sich zu einer Aktivität. Der Zuhörer lernt aufmerksames Hören, welche Informationen vom Sprecher ausgehen und der Sprecher artikuliert sich verständlich, bzw. bemüht sich um Verbesserung (vgl. Haug-Schnabel/Bensel, 2015, 23). Sprache ist ein Verbindungsfaktor, der ermöglicht, mit anderen Personen in Kontakt zu treten. Sprache ist auch eine Übersetzungsmöglichkeit des Empfindens und Denkens. Durch Sprache kann ich mit anderen interagieren, was ein Bestandteil des Erlernens von Sozialkompetenz und -verhaltens ist. Da Sozialverhalten eher im Kontext mit anderen Kindern gelernt wird, habe ich diesen Entwicklungsbereich als letzten Abschnitt aufgeführt.

3.5. Die Entwicklung des Sozialverhalten der Ein bis Dreijährigen

Unabhängig ob Kinder unter drei Jahren in der Familie aufwachsen oder außersfamiliär betreut werden, erleben sie eine Entwicklung des Sozialverhaltens, bzw. das Erlernen der sozialen Kompetenz. Haug-Schnabel/Bensel behaupten, es ist ein wichtiger Grund, dass Kinder in den Kindergarten gehen sollen. Es ist ein Lernort, um mit anderen Kindern zu kooperieren, Konflikte zu bewältigen, voneinander zu lernen und Erlerntes weiterzugeben. Die soziale Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für den Schulstart (vgl. Haug-Schnabel/Bensel, 2015,24). Schmidt-Denter definiert soziale Kompetenz so: ...„die Fähigkeit, eine große Anzahl sozialer Effekte oder Erfolge zu erzielen durch Verhaltensweisen, die von den verschiedenen Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Spielgruppe akzeptiert werden“ (Schmidt-Denter 1994, 88). Folgende Verhaltensmerkmale der sozialen Kompetenz werden von psychologischen Fachleuten benannt:

„-Kontakte initiieren und aufrechterhalten können,

- die Aufmerksamkeit anderer gewinnen können,
- von anderen Zuneigung, emotionale Zuwendung, Lob, Information und Hilfe erlangen können,
- dasselbe anderen geben können,
- mit anderen kooperieren können,
- sich am gemeinsamen Spiel beteiligen können,
- Gespräche unterhalten und fortführen können,
- Lösungen bei Auseinandersetzungen finden können,
- Freundschaften gründen und unterhalten können“ (ebd. 88f).

Diese sozialen Fähigkeiten manifestieren sich in den ersten beiden Lebensjahren. Kk nehmen Kontakt zu anderen Kindern durch eine Intention auf. Einjährige bieten anderen Kindern Spielmaterialien an, lachen sich zu und imitieren sich, aber in diesem Alter noch ohne Resonanz. Diese Reaktion beschrieb ich im Kapitel Entwicklung der Sprache. Es wurde als kollektiver Monolog bezeichnet. Soziale Interaktion liegt dann vor, wenn es von einem zweiten Kind beantwortet wird. Diese Interaktionen sind abhängig von dem richtigen Zeitpunkt, von der Form und Inhalt der Kontaktaufnahme und das der Affekt als positiv und nicht neutral bewertet werden kann. Im Laufe des zweiten Lebensjahres nehmen sich die Kinder deutlicher wahr und signalisieren dies durch Lächeln und Lachen. Es wird als schwierig bezeichnet bei Kindern unter zwei Jahren das Sozialverhalten zu untersuchen. Es ist nicht eindeutig zu erfassen, ob soziale Intentionen stattfinden und Kinder in diesem Alter kann man noch nicht nach seinen Handlungsintentionen befragen (vgl. ebd., 89f). Ein wichtiger Bestandteil im Tagesablauf eines Kindes ist das Spiel. Piaget beobachtete Spielaktivitäten bei Kindern, als sie bestimmte Fähigkeiten beherrschten, so konnten sie mit Freude vollbracht werden. Wichtig beim Spiel sind die Wiederholungen und der positive Affekt. Charakteristisch ist das Spiel durch eine Freude an der Handlung. Hinzu kommen noch folgende Kriterien, z.B. dass das Spiel nur intrinsische (von innen her) und keine extrinsische (von außen her) Ziele hat. Das Spiel gestaltet sich spontan, freiwillig und ungezwungen. Das Spiel wird geleitet durch Aktivität und ist ein wichtiger Bestandteil der kognitiven und sozialen Entwicklung und hat aus psychologischer Sicht viele Funktionen. Kinder lernen, dass soziale Interaktionen allgemein durch Regeln gesteuert werden. Es ist ein Ort für den

Spracherwerb, eine Plattform um Rollenspiele auszuprobieren. Prosoziale Verhaltensweisen werden im Spiel leichter gelernt (vgl. ebd. 91).

In den ersten drei Lebensjahren werden wichtige Grundlagen gelegt, die für das gesamte weitere Leben prägend sind. Die frühe Kindheit ist auch die Zeit der größten Lernfähigkeit des Kindes, so heißt es: „Kinder sind die besten Lerner der Welt, und zwar umso mehr, je jünger sie sind. Nie wieder ist ein Mensch im Leben so neugierig und offen, so lernfähig und kreativ wie in den ersten Jahren“ (Maywald, 2008, 13).

Ich möchte im Kern meiner Bachelorarbeit konträre Argumentationen herausfinden, ob es positiv und entwicklungsfördernd oder negativ und entwicklungsbeeinträchtigend für ein Kleinkind ist, wenn es im Alter von einem bis drei Jahren in die Krippe aufgenommen wird. Ausgehend von dieser Fragestellung, befasste ich mich mit den bekanntesten Studien, die es dazu gibt. Im folgenden Gliederungspunkt werden diese kurz vorgestellt.

4. Die Krippenstudien

4.1. Die NICHD- Studie

Die National Institute of Child Health and Human Development- Studie, kurz NICHD genannt, führte ab 1991 eine Längsschnittuntersuchung durch, bei denen Kinder von der Geburt bis zum Ende der sechsten Schulklasse begleitet wurden. Gestartet wurde mit 1.364 Kindern. Die Teilnehmer/innen waren aus verschiedenen Staaten der USA und wurden nach der Entbindung des jeweiligen Kindes rekrutiert. 20% wurden als Baby in Familientagespflegen und 8% in Kitas versorgt, ca. 50% wurden von Partner oder Großeltern betreut. Als die Kinder drei Jahre waren, wurden mehr als 90% regelmäßig außerfamiliär betreut, im Durchschnitt für 33 Wochenstunden. Während der Untersuchungszeit wurden die Kinder immer wieder getestet. Die Eltern, Betreuer/innen, Erzieher/innen wurden befragt oder in Interaktionen mit den Kindern beobachtet. Gemessen wurde auch die Qualität der Interaktionen, die Sensibilität, Responsivität, Kindzentrierung und kognitive Stimulierung in den jeweiligen Betreuungssettings (Textor, o.J. 2007). Das Gesundheitsministerium der USA verantwortete diese Megastudie und beauftragte die NICHD dieses Projekt zu leiten. Es wurden zehn Universitäten des Landes ausgewählt die

Auswirkungen öffentlicher Betreuung auf die Entwicklung von Kindern untersuchen sollten, unter den Themen: Ob Kk. in öffentlicher Betreuung häufiger krank werden? Profitieren außersfamiliär betreute Kk. in ihre intellektuelle und sprachliche Entwicklung? Kann sich die Mutter-Kind-Bindung entwickeln und aufrechterhalten? Wie angepasst und lenkbar sind Kinder unter Betreuung von mehreren Erwachsenen (vgl. Ahnert 2010, 162). Die Ergebnisse dieser Studie dient als Orientierung für die deutsche Krippenforschung. Es muss aber mit erwähnt werden, dass die Auswirkungen der Eingewöhnung oder die verschiedenen Gruppenformen nicht thematisiert wurden. Die Rahmenbedingungen zwischen USA und Deutschland sind nicht vergleichbar (Viernickel,2012, 21).

4.2.Die Wiener Krippenstudie

Im Jahr 2007 bis 2012 wurde diese Wiener Krippenstudie, kurz WiKi-Studie genannt, in Wien durchgeführt. Das Forschungsprojekt wurde vom österreichischem „Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF)“ finanziert und an der Universität Wien durchgeführt. Die Leitung hatte Wilfried Datler und die Projektkoordination Nina Hover-Reisner, mit einer Ko-Leitung war Lieselotte Ahnert betraut (Datler, Hover- Reisner, Fürstaller, 2012, 62). Es wurden im Rahmen dieser Studie die Eingewöhnungsverläufe von 104 Kindern untersucht, die in unterschiedlichen Einrichtungen betreut wurden. Drei Fragenbereiche wurden dabei interessiert beobachtet:

„-Wie erleben Kinder den Eintritt in die Kindertagesstätte und wie gestalten sich Eingewöhnungsverläufe über die Zeit hinweg?

-Welche Faktoren nehmen auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher respektive hemmender Weise Einfluss?

-Welche Konsequenzen sind angesichts der Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu ziehen?“ (zit. n. Datler, Fürstaller, Ereky-Stevens, 2011, 207).

Zur Untersuchung dieser Fragestellung kamen unterschiedliche Forschungsmethoden zum Einsatz. Von allen 104 Kindern wurden zu mehreren Zeitpunkten Videoaufnahmen gemacht. Weiterhin wurden über diese Kinder Beobachtungsberichte, nach dem Tavistock-Konzept im Kontext der von Young-Child-Observation-Seminaren deskriptiv festgehalten. Diese Methoden

wurden analysiert unter folgenden Gesichtspunkten: Wie hat das Kind die beschriebene Situation erlebt? Warum hat sich das Kind in der beschriebenen Weise verhalten und nicht anders? Welche Beziehungserfahrungen hat das Kind dabei gemacht und welchen Einfluss nahm dies auf die nächste beschriebene Situation (ebd., 208). Es wurden Daten erhoben, die das Bindungsverhalten der Kinder oder das Verhalten der Erzieherinnen betrafen. Des Weiteren wurde der Cortisol Spiegel untersucht, als physiologischer Parameter des kindlichen Stresserlebens (vgl. Fürstaller, Funder, Datler 2011, 24). Zusätzlich wurden folgende Kriterien angewendet. Die Kinder sollten zum Zeitpunkt des Eintritts in die Kinderkrippe zwischen 1,5 und 2,5 Jahre alt sein. Und sie sollten keine Vorerfahrungen mit regelmäßiger Betreuung durch Nicht-Verwandte gehabt haben. Es gab kein Eingewöhnungskonzept. Die Primärdaten wurden zu drei Zeitpunkten erstellt, innerhalb der ersten beiden Wochen, zwei Monate später und ca. nach 20 Wochen nach Krippeneintritt. Nach 6 Monaten und 12 Monaten wurden neue Daten erhoben (vgl. Datler, Funder, Hover-Reisner, 2012, 64).

4.3. Die NUBBEK- Studie

Diese Studie ist eine nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. Es ist eine multizentrische Studie und untersucht die Nutzung und die pädagogische Qualitäten außerfamiliären und familiären Betreuungssettings. Des Weiteren sollen Zusammenhänge mit dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder und die Auswirkungen auf die Familie analysiert werden. Einbezogen wurden zwei- bis vierjährige Kinder, davon war ein Drittel mit russisch- und türkischen Migrationshintergrund beteiligt. Die Studie wurde von fünf Studienpartnern in ganz Deutschland nach einem gemeinsamen Forschungsplan durchgeführt. Die Datenerhebung wurde Ende Januar 2011 abgeschlossen (Viernickel, 2012, 24).

Im folgenden Hauptteil werden Pro und Contra Argumentationen zusammenfassend dargestellt. Ich beginne mit der Zusammenstellung der Pro Argumentationen für außerfamiliäre Betreuung. Danach folgt unter dem Gliederungspunkt 6. die Nennung der Contra Argumentationen.

5. Pro Argumente der außerfamiliären Betreuung von unter Dreijährigen

Was werden für Gründe aufgezählt, die eine frühe Betreuung für unter Dreijährige bestärken? In den Kitas sind mehrere Kinder in einem Raum über längere Zeit miteinander in Kontakt. Vielleicht sind diese Interaktionen eine gute Möglichkeit, prosoziale Verhaltensweisen voneinander zu imitieren und zu verstärken? Die verschiedenen Entwicklungsbereiche könnten positiver, intensiver und vielleicht schneller gelernt werden, zum Beispiel die sprachliche Fähigkeit. Es geht zwar um die Kinder, aber sie können nicht entscheiden, ob sie in die Krippe wollen oder nicht. Es sind andere Entscheidungsträger, die das übernehmen. Zum Beispiel die Politik, die durch den Gesetzesentwurf den Rahmen begünstigend hergestellt hat. „Kinder sind von Geburt an hoch motivierte Lernende“ und „für den Beginn von Bildung gibt es keine Altersgrenze“ (zit.n.Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, 2010, 55). Die Eltern haben die Entscheidungsmacht. Es gibt verschiedene Gründe Kinder in der Kita betreuen zu lassen. Es spielen ökonomische und familiäre Faktoren eine Rolle. Zum Beispiel die Bezugsperson, also die Mutter, muss wieder erwerbstätig sein. Oder ein jüngeres Geschwisterkind wurde geboren und die Mutter möchte sich in der ersten Zeit intensiver um das Neugeborene kümmern. Was haben die Studien für Ergebnisse herausgefunden? Wie nehmen außerfamiliäre Betreuung Einfluss auf die kindliche Entwicklung der Kognition, Sprache und das Spielverhalten? Diese werden in den nächsten drei Punkten erläutert.

5.1. Bindungsqualität und außerfamiliäre Betreuung

Unter Punkt 2 wurde bereits die Bindungstheorie beschrieben, als ein wichtiges Band zwischen Mutter und Kind. Wenn ein Kk. in die Krippe kommt, hat dies negativen Einfluss auf die Bindungsqualität? „Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass die Bindungsqualität nicht beeinträchtigt wird, wenn das Kind bei Aufnahme der Berufstätigkeit zwei Jahre oder älter ist“ (Dornes, 2013, 252). Die NICHD Studie kam bezüglich der Bindungsqualität zu folgendem Ergebnissen: „1. Es gibt keine Indizien dafür, dass Quantität oder Qualität der nicht-elterlichen Betreuung oder des Eintrittsalters des Kindes einen Effekt auf die Bindungsqualität mit der Mutter haben. 2. Nur wenn die Mutter- Kind-

Beziehung als wenig feinfühlig eingeschätzt wird, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung weiter wenn a) die Qualität der Fremdbetreuung schlecht ist, b) die Zahl der Fremdbetreuungsstunden hoch und c) das Betreuungsarrangement oft wechselt“ (ebd. 254). Ist die Mutter-Kind-Beziehung feinfühlig, sind diese Fakten ineffektiv. Die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung bestimmt ziemlich robust die Bindungsqualität, dann schadet auch keine mäßige Qualität der nicht-elterlichen Betreuung. Es führt nur zu einer negativen Auswirkung, wenn es eine vorbelastete Beziehung ist (vgl. ebd.). Es kann aber auch eine Chance für die Kinder aus wenig liebevollem und problematischem Elternhaus sein. Die Krippenbetreuung kann hier kompensierend wirken. „Denn diese Kinder erfahren in guten Krippen unter günstigen Voraussetzungen vielleicht sogar eine zuverlässige, liebevolle und wertschätzende Beziehung zu einem neuen Erwachsenen, eine Erfahrung, die ihnen im Elternhaus möglicherweise vorenthalten bleibt“ (Grossmann 1998, 12, zit.n. Maywald /Schön 2008, 14). Positiv wirkt Krippenbetreuung, wenn sich Kinder in erweiterten sozialen Interaktionen ausprobieren können, die sonst in isoliert lebenden Familien aufwachsen, in denen meist die Mutter das Kind als Partnerersatzrolle sieht (vgl. ebd. 14).

5.2. Sprachliche und kognitive Entwicklung und außerfamiliären Betreuung

Die Studien, die es vor 1999 über die Entwicklung des kognitiven Bereiches gegeben hat, waren eher ungleichartig. Die NICHD-Studie hat unter anderen drei Bereichen untersucht, die Kenntnisse über die Buchstaben, Wörter und Zahlen, dem Sprachverständnis und Produktion, sowie den Gedächtnisfähigkeiten der Kinder. Sie kam zu folgender Auswertung. Die Qualität der Kindesbetreuung steht im positiven Zusammenhang mit der kognitiven und sprachlichen Entwicklung. Der Zeitumfang der nicht-familiären Betreuung hat keinen Einfluss auf die Entwicklung, das bedeutet 30 h Betreuung pro Woche wirken nicht besser als 15 h pro Woche. Es wurden Kinder, die mehr als 30 h nicht elterliche betreut wurden mit Kindern verglichen, die ausschließlich von der Mutter betreut wurden, das Ergebnis war heterogen. „ Die NICHD-Studie kam zu dem Ergebnis, dass gut fremdbetreute Kinder im Alter von 24 und 36 Monaten einen leichten Vorsprung im Sprachverständnis aufweisen“ (vgl. Dornes, 2013, 258). Zwei Punkte sind als signifikant zu

erwähnen. Erstens hat die Qualität der Betreuung einen fördernden Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung, egal ob diese familiär oder außerfamiliär stattfindet. Zweitens unterscheiden sich Kinder die außerfamiliär betreut werden nicht wesentlich von Kindern in mütterlicher Betreuung. „Unsere Ergebnisse liefern also keine Hinweise dafür, dass frühe und extensive nicht-elterliche Betreuung als solche von Vor- oder Nachteil für die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder ist“ (NICHD 2000, 976, zit. n. ebd. 259). Im Vergleich kam die Nubbek Studie zu folgendem Ergebnis. Außerfamiliär betreute Zweijährige im Durchschnitt einen größeren rezeptiven Wortschatz und ihre Kommunikationsfertigkeiten werden von ihren Müttern höher eingestuft. Sie zeigten höhere Alltagsfertigkeiten und motorische Fertigkeiten (Tietze, Becker-Stoll, Bensele, 2013.,134).

5.3. Sozialverhalten und außerfamiliäre Betreuung

Kinder sind soziale Wesen. Die Meinungen: „Jüngere Kinder können noch nicht richtig miteinander spielen“ und „ Kinder unter drei sind noch nicht gruppenfähig“ (zit. n. Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, 2010, 102) vertraten viele in der Vergangenheit. Aber kleine Kinder zeigen schon früh Interesse an anderen Kinder. Das Zusammensein mit Kindern, egal ob jünger, gleichaltrig oder älter, bietet eine große Möglichkeit voneinander zu lernen (vgl. ebd. 103). Eltern wollen bekanntlich das Beste für ihren Nachwuchs. Viele Eltern erhoffen sich, dass Kinder in der Kita soziale Fähigkeiten weiter entwickeln (vgl. Fürstaller, Funder, Datler 2011, 21). Wenn Kinder mit anderen Kindern Kontakt haben im Spiel, allein oder parallel oder mit anderen Kindern, stimulieren diese Erfahrungen die Persönlichkeitsentwicklung. Sie lernen im Spiel etwas über sich selbst. Beschäftigt sich ein Kind mit Materialien, wie Wasser, Sand oder Knete, kann es daraus etwas Neues erschaffen. Es entstehen positive Gefühle und diese werden in das Selbstbild integriert. Im Rollenspiel versetzen sich Kinder in andere Individuen, sie testen aus, welche Merkmale sie gern besitzen wollen, vergleichen sich miteinander, verlassen vertraute und übernehmen neue Rollen (vgl. Viernickel, 2011, 189). Schon Zweijährige können zum Perspektivwechsel animiert werden, sie können sich spielerisch in Situationen begeben in denen es um Mitgefühl und Hilfsbereitschaft geht. Dadurch wird die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen gefördert. Für Zweijährige ist es

wirkungsvoll, wenn sie das Verhalten von älteren Kindern nachahmen können. Der Altersabstand ist nicht so markant wie zu den Erwachsenen. Im zweiten Lebensjahr interagieren Kinder ergänzend und wechselseitig, z.B. durch Laufen und Fangerspiele, Geben und Nehmen, Verstecken und Suchen. In diesem Alter ist schon erkennbar, dass Kinder bestimmte Spielpartner bevorzugen und Freundschaften entstehen. Befreundete Kinder spielen länger und intensiver miteinander, dafür sind Verständigungsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit nötig und Spannungen lassen sich nicht immer vermeiden. Aber sie lernen auch, ihre Konflikte selbstständig zu lösen, durch das Aushandeln von Kompromissen. Keiner ist Gewinner oder Verlierer. Konflikte sind ein Zeichen für eine fortschreitende Ich-Entwicklung, somit Teil der Identitätsentwicklung. Können Kinder ihre Konflikte nicht freundschaftlich lösen, ist die Fachkraft verantwortlich antisoziales Verhalten und Aggressionen zu vermeiden. Die Erzieherin unterstützt das Kind dabei seine Gefühle zu akzeptieren, auszudrücken und zu vermitteln und sie gibt Hilfestellung beim Problemlösen, bzw. zeigt Regeln und Grenzen auf. Sie hilft dem Kind seine Emotionen zu regulieren. Kinder können dadurch positive Konfliktbewältigung erlernen. Sie erleben, dass Konflikte nichts Bedrohliches sind, dass sie zum Spiel oder im Alltag dazugehören und dass sie lösbar sind. Sie fühlen, dass Auseinandersetzungen starke Spannung mit sich bringen, aber auch abgebaut werden können. Und das Kind kann seine negativen Gefühle zeigen, ohne dass ihm Zuneigung entzogen wird. Die Fachkraft trägt dazu bei, dass sich jedes Kind in der Gruppe wohlfühlt und dass ein Wir- Gefühl entsteht. Eine positive Gruppenatmosphäre und ein feinfühliges gruppenorientiertes Verhalten der Fachkräfte sind wichtige Faktoren für die Qualität der Entwicklungs- und Bildungsumgebung (vgl. Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, 2010, 109 ff).

5.4. Zusammenfassung der Pro Argumente

„Alle Bereiche frühkindlicher Entwicklung werden durch die Interaktion von Kindern untereinander berührt, das jedes Wissen über die Welt, über Dinge, Lebewesen, andere Menschen und die eigene Person immer sozial vermittelt wird (Viernickel 2004b, zit. n. Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, 2010, 103). Die Krippe gibt die Rahmenbedingungen für die förderliche Ich-Entwicklung, für das

Lernen von Konfliktbewältigungsstrategien, sie nimmt positiven Einfluss auf den Spracherwerb und kann nützlich auf die Kinder wirken, die aus unsicheren Bindungsmustern stammen. Dies ist prinzipiell abhängig von der Qualität der Betreuung.

Es folgen nun Gründe, die gegen eine frühe außerfamiliäre Betreuung plädieren können.

6. Contra Argumente der außerfamiliären Betreuung von unter Dreijährigen

Im folgenden Abschnitt möchte ich Argumente aufzählen, weshalb Kinder unter drei nicht in die Krippe gehen sollten. Ich erwähnte schon, dass die Eltern die Entscheidungsträger sind. Manche Eltern hegen Zweifel darüber, ob ihr Kinder in der Einrichtung von anderen Altersgenossen akzeptiert und in die Gruppe integriert werden kann, und ob sie von den Erzieherinnen ausreichend gut versorgt werden. Wenn Mutter oder/ und Vater mit dem Nachwuchs intensive Zeit miteinander verbrachten, kann es mit Schwierigkeiten verbunden sein, sich vom Kind und diesem Lebensrhythmus zu verabschieden (vgl. Fürstaller, Funder, Datler, 2011, 21). Gegen eine außerfamiliäre Betreuung könnten lange Anfahrtswege als Gründe vorliegen und/ oder zu hohe Betreuungskosten. Es gibt aber auch Eltern, die sich bewusst eine berufliche Auszeit nehmen, um ganz für das Kind da sein zu können (vgl. Maywald, Schön, 2008, 16). Aus der Perspektive des Kindes hineinversetzend kann vermutet werden, dass diese noch intensiv mit der Loslösung ihres familiären Beziehungsgefüges befasst sind. Sie verspüren gar kein Verlangen, täglich über eine längere Zeitspanne, an einem für sie bis dahin fremden Ort, mit anderen fremden Kindern und Erwachsenen zu verweilen. Sie suchen von sich aus noch kein längeres Getrenntsein von ihrer Bezugsperson, weil sie diese noch für ihr Wohlbefinden nah und erreichbar brauchen. Und ein jähes Getrenntsein von der vertrauten Bezugsperson kann wie ein Trauma erlebt werden (vgl. Datler, Datler, Hover-Reiser, 2010, 87). Als nächstes möchte ich Gründe benennen, die aus bindungsorientierter Sicht gegen eine frühe außerfamiliäre Betreuung sprechen könnten.

6.1. Worauf Eltern achten sollten

Aus der Perspektive des Kindes ist Krippenbetreuung bedenklich, wenn die Bindung zu die Eltern gefährdet wird, durch eine zu frühe und zu extensive außerfamiliäre Betreuung (vgl. Maywald/ Schön, 2008, 14). Unterstützt wird dieser Zustand, wenn die Eltern zu wenig Zeit für das Kind in häuslicher Umgebung aufbringen. Ist ein Kind krippenfähig oder nicht? Es spielen die körperliche und seelische Konstitution sowie das Temperament eine Rolle. Signalisiert das Kk. beim Übergang in die Krippen starke Verlust- oder Trennungsängste, sollte eine außerfamiliäre Betreuung möglichst aufgeschoben oder zeitlich reduziert werden. Für das Kind wirkt sich auch ungünstig aus, wenn die Eltern die Krippe innerlich ablehnen. Dabei können die Eltern Schuldgefühle verspüren oder sich mit den Erzieherinnen rivalisierend sehen. Zu einen weiteren Contra Punkt gehört, wenn die außerfamiliäre Betreuung den Mindeststandart nicht entspricht. Dann sind Eltern verpflichtet, diesen Mangel bei den Verantwortlichen Trägern zu melden (vgl. Maywald/ Schön, 2008, 14f).

6.2. Steckt die Krippenqualität noch in Krippenschuhen?

Die Nubbek-Studie erwies, dass das Durchschnittsniveau der Qualität pädagogischer Prozesse in den Einrichtungen eher unbefriedigt ist (Tietze, Becker-Stoll, Bensel, 2012,152). Die Rahmenbedingungen der außerfamiliären Betreuung müssten mehr ausgebaut werden. In Sachsen liegt der Personalschlüssel derzeit bei 1:6 in den Krippen. Fakt ist, dass zu große Gruppen und zu geringe Betreuungspersonal negative Auswirkungen auf das Kind haben. Es wird eine entwicklungsadäquate, individuell auf das Kind abgestimmte Stimulation verhindert. Die Folgen können sein: Frustration, Kummer, verringerte Sozialkompetenz, Kooperationsfähigkeit und Selbstkontrolle. Die Bindung zur Mutter oder Bp. kann dadurch von Verunsicherung geprägt werden. Das pädagogische Konzept und die Ausstattung haben Einfluss auf die soziale Kompetenz der Kinder, ebenso die Qualifikation und Konstanz der Krippenbetreuer/innen. Werden Krippenkinder inkompetent betreut, können sie sich im Bereich der Sozialkompetenz, der Persönlichkeit, der Wahrnehmungsleistung und in motorischen

Entwicklungsbereich mit negativen Folgen entwickeln. Deshalb wäre es förderlich, wenn Kk. über den Tag und über die gesamte Krippenzeit von derselben vertrauten Betreuerin versorgt werden. Diese Fachkräfte sollten mit pädagogischem Geschick, Engagement und angeforderter Ausbildung ausgestattet sein (Bensel, 1994, 321).

6.3. Krank durch außerfamiliäre Betreuung

Die NICHD-Studie befasste sich auch mit dem Gesundheitszustand der Kinder. Die Mütter wurden alle drei bis sechs Monate nach Kinderkrankheiten befragt, wie Erkrankungen der oberen Luftwege, Ohrenentzündungen und Magen Darm Probleme. Außerfamiliär betreute Kinder waren öfters krank als familienbetreute Kk., bei den Ein bis Dreijährigen. Zu begründen ist es dadurch, je mehr Kinder in einer Gruppe betreut wurden, desto häufiger wurden die beobachteten Kinder krank. Es wurde festgestellt, dass Erkrankungshäufigkeit von Kindern in öffentlicher Betreuung abhängig davon ist, wie viele Kinder betreut werden (vgl. Ahnert, 2015, 164 f). Untersuchungen, wie Kinder die öffentliche Tagesbetreuung erlebten, gab es schon in den 1970er Jahren in einer medizinisch-psychologischer Studie in Moskau, Sofia und Ostberlin. Die Ergebnisse waren alarmierend, vor allem bei Kindern die eine Krippenbetreuung von einem zum anderen Tag erlebten. Diese Stressreaktionen äußerten sich dahingehend, das Spiel -und Sprechaktivitäten vermindert waren und andere Entwicklungsbereiche kurzzeitig inaktiv wurden. Die Kinder litten an Schlafstörungen, Appetitmangel und chronischen Infektionserkrankungen. Dies entstand alles durch eine blockierte Stressbewältigung. Vor allem die Kinder zwischen zehn und 18 Monaten waren eher betroffen. Hellgard Rauh und Kuno Beller riefen die Berliner Anpassungsstudie 1980 ins Leben und untersuchten den Anpassungsprozess in die Krippe. Rauh konnte in einer Forschung ebenfalls feststellen, dass durch eine abrupte Eingewöhnung ohne mütterliche Begleitung Kinder so emotional überfordert waren, dass die Mutter-Kind-Beziehung darunter leidet. Die Mutter-Kind-Bindung kann vom sicheren in ein unsicheres Verhältnis kippen, wenn die Eingewöhnungszeit hastig und unsensibel vorgenommen wurde. Eine große Hilfe in der Stressbewältigung des Kleinkindes kann die Anwesenheit der Mutter während der Eingewöhnung sein. Kommt es jedoch zu der regulären täglichen

Mutter- Kind-Trennung steigen die Stresspegel wieder an. Die Kinder aus sicheren Bindungserfahrungen protestieren besonders ausdauernd und intensiv. Die Mutter hat in der Eingewöhnungszeit die Aufgabe die Entwicklung einer Beziehung zwischen Kleinkind und Erzieherin zu unterstützen (vgl. ebd. 190 ff).

6.4. Zusammenfassung der Contra Argumente

Fakten, die gegen eine frühe außerfamiliäre Betreuung plädieren, kann die Gruppengröße in den Kitas sein. Laut der Nubbek-Studie erlangten die Zweijährigen ungünstigere Werte in den Bereichen der Kommunikation und Sozialverhalten, wenn diese Kinder in großen Gruppen betreut wurden. So wurde es von den Fachkräften beurteilt. Ebenfalls wurden negative Werte in den Bereichen der Alltagsfertigkeiten und Motorik beobachtet (Tietze, Becker-Stoll, Bensele, 2012.148). Auch fand diese Studie heraus, dass Betreuungverlauf und Betreuungsumfang keinen Zusammenhang ergaben mit ihrem Bildungs- und Entwicklungsstand, aber bei den Vierjährigen konnte ungünstigeres Sozialverhalten und höheres Problemverhalten festgestellt werden, wenn diese im ersten Lebensjahr zeitlich viel außerfamiliär betreut wurden (vgl. ebd., 147). Negative Auswirkungen für das Kind können zu früh einsetzende und zu lange Betreuungszeiten sein und wenn das Kind nicht oder zu inadäquat eingewöhnt wird. Eine unsensible Eingewöhnungsphase kann auf die Entwicklung nachhaltig negativ wirken. Ich möchte im folgenden Gliederungspunkt die beiden Seiten Gegenüberstellen, um eine angemessene Antwort herauslesen zu können.

7. Gegenüberstellung der Pro und Contra Seiten

Die Debatte zwischen den beiden Seiten ist sicherlich noch nicht beendet. Maywald/Schön nennt diese Debatte „neuen Krippenkrieg“ (zit. n. ebd. 2008,7) und die Befürworter und Gegner stehen fest auf ihren Argumenten, somit ist das Thema doch polarisiert. Die Befürworter sehen das Potential Bildung so früh wie möglich Kindern anzubieten, damit sie sich optimal entwickeln können. Profitieren können Kinder aus Familien mit prekären Lebenslagen oder mit Migrationshintergrund. Die Gegner sehen darin eine „folgenreiche

Mutterentbehrung“ (zit. n. ebd. 2008, 7) und eine „fortschreitende Vergesellschaftung von Erziehung“ (zit. n. ebd. 2008, 12). Die Gegner sehen Gefahren für die kindliche Entwicklung und für die Qualität und Stabilität der Mutter-Kind-Bindung. Vor allem Kinderärzte und Psychologen unterstützen die Contra Meinung der frühen Tagesbetreuung, weil sie die Gesundheit gefährdet sehen. Die Sozialwissenschaftler unterstützen die Pro Seite, argumentierend mit Forschungswissen der letzten 30 Jahren (vgl. Laewen, Andres, Hédervári, 2007, 10ff).

Wenn Mütter, Väter, Pflegepersonen vor dem Lebensabschnitt stehen und das Kind soll, kann in die Krippe, ist es wichtig, dass der Prozess der Eingewöhnung liebevoll, unterstützend, zeitaufbringen gestaltet wird. Die Wiki untersuchte den Eingewöhnungsverlauf und fasst dies in drei zu bewältigenden Schritten zusammen. Erstens sollen die Krippenpädagoginnen die ersten Tage oder Wochen des Krippenbesuches als angenehm, lustvoll und positiv erleben. Zweitens sollen sich die Kk. die Krippe als neuen Ort, mit neuen Gegebenheiten interessiert zuwenden. Drittens ist es die Aufgabe der Krippenfachkräfte, Kinder an sozialen Beziehungen und Austauschprozessen partizipierend mitgestalten zu lassen (vgl. Datler, Datler, Hover-Reisner, 2010, 88). Da den Schritt der Eingewöhnung jedes Kind durchlaufen muss und da dies eine sensible und mitentscheidende Phase ist, die festlegt ob das Kind eine positive oder negative Krippenzeit erlebt, möchte ich dies an einem Beispiel beschreiben.

8. Die Eingewöhnungsphase am Beispiel des Berliner Eingewöhnungsmodells

Kinder, die außerfamiliär betreut werden, in der Krippe oder in der Tagespflege, erleben eine erste längere Trennungserfahrung. Diese Übergangssituation wird von den Wissenschaftlern als „Transition“ (Griebel /Niesel, 2004, zit. n. van Dieken 2015, 49) bezeichnet. Solche Transitionen bedeuten für die Kleinkinder eine neue fremde Welt, mit fremden Personen, fremde Räumlichkeiten. Das Kind muss zu einer bis dahin fremden Person eine Beziehung erschaffen und sich an viele andere Kinder gewöhnen. Ich habe unter dem Punkt 3.1.2. erwähnt, dass Kinder in der Lage sind, Beziehungen zu anderen Bezugspersonen, als der Mutter, aufzubauen. Der Eingewöhnungsprozess

steht also unter dem Motto: „Ich werde nicht alleine gelassen, ich bekomme Unterstützung, solange ich sie brauche“ (ebd. 49): In Berlin wurde in den 1980er Jahren von dem Institut für frühe Kindheit (Infans) dieses Eingewöhnungsmodell entwickelt. Es wurde immer mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Bindungsforschung abgeglichen und verändert. Ich möchte im Folgenden den Inhalt des Modells kurz darlegen. Für die Eingewöhnung ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten notwendig. Die Eltern werden in die Planung und den Eingewöhnungsprozess mit einbezogen. Das Kind gewöhnt sich in Begleitung der vertrauten Person an die neue Umgebung und die neue Bezugspersonen, dies ist ein längerer Prozess. In den ersten drei Tagen halten sich das Kind und die Bp. kurz in der Kita auf, ohne dass es zu einer Trennung kommt. Am vierten Tag wird der erste Versuch der kurzen Trennung unternommen, die Bp. bleibt aber in der Einrichtung. Eine konstante Bezugserzieherin muss während der Eingewöhnung in der Kita Vorort sein. Die Kontaktaufnahme erfolgt, wenn es das Kind zulässt. Dieser Prozess kann ein bis zwei Wochen dauern. Es wird mit den Eltern abgesprochen, wie sich die Dauer und Gestaltung entwickelt, da es abhängig ist vom gezeigten Bindungsverhalten des Kindes. Es sollte genügend Zeit für diese Transition eingeplant werden. Verläuft diese erste Trennung schonend mit verständnisvoller Begleitung der Bp., können Kinder später angstfreier mit neuen Situationen umgehen. Wichtig für den Übergangsprozess ist auch, dass zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft eine vertrauensvolle Beziehung besteht. Haben die Eltern das Gefühl, dass es ihrem Kind in der Einrichtung gut geht, kann sich auch das Kind wohlfühlen (vgl. ebd.52 ff).

9.Unverzichtbare Qualitätsmerkmale in der Kindertagesbetreuung

Die Studien haben aufgezeigt, dass außerfamiliäre Betreuung eine positive Auswirkung auf die kindliche Entwicklung haben kann, wenn sie von hoher Qualität geprägt ist. Dies ist besonders wichtig für Kinder, aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien. Im ersten theoretischen Teil habe ich einen Überblick geschaffen, wie wichtig die ersten Lebensjahre von Kindern sind. In dieser Zeit entwickeln sich emotionale, kognitive, soziale Fähigkeiten, die für das weitere Leben wichtig sind. In Deutschland gibt es zwar noch keine

einheitlich verbindlichen Standards, aber am 6. November 2014 trafen sich Ministerinnen und Minister, Vertreterinnen und Vertreter von Bund, Ländern und Kommunen in Berlin, um sich über gemeinsame Qualitätsstandards in der frühkindlichen Bildung auszutauschen. Es wurden sich über auf länderübergreifende verbindliche Qualitätsstandards in einem Communiqué geeinigt (BMFSFJ, 2014). Bisweilen können anhand der Krippenskala KRIPS-R unterschiedliche Aspekte von Qualität in Kitas herangezogen werden. Qualität wird in verschiedenen Dimensionen eingeteilt, in Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Organisationsqualität. Die soll durch folgende Abbildung veranschaulicht werden.

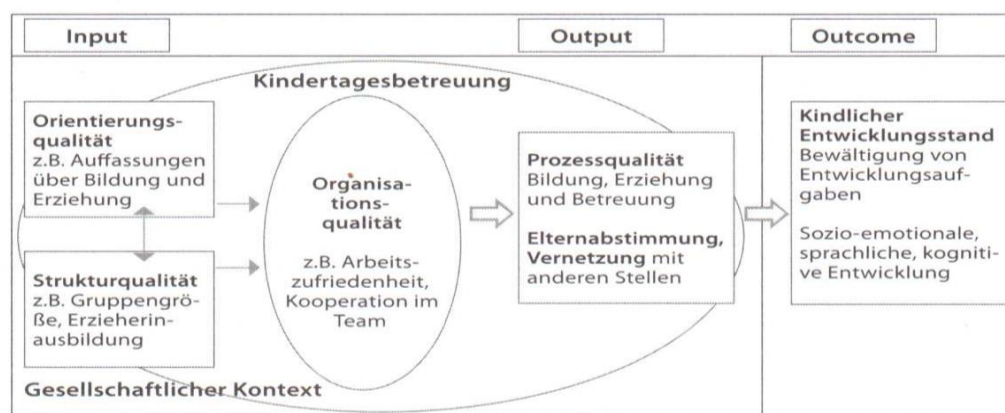


Abb. 3: Betreuungsgüten (Becker-Stoll, Niesel, Wertfein 2010, 152)

Die Orientierungsqualität befasst sich mit der pädagogischen Einstellung und Ausrichtung der Kindertagesstätte. Die Kindesentwicklung und Bindungsbedürfnisse stehen im Ausgang und Mittelpunkt. Es sollte über eine Konzeption verfügen, die den Bildungsauftrag der Einrichtung konkretisiert und die Arbeit mit dem Kind, den Eltern und die Vernetzung und Einbindung von Institutionen verbindet. Diese Punkte werden in einem Leitbild festgelegt. In der Strukturqualität werden die Rahmenbedingungen festgelegt, das heißt die Größe der Gruppen, Personalschlüssel, Qualifizierung der Fachkräfte und räumliche und materielle Ausstattung. Die Strukturqualität kann politisch reguliert werden. Sie wird von Trägern bzw. städtischen oder kommunalen Finanzen bestimmt. Der Erzieher- Kind- Schlüssel und die Gruppengröße sind bedeutende Anforderungen für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit. Die Europäische Union hat folgende Empfehlungen herausgegeben.

	Bis 1 Jahr	Unter 2-Jährige	2-Jährige	2 ½-Jährige	Ab 3 bis 6 Jahre
Erzieherin-Kind-Schlüssel	1:2 bis 1:3	1:3 bis 1:4	1:4 bis 1:5	1:5 bis 1:6	1:8 bis 1:10
Gruppen-größe	4 – 6 Kinder	6 – 8 Kinder	8 – 10 Kinder	10 – 12 Kinder	16 – 20 Kinder

Abb.:4 Erzieher-Kind-Schlüssel nach Empfehlung der Europäischen Union, 2001, Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, 2008, 153

Bei der Planung der Gruppengröße und der Gruppenzusammensetzung sollte die personelle Ausstattung bedürftig an den Kindern angepasst werden, vor allem wenn Kinder unter einem Jahr, Kinder mit Behinderung und Kinder mit Migrationshintergrund aufgenommen werden. Die Krippe soll als Bildungsbereich angesehen werden, dass erfordert zunehmende Qualifizierung und Weiterbildung vom Betreuungspersonal. Zunehmend wichtig werden auch Beobachtungen und Reflexionen über die Kinder, innerhalb der Arbeitszeit. Denn darin liegt der Schlüssel für das Niveau einer Einrichtung. Die Prozessqualität bestimmt wie Kinder und Eltern ihre Einrichtung erleben. Es sollte eine gute Mischung zwischen den Impulsen von außen und der Unterstützung der eigenen Ideen des Kindes sein. Dazu gehört auch, dass Räume anregungsreich gestaltet werden und altergemäß, sinnvolles Spielmaterial angeboten wird. Der Umgang mit den Kindern sollte einfühlsam und respektvoll sein und auf kindliche Bedürfnisse und Interessen eingehen. Es soll eine Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern stattfinden. Die Organisationqualität bezeichnet die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte in der Kita. Dies ist grundlegend entscheidend für die Qualität der Bildungsarbeit mit dem Kind. Die Aufgaben sollten gerecht aufgeteilt und Arbeitsprozesse abgestimmt werden. Weitere Kriterien sind engagierte Leitung, gute Zusammenarbeit der Fachkräfte untereinander auch aus anderen Berufsfeldern, eine sinnvolle Vernetzung mit anderen Institutionen und die Nutzung von Fortbildungsmaßnahmen und Verwendung von Supervision (vgl. Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, 2010). Durch das Gesetz wurde die Tagesbetreuung ausgebaut und der Bedarf an pädagogischen Fachkräften steigt. Vor allem für diese Altersgruppe gibt es wenig qualifiziertes Personal. Den Beruf der Krippenerzieherin gab es in der DDR, aber derzeit in

Deutschland nicht. Es ist notwendig, dass es ein einheitliches Qualifikationsprofil für Kinder unter drei Jahren geben sollte. Hier sind auch die Hochschulen angesprochen, Studiengänge mit dem Schwerpunkt „Krippenpädagogik“ zu schaffen. Gute Bildung hat ihren Preis, doch würde sich die Investition über Jahre hinweg lohnen (vgl. ebd. 168). „Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass die wichtigsten Qualitätsmerkmale in der Qualifizierung der außerfamiliären Betreuungspersonen in einem guten Betreuungsperson-Kind-Schlüssel liegen. Diese Bedingungen sind Voraussetzung dafür, dass Kinder zu ihren außerfamiliären Betreuungspersonen tragfähige und vertrauensvolle Beziehungen aufbauen können“ (zit. n. ebd.171).

10. Schlussfolgerungen und kritische Gedanken

Ich habe meine Eingangsfragen angesehen und bin zufrieden mit meinem bearbeiteten Thema. Auf die Frage: „Können Kleinstkinder mit einem Jahr eine Trennung der Bindungs- und Bezugsperson verkraften?“ kann ich eine positive Antwort geben. Die primäre Bp. bleibt, auch wenn sich das Kk. an eine sekundäre Bp. gewöhnt hat. Auch auf die Frage: „Wie verkraften sie eine Trennung unbeschadet?“ fand ich die Antwort in der Qualität der sicheren Bindung und der Eingewöhnung. „Aus welchen Gründen sollten Kinder frühestmöglich fremdbetreut werden?“ Auf diese Frage fand ich ebenfalls mehrere Antworten. Zu einem, da Kinder in den ersten Lebensjahren am wissbegierigsten und lernfähigsten sind. Zum anderen, weil in dieser Zeit auch die Weichen für das Leben gelegt und ausgerichtet werden. Aber auch um der Chancengleichheit gerecht zu werden und Kindern aus unvorteilhaften Lebenslagen frühen Zugang zur Bildung zu gewähren, genauso wie Kindern mit Migrationshintergrund. Für diese Kinder wirkt sich die Integration in die Kita förderlich; auf das Erlernen der Landessprache und der Sozialkompetenz aus. Aber bei den restlichen Fragen waren die Quellen teilweise widersprüchlich und nicht wirklich aussagekräftig. „Was sagen wissenschaftliche Studien über dieses Thema?“ Die Studien versuchen schon die positiven Ergebnisse hervor zu heben. Wichtig ist die Qualität der Kindertagesstätten, dies ist ein signifikanter Faktor. Und ich denke da ist noch viel Arbeit zu erledigen. Vor

allem kann ich mir nicht richtig vorstellen, dass Fachkräfte gleichzeitig ausreichend Sensibilität für die Bedürfnisse, Nöte, Wünsche von fünf Kleinstkindern aufbringen können. Kinder in diesem Alter sind noch wenig selbstständig und brauchen viel Unterstützung und Nähe, Geborgenheit, Schutz, Liebe, Lob und Aufmerksamkeit. In den Krippen sollte qualifiziertes Personal arbeiten. Als dieses Gesetz in Kraft trat und Krippenplätze geschaffen wurden, hat man gleichzeitig daran gedacht auch die Ausbildung zur Erzieherin oder Pädagogen zu überarbeiten? Es ist doch wichtig, dass die Fachkraft das Wissen haben sollte, das Entfaltungspotential jedes einzelnen Kindes zu erkennen und zu fördern. In Ostdeutschland gab es den Beruf des Krippenerziehers, der Krippenerzieherin, aber die Lerninhalte waren vielleicht anders als wie sie heute sein müssten.

„Ist es förderlich für die Entwicklung von Kleinstkindern ab einem Jahr fremdbetreut in einer Krippe zu werden oder eher negativ auswirkend auf ihre Entwicklungsbereiche?“ Auf diese Frage gibt es ebenfalls keine eindeutige Antwort. Es spielen viele Faktoren zusätzlich eine Rolle, zum Beispiel die Lebensumwelt des Kindes. Für manche Kinder ist es ein Gewinn außerfamiliär betreut zu werden, für manche auch nicht. Jedes Kind ist eine Einzigartigkeit. Meine Meinung ist, dass jede Familie unterstützt werden sollte für den Weg für den sie sich entscheiden. Für Familien, die gerne wieder nach einem Jahr in das Berufsleben einsteigen möchten ist dies geregelt, Kinder haben einen Anspruch auf einen Krippenplatz. Aber für die Mütter die gerne drei Jahre Erziehungsurlaub nehmen würden ist es erschwerend geworden. Dahingehend sollte die Politik wieder familienfreundlicher werden. Und ich finde es auch ganz wichtig den Fokus auf dem Kind in der Krippe zu legen. Die Eingewöhnungszeit ist eine sensible Phase. Ob dies alles so in die Praxis umgesetzt werden kann? Wenn das Kind sich nach Wochen in der Krippe nicht eingewöhnt hat, sollte es überdacht werden zum Wohle des Kindes. Ich finde nach wie vor, dass Kinder vorwiegend die ersten drei Jahre von der primären Bezugsperson betreut werden sollte. Aber wenn zum Wohle des Kindes eine außerfamiliäre Betreuung positiver wäre, ist dem auch nichts entgegen zu stellen. Es ist wirklich schwierig einen Konsens zu finden. Wichtig ist für mich die Eingewöhnungszeit zum Wohl des Kindes auszurichten und dass das Personal liebevoll und geduldig mit unseren kleinen Schätzen umgehen kann.

Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (2015): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Aschersleben, Gisa (2008): *Der Einfluss der frühen Mutter-Kind-Interaktion auf die sozial-kognitive Entwicklung*. In: Brisch, Karl Heinz, Hellbrügge Theodor (Hg.) *Der Säugling-Bindung, Neurobiologie und Gene*, 298-312. Stuttgart: Klett-Cotta.

Baacke, Dieter (1999): *Die 0-5Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. 2.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Becker-Stoll, Fabienne/ Niesel, Renate/ Wertfein, Monika (2010): *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. 3.Auflage. Freiburg im Breisgau. Herder GmbH.

Bensel, Joachim (1994): *Ist die Tagesbetreuung in Krippen ein Risiko? Eine kritische Beurteilung der internationalen Krippenforschung*. Zeitschrift für Pädagogik, Bandnummer 40, Heft 2, 303-326.

Braun, Anna Katharina (2012): *Früh übt sich, wer ein Meister werden will- Neurobiologie des kindlichen Lernens*. In: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Bandnummer 26, 6-31.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend(Hrsg.): *Wegweiser zu kindertagespflege*. In:
http://www.handbuchkindertagespflege.de/1_wegweiser_zur_kindertagespflege/13_formen_der_kindertagespflege/dok/12.php, verfügbar am 27.10.2015.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) *12.Kinder und Jugendbericht*. In:
http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, verfügbar am 29.10.2015.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) *5.Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes*. In:
http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kif_C3_B6G-F_C3_BCNfter-Bericht-zur-Evaluation-des-Kinderf_C3_B6rderungsgesetzes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, verfügbar am 29.10.2015.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hs.) *Neuer Bildungskonsens: Frühkindliche Bildung stark machen*.
<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=210806.html>, verfügbar am 3.12.2015.

Datler, Wilfried/ Datler, Margit/ Hover-Reisner, Nina (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hs.): Kinderwelten-Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik, 83-94. Berlin: Cornelson.

Datler, Wilfried/ Funder Antonia/ Hover-Reisner, Nina/ Fürstaller, Maria/ Ereky-Stevens, Katharina (2012): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung. in: Viernickel, S., edelmann, D., Hofmann, H., König, A. (Hs.) Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiel. 59-73. München: Reinhardt.

Datler, Wilfried/ Fürstaller, Maria/ Ereky-Stevens, Katharina. (2011): Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In: Kißgen, R. Heinen, N. (Hs.): Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention, 205-228. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deuter-Schmidt, Ullrich (1994): Soziale Entwicklung. 2.Aufl. Weinheim: Beltz: Weinheim.

Drieschner, Elmar (2011): Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In: Gaus, d. (Hrsg.) Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung, 105-156. Wiesbaden: Springer.

Dornes, Martin (2013): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. 4. Aufl. Frankfurt am Main: S.FischerGmbH.

Friedlmeier, Wolfgang (1999): Emotionsregulation in der Kindheit. In: Friedlmeier, Wolfgang/ Holodynski, Manfred (Hg.): Emotionale Entwicklung, 197-218. Heidelberg Berlin: Spektrum.

Fürstaller, Maria/ Funder, Antonia/ Datler, Wilfried (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind. Nummer 14, Heft 1, 20-26.

Grossmann Karin/Grossmann Klaus (2006): Bindungen-Das Gefüge psychischer Sicherheit. 3.Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2015): Wissen kompakt/Spezial: Kinder unter 3-Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. In: Kindergarten heute-Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, 11. überarbeitete Auflage 2015. Titelnummer 106, S.8,10,24,26,27.

Holmes Jeremy (2002): John Bolby und die Bindungstheorie. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate /Hédervári, Eva (2007): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 4.Aufl. Berlin Düsseldorf Mannheim : Cornelson.

Largo, Remo H./ Benz, Caroline (2008): Was verstehen wir unter Sozialverhalten? In: Brisch, Karl Heinz/ Hellbrügge, Theodor (Hs.): Der Säugling-Bindung, Neurobiologie und Gene, 289-297. Stuttgart: Klett-Cotta.

Maywald, Jörg (2008): Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung. In: Maywald, Jörg / Schön, Bernhard (Hg.): Krippen wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema, 10-47. Weinheim und Basel: Beltz.

Papousek, Mechthild (2008): Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Die Sprache des Säuglings im Entwicklungskontext der Zwiesprache mit den Eltern. In Brisch, Karl Heinz, Hellbrügge Theodor (Hg.): Der Säugling- Bindung, Neurobiologie und Gene, 168-184, Stuttgart: Klett-Cotta.

Rauh, Hellgard (1998): Frühe Kindheit. Veränderungen im Alter von 8-10 Monate. In: Oerter/ Montada (Hg): Entwicklungspsychologie, S.232. Weinheim: Beltz

Reyer, Jürgen/Kleine, Heidrun (1997): Die Kinderrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg in Breisgau: Lambertus

Rossmann, Peter (1997): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern Göttingen Toronto Seattle: Hans Huber

Textor, R.Martin, (2015): Aktuelle statistische Daten zur Kindertagesbetreuung. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1650.html>, verfügbar am 27.10.2015

Textor, R.Martin, (2007): Die "NICHD Study of Early Child Care" - ein Überblick. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html>, verfügbar am 20.11.2015

Thomas, R.Murray/ Feldmann Birgitt (2002): die Entwicklung des Kindes. Weinheim und Basel: Beltz

Tietze, Wolfgang/ Becker-Stoll, Fabienne/ Bensel, Joachim/ Eckhardt Andrea G./ Haug-Schnabel, Gabriele/ Kalicki, Bernhard/ Keller, Heidi/ Leyendecker, Birgit (Hg.) (2013): NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar Berlin: Verlag das Netz.

Tietze, Wolfgang, (2012): NUBBEK-Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. In: Viernickel, Susanne (Hs.): Krippenforschung. 24-34. München: Ernst Reinhardt.

SGB VIII vom 26.6.1990, BGBl. I,S.1163. http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_24.html, verfügbar am 30.10.2015.

SächsKitaG vom 9.5.2015, http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz_ueber_Kindertageseinrichtungen, verfügbar am 20.11.2015.

Spangler, Gottfried (1999): Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In: Friedlmeier, Wolfgang / Holodynski, Manfred (Hg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg Berlin: Spektrum, S. 176-196

Strohband, Karin Dr. (erstellt am 2004, geändert 2011) Bindung im Kindesalter. <http://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/entwicklung/saeugling/bindung/BindungimKindesalter.php>. verfügbar am 30.12.2015.

Viernickel, S. (2010): Was bedeutet Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren? In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki B. (Hs.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren, 177-190. Berlin: Cornelson.

van Dieken, Christel (2015): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren. 2.Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und unter verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Leutersbach, den 08.Januar 2016