



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im
Kindesalter

Bachelorarbeit zur Erreichung
des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

***Chancen und Risiken der
Krippenpädagogik***

Name: Stephanie Kinzel

URN: nbn:de:gbv:519-thesis2012-0070-7

Erstprüfer: Prof. Dr. Heike Helen Weinbach

Zweitprüfer: Dipl.-Soz.-Päd. Dagmar Grundmann

Abgabetermin: 02. Juli 2012

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Das Bild vom Kind.....	5
2. Der Aspekt der Bindung.....	7
3. Eltern-Kind-Bindung.....	9
4. Die Bedeutung der Familie.....	9
5. Die kindliche Entwicklung	10
5.1. Bildung beginnt mit der Geburt.....	11
5.2. Was Kinder brauchen	12
5.3. Das erste Lebensjahr	13
5.4. Das zweite Lebensjahr	15
5.5. Das dritte Lebensjahr	16
6. Die Institution Krippe.....	18
6.1. Die Krippe als Lebens- und Bildungsort	19
6.2. Der Ausbau der Krippenplätze	20
6.3. Der gesetzliche Aspekt.....	21
6.4. Die Krippenpädagogik als eigenständige Pädagogik	22
6.5. Anforderung an die Pädagogik der Jüngsten	23
6.6. Soziale Interaktion mit Gleichaltrigen	25
6.7. Erzieherin-Kind-Beziehung.....	27
6.8. Chancen in der Krippe.....	29
6.9. Risiken der Krippenpädagogik.....	31
7. Qualitätsmerkmale	34
7.1. Die Eingewöhnung	36
7.2. Arbeitsbedingungen der Fachkräfte	37
7.3. Gruppengröße/Erzieherschlüssel	38
7.4. Ausbildung der Fachkräfte.....	39

7.5. Beobachtung und Dokumentation	39
7.6. Teamarbeit	40
7.7. Reflexion	40
7.8. Raumgestaltung	41
7.9. Materialien.....	42
7.10. Erziehungspartnerschaft mit Eltern	43
7.11. Fort- und Weiterbildungen.....	44
8. Der Fragebogen- methodische Vorstellung	45
8.1. Konstruktion des Fragebogens.....	48
8.2. Durchführung meiner Forschung.....	49
8.3. Konstruktion meines Fragebogens.....	50
8.4. Auswertung der Befragung.....	51
8.5. Kritische Betrachtung	57
Fazit	58
Literaturverzeichnis.....	60
Abbildungsverzeichnis	65
Anhang	67
Anlage 1 Der Fragebogen	67
Anlage 2 Fragebogenauswertung	71
Anlage 3 Graphische Darstellung meines Fragebogens	76

Einleitung

Seit wir denken können gibt es neben der Mutter auch andere Personen, die das Kind¹ betreuen. Ob Freunde, Großeltern, Verwandte oder Geschwister, es gab immer mehrere Personen, die auf die Erziehung eines Kindes Einfluss nahmen. Das Einzige, was sich im Verlaufe der Geschichte veränderte, ist nicht die Fremdbetreuung an sich, sondern die Kinder in eine Institution zu geben, in der Fachkräfte für die Betreuung ihrer Kinder bezahlt wurden. Fremdbetreuung gab es also schon immer. Heute ist es aufgrund der Familienkonstellation nicht üblich mit Großeltern, Eltern und Geschwistern in einer Großfamilie zusammenzuleben, Ein-Kind-Familien oder Alleinerziehende mit Kind / Kinder setzen sich durch.

Mutter und Vater sind erwerbstätig, um für die soziale Sicherheit zu sorgen, so dass sie auf Fremdbetreuung angewiesen sind. Jeder möchte natürlich nur das Beste für sein Kind - aber was ist das Beste?

In meiner Arbeit möchte ich auf das heiß diskutierte Thema der Fremdbetreuung in einer frühkindlichen Institution der Bildung für Kinder von null bis drei Jahren eingehen. „Chancen und Risiken der Krippenpädagogik“, so lautet der Titel, verbunden mit der Forschungsfrage, ob jedes Kind für eine frühkindliche Einrichtung geeignet ist und wovon dies möglicherweise abhängt. Sie soll mir als roter Faden für die Arbeit dienen.

Diese werde ich in zwei große Bereiche teilen, einmal die Literaturarbeit, sowie der empirische Teil als zweiter.

Als Erstes möchte ich auf „Das Bild vom Kind“ eingehen und ausgewählte Kindbilder, die im Laufe der Zeit entstanden sind, näher beleuchten. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Aspekt der Bindung allgemein und wird im dritten mit der „Eltern-Kind-Bindung“ genauer. Das vierte Kapitel widmet sich der Familie, die für das Kind eine bedeutsame Sozialisationsinstanz darstellt, weil sie in den ersten Lebenswochen und –monaten seine nahesten Personen sind. Das fünfte Kapitel beschreibt die kindliche Entwicklung in den ersten drei Jahren, da dies das typische Krippenalter ist. Die Themen „Bildung beginnt mit der Geburt“ und „Was Kinder in den ersten Lebensjahren brauchen“ werden ebenso berücksichtigt. Als nächstes gehe ich auf die Institution Krippe als Lebens- und Bildungsort ein. Ich werde den Ausbau der Krippenplätze, sowie einige gesetzliche Aspekte, die in

¹Mit dem Kind meine ich Mädchen, wie Jungen in den ersten Lebensjahren.

dieser Einrichtung Relevanz finden, mit einbeziehen. Die Krippenpädagogik muss als eigenständige Pädagogik gesehen werden, nicht nur weil sie sich mit Kindern im Alter von null bis drei beschäftigt, sondern vor allem weil diese Kinder andere Bedürfnisse haben, die beantwortet werden müssen und gleichzeitig andere Anforderungen mit ihr einhergehen. Deshalb findet sich dieser Aspekt in einem Kapitel wieder. Die Grundlage dafür sind die ersten Lebensjahre eines Kindes und was Kinder brauchen. Auch die Erzieherin² findet dort andere Aufgaben, weshalb ich speziell auch die Bindung zwischen ihr und Kind erläutern möchte. Kinder kommen mit anderen in Kontakt, was in einer Ein-Kind-Familie oftmals zu kurz kommt. Darauf gehe ich ebenfalls ein. Mit Hilfe von verschiedenen Studien, unter anderem der amerikanischen Studie vom National Institute Of Child Health and Human Development (NICHD) oder der Bertelsmann Stiftung werde ich erforschte Chancen, aber auch Risiken der Pädagogik aufzeigen. Diesbezüglich stelle ich weitere mögliche Risiken, die von dem bekannten Psychoanalytiker John Bowlby genannt werden, dar. Auch Hanne K. Götze bezieht sich mit ihrem Buch „Kinder brauchen Mütter“ auf negative Auswirkungen der Krippenbetreuung. Diese füge ich ebenfalls bei. Ich möchte sie nicht bewerten, sondern lediglich urteilsfrei erarbeiten, da die Bewertung einer Krippenpädagogik bei jedem selbst liegt. Sie können als Unterstützung dienen, weshalb sich Eltern möglicherweise für oder gegen eine Einrichtung dieser Art entscheiden. Die Literaturarbeit schließt mit der Betrachtung der Qualitätsmerkmale - als letztes Kapitel - der Eingewöhnung, Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, Gruppengröße/Erzieher-Kind-Schlüssel, Ausbildung der Fachkräfte, Beobachtung und Dokumentation, Teamarbeit, Reflexion, Raumgestaltung, Materialien, Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Fort- und Weiterbildungen ab. Die genannten sind nicht vollständig und teilweise von mir als Qualitätsmerkmale bestimmt. Sie sind es unter anderem, die für die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren bedeutsam sind.

Um meine ausgearbeiteten Ergebnisse zu bestärken und den Bezug zur Praxis herstellen zu können, stütze ich mich auf die Ergebnisse, die ich mit einem selbst-konstruierten Fragenbogen bekomme. Ich habe ihn in verschiedenen Krippenein-

² Im folgenden Text werde ich die weibliche Form verwenden, um den Lesefluss nicht zu unterbrechen. Dazu stellen männlich pädagogische Fachkräfte mit 2,4 % in Deutschland die Minderheit dar (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte-kitas.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>), Erzieher, Kindheitspädagoginnen bzw. Kindheitspädagogen, sowie andere weibliche und männliche Berufsgruppen in dem Arbeitsfeld sind ebenso gemeint.

richtungen ausgeteilt. Diesen werde ich im zweiten empirischen Teil meiner Arbeit vorstellen. Vom Fragebogen allgemein komme ich dann speziell auf meinen. Ich beschäftige mich mit der Durchführung, mit der Konstruktion, sowie mit der Auswertung. Abschließend werde ich ein Fazit zusammenfassen.

Teil I-Literaturarbeit

1. Das Bild vom Kind

In den früheren Jahrhunderten fanden Kinder oder der Lebensabschnitt Kindheit keine große Bedeutung in der Gesellschaft. Sie werden als etwas Abhängiges und Nichtwissendes betrachtet. Erst im 18. Jahrhundert ändert sich das und das Kind findet seinen Platz in der Familie³ (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Kindheit wird als eigenständige Entwicklungsphase gesehen. Sie ist der Abspann in der menschlichen Entwicklung, in dem er auf Schutz angewiesen ist. Heute ist es die Lebensphase, die bis zur Pubertät verläuft, gesetzlich bis zum vollendeten 14. Lebensjahr (vgl. Kluge 2006). Im Laufe der Zeit entstanden verschiedene Kindbilder, von denen sich Erziehungsziele und das Verständnis hinsichtlich der Lebensspanne Kindheit ableiteten. Einige von ihnen möchte ich vorstellen, um dies zu verdeutlichen. „Das Kind als kleiner Erwachsener“ (Kluge 2006, S.22) im 18./19. Jahrhundert war defizitär ausgerichtet. Kinder waren zu dieser Zeit als nicht vollwertig, unmündig gesehen und müssen erst erwachsen werden, um das Gegenteil zu werden. Beispielsweise mussten sie wie Erwachsene arbeiten. Doch für ihre Arbeit in Fabriken, Bergwerken oder anderen Arbeitsplätzen bekamen sie kein Geld. Auch äußerlich sahen sie wie kleine Erwachsene aus, sie trugen die gleiche Kleidung, eben nur kleiner. In ihrer Freizeit spielten sie nicht mit gleichaltrigen Gefährten, sondern verbrachten ihre Zeit mit Eltern, Großeltern oder anderen Vollmündigen (vgl. Kluge 2006). Ein weiteres Bild vom Kind, was sich in Deutschland herausbildete, war „Das Kind als Erfüllungsgehilfe unerfüllter Wünsche Erwachsener“ (Kluge 2006, S.23). Das Kind sah man als subjektives Interesse der Erwachsenen. Dabei sollte es Konflikte Erwachsener lösen und in eine vorgegebene Rolle springen. Vergessen wurde jedoch dabei, dass Kinder schutz- und fürsorgebedürftig sind. Horst-Eberhardt Richter beschrieb in den 60er Jahren diese Problematik. Das Kind wurde in eine Rolle gesteckt, die eigentlich von einer

³ Auch wenn die Vater-Mutter-Kind/Kinder-Familie mittlerweile nicht mehr die Mehrheit in den Familienformen darstellt, so werde ich sie trotzdem als Norm verwenden.

gleichgesinnten erwachsenen Person eingenommen werden müsste, demzufolge fungierte es einerseits als Ersatz oder es sollte die Wünsche und Sehnsüchte des Erwachsenen ausstrahlen - sein „ideale[s] Selbst“ (Kluge 2006, S.24) verkörpern, welches beim Vollmündigen selbst nie eintrat. Die daraus entstandene Frustration wurde am Kind ausgelassen und führte dort zur Überforderung (vgl. Kluge 2006). Ein weiteres Kindbild, welches in Deutschland bis ins 18./19. Jahrhundert vorzufinden war, ist „Das Kind als Objekt erzieherischer Maßnahmen“ (Kluge 2006, S.25). Charakteristisch für dieses ist, dass Kinder zu reifen Erwachsenen von einer professionellen Erzieherin oder Erzieher nach deren Auffassung herangezogen werden sollten. Hier wurden fremde Personen für die Erziehung bestimmt und sollten aus den unreifen Kindern nützliche Gesellschaftsmitglieder machen. Jedoch wirkt ausschließlich der Erwachsene auf das Kind ein, eine Gegenreaktion gibt es nicht. Diese Beziehung ist durch absoluten Gehorsam geprägt. Das im 19./20. Jahrhundert verbreitete Bild vom „Kind als Subjekt seines Erziehungsvorgangs“ (Kluge 2006, S.25) zeigte eine Wende. Kindheit wurde als eigenständige Phase betrachtet, es konnte an seinen Erziehungsprozessen mitgestalten und wurde in dieser Rolle ernst genommen. Sie waren nach erwachsener Ansicht Interaktionspartner, die sich ab der Geburt an diese Prozesse beteiligten. Daraus entstand „Das Kind als gleichwertiger Bezugspartner in der pädagogischen Interaktion“ (Kluge 2006, S.26), welches in den heutigen Einrichtungen zu finden ist. Die Vorarbeit in den Erkenntnissen lieferten unter anderem Montessori, Fröbel und Korczak (vgl. Kluge 2006). Kind und Erwachsener nehmen gegenseitig an dem Erziehungsvorgang Einfluss. Eine gleichwertige und vor allem wertschätzende Haltung in seinem Selbst ist hier ausschlaggebend. Die „UN-Konvention über die Rechte des Kindes“ (Kluge 2006, S.26) von 1989, in der die Rechte der Kinder niedergeschrieben wurden, resultieren daraus. Kindheit wird nun endlich als eigenständige Lebensphase anerkannt (vgl. Kluge 2006).

In den letzten Jahrzehnten machten die Hirnforscher und Entwicklungspsychologen hinsichtlich ihrer Ergebnisse erhebliche Fortschritte. Kindern unter drei Jahren werden Bildungsprozesse zugeschrieben, die sich forschend und entdeckend als Persönlichkeiten herausbilden. Der heutige Stand vom Kind als kompetenter Säugling zeigt, dass Kinder im ersten Lebensjahr als sich aktiv die Welt aneignend und als lebenslange Lerner gesehen werden. In keiner Lebensspanne erlernen sie so viel, wie zu dieser Zeit (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

Die Erläuterungen zeigen, wie ein langer Prozess es war, das Kind in seinem Selbst wertschätzend wahrzunehmen. Jedes Bild vom Kind entwickelte sich weiter und war der Vorläufer des nächsten. Das heutige Kindbild zeigt eine deutliche Wende im Umgang mit unseren Jüngsten.

2. Der Aspekt der Bindung

Um auf den Aspekt der Bindung eingehen zu können, muss der Begriff erst einmal definiert werden. „Bindung wird als emotionales Band betrachtet, das dich zwischen einem Säugling und seinen wesentlichen Bezugspersonen entwickelt“ (Ahnert 2008, S.111). Das Kind sendet Signale, die die Bindungsperson wahrnimmt, interpretiert und angemessen darauf reagiert. Die Bindung dient dem Kind zur Vermittlung von Vertrauen und Sicherheit (vgl. Ahnert 2008). In der Bindungstheorie von John Bowlby steht die Mutter als zentrale Person in der Interaktion mit dem Kind, weil sie als besonders feinfühlig beschrieben wird. Die Funktion einer Bindung wird der zugeschrieben, dass sie Kinder in Umgang mit Gefühlen wie Trauer, Angst oder bei Hilflosigkeit durch Bindungspersonen zurück ins Gleichgewicht bringt (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

Kinder sind in der Lage, von Anfang an Bindungen zu anderen Personen aufzubauen, sie entstehen automatisch. Durch Bindung entsteht im besten Fall Vertrauen und vor allem auch Vertrauen in sich selbst zu haben. Sie bildet die Grundlage, um explorieren zu können (vgl. Van Dieken 2008/ Haug-Schnabel; Bensel 2006). Da die Bindungen zu den Personen, mit denen ein Kind in Kontakt tritt, unterschiedlich sind, ist jede einzelne Bindung qualitativ verschieden. Die Gestaltung der Beziehung ist ausschlaggebend für die jeweiligen Bindungstypen mit ihren Merkmalen. Es wird zwischen sicher, unsicher vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiertem Bindungstyp unterschieden. Sicher gebundene Kinder können ihre Gefühle zeigen, explorieren und spielen unbefangen. Gibt es Hindernisse oder tauchen ihrerseits Belastungen auf, wenden sie sich an ihre Bezugspersonen, die ihnen mit Trost und Unterstützung in ihr inneres Gleichgewicht verhelfen. Bei Trennungen können sie sich durch ihre Bezugsperson schnell beruhigen lassen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Kinder, die eine unsicher-vermeidende Bindung verkörpern, zeigen wenig Kommunikation und auch Gefühle werden unzugänglich für andere. Bei Trennungen reagieren sie scheinbar nicht, die Rück-

kehr einer Bezugsperson ist ebenfalls mit Abwendung gekoppelt. Durch den Kortisolgehalt, der sich im Speichel bemessen lässt, sind sie nachweislich gestresst. Die Beziehung zu ihrer Bezugsperson ist unfeinfühlig und sie haben oftmals die Erfahrung der Zurückweisungen machen müssen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Beim unsicher-ambivalenten Bindungstyp zeigen Kinder übersteigerte Gefühlsausdrücke. Sie wirken ängstlich und angespannt. Kommt es zu einer Trennung von den Eltern zeigen sie Proteste und klammern. Sie können sich nicht auf Spiel und Exploration konzentrieren. Bei der Rückkehr sind sie schwer zu beruhigen, sind verärgert und suchen auf der anderen Seite wiederum Nähe. Es gelingt ihnen nicht, sich auf das Spiel zu konzentrieren oder dorthin zurückzufinden. Die Erfahrungen, die sie mit ihren Bezugspersonen machen, sind unvorhersehbar. Die Bedürfnisse der Kinder stehen nicht im Vordergrund und es kann zu Übergriffigkeiten kommen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Desorganisiertes Bindungsmuster zeichnet sich durch widersprüchliches Verhalten seitens des Kindes aus. Es ist teilweise verängstigt, bei Abwesenheit der Bezugspersonen ist besonders die Exploration beeinträchtigt. Kehren sie zurück, werden sie nicht als sichere Basis genutzt, sondern das Kind vermeidet den Kontakt mit ihnen. Die Elternteile sind meist selbst traumatisiert, sie vernachlässigen ihr Kind, bis hin zum Misshandeln oder Missbrauchen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010).

Die unterschiedlichen Bindungen bilden sich durch Erfahrungen und Qualität zu den Bezugspersonen heraus. Deshalb ist eine feinfühligere Bezugsperson umso bedeutender. Bis zum 12. Monat bekommen die Beziehungen Struktur, bis zum 18. festigen sich diese zu den Personen in der unmittelbaren Umgebung (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2003). Sie werden gegenüber anderen bevorzugt und helfen ihnen gerade in Stresssituationen zurück zum inneren Gleichgewicht. Dies geschieht beispielsweise durch engen Körperkontakt, in dem Kinder Beruhigung finden. Fremde Personen hingegen können das Bindungsverhalten in Form von Weinen oder Irritationen nicht auffangen (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2003). Kinder brauchen also feinfühligere und vor allem vertraute Erwachsene, die auf ihre Signale eingehen und darauf angemessen reagieren (vgl. van Dieken 2008).

3. Eltern-Kind-Bindung

In den ersten Jahren eines Kindes sind die wichtigsten Bezugspersonen die Eltern. Der Psychoanalytiker John Bowlby kam zu dem Ergebnis, dass besonders die ersten Jahre, in denen ein Kind fürsorglich von seinen Eltern betreut wird, sich auf die zukünftige weitere seelische Gesundheit auswirken (vgl. Bowlby 2010). Meistens wird besonders auf die Mutter-Kind Beziehung eingegangen, weil Mütter als feinfühlig beschrieben werden. Ainsworth definierte 2003 was unter feinfühlig verstanden werden kann. Vier Merkmale müssen dabei erfüllt sein. Zum ersten die Wahrnehmung der Signale des Kindes, die angemessene Interpretation der Bedürfnisse als zweites. Gefolgt von einer unmittelbaren Reaktion der Mutter bis hin zur angemessenen Reaktion (vgl. Ahnert 2008). Säuglinge können bereits nach wenigen Tagen ihre Mutter allein am Geruch, Stimme oder daran erkennen, wie sie gehalten werden, was wiederum zeigt, dass die Mutterperson für Säuglinge elementar bedeutend ist. Die mütterliche Sensitivität wirkt sich qualitativ auf die Mutter-Kind-Beziehungen aus (vgl. Bowlby 2008/ Ahnert; Schnurrer 2006). Ausgehend von dieser innigen Beziehung zur Mutter, werden nach Bowlby zahlreiche weitere Beziehungen aufgebaut, wie die zum Vater, zu den Geschwistern, Verwandten, Bekannten. Dem Vater, als die zweitwichtigste Person kommt auch bereits in den ersten Jahren Bedeutung zu. So ist er derjenige, der sich unterstützend auf die Mutter auswirkt und ihr zur Seite steht, damit sie sich liebevoll um das Kind kümmern kann (vgl. Bowlby 2010). Die Vater-Kind-Beziehung ist erst in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund gerückt, trotzdem noch lange nicht so erforscht, wie die zur Mutter.

Deutlich wird trotzdem, dass Kinder in den ersten Lebenswochen und –monaten ihre Eltern brauchen und dass die Beziehungen zur Mutter und Vater bedeutsam sind. Die Familie als Sozialisationsinstanz ist also in den ersten Monaten die wichtigste.

4. Die Bedeutung der Familie

Die Familienkonstellation hat sich in den letzten Jahrhunderten drastisch geändert, von der Großfamilie zur Ein-Kind-Familie mit Mutter und Vater, die aufgrund der Industrialisierung in der Stadt zu finden war. Die wachsende Berufstätigkeit der

Mütter, die steigende Scheidungsrate und Alleinerziehende wirken sich auf das Familienleben aus (vgl. Petzold 2006). Laut dem Statistischem Bundesamt wurden 2010 40,3 Millionen Haushalte gezählt, darunter 40.1% Einpersonenhaushalte (vgl. Statistisches Bundesamt, <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/Haushaltsgroesse.html?nn=50740>). 11,2% Lebensgemeinschaften mit einem minderjährigen Kind, 25,2% Alleinerziehende mit einem minderjährigen Kind waren 2010 ebenfalls registriert (vgl. Statistisches Bundesamt: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/FamilienKindern.html?nn=50740>). Das zeigt einerseits, dass viele Menschen sich dazu entschließen allein zu bleiben, oder wenn sie sich für ein Kind entscheiden, dann oftmals nur für eins. Dabei spielt die Scheidungsrate ebenfalls eine große Rolle. Hier stellt sich die Frage, warum sie so hoch ist. Es gibt wahrscheinlich mehrere dafür, doch einer ist garantiert die heutige Lebensform. Niemand ist in irgendeiner Art vom anderen abhängig, die Unterhaltungskosten gehen in die Höhe.

Mehr als jeder vierte zieht sein Kind allein groß. Die Geburtenrate geht zurück und die Bevölkerung wird immer älter. 2020 ist ein Kinderanteil von gerade mal 13% zu erwarten. Das sind 22% weniger als im Jahr 1990 (vgl. Petzold 2006). Die Vielfalt der Lebensformen beeinflussen die Erziehung des Kindes, diese wiederum die Kindesentwicklung (vgl. Petzold 2006).

Es entscheiden sich immer weniger Paare für eine Familie, beziehungsweise für eine Ehe. Die damalige Normfamilie mit Vater, Mutter, Kind gibt es heute nur noch selten.

5. Die kindliche Entwicklung

„Entwicklung ist ein über Zeit ablaufender Prozess, der von verschiedenen inneren und äußeren Einflüssen immer wieder angestoßen und von dieser in Abfolge und Geschehen bestimmt wird.“ (Haug-Schnabel; Bensel 2010, S.10).

Die Entwicklung wird als ein Lebensprinzip gesehen, das ganzheitlich verläuft. Sie vollzieht sich in Sprüngen, von der Geburt bis zum Ende des Lebens. Es gibt keine kontinuierliche Entwicklung, Fortschritte sind immer mit Rückschlägen verbunden. Da Fortschritte in der Entwicklung auch Verunsicherungen mit sich bringen,

brauchen Kinder Unterstützung und Verständnis von Erwachsenen, um diese psychisch verarbeiten zu können. Alle Menschen haben zu bestimmten Zeitpunkten in ihrem Leben Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die genauso individuell wie deren Vorbereitung darauf sind (vgl. Van Dieken 2008). Einige dieser Aufgaben betreffen alle Kinder, andere wiederum stellen sich jedoch nur bei einzelnen und gehören zur psychosozialen Entwicklung dazu. Sie entstehen im Alltag und in der Interaktion mit anderen. Entwicklungsaufgaben sind bewältigt, „[...] wenn sich ein Kind soweit entwickelt hat, dass es nun über erweiterte, differenzierte und verlässlichere Vorstellungen über sich und seine Umwelt verfügt.“ (Haug-Schnabel; Bensel 2010, S.11). Die Umwelt, aber auch das Kind nehmen Einfluss auf den Verlauf seiner Entwicklung, der von Mensch zu Mensch, Kind zu Kind unterschiedlich ist. Oftmals sehen Schritte in der kindlichen Entwicklung als Rückschritte aus, da das Kind anfangs unsicher darauf reagiert. Dies ist jedoch eine Strategie, um das innere Gleichgewicht aufrecht zu erhalten. Eine sichere Bindung, Neugier und Erkundungsbereitschaft wirken sich positiv auf die Entwicklung aus und können gleichzeitig durch Erziehung angeregt werden (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010).

5.1. Bildung beginnt mit der Geburt

Van Dieken schreibt, was unter Bildung zu verstehen ist. Bildung „[...] ist ein aktiver, selbst gesteuerter, konstruktiver, emotionaler und sozialer Prozess.“ (Van Dieken 2008, S.45). Durch die Erfahrungen, die jedes Kind macht, entstehen im Gehirn neuronale Netze, neue Denkstrukturen. Die Autorin stellt fünf Thesen auf, was alles mit Bildung in Betracht gezogen werden muss. So bedeutet Entwicklung immer Bildung und andersherum, die jederzeit stattfindet.

„Bildung braucht Beziehung“ (Van Dieken 2008, S.45) wird als ein Bildungsprozess beschrieben. So bedeutet dies, dass Kinder sich die Welt aktiv aneignen und sich ein Bild von ihr machen. Jedes Kind ist an seinen Bildungsprozessen selbst beteiligt, weshalb man auch von Selbstbildung sprechen kann. Sie brauchen dafür alle zur Verfügung stehenden Sinne, mit denen sie ihre Welt erforschen können. Gleichzeitig sind die Bildungsprozesse mit Erfahrungen gekoppelt, die mit Emotionen verbunden sind. Kinder brauchen genauso den Austausch mit anderen Kindern, um sich auch gemeinsam ein Bild von der Welt machen zu können, indem sie ihre Ideen und Interpretationen verknüpfen.

Selbst ausgewählte Tätigkeiten sind nachhaltiger (vgl. Van Dieken 2008), deshalb müssen Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen dürfen. Denkfähigkeiten können sich nur entwickeln, beziehungsweise weiterentwickeln, wenn sie gebraucht werden. Diese Erkenntnisse sind besonders für Pädagogen bedeutsam, weil unser Bildungssystem nur „Lernen aus 2. Hand“ (Haug-Schnabel; Bensel 2010, S.30) verlangt und somit die Lust zum Entdecken und Erfinden gleichermaßen abverlangt wird. Damit das nicht geschieht, müssen sie sich darüber im Klaren sein und neue didaktische Wege aufzeigen, damit Kinder ihre Entwicklung eigener Problemlösestrategien nicht verlernen. Daraus kann geschlossen werden, dass Bildung ein ganzheitlicher Prozess ist, der einen Rahmen braucht. Diesen Rahmen müssen Erwachsenen zur Verfügung stellen, damit Mädchen und Jungen daran wachsen können (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010).

5.2. Was Kinder brauchen

In Bezug auf die kindliche Entwicklung stellt sich immer wieder die Frage, was Kinder überhaupt brauchen. Untersuchungen ergaben, dass die Befriedigung von physischen Bedürfnissen nicht ausreichend ist. Deci und Ryan, amerikanische Motivationsforscher, unterstellen Säuglingen drei Grundbedürfnisse. Zum ersten, das „Grundbedürfnis nach Bindung und sozialer Eingebundenheit“ (Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010, S.17). Hier geht es um die Bindungssicherheit und die Beziehungen zu anderen Personen, die Kinder brauchen und dadurch Geborgenheit und Liebe erfahren. Als zweites, das „Grundbedürfnis nach Kompetenz“ (Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010, S.17), welches sich auf den Austausch mit der Umwelt bezieht und als drittes, das Grundbedürfnis nach Autonomie, was durch Selbstbestimmung gekennzeichnet ist. Hier ist das richtige Mittelmaß an das alleinige Bestimmen eigener Handlung und Vorgabe durch die Bezugspersonen gefragt. Die Umsetzung der Grundbedürfnisse, wie sie von Deci und Ryan beschrieben werden, wirken sich auf positive Bewältigung der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und altersspezifischen Entwicklungsaufgaben aus (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Entwicklungsaufgaben stellen sich in einer bestimmten Zeitspanne, die bei jedem Kind individuell auftreten können. Hierbei geht es um die Leistung eines Individuums, Erwartungen aus seiner Kultur und die, die jedes Individuum selbst für sich hat, zu erfüllen. Einige von ihnen sind unabdingbar in

der Entwicklung, wie beispielsweise laufen, sprechen lernen, oder das Trockenwerden. Andere Aufgaben hingegen können lediglich als Chance wahrgenommen werden. Wichtig ist, dass besonders in den ersten Lebensjahren Beziehungspartner bei der Bewältigung dieser Aufgaben unterstützend zur Seite stehen (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Diese Beziehungen sollten durch Feinfühligkeit und Empathie gekennzeichnet sein, da Säuglinge, beziehungsweise Kleinstkinder sich verbal noch nicht ausreichend ausdrücken können. Dazu brauchen sie besonders in den ersten drei Jahren neben Sicherheit, Geborgenheit und Schutz auch Herausforderungen (vgl. Van Dieken 2008).

5.3. Das erste Lebensjahr

Bereits zum Zeitpunkt der Geburt besitzen Säuglinge ein großes Repertoire an Fähigkeiten, das sich im Verlaufe der ersten Lebensjahre drastisch erweitert und ausgebaut wird. Säuglinge verfügen über eine enorme Lernkapazität, die fast grenzenlos ist. Die Grundlage dafür ist eine sichere Bindung zu mindestens einer Person. Jedes Kind ist individuell, so auch seine Entwicklung. Es gibt keine genauen zeitlichen Entwicklungsschritte, die jedes Kind gleichzeitig aufzeigt. Die Zeitangaben sind lediglich nur ein Richtmaß.

In den ersten Monaten liegt der Säugling in der Bauch- und Rückenlage, der Kopf dabei seitlich (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Die Muskulatur stärkt sich, so dass er schon in Lage ist, seine Kopfhaltung zu kontrollieren. Sobald es ihm gelingt seine Hände in die Mundregion zu bekommen, saugt er daran. Die Bewegungen sind noch zufällig und unkoordiniert. Ab drei Monaten können sich Säuglinge auf Ellenbögen oder Händen abstützen und sich mit gehobenem Kopf umschauen (vgl. Kasten 2009). Erste Greifversuche mit den Händen und Füßen werden unternommen. Das Interesse an seiner Umwelt wird noch stärker, er guckt Objekten hinterher, verfolgt sie mit den Augen und orientiert sich dazu an Geräuschquellen. Durch die Finger- und Handkoordination gelingt es ihm allmählich gegebene Gegenstände festzuhalten, dann fängt er an, sie selbst zu greifen und zu ertasten. Auch die Finger werden interessanter, denn jetzt beginnen Säuglinge zu dieser Zeit, um den vierten Lebensmonat herum, mit ihnen zu spielen. Auch Personen im Umkreis bekommen mehr Bedeutung, in dem sie mit Blicken verfolgt werden (vgl. Kasten 2009). Das Spektrum der Bewegungen wird immer größer. Erst fan-

gen die Säuglinge an, sich selbstständig aus der Bauchlage in die Rückenlage und andersherum zu drehen, dann wälzen sie sich, robben, wippen oder kriechen, bis hin zum Krabbeln (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Das Verlangen sich fortzubewegen wird immer größer. Wenn es dann soweit ist und sie Möglichkeiten bekommen, setzen sie sich selbstständig auf, ziehen sich an Gegenständen hoch. Mit Hilfe des Kniestandes versuchen sie freihändig zu stehen, mit dem Ziel ganz allein aufstehen zu können. Die Entwicklung zum freien Stehen oder Laufen zum Ende des ersten Lebensjahres ist von Kind zu Kind unterschiedlich und es werden dorthin nicht alle Stadien bei allen Kindern beobachtet (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Der Pinzettengriff wird in der Hand-Auge-Koordination als Höhepunkt gesehen. Kleine Gegenstände können mit Hilfe von Daumen und Zeigefinger genommen, ertastet und gehalten werden (vgl. Kasten 2009).

Die Entwicklung der visuellen Wahrnehmung verläuft genauso rasant, wie die motorische. Mit ungefähr vier Wochen können Säuglinge die verschiedenen Helligkeitsstufen erkennen, die mit dem zweiten Monat auf dem Stand eines Erwachsenen sind. Gesichter sind für Säuglinge besonders faszinierend. Das Augenmerk liegt dabei auf Augen, Nase und Mund. Visuell werden Objekte verfolgt, sie können sogar ihren Weg in Form des Blickes, um den dritten Monat herum, vorwegnehmen. Vom Interesse an Gesichtern kommt es jetzt zur Beobachtung an Bewegungen der Beine, Arme und Finger (vgl. Kasten 2009). Die Sehschärfe nimmt zu, so dass sie Entfernungen besser einschätzen können und auch das räumliche Sehen wird gestärkt. Verdeckte Gegenstände werden ab einem halben Jahr als weiter weg erkannt. Dazu erkennen sie, dass es sich immer noch um einen und demselben Gegenstand handelt, auch wenn sich deren Merkmale verändern. Die visuelle Wahrnehmung ist eng mit der Motorik verknüpft. So werden Objekte mit Blicken erst anvisiert, bevor sie gegriffen werden (vgl. Kasten 2009/ Haug-Schnabel; Bensel 2010).

Neben der Motorik und der visuellen Wahrnehmung, die im ersten Lebensjahr große Bedeutung finden, ist auch die Sprachentwicklung ein entscheidender Faktor. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beginnen Säuglinge spielerisch die Sprache zu entdecken, indem sie alle Sprachlaute produzieren. Sie experimentieren im Lallen. Erstaunlich ist, dass alle Kinder auf der Welt die gleichen Lalllaute produzieren, dann aber nur die sprechen, die es auch in ihrer Sprache wirklich gibt. Im Bereich der sprachlichen Entwicklung spielt die Bindung zur Mut-

ter eine große Rolle. Denn ihre Mimik, die mit Emotionen verknüpft ist und die akustische Wahrnehmung des Kindes sind eine gute Vorbereitung auf den Erwerb der Sprache (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010).

5.4. Das zweite Lebensjahr

Während die motorische Entwicklung weiterläuft, stehen im zweiten Lebensjahr das Erforschen und die Interaktion mit der Umwelt im Mittelpunkt. Kinder in dieser Phase entdecken ihr eigenes „Ich“ (Haug-Schnabel; Bensel 2010, S.54). Das entstandene Selbstbewusstsein hilft ihnen sich selbst in einem Spiegel zu erkennen. Sie sehen nicht nur ein Kind darin, sondern sich selbst. Sie werden sich in ihrem Tun ebenfalls bewusst und reagieren verlegen, was vorher nicht zu beobachten war (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Da sie in der Motorik viele Fortschritte machen, streben sie auch aufgrund des erlernten Krabbelns oder des Laufens nach Selbstbestimmung und Autonomie. Das ist dadurch zu erkennen, dass sie sich selbst Sachen zutrauen, explorieren und sich von ihren Bindungspersonen distanzieren.

Durch den erlernten Fortschritt des Laufens, welcher von heute auf morgen beobachtbar ist, vergrößert sich automatisch der Aktionsradius und sie werden mit Trennungen konfrontiert. Die ausgelöste Angst endet dann in sogenannte Trennungsspiele, bei denen beispielsweise die Augen des Kindes verdeckt werden und die Person gegenüber „verschwindet“. Voraussetzung dafür ist die Sicherheit, dass die Bezugspersonen in der Nähe sind und dass das Kind immer die Kontrolle über die Situation hat. Selbst gewählte Trennungen sind natürlich leichter, da die Entscheidung bei ihnen selbst liegt, wann sie zum Explorieren und der Auseinandersetzung mit der Umwelt bereit sind (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Trennungen vollziehen sich leichter, bald reichen nur noch Blicke zur Rückversicherung, um die eigenen Emotionen mit denen anderer zu vergleichen, bis hin zu längeren Phasen ohne Blickkontakt. Im Laufe der Zeit lernen sie über sich selbst Aussagen zu treffen, die allerdings noch sehr unrealistisch positiv sind, weil sie noch nicht zwischen Wunschbild und Wirklichkeit unterscheiden können. Die Lehre vom Konstruktivismus nach Piaget ist auch noch heute aktuell. Kinder entwickeln ihr eigenes Bild von der Welt, ihrem Wissen und Denken und eignen sich die Umwelt aktiv an (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Einige Aspekte, so wie das

Prinzip der Schwerkraft sind bereits schon vorhanden oder teilweise angeboren. Kinder lassen sich in dem Alter auch sozialisieren, das heißt, sie übernehmen Regeln und Werte der Erziehungspersonen und sind für den Erziehungseinfluss empfänglich. Durch das komplexere Spiel, das sich entwickelt, werden Feinmotorik und der Umgang mit Gegenständen geübt. Es kommt zum Ausprobieren, Explorieren und Erforschen von Objekten, was wiederum die Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer stärkt. Das Spiel findet ab dem zweiten Lebensjahr große Bedeutung. Gegenstände werden fiktiv zu anderen gemacht (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Beispielsweise werden Blätter von den Bäumen als Essen im Sandkasten verwendet. Dieses Symbol- und Fiktionsspiel ermöglicht dem Kind in andere Rollen zu springen und die Handlungen aus seinem Umfeld widerzuspiegeln, sich damit auseinanderzusetzen. Dabei werden Hilfsmittel herangezogen, die die Koordination von Auge und Hand stärken. Das Spiel ist nicht nur eine sinnlose Zeitvertreibung, sondern für die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt von erheblicher Bedeutung und stärkt nebenbei die kognitive, motorische und sprachliche Entwicklung.

Die sprachliche Entwicklung verläuft im zweiten Lebensjahr mit vielen Fortschritten. Mit ungefähr 18 Monaten ist die 50-Wort-Grenze erreicht und sie sind für neue Wörter besonders aufnahmefähig (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Täglich lernen sie neue dazu und beziehen sie anfangs auf das gesamte Objekt, bis sie neue Informationen darüber bekommen. Wenn ihnen jemand einen Hund zeigt und dieses Tier benennt, so ist jedes Tier mit vier Beinen und einem Schwanz ein Hund. Sie brauchen dazu immer mehr Informationen, um beispielsweise diesen von einer Katze zu unterscheiden. Andere Gleichgesinnte werden ebenfalls interessant. Sie agieren miteinander, imitieren sich gegenseitig um Verhaltensweisen mit anderen Kindern abzustimmen. Durch das gemeinsame Interesse eines Objektes treten sie in Kontakt, welcher aber schnell in Konflikte münden kann (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010).

5.5. Das dritte Lebensjahr

Durch die erweiterte Selbstentwicklung entsteht ein ausgeprägter Eigensinn, dass Konflikte, besonders hinsichtlich des Besitzes von Gegenständen nicht vermeidlich sind und diese auch im dritten Lebensjahr fortlaufen. Sie lernen aber auch zu

teilen, wenn sie danach gebeten werden. Das Spiel, welches auch in dieser Phase von erheblicher Bedeutung ist, wird durch Kommunikation begleitet. Die Entwicklung der Sprache ist in diesem Zeitraum besonders produktiv, jedoch von Kind zu Kind unterschiedlich weit vorangeschritten (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Der Austausch mit Erwachsenen ist erforderlich, da sie ein sprachliches Vorbild in Bezug Wortschatz, Grammatik und Sinninhalt verkörpern. Ihre sprachlichen Fähigkeiten werden von den Kindern aufgenommen und übernommen. Kinder untereinander unterhalten sich in einfachen Sätzen, die dann in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres vom Telegrammstil in Subjekt-Prädikat-Objekt-Sätze münden. Vereinzelt kommen dann auch Nebensätze hinzu. Grammatische Regeln werden verinnerlicht, sie können zusammenhängend sprechen und auch über Ereignisse aus vergangener Zeit berichten (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Nicht nur die Kommunikation macht große Fortschritte, sondern auch das einhergehende Verständnis, dass sie in der Lage sind, Doppelaufträge zu verstehen und umzusetzen. Sie springen in verschiedene Rollen und Alltagssituationen, tun so als ob, um sich damit auseinander zu setzen und Vorstellungen über das eigene Tun zu bekommen. Dass Kinder ihren Willen und Eigensinn zeigen und versuchen durchzusetzen, zeigt sich ganz deutlich in der Trotzphase. Hier werden erzieherische Fähigkeiten seitens des Erwachsenen verlangt. Grenzen müssen aufgezeigt werden. Die Trotzphase hilft Kindern bei der Verarbeitung von Regeln und sie lernen ihren Erziehungsrahmen kennen. Durch Provokationen und Frustrationen bekommen sie eine schnelle Antwort, entweder durch zustimmenden Freiraum oder durch Bestrafung, beziehungsweise Verbot (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Eine weitere bedeutsame Entwicklungsaufgabe, die von Kindern in diesem Alter bewältigt werden muss, ist das Trockenwerden. Dafür müssen Darm und Blase kontrolliert werden können, welches bei jedem Kind ganz unterschiedlich früh oder spät gelingt. Im Durchschnitt sind sie zwischen dem 28. und 33. Monat trocken. Erwachsene können diesen Ausreifungsvorgang nicht beschleunigen, hilfreich ist es aber dem Kind unterstützend zur Seite zu stehen ohne Zwang. Sie lernen die Geschlechter kennen und können es bei anderen bestimmen, später dann auch bei sich selbst. Die Geschlechtsidentität tritt aber viel später ein, so sind sie noch in dem Glauben, dass sich ihr Geschlecht im Laufe der Zeit noch ändern kann (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010).

6. Die Institution Krippe

Die Krippe ist eine Einrichtung, Institution, in denen Kinder in der Altersspanne von null bis drei Jahren betreut werden. Mit der entwicklungspsychischen Kleinkindforschung und der damit einhergehenden Angst vor Entwicklungsrisiken, gelang man zu der individuellen Betreuungspraxis. Vorher standen pflegerische Tätigkeiten, wie das Wickeln oder Füttern im Vordergrund. Das Kind wird heute in seiner Entwicklung mit einbezogen, partizipiert und als individuelles selbstbildendes Subjekt gesehen. Die familiäre Kindesbetreuung unterscheidet sich wesentlich von der öffentlichen, wobei durch den Kontakt zu Gleichaltrigen Sozialkompetenzen entwickelt und gefördert werden (vgl. Ahnert; Schnurrer 2006). Es geht hier nicht um die Frage, ob sich Kinder besser oder schlechter entwickeln, wenn sie eine frühkindliche Institution besuchen. Ihre Entwicklung ist anders. Van Dieken nennt einige Argumente, die für eine Krippenbetreuung sprechen. Für viele Familien ist der Beruf von Mann und Frau notwendig, um die soziale Existenz zu sichern. Gerade auch Frauen möchten nicht ewig zu Hause bleiben, sondern gleich zurück in die Berufstätigkeit (vgl. Van Dieken 2008). Zum einen weil es finanziell notwendig ist, zum anderen weil es in der heutigen Zeit oftmals nach langer Pause nicht so einfach ist, zurück in den Beruf zu finden. Dazu möchten sie partizipiert sein. So ist die Krippe eine gute Chance für Familien weder auf Kinder noch auf den Beruf verzichten zu müssen. Der angesehene Lebens- und Bildungsort für Kinder gibt ihnen vielfältige Impulse in Bezug auf Bildung und Entwicklung. Sie kommen in eine andere Umgebung. Für viele Eltern ist der Kontakt zu anderen Kindern wichtig, weil er zu Hause durch die Konstellation der Familie oftmals nicht gegeben ist. Kinder lernen nicht nur voneinander, sondern auch miteinander, erleben den sozialen Kontakt und erlernen soziales Verhalten. Von anderen Erwachsenen und Kindern gibt es ebenfalls Aufmerksamkeit. Auch für Eltern kann die Krippe als förderliche Institution angesehen werden, denn sie lernen dadurch andere Elternteile kennen, tauschen sich aus und bekommen von der Institution Unterstützung (vgl. Van Dieken 2008).

6.1. Die Krippe als Lebens- und Bildungsort

Wie bereits oben schon erwähnt, ist die heutige Krippeneinrichtung ein Lebens- und Bildungsort. Sie ist auf die Bedürfnisse, Interessen und vor allem Kompetenzen, was Material, Räumlichkeiten und Beziehungsvielfalt angehen, angepasst. Kinder lernen voneinander. Die Altersspanne von null bis drei ermöglicht eine heterogene Altersverteilung, wovon Kinder profitieren. Die älteren, die schon länger in der Einrichtung sind und sich dort auskennen, sind für die jüngeren Vorbilder. Gleiche Spielpartner und Bezugspersonen über längere Zeit geben Kindern Vertrauen und Sicherheit (vgl. Van Dieken 2008).

Bildung, Erziehung und Betreuung muss für jedes Kind erreichbar sein und ihm zustehen. Das Augenmerk liegt in der ganzheitlichen, altersgemäßen Förderung. Lernen, als einen Prozess, ist immer aktiv. Unsere Jüngsten nehmen an ihrer Entwicklung und Bildung selbst teil und gestalten sie aktiv mit. Bildung vollzieht sich im sozialen Austausch, deshalb profitieren Kinder von anderen und aufmerksamen pädagogischen Fachkräften. Bildung beginnt mit der Geburt. Sie bilden ab dem ersten Lebenstag Theorien über Sachverhalte, die mit Hilfe von neuem Wissen geändert oder überarbeitet beziehungsweise verworfen werden (vgl. Haus-Schnabel; Bensel 2006). Pädagogische Fachkräfte schaffen einen Rahmen für eine anregende Umgebung, die dann von den Kindern wahrgenommen werden kann. Dazu brauchen sie eine sichere Bindung zu ihrer Bezugserzieherin. Haug-Schnabel und Bensel formulieren einige Merkmale, die eine anregende Umgebung charakterisieren. Eine heitere Atmosphäre sowie ausreichend Platz, um den natürlichen Bewegungsdrang zu stillen, müssen gegeben sein. Das bedeutet nicht, dass eine heitere Atmosphäre nur von Freude geprägt ist, im Gegenteil, Gefühle jeglicher Art müssen ebenfalls zulässig sein. Sie regt die Explorationsbereitschaft und Meinungsäußerung an (vgl. Haus-Schnabel; Bensel 2006). Jedes Kind braucht seine individuelle Zeit, die ihm gegeben werden muss. Die Materialien, die auf die Bedürfnisse unserer Kleinsten angepasst sind, sollten vielseitig bespielbar sein. Es ist hier von Materialien in überschaubarem Umfang die Rede, da sie Kindern genügend Freiraum für Fantasie und Kreativität lassen. Autonomie und Verbundenheit müssen an den Bedürfnissen der Kinder angepasst sein. Sind sie bereit, sich von ihrer Erzieherin zu entfernen, können sie explorieren und die Welt erkunden. Brauchen sie aber Nähe und eine sichere Basis, so bekommen sie die-

se ebenfalls. Feingefühl und Behutsamkeit seitens der Erzieherin ist gefragt. Dazu steht sie als Spiel- und Gesprächspartner dem Kind gegenüber, begleitet es in seiner Entwicklung und ermöglicht Anlässe zum Austausch (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006). Zu einer anregungsreichen Umwelt gehören altersgleiche, aber auch altersferne Spielpartner. Kinder im gleichen Alter haben ähnliche Bedürfnisse und besitzen ähnliche Fähigkeiten. Dies ist eine Voraussetzung, um Bildungsprozesse gemeinsam gestalten zu können. Altersferne Spielpartner stellen für jüngere Kinder eine Orientierung dar. Sie werden beobachtet und imitiert. Daneben sind Anregungen zu eigenen und neuen Projekten wichtig. Die Pädagogische Fachkraft sollte das Kind zur intensiven Auseinandersetzung mit seinem Thema motivieren und unterstützend zur Seite stehen. Die letzten Aspekte, die von Haug-Schnabel und Bensel angeführt wurden, sind Gemeinsamkeit erleben, das Gruppengefühl und die Zugehörigkeit (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006). Die Krippe ist also mehr als nur ein Ort der Betreuung.

6.2. Der Ausbau der Krippenplätze

Experten vermuten, dass sich der Ausbau der Krippenplätze positiv auswirken kann. Kinder werden familienergänzend früh gefördert. Dazu haben die Eltern die Chance, Beruf und Familie besser zu vereinbaren. Die Wirtschaft wiederum muss nicht so lang auf die qualifizierten Fachkräfte warten und die Entscheidung für ein Kind scheint leichter zu sein (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Im gleichen Zug können Eltern wählen, ob und wie sie ihr Kind betreuen möchten. Entweder betreuen sie es selbst zu Hause und bekommen unterstützend neben dem Elterngeld Betreuungsgeld, welches mit dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz 2013 in Höhe von 100 Euro, ab 2014 in Höhe von 150 Euro eingeführt wird (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>). Oder sie entscheiden sich für die außerfamiliäre Betreuung zum Beispiel in einer Krippe. Durch die steigende Quantität muss gleichzeitig auch für die Qualität gesorgt werden. Bis jetzt reichen die Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren nicht aus. Besonders die alten Bundesländer Deutschlands sind davon betroffen, die ungleiche Abdeckung ist enorm. Die Institutionen sind oftmals nicht ausreichend auf die Anforderungen der Krippenpädagogik vorbereitet. Da Kinder in dem Alter nicht nur

kleiner sind, sondern auch andere Bedürfnisse haben, ist die Pädagogik nicht mit der in einem Kindergarten vergleichbar (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Das Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz (im Mai 2007 vom Bundeskabinett verabschiedet) beschloss die Finanzierung des Krippenausbaus. Bis 2013 soll jedem drittem Kind eine Betreuungsmöglichkeit zur Verfügung stehen, insgesamt 750000 Plätze müssen demnach geschaffen werden. Junge Eltern sollen es leichter haben, sich für eine Familie zu entscheiden. Im Januar 2008 begann der Ausbau. 2,15 Milliarden Euro wurden dafür zur Verfügung gestellt, darüber hinaus werden weitere finanzielle Unterstützungen angeboten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=100584.html>).

Ein weiteres Gesetz, welches den Ausbau der Krippenplätze regelt, ist das Kinderförderungsgesetz vom Dezember 2008. Nicht nur der beschleunigte Ausbau von Betreuungsmöglichkeiten, sondern auch Verpflichtungen zur Bereitstellung von Betreuungsplätzen bis zum 31. Juli sind darin enthalten. Neben der Krippe soll auch die Tagespflege von dem Ausbau profitieren. 30% der entstehenden Plätze sollen sich dort wiederfinden. Eltern sollen es zukünftig leichter haben, die Art der Fremdbetreuung ihres Kindes zu wählen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=133282.html>).

Auch das Tagesbetreuungsausbaugesetz, kurz TAG, vom 01.Mai 2005, regelt ebenfalls den Ausbau der Kleinstkindbetreuung. Es soll ein bedarfsgerechtes Angebot an Plätzen entstehen, um somit die Betreuung sichern zu können (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

6.3. Der gesetzliche Aspekt

Neben den Gesetzen und Regelungen zum Ausbau der Krippenplätze, gibt es auch zahlreiche, die direkt im pädagogischen Alltag Beachtung finden. Ich möchte nur auf ausgewählte eingehen, die anderen sind unter anderem im SGB VIII nachlesbar.

Im achten Sozialgesetzbuch, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz sind im § 22 SGB VIII die Grundsätze der Förderung beschrieben. Der zweite Absatz erläutert die Aufgaben von Tageseinrichtungen, dazu gehören: „1. die Entwicklung des

Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“ (Gesetze für die Soziale Arbeit 2011/12, S.1777). Im dritten Abschnitt steht dann: „Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes [...]“ (Gesetze für die Soziale Arbeit 2011/12, S.1777). Das bedeutet also, dass die Erziehung und Bildung und Betreuung nicht mehr nur bei den Eltern liegt. Das sind gesellschaftliche Aspekte, die sich im Laufe der Zeit weiterentwickelten. Sobald ein Kind fremdbetreut wird, wacht der Staat darüber. Einrichtungen sollen familienunterstützend und ergänzend arbeiten. Der Aspekt der Betreuung, der einst im Vordergrund stand, wird in den Hintergrund gerückt. Institutionen der frühkindlichen Bildung wird - wie der Name schon sagt - als Ort der Bildung gesehen. Kinder lernen nicht erst in der Schule, sondern bereits in der Krippe.

Bislang haben Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtung und Kindertagespflege nach § 24 SGB VIII. Das soll beziehungsweise wird sich aber ab dem 1. August 2013 ändern. Dann haben Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, Anspruch auf einen Krippenplatz. Für sie gibt es momentan eine noch bevorzugte Platzvergabe, aber kein Rechtsanspruch. Wenn der Bedarf besteht, der erst einmal nachgewiesen werden muss, dann haben Eltern die Chance für eine Fremdbetreuung ihres Kindes. Hier stellt sich die Frage, ob das nicht § 1 SGB VIII widerspricht, denn dort ist geschrieben, dass die Jugendhilfe Benachteiligungen vermeiden soll. Jedoch durch die bevorzugte Platzvergabe passiert nichts anderes (vgl. Gesetze für die Soziale Arbeit 2011/12).

6.4. Die Krippenpädagogik als eigenständige Pädagogik

Angelika von der Beek schreibt in ihrem Buch „Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei“, dass die Krippenpädagogik eine eigenständige Pädagogik ist und sie als solche gesehen werden muss. Kinder unter drei Jahren benötigen zwar Hilfe bei vielen Dingen, die sind aber keinesfalls hilflos. Das Grundbedürfnis nach Autonomie und vor allem das Wachsen an kleinen Dingen bis hin zur Selbstständigkeit muss von uns Erwachsenen gefördert und bewahrt werden. Durch das eigenstän-

dige Gelingen bekommen sie in ihrem eigenen Tun Selbstvertrauen und Bestärkung, sich an neuen Dingen heranzutrauen. Die Haltung des „Nichts tun“, wie sie oftmals von außen betrachtet wird, gibt einen gewissen Rahmen für das Explorieren der Kinder. Sie ist geprägt von wohlwollendes Zurückhalten und wahrnehmendes Beobachten. Einen Rahmen für dies alles gibt der Raum mit seinen Möbeln und Materialien, in dem sich die Jüngsten für einen Teil des Tages aufhalten. Hier können sie die „Welt“ erkunden und sich ausprobieren, bestimmen Ort und Zeit und auch ob sie allein oder mit mehreren spielen. „Der Kindergarten ist keine Schule für kleine Kinder, und die Krippe ist kein Kindergarten für noch kleinere Kinder“ (Von der Beek 2010, S. 27). Mit diesem Satz verdeutlicht die Autorin, dass die Kinderkrippe ebenfalls, neben Schule, ein Ort des Lernens ist und das besonders dort die Grundlagen gelegt werden. Deshalb braucht auch die Pädagogik ihr eigenes Konzept, weil sie bisher als defizitär gegenüber anderen Pädagogiken, wie beispielsweise der des Kindergartens, gesehen wurde. Kinder unter drei Jahren benötigen etwas anderes. Deshalb muss auch die Räumlichkeit an ihnen angepasst werden. Früher passte man alles an die Versorgung der Kinder an, heute weiß man, dass Wickeln und Füttern zwar dazugehören, aber noch lange nicht alles sind, was die Pädagogik der Jüngsten ausmacht (vgl. Von der Beek 2010). Erfahrungen, die in den ersten Jahren gemacht werden, sind wesentlich für die vorausgehende Entwicklung. Pädagogische Fachkräfte müssen die Bedürfnisse der Kinder befriedigen können. Dies ist wichtig, damit sie nicht nur körperlich, sondern auch kognitiv wachsen können, denn wie bisher schon erwähnt, haben Kinder auch ein Bedürfnis nach Herausforderungen (vgl. Van Dieken 2008).

6.5. Anforderung an die Pädagogik der Jüngsten

An die Pädagogik der Jüngsten werden hinsichtlich der Entwicklung in den ersten Lebensjahren besondere Anforderungen gestellt, die erfüllt werden müssen, um eine bestmögliche Entwicklung der Kinder zu gewährleisten. Dazu gehören die Beobachtung von den Erzieherinnen, Signale zu deuten und darüber mit Kolleginnen im Austausch zu sein (vgl. Van Dieken 2008). Da Bildung auf der Grundlage von Beziehungen stattfindet, brauchen Kinder mindestens eine Bezugsperson in der Krippe. Ihnen muss die Möglichkeit der Sinneswahrnehmung gegeben werden, damit sie ihre Welt wahrnehmen und untersuchen können. Pädagogen soll-

ten immer für einen Austausch mit den Kindern empfänglich sein, weil Bildungsprozesse genau davon profitieren. Jede Erfahrung, die ein Kind macht, bekommt von ihm Bedeutung und einen Sinn zugeschrieben, deshalb ist die Kommunikation mit der Erzieherin doppelt so wichtig. Auch die Art und Weise, wie sie auf Tätigkeiten des Kindes reagiert, hat Folgen für das weitere Tun. Pädagogen sollten sich als „Begleiter und Initiatoren von Bildungsprozessen“ (Van Dieken 2008, S. 47) sehen. Bildungsthemen sollten aufgegriffen und vertieft, auf der anderen Seite können auch Themen den Jüngsten zugemutet werden. Kinder möchten ernst genommen werden, aufgrund der Mitgestaltung ihrer Entwicklung. Auch Empathie seitens der Erzieherin ist gefragt. Pflegerische Tätigkeiten nehmen in der Institution Krippe einen großen Umfang der Arbeit ein. Das muss sich jeder, der in diesem Arbeitsfeld tätig werden möchte, bewusst machen und im Vorherein prüfen, ob er dafür geeignet ist und die erforderlichen Voraussetzungen erfüllt (vgl. Van Dieken 2008). Die Raumgestaltung in der Krippe nimmt eine wichtige Funktion ein. Nach Van Dieken sollten Räume zur Verfügung stehen, um „durch aktives Handeln Erfahrungen zu machen, zu experimentieren und zu forschen, sich zu anderen gesellen, aber auch, sich zurückzuziehen, sich zu bewegen und sich zu beruhigen und zu entspannen.“ (Van Dieken 2008, S.87). Ziel der Raumgestaltung sollte die Möglichkeit darstellen, zu spielen und Erfahrungen zu bewirken beziehungsweise sie zu erweitern.

Tagesabläufe brauchen Struktur, dann geben sie den Kindern Sicherheit und Orientierung. Nicht nur Kinder und Pädagogen sollen sich in der Einrichtung wohlfühlen, sondern auch die Eltern, die viel Empathie verdienen (vgl. Van Dieken 2008). Damit aus Kindern keine „passive[n] Konsumenten“ (Haug-Schnabel; Bensel 2010, S. 30) werden, müssen sie die Selbstwirksamkeit in ihren Bildungsprozessen erleben, selbst entdecken und erfinden, eigene Erfahrungen machen dürfen, Bildung „aus 1. Hand“ (Haug-Schnabel; Bensel 2010, S.29), wie Haug-Schnabel und Bensel es formulieren. Um eine bestmögliche Wirkung zu erzeugen, müssen die Angebote in den Entwicklungsfenstern der Kinder liegen, hingegen sich aufgezwungene Angebote schädlich erweisen können. Auf nonverbale Kommunikation ist besonders zu achten, weil Kleinkinder die verbale Sprache erst erlernen und somit ihre Bedürfnisse nicht verbal äußern (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Einfühlungsvermögen der Erzieherin ist bei den entstehenden Besitzkonflikten erforderlich, da sie sich im Laufe der Entwicklung nicht vermeiden lassen und sie

zum ausgeprägten Eigensinn gehören. Ebenso ist das zur Zeit der Trotzphase im zweiten Lebensjahr. Vorbilder, gerade was Kognition und Sprache angehen, sind sie ebenfalls und sollten sich auch dessen bewusst sein. Ihre Sprachfreude überträgt sich auf die Kinder (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010).

Unsere Jüngsten in der Altersspanne von null bis drei Jahren sind abhängiger als alle anderen, verletzlich und prägsam. Sie äußern andere Bedürfnisse, deshalb ist es fraglich, ob sie in einer Kindergartengruppe von drei bis sechs Jahren gut aufgehoben sind und nicht eher untergehen. In vielen Einrichtungen wird dies so gehandhabt, um den Bedarfen des gesellschaftlichen Umfeldes gerecht zu werden. Damit Kinder gut in einer Einrichtung aufgenommen werden können, muss eine elternbegleitete und bezugspersonenorientierte Eingewöhnung durchgeführt werden. Sie ist sozusagen das A und O, um positiv in einer frühkindlichen Institution zu starten. Danach brauchen sie „[...] emotionale Zuwendung, geteilte Aufmerksamkeit und eine hohe Antwortbereitschaft [...]“ (Haug-Schnabel; Bensel 2006, S.14). Das individuelle Entwicklungstempo eines jeden Kindes findet in einer qualitativ guten Krippe Berücksichtigung. Darunter gibt es genügend Herausforderungen an denen ein Kind wachsen kann, Experimentierfläche, anregende Lernumgebung und gleichzeitig Freiraum für selbstgesteuerte Tätigkeiten (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006). In Krippen mit hoher Qualität fühlen sich Kinder nachweislich wohler und weisen eine positivere Entwicklung auf (vgl. Viernickel 2009). Die ersten Lebensjahre sind ausschlaggebend für das weitere Leben, emotional, kognitiv, sozial und kulturell, deshalb ist die Qualität der Einrichtung ausschlaggebend (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

6.6. Soziale Interaktion mit Gleichaltrigen

Schon sehr früh kann man das menschliche Interesse an anderen sozialen Wesen beobachten. Babys äußern dies, indem sie andere anlächeln und Laute von sich geben. Durch einfache Spiele oder Nachahmen von anderen Kindern treten sie in Interaktion, sie werden zu Interaktionspartnern. Es entstehen sogenannte Peergruppen. Unter Peers versteht man Kinder, „[...] die auf einem ähnlichen kognitiven und sozio-moralischen Entwicklungsstand stehen, gegenüber Institutionen und Repräsentanten [...] eine gleiche Stellung einnehmen, gleiche Entwicklungs-

aufgaben und normative Lebensereignisse [...] zu bewältigen haben und einander im Wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig sind“ (Viernickel 2006, S.66).

Nach dem ersten Lebensjahr können tiefgründige Interaktionen bei den Kindern untereinander wahrgenommen werden, wobei oft Gegenstände als Vermittler zwischen ihnen dienen. Die Kontaktaufnahmen zu anderen Kindern werden quantitativ höher. Am Ende des zweiten Lebensjahres kooperieren sie mit Hilfe von Mimik und Gestik, zur Unterstützung der sprachlichen Verständigung, zeigen Problemlösefähigkeiten und ansatzmäßig Empathie. Bis dahin bilden sich vorübergehend Zweier- oder auch mal Dreiergruppen, die sich im Verlaufe der Zeit im vertrauten Kontext erweitern (vgl. Viernickel 2006). Auf diese anderen Peerbeziehungen stützen sie sich besonders und bevorzugen sie, wobei es dazu Kinder in ihrem Umfeld gibt, mit denen sie wenig Kontakt haben. Die Interaktionen sind außerdem von Imitationen geprägt. Peer-Beziehungen sind gekennzeichnet durch die Vergleichbarkeit der Interaktionspartner. Die Kompetenzen und das Machtverhältnis der Kinder in der Gruppe untereinander sind ausgeglichen, bedeutet also, dass die Beziehungen symmetrisch sind. Kinder machen in den Peergruppen andere Erfahrungen, haben eine eigene gemeinsame Kultur, deshalb ist sie so einzigartig und mit der Beziehung zu Erwachsenen nicht vergleichbar. Corsaro und Eder unterstellen der Peergruppe zwei Anliegen (vgl. Viernickel 2006). Einerseits möchten Kinder frei und unabhängig sein, zum anderen aber auch die Kontrolle über gemeinsame Aktivitäten oder Rituale sowie auf der anderen Seite verlässliche Spielkameraden, Freunde und ihren Platz in der Gruppe finden.

In der weiteren Entwicklung des Kindes stützt sich der Kontakt auf das Spiel, dem sozial-kognitive Lernprozesse zugrunde liegen. Kommunikationsfähigkeiten mit den sprachlichen Kompetenzen werden erweitert, Empathie und soziale Kompetenzen gefördert. Mit der Beziehungsgestaltung zu Gleichaltrigen können Kinder vor dem dritten Lebensjahre bereits zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden, später sich dann auch selbst zuordnen. Im gleichen Zug wird ein gewisses Rollenverständnis verinnerlicht. Anderen wird ein Geschlecht zugeschrieben, geschlechtsbezogenes Verhalten stereotypisch beurteilt und die daraus entstandenen Erwartungen abgeleitet, dies wird vom Aspekt des „doing-gender“ (Viernickel 2006, S.71) beschrieben. Dazu beinhaltet der Sozialisationsfaktor Peergruppe Bildungsprozesse und Kinder erleben soziale, kognitive und emotionale Herausforderungen. Moralische Prinzipien werden im sozialen Spiel erworben, wie Fairness

oder Gerechtigkeit, die für die weitere Entwicklung, aber auch im Umgang mit anderen Personen bedeutend sind (vgl. Viernickel 2006).

Ein weiterer Faktor, der in der Krippenpädagogik entscheidend ist, ist die Beziehung zur Erzieherin.

6.7. Erzieherin-Kind-Beziehung

Die Eingewöhnung, als heutiger Qualitätsstandard ist die Voraussetzung dafür, dass eine Beziehung zwischen Erzieherin und dem Kind entstehen kann. Sie wird von Eltern, Kind und der jeweiligen Bezugserzieherin durchgeführt. Die Länge der Eingewöhnung richtet sich nach dem Kind und seinen Bedürfnissen individuell und dauert in der Regel bis vier Wochen. Mit Unterstützung der Bezugsperson nähern sich Kind und Erzieherin an, um so eine Beziehung aufbauen zu können. Mehr und mehr löst sich das Kind von seiner Mutter, exploriert und wendet sich an seine neue Bezugsperson in der Einrichtung, die in der außerfamiliären Betreuung als sicheren Hafen fungiert. Die Angst der Ablöse in der Wichtigkeit der elterlichen Bezugspersonen kann nicht bestätigt werden. Denn die Qualität der Eltern-Kind-Bindung wird nicht beeinflusst (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

Fünf Eigenschaften werden dieser Beziehung zwischen Erzieherin und dem Kind zugeschrieben. Als erste Eigenschaft wird die Zuwendung genannt, auf der eine „liebevoller und emotional warme Kommunikation“ (Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010, S. 48) für den Beziehungsaufbau basiert. Kinder explorieren aufgeschlossener, wenn sie Sicherheit, als zweites Merkmal, verspüren und die Erzieherin jederzeit erreichbar ist. Sie steht dem Kind bei Stresssituationen bei, hilft ihm Gefühle oder Ängste zu regulieren. Als nächstes wird die Explorationsunterstützung genannt, bei der es darum geht, dass das Kind bei Verunsicherungen sich Zuwendung holt und ermutigt wird, weiter seine Umwelt zu erkunden. Gelangt es dabei an Grenzen, kann es wieder zurück zur Bezugserzieherin kommen und Hilfe erwarten. Genauso wie die Eingewöhnung abschiedsbewusst verlaufen sollte, ist es auch beim Übergang in den Kindergarten von großer Bedeutung, wenn dieser thematisiert wird. Das hilft nicht nur dem Kind neue Beziehungen zu weiteren Fachkräften aufzubauen, sondern auch Fachkräften ermöglicht es, sich auf neue Kinder einzulassen (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Erzieherin-Kind-Beziehungen werden durch ein individuelles Interaktionssystem begründet und

gleichzeitig durch Erfahrungen in der elternbegleiteten Eingewöhnungszeit geprägt (vgl. Ahnert; Schnurrer 2006/ Haug-Schnabel; Bensel 2010). In der Regel braucht der Aufbau einer Beziehung ungefähr zwischen sechs und 14 Tagen (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2003).

Nicht nur in der Familie, sondern auch in der Krippe oder später Kindergarten benötigen Kinder mindestens eine Bezugsperson, an die sie sich jederzeit wenden können. Sie sind Vorbilder, geben Orientierungen in Handlungsmustern, Einstellungen und Werten. Kinder bedürfen Achtung und Wertschätzung seitens der Erzieherin, damit das Machtverhältnis zwischen ihnen verschwindet und sie dem Kind auf seiner Ebene entgegenkommen kann. Unverzichtbar ist dabei, sich auf das Kind einlassen zu können. Diese Wertschätzung sollte sich auch bei unangemessenem Verhalten und Grenzsetzungen fortsetzen. Demütigen oder Bloßstellen sind keine erzieherischen Maßnahmen und deshalb zu unterlassen, da sie die Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft erheblich negativ beeinträchtigt (vgl. Senckel 2004). Im Alltag ist das aufmerksame Zuhören, Beobachten und das Entgegenreten einer wohlwollenden Haltung grundlegend. Kinder kommen nicht ohne Einfühlungsvermögen ihrer Bezugspersonen, gerade in Problemsituationen aus. Bei jeder Handlung im Krippenalltag ist es wichtig, Authentizität zu verkörpern, damit eine vertrauensvolle Beziehung entstehen kann. Unsere Jüngsten brauchen Führung, um Hilfe und Schutz zu bekommen, aber auch im Gegenzug dabei, die Gewährleistung des Grundbedürfnisses nach Autonomie. Sie ist durch Selbstbestimmung, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit gekennzeichnet.

Nicht zu vergessen, neben den Kindern, mit denen eine Erzieherin zusammenarbeitet, ist der Kontakt und die Beziehung zu den Eltern ein wichtiger Punkt. Die Bezugspersonen des Kindes in der Einrichtung, aber auch im familiären Umfeld, sollten sich gegenseitig unterstützen und ergänzen (vgl. Senckel 2004).

Das Verhalten der Erzieherin beeinflusst die Entwicklung der Kinder und die Interaktion zwischen ihnen. Deshalb ist es wichtig, sich dies immer vor Augen zu halten und mit jeder Situation reflektiert umzugehen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Die bisherigen Aufzeichnungen zeigen, dass die Pädagogik in einer Kinderkrippe einzigartig ist und mit ihr zahlreiche Anforderungen einhergehen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für viele ein bedeutender Pluspunkt der Institution. Aber wie wirkt sich die Pädagogik auf die Kinder aus?

Um die Chancen und Risiken der Fremdbetreuung von Kindern im Alter von null bis drei aufzeigen zu können, wurden verschiedene Studien gemacht, die leider unterschiedliche und oftmals widersprechende Ergebnisse erbringen aufgrund der individuellen Kinder mit ihren Erfahrungen sowie der verschiedenen Rahmenbedingungen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Ich werde mich daher nur auf ausgewählte beziehen.

Eine unter ihnen ist die längsschnittliche Megastudie aus den USA vom National Institute Of Child Health and Human Development (NICHD). In dieser Studie wurden 1991 über tausend Kinder von der Geburt bis zur sechsten Klasse untersucht. Sie kommen aus zehn unterschiedlichen Orten in den Staaten der USA. Die Forscher der Langzeitstudie beobachteten die Entwicklung der Kinder, um somit Entwicklungschancen und –risiken hinsichtlich eines Krippenaufenthaltes analysieren zu können (vgl. Ahnert 2010). Dazu wurden Eltern, Betreuer, Erzieher und Lehrer befragt und die Interaktion zwischen ihnen beobachtet (vgl. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html>).

Neben der NICHD-Studie, beziehe ich mich auch auf die der Bertelsmann Stiftung mit dem Titel „Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern“. Sie untersuchte die Auswirkungen des Krippenbesuchs auf die spätere Schullaufbahn und das zu erwartende spätere Lebenseinkommen indem sie die Geburtenjahrgänge 1990 bis 1995 betrachteten. 16% von den untersuchten 816167 Kindern haben eine Krippe besucht. Die Ergebnisse wurden am 05.12.2008 veröffentlicht. Die Resultate der Untersuchungen möchte ich in den nächsten beiden Kapitel darstellen.

6.8. Chancen in der Krippe

Laut der Studie vom National Institute Of Child Health and Human Development kann es als Chance angesehen werden, dass Kinder, die eine frühkindliche Einrichtung besuchen, gegenüber ansteckenden Krankheiten nach einiger Zeit resistent sind. Die Angst seitens der Eltern, ihre Bindungsqualität zu ihrem Kind könne durch die Beziehung zu anderen Erzieherinnen geschädigt werden, ließ sich nachweislich nicht bestätigen. Die Betreuungsbedingungen in der Einrichtung haben keinerlei Einfluss auf die Beziehung zu den Eltern. Die Sprachkompetenz und

intellektuelle Entwicklung, worum es in der öffentlichen Debatte oftmals geht, sind bei Krippenkindern besser ausgebildet (vgl. Ahnert 2010). Dies geht aus dem ABC-Schützen-Interventionsprogramm der 1970er Jahre aus North California hervor. Kinder in Tagespflege oder bei betreuten Kindermädchen schneiden in dem Aspekt schlechter ab, welches auf die Feinfühligkeit der unterschiedlichen Personen zurückzuführen ist. Da Kinder in einer Krippe mit mehreren unterschiedlich sprechenden Personen zusammenkommen, wollen sie sich auch verständlich machen und andere verstehen. Somit werden sie mehr gefordert, dann gefördert. Ein weiterer wichtiger Aspekt, ist das Zusammenkommen mit anderen Kindern. In den Ein-Kind-Familien fehlen sie, weshalb Eltern sich auch aus diesem Grund für eine außerfamiliäre Betreuung ihres Kindes entscheiden. Das Leben in einer Gruppe mit anderen Gleichgesinnten ist für die soziale Kompetenz enorm wichtig, wie bereits im oberen Kapitel schon erläutert wurde (vgl. Ahnert 2010).

Je besser die Betreuungsqualität in der Krippe ist, desto größer sind ihre sozialen Kompetenzen Kooperationsbereitschaft und Empathie und desto weniger Probleme sind beobachtbar. Belsky fasst weitere Ergebnisse zusammen. Demnach wirken sich bessere Qualität in der Einrichtung und vielfältige Erfahrungen, die gemacht werden konnten, sich auf die sprachliche und kognitive Entwicklung positiv aus. Gute Beziehungen zu den Erzieherinnen verringern Verhaltensauffälligkeiten und Aggressionen. Bei hochwertiger Betreuung können Kinder von Entwicklungsbeschleunigungen in Sprache, Motorik, Kognition und im sozialen Bereich profitieren (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006). Die Altersmischung in der Institution Krippe zeigt ebenfalls Nutzen. Frühe Selbstständigkeit und Selbstsicherheit sind beobachtbar. Ältere Kinder stellen sich auf Besonderheiten der jüngeren ein, im Gegenzug damit werden die jüngeren zu Kompetenzfortschritten animiert, zeigen prosoziales Verhalten. Der Vorteil von Krippenkindern ist, dass sie sich in diesem Alter auf alle Altersstufen einlassen können und mit allen Kindern interagieren (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

In der Bertelsmann Stiftung kam heraus, dass neben dem Bildungsgrad der Eltern, die für die kindliche Bildungslaufbahn ebenso bedeutend ist, auch die kindliche Bildung den schulischen Werdegang der Kinder beeinflusst. Die Studie zeigt, dass Kinder, die eine Krippe besucht haben eher ein Gymnasium besuchen als andere. Von 36% auf 50% erhöht, also 14 % Steigerung. Kindern, die aus Fami-

lien mit Migrationshintergrund oder bildungsfernen Familien stammen, profitieren zwei Drittel mehr in Hinblick darauf, ein Gymnasium zu besuchen. Die Schullaufbahn auf einem Gymnasium wird mit einem später höheren Lebensinkommen gleichgesetzt (vgl. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-CB88A048-03E49F6C/bst/xcms_bst_dms_23966_27048_2.pdf). Ein Krippenplatz kostet demnach im Durchschnitt 8.026 Euro. Der Volkswirtschaftliche Nutzen daraus ist mit 21.642 Euro knapp dreimal so hoch, wie die Kosten eines Krippenplatzes. Dadurch entsteht ein Netto-Nutzeneffekt von 13.616 Euro. Durch den Krippenbesuch werden die Bildungschancen für alle Kinder verbessert. Mit dem hohen schulischen Abschluss (das Abitur) werden auch die längerfristigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt gestärkt. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch die Kinderkrippe befähigt Eltern, einer Erwerbstätigkeit ohne lange Pause nachgehen zu können, welches sich ebenso auf den volkswirtschaftlichen Nutzen auswirkt. Ein weiteres Ergebnis der Bertelsmann Stiftung besagt, dass Kosten im Bildungssystem eingespart werden, weil für diese Kinder, später Jugendlichen, Erwachsenen weniger Förderung finanziert werden müsse (vgl. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-CB88A048-03E49F6C/bst/xcms_bst_dms_23966_27048_2.pdf).

6.9. Risiken der Krippenpädagogik

Neben den zahlreichen Chancen, gibt es aber auch Belege darüber, dass die Krippenpädagogik sich negativ auf Kinder und deren Entwicklung auswirken kann. Beispielweise nimmt der Anteil des Stresshormons Kortisol im Verlaufe des Tages bei Kindern, die eine frühkindliche Institution besuchen, zu. Normalerweise sinkt dieser zum Ende des Tages. Kurz gesagt, Krippenkinder stehen vermehrt unter Stress (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). Leider ist es in manchen Einrichtungen noch üblich, Kinder ohne eine elternbegleitete Eingewöhnung aufzunehmen. Kinder, die während der Eingewöhnung auf ihre Bezugspersonen verzichten müssen oder sich zwischen dem 7. und 24. Monat befinden, wenn sie in eine Einrichtung kommen, sind besonders stressgefährdet. Sie fehlen häufig aufgrund von Erkrankungen oder zeigen Rückstände bei der Entwicklung und Irritationen bezüglich der Bindung zur Mutter. Die Autoren sprechen bei der alleinigen Bewältigung des Überganges von der Familie in die Krippe sogar von Kindesmisshandlung.

Nicht nur die Beziehung zur Mutter, sondern auch die zur Erzieherin wird negativ beeinträchtigt. Erzieherinnen zeigen in solchen Situationen Belastung, Überforderung und Hilflosigkeit (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2003).

Nach der Studie vom National Institute of Human Development die sowohl Chancen als auch Risiken der Krippenbetreuung erforschte, geht hervor, dass besonders Einjährige, die außerfamiliär betreut werden, ein höheres Risiko der Erkrankung ausgesetzt sind. Der Grund dafür ist hier Gruppengröße. Je mehr Kinder in einer Gruppe zusammen sind, desto größer ist wiederum die Wahrscheinlichkeit zu erkranken, auch wenn sie danach vermehrt resistent demgegenüber sind (vgl. Ahnert 2010). Frühe institutionelle Betreuung bedeutet nicht automatisch, dass Kinder einen Entwicklungs- und Sozialisationsgewinn erleben. Krippenpädagogik mit schlechten Bedingungen oder schlechter Qualität, beispielsweise fehlende Eingewöhnung oder Bezugspersonen in der Krippe können zu lebenslangen Folgen einer Entwicklungsbeeinträchtigung führen. Je höher die Stundenanzahl der Kinder in einer Einrichtung ist, desto unharmonischer ist die Mutter-Kind-Interaktion. Bei Kindern, die sich verhältnismäßig viel in der Krippe aufhalten, können durchschnittlich mehr Probleme im Verhalten aufzeigen.

Nach Belsky's Zusammenfassung geht hervor: je höher die Stundenanzahl in den ersten viereinhalb Jahren in einer Einrichtung ist, desto mehr Probleme treten beim Schulstart auf. Kommt zu der hohen Stundenanzahl eine stressvolle Eltern-Kind-Beziehung, sind Kinder sogar vermehrt aggressiv (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Jeanne Brooks-Gunn vom Teachers College aus den USA kommt zu dem Ergebnis, dass eine gute mütterliche Betreuung in den ersten neun Monaten eine bessere Betreuung für das Kind ist, als in irgendeiner Einrichtung (vgl. Ahnert 2010).

Eine Münchner Querschnitts-Studie des Staatsinstituts für Frühpädagogik prüfte 2007, inwieweit strukturelle Bedingungen sich auf die pädagogische Arbeitsqualität auswirken. Dazu wurden Fachkräfte aus 36 verschiedenen Einrichtungen für Kinder, darunter 16 Krippen befragt (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Das Ergebnis: Wird der Personalschlüssel als negativ eingeschätzt, leidet die Qualität. Pädagoginnen können Kindern und Eltern weniger Zuwendung geben, besonders die Eingewöhnung kommt dabei zu kurz (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Auch die Bildungsabsichten und -ziele der Einrichtung leiden unter schlechten

Rahmenbedingungen wie geringe Verfügungszeit, unzureichendes Personal und die eintretende Überforderung (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

Darunter gibt es einige Forscher, die sich ebenfalls mit den Risiken der Fremdbetreuung in den frühen Jahren beschäftigten - wie der Psychoanalytiker John Bowlby. Nach ihm ist die Mutter die bedeutendste Person eines Kindes, die niemand ersetzen kann. Fehlt sie, beispielsweise durch Heimunterbringungen aber auch durch Fremdbetreuung, so kann das für das Kind negative Auswirkungen zur Folge haben. Kinder können bei der mütterlichen Rückkehr verstört sein und weisen Verhaltensauffälligkeiten auf. Gleichzeitig betont er aber auch, dass Trennungen aus guten Gründen sorgfältig geplant werden müssen (vgl. Bowlby 2010). Hat das Kind eine Person, die ihm ebenfalls Zuneigung entgegenbringt, so muss dies nicht mit negativen Auswirkungen verknüpft sein. Für jedes Kind ist es aber das Beste, wenn es in den ersten Lebensjahren nicht von seiner Mutter getrennt wird und diese Entbehrung nicht erleben muss (vgl. Bowlby 2010).

Hanne K. Götze bezieht sich in ihrem Buch „Kinder brauchen Mütter“ besonders auf die Risiken der Krippenbetreuung und positioniert sich ganz klar gegen eine außerfamiliäre Fremdbetreuung. Ihre Grundlagen sind eigene Erfahrungen, Erfahrungen von anderen und gesammelte Forschungsergebnisse. Für sie ist jede mütterliche Trennung zum Kind eine Belastung, die mit negativen Folgen verbunden ist. Mutter und Kind verbringen gemeinsam die Schwangerschaft, deshalb ist es auch genau sie und ihre Nähe, die Kinder brauchen. Nur sie kann ihrem Kind das Gefühl geliebt zu werden geben. Sie begründet dieses dadurch, dass Frauen mütterliche Fähigkeiten in sich haben, die durch Schwangerschaft und Geburt aktiviert werden (vgl. Götze 2011). Das Natürlichste der Welt, die familiäre Betreuung, wird versucht abzuschreiben. Bedürfnisse der Kinder können in der Krippe nicht befriedigt werden. Darunter das Stillen, welches heute nicht mehr die Aufmerksamkeit bekommt, die dafür gebraucht wird. Die Muttermilch ist die beste Nahrung, die ein Kind in den ersten Lebensjahren zu sich nehmen kann. Sie wirkt sich positiv auf die Gehirnentwicklung aus, ist sehr gut verdaulich, beugt Allergien und Krankheiten vor und versorgt das Kind mit wichtigen Abwehrstoffen. Dazu ist der Vorgang des Stillens nicht nur eine Nahrungsaufnahme, sondern ein intimer, emotionaler und liebevoller Prozess. Das Kind bekommt automatisch Trost und stärkt die Bindung zur Mutter (vgl. Götze 2011). Durch die Fremdbetreuung ist es nicht möglich, dies fortzusetzen und somit fehlt eine wichtige Grundlage.

Ein weiteres elementares Bedürfnis ist es, getragen zu werden, welches sich in der Institution Krippe gleichermaßen nicht verwirklichen lässt (vgl. Götze 2011). Mutter sein ist keine Rolle, sondern eine notwendige Lebensaufgabe, die durch niemand anderen erledigt werden kann. Sie ist nicht zu ersetzen und keiner kann sein Kind so lieben wie sie (vgl. Götze 2011). Wie andere Studien auch belegen, ist der Stresspegel von Krippenkindern deutlich erhöht als bei familiär betreuten. Im Laufe des Tages sinkt dieser dann soweit, dass es mit dem Burnout-Zustand eines Erwachsenen vergleichbar ist. Die Stressverarbeitung ist dann genauso gestört wie bei einem zu hohen. Die sichere Bindung zur Erzieherin kann an dem Zustand nichts ändern. Es wird versucht, die Stresszufuhr durch lange Eingewöhnungsphasen und kleinere Gruppen zu mildern, was aber durch den momentanen Erzieherschlüssel nicht funktionieren kann (vgl. Götze 2011).

Gleichermaßen schreibt Götze ausführlich, dass Krippenkinder weder in der Lage sind, sich auf andere einzustellen, noch empathisch wirken können. Aus dem Grunde kann die Sozialkompetenz nicht gefördert werden. Durch die tägliche Trennung zur Mutter entstehen Aggressionen und Frustrationen in und bei den Kindern untereinander und der Muttermangel führt zu Entwicklungsverzögerungen und Krankheiten. Die außerfamiliäre Betreuung entspricht nicht den Bedürfnissen der Kinder und sie würden auch nicht freiwillig hingehen, wenn sie die Wahl hätten. Zudem erbringt das Krippenkonzept keine Vorteile und kostet eine Menge Geld (vgl. Götze 2011).

Bei diesen Ergebnissen stellt sich die Frage, was aus Kindern wird, die ohne ihre Mutter aufwachsen. Demnach wären sie in der Welt völlig verloren. Oder aber auch Kinder, die nicht von ihren Müttern gestillt werden können. Manche Frauen können auch nach der natürlichen Geburt ihr Kind nicht mit ausreichend Milch versorgen, so dass sie auf die künstliche angewiesen sind. Weiterhin gilt es zu berücksichtigen, dass viele Frauen nach der Geburt ihres Kindes nicht lange auf ihren Beruf verzichten möchten oder können, welches sie ebenso kritisch sieht. Auch dieser Aspekt wäre zu hinterfragen. Sollen Eltern dann auf Familie verzichten, weil beide Elternteile bereits aus finanzieller Sicht auf ein geregeltes Einkommen angewiesen sind? Würde es dann überhaupt noch Nachwuchs geben?

Die Fragen machen deutlich, dass so keine Lösung gefunden werden kann. Aber was hingegen getan werden, um die Qualität und damit die Betreuung in den Einrichtungen zu verbessern, sodass Kinder und deren Entwicklung einen stärkeren

ren Nutzen daraus ziehen können? Dies soll im nächsten Kapitel deutlich gemacht werden.

7. Qualitätsmerkmale

Auf der Grundlage der NICHD-Studie in den USA gibt es drei Kriterien, mit deren Hilfe sich die Qualität der Betreuung in der Krippe bemessen lässt. Dazu zählen *Betreuungsintensität*, *Strukturqualität* und *Prozessqualität* (vgl. Van Dieken 2008). Die *Betreuungsintensität* befindet sich auf der Ebene der Eltern und rät ihnen unter anderem intensiven Kontakt zwischen ihnen und ihrem Kind zuzulassen und die Zeit zusammen intensiv zu nutzen. Sie sollten ebenfalls darauf achten, dass ihr Kind eine behutsame Eingewöhnung zwischen dem 12. und 18. Monat erlebt. Sie mögen sich für eine Einrichtung entscheiden und im Vorherein eventuell mehrere anschauen, so dass ein Wechsel zwischen ihnen vermieden werden kann. Wenn möglich sollten Eltern, gerade Mütter, weil diese meistens den Großteil der familiären Betreuung übernehmen, nicht voll in den Beruf einsteigen. Das Kind kann dann halbtags in einer Einrichtung betreut werden.

Die *Strukturqualität* richtet sich an die Ebene des Trägers. Er hat für einen Schlüssel des Personals zu sorgen, „[...] der sich an die Empfehlung des Kinderbetreuungsnetzes der EU richtet [...]“ (Van Dieken 2008, S. 35). Das Fachpersonal ist regelmäßig mit Qualifikationen und Weiterbildungen zu bedienen. Zusätzlich brauchen sie genügend Zeit für Beobachtungen und Reflexionen. Die Raum- und Materialausstattung muss an die Bedürfnisse und dem Alter der Kinder angepasst sein sowie zum Explorieren anregen (vgl. Van Dieken 2008). Kinder in der Krippe brauchen genügend Rückzugs- und Schlafmöglichkeiten, die ihnen jederzeit zur Verfügung stehen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Der dritte Aspekt, die *Prozessqualität*, befindet sich auf der Ebene der Einrichtung selbst. Die Eingewöhnung sollte elternbegleitet vollzogen werden und nach den neuesten wissenschaftlichen Kenntnissen ablaufen. Das Kind braucht eine feste Bezugsperson in der Einrichtung. Die Institution muss sicherstellen, dass qualifiziertes Fachpersonal dort arbeitet. Die Erzieherinnen sind für die Raumgestaltung verantwortlich. Ein weiteres Merkmal ist ein einfühlsamer und respektvoller Umgang mit den Kindern und das Eingehen auf ihre Bedürfnisse und Interessen. Der Tagesablauf darf so flexibel genug gestalten sein, dass neben den Bedürfnissen

der Kinder, auch auf die der Eltern eingegangen werden können. Der kollegiale Austausch unter den Erzieherinnen ist ebenfalls von Bedeutung und sollte ihnen ermöglicht werden (vgl. Van Dieken 2008). Ein gutes Klima unter ihnen wirkt sich positiv auf ihre Arbeit mit den Kindern und Eltern aus. Um familienergänzend arbeiten zu können, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern unverzichtbar. Damit eine vertrauensvolle und stabile Bindung zwischen Erzieherinnen und den Kindern gewährleistet ist, sind Wechsel von Erzieherinnen gerade in der Krippe von Nachteil. Bei Kindern mit Migrationshintergrund sollten der Hintergrund des Kindes beziehungsweise der Eltern in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Damit Kinder von der außerfamiliären Betreuung profitieren können, muss eine gute Qualität vorhanden sein. Doch eine durchschnittlich ausreichende Qualität in den Krippen gibt es noch nicht, welche der nachhaltigen Verbesserung bedarf. Dieser Vorgang ist nicht so einfach, da es keine einheitlichen qualitativen Standards gibt. Doch mit Hilfe von Forschungsergebnissen lassen sich Qualitätsanforderungen aufstellen. Die Münchener Querschnitts-Studie von 2007 zeigt, dass beispielsweise durch zusätzliche Investitionen mehr Qualität gesichert werden kann (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006/ Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

Ich möchte speziell auf einige Qualitätsmerkmale eingehen, die teilweise festgelegt, aber auch von mir selbst aus ausgesuchter Literatur gewählt sind. Ich möchte sie nur erläutern, um ein Verständnis von der Vielzahl zu vermitteln, die für eine qualitative Arbeit ausschlaggebend ist. Die Qualität der Einrichtung ist entscheidend für die kindliche Entwicklung sowie für die daraus resultierenden Chancen oder Risiken. Um Risiken vorzubeugen oder zu verhindern, muss die Pädagogik qualitativ gestaltet sein, was beim Engagement und Fachwissen des Trägers und vor allem der Pädagogen liegt, die den Alltag mit den Kindern gestalten.

7.1. Die Eingewöhnung

Die Eingewöhnung gehört zu einem anerkannten Qualitätsmerkmal und ihr wird große Bedeutung zugeschrieben, da sie als Übergangsgestaltung fungiert.

Der Übergang in eine frühkindliche Institution ist mit Herausforderungen verbunden, so muss sich das Kind an die neue Umgebung anpassen und Beziehungen

zu anderen entwickeln. Dazu kommen ein neuer Tagesablauf, noch fremde Kinder und Pädagogen und Trennungen von den Bezugspersonen. Diese neuen Herausforderungen sind mit Stress gekoppelt, besonders für Kinder, die keine elternbegleitete Eingewöhnung erleben und die zwischen dem 7. und 24. Monat in eine Krippe kommen. Unsere Jüngsten können in den ersten zwei Jahren ihr inneres Gleichgewicht noch nicht selbst herstellen und brauchen deshalb Bezugspersonen, bei denen sie Sicherheit bekommen (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2003). In den ersten drei Tagen sollten Trennungen zu ihnen nicht stattfinden. Kinder, die in den ersten drei Tagen keine Trennungen zu ihren Bezugspersonen während der Eingewöhnung erleben, sind nachweislich nicht so oft aufgrund von Erkrankungen abwesend. Ihre Bezugspersonen, meistens die Eltern, an ihrer Seite helfen dem Kind neue Beziehungen aufzubauen wie die zur Erzieherin. Wenn eine Beziehung zwischen ihnen dann besteht, können die Trennungen zu den Eltern ohne Stress und Trauer erfolgen (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2003/ Haug-Schnabel; Bense 2006). Die Eingewöhnung muss elternbegleitet, bezugsorientiert und abschiedsbetont vonstattengehen und sollte individuell nach dem Kind gestaltet werden. Manche Kinder brauchen eine längere, andere eine kürzere Startphase. Dies ist vom kindlichen Bindungstyp abhängig. Sicher gebundene Kinder benötigen eine längere Anwesenheit der Bezugsperson, wiederum unsicher gebundene nicht. Es werden nicht nur Kinder, sondern auch die Eltern eingewöhnt. Die ersten Trennungsversuche richten sich nach dem Verhalten des Kindes. Die Eingewöhnung gilt als abgeschlossen, wenn sich das Kind von seiner Bezugserzieherin trösten lässt, sie als sicheren Hafen akzeptiert und in der Einrichtung exploriert. Eltern brauchen hingegen viele Informationen, um sich mit gutem Gewissen von ihrem Kind trennen können. Beispielsweise wie es ihrem Kind nach der Trennung ergangen ist. Ein Beobachtungsbogen für diese Zeit ist ebenfalls sinnvoll. Mit ihm kann jedes Kind genauestens beobachtet werden und er dient als gute Grundlage für erste Elterngespräche (vgl. Haug-Schnabel; Bense 2006).

7.2. Arbeitsbedingungen der Fachkräfte

Die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte spielen bei der Qualität der Einrichtung auch eine Rolle, um eine gute und unbeschwerte Arbeit erwarten zu können. Wie bereits schon mehrfach erwähnt, brauchen Kinder zuverlässige Beziehungen und

Kontinuität, deshalb müssen Wechsel der Fachkräfte vermieden werden. Dies geht nur mit unbefristeten Arbeitsverträgen. Wenn Erzieherinnen sichere Rahmenbedingungen, keinen Druck oder Überforderungen verspüren, können sie zuverlässig für Kinder da sein (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

7.3. Gruppengröße/Erzieherschlüssel

Kinder, denen es schwerer fällt mit anderen in spielerischen Kontakt zu kommen, haben nachweislich einen erhöhten Kortisolspiegel. Es wird vermutet, dass es durch die Vielzahl anderer Kinder zustande kommt. Das bedeutet, dass die Gruppengröße von entscheidender Bedeutung ist und sich auf die Befindlichkeit der Kinder auswirkt (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010). In einer kleineren Gruppe und einem günstigem Schlüssel ist es Fachkräften eher möglich, auf die kindlichen Bedürfnisse wie das nach emotionaler Wärme einzugehen. Die Zusammensetzung der Gruppe ist ebenfalls ein wichtiger Faktor. Es müssen ausreichend verschiedene Spielpartner in einer Gruppe sein. Darunter gleichaltrige und gleichgeschlechtliche, weil im zweiten, beziehungsweise im dritten Lebensjahr gleichgeschlechtliche Peergruppen bei den Kindern untereinander entstehen und diese hinsichtlich des Kontaktes bevorzugt werden (vgl. Viernickel 2009).

Weniger Kinder in den Gruppen sind für alle Beteiligten weit aus von Vorteil, doch da spielt der finanzielle Aspekt eine Rolle. Für jedes Kind in der Einrichtung gibt es einen finanziellen Zuschuss, das bedeutet, wenn keine Kinder da sind, entfällt der Zuschuss. Die erhoffte Nachfrage von Kindergartenplätzen bleibt aus. Dafür gibt es eine erhöhte Nachfrage an Krippenplätzen, die bislang noch nicht befriedigt werden kann. Sind noch Plätze in einer Kindergartengruppe frei und der Rechtsanspruch für Dreijährige ist erfüllt, so können auch Zweijährige in dieser Gruppe aufgenommen werden. Haug-Schnabel und Bensel formulieren deutlich, dass diese scheinbare Lösung mit Vorsicht zu genießen ist. Sie dürfen nicht als „Lückenbüsser“ (Haug-Schnabel; Bensel 2006, S.10) betrachtet werden. Auch die Bertelsmann Stiftung äußert Kritik: „Vergessen wird dabei oft, dass jüngere Kinder andere Bedürfnisse haben als Kinder über drei Jahren.“ (Haug-Schnabel; Bensel 2006, S.10). Es wird keine andere Lösung momentan gesehen, um nicht Gruppen schließen zu müssen und den damit einhergehenden Arbeitsplatzverlust vorzubeugen (Haug-Schnabel; Bensel 2006, S.9f.).

7.4. Ausbildung der Fachkräfte

Die Ausbildung der Fachkräfte ist ein stark diskutiertes Thema. Neben der gängigen Ausbildung an Fachschulen, gibt es auch den akademischen Weg. Beide Varianten zeigen sowohl Vor- als auch Nachteile und sind durchaus ausbaufähig. Trotzdem finden sich neben dem Großteil der staatlich anerkannten Erzieherinnen auch Kinderpflegerinnen, Sozialassistentinnen, Sozialpädagoginnen und Kindheitspädagoginnen, die alle mit Kindern in Kontakt kommen (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Deswegen kann die Ausbildung der Fachkräfte als ein Qualitätsmerkmal gesehen werden. Die Qualität dieser Ausbildung entscheidet gleichzeitig über die qualitative Arbeit mit den Kindern. Alle müssen an einem Strang ziehen und es geht hier nicht um die Frage wer was besser macht. Diese multidisziplinären Teams aus verschiedenen qualifizierten Fachkräften, die sich mehr und mehr durchsetzen sind bereichernd und jeder kann von jedem profitieren. Der Bedarf und die Anforderungen des Fachpersonals steigen, besonders für die Altersstufe von null bis drei. Weil es aber keine extra Qualifikationen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren gibt, muss die Ausbildung neu strukturiert werden und Schwerpunkte für die Arbeit mit Krippenkindern gesetzt werden (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

7.5. Beobachtung und Dokumentation

Die Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag sind wichtige Bestandteile. „Kinder beobachten heißt: Kinder beachten.“ (Van Dieken 2008, S.78). Diese qualitative Methode findet in den Einrichtungen mehr und mehr Aufmerksamkeit. Wichtig dabei ist die Selbstreflexion, da das Notierte aus der Sicht des Beobachters entsteht, also subjektiv ist. Das Ziel der Methode ist ein besseres Bild und Verständnis vom Kind zu erhalten. Der Austausch mit den Kollegen hilft, das Beobachtete multiperspektiv zu sehen, die Haltung und Verhaltensweisen zu durchdenken und gegeben falls zu überarbeiten. Beobachtung und die damit einhergehende Dokumentation ermöglichen Sachen zu sehen oder zu verstehen, die im ersten Moment nicht offensichtlich waren (vgl. Van Dieken 2008/Nentwig-Gesemann; Neuß 2011).

Die daraus entstehenden Konsequenzen für den Alltag können auch im Team diskutiert werden. So ist es für ein Kind und seinen Bildungsprozessen gerade wichtig, ein bestimmtes Thema zu erforschen. Dann muss mit Hilfe der Ergebnisse geschaut werden, wie dieses Kind darin unterstützt werden kann.

Es gibt verschiedene Methoden der Beobachtung, beispielsweise Beobachtungsbögen, Lerngeschichten und das beliebte Portfolio. Kinder sollten bei ihrer Beobachtung mitbestimmen dürfen. Auch mit ihnen muss man darüber im Austausch stehen (vgl. Van Dieken 2008).

7.6. Teamarbeit

Wie bereits schon erwähnt, ist die Zusammenarbeit im Team für eine qualitativ hochwertige Arbeit wichtig. Dazu gehören ständiger Austausch, Reflexion auf der Vertrauensbasis, Abstimmungen, die verlässlich sind sowie Fort- und Weiterbildungen. Ein positives Klima unter den Kollegen wirkt sich positiv auf die Befindlichkeit der Erzieherin, sowie deren Arbeit mit den Kindern aus (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

7.7. Reflexion

Die Reflexion dient der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, gemachten Erfahrungen, die das ständige Handeln begleiten (vgl. Van Dieken 2008). Die Reflektieren über das eigene Kindbild, über die eigene Profession sowie über Alltagspraxis gehören zum qualitativ professionellen Selbstverständnis. Für jede Situation gibt es unterschiedliche Wege zu handeln, die mit Hilfe des Reflektierens deutlich gemacht und bewusst verändert werden können (vgl. Nentwig-Gesemann; Neuß 2011). Gibt es zum Beispiel Abwertungen zwischen Eltern und Pädagogen, so werden diese oftmals über das Kind ausgetragen, bewusst wie unbewusst. Auch dann ist es sehr angebracht, sich darüber im Klaren zu werden und diese Spannungen zu beseitigen (vgl. Werning 2011).

7.8. Raumgestaltung

Die Raumgestaltung findet in der Krippenpädagogik große Bedeutung. Ein Raum entscheidet über das Wohl- und Sicherfühlen und muss zudem verschiedene Funktionen abdecken. Auf der einen Seite brauchen Kinder in dem Alter von null bis drei eine anregende Umgebung, die zum Explorieren einlädt und auf der anderen Seite Rückzugsmöglichkeiten. Explorieren heißt, vielfältige Möglichkeiten zum Sammeln von Bewegungs- und Sinneserfahrungen zu bekommen. Der Raum sollte eine gewisse Größe haben, damit sie nicht von den vielen Eindrücken „erschlagen“ werden oder sich eingeeengt fühlen. Rückzugsmöglichkeiten bieten sogenannte Kuschecken oder Ecken zum Ruhen. Diese sind in einem Krippenraum ebenfalls wichtig, da die Kinder ein verstärktes Bedürfnis danach haben. Es hilft ihnen, das Erlebte zu verarbeiten, sich einfach nur auszuruhen oder neue Kraft zu tanken (vgl. Viernickel 2009). Von der Beek beschreibt den Gruppenraum als Basisstation, in dem Geborgenheit und Freiheit geboten werden. Durch den bekannten Raum und der vertrauten Erzieherin können sie auf Entdeckungsreisen gehen und die Welt erkunden. Attraktives Material ist besonders für diese Altersspanne wichtig, da sie sich über eine längere Zeitspanne im Gruppenraum aufhalten. Kinder, die Orientierungsprobleme aufweisen oder noch nicht laufen können, brauchen Materialien für alle Sinne. Neben den vertrauten Sachen sind die Erzieherinnen aber auch gefordert, Neues zu bieten, besonders für die Kinder, die sich eventuell langweilen oder schon länger in der Einrichtung sind (vgl. Von der Beek 2006). Von der Beek beschreibt die Freiheit als Bewegungsfreiheit, die bei jedem Kind in einem unterschiedlichen Tempo verläuft. Deshalb ist eine Altersmischung von wenigen Jahrgängen vorteilhaft. Kinder in der Altersspanne von null bis drei Jahren zeigen unterschiedliche Phase der Bewegungen auf, woraus sich dementsprechend ihre Bedürfnisse ableiten lassen. Wenn sie sich von der Bauch- in die Rückenlage und andersherum drehen, brauchen sie die Möglichkeit dafür, aber noch lange nicht so viel Platz, wenn sie robben oder krabbeln. Fangen sie an sich aufzustellen oder zu laufen, muss der Raum auch dieses Bedürfnis abdecken (vgl. Von der Beek 2006). Gegenstände auf ihrer Höhe zum Hochziehen, wie Schränke oder Tische sind hilfreich. Haben sie diese Bewegungsschritte gemeistert, so kombinieren sie die untereinander und probieren neue Möglichkeiten aus. Der Boden sollte verschiedene Hindernisse beinhalten. Das heißt flache Podeste, Schrä-

gen, Stufen und vieles mehr. Diese Herausforderungen erwecken ihre Neugier und Entdeckergeist. Höhenunterschiede bieten nicht nur mehr Platz, sondern können auch verschiedene Funktionen einnehmen. Gerade in Einrichtungen, die nicht besonders groß sind, finden sie Beliebtheit. Dazu weist der Gruppenraum eine Multifunktionalität auf. Schwingmöglichkeiten sollten ebenfalls in einer Einrichtung für Kinder unter drei Jahren nicht zu kurz kommen. Das fördert wiederum ihren Bewegungssinn und stärkt das Gleichgewicht (vgl. Von der Beek 2006). Außerdem ist es für Kinder unheimlich spannend, denn in einer Hängematte oder in einem Hängetuch können sie sich unter anderem auch verstecken. Es gibt natürlich noch zahlreiche weitere Möglichkeiten einen Raum sinnvoll und attraktiv für Krippenkinder zu gestalten. Wichtig ist es sich vorzuhalten, dass Krippenräume anders aussehen, als die in der Einrichtung für Drei- bis Sechsjährige (vgl. Von der Beek 2006). Allein die Aufführungen zeigen schon, dass der Raum für die Krippenpädagogik eine besondere Rolle einnimmt. Die unterschiedlichen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes müssen befriedigt werden, was nur mit einem multifunktionalen Raum klappen kann.

7.9. Materialien

Wie bereits schon im vorherigen Kapitel angeschnitten, ist neben der Raumgestaltung die Materialausstattung für die Krippenpädagogik von Bedeutung. Sie muss einerseits für neue Kinder langanhaltend attraktiv sein und für Kinder, die schon länger die Einrichtung besuchen, abwechslungsreich gestaltet werden (vgl. Von der Beek 2006). Alltagsgegenstände können variabel genutzt werden, ihnen werden keine speziellen Funktionen zugeschrieben, wie es bei vorgefertigtem Spielzeug ist und lassen gleichzeitig der Fantasie freien Lauf. Decken, Kissen, Tücher, Kartons, Behälter, Töpfe, Spiegel, Kannen in unterschiedlichen Varianten und vieles mehr fördert die Sinneswahrnehmung, Sprachentwicklung, soziales Verhalten und die Fantasie und sind dazu nicht so gesundheitsschädigend beziehungsweise so teuer wie Kunststoffspielzeug. Naturmaterialien eignen sich für die Krippenpädagogik ebenfalls und regen die Sinne noch stärker an. Baumstämme, Blätter, Reis, Linsen, Sand, Kanthölzer, Brettabschnitte oder was die Natur in den einzelnen Jahreszeiten gibt, sind besonders interessant und können große Abwechslung bieten (vgl. Von der Beek 2006).

Angelika von der Beek schreibt ganz klar: „[...] gerade kleine Kinder [brauchen] wenig Spielzeug, dafür aber umso mehr Zeug zum Spielen [...].“ (Von der Beek 2006, S.65).

Materialien, aber auch Spielzeug sollten an die Entwicklung des Kindes angepasst, übersichtlich und gut erreichbar sein. Es ist nicht notwendig Spielmaterialien in doppelter oder dreifacher Form in der Einrichtung zu haben. Eine überschaubare Menge ist völlig ausreichend. Bei der Raum- und Materialausstattung muss - wie bei allen anderen Aspekten auch - individuell auf das Kind geschaut werden. Was braucht es in diesem Moment, um in seiner Entwicklung voran zu kommen? Wie kann es durch Pädagogen unterstützt werden? So muss auch der Raum mit seinem zur Verfügung stehenden Zeug zum Spielen gestaltet werden, dass jedes Kind seiner Entwicklung nachgehen kann (vgl. Viernickel 2009).

7.10. Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Die frühkindliche Einrichtung ist eine familienergänzende und unterstützende Institution in Bezug auf Betreuung, Erziehung und Bildung. Das heißt, Eltern und Erzieherinnen haben ein gemeinsames Interesse daran. Deshalb ist es wichtig eine qualitative Erziehungspartnerschaft zu den Eltern aufzubauen, die auf Gleichwertigkeit und Wertschätzung basiert (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006). Durch Elternabende, Gespräche und Feste sind Kontaktmöglichkeiten gesichert, die für eine Zusammenarbeit unabdingbar sind (vgl. Ahnert 2010). Am Anfang sollten die gegenseitigen Erwartung und Erziehungsziele klar formuliert werden, um somit Missverständnisse zu vermeiden. Eltern sollte gezeigt werden, wie die Einrichtung arbeitet, beispielsweise mit angebotenen Hospitationen oder Videoaufnahmen aus dem Alltag, damit eine gewisse Transparenz entstehen kann. Sie sollten als Experten für ihre Kinder gesehen werden. Für Eltern ist es enorm wichtig zu wissen, dass ihr Kind gut aufgehoben ist und was es im Alltag erlebt. Gleichzeitig sind Erzieherinnen auf Informationen seitens der Eltern angewiesen. Die familiäre Situation oder Probleme müssen vertrauensvoll bekannt gegeben werden, um das Kind auch in der Einrichtung Unterstützung anbieten zu können (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Nicht mit allen Eltern kommt man gleich gut aus. Ein ungünstiges Verhältnis zu ihnen ist aber nicht von Vorteil, weil diese Anspannung über das Kind ausgetragen wird. Hier ist Professionalität gefragt. Empathie und Per-

spektivübernahme und vor allem die wertschätzende Haltung sind das A und O. Schließlich sind sie diejenigen, die ihr Wertvollstes in fremde Hände geben (vgl. Werning 2011).

7.11. Fort- und Weiterbildungen

Fort- und Weiterbildungen der Pädagogen gehören zur beruflichen Qualität. Weil es keine spezielle Ausbildungsschwerpunkte für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren gibt, sind Fort- und Weiterbildungen in dem Bereich enorm wichtig. Mit der Ausbildung schließt die Qualifikation nicht ab, im Gegenteil, lebenslanges Lernen wird verlangt. Im § 72 des achten Sozialgesetzbuches ist die Verpflichtung zu Fortbildungen nochmal gesetzlich festgelegt (vgl. Gesetze für die Soziale Arbeit 2011/12).

Doch bislang wird Kritik an den Fort- und Weiterbildungen verübt. Sie müssen attraktiver, transparenter und praxisnaher als zuvor gestaltet werden (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010).

Auch wenn ich auf einige Qualitätsmerkmale nicht tiefgründiger eingegangen bin, zeigt es doch, dass viele Aspekte in der pädagogischen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren Gewicht haben und beachtet werden müssen.

Natürlich muss immer geschaut werden, was jedes einzelne Kind braucht und wie es in seinen Bildungsprozessen begleitend unterstützt werden kann. Kinder in dem Alter haben andere Bedürfnisse, weshalb auch die Krippenpädagogik auch als einzigartig gesehen werden muss. Angelika von der Beek bringt es in ihrem Buch „Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei“ auf den Punkt: „Der Kindergarten ist keine Schule für kleine Kinder und die Krippe ist kein Kindergarten für noch kleinere Kinder.“ (Von der Beek 2006, S. 27). Man ging lange davon aus, dass die Schule ein Ort der Bildung ist, doch wissenschaftliche Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten zeigen deutlich, dass bereits die Kinderkrippe einen Lebens- und Bildungsort für Kinder von null bis drei Jahren darstellt. Bis heute ist diese Ansicht noch nicht ausreichend weit verbreitet, wird aber durch immer mehr Studien und Forschern belegt.

Teil II- Empirie

8. Der Fragebogen- methodische Vorstellung

Ich habe mich für die Methode des Fragebogens entschieden, weil er quantitativ sinnvoll und die Befragung bei der Datenerhebung am häufigsten Verwendung findet (vgl. Kromrey 2006).

Deshalb werde ich mich im Folgenden auch nur auf diese Methode beziehen.

Die postalische Befragung, die über den Postweg an die Befragtengruppe gelangt, gehört zu der vollstandardisierten Befragung. Mit ihr können viele Personen in geringer Zeit befragt werden und der Fragebogen bietet den Befragten und den Fragenden eine Durchführung durch weniger Aufwand. Durch die gewährleistete Anonymität wird mehr Ehrlichkeit unter den Antworten erwartet. Die Reihenfolge ist in dem Fragebogen bereits festgelegt und lässt wenig Spielraum für Flexibilität. Auch die Frageformen sind beschlossen und nicht veränderbar. Die Befragung ohne Interviewer hat weitere Nachteile. Die Befragungssituation ist nicht kontrollierbar und das Risiko von unausgefüllten Antworten hoch. Die Fragen müssen zweifelsfrei verständlich sein, da Missverständnisse beim Ausfüllen nicht geklärt werden können (vgl. Kromrey 2006/Atteslander 2010). Dazu kommt, dass die Verlässlichkeit der Antworten nicht überprüfbar ist und auch auf die Reaktion der Frage nicht geachtet werden kann. Antworten werden ungenauer, je komplexer und komplizierter der Sachverhalt des Erfragten ist. Außerdem spielen persönlich gemachte Erfahrungen und der Zeitpunkt dieser Befragung ebenfalls eine Rolle. Liegt der Zeitpunkt des Ereignisses weiter zurück und weist der Befragte wenig persönliche Erfahrung zum Sachverhalt auf, so ist die Wahrscheinlichkeit von Abweichungen groß. Kommt dazu Unsicherheit seitens der Befragten auf, so werden oftmals erwartete Antworten genannt. Die Reaktion oder das Gefühl im Zusammenhang auf die Frage ist für die Antwort ebenso bedeutsam. Müdigkeit, Überforderung, Unwissenheit lösen unterschiedliches Verhalten in ihnen aus. Die Form der schriftlichen Befragung ist ein Interaktionsprozess, der künstlich erzeugt wird. Man spricht außerdem von einem „formalisierte[n] Verfahren“ (Kromrey 2006, S. 360), mit dem sozialwissenschaftliche Informationen und Sachverhalte erhoben werden. Weil Aussagen über Eigenschaften des Sachverhaltes erfragt werden, misst dieses Instrument nur indirekt. Die Individualität der Antworten muss bei der Auswertung auch Berücksichtigung finden. Das heißt also, dass die Fragen sich

nicht nur auf das Befragte beziehen, sondern auch auf die gesamte Situation (vgl. Kromrey 2006).

Die Form des Fragebogens an sich spielt auch eine bedeutsame Rolle. Sie erfordert ein Mittelweg in Sachen Sprache. Jeder muss den Bogen verstehen können, Personen mit hoher und geringer kommunikativer Kompetenz und dennoch muss er für alle identisch sein. Auf der einen Seite darf er verbal nicht überfordern und zum anderen nicht zu banal oder zu einfach erscheinen. Der Bogen sollte übersichtlich gestaltet sein, deutlich formuliert, sodass durch die Frage ein genaues Verständnis von ihr übermittelt wird. Tritt der Interviewer den befragten Personen gegenüber, so ist von deren Eindrücken die Antwort gleichermaßen abhängig. So wie der Interviewer eingeschätzt wird, so zurückhaltend oder vertrauensvoll wird die Antwort sein (vgl. Kromrey 2006). Es kommen eine Menge Aufgaben und Herausforderungen auf den Fragenden hinzu, die alle beachtet werden müssen und sichtlich nicht als einfach abgestempelt werden können. Der Forscher schließt von der untersuchten Gruppe auf die Gesamtheit, deswegen muss er überprüfen, ob seine gewählte Methode repräsentativ, verallgemeinerbar ist. Es wird vermutet, dass äußere Gegebenheiten, wie das Wetter, sich desgleichen auf den Inhalt der Antworten niederschlagen, weshalb die Repräsentativität bei einem Fragebogen in Frage gestellt wird. Dies wäre nicht der Fall, wenn das Befragungsinstrument exakte Ergebnisse erbringt, die unter gleichen Bedingungen dieselben Antworten misst (vgl. Kromrey 2006/ Atteslander 2008).

Die Vorgehensweise bei einem Fragebogen ist vergleichbar mit anderen empirischen Verfahren. Ausgangslage ist eine zu untersuchende Problemstellung. Mit Hilfe der Analyse, Begriffsklärung und Hypothesenbildung kommt der Forscher zur Auswahl des Instruments und entscheidet sich in diesem Falle für eine Befragung mittels Fragebogen. Die im Vornherein aufgestellten Hypothesen bilden die Grundlage der formulierten Fragen, die entweder diese bestätigen oder verwerfen. Schwierige Begriffe müssen vorher geklärt werden, sodass die Fragen von allen verstanden werden. Die Fragen sollten also einfach formuliert werden, einfache Sachverhalte ansprechen, nicht kompliziert sein und vor allem keine zu langen Fragestellungen enthalten (vgl. Kromrey 2006). Im gleichen Zuge kommt die Eindeutigkeit der Frage, dass alle Befragten über einen einheitlichen Bezugsrahmen verfügen. Für die Eindeutigkeit darf nur eine Frage gestellt werden, um Überforderungen auszuschließen. Sie muss neutral formuliert werden, um möglich auftre-

tende Vorurteile oder Abwertungen zu erwecken und zu dem gut überlegt sein. Die Frageform kann das Ergebnis der der Befragung beeinflussen. Bestenfalls versucht der Forscher sich in die Situation und den Bezugsrahmen der Befragten hineinzusetzen. Hilfsmittel mit Antwortvorgaben sind für die befragten Personen von Vorteil. Bei den Frageformen gilt es zwischen verschiedenen zu unterscheiden. Nach den Antwortmöglichkeiten teilt man in offenen und geschlossenen Fragen ein (vgl. Kromrey 2006). Offene Fragestellungen lassen Platz für eigene Antwortmöglichkeiten und erzeugen bei dem Befragten eine gewisse Freiheit. Der Forscher muss hinsichtlich dieser Fragestellungen keine Vorabinhaltsanalyse starten, die Kenntnisse über die erfragte Problemstellung müssen noch nicht vorhanden sein. Andererseits sind die Antworten nicht vorhersehbar und nicht kontrollierbar. Der Fragende ist auf das Wissensspektrum anderer angewiesen, welches Motivation, Informationen und Artikulationsfähigkeit voraussetzt. Die Befragten haben jetzt die Chance, ihre Meinungen geltend zu machen. Neben den gleichen eintönigen Ankreuzmöglichkeiten, sind sie abwechslungsreich und lockern die Kommunikation auf. Sie dienen der Wissensüberprüfung, zur Erkundung des Sprachgebrauchs zum Thema, zur Messung von aktuellen Themen oder Argumenten und um die individuelle Vielfalt zu erforschen (vgl. Kromrey 2006).

Bei geschlossenen Fragen sind formulierte Antwortmöglichkeiten gegeben, die nur noch meist angekreuzt werden müssen. Vorher muss der Inhalt zu dieser Frage gedanklich analysiert sein. Dabei können einige Schwierigkeiten auftreten. Beispielsweise ist die gedankliche Inhaltsanalyse unvollständig oder steht nicht im Zusammenhang mit dem Bezugsrahmen der Befragten, so dass die Antwort nicht dementsprechend eingeordnet werden kann. Wenn Einschätzungsskalen verwendet werden, so müssen diese Abstufungen verbal eindeutig bezeichnet und mit Nummern versehen sein, beispielsweise von +2 bis -2 (vgl. Kromrey 2006). Dazu kommt diese Verknüpfung mit Hilfe von der graphischen Gestaltung zu untermauern. Die geschlossene Fragestellung muss auch von den Befragten als geschlossen wahrgenommen werden. Schwierig wird es dann, wenn der Befragte hinsichtlich der Problemstellung Expertenwissen aufzeigt. Dann können die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sich als unvollständig beweisen. Lösung dafür wären die halboffenen oder halbgeschlossenen Fragen, in der die wichtigsten Kategorien seitens des Forschers aufgezählt werden und es dann nochmal eine extra Antwortmöglichkeit mit „Sonstiges“ versehen, gibt (vgl. Kromrey 2006).

Neben der Unterscheidung in den Antwortmöglichkeiten, wird auch im Bezug auf die Art der Fragestellung zwischen direkten und indirekten Fragen unterschieden. Mit direkten Fragen spricht man den Befragten persönlich an. Indirekte Fragen werden nicht mit der persönlichen Anrede gestellt, so dass eine höhere Antwortbereitschaft erwartet wird. Die Antworten fallen anders aus. In Betracht dessen wird es für den Forscher problematisch, die widerspiegelnde Haltung herauszufinden. Eine weitere Art der Fragen sind die schwierigen Fragen, die bei nicht so gern angesprochenen Themen verwendet werden. Hier werden oft die Antworten verweigert. Geht die Frage in den Intimbereich oder dringt sie in die Privatsphäre der Personen ein, umso höher ist die Antwortverweigerung. Weiter gibt es nach den Funktionen im Gesamtfragebogen Einleitungs-, Übergangs-, Filter-, Folge-, Puffer-, Sondierungs- und Schlussfragen (vgl. Kromrey 2006).

Einleitungsfragen, wie der Name schon sagt, führen die Befragten in das Thema ein. Sie eröffnen das Gespräch. Übergangsfragen sollen die Ausdauer und die Konzentration erhöhen und auftretendes Ermüden verhindern. Filterfragen stellen bestimmte Gruppen von Personen heraus, auf die man sich dann speziell bezieht. Pufferfragen trennen zwischen verschiedene Bereiche, die voneinander unabhängig gesehen werden. Folgefragen erforschen die Problemstellung genauer. Sondierungsfragen gehören zu den Folgefragen, die eine genaue Bedeutung der Antworten aufzeigen. Schlussfragen haben eine ähnliche Funktion, in dem sie das Thema abschließen (vgl. Kromrey 2006).

Es gibt also eine ganze Reihe von unterschiedlichen Fragen mit ihren Funktionen. Sie müssen sorgfältig ausgewählt werden, damit ihre einhergehende Wirkung die richtige Anwendung finden.

8.1. Konstruktion des Fragebogens

Fragen werden unter bestimmten Aspekten zusammengeführt und in einer für den Fragenden logischen Reihenfolge angeordnet. Am Anfang leiten neutrale, nicht schwierige Fragen in das Gespräch ein. Um das Interesse zu wecken, ist es von Vorteil, wenn für die Befragten interessante Fragestellungen zu Beginn bereits vorhanden sind. Fragen, die zu einem Thema zusammengehören werden in einem Komplex zusammengeführt (vgl. Kromrey 2006). Kontrollfragen gehören hier zu den Ausnahmen, sie werden unauffällig an einer anderen Stelle nochmal auf-

gestellt, um die Verlässlichkeit der Antwort zu ermitteln. Um die Ehrlichkeit und Genauigkeit der Antworten zu erzielen, wird den Befragten Anonymität und Folgenlosigkeit versichert. Die Befragungssituation muss transparent sein. Ein roter Faden sollte zudem auch für die Befragtengruppe zum Vorschein kommen. Bevor mit der Befragung gestartet wird, müssen die Interviewer zustimmen. Ihnen ist der Zweck der Befragung sowie die Themenbereiche vorzulegen (vgl. Kromrey 2006), beispielsweise in Form eines Begleit- und Einführungsbriefes. Er dient zur Orientierung. Da bei einem Fragebogen auf dem postalischen Weg kein Forscher zur Seite steht, ist dieser Brief von erheblicher Bedeutung. In ihm sollte stehen, wer Verantwortlicher und gleichzeitig Ansprechpartner für eventuelle Rückfragen sind. Der Grund der Untersuchung sowie das Interesse sollten genauso darin enthalten sein. Der Forscher muss in Betracht ziehen, dass keine Frage isoliert gesehen wird. In dem Fragebogen, der durch die unterschiedlichen Fragetypen - bereits oben erwähnt - zusammenhängend erstellt wird, dient später dann der Datenerhebung (vgl. Atteslander 2010/ Kromrey 2006).

8.2. Durchführung meiner Forschung

Ziel meiner Forschung ist es, Erzieherinnen nach ihrer Einstellung sowie Erfahrungen hinsichtlich der außerfamiliären Betreuung für Kinder unter drei Jahren zu befragen. Im Vornherein habe ich eine Forschungsfrage aufgestellt, die ich mit Hilfe der Antworten aus dem Bogen beantworten möchte. Ich habe 30 Exemplare in zwei verschiedenen Krippeneinrichtungen verteilt. In jeder also 15. In beiden Krippen habe ich bereits Praktika absolviert. Eine befindet sich in den neuen Bundesländern, die andere in den alten. Schon vorab habe ich jeweils die Leiterinnen und Erzieherinnen gefragt, ob ich dort einen Fragebogen zur empirischen Unterstützung meiner Bachelorarbeit verwenden darf, dazu habe ich vor Beginn dieser Befragung nochmals eine E-Mail verschickt. Auf dem Postweg erhielten sie einen Umschlag mit den jeweils 15 Bögen mit einem Begleit- und Einführungsbrief, an denen die Befragten sich orientieren konnten. In diesem schrieb ich das Thema meiner Bachelorarbeit und was ich mit dem selbstkonstruierten Bogen erreichen möchte. Dazu verdeutlichte ich, dass es keine richtigen oder falschen Antworten geben kann und diese nur auf die persönlichen Erfahrungen oder Meinungen zurückzuführen sind. Alle, die in einer Krippe bereits gearbeitet haben oder momen-

tan arbeiten, wurden dazu herzlichst eingeladen. Dabei ging ich auch explizit auf die Anonymität und Verarbeitung der Daten ein. Ich versicherte ihnen die Ergebnisse nur für meine Arbeit zu verwenden. In dem Schreiben waren meine Handynummer und E-Mailadresse enthalten, damit sie mich bei auftretenden Rückfragen jederzeit kontaktieren konnten. Ein Rücksendeumschlag war für die Einrichtungen beigelegt, damit keine finanziellen Kosten entstanden und die Rücksendung gesichert war. Von den 30 ausgeteilten Bögen erhielt ich neun zurück, erreichte also eine Rücklaufquote von 30%. Die Einrichtungen eigneten sich für die Befragung, weil ich durch die verschiedenen Standorte, einmal in den neuen und in den alten Bundesländern, verschiedene Ansichten der Erzieherinnen abdecken kann. Nebenbei kommen Kinder aus unterschiedlichen Familien dorthin. Kinder mit Migrationshintergrund, aus sozialschwachen Familien, aus gut bürgerlichen Familien und auch welche verschiedenen Alters.

Die Fragen waren einfach formuliert, damit keine Unklarheiten entstanden. Auch negative Betonungen habe ich bewusst vermieden, da ich weder abwerten noch ein negatives Gefühl vermitteln möchte. Ich gab den Befragten vier Wochen Zeit, damit sie nicht in einen zeitlichen Druck gerieten und sich somit vielleicht nochmal mit dem Thema vorher auseinandersetzen konnten.

8.3. Konstruktion meines Fragebogens

Anlässlich meiner Forschungsfrage habe ich verschiedene Fragen aufgeschrieben, die ich damit in Zusammenhang bringen und erforschen möchte. Ein Brainstorming half mir alle Bereiche zu erfassen, die für die späteren Fragestellungen in Betracht gezogen werden können. Daraus entwickelte ich dann Fragestellungen und ordnete sie in einer für mich logischen Reihenfolge an. Um das Design zu erstellen, benutzte ich das Programm Grafstat4 und setzte mich gleichzeitig damit auseinander.

Der Fragebogen ist in drei Bereiche unterteilt. Im ersten werden die persönlichen Angaben befragt. Dieser Teil soll mir als Einstieg dienen. Im zweiten möchte ich Erfahrungen und Meinungen hinsichtlich des pädagogischen Alltags erfragen und im dritten Abschnitt werden dann zehn Thesen von mir aufgestellt, die durch eine Ranking-Skala entweder bestätigt oder verworfen werden. Überwiegend verwende ich geschlossene Fragen, die die Antwortmöglichkeiten vorgeben und nur ange-

kreuzt werden müssen. Dadurch entsteht ein nicht so großer Zeitaufwand, erleichtert das Ausfüllen und ermöglicht mir gleichzeitig eine einfache Auswertung, Einheitlichkeit und erhöhte Vergleichbarkeit. Die Fragestellungen beinhalten zwei Antwortmöglichkeiten wie ja oder nein, sogenannte Alternativfragen (vgl. Kromrey 2006). Dagegen habe ich auch gezielte offenen Fragen gestellt, um ein großes Meinungsspektrum bei den Antworten zu erhalten und eventuelle unerwartete Antworten zu bekommen. Sie halten sich aber lediglich in der Unterzahl. Die Befragten fühlen sich durch offenen Fragestellungen ernst genommen, welches ebenso dadurch vermittelt werden soll (vgl. Atteslander 2010). Den dritten Teil habe ich durch die Ranking-Skala bewusst gewählt, um eine Abwechslung bei den Befragten zu erzeugen und somit die Ausdauer erhalten und nochmal um speziell das Nachdenken über diesen Sachverhalt anzuregen zu können. Ich hätte noch viele weitere Fragen stellen können, die mich bezüglich meines Themas interessieren, doch ich wollte die Ausdauer nicht überreizen, da Erzieherinnen oft über Zeitmangel klagen.

Insgesamt besteht der Bogen aus 33 Fragen, die ich im nächsten Kapitel auswerten möchte.

8.4. Auswertung der Befragung

Da ich nur eine kleine Anzahl an ausgefüllten Fragebogen auswerten kann, ist meine Auswertung nicht repräsentativ. Sie soll aber exemplarisch die Ergebnisse aufzeigen. Im Folgenden möchte ich einzeln auf die gestellten Fragen eingehen und mit den erbrachten Antworten in Verbindung bringen. Ich benutze für die graphische Darstellung die Programme grafstat4 und EXEL, um die Verständlichkeit meiner Auswertung zu verbessern.

Als erstes frage ich nach dem Alter. Die jüngste Befragte ist 22 Jahre alt, die älteste 54, woraus sich ein Mittelwert von 42 Jahren ergibt. Der Großteil der pädagogischen Fachkräfte befindet sich in der Altersspanne von 38 bis 54 Jahren. Alle neun Befragten haben dazu eine Antwort abgegeben (siehe Abbildung 1). Auf Frage zwei, nach dem Geschlecht, gibt es eine hundert prozentige Antwort. Alle in der Einrichtung arbeitenden Fachkräfte sind weiblich (siehe Abbildung 2). Die nächste Frage hinsichtlich des pädagogischen Abschlusses zeigt, dass acht von neun staatlich anerkannte Erzieherinnen sind und nur eine Kinderpflegerin in einer

der zwei Einrichtungen arbeitet. Daraus kann entnommen werden, dass multidisziplinäre Teams dort noch nicht als Standardteams vorherrschen. Auch akademisierte Fachkräfte sind nicht vertreten (siehe Abbildung 3). Die vierte Abbildung macht deutlich, dass die meisten der befragten Erzieherinnen zwischen 23 und 29 Jahren in diesem Beruf arbeiten. Zwei von ihnen finden sich in der Säule eins bis acht Jahren und jeweils eine in der von 16 von 22 Jahren wieder und das Schlusslicht dieser Abbildung ist die Erzieherin mit 37 Jahren Berufserfahrung. Es fällt auf, dass keiner in der Spanne von neun bis 15 Jahren vertreten ist. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass sieben von den neun Befragten bereits ein höheres Alter besitzen und somit die langjährige Berufserfahrung einhergeht. Jedoch haben sie die Berufserfahrungen nicht in ein und derselben Einrichtung gesammelt (siehe Abbildung 5). Die Mehrheit arbeitet in diesen Institutionen zwischen ein und fünf Jahren. Dazu kommen zwei Befragte, die zwischen 21 und 26 Jahren in der gleichen Institution arbeiten. Es scheint wenige zu geben, die lange Zeit in der gleichen Einrichtung verbringen, ohne diese zu wechseln. Auf die sechste Frage, „Wo arbeiten Sie?“ antworteten 66,7 % mit den neuen Bundesländern. Nur 33,3 % arbeiten in den alten Bundesländern (siehe Abbildung 6). Das heißt, die Rückläuferquote aus den alten Bundesländern ist geringer. Dies kann mehrere Ursachen haben. Zum einen, dass dort wenig Pädagoginnen Erfahrungen mit der Institution Krippe haben, da sie nicht zwischen Krippe und Kindergarten wechseln, oder weil diese Einrichtung kleiner ist. Dazu kommt, dass vielleicht einige von ihnen eventuell im Urlaub zum Zeitpunkt der Befragung waren oder sie sich enthielten. Dagegen kann aus der höheren Rückläuferquote aus den neuen Bundesländern geschlossen werden, dass die dort arbeitenden Pädagoginnen entweder vorher schon Erfahrungen in Institutionen für Kinder unter drei Jahren gesammelt haben, oder sie wechseln oftmals die verschiedenen Gruppen innerhalb der ganzen Einrichtung. Dazu kommt, dass der Großteil der Erzieherinnen im höheren Alter in der Einrichtung in den neuen Bundesländern arbeitet und mehr von ihnen Erfahrungen in diesem Bereich machen konnten.

Abbildung 7 macht deutlich, dass 89,9 % der Befragtengruppe bereits vorher schon in der Krippe gearbeitet haben, jedoch nur fünf von neun momentan dort arbeiten (siehe Abbildung 8). Mit dem Fragebogen werden also sowohl Erzieherinnen, die bereits Erfahrungen in der Krippe machten, als auch die, die momentan dort arbeiten, befragt. Deshalb unterscheiden sich auch in Abbildung 9 die Anzahl

der betreuten Kinder so stark. „Haben Sie selbst Kinder?“, beantworteten 66,7 % mit ja (siehe Abbildung 10). Nur drei von ihnen haben keine eigenen Kinder. Obwohl Erzieherinnen den ganzen Tag mit Kindern zusammen arbeiten, scheint der eigenen Kinder- und Familienwunsch relativ groß zu sein. 66,7 % von den sechs Fachkräften mit Kindern haben zwei Kinder, der Rest drei (siehe Abbildung 11). In der nächsten Frage geht es darum, ob die Fachkräfte ihre Kinder in einer Einrichtung unter drei Jahren betreuen ließen. Von den sechs Antworten der Fachkräfte mit eigenen Kindern, waren fünf bei „ja“. Es gab aber auch eine Antwort bei „nein“. Das heißt nicht automatisch, wenn Erzieherinnen in einer Institution für Kinder unter drei Jahren arbeiten, dass sie ihre Kinder auch in solch einer betreuen lassen (siehe Abbildung 12). Wenn ihre eigenen Kinder betreut oder nicht fremdbetreut werden, dann ist das bei allen gleich. Entweder werden alle zu Hause betreut, oder es werden alle in eine Einrichtung gegeben. Abbildung 13 verdeutlicht, dass fünf von den befragten Fachkräften selbst in einer Einrichtung waren und 4 von ihnen nicht. Mit dieser Frage schließt der erste Bereich des Fragebogens ab. Im zweiten wird hinsichtlich Erfahrungen und Meinungen der pädagogischen Fachkräfte gefragt. Frage 14 bekommt eine 100%ige Bejahung. Alle neun Befragten sehen die Institution Krippe als eine gute Möglichkeit, um Familie und Beruf der Eltern unter einen Hut zu bringen (siehe Abbildung 14). Dieses Argument wird auch von den Autoren darunter Van Dieken, als Argument für eine Krippenbetreuung genannt (vgl. Van Dieken 2008). Auch die Frage hinsichtlich der Eingewöhnung wird mit einer 100%igen Bejahung angegeben. Demnach wird in jeder Einrichtung eine Eingewöhnung durchgeführt (siehe Abbildung 15). Daraus kann geschlossen werden, dass die Eingewöhnung als wichtiges Qualitätsmerkmal angesehen wird und eine hohe Bedeutung bekommt, welches mittlerweile in der Wissenschaft unumstritten ist (vgl. Haug-Schnabel; Bense 2006). Alle neun Pädagoginnen denken, dass die Entwicklung des Kindes durch die Krippenpädagogik beeinflusst wird. Die nächste Frage schließt daran an. Abbildung 17 zeigt das Ergebnis. 44,4 % sehen diese Beeinflussung als positiv an. Der Rest von 56,6 % sieht es positiv und negativ. Keine der Befragten sieht diese Beeinflussung als etwas völlig Negatives.

Die nächste Fragestellung ist eine offene, in der die vorherige Antwort begründet ist. Darunter nannten einige das Erlernen von Regeln und Normen sowie der Umgang mit anderen Kindern, wodurch die soziale Kompetenz gefördert werde. Die

Eltern haben die Möglichkeit mit anderen in Erfahrungsaustausch zu kommen. Die sprachliche, motorische und kognitive Entwicklung könne ebenfalls positiv beeinflusst werden. Eine Befragte antwortete, dass Kinder dadurch lernen mit Erfolg und Misserfolg umzugehen und dass gerade Kinder aus sozial schwachen Familien profitieren. Bedenken waren, dass die emotionale Kompetenz zu kurz kommen könne, da zu viele Kinder in einer Gruppe seien. Dadurch könne eine Lärmbelästigung entstehen. Auch eine hohe Stundenanzahl von acht bis zehn Stunden werde als negativ gesehen. Die Familie könne zu kurz kommen, da weniger Zeit mit dem Kind verbracht werde. Das Resultat eines unzuverlässigen oder schlechten Bindungsverhaltens wird auch als negative mögliche Auswirkung gesehen. Angesprochen wird ebenfalls, dass die Krippenbetreuung Anstrengung und Stress für das Kind bedeute. Auffällig bei den Antworten ist, dass alle drei Befragten aus den alten Bundesländern sich nicht für die rein positive beziehungsweise für die rein negative Antwort entschieden haben. Sie geben die Krippenpädagogik mit einer verbundenen negativen und positiven Beeinflussung an. Eine Befragte enthielt sich und gab keine Begründung an. Auch auf die nächste Frage, ob jedes Kind in der Krippe gut aufgehoben ist, wird zum Großteil mit „nein“ beantwortet. Nur drei der Fachkräfte bejahen diese Frage (siehe Abbildung 18). Frage 20, ob jedes Kind für die Krippe geeignet ist, wird häufig mit „nein“ beantwortet. Nur 25 % entscheiden sich für die Antwort „ja“. Eine Befragte antwortete nicht aufgrund des Wortes „geeignet“. Wieder sollte diese Antwort in einem offenen Format begründet werden. Ein Drittel enthielt sich, nur sechs von den neun gaben eine Antwort. Von den zwei Befragten, die sich positiv zu der vorherigen Frage äußerten, antwortete eine nicht. Die andere gab an, dass auf jedes Kind individuell und empathisch eingegangen und dass die Bedürfnisse und Wünsche von jedem Kind berücksichtigt werden. Von den 75 % der Fachkräfte, die eine negative Antwort in der vorherigen Frage abgegeben haben, haben zwei ebenfalls nicht geantwortet. Die anderen antworteten, dass emotional bezogene Kinder erst später in eine Einrichtung kommen sollen. Auch die Beziehung zum Kind sei wichtig. Es gebe Kinder, die keinen normalen Entwicklungsweg mitmachen können wie zum Beispiel welche mit seelischen Auffälligkeiten. In der Krippe gebe es gesundheitliche Beeinträchtigungen und psychisch beziehungsweise sozial schwache Kinder seien dort überfordert. Kinder können sich nicht mehr geliebt, sondern abgeschoben fühlen. Dadurch entstehen große Trennungsängste. Dazu komme die Lautstärke der ande-

ren Kinder, die ebenfalls Verängstigung verursachen könne und die Vorerfahrungen, zum Beispiel mit Tagesmüttern. Die nächste Frage, ob es nach ihrer Meinung und Erfahrungen Kinder gebe, die nicht für die Krippe geeignet waren, soll als Kontrollfrage dienen und die Glaubwürdigkeit überprüfen. Da ich schon mal gefragt habe, ob jedes Kind für die Krippe geeignet ist, müsste es hier in der Schlussfolgerung auf das gleiche Ergebnis kommen. Eine der Befragten gab keine Antwort darauf. 75 % haben bereits die Erfahrungen gemacht, dass ein Kind oder Kinder von ihnen als nicht geeignet gesehen wurden. Die Befragte, die jedes Kind als krippengeeignet sieht (Frage 20) hat angegeben, dass sie aber bereits durch ihre Erfahrungen schon mindestens ein Kind als nicht krippengeeignet sehen würde. Wiederum dazu gibt es Erzieherinnen, die nicht alle Kinder für eine Krippe geeignet sehen, jedoch diese Erfahrungen in ihrer Zeit als pädagogische Fachkraft nicht machten. Das bedeutet also, dass die Antworten der beiden Fragen nicht rückfolgendernd identisch sind. Die nächste Abbildung zeigt die Antworten nach der täglichen Stundenanzahl, die ein Kind unter drei Jahren in einer Einrichtung verbringen sollte. Bei den Antworten, die mehrere Anzahlen an Stunden beinhalten, habe ich die höchste Stundenanzahl genommen, um dies graphisch besser darstellen zu können. Je vier Erzieherinnen sehen fünf beziehungsweise sechs Stunden am Tag als sinnvoll an. Eine befragte Erzieherin antwortete bis maximal 7 Stunden (siehe Abbildung 21).

Der dritte Bereich im Fragebogen ist eine Ranking-Skala mit zehn Thesen. Ebenfalls sind diese Thesen im geschlossenen Format angeordnet, die nur angekreuzt werden müssen.

Die erste These, die Eingewöhnung sei ein wichtiges Qualitätsmerkmal, wurde von allen Beteiligten voll und ganz zugestimmt (siehe Abbildung 22) und die Bedeutung des Transitionsprozesses wird wieder hervorgehoben. Dass die Eingewöhnung für die gesamte Krippen- und Kitazeit entscheidend sei, dem stimmten 88,9% voll und ganz zu, nur 11,9 % stimmen dem eher zu (siehe Abbildung 23). In Abbildung 24 ist erkennbar, dass 77,8 % der Befragten dem voll und ganz zustimmen, die Eingewöhnung sei die Voraussetzung für eine gute Erzieherin-Kind-Bindung. Nur 22,2 % stimmen dem eher zu. Becker-Stoll, Niesel und Wertfein formulieren das ebenfalls sehr deutlich. Grundlage für einen guten Start in die Einrichtung ist eine behutsame und an dem Kind angepasste Eingewöhnung. Sie ermöglicht eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Erzieherin und ent-

scheidet über die weitere Betreuungszeit (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). Der Eingewöhnung wird in ausgewählten Einrichtungen viel Bedeutung zugeschrieben. Die vierte These, jedes Kind brauche eine Bezugsperson in der Einrichtung, wird mit 77,8 % voll und ganz zugestimmt. Der Rest stimmt dieser These eher zu (siehe Abbildung 25). Auch dieser Aspekt kommt in der Literatur zum Vorschein. Die Erzieherin wird für das Kind in der neuen Umgebung die Vertrauensperson, ein sicherer Hafen. Deshalb ist eine feste Bindung zu mindestens einer Fachkraft wichtig, weil beispielsweise Kinder im Alter von null bis drei Jahren ihr inneres Gleichgewicht nicht selbst herstellen können und deshalb von ihrer Hilfe benötigen (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2010). „Die Krippe dient als Ausgleich zur Familie“, dem stimmt niemand voll und ganz zu. 77,8 % stimmen eher zu, wobei jeweils 11,1 % dem eher nicht zustimmen beziehungsweise gar nicht zustimmen (siehe Abbildung 26). Der These, Kinder brauchen soziale Kontakte, wird mit 66,7 % voll und ganz zugestimmt, ein Drittel stimmt dem eher zu (siehe Abbildung 27). Demnach bestätigen die befragten Fachkräfte, dass die Sozialkompetenz in einer Einrichtung ebenfalls ein wichtiger Punkt sei. Sie wird durch Interaktion entwickelt und gefördert (vgl. Van Dieken 2008). „Die außerfamiliäre Betreuung ist mit Entwicklungsrisiken und –chancen verbunden“, soll wieder als eine Kontrollfrage dienen, die in Form einer These in der Ranking-Skala aufgeführt ist. Die vorherige Frage, ob die Beeinflussung des Kindes durch die Krippenpädagogik positiv, negativ oder beides ausfällt, wird hier nochmal aufgegriffen. Sieben der befragten Pädagoginnen stimmen dem voll und ganz zu, dass sowohl durch die Krippenpädagogik Chancen aber auch Risiken in der kindlichen Entwicklung, wie durch die NICHD-Studie wissenschaftlich belegt wird (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2010), entstehen können (siehe Abbildung 28). 44,4 % sahen die Beeinflussung in Abbildung 17 durch die Krippe als komplett positiv an. Das widerspricht sich, denn drei der Gefragten, die vorher eine reine positive Beeinflussung der Entwicklungsbeeinflussung angaben, stimmen der jetzigen These voll und ganz zu. Das kann daran liegen, dass sie durch den Verlauf der Fragen zu diesem Ergebnis kommen und somit die gemachten Erfahrungen reflektierten. Denn zwischendurch wird nach der Eignung jeden Kindes für die Krippe gefragt, wobei der Großteil zu dem Ergebnis kam, dass aufgrund ihrer Erfahrungen eben nicht alle Kinder dafür geeignet sind. Auf die nächste These, dass Kinder den Großteil ihres Tages zu Hause oder im familiären Umkreis verbringen sollten, wird relativ ausgeglichen geant-

wortet (siehe Abbildung 29). Je 33,3 % der befragten Erzieherinnen stimmen dem voll und ganz beziehungsweise eher zu. Im Gegensatz dazu stimmen 22,2 % dem eher nicht zu und 11,1 % gar nicht zu. Demnach ist auch unter den Fachkräften keine Einigkeit zu erkennen. Das hängt wahrscheinlich mit den selbst gemachten Erfahrungen zusammen. Sehen sie die Institution als geeignet und die betreuten Kinder als gut aufgehoben, dann müssen ihrer Meinungen nach die Kinder nicht den Großteil des Tages in der Familie verbringen. Ein weiteres Qualitätsmerkmal, die Zusammenarbeit mit den Eltern, ist allen Erzieherinnen wichtig und stimmen bei der vorletzten These mit voll und ganz 100%ig ab. Das heißt, auch sie sehen diesen Aspekt als wichtig an. Die Beziehung zu den Eltern sollte in eine Bildungspartnerschaft enden, denn sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern sind an dem Kind und seiner Entwicklung interessiert. Somit ist eine gute Zusammenarbeit unerlässlich (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006). Die letzte These, die den dritten Bereich und den Fragebogen abschließt, bezieht sich auf fachliche Fort- und Weiterbildungen. 88,9 % stimmen voll und ganz zu, dass ihnen diese wichtig sind, nur eine Befragte stimmt diesem eher zu.

8.5. Kritische Betrachtung

Die zwei offenen Fragen hinsichtlich der Begründung von den gegebenen Antworten wurden wenig ausgefüllt. Das kann daran liegen, dass offene Fragestellungen zeitaufwändiger sind und die aktive Auseinandersetzung, die mit dem Thema voraussetzt wird, nicht stattfand. Einerseits sind sie um ein breites Meinungsspektrum zu erhalten notwendig, aber andererseits ist die Gefahr groß, dass viele der Befragten sich enthalten, was auch in dieser Befragung deutlich wurde. Geschlossene Fragestellungen scheinen beliebter zu sein, denn dort ist die Anzahl der enthaltenden Antworten weitaus geringer. Frage 23 „Wie lange sollte nach Ihrer Meinung ein Kind unter drei Jahren täglich in der Krippe verbringen?“ ist unglücklich formuliert. Hier hätte das Wort „maximal“ vorkommen sollen, weil für viele Befragten die Antwort schwierig war, sie maximal bereits selbst vor die Antwort schrieben und sich oftmals nicht entscheiden konnten. Auch die erste These der Ranking-Skala „Die Eingewöhnung ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal“ ist ebenfalls nicht einwandfrei gestellt. Denn hier stellt sich im Zusammenhang die Frage, was ein Qualitätsmerkmal ist und woran es sich messen lässt. Es könnte von jedem

unterschiedlich angesehen werden. Da alle Befragten Erfahrungen in ihrem Beruf haben und theoretische Grundlagen besitzen, kann vom Verständnis ausgegangen werden, es darf aber nicht vorausgesetzt werden. Auch über die Frage, ob jedes Kind für die Krippe geeignet sei, sind gewisse Zweifel aufgetreten. Ist das Wort „geeignet“ bei dieser Fragestellung passend? Hier stellt sich die Frage, ob nicht jedes Kind geeignet ist beziehungsweise geeignet gemacht wird. Denn Kinder sind diejenigen, die bei der außerfamiliären Betreuung nicht gefragt werden. Entscheidend ist also, ob sie dort gut aufgehoben sind.

Dazu hätten noch mehr Einrichtungen befragt werden können, um eine größere Anzahl an ausgefüllten Fragebögen zurückzubekommen.

Fazit

„Das Gras wächst nicht schneller,
wenn man daran zieht.“

(<http://www.stillkinder.de/weisheit.html#Erziehung>)

Dieses afrikanische Sprichwort kann auch auf die Entwicklung eines Kindes bezogen werden, die wie Kind zu Kind einzigartig ist. Das Einzige, was von außen dazu getragen werden kann ist eine begleitende und vertrauensvolle Unterstützung von Eltern und pädagogischen Fachkräften, um eine bestmögliche Entwicklung des Kindes zu sorgen.

Dank der neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus den letzten Jahren, wissen wir heute viel über Kinder und deren Entwicklung – was ihnen gut tut, was sie brauchen, aber auch was ihnen schadet. Einige der Ergebnisse befassen sich mit der außerfamiliären Betreuung für Kleinstkinder im Alter von null bis drei Jahren. Auch wenn dieser Aspekt in der Öffentlichkeit immer wieder Diskussionen auslöst. Es steht fest, dass eine gute Krippenbetreuung eine ausgiebige und elternbegleitete Eingewöhnung voraussetzt und einhergehend die Qualität der frühkindlichen Institution, neben der Individualität und des Temperamentes des Kindes, eine erhebliche Rolle spielt. Nicht nur der Ausbau der Quantität, sondern auch der Qualität bedarf der Verbesserung. Jedoch muss auch klargestellt werden, dass es unter den zahlreichen Einrichtungen auch viele qualitative gibt. Ist die „Idealkrippe“ gefunden, so wissen Eltern ihr Kind in guten Händen und können sorgenfrei in den

Tag starten. Nicht nur der Wille darüber, ob ein Kind zu Hause oder in einer Krippe bereit werden soll entscheidet, es sind oftmals gewisse Lebensumstände, die zu einer außerfamiliären Betreuung führen. Viele Eltern würden gern ihr Kind länger zu Hause betreuen, sind aber gleichermaßen finanziell auf ihren Beruf angewiesen, so dass sie meist gar keine andere Chance haben als der Arbeit nachzugehen. Deshalb ist es umso wichtiger eine Kinderkrippe zu finden, in der sich Eltern und Kind wohlfühlen. Die Krippenpädagogik kann sich positiv als auch negativ auf das Kind und dessen Entwicklung auswirken. Für eine Institution spricht eine lernanregende Umgebung mit anderen Kindern, wodurch der soziale Kontakt zu gleichaltrigen und zu Kindern unterschiedlichen Alters gesichert ist. Die Sprachkompetenz und intellektuellen Fähigkeiten sind bei Krippenkindern nachweislich besser ausgebildet, auch die Selbstständigkeit ist ausgeprägter. Jedoch gibt es auf der anderen Seite auch negative Auswirkungen, die entstehen können. So sind Kinder in einer Institution weitaus gestresster und besonders anfällig in Bezug auf Erkrankungen. Eine schlechte Qualität in der Einrichtung kann mit erheblichen Entwicklungsbeeinträchtigungen einhergehen. Das heißt also, dass für jedes Kind Chancen und Risiken aus der Krippenpädagogik entstehen können, je nachdem wie qualitativ die Krippe ist. Es gibt auch gleichzeitig Nachweise darüber, dass die Entwicklungsfortschritte durch die Krippe nur bis zum Schuleintritt andauern. Danach können auch familiär betreute Kinder gleiche Fortschritte beziehungsweise die gleichen Fähigkeiten aufweisen (vgl. Haug-Schnabel; Bensel 2006).

Mit Hilfe des Fragebogens wurden diese wissenschaftlichen Erkenntnisse bestätigt und meine anfangs formulierte Forschungsfrage kann beantwortet werden. Es ist nicht jedes Kind für die Krippe geeignet, genauer formuliert ist nicht jedes dort gut aufgehoben, welches durch die Erfahrungen der befragten Erzieherinnen und der Kinderpflegerin belegt worden ist. Trotzdem liegt die Entscheidung über einen Krippenbesuch immer bei den Eltern, die mit Hilfe dieser Arbeit sich für oder gegen diesen Besuch ihres Kindes entscheiden können.

Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Aufl. München: Rheinhardt Verlag, 2008

Ahnert, Lieselotte: Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung- Bildung- Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2010

Ahnert, Lieselotte; Schnurrer, Hertha: Krippen.: In: Fried, Lilian; Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. S.302-311. 1.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung.13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010

Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika: Handbuch in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg: Verlag Herder, 2010

Bertelsmann Stiftung: Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern.

URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-CB88A048-03E49F6C/bst/xcms_bst_dms_23966_27048_2.pdf [Stand 10.05.2012, 17:56 Uhr]

Bowlby, John: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München: Rheinhardt Verlag,2008

Bowlby, John: Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 6. Aufl. München: Rheinhardt Verlag, 2010

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Ausbau der Kinderbetreuung: Bundeskabinett beschließt Finanzierung.

URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=100584.html>

[Stand: 24.04.2012, 11:04 Uhr]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG).

URL:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/PdfAnlagen/Tagesbetreuungsbaugesetz-TAG,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

[Stand:24.04.2012, 15:00 Uhr]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Gute Kinderbetreuung.

URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>

[Stand: 11.05.2012, 11:03 Uhr]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Kinderförderungsgesetz (KiföG).

URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=133282.html> [Stand: 30.05.2012, 12:15 Uhr]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher.

URL:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte->

[kitas,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte-kitas,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf) [Stand: 26.06.2012, 20:12 Uhr]

Götze, Hanne K.: Kinder brauchen Mütter. Die Risiken der Krippenbetreuung- Was Kinder wirklich stakt macht. Graz: Ares Verlag, 2011

Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg: Herder Verlag, 2010

Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim: Wichtige Gedanken im Vorfeld. In: Kindergarten heute spezial. Kinder unter 3- Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. S.4-15. 6. Aufl. Freiburg: Herder Verlag, 2006

Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim: Die Eingewöhnung ein Qualitätsstandard. In: Kindergarten heute spezial. Kinder unter 3- Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. S.31-40. 6. Aufl. Freiburg: Herder Verlag, 2006

Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim: Qualitätsorientiertes Arbeiten mit Kleinstkindern. In: Kindergarten heute spezial. Kinder unter 3- Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. S.42-52. 6. Aufl. Freiburg: Herder Verlag, 2006

Kasten, Hartmut: 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 2. Aufl. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag, 2007

Kluge, Norbert: Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian; Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. S.22-33. 1.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006

Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. 11. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag, 2006

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Eva: Die ersten Tage-ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003

Nentwig-Gesemann, Iris; Neuß, Norbert: Professionelle Haltung von Fachkräften. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. S.227-236. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag, 2011

Nomos Gesetze: Gesetze für die Soziale Arbeit. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos Verlag, 2011/12

Petzold, Matthias: Zur Bedeutung der Familie.: In: Fried, Lilian; Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. S.55-65. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006

Senckel, Barbara: Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. 1. Aufl. München: Verlag C. H. Beck, 2004

Statistisches Bundesamt: Familien mit minderjährigen Kindern 2010 nach Zahl der minderjährigen Kinder und nach der Familienform.
URL:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/FamilienKindern.html?nn=50740> [Stand: 02.04.2012, 18:06 Uhr]

Statistisches Bundesamt: Haushalte nach Haushaltsgrößen

URL:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/Haushaltsgroesse.html?nn=50740> [Stand: 02.04.2012]

Stillkinder.de: URL: <http://www.stillkinder.de/weisheit.html#Erziehung> [Stand: 26.06.2012, 09:28 Uhr]

Van Dieken, Christel: Was Krippenkinder brauchen. Erziehung, Bildung und Betreuung von unter Dreijährigen. 2. Aufl. Freiburg: Herder Verlag, 2008

Viernickel, Susanne: Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. S. 1-6. Berlin und Weimar: Verlag das Netz, 2009

Viernickel, Susanne: Zur Bedeutung der Peer-Kultur: In: Fried, Lilian; Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. S.65-74. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006

Von der Beek: Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, 2010

Werning, Inge: Zusammenarbeit mit den Eltern. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. S.250-262. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag, 2011

Zeiß, Julia: Anregungsreiche Räume für die Jüngsten. S.76-86. 1. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag, 2011

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1) Altersverteilung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 2) Geschlecht

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 3) Pädagogischer Abschluss

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 4) Berufserfahrung allgemein

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 5) Berufserfahrung in dieser Einrichtung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 6) Arbeitsort

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 7) Vorherige Berufserfahrungen in der Krippe

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 8) Momentaner Arbeitsort

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 9) Betreute Kinder

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 10) Eigene Kinder

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 11) Anzahl der eigenen Kinder

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 12) Betreuung der eigenen Kinder

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 13) Eigene Krippenerfahrungen

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 14) Vereinbarkeit Familie und Beruf

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 15) Durchführung Eingewöhnung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 16) Beeinflussung der Entwicklung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 17) Art der Beeinflussung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 18) Gut aufgehoben in der Krippe

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 19) Eignung für die Krippe

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 20) Nicht geeignet für die Krippe

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 21) Tägliche Stundenanzahl der Betreuung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 22) Eingewöhnung als Qualitätsmerkmal

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 23) Eingewöhnung entscheidend für weitere Betreuungszeit

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 24) Eingewöhnung in Bezug auf Erzieherin-Kind-Bindung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 25) Bezugsperson in der Einrichtung

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 26) Krippe als Ausgleich

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 27) Soziale Kontakte

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 28) Entwicklungsrisiken und –chancen

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 29) Aufenthalt des Kindes

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 30) Zusammenarbeit mit Eltern

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Abb. 31) Fort- und Weiterbildungen

Quelle: Fragebogen aus der Bachelorarbeit von Stephanie Kinzel, 2012

Anhang

Anlage 1: Der Fragebogen


Anlage 2: Fragebogenauswertung

Anlage 3: Graphische Darstellung meines Fragebogens

Anlage 1 Der Fragebogen

Liebe Kollegen, liebe Kolleginnen,
 wie Ihr bereits schon wisst, schreibe ich momentan an meiner Abschlussarbeit mit dem Titel „Chancen und Risiken der Krippenpädagogik“. In dieser Arbeit möchte ich herausfinden, ob jedes Kind für die Krippenpädagogik geeignet und wovon dies abhängig ist.
 Neben dem theoretischen Teil meiner Arbeit, gibt es auch einen empirischen, den ich mit Hilfe eines Fragebogens und Eurer Unterstützung erarbeiten und auswerten möchte. Daher bitte ich Euch einige Minuten Zeit zu nehmen und ihn hinsichtlich eigener Erfahrungen oder Meinungen auszufüllen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Alle, die bereits in der Krippe gearbeitet haben oder dort arbeiten sind herzlich eingeladen einen Fragebogen zu bearbeiten. Die Daten werden vertraulich und anonym behandelt und dienen nur für meine wissenschaftliche Arbeit.
 Neben den Fragebögen lege ich einen Umschlag bei, in dem Ihr sie bitte bis spätestens Ende Mai wieder an mich zurückschickt. Wenn Fragen auftreten sollten, könnt Ihr mich gerne unter 0171 5386345 oder StephieKinzel@web.de kontaktieren.
 Ich danke Euch für Eure Unterstützung und sende viele Grüße!
 Eure Stephanie

Befragung zum Thema Chancen und Risiken der Krippenpädagogik

 Hochschule Niederrhein

Alter:

_____Jahre

Geschlecht:

Pädagogischer Abschluss:

Seit wann arbeiten Sie in einem pädagogischen Beruf?

_____Jahre

Seit wann arbeiten Sie in dieser Einrichtung?

_____Jahre

Wo arbeiten Sie?

A in den alten Bundesländern B in den neuen Bundesländern

Haben Sie bereits in der Krippe gearbeitet?

A ja B nein

Bitte Zutreffendes ankreuzen!

Die Eingewöhnung ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Die Eingewöhnung ist entscheidend für die gesamte Krippen- und Kitazeit

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Eine gute Eingewöhnung ist Voraussetzung für eine gute Erzieherin-Kind-Bindung

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Jedes Kind braucht eine Bezugsperson in der Einrichtung

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Die Krippe dient als Ausgleich zur Familie

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Kinder brauchen soziale Kontakte

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Die außerfamiliäre Betreuung ist mit Entwicklungsrisiken und -chancen verbunden

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Den Großteil des Tages sollten Kinder unter drei Jahren im familiären Umkreis/ zu Hause verbringen

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist von großer Bedeutung

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Fachliche Fort- und Weiterbildungen sind mir wichtig

A stimme voll und ganz zu B stimme eher zu C stimme eher nicht zu D stimme gar nicht zu

Anlage 2 Fragebogenauswertung

1.	Alter								
Jahre	22	27	40	47	54	49	52	45	43

2.	Geschlecht								
Weiblich:	9				Männlich:	0			

3.	Seit wann arbeiten Sie in einem pädagogischen Beruf?								
Jahr/e	2	1	21	23	37	28	28	26	25

4.	Seit wann arbeiten Sie in dieser Einrichtung?								
Jahr/e	1	1	2	12	2	6	26	26	3

5.	Wo arbeiten Sie?								
In den alten Bundesländern:	3				In den neuen Bundesländern:	6			

6.	Haben Sie bereits in der Krippe gearbeitet?								
Ja:	8				Nein:	1			

7.	Arbeiten Sie momentan in der Krippe?								
Ja:	5				Nein:	4			

8.	Wie viele Kinder werden dort betreut?									
15 Kinder:	3x		14 Kinder:	3x		12 Kinder:	2x		10 Kinder:	1x

9.	Haben Sie selbst Kinder?								
Ja:	5				Nein:	4			

10.	Wenn ja, wie viele?
2 Kinder: 4x	3 Kinder: 2x

11.	Waren/Sind ihre Kinder in einer frühkindlichen Einrichtung unter drei Jahren?
Ja: 5	Nein: 1

12.	Waren Sie selbst in einer frühkindlichen Einrichtung unter drei?
Ja: 5	Nein: 4

13.	Ist nach Ihrer Meinung die Krippe eine gute Möglichkeit, um Familie und Beruf der Eltern zu vereinbaren?
Ja: 9	Nein: 0

14.	Wird in Ihrer Einrichtung eine Eingewöhnung durchgeführt?
Ja: 9	Nein: 0

15.	Denken sie, dass die Krippenpädagogik die Entwicklung des Kindes beeinflusst?
Ja: 9	Nein: 0

16.	Wenn ja:	
Positiv: 4	Negativ: 0	Beides: 5

17.	Warum? Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung oder nenn Sie Kriterien!	
Positiv:	Negativ:	
<ul style="list-style-type: none"> • soziale Kompetenzen werden gefördert • Kinder lernen mit Erfolg und Misserfolg umzugehen • Kinder aus sozial schwachen Familien profitieren zum Teil • Umgang mit anderen Kinder • sprachlich-motorische Entwicklungsförderung 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionale Kompetenzen können zu kurz kommen • wenn Kleinkindern bis drei Jahren täglich 8-10 Stunden in der Einrichtung sind • Langzeitstudien belegen negative Auswirkungen • Kinder sind angespannt und stehen unter Stress 	

<ul style="list-style-type: none"> • positive Entwicklung: kognitiv, sprachlich, motorisch • soziale Kontakte werden geknüpft • Kinder lernen Normen und Regeln • Selbstständigkeit wird gefördert • Förderung der individuellen Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Überforderung durch Gruppengröße • Lärmbelästigung • Familie kommt zu kurz • schlechtes, unzuverlässiges Bindungsverhalten • zu wenig Zeit mit der Familie, zu viel Zeit im Kindergarten
--	--

18.	Denken Sie, jedes Kind ist in der Krippe gut aufgehoben?
Ja: 3	Nein: 6

19.	Ist nach Ihrer Meinung und Erfahrung jedes Kind für die Krippe geeignet?
Ja: 2	Nein: 6

20.	Begründen Sie bitte Ihre Antwort!
<ul style="list-style-type: none"> • es gibt gesundheitliche Beeinträchtigungen • psychisch und sozial schwache Kinder sind überfordert • emotional bezogene Kinder sollten erst später in die Einrichtung kommen • große Trennungsprobleme, Kind fühlt sich abgeschoben und nicht mehr geliebt • Verängstigung durch andere Kinder • Lautstärke der Gruppe • schlechte Erfahrungen (z.B. Tagesmutter) • es gibt Kinder, welche in ihrer Entwicklung keinen normalen Entwicklungsweg mitmachen können (z.B. Kinder mit seelischen Auffälligkeiten) • Kind sollte nicht mehr Zeit in der Krippe verbringen als zu Hause • auf jedes Kind wird individuell und empathisch eingegangen • Bedürfnisse und Wünsche werden individuell berücksichtigt 	

21.	Gab es in Ihrer Zeit als pädagogische Fachkraft ein Kind oder Kinder, die nach Ihrer Meinung nicht geeignet für die Krippe waren?
Ja: 2	Nein: 6

22.	Wie lange sollte nach Ihrer Meinung ein Kind unter drei Jahren täglich in der Krippe verbringen?				
4-5 Stunden: 1x 5 Stunden: 3x 5-6 Stunden: 1x 6 Stunden: 3x 6-7 Stunden: 1x					

23.	Die Eingewöhnung ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal			
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	
9	0	0	0	

24.	Die Eingewöhnung ist entscheidend für die gesamte Krippen- und Kitazeit			
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	
8	1	0	0	

25.	Eine gute Eingewöhnung ist Voraussetzung für eine gute Erzieherin-Kind Bindung			
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	
7	2	0	0	

26.	Jedes Kind braucht eine Bezugsperson in der Einrichtung			
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	
7	2	0	0	

27.	Die Krippe dient als Ausgleich zur Familie			
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	
0	7	1	1	

28.	Kinder brauchen soziale Kontakte			
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	
6	3	0	0	

29.	Die außerfamiliäre Betreuung ist mit Entwicklungsrisiken und –chancen verbunden		
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
7	1	1	0

30.	Den Großteil des Tages sollten Kinder unter drei Jahren in familiären Umkreis/ zu Hause verbringen		
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
3	3	2	1

31.	Die Zusammenarbeit von Eltern ist von großer Bedeutung		
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
9	0	0	0

32.	Fachliche Fort- und Weiterbildungen sind mit wichtig		
Stimme voll und ganz zu	Stimm eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
8	1	0	0

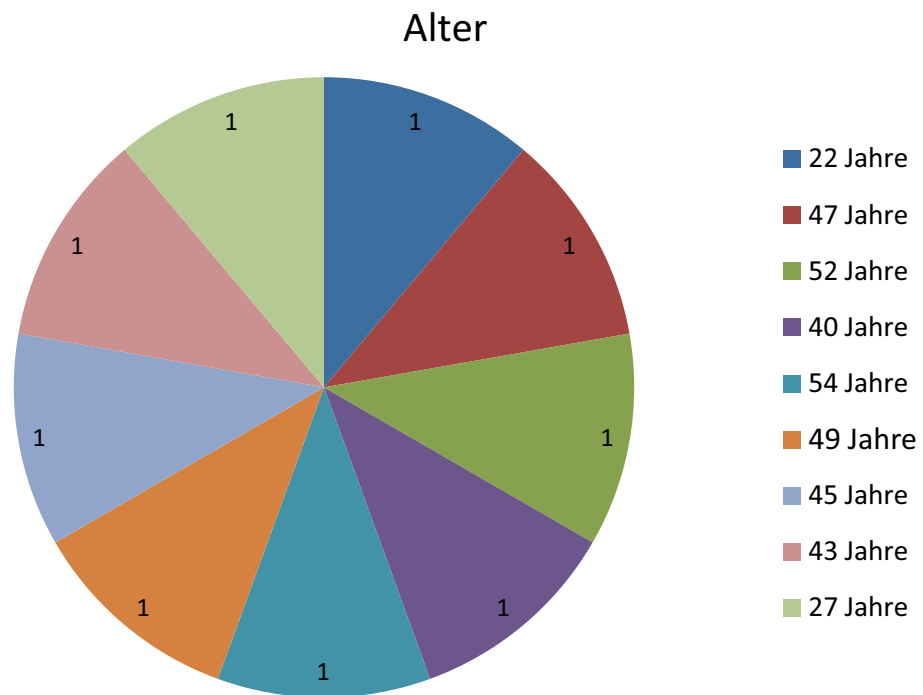
Anlage 3 Graphische Darstellung meines Fragebogens

Abbildung 1) Altersverteilung

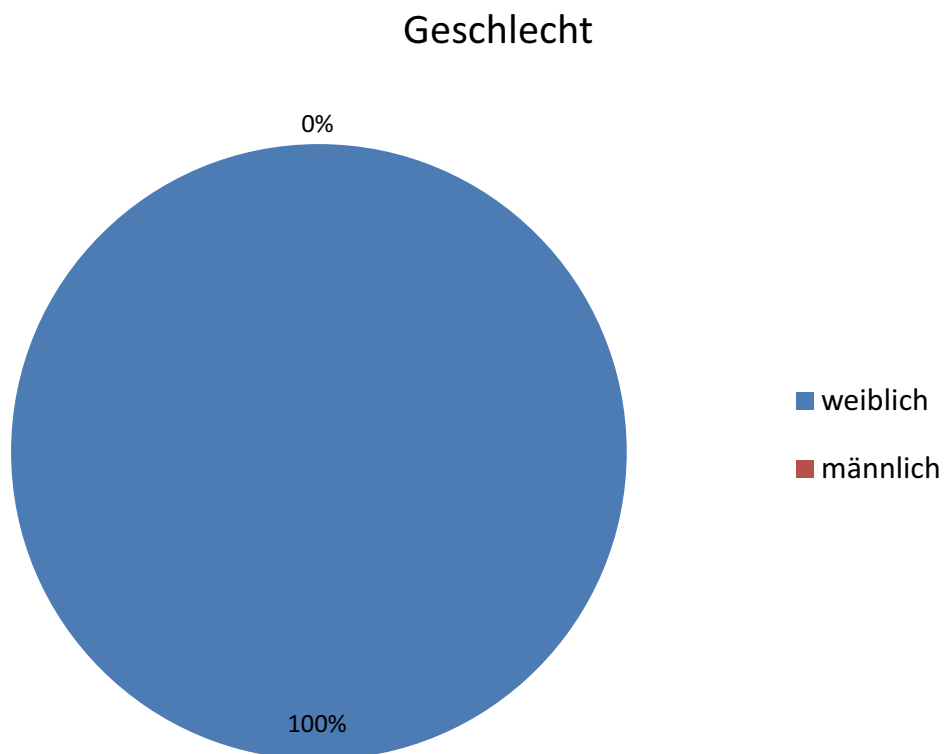


Abbildung 2) Geschlecht

Pädagogischer Abschluss

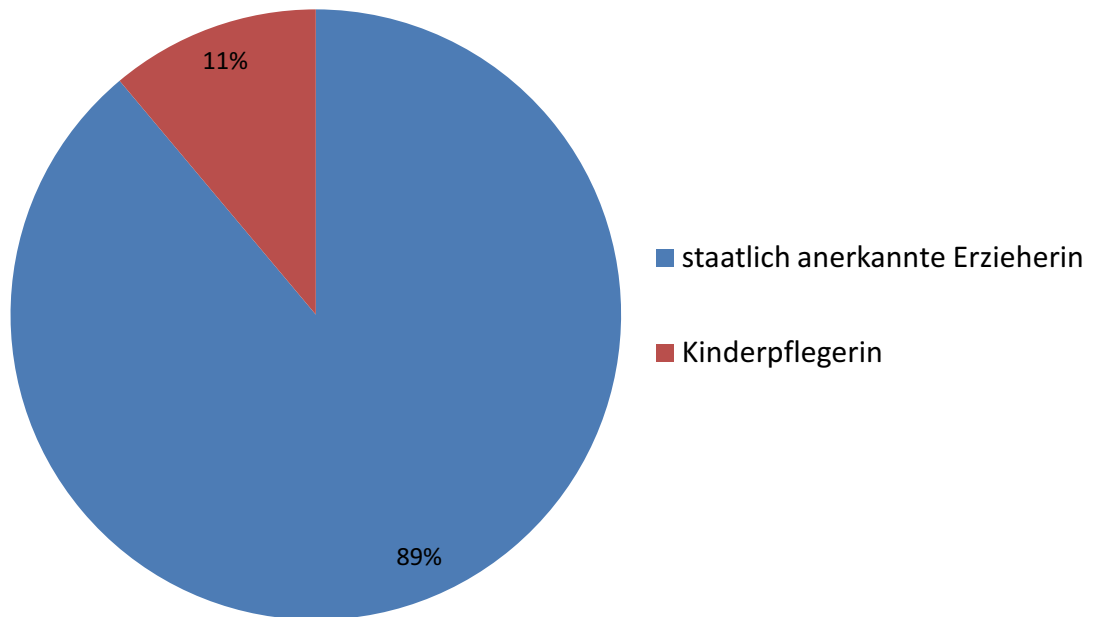


Abbildung 3) Pädagogischer Abschluss

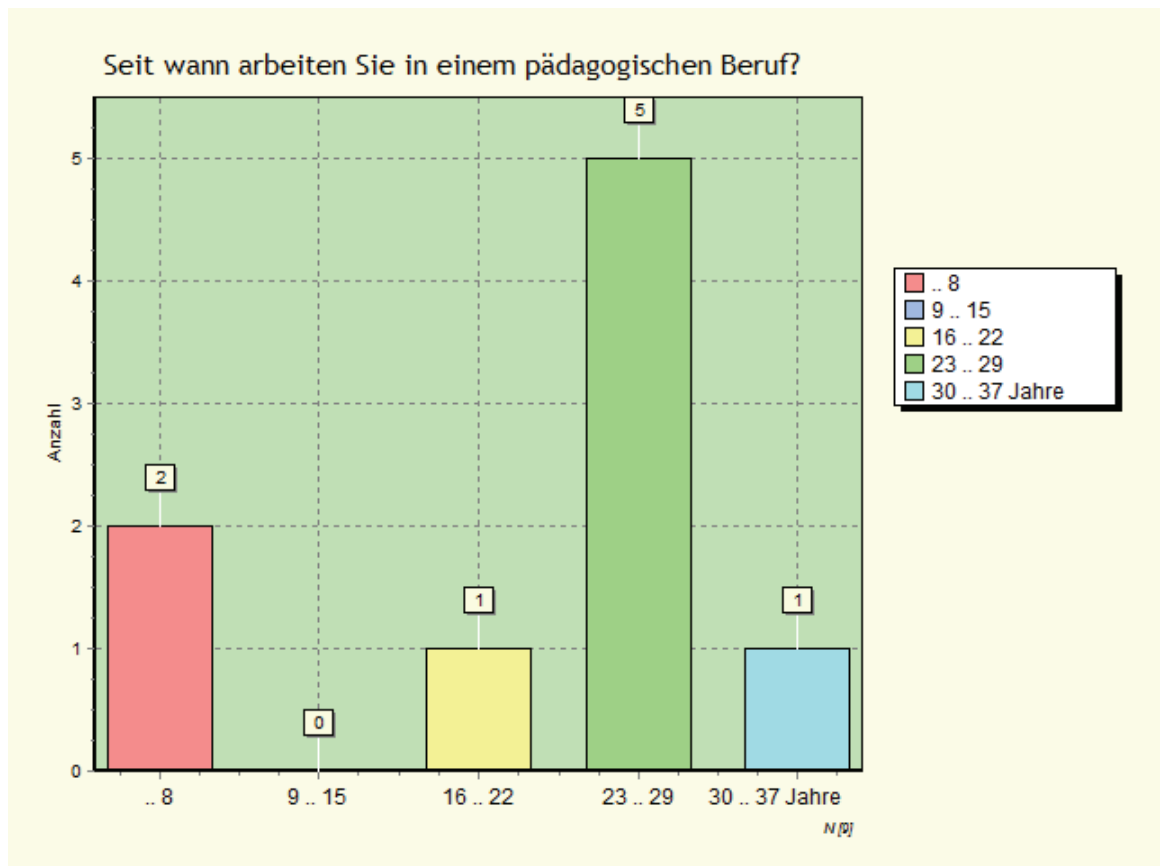


Abbildung 4) Berufserfahrung allgemein

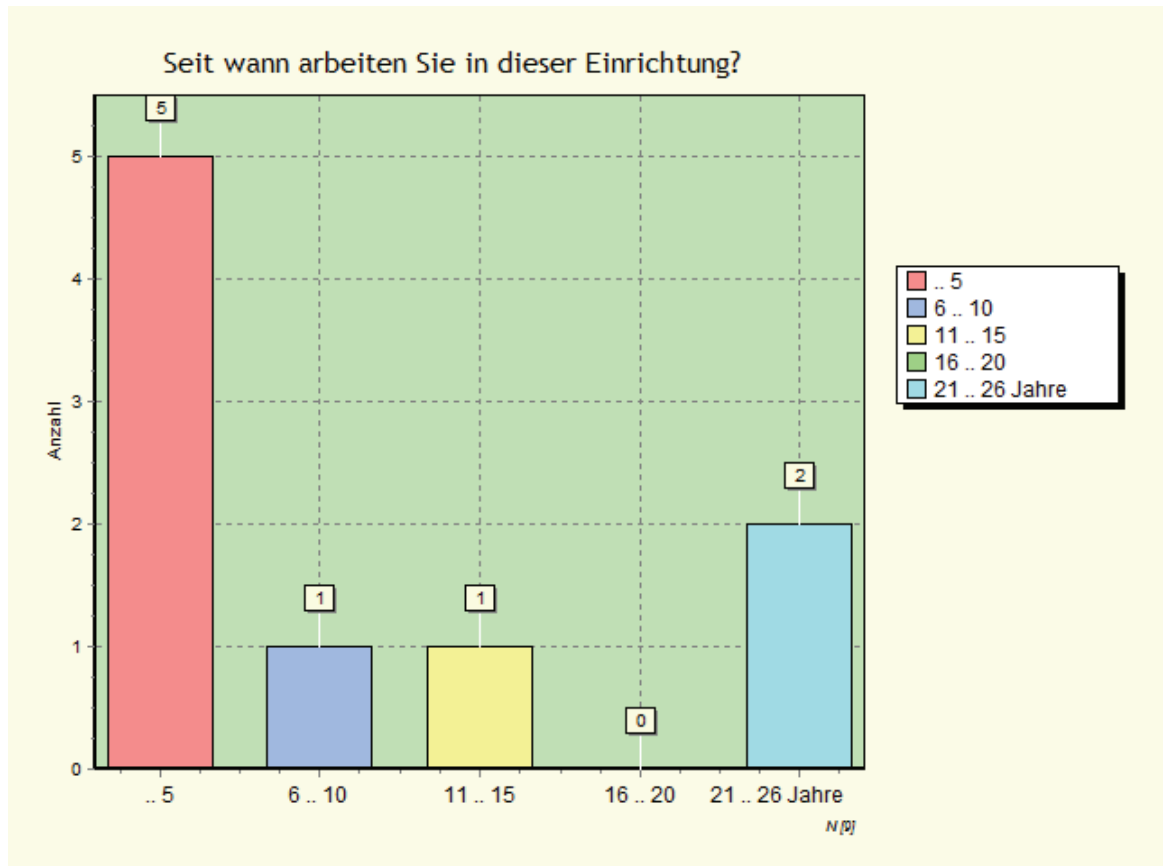


Abbildung 5) Berufserfahrung in dieser Einrichtung

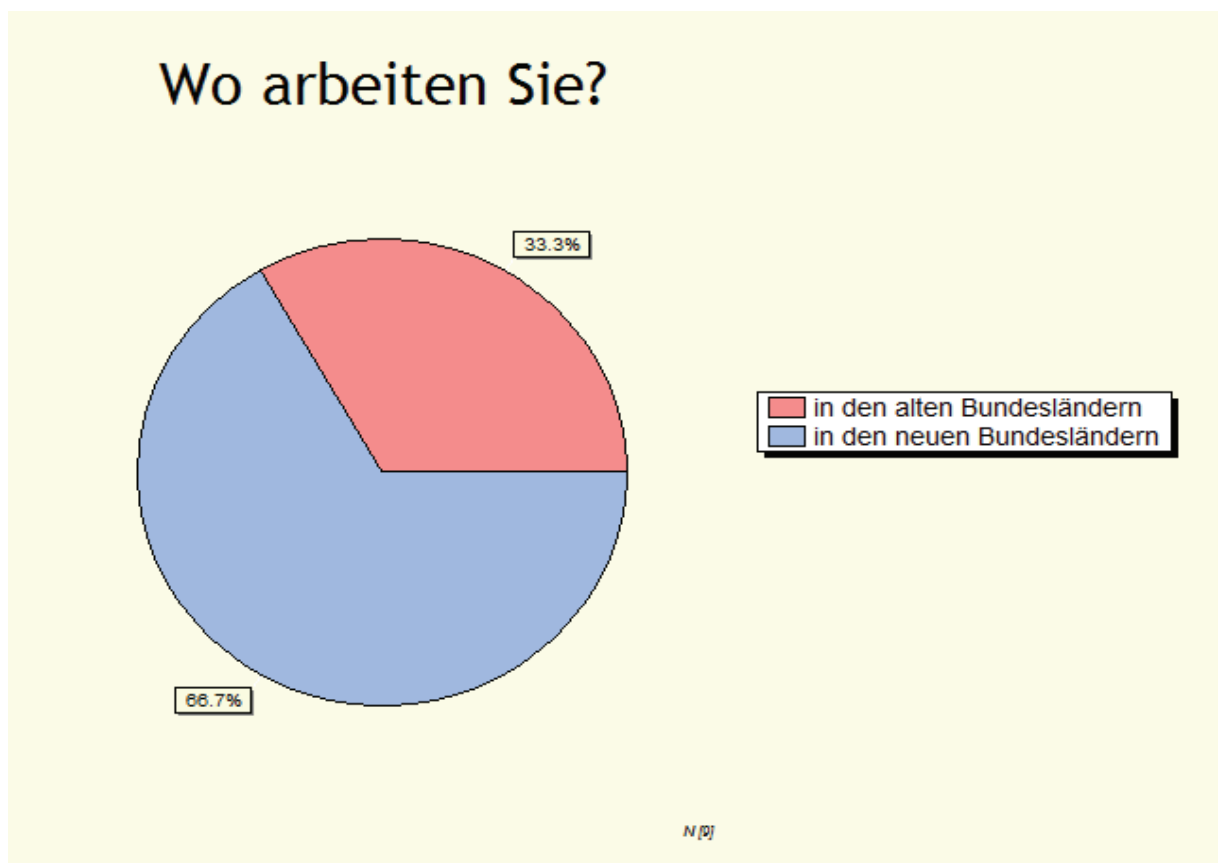


Abbildung 6) Arbeitsort

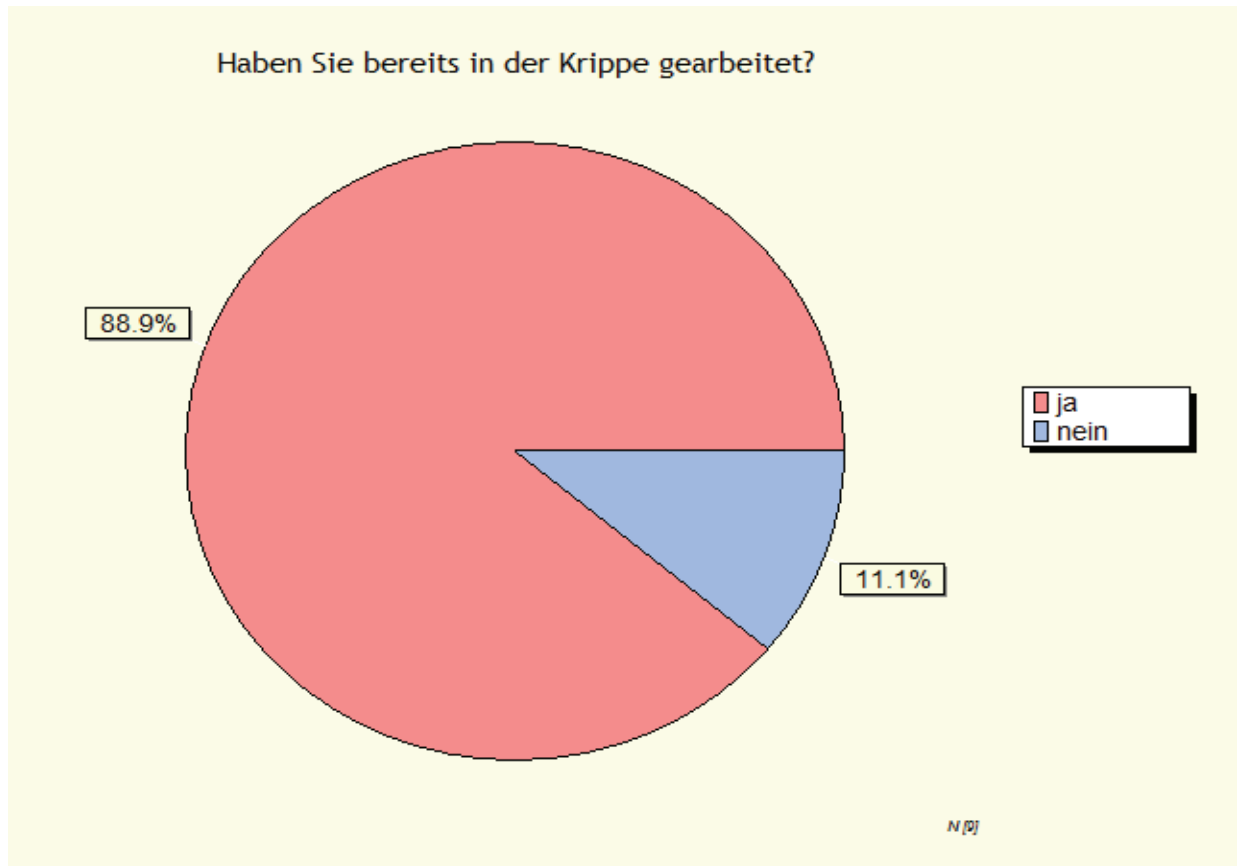


Abbildung 7) Vorherige Berufserfahrungen in der Krippe

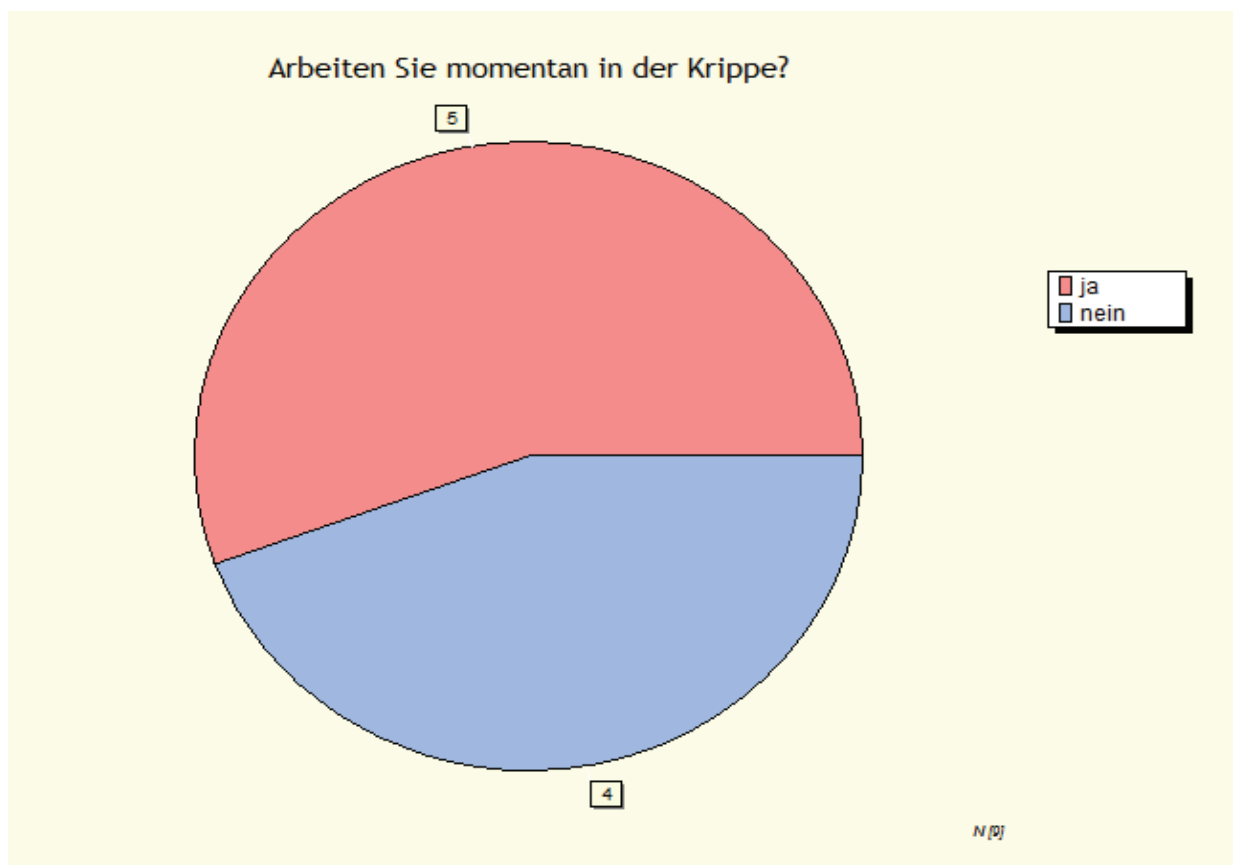


Abbildung 8) Momentaner Arbeitsort

Betreute Kinder

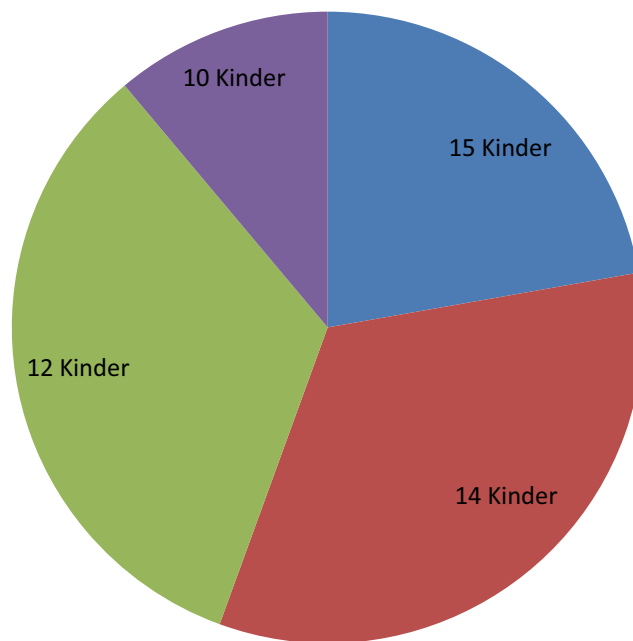


Abbildung 9) Betreute Kinder

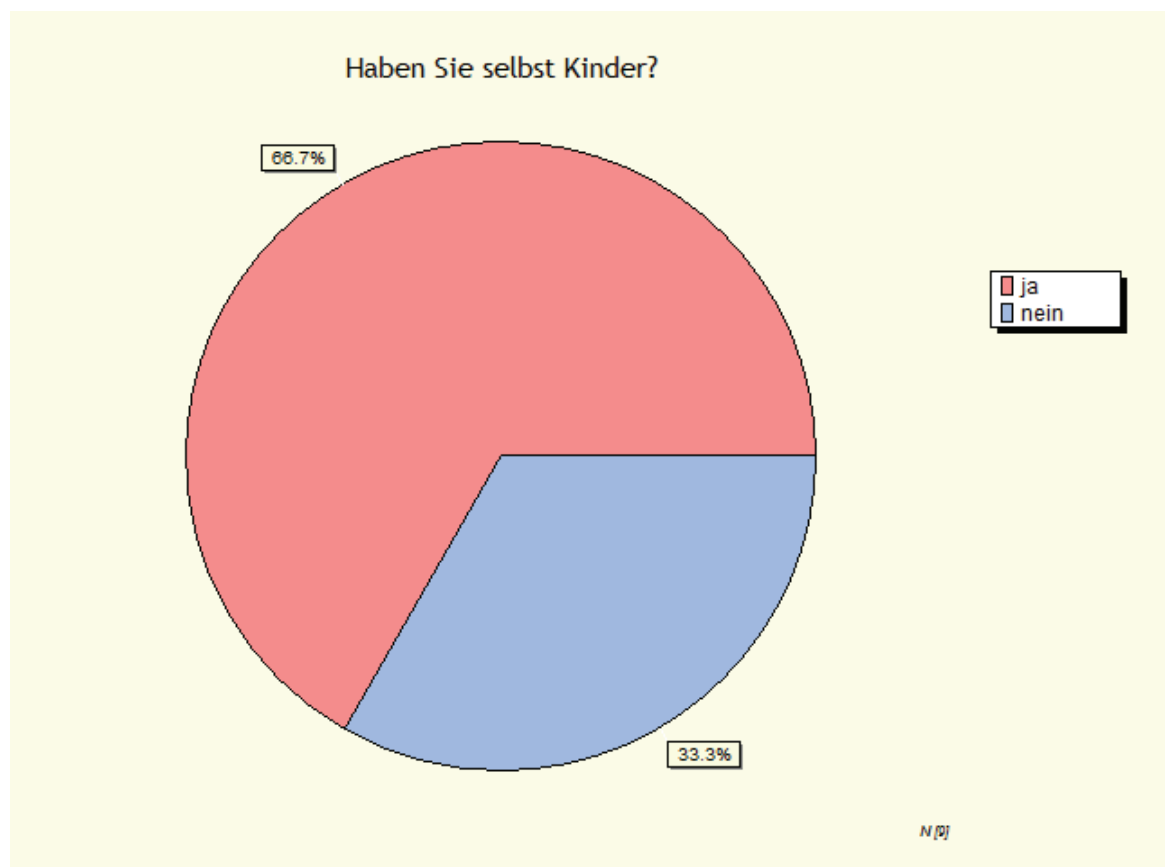


Abbildung 10) Eigene Kinder

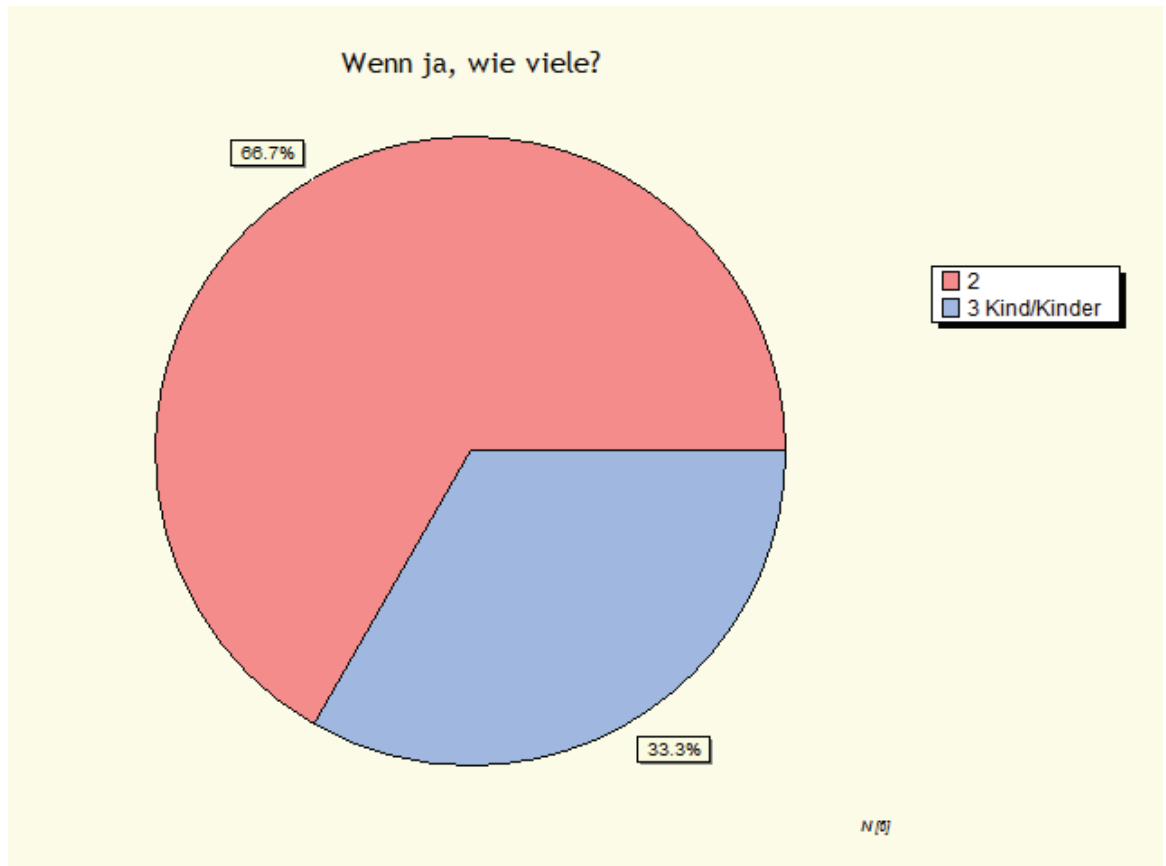


Abbildung 11) Anzahl der eigenen Kinder

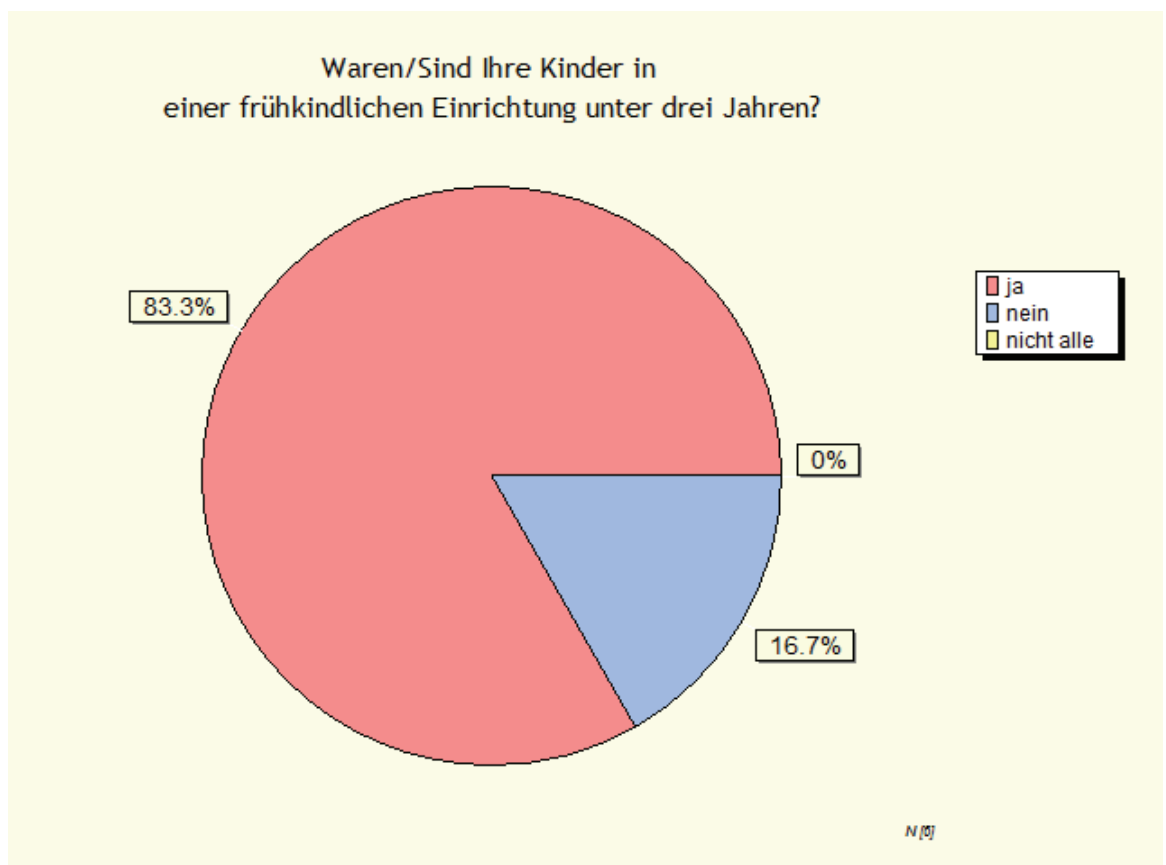


Abbildung 12) Betreuung der eigenen Kinder



Abbildung 13) Eigene Krippenerfahrungen

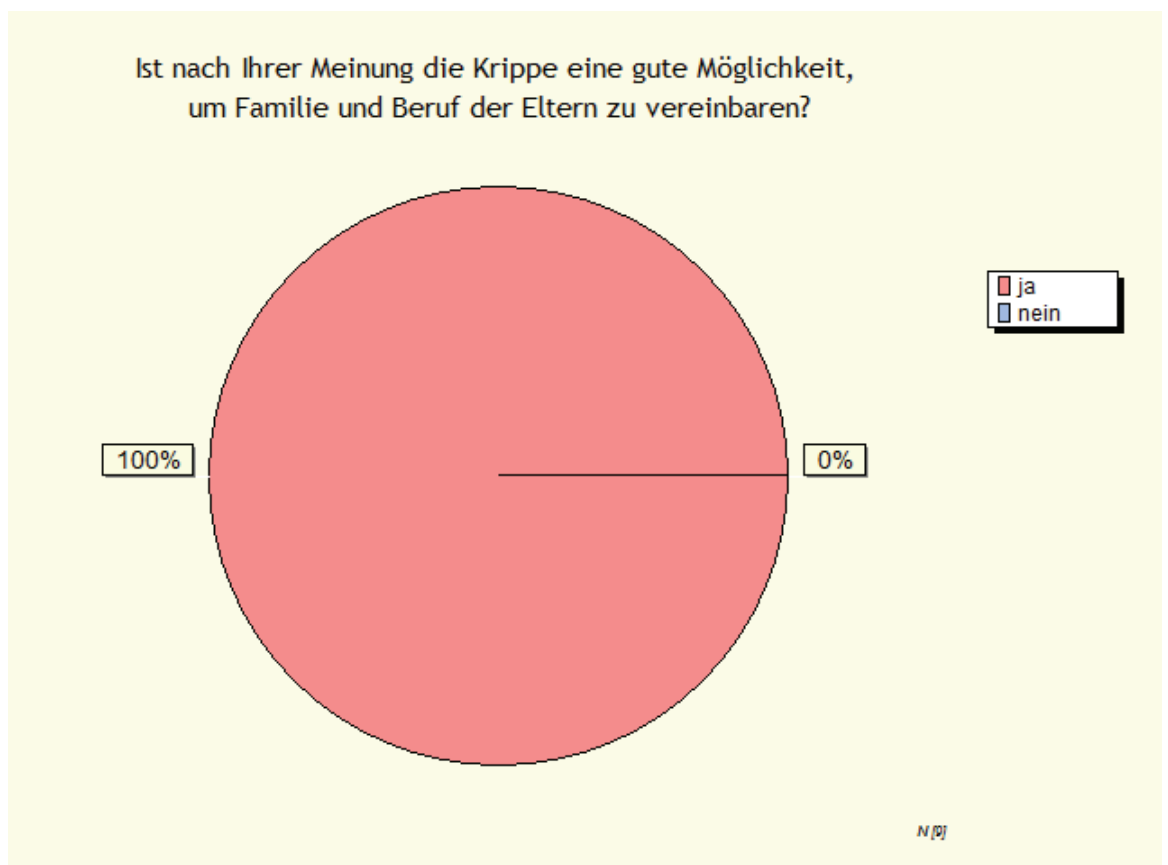


Abbildung 14) Vereinbarkeit Familie und Beruf

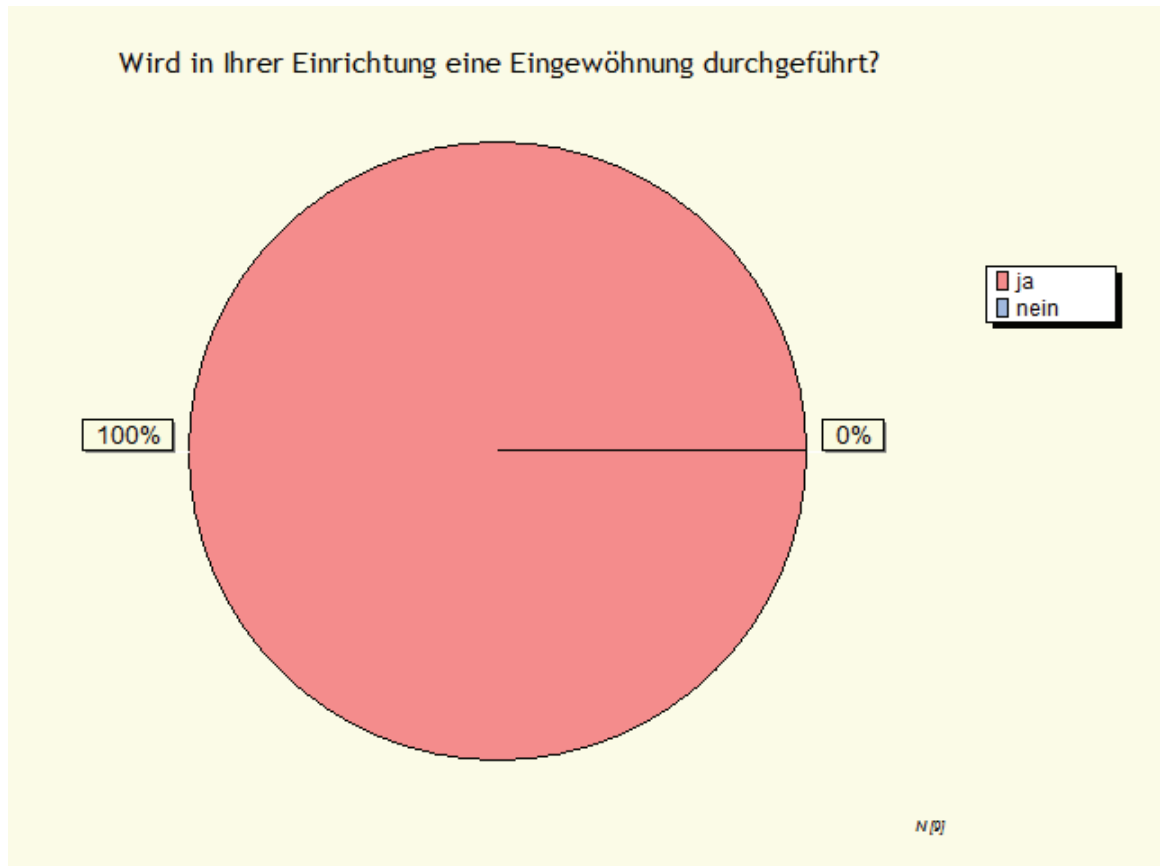


Abbildung 15) Durchführung Eingewöhnung

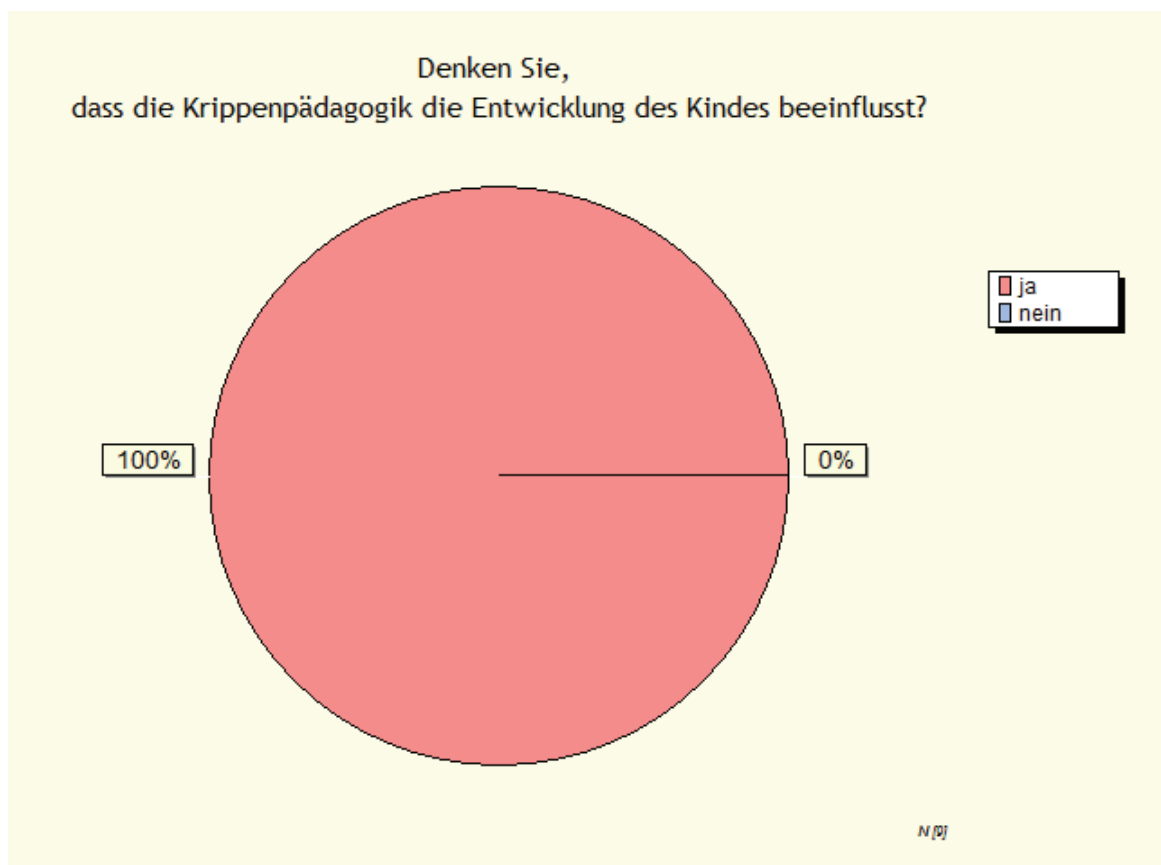


Abbildung 16) Beeinflussung der Entwicklung

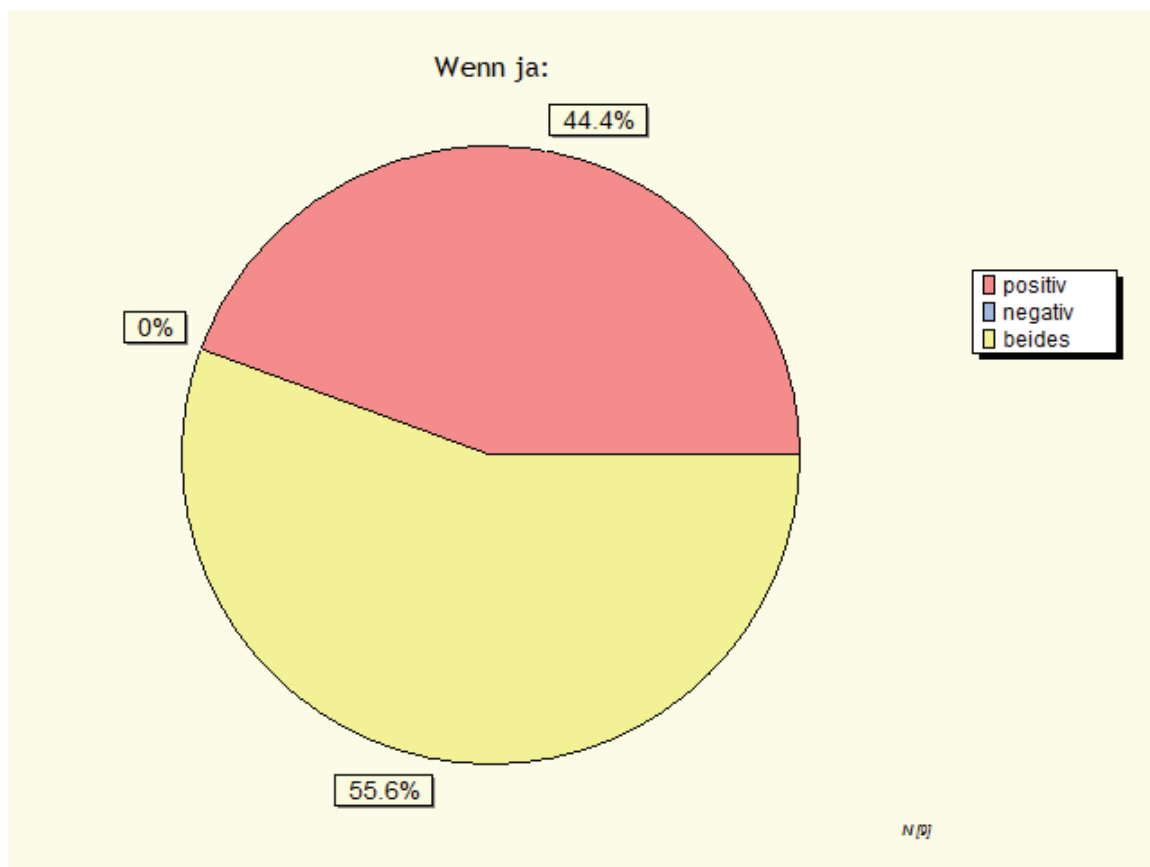


Abbildung 17) Art der Beeinflussung

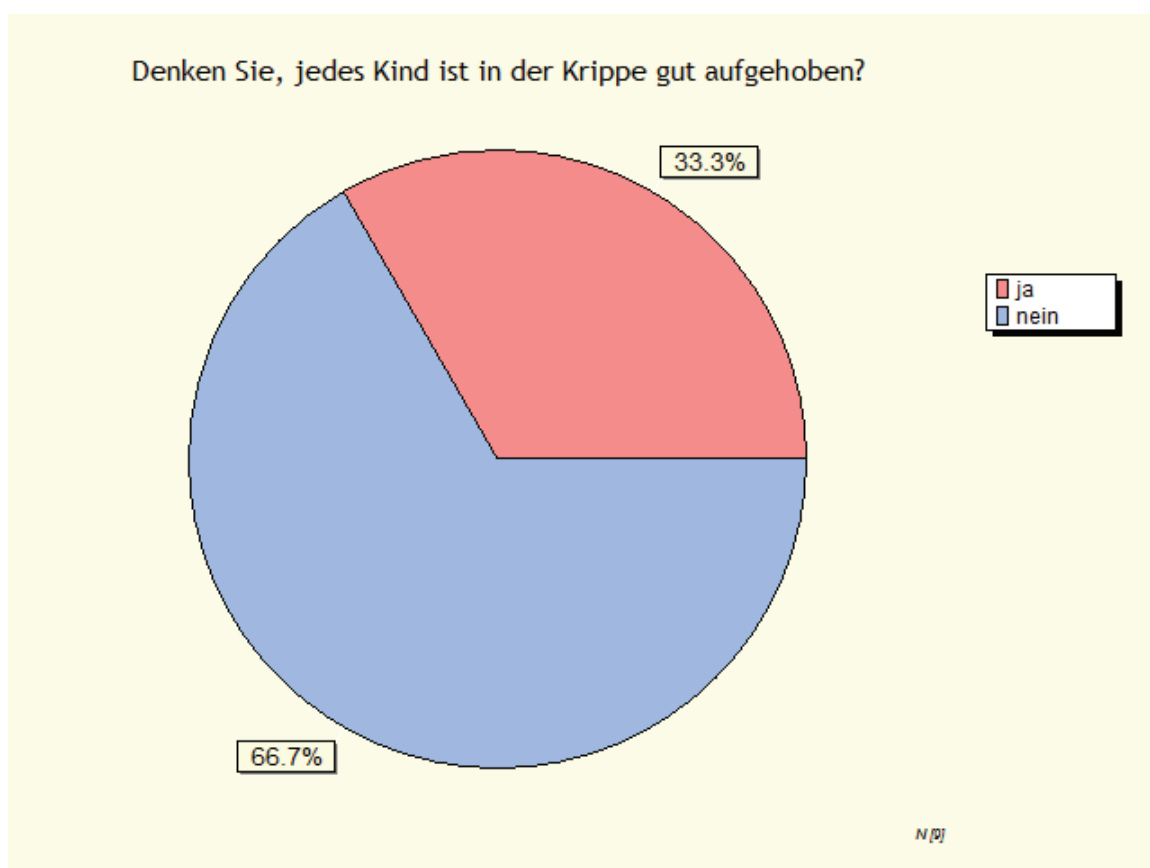


Abbildung 18) Gut aufgehoben in der Krippe

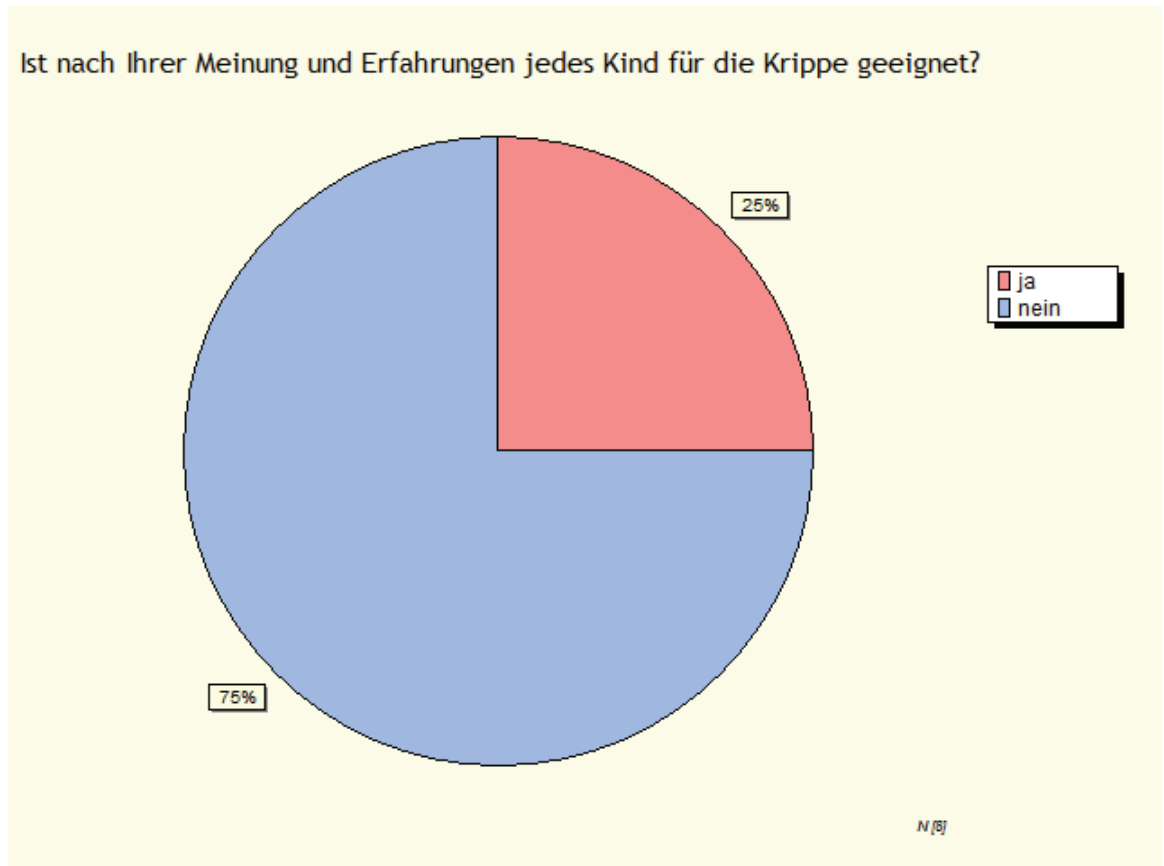


Abbildung 19) Eignung für die Krippe

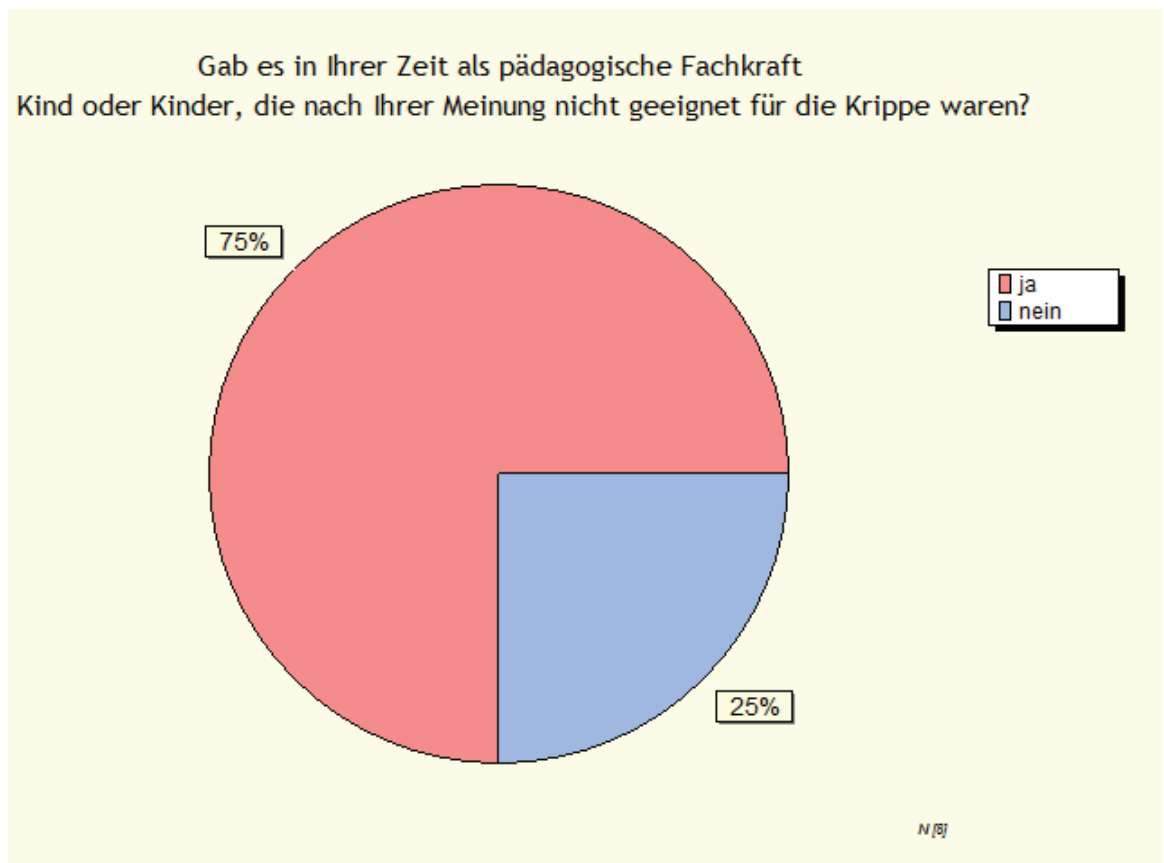


Abbildung 20) Nicht geeignet für die Krippe

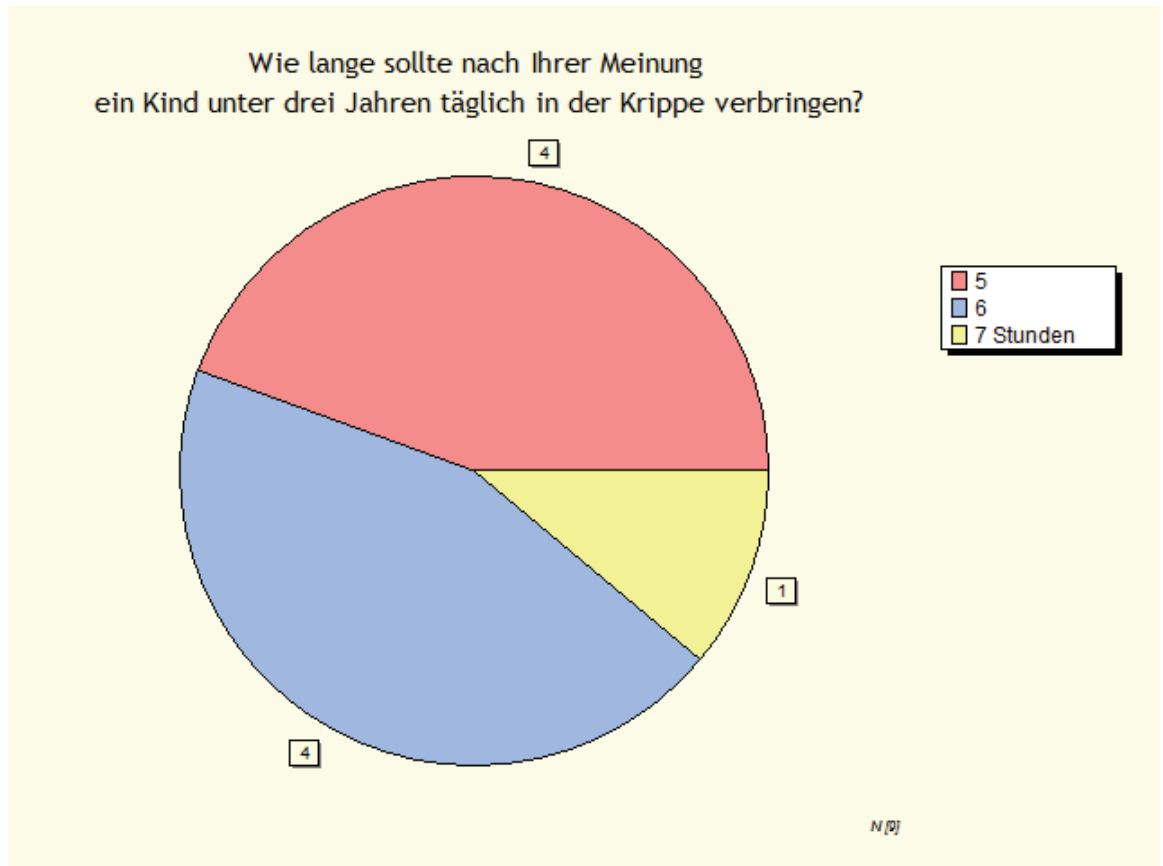


Abbildung 21) Tägliche Stundenanzahl der Betreuung

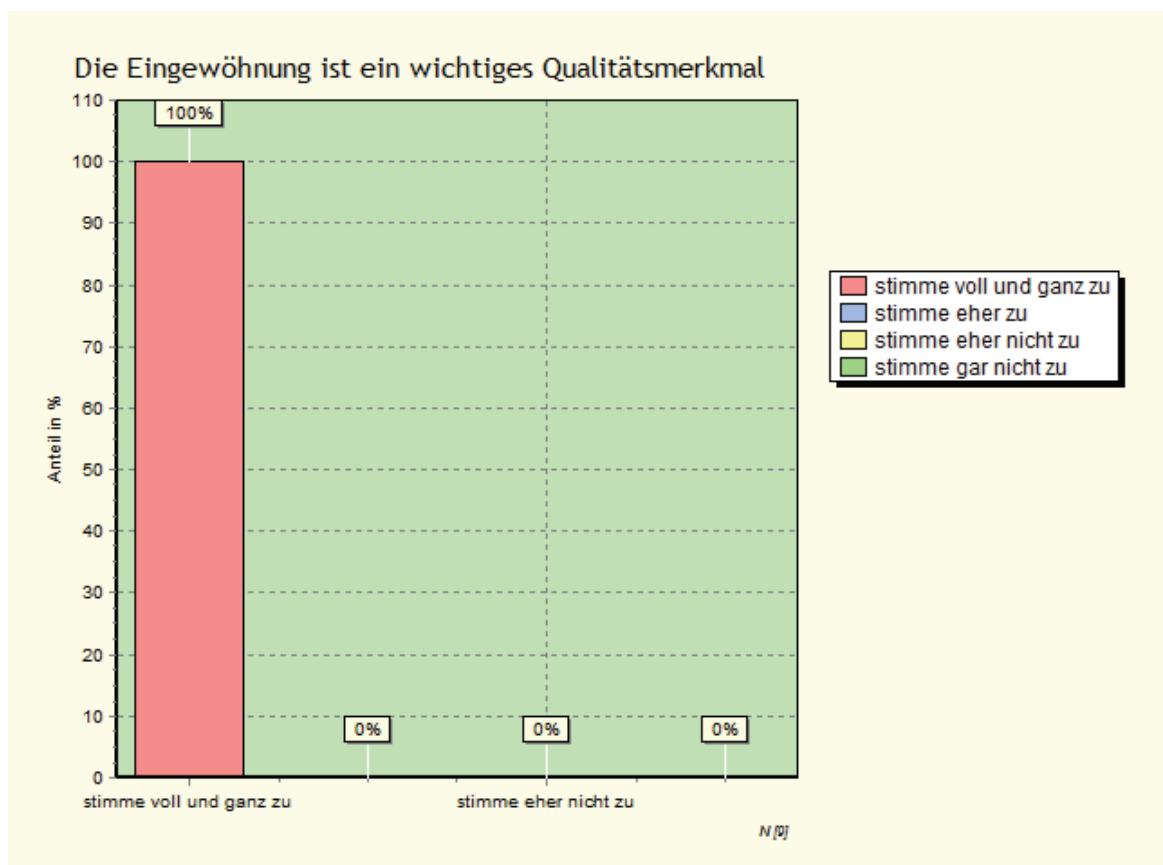


Abbildung 22) Eingewöhnung als Qualitätsmerkmal

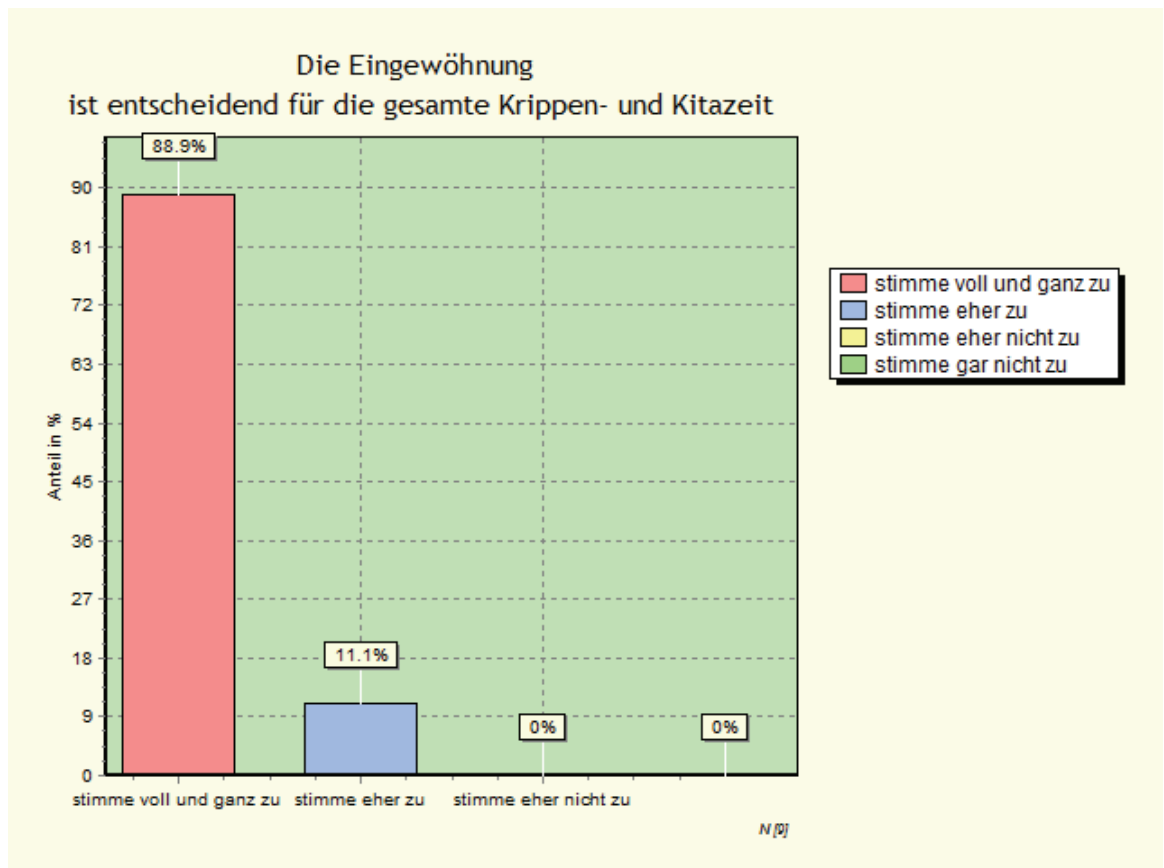


Abbildung 23) Eingewöhnung entscheidend für weitere Betreuungszeit

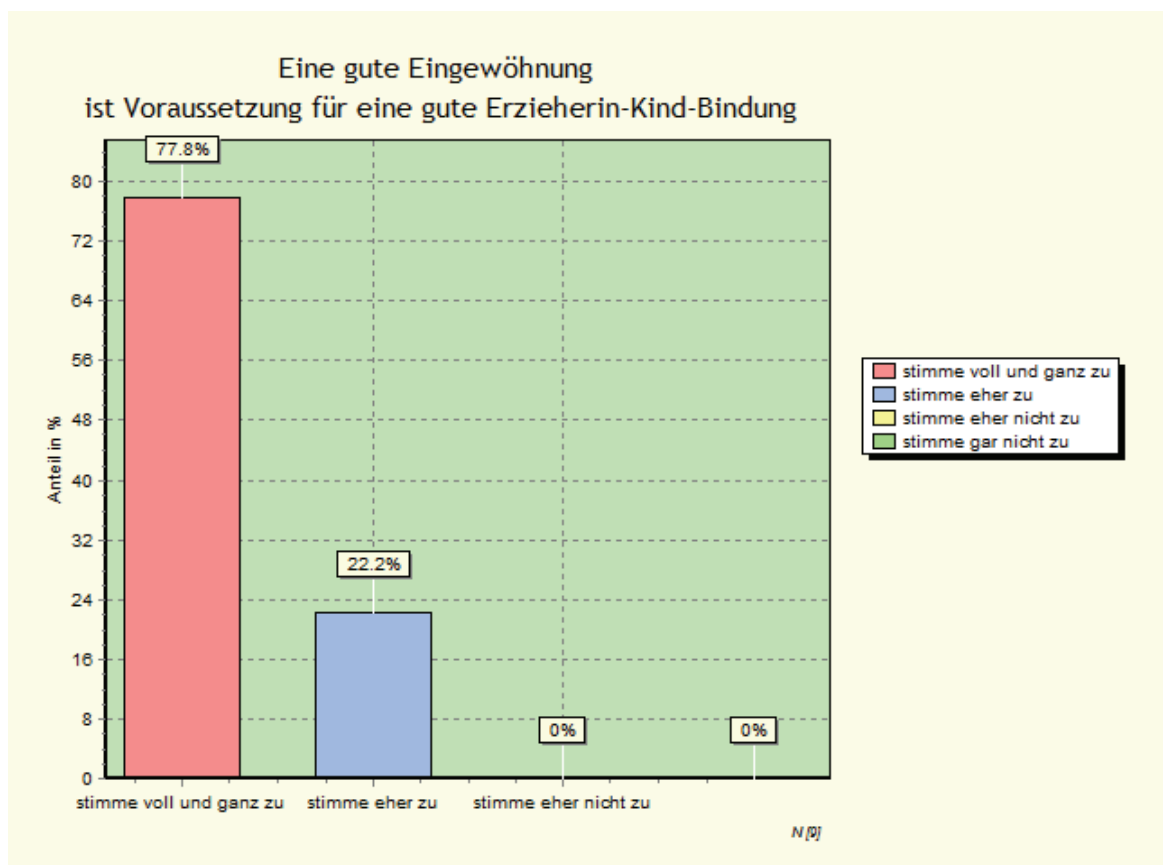


Abbildung 24) Eingewöhnung in Bezug auf Erzieherin-Kind-Bindung

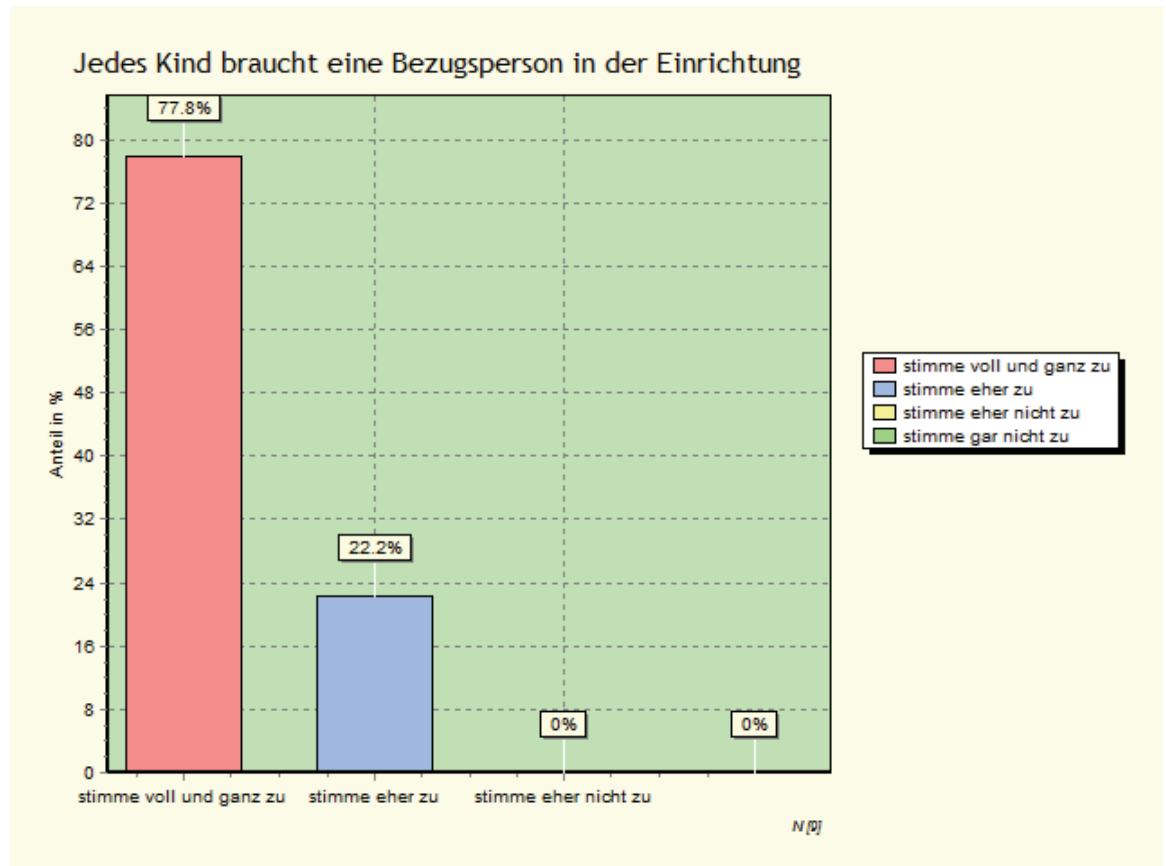


Abbildung 25) Bezugsperson in der Einrichtung

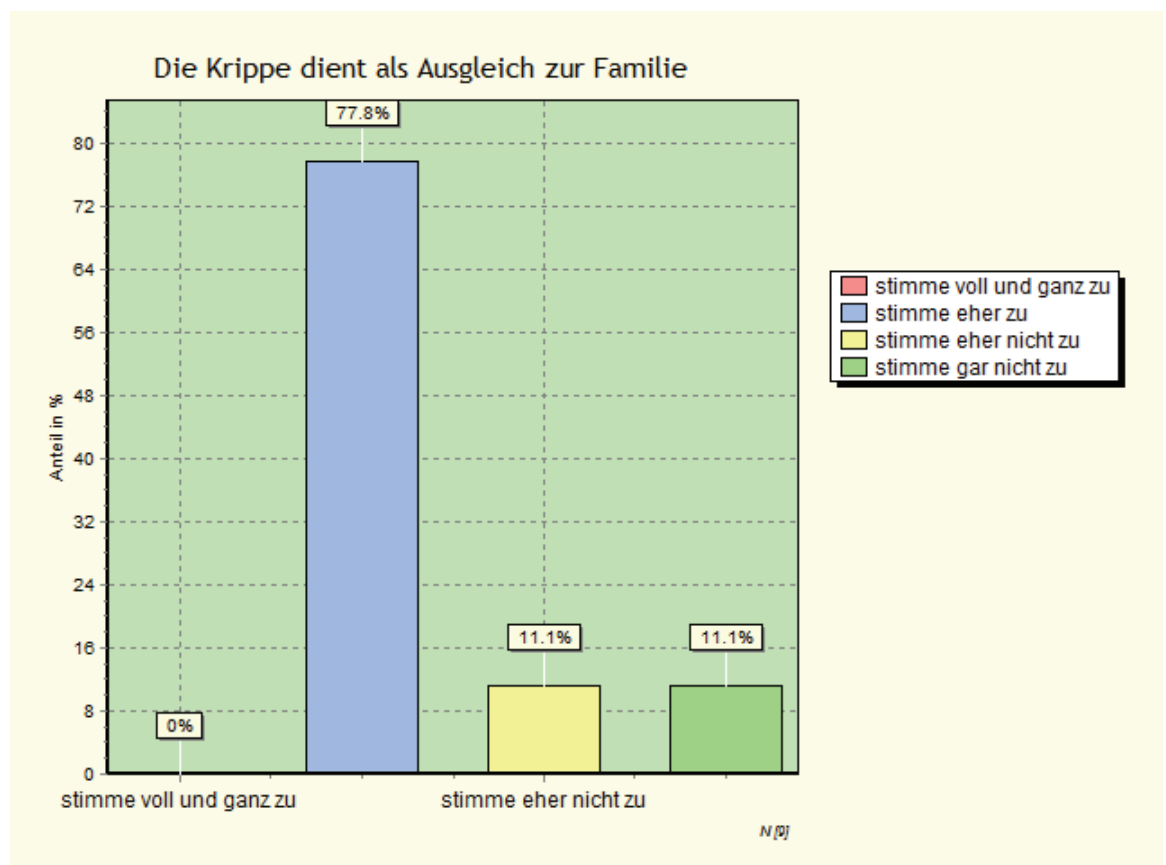


Abbildung 26) Krippe als Ausgleich

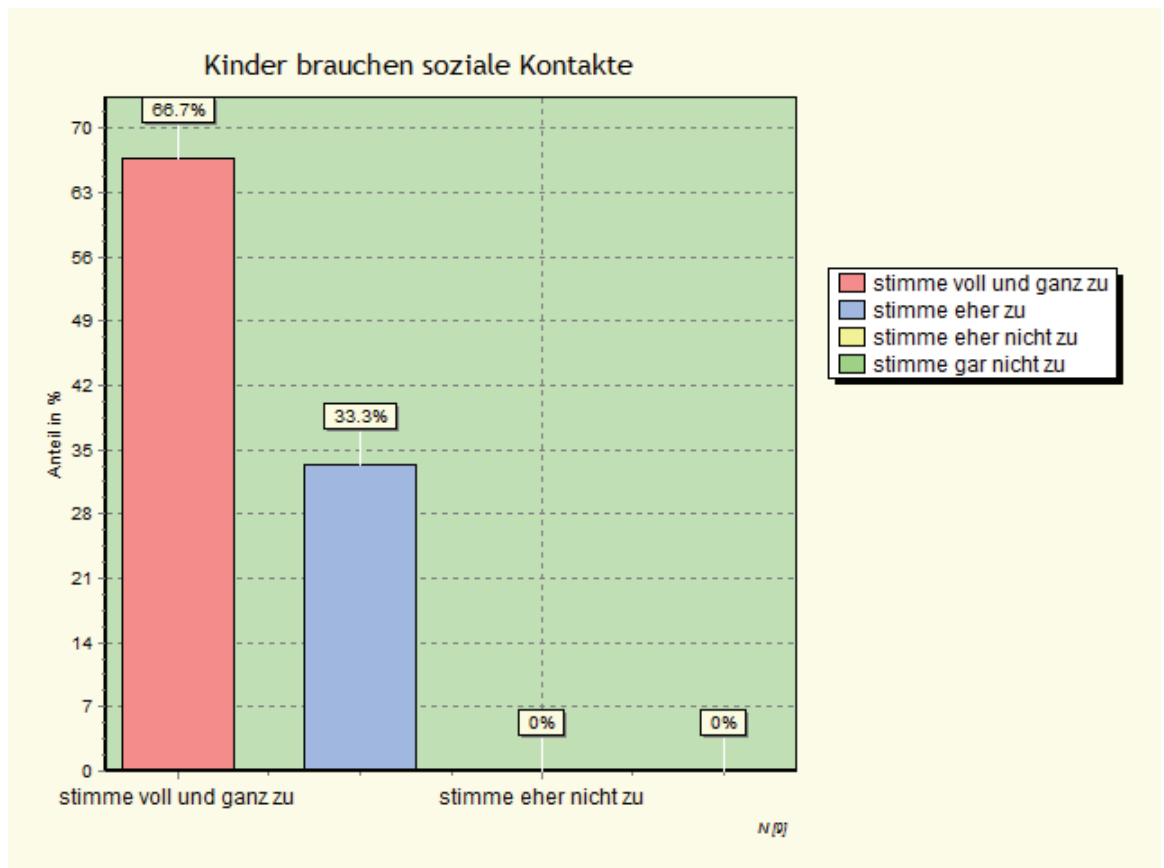


Abbildung 27) Soziale Kontakte

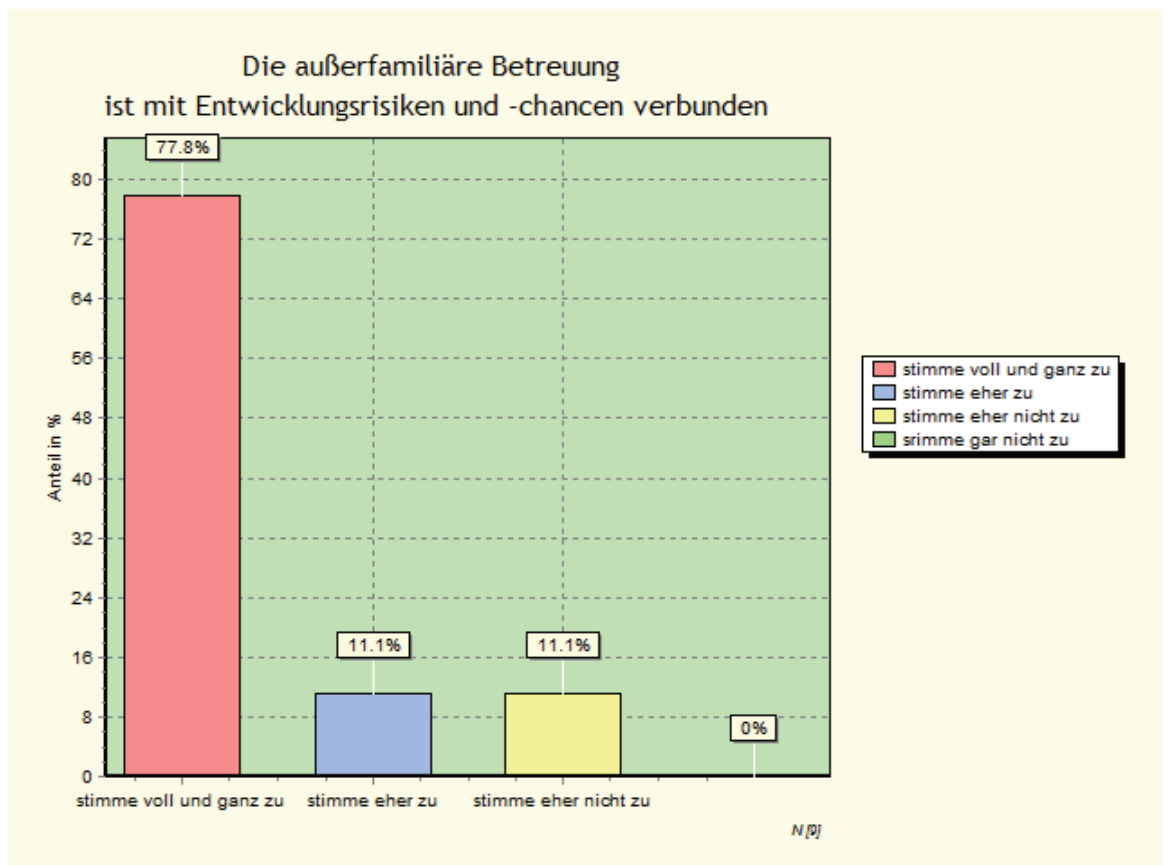


Abbildung 28) Entwicklungsrisiken und -chancen

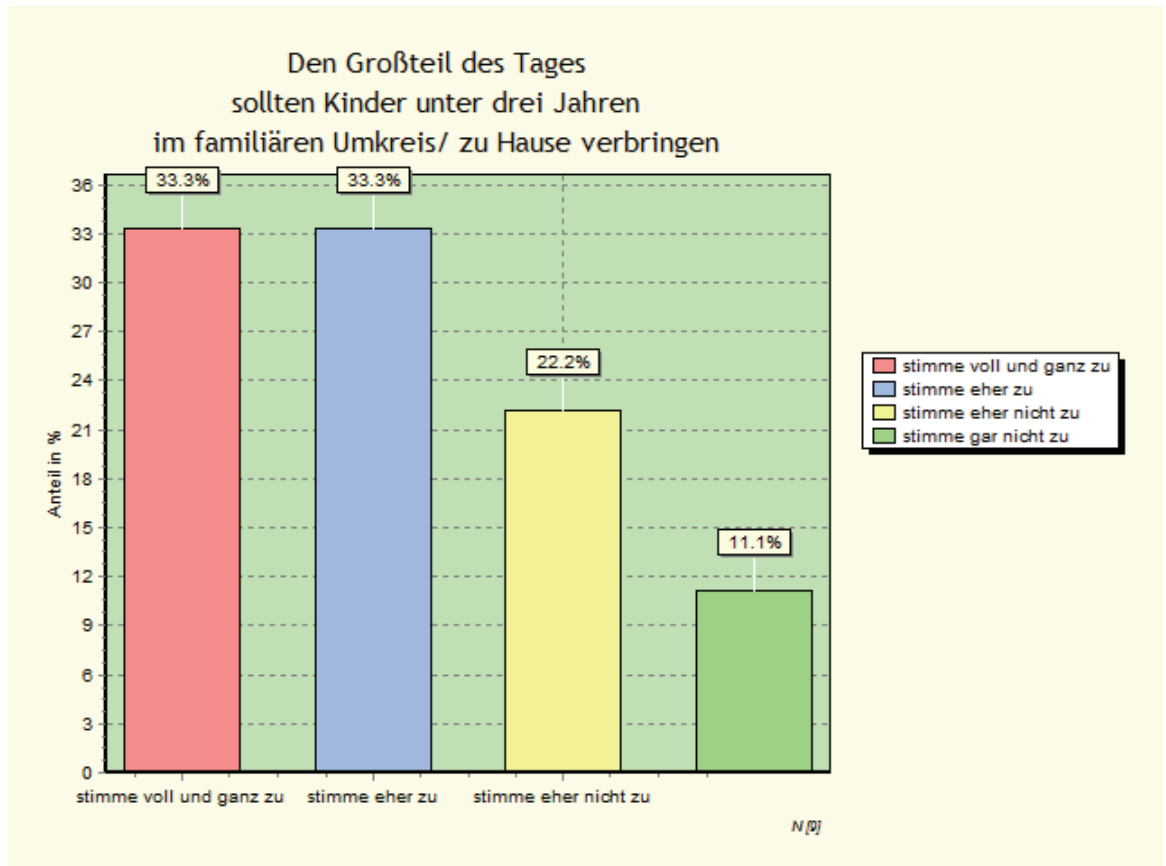


Abbildung 29) Aufenthalt des Kindes

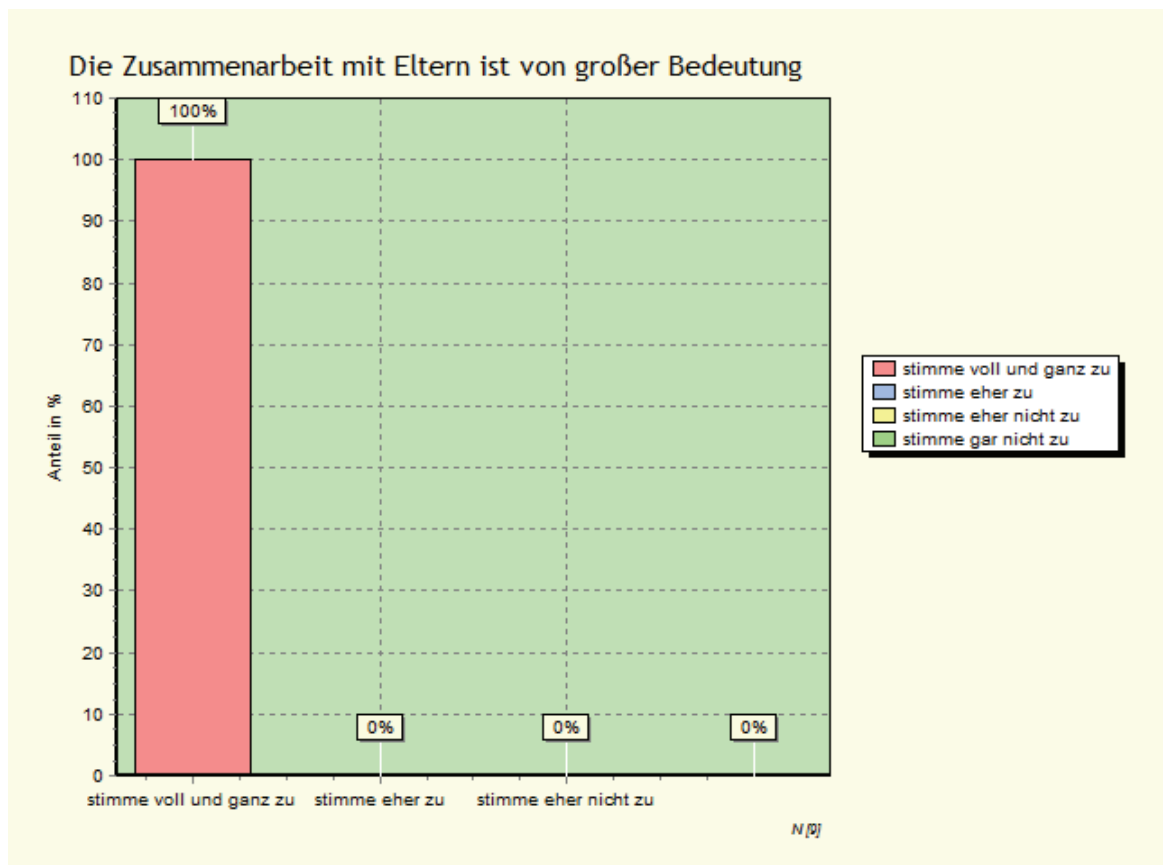


Abbildung 30) Zusammenarbeit mit Eltern

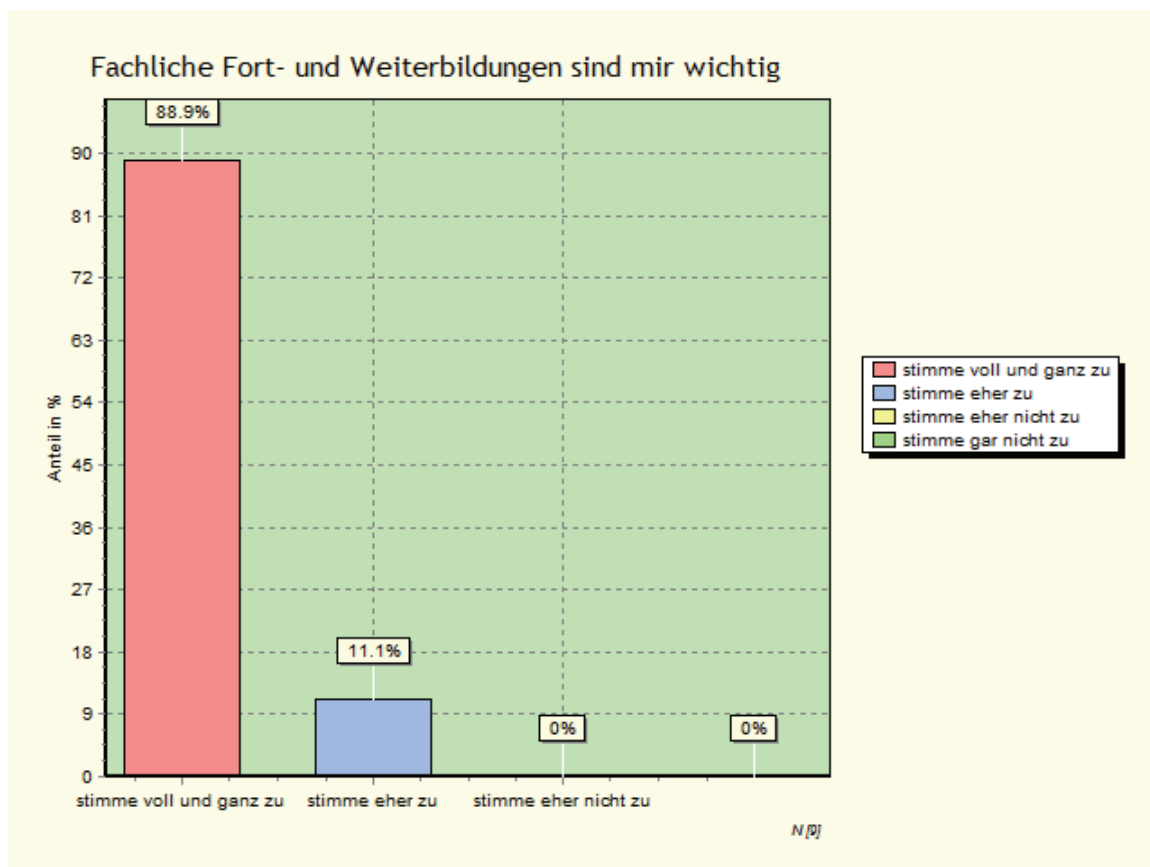


Abbildung 31) Fort- und Weiterbildungen

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Bachelorarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe und sowohl wörtliche, als auch sinngemäß entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Stephanie Kinzel, 02. Juli 2012 _____