

153. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.):
Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren.
Cornelsen: Berlin, 2010, 158-167

3.3 Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie¹⁶

Wilfried Datler, Nina Hover-Reisner & Maria Fürstaller

In den politischen und wissenschaftlichen Diskursen der letzten Jahre nimmt die außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Kinderkrippen oder altersgemischten Gruppen von Kindertagesstätten einen immer größer werdenden Raum ein. Auf medialer Ebene wird vor allem die Notwendigkeit des weiteren Ausbaus von Kinderkrippenplätzen und damit von der intensivierten Fortsetzung eines Trends thematisiert, der sich bereits seit einem knappen Jahrzehnt deutlich abzeichnet.

16 Aus dem Forschungsprojekt „Toddlers' Adjustment to Out-of-Home Care – Die Wiener Kinderkrippen Studie (WiKi)“. Das Projekt wird vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanziert und an der Universität Wien an der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft unter der Leitung von Wilfried Datler in Kooperation mit Lieselotte Ahnert (Fakultät für Psychologie) durchgeführt. Weitere Mitglieder des Projektleitungsteams: Nina Hover-Reisner (Projektkoordination), Katharina Ereky-Stevens, Tina Eckstein, Michael Wininger, Antonia Funder, Maria Fürstaller, Margit Datler und Tamara Katschnig. – Weitere Informationen: http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/forschungseinheit/forschungsprojekte/x1_FWF%20Eingewohnungsphase%20in%20KinderKrippe.htm.

So zeigt etwa ein Blick in die Statistik, dass sich in Österreich die Zahl der Kinderkrippen zwischen 2000/01 und 2008/09 von 572 auf 1026 nahezu verdoppelt hat. Auch stieg die Zahl der Kinder, die vor ihrem dritten Geburtstag in Krippen und anderen Einrichtungen betreut werden, seit 2006/07 von 16 037 auf 18 389 an (Statistik Austria 2009). Und diese Zahl wird nochmals zunehmen, wenn die Initiative der österreichischen Bundesregierung zum „bedarfsgerechten“ Ausbau des Kinderbetreuungsangebotes voll greift und österreichische Bundesländer dazu verpflichtet sind, Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen aufzunehmen, wenn Eltern dies wünschen.

Ein ähnlicher Trend zeichnet sich in Deutschland ab: Wurden im März 2008 knapp 365 000 Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen betreut, so waren es im Jahr darauf bereits um 43 000 mehr (Deutscher Bundestag 2009). Und bis 2013 sollen laut Beschluss des Bundeskabinetts bekanntlich weitere 750 000 Krippenplätze geschaffen werden, sodass dann etwa 35 Prozent der Kinder unter drei von Tagesmüttern oder eben in Kindertagesstätten betreut werden können (→ Kap. 1.3).

Diese Entwicklung ist primär eine Folge des Wunsches, günstigere Bedingungen für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu schaffen und es vor allem jungen Müttern zu erleichtern, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Nahezu zeitgleich hat in den letzten Jahrzehnten allerdings auch das Wissen über frühkindliche Entwicklungsprozesse enorm zugenommen und zur Verbreitung der Vorstellung geführt, dass die Erfahrungen, die Kinder machen, von Lebensbeginn an auf das Gelingen oder Misslingen von Bildungsprozessen Einfluss nehmen (vgl. Schäfer 2003). Dies trug maßgeblich dazu bei, dass inzwischen auch vorschulische Einrichtungen als Bildungseinrichtungen begriffen werden, Kinderkrippen mit eingeschlossen. In Verbindung damit sind heute zahlreiche Diskussionen der Frage gewidmet, was unter frühkindlicher Bildung zu verstehen ist und welchen Qualitätsstandards einschlägige Einrichtungen zu entsprechen haben, wenn sie als frühpädagogische Bildungseinrichtungen begriffen werden wollen. Wurde in diesem Zusammenhang der Fokus zunächst auf „Strukturqualität“ und somit auf objektiv erfassbare Merkmale wie Gruppengröße, Betreuungsschlüssel oder Ausstattung der Krippe gelegt, so richtete sich die Aufmerksamkeit bald auch auf andere Qualitätsmerkmale, insbesondere auf die Bindung der Einrichtung an bestimmte Arbeitskonzepte (Orientierungsqualität), auf die Charakteristika der tagtäglich geleisteten pädagogischen Arbeit (Prozessqualität) sowie auf die ausmachbaren Folgen dieser frühpädagogischen Bemühungen (Outcomes) (vgl. Tietze 2008, S. 18 f.; Viernickel 2006a, 2008a).

Die differenzierte Diskussion konkreter Kriterien und Verfahren zur Bestimmung der Qualität frühpädagogischer Einrichtungen steht allerdings erst am Anfang, und dasselbe gilt auch für die empirische Untersuchung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Aspekten der genannten Qualitätsdimensionen. In diesem Sinn existieren zum Beispiel erst wenige Studien zur Frage, wie Kleinkinder den Prozess der „Eingewöhnung“ in die Kinderkrippe erleben und welche Folgen die Erfahrungen, die Kinder in diesem Eingewöhnungsprozess machen, für frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse haben (vgl. Ahnert/Lamb 2003; Bailey 2008; Dornes 2006; Hover-Reisner & Funder 2009; Laewen 1992). Konsens besteht allerdings bezüglich der Annahme, dass der Übergang zwischen der Betreuung des Kindes im Kontext der Familie hin zur regelmäßigen Betreuung in der Kinderkrippe einen Umgestaltungs- und Veränderungsprozess darstellt, der sowohl das Kind als auch seine Bezugspersonen erheblich belastet und der in diesem Sinn einen krisenhaften Charakter aufweist.

Eintritt und Eingewöhnung in die Kinderkrippe als krisenhafter Transitionsprozess

Einschneidende Veränderungen im Lebenslauf, die eine einzelne Person und deren Umfeld betreffen, werden in der entwicklungspsychologischen und der sozialpsychologischen Forschung als bedeutsame Übergangs- oder Transitionsprozesse beschrieben (Cowan 1991; Welzer 1993). Differenziert wird hierbei zwischen „normativen“ und „schicksalhaften“ Übergängen: Erstere zeichnen sich dadurch aus, dass diese Veränderungen innerhalb einer Gesellschaft für einen Gutteil ihrer Mitglieder vorgesehen und somit auch vorhersehbar sind, während Zweitere durch unerwartete schicksalhafte Ereignisse ausgelöst werden, wie etwa der unvorhersehbare Tod eines nahestehenden Menschen (Kast 1998).

Griebel und Niesel (2007) weisen den Übergang von der familiären zu außerfamiliären Betreuung von Kindern durch den Kindergarten bzw. durch die Kinderkrippe als ein bedeutsames Ereignis aus, das in der Biographie von mitteleuropäischen Kindern und deren Angehörigen seit geraumer Zeit als „normal“ vorgesehen ist. Gleichwohl fordert dieser Transitionsprozess von allen involvierten Personen eine Vielzahl von Umstellungen und Neuorientierungen im Schnittfeld von Familie, Kindertagesstätte und Beruf, die zumeist mit solch belastenden Gefühlen „von Desorganisation oder Unordnung, aber auch des Kontrollverlustes“ einhergehen (Griebel/Niesel 2009, 2004), dass es gerechtfertigt erscheint, diesen Transitionsprozess als krisenhaft zu bezeichnen.

In diesem Zusammenhang sind insbesondere Kleinkinder in Gefahr, traumatische Erfahrungen zu machen, wenn ihnen tagtäglich abverlangt wird, getrennt von ihren vertrauten Bezugspersonen mehrere Stunden an einem bislang fremd gewesenen Ort mit bislang fremd gewesenen Menschen zu verbringen (vgl. Datler/Ereky/Strobel 2001). Dies hängt damit zusammen, dass ohne besonderes Zutun kaum ein Kleinkind von sich aus das Verlangen verspürt, alleine in einer Krippe zu bleiben, da Kleinkinder (selbst im Kontext früher Prozesse der Individuation und Loslösung) in hohem Ausmaß auf die Verfügbarkeit vertrauter Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich bei Bedarf wenden können, um belastende Gefühle lindern und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können. Sind solche vertraute Bezugspersonen nicht vorhanden, so drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenenseins, der Verzweiflung oder auch der Wut überschwemmt zu werden, ohne eine Möglichkeit zu haben, sich von diesen Gefühlen zu befreien. Geraten Kleinkinder in solche Situationen, so drohen diese für die Kinder traumatisch werden zu werden, da sich das Erleben traumatischer Situationen genau dadurch auszeichnet, dass sich Menschen bedrohlichen Gefühlen intensiven Ausmaßes ausgesetzt fühlen, ohne über eine Möglichkeit zu verfügen, diese zu lindern (Datler & Freilinger 2006).

In diesem Sinn ist etwa an den beeindruckenden Film des Ehepaars Robertson (1969) zu erinnern, in dem dokumentiert wird, wie es einem Kleinkind namens John erging, der – den damaligen Usancen gemäß – im England der 1950er-Jahre für einige Tage in einem Kinderheim untergebracht wurde, weil seine Mutter ein zweites Kind erwartete, für einige Tage ins Krankenhaus ging und sich um ihren kleinen Sohn nicht kümmern konnte: Sequenz für Sequenz ist diesem Film zu entnehmen, in welcher Weise John in dieser Situation maßlos überfordert war und letztlich in einen Zustand tiefer Hilflosigkeit und Resignation verfiel, ohne dass dies vom Betreuungspersonal sowie vom täglich vorbei kommenden Vater in seiner Tragweite bemerkt oder gar verstanden werden konnte. Dass frühe Trennungssituationen allerdings keinesfalls zwingend einen solchen traumatisierenden Charakter erhalten müssen, ist zugleich filmischen Gegenbeispielen zu entnehmen, die zum Teil ebenfalls vom Ehepaar Robertson (1968) stammen oder einige Jahrzehnte später von der Arbeitsgruppe um Hans-Joachim Laewen hergestellt wurden (Infans 2003a, b). In diesen Filmen wird deutlich, dass frühe Erfahrungen des Getrenntwerdens und Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen auch Kleinkindern zugemutet werden können, wenn es diesen ermöglicht wird, in einer Phase des Übergangs zunächst zu anderen erwachsenen Personen eine Beziehung herzustellen, die ihnen Sicherheit, Geborgenheit und Halt sowie die wiederholte Erfahrung vermittelt, dass diese „neuen“ Bezugspersonen tatsächlich in der Lage sind, sie vor dem Aufkommen

allzu heftiger belastender Gefühle zu schützen und ihnen in anderen Situationen zu helfen, aufkommende schmerzliche Gefühle zu lindern. Damit Kleinkinder dies erfahren können, ist es allerdings nötig, dass die für sie verantwortlichen Krippenpädagog/innen in differenzierter Weise in der Lage sind, der inneren Welt der Kleinkinder Rechnung zu tragen. Und dafür bedarf es nicht nur entsprechender Rahmenbedingungen und konzeptioneller Orientierungen, wie sie etwa das oft zitierte Infans-Modell bietet (Laewen, Andres & Hédervári 2007), sondern auch professioneller Fähigkeiten des Verstehens und adäquaten Reagierens auf Seiten der Pädagog/innen, die zumeist nur dann gegeben sind, wenn Krippenpädagog/innen in diesem Bereich speziell geschult sind. Denn wie schwierig es ist, auf die jeweils vorhandenen Emotionen von Kleinkindern in hilfreicher Weise einzugehen, zeigen nicht nur Alltagsbeobachtungen in Krippen (vgl. Datler, Datler & Funder 2010), sondern auch Untersuchungen, die – durchaus in Übereinstimmung mit psychoanalytischen Theorien der unbewussten Abwehr – darauf hindeuten, dass auch manche Kleinkinder dazu tendieren, belastende Emotionen in nur schwer erkennbarer Weise zu zeigen (vgl. Ahnert & Gunnar u. a. 2004; Dornes 1997, S. 295 ff.).

Kriterien gelungener Eingewöhnung

Die eben skizzierten Ausführungen legen die Vorstellung nahe, dass sich die Qualität pädagogischer Arbeit im Kontext der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe primär daran orientiert, ob und in welchem Ausmaß es gelingt, Kleinkinder davor zu schützen, das Erleben von Trennung und Getrenntsein von den vertrauten Bezugspersonen als Trauma zu erfahren. Dieser Zugang, der vor allem prophylaktischer Natur ist, lässt aber mehrere Aspekte außer Acht.

Zum ersten ist davon auszugehen, dass die meisten Kleinkinder die Trennung und das Getrenntsein von vertrauten Bezugspersonen im Übergang von der primär familiären Betreuung zur regelmäßigen außerfamiliären Betreuung in der Kinderkrippe in einer Regelmäßigkeit und Intensität erleben, wie dies in ihrer jungen Biographie bislang noch nie gegeben war. Es ist davon auszugehen, dass die Erfahrungen, die Kleinkinder in dieser Phase des Übergangs mit sich und anderen im Kontext von Trennung und Loslösung machen, nicht nur in Hinblick auf das Zustandekommen oder Verhindern von traumatischen Trennungserfahrungen von Bedeutung sind, sondern in viel komplexerer Weise Einfluss darauf nehmen, welche Bedeutung für Kleinkinder die Begegnung mit Neuem außerhalb des Kontextes von Familie erhält.

Wenn eine Begegnung mit Neuem nicht mit dem Aufkommen von negativen Gefühlen assoziiert sein soll, dann ist zu wünschen, dass Kleinkinder in der Phase der Eingewöhnung in einer Weise unterstützt werden, die es ihnen zusehends erlaubt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben. Damit ist nicht nur ein Auftrag, sondern zugleich ein erstes Qualitätskriterium von Eingewöhnung genannt:



Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.

Einzelfallstudien wie jene von Agnes Bock (2009) oder Regina Kaltseis (2009) deuten darauf hin, dass das Glücken solcher Prozesse nicht zuletzt mit der wachsenden Fähigkeit von Kleinkindern in Zusammenhang steht, alleine oder mit Unterstützung anderer angenehme Affektzustände herbeizuführen, zu stabilisieren oder gar zu steigern, respektive unangenehme Emotionen zu lindern, zu beseitigen oder sich vor deren Aufkommen zu schützen. In diesem Sinn ist davon auszugehen, dass ein Glücken von Eingewöhnung auf Seiten des Kindes mit einer Steigerung seiner Kompetenzen im Bereich der Affektregulation einhergeht.

Zum zweiten ist davon auszugehen, dass Kleinkinder zu Beginn der Eingewöhnungsphase in Situationen der Trennung und des Getrenntseins primär das Verlangen verspüren, mit vertrauten Bezugspersonen zusammenzubleiben oder wieder mit ihnen vereint zu sein, sodass für sie das, was sie in der Kinderkrippe vorfinden, zunächst primär unter dem Aspekt des Linderns jener unlustvollen Affekte Bedeutung erhält, die durch die Erfahrung von Trennung und Getrenntsein aktiviert werden. Das, was in der Kinderkrippe vorgefunden wird, dürfte darüber hinaus von vergleichsweise geringem Interesse sein. Versteht sich die Kinderkrippe als Bildungseinrichtung, so zählt es allerdings zu ihren Aufgaben, das Interesse der Kleinkinder an dem, was es in der Krippe vorfindet, zu wecken und sie darin zu unterstützen, sich aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuzuwenden, auf die sie in der Krippe treffen, zumal Kinder in der Krippe eine Umwelt vorfinden, die sich in vielfältiger Hinsicht von ihren familiären Welten unterscheidet und somit ein Anregungspotenzial in sich trägt, das in der Lage ist, ihnen andere Interessens-

bereiche zu erschließen, als dies innerhalb der Familie möglich ist. Dies weist auf ein zweites Qualitätskriterium von Eingewöhnung:



Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.

Zum dritten ist darauf hinzuweisen, dass zu den markanten Unterschieden zwischen der familiären Lebenswelt und der Welt der Kinderkrippe die Gruppensituation zählt, in der sich die Kinder mit Beginn des Krippenbesuchs regelmäßig befinden. Geht man davon aus, dass das Erleben von Trennung und Getrenntsein für Kleinkinder zunächst etwas Belastendes darstellt, so ist davon auszugehen, dass sie zunächst kaum in der Lage sind, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse auszeichnen, die zwischen den Interaktionspartnern permanent neu vorzunehmen sind. Sollen Kleinkinder in die Lage geraten, die Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen, die sich durch das Mitgestalten solcher dynamischer Austauschprozesse – etwa beim gemeinsamen Turmbauen, Rollenspiel oder Herumbalgen – eröffnen, so ist es Aufgabe der Kinderkrippe, sie dabei zu unterstützen, sich auf solche Austauschprozesse einlassen zu können.

Dies legt die Formulierung eines dritten Qualitätskriteriums von Eingewöhnung nahe: Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse der eben skizzierten Art zu treten.

Aufgaben für künftige Forschung (1)

Möchte man in wissenschaftlich fundierter Weise den Herausforderungen begegnen, die mit der beginnenden Betreuung von Kleinkindern in Kinderkrippen im hier skizzierten Sinn gegeben sind, so zieht dies die Forderung nach sich, einschlägige Forschungsbemühungen auszuweiten und zu intensivieren. Dabei wäre (a) näher zu prüfen, in welchem Ausmaß den empirischen Annahmen (vornehmlich über das Erleben von Kleinkindern) zugestimmt werden kann, die der

eben entfalteten Sichtweise von gelingender Eingewöhnung zugrundeliegen. Überdies müsste (b) untersucht werden, was für die damit verbundenen Vorstellungen von wünschenswerter frühkindlicher Entwicklung spricht und ob das Gelingen solcher Entwicklungsprozesse auch als Stattfinden von frühkindlicher Bildung begriffen werden kann (vgl. Schäfer 2006a, b; Viernickel 2008b). Schließlich wäre (c) zu prüfen, welche Faktoren das Gelingen von Eingewöhnung begünstigen oder erschweren. Dabei gelte es Eingewöhnungsprozesse sowohl in Einrichtungen zu untersuchen, die ihre Arbeit an ausgewiesenen und wissenschaftlich fundierten Konzepten orientieren (vgl. Buchebner-Ferstl, Dörfler & Kinn 2009, S. 52 ff.), als auch in Einrichtung, in denen verschiedenen und in der Regel stärker an Alltagstheorien ausgerichteten Konzepten gefolgt wird.

Die Wiener Krippenstudie als ein Beispiel aktueller Transitionsforschung

Ein Projekt, in dem die zuletzt genannte Thematik, aber auch die unter den Punkten (a) und (b) genannten Fragestellungen aktuell untersucht werden, stellt die Wiener Krippenstudie dar (→ Fußnote 16). Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Eingewöhnungsverläufe von etwas mehr als einhundert Kindern untersucht, die im Alter zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahren mit dem Krippenbesuch beginnen.

Um einen möglichst differenzierten Einblick in die ersten Wochen und Monate des Krippenbesuchs zu erhalten, wurde ein multiperspektivisches Forschungsdesign gewählt (Datler, Ereky-Stevens & Hover-Reisner 2010). Dem Methodenbündel, das hierbei verwendet wird, gehört aus der Gruppe der qualitativ-empirischen Untersuchungsverfahren die Methode der Young Child Observation an: Zwölf Kinder werden über sechs Monate hinweg weitgehend wöchentlich im Sinn des Tavistock-Konzepts beobachtet, damit im Anschluss daran vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theoriebildungen die Eingewöhnungsverläufe dieser Kinder im Kontext der Ausarbeitung von Einzelfallstudien genauer erfasst werden können (vgl. Bock 2009; Heiss 2009; Kaltseis 2009; Schwediauer 2009; Datler, Datler & Funder 2010). Der Einsatz von Methoden, die konventionellerweise der Gruppe der empirisch-quantitativen Forschungsmethoden zugerechnet werden, dient hingegen dazu, dass zu sechs Zeitpunkten Daten von allen – insgesamt mehr als hundert – Kindern gesammelt und ausgewertet werden¹⁷.

17 Zeitpunkt 0: vor Krippeneintritt/Zeitpunkt 1: zwei Wochen nach erster Trennung von den Eltern/Zeitpunkt 2: zwei Monate später/Zeitpunkt 3: vier Monate später/Zeitpunkte 4.1 und 4.2: sechs und zwölf Monate nach Krippeneintritt.

Dabei werden unter anderem zu vier Zeitpunkten Sequenzen mit einer Videokamera aufgezeichnet, einem Rating unterzogen und anschließend statistisch weiter ausgewertet (vgl. Ereky-Stevens, Fürstaller & Funder 2008).

Dieses Raten der Videosequenzen dient unter anderem der Einschätzung des Ausmaßes, in dem der Eingewöhnungsverlauf im Sinne der oben genannten drei Kriterien verläuft, sowie der Untersuchung der Frage, in welchem Verhältnis die Entwicklungen der Kinder entlang der Dimensionen „Erleben von positiven und negativen Affekten“, „Interesse“ und „Eingehen dynamischer Interaktionen“ zueinander stehen, die mit den oben genannten Kriterien korrespondieren. Die bisher vorliegenden Ergebnisse legen nach der Auswertung der Daten von 90 Kindern die These nahe, dass der Eingewöhnungsprozess von Kleinkindern entlang dieser Dimensionen so weit streut, dass es unmöglich sein dürfte, im Sinne einer Typenbildung verschiedene Gruppen von Kindern zu identifizieren, bei denen die Entwicklungen entlang dieser Dimensionen innerhalb der ersten vier Monate nach Krippeneintritt ähnlich verläuft (Datler, Ereky-Stevens & Hoyer-Reisner 2010). Sollen Kinder im Eingewöhnungsprozess im Sinne der oben skizzierten Qualitätskriterien gezielt unterstützt werden, so folgt aus diesen Ergebnissen, dass sich Krippenpädagog/innen in einem Höchstmaß um das Erfassen des je individuellen Eingewöhnungsprozesses eines jeden Kleinkindes entlang der skizzierten Dimensionen zu bemühen haben, um die einzelnen Förderbemühungen auf die höchst individuell verlaufenden Eingewöhnungsprozesse abstimmen zu können. Die Adaptionsprozesse der Kleinkinder scheinen dabei nicht innerhalb weniger Tage abgeschlossen zu sein, sodass weiters dafür zu plädieren ist, dass sich diese individuell abzustimmende Begleitung von Kleinkindern im Eingewöhnungsprozess in vielen Fällen über mehrere Wochen zu erstrecken hat.

Nach den bislang vorliegenden Untersuchungsergebnissen ist es in statistischer Hinsicht auch keineswegs zulässig, aus der Qualität der Bindung der Kleinkinder zu den Krippenpädagog/innen auf einen gelingende Eingewöhnungsverläufe entlang der drei skizzierten Dimensionen zu schließen. Da es der vorliegenden Untersuchung zufolge keine statistisch relevante Gruppe von Kindern gibt, deren Entwicklungsverlauf in allen drei Dimensionen in einer stark ausgeprägten Weise wünschenswert verläuft, ist es unmöglich, dies mit einer bestimmten Ausprägung von Bindung in Zusammenhang zu bringen. Daraus folgt, dass es verfehlt wäre, wenn man sich in der Beurteilung von Eingewöhnungsprozessen allzu sehr auf die Frage nach der Qualität entstehender Bindungsbeziehungen konzentrieren oder gar eingrenzen würde.

Aufgaben für künftige Forschung (2)

Die Wiener Krippenstudie ist ein Beispiel für die Untersuchung von Veränderungen, mit denen sich – im Übergang zur regelmäßigen Betreuung außerhalb des familiären Raumes – vornehmlich Kleinkinder konfrontiert sehen. Der Ansatz der Transitionsforschung lenkt die Aufmerksamkeit allerdings darauf, dass solche Phasen der Veränderung auch anderen Personengruppen weitreichende Adaptionsleistungen abverlangt, insbesondere den Eltern dieser Kleinkinder sowie den Krippenpädagoginnen, die sich beständig auf neue Eingewöhnungsprozesse einzustellen haben (Ahnert & Gappa 2008; Griebel & Niesel 2007, 2009). Deshalb ist es ebenso naheliegend wie empfehlenswert, die wissenschaftlich fundierte Arbeit an der Entwicklung und Implementierung von Konzepten zu intensivieren, die darauf abzielen, all diesen Gruppen von unmittelbar Involvierten eine Form von professioneller Unterstützung zukommen zu lassen, die darauf abzielt, das Zusammenspiel zwischen diesen Gruppen von Involvierten in Hinblick auf die Bereitstellung von bestmöglichen Bedingungen für die Entwicklung von Kleinkindern zu fördern. Dass Grundlagenforschung entsprechende Bemühungen beflügeln kann, dafür ist die Wiener Krippenstudie ein Beispiel, denn die Auseinandersetzung mit der Komplexität der Prozesse, die mit dem Phänomen der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe in Verbindung stehen, ist zur Zeit der Hintergrund für die Entwicklung eines Beratungsangebotes, das sich an Eltern sowie an Krippenpädagoginnen wendet, die mit der Betreuung der Kleinkinder dieser Eltern befasst sind.

3.4 Gelingende Praxis der Eingewöhnung in die Kinderkrippe – eine Entwicklung auch für Eltern

Wilfried Griebel, Renate Hartmann & Patrizia Thomsen

Der Umgang mit Kindern wird immer auch von Annahmen und Theorien bezüglich des (jungen) Kindes bestimmt. Das Bild vom Kind leitet die Interpretation des Wahrgenommenen und das pädagogische Zielsetzen und Handeln. Bei einem psychoanalytischen Ansatz etwa wird die Frage nach Lust und Unlust des Kindes, nach Belastung und Risiko als Ursachen für eine frühe Traumatisierung und deren Vermeidung akzentuiert. Bei einem entwicklungspsychologischen

Verständnis steht die nachhaltige Veränderung von Kompetenzen als Entwicklung im Vordergrund. Vertrauen vermittelnde individuelle Beziehungen zu feinfühligem Erwachsenen und Schutz vor Überforderung, Wohlbefinden des Kindes, Interesse an und Exploration der anregenden, sowohl materiellen und sozialen Umgebung, können aus mehreren theoretischen Perspektiven als positive Bedingungen für eine ungestörte Entwicklung und erfolgreiche Bildung beim Eintritt in Kindertagesstätten gelten. Mit dem neueren Bild des Kindes als einem aktiven Lerner haben sich auch das fachliche Handeln und das Bild der Erzieherin verändert (Becker-Stoll u. a. 2009). In der Folge wird sich auch das Bild der Eltern verändern. Sie werden als Erwachsene betrachtet, die selbst eine Entwicklung erfahren, zumindest, wenn sich der Blick auf die Kompetenzen richtet, die Eltern in der Interaktion mit ihrem sich entwickelnden Kind und der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1982) erwerben. Diese Perspektive fehlt bislang in den theoretischen Ansätzen zur Eingewöhnung in Kindertagesstätten.

Der Übergang zur Elternschaft ist nicht „abgeschlossen“, wenn das Kind auf die Welt kommt. Wenn die Eltern ihr noch junges Kind in eine Kinderkrippe geben, steht das im Zusammenhang mit dem eigenen Übergang zur Elternschaft. Eltern wollen erfahren, wie es ihrem Kind in der Kinderkrippe ergeht. Warum? Weil sie ständig dabei sind, ihr sich entwickelndes Kind und in der Interaktion mit ihm auch sich selbst als Mütter und Väter kennenzulernen. Sie sind nicht nur Eltern ihres Kindes in Zeiten, die sie selbst mit ihm verbringen. Je mehr sie darüber erfahren, wie ihr Kind die Zeit in der Kinderkrippe mit der Fachkraft/den Fachkräften und mit den anderen Kindern verbringt, und je mehr sie sich über die Erfahrungen mit anderen Eltern in dieser Situation austauschen können, desto eher können sie auch ihr Verhalten auf das Kind „vor“ und „nach“ der Einrichtung einstellen, so wie die Fachkraft sich auf das Kind „nach“ und „vor“ der Familie einstellt.

Übergänge im Leben des Kindes und der Erwachsenen unterscheiden sich in dem Maße, wie Entscheidungen über Veränderungen in der Familie und ihrer Struktur getroffen werden (Cowan 1991); dazu zählt auch die Entscheidung, das Kind zusätzlich außerhalb der Familie in einer Kindertageseinrichtung zu betreuen, zu erziehen und zu bilden. Eltern sind selbst Akteure beim Übergang zwischen Familie und Bildungseinrichtungen, der für sie den Charakter der Erstmaligkeit und Einmaligkeit hat, während die Fachkräfte diese Übergänge moderieren und als Teil ihrer beruflichen professionellen Routine gestalten und ko-konstruieren (Griebel & Niesel 2004). Wie für das Kind, so stehen auch für die Eltern beim Übergang Anforderungen an hinsichtlich der Entwicklung der Identität, der Bewältigung von Emotionen, des Erwerbs von Kompetenzen, der

Erfahrung von Beziehungen und Rollen und der Integration unterschiedlicher Lebensbereiche.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, was das Eingewöhnungsverfahren der Krippe Freda-Wuesthoff-Weg in München für die Eltern und deren Entwicklung bedeutet.

Konzept der Krippe Freda-Wuesthoff-Weg in München

Die Kinderkrippe gehört zum Netzwerk von Konsultationseinrichtungen zur Unterstützung der Praxis bei der Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP 2006), das vom Institut für Frühpädagogik (IFP) aufgebaut und koordiniert wird. Konsultationseinrichtungen wurden danach ausgewählt, dass sie den BayBEP in seiner gesamten Breite erkennbar gut umsetzen. Sie übernehmen eine Multiplikatorenfunktion und geben ihre Erfahrungen in kollegialer Praxisberatung weiter.

Die Praxis der Eingewöhnung in der Kinderkrippe Freda-Wuesthoff-Weg 7 in München-Bogenhausen der Landeshauptstadt München orientiert sich an der Hauskonzeption (Hartmann u. a. 2009), an der Rahmenkonzeption der Landeshauptstadt München, Sozialreferat (2006), an deren Entwicklung Renate Hartmann beteiligt war. Dieser Rahmenkonzeption liegt das so genannte Beller-Modell zugrunde. Kuno Beller hat nicht nur die Bindungstheorie zum Aufbau der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind sowie den Eltern expliziert, sondern auch den Einfluss der Kindergruppe selbst. Damit wurde die bis dahin vorherrschende Vorstellung eines Beziehungsdreiecks zwischen Kind, Mutter und Erzieherin um die Bedeutung der Kindergruppe erweitert und zudem der Abbau von Überforderung (Stress) für alle Beteiligten thematisiert (Beller 2002). Zudem ist das IFP-Transitionsmodell zugrunde gelegt (BayBEP 2006, Kap. 6.1). In einer sozio-konstruktivistischen Perspektive ist eine Transition ein Prozess von Verständigung der Beteiligten aus Familie und Bildungseinrichtungen über die Bedeutung und den Inhalt von entscheidenden Veränderungen im Lebenslauf, wie ihn Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen darstellen, mittels Kommunikation und Partizipation der Beteiligten, mithin eine Ko-Konstruktion (Griebel & Niesel 2004). Der IFP-Transitionsansatz liefert die Theorie und Begründung für den Einbezug der Eltern bei Übergängen zwischen der Familie und Einrichtungen zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern außerhalb der Familie. Die Bedeutung der Eltern wird neu bewertet, da Eltern

nicht nur Unterstützer ihres Kindes beim Übergang sind, sondern selbst eine Entwicklungsaufgabe bewältigen, wenn sie Eltern eines Krippenkindes werden.

Zunächst wird ein Einblick in die Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen gegeben, die sich beim Eintritt ihres Kindes in eine Kindertagesstätte für die Eltern stellen (Griebel & Niesel 2004).

Entwicklungsaufgaben der Eltern

Ebene des Einzelnen

Die Eltern eines Krippenkindes müssen sich mit ihrer Identität als Eltern in einer Gesellschaft auseinandersetzen, deren Normen eine Betreuung des kleinen Kindes außerhalb der Familie bisher widerspricht. Es geht darum, ein positives Selbstbild zu entwickeln und Kompetenzen als Eltern zu gewinnen. Thema ist überdies, dass sie erst kurze Zeit Eltern sind und insofern der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft noch nicht abgeschlossen ist. Sie müssen sich mit starken Emotionen auseinandersetzen, das sind neben der Freude über ihr Kind Unsicherheiten und häufig auch Schuldgefühle.

Ebene der Beziehungen

Junge Eltern lernen ihr Kind und sich selbst als Mutter oder Vater in enger Interaktion kennen. Wenn ihr Kind in die Kinderkrippe kommt, geht es um den Aufbau einer Beziehung zur Fachkraft, deren Obhut und Verantwortung für die Zeit ihrer eigenen Abwesenheit sie ihr Kind anvertrauen. Gleichzeitig müssen Eltern lernen zu akzeptieren, dass die Beziehung ihres Kindes zu dieser Fachkraft eigenständig ist und keine Konkurrenz zu ihrer Eltern-Kind-Bindung bedeutet. In der Partnerschaft müssen die Rollen als Partnerin/Partner und die Rolle als Mutter bzw. Vater integriert werden. Jetzt kommt die Rolle als Mutter bzw. Vater eines Krippenkindes hinzu und damit die Auseinandersetzung mit den Erwartungen an diese Rolle.

Ebene der Lebensumwelten

Anforderungen von Partnerschaft und Familie, von Erwerbstätigkeit und Tageseinrichtung müssen miteinander in Einklang gebracht werden. Das gilt es unter

Umständen gegenüber dem verwandtschaftlichen und weiteren sozialen Umfeld, einschließlich z. B. Kinderärzten und Beratungseinrichtungen, zu verteidigen.

Im Folgenden wird dargelegt, wie in der Kinderkrippe das Eingewöhnungsverfahren gestaltet wird, wobei der Schwerpunkt zunächst auf der Situation des Kindes und dann auf dem Einbezug und der Teilhabe der Eltern liegt.

Die Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Krippe Freda-Wuesthoff-Weg

Schwerpunkt Kind

Ziel der Eingewöhnungsgestaltung ist, dass sich die Mädchen und Jungen in der Einrichtung wohl fühlen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass eine sichere Bindung des jungen Kindes die beste Grundlage für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen ist. Grundlagen dafür, dass eine solche vertrauensvolle Beziehung entsteht, sind daher ein einfühlsames Verhalten der Erzieherinnen, der Dialog mit den Eltern von Anfang an, eine harmonische Atmosphäre in der Einrichtung. Überforderung von Kind und von Eltern wird vermieden. Die eigene Aktivität und Partizipation der Kinder selbst werden ernst genommen. Um Letzteres umzusetzen, werden die bereits eingewöhnten Jungen und Mädchen als Unterstützer für die neuen Kinder angesehen und ihr Beitrag zur Eingewöhnung in den Blick genommen.

Für das Kind wird eine „Bezugsbetreuerin“ bestimmt, die für dieses Kind und seine Eltern enge Interaktionspartnerin sein wird; dabei können sich aufgrund von erkennbaren Präferenzen des einzelnen Kindes Veränderungen ergeben und eine andere Fachkraft wird diese Funktion einnehmen. Dies ist eine Form der Mit-Bestimmung des Kindes über seine in der Einrichtung zentralen Beziehungen – mit Folgen für seine Eltern, die sich dann auch an dieser Bezugsbetreuerin orientieren.

In der ersten Woche der Eingewöhnung erleben die Mädchen oder Jungen gemeinsam mit der familialen Bezugsperson – Mutter, Vater oder Großeltern – den Vormittag in der Kinderkrippe. Sie lernen die Bezugsbetreuerin kennen, erfahren die Abläufe und Strukturen und Rituale wie den gemeinsamen Morgenkreis und die Begrüßung des neuen Kindes. Die Bezugsbetreuerin nimmt aktiv Kontakt zum neuen Kind auf. Dabei erfolgen erste, kurze Trennungen von

der begleitenden Bezugsperson aus der Familie, die im Haus verfügbar bleibt. In der ersten Woche findet jeden Tag ein kurzes Reflexionsgespräch zwischen der Bezugsbetreuerin und der Mutter bzw. dem Vater statt und der Ablauf des nächsten Tages wird vorbesprochen. Sicherheit im Verständnis des Geschehens und Vorhersehbarkeit des Kommenden soll Belastungen vorbeugen.

In der zweiten Woche der Eingewöhnungsphase festigt sich die Beziehung des Kindes zur Bezugsbetreuerin. Dem Kind ist der Tagesablauf vertrauter. Längere Trennungsphasen von den Eltern sind möglich. Gegen Ende der zweiten Woche essen die neuen Kinder zum ersten Mal in der Kinderkrippe zu Mittag. Individuelle Vorlieben und Abneigungen bzw. Allergien des Kindes werden im Vorfeld erfragt, sodass hier eine Mitbestimmung des Kindes ermöglicht wird. Abhängig vom einzelnen Kind und von der Situation wird seine Anwesenheit vom Frühstück bis Ende des Mittagessens ausgedehnt.

In der vierten Woche kommen die Mädchen und Jungen bereits sehr gut mit den Situationen zurecht, denen sie in der Kinderkrippe begegnen.

Die Trennungszeiten von den familialen Bezugspersonen werden fortlaufend ausgedehnt, wobei das Tempo des einzelnen Kindes der Richtwert ist. Die Praxis richtet sich nach dem erkennbaren Wohlbefinden ihres Kindes und sichert so dessen Mitentscheidung. Seine Anwesenheit in der Kinderkrippe wird bis zur vollen vereinbarten Buchungszeit erweitert, sie kann von fünf bis über neun Stunden reichen. Die als bindungsähnliche Beziehung konzipierte Beziehung zur Bezugsbetreuerin wird stabilisiert und Kontakte zu den anderen Fachkräften werden aufgebaut. Nach und nach erkunden die Kinder alle Räume der Einrichtung. Basisgruppen sind die Gruppen, in denen die Kinder in der Regel essen und schlafen. Wenn sie dies lieber in einer anderen Gruppe, bei Freunden aus einer anderen Gruppe oder einer anderen Betreuerin tun möchten, ist das möglich. Auch hier wird den Kindern eine Mitentscheidung eingeräumt.

Wenn ein Kind mehr Zeit für die Bewältigung des Übergangs braucht, z. B. wenn es selbst, seine Eltern oder die Bezugserzieherin erkrankt war, wird die Eingewöhnungsphase verlängert. Wenn Kinder bereits vor der Einrichtung Erfahrungen in Spielgruppen oder mit einer Tagesmutter sammeln konnten, kann sie auch verkürzt werden. Maßstab ist der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen in der Einrichtung seitens des Kindes und auch seitens der familialen Bezugspersonen.

Wenn das Kind sich beim Essen wohlfühlt, sich von der Bezugsbetreuerin bei Verunsicherung trösten und wenn es sich zum Schlafen bringen lässt, wird dies

als Abschluss der Eingewöhnung betrachtet. Zu diesem Zeitpunkt findet ein Reflexionsgespräch zwischen der Bezugsbetreuerin und der Person statt, die das Kind während des Eingewöhnungsprozesses begleitet und unterstützt hat.

Soziale Interaktionen und Spielbeziehungen werden gefördert. Trennungsängste werden bewältigt und Spannungen ausgehalten. Lernprozesse werden bewältigt und Kompetenzen wie z. B. Emotionsregulierung erworben.

An dieser Stelle ist noch einmal das Bild des Kindes zu hinterfragen: Wenn es heißt, das Kind „wird eingewöhnt“, erscheint das Kind dabei ziemlich passiv (Becker-Stoll u. a. 2009, S. 66). Der aktive Anteil des Kindes, das die Bewältigung des Übergangs meistert, kommt in dieser Formulierung zu kurz. Das Kind gewöhnt sich nicht nur an Neues. Die genaue Beobachtung und Berücksichtigung des Kindes und seines Wohlbefindens bedeutet auch dessen aktive Teilhabe an dem längerfristigen Bewältigungsprozess, bei dem Kind, Eltern und Fachkräfte die Transition ko-konstruieren.

Schwerpunkt Eltern

Die Einrichtung bietet Eltern auf vielfältige Weise Einblicke in die pädagogische Arbeitsweise und in die Ausstattung der Einrichtung an. Eltern finden Informationen über Besuchsangebote und Hospitationen sowie über Öffentlichkeitsarbeit – einschließlich des ausführlichen Hauskonzeptes. In das Hauskonzept sind Ausführungen über die kindlichen Basiskompetenzen (vgl. BayBEP 2006) aufgenommen. Sie betreffen (a) personale Kompetenzen wie Selbstwahrnehmung, Motivation, kognitive Kompetenzen, physische Kompetenzen, (b) Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext wie soziale Kompetenzen, Werteentwicklung und -orientierung, Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, (c) lernmethodische Kompetenz und (d) Umgang mit Veränderungen und Belastungen wie psychische Widerstandskraft (Resilienz) und nicht zuletzt Transitionskompetenz.

Die Einrichtung berücksichtigt Elternbedürfnisse bei Buchungszeiten, beim Tagesablauf und bei der gemeinsam vorgenommenen Abstimmung des Eingewöhnungsverlaufes.

Elternbeteiligung findet in einer Reihe von Aktivitäten statt: Aktualisierung der Hauskonzeption, Abstimmung der Schließzeiten mit dem Elternbeirat, alljährliche Elternbefragung und Berücksichtigung ihrer Wünsche und Anregungen z. B. für das Jahresthema, außerdem Projekte wie „Literarisches Frühstück“ mit

Vorlesen durch Väter, Ausflüge auch an die Arbeitsstätten von Müttern und Vätern, Gestaltung von Festen.

Ein Informationselternabend für „neue“ Eltern findet zusammen mit erfahrenen Eltern statt. Bei der Gestaltung des Übergangs lernen Eltern zusammen mit ihrem Kind die Einrichtung und die Fachkräfte und hier insbesondere die zukünftige Bezugsbetreuerin ihres Kindes Schritt für Schritt intensiv kennen. Die Übergangsgestaltung konzentriert sich auf das Wohlbefinden des Kindes und seine neuen Erfahrungen. Diese sind auch für Eltern neu und sie erfahren ihr Kind und sich selbst in dieser Situation, an der sie aktiv partizipieren. Ihre Anwesenheit und ihre Teilhabe zeigt ihnen, welche Bedeutung das Vertrauen des Kindes in seine Betreuungspersonen in neuen Situationen hat. Das Erleben neuer Räume außerhalb der Basisgruppen mit den jeweiligen thematischen Schwerpunkten lässt nicht nur das Kind neuen Herausforderungen begegnen, sondern auch die Eltern ihr Kind immer wieder in neuem Licht sehen.

Über einen zu Beginn erhobenen Kennenlern-Fragebogen und über den fortgesetzten Dialog mit den Eltern – u. a. über Tür- und Angelgespräche – bringen die Eltern Informationen über ihr Kind und sich selbst ein. Das Beachten der Individualität des Kindes und seiner Bedürfnisse sowie der fortgesetzte Dialog lenken die Aufmerksamkeit auch auf die Bedürfnisse und Individualität der Eltern. Der Dialog ist konstitutiv für eine angestrebte partnerschaftliche Beziehung mit den Fachkräften. Tagebücher, Entwicklungstabellen, dokumentierte Aktivitäten der Jungen und Mädchen, Bildungs- und Lerngeschichten und Videoaufnahmen, die von den Fachkräften angefertigt werden, informieren die Eltern über das Verhalten und die Entwicklung ihres Kindes. Dieses Material wird als Eigentum des Kindes bzw. seiner Eltern angesehen. Elterngespräche intensivieren das Lernen über das eigene Kind und können damit Reflexionen über elterliches Erziehungs- und Beziehungshandeln anstoßen. Informationen über die kindlichen Entwicklungsbedürfnisse und die Entwicklung des eigenen Kindes stärken die Identität, Mutter bzw. Vater dieses Kindes zu sein.

Der Austausch mit erfahrenen Eltern vermittelt, dass die erfahrenen Belastungen bewältigt werden können. Die Begegnung mit anderen Eltern und deren Kindern und die aktive Teilhabe am Geschehen in der Einrichtung unterstützt die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls, also die Identität als Mitglied einer Gruppe.

Die Beobachtungen der Eltern zu Hause und die Beobachtungen der Fachkräfte werden aufeinander bezogen, das Verständnis der Entwicklung des Kindes und deren bestmögliche Unterstützung wird damit ko-konstruiert. Eltern kommen

als Spezialisten für ihre Kinder – die Einrichtung macht Angebote, dass sie es auch bleiben. Das stärkt deren Selbstwahrnehmung als gleichberechtigte Partner und zugleich als kompetente Mutter und Vater ihres Kindes.

Die Ausführungen im Hauskonzept zu den kindlichen Basiskompetenzen (vgl. BayBEP 2006) können einen weiteren Beitrag dazu leisten, dass die Eltern ihr Kind und seine Entwicklung kennenlernen und sich selbst dazu befragen, wie sie zusammen mit den Fachkräften die kindliche Entwicklung nachvollziehen und unterstützen. Fragen der Eltern danach bedeuten auch die Frage danach, was für eine Mutter, was für ein Vater sie für ihr Kind sind. Sie stärken ihre elterlichen Kompetenzen.

Angebote für Eltern über Kooperation mit Fachdiensten unterstützen sie dabei, bei Bedarf Hilfe zu suchen. Die Transparenz der Übergangsgestaltung und darüber hinaus der gesamten pädagogischen Arbeit sowie ihre Teilhabe in der Einrichtung beinhalten bedeutende Lernmöglichkeiten für die Eltern.

Die Bedeutung des Übergangs für die Eltern

In einer Psychologie der gesamten Lebensspanne werden für das frühe Erwachsenenalter (ca. 18–29 Jahre) Übergangsprozesse hinsichtlich der Ablösung von der Primärfamilie und dem Eintritt in Beruf und Erwerbsleben thematisiert (Krampen & Reichle 2002). Hinzu kommen das Eingehen von Partnerschaften und der Übergang zur Elternschaft (Cowan & Cowan 1994; Fthenakis 1999; Fthenakis u. a. 2002). Stadienspezifische Familienentwicklungsaufgaben behandelt Hofer (1992); neu entstehende Bedürfnisse einzelner Familienmitglieder üben Druck auf die Familie aus, gegenseitige Unterstützung zu gewähren. Bewältigung von kritischen Lebensereignissen beinhaltet Impulse für Entwicklung (Olbrich 1995). Studien zur Entwicklung Erwachsener, die sie als Eltern in Verbindung mit Übergängen in den Bildungseinrichtungen ihrer Kinder bringen, fehlen bisher, von zwei kleineren Pilotstudien zum Übergang in den Kindergarten und in die Schule (Griebel & Niesel 2004) abgesehen. Hier ist in Interviews mit den Eltern erstmals deren eigene Perspektive auf den Übergang des Kindes gelenkt worden, auf die Bedeutung des Übergangs für das Kind, aber auch für sie selbst als Mütter und (vereinzelt) Väter. Die Eltern waren auf diese Blickrichtung nicht gefasst, es war neu, dass ihre eigene Befindlichkeit und die Konsequenzen des Übergangs für sie selbst erfragt wurden.

Da von Transitionen bei Müttern und Vätern Identität, Kompetenzen, Beziehungen und die Erschließung neuer Lebensbereiche berührt sind, kommt den Bil-

dungsübergängen ein Entwicklungspotenzial auch für die Eltern als Erwachsene im jüngeren bzw. mittleren Lebensalter zu. Grundbedürfnisse richten sich auf soziale Eingebundenheit, Kompetenzen und Autonomie des Kindes (Deci & Ryan 2002). Auch elterliche Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie werden im Eingewöhnungsverfahren der Krippe Freda-Wuesthoff-Weg erkannt und respektiert und durch die Einbindung der Eltern bzw. deren Teilhabe realisiert. Ihnen werden vielfältige Möglichkeiten des für Übergänge kennzeichnenden intensiven Lernens (Welzer 1993) geboten, die zu nachhaltigen Veränderungen ihrer Kompetenzen und damit zu Entwicklung führen. Sie gewinnen eine neue Identität – ein Teil der Entwicklungsaufgabe, Eltern eines Krippenkindes zu werden, und damit ein Schritt, der Entwicklung kenntlich macht.

Hierbei unterstützt sie eine von aktuellen theoretischen Erkenntnissen geleitete pädagogische Praxis in der städtischen Kinderkrippe Freda-Wuesthoff-Weg. Kennzeichnend sind der Aufbau einer Entwicklung fördernden Umgebung für das Kind, der gestaltete Übergang im Blick auf Transitionskompetenz, der Dialog mit den Eltern von Anfang an und die Partizipation der Eltern sowie die Möglichkeit zu intensivem und nachhaltigem Lernen. Damit ist das hier beschriebene Eingewöhnungsverfahren ein Beitrag zu Familienbildung, die die Eltern als kompetente Partner in der Interaktion mit Bildungseinrichtungen im Blick hat und der Tatsache gerecht wird, dass sie einerseits den Übergang ihrer Kinder begleiten und beeinflussen, andererseits selbst einen Übergang bewältigen. Eltern erhalten die Chance, zu Akteuren für ihre eigene Entwicklung als Mutter und Vater zu werden, und die folgenden Zitate, die als Motto der Hauskonzeption vorangestellt sind, gelten auch für die Mütter und Väter:

„Hilf mir, es selbst zu tun“ (M. Montessori)

„Wichtig ist, dass man nicht aufhört zu fragen!“ (A. Einstein)