

# Die Bewältigung der Transition von der Familie in die Krippe und von der Krippe in den Kindergarten

Wassilios Fthenakis

Seit Mitte der 70er Jahre bilden Transitionen von der Familie in eine Bildungsinstitution den Fokus pädagogischer und bildungspolitischer Überlegungen. Den Grund hierfür liefern Erkenntnisse der empirischen Forschung, wonach die Bewältigung dieser transitiven Phasen für alle Kinder mit Herausforderungen und für einen Teil davon mit Belastungen assoziiert ist.

In den zurückliegenden 40 Jahren wurden unterschiedliche Lösungsansätze erprobt. Die Eingangsstufe, d. h. die Zusammenlegung von 6- und 7jährigen Kinder in der Grundschule und das Konzept des gleitenden Übergangs in den 80er Jahren waren die ersten Versuche, mit dieser Herausforderung umzugehen.

Eine Wende wurde 1997 mit dem Vorschlag von Prof. Fthenakis eingeleitet, diese „Übergänge“ als Transitionen zu betrachten, gemäß dem Transitionsansatz zu konzeptualisieren und auf Bewältigungsstrategien zu fokussieren, die Kinder und Erwachsene in Anspruch nehmen (Fthenakis, 1998). Diesen Ansatz haben Wilfried Griebel und Renate Niesel, Mitarbeiter von Prof. Fthenakis im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, aufgenommen und für die frühpädagogische Praxis in etlichen Beiträgen konkret umgesetzt (Griebel & Niesel, 2013; Niesel & Griebel, 2015).

Mitte des vorigen Jahrzehnts hat Prof. Fthenakis darauf hingewiesen, dass in der Konstruktion des Bildungssystems die fehlende Konsistenz der Grund ist, der, zu einem erheblichen Teil, dieses Problem verursacht. Diesem kann allein mit den bisherigen Ansätzen nicht wirkungsvoll begegnet werden. Es wurde mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass dieses chronische Problem allein mit den bisherigen Ansätzen nicht bewältigt werden kann und eine systemimmanente Reform des Bildungsverlaufs gefordert (Fthenakis, 2008).

In der frühpädagogischen Praxis findet man in Europa bislang drei Ansätze vor, die in der sog. „Eingewöhnungsphase“ Anwendung finden:

- a) Das Berliner Modell
- b) Das Münchner Modell und
- c) Das Transitionsmodell

Ad (a) *Das Berliner Modell der Eingewöhnung* geht auf die Arbeiten des an der FU Berlin tätig gewesenen Professors für Kleinkindforschung, Kuno Beller, und dessen „kleinstkindpädagogische Modell“ zurück. Es erfuhr eine weitere (von Kuno Beller selbst nicht mitgetragene) Konkretisierung durch die Arbeiten von Laewen und seinem Team (vgl. Laewen, Andres & Hedevari-Heller, 2012,2013) im Infans – Konzept das eine breite Anwendung in Deutschland erfahren hat. Das Berliner Modell greift auf bindungstheoretische Positionen zurück, berücksichtigt die unterschiedlichen Bindungsqualitäten und entwirft mit Bezug auf diese ein Strukturmodell der Eingewöhnung des Kindes in der Bildungsinstitution. Ziel dieses Modell ist es, stabile, bindungsähnliche und tragfähige Beziehungen zwischen Fachkraft und Kind zu etablieren, die auf Sicherheit aufbauen und die die Grundlage für das Gelingen von Bildungsprozessen bilden, an denen das Kind eine aktive Rolle spielt.

Das Modell gliedert sich in sechs Schritten:

(a) die Information der Eltern. Diese hat rechtzeitig (am besten schriftlich) zu erfolgen, und sie gibt Hinweise an die Eltern über Art, Länge (zwei bis vier Wochen) und Ausgestaltung der Eingewöhnung.

(b) Die (dreitägige) Grundphase, in der die Bezugsperson den „sicheren Hafen“ für das Kind darstellt, und obwohl sie sich eher passiv verhält, bleibt sie für die Signale des Kindes aufmerksam. Die Fachkraft nähert sich über Spielangebote dem Kind. Die Pflegeroutine bleibt der Bezugsperson vorbehalten. Das Modell greift auf ethologische Befunde zurück (Geruchssinn bzw. T-Shirt der Eltern, Schnüffeltuch) und versucht diese für die Sicherheit des Kindes und für den Aufbau einer Beziehung zur Fachkraft nutzbar zu machen.

(c) Gemäß der Logik und der Organisation der „Fremden Situation“ aus der Bindungsforschung (Ainsworth, 1964/2003) finden die ersten Trennungsversuche statt: die Mutter verlässt den Gruppenraum, nachdem sie sich vom Kind verabschiedet hat (für etwa 30 Minuten). Die Rückkehr der Mutter (Wiedervereinigung) gibt Information über die Bindungsqualität und erlaubt eine gewisse Prognose über die voraussichtliche Dauer der Eingewöhnung.

(d) Die Stabilisierungsphase beginnt nach dem Infans Konzept ab dem fünften Tag. Ab diesem Zeitpunkt übernimmt die Fachkraft die Pflege, zunächst in Anwesenheit und unter Mitwirkung der Bezugsperson, Trennungszeiten variieren in Abhängigkeit von den kindlichen Bedürfnissen und die Fachkraft präsentiert sich als Spielpartner. Ab diesem Zeitpunkt beginnen auch Versuche, das Kind in der Krippe schlafen zu lassen bzw. diesbezügliche Rituale zu entwickeln (Bethke et al., 2009).

(e) Lässt sich ein Kind am zehnten Tag von der Fachkraft trösten, wird der 11. Tag als die Einleitung der gelingenden Stabilisierung angesehen und

(f) damit wird die Schlussphase eingeleitet: Die Fachkraft wird als „sichere Basis“ vom Kind akzeptiert und die (physische) Anwesenheit der Bezugsperson ist zwar nicht erforderlich, wohl aber ihre (telefonische) Erreichbarkeit. Die Eingewöhnung wird als abgeschlossen betrachtet, wenn das Kind gern in die Einrichtung geht, sich von der Fachkraft trösten lässt, aktiv an

den Aktivitäten des Kitaalltags teilnimmt, sich an Gruppenprozessen beteiligt, die täglichen Routinen erkennt und diese manchmal selbst in Frage stellt.

Das Berliner Modell hat einen Orientierungsrahmen für die Fachkräfte geboten und darin liegt auch sein Verdienst. Allerdings wird die einseitige Fokussierung auf die Ergebnisse der Bindungsforschung kritisch betrachtet. Eine extreme Manifestation findet sich in der Maxime: Bindung ist Bildung, eine an sich unzulässige Begrenzung der Komplexität von Bildungsprozessen. Die vorwiegend Individuum zentrierte Interaktion muss als unzureichend betrachtet werden, weil die Forschung bestätigt, dass Merkmale des Kindes lediglich 25% der Bewältigung der Transition vorhersagen lassen. Zudem berücksichtigt das Berliner Modell nicht die Ursachen für eine problematisch gestaltete Transition, wofür aber hinreichende Forschungsevidenz vorliegt, die darauf hinweist, dass familiäre Faktoren maßgeblich daran beteiligt sind. Dies wiederum legt eine strategische Intervention nahe und verbittet eine nur auf das Kind bzw. die Einrichtung fokussierende Maßnahme. Generell wird die Bindungstheorie als nicht geeignet betrachtet, um komplexe mit der Transition von der Familie in die Krippe zusammenhängende Prozesse angemessen abzubilden: sie ist keine „Übergangs“-Theorie.

#### *(b) Das Münchner Eingewöhnungsmodell*

Auch dieses Modell wurde von Professor Kuno Beller im Rahmen des Projektes „Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen“ in den Jahren 1985 – 1991 initiiert und für die Krippen der Landeshauptstadt München konzeptualisiert (Beller, 1994, 1998). Allerdings erfuhr dieses Modell eine vom Infans-Modell unterschiedliche Ausrichtung. Darin wird das Kind als kompetentes Kind, als Subjekt des Bildungsprozesses und als Mitgestalter seiner eigenen Entwicklung und Bildung betrachtet. Damit folgt das Modell konstruktivistischen Modellvorstellungen und einem entwicklungsgemäßen Ansatz über kindliche Entwicklung und kindliches Lernen. Beides spielte zum Zeitpunkt der Entwicklung des Modells in der Forschung und in der Pädagogik der frühen Kindheit eine dominante Rolle.

Eine weitere Entwicklung erfuhr das Modell 1995 im Rahmen eines breit angelegten Beteiligungsverfahrens, in dem Grundsätze und Ziele der Pädagogik in den Krippen formuliert wurden. Die Entwicklung und Implementation des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BEP) und die 2015 publizierte Handreichung „Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Jahren“ blieben nicht ohne Einfluss auf die Gestaltung der Bildungsprozesse in den Münchner Krippen und haben zu einer Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption geführt.

Das vom Sozialreferat der Landeshauptstadt München 2008 vorgelegte Konzept mit dem Titel „Die pädagogische Rahmenkonzeption für Kinderkrippen der Landeshauptstadt München“ stellt eine überarbeitete und aktualisierte Fassung des Konzeptes dar. Darin wurde versucht, eine Anpassung an die Prämissen des BEB

vorzunehmen und Maßnahmen einzuleiten, die die Implementation dieser veränderten Konzeption ermöglichten. Auch mit Bezug auf Erkenntnisse der Transitionsforschung hat man versucht, den Übergang von der Familie in die Krippe als Transition zu beschreiben. Eine konsequente Umsetzung, etwa bei der Ausgestaltung der Eingewöhnungsphase, blieb jedoch im Programmatischen stecken.

Das Münchner Eingewöhnungsmodell, insbesondere die Münchner Konzeption für die Krippen von 2008 erweist sich zwar als dem Berliner Modell bei weitem überlegen, sie ist jedoch nicht frei von Begrenzungen und inneren Widersprüchen. Auch für das Münchner Modell gilt, teilweise, die Kritik am Berliner Modell. Der nach wie vor starke Bezug auf konstruktivistische Positionen bei der Konkretisierung von Bildung (als Selbstbildung), bei der Operationalisierung von Bildungsprozessen, der Rolle des Kindes und der Fachkräfte, um einiges zu nennen, lassen das Münchner Modell nicht mehr als zeitgemäß betrachten. Jedenfalls befindet sich vielfach die Positionierung der Rahmenkonzeption nicht im Einklang mit den Prämissen des BEB, der aber für alle Einrichtungen in Bayern den gesetzlich verpflichtenden Rahmen bietet. An manchen Stellen werden sogar paradoxe Behauptungen aufgestellt, denen schlechthin jeglicher Sinn fehlt, wie z. B. auf Seite 40: „Es ist vielleicht nicht zwingend erforderlich, den Begriff „Bildung“ in diesem Sinn durch das Wort „Resilienz“ (s. Kapitel 6.4) zu ersetzen, aber insbesondere für die Krippenpädagogik ist ein solches Bildungsverständnis sehr hilfreich“. Hier offenbart sich profunde Inkompetenz, die in einer Rahmenkonzeption mit diesem Anspruch an sich nicht vorkommen durfte. Zudem entfaltet sich das Modell lediglich im analogen Bereich und nutzt nicht die Chance der Erweiterung und Organisation des Bildungsprozesses mittels neuer Technologien, im digitalen Bereich, vor allem für die dreijährigen Kinder sowie für die Kommunikation und den Austausch mit der Familie im Kontext einer zu etablierenden Bildungspartnerschaft.

An dieser Stelle wird verzichtet, auf weitere Unzulänglichkeiten der Rahmenkonzeption einzugehen. Lediglich muss mit Nachdruck auf deren Überarbeitung und auf die notwendige Herstellung von innerer Konsistenz hingewiesen werden, möchte man einen für die Fachkräfte in der Praxis hilfreichen Orientierungsrahmen und eine fachlich begründete und dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechende Grundlage für die Organisation von Bildungsprozessen in den Münchner Krippen bereitstellen. Unterstützt wird diese Empfehlung auch durch die Ergebnisse der vom IFP durchgeführten Studien zur Qualität, auch der Münchner Krippen (Wertfein & Spies-Kofler, 2008; Wertfein, Müller & Kofler, 2012).

Diese Studien sind zu folgendem Ergebnis gekommen: „Über alle untersuchten Einrichtungen hinweg befinden sich die Münchner Krippen mit einem Mittelwert von  $M = 3.85$  ( $SD = 0.71$ ) zu 82.7% in der Zone mittlerer Qualität“ (S. 29). Die Zone guter Qualität haben lediglich 2.5% und jene mit unzureichender Qualität sogar 14.8% erreicht. Bei der Gestaltung von Interaktionen attestiert die Studie den Münchner Krippen zu 35.80% gute, aber zu knapp 2/3 eine unzureichende bis noch hinreichende Qualität. Bezüglich der Einbeziehung der Eltern

wird in 43.21% eine gute, aber in 56.79% der Krippen eine minimale bis unzureichende Qualität festgestellt. Und was überrascht: Beim Qualitätskriterium „Wickeln und Toilette“ (Merkmal 9 der Studie) wird in 77.67% der untersuchten Krippen eine unzureichende, in 14.56% eine minimale und lediglich in nur 7.76% der Krippen eine gute Qualität nachgewiesen.

Ad (c) *Das Transitionsmodell* wurde im Rahmen der siebenten EECEERA-Konferenz im Jahre 1997 in München von Prof. Fthenakis präsentiert. Er nahm Bezug auf entsprechende Modellvorstellungen der Familienforschung, die transitive Phasen der familialen Entwicklung (z. B. den Übergang zur Elternschaft, zur Nachscheidungs-familie) zu beschreiben versuchten, und übertrug diese auf Transitionen im Bil-dungsverlauf. Hinzu kamen auch Theorieansätze aus der Anthropologie (Arnold van Gennep), der Soziologie (Harald Welzer, 1997), der Entwicklungspsychologie (Becker-Stoll et al., 2014) und anderen Disziplinen, die geholfen haben, das Wesen von Transitionen und deren Bewältigung zu verstehen. Es ist das Verdienst von Wilfried Griebel und Renate Niesel transitionstheoretische Modellvorstellungen für die Praxis aufbereitet zu haben. Dieser Ansatz fokussiert auf Prozesse und untersucht die Bewältigungsformen solcher Transitionen. Damit eröffnet er eine neue Perspektive, die zu veränderten Handlungsmodellen und zur Revision bis da-hin geltender Modellvorstellungen geführt hat. Neben der Fokussierung auf Pro-zesse erweitert dieser Ansatz den Blick auf familiale Faktoren und Prozesse und begreift die Prozessierung von Transitionen als einen Ko-Konstruktionsprozess.

Vorliegende Befunde bestätigen, dass Kinder durchaus kompetent sind, Über-gänge im Bildungsverlauf zu bewältigen. Solche Übergänge werden als Orte be-schleunigten Lernens konzeptualisiert, die systematisch genutzt werden sollten, um zusätzliche Kompetenzen zu stärken. Es sind Zeitfenster, in denen das Kind bereit und fähig ist, neues Verhalten zu entwickeln. Den damit zusammenhängen-den Herausforderungen werden Kinder am ehesten dadurch gerecht, dass es ihnen gelingt, Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontex-tuellen Ebene einzuleiten. Ein Kind, das den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bewältigen soll, entwickelt eine neue Identität. Es definiert sich nun-mehr als „Schulkind“ und distanziert sich von der Identität des Kindergartenkin-des. Oder es definiert seine Weltsicht neu: anstelle der Spielwelt des Kindergar-tens mit vorwiegend Kind-initiierten Aktivitäten, tritt nun der organisierte Lern-prozess mit erwachsenenzentrierten Interaktionen. Die sozialen Netze des Kindes werden reorganisiert und im Familiensystem verändert sich das Interaktionssys-tem, die Verfügbarkeit von Eltern bzw. die Einbeziehung von Großeltern.

Da hierfür hinreichende Evidenz und konkrete Empfehlungen vorliegen, wird auf eine nähere Behandlung dieses Ansatzes verzichtet (vgl. Fthenakis, 1998, 2006; Griebel & Niesel, 2013; Niesel & Griebel, 2015).

### *Kritik an den bisherigen Ansätzen*

Allen drei Ansätzen wird vorgehalten, dass sie mehr oder weniger angemessen dieses Phänomen anzugehen versucht haben, aber nicht in der Lage waren, die Ursachen dieser Misere, die in der Konstruktion des Bildungssystems zu finden wären, zu beseitigen. Sie haben sie nicht einmal thematisiert. Damit wurde über vier Jahrzehnte hinweg dieser Mangel mehr oder weniger verwaltet, mit dem Ergebnis, dass bis heute keine zufriedenstellende Antwort auf diese Herausforderung bereitgestellt werden konnte.

Fthenakis hat bereits im Kontext der Entwicklung des Hessischen Bildungsplans darauf hingewiesen, dass zur erfolgreichen Bewältigung der Transitionen im Bildungsverlauf systemimmanente Veränderungen erforderlich sind, die die Inkonsistenz im Bildungsverlauf beseitigen, um Kohärenz herstellen zu können (Fthenakis, 2008). Im Kontext der Entwicklung des Hessischen Bildungsplans konnte er dieses Ziel umsetzen und konkrete Wege aufzeigen, wie dies erreicht werden kann. Eine Überwindung der bisherigen Sackgasse bietet die Fokussierung auf individuelle Bildungsverläufe, in denen die kindliche Bildungsbiografie und weniger die Bildungsinstitution in den Mittelpunkt rückt und diesen bildungsbiografischen mit einem systemorientierten Ansatz verbindet, wie dies im Hessischen Bildungsplan erfolgen konnte. Darin wird die Herstellung von Konsistenz auf folgenden Ebene angestrebt: (a) Konsistenz in der theoretischen Fundierung von Entwicklungs- und Lernprozessen, (b) Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns; (c) Konsistenz in den Bildungszielen und (d) Konsistenz im in didaktisch-pädagogischer Hinsicht insbesondere bei der Organisation von Bildungsprozessen (vgl. Fthenakis, 2006).

### *Das Eingewöhnungsmodell in der Krippe Leopoldstraße 252*

Vor diesem Hintergrund wird bei der Konkretisierung des Eingewöhnungsmodells der Krippe an der Leopoldstraße 252 der doppelte Versuch unternommen:

- a) Die Erfahrungen, Einsichten und Grundsätze bisheriger Modellvorstellungen zu nutzen und
- b) darauf aufbauend manche Begrenzungen zu überwinden, den Ansatz in vollem Einklang mit dem BEB zu bringen und von weiteren Entwicklungen aus Forschung und Praxis zu profitieren.

### *Eingewöhnung als Ko-Konstruktion*

Das Modell greift auf sozial-konstruktivistische Positionen zurück und begreift Bildung als einen sozialen Prozess, der (spätestens) unmittelbar nach der Geburt beginnt, vom (aktiven und kompetenten) Kind und den Erwachsenen (vor allem den Eltern) ko-konstruiert wird. Zentrale Kategorie in diesem Bildungsverständnis stellt die soziale Interaktion dar, die die Generierung von Wissen, vor allem aber die Erforschung von Bedeutung (Sinnkonstruktion) ermöglicht.

Es nutzt die Erkenntnisse der Familienforschung und hier insbesondere der Transitionsforschung, um Transitionen zu konzeptualisieren und deren Bewältigung im Bildungsverlauf zu konkretisieren. Eine solche Auslegung verändert die Rollen und das Verständnis der einzelnen Ko-Konstrukteure und entwirft ein Handlungsmodell, das sich von den bisherigen in wesentlichen Positionen unterscheidet.

Im Folgenden werden die Eckpfeiler dieses Modells umrissen:

1. Das Modell ist präventiv orientiert und fokussiert nicht nur auf die kindlichen Reaktionen, sondern vor allem auf die Ursachen, die sie bedingen.
2. Die Transition von der Familie in die Krippe wird als Erweiterung des Lebens- und Lernraums des Kindes angesehen, die neue Chancen zur Stärkung der kindlichen Entwicklung und dessen Lernprozesse bietet.
3. Die Eingewöhnung selbst wird als Ko-Konstruktionsprozess konzeptualisiert, den alle Beteiligten aktiv mitgestalten. Und er wird als Lern-Opportunität betrachtet, die zum Erwerb von Reorganisationskompetenz, zur Stärkung aktiver Bewältigungsstrategien und zur Entwicklung von neuem Verhalten beiträgt.
4. Die Gestaltung der Eingewöhnung erfolgt auf der Grundlage der Methode der Ko-Konstruktion, die eine Individualisierung des Bildungsprozesses maximal ermöglicht, jedes Kind aktiv einbezieht, die Rolle der Fachkraft neu konzeptualisiert und das Verhältnis zur Familie symmetrisch gestaltet.
5. Die Phase der Eingewöhnung wird genutzt, um die Bildungspartnerschaft mit der Familie zu etablieren, die Kommunikations- und Kooperationswege zu verabreden und die Weiterführung dieser begonnenen und für die Dauer des Krippenbesuchs andauernden Zusammenarbeit zu konkretisieren.

Es liegt empirische Evidenz dafür vor, wonach für die Erklärung kindlicher Reaktionen bei der Bewältigung von Transitionen, wie z. B. das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten, das Erleben von Stress und Angst, das Auftreten regressiven oder ausagierenden Verhaltens, familiäre Variablen prognostisch relevanter sind als solche der Bildungsinstitution.

Familien, die ein geschlossenes Organisationsmodell praktizieren, was Kindern nur begrenzte Möglichkeiten bietet, andere Settings kennen zu lernen, Familien, in denen den Kindern die Entwicklung einer sicheren Bindungsqualität nicht ermöglicht wird, die unter chronischen Belastungen leiden und eine Unzufriedenheit mit der Erwerbstätigkeit erleben, sind in der Regel Familien, deren Kinder während der Transition in die Krippe Auffälligkeiten zeigen und einer besonderen Intervention bedürfen. Hinzu kommt die Unfähigkeit eines Elternteils, sich morgens vom Kind zu verabschieden ohne es emotional zu belasten.

Damit verbindet das Modell der Eingewöhnung in der Krippe Leopoldstraße transitionstheoretische mit ökologischen Aspekten und erweitert damit den engeren transitionstheoretischen Ansatz. Im Einzelnen sieht das Modell in dessen Konkretisierung folgendes vor:

a) *Die Informationsgewinnungsphase:*

Bereits von Eintritt in die Krippe wird in Kooperation mit der Familie die Information gewonnen, die Auskunft darüber gibt, ob evtl. Risikofaktoren im Leben der Familie möglicherweise die Transition in die Krippe beeinflussen könnten. Diese Gelegenheit wird aber auch genutzt, um nach protektiven Faktoren in der Familie, beim Kind und im sozialen Kontext Ausschau zu halten. In Gesprächen wird der Familie die Bedeutung der Transition und die Rolle protektiver Faktoren erläutert.

b) *Die Planungsphase*

Auf der Grundlage dieser Information wird (am besten mit beiden Eltern) das Aufnahmegespräch geführt, das folgende Ziele verfolgt:

- Orientierung in die Einrichtung zu gewinnen. Wenn auch bei den Eltern eine evtl. emotionale Belastung reduziert werden sollte, die durch die Trennung vom Kind auftreten kann, erweist sich die Herstellung eines klaren kognitiven Bildes von den Räumlichkeiten der Einrichtung, der Erreichbarkeit, der Art und der Form der Kommunikation zwischen Familie und Krippe und vor allem bezüglich des pädagogischen Konzeptes als außerordentlich hilfreich.
- Die Herstellung einer positiven Einstellung zur Krippe und die Gewinnung von Sicherheit von Seiten der Eltern ist ein weiteres Ziel, das erreicht werden soll, bevor das Kind die Krippe besucht.
- Die Formalitäten bezüglich Öffnungszeiten, des Hinbringens und der Abholung des Kindes, inkl. die Bekanntgabe der hierfür abholberechtigten Personen, die Verständigungsform im Falle eines nicht rechtzeitigen Eintreffens dieser Person, sowie alle Fragen, die mit der Funktion und Organisation der Krippe zusammenhängen, sollten geklärt sein, bevor die Eltern mit dem Kind das erste Mal die Einrichtung besuchen.

© *Der erste Tag in der Krippe*

Die Krippenleitung und die Bezugsfachkraft empfangen die Familie mit einem Empfangszeremoniell, mit einer Kindergartentüte, die das beinhaltet, was vorher mit der Familie abgesprochen und vereinbart wurde und den Interessen des Kindes entspricht.

Mit einem Lied wird das Kind willkommen geheißen. Eltern und Fachkräfte gestalten aktiv diese Situation mit. Generell, und in Abweichung bisheriger Konzepte, übernehmen, gemäß den Prämissen der Ko-Konstruktion, alle Beteiligten stets eine aktive Rolle. Es wird gemeinsam gefrühstückt, um anschließend die Besichtigung der Einrichtung einzuleiten, die gemäß dem kognitiven Entwicklungsstand gestaltet und mit entsprechenden Spielgelegenheiten versehen wird, an denen das Kind, die Eltern und die Fachkraft teilnehmen.

Hier sind die Kommunikationsprozesse zwischen Mutter und Kind, aber auch die Qualität der Interaktion zwischen Eltern und Fachkraft, von zentraler Bedeutung.

Die Dauer richtet sich nach den Interessen des Kindes und nach seinen Bedürfnissen.

(d) Die Phase der Eingewöhnung

Diese kann in folgenden Schritten organisiert werden:

- Die Fachkraft vereinbart mit den Eltern den nächsten Besuch und beide verständigen sich über mögliche (Spiel-)Aktivitäten.
- Sie vereinbaren, dass Pflegeaktivitäten zwar von dem mitwirkenden Elternteil primär, aber in Anwesenheit und aktiver Mitwirkung der Fachkraft, ausgeführt werden.
- Die Fachkraft nützt diese Situation um Vertrautheit in der Art der Pflege des Kindes zu gewinnen, die Interaktionsmuster zwischen dem Elternteil und dem Kind zu beobachten und sich kommunikativ daran zu beteiligen.
- Es ist der Beginn einer aktiven, -ko-konstruktiv organisierten Beziehungsgestaltung, für die sicherlich Zeit benötigt wird und deren Entwicklung individuell variieren kann.
- Diese Erkenntnisse können anschließend mit dem Elternteil reflektiert werden und darüber gesprochen werden, wann der geeignete Zeitpunkt des Wechsels der Rollen sein wird.
- Die Spielsituation gestalten der Elternteil und die Fachkraft gemeinsam. Sie vereinbaren, dass der Einsatz moderner Technologien zur Gewinnung von Information führen kann, die sie anschließend bzw. zu einem anderen Zeitpunkt für gemeinsame Reflexion nutzen können.
- Fachkraft und der Elternteil beginnen in den darauffolgenden Tagen den Aktionsradius dieser Aktivitäten zu erweitern bis er die gesamte Einrichtung erreicht.

- In allen Situationen gilt, dass die Aktivitäten von allen Beteiligten, Eltern, Fachkraft und Kind nach den Prämissen der Ko-Konstruktion organisiert werden.
- Die Mahlzeiten werden gemeinsam zwischen allen Beteiligten eingenommen.
- Nach der ersten Woche, wenn das Kind selbst dies nicht vorher initiiert, wird die Erweiterung der sozialen Kontakte eingeleitet. Andere Kinder der Gruppe und der Krippe können in gemeinsame Spielaktivitäten auf der Piazza eingebunden werden. Damit wird neben der Gewinnung von Sicherheit und Vertrautheit auch die Erweiterung des sozialen Netzes und des Interaktionsraums angestrebt.
- Die Schlafzeit wird genutzt, um gemeinsam mit dem Elternteil über die gewonnenen Erfahrungen und Einsichten zu reflektieren und weitere Schritte zu planen. Hierzu ist das videographierte Material von großer Hilfe.
- Ferner wird darüber reflektiert, in wie weit vergleichbare Aktivitäten in der Familie stattfinden können und die Eltern werden gebeten, die damit gemachten Erfahrungen zu dokumentieren und mit der Fachkraft anschließend zu reflektieren.
- Beim Prozess der Eingewöhnung gewinnen die Individualität des Kindes, dessen sozialer und kultureller Hintergrund an Bedeutung. Eine ko-konstruktiv organisierte Eingewöhnung reagiert sensibel darauf und mit Respekt und Wertschätzung, so dass die Chancen einer inklusiv organisierten Eingewöhnung dadurch im Höchstmaß gegeben sind.
- Wenn das Kind keinerlei Belastungsanzeichen zeigt, Spielaktivitäten mit anderen Kindern gestaltet, sich in der Krippe wohlfühlt und kurze Abwesenheit des Elternteils bewältigt, sollte der Erfahrungs- und Spielraum erweitert werden und Aktivitäten am Spielplatz der Krippe initiiert werden.
- Zeitliche Angaben zur Dauer der Eingewöhnung haben deshalb und mit Blick auf die Diversität der Kinder und deren Familien nur heuristischen Wert und erlauben keine individuelle Prognose. Bisherige Modelle sprechen von einigen Tagen bis zu vier Wochen

*(e) Abschlussphase*

Die Eingewöhnungsphase erreicht einen ersten Abschluss, wenn (a) sich das Kind in der Krippe wohlfühlt, (b) sich morgens vom Elternteil ohne emotionale Belastung verabschiedet, (c) sich über die Ankunft in der Krippe freut, (d) sich an Aktivitäten in der Gruppe beteiligt, (e) keine irgendwie geartete Belastungssymptome zeigt, (f) evtl. auch allein Spielsituationen gestaltet, (g) soziale Interaktionen zu anderen

Kindern einleitet und (h) die Fachkraft als Bezugsperson für Sicherheit und Schutz, aber auch für neue Lernerfahrungen nutzt und in Anspruch nimmt und nicht zuletzt sich mit der Alltagsroutine der Krippe zurecht findet .

- Da sich die Krippe als Organisation in ständiger Veränderung befindet, ist der Prozess der sog. Eingewöhnung kein zeitlich und situativ begrenzter, sondern ein auf Dauer angelegter Prozess, wenn auch von unterschiedlicher Intensität und Zentralität.
- Wann die Phase der Eingewöhnung einen Stand erreicht hat, der es erlaubt, dass das Kind ohne die Anwesenheit eines Elternteils in der Einrichtung verweilt, ist schließlich eine Entscheidung, die das Kind, die Eltern und die Fachkraft gemeinsam treffen.
- Ko-Konstruktiv organisierte Eingewöhnung verspricht den Aufbau einer stabilen und vertrauensvollen, wertschätzenden Situation und, wie empirische Forschung bestätigt, eine höhere Bildungsqualität, in kürzeren Zeitabständen, wie erste Erfahrungen zeigen.
- 

*(f) Bildungsziele, die mit der Eingewöhnung assoziiert sind*

Die Ziele, die im engeren Sinne mit der Eingewöhnung verfolgt werden, umfassen:

1. Die Erweiterung des Beziehungssystems des Kindes über die Entwicklung bindungsähnlicher Beziehungen zu der Fachkraft (zu den Fachkräften).
2. Entwicklung qualitativer Beziehungen zu anderen Kindern, in der Gruppe und in der Einrichtung
3. Erwerb der Kompetenz der Integration der Settings Familie und Krippe
4. Stärkung und Erweiterung der Spiel- und Lernkompetenzen des Kindes
5. Erwerb von Transitionskompetenz über die Bewältigung der mit dem „Übergang“ zusammenhängender Entwicklungsaufgaben (Autonomie- und Kompetenzerleben)
6. Die Etablierung der Bildungspartnerschaft mit der Familie
7. Stärkung des Bildungsortes Familie

Eingewöhnung als aktiver Ko-Konstruktionsprozess zwischen Familie und Einrichtung. Der aktive Lernprozess steht im Mittelpunkt

*(h) Reflexion vor dem Hintergrund des Transitionsmodells*

Wie bereits angedeutet, erfolgt die Bewältigung dieser Transition über Veränderungsprozesse auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene. Um eine fachliche Grundlage für die Reflexion des Bewältigungsprozesses zu sichern, werden täglich zwei dreimünitige Sequenzen pro Kind videographiert und für die Analyse und Reflexion des Verlaufs der Eingewöhnung herangezogen. Zudem führt die Bezugsfachkraft ein Portfolio, das zusätzliche Informationen festhält. Ergänzt wird von Angaben der Eltern bezüglich kindlicher Reaktionen außerhalb der Krippe, vor allem in der Familie. Die Daten werden die Grundlage für von gemeinsamen Reflexionsprozessen liefern und sie werden genutzt, um Eingewöhnungsprofile zu entwickeln.

*(i) Partnerschaft mit der Familie und Stärkung des Bildungsorts Familie.*

Die Etablierung einer Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Krippe ist im BEP enthalten und wird von ihm erwartet. Kitas sind gesetzlich dazu verpflichtet, mit den Erziehungsberechtigten sowie mit anderen sozialen Einrichtungen des Gemeinwesens zusammen zu arbeiten, um für das Wohlergehen des Kindes und die Beständigkeit von kindlichen Bildungsprozessen zu sorgen (siehe KJHG §22a Abs. 2 SGB VIII). Eltern sollen insbesondere in Entscheidungen, die sie und ihr Kind betreffen, einbezogen werden.

Die Krippe wird die Bildungspartnerschaft mit der Familie in vollem Umfang umsetzen und sich von folgenden Grundsätzen und Erkenntnissen leiten lassen:

- Kindern wird ein Grundgefühl von Sicherheit und Zuwendung vermittelt, wenn sie einen wertschätzenden Umgang der Eltern und der Fachkräfte sowie deren gemeinsames Engagement für ihr Wohlergehen und ihre Bildungsprozesse erleben.
- Dies stärkt den Beziehungsaufbau von Kindern zur Fachkraft und den anderen Kindern und lässt sie eine positive Einstellung zur Krippe entwickeln.

- Auf dieser sicheren Grundlage können sie sich voll und ganz mit ihren Erkundungen und Lernprozessen auseinandersetzen und auch in für sie neuen Situationen Offenheit und Lernbereitschaft zeigen.
- Die erlebte Anerkennung und Wertschätzung ihrer Familie in der Krippe kann außerdem das Selbstbewusstsein von Kindern und ihre Familienbeziehungen stärken.
- Von einer intensiven Bildungspartnerschaft profitieren Kinder mit ihrer ganzen Persönlichkeit und ihrer Bildungsbiographie.
- Eltern können durch Bildungspartnerschaften ein besseres Verständnis für die komplexen, kindlichen Bildungsprozesse entwickeln und bekommen Raum, ihre Kompetenzen zur Stärkung ihrer Kinder im Austausch mit den Fachkräften einzubringen und zu erweitern.
- Dabei erfahren sie mehr über die pädagogische Arbeit und können den Krippe-Alltag besser nachvollziehen.
- Sie erleben sich in der Krippe als wertgeschätzte und wirksame Bezugspersonen ihrer Kinder und als Mitglied der Kita-Gemeinschaft.
- Die Teilhabe in einem solchen sozialen Netzwerk, die geteilte Verantwortung und die gegenseitige Unterstützung erleichtern Familien den herausfordernden Alltag und bieten ihnen Zugang zu vielen Ressourcen des Gemeinwesens.
- Fachkräfte gewinnen durch Bildungspartnerschaften ein erweitertes Verständnis für die in der Kita vertretenen Familien. Dabei lernen sie die einzelnen Kinder und ihre Familien besser kennen.
- Im gemeinsamen Austausch können sie außerdem ihr professionelles Wissen und ihre Erfahrungen über die Bildungsprozesse von Kindern überprüfen, stetig erweitern und diese auch an Bildungspartner weitergeben.
- Die positiven Erfahrungen durch einen wertschätzenden Umgang und eine verbesserte Kommunikation im Rahmen von Bildungspartnerschaften mit Familien, aber auch unter Kollegen, verbessern die Arbeitsbedingungen von pädagogischen Fachkräften grundlegend.

(j) Die Implementation dieser Bildungspartnerschaft erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen:

- a) Neben den bisherigen Ansätzen des Informationsaustausches (Elternabende, Tür-und-Angel-Gespräche, schriftliche und andere Informationen) werden verstärkt neue Technologien eingesetzt, mit deren Hilfe Eltern kontinuierlich über die mit dem Kind gemachten Erfahrungen, über die Kompetenzen des eigenen Kindes und über dessen Beteiligung am Geschehen der Gruppe bzw. der Einrichtung informiert werden. Diese Informationsebene wird ergänzt durch Informationen, die die Familie an die Fachkraft bzw. an die Leitung richtet. Videographierte Sequenzen können herangezogen werden, um die Entwicklung und das Lernen des Kindes zu reflektieren. Dabei gestaltet sich der Informationsprozess wechselseitig, auch von der Familie an die Krippe.
- b) Die zweite Ebene betrifft die Beteiligung der Eltern. Neben dem Beirat wird die Teilnahme an und die aktive Mitgestaltung von Aktivitäten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Krippe angeboten. Die Familien werden einbezogen bei der Festlegung des Bildungsplans, und bei allen ihr Kind betreffenden Fragen (z. B. Schutz, Ernährung, Hygiene etc.) Daraus entsteht ein Partizipationsmodell der Familie, das den Prämissen des BEP und der Konzeption der LH München gerecht wird.
- c) Eine höhere Ebene der Bildungspartnerschaft wird erreicht, wenn mit einer kleinen Anzahl von (maximal vier) Familien eine Fachkraft ein Projekt organisiert, das sowohl von den Eltern in der Familie als auch von der Fachkraft in der Krippe durchgeführt wird. Ein solches könnten z. B. die Stärkung des kindlichen Selbst und die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls sein, das sowohl in der Krippe als auch in der Familie auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses und einer verabredeten Vorgehensweise erfolgt. In diesem Zusammenhang gewinnt das Kind äquivalente Lernerfahrungen in der Familie und in der Krippe, was den Transfer des Gelernten erst ermöglicht. Die gewonnenen Erfahrungen werden diskutiert und die Strategien der Organisation solcher Bildungsprozesse optimiert. Familie und Fachkräfte konstruieren gemeinsam den kindlichen Entwicklungs- und Lernprozess und sind im vollen Sinne Ko-Konstrukteure der individuellen kindlichen Bildungsbiographie.
- d) Den Familien wird angeboten, am Projekt „Stärkung des Bildungsortes Familie“ teilzunehmen. Dieses von Prof.

Fthenakis und seinem Team an der Universität Bremen entwickelte Programm (Früh beginnen-die Familie als Bildungsort) konzeptualisiert den familialen Alltag als den wichtigsten Bildungsort und hilft den Eltern mit ihrem Kind so umzugehen, dass es maximal davon profitiert. Studien in unterschiedlichen Ländern, die die elterliche Kompetenz gestärkt haben, zeigen, dass die Kinder, vor allem aus Risikofamilien, dennoch einen normalen Entwicklungsverlauf nehmen können, ähnlich wie Kinder aus nicht Risiko- und nicht geförderten Familien.

#### *(k) Kooperation und Vernetzung mit Einrichtungen der Umgebung*

Die Krippenleitung hat bereits Maßnahmen geplant und teilweise in Angriff genommen, die auf eine Vernetzung der Krippe mit den Kindergärten der Umgebung abzielen. Zweck dieser Initiative ist es, die Kindergärten der Umgebung zu gewinnen, ein kohärentes Konzept beim Übergang in den Kindergarten anzubieten. Dafür soll ein Professionalisierungsprogramm zur Anwendung kommen, das von Prof. Fthenakis gestaltet und den Fachkräften der Krippe und den Kindergärten der Umgebung angeboten wird.

#### *Schlussbemerkung*

Das Konzept reflektiert, dass dadurch systemimmanente Herausforderungen nicht bewältigt werden. Dies ist für die Krippe noch nicht maßgeblich, wohl aber für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Wir möchten jedoch dafür arbeiten, dass die Fachkräfte dafür sensibilisiert werden und dessen bewusstwerden, dass sie nur einen Teil dieser Komplexität angehen können.

#### Literatur

Ainsworth, A. (1964/2003). Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: K. E. Großmann & K. Großmann (2003), Bindung und menschliche Entwicklung, John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (S. 102-111). Stuttgart: Clett-Cotta.

Fthenakis, W. E. (1998). Family transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Journal*, 1. 6, 1998.

Fthenakis, W. E. (2008). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In: Kauder, V. & von Beust, O. (Hrsg.). Chancen für Alle. Freiburg/B: Herder

Fthenakis, W. E. (2006). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach Pisa (5. Auflage) (S. 18-37). Freiburg/B: Herder.

Griebel, W. & Niesel, R. (2013). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (2. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári-Heller, E. (2012). Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen (6. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári-Heller, E. (2013). Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege (8. Auflage). Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Niesel, R. & Griebel, W. (2015). Übergänge ressourcen-orientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart: Kohlhammer.

Welzer, H. (1997). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse.

Wertfein, M. & Spies-Kofler, A. (2008). Kleine Kinder – großer Anspruch! Studie zur Implementation des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen. ([http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/qualitaet\\_in\\_krippen.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/qualitaet_in_krippen.pdf)), Zugriff am 4. 6. 2017.

Wertfein, M, Müller, K. & Kofler, A. (2012). Kleine Kinder – großer Anspruch! Studie zur Implementation des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren ([http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_nr18.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_nr18.pdf)), Zugriff am 04.06.2017.

Van Genneep, A. (1986). Übergangsrritten. Frankfurt: Campus