



nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 1

Bildung, Erziehung & Betreuung in Krippen

***Timm Albers
Ulrich Wehner***

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Bildung, Betreuung & Erziehung in der Krippe

Abstract:

Wenn heute von Krippen die Rede ist, dann wird immer häufiger in der hier gewählten Reihenfolge über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern von null bis drei Jahren in Gruppen gesprochen. Doch ist weder die begriffliche Trias, noch die Anordnung selbstverständlich. Vielmehr ist beides das junge Resultat einer langwierigen Geschichte, in der die Institution Krippe die meiste Zeit vergeblich und erst in den letzten Jahrzehnten mit zunehmendem Erfolg um ihre Etablierung in einer wissenschaftlichen und mehr noch pädagogischen Öffentlichkeit ringt. Die vorliegende Handreichung unternimmt den Versuch, diese Geschichte in drei Etappen, einem historischen Rückblick (1.), einem aktuellen Rundblick (2.) und einem zukunftsbezogenen Ausblick (3.) aufzuspannen und zu reflektieren.

Gliederung des Textes:

1. Historischer Rückblick

1.1. Entstehungsgeschichtliches

Kleinkindpädagogik ohne Krippen, Krippen ohne Kleinkindpädagogik

1.2. Ideologiegeschichtliches

Westdeutsche Kindergartenpädagogik unter Ausschluss von Krippen, ostdeutsche Krippenpolitik mit nachgereicherter Kleinkindpädagogik

2. Aktueller Rundblick – Diskurse um die (pädagogische) Qualität von Krippen

2.1. Die Besten für die Kleinsten - Auf den Anfang kommt es an!

Zur sozialpolitischen Kehrtwende im wiedervereinigten Deutschland

2.2 Wie gut sind unsere Krippen?

Die Schlüsselfrage nach (pädagogischer) Qualität

3. Ausblick – Zukunft von Krippen, Krippen der Zukunft?

4. Literatur

1. Historischer Rückblick -

Lehren aus einem frühpädagogischen Fehlstart

Die Geschichte der Kleinkindpädagogik ist in mehrfacher Hinsicht um ein vieles älter als die Geschichte frühpädagogischer Einrichtungen, sei es für Kinder im Kindergartenalter von drei bis sechs oder wie im Fall von Krippen im Lebensalter von null bis drei Jahren.

Sozialgeschichtlich ist die Sorge um die Jüngsten älter als die Geschichte ihrer Professionalisierung in Institutionen. Weniger offensichtlich ist, dass auch die Ideen- und Theoriegeschichte der Kleinkindpädagogik die Geschichte ihrer professionsgebundenen Institutionalisierungen überragt. Säuglinge und Kleinkinder sind lange bevor professionelle Anstalten ins Leben gerufen werden Adressaten pädagogischer Reflexionen, die traditionsgemäß am Leitbegriff „Bildung“ orientiert sind. Zunächst existiert eine bildungsorientierte Kleinkindpädagogik ohne Krippen. Insofern die Gründung von Krippen im 19. Jahrhundert keinen Bezug auf diese Kleinkindpädagogik nimmt, kann die Entstehungszeit als eine Zeit von Kleinkindpädagogik ohne Krippen, wie eine Zeit von Krippen ohne Kleinkindpädagogik charakterisiert werden (I. 1). Und während Länder wie Frankreich die Lücke zwischen Kleinkind- und Krippenpädagogik früh schließen (vgl. Harth-Peter 1983; 1992), geschieht dies hierzulande erst im ausgehenden 20. Jahrhundert. Die spezifisch-deutsche Institutionengeschichte ist nicht zuletzt eine politische Geschichte des kalten Krieges. Während westdeutsche Kindergartenpädagogik Krippen tendenziell ausschließt, implementiert die Politik in Ostdeutschland flächendeckend Krippen. Beides geschieht ohne Stimmen einschlägiger Wissenschaften gebührend einzubeziehen. So wird die Mauer zu einem historischen Sinnbild für ideologische Mauern zwischen Krippen und Krippenpädagogik (I.2.). Zugespitzt ist die Geschichte von der Entstehungszeit bis zur deutschen Einheit die Geschichte eines pädagogischen Fehlstarts. Dieser Fehlstart zeugt weniger von pädagogischen Fehlern, als vom Fehlen einer erziehungswissenschaftlich versierten Krippenpädagogik.

Kleinkindpädagogik ohne Krippen und Krippen ohne Kleinkindpädagogik

1.1. Entstehungsgeschichtliches – Kleinkindpädagogik ohne Krippen, Krippen ohne Kleinkindpädagogik

Erlangt der „Kindergarten“ mit der Pädagogik Fröbels von Deutschland ausstrahlend binnen weniger Jahrzehnte Weltbekanntheit und Weltruhm, bleibt die „Krippe“ in Deutschland über 150 Jahre lang eine gesellschaftlich „umstrittene Einrichtung“ (vgl. Reyer/Kleine 1997), die allenfalls sekundär mit pädagogischen Motiven in Verbindung gebracht wird. Von Comenius, über Rousseau, Pestalozzi, bis zu den Philanthropen existiert lange vor der Gründung von Krippen eine Kleinkindpädagogik. Mit Begriffen wie „Mutterschule“ (Comenius) oder „Wohnstubenerziehung“ (Pestalozzi) zielt die klassische Kleinkindpädagogik ohne Krippen auf eine volkbildnerische Form von Elternbildung ab. Als (Erwachsenen)Bildung zur Erziehung unterstützt sie (werdende) Eltern bei Entwürfen und Ausgestaltungen einer Erziehungsidentität. Während sich diese Linie in der Professionstheorie der Kindergartenpädagogik an zentralen Stellen fortschreibt, an denen Modelle elterlicher Erziehung Pate stehen, speist sich das Selbstverständnis vom Personal in Krippen lange Zeit aus anderen Quellen.

Die erste Krippe in Europa wird von dem Juristen Firmin Marbeau initiiert und am 14. November 1844 in Paris in Betrieb genommen (vgl. Maywald 2008). In Deutschland entsteht die erste Einrichtung fünf Jahre später in Wien, das seinerzeit zum deutschen Bund gehört. Bezeichnenderweise ist der Gründer und Leiter der Wiener Einrichtung Carl Helm von Profession Arzt. Ziel der „Säuglingsbewahranstalten“ ist es die hohe Sterblichkeitsrate so genannter „Kostkinder“ (Pflegekinder) zu senken, die bis dato in Pflegeheimen oder Säuglingsheimen untergebracht sind. Der medizinischen Grammatik entsprechend, erfolgt die professionelle Pflege und Betreuung von Kindern nach pädiatrischen, hygienischen und diätetischen Gesichtspunkten durch „Kindswärterinnen“ und „Kindsmägde“ und schließlich durch Säuglingsschwestern. Den gesellschaftlichen Hintergrund bilden religiöse und/oder sozialpolitische-, caritative Motive. Wie Kinderbewahranstalten sind auch Krippen eine Reaktion auf familiäre Veränderungsprozesse in der beginnenden Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Die Trennung der ökonomischen Sphäre vom Familienhaushalt führte damals und führt noch heute überall dort zu einem Betreuungsproblem, wo Eltern arbeiten müssen (oder wollen) und am Arbeitsort von ihren noch nicht schulpflichtigen Kindern getrennt sind. Und damals wie heute trifft diese Problematik insbesondere Kinder und Eltern in sozial und/oder finanziell prekären Lebenslagen.

Zu Beginn ging es um die professionelle Pflege und Betreuung von Kindern nach pädiatrischen, hygienischen und diätetischen Gesichtspunkten

Das Ziel bewahrender Fürsorge besteht darin, gefährdete Säuglinge und Kinder zunächst vor dem Tod und sodann vor Verwahrlosung zu schützen. Die Erfolgsgeschichte des Kindergartens beginnt mit der kulturellen Verwandlung einer, lokalen Nöten der Betreuung entspringenden „Bewahranstalt“ für wenige Kinder, in eine flächendeckend geschätzte, pädagogische Anstalt der Bildung für alle Kinder. Als pädagogische Anstalt antwortet der Kindergarten in erster Linie nicht bewahrend auf einen gesellschaftlich bedingten Betreuungsnotstand, sondern erzieherisch auf einen anthropologischen, in der Bildsamkeit von Menschen begründeten „Beschäftigungstrieb“ (Fröbel). Am Leitgedanken der Bildung orientiert gestaltet sich elementares Erziehen als didaktische, spielerische Aufforderung zu solchen Selbsttätigkeiten, die einer selbständigen Orientierung im Denken, Reden und Tun zuträglich sind. Gesellschaftliche Akzeptanz stellt sich ein als und weil sich ein elementarpädagogisches Leitmotiv früher Bildung, als ein Bild guter Kindheit in das kollektive kulturelle Gedächtnis einschreibt. Solange im Hinblick auf Krippen ein vergleichbares Bildungsangebot, als Antwort auf die Selbsttätigkeit von Säuglingen und Kleinkindern, ausbleibt, gelten diese für die Mehrheit der Bevölkerung als eine sozialhygienische Notlösung. Im mutterzentrierten Leitbild christlich-bürgerlicher Familienvorstellungen erscheinen Krippen als ein Übel, deren Zweck darin besteht, größeres Übel zu verhindern. Als Notfallmaßnahmen werden sie - sei es um vermeintliche gesellschaftliche Missstände zu beschönigen oder um Möglichkeiten vermeintlicher Zweckentfremdung zu vermeiden - möglichst geräuschlos in möglichst geringer Anzahl angeboten und stillschweigend, notgedrungen von geringverdienenden Doppelverdienern oder erwerbstätig-alleinerziehenden Müttern in Anspruch genommen. Ihr schlechtes Image lässt noch in Zeiten steigender Frauenerwerbsarbeit in der Weimarer Republik und im Dritten Reich keinen lauten Ruf nach mehr Krippenplätzen aufkommen. Und auch im zweigeteilten Deutschland finden Kleinkindpädagogik und Krippen, getrennt durch die Vorherrschaft unterschiedlicher Ideologien, nur schwer zueinander.

In der DDR war Krippenbetreuung fester Bestandteil kindlicher Biographien, im Westen blieb sie lange ein Randphänomen

„Die Unterbringung des Kindes in einer Krippe ist stets ein Notbehelf.“ (Hamburger Senat 1973)

1.2. Ideologiegeschichtliches – Westdeutsche Kindergartenpädagogik unter Ausschluss von Krippen, ostdeutsche Krippenpolitik mit nachgereicher Kleinkindpädagogik

Im Zeichen der Emanzipation der erwerbstätigen Frau im sozialistischen Arbeiterstaat DDR ist Krippenbetreuung fester Bestandteil kindlicher Biographien. Dagegen bleibt sie im Westen ein Randphänomen, das sich in der Hauptsache auf Großstädte konzentriert. In der Frontstellung beider Staaten, erscheinen Krippen im Westen als Erkennungszeichen eines feindseligen Systems und werden ideologisch als Fremdkörper behandelt. Im Osten macht es die Abgrenzung vom Klassenfeind schwer aus eigenen Fehlern zu lernen, solange sozialwissenschaftlich nicht sein darf, was sozialpolitisch nicht sein soll. Bis in die 70er Jahre sammeln Kinder bittere Erfahrungen mit pädagogischen Unzulänglichkeiten einer Einrichtung, die in erster Linie politischen Motiven entspringt. Als die DDR-Krippenforschung, quer zur Krippenpolitik, Missstände und Risiken extensiver außerhäuslicher Betreuung, wie eine erhöhte Stressbelastung, Krankheitsanfälligkeit und Defizite in der sprachlichen und emotionalen Förderung zur Sprache bringt, beginnt man, auf verschiedenen Ebenen gegenzusteuern. Die zuletzt gültige „Krippenordnung“ von 1988 sieht vor, Kinder nicht vor dem 13. Lebensmonat aufzunehmen. Die Krippenpädagogik orientiert sich stärker an entwicklungspsychologischen Befunden, kennt Eingewöhnungszeiten und berücksichtigt individuelle Eigenarten.

Im Westen bleibt die Aufgabe, Familie und Beruf miteinander zu verbinden - ja zunehmend miteinander verbinden zu müssen - erneut dem privaten Geschick von Eltern überlassen. Ein einseitiger Generationenvertrag privatisiert das Aufwachsen von Kindern, während die öffentliche Hand in großem Stil für die Lebenszeit des hohen Alters Vorsorge trägt. Unter diesen Bedingungen werden 1,6 Prozent der Kinder in Krippen betreut, davon zwei Drittel in Westberlin, Hamburg und München (vgl. Maywald 2008). Da pädagogische Richtlinien fehlen, gleicht der Krippenalltag bis in die 70er Jahre Säuglings- und Kleinkindstationen von Krankenhäusern und Heimen: Gitterbett an Gitterbett, Laufstall an Laufstall, Töpfchen an Töpfchen, riecht es nach Desinfektionsmitteln, Babybrei und Windeln. Spielraum und Spielzeug sind kaum vorhanden. In Hamburg vermerkt der Senat noch 1973: „Die Unterbringung des Kindes in einer Krippe ist stets ein Notbehelf.“ Die Entdeckung des Hospitalismus durch René Spitz findet in einer ideologisch verkürzten und verzerrten Rezeption Niederschlag, die stellenweise bis heute nachhallt. Im Rahmen konservativer Familien- und Muttervorstellungen wird Bindungstheorie als wissenschaftliche Beglaubigung einer radikalen Ablehnung früher „Fremdbetreuung“ in den Dienst genommen. Diese Ablehnung ist aus wenigstens drei Gründen unzulänglich: Erstens suggeriert der Begriff „Fremdbetreuung“, konträr zur bindungstheoretisch versierten Eingewöhnung, dass Krippen eine Betreuung durch „Fremde“ vorsehen. Zweitens wird Bindungstheorie verbogen, wo man in der sozialpolitischen Konsequenz nicht mehr, sondern möglichst wenig öffentliche Mittel in eine - vermeintlich ohnehin untaugliche - unter den vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen, für mehr und mehr Menschen unverzichtbare, Einrichtung investiert. Und drittens ignoriert die radikale Ablehnung Befunde zur kindlichen „Triangulierung“. Unterschlagen wird die Fähigkeit von Kindern, ihr emotionales Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit bei mehr als einer verlässlichen Bezugsperson zu stillen. Das schmälert auch die mögliche Bedeutung von Vätern (Ahnert 2011: 70ff) und/oder Großeltern, Nach-

barschaftshilfen oder älteren Geschwistern. Wird Familien durch gesellschaftliche Strukturen viel Mühe abverlangt, aber nur wenig Unterstützung zu Teil, erscheint die öffentliche Rede von „Rabenmüttern“ und „Karrierefrauen“ als selbstgefällige Maskerade für mangelhafte Familienpolitik.

Der ideologisch verpönte, aber faktisch steigende Bedarf an früher Betreuung wird in Westdeutschland mit individuellen Arrangements gedeckt, die je nach sozialer Lebenslage und finanziellen Möglichkeiten sehr unterschiedliche Qualität aufweisen. Mehr und mehr gefragt sind Großeltern, Nachbarschaftshilfen, Babysitter, Tagespflege, Kinderfrauen und Au-pairs. Gleichzeitig etabliert sich eine Kindergartenpädagogik unter Ausschluss von Krippen, sei es, dass man diese gar nicht mitdenkt oder ausdrücklich ablehnt. Bis heute stehen Arbeiten aus, die Westdeutsche Kindergartenpädagogik ideologiekritisch auf religiöse und/oder politische Spuren von Antikrippenpädagogik untersucht. Auf dem Weg von einer westdeutschen Kindergartenpädagogik zu einer Kindergartenpädagogik mit Krippenpädagogik genügt es nicht Fachkräfte in angestammten Strukturen nachzuqualifizieren. Es ist auch ideologiekritische Aufklärung erforderlich.

Mitte der 70er Jahre kommen pädagogische Impulse aus der Kindergartenreform, den Kinderläden, der Eltern-Initiativ-Bewegung und aus dem wissenschaftlichen Krippenprojekt des ersten Lehrstuhls für Kleinkindpädagogik von Kuno E. Beller in Berlin. Wo Krippen - wie in Berlin - in bestehende Kindergärten integriert werden, hält leichter ein pädagogischer Habitus Einzug als in separaten, vom Selbstverständnis der Pflege dominierten Einrichtungen - wie sie seinerzeit in München bestehen. Da in der eigenen Geschichte Ansätze fehlen, werden sie aus anderen Ländern, etwa von Emilie Pikler aus Ungarn, importiert. Pflegerische Tätigkeiten treten in den Hintergrund, und das Spiel gewinnt - der Tradition des (deutschen) Kindergartens folgend - auch in Krippen an Bedeutung. Die Krankenhaus- weicht einer Kinderzimmeranmutung, statt drei Jahrganggruppen entstehen eine Liege- und eine Laufgruppe, in Nordrhein-Westfalen ab 1973 auch altersgemischte Gruppen vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt. Die späte Pädagogisierung der Krippe fokussiert in den 70er Jahren die Thematik einer selbständigen Entwicklung zum Trockenwerden, in den 80ern diejenige der Eingewöhnung. 1985 bilanziert der Workshop „10 Jahre Krippen-Reform“ des DJI, dass Krippen eine Entwicklung von einer Notanstalt zu einer Bildungsanstalt vollzogen hätten, aber nach wie vor einen schlechten Ruf genießen würden. Erst nach dem Mauerfall nimmt eine wachsende pädagogische Öffentlichkeit die forschungs- und theoriebasierte Auseinandersetzung mit Krippen unvoreingenommen zur Kenntnis.

Die Ablösung des Jugendwohlfahrtgesetzes (JWG) durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) benennt 1990/91 erstmals die Förderung von Bildung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen. Diese Tendenz verstärkt die bundesweite Akademisierung der Frühpädagogik (dazu Leu v. Behr 2010; Viernickel et.al. 2012) in BA Studiengängen „Pädagogik der Kindheit“ sowie die länderspezifische Anfertigung von Bildung- und Orientierungsplänen. Als integraler Bestandteil von Kindertagesstätten geraten nun, nach beinahe 150 Jahren Unterbrechung, erneut und erneuert die frühen Lebensjahre unter dem Leitbegriff der Bildung in den Blick und finden Krippen und Kleinkindpädagogik unbeirrt zueinander.

Der ideologisch verpönte, aber faktisch steigende Bedarf an früher Betreuung wird in Westdeutschland mit individuellen Arrangements gedeckt

Mitte der 80er Jahre bilanziert das DJI, dass Krippen eine Entwicklung von einer Notanstalt zu einer Bildungsanstalt vollzogen hätten

Bilanzierend hält der geschichtliche Rückblick einige Lehren parat:

- Dass frühpädagogisches Denken und Handeln geschichtlich nicht an die Existenz von Krippen gebunden ist, kann vor dem Irrglauben bewahren, Kleinkindpädagogik hätte in Diskussionen um Krippen um ihre Existenz zu ringen und hätte allein die Institution Krippe zum Gegenstand und Adressat. Kleinkindpädagogik ist gut beraten, neben der Krippenpädagogik auch die elterliche Bildung zur Erziehung wie außerinstitutionelle kindliche Bildungswelten im Blick zu behalten.
- Das schlechte Image von Krippen ist in Deutschland nicht mit einer fehlerhaften, sondern mit dem Fehlen von Kleinkindpädagogik verbunden. In der Gründungszeit dominiert in Anbetracht lebensbedrohlich schlechter Bedingungen des Aufwachsens von Kleinkindern ein medizinisches Paradigma. Im 20. Jahrhundert verhindern religiöse und/oder politische Beschwörungen eines bestimmten Familien- und Mutterideals, dass Krippen als pädagogische Einrichtungen, im Kontext vielfältiger Familienstrukturen und Arbeitsbedingungen, unbefangen zum Gegenstand einer forschungsbasierten, interdisziplinär zu gestaltenden frühpädagogischen Theorie und Praxis werden können.
- Insofern die Tradition westdeutscher Kindergartenpädagogik ideologische Spuren von Antikrippenpädagogik in sich trägt, scheint auf dem Weg der Etablierung und Professionalisierung einer Kindertagesstättenpädagogik mit Krippenpädagogik auch ideologiekritische Aufklärung erforderlich.
- Ob Krippen heute - wie der Kindergarten vor langer Zeit - eine kulturelle Transformation von einer Bewahranstalt betreuender Fürsorge für gefährdete Kinder in eine Institution der Bildung, Erziehung und Betreuung für alle Kinder durchlaufen können, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob es gelingt elementarpädagogisch-hinlängliche Motive für ein gutes Aufwachsen zumindest auch in Krippen anführen zu können.

2. Aktueller Rundblick – Diskurse um die (pädagogische) Qualität von Krippen

Gelten das 19. Jahrhundert als Jahrhundert der Schule, das 20. Jahrhundert als Jahrhundert des Kindes, so nimmt das 21. Jahrhundert in mehrfacher Hinsicht Anlauf zum Jahrhundert der frühen Kindheit zu werden: „Das Misstrauen, das der institutionellen Betreuung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren in Westdeutschland lange entgegengebracht wurde, scheint einer neuen Offenheit zu weichen. Krippen sind auch im Westen gesellschaftsfähig geworden“ (Viernickel u.a. 2012, S. 11). Ein erster Abschnitt identifiziert gesellschaftliche Veränderungen, die zu einer Kehrtwende in der sozialpolitischen Rede über Krippen beigetragen haben (II 1). „Krippen dürfen aber nicht – wie in ihren Anfängen – auf die reine Betreuungsfunktion reduziert werden, sondern sollen gleichermaßen Erziehungs- und Bildungsaufgaben erfüllen. Ob und wie das gelingen kann, welche Erfahrungen mit dem Besuch einer Krippe oder Tageseinrichtung verbunden sind und wie sich diese auf die kindliche Entwicklung auswirken, sind Fragen, auf die wir noch keine zufriedenstellenden

Das 21. Jahrhundert nimmt in mehrfacher Hinsicht Anlauf zum Jahrhundert der frühen Kindheit zu werden

Antworten haben“ (ebd.) Die virulente Frage nach der Qualität, insbesondere nach der pädagogischen Qualität ist heute die Schlüsselfrage gesellschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Diskurse um Krippen (II.2)

2.1. Die Besten für die Kleinsten - Auf den Anfang kommt es an! Zur sozialpolitischen Kehrtwende im wiedervereinigten Deutschland

Dass Kindertagesstätten und Krippen seit den 90er Jahren in Theorie und Praxis eine immens gesteigerte Aufmerksamkeit erfahren, hängt mit einer Vielzahl teils eng miteinander verbundener, gesellschaftlicher, kultureller und politischer Faktoren zusammen, die hier nur fragmentarisch berührt werden können: Zu Denken ist

- an den demographischen Sachverhalt sinkender Kinderzahlen bei gleichzeitiger Zunahme der Lebenserwartung
- an damit verbundene Schwierigkeiten der Aufrechterhaltung eines Generationenvertrags, mit dem die öffentliche Hand (einseitig) das gute Altern (und weniger nur das gute Aufwachsen) sichert
- an die zunehmende wirtschaftliche Notwendigkeit und/oder den vermehrten individuellen und partnerschaftlichen Willen, Elternschaft mit Erwerbstätigkeit zu verbinden
- an die zunehmende Vielfalt elterlicher und familialer Lebensformen und eine steigende Scheidungs- und Trennungsrate, die ein weiteres Motiv zur Verbindung von Elternschaft und Erwerbstätigkeit darstellt
- und nicht zuletzt an einen durch international vergleichende Schulleistungstests angeheizten nationalen Wettbewerb von Wissensgesellschaften um vermeintlich beste Köpfe.

Vor diesem Hintergrund rangieren Krippen in der Familien- und Bildungspolitik seit der Jahrtausendwende weit oben. Erste Ausbaupläne traten 2005 unter der Regie der Bundesfamilienministerien Renate Schmidt in Kraft und wurden 2007 auf dem Krippengipfel der Nachfolgerin Ursula von der Leyen forciert. Demnach sollen zum Jahr 2013 für ein Drittel der Kinder unter drei Jahren „Betreuungsplätze“ zur Verfügung stehen, wobei 70% der Plätze in Krippen und 30% auf Tagespflegestellen entfallen (vgl. Maywald 2008). Zum selben Jahr ist ein Rechtsanspruch auf „Betreuung ab eins“ zugesichert. Die sozialpolitische Wende von einem Land mit Krippen als Notbehelf, zu einem Land mit Krippen als Standard, stützt sich, nach vorne gewandt, auf jüngste wissenschaftliche Befunde und spart häufig eine - nicht zuletzt ideologiekritische - Aufarbeitung der eigenen Geschichte weitgehend aus.

Seit der Jahrtausendwende rangieren Krippen in der Familien- und Bildungspolitik weit oben

In lauten Bildungsoffensiven zur frühen Bildung geraten frühpädagogische Einrichtungen - darin Schulen gleich - in der Hauptsache unter zwei, nicht immer miteinander verträglichen, Gesichtspunkten, in den Blick einer pädagogischen Öffentlichkeit: In der Bildungsrepublik Deutschland (Merkel) fungiert Bildung als Schlüsselbegriff für den Demokratie- und den Wirtschaftsstandort Deutschland. In beiden Feldern verstärkt der Rückgang der Kinderzahlen den Druck, jedes Kind mitzunehmen und keine „Bildungsverlierer“ zurückzulassen. In Zeiten frühpädagogischen Fachkräftemangels wirbt der Slogan „Auf den Anfang kommt es an!“ um „die Besten für die Kleinsten“ und bleibt doch ein halbherziges Lippenbekenntnis, solange es um Ausbildung, Bezahlung und

Ansehen von frühpädagogischen Fachkräften, verglichen mit Lehrkräften und anderen Akademikern, nicht gut bestellt ist und solange programmatisch gehobene Ansprüche an frühpädagogische Fachkräfte, wie etwa in Baden Württemberg 2013 geschehen, mit einer Ausweitung des Fachkräftecatalogs auf nicht einschlägig ausgebildetes Personal unterlaufen werden.

Im Spiegel vielfältiger Bezugswissenschaften finden sich unterschiedliche Diskurse über Krippen. Ein volkswirtschaftlicher Diskurs verbindet Fragen der Legitimation mit Fragen gesellschaftlicher Renditen. Thematisch weit gefächert fragt empirische Forschung nach vielfältigen Wirkzusammenhängen. In Debatten um Qualität und Gütesiegel stehen sich expertokratische und dialogische Zugänge gegenüber. Und schließen kritisieren bildungstheoretische Diskurse die Ökonomisierung von Bildung und stellen ihre (vollständige) Messbarkeit in Frage (vgl. Viernickel 2012). Erziehungswissenschaftlich wird international eine Unterscheidung von Orientierungs-, Prozess- und Strukturqualität favorisiert (vgl. Stamm), die auch den folgenden Abschnitt gliedert.

2.2 Wie gut sind unsere Krippen? Die Schlüsselfrage nach (pädagogischer) Qualität

Eine Klärung eines grundlegenden, Orientierung stiftenden Bildungssinns von Krippen bleibt unverzichtbar

Aus der Perspektive der Kleinkindpädagogik scheint - gerade vor dem Hintergrund der skizzierten Geschichte der Bewahranstalten - die politisch und rechtlich reduzierte Rede von „Betreuungsplätzen“ höchst problematisch, und eine Klärung des grundlegenden, Orientierung stiftenden Bildungssinns von Krippen unverzichtbar.

2.2.1. Orientierungsqualität – Vergewisserung über den Bildungssinn

Für eine bildungstheoretische Vergewisserung über den pädagogischen Sinn und Zweck von Krippen bietet sich unter anderem ein problemgeschichtlicher Rekurs auf den Bildungsbegriff der Kleinkindpädagogik ohne Krippen an (vgl. I.1.), wie er in der historischen Bildungsforschung, etwa in Bezugnahme auf Rousseau erfolgt (vgl. Grell 2010). Es besteht kein Zweifel, dass der klassische Gedanke einer allgemeinen Menschenbildung, qua Bildung für alle Menschen, in allen Dimensionen des menschlichen Daseins (vgl. Klafki 1990), auch die aller Jüngsten anspricht. Doch besteht erheblicher Zweifel, ob ein traditionell bis in die Gegenwart hinein auf Reflexion festgelegtes Verständnis von Bildung geeignet ist, bereits die mentalen Aktivitäten und Kompetenzen (vgl. Dornes 1993) von präreflexivem kindlichem Anfängergeist (Schäfer 2011) als Bildungsprozesse begreifen zu können. Gemessen am tradierten Bildungsverständnis kommt es zwar auf den Anfang an, nicht aber beginnt Bildung, wie es zeitgenössische Frühpädagogik reklamiert mit der Geburt (vgl. Schäfer; Wehner 2013).

Unterwegs zu einem elementarpädagogisch grundlegenden Verständnis von Bildung, lassen sich in Nähe und Distanz zu traditionellen Umrissen der Pädagogik durch Johann Friedrich Herbart einige markante Linien einer zeitgenössischen Frühpädagogik ziehen: Wenn Herbart argumentiert, dass eine Pädagogik der Schule keinen Unterricht anerkennt, der nicht erzieht, lässt sich analog festhalten, dass eine Kleinkindpädagogik jeder Form von Betreuung, sei es in Familien, Krippen oder in Tagespflegestellen mit Erziehung verbindet. Dabei gestaltet sich Kleinkindpädagogik, qua frühe Erziehung, in deutlicher Abgrenzung zur Schulpädagogik nicht als Unterricht, sondern als indirekte Erziehung (Liegler 2010) auf der Basis feinfühligere, verlässlicher Beziehungen. Und im

Unterschied zu reflexiven Bildungsprozessen, die den Mittelpunkt schulischen Lernens bilden, unterstützt frühes Erziehen als dialogische Zuneigung lebensbejahende Bildungsprozesse eines atmosphärischen In-der-Welt-Seins (dazu Stern 1992) in emotional-fühldem und sinnlich-wahrnehmendem frühkindlichem Erleben. Als Bildungswelten sind Kinderwelten nicht auf den Kontakt zu Fachkräften beschränkt. Sie erstrecken sich nach wie vor in großem Ausmaß auf familiäre Beziehungen, auf den Kontakt mit anderen Kindern, auf Begegnungen mit nicht menschlichen Wesen und das Verhältnis zu Dingen. Im Mittelpunkt der Krippenpädagogik steht demnach nicht, eine (reform)pädagogisch-essentialistisch verstandene Natur des Kindes, sondern die biographisch situierte, individuelle Bildung von Kindern. Denn frühes Erziehen findet um der Bildung willen, nicht aber frühe Bildung um des Erziehens (oder des Betreuens) willen statt. So gesehen, gewinnen elementarpädagogische Spezifika früher Bildung an Gewicht, deren Diskussion in Heil-, Schul-, und Allgemeiner Pädagogik noch weitgehend ausstehen. Während Herbart den „einen“, „ganzen“ und „höchsten“ Zweck der Pädagogik in „Moralität“ erblickt, bricht frühe Bildungstheorie im Rekurs auf das ethisch begründete eudaimonistische Recht von Kindern auf eine erfüllte Gegenwart (z.B. Schleiermacher, Korczak) im Horizont einer biographisch-lebenslaufversierten Theorie des guten Lebens mit einer bildungstheoretischen Verabsolutierung von Moral und Vernunft (vgl. Wehner 2013). In Abgrenzung zu einer kulturblinden Reformpädagogik „vom Kinde aus“ versucht zeitgenössische Frühpädagogik die kulturelle und individuelle Vielfalt kindlicher Lebensformen zu verstehen, um „mit der Perspektive von Kindern“ (Wehner 2012) in „responsiver Feinfühligkeit“ (Ainsworth 2003, Ahnert 2008) von Anfang an humane, partizipatorische Lebensformen zu kultivieren. Selbstvertrauen und Selbständigkeit im Wahrnehmen, Fühlen, Tun, Denken und Ausdrücken, werden in den ersten Lebensjahren durch freudvolle Erlebnisse von Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit in anregenden, nicht restriktiven Bildungswelten in verlässlichen, dialogisch-partizipatorischen Beziehungen unterstützt.

Zeitgenössische Frühpädagogik versucht die kulturelle und individuelle Vielfalt kindlicher Lebensformen zu verstehen und mit responsiver Feinfühligkeit von Anfang an humane, partizipatorische Lebensformen zu kultivieren

2.2.2 Strukturqualität – Rahmenbedingungen für frühe Bildung

Der Ausbau der Kindertagesbetreuung im Altersbereich bis Drei geht jedoch mit der Sorge einher, dass die unter dem Druck des quantitativen Ausbaus geschaffenen Betreuungssettings nicht den qualitativen Mindestanforderungen entsprechen und damit nicht zu einem Bildungsort, sondern zu einem Entwicklungsrisiko für die Kinder werden. Eckpunkte einer guten Strukturqualität beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die „relativ dauerhaften und politisch regulierbaren Rahmenbedingungen, die der Praxis vorgegeben sind“ (Viernickel 2012, S. 17). Dies betrifft u.a. die Gruppengröße, den Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Qualifikation und Berufserfahrung der Fachkräfte, das Raumangebot, Zeiten für Vor- und Nachbereitung und die Vergütung des Fachpersonals. Den Empfehlungen der Deutschen Liga für das Kind (2010) folgend spiegelt sich eine hohe Strukturqualität in folgenden Aspekten wider:

Der **Fachkraft-Kind-Schlüssel** wird in Abhängigkeit vom Alter der Kinder festgelegt: Kinder im ersten Lebensjahr benötigen einen Schlüssel von 1:2; Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren einen Schlüssel von 1:3 und Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren einen Schlüssel von 1:5. In altersgemischten Gruppen müssen die Zahlen entsprechend angepasst werden. Bei Kindern mit Behinderung oder entwicklungsgefährdeten Kindern wird die Zahl der Kinder pro Fachkraft reduziert. Bei der Berechnung werden nur ausgebildete Fachkräfte

einbezogen. Die frühpädagogischen Fachkräfte in der Krippe haben sich durch spezifische Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einen inhaltlichen Schwerpunkt mit der Arbeit mit Kindern in diesem Altersbereich gebildet. Dazu gehören Kenntnisse in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Pflege und Gesundheit.

Die **Festlegung der Gruppengröße** erfolgt in Abhängigkeit vom Alter und der Alterszusammensetzung der Kinder: Bei jüngeren Kindern und in altershomogenen Gruppen muss die Gruppengröße reduziert werden. Die Deutsche Liga empfiehlt in altershomogenen Gruppen: sechs Kinder pro Gruppe bei unter Zweijährigen; acht Kinder pro Gruppe bei Kindern zwischen zwei und drei Jahren, in altersgemischten Gruppen werden 15 Kinder pro Gruppe vorgeschlagen, darunter nicht mehr als fünf Kinder unter drei Jahren. Sobald Kinder unter einem Jahr der altersgemischten Gruppe angehören, sollte die Gruppe nicht mehr als zehn Kinder umfassen.

Die **Gruppenorganisation** bezieht die Bedürfnisse der Kinder auf gleichaltrige Spielpartner mit ein. In Bezug auf die Integration von Kindern mit Behinderung werden Modelle der Einzelintegration zugunsten einer Gruppenintegration überwunden, damit Ausschlussprozesse verhindert werden.

Bezogen auf die **räumlichen Voraussetzungen** wird als Mindeststandard ausgegeben, dass jede Gruppe über einen Gruppen- und einen Nebenraum mit zusammen mindestens 74 qm (bzw. 5 bis 6 qm pro Kind) verfügt. Darüber hinaus verfügt die Gruppe über einen Schlafraum, Sanitärräume und weitere Spielächen (vgl. ebd.).

Verfügungs- und Freistellungszeiten werden in angemessenem Umfang für die Arbeit mit der Familie, die Vor- und Nachbereitung, Beratung, Coaching, Supervision etc. bereitgestellt. An die frühpädagogischen Fachkräfte in Leitungsverantwortung werden besondere Anforderungen gestellt: Sie sollten in der Regel über eine Ausbildung auf akademischem Niveau verfügen und in Abhängigkeit der Einrichtungsgröße von der pädagogischen Arbeit in der Krippe freigestellt werden.

2.2.3 Prozessqualität – Interaktionsprozesse verstehen und gestalten

Die Einflüsse und Wechselwirkungen pädagogischer Prozesse auf die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes werden vor allem in internationalen Studien intensiv analysiert. Während für den Kindergarten grundsätzlich positive Effekte der außerfamilialen Betreuung bei einer Einrichtung mit einer hohen Prozessqualität festgestellt werden kann, sind die Ergebnisse für die Betreuung von Kindern unter Drei weniger eindeutig. Eine der umfangreichsten Untersuchungen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist die Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD) des National Institute of Child Health and Human Development. Das Ziel dieser Studie bestand darin, Erkenntnisse über die langfristigen Effekte von unterschiedlichen Betreuungsverläufen auf die kindliche Entwicklung zu erlangen (NICHD 2005). Im Hinblick auf die Effektivität des Besuchs von Betreuungseinrichtungen zeigte sich ein kumulativer Effekt von Aufenthaltsdauer und Qualität der frühkindlichen Betreuung speziell auf die schulischen Vorläuferkompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder.

Während für den Kindergarten grundsätzlich positive Effekte der außerfamilialen Betreuung bei einer Einrichtung mit einer hohen Prozessqualität festgestellt werden kann, sind die Ergebnisse für die Betreuung von Kindern unter Drei weniger eindeutig.

Die Ergebnisse der EPPE-Studie (Effective Provision of Preeschool Education),

zeigen ein ähnliches Bild: Die kognitiven Leistungen von Kindern, die eine vorschulische Betreuungseinrichtung besucht hatten, waren denen von Kindern, die bis zur Einschulung ausschließlich zu Hause betreut wurden, überlegen (Sammons et al. 2003). Kinder ohne Erfahrungen institutioneller Kindertagesbetreuung zeigten zudem Schwächen in der Konzentrationsfähigkeit, Sozialibilität und waren nach der Einschulung in der Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf signifikant häufiger vertreten (Sylva et al. 2004). Die Betreuungsqualität einer Einrichtung korrelierte dabei positiv mit der kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder. Bildungsinstitutionen, deren Mitarbeiter höhere pädagogische Qualifikationen besaßen, förderten die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder effektiver.

Zur Frage der Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser internationalen Studien auf die Situation in Deutschland weist Roßbach (2005) in seiner Expertise zum 12. Kinder- und Jugendbericht auf vergleichbare Ergebnismuster u. a. in der European Child Care and Education Study (ECCE) hin. Die Qualität der vorschulischen Einrichtung wirkte sich signifikant auf das Sozialverhalten der Kinder aus und war prädiktiv für das spätere Verhalten. Die Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte ist dabei von großer Bedeutung und wirkt sich nachhaltig auf die sozial-emotionale und kognitive Kompetenzentwicklung von Kindern aus.

Mittlerweile können mit der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (vgl. Nubbek Konsortium 2012) auch für Deutschland erste verlässliche Daten zur Qualität in Krippen vorgelegt werden: Über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen liegen hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität in der Zone mittlerer Qualität, unzureichende Qualität zeigt sich dagegen in etwa 10 Prozent der Krippen, lediglich 10 Prozent der untersuchten Einrichtungen können eine hohe Prozessqualität nachweisen.

Die Frage, was zu einer hohen Prozessqualität beiträgt, kann mit neueren Untersuchungen zur Fachkraft-Kind-Interaktion differenziert beantwortet werden (vgl. Becker-Stoll & Textor 2007; Albers 2009; König 2009, Gutknecht 2012). Als effektive pädagogische Strategie zur Förderung der kognitiven Entwicklung der Kinder erweist sich beispielsweise das langandauernde gemeinsame Denken in der verbalen Interaktion zwischen Fachkraft und Kind oder in der Peer-Interaktion (Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 718). Derartige Interaktionsprozesse setzen ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache voraus, die auf gleicher Wertigkeit der Äußerungen von Kindern und Erwachsenen basieren. Sie finden sich insbesondere beim Versuch, ein Problem gemeinsam zu lösen, in Rollenspielen und bei der Klärung und Absprache gemeinsamer Aktivitäten wieder. Eine sehr günstige Lernumwelt zeichnet sich dadurch aus, dass eine Balance zwischen strukturierten Phasen und Freispiel im Alltag der Einrichtung geschaffen wird. Den Fachkräften kommt dabei die Aufgabe zu, den Kontext so zu planen und zu gestalten, dass Situationen des gemeinsamen Denkens ermöglicht werden und ein Gleichgewicht zwischen kindinitiiert und erwachseninitiiert Interaktion hergestellt wird.

Die Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte ist von großer Bedeutung und wirkt sich nachhaltig auf die sozial-emotionale und kognitive Kompetenzentwicklung von Kindern aus.

Eine effektive pädagogische Strategie zur Förderung der kognitiven Entwicklung der Kinder ist das langandauernde gemeinsame Denken in der verbalen Interaktion zwischen Fachkraft und Kind oder in der Peer-Interaktion

Der Aufbau einer sicheren Bindung zwischen Fachkraft und Kind stellt eine zentrale Basis für die Prozessqualität dar

Über die Fachkraft-Kind-Interaktion hinaus lassen sich weitere Bereiche als Ausdruck einer hohen Prozessqualität anführen (vgl. Deutsche Liga für das Kind 010). Der Aufbau einer sicheren Bindung zwischen Fachkraft und Kind stellt dabei eine zentrale Basis dar. Dies betrifft die Phase der Eingewöhnung, die in Abhängigkeit der kindlichen Bedürfnisse individuell gestaltet wird ebenso wie die verlässliche und kontinuierliche Beziehung zu einer Fachkraft, die für Kinder zum wichtigen Bezugspunkt wird. Die Grundlagen pädagogischen und pflegerischen Handelns kennzeichnen sich in Wertschätzung, Feinfühligkeit, Sensibilität und Aufmerksamkeit gegenüber den Interessen und Bedürfnissen des Kindes. Der Tagesablauf wird so strukturiert, dass er die individuellen Bedürfnisse der Kinder nach Aktivitäts- und Ruhe- bzw. Schlafphasen entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt. Die Kinder erhalten vielfältige Möglichkeiten zum Aufbau von Peerbeziehungen und werden bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags angemessen einbezogen.

Der Zusammenhang von Struktur- und Prozessqualität lässt sich am Beispiel der Sprachentwicklung von Kindern in der Krippe dokumentieren: In einer niedersächsischen Erhebung (Albers et al. 2013) in 11 Krippen zeigen sich in den Ergebnissen zahlreiche positive Zusammenhänge zwischen dem Personalschlüssel und der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion. Je höher der Betreuungsschlüssel in einer Krippe ist, desto mehr Interaktionen finden zwischen dem Kind und der Fachkraft statt und desto häufiger nimmt das Kind aktiv Kontakt zur frühpädagogischen Fachkraft auf. Ferner erfährt ein Kind mehr Zuwendung, Stressreduktion, Assistenz, Sensitivität und Nähe von der Fachkraft, je höher der Personalschlüssel ist. Zudem steigt auch die Häufigkeit der Gespräche über Persönliches mit der Anzahl von vorhandenen Fachkräften. Im Gegensatz dazu nehmen die von den Betreuungspersonen offen gezeigten Stressreaktionen mit steigendem Personal ab. Die Entlastung der Fachkraft führt wiederum zu einer höheren Sensitivität und Responsivität gegenüber den kindlichen Äußerungen.

Kinder, die eine hohe Qualität in der Fachkraft-Kind-Interaktion erfahren, profitieren davon hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen. Sie imitieren häufiger die erwachsenen Bezugspersonen und ihre Peers. Die frühpädagogische Fachkraft dagegen vermittelt Kindern mit hoher Sprachkompetenz mehr Sicherheit, zeigt mehr Engagement und setzt mehr Sprachlehrstrategien (Wortwiederholung, Imitation, Extension) ein (ebd.).

Aus dem Zusammenspiel guter Strukturqualität und sensitiven, responsiven Fachkräften resultiert eine entwicklungsförderliche Umgebung für Kinder.

Die Analyse von Interaktionen im Alltag der Krippen zeigte jedoch auch Beispiele dafür, dass eine hohe Fachkraft-Kind-Relation nicht zwangsläufig mit einer hohen Interaktionsqualität einhergeht. So konnte beispielsweise beobachtet werden, dass Fachkräfte trotz eines ungünstigen Personalschlüssels intensive Interaktionen mit den Kindern eingehen und sich umgekehrt auch Beispiele für geringe Responsivität bei guten Rahmenbedingungen finden ließen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse damit, dass aus dem Zusammenspiel guter Strukturqualität und sensitiven, responsiven Fachkräften eine entwicklungsförderliche Umgebung für Kinder resultiert.

3. **Ausblick – Zukunft von Krippen, Krippen der Zukunft?**

Bildung für alle Kinder und jedes Kind, von Anfang an!

Die durch die PISA-Debatte angestoßene Entwicklung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den einzelnen Bundesländern hat zum Verständnis beigetragen, Bildungsprozesse nicht mehr auf die Institution Schule zu beschränken. Als erster „geplanter Bildungsort“ (Rauschenbach 2005, S. 4) kann die Krippe in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert einnehmen, insofern es gelingt Krippen als Orte einer spezifischen frühen Bildung zu etablieren. Während die Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiographie in der Familie bereitgestellt wird, besteht die bildungspolitische Hoffnung, dass herkunftsbedingte Benachteiligungen am wirksamsten in frühen Entwicklungsphasen durch eine qualitativ hochwertige Betreuung außerhalb der Familie überwunden werden können. So besteht fachliche Einigkeit darin, dass der allein auf die Quantität ausgerichtete Ausbau dem Anspruch auf Bildung von Anfang widerspricht (vgl. Laewen 2007): Nicht der Besuch einer Krippe allein, sondern vielmehr die pädagogische Qualität nimmt einen entscheidenden Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Kindern.

Nicht der Besuch einer Krippe allein, sondern vielmehr die pädagogische Qualität nimmt einen entscheidenden Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Kindern.

Mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland stehen auch Krippen vor der Aufgabe, das gemeinsame Aufwachsen von Kindern mit und ohne Behinderung in der pädagogischen Praxis zu ermöglichen. Nicht mehr die Frage danach, ob ein entwicklungsgefährdetes Kind aufgenommen werden kann, sondern welche Bedingungen in der Institution geschaffen werden müssen, um die individuellen Bedürfnisse aller Kinder zu beachten, muss das frühpädagogische Handeln unter der Zielperspektive von Inklusion bestimmen. Es wird dabei deutlich, dass der Begriff der Inklusion die komplexen Ausgangslagen von allen Kindern in den Blick nimmt.

In Kindertageseinrichtungen stellt der Umgang mit Heterogenität schon immer einen festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit dar. Krippen ermöglichen ein Zusammenleben von Kindern, die sich aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer körperlichen, kognitiven, sprachlichen, kulturellen und sozial-emotionalen Voraussetzungen voneinander unterscheiden. Die Herausforderung für frühpädagogische Fachkräfte besteht darin, dass neben der individualisierenden Perspektive auf das Kind und universellen Fragestellungen gegenüber allen Menschen auch Sensibilität gegenüber kollektiven Erkenntnissen zu Gruppen (Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Behinderung) gezeigt werden muss: „Für professionelles pädagogisches Handeln kommt es darauf an, verallgemeinertes Regelwissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit auf Einzelfall bezogenem Fallverstehen zu kombinieren“ (Prengel 2010, 3). Die Dynamik der Inklusionsdebatte trifft auf den Ausbau der Kindertagesbetreuung, die damit verbundenen Chancen für eine Weiterentwicklung zu inklusiven Krippen mit einer hohen Qualität werden in der bildungspolitischen Debatte jedoch wenig aufgegriffen.

Zielperspektive muss eine inklusive Krippenpädagogik sein, welche die jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder zum Ausgangspunkt für die Formulierung von Bildungszielen nimmt

Dabei stellt sich in den Untersuchungen von Heimlich und Behr (2007) zur Qualität integrativer Krippen folgendes Bild dar: Der Gesamtmittelwert der Einrichtungen liegt im Bereich der guten bis ausgezeichneten Qualität. In den Qualitätsmerkdimensionen „Interaktionen“ und „Eltern und Erzieherinnen“ schnitten die untersuchten Krippen besonders gut ab. Das gemeinsame Spielen von Kindern mit und ohne Behinderung wurde von annähernd allen Befragten als vorteilhaft bewertet (vgl. ebd.).

In einer eigenen Erhebung (vgl. Albers et al. 2011) konnten wir in Bezug auf die untersuchten Krippen eine hohe Prozessqualität nachweisen: Die Krippen kooperierten mit unterschiedlichen Fachkräften, waren mit externen Fachdiensten vernetzt und orientierten sich stark an den Bedürfnissen der Familien. Wenn die Familie als Expertin für ihr Kind in die pädagogische Arbeit miteinbezogen wird, kann eine Krippe zu einem Schutzfaktor für die Entwicklung werden.

Die hier dargestellten Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik werden insbesondere diejenigen Einrichtungen erfüllen können, die die eigene Arbeit im ständigen Austausch reflektieren und ihre Erkenntnisse zur Weiterentwicklung nutzen. Die Qualität der pädagogischen Prozesse zeichnet sich dadurch aus, dass die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder zum Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele genommen werden. In engem Austausch mit der Familie und in Abstimmung mit begleitenden Maßnahmen wie Therapien und Frühförderung kann dies innerhalb eines inklusiven frühpädagogischen Settings zu mehr Sicherheit im Umgang mit dem Kind führen und zur Grundlage eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Fachkraft, Kind und seiner Familie werden.

Um die Ansprüche einer inklusiven Pädagogik erfüllen zu können, bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen und professioneller Fachkräfte. Die Rahmenbedingungen von Krippen müssen dabei Standards genügen, nach denen jedes Kind unabhängig von Status oder Zuschreibung aufgenommen werden kann. Im Bedarfsfall muss flexibel und ohne Verzögerung die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen verfügbar gemacht werden. Dies betrifft die Personalstärke, die Gruppengröße, die räumlichen Voraussetzungen, die Ausstattung mit Hilfsmitteln und Material sowie Fortbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte.

Auch wenn die Anforderungen einer inklusiven Bildung zunächst hoch erscheinen, kann man auf der Grundlage der dargestellten Forschungsergebnisse davon ausgehen, dass in einer inklusiven Einrichtung mit hoher Qualität alle Kinder profitieren können. Diese spiegelt sich darin wider, dass Formen der Beobachtung und Dokumentation der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als ein Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele gesehen werden. In engem Austausch mit der Familie kann dies zu mehr Sicherheit im Umgang mit Kindern führen und zur Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der Familie werden.

Literatur:

- Ahnert, L. (Hg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Aufl. München Basel
- Ahnert, L. (2011): Wieviel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg
- Ainsworth, M. D. S. (2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber Mitteilungen des Babys. Zusammenspiel versus Beeinträchtigung. Annahme versus Zurückweisung des Kindes. In: Grossmann, K. E. & Grossmann, K. : Bindung das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart. (prüfen)
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn.
- Albers, T., Bendler, S., Schröder, C. & Lindmeier, B. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. In: Frühförderung interdisziplinär 4, 222-231
- Albers, T., Bruck, S., Lüpke, S., Thomas, S. & Tremel, H. (2011): Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe. Verfügbar unter: http://www.elterninitiativen-nds-hb.de/fileadmin/user_upload/pdf/kitas_als_Tueroeffner_Broschuere.pdf
- Becker-Stoll, F. & Textor, M.R. (Hrsg.) (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. Main
- Deutsche Liga für das Kind (2010): Gute Qualität für Krippe und Kindertagespflege. Im Internet unter: <http://liga-kind.de/downloads/krippe.pdf>
- Grell, F. (2010): Über die (UN)Möglichkeit Früherziehung durch Selbsterziehung zu ersetzen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56 Jg. / Heft 2, S. 154-167.
- Gutknecht, D. (2012). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Harth-Peter, W. (1983): Pauline Kergomard und die Entwicklung der Vorschulerziehung in Frankreich. Würzburg
- Harth-Peter, W. (1992): Pauline Kergomard und die französische Vorschulerziehung. In: Fuchs, B.; Harth-Peter, W. (Hg.): Alternativen frühkindlicher Erziehung. Würzburg
- Heimlich, U. & Behr, I. (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Abschlussbericht). Forschungsbericht Nr. 8. Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF). München.
- Honig, S.-M. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. Main
- Liegle (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: G.E. Schäfer, R. Staeger, K. Meiners (Hg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin 2010, S. 11-25.
- Leu; v. Behr (Hg.) (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München; Basel
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 91-102.

- Laewen, H.J. (2007): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Mannheim: Cornelsen.
- Manz, F. (2011): Wenn Babys reden könnten! Was wir aus drei Jahrhunderten Säuglingspflege lernen können. Dortmund
- Melhuish, E. & Petrogiannis, K. (2006): Early Childhood and Education. International Perspectives. London, New York.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005): Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care, and school. *Developmental Psychology* 41(1), 99-114.
- Nubbek Konsortium (2012). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Verfügbar unter: <http://www.nubbek.de>.
- Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: DJI.
- Rauschenbach, T. (2005). Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: *APuZ* 12, 3-6.
- Reyer, J. / Kleine, H. (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut, S.55-174.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004): The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal* 30(5), 691-712.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical paper 8b - Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the pre-school period. London: DfES / Institute of Education, University of London.
- Schäfer, G. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München
- Seitz, S. & Korff, N. (2008). Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: http://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/tagbe/behki/mpu3/1231320311_1/2008-U3-beh-Kinder-Abschlussbericht-Kurzfassung.pdf
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report 356. London: DfES.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K. et al. (2003): Intensive Studies of Practice across the Foundation Stage. Technical Paper No 10. University of London
- Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1. Sure start. Evidence and Research. Im Internet unter: <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf>
- Viernickel, S. (2012). In: Viernickel, S. / Edelman, D. / Hoffmann, H. / König, A. (Hg.) (2012): Krippenforschung. Methode, Konzepte, Beispiele. München; Basel, S. 15-23.
- Wehner, U. (2012): Mit der Perspektive von Kindern. Frühpädagogik zwischen Reformpädagogik und Moderne. In: Ders. (Hg.): Pädagogik der Kindheit. Karlsruher pädagogische Beiträge Heft 81 / 2012
- Wehner, U. (2013): Bildung von Geburt an. Erziehung von Geburt wegen. Eine zeitgenössische Grundlegung der Frühpädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissen-

Autoren



Timm Albers

Timm Albers ist Juniorprofessor für Frühkindliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Spracherwerb und Sprachliche Bildung bzw. alltagsintegrierte Sprachförderung, sowie der interdisziplinären Frühförderung.



Ulrich Wehner

Ulrich Wehner ist Professor für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und leitet das dortige Institut für Frühpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Pädagogischen Grundlagenforschung, der Pädagogischen Ethik im Kontext von frühkindlicher Bildung und Erziehung sowie in der Elementardidaktik. Er beschäftigt sich mit dem kindlichen Lernen und dem Philosophieren mit Kindern.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2013

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-943677-70-6

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung