

Norbert Neuß (Hrsg.)

# Grundwissen Krippenpädagogik

Ein Lehr- und Arbeitsbuch

Mit Textbeiträgen von:

Nicole Aßmann, Inga Bodenbug, Jutta Daum, Joachim Dietermann, Sigrun Ferber, Hedi Friedrich, Wiebke Gericke, Jördis Hanf, Simone Hess, Bettina Kümmerling-Meibauer, Katharina Lorber, Uta Meier-Gräwe, Iris Nentwig-Gesemann, Norbert Neuß, Hanna Niemann, Petra Rase, Ralf Rogge, Martina Schad, Kornelia Schneider, Fredrik Vahle, Susanne Viernickel, Inge Werning, Monika Wertfein, Julia Zeiß

**Cornelsen**

**Redaktion**

Renate Krapf, Weinheim

**Umschlaggestaltung & Layout**

Ungermeyer, grafische Angelegenheiten, Berlin

**Technische Umsetzung**

Markus Schmitz, Büro für typographische Dienstleistungen, Altenberge

**Titelfotografie**

© Suchota – Shutterstock.com

**Druck**

Heenemann GmbH & Co. KG, Berlin, DE

**Verlag an der Ruhr**

Mülheim an der Ruhr

[www.verlagruhr.de](http://www.verlagruhr.de)

6. Auflage 2019, unveränderter Nachdruck 2021

© 2014 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

© 2018 Cornelsen Verlag GmbH, Berlin

© 2021 Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu §§ 60 a, 60 b UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung an Schulen oder in Unterrichts- und Lehrmedien (§ 60 b Abs. 3 UrhG) vervielfältigt, insbesondere kopiert oder eingescannt, verbreitet oder in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht oder wiedergegeben werden.

Dies gilt auch für Intranets von Schulen.

ISBN 978-3-8346-5072-6, ehemals ISBN 978-3-589-24889-6

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Krippen früher und heute</b>	<b>10</b>
	Norbert Neuß, Katharina Lorber	
1.1	Kleine Geschichte der Krippenpädagogik	13
1.2	Heutige Krippen – Lebens- und Bildungsorte	16
1.3	Schaden Krippen? – Fakten aus Krippenstudien	19
1.4	Krippenausbau und Professionalisierung – zukünftige Herausforderungen	28
<b>2</b>	<b>Lebensbedingungen von Kleinstkindern in Deutschland</b>	<b>35</b>
	Uta Meier-Gräwe	
2.1	Armut von Kindern und Familien	36
2.2	Folgen von Armutslagen für die Entwicklung von Kleinkindern	38
2.3	Investitionen in Frühförderung und frühkindliche Bildung rechnen sich	39
2.4	Sozialräumliche Perspektiven der kindbezogenen Armutsprävention	41
<b>3</b>	<b>Der kompetente Säugling – entwicklungspsychologisches Basiswissen</b>	<b>45</b>
	Monika Wertfein	
3.1	Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren	45
3.2	Kompetenzen von Kleinkindern erkennen und unterstützen	48
3.3	Grenzsteine und Zonen kindlicher Entwicklung als Orientierungshilfe	53
3.4	Perspektiven zur Entwicklungsbegleitung im pädagogischen Alltag	56

<b>4</b>	<b>Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren</b>	<b>59</b>
	Hedi Friedrich	
4.1	Bindung und Grundbedürfnisse	61
4.2	Entwicklung und Beziehung in den ersten Lebensjahren	62
4.3	Aufbau einer guten Beziehung zu Kindern	65
<b>5</b>	<b>Krippenkonzepte und Konzeptionsentwicklung</b>	<b>70</b>
	Katharina Lorber, Jördis Hanf	
5.1	Prinzipien und Praxis der Pikler-Pädagogik	70
5.2	Prinzipien und Praxis der Krippen in Reggio Emilia	74
5.3	Altershomogene und altersgemischte Gruppen	77
5.4	Grundlagen für eine gelingende Konzeptionsarbeit	79
5.5	Praxis: Eine Krippenkonzeption entwickeln	81
<b>6</b>	<b>Anregungsreiche Räume für die Jüngsten</b>	<b>86</b>
	Julia Zeiß	
6.1	Der Gruppenraum – Dreh- und Angelpunkt für die Jüngsten	86
6.2	„Sinn-volle“ Räume	89
6.3	„Zeug“ zum Spielen statt Spielzeug	91
<b>7</b>	<b>Eingewöhnung in die Krippe</b>	<b>97</b>
	Hanna Niemann	
7.1	Grundphase: Mit Elternteil in der Krippe	99
7.2	Der erste Trennungsversuch: Ohne Elternteil in der Gruppe	102
7.3	Stabilisierungsphase: Die Trennungszeit verlängert sich	103
7.4	Schlussphase: Die Erzieherin ist akzeptierte Bezugsperson	104
<b>8</b>	<b>Strukturierung des Krippenalltags</b>	<b>106</b>
	Sigrun Ferber	
8.1	Schlüsselsituation 1: Bringen und Abholen	106
8.2	Schlüsselsituation 2: Umgang mit der eigenen Körperhygiene	109
8.3	Schlüsselsituation 3: Essen in der Krippe	112
8.4	Schlüsselsituation 4: Schlafen und Ruhen	118

<b>9</b>	<b>Bildung und Erziehung von Kleinstkindern</b>	<b>123</b>
	Norbert Neuß	
9.1	Selbstbildungstätigkeiten in den ersten drei Jahren	123
9.2	Erziehung von Kleinstkindern	130
9.3	Umgang mit Übergriffigkeiten	133
<b>10</b>	<b>Mit Bildungs- und Lerngeschichten auf die Interessen von Kindern eingehen</b>	<b>137</b>
	Kornelia Schneider	
10.1	Herausforderung und Wirkung von Bildungs- und Lerngeschichten	137
10.2	Lerngeschichten für Kinder bis zu drei Jahren	143
10.3	Praxis: Anregungen für die Arbeit mit Lerngeschichten in frühestem Alter	147
<b>11</b>	<b>Kinder mit besonderen Bedürfnissen</b>	<b>150</b>
	Jutta Daum	
11.1	Von der Integration zur Inklusion – ein neuer Weg?	152
11.2	Entwicklungs- und Förderansatz in der Krippe	155
11.3	Plädoyer für eine gelingende inklusive Krippenpädagogik	158
<b>12</b>	<b>Spiele und Kontakte unter Kleinstkindern</b>	<b>161</b>
	Susanne Viernickel	
12.1	Peer-Interaktionen bieten besondere Erfahrungs- und Lernchancen	161
12.2	Kontakte, Interaktionen und Spiele in den ersten Lebensjahren	163
12.3	Praxis: Soziale Kontakte unterstützen, Konflikte regulieren helfen	168
<b>13</b>	<b>Aufsichtspflicht und Sicherheit in der Krippe</b>	<b>172</b>
	Martina Schad	
13.1	Aufsichtspflicht	172
13.2	Gesetzliche Unfallversicherung und Versicherungsschutz	175
13.3	Praxis: Sicherheit in der Krippe	176
13.4	Praxis: Sicherheit im Außengelände	179

## **14 Mit den Händen sprechen – eine besondere Art der Sprachförderung in der Krippe** **183**

Wiebke Gericke

- 
- |   |     |
|---|-----|
| 14.1 „babySignal“ – sich mit Gebärden mitteilen           | 184 |
| 14.2 Sprachförderung mit Gebärden in der Krippenarbeit    | 185 |
| 14.3 Praxis: Alltagssituationen mit Gebärden unterstützen | 186 |

## **15 Ästhetische Erfahrungen in der Krippe** **196**

Norbert Neuß, Petra Rase

- 
- |   |     |
|---|-----|
| 15.1 Ästhetische Fähigkeiten in den ersten drei Jahren                | 197 |
| 15.2 Praxis: Ästhetische Bildung im Mini-Atelier                      | 199 |
| 15.3 Fünf Thesen, warum ästhetisches Gestalten für Kinder wichtig ist | 202 |
| 15.4 Praxis: Anregungen zum ästhetischen Gestalten in der Krippe      | 203 |

## **16 Musik, Sprache und Fingerbewusstsein** **206**

Fredrik Vahle

- 
- |  |     |
|--|-----|
| 16.1 Sprache als Bewegungsphänomen           | 207 |
| 16.2 Sprache als „Musik des Herzens“         | 208 |
| 16.3 Hände, Sprache, Melodie und Rhythmus    | 209 |
| 16.4 Praxis: Fingerreime und Bewegungslieder | 211 |

## **17 Sensorische Anregungen und Lernen in der Kleinstkindergruppe** **215**

Inga Bodenburg

- 
- |   |     |
|---|-----|
| 17.1 Die Bedeutung sensorischer Anregungen                          | 217 |
| 17.2 Praxis: Sinneswahrnehmungen – Angebote für drinnen und draußen | 221 |

## **18 Mit Kleinkindern Bilderbücher betrachten** **226**

Bettina Kümmerling-Meibauer

- 
- |  |     |
|--|-----|
| 18.1 Bilderbücher für Kleinkinder                          | 227 |
| 18.2 Spracherwerb mit Bilderbüchern                        | 229 |
| 18.3 Bilderbuchtypen und ihre kognitiven Herausforderungen | 230 |

## **19 Religiöse Bildung im Alltag mit Kleinkindern** **237**

Joachim Dietermann, Ralf Rogge

---

19.1 Die Entwicklung religiösen Denkens und Lernens bei Kindern unter drei Jahren	237
19.2 Die Kraft der inneren Bilder	238
19.3 Spiritualität	240
19.4 Ansatzpunkte für religiöse Bildung in der Krippe	242
19.5 Religiöse Bildung konkret: Mit Kindern den Glauben entdecken	244

## **20 Professionelle Haltung von Fachkräften** **249**

Iris Nentwig-Gesemann, Norbert Neuß

---

20.1 Kernkompetenzen und Beziehungsachsen	250
20.2 Zentrale Reflexionsfragen zur eigenen Haltung	253
20.3 Methoden zur Reflexion der eigenen Haltung	256

## **21 Aufgabenprofil von Krippenleiterinnen** **259**

Simone Hess, Nicole Aßmann

---

21.1 Leiten nach den Prinzipien des Sozialmanagements	259
21.2 Leitungsaufgaben im Überblick	261
21.3 Die Aufgabenbereiche Personal, Team und Netzwerke	263
21.4 Qualitätsentwicklung in der Krippe	267

## **22 Zusammenarbeit mit Eltern** **272**

Inge Werning

---

22.1 Personale Kompetenzen der Krippenpädagogin	273
22.2 Gelingensfaktoren für die Zusammenarbeit mit Eltern	275
22.3 Gesprächsanlässe mit den Eltern	277
22.4 Stärkung der familiären Bildungs- und Erziehungskompetenz	279

## **Anhang**

Websites	285
Autorinnen und Autoren	286
Abbildungsverzeichnis	288
Register	289

# 1 Krippen früher und heute

Norbert Neuß, Katharina Lorber

Das Wort „Krippe“ kann als Überbegriff für alle institutionell organisierten Formen von Betreuungsangeboten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren verstanden werden. Die Krippenpädagogik beschäftigt sich mit diesem spezifischen Arbeitsfeld, das seit dem Ausbau der Krippenplätze vor neuen Herausforderungen steht.

**Aufgabe:** Führen Sie ein Brainstorming zum Begriff „Krippe“ durch. Welche Assoziationen, Ideen und inneren Bilder weckt der Begriff bei Ihnen. Sammeln Sie die Begriffe auf einer Tafel oder Stellwand.

Die Verwendung des Wortes „Krippe“ für institutionelle Kleinstkindbetreuung zeigt sprachgeschichtlich die Nähe zur Krippe im Stall zu Jerusalem auf. Auch in anderen Sprachen wie dem Englischen (crib = Kinderbett) und dem Französischen (crèche = Krippe) wird diese Verbindung deutlich. Auch wenn der Begriff „Krippe“ mittlerweile alltagssprachlich, rechtlich und auch politisch fest verankert ist, so wird er in der Fachdiskussion auch kritisch betrachtet – denn im wortwörtlichen Sinne ist die Krippe ein Futtertrog für Tiere. In dieser Bedeutung hat der Begriff auch eine sehr enge Verbindung zur Weihnachtsgeschichte. In der christlichen Tradition wird das Jesuskind in einer Futterkrippe liegend dargestellt und im Sinne von „Weihnachtskrippen“ steht der Begriff für die gesamte Szenerie, die an Jesu Geburt in einem Stall erinnern soll. Die Krippe kann hier als ein Notbehelf und eine letzte Zuflucht in einer armseligen und bedrohten Lage betrachtet werden. Kritisch wird an dieser Assoziation gesehen, dass gerade dieser „Rettungsgedanke“ den Kindertageseinrichtungen lange Zeit angehaftet habe und sich nun im Begriff „Krippe“ erneut aktualisiere.

Daneben kann man zu den unzähligen christlichen Krippendarstellungen auch ganz andere Assoziationen haben. So kann die Krippe auch ein Gefühl von Geborgenheit, Wärme, sorgender Elternschaft, Liebe, Schutz und Zuversicht symbolisieren. Dies sind Umschreibungen, die für die heutige Krippenpädagogik weitaus brauchbarer sind.

Krippen, ob als eigenständige Einrichtung oder als integrierte Gruppe in einer Kindertageseinrichtung (Kita), zeichnen sich durch ihr altersspezifisches Angebot aus. Die Abgrenzung zur Kindertagesstätte mit Elementargruppen ergibt sich aus den altersspezifischen Bedürfnissen (→ Kap. 4). Innerhalb ihrer ersten drei Lebensjahre entwickeln sich Kinder in einem rasanten Tempo. Aus auf dem Rücken liegenden und auf Hilfe angewiesenen Säuglingen werden in diesem kurzen Zeitraum mobile und verbal-kommunikative Kleinkinder, die mit all ihren Sinnen die Welt erkunden und sich darin einfinden (→ Kap. 3). Krippen können, wenn sie Kinder in diesen vielfältigen Prozessen begleiten wollen, nicht die Ideen des Kindergartens „verkleinern“, sondern müssen auf die entwicklungsbedingten Anforderungen eingehen.

---

Bei der Bildung und Betreuung in Krippen ist der Aufbau einer sicheren Bindung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft wesentlich. Erst ein vertrauensvolles Verhältnis ermöglicht es dem Kind, sich seiner Umwelt mit ganzer Aufmerksamkeit zuzuwenden und sie zu erobern.

---

Die körperliche Versorgung und Pflege bestimmen den Tagesablauf und sind damit ein wesentlicher Teil der pädagogischen Arbeit (→ Kap. 5, 7). Werden diese Bedürfnisse auf einem hohen Niveau befriedigt, können Kinder von ihrem Aufenthalt in Krippen profitieren und diese der viel zitierten „Bildung von Geburt an“ einen institutionellen Rahmen bieten.

Das am 16. Dezember 2008 in Kraft getretene Kinderförderungsgesetz (KiföG) zeugt von einem sich stetig fortsetzenden gesellschaftlichen Wandel (→ Kap. 2). Dieser zeigt sich u. a. in der demografischen Entwicklung: In der zunehmend alternden Gesellschaft Deutschlands werden immer weniger Kinder geboren. Die Gründe für die zurückgehende Geburtenrate können zum Teil in der erschwerten Vereinbarkeit von Familie und Beruf gesehen werden. Auch lange Ausbildungszeiten, unsichere Arbeitsverhältnisse und gestiegene Mobilitätsanforderungen wirken sich auf die Entscheidungsfreudigkeit für ein Leben mit Kindern vor allem bei gut ausgebildeten Frauen aus. Das KiföG ebenso wie das Elterngeld sind ein Versuch der Politik, potenzielle Eltern in ihrem Nachdenken über ein Leben mit Kindern positiv zu beeinflussen. Die Aussichten, durch die „Babypause“ mit Hilfe des Elterngeldes nicht in finanzielle Bedrängnis zu geraten und durch die Bereitstellung von ausreichend Betreuungsplätzen ab dem ersten Lebensjahr nicht den Anschluss im Arbeitsleben zu verpassen, entsprechen vielen, jedoch nicht allen Bedürfnissen von Eltern junger Kinder, wie die folgenden Aussagen zeigen.

**Beispiel:** *Tom, Vater von Elisa (14 Monate), nach zwölf Monaten Elternzeit: „Ich kann nicht mehr! Natürlich bin ich gerne mit meiner Tochter zusammen. Aber mir fehlen die Fachgespräche mit meinen Kollegen. Ich möchte gerne mal wieder ein Problem lösen und eine Arbeit verrichten, die einem anderen Zweck dient, als Elisa zur Füllung der nächsten Windel und deren anschließender Entsorgung zu verhelfen. Und dann die Gespräche: „Baba? Dadadada.“ Klar ist das süß, aber erfüllend ist etwas anderes. Ich könnte es viel*

*besser genießen, wenn ich auch mal wieder etwas anderes als unsere Wohnung und die anderen Eltern im Spielkreis erleben würde. Und auch bei Elisa habe ich das Gefühl, dass sie sich mit mir alleine zu Hause langweilt.“*

*Lisa und Ben, Eltern von Max (4;5 Jahre) und Lily (2 Jahre), beide halbtags berufstätig: „Für uns war immer klar, dass unsere Kinder erst mit drei in den Kindergarten gehen. Kleine Kinder gehören zu ihren Eltern und im ersten Jahr vor allem zur Mutter. Auch wenn es manchmal anstrengend ist – so ist das mit kleinen Kindern eben. Da muss man dann gemeinsam durch, schließlich haben wir uns doch ganz bewusst für Kinder entschieden. Dann kann man sie doch nicht so klein schon wieder weggeben. Für uns ist es der richtige Weg.“*

Familien müssen frei entscheiden können, wie sie ihr Leben mit Berufstätigkeit und Familienaufgaben gestalten. Männer und Frauen müssen sich nicht dafür rechtfertigen oder schämen, wenn sie sich dafür entscheiden, ihre Kinder zu Hause zu betreuen. Um die Gleichwertigkeit von familiärer Betreuung und institutioneller Betreuung zu unterstützen, wurde gleichzeitig mit dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz das Betreuungsgeld eingeführt. Diese Unterstützung erhalten Eltern, die im Anschluss an ihre Elternzeit ihr Kind bis zum Kindergartenalter zu Hause betreuen. Diese staatliche Leistung wird aber kritisch diskutiert, weil es insbesondere ökonomisch

benachteiligte und bildungsferne Eltern sowie Migrantenfamilien noch stärker davon abhalten könnte, ihre Kinder in eine frühpädagogische Bildungseinrichtung zu geben (vgl. Barquero/Lange 2011). Im Sinne der gewünschten Wahlfreiheit müssen sich Eltern jedoch nicht rechtfertigen, wenn sie sich, aus welchem Grund auch immer, dafür entscheiden, ihr Kind in frühe Fremdbetreuung zu geben.

Es ist wichtig, persönliche Lebensentscheidungen von Eltern, Vätern und Müttern zu akzeptieren und sie nicht an idealisierten Lebensstiltvorgaben zu bewerten. Um Eltern, die ihr Kind in die Krippe geben, aufgeschlossen begegnen zu können, muss die Krippenpädagogin ihre Haltung zur frühen Fremdbetreuung genau klären und daran arbeiten (→ Kap. 20), weil davon

die Kommunikation mit den Eltern (→ Kap. 22), den Teamkolleginnen und letztlich auch den Kindern beeinflusst wird.

Mit dem Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird individuellen Interessen von Familien und gesellschaftlichen Bedürfnissen gleichzeitig entsprochen. Eltern möchten die Wahl haben, wie lange sie ihre Kinder selbst betreuen oder wann sie wieder arbeiten gehen. Die Gesellschaft hat ein Interesse daran, dass zum einen mehr Kinder geboren werden und somit ihre Zukunft ge-



Abb. 1.1: Eltern möchten die Wahl haben, wie lange sie ihre Kinder selbst betreuen

sichert wird. Außerdem hat sich das Bewusstsein für die Bedeutung der frühen Jahre für ein erfolgreiches Leben gewandelt. Aufgrund dieser Veränderung in der gesellschaftlichen Bedeutung außerfamiliärer Betreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren kann die Krippe endlich ihr schlechtes Image als „Notlösung“ für Eltern in schwierigen Lebenssituationen und als „Aufbewahrungsanstalt“ ablegen.

## 1.1 Kleine Geschichte der Krippenpädagogik

Die erste Kinderkrippe wurde 1844 in Paris gegründet. Hintergrund waren die zunehmende Industrialisierung und die so entstehende Umstrukturierung der Gesellschaft. Motiv dieser, wie auch der in den folgenden Jahren in Deutschland gegründeten Einrichtungen, war die medizinische Versorgung der jungen Kinder während der Arbeitszeiten ihrer Mütter. Säuglinge und junge Kinder waren auch vorher in Einrichtungen betreut worden, doch die Krippen zeichneten sich dadurch aus, dass sie altersspezifisch ausgerichtet und den Einrichtungsformen für ältere Kinder „vorgesaltet“ waren (Reyer/Kleine 1997: 20).

Pädagogische Ideen spielten bei der Gestaltung der Krippenarbeit im Gegensatz zu den Kindergärten keine Rolle; die institutionelle Identität war durch pädiatrische Bestrebungen geprägt. Auch wenn die Kindersterblichkeit im Laufe der Jahre aufgrund hygienischer Neuerungen wie etwa der Pasteurisierung von Milch und medizinischer Entwicklungen wie Impfstoffe immer weiter zurückging, haftete Kinderkrippen noch bis in die 1970er Jahre der Ruf der „Säuglingsbewahranstalten“ an. Ebenso wirkte sich das im 19. Jahrhundert etablierte Idealbild der bürgerlichen Familie auf die Akzeptanz außerfamiliärer Betreuung aus. Die Aufgabe der Frau wurde in der Führung des Haushaltes gesehen. Aus der weiblichen Natur wurde Mütterlichkeit als Legitimation für die Betreuung und Erziehung der Kinder abgeleitet (vgl. Peuckert 2002: 24).

---

Die Vorstellungen, dass junge Kinder ausschließlich von ihren Müttern gut versorgt werden können und Krippen eine Gefahr für die emotionale Gesundheit von Kindern darstellen, prägen bis heute die Diskussion über die außerfamiliäre Betreuung junger Kinder. Sie können als ursächlich dafür angesehen werden, dass sich die Zahl der Betreuungsplätze bisher auf einem überschaubaren Niveau bewegt.

---

Heide Kallert (2006: 214) fasst die zwei gesellschaftlich verankerten und durch Emotionalität besetzten gegensätzlichen Bilder vom familiären und institutionellen Aufwachsen junger Kinder zusammen: „Auf der einen Seite sehen wir das individuell und seinen wechselnden Bedürfnissen entsprechend versorgte, geliebte Familienkind in der häuslichen Umgebung, die seinen Aktivitäten Raum bietet; auf der anderen Seite erscheint das zwar vor äußeren Gefahren geschützte, aber schematisch versorgte Krippenkind. Es befindet sich in der Reihe mit anderen Kleinkindern – seinen indivi-

duellen Bedürfnissen entfremdet und an selbstständigen Aktivitäten gehindert – etwa auf der Topfbank oder in einem von vielen nebeneinander aufgestellten Gitterbetten beim verordneten Mittagsschlaf.“ Beide Bilder lassen sich in der dargestellten Form nicht empirisch beweisen, dennoch üben sie eine nachhaltige Wirkung auf das Denken über außerfamiliäre Betreuung und deren Gestaltung aus.

Erste Anzeichen für einen Perspektivenwechsel lassen sich in den 1970er Jahren erkennen. Die Studentenbewegung der „68er“ und ihre politischen und gesellschaftlichen Ideen bewirkten auch ein partielles Umdenken hinsichtlich außerfamiliärer Kinderbetreuung. Während in dieser Zeit der Kindergarten als Teil des Bildungssystems ernannt wurde und dieser nicht weiter als Behelf für Familien in Notlagen betrachtet wurde, blieb das Interesse für Kinderkrippen vor allem in den Händen engagierter Eltern. In deren privaten Initiativen, den Krabbelstuben und Kinderläden, sollten auch junge Kinder von pädagogischen Angeboten profitieren. Die außerfamiliäre Betreuung wurde dabei nicht als Notbehelf betrachtet, sondern als an den veränderten Lebensbedingungen von Familien orientierte sinnvolle Ergänzung zur Familienerziehung (vgl. Kallert 2006: 216). Diese Bestrebungen blieben vor allem auf Großstädte wie Berlin und Hamburg begrenzt und entfalteten über das studentische Milieu hinaus kaum Außenwirkung.

Die deutsche Geschichte zeigt aber noch ein anderes Beispiel auf. Anders als in der BRD wurden Frauen in der ehemaligen DDR als Vollzeitarbeitskräfte zur Aufrechterhaltung des Staates benötigt. Auch wenn Frauen Mütter wurden, brauchte man ihre Arbeitskraft. Zur Legitimation dieses Anspruchs wurde die Gleichberechtigung in die sozialistische Ideologie integriert. Demzufolge sollten Frauen stets eine aktive Rolle in der Gesellschaft innehaben und ihre Persönlichkeit im Arbeitsprozess entfalten (vgl. Schmidt 1998: 62). Spätestens nach dem „Babyjahr“, dem ersten Lebensjahr ihres Kindes, kehrten DDR-Mütter an ihren Arbeitsplatz zurück. Bis 1989 wurden 353 203 Betreuungsplätze für Kinder in den ersten drei Lebensjahren geschaffen. 56,4 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe konnten außerfamiliär betreut werden, wobei regionale Unterschiede zu berücksichtigen sind. Das Angebot sollte bis auf 90 Prozent Kinder dieser Altersgruppe ausgebaut werden (vgl. Laewen/Andres 1993: 5). Die Erwerbstätigkeit von Frauen zu ermöglichen, kann jedoch nicht als einziges Motiv dieser Betreuungspolitik gesehen werden, wie das folgende Zitat aus dem „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1986 zeigt.

**„Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ in der DDR (1986)**

(Die Krippen) „haben die Aufgabe, durch sorgfältige Pflege, durch fürsorgliche Betreuung und Erziehung die allseitige harmonische Entwicklung und die Gesunderhaltung der Kinder zu sichern. Damit leisten sie ihren der Altersstufe angemessenen Anteil an der Realisierung des sozialistischen Erziehungszieles, der Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten. (...) Bei der Erfüllung ihrer Aufgabe arbeitet die Kinderkrippe eng und vertrauensvoll mit dem Elternhaus und dem Krippenarzt zusammen“ (ebd.: 6).

Zum einen wurden die Krippen gesetzlich als erste Stufe in das sozialistische Bildungssystem eingebunden, anders als die Kindergärten waren sie jedoch nicht dem Ministerium für Volksbildung zugeordnet, sondern dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstellt. Die medizinische Betreuung umfasste neben Prophylaxe, Diagnostik und Therapie auch die Beurteilung des Entwicklungsstandes und die Beratung der Eltern hinsichtlich gesundheitlicher und sozialer Fragen (vgl. Laewen/Andres 1993: 8).

Mit dem stetigen Ausbau der Krippenplätze wurde die Berufsqualifikation angepasst. Zu Beginn arbeiteten unausgebildete Frauen in den Einrichtungen. Diese wurden durch an medizinischen Fachschulen eigens ausgebildeten Krippenerzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Kinderkrankenschwestern ersetzt. Anders als die aktuellen Bildungs- und Erziehungspläne, die einen eher empfehlenden Charakter haben, kann das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ als Anordnung verstanden werden. Die aus dem Programm abgeleiteten Arbeitsanweisungen ließen den Krippenerzieherinnen wenig Freiraum. Junge Kinder, so die zu Grunde liegende Überzeugung, durchlaufen alle „verbindliche, sich automatisch ergebende Entwicklungsziele- und verläufe“ (Nentwig-Gesemann 2006: 179). Diese Normorientierung und die sich aus der sozialistischen Ideologie ergebende „führende Rolle gegenüber den Kindern“ (vgl. Laewen/Andres 1993: 11) prägten die pädagogische Arbeit der Krippenerzieherinnen. Ihre Aufgabe war es, Erziehungsziele wie „Selbstständigkeit“ und „Kollektivität“ bei den Kindern zu erreichen. Damit waren weder Selbstbestimmung, Eigenverantwortung noch Kooperation gemeint, sondern die „funktionale Selbstständigkeit“ wie etwa das Ankleiden und Essen; „Kollektivität“ drückte sich in gleichartigen, standardisierten Tätigkeiten aus. Tägliches „Training“ sollte diese Eigenschaften fördern und ignorierte Entwicklungs- und Erziehungsrealität der Kinder (vgl. Nentwig-Gesemann 2006: 179 f.).

Die funktions- und normorientierte Betreuung war auch ein Ergebnis der DDR-Krippenforschung. Als Hauptforschungsstränge können zum einen die Pädiatrie, die sich vor allem mit (Infekt-)Erkrankungen bei Krippenkindern beschäftigte, zum anderen zwei entwicklungspsychologisch-pädagogische Richtungen genannt werden: Minutiöse Dokumentation frühkindlicher Entwicklung und Intervention bei Normabweichung bildeten den Kernpunkt der einen Perspektive, gegensätzlich dazu wurden die Auswirkungen von Umweltbedingungen für eine in Ansätzen individuelle und selbsttätige Entwicklung erforscht (vgl. Kallert 2006: 220).

Mit der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten prallten zwei Realitäten frühkindlichen Aufwachsens aufeinander, die unterschiedlicher kaum sein konnten. Über 20 Jahre später zeichnet sich eine Zusammenführung der Vorstellungen und Motive von Krippenbetreuung im Sinne des Ausspruches „The best of both worlds“ ab: Mit dem Ausbau der Krippenplätze wird die Gleichstellung der Frau hinsichtlich ihrer Erwerbstätigkeit gefördert und das Spektrum der wählbaren Lebensentwürfe ausgedehnt. Gleichzeitig besteht ein großes Interesse an einer an den Bedürfnissen

der Kinder gemessenen qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen.

## 1.2 Heutige Krippen – Lebens- und Bildungsorte

Krippen sind Teil des Bereichs „Kindertageseinrichtungen“ und gehören somit organisatorisch zur Kinder- und Jugendhilfe. Auf der Ebene der Städte und Landkreise wird die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe vom Jugendamt verantwortet.

Kindertagesstätten und Krippen werden durch öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe betrieben. Öffentliche Träger sind Städte und Gemeinden („kommunale Einrichtungen“), die derzeit insgesamt ca. ein Drittel aller Kitas betreiben. Die freien Träger sind u. a. das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche, der Deutsche Caritasverband der katholischen Wohlfahrtspflege oder die Arbeiterwohlfahrt, die ca. zwei Drittel der Kitas betreiben. Im Hinblick auf die Umsetzung der Ziele der Kinder- und Jugendhilfe gilt das Subsidiaritätsprinzip. Demnach soll die staatliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe soweit wie möglich von freien Trägern wahrgenommen werden. Auf diese Weise wird die Eigenverantwortung der Gesellschaft gestärkt und staatlicher Einfluss begrenzt. Im Sozialgesetzbuch (SGB VIII; § 3) heißt es dazu: „Die öffentliche Jugendhilfe soll mit der freien Jugendhilfe zum Wohl junger Menschen und ihrer Familien partnerschaftlich zusammenarbeiten. Sie hat dabei die Selbstständigkeit der freien Jugendhilfe in Zielsetzung und Durchführung ihrer Aufgaben sowie in der Gestaltung ihrer Organisationsstruktur zu achten.“ Auch der gesetzliche Auftrag der Kitas ist im achten Buch des Sozialgesetzbuches beschrieben.

### **SGB VIII; § 22 Grundsätze der Förderung**

„(1) Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Kindertagespflege wird von einer geeigneten Tagespflegeperson in ihrem Haushalt oder im Haushalt des Personensorgeberechtigten geleistet. Das Nähere über die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege regelt das Landesrecht. Es kann auch regeln, dass Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen geleistet wird.

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

Die Grundsätze der Förderung (SGB VIII; § 22) differenzieren sich heute nach Bundesländern und Trägern weiter aus. Dabei werden auch zunehmend pädagogische Ansätze in der Krippenpädagogik erkennbar. So gibt z. B. die evangelische Landeskirche Hannover eine Broschüre mit dem Titel „Gott in der Krippe – Religiöse Bildung von Anfang an“ (2008) heraus. Im Vorwort heißt es: „Das Kind in der Krippe spürt Liebe und Geborgenheit in einer haltenden Hand, die zur Segensgeste wird. Das Kind in der Krippe erlebt Lebensfreude und Fülle im Lauschen oder Singen eines Liedes. Es fühlt sich verbunden mit den Mitmenschen und der Welt im täglichen Miteinander und im Erleben von Festen und Ritualen. Die sorgsame Gestaltung festlicher Zeiten ist für kleine Kinder ein großes Staunen.“ Diese Arbeitshilfe gibt evangelischen Krippen viele Anhaltspunkte für die religionspädagogische Haltung und Arbeit mit den Jüngsten (→ Kap. 19).

Auch die Bundesländer und kommunalen Träger bringen zunehmend Bildungs- und Erziehungsanregungen für Krippenpädagogik heraus. So bietet das Hessische Sozialministerium (2010) eine Broschüre zur Krippenpädagogik an, die die pädagogischen Herausforderungen vor dem Hintergrund des bestehenden hessischen Bildungs- und Erziehungsplans vertieft. Darin wird insbesondere das Lernen als sozialer und konstruktiver Bildungsprozess beschrieben.

Neben den Fragen nach den pädagogischen Grundsätzen und Werteorientierungen muss Krippenpädagogik auch ganz konkrete Fragen beantworten:

- Wie soll das Verhältnis zu Krippenkindern gestaltet werden? (→ Kap. 4, 7)
- Welche zentralen pädagogischen Aufgaben hat die Pädagogin in einer Krippe? (→ Kap. 8, 10, 11)
- Wie und warum gestaltet man Angebote für Kinder? (→ Kap. 14–18)
- Welche Rahmenbedingungen sind für Krippen und Krippenkinder nötig (Tagesablauf, Sicherheitsmaßnahmen, Raumgestaltung)? (→ Kap. 6, 8, 13)
- Welcher Betreuungsschlüssel ist für Krippenkinder notwendig?

## Betreuungsschlüssel und Bildungsqualität

Für Krippen hat sich ein Betreuungsschlüssel von zehn Kindern und zwei bis drei pädagogischen Fachkräften als sinnvoll erwiesen. Der Betreuungsschlüssel (Fachkraft-Kind-Relation) ist ein zentraler Aspekt der Krippenpädagogik, weil dieses Verhältnis darüber entscheidet, wie viel Zuwendung und Zeit eine Fachkraft für jedes einzelne Kind hat und wie viele Episoden geteilter Aufmerksamkeit, also direkter Dialog über eine Sache oder Begebenheit, zwischen Fachkräften und Kindern entstehen können.

Tabelle 1.1 zeigt die Mindeststandards für die Berechnung der Fachkraft-Kind-Relation differenziert nach Kindern unterschiedlichen Alters und der Länge der Betreuungszeiten. Umso länger Kleinstkinder in einer Krippe sind, umso intensiver sollte das Beziehungsverhältnis zur Fachkraft sein. Allerdings weisen die Forscherinnen Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2008: 2) warnend auf folgendes Ergebnis ihrer Studie hin: „In der Mehrzahl der Bundesländer werden die aus wissenschaftlicher Sicht notwendigen Mindeststandards bezüglich der Fachkraft-Kind-Relation nicht erreicht. Damit ist in Frage gestellt, ob die in den Bildungsprogrammen ehrgeizig formulierten Ansprüche an die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen überhaupt erreicht werden können.“

	0 bis 1 Jahr	1 bis 2 Jahre	2 bis 3 Jahre
Bis 5 Stunden	1: 4	1: 6	1: 8
Über 5 bis 7 Stunden	1: 3,6	1: 5,5	1: 7,3
Über 7 bis 9 Stunden	1: 3,3	1: 5	1: 6,7
Über 9 Stunden	1: 3,1	1: 4,6	1: 6,2

Tab. 1.1: Mindeststandards der Fachkraft-Kind-Relation (vgl. Viernickel/Schwarz 2009: 24)

Unterläuft die Fachkraft-Kind-Relation die Mindeststandards, dann kann sich eine Reihe von Folgeproblemen ergeben. Ohne ausreichende Zeit für die Kinder und die Krippengruppe ist Bildung schwerlich möglich. Dies betrifft die zentrale Frage der Eingewöhnung (→ Kap. 4, 7), das Angebot von intensiven sprachlichen, musischen, ästhetischen oder sensorischen Angeboten (→ Kap. 14–18), die Aufmerksamkeit für Kinder mit besonderem Förderbedarf (→ Kap. 11) oder die nötige Kommunikation mit den Eltern (→ Kap. 22).

Krippen können heute nicht mehr unter dem Aspekt „Betreuung“ betrachtet werden. Kindliche Bildung beginnt mit der Geburt und die sozialen und emotionalen Bindungen sind für die Bildungsentwicklung entscheidend (→ Kap. 3, 4, 9). „In den ersten drei Lebensmonaten lernen Babys mehr als ein Student in vier Jahren (Gopnik u. a. 2003). Diese Tatsache ist in der Fachdiskussion weitgehend bekannt. Die damit ver-

bundenen fachlichen Anforderungen in den Bereichen der Beziehungsgestaltung (→ Kap. 4), der Beobachtung (→ Kap. 10) und der Bildung und Erziehung (→ Kap. 9) muss gegenüber politischen Entscheidungsträgern beständig vertreten und eingefordert werden.

Dass die Qualität von Krippen durchaus verbesserungswürdig ist, zeigt auch der folgende Erfahrungsbericht einer Fachschullehrerin.

**Erfahrungsbericht:** „Zunehmend beobachte ich in Krippen eine mir sehr bedenkliche Entwicklung. Zurzeit bin ich wieder mit Praxisbesuchen bei meinen Schülern unterwegs und sehe vermehrt Krippengruppen, die in nicht mehr benötigten oder extra angebauten Räumen von Kindergärten eingerichtet werden. Diese Krippen bestehen in der Regel aus einem großen Raum, an dessen Seiten eine Bauecke, eine Lese- und Kuschelecke eingerichtet ist. Wenn ich dann das Geschehen von außen betrachte, werden in der Regel ein sehr unkonzentriertes, lautes Gerenne und Geschreie sichtbar. Aus meiner Sicht haben die Kinder kaum eine Chance in ein explorierendes Lernverhalten einzutauchen, weil sie ständig gestört werden, weil sie ständig damit beschäftigt sind, die Geräusche abzuscannen, um sie nach ihrer emotionalen Botschaft zu bewerten. Sie werden unruhig, unzufrieden, immer lauter und es findet selten ein tiefes, experimentelles Spiel statt. Davon abgesehen weisen diese Gruppen auch selten eine Struktur im Spiel und Spielangebot auf. Einzig der pflegerische Tagesablauf ist zu erkennen, was aus meiner Sicht deutlich zu wenig ist. Mittlerweile kann ich Kritiker der Krippenerziehung sehr gut verstehen, die Angst vor den Folgen einer unsachgemäßen Krippenerziehung haben. Bis vor zwei bis drei Jahren war ich ein großer Verfechter der Krippe, aber bei der jetzigen Umsetzung sehe ich ganz große Probleme.“

Dies ist nun eine ernstzunehmende Einzelbeobachtung, doch was haben größere Studien herausgefunden?



Abb. 1.2: Gute Krippenarbeit braucht eine gute Fachkraft-Kind-Relation

### 1.3 Schaden Krippen? – Fakten aus Krippenstudien

In vielen Bereichen des Lebens greifen wir auf Forschungsergebnisse zurück. Dies gilt auch für die Krippenpädagogik. Allerdings ist die Arbeit in Krippen und ihre Bedeutung für die jungen Kinder bislang nur wenig erforscht worden. Anders als z. B. in der Schulforschung ist das Feld der Krippenforschung in Deutschland und auch auf internationaler Ebene eher überschaubar. Schwierigkeiten bestehen zudem in der

praktischen Umsetzung von Forschungsfragen. Krippenkinder können nicht befragt werden, da sie noch nicht oder nicht ausreichend sprechen können. Auch Experimente, z. B. im Bereich des pädagogischen Handelns, verbieten sich vielfach aus ethischen Gründen, sodass die Wissenschaftler vor die Aufgabe gestellt sind, Untersuchungsinstrumente zu entwickeln, die Erkenntnisse liefern, ohne dass die beforschten Kinder zu „Versuchskaninchen“ werden. Das ist insofern problematisch, da es ja gerade das Ziel der Wissenschaft ist, systematisch zu verstehen, was ist, und dieses Wissen für die praktische Anwendung im Leben der Menschen zugänglich zu machen. Unterschieden werden kann zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung.

**Grundlagenforschung:** Ziel ist es, grundlegendes Wissen über allgemeine Zusammenhänge und Entwicklungen zu erheben. Sie liefert damit vielfach eine Basis für weitere Untersuchungen und Fragestellungen. Für die Krippenpädagogik essentielle Grundlagenforschung wird und wurde vor allem in der Entwicklungspsychologie betrieben. Zur Grundlagenforschung kann man auch die Bindungsforschung rechnen (→ Kap. 4): John Bowlby und Mary Ainsworth erforschten ab den 1940er Jahren die Entstehung der Beziehung zwischen dem Säugling und Kleinkind und seinen primären Bezugspersonen, unterschiedliche Ausprägungen, dessen was heute als „Bindung“ verstanden wird und deren Auswirkungen auf den weiteren Lebenslauf eines Individuums (siehe dazu Grossmann/Grossmann 2009). Daneben kann man auch die Säuglingsforschung, die Spielforschung, die psychoanalytische Forschung und die Neurowissenschaften als relevante Grundlagenforschung für die Krippenpädagogik bezeichnen.

**Angewandte Forschung:** Ziel der angewandten Forschung ist es, Fragen mit gewissem Anwendungsbezug zu beantworten. Auf die Krippenpädagogik bezogen sind das z. B. Fragen wie:

- Wie geht es Krippenkindern in der Einrichtung?
- Wie wirkt sich die Fremdbetreuung auf die Kinder aus?
- Wovon profitieren Kinder?
- Welche Kompetenzen benötigen Fachkräfte für ihre Arbeit in der Krippe?

Im Folgenden wird ein knapper Überblick über sechs wichtige Studien gegeben, die für die Krippenpädagogik zentral sind.

### NICHD: Entwicklungsunterschiede über einen langen Zeitraum (1991)

Eine der ersten und gleichzeitig auch größten Untersuchung ist die „Study of Early Child Care“ des National Institute of Child Health and Human Development der USA, die in Deutschland unter der Abkürzung NICHD-Studie bekannt ist. Diese Längsschnittuntersuchung begann 1991. Es wurden zu Beginn 1364 Kinder und deren Familien ab der Geburt der Kinder bis zum sechsten Schuljahr begleitet, die Kinder, ihre Eltern, Betreuerinnen, Erzieherinnen und Lehrerinnen befragt und beobachtet bzw. getestet. Ziel der Forscher war herauszufinden, in welcher Weise sich die Unterschie-

de der Betreuungssettings von Kindern – zu Hause, in Krippe, Kita oder Tagesmutter – in deren sozialemotionaler und kognitiv-sprachlicher Entwicklung sowie letztlich in den schulischen Erfolgen niederschlagen (vgl. US Department of Health and Human Services 2006: 2).

Wesentliche Ergebnisse:

- Die Ausprägung der Qualität des Betreuungssettings ist eine wichtige Grundlage für eine auf allen Ebenen und auch bis nach dem Schuleintritt bestehende positive Entwicklung der untersuchten Kinder.
- Stärkeren Einfluss als die Fremdbetreuung – egal welcher Qualität – nehmen die sogenannten Familienfaktoren wie etwa die Qualität der elterlichen Betreuung und das Familieneinkommen auf die Entwicklung der Kinder (vgl. Textor o.J.: 1 ff.).

Kritik an der NICHD-Studie wurde vor allem im Hinblick auf die Auswahl der Stichprobe formuliert. Bezogen auf die US-amerikanische Bevölkerung war sie nicht repräsentativ, da die Studienteilnehmer vorwiegend weiß (76 Prozent) waren und vor allem aus Familien mit einem höheren Bildungsabschluss und höherem Familieneinkommen kamen (vgl. Textor o.J.: 1).

## EPPE: Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung (1997–2003)

In Großbritannien wurde zwischen 1997–2003 unter dem Titel „Effective Provision of Preschool Education (EPPE)“ die erste europäische Längsschnittstudie durchgeführt. Untersucht wurden 2800 Kinder in 141 Krippen, Kitas und anderen für das Land typischen Einrichtungen sowie über 300 Kinder, die in den ersten Lebensjahren ausschließlich innerhalb ihrer Familien betreut wurden. Die Kinder wurden im dritten und siebten Lebensjahr unter der Fragestellung getestet, welche Effekte der jeweiligen Betreuungsform bei den Kindern festgestellt werden können, ob es Einrichtungen gibt, deren Einfluss auf die Entwicklung der Kinder positiver wirkt als der anderer und worin diese Unterschiede bestehen, sowie wie sich ein Eintritt in die Betreuung vor dem vierten Lebensjahr auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Zusätzlich wurden bei den Betreuungspersonen – Eltern, Fachkräften und Lehrerinnen – Daten über das Kind, seine Lebensverhältnisse sowie die besuchte Kindertageseinrichtung erhoben (vgl. Siraj-Blatchford u. a. 2010: 15 f.).

Wesentliche Ergebnisse:

- Die Entwicklung der Kinder wird durch die Erfahrungen in vorschulischen Einrichtungen gefördert.
- Kinder, die vor dem zweiten Lebensjahr in einer Einrichtung betreut wurden, zeigten mit drei und fünf Jahren mehr anti-soziales Verhalten als Kinder, die zu Hause betreut wurden. In den beiden Jahren nach der Einschulung zeigten sie dann jedoch eine bessere intellektuelle Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit sowie ein besseres Sozialverhalten.

- Die Dauer der täglichen Fremdbetreuung wurde als unwesentliche Einflussgröße für die kindliche Entwicklung festgestellt.
- Doppelt so stark wie der Einfluss der Einrichtung war bei den untersuchten Kindern der Einfluss der Familienfaktoren. War die Qualität der Einrichtung eher niedrig, wiesen die Forscher nach, dass eine gute Familienerziehung die negativen Einflüsse auf die Kinder kompensierte. Trotzdem war besonders bei Kindern aus sozial schwachen Familien bei der Einschulung ein positiver Effekt einer frühen Betreuung nachweisbar.
- Großen Einfluss auf die kognitive Leistungsfähigkeit und sozial- emotionale Entwicklung der Kinder nimmt die Qualität der familialen Lernumgebung ein, ohne dass ein Zusammenhang zum sozioökonomischen Status der Eltern hergestellt werden konnte.
- Eine hohe Qualität der pädagogischen Einrichtungen wirkte bis zum Ende des zweiten Schuljahres positiv auf die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder.
- Die Qualität der Einrichtung steht in Abhängigkeit zu gut qualifiziertem Personal und einer pädagogischen Praxis, die den Kindern eine positive Lernumgebung bereitstellt (vgl. Textor o.J.: 1 ff.; Siraj-Blatchford u. a. 2010: 15 f.).

### Wiener Krippenstudie (WiKi): Eingewöhnungsprozesse (2007)

Die Wiener Krippenstudie wurde 2007 an der Universität Wien gestartet und wird dort von Wilfried Datler (Psychoanalytische Pädagogik) und Lieselotte Ahnert (Psychologie) geleitet. In der Wiener Krippenstudie wurden 104 Kinder im Alter zwischen 10 und 32 Monaten unter dem Gesichtspunkt des Eingewöhnungsverlaufs untersucht. Die Forscherinnen wollten Folgendes herausfinden:

- Wie erleben Kinder den Eintritt in die Kinderkrippe und wie gestalten sich die Eingewöhnungsverläufe über die Zeit hinweg?
- Welche Faktoren nehmen auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher bzw. hemmender Weise Einfluss?
- Welche Konsequenzen sind angesichts der Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen zu ziehen? (vgl. Datler/Datler/Hover-Reisner 2010: 86).

Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein aufwändiges Forschungsverfahren entwickelt. Die Kinder wurden zunächst vor der Aufnahme in die Krippen zu Hause besucht und ihr Bindungsverhalten, die familiäre Situation und mütterliche Trennungsängste erhoben. Auch der Basiswert des Stresshormons Cortisol wurde bei den Kindern über eine Speichelprobe festgestellt. Dann wurden die Kinder zwei Wochen nach der Aufnahme in die Krippe und zu weiteren Terminen von den Beobachterinnen beim Abschied von den Eltern gefilmt. Danach wurde auch das Verhalten der Erzieherinnen in den Gruppen erfasst sowie über den Tag verteilt vier weitere Speichelproben genommen. Die letzte Abschlussuntersuchung fand nach einem Jahr statt. Elf

der 104 Kinder wurden zusätzlich über einen Zeitraum von sechs Monaten mithilfe der „Young Child Observation“-Methode intensiv mehrere Stunden am Tag beobachtet.

Als Maßstäbe und Kriterien für die Frage eines gelungenen Eingewöhnungsprozesses wurden drei Aspekte festgelegt. Die Kinder werden von der Krippenpädagogin so begleitet,

- „dass sie unter der Trennung und dem Getrenntsein von ihren vertrauten Bezugspersonen in möglichst geringem Ausmaß leiden“ (Datler u.a 2010: 88).
- „dass sie das neue, das sie in der Krippe vorfinden, zusehends als interessant und bereichern wahr- und aufnehmen können“ (ebd.).
- „dass sie zusehends in die Lage versetzt werden, soziale Beziehungen als dynamische Austauschprozesse zu gestalten, in denen es zwischen den Beteiligten kontinuierlich zu Akten der wechselseitigen Abstimmung aufeinander kommt“ (ebd.).

Damit stellen die Autoren die Eingewöhnung als Bestandteil der Bildung heraus. Gerade die Affektregulation, das interessengeleitete Beschäftigen mit dem Fremden und der dynamische Austausch mit anderen stellen in dieser Lebensphase besondere Herausforderungen dar.

Wesentliche Ergebnisse:

- Die Einschätzung des kindlichen Verhaltens im Eingewöhnungsprozess stellt eine hohe Herausforderung an die Krippenpädagogin dar. Die Belastung einer Eingewöhnung ist nicht nach zwei Wochen abgeklungen, sondern kann manchmal Monate andauern.
- Jüngere Kinder schaffen den Bindungsaufbau zu den Pädagoginnen in der Krippe schneller. Kinder mit mehreren Geschwistern zeigen in Krippen weniger Anzeichen von Stress. Einzelkinder brauchen bei der Eingewöhnung länger (vgl. Ahnert In: Ahne 2013: 19). Insgesamt hat das Beziehungsgeschehen – Kind, Familie, Pädagogin, Peers (vgl. Kap. 12) – einen großen Einfluss auf den Verlauf der Eingewöhnung (vgl. Datler u. a. 2010: 94).
- Unauffällige, stille Kinder werden häufig in der Eingewöhnungsphase als „geglückt oder gelungen eingewöhnt“ wahrgenommen. Die Forscher der WiKi fanden jedoch heraus, dass diese ruhigen Kinder einer besonderen Aufmerksamkeit in der Eingewöhnungsphase bedürfen, weil sie ihren Gefühlen keinen so starken Ausdruck verleihen und die Gefahr des inneren Rückzugs bestehe (zielloser umhergehen, verloren wirken, geringe Sozialkontakte). In diesem Zusammenhang wurde auch festgestellt, dass Kinder, die ihren Gefühlen stärker Ausdruck verleihen, z. B. durch Weinen, selbst für die liebevolle Zuwendung und den Trost sorgen (vgl. Fürstaller u. a. 2011: 24).
- Die Werte des Stresshormons Cortisol sind bei Kindern in qualitativ schlechten Krippen höher und in qualitativ hochwertigen Krippen (kleine Gruppen, guter Betreuungsschlüssel, gut ausgebildetes und feinfühliges Personal) sinken diese Werte bei den Kindern schneller.

- Kinder, die abrupt eingewöhnt werden, weisen eine höhere Stressbelastung auf. Dennoch sei der Stresslevel bei der Krippeneingewöhnung in der Regel nicht krankmachend. Der durchaus messbare Stress bei Krippenkindern wird von den Forschern auch nicht nur negativ bewertet, denn den Kindern stellen sich auch im Alltag emotionale Herausforderungen wie etwa die Geburt eines Geschwisterchens oder Trennungserfahrungen (vgl. Ahne 2013: 17).
- Weil das Wissen um die innere Welt von Kleinstkindern, die Eingewöhnung und die spezifischen Herausforderungen der Krippenpädagogik so zentral sind, haben die Forscher eine Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte als Folgeprojekt entwickelt (WiKo).

Gerade weil die Qualität der Krippe und der Betreuung so zentral sei, warnen die Autoren der Wiener Krippenstudie vor der Aufweichung oder Absenkung von Qualitätsstandards im Krippenbereich.

### NUBBEK: Qualität in deutschen Krippen (2010)

Mit der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)“ wurde beginnend im Jahr 2010 von einem deutschen Forschungsverbund erstmals erforscht,

- welche Einflussfaktoren in Deutschland in den unterschiedlichen frühkindlichen Betreuungssettings wirken,
- welchen Einfluss die Betreuungserfahrungen auf das Leben der Kinder nehmen,
- welche Einstellungen Eltern gegenüber den unterschiedlichen Betreuungsformen haben
- und was ihre Motive bei der Wahl einer Betreuungsform für das eigene Kind sind.

Zudem sollte mit der Untersuchung Wissen über die Bedeutung „(...) früher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder mit Migrationshintergrund (...)“ gewonnen werden (vgl. Tietze u. a. 2012: 3). Zur Gewährleistung der Repräsentativität der Daten wurden aus acht Bundesländern 32 Gebietseinheiten ausgewählt, aus denen per Zufall verschiedene Betreuungssettings mit 1956 Zwei- und Vierjährigen ausgewählt wurden. Einbezogen wurden dabei alle öffentlich geförderten außerfamiliären Betreuungsformen sowie ausschließliche Familienbetreuung. Die Daten wurden mittels eines sogenannten Methodensamplings gesammelt, also der Kombination unterschiedlicher wissenschaftlicher Forschungsmethoden. Untersuchungsinstrumente waren:

- Befragung der Eltern
- Testung der Kinder
- Einschätzung der Kinder durch die Mütter
- Interviews und Fragebögen in den Betreuungssettings
- Mehrstündige Beobachtungen durch die Forscher
- Einschätzungen der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte.

Dabei griffen die Forscher z.T. auf bereits bestehende Untersuchungsinstrumente wie die Integrierte Qualitäts-Skala (IQS), die Kindergarten-Skala (KES-RZ), die Krippen-Skala (KRIPS-RZ) oder das Infant Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA) zurück (ebd. 3ff).

Wesentliche Ergebnisse:

- Im ersten Lebensjahr werden 90 Prozent der Kinder innerhalb ihrer Familie (auch von den Großeltern) betreut, im zweiten Lebensjahr werden 41 Prozent der Kinder ausschließlich in ihren Familien betreut, im dritten Lebensjahr werden 60 Prozent der Kinder durchschnittlich 25 Stunden institutionell betreut.
- Kinder mit Migrationshintergrund werden länger innerhalb ihrer Familien betreut und verbringen insgesamt weniger Zeit in außerfamiliären Betreuungssettings. Es bestehen messbare Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich Erziehungszielen, sozioökonomischem Status, Bildungsstand, Familienzusammensetzung und Erwerbstätigkeit.
- Gemäß der Individualität der einzelnen Familien ist auch das Maß der pädagogischen Prozessqualität, das die Kinder in ihrem familiären Umfeld erfahren, unterschiedlich ausgeprägt. Einfluss auf die familiäre Prozessqualität nehmen die Höhe des Bildungsstands der Mutter und eine geringe Ausprägung von depressiven Symptomen und Neurotizismus bei den Eltern. Führen die Eltern einen gemeinsamen Haushalt, leben in diesem wenige Kinder und fühlen sich die Eltern für die frühkindliche Bildung und Erziehung verantwortlich, steigt die pädagogische Prozessqualität. Russischer/türkischer Migrationshintergrund steht dabei in Zusammenhang mit einer niedrigeren Prozessqualität.
- Trotz beschränkter Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren nutzen sowohl erwerbstätige Eltern wie auch Mütter ohne Job oder Ausbildung außerfamiliäre Betreuung.
- Eltern, die sich für eine frühe außerfamiliäre Betreuung entscheiden, erwarten positiven Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes. Eltern, die ihr Kind hauptsächlich innerhalb der Familie betreuen, begründen dies mit ihren Erziehungsvorstellungen.
- Ein Drittel der befragten Eltern gaben als Grund für die familiäre Betreuung an, keinen Betreuungsplatz gefunden zu haben sowie Faktoren wie Öffnungszeiten oder Erreichbarkeit.
- Über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungssettings weisen eine mittlere pädagogische Prozessqualität auf, weniger als 10 Prozent gute pädagogische Prozessqualität und unzureichende Qualität etwa 10 Prozent. In altershomogenen Gruppen ist eine höhere Prozessqualität messbar als in altersheterogenen Gruppen.
- Mitte der 1990er Jahre wurde zum ersten Mal die Prozessqualität in deutschen Kitas erforscht. 2012 konnten die Forscher keine Unterschiede zu den früheren Messungen feststellen.
- Die familiären Faktoren nehmen stärkeren Einfluss auf den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder als die außerfamiliären Betreuungssettings. Bei Kin-

dern mit Migrationshintergrund zeigt sich das am deutlichsten im Bereich ihrer deutschsprachlichen Kompetenzen (vgl. Tietze u. a. 2012: 6 ff.).

### Bertelsmann: Volkswirtschaftlicher Nutzen des Krippenbesuchs (2008)

Die Behauptung „der beste Bildungsort für Kleinstkinder ist die Familie“ ist nach einer 2008 erschienenen Studie fraglich. Die von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebene Langzeitstudie untersuchte den volkswirtschaftlichen Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Die Studie legte den Schwerpunkt auf langfristige Bildungseffekte bei Krippenkindern. Dabei wurde untersucht, ob der Krippenbesuch einen positiven Einfluss auf den späteren Schulbesuch und damit auch auf das zu erwartende Lebenseinkommen hat. Dazu wurden die Geburtsjahrgänge 1990 bis 1995 von in Deutschland geborenen Kindern hinsichtlich ihrer späteren Einstufung in die drei Schultypen (Haupt-, Realschule, Gymnasium) untersucht. Es wurde verglichen, ob bei Krippenkindern eine „höhere“ Einstufung gegenüber „nur Kindergartenkindern“ festzustellen ist. Es zeigte sich, dass die Bildung der Eltern den größten Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Kinder hat. Daneben konnte aber belegt werden, dass die frühkindliche Bildung einen sehr hohen Einfluss auf die Bildungswege der Kinder hat. Für den Durchschnitt der Krippenkinder erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, von 36 auf rund 50 Prozent. Kleinstkinder aus benachteiligten Milieus profitieren besonders von einem Krippenbesuch. Die Studie hatte den ökonomischen Nutzen eines Krippenbesuchs im Blick. Anders formuliert: Was bekommt eine Gesellschaft an Nutzen zurück, wenn sie in frühkindliche Bildung investiert. Dabei wurde zugrunde gelegt, dass ein Kind, das einmal einen Gymnasialabschluss macht, auch ein höheres Lebenseinkommen erzielen und auch mehr Steuern (zurück)zahlen wird. Ein Fazit dieser Studie lautet: Ein Euro, der heute in die frühkindliche Krippenbetreuung investiert wird, wird sich in einigen Jahren verdreifachen.

**Aufgabe:** Suchen Sie im Internet die Studie „Volkswirtschaftlicher Nutzen frühkindlicher Bildung in Deutschland“ und diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe zwei Fragen:

- 1 Sehen Sie eher Probleme oder eher Chancen, „Krippenkinder“ unter der Perspektive des „volkswirtschaftlichen Nutzens“ zu betrachten?
- 2 Müssten die Ergebnisse nicht dazu führen, eine „Krippenpflicht für alle Kinder“ einzuführen?

## KIGGS: Psychische Gesundheit von Kindern (2003–2016)

Wichtige Erkenntnisse für die Krippenpädagogik stammen auch aus Studien, in denen Bildung, Betreuung und Erziehung nicht zentral im Fokus des Forschungsinteresses stehen. In den Jahren 2003–2006 begann das Robert-Koch-Institut mit der Längsschnittstudie „KIGGS – Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“. In der ersten Erhebungswelle wurden in 137 für die BRD repräsentativen Städten 17 641 Jungen und Mädchen untersucht sowie in einer zweiten Erhebungswelle deren Eltern telefonisch befragt. Diese Gruppe bildet die Kohorte, die in der dritten Untersuchungswelle (2013–2016) erneut kontaktiert und untersucht werden soll (vgl. [kiggs-studie.de](http://kiggs-studie.de)). Auf diese Weise wurden zahlreiche Daten zu allen die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen betreffenden Bereichen gesammelt wie z. B.

- Das Ernährungsverhalten
- Die körperliche Entwicklung
- Einflüsse während der Schwangerschaft
- Medienkonsum
- Impfungen
- Allergien
- Verhaltensauffälligkeiten
- Risiko- und Schutzfaktoren für psychische Erkrankungen
- Gewalterfahrungen.

In einer Teilauswertung spielte auch die Frage eine Rolle, inwiefern die außerfamiliäre vorschulische Kindertagesbetreuung einen Einfluss auf die psychische Gesundheit und die soziale Kompetenz hat (vgl. Schlack u. a. 2007). Dazu wurde eine Befragung der Eltern vorgenommen, die Angaben zu fünf Verhaltensbereichen vornehmen sollten:

- Emotionale Probleme
- Verhaltensprobleme
- Hyperaktivitätsprobleme
- Probleme mit Gleichaltrigen
- Prosoziales Verhalten.

Außerdem wurden weitere Einflussgrößen wie Familienstatus oder Ausbildungsabschluss abgefragt.

Diese Angaben wurden zusammengefasst und zwischen folgenden Gruppen verglichen: „Kinder, die nie in Tagesbetreuung waren, Kinder mit Betreuungsbeginn bis einschließlich 3 Jahren und Kinder, die mit 4 Jahren und später in vorschulische Kindertagesbetreuung kamen“ (Schlack 2007: 1254). Im Hinblick auf die psychische Gesundheit zeigte sich, dass familiäre Faktoren wie der Ausbildungsabschluss der Mutter, ob die Kinder nur von einem Elternteil erzogen wurden oder auch Migration einen höheren Einfluss auf mögliche psychische Auffälligkeiten bei Kindern haben (Schlack 2007: 1254). Für die vorschulische Kindertagesbetreuung konnte kein bedeutsamer

Einfluss auf die psychische Gesundheit nachgewiesen werden. Die Autoren fanden keine Hinweise, „dass Kinder, die sich aktuell, d. h. zum Befragungszeitpunkt, in einer vorschulischen Kindertagesbetreuung befanden, ein höheres Risiko für psychische Auffälligkeiten tragen“ (Schlack 2007: 1255). Allerdings konnten die Autoren auch keine Hinweise darauf finden, dass fremdbetreute Kinder ein besseres prosoziales Verhalten aufweisen. Gerade weil Kinder aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien die vorschulische Kindertagesbetreuung am wenigsten und am spätesten in Anspruch nehmen, aber laut KIGGS-Studie am ehesten unter einer psychischen und gesundheitlichen Beeinträchtigung leiden, kommt der vorschulischen Kindertagesbetreuung eine wichtige Kompensationsaufgabe zu.

**Fazit:** Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind in besonderem Maße emotional und sozial von der Fürsorge und dem einfühlsamen und sensiblen Umgang der Erwachsenen abhängig. Damit die Chancen des Krippenbesuchs im Bereich der sprachlichen, sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung wirksam werden, ist das Streben nach einer möglichst hohen Qualität verpflichtend. Die Verantwortung dafür tragen politische Entscheidungsträger, die vielfach die Rahmenbedingungen (Fachkraft-Kind-Relation, Ausbildungsqualität usw.) festlegen. Aber auch jede Fachkraft, jede Leitung und jedes Team muss – trotz teilweise widriger Rahmenbedingungen – ein Höchstmaß an Qualität anstreben und daran kontinuierlich weiterarbeiten. Liebevolle, wertschätzende und kontinuierliche Bindungsbeziehungen in Krippen eröffnen gerade für Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status vielfältige soziale, sprachliche und kognitive Entwicklungsmöglichkeiten, die Einfluss auf den gesamten Lebensverlauf eines Kindes nehmen.

## 1.4 Krippenausbau und Professionalisierung – zukünftige Herausforderungen

Das Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz; KiföG) vom 16. Dezember 2008 sieht ab dem 1. August 2013 einen Anspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung auch für unter Dreijährige vor. Das Kinderförderungsgesetz ist eine Änderung des achten Buches des Sozialgesetzbuches und regelt den Anspruch auf einen Krippen- oder Kindertagespflegeplatz.

### **Kifög § 24: Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege**

„(2) Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege. (...)“

(3) Ein Kind, das das dritte Lebensjahr vollendet hat, hat bis zum Schuleintritt Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben darauf hinzuwirken, dass für diese Altersgruppe ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen zur Verfügung steht. Das Kind kann bei besonderem Bedarf oder ergänzend auch in Kindertagespflege gefördert werden.“

Der mit diesem Gesetz verbundene Ausbau von Krippen wird derzeit massiv von öffentlichen und freien Trägern, von Kommunen, aber auch von kommerziellen Anbietern umgesetzt. Mit dem Ausbau des U3-Bereichs und dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr sind die Kommunen vor die Aufgabe gestellt worden, ihre Kindergartenbedarfsplanung auch für den Krippenbereich vorzunehmen. Kindergartenbedarfsplanung ist Bestandteil der Sozialplanung. Diese ermittelt und beschreibt konkrete Bedürfnisse oder Lebenslagen von Menschen, um so vorausschauend soziale Unterstützungssysteme zu steuern. Bei der Kindergartenbedarfsplanung werden dabei die Einwohnerzahlen und hier vor allem die in der Kommune lebenden Kinder im Alter von ein bis drei Jahren errechnet. Berücksichtigt wird die Geburtenentwicklung in der Gemeinde. Davon ausgehend kann der erwartete Bedarf an Krippenplätzen ermittelt werden. Dabei wird eine Versorgungsquote von 35 Prozent angestrebt, von denen 70 Prozent in Krippen und 30 Prozent in der Kindertagespflege bereitgestellt werden sollen. In einer Stadt mit 100 Kindern im Alter von ein bis drei Jahren müssten demnach 35 Plätze für Kinder unter drei Jahren bereitgestellt werden (ca. 24 Plätze in einer Krippe, 11 in der Kindertagespflege).

### Aufgabe:

- 1 Gehen Sie auf die Website ihres Landkreises oder Ihrer Kommune. Suchen Sie den Kindergartenbedarfsplan Ihrer Kommune bzw. Ihres Landkreises oder erkundigen Sie sich danach. Stellen Sie fest, wie der Bedarf dort errechnet wird und welchen Stand der Ausbau des U3-Bereichs in Ihrer Gemeinde hat.
- 2 Projektvorschlag: Sie wollen eine Krippe gründen. Bei Gründung oder Verlängerung eines Betreuungsangebotes für Kinder müssen bestimmte gesetzliche Grundlagen beachtet werden. Für die Betriebserlaubnis einer Kindertageseinrichtung ist § 45 SGB VIII maßgeblich. Informieren Sie sich im Internet über diesen Paragraphen. Wer gilt in Ihrem Bundesland als „geeignete Kraft“, die in einer Krippe arbeiten darf. Recherchieren Sie dazu die Mindestverordnung Ihres Bundeslandes. Lassen Sie sich auch von einem Jugendamt die Bestimmungen über eine Betriebserlaubnis einer Kita geben. Laden Sie eine Fachvertreterin des Jugendamtes ein und lassen Sie sich über notwendige Schritte zur Krippengründung informieren.

## Fachkräftemangel

Im Jahr 2010 arbeiteten fast 420 000 pädagogisch tätige Personen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen – Tendenz weiter steigend. Für die Ausbauphase der Krippenplätze haben Thomas Rauschenbach und Matthias Schilling immer wieder unterschiedliche Berechnungen vorgenommen, um den Bedarf an Krippen- und Kita-Plätzen sowie den Fachkräftebedarf zu ermitteln. Da das Handlungsfeld stark in Bewegung ist – Veränderungen des Ausbaus der Tagespflege, Variation der Krippenplatznachfrage usw. –, gibt es Berechnungen für unterschiedliche Szenarien. Deutlich wird daraus, dass der Bedarf an Fachkräften mit Vollzeitstellen in der Kindertagesbetreuung und der Kindertagespflege in den nächsten Jahren mehrere Zehntausend ausmachen wird. Als Lösungsmöglichkeiten gegen den Mangel an Fachkräften schlagen die Autoren (2009, 2010) folgende Maßnahmen vor:

- Erhöhung der Ausbildungskapazitäten in der Erzieherinnenausbildung
- Ausbau der Hochschulstudiengänge für Elementarerziehung
- Verstärkter Berufswiedereinstieg
- Arbeitszeitaufstockung von Teilzeitbeschäftigten
- Erhöhung der Anzahl der Kinder pro Tagespflegeperson
- Berufseinstieg über Bundesländergrenzen hinweg
- Verstärkte Qualifizierung zusätzlicher Tagespflegepersonen.

Problematisch müssen insbesondere Versuche eingestuft werden, in Kitas und Krippen Personen mit fachfremder Ausbildung einzusetzen. Kritiker befürchten, dass dies zu einer Aushöhlung des „Fachkräftebegriffs“, zu einer Schwächung des Berufsbildes „Erzieherin“ („Erziehen kann ja jeder.“) und zu einer nicht verantwortbaren Absenkung der Krippenqualität führen könne.

Eine weitere Strategie dem Fachkräftemangel entgegenzutreten ist, für mehr männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu werben. Eine aktuelle Studie des Bundesministeriums für Familie (2010) hat Kita-Leiterinnen, Träger und Eltern befragt und liefert zahlreiche Ergebnisse zur Situation von Männern in Kitas und in der Erzieherausbildung. Ein zentrales Ergebnis ist, dass Männer in Kindertageseinrichtungen hochwillkommen sind, aber derzeit nur ca. drei Prozent der Fachkräfte in Kitas ausmachen. Gerade im Krippenbereich seien es „Verdachtsmomente“, die sich auf die Ausbildungswahl auswirken. „Der Missbrauchsverdacht führt in erster Linie zu Verunsicherungen bei männlichen Auszubildenden (aber auch bei männlichen Erziehern) und schränkt diese in der täglichen professionellen Arbeit ein. Um sich vor Verdachtsmomenten zu schützen, halten sich männliche Erzieher und Auszubildende immer wieder demonstrativ in der Arbeit insbesondere mit Mädchen zurück. Einige der befragten Männer sind auch explizit von ihren Vorgesetzten oder Kolleginnen darauf hingewiesen worden, zum Beispiel beim Wickeln die Tür aufzulassen oder im Schlafrum nicht alleine auf die Kinder aufzupassen“ (BMFSFJ 2010: 63). Diese Vorbehalte bestätigen sich aber bei den befragten Eltern kaum. 86 Prozent der Eltern würden ihr Kind eher bedenkenlos einem männlichen Erzieher anvertrauen.

**Aufgabe:** Diskutieren Sie folgende Fragen: Was halten Sie davon, mehr männliche Erzieher in Kitas und Krippen einzusetzen? Worin liegen dabei die Chancen für ein Kita-Team? Sollten männliche Erzieher in einer Krippe bestimmte Aufgaben, z. B. Wickeln, nicht übernehmen?

## Professionalisierung im U3-Bereich

Das Thema Professionalisierung im U3-Bereich ist ein zwiespältiges und widersprüchliches Thema. Einerseits bestätigen Studien wie die bereits erwähnte Bertelsmannstudie die hohe Bedeutung der Frühen Kindheit im Rahmen der gesamten Bildungsentwicklung, andererseits hinken die Ausbildungsqualität und -quantität noch weit hinter den notwendigen Gegebenheiten hinterher. Träger und Leitungspersonen bemängeln oftmals das Fehlen qualifizierten Personals. Da aber die finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt, Krippen gebaut und die angestrebten Krippenplätze bereitgestellt werden, wird in den kommenden Jahren Personal eingestellt werden, dem noch relevante Erfahrungs- und Wissensbereiche fehlen, mit einem entsprechend großen Fort- und Weiterbildungsbedarf. Hinzu kommt noch, dass ein Drittel der Krippenplätze durch Tagespflege abgedeckt werden soll. Tagesmütter erwerben zwar heute auch eine pädagogische Grundqualifikation, z. B. in Form des DJI-Curriculums ([www.handbuch-kindertagespflege.de](http://www.handbuch-kindertagespflege.de)), sind aber von ihrer formalen Qualifikation nicht mit ausgebildeten Krippenpädagoginnen vergleichbar, die sich auf der Basis von Fachschulausbildungen die nötigen Kompetenzen in Weiterbildungen erarbeitet haben. Außerdem arbeiten Tagespflegepersonen in der Regel unter anderen Arbeitsbedingungen (kein Team, keine Fachberatung usw.).

Die Anstrengungen der Professionalisierung werden derzeit auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen vorangetrieben und können hier nur exemplarisch angedeutet werden. Vorangestellt werden muss, dass Professionalisierung auch vor dem Hintergrund der sozialen, beruflichen und ökonomischen Lage von Erzieherinnen betrachtet werden muss. Die von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie liefert diesbezüglich ein höchst bedenkliches Bild (vgl. Fuchs-Rechlin 2010). Die Teilzeit- und Befristungsquote steigt in diesem Arbeitsfeld weiter an. Mit dem erzielten Einkommen dieser Teilzeitbeschäftigung kann die Existenz nicht selbstständig gesichert werden. Daher sind von dieser ökonomischen Benachteiligung vor allem Alleinerziehende und jüngere Fachkräfte betroffen. Da in sozialen Berufen insgesamt weniger verdient wird als in anderen Berufen mit vergleichbarer Ausbildungsdauer, neigen nach der Ausbildung vor allem Männer zur Abwanderung in andere Berufsfelder. Bezüglich dieser Ergebnisse muss darauf verwiesen werden, dass Berufsverbände wie die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft beharrlich daran arbeiten, die ökonomische Lage der Fachkräfte zu verbessern.

**Bundesebene:** Auf dieser Ebene wurde die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) ins Leben gerufen. Dieses am Deutschen Jugendinstitut verankerte Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung setzt sich durch Studien, Expertisen und Qualifizierungsangebote dafür ein, dem frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland inhaltliche Impulse zur Professionalisierung zu geben. Ziel ist es, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern ([www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)).

**Länder und Kommunen:** Um den gesetzlichen Anspruch auf einen Krippenplatz zu errechnen, verfolgen viele Kreise und Kommunen eine Kombination unterschiedlicher Strategien. Dazu gehören Maßnahmen wie die Öffnung von Kindergärten für Zweijährige, die Umwandlung von Kindergartengruppen in Krippengruppen, die Einrichtung von neuen Krippen und der massive Ausbau der Kindertagespflege. Weil über die herkömmlichen Wege oftmals kein qualifiziertes Fachpersonal zu finden ist, werden auch landesspezifische Lösungen für Quereinsteiger in Form berufsbegleitender Ausbildungen entwickelt.

**Trägerebene:** Träger von Kindertageseinrichtungen gehen oftmals ihre eigenen Wege in der Weiterqualifikation des Krippenpersonals. So wurden z. B. von der Diakonie Niedersachsen Krippenberaterinnen in einer zweijährigen Fortbildung ausgebildet, die den professionellen Ausbau der Krippenplätze fachlich begleiten. Weiterhin wurden auch trägerspezifische Publikationen entwickelt, auf deren Kompetenz heute zurückgegriffen werden kann (→ Kap. 7).

## Multiprofessionelle und multidisziplinäre Teams

Die zuvor skizzierten Entwicklungen werden dazu führen, dass in Kindertageseinrichtungen mehr und mehr Menschen mit unterschiedlicher Qualifikation arbeiten. Neben der „traditionellen Erzieherin“ werden zunehmend akademisch ausgebildete Kindheitspädagoginnen, Quereinsteigerinnen mit berufsbegleitender Ausbildung und auch angelernte Hilfskräfte eingesetzt. Hinzu kommen teilweise weitere Fachdisziplinen wie Logopäden, Psychologen und Ergotherapeuten. Die unterschiedliche Qualifikationssituation wird zu multiprofessionellen Teams führen. Diese Kita-Teams und vor allem die Kita-Leitung sind vor die Aufgabe gestellt, nicht durch Abgrenzung gegeneinander, sondern durch klare Aufgabenteilung ihre Zuständigkeiten sowie persönlichen Stärken und Kompetenzen zu klären.

## Literatur

- Ahne, V. (2013): Immer Stress mit der Krippe. In: Geist und Gehirn (5) 2013, S. 14–19
- Ahnert, L./Kappler, G./Eckstein-Madry, T. (2012): Eingewöhnung in die Kinderkrippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel, S./Edelmann, D./Hoffmann, H./König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiel. München u. a., S. 74–88
- Barquero, B./Lange, A. (2011): Milieuspezifische Einstellungen zur außerfamiliären Betreuung von kleinen Kindern. IN: Zeitschrift für Soziologie. (3) 2011, S. 296–312
- Behr, A. von (2010): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Expertise, München
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Berlin
- Datler, W./Datler, M./Hover-Reisner, N. (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G. E./Staege, R./Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten-Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin, S. 83–94
- Diakonisches Werk der Ev. Landeskirche Hannover (2008): Gott in der Krippe – Religiöse Bildung von Anfang an. Hannover
- Fritschi, T./Oesch, T. (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen frühkindlicher Bildung in Deutschland. Gütersloh
- Fuchs-Rechlin, K. (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW, Frankfurt a. M.
- Fürstaller, M./Funder, A./Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 14 (1), S. 20–26
- Gathmann, Ch./Sass, B. (2012): Taxing Childcare: Effects on Family Labor Supply and Children. Bonn
- Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2003): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. München
- Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hrsg.) (2009): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart
- Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Was können sie, was brauchen sie? Wiesbaden, [www.bep.hessen.de](http://www.bep.hessen.de)
- Informationen zum KiföG und Elterngeld: [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)
- Jugendministerkonferenz vom 12./13. Mai 2005 in München, TOP 10 Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe
- Kallert, H. (2006): Frühe Kindheit und pädagogische Konzepte in BRD – DDR. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 213–228
- Laewen H.J./Andres, B. (1993): Zur Situation der Kinderkrippen in den neuen Bundesländern. Expertise für den 9. Jugendbericht der Bundesregierung im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts München. München
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik; Ministerium für Gesundheitswesen (Hrsg.) (1986): Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. 2. Aufl. Berlin
- Nentwig-Gesemann, I. (2006): Zwischen pädagogischen Programmen und praktischem Erfahrungswissen: Eine qualitative Studie zu professionellem Handeln von Krippenerzieherinnen in den neuen Bundesländern. In: Bütow, B./Chassé, K. A./Maurer, S. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 176–192
- Peuckert, R. (2002): Familienformen im sozialen Wandel. 4. Aufl. Opladen

- Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2009): Demographie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kinderbetreuung. In: ZfP. 2009/1, S. 17–36
- Rauschenbach Th./Schilling, M. (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. WIFF-Expertise, München
- Reyer, J./Kleine, H. (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Freiburg
- Schmidt, A (1998): Mütterliche Rollenerwartungen und Nachwuchsbetreuung in Deutschland. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Bern, S. 58–68
- Siraj-Blatchford, I. u.a. (2010): Das Projekt „The Effective Provision of Pre-School Education“. Wirk- same Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: Sylva, K./Taggart, B. u.a.: Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Projekt (EPPE) und das Sure Start Pro- gramm. Berlin, S. 15–27
- Sylva, K./Taggart, B. u.a. (2010): Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Educa- tion Projekt (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin
- Textor, M.R.: Die „NICHD Study of Early Child Care“ – ein Überblick. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html> (12.02.2014)
- Textor, M.R.: Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html> (12.02.2014)
- Tietze, W. u. a. (2012): NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin. Abrufbar unter <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (12.02.2014)
- US Department of Health and Human Services. National institute of child Health and Human Deve- lopment (2006): The NICHD-Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4½ years. [https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd\\_06.pdf](https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf) (12.02.2014)
- Viernickel, S./Schwarz, St. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissen- schaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise, Berlin

## 2 Lebensbedingungen von Kleinstkindern in Deutschland

Uta Meier-Gräwe

Deutschland gehört heute zu den Ländern, in denen weltweit die wenigsten Kinder geboren werden. Einer aktuellen FORSA-Umfrage im Auftrag der Zeitschrift „Eltern“ zufolge gaben lediglich 39 Prozent der 25- bis 45-jährigen befragten kinderlosen Frauen und Männer an, überhaupt Kinder haben zu wollen. Weitere 27 Prozent sagen, dass sie sich „vielleicht“ für ein Leben mit Kind entscheiden werden. Nachweisbar ist auch, dass es vor allem die sehr gut ausgebildeten Frauen und Männer sind, die immer häufiger auf ein Kind oder auf die Gründung einer Mehrkindfamilie verzichten. Sie schätzen die Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit einer anspruchsvollen Berufstätigkeit mit der Sorgearbeit für Kinder als unzulänglich ein.

Demgegenüber befinden sich Erwachsene, die sich für Kinder entschieden haben, in sehr unterschiedlichen Lebenslagen. Diese wirken sich maßgeblich auf die Sozialisations- und Bildungsverläufe ihrer Kinder aus: Die einen werden mit dem Anspruch einer partnerschaftlichen Arbeitsteilung Eltern, tendieren zur „Professionalisierung“ von Elternschaft, indem sie ausgiebig die entsprechende Ratgeberliteratur studieren, und ringen um verlässliche Alltagsarrangements zwischen Familie und einer qualifizierten Berufstätigkeit für beide Partner. Andere schlittern in traditionelle Geschlechterrollen hinein oder lassen sich bewusst darauf ein. Der Übergang zur Elternschaft in bildungsfernen Milieus bedeutet wiederum häufig, dass sich Armutserfahrungen verfestigen. Dies erschwert nachweislich ein gelingendes Aufwachsen von Kindern – zumal nach Trennung oder Scheidung.

Ein Bedarf an Unterstützung und Begleitung der Familien besteht quer durch alle Bildungsgruppen und Lebensformen – allerdings in unterschiedlicher Weise. Familienunterstützende Dienste wie die U3-Betreuung sind gefordert, die vielfältigen Bedarfslagen von Eltern und ihren Kindern in einer kinderentwöhnten Gesellschaft sensibel zu identifizieren. Darüber hinaus ist es ihre Aufgabe, tragfähige und passgenaue Angebote für eine gelingende Elternschaft zu entwickeln, die an den vorhandenen Ressourcen von Müttern und Vätern ansetzen und Fachressortdenken zwischen verschiedenen Professionen im familialen Umfeld konzeptionell wie faktisch überwinden (Meier-Gräwe 2006). Zu den familienunterstützenden Diensten gehören u. a.:

- Gesundheitsdienste
- Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)
- Jugendämter
- Amt für Integration
- Träger von Kindertageseinrichtungen
- Erziehungsberatungsstellen
- Partner aus den Lokalen Bündnissen für Familien
- Örtliche Agenturen für Arbeit (ARGE)
- Wohnungsbaugesellschaften
- Ehrenamts- und Freiwilligenagenturen.

## 2.1 Armut von Kindern und Familien

In der Studie „Soziale Gerechtigkeit in Deutschland. 2011“ der Bertelsmann Stiftung wird festgestellt, dass Deutschland im OECD-Vergleich über einen Rang im Mittelfeld nicht hinauskommt. Als besorgniserregend wird vor allem das Phänomen der zunehmenden Kinderarmut eingeschätzt. Während sie in Dänemark lediglich 2,7 Prozent ausmacht, liegt die Kinderarmutsquote in Deutschland bei 16,3 Prozent.

---

Das Phänomen der zunehmenden Kinderarmut steht in Zusammenhang mit der schleichenden Zunahme von Einkommensungleichheit in Deutschland: In kaum einem anderen OECD-Mitgliedsland hat die Polarisierung in den Einkommen in den vergangenen zehn Jahren so stark zugenommen wie hierzulande (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2011: 6).

---

Die Betroffenheit von Kindern durch temporäre bzw. verfestigte Einkommensarmut ist überwiegend eine Folge der Armutssituation ihrer Eltern: Nicht vorhandene Möglichkeiten zum Einkommenserwerb, fehlende oder niedrige Bildungsabschlüsse oder gesundheitliche Beeinträchtigungen führen zu einem knappen Haushaltsbudget.

### Armutsrisiko Einelternfamilie

Eine wesentliche Ursache für das hohe Armutsrisiko von alleinerziehenden Müttern und ihren Kindern liegt darin, dass sie überproportional von Erwerbslosigkeit betroffen sind, bzw. wird durch zu niedrige oder nicht realisierbare Unterhaltsansprüche verursacht. Aber auch die vergleichsweise niedrigen Einkommen in den sogenannten frauentypischen Berufen erschweren in Einelternfamilien eine eigenständige Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit. Hinzu kommt, dass flexible und ganztägige Betreuungsangebote für Kinder als eine wichtige Voraussetzung, um überhaupt einer Arbeit nachgehen zu können, nach wie vor fehlen.

Wie dringlich der Handlungsbedarf in dieser Hinsicht ist, belegt etwa der folgende Befund: Von den 42,3 Prozent alleinerziehenden Aufstockerinnen, die mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren in einem Haushalt zusammenlebten und die in den letzten vier Wochen nach Arbeit gesucht hatten, wurden lediglich 2,6 Prozent (!) eine Betreuungsmöglichkeit für ihr Kind durch die Agenturen für Arbeit (ARGE) vermittelt (vgl. Dietz u. a. 2009: 6). Das verweist auf die unzureichende Kooperation lokaler Dienste im Wohnumfeld der Betroffenen (Arbeitsagentur, Jugend- und Sozialamt, Träger von Kindertageseinrichtungen, Gesundheitsdiensten und Familienbildungsstätten), ist aber auch auf die immer noch große Versorgungslücke bei der Betreuung von ein- bis dreijährigen Kindern bis hin zu fehlenden Ganztagesplätzen für Schulkinder zurückzuführen.

An interessanten und wertvollen Einzelmaßnahmen, um alleinerziehenden Müttern einen nachholenden Schul- bzw. Ausbildungsabschluss oder den Berufs(-wieder-)einstieg zu ermöglichen, mangelt es bundesweit nicht. Allerdings zeigt sich in den meisten Fällen, dass sie in kein Gesamtkonzept eingebunden sind, und oft nicht bedacht wird, wie es nach Abschluss eines Projekts weitergehen soll.

**Beispiel:** *In der Hessischen Landeshauptstadt Wiesbaden wurde ein vierwöchiger Trainingskurs „Kinder, Küche, keine Kohle“ zur Berufsorientierung für junge bildungsungeübte Mütter im SGB II-Bezug angeboten. Positiv ist hervorzuheben, dass diese Maßnahme nicht nur der beruflichen Orientierung der Mütter diente, sondern dass auch ein qualifiziertes, parallel laufendes Angebot der Kleinkindbetreuung bereitgestellt wurde. Die Mütter hatten im Verlauf der Maßnahme – entgegen ihrer anfänglichen Überzeugung, dass die Kinder nicht von ihrer Seite weichen würden – festgestellt, dass diese sehr wohl „loslassen können“ und ausdrücklich nach allseitiger Anregung und dem Spiel mit anderen Kindern suchen. Schon nach wenigen Tagen stürmten die Kleinen morgens in den Trakt, wo die Kinderbetreuung angeboten wurde, oft sogar, ohne sich vorher von den Müttern zu verabschieden. Auch noch Monate nach Ablauf der Maßnahme „stürzten“ sich die Kinder auf die Erzieherinnen aus dem Kurs, wenn sie ihnen zufällig in der Stadt begegneten. Nach Ablauf der Maßnahme konnte den Müttern allerdings keine verlässliche Perspektive eröffnet werden, um die gewonnenen Erfahrungen bezüglich der Entwicklungschancen ihrer Kinder umzusetzen. Es wäre notwendig sicherzustellen, dass diesen jungen Müttern und ihren Kindern unmittelbar nach Ablauf der Kurse wohnortnah Zugänge zu Elterntreffs eröffnet bzw. Krippenplätze nach Ablauf der Elternzeit angeboten werden.*

**Aufgabe:** Welche Personen und Institutionen müssten Ihrer Meinung nach eine Kooperation und Leistungsvereinbarung eingehen, damit Kinder junger bildungsungeübter Mütter in ihrem Wohnumfeld einen Zugang zu familienergänzender Kleinkindbetreuung erhalten?

## 2.2 Folgen von Armutslagen für die Entwicklung von Kleinkindern

Armut bei Kindern hat spezifische Ausformungen, da sie sich – anders als Erwachsene – noch in ihrer körperlichen, geistigen und sozialen Entwicklung befinden (vgl. Chasse u. a. 2003).

---

Kinderarmut basiert zwar auf der Einkommensarmut ihrer Herkunftsfamilie, erzeugt aber eine eigenständige Lebenslage für Kinder, die ihre Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten im Lebensalltag von Anfang an einschränkt und Teilhabechancen in verschiedenster Hinsicht beschneidet.

---

Arme Kinder sind oftmals materiell, gesundheitlich, kulturell und sozial unterversorgt, was ihre persönliche Kompetenz- und Ressourcenentwicklung behindert und im weiteren Lebensverlauf zu vergleichsweise problematischen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen führt, oft in Gestalt von kumulativer, sich verstetigender Armut. Davon zeugt nicht zuletzt der deutliche Anstieg der Zahl der Inobhutnahmen von Kindern durch die Jugendämter in Deutschland: Im Vergleich zu 2005 ergab sich bis Ende des Jahres 2008 eine Steigerung um 26 Prozent. Der Anlass war dabei in fast der Hälfte der Fälle eine Überforderung der Eltern. In weiteren 24 Prozent waren Vernachlässigung beziehungsweise Anzeichen für Misshandlung oder für sexuellen Missbrauch festgestellt worden (vgl. Statistisches Bundesamt 2009).

### Lebenslagendimensionen

Armut bleibt nicht auf die monetäre Ressourcenlage beschränkt. Es gibt nachweislich einen Zusammenhang zwischen geringen Einkommen und dem erhöhten Risiko von relativer Benachteiligung auch in anderen Lebenslagendimensionen wie Bildung, Gesundheit, Wohnen oder gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. exempl. Magistrat der Stadt Gießen 2009; Landeshauptstadt Hannover 2009). Dieser Zusammenhang wurde auch in der AWO-ISS-Studie „Gute Kindheit – Schlechte Kindheit“ eindeutig belegt (vgl. Holz u. a. 2005). Kinder waren in den vier untersuchten Lebenslagendimensionen umso häufiger von Unterversorgung betroffen, je geringer das Haushaltseinkommen der Eltern war. Man unterscheidet drei Lebenslagentypen:

- **Wohlergehen** – wenn zentrale (Lebenslage-)Dimensionen aktuell keine „Auffälligkeiten“ aufweisen, das Kindeswohl also gewährleistet ist
- **Benachteiligung** – wenn in einigen wenigen Bereichen aktuell „Auffälligkeiten“ festzustellen sind. Das betroffene Kind kann in Bezug auf seine weitere Entwicklung als eingeschränkt beziehungsweise benachteiligt betrachtet werden.
- **Multiple Deprivation** – wenn in zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Beeinträchtigungen vorliegen. Das Kind entbehrt in mehreren wichtigen Berei-

chen die notwendigen Ressourcen, die eine positive Entwicklung wahrscheinlich machen (ebd.: 7).

Der Vergleich mit den Entwicklungschancen nicht armer Kinder verdeutlicht, dass Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten von Kindern frühzeitig und dauerhaft vermeidbar sind. Das setzt allerdings eine Politik und Praxis aller gesellschaftlichen Akteure voraus, die passgenauen Präventionsstrategien – beginnend mit der Schwangerschaft und der gezielten Frühförderung der Kinder ab ihrer Geburt – uneingeschränkte Priorität einräumt. Vornehmlich sind es Betreuungs-, Bildungs- und Hilfesysteme, die mit ihren Konzepten und Hilfsangeboten auf den Tatbestand reagieren müssen, dass in der bundesdeutschen Gesellschaft eine stetig wachsende Zahl von Kindern heranwächst, deren Eltern selbst zeitlebens keinen beruflichen Abschluss erlangen mit allen Konsequenzen, die daraus für die Lebens- und Bildungschancen dieser Kinder erwachsen. Vielfältige Projekte und Modellversuche, wie sie vor Ort erprobt werden, um diesen Entwicklungen wirkungsvoll und frühzeitig zu begegnen, müssen systematisiert und in die Regelpraxis übertragen werden, was durch adäquate politische Rahmenbedingungen auf allen föderativen Ebenen zu flankieren ist. Aber auch Eltern und Kinder aus anderen Bildungsmilieus haben einen steigenden Bedarf an Beratung und begleitender Unterstützung in ihrem Alltag.

## 2.3 Investitionen in Frühförderung und frühkindliche Bildung rechnen sich

Aktuelle Befunde aus der neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Forschung haben nachweisen können, dass Säuglinge schon im ersten Lebensjahr zur extrem raschen Nutzung von Information aus der Umwelt fähig sind. Ihre Gehirnstrukturen werden bereits in den ersten Lebensmonaten durch erfahrungsabhängige Lernprozesse angereichert und differenziert (→ Kap. 3). In dieser Zeit gibt es kritische und/oder sensible Phasen in dem Sinne, dass Versäumnisse in der Entwicklung von Fähigkeiten später nicht oder kaum mehr kompensiert werden können (Pfeiffer/Reuß 2008: 4).

Diese Lebensphase liegt maßgeblich in den Händen von Müttern, Vätern und anderen Betreuungspersonen. In dieser Zeit wird die konkrete Ausformung der Gehirnstrukturen, deren Rahmenwerk von der genetischen Ausstattung vorgegeben ist, durch positive und negative Erlebnisse wesentlich beeinflusst. Allerdings können Entwicklungs- und Bildungsangebote von Säuglingen und Kleinkindern nur dann gut angenommen werden, wenn sie in intakte und unterstützende Beziehungsstrukturen eingebettet sind. Von besonderer Bedeutung sind dabei zunächst die Bindungsbeziehungen, die ein Kind in seiner Herkunftsfamilie erfährt (→ Kap. 4). Es handelt sich dabei um starke affektive und innige Beziehungen, wie sie ein Kind üblicherweise zu seinen Eltern entwickelt.

---

Tatsächlich beginnen Entwicklungs- und Verhaltensprobleme bei Kindern häufig zunächst mit Problemen in der frühen Eltern-Kind-Interaktion und sind in diesem Frühstadium oft noch diskret und nicht klinisch auffällig. Hier liegen Chancen früher Förderung. Die Forschung belegt, dass die Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen ein kostengünstiges und wirkungsvolles Angebot zur Prävention von Kindeswohlgefährdung bzw. Vernachlässigung ist.

---

Doch frühe Bildung und frühe Bindung, d. h. Erziehungskompetenz und Beziehungskompetenz, sind gerade im frühen Lebensalter nicht zu trennen. Bindung ist die Voraussetzung für Neugier und Explorationsverhalten (vgl. Ziegenhain 2007). Demzufolge ist es für eine positive Entwicklung eines Kindes von großer Bedeutung, seine Eltern und andere unmittelbare Bezugspersonen von Anfang an in einen Förderungs- und Behandlungsprozess einzubinden, aber auch deren Erziehungskompetenzen und Beziehungsfähigkeiten zu stärken und einer Überforderung mit der neuen Lebenssituation vorzubeugen; die Entwicklung eines Kindes ist in diesem Sinne unteilbar (vgl. Pauen 2004).

Mit anderen Worten: nachhaltige Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen professionellen Akteuren und den Eltern „rund um die Geburt“ sind ein Gebot der Vernunft und müssen durch passgenaue Angebote der Familienbildung (→ Kap. 22) sowie durch den frühen Zugang zu qualitativ gut ausgestatteten Kinderkrippen ergänzt werden. Auf eine volkswirtschaftliche Fehlinvestition läuft es demgegenüber hinaus, wenn finanziell benachteiligten Eltern ein monatliches Betreuungsgeld von 150 Euro gezahlt wird, wenn sie ihr Kind ausschließlich zu Hause betreuen.

---

Kinder, denen ein ihnen zugewandter, „kompetenter Anderer“ (Holodynski 2006) jeweils zur richtigen Zeit zur Verfügung steht, erwerben bereits in der frühen Kindheit vielfältige Strategien, um Bildungsangebote im weiteren Lebensverlauf selbstständig nutzen zu können.

---

Inzwischen deuten viele Untersuchungen darauf hin, dass nichtkognitive Fähigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes zumindest genauso wichtig sind wie kognitive Kompetenzen: So zeigt eine neuere US-amerikanische Studie, dass die aus guten selbstregulatorischen Fähigkeiten abgeleitete Selbstdisziplin eines Individuums für den akademischen Erfolg offenkundig sogar eine größere Rolle spielt als dessen Intelligenz (vgl. Duckworth/Seligman 2005). Der Nobelpreisträger für Ökonomie, James Heckman, hat bei der Erforschung der frühen Förderung von Kindern aus wirtschaftlicher Sicht die Bedeutung nicht kognitiver Fähigkeiten und der physischen wie psychischen Gesundheit betont. Es stellte die Kosten für frühkindliche Bildungsprogramme den Folgekosten im Sozial-, Gesundheits- und Justizhaushalt gegenüber, die einer Gesellschaft im weiteren Lebensverlauf benachteiligter Kinder entstehen, wenn solche Investitionen in Frühförderung und Bildung nicht vorgenommen werden.

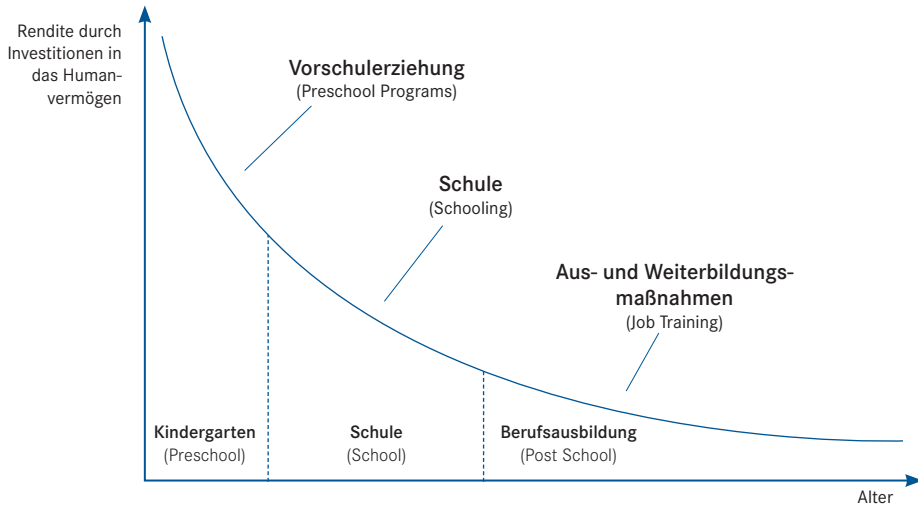


Abb. 2.1: Rendite durch Investitionen in das Humanvermögen (vgl. Cunha/Heckman 2007)

Die Bilanz ist beeindruckend: die größte Rendite ist bei kind- und familienunterstützenden Programmen zu erwarten, die dem Schulbesuch zeitlich bereits deutlich vorgelagert sind. Außerdem sind solche Erträge bei Kindern aus benachteiligten sozialen Herkunftsmilieus deutlich höher als bei Kindern, die über einen bildungsstarken Familienbackground verfügen (vgl. Heckman/Masterow 2007).

**Aufgabe:** Überlegen Sie, warum die Erträge von Investitionen in frühkindliche Förderung und Betreuung bei bildungsbenachteiligten Kindern deutlich höher liegen als bei Kindern aus gut situierten Herkunftsfamilien.

## 2.4 Sozialräumliche Perspektiven der kindbezogenen Armutsprävention

Die Folgen von Einkommensungleichheit und einer größeren Kluft zwischen Arm und Reich zeigen sich letztlich konkret auf der Ebene der Städte, Gemeinden und Landkreise in Gestalt der Trennung von privilegierten bzw. benachteiligten Stadtteilen. Renommiertere Wissenschaftler warnen inzwischen in klaren Worten: „Die soziale und sozialräumliche Polarisierung von Lebenslagen und Lebenschancen der nachwachsenden Generation im Ruhrgebiet wird, wenn nichts geschieht, tiefgreifende und immer schwerer reparable Konsequenzen haben. Die soziale Ungleichheit wird zunehmen und sie wird verfestigt werden“ (Schulz/Strohmeier/Weischer 2006: 63).

Diese sozialräumlichen Entwicklungen stellen die verschiedenen zuständigen Ämter und lokalen Akteure in den Gemeinden und Kreisen vor die Aufgabe, nach gangbaren Wegen und zukunftsfähigen Strategien zu suchen, um soziale Verwerfungen zu vermeiden und die Attraktivität ihres Standorts durch eine Integration aller ortsansässigen Bevölkerungsgruppen zu erhalten. Das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer solchen integrativen Strategie ist vor dem Hintergrund des demografischen Wandels zweifellos größer geworden und umfasst nicht nur die lokale Arbeitsmarkt- und Wohnraumpolitik, sondern auch die Handlungsfelder der Familien-, Sozial- und Bildungspolitik.

---

Eine effektive Politik der Armutsprävention muss darauf gerichtet sein, gerade Kindern, die in Unterversorgungslagen aufwachsen, von Anfang an den Zugang zu kulturellen Ressourcen zu eröffnen – und zwar in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld. Hier kommt den Kinderkrippen eine wichtige kompensatorische und unterstützende Aufgabe zu.

---

Nur durch eine gute Betreuung und Bildung, die bereits in der frühkindlichen Lebensphase einsetzt, haben diese Kinder überhaupt eine Chance, sich allseitig zu entwickeln. Es gilt, die jüngsten Erkenntnisse der Hirnforschung aufzugreifen. Sie betont, dass es für den Erwerb verschiedener lautsprachlicher sowie grob- und feinmotorischer, mathematischer und musikalischer Fähigkeiten bestimmte Zeitfenster gibt, die bei allen Kindern von Anfang an Beachtung finden müssten: Je mehr kontextgebundene Anregung und individuelle Förderung ein Kind in seinen ersten Lebensjahren erhält, umso besser verläuft die Entwicklung seiner linken und rechten Gehirnhälfte und der Synapsen zwischen ihnen. Kinder profitieren am meisten, wenn sie

- „selbstwirksam“, „selbstbildend“ lernen (→ Kap. 9)
- aktiv beteiligt werden (→ Kap. 5, 10)
- von Bezugspersonen begleitet werden, die sie bei den vielfältigen Lernprozessen ermutigen, fördern und fordern (→ Kap. 4, 10).

Diese Kinder sind die künftigen Erwachsenen, die in den Gemeinden und Kreisen entweder als kompetente Bürger ihr Leben gestalten oder aber aufgrund von Bildungsarmut und anderen Unterversorgungslagen lebenslang auf staatliche Hilfen und das Gesundheitssystem angewiesen bleiben.

Gelingt es, familien- und kindbezogene Angebote in benachteiligten Sozialräumen der Gemeinden und Kreise so zu gestalten, dass sie für die benachteiligten Kinder gesundheits- und resilienzförderlich sind, haben diese durchaus gute Chancen, ihre Potenziale zu entfalten sowie Entwicklungsangebote anzunehmen und verarbeiten zu können. Bei aller Bedeutung, die dabei der persönlichen Disposition von Kindern und ihren Eltern zukommt, greift eine lediglich auf das Kind und/oder die Eltern zentrierte Perspektive zu kurz. Es sind ebenso die im Sozialraum angesiedelten Institutionen,

die als strukturgebende und resilienzfördernde oder -behindernde Instanzen wirken, aber auch Erzieherinnen oder Lehrer, die als emotional stützende Bezugspersonen eine wichtige resilienzstärkende Rolle einnehmen können oder aber dabei versagen. „Es stellt sich somit nicht nur die Frage, wie man das jeweilige Kind, sondern vor allem auch wie man sein Umfeld fit machen kann“ (Lanfranchi 2006: 128).

Wenn familienunterstützende bzw. -ergänzende Einrichtungen wie Kinderkrippen, Familienbildungsstätten oder Familienzentren und ihr Personal Kindern und ihren Eltern in belastenden Lebenssituationen so etwas wie eine „strukturelle zweite Heimat“ bieten, erweisen sie sich als wichtiger Schutzfaktor. Dagegen sind diese Einrichtungen für arme Kinder und Familien ein Risiko, wenn fachliche Qualitätsstandards nicht eingehalten werden und eine entsprechende Prioritätensetzung bei Investitionen fehlt. Dann tragen diese Institutionen im ungünstigsten Fall selbst zur Erzeugung von sozialen Problemlagen und ihrer sozialräumlichen Verdichtung bei.

Fazit: „Betreuung und Bildung von Anfang an“ gehört inzwischen zu den wichtigen Grundsätzen einer sich erneuernden Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik. Es wächst die Einsicht, dass es für die allseitige Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bereits in den ersten Lebensmonaten und -jahren außerordentlich bedeutsam ist, spezifische „Zeitfenster“ zur Entwicklung von motorischen, sprachlichen oder kognitiven Kompetenzen zu nutzen und diese Entwicklungsprozesse von Kindern professionell zu begleiten und gemäß ihrer jeweiligen Lebenslage differenziert zu unterstützen. Eltern bleiben in jedem Fall die primären Bezugspersonen im Herkunftszusammenhang, so dass Elternarbeit und Familienbildung auch in der Krippenpädagogik einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren (→ Kap. 22). Darüber hinaus besteht das Erfordernis, auch andere Kooperationspartner der im Sozialraum vorhandenen sozialen Dienste in das familienergänzende Unterstützungs- und Präventionsnetzwerk einzubinden.

**Grundübung:** Nennen Sie zwei Ursachen für die wachsende Armut von alleinerziehenden Müttern. Warum gewinnt die Vernetzung von familienunterstützenden Diensten für berufstätige Eltern mit Kleinkindern an Bedeutung?

**Vertiefung:** Warum ist es legitim, den Ausbau von Frühfördermaßnahmen und qualitativ hochwertiger Krippenangebote ökonomisch zu begründen? Wie müssen Sozialräume beschaffen sein, damit sie als Schutzfaktor für das Aufwachsen von Kindern wirken können?

## Literatur

- Bertelsmann-Stiftung (2011): Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland? Gütersloh
- Chasse, K. A./Zander, M./Rasch, K. (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen
- Cunha, F./Heckmann, J. (2007): The Technology of Skill Formation. In: American Economic Review, Heft 2, S. 31–47
- Dietz, M./Müller, G./Trappmann, M. (2009): Bedarfsgemeinschaften im SGB II. Warum Aufstocker trotz Arbeit bedürftig bleiben. In: IAB-Kurzbericht, 2/2009, S. 1–10
- Duckworth, A. L./Seligman, M. E. P. (2005): Self-Discipline outdoes IQ in Predicting Academic Performance. Psychological Science 16/12, 939–944
- Heckman, J. J./Masterov, D. (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. Review of Agricultural Economics 29/3, 446–493
- Holodynski, M. (2006): Die Entwicklung von Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkung auf Stolz, Scham und Ausdauerreaktion. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38/1, 2–17.
- Holz, G. u. a. (2005): Zukunftschancen für Kinder. Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie, Bonn/Berlin/Frankfurt
- Landeshauptstadt Hannover (2009): Bildung. Betreuung. Erziehung. Kommunale Bildungsplanung in der Landeshauptstadt Hannover. Hannover
- Lanfranchi, A. (2006): Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In: Welter-Enderlin R./Hildenbrand B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg
- Magistrat der Stadt Gießen (Hrsg.) (2009): Sozialstrukturatlas der Universität Gießen. Gießen
- Meier-Gräwe, U. (2006): Was brauchen Eltern in benachteiligten Lebenslagen? In: KiTa spezial, Sonderausgabe Nr. 4/2006, S. 14–18
- Pauen, S. (2004): Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung. Modethema oder Klassiker? In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 521–530
- Pfeiffer, F./Reuß, K. (2008): Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus. ZWE Discussion Paper No. 08–001
- Schultz, A./Strohmeier, K.-P./Weischer, C. (2006): Familienentwicklung im industriellen Ballungsraum. Lebensformen, Lebenslagen und die Zukunft der Familien. In: Bertram, H./Krüger, H./Spieß, C. K.: Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht
- Statistisches Bundesamt (2009): Pressemitteilung Nr. 234 vom 25.06.2009 „14 % mehr Inobhutnahmen durch Jugendämter im Jahr 2008“. Wiesbaden. [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/06/PD09\\_\\_234\\_\\_225,templateId=renderPrint.psm1](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/06/PD09__234__225,templateId=renderPrint.psm1) (Zugriff: 28.02.2011)
- Ziegenhain, U. (2007): Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen – Chance für präventive Hilfen im Kinderschutz. In: Fegert J./Ziegenhain, U. (Hrsg.): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. München, S. 119–127

# 3 Der kompetente Säugling – entwicklungspsychologisches Basiswissen

Monika Wertfein

Das nachfolgende Kapitel gibt einen Überblick über entwicklungspsychologische Grundbegriffe und regt einen reflektierten Blick auf die prozesshafte und individuelle Entwicklung kindlicher Kompetenzen an. Vor diesem Hintergrund werden grundlegende Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren skizziert. Es wird aufgezeigt, mit welchen Kompetenzen sich junge Kinder auf den Weg ihrer weiteren Entwicklung machen. Im Ausblick werden Prinzipien kindlicher Entwicklung vorgestellt und pädagogische Perspektiven für die Krippenpädagogik aufgezeigt.

## 3.1 Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren

Kinder entdecken täglich ihre Umwelt und Mitmenschen neu. Die ersten drei Lebensjahre sind mit zentralen Entwicklungsaufgaben verbunden. Diese helfen uns zu verstehen und im Auge zu behalten, welche Entwicklungsschritte Kinder in diesen intensiven Jahren zu bewältigen haben.

---

Entwicklungsaufgaben bezeichnen die normativen Herausforderungen, die von jedem Menschen in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt zu bewältigen sind. Wesentliche Voraussetzungen für Entwicklungsaufgaben sind biologische Veränderungen in einem bestimmten Entwicklungsalter, gesellschaftliche Aufgaben und Anforderungen sowie individuelle Werte und Ziele des sich entwickelnden Individuums.

---

Kinder stehen in den ersten drei Lebensjahren vor folgenden zentralen Entwicklungsaufgaben (in Anlehnung an Oerter/Montada, 1995: 123 f.):

- Aufbau einer effektiven Bindung zu unmittelbaren Bezugspersonen
- Erfolgreiche Exploration und Erwerb von sensumotorischer Kompetenz durch Sinneserfahrungen, eigene Bewegung und eigenes Handeln
- Entwicklung eines frühen Ich-Konzepts, d. h. die Fähigkeit zwischen sich selbst und anderen Personen zu unterscheiden

Spracherwerb 226, 229  
 Sprachförderung 185, 190  
 Sprachförderungsprogramme 207  
 Sprachlernprozess 211  
 Spurschmierer 197  
 Stellungssinn 219  
 Stimuli  
 – sensorische 219  
 Stressreduktion 251  
 Strukturqualität 268  
 Subsidiaritätsprinzip 16  
 Symbolspiel 129, 166, 198  
 Symbolsprache  
 – literarische 226

## T

Tagesablauf  
 – geregelter 106  
 Tagespflege 31  
 Tagespflegeperson 16  
 Tätigkeit  
 – ästhetische 203  
 Team 264  
 – multiprofessionelles 32  
 Team-Entwicklung 265  
 Terrible-two 130  
 Träger  
 – freie 16  
 – öffentliche 16  
 Trennungsversuch 102  
 Trisomie 21 150  
 Trotzphase 51, 130  
 Tür- und Angelgespräche 278

## U

U3-Ausbau 20, 29, 77  
 Übergriffigkeiten 133  
 Überlastungssituationen 135  
 Umgangsformen  
 – soziale 170  
 UN-Behindertenrechtskonvention 152  
 Unfallkasse  
 – gesetzliche 177  
 Unfallverhütungsvorschrift 176  
 Unfallversicherung  
 – gesetzliche 175  
 Unfallversicherungsträger 176  
 Urvertrauen 61

## V

Vereinbarkeit  
 – Familie und Beruf 11  
 Verhalten  
 – soziales 161  
 Verhaltensweisen  
 – prosoziale 50  
 – soziale 161  
 Verlassenheitsgefühle 65  
 Vernachlässigung 38  
 Versicherungsschutz 172  
 Verständigung  
 – frühe 185  
 Verständnis  
 – einführendes 66  
 Vokabelspurt 229  
 Vorbildrolle 112  
 Vorlesen 226  
 Vorstellungsfähigkeit 129

## W

Wahrnehmung 215  
 – akustische 217  
 – auditive 217  
 – gustatorische 217  
 – kinästhetische 218  
 – olfaktorische 217  
 – taktile 218  
 – vestibuläre 218  
 – visuelle 217  
 Wahrnehmungserfahrungen 90, 215  
 Wahrnehmungsqualität 220  
 Wandel  
 – gesellschaftlicher 249  
 Wasserbaustelle 224  
 Weinen 65  
 Weiterbildungsinitiative 32  
 Wertschätzung 66, 71  
 Wertvorstellungen 133  
 Wickeln 110  
 Wickelplatz 111, 177  
 Worterwerb 229  
 Wutanfälle 51

## Z

Zielvereinbarungen 264