

Edita Jung

Auf unvertrauten Pfaden

Der Übergang von der Kinderkrippe
in den Kindergarten aus Sicht der
pädagogischen Fachkräfte

Edita Jung
Auf unvertrauten Pfaden

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Edita Jung

Auf unvertrauten Pfaden

Der Übergang von der Kinderkrippe
in den Kindergarten aus Sicht der
pädagogischen Fachkräfte

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Edita Jung, Jg. 1974, Dr. phil., ist Verwaltungsprofessorin an der Hochschule Emden/Leer. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist Pädagogik der frühen Kindheit mit dem Fokus auf Elementardidaktik und Akteure im institutionellen Feld.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim 2012 als Dissertation angenommen. Der Text wurde für die Drucklegung gekürzt bzw. geringfügig überarbeitet.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Peter Cloos

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Meike Sophia Baader

Tag der Disputation: 1. Oktober 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4315-0

Vorwort

Mein besonderer Dank gilt meinen Interviewpartnerinnen, die bereit waren, ihre Ansichten und Erfahrungen mit den Übergängen der Kinder mit mir zu teilen. Die strukturellen Rahmenbedingungen in den Kindertagesstätten sehen keine Zeiträume für diese Art von Engagement vor, und dennoch waren diese Fachkräfte gewillt, mir einen Einblick in ihre Arbeit zu gewähren.

Herrn Professor Dr. Peter Cloos und Frau Professorin Dr. Meike Sophia Baader danke ich für die Betreuung der Arbeit. Professor Dr. Peter Cloos begleitete mich während der Erstellung meiner Arbeit mit viel Engagement, Geduld und fachlichen Hinweisen. Dafür gilt ihm mein besonderer Dank.

Danken möchte ich auch Professor em. Dr. Arnulf Hopf und Professor Dr. h.c. Georg Rocholl für die Wegbegleitung, meinen Eltern für ihre aufbauende Unterstützung und insbesondere Detlev und Mayrah für ihre Geduld, ihren Humor und die Freiräume, die sie mir für die Arbeit geschaffen haben.

Im Oktober 2013

Edita Jung

Inhalt

Kapitel 1	
Einleitung	11
 Kapitel 2	
Kinderkrippe und Kindergarten im Spiegel ihrer historischen Entwicklungspfade und des aktuellen fachlichen und gesellschaftlichen Diskurses	17
2.1 Sozialgeschichtliche Perspektive	18
2.2 Bildungspolitische Perspektive	26
2.3 Perspektive der Forschung	33
2.4 Konzeptionelle Perspektive	37
2.5 Personal- und Ausbildungsperspektive	40
2.6 Fazit	45
 Kapitel 3	
Institutionelle Übergänge im frühen Kindesalter in Theorie und Forschung	49
3.1 Theoretische Erklärungsansätze und Modelle	51
3.1.1 Übergänge als Systemübertritt und -aufgabe (Bronfenbrenner 1981)	51
3.1.2 Übergänge als Bewältigung von kritischen Lebensereignissen (Filipp 1995)	54
3.1.3 Transitionsmodell (Griebel und Niesel 2004)	57
3.2 Forschungsansätze im Kontext der Übergänge im frühen Kindesalter	59
3.2.1 Von der Familie in die Kinderkrippe	60
3.2.2 Von der Familie in den Kindergarten	62
3.2.3 Vom Kindergarten in die Grundschule	65
3.3 Fazit	66
 Kapitel 4	
Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen	68
4.1 Ökosystemische Annahmen als Ausgangspunkt der Untersuchung	68

4.2	Subjektive Theorien	71
4.2.1	Explikation des Begriffs	72
4.2.2	Aufbau, Inhalte und Merkmale subjektiver Theorien	73
4.2.3	Rekonstruktion subjektiver Theorien	74
4.2.4	Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen	77
4.3	Forschungsfragen und Untersuchungsziele	81
4.4	Methodischer Zugang und Vorgehensweise	82
4.4.1	Das episodische Interview	82
4.4.2	Aufbau des Interviewleitfadens	84
4.4.3	Kriterien für die Auswahl der InterviewpartnerInnen	86
4.4.4	Akquise der Interviewpartnerinnen und Zugang zum Forschungsfeld	88
4.4.5	Sample	90
4.4.6	Die Durchführung der Interviews	92
4.4.7	Transkription	94
4.5	Auswertungsmethodik	95
4.5.1	Das thematische Kodieren	95
4.5.2	Kurzbeschreibung der Fälle	97
4.5.3	Fallanalyse und Entwicklung einer thematischen Struktur	98
4.5.4	Fallübergreifende Analyse	101
4.6	Reflexion der Standards und Gütekriterien	102

Kapitel 5

Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte		103
5.1	Kurzbeschreibung der Fälle	103
5.1.1	Frau Krone, Frau Garn und der Übergang von Dennis	103
5.1.2	Frau Krips, Frau Garcia und der Übergang von Anna	107
5.1.3	Frau Kranich, Frau Garten und der Übergang von Bo	110
5.1.4	Frau Kraul, Frau Garms und der Übergang von Paul	113
5.1.5	Frau Krausse, Frau Garz und der Übergang von Lena	117
5.1.6	Frau Kraft, Frau Garber und der Übergang von Maron	120
5.2	Thematische Darstellung von fallübergreifenden Ergebnissen	125
5.2.1	Verständnis von Übergängen	125
5.2.2	Pädagogische Gestaltungsmomente des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten	147
5.2.3	Gegenseitige Erwartungen und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte in Kinderkrippe und Kindergärten	171

5.2.4	Eltern als „Bewältiger“, Begleiter und Moderatoren des Übergangs in den Kindergarten	185
5.2.5	Dimensionen des Übergangs in den Kindergarten im Hinblick auf das Erleben, Anpassungsanforderungen und Bewältigungsstrategien des Kindes	209
Kapitel 6		
	Zusammenfassung und Diskussion der Forschungsergebnisse	229
6.1	Handlungswissen und biografische Erfahrungen als prägnante Wissensdomänen	230
6.2	Relevanzeinschätzung der Fachkräfte zum Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten im Kontext weiterer normativer Übergänge im frühen Kindesalter	231
6.3	Dimensionalisierung des Übergangsgeschehens	232
6.4	Das professionelle Selbstverständnis und die Wahrung von Konturen des eigenen Handlungskonzeptes	233
6.5	Gegenseitiges Rollenverständnis und Erwartungshaltung der Fachkräfte in den Kinderkrippen und Kindergärten im Kontext des Übergangs	236
6.6	Vom „Krippenkind“ zum „Kindergartenkind“ – Das Kind im Übergangsgeschehen	238
6.7	Eltern als „Bewältiger“ und Begleiter des Übergangs	242
6.8	Auf „unvertrauten Pfaden“	245
	Literatur	249
	Anhang	267

Kapitel 1

Einleitung

Das bundesdeutsche Bildungssystem hält durch seinen Aufbau eine ganze Palette an institutionellen Übergängen vor. In der Berichterstattung zum Bildungswesen wird kontinuierlich konstatiert, dass die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen in Deutschland „durch eine größere Vielfalt an Übergängen gekennzeichnet“ sind (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 48) und dies durchaus eine größere Vielfalt an Übergängen und Wechseln im Vergleich zu den Schulsystemen anderer Staaten darstellt. Weinert betont bereits im Jahr 1989, dass sich die pädagogische Qualität eines Bildungssystems darin widerspiegelt, „wie es die Übergangsschwierigkeiten zwischen den einzelnen Verzweigungen mindert, bildungsbiografische Sackgassen vermeidet und das Erreichen möglichst vieler Bildungsziele für möglichst viele Heranwachsende möglichst lange offen hält“ (ebd., S. 28f).

Gründe für die Notwendigkeit einer intensiven und differenzierten Fokussierung von Übergängen im frühpädagogischen, aber auch im gesamten Bildungssystem lassen sich aus mehreren Bezügen ableiten. Ihre Bedeutsamkeit entfaltet sich insbesondere durch die Annahme, dass ein Wechsel zwischen verschiedenen Systemen eine hohe Anpassungsanforderung an die Kinder und ihre Familien darstellt (vgl. Blaschke/Nentwig-Gesemann 2009). Die Qualität der Bewältigungsleistungen wird in einem engen Zusammenhang mit einer längerfristigen Chancengleichheit innerhalb des Weges eines Kindes durch das Bildungssystem und im Hinblick auf den individuellen Bildungserfolg thematisiert (vgl. Rimm-Kaufmann/Pianta 2000). Und nicht zuletzt lässt sich eine argumentative Linie aus der Annahme ableiten, dass eine lebensgeschichtliche Bedeutung von Übergängen durch ihre gesellschaftlich bedingte Zunahme wächst und somit eine steigende Erfordernis einer Klärung da ist, „was ihre erfolgreiche Bewältigung bedeutet“ und „was zu ihrer erfolgreichen Bewältigung notwendig ist“ (Stauber/Pohl/Walther 2007, S. 7).

Damit wird der Fokus auf die institutionelle Rahmung der Übergangsprozesse gelenkt. Die Vielgliedrigkeit und damit einhergehende Komplexität des Bildungs- und Betreuungssystems macht erst aufmerksam auf das Phänomen der Übergänge. Die Notwendigkeit einer näheren Betrachtung, Analyse und Entwicklung von Handlungskonzepten in der Übergangsbegleitung

ergibt sich jedoch nicht alleine aus der Existenz eines komplexen und vielschichtigen institutionellen Gefüges heraus. Vielmehr erschließt sich die Brisanz aus der Tatsache, dass die hohe Differenzierung im System zu einer teilweise gegebenen „Verinselung“ von pädagogischen Orten geführt hat, die in der Regel auch mit spezifischen pädagogischen Vorannahmen und Schwerpunktsetzungen einhergeht, wie dies bspw. im Hinblick auf den Kindergarten und Grundschule der Fall ist (vgl. Wannack 2004).

Aber auch der Kindergarten und die Kinderkrippe¹, als zwei traditionelle und klassische Formen im Feld, die in diesem Kontext zunehmend als Bildungseinrichtungen charakterisiert werden, erweitern durch ihre strukturelle Gestaltung die bisherige Palette von institutionellen Übergängen; dabei rückt der Fokus zunehmend auch auf Kinder im Alter bis zu drei Jahren. Eine zentrale Herausforderung auf der institutionellen Ebene und somit insbesondere auf der Ebene der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte² bildet dabei das Wissen „um die Auswirkung verschiedener Lebenslagen und Belastungen auf die Entwicklung von Kindern und ein reflektierter Umgang damit“ (DJI 2009, S. 11). Insbesondere frühe Übergänge im Bildungssystem sollen dabei berücksichtigt werden, da davon ausgegangen werden kann, dass Kinder zukünftig verstärkt mit Transitionen und damit verbundenen Diskontinuitäten konfrontiert sind und diese bewältigen müssen (vgl. Fthenakis 1998b). Eine theoretisch fundierte und reflektierte pädagogische Begleitung von Übergängen ist inzwischen als einer der wichtigsten Erziehungs- und Bildungsaufträge der vorschulischen Institutionen fest verankert (vgl. JMK/KMK 2004) und spiegelt sich in den Ausführungen der Bildungspläne der Länder zur Gestaltung des Elementarbereichs wider.

Angesichts des gegenwärtigen quantitativen Ausbaus im Krippenbereich und einer damit einhergehenden zunehmenden Anzahl der Kinder, die den

1 Unter *Kindergarten* werden in der vorliegenden Arbeit Institutionen für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren und unter *Kinderkrippe* Einrichtungen ausschließlich für Kinder im Alter bis zu drei Jahren verstanden. Wenn beide institutionellen Formen gemeint sind, wird die Bezeichnung *Kindertageseinrichtungen* verwendet.

2 Da in den Kindertageseinrichtungen neben Personen mit einer abgeschlossenen Erzieherinnenausbildung auch Fachkräfte mit anderen Berufsabschlüssen tätig sind, wird nachfolgend die Bezeichnung *pädagogische Fachkräfte* verwendet. Im Sinne einer Lesefreundlichkeit werden die Bezeichnungen *pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen* teilweise mit dem Begriff *Krippenfachkräfte* bzw. die Benennung *pädagogische Fachkräfte in Kindergärten* mit dem Begriff *Kindergartenfachkräfte* umschrieben. Damit ist kein Ausbildungslevel gemeint. Bei der Verwendung der Bezeichnung *Erzieherinnen* wird die weibliche Form gewählt, da Frauen eine deutliche Mehrheit der in Kindertagesstätten tätigen Personen bilden. Selbstverständlich sind damit auch die männlichen Fachkräfte gemeint.

Übergang zum Kindergarten in diesem institutionellen Kontext bewältigen müssen, stellt sich die dringende Frage nach einer fachwissenschaftlich orientierten pädagogischen Gestaltung des Übergangs und konzeptionell verankerten Überlegungen für die Zusammenarbeit zwischen Krippe und Kindergarten. Dabei bedarf es empirischer Grundlagen, die für die Entwicklung pädagogischer Konzepte in diesem Bereich eine Ausgangsbasis bilden können. Gleichzeitig scheint der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten, sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der frühpädagogischen Forschungslandschaft, eine vernachlässigte Größe zu sein (vgl. Griebel/Niesel 2004; Roßbach 2006). Während in der fachlichen Diskussion um die Gestaltung des Übergangs von dem Kindergarten in die Grundschule das Prinzip einer „Anschlussfähigkeit“ dieser beiden Institutionen einen prägenden Charakter erhält (bspw. bei Hacker 2001, 2011), findet dieser Begriff im Zusammenhang mit dem Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten kaum Anwendung (außer bei Reichert-Garschhammer/Gräser/Prokop 2010). Müssen diese beiden Institutionsformen nicht für eine wie auch immer geartete Anschlussfähigkeit sorgen, da der entsprechende Übergang evtl. noch nicht als normativ gesehen werden muss? Oder ist es nicht eher der Gedanke einer implizierten institutionellen Nähe, durch welche eine solche Überlegung als nicht notwendig erachtet wird? Hinzu kommt die Annahme, dass aufgrund der Heterogenität der persönlichen Voraussetzungen der Kinder die Existenz *des typischen* Übergangsverlaufs in Frage gestellt werden kann. Die pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Institutionen stehen somit vor der Aufgabe, das Passungsgefüge zwischen jedem einzelnen Kind und den übergangsspezifischen Anforderungen immer wieder neu austarieren zu müssen, um eine Überforderung und somit „Fehl Anpassung“ zu verhindern.

Von der fachlichen Ebene wird diesen Fachkräften jedoch auch signalisiert, dass Diskontinuitäten im Übergangsverlauf, somit auch ein gewisses Maß an Ungleichgewicht im Passungsgefüge, nicht per se eine Gefahr für die Entwicklung des Kindes darstellen, sondern vielmehr als Impulse für dieselbe verstanden werden können (vgl. Däschler-Seiler 2004; Blaschke/Nentwig-Gesemann 2009; Dollase 2000). Somit wäre das häufig im Kontext von Übergängen geforderte Bestreben nach Kontinuität auf der strukturellen und individuellen Ebene in Frage gestellt. Doch vor dem Hintergrund der Breite und Tiefe der beiden Dimensionen sowie des fehlenden fachlichen Konsens darüber, was unter Diskontinuitäten und Kontinuitäten zu verstehen ist, erscheint eine Betrachtungsweise, die sich auf eine Polarisierung der beiden Phänomene stützt, als verkürzt. Im Sinne eines Ausbalancierens „der spannungsreichen Einheit von Kontinuität und Diskontinuität“ müssen die Fachkräfte nach Liegle (2011, S. 159) einerseits zwischen den beteiligten Institutionen enge kooperative Beziehungen aufbauen und sich andererseits „auf eine Praxis der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern einlassen“ (ebd., S. 168).

Die daraus abzuleitende Bedeutungsdimension der sozialen Umwelt in Bezug auf die Qualität der Begleitung des Kindes während des Übergangs macht eine mehrperspektivische Betrachtung der Übergangskonfiguration und Beachtung des interpersonalen Gefüges notwendig. Die in beiden Institutionen tätigen pädagogischen Fachkräfte agieren zwangsläufig als Moderatoren verschiedener Übergänge der Kinder und sind gefragt, im Rahmen ihres pädagogischen Wirkens zum einen die Determinanten in der sozialen Umgebung des Kindes zu berücksichtigen und zum anderen ihr Handeln an seinen individuellen Dispositionen, Entwicklungsstand und Entwicklungsbedürfnissen auszurichten. Dabei ist davon auszugehen, dass das pädagogische Handeln dieser Fachkräfte maßgeblich die Qualität der Übergangserfahrungen der Kinder prägt. Doch woran orientiert sich dieses Handeln, wenn ein Aufgabenbereich so wenig definiert und konkretisiert ist, wie die Begleitung des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten?

Zielsetzung der Untersuchung

Vor diesem Hintergrund stehen in der vorliegenden Studie die auf den Übergang der Kinder von der Kinderkrippe in den Kindergarten bezogenen subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte im Fokus der Betrachtung. Es wird der Frage nachgegangen, wie diese Fachkräfte den Übergang zwischen diesen beiden Institutionen definieren sowie welche subjektiven Erklärungsansätze sie im Hinblick auf ihr pädagogisches Handeln in der Übergangsbegleitung entwickeln.

Um dem Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten in seiner Mehrperspektivität gerecht zu werden, wird dabei eine ökosystemische Herangehensweise auf zwei Ebenen gewählt (Bronfenbrenner 1981). Zum einen ist das Ziel, die Sicht der pädagogischen Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten auf die Bewältigungsleistungen der Kinder und Eltern sowie auf die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen zu erfassen. Zum anderen werden durch die Offenlegung von übergangsbezogenen subjektiven Theorien von Krippenfachkräften *und* Kindergartenfachkräften die Sicht von Vertreterinnen aus zwei am Übergangsgeschehen beteiligten Mikrosystemen erfasst bzw. ihr Rollenverständnis bezüglich des jeweils anderen institutionellen Kontexts erschlossen. Das Bindeglied zwischen jeweils einer befragten pädagogischen Fachkraft in der Kinderkrippe und einer Fachkraft im Kindergarten stellt die Fokussierung des Übergangs eines Kindes zwischen den jeweiligen Institutionen dar. Das übergreifende Ziel ist eine komparative Betrachtung von subjektiven Theorien der beiden Fachkräftegruppen, wobei lediglich an ausgewählten Stellen eine explizit getrennte Darstellung der jeweiligen fallübergreifenden Ergebnisse erfolgt. Vielmehr sollen sie jeweils zu

einem Teilaspekt des Untersuchungsgegenstands direkt in Bezug gestellt werden.

Zum Aufbau der Arbeit

Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zu Grunde, dass die Herausbildung von subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte in den Kinderkrippen und Kindergärten u. a. in einem engen Wechselwirkungsgefüge mit den institutionellen Rahmungen steht und das institutionelle Wesen der jeweiligen Einrichtungsform sich gleichzeitig im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse dynamisch entwickelt und herauskristallisiert (vgl. Honig et al. 2004). Vor diesem Hintergrund werden eingangs die Entwicklungspfade und die aktuelle Konfiguration der beiden Einrichtungsformen punktuell nachgezeichnet (Kapitel 2). Die Systematisierung erfolgt durch einen mehrperspektivischen Zugang, der zunächst nach sozialgeschichtlichen Entwicklungslinien der beiden Institutionen, bildungspolitischen Motiven und Aufmerksamkeitsmomenten und wissenschaftlichen Schwerpunktsetzungen im Bezug auf das frühpädagogische Feld fragt. Darüber hinaus wird die konzeptionelle Ausrichtung der pädagogischen Arbeit in Kinderkrippe und Kindergarten sowie die Personalstruktur kursorisch betrachtet. Im Sinne einer Kontrastierung von Kinderkrippe und Kindergarten wird bei jeder Perspektive nach den spezifischen institutionsbezogenen Merkmalen gefragt. Das Kapitel schließt mit einer Kontrastierung der Entwicklungslinien von Kinderkrippe und Kindergarten im Kontext der Fragestellung einer Anschlussfähigkeit der beiden Institutionsformen. Mit der Erörterung der oben genannten Aspekte sollen letztendlich Divergenzen und Berührungspunkte in den Entwicklungspfaden der beiden Einrichtungen kursorisch aufgezeigt werden, um den institutionellen Kontext des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten mit seinen Kontinuitäten und Diskontinuitäten näher zu beleuchten.

Im darauffolgenden dritten Kapitel werden die für den Forschungsansatz der vorliegenden Studie relevanten bzw. drei in der gegenstandsbezogenen frühpädagogischen Forschungslandschaft häufig zu Grunde gelegten theoretischen Erklärungsansätze und Modelle von Übergängen bzw. Transitionen dargestellt und diskutiert. Eine Vernachlässigung des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten wird bei der hier vorgenommenen Darstellung des aktuellen Forschungsstands im Kontext der institutionellen Übergänge im frühen Kindesalter verdeutlicht.

Aus den in den vorangegangenen Kapiteln generierten Aussagen wird im vierten Kapitel die leitende Forschungsfrage nach den subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte zu dem Übergang der Kinder zwischen Kind-

erkrippe und Kindergarten herausgearbeitet und differenziert ausformuliert. Hier erfolgt auch die Darstellung der grundlegenden, ökosystemisch geleiteten Ausgangspunkte der Untersuchung sowie die Erörterung des theoretischen Konzepts „subjektive Theorien“. Daraus abgeleitet wird das methodische Vorgehen differenziert beschrieben. Als Zugang zu den subjektiven Theorien der befragten pädagogischen Fachkräfte wurde in der vorliegenden Untersuchung das episodische Interview gewählt. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an das thematische Kodieren.

Die im Rahmen der Untersuchung herausgearbeiteten zentralen Befunde zur Sicht der pädagogischen Fachkräfte zum Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten werden im fünften Kapitel nachgezeichnet. Das Kapitel gliedert sich entsprechend der Forschungsprogrammatik in eine Kurzbeschreibung der erhobenen Fälle und die thematische Darstellung von fallübergreifenden Ergebnissen. Die Kurzbeschreibung der Fälle gibt Auskunft über die Besonderheiten des jeweils geführten Interviews und die jeweiligen Konstellationen im Untersuchungssample. Die aus jeweils zwei Interviews herausgearbeitete „Übergangsgeschichte“ eines Kindes wird hier ebenso kurz skizziert. Mit der darauffolgenden thematischen Darstellung der Ergebnisse wird diese konkrete Fallebene zum größten Teil verlassen. Im Mittelpunkt steht der fallübergreifende Gehalt im Hinblick auf das subjektive Verständnis von Übergängen, Vorstellungen und Erklärungen bezüglich der Gestaltungsmomente des Übergangs von der Krippe in den Kindergarten, gegenseitige Erwartungen und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte sowie ihre Definition der Rolle von Kindern und Eltern im Übergangsgeschehen.

In der abschließenden Zusammenfassung und Diskussion der Forschungsergebnisse (Kapitel 6) wird der Frage nach den übergreifenden Mustern in den subjektiven Theorien von pädagogischen Fachkräften in Kinderkrippen und Kindergärten nachgegangen. Die der Untersuchung zu Grunde gelegte Folie einer ökosystemischen Betrachtung bildet konsequenterweise auch hier den konturgebenden Rahmen. Denn die herausgearbeiteten subjektiven Definitionen, Erklärungen, Einstellungen und Handlungsstrategien der befragten pädagogischen Fachkräfte beziehen sich zum einen auf ihre eigene Rolle im Übergangsgeschehen, zum anderen aber auch auf ihre Sicht über die Rolle und Erwartungshaltungen weiterer Akteure. Dabei wird auch hier bewusst auf eine explizite Trennung auf der fachkräftebezogenen Ebene verzichtet. Vielmehr sollen diese gruppenspezifischen Betrachtungsweisen zu einem Gegenstandsbereich miteinander verknüpft und fruchtbar in Beziehung gesetzt werden.

Kapitel 2

Kinderkrippe und Kindergarten im Spiegel ihrer historischen Entwicklungspfade und des aktuellen fachlichen und gesellschaftlichen Diskurses

Für die Erschließung von Konstitution und Besonderheiten von Kinderkrippe und Kindergarten als institutionelle Eckpfeiler eines Übergangs und somit des Handlungsfeldes der in der vorliegenden Studie in den Fokus stehenden pädagogischen Fachkräfte wird ein mehrperspektivischer Zugang gewählt.

Ausgehend von der Annahme, dass die Entwicklungspfade dieser beiden Einrichtungformen stets verschiedenen gesellschaftlichen bzw. politischen Diskurslinien ausgesetzt waren und immer noch sind, werden zunächst *sozialgeschichtliche und bildungspolitische Perspektive* fokussiert (Kap. 2.1 und 2.2). Insbesondere an dieser Stelle wird ein kursorischer Blick in die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte geworfen. Zum einen können dadurch die unterschiedlichen Motive sowie normativen und strukturellen Einflussfaktoren markiert werden, die zu der Entstehung von unterschiedlichen Entwicklungssträngen in der Geschichte der Kinderkrippe und des Kindergartens und somit für die heute partiell gegebene Differenzierung zwischen den Betreuungsformen für Kinder bis zu drei Jahren und der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren geführt haben. Zum anderen trägt diese Betrachtungsweise zu einer besseren Nachvollziehbarkeit der gegenwärtigen Diskurse um eine institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unterschiedlicher Altersstufen bei. Mit der *Perspektive der Forschung* (Kap. 2.3) wird der Frage nach dem Fokus in der theoretischen und forschungsgeleiteten Auseinandersetzung mit der Kinderkrippe und dem Kindergarten nachgegangen. In Anlehnung an Viernickel (2012) erfolgt dabei eine Systematisierung in Wirkungs-, Legitimations-, Qualitäts- und Bildungsdiskurs. Die *konzeptionelle Perspektive* (Kap. 2.4) schließt unmittelbar an die vorangegangenen Perspektiven an und spiegelt die aktuellen fachlichen und bildungs-

politischen Ideen über die Gestaltform der pädagogischen Arbeit in den beiden Einrichtungsformen in ihrer inhaltlichen und didaktischen Ausrichtung wieder. Somit wird hier weniger der Blick auf die tatsächlich praktizierte konzeptionelle Arbeit gelenkt; vielmehr wird der Erwartungshorizont an die Arbeit in Kinderkrippe und Kindergarten nachgezeichnet. Und nicht zuletzt werden in diesem Kapitel die aktuelle *Personalstruktur* (Kap. 2.5) im Bereich des frühpädagogischen Praxisfeldes sowie die entsprechende *Ausbildungsstruktur* kurz skizziert.

Einerseits ist mit dieser Vorgehensweise die Zielsetzung verbunden, die Analogien zwischen Kinderkrippe und Kindergarten aufzuzeigen, die zu einer angenommenen Vernachlässigung des Übergangs zwischen den beiden Institutionen in der Praxis und Forschung geführt haben, aber auch eine Annäherung an die Disparitäten in den Entwicklungspfaden und den aktuellen Merkmalen zu wagen, die eine stärkere Beachtung desselben geradezu erforderlich machen. Andererseits liegt dieser Herangehensweise die Annahme zu Grunde, dass solche institutionsspezifischen Ausformungen mit den an sie jeweils gerichteten und normativ gesetzten Erwartungen seitens der Gesellschaft, Bildungspolitik und der Fachwelt zur Ausdifferenzierung von Handlungsorientierungen von dort tätigen Fachkräften führen.

2.1 Sozialgeschichtliche Perspektive

Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter bildeten insbesondere in ihrer frühen Entstehungsgeschichte stets eine der Projektionsflächen für die Lösungsansätze von gesellschaftlichen Erfordernissen, wodurch ihre Entwicklungsgeschichte in einer prinzipiellen Verbundenheit mit den jeweiligen sozialpolitischen Motivlagen stand.

Die Entstehung der ersten *Kinderkrippen* als Betreuungseinrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder wird auf die vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts zurückgeführt.³ Anders als in den zu der gleichen Zeit von Friedrich Fröbel (1782–1852) gegründeten *Kindergärten*, wurde diese Entwicklung nicht durch einen pädagogischen Leitgedanken geprägt. Vielmehr hat bis in das 20. Jahrhundert hinein das öffentliche Bild dieser Einrichtung und ihre Entwicklung das „sozialpädagogische Doppelmotiv“ geleitet (Reyer/Kleine 1997, S. 30). Auf der Grundlage ihrer Analyse der historischen Schriften zur

3 Die erste Kinderkrippe wurde im Jahr 1844 von Firmin Marbeau in Paris gegründet. Initiatoren in anderen europäischen Ländern folgten diesem Beispiel, in England kam es im gleichen Jahr zu der ersten Eröffnung einer solchen Einrichtung. Im Jahr 1851 gab es die erste Kinderkrippe in Dresden. (vgl. Reyer/Kleine 1997)

„Krippenliteratur“ generieren Reyer und Kleine zwei Argumentationsstränge, die einen identitätsstiftenden Charakter für die Kinderkrippe besaßen. An erster Stelle galt es *den Müttern eine Erwerbstätigkeit zu ermöglichen*. Darin entfaltete sich eine gemeinsame Ausgangsbasis für beide heute bestehenden institutionellen Formen, Kinderkrippe und Kindergarten, die in der Intention zu finden ist, durch die institutionelle Kinderfürsorge, Begleitscheinungen von Massenarmut zu bekämpfen (ebd., S. 15).⁴ Den Stimmen, die eine damit einhergehende Gefährdung der Institution der Familie prognostizierten, wurde mit der Argumentation begegnet, dass man „nicht gefährden oder zerstören [kann], was nicht vorhanden ist“ (Reyer 1983, S. 196). Um die Legitimation zu verstärken, wurde jedoch weiterhin von einem „Notbehelf“ (ebd.) gesprochen, der mit der Normalisierung der Familienverhältnisse an Bedeutung verlieren würde (vgl. ebd. S. 196f). Erst an zweiter Stelle trat das kindbezogene Motiv ein, das dabei zunächst einen betreuenden Charakter erhielt. Der pflegerische Aspekt verbunden mit der Bestrebung, die *Kinder vor physischer und psychischer Verwahrlosung zu schützen*, sollte der Kinderkrippe eine stärkere Legitimationskraft verleihen (vgl. Reyer/Kleine 1997; Paterak 1999).

Im Hinblick auf die Betreuungsformen für Kinder über dem Säuglingsalter hinaus bis zu dem Zeitpunkt einer möglichen Schulaufnahme ließe sich das von Reyer und Kleine (ebd.) formulierte „sozialpädagogische Doppelmotiv“ ebenso rekonstruieren, wobei hier eine deutlich stärkere Gewichtung auf das kindbezogene Motiv festzustellen ist. Die Einrichtung von Betreuungsangeboten für Kinder in diesem Alter war zunächst auch mit dem vorrangigen Ziel einer besseren Einbindung von Frauen in die Erwerbsstruktur der Familien verbunden, mit der Absicht, die Existenzsicherung armer Familien durch eine Berufstätigkeit der Mütter zu ermöglichen. Auch Friedrich Fröbel⁵, mit dessen Gründung der ersten Kindergärten vordergründig ein kind-

4 Die Intention, die mit der Einrichtung von Kinderkrippen verbunden war, zeigt sich für Neuß und Lorber (2011, S. 10) bereits im Namen dieser Einrichtung. Sie stellen eine sprachgeschichtliche Nähe „zur Krippe im Stall zu Jerusalem“ her. Dabei entdecken sie zwei Assoziationsmöglichkeiten: Zum einen kann mit dem Begriff der „Rettungsgedanke“ verbunden werden und zum anderen „ein Gefühl von Geborgenheit, Wärme, sorgender Elternschaft, Liebe, Schutz und Zuversicht“ (ebd., S. 10), das aus ihrer Sicht dem heutigen Bild von einer Krippenpädagogik näher kommt. Als ein mögliches Assoziationsbild, das der Kinderkrippe als Institution noch heute durchaus angehaftet ist, sieht Maywald (2008, S. 20) das „Sinnbild einer ärmlichen Behausung, Ort des Abfütterns und der Aufbewahrung“.

5 Friedrich Fröbel, dessen im Jahr 1840 gegründete Einrichtung mit der Bezeichnung Kindergarten als Namensgeberin der heutigen institutionellen Form der Betreuung für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren gilt, entwickelte eine anthropologisch

bezogenes und erzieherisches Motiv verbunden wird, sieht in diesen Einrichtungen eine Lösung für die Betreuung von Kindern, dessen Mütter „einem Beruf und Erwerb nachgehen müssten“ (Fröbel 1826/1968, S. 176). Mit der Einrichtung von *Kleinkindschulen* und *Kleinkindbewahranstalten* in der Trägerschaft der freien Wohlfahrtspflege sollte zudem einer „moralisch-sittlichen Fehlentwicklung“ (Erning 1987, S. 17) bei Kindern aus armen Familien entgegengewirkt werden, diese sollten nach „bürgerlichen Ordnungsvorstellungen“ (Roßbach 2003, S. 255) erzogen werden.⁶

Sicherlich hätte es einer ähnlich gelagerten intensiven und konzentrierten Bemühung wie diejenigen von Fröbel im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern von drei bis sechs Jahren benötigt, um die Kinderkrippe von ihrem rein fürsorglichen Profil zu befreien. Aber die Kritik, die stets mit der Frage verbunden war, ob außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen in der Lage seien, den Kindern adäquate Aufwachsmöglichkeiten zu bieten, hielt sich zwar bis in das 20. Jahrhundert hinsichtlich jeder Betreuungsform, blieb jedoch der Kinderkrippe länger angehaftet (vgl. Erath 1992). Eine der Ursachen für das lange Dasein der Kinderkrippe als eine rein fürsorgliche Einrichtung sehen Reyer und Kleine (1997, S. 22) in einem „argumentativen Defizit“ der Akteure hinsichtlich ihrer pädagogischen Wirksamkeitsmöglichkeiten. Nicht, dass es bereits vor der Einrichtung erster Kinderkrippen an einem Bewusstsein über die nachhaltige Bedeutung dieser frühen Lebensphase gefehlt hätte.⁷ Vielmehr wurde die öffentliche Meinung durch die Ansicht geprägt, „die Erziehung des sprachlosen Kindes“ (Schleiermacher 1826/1968, S. 34 zit. nach Reyer/Kleine S. 38), also des Kindes im Alter bis zu zwei-drei Jahren,

begründete Theorie der Erziehung in der frühen Kindheit und trug mit seinem Wirken zu einer Emanzipation der außerfamiliären Erziehung bei. Obgleich Fröbel in seinen theoretischen Ausführungen die pädagogischen Überlegungen zum Säuglingsalter nicht ausschloss, konzentrierten sich seine didaktisch-methodischen Gedanken jedoch vor allem auf Bildung und Erziehung von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren.

6 Zeitgleich wurden Kinder bzw. Kindheit als Lebensphase als eine Ressource entdeckt, „von deren planmäßiger und richtiger Nutzung das Wohl der bürgerlichen Gesellschaft entscheidend abhängig ist“ (Roßbach 2003, S. 255). Während die notdürftig eingerichteten Formen von Betreuung nicht als Einrichtungen mit dauerhaftem Charakter angedacht waren, sondern vielmehr als Überbrückung der existentiellen Not-situation in den armen Familien geplant wurden, verfolgte man mit den in diesem Zuge eingerichteten *Kleinkindschulen für die höheren Stände* (Aden-Grossmann 2002, S. 28) einen allgemeinen, aus den Leitidealen der bürgerlichen Gesellschaft generierten Bildungs- und Erziehungsauftrag.

7 Bereits Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) vertreten in ihren Werken die Notwendigkeit einer dem Kinde zugewandten erzieherischen Haltung bereits ab dem Zeitpunkt der Geburt (vgl. Sturmer 2001; Giesecke 1997).

gehöre ausschließlich in die Verantwortung der Mutter.⁸ Auch die Initiatoren von Kinderkrippen geben der bürgerlichen Familie als Ort der primären Sozialisation weiterhin einen zentralen Stellenwert (vgl. Paterak 1999). Auf der anderen Seite fehlte es jedoch auch an einer politischen Unterstützung, deren Ausbleiben Reyer und Kleine (1997, S. 38) in der weit verbreiteten Überzeugung sehen, „die frühesten Lernprozesse im Säuglings- und Kleinstkindalter“ seien „für eine weltanschaulich geprägte Elementarbildung“ unspezifisch.

Die auf der Reichsschulkonferenz im Jahr 1920 hervorgebrachten Forderungen, den Kindergarten nicht als Kinderbewahranstalt zu betrachten, sondern vielmehr als eine Form innerhalb des schulischen Systems zu verstehen, „die die Kinder durch systematisch an bestimmte Zentralisationspunkte angeschlossene Beobachtung und durch ein kindliches Spiel nach und nach zur bewußten Gemeinschaftsarbeit heranbildet“ (Reichsministerium des Inneren 1921, S. 110), scheiterten spätestens mit der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) im Jahr 1922. Vielmehr wurde durch die konkrete Einordnung der Betreuungseinrichtungen für Kinder dem Bereich der Jugendhilfe das traditionell und mehrheitlich vertretende Primat der Familienerziehung bestätigt. Eine Berücksichtigung von unterschiedlichen Einrichtungsformen fand in der Gesetzgebung nicht statt. Der „Anspruch des Kindes auf Erziehung“ (Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922, § 1, Abs. 3, zit. nach Jans/Müller 1958) sollte im Falle einer Nichterfüllung seitens der Familie durch die Bereitstellung von „Einrichtungen und Veranstaltungen“ für die „Wohlfahrt der Säuglinge“ und die „Wohlfahrt der Kleinkinder“ (Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922, § 4, Abs. 3-4, zit. nach Jans/Müller 1958) eingelöst werden.

Eine Weiterentwicklung von Kindergärten unmittelbar nach der Schaffung dieser gemeinsamen gesetzlichen Basis wird unterschiedlich bewertet. Während Aden-Grossmann (2002, S. 62) im Hinblick auf den Kindergarten die Durchsetzung des Bewahrgedankens sieht und das Ausbleiben einer „Pädagogisierung der Einrichtungen“ konstatiert, sieht Reyer (1987, S. 270f) die

8 Die Orientierungswerte hinsichtlich der Altersgrenzen für die Aufnahme von Kindern in Kinderkrippen kristallisierten sich um die Jahrhundertwende in Anlehnung an die Aufnahmepraxis in Kleinkinderschulen und Kindergärten heraus. Bis in das 20. Jahrhundert hinein war die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren auch dort durchaus üblich. In Orientierung daran nahmen Kinderkrippen in der Regel Kinder bis zum zweiten Lebensjahr auf. Durch die zunehmende Heraufstufung des Aufnahmealters auf drei Jahre in Kleinkinderschulen und Kindergärten, stabilisierte sich das obere Aufnahmealter in Kinderkrippen auf drei Jahre (vgl. Reyer/Kleine 1997; Paterak 1999).

außerfamiliäre Kleinkindziehung vor dem Hintergrund einer nunmehr gesellschaftspolitisch verankerten Bedeutung von Kindern vor der Aufgabe, sich als „kindgemäß“ auszuweisen. Die Kinderkrippe mit ihrem dominanten sozialfürsorgerischen Charakter bleibt hingegen auch bei diesem Wendepunkt einer Stagnation ausgesetzt (vgl. Paterak 1999, S. 132).

In der Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945) wurden in einer sehr radikalen Form die bis dahin erreichten Errungenschaften der Frauenbewegung als „Entartung abgelehnt“ (Aden-Grossmann 2002, S. 106). Die Aufgabe der Frau wurde ganz im Sinne eines bürgerlichen Familienideals in ihrer Rolle als Mutter propagiert, ihr außerfamiliärer Einsatz und der zunächst zunehmende quantitative Ausbau von Einrichtungen für Kinder bis zu sechs Jahren musste jedoch durch den Arbeitskräftebedarf der Rüstungsindustrie legitimiert werden. Der gesellschaftliche Prozess der „Gleichschaltung“ (Aden-Grossmann 2002, S. 109) erreichte insbesondere das Kindergartenwesen. Aber auch die Kinderkrippe im Nationalsozialismus sieht Paterak (1999) als einen von erziehungspolitischen, ideologischen Einwirkungsversuchen nicht verschonten Raum.

Nach dem 2. Weltkrieg standen auch für die Einrichtungen für Kinder bis zu sechs Jahren zunächst die sozialfürsorgerische Aufgaben im Vordergrund. Die in der Nachkriegszeit stattgefundene Teilung Deutschlands (1949–1990) brachte jedoch relativ schnell u. a. unterschiedliche Diskurse und Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf die Entwicklung der öffentlichen Kleinkindbetreuung. Baader (2009, S. 272) sieht insbesondere in den „Themen Familie, weibliche Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung“ eine „Systemkonkurrenz“ zwischen den beiden Staaten ausgetragen. So mündete der stetige und rasch vorangeschrittene, im Kontext einer auf die Berufstätigkeit der Frauen ausgerichteten Familienpolitik der DDR eingebettete Ausbau von Krippenplätzen im Jahr 1985 in einer Versorgungsquote von 72,7% (vgl. Nentwig-Gesemann 1999). Die öffentliche Betreuung für Kinder bis zu drei Jahren in der BRD in dieser Zeit bleibt weiterhin eine mit Skepsis betrachtete Betreuungsform. Ein durch die zunehmende Berufstätigkeit von Müttern gesteigener Bedarf an Betreuungsplätzen „ist (...) besonders sorgfältig zu überprüfen“, denn die gesellschaftliche Entwicklung „darf nicht dazu führen, den Eltern ohne zwingenden Grund die Kinder abzunehmen“ (Jans/Müller 1966, S. 25 f.). So ist der „Schriftenreihe Fortschrittliche Kommunalverwaltung“ aus dem Jahr 1966 in der Begriffsbestimmung von Kinderkrippen folgendes zu entnehmen:

„In Krippen werden Säuglinge erzieherisch und pflegerisch betreut. Sie sollten nur dort eingerichtet werden, wo besondere Notstände dies erfordern. Eine Trennung des Säuglings von der Mutter und die dadurch,

wenn auch nur zeitweilig bedingte Unterbrechung des sicheren Kontaktes mit ihr bleibt nicht ohne Nachteil für seine Entwicklung.“ (ebd. S. 19)

Die Marginalität dieser Betreuungsform wird durch die Diskrepanz in der Anzahl der Einrichtungen deutlich. Während zu dieser Zeit 415 Kinderkrippen Plätze für Kinder bis zu drei Jahren anbieten, ist die Anzahl der Kindergärten mit 13 317 Einrichtungen⁹ mehr als deutlich höher (ebd., S. 37). Die Entwicklung des Krippenwesens zu Beginn der 1970er Jahre in der BRD beschreibt Schneider (2010) trotz der fachlichen Weiterentwicklung der Krippenpraxis¹⁰ als eine Art von self-fulfilling prophecy der Jugendhilfe. Das Verständnis von Kinderkrippen als Notbehelf führte auch zu geringen Investitionen in eine Weiterentwicklung. Lediglich Mindeststandards hinsichtlich der Gruppenstärke, Personalausstattung und der räumlichen Anforderungen wurden formuliert. Durch das Ausbleiben von pädagogischen Richtlinien und Konzeptionen wurden die mangelhaften Umstände erhalten und der schlechte Ruf der Kinderkrippe bestätigt (vgl. ebd., S. 136). Chelmis (1977) konstatiert zudem einen niedrigen öffentlichen Bekanntheitsgrad dieser Einrichtungsform und eine mangelnde Anerkennung als pädagogische Institution. Vielmehr gilt die Kinderkrippe nach Chelmis als „Aufbewahrungstätte, wo man im Notfall, und wenn es aus beruflichen Gründen nicht anders geht, sein Kind hingibt“ (ebd. S. 92).

Auch eine sozialpolitische Aufwertung von Frauenerwerbstätigkeit in der BRD in den frühen 1980er Jahren (vgl. Olk 2005) führte nicht zu einer allgemeinen Akzeptanz einer Korrelation zu der Notwendigkeit einer außerfamiliären Betreuung. Das gesellschaftlich und politisch tief gespaltene Verhältnis zur weiblichen Erwerbstätigkeit, ihrem Verlassen der häuslichen Sphäre und die damit verbundene Frage nach Kinderbetreuungsmöglichkeiten, insbesondere für Kinder bis zu drei Jahren, zeichnete sich in dieser Zeit weiterhin ab. Deutlich wird dies an der von Ursula Lehr in ihrer Funktion als Familienministerin (1988–1991) angeregten Debatte um den Ausbau von Betreuungsmöglichkeiten für diese Altersstufe. Im Jahr 1989 löste sie in ihrer Partei (CDU) den sog. „Krabbelstuben-Konflikt“ aus (Schendel 2009, S. 148), dessen Austragung sich einer breiten öffentlichen Aufmerksamkeit erfreute. Vom Haus aus Wissenschaftlerin, verband sie in ihrer Argumentation die Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit positiven Folgen im Hinblick auf

9 Kindertagesstätten, als Einrichtungen mit einer erweiterten Altersmischung werden nicht gesondert aufgeführt (vgl. Jans/Müller 1966).

10 Mit einer stärkeren Zuwendung der Fachwelt den Themen der Kinderkrippe (bspw. Beller/Stahnke/Laewen 1983), wuchs auch in der Praxis das Bewusstsein für die zentralen Aspekte eines pädagogisch orientierten Krippenkonzeptes.

die sozialökonomische Situation von Frauen im letzten Lebensdrittel (vgl. ebd., S. 142). Die von ihr vertretenen Thesen und Forderungen führten insbesondere in wertkonservativen Kreisen der CDU, aber auch bei „verschiedenen unionsnahen und katholischen Verbänden“ (ebd., S. 148) zu hitzigen Diskussionen. Eine Verbündete fand Ursula Lehr in der damaligen Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth, die als Antwort auf die Debatte in der Wochenzeitschrift DER SPIEGEL die Ermöglichung einer Wahlfreiheit in der Nutzung von institutionellen Betreuungsformen zur politischen Pflichtaufgabe definierte (Süßmuth 1989, S. 101).

Trotz der versöhnlichen Worte der damaligen Bundestagspräsidentin wundert nicht, dass die gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten im Jahr 1990 einsetzten, in der DDR-Frauenbewegung die Sorge um das „mühsam Errungene“, u. a. „um einen Platz für den Kindergarten“ (Merkel 1989, zit. nach Nave-Herz 1997, S. 68) auslösten. Dieses mahnende Bild eines wiedervereinigten Deutschlands sollte sich jedoch in dieser Hinsicht nicht bewahrheiten, denn bedingt durch einen starken Geburtenrückgang und trotz der Schließung vieler Betriebseinrichtungen entstand in den neuen Bundesländern eine Überversorgung mit Krippen- und Kindergartenplätzen, der man wiederum mit Schließungen von Kindertageseinrichtungen begegnete (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Die Forderung nach einem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz konnte sich 1990 nicht durchsetzen. Dieser wurde erst 1992 im Zusammenhang mit der Reform des § 218 StGB erneut diskutiert. Durch die Verabschiedung des *Gesetzes zum Schutz des vorgeburtlichen/werdenden Lebens, zur Förderung einer kinderfreundlichen Gesellschaft, für Hilfen im Schwangerschaftskonflikt und zur Regelung des Schwangerschaftsabbruchs* (Schwangeren- und Familienhilfegesetz SFHG) verpflichtete sich der Gesetzgeber, die schwangeren Frauen u. a. „bei der Suche nach einer Betreuungsmöglichkeit für das Kind (...) zu unterstützen“ (Deutscher Bundestag 1992, S. 8). Durch die Neufassung des § 24 des KJHG erhielten daraufhin alle Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Der dadurch erforderliche quantitative Ausbau von Betreuungsplätzen, der sich bis zum Ende der 1990er Jahre erstreckte, stellte insbesondere die alten Bundesländer vor eine Herausforderung (vgl. Roßbach 2003).¹¹

11 Die Mitte der 1990er Jahre auf der fachlichen Ebene geführte Diskussion um die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindergärten und die darauf ausgerichteten Forschungsaktivitäten sind zum Teil auch auf diesen starken quantitativen Ausbau zurückzuführen. Die Befürchtung lag nahe, dass die Kommunen dem gesetzlichen Anspruch zwar gerecht werden können, im Gegenzug dazu aber die festgelegten Qua-

Deutliche Parallelen zu dieser Entwicklung sind in der heutigen Debatte um den quantitativen Ausbau von Betreuungsangeboten für Kinder bis zu drei Jahren und dem nun seit 2013 rechtlich verankerten Anspruch auf einen Betreuungsplatz für ein- und zweijährige Kinder auszumachen. Jedoch mit einer zeitlichen Verzögerung von rund zwanzig Jahren. Die gesellschaftliche und politische Diskussion um eine außerfamiliäre Betreuung von Kindern bis zu drei Jahren wird trotz einer zunehmenden öffentlichen Akzeptanz weiterhin kontrovers geführt. Maywald (2008) sieht die Institution Kinderkrippe auch gegenwärtig in einem Kreuzfeld unterschiedlicher Interessen, wobei die in den öffentlichen Diskurs einfließenden Perspektiven in ihrer Polarität keinen konsensorientierten Weg erlauben. Der „neue Streit um ein altes Thema“ (ebd., S. 11) ist aus seiner Sicht wie kein anderes der gesellschaftlichen Diskurse emotional geprägt. Denn immer noch präsent ist die Argumentation von Gegnern einer frühen institutionellen Betreuung, die sich einer entwicklungspsychologischen Argumentationslinie bedienen und in dieser Form der Betreuung ein Gefährdungspotential für die Entwicklung der Kinder sehen (vgl. Viernickel 2010). Darüber hinaus dominierte über einen langen Zeitraum eine einseitige arbeitsmarktpolitische Argumentationslinie. Dennoch scheint sich der in den letzten Jahrzehnten stark ausgeprägte politische Fokus auf dem Legitimationsrahmen einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf langsam auf den Bildungsaspekt einer frühen Betreuung und seine qualitativen Merkmale zu erweitern. Im ersten Bericht der Bundesregierung zum Stand des Ausbaus von Betreuungsangeboten für Kinder bis zu drei Jahren heißt es nun, dass „die Qualität der Kinderbetreuung“ zu einem verlässlichen Merkmal werden soll und „zwischen der Bildungs- und Förder- und der Betreuungsfunktion des Bildungswesens (...) eine enge Wechselbeziehung“ besteht (BMFSFJ 2010, S. 5).

Erziehungsleistungen wie bspw. das von der Bundesregierung geplante „Betreuungsgeld“¹² werden genau vor diesem Hintergrund zum Gegenstand einer politischen und öffentlichen Debatte; während die Befürworter darin das Wahlrecht der Eltern zwischen einer Bezuschussung und einer Inan-

litätsstandards senken würden (vgl. Fthenakis 1998a). Gleichzeitig stattfindende Verwaltungsreformen führten zu der immer konkreteren Frage nach Effizienz und Qualität in der Kindertagesbetreuung. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht wurde nach Kostensenkungsmöglichkeiten in den Leistungen des Kindergartens gesucht (vgl. Tietze 1998). Zugleich wuchs die Sorge, dass durch die neuen Finanzierungs- und Steuerungsmodelle die qualitativen Aspekte der Betreuung nicht in einem erforderlichen Ausmaß Beachtung finden würden (vgl. Tietze/Spieß 2002).

- 12 Siehe Rede der Bundesfamilienministerin Dr. Kristine Schröder im Deutschen Bundestag. Online unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Ministerium/ministerin,did=175448.html> (Stand: 12.03.2012)

spruchnahme öffentlicher Betreuungsangebote verwirklicht sehen, befürchten die Gegner u. a. eine Fehlentwicklung, die sich in einem Fernbleiben von Kindern aus den Familien mit unzulänglichen Erziehungskompetenzen von dem Bildungsangebot der Kindertageseinrichtungen manifestieren würde. In der Argumentationslinie der Kritiker findet u. a. eine Betonung von kompensatorischen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen statt, dessen Angebot insbesondere „für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund“ (nifbe 2011) von Relevanz wäre. In ihrer Expertise „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit“ sehen Baader et al. (2011, S. 8) in Diskursen mit derartigen Argumentationssträngen eine Konstruktion von „Normalität und Abweichung“ entstehen. Sie konstatieren u. a., dass im „Zusammenhang mit einem Schutz- und Kompensationsdiskurs, in dem Kinder vorwiegend als Opfer ihrer Verhältnisse gesehen werden, (...) neu austariert [wird], wie das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung und Bildung zu gestalten ist.“

2.2 Bildungspolitische Perspektive

Obwohl eine Emanzipation vorschulischer Einrichtungen bereits im 19. Jahrhundert zur Zielsetzung diverser Initiativen wurde (vgl. Reyer 2006), waren es erst die größeren gesellschaftlichen Umbruchprozesse im 20. Jahrhundert, die das bildungspolitische Interesse auf die „Ressource frühe Kindheit“ gelenkt haben. So setzte die Teilung Deutschlands nach dem 2. Weltkrieg unterschiedliche Entwicklungspfade in den jeweiligen Besatzungszonen in Gang, die nicht nur zu einer unterschiedlichen quantitativen Erweiterung des Betreuungsangebotes für Kinder im Vorschulalter zur Folge hatten, sondern auch zunächst recht divergente Aufmerksamkeit seitens der Bildungspolitik erfuhren.

Im Kontext einer auf die Berufstätigkeit der Frauen ausgerichteten Familienpolitik und im Sinne einer sozialistischen Erziehung erfuhren die Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter in der DDR einen Wandel von Betreuungsstätten zu Bildungseinrichtungen. Entsprechend der allgemeinen Überzeugung, dass „die sozialistische Erziehung der Jugend im Vorschulalter beginnt“¹³, wurde der Kindergarten bereits im Jahr 1946 dem Bildungswesen unterstellt und die dortige pädagogische Arbeit mit entsprechenden Regulierungen belegt. Konrad (2004, S. 213) sieht die Grundlagen für die weitere

13 Referat der Abteilung Vorschulerziehung des Ministeriums für Volksbildung (1971, S. 43) zit. nach Brachaus/Otto (1972)

Entwicklung dieser Einrichtungsform in der DDR schon in dieser Zeit bereits gelegt und konstatiert eine „große äußere und innere Kontinuität über die mehr als vier Jahrzehnte seiner Existenz hinweg“. Im erheblicheren Ausmaße wurden aber auch die Kinderkrippen den strukturellen¹⁴ und fachlichen Wandlungsprozessen ausgesetzt. Der von der pflegerischen Arbeit und hygienischen Maßnahmen geprägte Alltag in diesen Einrichtungen wurde vor dem Hintergrund der ersten Untersuchungen zur Wirksamkeit dieser Betreuungsförm in Frage gestellt. Spätestens ab der Veröffentlichung des „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (Schmidt-Kolmer/Reumann 1961) stand jedoch die Institution Krippe im Spannungsfeld einer pädiatrisch ausgerichteten Praxis und den pädagogisch geleiteten Erziehungsvorstellungen. Die stetige Erhöhung der Qualitätsansprüche bildete sich u. a. auch in der Spezifizierung der Ausbildungswege für das in den Krippeneinrichtungen tätige Personal ab, das ab 1961 eine Fachschulausbildung zur „Krippenerzieherin“ absolvieren konnte (vgl. Nentwig-Gesemann 1999).

In den *westlichen Besatzungszonen* sieht Reyer (2006, S. 194) zwar in der Zuordnung des Kindergartenwesens zur Kinder- und Familienhilfe und in der Orientierung an alte Trägerstrukturen und konzeptionellen Ansätzen eine unmittelbare Anknüpfung an die Weimarer Zeit, er vermisst jedoch ausdrücklich die „Leidenschaftlichkeit“ in der pädagogischen Diskussion. Diese sollte erst wieder durch die gesellschaftlichen Entwicklungen der 1960er Jahre an Fahrt gewinnen. Der wirtschaftliche Aufschwung dieser Zeit, der damit verbundene Fachkräftemangel, aber auch der häufig genannte „Sputnik-Schock“ (1957) gelten heute als Auslöser für die enorme bildungspolitische Zuwendung der institutionellen Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter und Reformbewegungen dieser Zeit, die in der BRD der Nachkriegszeit „überwiegend am Paradigma der Reifung ausgerichtet und als Schonraumpädagogik konzipiert“ (Sehtig/Schmidt/Roßbach 2011) war. Der Kindergarten sollte einen Beitrag zur Überwindung der „Bildungskatastrophe“¹⁵ leisten, indem er zu einer Stätte wissenschaftlich fundierter Vorschulerziehung reformiert werden sollte. In der bildungspolitischen Auffassung einer zukunftsorientierten Sozialisation in den 1960er Jahren in Westdeutschland ist dabei eine Disparität in der diesbezüglichen Bewertung der Orte Familie und Kindergarten feststellbar. Aufgrund ungleicher Start-

14 Einen Überblick zu den unterschiedlichen Organisationsformen (Tageskrippe, Wochenkrippe, Saisonkrippe und Dauerheime) und den entsprechenden Versorgungsquoten bietet Paterak (1999, S. 245 ff.).

15 Picht (1964) verfasste eine viel beachtete und diskutierte Schrift unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation“, in der er ein relativ pessimistisches Bild hinsichtlich des deutschen Bildungswesens entwirft.