

Gabriele Haug-Schnabel
Joachim Bensel

Ziele in der Krippenpädagogik: Bildungsziele der deutschen Frühpädagogik in der Diskussion

Über die drei großen Aufgaben der Frühpädagogik besteht Einigkeit: „Betreuung, Erziehung und Bildung des Kleinkindes“ (§ 22 SGB VIII „Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen“). Dies gilt für Kinder über wie unter drei Jahren gleichermaßen. Das Leistungsangebot der Einrichtungen soll pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientiert sein. Wie die damit verbundenen Aufträge, z. B. der Bildungsauftrag, genau zu definieren und umzusetzen sind, hat der Bundesgesetzgeber den Bundesländern überlassen. So verwundert es nicht, dass die 16 Bundesländer unterschiedliche und unterschiedlich viele (zwischen vier und elf) Lernfelder oder Bildungsbereiche benennen, auch wenn sich dabei häufig Überlappungen zeigen.

In der aktuellen Diskussion um frühe Bildung treten die Begriffe Betreuung und Erziehung deutlich in den Hintergrund und werden meist nur noch

in Einheit mit dem Bildungsbegriff genannt. Tatsächlich lassen sich jedoch jedem dieser Begriffe eigene Bedeutungsinhalte zuordnen, die ebenfalls Ziele einer Krippenpädagogik sein sollten. So geht es bei der Betreuung um die Grundsicherung kindlicher Bedürfnisse, z. B. bezüglich Zuwendung, Wohlbefinden, Anregung, Sicherheit, Ernährung, Pflege und Hygiene. Aber auch der Schutzauftrag bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (§ 8a, SGB VIII) ist in diesem Kontext angesiedelt und wird im Rahmen eines verstärkten Frühwarnsystems bereits in den ersten Lebensjahren eine zunehmend wichtigere Rolle spielen, weil Kinderkrippe und Kindergarten die Orte sind, wo Gefährdungen von Kindern am ehesten erkannt werden können. Dass Betreuung aber selten für sich allein steht, veranschaulicht das Piklersche Konzept der „beziehungs-vollen Pflege“, das Pflegesituationen gleichzeitig als Beziehungs- und Lernsituationen erkannte.

Während in anderen Ländern nicht zwischen Erziehung und Bildung sprachlich differenziert wird – der englische Begriff „education“ steht etwa für beides –, ist dies im Deutschen anders. Erziehung meint das bewusste und absichtliche Herbeiführen von Lernprozessen, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens zu erreichen, die bestimmten, vorher festgelegten Erziehungszielen entsprechen. Ziele der Erziehung nach heutigem Verständnis westlicher Kulturen sind beispielsweise individueller Kompetenzzuwachs, differenzierte Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmtheit. Wenn auch die Erziehungsziele oft von entsprechenden Bildungszielen kaum zu unterscheiden sind, differieren jedoch die Wege dorthin und vor allem die Rolle des Erwachsenen dabei. Erziehung betont die führende Rolle des Erwachsenen, während ein modernes Verständnis von Bildung vor allem von der Eigenaktivität und Selbstbildung des Kindes ausgeht.

Nach PISA begann mit der Einführung der Bildungspläne das Ende der fachlichen Beliebigkeit des Bildungsauftrags (Riedel, 2009). Es wurden klare Bildungsziele für den frühpädagogischen Bereich benannt, aber nur ein Viertel der Länderpläne thematisieren explizit Bildungsprozesse für Kinder unter drei Jahren. Gerade das Fehlen einer wissenschaftlichen Begründung des Bildungsverständnisses für diese Gruppe kann zu einer unangemessenen Gestaltung von Bildungsprozessen für diese wichtigen frühen Jahre führen und mit einer unbefriedigenden Prozessqualität einhergehen. Es braucht jedoch keineswegs einen separaten, abgetrennten Bildungsplan „Unter 3“, da alle Bildungsdimensionen von Anfang an über alle Altersstufen verfolgt werden können, wie z. B. im hessischen Bildungsplan von null bis zehn Jahren anvisiert. Dennoch müssen Bildungspläne entwicklungsangemessen implementiert werden (Fthenakis, 2009a). Das heißt, es muss für jede Alters- und Entwicklungsstufe passend beschrieben sein, was es etwa bedeutet,

ein „starkes“ oder „kommunikationskompetentes“ Kind zu sein, und was es dafür benötigt. Dies wird beispielsweise in dem ins Deutsche übertragenen englischen Bildungsplan „Birth to Three Matters“, auf Deutsch „Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3“ (Bertelsmann Stiftung 2006) deutlich. Hier finden sich für vier Altersstufen (erste 8 Monate, bis 1 ½ Jahre, bis 2 Jahre, bis 3 Jahre) in den ersten drei Lebensjahren konkrete Hinweise und Anregungen zu altersadäquaten Bildungs- und Erziehungsimpulsen. Diese sollen helfen, vier verschiedene Bildungs- und Entwicklungsziele mit jeweils vier Einzelaspekten zu erreichen:

- starke Kinder (das „Ich“ entdecken, anerkannt und bestätigt werden, Selbstvertrauen entwickeln, sich zugehörig fühlen),
- kommunikationsfreudige Kinder (mit anderen zusammen sein, eine eigene Stimme entwickeln, zuhören und antworten, verstehen und verständlich machen),
- aktiv lernende Kinder (Zusammenhänge herstellen, fantasievoll sein, kreativ sein, die Symbolwelt entdecken),
- gesunde Kinder (sich wohlfühlen, wachsen und sich entwickeln, ein Gespür für die eigene Sicherheit ausbilden, Entscheidungen zum eigenen Wohl treffen).

Unstrittig ist, dass es bei Bildungsbestrebungen im frühpädagogischen Bereich nicht um Vermittlung von abrufbarem Wissen gehen kann. Auch die Notwendigkeit hoher pädagogischer Qualität bei der Umsetzung der anvisierten Ziele wird einstimmig akzeptiert (Schneider, 2008): Es geht allenfalls um eine Verdichtung bzw. Akzentuierung einzelner Qualitätsmerkmale. Doch dann werden die Sichtweisen kontrovers, z. B. hinsichtlich der zu erreichenden Ziele und der hierfür geeigneten Wege.

So legt Fthenakis (2009a) großen Wert auf Konsistenz und Kontinuität im Bildungsverlauf (Krippe → Kindergarten → Schule), um Kommunikation und Kooperation der verschiedenen Einrichtungen zu erleichtern. Liegle (2009) dagegen sieht eine bruchlose Kontinuität zwischen den Bildungseinrichtungen nicht als Selbstzweck, der automatisch wünschenswert sei, vor allem wenn es dabei letztlich um die Beschleunigung von Lernprozessen geht. Diskontinuität etwa zwischen Kita und Grundschule kann für die Kinder auch etwas Herausforderndes und Bereicherndes darstellen.

Ein gezielter Kompetenzerwerb wird von Schäfer (2008a) vor allem für den frühpädagogischen Bereich zurückgewiesen, besonders wenn Kompetenz nicht als etwas verstanden wird, was die Kinder können, sondern was sie können sollen, und wenn das Ziel darin besteht, Kompetenzen zu vermitteln. Schon gar nicht akzeptabel sei es, wenn zur Leistungsüberprüfung eine

Diagnostik eingesetzt werde, um frühzeitig Defizite bei der Zielerreichung festzustellen und geeignete Fördermaßnahmen ergreifen zu können.

Dieser Angebots- oder Kompetenzvermittlungspädagogik (Schäfer, 2008b), die ihre Wurzeln meist in Studien an Schul- und nicht an Kleinkindern hat, stellt Schäfer eine Alltagspädagogik entgegen, die den Kindern ungezieltes neugieriges, handelndes Forschen und Nachahmen (Schäfer, 2010) sowie einen beobachtenden Blick der Pädagogen auf den individuellen Entwicklungsweg eines Kindes ermöglicht.

Es geht hier nicht um die Frage, ob es erstrebenswert ist, dass ein Kind z. B. sozial oder kognitiv kompetent wird, sondern um die Frage, auf welchem Weg es dort hinkommt und wie viel steuerndes Eingreifen durch den Erwachsenen dafür notwendig ist:

- Instruiert der Erwachsene das Kind, führt er ihm immer wieder seine Lernprozesse vor Augen, diagnostiziert und beurteilt er den Entwicklungs- und Bildungsverlauf?
- Oder schafft der Erwachsene Beteiligungsbedingungen für Bildungssituationen, die es dem Kind ermöglichen, seine Kräfte eigenaktiv sinnvoll und erfolgreich einzusetzen (Schäfer 2008b)?

Tab. 1: Ziele in der Krippenpädagogik nach Aussage der von uns befragten Experten zur frühkindlichen Erziehung und Bildung. Hier finden sich sowohl Aussagen zu notwendigen Rahmenbedingungen, um pädagogische Ziele zu erreichen, als auch die angestrebten Ziele selbst.

Fabienne Becker-Stoll	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsqualität ist in erster Linie Bindungsqualität • Mit der pädagogischen Fachkraft steht und fällt die Bildungsqualität • Voraussetzung für gute Bildungsqualität sind ausreichende Ressourcen • Investitionen in die Qualität frühkindlicher Bildung und Erziehung zahlen sich aus
Antje Bostelmann	<ul style="list-style-type: none"> • Leitziel: Jedes einzelne Kind entsprechend seiner individuellen Persönlichkeitsstruktur, seiner Bedürfnisse und Anlagen mittels geeigneter Methoden und Materialien zu fördern • Der ausschließliche Einsatz von qualifiziertem pädagogischem Personal • Die intensive, fachlich geprägte Zusammenarbeit mit den Eltern • Geeignete pädagogische Methoden und Vorgehensweisen für Kleinkinder. Zeit und Methoden für gezielte Beobachtungen, pädagogische Gespräche und sinnvolle Dokumentationen

	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung von geeigneten Räumen und Materialien für Kleinkinder • Förderung des kindlichen Spiels. Erkennen typischer Spielhandlungen: Diese mit geeigneten Materialien unterstützen und durch eigenes Mitspielen anregen • Förderung des sozialen Miteinanders • Förderung der Sinne (Erkunden von Gegenständen, Spiele mit Sand und Wasser, Erfahrungen mit Farbe, Matsch und Schaum) • Förderung des Wissens von der Welt (häufige Ausflüge, Begegnungen mit Tieren, Erkundungen im Garten ...)
Karin Grossmann	<ul style="list-style-type: none"> • Die Erzieherin muss eine Bindung, d. h. eine individuelle, nicht austauschbare Zuneigung des Kindes zu ihr erlauben • Das zu erwartende Trennungsleid beim Ende ihrer gemeinsamen Zeit kann vorbeugend gemildert werden (z. B. indem Fotos von Situationen der Zuneigung vor der Trennung aufgehängt werden) • Konzentriertes Spiel des kleinen Kindes muss vor Störungen und Unterbrechungen geschützt werden • Den Gefühlen müssen behutsam Worte gegeben werden, um mit intensiven, besonders negativen Gefühlen umgehen zu lernen • Die „leisen“ Zeichen von Unwohlsein und Verlorenheit („verlorener Rückzug“ und gedämpfter Ausdruck) müssen erkannt werden
Heidi Keller	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit erwerben in der Verfügbarkeit des sozialen Gegenübers und der Vorhersagbarkeit und Funktion der physischen Umwelt (Kontinuität) • Vielfalt verstehen und akzeptieren: Es gibt verschiedene Entwicklungspfade mit verschiedenen Zielen. So kann soziale Sicherheit z. B. erworben werden durch eine psychologische Beziehung, in der Emotionen, Kognitionen und Intentionen verhandelt werden oder durch verlässliche physische Präsenz • Reflexion des eigenen kulturellen Modells: Das Verständnis des eigenen Seins und der eigenen Werte ist notwendig, um die anderer zu verstehen und wertzuschätzen
Franziska Larrá	<ul style="list-style-type: none"> • Kindern Zeit lassen und Zeit schaffen zum Ausprobieren, zum Finden eigener Wege in einer eng getakteten Welt • Kinder unvoreingenommen und wertschätzend in ihrer Eigenart annehmen. Verzicht auf den bewertenden Vergleich mit Tabellen oder dem Gruppendurchschnitt • Kinder ernst nehmen, ihnen etwas zutrauen und zumuten: Kein vorschnelles Entsorgen von Mühen und Risiken
Gerd Schäfer	<ul style="list-style-type: none"> • Krippenpädagogik ist in erster Linie Alltagspädagogik (Kultur des Sprechens, des Erzählens und des interessierten

	<ul style="list-style-type: none"> • Zuhörens). Es geht nicht nur um besondere Bildungs- oder Förderangebote • Krippenpädagogik verwirklicht Beteiligung. Kinder können sich an den Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Welt von Anfang an mit der Vielfalt eigener Initiativen beteiligen • Bildungsprozesse in der Krippe gehen von gemeinsam geteilten Erfahrungen aus. Erzieherinnen müssen kindliches Tun und Denken mit Aufmerksamkeit verfolgen, sich mit ihnen identifizieren, um den kindlichen Umgang mit der Welt, ihr Denken, ihr Empfinden und ihr Bild von der Welt annähernd nachvollziehen zu können • Gemeinsam geteilte Erfahrung ermöglicht Resonanz, d. h. die Antwort der anderen auf das, was sie vom kindlichen Tun verstanden haben und wie sie das aus ihrer eigenen Perspektive einschätzen. Diese Resonanz benötigen die Kinder, um ihren Ort in der sozialen Welt zu finden • Krippenpädagogik braucht eine Kultur des Lernens, auch für ästhetische Formen der Welterfahrung. Eine kulturelle Umwelt, die die Kinder darin unterstützt, in allen bedeutsamen Lebenssituationen eine Haltung der Neugier und des Lernens zu verwirklichen und weiter zu entwickeln
Christine Ulbrich	<ul style="list-style-type: none"> • Sensible, feinfühlig Beantwortung von kindlichen Bedürfnissen. Positiver Beziehungsaufbau zwischen Erzieherin und Kind als Basis für eine förderliche Entwicklung • Angemessene Raum- und Materialausstattung sowie flexible Arbeitszeiten, besonders in der Eingewöhnungsphase • Umfangreiches Wissen über die Entwicklung und Bedürfnisse von Kindern zwischen null und drei, einhergehend mit einer fachlich fundierten Ausbildung/Qualifizierung der Erzieherinnen sowie einer Aufwertung des Berufsbildes
Christel van Dieken	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau einer sicheren Bindung zwischen Kind und Erzieherin als Grundlage aller Bildungsprozesse • Schulung und fortlaufende Reflexion der Wahrnehmung der Erzieherinnen, um Bedürfnisse von Kindern, die sich nicht sprachlich äußern können, verstehen zu lernen. Unterschiede wahr- und ernst nehmen („Vielfalt ist die Norm“) • Bereitstellung des Rahmens für gelingende Bildungsprozesse (anregungsreich und herausfordernd gestaltete Räume, ansprechend präsentierte Materialien, Themen der Kinder aufgreifen und ihnen Themen zumuten) • Kindern entsprechend ihres Entwicklungsstandes in allen Lebenssituationen weitgehende Autonomie ermöglichen
Angelika von der Beek	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder wahrnehmend zu beobachten, das Beobachtete zu reflektieren und zu dokumentieren • Ein verlässliches Beziehungsangebot zu machen, bei dem die Erzieherinnen davon ausgehen, dass das Kind mit seinen Handlungen prinzipiell einen Sinn verbindet

<ul style="list-style-type: none"> • Den Kindern eine Umgebung zu bieten, in der sie experimentieren können, mit ihrem Körper, mit der Sprache und mit vielfältigen Dingen, die sie umfunktionieren und selbstständig handhaben können • Mit den Eltern der Kinder eine „Lebensgemeinschaft auf Zeit“ eingehen
--

Ziele der Krippenpädagogik: Was soll das Kind erfahren und was wollen wir beim Kind erreichen?

Ziele der Krippenpädagogik können auf einer ersten Stufe so gefasst werden, dass dabei präzisiert wird, was ein Kind in seinem Krippenalltag erfahren sollte und welche Beziehungen, Möglichkeiten und Umgebungen ihm zur Verfügung gestellt werden sollten. Auf einer zweiten Stufe könnte definiert werden, was die Fachkräfte durch ihre Arbeit beim Kind erreichen wollen: mit welchen gesteigerten Kompetenzgefühlen und Weiterentwicklungen es aus seiner Zeit in der Krippe hervorgehen und in den Kindergarten übertreten sollte.

a) Was soll das Kind erfahren?

Das Primärziel jeder Krippenpädagogik muss es sein, dem Kind ein von Feinfühligkeit geprägtes Beziehungs- und bestenfalls Bindungsangebot anzubieten, das ihm ermöglicht, sich auch außer Haus sicher und wohlfühlen und die zusätzliche neue Umgebung als anregend zu erleben. Dies war auch bei den von uns angefragten Experten das meist genannte Ziel (siehe Tabelle).

Fröhlich-Gildhoff (2009) präzisiert die Qualitätsforderungen an die Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind. Es geht dabei um:

- die Sicherung von Kontinuität und Verlässlichkeit
- eine akzeptierende und wertschätzende Grundhaltung
- eine Balance zwischen Autonomie und Sicherheit
- die Garantie von Trost
- die systematische Beobachtung und das Verstehen des Bindungs- und Interaktionsverhaltens
- die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrung
- das Annehmen der Vorbildfunktion
- und eine kontinuierliche Selbstreflexion.

Kommen Kinder mit familiären Vorerfahrungen von mangelnder Feinfühligkeit und unsicherer Bindung in die Krippe, kann eine professionell geschulte Fachkraft durchaus kompensatorisch auf das innere Arbeitsmodell

eines Kindes wirken (Roßbach, 2005). Dafür ist jedoch ausreichendes Wissen über die verschiedenen Bindungstypen und deren beim Kind beobachtbaren Verhaltenskonsequenzen sowie die Reflexion der eigenen Bindungserfahrungen und der durch das Kind hervorgerufenen Gefühle wichtig (Suess, 2005).

Eine sichere Basis außer Haus zur Verfügung zu haben, ist auch für Kinder, die mit sicherem Bindungsmuster in die Krippe kommen, die zwingende Voraussetzung für konzentriertes und kreatives Spielen und Explorieren, um damit die angeborenen Lernstrategien (Erkunden, Spielen, Nachahmen, fantasievolles Gestalten und Erfinden) jedes Kindes einsatzbereit zu machen (Hassenstein, 2007).

Bindungsverhalten hält das Kind in der Nähe derer, von und mit denen es lernen kann. Die Anwesenheit eines Modellinteraktionspartners während einer langen Kindheit und somit während sensibler Phasen erleichtert das Lernen im sozialen Rahmen. Ein individuell anregender und ebenso antwortender vertrauter Interaktionspartner ermöglicht aktiv zu werden und reagiert direkt danach impulsgebend auf die Eigeninitiativen seines interessierten Fragestellers.

Wir haben das aktive Kind vor Augen, das nicht „dressiert“ den vom Erwachsenen vorgezeichneten Weg gehen soll, sondern die Möglichkeit hat, vielfältig zu lernen, und dann seinen eigenen Weg einschlägt, aber dennoch in eine Gemeinschaft passt, in der es auch Konfliktsituationen zu bewältigen gilt. Deswegen wird Erziehung als aktive Entwicklungsbegleitung beschrieben, die zum selbstständigen Entscheiden und Handeln befähigen soll (Krenz, 2001). Das bedeutet für die Bezugspersonen des Kindes, sich wenn immer möglich zurückzunehmen und sich stattdessen aufmerksam bereitzuhalten für ein gezieltes Eingreifen, wenn vonseiten des Kindes Hilfe oder gemeinsames Weiterdenken eingefordert wird. Die Grundhaltung der Erwachsenen ist dabei ein Ermutigen zum eigenständigen Entdecken und Weitergehen; kein forciertes Antreiben, sondern ein gelassenes Beobachten und großzügiges Anbieten von vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten („Türen öffnen“) in anregenden Umgebungen (Haug-Schnabel; Bensel, 2006).

b) Was wollen wir beim Kind erreichen?

Beim Blick auf das, was die ein, zwei, maximal drei Jahre Krippenzeit beim Kind tatsächlich an nachhaltigen Effekten auf seine Entwicklung erreichen sollen und können, zeigen sich deutliche Erwartungsunterschiede und es bleiben viele Fragezeichen.

Das Spektrum reicht von basalen Erwartungen, wie sie etwa von Liegler (2009) oder Schäfer (2010) geäußert werden, bis hin zu klar definierten

Profilierungserwartungen, wie sie beispielsweise von Fthenakis (2009b) zur Sprache gebracht werden. Während Liegler (2009) Wert darauf legt, dass „bei jedem Kind die Freude am Lernen gefördert und herausgefordert wird“, oder Schäfer (2008b) eine Unterstützung des Erfahrungslernens, ein Hineindenken der Erzieherinnen in den Zustand des kindlichen Anfängergeistes fordert, visiert Fthenakis (2009b) die „Steigerung der Effektivität des Lernens“ und die „Optimierung kindlicher Bildungsverläufe“ an. Dieses Bildungsverständnis, das mit Begriffen wie lebenslangem Lernen, Schlüsselqualifikationen und lernmethodischer Kompetenz operiert, wird von Laewen (2002) als bedarfsorientiert kritisiert, da er hier vorwiegend die Interessen des Arbeitsmarktes vertreten sieht und nicht die des Kindes. Ähnlich argumentierend spricht Krenz (2009) vom funktionsorientierten Bildungswahn in der Kleinkindpädagogik.

Formulierungen von krippenpädagogischen Zielen, wie etwa „optimierte kindliche Bildungsverläufe“, müssen aufgrund weitgehend fehlender wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Vorsicht und Zurückhaltung behandelt werden. Gleiches gilt für die aus rein korrelativen Studien (Fritsch; Oesch, 2008) abgeleiteten pauschalen Aussagen wie „Krippe macht klug“. Nur qualitativ hochwertige Krippen machen vor allem Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien „klüger“, und dies auch nur in begrenztem Maße (Haug-Schnabel; Bensel). Die größte Bildungsleistung wird immer noch in der Familie selbst erbracht. Tietze (2008) schätzt den Familieneffekt auf ungefähr $\frac{2}{3}$ der Gesamtvarianz. Vorteile durch eine qualitativ gute außerfamiliäre Zusatzbetreuung scheinen vor allem Migrantenkinder und Kinder aus anregungsarmen häuslichen Milieus zu haben, besonders den Erwerb ihrer Zweitsprache betreffend (Thoma; Tracy, 2006).

Ein vorrangiges Ziel der Krippenpädagogik sollte sein, Kinder aus allen Schichten, familiären Lebenssituationen und Kulturkreisen in die Gemeinschaft zu integrieren und ihnen Teilhabe und Partizipation an unserer Kultur zu sichern. Wenn es gelänge, Krippenkindern auf der Basis einer sicheren Bindung ihre angeborene Lernbegeisterung zu erhalten, ihre Lust auf Aneignung der Welt zu stärken, ein positives Selbstkonzept und ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit aufzubauen, wären wichtige Ziele, auch ohne oft überschätzte Entwicklungsbeschleunigung, erreicht. Dies sind zugleich elementare Bausteine zur Förderung kindlicher Resilienz (Bensel, 2007).

Wie muss die pädagogische Qualität in Einrichtungen aussehen, damit Betreuung, Erziehung und Bildung von Krippenkindern hochwertig gelingen?

Der 12. Kinder- und Jugendbericht stellt qualitative Anforderungen an die institutionelle Kindertagesbetreuung: „Neben dem quantitativen Ausbau bilden systematische Anstrengungen zur Entwicklung, Sicherung sowie zur Steuerung pädagogischer Qualität bei den öffentlich verantworteten Angeboten zu Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter die zweite große Herausforderung im deutschen Früherziehungssystem“ (BMFSFJ, 2005).

Mit dem staatlichen Angebot und der Propagierung einer Frühpädagogik in Krippen übernimmt die Gesellschaft eine hohe Verantwortung für die nächsten Generationen. Die Merkmale, die eine gute Familien ergänzende Betreuung für Kinder unter 3 Jahren ausmachen, werden in ihrer Vielfalt und ihrem Zusammenwirken erst dann deutlich, wenn man verschiedene Qualitätsdimensionen und ihre jeweiligen Effekte voneinander unterscheidet. Die Chancen für eine positive Entwicklung sind umso größer und die Risiken für Verhaltensauffälligkeiten umso geringer, je besser die einzelnen Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität sowie der Prozessqualität sind, die nicht unabhängig von der Betreuungsintensität und familiären Betreuungsqualität zu sehen sind.

Für die Strukturqualität wird eine neue Trägerverantwortung nötig. Der Entscheidungsspielraum der Träger scheint unbegrenzt; es liegt im jeweiligen Trägerermessen, wie die Einrichtungen ausgestattet und ausgestaltet sind, wie das Personal ausgewählt, für die neue Altersgruppe qualifiziert oder nachqualifiziert wird und entsprechend zum Einsatz kommt – auch ob und welche Qualitätskriterien in den Einrichtungen gelten und wie diese Qualität gesichert wird (Wehrmann, 2009). Bislang hat nur das Bundesland Berlin Qualitätsentwicklungsvereinbarungen (abgesichert durch regelmäßige Evaluationen), deren Einhaltung die Voraussetzung für die öffentliche Finanzierung eines Kita-Trägers ist, getroffen.

Die meisten der nachfolgenden Kriterien zur Steigerung der Strukturqualität sind bereits durch die Ergebnisse internationaler Längsschnittstudien empirisch abgesichert (Roßbach, 2005). Die Strukturqualität ist umso höher:

- Je günstiger der Erzieher-Kind-Schlüssel, genauer die Fachkraft-Kind-Relation ist
- Je kleiner und ausgewogener im Hinblick auf Alter und Geschlecht die Kindergruppen sind (Wüstenberg; Schneider, 2008)

- Je besser die Einrichtung hinsichtlich Qualität des Spielmaterials, Größe und Gestaltung der Räumlichkeiten ist
- Je qualifizierter (mit Auswirkung auf die Bezahlung) und pädagogisch erfahrener die Fachkräfte in der Betreuung mit Säuglingen und Kleinstkindern sind
- Je mehr Kontinuität und Stabilität das pädagogische Personal am Tag und während der gesamten Zeit in der Kindertagesstätte den Kindern bietet.

Es handelt sich hierbei um politisch regulierbare Strukturmerkmale der Qualität, deren große Bedeutung sich daraus erklärt, dass es sich hierbei um die Rahmenbedingungen handelt, innerhalb derer sich das pädagogische Handeln entfalten kann – oder nicht.

Die Prozessqualität (oder Ergebnisqualität) ist die durch die Einrichtungen realisierte Pädagogik, wie sie Kinder und Eltern erleben. Tietze spricht vom „Gesamt des pädagogischen Umgangs mit dem Kind und der Erfahrungen, die dieses mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt im Kindergartenalltag macht“ (1998).

Die Prozessqualität ist umso höher:

- Je anregender die pädagogischen Impulse für die kindliche Lernbegeisterung in verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen sind
- Je differenzierter auf die Grundbedürfnisse (Becker-Stoll 2008), Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder eingegangen wird und diese beantwortet werden
- Je vielfältiger und der Entwicklung angemessen Material und Raum genutzt werden
- Je feinfühlicher die Interaktionen zwischen den Fachkräften und den Kindern sowie je positiver die Interaktionen zwischen den Kindern untereinander sind (auch das emotionale Klima im Team spielt eine Rolle)
- Je besser die Erziehungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern gelingt
- Je mehr der ethnische und kulturelle Hintergrund eines Kindes berücksichtigt wird, indem durch Reflexion der eigenen Identität auch andere kulturelle Modelle verstanden und wertgeschätzt werden (Keller, 2007).

Die Prozessqualität, die ihrerseits in erheblichem Maße von der Güte etlicher Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität abhängt, nimmt vielfältigen Einfluss auf den Entwicklungsverlauf des Kindes, auf sein Wohlbefinden und auf sein Verhalten. Wie das Kind die Merkmale der Prozessqualität annehmen und „verwerten“ kann, ist wiederum nicht unabhängig von der elterlichen Beziehungsgestaltung und dem familiären Anregungsgehalt. Hier

muss berücksichtigt werden, dass die Effekte der Qualität des Familiensettings auf Bildung und Entwicklung des Kindes 2- bis 4-mal größer sind als die Effekte der Qualität der familienexternen Settings (Tietze, 2008).

Auch hierzu gibt es empirische Befunde, die aufzeigen, unter welchen familiären Bedingungen sich Entwicklungschancen aufbauen und Risiken sich verringern:

- Je sicherer das Kind bereits an seine primären Bezugspersonen gebunden ist (was bei einem Betreuungsstart bereits im 1. Lebensjahr besonders intensive Eltern-Kind-Kontakte im Familienleben nötig macht)
- Je mehr „Quality Time“ (intensive und sensitive elterliche Zuwendung) das Kind vor und nach dem täglichen Aufenthalt in der Einrichtung erlebt
- Je kürzer (vorzugsweise halbtags), aber auch je regelmäßiger die tägliche außerfamiliäre Betreuungszeit des Kindes ist
- Je seltener die Betreuungsstellen während der ersten drei Lebensjahre wechseln.

Für die Orientierungsqualität sind die Einrichtungen selbst, ihre Träger sowie die sie fachlich beratenden und qualifizierenden Instanzen verantwortlich.

Sie ist umso wirkungsvoller

- Je besser die Vorstellungen über pädagogische Qualität, über die speziellen Aufgaben des Kindergartens im Vergleich und in Ergänzung zur Familie, über kindliche Entwicklung und deren Unterstützungsmöglichkeiten, über pädagogische Ziele und Normen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen sind (Tietze, 1998).

Durch die Orientierungsqualität werden das Bild vom Kind, die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen sowie kulturelle Orientierungen dargestellt. Hier wird auch die Haltung zum Kind unter drei Jahren und zu seinen Eltern, die bewusst Kinder haben und gleichzeitig berufstätig sind, oder die Entlastung bei Familienaufgaben erleben wollen, deutlich. Die Bedeutung der Orientierungsqualität erklärt sich daraus, dass es sich hierbei um normative Orientierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte handelt, gemäß derer das konkrete pädagogische Handeln erfolgt, z. B. der Bildungsauftrag erfüllt wird sowie Eingewöhnung und beziehungsvolle Pflege gewährleistet werden. Es geht um ein gelebtes Leitbild, um die inhaltliche wie organisatorische Konzeption einer Einrichtung, um das Vorhandensein und die Verbindlichkeit eines auf die jeweiligen Altersgruppen bezogenen Bildungsprogramms, das ein grundlegendes Verständnis für Bildungs- und Lernprozesse in diesem Alter widerspiegelt (Viernickel, 2008).

Der quantitative Ausbau darf nicht zulasten der Prozessqualität gehen (Tietze 2009)

Das deutsche Früherziehungssystem befindet sich in einem tief greifenden Umwandlungsprozess. Er begann 1996 mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Leider hatte man damals primär die nötige Anzahl der Plätze im Auge und weniger deren Qualität, sodass Gruppengröße, Betreuungsschlüssel, Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte oder die Ausstattung der Einrichtungen zweitrangig blieben (Wehrmann, 2008). Dieser gravierende Fehler darf bei der Umsetzung des Rechtsanspruches für Kinder unter drei Jahren nicht noch einmal gemacht werden. Wenn bis 2013 für 35% aller unter Dreijährigen ein Platz zur Verfügung stehen soll, muss die Qualität dieser Plätze bei jeder Angebotsform höchste Priorität haben.

Gefahr besteht überall dort, wo die neuen Plätze durch Absenkung der oft ohnehin niedrigen Standards finanziert werden sollen, z. B. durch Vergrößerung der Gruppengröße oder Verschlechterung des Erzieher-Kind-Schlüssels.

Durch die Expansion der Plätze entsteht zudem eine neue Betreuungslandschaft, denn bislang existierende Betreuungsformen werden nicht nur quantitativ erweitert, sondern auch qualitativ neu sortiert, sodass z. B. in NRW die früher angebotene Betreuung in altersgemischten Gruppen (Familiengruppe null bis sechs Jahre) mit guten Rahmenbedingungen faktisch zurückgefahren wird oder in mehreren Bundesländern der Kindergarten für Zweijährige geöffnet wird, sodass dort die Altersgruppe von Kindern unter drei mehrheitlich „unter Kindergartenbedingungen“ aufgenommen wird, wodurch eine völlig neue, veränderte Altersmischung entsteht (Tietze, 2009), die durch Forschung begleitet und schon bei Start durch angehobene Strukturqualität aufgefangen werden müsste. „Freie Plätze in einer Kindergartengruppe einfach mit ein- oder zweijährigen Kindern zu belegen, ist fahrlässig!“ (Bertelsmann Stiftung, 2005).

Was macht Qualität tatsächlich aus?

Das „Eiserne Dreieck der Strukturqualität“ scheint am meisten durch qualitativ unzureichende Billiglösungen gefährdet zu sein. Mit diesem bildhaften Ausdruck werden drei strukturelle Merkmale bezeichnet, „bei denen ein stabiler und bedeutsamer Zusammenhang mit Aspekten der Prozessqualität und mit der kindlichen Entwicklung nachgewiesen werden konnte“ (Viernickel; Schwarz 2009a).

Es handelt sich hier um die Strukturmerkmale Fachkraft-Kind-Relation, die Ausbildung und (Nach-)Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte (mit Auswirkung auf deren Bezahlung) sowie die Gruppengröße.

Speziell die Fachkraft-Kind-Relation fällt umso mehr ins Gewicht, je jünger die betreuten Kinder sind. „In Krippen ist die Fachkraft-Kind-Relation der wichtigste Prädiktor für ein positives Erziehverhalten. ... Es finden sich Hinweise auf Schwellenwerte, ab denen die pädagogische Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden von Kindern beeinflusst werden. Sie liegen bei Gruppen mit unter dreijährigen Kindern bei 1:3 bis 1:4 (Viernickel; Schwarz 2009a).

Die Expertise von Viernickel und Schwarz (2009b) über die wissenschaftlichen Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation erbrachte folgende Ergebnisse:

- Es muss über eine an pädagogischen Zielsetzungen orientierte Bestimmung der Fachkraft-Kind-Relation nachgedacht werden.
- Die in den Einrichtungen real erlebten Fachkraft-Kind-Relationen sind zumeist schlechter als die schriftlich festgelegten Personalschlüssel und die errechneten Fachkraft-Betreuungsplatz-Relationen.
- Die zur Erfüllung des Bildungsauftrages ohne direkten Kontakt mit dem Kind zu leistenden mittelbaren Arbeitszeiten (Beobachtung, Dokumentation, Vor- und Nachbereitung pädagogischer Angebote, Teamreflexion, konzeptionelles Arbeiten und Zusammenarbeit mit den Eltern) müssen unabhängig von den Zeiten für die direkte Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit zur Verfügung gestellt werden, um diese nicht auch noch zu reduzieren.
- Man muss von der Annahme ausgehen, dass in den meisten Bundesländern die aus wissenschaftlicher Sicht notwendigen Mindeststandards bezüglich der Fachkraft-Kind-Relation nicht erreicht werden. Da Mindeststandards nur das Kindeswohl sichern, wie sollen dann noch darunter liegende Qualitätsbedingungen den unabdingbaren Beziehungsaufbau sowie die frühkindlichen Bildungsansprüche erfüllen?

Es fehlt an weitergehender Forschung zu den jeweiligen pädagogischen Effekten unterschiedlicher Rahmenbedingungen, eindeutig ist aber: Eine schlechte Fachkraft-Kind-Relation senkt den Wert der Prozessqualität massiv.

Bislang unbedacht und daher auch noch ohne Konsequenzen ist die Tatsache, dass jede Angebotsform andere, oftmals noch zu erforschende Spezialanforderungen an die Ausgestaltung ihrer Qualitätsmerkmale stellt. Wenn für besonders aufwendige Angebotsformen die nötigen Strukturmerkmale nicht berücksichtigt werden, ist eine massive Einschränkung und

Verschlechterung der dort zu erreichenden Prozessqualität zu befürchten, z. B.:

- Bei der mit einem jeweils unterschiedlichen Bedarf einhergehenden Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in die Tagespflege, in eine Krabbelgruppe, in eine Nestgruppe einer Kita oder direkt in eine Kita mit großer Altersmischung (Wüstenberg, 2009)
- Bei flexiblen Betreuungsangeboten, die eine Buchungsberatung für die Eltern nötig machen, die – unabhängig von der späteren Belegung – eine tägliche Eingewöhnungszeit ebenso vorsehen müssen wie eine nicht nur an elterlichen Arbeitszeiten, sondern auch an kindlichen Bedürfnissen nach Kontinuität orientierte Mindestanwesenheit des Kindes zu Kernzeiten (Haug-Schnabel; Bensel, 2008, Haug-Schnabel et al., 2008).

Chancen der Krippenbetreuung für Kinder und Familien

Krippenbetreuung für Kinder unter drei Jahren firmiert in der Öffentlichkeit vorrangig als Maßnahme für die Erwachsenen, die Kleinstkindjahre ihres Nachwuchses mit Ausbildung oder Berufstätigkeit vereinbaren zu können. Eher nachrangig eingeschätzt wird in der öffentlichen Diskussion die hierdurch möglich gewordene Unterstützung und Entlastung von Familien sowie die Hilfestellung bei kulturellem und sozialem Bedarf. Auch der Bildungs- und Anregungsgedanke durch Krippe und Kita steht in der Öffentlichkeit nicht im Vordergrund.

Einer steigenden Zahl der bewusst nach „guten“ Krippenplätzen suchenden Eltern scheinen jedoch die Sozialisationsinflüsse einer Kleinfamilie für das Aufwachsen ihres Kindes zu wenig. Diese Eltern befürchten, dass dem Kind ein vielfältiger und regelmäßiger Austausch mit verschiedenen Bezugspersonen fehlt, vor allem aber der kontinuierliche Kontakt mit anderen Kindern. Es wird verschiedene Stoßrichtungen der frühpädagogischen Angebote geben müssen: die quasi-familiäre Tagespflege mit nun auch eingeforderten Qualitätsvorgaben meist für Kinder unter 2 Jahren, die Krippe und den Kindergarten – vorrangig als Bildungseinrichtungen gesehen – und die Familienzentren, um den über Kinderbetreuung hinausgehenden familiären Mehrbedarf an Beratung, Entlastung und Unterstützung vor Ort professionell abdecken zu können.

Mit der Betreuungsoffensive wurden auch Begehrlichkeiten von Arbeitgebern geweckt, z. B. auf die Mütter und Väter unter den Fach- und Führungskräften nicht zu lange verzichten zu müssen, da Ersatzkräfte nachzuqualifizieren kostenintensiv ist. Betriebliche Kinderbetreuungsangebote werden

nicht mehr nur als Sozialleistungen an Arbeitnehmern gesehen, sondern nach Erkennen des betriebswirtschaftlichen Gegenwerts als Investitionen in die Qualifikation zukünftiger Nachwuchskräfte.

Auch Arbeitszeitmodelle für Männer und Frauen, basierend auf einem lebenslang unterschiedlich zu füllenden Arbeitszeitkonto, würden z. B. für junge Eltern Telearbeitsplätze während der Elternzeit und Teilzeitarbeitsplätze während der Kleinstkindjahre möglich machen und die Vereinbarkeit erleichtern. Hierzu fehlt es an zur Selbstverständlichkeit gewordenen Modellen arbeitender Mütter und die Erziehungsverantwortung zu gleichen Teilen übernehmender Väter.

Immer wieder weist Wehrmann (2009) darauf hin, dass es nicht nur um eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie geht, sondern auch um die Beseitigung von Bildungsungleichheit und damit um Chancengerechtigkeit. Es geht um gute Krippen in sozialen Brennpunkten, um verbesserte Bildungschancen für alle Kinder, nicht nur für Kinder von qualifizierten, gut verdienenden Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, deren Entwicklungs- und Zukunftschancen bereits vom Elternhaus her wesentlich besser sind. Beziehungsschwache, anregungs- und bildungsarme häusliche Milieus sind weit entfernt vom bildungsbürgerlichen Ideal der Familie. Es geht um das Möglichmachen früher Teilhabe, um die möglichst frühzeitige Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, aus „Problemfamilien“, aus Familien ohne Arbeit und Beruf oder mit besonderem Förderbedarf.

Das Recht auf Bildung muss überall umgesetzt werden können, unabhängig von der Finanzkraft oder der politischen Sichtweise der Kommunalpolitik. Die föderalistische Struktur der Bundesrepublik erschwert jedoch die Chancengleichheit und führt zu nicht vergleichbaren Rahmenbedingungen, sodass Standards und Ausstattungen erheblich differieren.

Was macht eine gute außerfamiliäre Betreuung, speziell für Kinder unter drei Jahren, im Einzelnen aus? Der Forschungsbedarf ist groß, denn valide Qualitätsindikatoren stehen noch nicht zur Verfügung. Das Ziel ist es, erkannte pädagogische Qualitätsmerkmale zu einer begrenzten Anzahl robuster Qualitätsindikatoren zu verdichten, mit denen die Weiterentwicklung des Betreuungssystems zukünftig möglichst zielorientiert gesteuert und routinemäßig überprüft werden kann. Die Zeit eilt, denn für den forcierten Krippenplatzausbau sollten sie bereits jetzt zur Verfügung stehen.

Ob ein Frühbetreuungssystem hoher Qualität die Entscheidung für Kinder erleichtert, wissen wir noch nicht. Hingegen ist empirisch gesichert, dass „gute“ Krippen und Kitas bei besonderer Aufmerksamkeit für jedes Kind entscheidend zur sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung beitragen, ohne die Mutter-Kind-Beziehung zu beeinträchtigen,

ja sie sogar unter bestimmten Bedingungen verbessern kann (Ahnert et al., 2004). Das anvisierte flächendeckende, verlässliche und gut ausgestattete Kita-System „auf hohem Niveau“ für alle Eltern mit Null- bis Sechsjährigen, die Bedarf anmelden, wird ohne Zweifel einige der momentan noch anstehenden Probleme lösen, es entbindet aber nicht

- von einer wissenschaftlich begründeten Qualitätsdefinition und der regelmäßigen Evaluation zur Qualitätssicherung, wobei der große Durchbruch erst dann zu erwarten ist, wenn es zu einer Bundeszuständigkeit für Standards auf hohem Niveau und Transparenz bezüglich Angebots- und jeweiliger Berechnungsgrundlage gekommen ist;
- von der individuellen Entscheidung durch die Eltern über den Verlauf der ersten Lebensjahre – das einzelne Kind ebenso im Blick wie die jeweiligen familiären Vorstellungen von erlebter Kindheit und gelebter Elternschaft.

Literatur

- Ahnert, L.; Gunnar, M. R.; Lamb, M. E.; Barthel, M. (2004): Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. In: *Child Development* 75, 3, 639–650
- Becker-Stoll, F. (2008): Sicher gebunden – neugierig auf die Welt. In: *TPS* 4, 10–14
- Bensel, J. (2007): Erziehungspsychologische Grundlagen. In: Krenz, A. (Hrsg.): *Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis*. Berlin, 167–208
- Bertelsmann Stiftung (2005): *Qualität für Kinder unter Drei in Kitas. Empfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Gütersloh
- 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 (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bundestagsdrucksache 15/6014. Berlin
- Fritschi, T.; Oesch, T. (2008): *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern*. BASS – Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, 5.12.2008
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2009): Bindung wagen und Exploration unterstützen. Herausforderungen in der Frühpädagogik. In: *TPS* 3, 22–26
- Fthenakis, W.E. (2009a): *Bildung und Erziehung in den ersten drei Lebensjahren*. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen*. Berlin

- Fthenakis, W.E. (2009b): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen*. Berlin
- Hassenstein, B. (2007): *Verhaltensbiologie des Kindes*. Münster
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2006): *Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Kindergarten heute – spezial*. Freiburg
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2008): Recherche zur flexiblen Betreuung von Unterdreijährigen. In: *KiTa aktuell BW* 17, 9, 172–175, 10, 196–200
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J.; Stetten, S. von; Weber, S.; Schnabel, N. (2008): Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit. Wissenschaftliche Recherche und Analyse der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM) im Auftrag des Landschaftsverband Rheinland, Köln. Katern. Erhältlich über: http://www.lvr.de/jugend/kindergarten/arbeitshilfen/flexible_betreuung_u3.pdf
- Keller, H. (2007): *Cultures of infancy*. London
- Krenz, A. (2001): *Was Kinder brauchen – Entwicklungsbegleitung im Kindergarten*. Berlin
- Krenz, A. (2009): Bildung durch Bindung – offensives Handeln gegen den funktionsorientierten Bildungswahn in der Kleinkindpädagogik. Vortrag gehalten anlässlich des X. Kongress für Erziehung und Bildung, Universität Göttingen, 20. 11. 2009
- Laewen, H.-J. (2002): Die Selbstbildung des Kindes fördern. Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: *Klein und Groß* 1, 16–23
- Liegler, L. (2009): Die Perspektiven der Kinder wahrnehmen! Zur Forderung nach Kontinuität in Bildungsverläufen. In: *Das Leitungsheft Kindergarten heute* 4, 18–21
- Riedel, B. (2009): Kompetenzerwerb von Kindern zwischen Familie, Lebenswelt und Institutionen. In: *DJI Bulletin* 85, 1, 22–25
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, 55–174
- Schäfer, G.E. (2008a): Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Schäfer, G.E. (2008b): Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes. In: *und Kinder* 81, 63–72
- Schneider, K. (2008): Aktuelle Literatur zur Kindertagesbetreuung im Krippenalter. Erhältlich über: http://www.dji.de/bibs/4_9354_LitKrippe_aktuell.pdf Zugriff: 22. 11. 2009
- Suess, G.J. (2005): Sicherer Halt für den Aufbruch ins Leben. Neueste Erkenntnisse der Bindungsforschung. In: *Kindergarten heute* 11/12, 6–12
- Thoma, D.; Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg, 58–79
- Tietze, W. (1998) (Hrsg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied
- Tietze, W. (2008): Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In: Hurrelmann, K.; Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, 274–289
- Tietze, W. (2009): Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Betreuung von Krippenkindern. Vortrag beim „Invest in future“-Kongress „Bildung und Betreuung“. Stuttgart, 19. 10. 2009
- Viernickel, S. (2008): Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Maywald, J. & Schön, B. (Hrsg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt*. Weinheim, 198–207
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009a): Wie viele Kinder pro Erzieherin? Die Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“. In: *Das Leitungsheft Kindergarten heute* 3, 14–16
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009b): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverband, Diakonie und GEW. Berlin. Erhältlich über: http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_betreuung_web2_02.pdf Zugriff: 22. 11. 2009
- Wehrmann, I. (2008): Marshall-Plan für Kinder. In: *Didacta Magazin* 1, 11–12
- Wehrmann, I. (2009): Vorausgedacht: Frühe Bildung ist kinderleicht – mit den richtigen qualitativen Rahmenbedingungen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen*. Berlin
- Wüstenberg, W. (2009): Nestgruppe? Große Altersmischung? Krabbelgruppe? Finden Sie die geeignete Betreuungsform für Kinder unter drei in Ihrer Einrichtung. In: *Das Leitungsheft Kindergarten heute* 4, 4–15
- Wüstenberg, W. & Schneider, K. (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, J. & Schön, B. (Hrsg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt*. Weinheim, 144–177