



Simone Seitz | Caroline Ali-Tani |
Nina-Kathrin Joyce-Finnern

Inklusion in Kitas

Grundlagen und Schlüsselthemen

BELTZ JUVENTA

Simone Seitz | Caroline Ali-Tani | Nina-Kathrin Joyce-Finnern
Inklusion in Kitas

Simone Seitz | Caroline Ali-Tani |
Nina-Kathrin Joyce-Finnern

Inklusion in Kitas

Grundlagen und Schlüsselthemen

Unter Mitarbeit von Timm Albers

BELTZ JUVENTA

Die Autor_innen

Dr. Simone Seitz ist Professorin für Allgemeine Didaktik und Inklusion in der Fakultät für Bildungswissenschaften und im Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungssystem der Freien Universität Bozen/Italien, vorab war sie Professorin an der Universität Paderborn/Deutschland. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Inklusion in Kita und Schule.

Caroline Ali-Tani ist wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn; Mitarbeit im Rahmen der wiss. Begleitstudie „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“ sowie in themenähnlichen Projekten.

Dr. Nina-Kathrin Joyce-Finnern ist Fachberaterin bei „KiTa Bremen“ für den Bereich Inklusion; vorab wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn; Mitarbeit im Rahmen der wiss. Begleitstudie „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3828-6 Print

ISBN 978-3-7799-4916-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

*In Erinnerung an André Dupuis, Prozessbegleiter und
jahrzehntelanger unermüdlicher Entwickler, kritischer Beobachter
und Begleiter von Inklusion in Kindertageseinrichtungen*

Inhalt

Grußwort der BASF SE	9
Grußwort des Caritasverbandes für die Diözese Speyer e. V.	10
1 Zur Einführung in den Band	11
Teil A	
2 Im Überblick: Kindertageseinrichtungen	14
2.1 Kitas als Bildungsorte für alle Kinder	14
2.2 Inklusion in Kindertageseinrichtungen	20
2.3 Zusammenfassung und aktuelle Fragen	24
Teil B	
3 Im Verbund: Praxisentwicklung und Forschung	30
3.1 „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“	30
3.2 Zielstellung, Fragestellung und Sampling der Begleitforschung	32
3.3 Vorgehen und Erhebungsinstrumente	36
4 In der Entwicklung: Kindertageseinrichtungen auf dem Weg	41
4.1 Portraits von vier Modelleinrichtungen	41
4.2 Qualifizierungen	46
4.3 Prozessbegleitung	51
4.4 Arbeit mit dem Index für Inklusion	56
4.5 Zwischenfazit	64
Teil C	
5 Im Blick: Schlüsselthemen inklusiver Handlungspraxis	68
5.1 Schlüsselthemen zur Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen	68
5.2 Perspektiven erweitern – Inklusion entwickeln	70
5.3 Partizipation und Bildungsteilhabe	80
5.4 Gender – Ungleichbehandlung erkennen	111

5.5	Transition – Übergänge inklusiv gestalten	118
5.6	Zusammenarbeit mit Familien stärken	128
5.7	Inklusion als partizipativer Prozess	133
5.8	Rolle der Träger	143
6	Schlüssel zur Inklusion: Konzeptionelle Schlussfolgerungen	145
6.1	Einrichtungsentwicklung und Professionalisierung	145
6.2	Verknüpfung von Fortbildung und Prozessbegleitung	147
6.3	Der Index für Inklusion als Instrument für Qualitätsentwicklung	148
6.4	Inklusionsbezogenes reflexives Wissen	149
6.5	Übergänge und Vernetzungen	151
6.6	Partizipation als Handlungspraxis	151
6.7	Kooperation im Gesamtteam	153
6.8	Multiprofessionelle Kooperation	153
6.9	Leitungshandeln	155
7	Zum Ende: Drei Gedanken für den Anfang	156
	Literatur	159

Grußwort der BASF SE

Wie können alle Kinder ihr Recht auf Partizipation, Selbstbestimmung und Bildung wahrnehmen? Was zeichnet eine Kindertageseinrichtung aus, die Inklusion lebt? Pädagogische Fachkräfte, die sich mit diesen Fragen auseinandersetzen, schaffen mit ihrer Arbeit in der Kita wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilhabe aller Kinder an unserer Gesellschaft. Seit 2014 unterstützen wir sie dabei mit dem Projekt „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“ der „Offensive Bildung.“

„Teilhabe und Integration zu fördern“ ist ein zentrales Ziel des gesellschaftlichen Engagements der BASF SE. Gemeinsam mit unseren Partnern möchten wir an unserem Standort Ludwigshafen ein lebenswertes Umfeld schaffen, das von Offenheit, Neugier und einem aktiven Miteinander geprägt ist. Es gilt, Chancen zu eröffnen und so die Teilhabe aller Menschen an unserer Gesellschaft zu verbessern.

Das Projekt „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“ bietet solche Chancen. Es begleitet Kitas auf ihrem Weg zu mehr Inklusion und leistet so einen Beitrag zu Teilhabe als Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Damit ergänzt es das Angebot der „Offensive Bildung“, in der sich seit 2005 Unternehmen, Schulen, Wissenschaftler sowie Trägerorganisationen von Kitas und Vertreter der Fachpraxis gemeinsam für eine gute und vielseitige frühe Bildung in der Metropolregion Rhein-Neckar engagieren. Die Deutsche UNESCO Kommission ist Schirmherrin der „Offensive Bildung“.

Das Projekt wurde 2014 bis 2016 unter Leitung des Caritasverbands der Diözese Speyer e.V. und der Alice Salomon Hochschule Berlin entwickelt und von der Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet. Wir wünschen Ihnen Anregungen durch die in diesem Buch zusammengestellten Ergebnisse und positiven Praxiserfahrungen aus seiner Umsetzung in Kitas.

Mit den besten Grüßen



Daniela Kalweit

Corporate Citizenship – Bildung – bei BASF SE

Grußwort des Caritasverbandes für die Diözese Speyer e. V.

In ihren „Leitlinien für die Bildungspolitik“ verweist die Deutsche UNESCO-Kommission darauf, dass frühkindliche Bildung der Weg ist, um nachhaltig das Recht aller Kinder auf Bildung zu sichern und Inklusion, im Sinne der Anerkennung von Vielfalt, gesamtgesellschaftlich umzusetzen.

Kinder sammeln in der Kindertageseinrichtung durch Interaktionen nachhaltige Erfahrungen, in Bezug auf sich selbst und ihre eigene Persönlichkeit und in Bezug auf den Umgang mit anderen. Doch was braucht es, damit jedes Kind sein Recht auf Partizipation, Selbstbestimmung und Bildung wahrnehmen kann? Was zeichnet eine Kindertageseinrichtung aus, die Inklusion lebendig gestaltet? Was bedeutet Inklusion ganz konkret für den Alltag, das Miteinander, das Bild vom Kind und die pädagogische Haltung? Wie gelingt es, inklusives Denken und Handeln als Normalität zu implementieren und was genau braucht es dafür?

Diese Fragen wurden im Projekt „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“ mit allen Beteiligten fokussiert. Ziel des Projektes war es, Kindertageseinrichtungen für Inklusion zu sensibilisieren und zu vermitteln, dass es bei Inklusion um die Individualität und die Vielfalt aller Menschen geht. Der „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen – gemeinsam leben, spielen und lernen“ (GEW 2015) steht dabei als Instrument der Selbstevaluation und der Organisationsentwicklung im Mittelpunkt. Mit ihm werden inklusive und individuelle Handlungsbedarfe erkannt und Lösungen für den Alltag entwickelt.

Dank der Unterstützung der BASF „Offensive Bildung“ konnte das Modellprojekt im Zeitraum von 2014 bis 2016 in Trägerschaft des Caritasverbandes für die Diözese Speyer e. V. realisiert werden. Geschätzte Kooperationspartner waren die Alice Salomon Hochschule in Berlin mit Blick auf die fachwissenschaftliche Begleitung und die Universität Paderborn mit Blick auf die wissenschaftliche Begleitforschung.

Sie halten hier die Erfahrungswerte und die Erkenntnisgewinne des Modellprojektes in den Händen.

Viel Freude beim Aufspüren der inklusiven Momente wünschen



Vinzenz du Bellier
Caritasdirektor
Caritasverband für die Diözese Speyer e.V.



Daniela Gerards
Referentin für Kindertages-
einrichtungen | Projektleitung.

1 Zur Einführung in den Band

Jedes Kind, das uns in der Kindertageseinrichtung (Kita) begegnet, ist zuallererst Kind. Wir können davon ausgehen, dass alle Kinder die gleichen grundlegenden Bedürfnisse haben, z. B. nach Nahrung, Geborgenheit und Entwicklungsanregungen. Auch haben sie die gleichen grundlegenden Rechte. Sie lassen sich aber zugleich – je nach Blickwinkel – in vielerlei Hinsicht als verschieden beschreiben. Sie sprechen zum Beispiel eine oder mehrere unterschiedliche Sprachen, leben in verschiedenen Familienkonstellationen und ihre Familien verfügen über unterschiedlich viele finanzielle Mittel. Kinder sind natürlich auch ganz verschieden in ihrer Entwicklung und ihren Lernfortschritten. Kein Kind entwickelt sich genauso wie ein anderes. Aber alle Kinder brauchen Anregung und Unterstützung von Erwachsenen und vor allem von anderen Kindern, um sich zu starken Persönlichkeiten entwickeln und ihre Potenziale entfalten zu können.

Inklusive Kindertageseinrichtungen (Kitas) heißen alle Kinder willkommen. Sie fragen nicht, ob ein Kind oder eine Familie bestimmte Voraussetzungen erfüllt, um dort aufgenommen zu werden, sondern, wie die Arbeit in der Kita aussehen muss, damit sich jedes Kind dort wertgeschätzt und sozial eingebunden fühlt und sich gut entwickeln kann.

Kitas sind folglich gefordert, allen Kindern, unabhängig von ihren Ausgangsbedingungen die bestmöglichen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten und ihnen die Möglichkeiten zu geben, sich dazugehörig zu fühlen. In der Umsetzung dieses zweifellos hohen Qualitätsanspruchs kann das Feld der Frühen Bildung insgesamt auf umfassende, bereits vorliegende Erfahrungen im Umgang mit Verschiedenheit zurückblicken. Denn Kitas sind im deutschen Bildungssystem ihrem Auftrag gemäß und im Unterschied zu vielen Schulen keine Orte der „Sortierung“ von Kindern nach gezeigten Lernerfolgen in verschiedene Gruppen, sondern Orte des selbstverständlichen Umgangs mit sozialer und entwicklungsbezogener Vielfalt. Verschiedenheit ist in Kitas Programm, Kinder können hier daher besonders gut die Grundlagen demokratischen Miteinanders von Kindern unterschiedlicher Lebenslagen erlernen. Auch das „Ordnen“ der Kinder nach ihrem chronologischen Alter in Kitas ist in der Praxis fast vollständig überwunden und immer mehr Einrichtungen haben mittlerweile langjährige Erfahrungen in der Bildung, Erziehung und Betreuung auch sehr junger Kinder. Zudem kann konzeptionell auf eine mehr als vier Jahrzehnte währende integrative Kitapraxis mit entsprechender Konzeptentwicklung zurückgegriffen werden (vgl. Kron 2006; Seitz & Finnern 2012). In den letzten Jahren wird allerdings vermehrt kritisch auf das Problem „neuer“ sozialer Homogenität in Kitas hingewiesen, das durch stärkere sozialräumliche Segregation, segregierende Praktiken der

Vergabe von Betreuungsplätzen (etwa nach Konfession), Kostenunterschiede und das selektive Anwahlverhalten von Familien entsteht (vgl. Groos, Trappmann & Jehles 2018, S. 30 ff.).

Im Ganzen betrachtet stellt jedoch die Anforderung, inklusive Kitas in der Breite zu entwickeln, wie dies seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) in Deutschland im Jahr 2009 verpflichtend ist, keine grundlegend neue Aufgabe dar. Es liegen vielfältige und umfassende Erfahrungen mit inklusiver Praxis, in Verbindung mit verschiedenen pädagogischen Konzeptionen vor. Diese gilt es, noch stärker in der Breite zu etablieren, zugänglich zu machen und konzeptionell in eine insgesamt an Verschiedenheit ausgerichtete Erziehung, Bildung und Betreuung in Kitas einzubetten und ungleichheitskritisch zu reflektieren.

Diese notwendige Weiterentwicklung ist aber in den einzelnen Kitas vor Ort kein „Selbstläufer“, sondern in jeder Einrichtung ein Prozess der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Dies aufnehmend wurden im Projekt „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“ zehn Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz im Zeitraum von 2014 bis 2016 bei der Entwicklung von Inklusion als Leitbild und Qualitätsmerkmal in den Strukturen, Praktiken und Kulturen der Einrichtungen beraten, begleitet und unterstützt. Dabei wurden die Kita-Teams nach einem eigens entwickelten Konzept (vgl. Dennig, Dupuis, Heck, Hösel & Schmude 2017; Schmude & Pioch 2015) qualifiziert und anschließend in ihrem eigenständigen Prozess der Qualitätsentwicklung mit dem Index für Inklusion (GEW 2015) prozessbezogen fachlich begleitet und auch die Träger aktiv mit eingebunden.

Die eng mit den Projektmaßnahmen verknüpfte wissenschaftliche Begleitung zielte darauf, empirisch verankerte und übertragbare Erkenntnisse zur Entwicklung und Gestaltung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken in Kitas zu erlangen und zur Verfügung zu stellen. In diesem Buch greifen wir hierauf zurück und stellen die gewonnenen Erkenntnisse in einen aktualisierten konzeptionellen Gesamtrahmen zur Fundierung und Realisierung inklusiver Kitapaxis, den wir auch methodisch zugänglich machen. Wir wollen damit vor allem dazu anregen, Inklusion in Kitas als integralen Baustein zukunftsfähiger und demokratischer Erziehung zu konzeptualisieren.

Gendergerechte Schreibweise wird in diesem Buch durch einen Doppelpunkt gewährleistet, da diese Schreibweise den Einsatz von Screenreadern und damit ein höheres Maß an Barrierefreiheit ermöglicht.

Teil A

2 Im Überblick: Kindertageseinrichtungen

Jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr verfügt in Deutschland über einen Rechtsanspruch auf Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Kita oder der Tagesbetreuung. Fast alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren besuchen in Deutschland eine Kita, im Jahr 2018 waren es 94 % (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2020, S. 63 f.). Dabei wächst die Zahl an Betreuungsplätzen bedarfsbedingt stetig, insbesondere bei den Kindern bis zu drei Jahren, von denen derzeit 39 % eine Kita besuchen oder einen Tagespflegeplatz in Anspruch nehmen (vgl. ebd.).

Es gibt aber wichtige Unterschiede, denn Kinder steigen ungeachtet dieser hohen Gesamtzahlen weiterhin zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Tagesbetreuung ein – manche mit vier Monaten und andere mit 36 Monaten – und sie verbringen dort unterschiedlich viele Stunden pro Tag. Interessant ist also auch mit Blick auf die weiterhin knappe Zahl an Betreuungsplätzen die Frage, warum welche Kinder und Familien in welcher konkreten Form an der staatlicherseits zur Verfügung gestellten Bildung, Erziehung und Betreuung partizipieren (vgl. Fuchs & Peuker 2006; Fuchs-Rechlin 2014). Denn unumstritten ist, dass insbesondere Kinder mit sozioökonomisch schwacher Ausgangslage von qualitativ guter früher Bildung profitieren (vgl. zusammenfassend Groos, Trappmann & Jehles 2018; Seitz & Korff 2008). Es ist also relevant, welche Kinder in welchem Alter und zu welchen Bedingungen einen der knappen Betreuungsplätze im Ganztage erhalten und welche konkrete Einrichtung ihnen offensteht oder eben möglicherweise auch nicht. Diese Frage prägt die Entwicklung von Kitas als Institution seit langem entscheidend, denn alle Kinder verfügen gleichermaßen über das Recht auf Bildung (United Nations 1989). Die Frage nach der Zugänglichkeit früher Erziehung, Bildung und Betreuung liegt daher diesem einführenden Kapitel zugrunde.

Wir fassen hierfür im Folgenden Grundlagenwissen zu Kitas zusammen, stellen grob den historischen Hintergrund dar und begründen von hier aus unsere Forschungskonzeption und unsere praxisbezogenen Schlussfolgerungen und konzeptionellen Vorschläge.

2.1 Kitas als Bildungsorte für alle Kinder

Will eine Kita zukunftsbezogene Entwicklungsschritte planen oder soll diese dabei beraten und begleitet werden, lohnt es sich nicht nur, etwas über die Entstehung und Entwicklung dieser einzelnen Kita zu wissen, sondern dies auch in ei-

nen gedanklichen Rahmen setzen zu können zur Kita als Institution, ihren Aufgaben und ihrer Geschichte. Wir widmen uns daher kurz der Entwicklung institutionalisierter Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas unter der Perspektive von Partizipation und Bildungsteilhabe.

Unter **Bildung** verstehen wir dabei zunächst die Auseinandersetzung des Subjektes mit der Welt. Dies ist allerdings kein einseitiger Prozess, bei dem eine Person die Welt anschaut und das darin „enthaltene“ Wissen in sich „aufnimmt“, wie in einen Behälter. Vielmehr erkunden Kinder als Subjekte die Welt aus ihrer Subjektivität heraus und entwickeln sich so an den Dingen und Herausforderungen entlang weiter. Ein Kind, das sich etwa mit der Frage auseinandersetzt, warum die Dinge nach unten fallen, die Wolken aber nicht, verändert sich durch die Befassung mit der Frage: es wird ein fragendes Subjekt und ist dabei auf einen förderlichen Umgang mit dieser fragenden Haltung innerhalb der Umgebung angewiesen.

Ein wichtiger Vordenker früher Bildung war Friedrich Fröbel (1782-1852), der bereits 1840 den ersten Kindergarten gründete. Fröbels Arbeit ist bis heute bedeutsam sowohl in Bezug auf die sozialpolitische Rolle von Kitas als auch auf ihren eigenständigen Bildungsauftrag (Grell 2010, S. 159). Er entwarf ein Konzept des Kindergartens als Ort der Bildung und ging damit weit über die seinerzeit bereits vorhandene Idee einer Spiel- und Bewahranstalt für junge Kinder, deren Mütter sich ihnen nicht widmen konnten, hinaus. Der Kindergarten sollte vielmehr unabhängig von der sozialen Lage eine obligatorische und für alle Kinder zugängliche institutionelle Betreuung bieten (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2010). Fröbel stellte die Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt und entwickelte hierüber das Konzept der anregungsreichen „Spiel-Gaben“ (Grell 2010, S. 160). Dieses Bildungsverständnis führte er nicht nur mit ersten Überlegungen zur Professionalität von Erzieher:innen, sondern auch mit dem Anliegen zusammen, hierüber soziale Ungleichheiten zu minimieren (vgl. ebd.). Fröbels fortschrittliche Ideen standen im Kontrast zu der zu seiner Zeit dominierenden Idee der Durchsetzung vorherrschender sozialer Ordnungsverhältnisse in Institutionen. Denn vereinfacht gesagt lag es nicht im Interesse der privilegierten Schichten und des Staates, Kindern aus weniger privilegierten Schichten zum gesellschaftlichen Aufstieg zu verhelfen. Entsprechend löste dies im 19. Jahrhundert breite Kontroversen aus. In der Folgezeit entwickelten sich aus den Diskussionen um die vorschulische Kleinkinderziehung zwei Stränge des frühpädagogischen Auftrags, die auch die Aufgaben gegenwärtiger Einrichtungen mitbestimmen, nämlich der sozialpädagogische und der bildungsbezogene (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2010).

Bildungsbezogen war im weiteren Verlauf vor allem Maria Montessori (1870-1952) eine wichtige Wegbereiterin weiterer frühpädagogischer Bildungskonzeptionen. In ihrem Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ (Montessori 1969, S. 47 f.) arbeitete sie die Bedeutsamkeit bildungsförderlicher Ausgestaltung der

Angebote heraus, die Kindern individualisierend gedacht gezielte Anregungen zur Selbstbildung geben und machte dies für die institutionalisierte frühe Bildung fruchtbar.

Dessen ungeachtet wurde Kindererziehung in Deutschland gesellschaftspolitisch lange Zeit vor allem als Aufgabe der Familie angesehen. Dem gutbürgerlich-christlichen Ideal gemäß sollte die verheiratete, nicht erwerbstätige Mutter die Verantwortung für das Haus und die Kinder sowie deren Erziehung übernehmen, der Ehemann die Rolle des „Ernährers“. Entsprechend richtete sich die öffentliche Kleinkinderziehung zunächst ausschließlich an Familien, in denen diese sozialen Ordnungen so nicht realisiert schienen.

Die wachsende Frauenerwerbstätigkeit im fortschreitenden 19. Jahrhundert wirkte zwar als Motor für die öffentliche Betreuung von jungen Kindern. Politisch wurde dem Kindergarten damit jedoch zugleich ein eigenständiger Bildungsauftrag abgesprochen (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2010), vielmehr sollten Familien in Armut entlastet werden. Demokratische Kräfte unterstützten demgegenüber das Ziel Fröbels, ein einheitliches Bildungssystem vom Kindergarten aus bis hin zur Hochschule zu gründen (vgl. Baader 2009). Diese Forderungen scheiterten jedoch politisch. In Preußen galt sogar von 1851 bis 1860 ein Kindergartenverbot und es setzten sich konservative Kräfte durch, die Bildung als Privileg der höheren Stände betrachteten und das Vorenthalten von Bildung in der Breite als Mittel ansahen, um die Regierbarkeit zu erleichtern.

In der Zeit des Nationalsozialismus rückten diese politischen Motive späterhin nochmals stärker in den Vordergrund und die öffentliche Kleinkinderziehung wurde dem nationalsozialistischen Familienbild entsprechend als nachrangig betrachtet. Die Arbeit in den Kindergärten selbst wurde gemäß der NS-Erziehungsideologie inhaltlich „gleichgeschaltet“. Unterordnung und die Anerkennung von Autoritäten standen hier im Vordergrund (vgl. Aden-Grossmann 2002). Hierzu gehörte auch ein ideologisches Verständnis von Geschlechterrollen. Während sich die Erziehung von Jungen an körperlicher Leistungsfähigkeit, seelischer Abhärtung und Kampf- und Wettspielen orientierte, sollten Mädchen durch häusliche und pflegerische Tätigkeiten auf ihre Rolle einer „deutschen Mutter“ vorbereitet werden (vgl. ebd.), was weit in die Nachkriegszeit hinein fortwirkte. Zur Kindergartenpädagogik des Nationalsozialismus gehörte auch eine antisemitische, rassistische, militaristische Orientierung sowie ein an Disziplin ausgerichteter Körper- und Gesundheitskult, wodurch z. B. Kinder mit Behinderungen starker Missachtung und Abwertung bis hin zur Tötung (Euthanasie) ausgesetzt waren (vgl. Chamberlain 1997, S. 115).

In der Nachkriegszeit schloss sich in der jungen Bundesrepublik Deutschland eine konservative Phase (Restaurationsphase) an, in der Familienbilder und Geschlechterrollen entlang dem tradierten bürgerlichen Ideal dominierten. Öffentliche Betreuungseinrichtungen wurden daher in den 1950er Jahren vorrangig als familienergänzende Maßnahme gesehen, aber auch mit kompensatorischen