



Landtag Nordrhein-Westfalen

Enquetekommission "Chancen für Kinder"

Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen

Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern

**Expertise von Prof. Dr. Lieselotte Ahnert
Lehrstuhl für Entwicklungsförderung und Diagnostik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln**

Düsseldorf 2007



Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern

Expertise für die Enquete-Kommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen:

„Chancen für Kinder —
Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und
Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“

Gliederung:

1. Theoretische Grundvorstellungen über Entwicklung.....	3
2. Die Periodisierung von Entwicklung.....	4
3. Die Kind-Umwelt-Interaktion und die frühe Persönlichkeitsentwicklung.....	4
3.1. Die Bedeutung von Beziehungserfahrungen und Bindungssicherheit.....	5
3.2. Die Ausdifferenzierung der kindlichen Identität: Geschlechtsspezifisch und Anderssein.....	7
4. Betreuungsumwelten.....	8
4.1. Betreuungsumwelt: Familie.....	9
4.1.1. Die Kernfamilie.....	10
4.1.2. Alleinerziehend.....	11
4.1.3. Scheidung.....	12
4.1.4. Armut.....	12
4.2. Betreuungsumwelt: Krippe/Kindertagesstätte.....	13
4.2.1. Der Anpassungsprozess.....	15
4.2.2. Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung.....	15
4.2.3. Die Erzieher/innen-Kind-Beziehungen.....	16
4.2.4. Die Kindergruppe.....	17
5. Entwicklungskonsequenzen für die Bildbarkeit des Kindes.....	18
6. Mindest- und Maximalanforderungen an öffentliche Kleinkindbetreuung.....	19
6.1. Pädagogische Orientierungen für das Fachpersonal.....	20
6.2. Betreuerschlüssel und Gruppencharakteristiken.....	20
6.3. Spezifische Aspekte der Entwicklungsbegleitung und -förderung.....	22
6.3.1. Eingewöhnung.....	22
6.3.2. Bestimmung und Umsetzung des Bildungsbegriffs.....	22
6.3.3. Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft / Frühwarnung bei Kindeswohlgefährdung.....	23
6.3.4. Frühförderung bei Entwicklungsabweichungen.....	23
7. Zusammenfassung.....	23

In der vorliegenden Expertise sollen wichtige Aspekte der Entwicklung und Bildung in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes skizziert und diejenigen kindlichen Bedürfnisse bestimmt werden, die zentral für die Bereitstellung entwicklungsangemessener Betreuungsformen und -strategien sind. Dabei stützt sich die Expertise ausschließlich auf wissenschaftliche Studien, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse „vom Kinde aus“ untersuchen. Leitbilder und normative Vorstellungen, wie sie „vom Erwachsenen aus“ initiiert werden und in einer Kultur bestimmen, was/wie ein Kind in welchem Alter tun/sein sollte, treten dabei weitgehend in den Hintergrund, um die Betreuungserfordernisse möglichst unverstellt diskutieren zu können.

1. Theoretische Grundvorstellungen über Entwicklung

Sozialwissenschaftlich wie biologisch orientierte Entwicklungsmodelle gehen heute davon aus, dass sich die unreif ausgebildeten Verhaltensfunktionen eines menschlichen Säuglings in Wechselwirkung mit Umweltsanregungen fortentwickeln und über die Zeit hinweg dann im Zusammenwirken von Individuum und Umwelt individuelle Entwicklungsverläufe erkennbar werden. Die gegenwärtig diskutierten vier Modell-Typen der menschlichen Entwicklung unterscheiden sich vor allem danach, inwieweit sie dem Individuum bzw. der Umwelt eine aktiv-dominierende bzw. passive Rolle zuordnen (vgl. Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004):

(a) Kreationistische Modelle, die sowohl dem Kind als auch der Umwelt eine passive Rolle zuschreiben, werden zumeist religiös begründet und gelten heute als wissenschaftlich unhaltbar.

(b) Dispositionsmodelle, die dem Kind (und seiner genetischen Ausstattung) die dominierende Rolle zuordnen und Umwelteinflüsse als marginal erscheinen lassen, haben sich durch die Verlässlichkeit beeindrucken lassen, mit der zu bestimmaren Zeiten der Frühentwicklung definierte Entwicklungsergebnisse auftreten und valide Entwicklungsvoraussagen ermöglichen (z.B. die ersten Schritte; das erste Wort usw.).

(c) Umweltmodelle, die die dominierenden Entwicklungseinflüsse in der Umwelt ansiedeln, stellen vor allem Verstärkungsmechanismen (wie sie aus Erziehungsprozessen bekannt sind) in den Mittelpunkt der Betrachtung, mit denen die Entwicklung des Kindes gesteuert werden kann. Richtig ist zwar, dass verschiedenste Lernverläufe diesen Prozessen folgen, diese Modelle erklären jedoch kaum, warum die gleichen Verstärkungsmechanismen bei unterschiedlichen Kindern sowie auch bei ein und demselben Individuum im Verlauf seiner Entwicklung unterschiedlich wirksam sind.

(d) Interaktionsmodelle, die beschreiben, wie das Kind aktiv auf Umwelten einwirkt und seinerseits aktiv von diesen beeinflusst wird, gehören heute zu den favorisierten

Entwicklungsmodellen. Entwicklung wird hier als Folge der Interaktion (oder Transaktion) zwischen Umweltbedingungen und einem aktiven Kind verstanden. Selbst die moderne Verhaltensgenetik untersucht kontinuierliche Wechselwirkungen von umweltbezogenen und genetischen Einflüssen und zeigt, dass beide *verändernd* auf einander einwirken (z.B. Asendorpf, 2004). Danach legen bereits individuelle intrauterine Umgebungsbedingungen (etwa bedingt durch unterschiedlich ausgeprägte Stresspegel während der Schwangerschaft der Mutter) die vorgeburtliche Hirnaktivität verschieden aus, bringen unterschiedlichste Verhaltens-tendenzen und Fähigkeiten zum Tragen und bestimmen in einer ganz spezifischen Weise den Ausgangspunkt der Persönlichkeitsentwicklung nach der Geburt (Hüther & Krens, 2005).

2. Die Periodisierung von Entwicklung

Das Interaktionsmodell erklärt zweifelsohne die Dynamik menschlicher Entwicklung realitätsgreuer als dies die Dispositionsmodelle tun, die die Frühentwicklung in der Regel in einer allgemeingültigen Form von aufeinanderfolgenden Zeitperioden abbilden. Tatsächlich aber können sowohl das Entwicklungstempo eines jeden einzelnen Kindes (interindividuelle Variabilität) wie auch spezifische Entwicklungsverläufe in einzelnen Fähigkeiten- und Fertigungsbereichen bei ein und demselben Kind (intraindividuelle Variabilität) durch die individualisierten Kind-Umwelt-Interaktionen sehr von einander abweichen und sind auch störanfällig. Infolgedessen können die in der Frühbetreuungspraxis eingesetzten Periodisierungstabellen nur Hilfskonstruktionen sein, um auf *deutliche* Entwicklungsabweichungen hinzuweisen. Zu einem Verständnis über entwicklungsfördernde und –hemmende Faktoren in der Frühentwicklung von Kindern tragen diese Periodisierungstabellen kaum bei.

3. Die Kind-Umwelt-Interaktion und die frühe Persönlichkeitsentwicklung

Im Folgenden nimmt die vorliegende Expertise nun auf der Basis des Interaktionsmodells der Entwicklung die Variabilität in der Persönlichkeitsentwicklung von Kleinkindern in den Blick. Dabei gehen wir davon aus, dass das Kind auf bestimmte Weise lernt, seine Fähigkeiten einzubringen, indem es dazu angehalten, ermutigt oder auch gedrängt wird, bestimmte Fähigkeiten stärker zu entwickeln, auf bestimmte Dinge besser zu achten und bestimmte Gefühle eher zuzulassen als andere. Für diesen Prozess hat sich als eine der zentralen Betrachtungsebenen die Kind-Umwelt-Passung eingeführt (Thomas, 1980). Danach entsteht die *Passung*, wenn Umweltbedingungen so gestaltet werden, dass sie vorhandenen Verhaltenstendenzen und Fähigkeiten des Kindes entsprechen; diese kommen damit zur weiteren

Entfaltung und können wiederum die Umwelt so stimulieren, dass Umweltantworten ausgelöst werden, die auf diese Fähigkeiten Bezug nehmen. Vorstellungen zur Kind-Umwelt-Passung sind vor allem in der Diskussion um das sog. „schwierige“ Kind entwickelt worden, wonach Temperamentskonstellationen mit überwiegend negativer Stimmungslage, hoher Intensität der Reaktionen bei jedoch niedrigem Aktivitätsniveau, Unzugänglichkeit und Anpassungsunfähigkeit des Kindes die erziehende Umwelt in einer besonderen Weise dazu herausfordert, die Kind-Umwelt-Passung herzustellen. Im Ergebnis dieser Betrachtung wurde jedoch auch deutlich, dass „schwierige“ Kinder kaum über Temperamentsprofile *allein* definiert werden können, sondern sich nur in Relation zu dem Ausmaß bestimmen lassen, mit dem deren besondere Verhaltenscharakteristiken sozial abgelehnt oder angenommen werden (Plomin, Reiss, Hetherington & Howe, 1994). Es muss von daher das Anliegen einer erziehenden Umwelt sein, *Fehlpassungen* weitgehend zu vermeiden, da sie das betroffene Kind in Fehlentwicklungen hineinführen können, wie dies in vielfältigen Studien zur Entwicklungspsychopathologie nachgewiesen werden konnte.

Was sich entwickelt hat, beeinflusst die Bedingungen der weiteren Entwicklung eines Kindes. So gesehen ist die menschliche Entwicklung in ihren Anfängen höchst umwelt-sensitiv und das Spektrum von Veränderungen breiter als zu späteren Zeitpunkten der Persönlichkeitsentwicklung, für die dann bestimmte Entwicklungsprozesse auch weitaus schwerer in Gang zu setzen sind (Bowlby, 1973). Damit haben frühe Erfahrungen und Entwicklungsergebnisse in der Regel gewichtigere Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung als spätere und sind infolgedessen auch schwieriger zu korrigieren, wenn es sich beispielsweise um traumatische Früherfahrungen unter inakzeptablen Betreuungsbedingungen o.ä. handelt (vgl. Suess & Hantel-Quitmann, 2004).

3.1. Die Bedeutung von Beziehungserfahrungen und Bindungssicherheit

Kind-Umwelt-Interaktionen haben einen hohen beziehungs-spezifischen Anteil. Von Geburt an ist das Kind auf diese Beziehungsspezifika vorbereitet; allerdings zunächst nur mit recht globalen Verhaltensmustern (wie Lächeln, Vokalisieren und Schreien), die die Betreuungspersonen in differenzierter Weise beantworten müssen, um eine Beziehung wirklich entstehen lassen zu können. In einer Art „Dialog“ nehmen wechselseitig dann Betreuungsperson und Kind auf die Signale des anderen Bezug. Damit sich jedoch die kindliche Beziehungsfähigkeit entwickelt, muss der Säugling erkennen, dass es seine Handlung war, die die darauf folgende Reaktion ausgelöst hat, weshalb die prompte Reaktion der Betreuungsperson in weniger als einer Sekunde notwendig wird. Dieses Phänomen der „Kontingenz“ wird in der Regel von den Eltern intuitiv

richtig gehandhabt, seine Missachtung aber führt zu ausgeprägten kindlichen Emotionschwankungen, Quengeln und Schreien und auch dazu, dass Säuglinge Blickkontakte zunehmend vermeiden und weniger aufmerksam ihre Umwelt explorieren.

Wegen der herausragenden Bedeutung der kindlichen Beziehungsfähigkeit im Prozess der Kind-Umwelt-Passung müssen Betreuungspersonen lernen, die kindlichen Signale und Verhaltensintentionen prompt und adäquat zu beantworten (ausführlich in Papoušek, Schieche & Wurmser, 2004). Diese entwicklungsfördernden Beziehungskontexte werden als sog. *sichere Bindungen* beschrieben, die emotional positive Zuwendungsformen verwenden sowie ausgeprägt Sicherheits- und Schutzfunktionen ausüben und die Bindungsperson dabei zur *Sicherheitsbasis* wird. *Bindungssicherheit* greift darüber hinaus langanhaltend in die Identitätsentwicklung eines Kindes ein, bewirkt die positive Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und führt kurzum zu einem hohen Selbstwertgefühl. Sichere Bindungen bilden gleichzeitig auch die Grundlage für die Entwicklung der kindlichen Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit), da diese Kinder zur Aktivierung ihrer eigenen Ressourcen ermutigt werden, Angst und Frustrationen zunehmend selbst regulieren und sich auf relevante Situationsmerkmale konzentrieren können. Schließlich sind sie sogar in der Lage, soziale und kognitive Bewältigungsstrategien (wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeiten und Fertigkeiten zur Selbsthilfe; vgl. Garmezy, 1993) selbst bereitzustellen.

Allerdings machen bis zu 60% der Kinder deutscher Familien in den verschiedensten Regionen unseres Landes auch *unsichere Bindungserfahrungen* mit ihren Eltern (vgl. Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Rauh, 2000), denen diese resilienzbildenden Wirkungen nicht zugesprochen werden können. Da diese Kinder typischerweise viele Alltagsherausforderungen weitgehend ohne Unterstützung angehen müssen, besteht die Gefahr, dass sich Überforderungen einstellen, die die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen in einem negativen Licht erscheinen lassen und die eigentlichen Bewältigungsprozesse eher blockieren (ausführlich in Ahnert, 2004a).

Damit Beziehungen jedoch auch über das erste Lebensjahr hinaus entwicklungsfördernde Eigenschaften enthalten, ist es nicht nur nötig, das Konzept der emotionalen Sicherheit zu etablieren, sondern es darüber hinaus um Erziehungsprinzipien zu erweitern, die sich den entwickelnden Kompetenzen und Bedürfnissen des Kindes anpassen. In dem Maße, wie ein Kind beispielsweise sein Verhalten komplexer und auch zunehmend unabhängiger von der Bindungsperson zu organisieren beginnt, benötigt es in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Betreuungspersonen, die seine Aktivitäten begleitend assistieren und vor allem seine Explorationstätigkeit unterstützen.

3.2. Die Ausdifferenzierung der kindlichen Identität: Geschlechtsspezifisch und Anderssein

Die Beziehungserfahrungen des Kindes lassen in ihrer Endkonsequenz Erwartungen über die Reaktionen anderer auf die eigenen Aktionen entstehen, machen aber insbesondere den eigenen Interaktionsbeitrag zunehmend bewusster. Eine bewusste und komplexe Wahrnehmung als eigenständige Person erfolgt jedoch nicht vor dem 15. Lebensmonat, löst dann aber eine Reihe charakteristischer Prozesse aus:

(a) Ausgeprägte Besitzansprüche an Objekten, die das Kind als „mein“ verteidigt, sind dabei Versuche, das Selbst von anderen mitagierenden Erwachsenen und Kindern abzugrenzen.

(b) Nachdem das Kind sich vor allem seiner eigenen Emotionen bewusst geworden ist und aus dieser Perspektive auch die Emotionen anderer versteht, können prosoziale Verhaltensweisen entwickelt werden. Kinder nach dem ersten Lebensjahr kommen infolgedessen nun nicht mehr in Stress, schreien und wollen getröstet werden, wenn andere Kinder schreien. Sie beobachten aufmerksam das Geschehen und beginnen, Mitgefühl zu zeigen (Bischof-Köhler, 1994). Eine bindungssichere Erziehungsumwelt wirkt sich dabei ausgesprochen fördernd auf die Entwicklung des Mitgefühls aus. Beobachtungen in öffentlicher Betreuung zeigen immer wieder, dass Kleinkinder aus Problemfamilien auf die Stress-Signale ihrer Gruppenkinder eher mit Angst, Wut und körperlichen Übergriffen reagieren (Klimes-Dougan & Kistner, 1990).

(c) Die Entwicklung des Selbstbildes zieht ein Imitationslernen nach sich, mit dem Kleinkinder versuchen, sich so zu verhalten, zu fühlen und auszusehen wie ausgewählte Bezugspersonen ihrer Umgebung. Im Rahmen dieser Identifikationsprozesse steht vor allem die Geschlechtsidentifikation im Vordergrund. Die etablierte „Gender-Schema-Theory“ (z. B. Martin & Halverson, 1981) geht dabei davon aus, dass eine mentale Repräsentation des eigenen Geschlechts zwar biologisch angelegt ist, Kinder aber während der ersten 3 Lebensjahre lernen, sich als Junge oder Mädchen zuverlässig zuzuordnen. Sie erkennen in diesem Prozess auch, dass diese Zuordnung konstant an ihre Person gebunden ist. Die Geschlechtszuordnung wird dann in Interaktion mit der erziehenden Umwelt weiter ausgeformt, allerdings nicht in dem Maße, wie Erwachsene den Kleinkindern Geschlechtstypisches aufprägen, sondern in dem Maße, wie die Kinder diese Angebote akzeptieren. Dabei kann es durchaus sein, dass Angebote als „geschlechtsuntypisch“ (für den Erwachsenen unverständlich) abgelehnt werden. Weisner und Wilson-Mitchell (1990) haben in einer Studie solche „geschlechtstypisch erzogenen“ Kinder mit Kindern verglichen, deren Eltern jede Art von Geschlechtstypisierung in ihrem Erziehungsverhalten vermieden hatten und fanden keine Unterschiede, mit der die Kinder später

ihre Geschlechtsrolle bestimmten. Dies zeigt, dass erzieherische Einflüsse bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität nur begrenzt wirksam sind. Die moderne Evolutionspsychologie findet deshalb eine große Resonanz für theoretische Erklärungen, die (neben den Temperamentsprofilen) schon bei Geburt eines Kindes auch geschlechtsdifferente Verhaltenstendenzen – im Ergebnis der langen Menschheitsgeschichte – als prädisponiert annehmen. Danach tendieren männliche Kleinkinder zu eher mobilen und aggressiv-durchsetzenden Verhaltensmustern und bilden sehr früh miteinander auch hierarchische Strukturen aus, während weibliche Kleinkinder in egalitären Gruppen spielen, empathischer und weniger mobil erscheinen. Sind diese Verhaltenstendenzen in der Regel für den Aufbau der Mutter-Kind-Beziehung in unserer Kultur weitgehend irrelevant, können sie im erweiterten Beziehungsnetz des Kindes jedoch eine wichtige Rolle spielen (siehe weiter unten).

(d) Darüber hinausgehende Differenzierungsprozesse in der Persönlichkeitsentwicklung, wie sie im Falle des Andersseins bei Entwicklungsbehinderungen und –störungen oder auch durch interkulturelle Verschiedenheit (Migrationshintergrund) entstehen, werden erst jenseits der ersten 3 Lebensjahre vermutet, wenn die kognitive Entwicklung eines Kindes zu einer „Theory-of-Mind“ geführt hat. Damit ist gemeint, dass Kinder die Gedanken und Gefühle von anderen unabhängig und different von der eigenen Person/Denken/Handeln begreifen und demnach verstehen, dass diese Prozesse spezifisch mit einem Individuum verbunden sind. Im Kontrast dazu projiziert das Kleinkind das eigene Denken und Fühlen in generalisierender Weise auf seine soziale Umwelt (Silbereisen & Ahnert, 2002) und versteht den anderen wie sich selbst aus einer egozentrischen Perspektive, so dass sich ein Gefühl des Andersseins noch nicht einstellt.

4. Betreuungsumwelten

Die Entwicklung des Kindes findet heute stärker als bisher in Wechselwirkung mit Umwelteinflüssen statt, die aus den unterschiedlichsten sozialen Wirklichkeiten stammen und von Bronfenbrenner (1977; S.514) als „nested arrangements“ beschrieben wurden. In seinen Arbeiten zur Betreuungsökologie von Kindern wird die Kind-Umwelt-Interaktion aus dem unmittelbaren Familienkontext (dem sog. Mikrosystem) hinausgeführt und um die Einflüsse aus Nachbarschaft und institutioneller Betreuung (Mesosysteme) wie auch den Arbeitsstätten der Eltern, den Aktivitäten in der Region (Exosysteme) bis hin zu den Werten und Normen der Kultur (Makrosystem) erweitert. Danach bieten die Wechselbeziehungen im *Mesosystem* (wie etwa zwischen Familie, Nachbarschaft und Kindereinrichtung) besondere Anregungs- und Fördermöglichkeiten für junge Kinder, stellen aber auch neue Anforderungen an die Betreuungsbedingungen von Kindern dar. Darüber hinaus können Einflüsse aus dem *Exo- und*

Makrosystem – wie etwa die Arbeitsbelastungen und Existenzängste von Eltern, die „Kinderfreundlichkeit“ einer Gesellschaft u.v.m. – die Betreuungsumwelten von Kindern bis hin zur Eltern-Kind-Beziehung empfindlich beeinflussen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Kinder heute nicht nur früher und intensiver in die Individuation gedrängt werden (vgl. auch Markefka & Nauck, 1993), sondern stärker als bisher vielfältigen sozialen Substrukturen ausgesetzt sind, deren Kontraste und Übergänge auch Entwicklungsrisiken darstellen. Tatsächlich haben Entwicklungs- und Verhaltensstörungen in den letzten Jahrzehnten signifikant zugenommen, die als Lern-, Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen, emotionale Regulationsstörungen und Gewaltbereitschaft sowie sprachliche und kognitive Defizite vorrangig nach dem Schuleintritt registriert werden. Es liegt jedoch nahe, die Ursachen dieser sog. „neuen Kinderkrankheiten“ schon in der veränderten Frühsozialisation zu suchen. Die vorliegende Expertise will deshalb zunächst familiäre Betreuungsbedingungen untersuchen und dabei insbesondere das familieninterne Beziehungsgefüge im Hinblick auf die Bereitstellung entwicklungsangemessener Betreuungsformen und -strategien analysieren. Danach wird gefragt, inwieweit und unter welchen Bedingungen die öffentliche Betreuung unterstützend, ergänzend gfls. auch kompensierend einwirken kann oder aber dabei selbst Gefahr läuft, bestimmte Entwicklungsrisiken zu produzieren bzw. zu verstärken.

4.1. Betreuungsumwelt: Familie

Beziehungsgefüge und -kontexte entstehen in der Familie zwangsläufig durch die Beteiligung ihrer Mitglieder an einer gemeinschaftlichen Lebensgestaltung. Sie können (a) im Hinblick auf die *Interaktionsprozesse*, affektiv-emotionalen Austauschbeziehungen und Spannungsregulationen zwischen den Familienmitgliedern betrachtet und im Sinne eines Beziehungsklimas beschrieben werden, aber auch (b) danach charakterisiert werden, welche *Beziehungserfahrungen* von jedem einzelnen Familienmitglied aufgenommen und mental repräsentiert werden (vgl. Schneewind, 1999).

Bekannt ist, dass die anhaltenden Verpflichtungen im Zusammenleben mit Kindern das familiäre Beziehungsklima signifikant belasten können. Während der Frühsozialisation eines Kindes wird ein besonders hohes Investment abverlangt, das viele elterliche Ressourcen bindet und die elterlichen Eigenbedürfnisse dabei zeitweilig unbefriedigt lässt. So verweisen verschiedenste Untersuchungen nach der Geburt des ersten Kindes übereinstimmend auf z.T. massive Beeinträchtigungen in den Partnerschaftsbeziehungen (z.B. Gloger-Tippelt, Rapkowitz, Freudenberg & Maier, 1992). In Familien mit Kindern kommt es deshalb darauf an, die vielfältigen Sozialisationsaufgaben über Funktionsverteilung und -umverteilung zwischen den

Eltern gut auszuhandeln und dabei auch den erweiterten Familien- und Freundeskreis (Omas, Nachbarn usw.) einzubeziehen. Dabei haben Studien gezeigt, dass soziale Netzwerke und Unterstützungssysteme vor allem wichtig sind, um die Eltern-Kind-Beziehung in guter Qualität zu entwickeln und aufrechtzuerhalten (Crockenberg, 1981). Des Weiteren stimulieren erweiterte Familienstrukturen, die vor allem auch Geschwisterkinder einschließen, die frühe Entwicklung von sozialen Kognitionen und Kommunikationskompetenzen durch die vielfältigen familiären Alltagssituationen und Diskurse. Diesen Prozessen wird heute im Rahmen der allgemeinen intellektuellen Entwicklung des Kindes eine zunehmende Bedeutung bei der Herausbildung der sog. emotionalen Intelligenz beigemessen (Perner, Ruffman & Leekam, 1994).

4.1.1. Die Kernfamilie

Die aktuelle Beziehungsforschung beginnt gerade wahrzunehmen, dass die erhöhten Betreuungsanforderungen von Kleinkindern in einer Familie in der Regel mit einer Binnenstrukturierung des familiären Beziehungskontexts einhergeht, innerhalb dessen sich die Beziehungen des Kindes zu Mutter und Vater ebenfalls unterschiedlich entwickeln und darin gerade eine herausragende Entwicklungsressource liegt. So wird die Mutter-Kind-Beziehung vor allem anhand ihrer sicherheitsgebenden und stressreduzierenden Funktion beschrieben, für die die mütterliche Feinfühligkeit mit prompten und angemessenen Reaktionen auf die Schutzbedürfnisse des Kindes konstitutiv ist. Auch wird die spätere Fähigkeit des Kindes zur emotionalen Selbstregulation genauso wie dessen „Erziehbarkeit“ (compliance; Orientiertheit an verbindlichen Verhaltenserwartungen) mit dieser Art von Beziehungserfahrungen verbunden. Die kindliche Beziehung zum Vater scheint sich dagegen typischerweise in Anregungs- und Beschäftigungssituationen herauszubilden und vorrangig durch motorische Stimulationen geprägt zu sein. Außerdem setzt die Vater-Kind-Beziehung auf die Autonomie- und Partizipationsbestrebungen des Kindes und stimuliert die kindliche Exploration und Neugier (ausführlich in Ahnert, 2004).

Im Allgemeinen ist man bisher mit großer Selbstverständlichkeit davon ausgegangen, dass die Betreuungsmuster von Müttern *und* Vätern die Grundlage von Beziehungserfahrungen reflektieren, die für eine normale Sozialentwicklung des Kindes in unserer Kultur notwendig sind. Dabei hat jedoch die Familienforschung der letzten Jahrzehnte gezeigt, dass die Kernfamilie keineswegs apriori entwicklungsangemessene Betreuungsformen und -strategien für den jungen Nachwuchs bereitstellt. Die zunehmend sinkenden Geburtenzahlen, die gewachsene Achtung vor der Individualität des Kindes und die Erwartung an pflegeleichte und perfekte Entwicklungsverläufe haben Betreuungsrichtlinien entstehen lassen, mit der sich eine Mutter in

den ersten Lebensjahren ausschließlich ihrem Kind widmen soll. Damit wurden Monotropy („aufgezogen von nur einer Person [grch.]“) und Kontinuität in der Nachwuchsbetreuung zu kaum hinterfragten Garantien einer gesunden Entwicklung des Kindes (Bowlby, 1969). Leider haben diese Prämissen die familiäre Betreuung (von Mutter und Vater) im Deutschland der letzten 50 Jahre - im Kontrast zu den europäischen Nachbarländern - zu einem Muttermythos umgewandelt und zu einer Überbewertung der mütterlichen Betreuung geführt, die auch die Beweislast für eine gelungene Kindesentwicklung trägt.

Diese Ausschließlichkeit der mütterlichen Betreuung wird jedoch in der internationalen Kleinkindforschung eher mit entwicklungspsychopathologischen Merkmalen frühkindlicher Mutter-Kind-Beziehungen in Zusammenhang gebracht, bei denen beispielsweise Überbehütung und das Funktionalisieren des Kindes für die eigenen Lebensziele den aktiven Selbstentfaltungskompetenzen des Kleinkindes deutlich entgegenstehen (Zach, 1999). Betrachtet man dagegen die Nachwuchsbetreuung in unterschiedlichen Kulturen europa- und weltweit und bezieht dabei auch historische Perspektiven ein, verwundert es deshalb nicht, dass die ausschließliche Betreuung des Kindes durch die Mutter nur als eine Variante der Nachwuchsbetreuung auftritt, die angesichts der weltweit praktizierten Vielfalt von multiplen Betreuungsarrangements wahrscheinlich sogar nur ein Grenzfall ist (Lamb, 1990).

4.1.2. Alleinerziehend

Etwa 15% der Kinder leben in Deutschland sogar nur mit einem Elternteil. Es handelt sich dabei um Mütter oder Väter, die ledig, verwitwet, dauerhaft getrennt lebend oder geschieden sind. Das Kind hat dabei nur eine unmittelbare Bezugsperson in dem mit ihm zusammenlebenden Elternteil, das in der überwältigenden Mehrheit der Fälle die Mutter ist. Studien zeigen jedoch, dass die Bindungsqualität von Alleinerziehenden der in Kernfamilien nicht nachstehen muss (z.B. Ahnert, Meischner & Schmidt, 2000). Sogar alleinerziehende Väter rekurren in der Regel auf die stressreduzierenden und sicherheitsgebenden Merkmale typischer mütterlicher Betreuungsmuster, bevor sie die vätertypischen Betreuungsmerkmale anwenden.

Damit führen Betreuungsbedingungen von Einelterfamilien nicht mit Notwendigkeit zu kindlichen Fehlentwicklungen. Bis auf wenige Ausnahmen scheinen Alleinerziehende dabei allerdings die sozialen Unterstützungssysteme notwendiger als andere Eltern zu brauchen, da sie zumeist durch kritische Lebensereignisse (ungewollte Schwangerschaft, Scheidung oder Verwitwung) erst in die Situation der Einelterschaft gekommen sind. Unterstützungssysteme können ihnen dann bei der Verarbeitung dieser Erfahrungen sehr behilflich sein, aber auch die alltäglichen Belastungen abfangen.

Kinder von alleinerziehenden Eltern sind jedoch erhöhten Entwicklungsrisiken dann ausgesetzt, wenn soziale Netze und Unterstützungssysteme nicht oder nur eingeschränkt vorhanden sind und die Eineltern-Kind-Beziehung bereits unsichere Bindungsmerkmale aufweist. Diese Risiken erhöhen sich um ein Vielfaches, wenn extrem junge Mütter (12–14 Jahre alt) alleinerziehend sind, da sie in der Regel selbst als wenig autonom, diffus in ihrer Identität und folglich weitgehend unfähig gelten, soziale Netzwerke aufzubauen und aufrechtzuerhalten (vgl. Fegert & Ziegenhain, 2003). Wenn sie dann kaum vorbereitet auf die Betreuung eines Kindes sind, können sich die Belastungen aufschaukeln und im extremsten Fall auch Vernachlässigung und Kindesmissbrauch entstehen.

4.1.3. Scheidung

Gegenwärtig sind 30% aller deutschen Familien von Scheidung betroffen, wobei die Scheidung nach einer mittleren Ehedauer von 5 Jahren vollzogen wird und eher auf Kinder jenseits des 3. Lebensjahres trifft. Diese Kinder nehmen dann unmittelbar an Zerfall und Neuordnung eines Beziehungsgefüges teil, dessen Mitglied sie selbst sind. Die mangelnde Zuwendung des betreuenden Elternteils und die anhaltenden Konflikte mit dem getrennt lebenden Elternteil wirken sich jedoch bereits negativ in der Frühentwicklung aus. Studien (z.B. Schmidt-Denter, 2001) berichten über emotionale Unsicherheiten, die auch Kleinkinder als unruhiger und schlechter angepasst sowie emotional labiler und schwerer zugänglich ausweisen, was die Kind-Umwelt-Passung empfindlich stören kann.

4.1.4. Armut

Armut bezeichnet eine Lebenssituation von Familien, die sich nicht nur auf mangelhafte *materiellen Ressourcen* bezieht, sondern auch auf *Unzulänglichkeiten im innerfamiliären Beziehungsklima*, eingeengte *Erfahrungsmöglichkeiten* sowie *Gesundheitsbelastungen* als Folge schlechter Ernährungs- und Wohnbedingungen hinweist. Typischerweise wird Armut in Deutschland jedoch weniger durch eine stabile Unterschicht repräsentiert als vielmehr von einer Dynamik des Ein- und Ausstiegs in Armut durch wechselnde Personen und deren Lebensläufe und Lebensrisiken bestimmt. Trennung, Scheidung, Ablehnung der Versorgung, missglückte Studienablaufpläne und Berufseinstiege können Armutssituationen erzeugen (Dettling, 1996).

Vor diesem Hintergrund interessiert uns in der vorliegenden Expertise die Frage, wie sich Armut in bestimmten Entwicklungsphasen des Kindes auswirken. Hierbei ist die NICHD-Studie (NICHD Early Child Care Research Network, 2005) aufschlussreich, die kindliche Entwicklungsverläufe von der Geburt bis zum 9. Lebensjahr auch unter Armutsbedingungen

untersucht hat. Danach bestätigten sich die schon früher publizierten Forschungsbefunde, die Armut mit durchgängig ungünstigen Entwicklungsverläufen assoziierten. So hatten auch in dieser Studie Kinder in Armut ausgeprägtere kognitive Defizite und mehr Verhaltensprobleme als Vergleichskinder, die keine Armut kannten. Die schlechten Entwicklungsergebnisse wurden dabei maßgeblich auf das inadäquate Elternverhalten und das schlechte Beziehungsklima in der Familie zurückgeführt. Darüber hinaus zeigten Entwicklungsvergleiche von Kindern, die Armut entweder nur im Alter von 0–3 Jahren oder erst im Alter von 4–9 Jahren erfahren hatten, dass die *späteren* Erfahrungen von Armut sich gegenüber den früheren *ungünstiger* auf die kindliche Entwicklung auswirken. Damit darf zusammenfassend festgestellt werden, dass in Armut lebende Kinder nicht nur mangelhaften ökonomischen Ressourcen ausgesetzt sind, sondern Mängel im familiären Beziehungsgefüge erfahren, die umso verheerender sind, je weniger sie den wachsenden Bedürfnissen und Kompetenzen des Kindes Rechnung tragen können. Zudem können die Betreuungsbedingungen so katastrophal entgleisen, dass das Risiko einer Kindeswohlgefährdung besteht.

4.2. Betreuungsumwelt: Krippe/Kindertagesstätte

Seit den Veränderungen in einem Kinderbetreuungssystem, das ursprünglich die Kinder nach ihrem Alter in Krippenkinder (0-3), Kindergartenkinder (3-6) und Hortkinder (6-10) segregierte, gibt es keine bundeseinheitlich verwendeten Bezeichnungen mehr für die heutigen Betreuungsangebote für Kinder unter 3 Jahren (BMFSFJ, 2004). Die Unter-Dreijährigen werden mittlerweile in einem signifikanten Ausmaß in altersübergreifenden Einrichtungen (zumeist in Kindertagesstätten) betreut; schon Ende 1998 wurden Betreuungsangebote für Krippenkinder in traditionellen Krippen nur noch mit etwa 10% registriert.

Die öffentliche Betreuungspraxis hat dabei auch einen Paradigmenwechsel im Funktionsverständnis vollzogen, der sich von der Dienstleistung für erwerbstätige Eltern hin zur Lern- und Entwicklungsförderung des Kleinkindes entwickelt hat. Förderung wird hierbei als ganzheitlicher Prozess verstanden, der auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes gerichtet ist, Betreuung, Bildung und Erziehung integrieren und Benachteiligungen vermeiden bzw. abbauen will. Vergleichbar mit einigen europäischen Nachbarn hat sich die heutige Kleinkindbetreuung in Deutschland jedoch vielerorts auf sozialkompensatorische Maßnahmen für Kinder aus Risikofamilien konzentrieren müssen, während sie beispielsweise in den Niederlanden, Frankreich, Schweden dazu angetreten ist, von Anfang an Chancengleichheit in den Bildungsbiografien von Kindern aus breiten Bevölkerungsschichten zu gewähren, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen wie

auch Aufgaben der Elternbildung oder regionale Aufgaben im Gemeinwesen (Beratungs- und Unterstützungsangebote) zu übernehmen (Schnurrer, 2004).

In der internationalen Debatte über den Einfluss öffentlicher Betreuung auf die Frühentwicklung des Kindes gab es über Jahrzehnte äußerst widersprüchliche Berichte, die auch deutlich sozialpolitisch motiviert waren: Kontrahenten der öffentlichen Betreuung argumentierten mit Entwicklungsrisiken, Protagonisten mit Entwicklungsvorteilen für die Kinder. Schließlich versuchte man nachzuweisen, dass sich Krippenkinder auch nicht anders als ausschließlich familienbetreute Kleinkinder entwickeln. Dies ist jedoch ein ebenfalls überraschendes Fazit, da die öffentliche Kinderbetreuung im Vergleich zur Familienbetreuung selbst bei hervorragender Betreuungsqualität – mit ihren Gruppenstrukturen, der zeitgleichen Betreuung verschiedener Betreuerinnen usw. – zum Teil sehr kontrastierend sein kann.

Seit der großen USA-weit durchgeführten NICHD-Studie an über 1000 Kindern, deren Entwicklungsverläufe unter der besonderen Berücksichtigung von Betreuungseinflüssen analysiert wurden, konnten einige der dauerhaft diskutierten Probleme aufgeklärt werden. Die Studie ist vor allem auch deshalb bemerkenswert, weil sie von einem Autorenteam (das Early Child Care Network) durchgeführt und bearbeitet wurde, das nicht nur aus den, auf diesem Gebiet international führenden Wissenschaftlern, sondern auch aus den erbittertsten Kontrahenten und Protagonisten der öffentlichen Betreuung in den USA bestand. Die vorliegende Expertise stützt sich auf diese Ergebnisse, aber auch auf Forschungsergebnisse aus eigenen Studien, die in Deutschland durchgeführt sowie am National Institute of Child Health and Development (zeitgleich mit dem Early Child Care Network) ausgewertet wurden und damit einer breiten internationalen Öffentlichkeit ebenfalls zugänglich gemacht werden konnten (Überblick in Lamb & Ahnert, 2006).

Mit diesen Arbeiten ist insgesamt deutlich geworden: Um die Entwicklungsverläufe von Kindern mit und ohne öffentliche Betreuungserfahrung richtig beurteilen zu können, darf man nicht so tun, als ob Kinder in öffentlichen Einrichtungen nur dort *anstatt* zu Hause aufwachsen. Sie agieren in einem geteilten Betreuungsfeld, bei dem die Familie nach wie vor eine zentrale Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund muss auch die Frühentwicklung von Krippenkindern auf der Grundlage familiärer *und* außerfamiliärer Betreuungseinflüsse bewertet werden (Ahnert & Lamb, 2003). Im Folgenden diskutieren wir ausgewählte Herausforderungen, denen sich Kinder in öffentlicher Betreuung *anders* als Kinder ohne diese Erfahrungen stellen, und fragen nach den Entwicklungskonsequenzen.

4.2.1. Der Anpassungsprozess

Eine öffentliche Betreuung kann für ein Kleinkind zunächst mit einer großen Belastung verbunden sein, insbesondere wenn die Betreuung gegen Ende des ersten Lebensjahres des Kindes begonnen wurde. Studien zeigen, dass die Kinder sich vor dieser Zeit besser als danach adaptieren, und sich dann auffallend verlangsamt eingewöhnen, wenn der Betreuungsbeginn abrupt erfolgt (Rauh, Ziegenhain, Müller & Wijnroks, 2000). Um diese Anfangsphasen zu erleichtern, wurden Adaptationsprogramme entwickelt, die eine stundenweise gestaffelte Aufnahme in Begleitung der Mütter vorsehen (z.B. Laewen, Andres & Hedervari, 2003). Unter Einbezug physiologischer Indikatoren (Cortisol und Herzraten) konnte jedoch in eigener Forschung nachgewiesen werden, dass die Belastung für das Kind wieder zunahm, nachdem der reguläre Betreuungsalltag einsetzte (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004). Weil diese Belastungen dann ohnehin durch die Erzieher/innen abgefangen werden müssen, steht die Betreuungspraxis derartigen Adaptationsprogrammen immer noch skeptisch gegenüber. Werden diese Programme jedoch richtig ausgeführt, haben sie nachweislich die positive Wirkung, dass die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung trotz veränderter Betreuungswirklichkeit des Kindes erhalten bleibt und sich sogar verbessern kann (vgl. auch Ahnert, 2005).

4.2.2. Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung

Eltern, die ihre Kleinstkinder zusätzlich in eine öffentliche Betreuung geben, zeigen ein anderes Betreuungsverhalten als Eltern, die ihre Kinder ausschließlich zu Hause betreuen. Zu diesem Schluss kamen Studien über Alltagserfahrungen von Kindern mit und ohne öffentliche Betreuung, die sich in Abhängigkeit davon unterschieden, zu welcher Zeit und wo die Kinder betreut wurden (Ahnert, Rickert & Lamb, 2000). Wie bei einer Gruppenbetreuung nicht anders zu erwarten, waren die individuellen Zuwendungsraten deutlich vermindert, wenn sie jenen Zuwendungsraten in der Familie zur gleichen Tageszeit gegenübergestellt wurden. Die Eltern der Krippenkinder zeigten jedoch eine Art kompensatorische Betreuung, in dem sie ihre Betreuungsleistungen vor und nach ihrer (arbeitsbedingten) Abwesenheit intensivierten und ihren Kindern mehr Aufmerksamkeit, Zuwendung und Stimulation boten als dies die ausschließlich familienbetreuten Kinder zur gleichen Zeit erhielten. Mit diesen Studien konnten somit Annahmen über prinzipiell defizitäre Betreuungserfahrungen bei Krippenkindern zurückgewiesen und deutlich gemacht werden, dass Betreuungserfahrungen über Betreuungsinhalte bestimmt werden müssen und bei quantitativen Zeitmaßen nicht stehen bleiben dürfen.

Bekannt ist jedoch auch, dass ein langer Aufenthalt eines Kindes in einer öffentlichen Kindereinrichtung über viele Stunden mit nachlassender kindlicher Aufmerksamkeit und

verminderter mütterlicher Sensitivität verbunden sein kann (NICHD Early Child Care Network, 1999, 2001, 2003a). Studien zeigen, dass die Kinder nach dem Abholen mit verstärkten Quengel-Signalen ihre Mütter gern für sich reklamieren, diese jedoch oft selbst nicht mehr in der Lage sind, darauf angemessen zu reagieren. Da Kleinkinder jedoch ihre Emotionen vorzugsweise im Kontakt mit ihren Eltern regulieren, muss eine Balance zwischen Familien- und öffentlicher Betreuung gefunden werden, damit die Eltern-Kind-Interaktionen auch am Tagesausklang noch zufriedenstellend sein können. Andernfalls könnten emotionale Dauerbelastungen die kindliche Verhaltensanpassung so beeinträchtigen, dass dies zu aggressiven Verhaltensweisen führt, selbst wenn die öffentliche Betreuung von guter Qualität ist (NICHD Early Child Care Network, 2003b).

Ob mit Inanspruchnahme einer öffentlichen Betreuung auch die Eltern-Kind-Beziehung beeinträchtigt ist, war über viele Jahre eine Forschungsfrage von größter Bedeutung. Auch dafür hat das NICHD Early Child Care Network (1997) die überzeugendsten Befunde geliefert. Danach war die mütterliche Sensitivität die dominierende Einflussgröße auf die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung, unabhängig davon, wie die Betreuungswirklichkeit des Kindes insgesamt aussah. Müttern mit hoher Motivation und ausgeprägtem Engagement für eine Arbeit, die sie auch als vorteilhaft für sich selbst, das Kind und die Familie ansahen, gelang es zudem auch besser, ihre Sensitivität und Beziehungsqualität aufrechtzuerhalten. Zu diesem ergänzenden Fazit kam die australische Nationalstudie, die die Wirkungen öffentlicher Betreuung auf die Frühentwicklung von Kindern aus der Sicht der mütterlichen Erwerbstätigkeit untersuchte (Harrison & Ungerer, 2002).

4.2.3. Die Erzieher/innen-Kind-Beziehungen

Selbstverständlich entwickeln Kinder in öffentlicher Betreuung auch Beziehungen zu ihren Erzieher/innen, die sogar als Bindungsbeziehungen gelten können, da sich die Kinder in misslichen und belastenden Situationen ihren Erzieher/innen zuwenden, um sich trösten zu lassen und Sicherheit zu gewinnen. Richtig ist allerdings, dass die Beziehung eines Kindes zur Erzieherin weder ein Abbild der jeweiligen Mutter-Kind-Bindung sein kann, noch die Beziehung zur Mutter ersetzt. Erzieher/innen-Kind-Bindungen werden durch ein eigenständiges Interaktionssystem konstituiert, das im Gruppenkontext funktioniert. Erzieher/innen-Kind-Bindungen scheinen damit funktionell auf den öffentlichen Betreuungskontext beschränkt zu bleiben. Sie entstehen dort, wo die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherverhalten bestimmt wird, das – im Kontrast zu einem kindzentrierten sensitiven Verhalten der Eltern – gruppenbezogen ausgerichtet ist und die wichtigsten sozialen Bedürfnisse

eines Kindes unter Gruppenbetreuung zum richtigen Zeitpunkt bedient (Ahnert, 2004b). Eltern sind gut beraten, wenn sie keine Eifersucht entwickeln und die Beziehungen ihrer Kinder zu den Erzieher/inne/n als positiv ansehen, da sie entscheidend dafür sind, dass das Kind von den erweiterten Beziehungserfahrungen auch profitiert.

Erzieher/innen-Kind-Beziehungen werden während der Frühentwicklung von Kindern vorrangig von allgemein zuwendenden, aber auch sicherheitsgebenden und stressreduzierenden Eigenschaften gekennzeichnet. In dem Maße wie sich jedoch mit zunehmendem Alter die kindlichen Explorations- und Bewältigungsstrategien für Neues und Unbekanntes verbessern und sich kindeigene Sicherheits- und Stressreduktionsstrategien entwickeln, werden die Kinder auch unabhängiger von den unmittelbaren Reaktionen der Erzieherinnen. Die dominierenden Eigenschaften der Erzieher/in-Kind-Beziehung liegen dann eher in der erzieherischen Assistenz und Explorationsunterstützung. Bei einer Analyse von 40 Studien über Erzieherinnen-Kind-Beziehungen in den unterschiedlichsten Ländern (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006) wurde jedoch deutlich, dass Erzieher/innen-Jungen-Beziehungen ein Risiko haben, sich in weniger guter Qualität zu entwickeln als Erzieher/innen-Mädchen-Beziehungen, was auf geschlechtsdifferente Betreuungsfaktoren hinweist, die in Kindergruppen verstärkt werden (siehe weiter unten).

4.2.4. Die Kindergruppe

Im Kontrast zu einer verbreiteten Skepsis gegenüber dem Stellenwert sozialer Frühkontakte in der Lebenswirklichkeit von Kleinkindern verweist die moderne Forschung auf reziproke Muster im Interaktionsverhalten von 1½-jährigen Peers, die als gleichrangige bzw. gleichaltrige Sozialpartner des Kindes gelten (Überblick in Ahnert, 2003). Diese frühen Interaktionsprozesse werden als simple Rituale beschrieben, die die Schwierigkeiten der Peers in der gegenseitigen Wahrnehmung abbilden und deutlich machen, wie missverständlich und konfliktbeladen die frühe Peer-Kommunikation auch sein kann. Allerdings eröffnet sich mit ihr auch eine eigenständige Ressource für die Entwicklung der Sozialkompetenz: Mit der Peer-Interaktion bieten sich für das Kind Möglichkeiten, Fertigkeiten für den sozialen Austausch zu entwickeln, Dialogstrukturen gegenseitigen Handelns aufzubauen, Regeln zu definieren und Kompromisse zu erarbeiten. Soziale Bedeutungen werden in einer Weise kommuniziert, wie dies die Kommunikation mit Erwachsenen nicht leisten kann. Die Kleinkinder nehmen an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teil, leiten sich gegenseitig an, tauschen Erfahrungen aus und lernen voneinander.

Interessant ist, dass sich im Ergebnis kontinuierlicher Interaktion in beständigen Kindergruppen auch Binnenstrukturen entwickeln. Dabei erscheint das Geschlecht als ein

herausragendes Strukturmerkmal, das bereits Kleinkindgruppen zu einer Zeit in Substrukturen gleichen Geschlechts segregiert, wenn mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität ein nachahmendes Lernen am gleichen Geschlecht bevorzugt wird. Hierbei finden Jungen in den überwiegend weiblichen Betreuungspersonen keine Identitätsfigur und die Vergleichsprozesse innerhalb ihrer eigenen Substruktur können dazu angetan sein, dieses Manko noch zu verstärken.

Da Konflikte und suboptimale Konfliktlösungen zwischen den frühen Peer-Kontakten jedoch generell ausgeprägt sein können, besteht die Gefahr, dass sich antisoziales Verhalten ausbreitet und Aggressionen möglich werden. Hierbei ist es wichtig, dass professionelle Erzieher/innen Binnenstruktur und Gruppendynamik ihrer Kindergruppe kennen und auf dieser Grundlage effizient eingreifen können. Kleine und stabile Gruppen sind dabei von größtem Vorteil, weil sie das Geschehen überschaubar machen und die Erzieherin in die Lage versetzen, die Konfliktbereiche besser überblicken und prompt eingreifen zu können. Die Bedeutung ausgeglichener Peer-Kontakte sind von frühester Kindheit an vor allem in Schwedischen Längsschnittstudien nachgewiesen worden, die Kinder mit Krippenerfahrungen bis in die Schulzeit hinein als sozial offener und viel beliebter in späteren Peer-Gruppen als Kinder ohne Krippenerfahrung beschrieben (Anderson, Nagle, Roberts & Smith, 1981).

5. Entwicklungskonsequenzen für die Bildbarkeit des Kindes

In den letzten Jahren wurden sehr widersprüchliche Ergebnisse aus Studien zur mentalen und sprachlichen Entwicklung von Kindern mit öffentlichen Betreuungserfahrungen berichtet, die in Kognitions- und Sprachtests schlechter, aber auch besser als ausschließlich familienbetreute Kinder abschnitten. Dies schien dabei sowohl von der Qualität der außerfamiliären wie auch familiären Betreuung des Kindes abzuhängen. Kinder aus sozialschwachen und bildungsfernen Familien profitierten von öffentlicher Betreuung, selbst wenn dort Qualitätsmängel nachgewiesen wurden, während Kinder aus sozial gesicherten Familienverhältnissen eher einen Nachteil dadurch hatten, dass sie keinen Nutzen aus einer guten Familienbetreuung ziehen konnten, wenn sie sich lange Zeit in öffentlicher Betreuung aufhielten.

Derartige Wirkungen von öffentlichen Betreuungserfahrungen wurden deshalb als „Entwicklungspuffer“ interpretiert: Bei suboptimaler Familienbetreuung scheint sie die negativen Einflüsse auf die Entwicklung des Kindes abzuschwächen und sich positiv auf die Entwicklung auszuwirken. Bei optimaler Familienbetreuung aber besteht die Gefahr, dass die kindliche Entwicklung (insbesondere die Sprachentwicklung) nicht so verläuft wie sie verlaufen wäre, wenn keine öffentliche Betreuung in Anspruch genommen worden wäre. Zunehmend mehr Studien belegen deshalb, dass Kinder in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung der

ersten 1½ Jahre von einer ausschließlichen Familienbetreuung oder Tagespflege profitieren, wenn man ihre Entwicklung mit derjenigen vergleicht, die Kinder aus institutioneller Betreuung guter Qualität aufweisen (NICHD Early Child Care Network, 1998, 2000).

Um *allen* Kindern eine optimale Entwicklung garantieren zu können, muss deshalb öffentliche Kinderbetreuung in *höchster Qualität* angeboten werden. Komplizierte Strukturgleichungsmodelle über die Wirkung von Qualitätsparametern in öffentlicher Betreuung haben dabei gezeigt, dass sich eine gute Erzieher/innen-Ausbildung und ein niedriger Betreuungsschlüssel nicht nur auf diese Entwicklungsbereiche fördernd auswirken, sondern auch Vorteile für die sozial-emotionale Entwicklung bringen (NICHD Early Child Care Network, 2002a und b). Ein professionelles Arbeiten in kleinen Gruppen trägt generell zu einer empathischen Gruppenatmosphäre und ausgeglichenen Peer-Kontakten bei, eröffnet jedoch auch Möglichkeiten, schon Kleinkinder zu befähigen, Instruktionen aufmerksam aufzunehmen und akzeptabel umsetzen sowie bestimmte Handlungsziele aufrechtzuerhalten und konsequent zu verfolgen. Befragt man Erzieher/innen und Primarstufenlehrer/innen über ihr Verständnis von *Schulfähigkeit*, so bewerten sie die genannten sozialen Fähigkeiten als bedeutsamer als beispielsweise die klassischen intellektuellen Fähigkeiten des Farbenbenennens und Mengenerfassens (Kammermeyer, 2001).

Im Ergebnis der Auswertung der internationalen Forschung zu Erzieher/innen-Kind-Bindungen wird darüber hinaus deutlich, dass optimale Erzieherinnen-Kind-Beziehungen mit einem späteren prosozialem, aber auch unabhängigeren und zielorientierteren Verhalten des Kindes im Zusammenhang steht (Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988). Dabei haben wir in eigener Forschung zeigen können, dass vor allem Erfahrungen von erzieherischer Assistenz und Explorationsunterstützung zu wichtigen Faktoren für die Schulbewährung werden. Sind sie stark ausgeprägt, sagen sie die Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft des Kindes nach Schuleintritt voraus (Ahnert, 2006). Da sie jedoch in öffentlicher Betreuung geschlechtsdifferent eingesetzt werden, entstehen bereits unterschiedliche Bildungschancen für Jungen und Mädchen noch vor dem eigentlichen Schulstart. Es muss deshalb künftig darum gehen, diese Prozesse aufzubrechen, um Chancengleichheit von den Anfängen der Bildungskarriere an zu gewähren.

6. Mindest- und Maximalanforderungen an öffentliche Kleinkindbetreuung

Im Folgenden wird versucht, die dargelegten entwicklungspsychologischen Erfordernisse des Kleinkindes in Maßnahmen für die öffentliche Erziehung und Bildungsförderung von Kleinkindern zu übersetzen. In Anlehnung an die Diskussion um die Verbesserung der Qualität von Kindergärten (Tietze, 1998) werden dabei sowohl strukturelle (wie Betreuerschlüssel und

Gruppencharakteristiken) als auch inhaltliche Aspekte (wie die pädagogischen Orientierungen, spezielle Formen der Erziehungsbegleitung) der Betreuungs- und Bildungsangebote für Kleinkinder diskutiert und sowohl Mindest- als auch Maximalforderungen bestimmt.

6.1. Pädagogische Orientierungen für das Fachpersonal

Bei Durchsicht aktueller Bildungs- und Erziehungsprogramme der deutschen Bundesländer fällt auf, dass sie mehrheitlich für Kinder jenseits des 3. Lebensjahres konzipiert sind, selbst wenn die Entwicklungsverläufe der Kinder von Geburt an in den Blick genommen werden. Obwohl immer wieder auch Forderungen erhoben werden, die Unter-Dreijährigen am pädagogischen Alltag zu beteiligen, sind unmittelbare Betreuungsempfehlungen für sie nur selten vorhanden (z.B. Weber, 2004). Es ist deshalb dringend geboten, die gegenwärtige Betreuungspraxis besser zu informieren, den Erziehungsauftrag für Unter-Dreijährige zu präzisieren und konkrete Vorschläge für eine gezielte Bildungsförderung in diesem Alter zu unterbreiten (Mindestforderung). Leider muss jedoch der bisherige Zugang der frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung und -förderung mit Hilfe der traditionellen Periodisierungstabellen der Frühentwicklung (vgl. Abschn. 2) als wissenschaftlich untragbar abgelehnt werden. Es kommt vielmehr darauf an, das moderne entwicklungspsychologische Wissen über die Dynamik inter- und intraindividuelle Entwicklungsprozesse in frühpädagogische Konzepte zu überführen. Dafür braucht es künftig einerseits die Unterstützung eines akademisch ausgebildeten Fachpersonals (nach absolvierten B.Sc.- und M.Sc.-Studienprogrammen der Fachhochschulen und Universitäten des Landes), das dieses Wissen erwirbt und anwendungsbezogen einsetzt, andererseits jedoch auch eine Intensivierung der Forschung über die Frühe Kindheit, die nach wie vor auch international noch in den Kinderschuhen steckt. Langfristig muss auch gelten, dass das tätige Fachpersonal nicht nur pädagogische Fachberatung erhält, mit Hilfe derer auch Qualitätsevaluationen durchgeführt werden, sondern Supervisionen angeboten werden, um Fehleinschätzungen und -verhalten im pädagogischen Alltag zu minimieren sowie Burn-out-Syndromen entgegenzuwirken (Maximalforderung).

6.2. Betreuerschlüssel und Gruppencharakteristiken

Wegen der herausragenden Bedeutung früher Beziehungserfahrungen für die Entwicklung von Kindern (vgl. Abschn. 3) muss die Kleinkindbetreuung in einem Rahmen stattfinden, die der Betreuungspraxis Kontinuität und Stabilität verleiht und sie dadurch überschau- und vorhersehbar für das Kind macht, ohne dass auf die historischen Konzepte rigider

Tagesablaufgestaltungen zurückgegriffen werden muss. Die Betreuungspraxis für Kinder *der ersten 1½ Jahre* erfordert *dyadisch orientierte Interaktionen* mit wenigen Erzieher/innen, die sich auf Tempo und Struktur der Informationsverarbeitung der Kinder dieses Alters einstellen. Die Erzieher/innen müssen deshalb eine Theorie- und Methodenkompetenz für Interaktionstechniken erwerben, die den Aufbau von Dialogstrukturen in bestimmten Zeitfenstern (*Kontingenzen*) sowie bestimmte Strukturabläufe (*Joint-Attention-Prozesse*) betreffen, da sie für die Entwicklung des Sprachverständnisses und der späteren Kommunikationsfähigkeit von entscheidender Bedeutung sind (ausführlich in Ahnert, 2005). Die Erzieher/innen sollen eine *Sicherheitsbasis* für die Kinder sein, damit die Emotionen des Kindes regulierbar werden. Dazu müssen sie möglichst prompt auf die Distress-Signale des Kindes reagieren und die negativen Emotionen des Kindes regulieren können. Dyadische Interaktionsprozesse können diese Forderungen optimal gewährleisten, sind jedoch auf Rahmenbedingungen angewiesen, bei denen sich die Erzieher/innen auf wenige Kinder konzentrieren, die sie sehr gut kennen (Minimalforderung). Langfristig wird man nicht umhin können, international gängige Betreuungsschlüssel einzuführen, die zwischen 1:3 und 1:4 liegen, wie dies von einer Reihe amerikanischer Gesellschaften und vom European Commission Network on Childcare verlangt wird (vgl. European Commission Network on Children, 1996) und in einigen europäischen Ländern (z.B. Schweden) auch bereits realisiert wurde.

Die Betreuungspraxis für Kleinkinder *ab Ende des zweiten Lebensjahres* erfordert dagegen eine Orientierung auf die gewachsenen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen. Die alterstypischen Besonderheiten in der Denk- und Sprachentwicklung konfrontieren das Kind mit mentalen Widersprüchen und Konflikten, für die es während seiner intellektuellen Auseinandersetzung Hilfen braucht. Dabei müssen auch *Exploration* und *Selbsterkundung* des Kindes zugelassen werden, für die die Kindergruppe zu einem besonderen Anziehungspunkt und die Peers zu einer wichtigen Ressource werden. Die Interaktionsprozesse zwischen dem Kind und seinen Erzieher/innen sind jetzt *gruppenorientierte Betreuungsmuster*, die jedoch die Aufrechterhaltung einer Erzieherinnen-Kind-Bindung weiterhin ermöglichen müssen (vgl. Abschn. 4.2.3.).

Aufgrund der Tatsache, dass die frühen Peer-Interaktionen häufig missverständlich und konfliktbeladen sind und die Gefahr von Verhaltensstörungen und Aggressionen besteht, ergeben sich Forderungen nach einem geschickten Gruppenmanagement, das auf die Gruppenatmosphäre konfliktreduzierend einwirkt (vgl. Abschn. 4.2.4.). Dabei erscheint ein Codex von Normen und Regeln (z.B. Definitionen was gut/böse ist, auf was man stolz sein kann usw.) hilfreich, über den die Verhaltensanpassung der Kinder zielführend gefördert und

prosoziale Verhaltensentwicklungen erleichtert werden können. Die Rahmenbedingungen dafür liegen in stabilen Gruppen. Aus der praktischen Erziehungsarbeit ist längst bekannt, dass die Betreuung von Kleinstkindern einen erheblichen Mehraufwand bedeuten kann, wenn die Gruppendynamik durch häufiges Kommen und Gehen der Kinder und den damit verbundenen Veränderungen in den Binnenstrukturen der Gruppe immer wieder aus den Fugen gerät. Der weltweit empfohlene Betreuerschlüssel liegt mit 1:5 bis 1:10 noch unter den Angaben aus der Betreuungspraxis deutscher Bundesländer und ist von daher ebenfalls revisionsbedürftig (ausführlich in Ahnert 2005). Besorgniserregend ist außerdem eine stetige Zunahme von Teilzeitarbeit im Erzieher-Beruf (Stand 2002: mehr als die Hälfte im Westen und fast 80 % im Osten; Statistisches Bundesamt, 2004, 15 ff.), die sich bei Öffnungszeiten von 8 bis 12 Stunden kaum positiv auf die Betreuungsqualität auswirken kann, da sie die Beziehungsgestaltung zu den Kindern, aber auch ihren Eltern sowie den Kolleg/inn/en in der Einrichtung erschwert und darüber hinaus kaum Verfügungszeiten für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit zulässt.

6.3. Spezifische Aspekte der Entwicklungsbegleitung und -förderung

Im Unterschied zur Betreuung von Vorschulkindern gibt es eine Reihe von Besonderheiten, die in der frühpädagogischen Arbeit Eingang finden müssen, damit sich Kleinkinder in öffentlicher Betreuung gut entwickeln. Die beginnen bereits bei Aufnahme des Kindes, führen zu Überlegungen über die Angemessenheit von Gruppenstrukturen in der Frühbetreuung, hinterfragen die Elternarbeit und initiieren Überlegungen zu pädagogischen Zielstellungen und ihren Stellenwert in der Frühentwicklung eines Kindes.

6.3.1. Eingewöhnung

Bei der Aufnahme einer öffentlichen Betreuung für ein Kleinkind kann auf ein mehrstufiges Aufnahmeritual nicht verzichtet werden (vgl. Abschn. 4.2.1. und 4.2.2.), das elternbegleitet, bezugspersonenorientiert und abschiedsbetont ist (Haug-Schnabel & Bensel, 2006), damit sich die Startsituation nicht zum „kritischen Lebensereignis“ ausweitet und auch die Mutter-Kind-Beziehung in ihrer Qualität erhalten bleibt (Mindestforderung).

6.3.2. Bestimmung und Umsetzung des Bildungsbegriffs

Eine von INFAS durchgeführte Befragung von Eltern zum Thema Förderung und Bildung, kam zu dem Fazit, dass Bildungsinvestitionen verstärkt in die frühen Jahre gelenkt werden müssen (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2004). Gemäß den Entwicklungsbesonderheiten in der Frühen

Kindheit (vgl. Abschn. 3) ist jedoch die Forderung zu erheben, dass eine frühe Bildungsförderung bindungsbezogen ausgerichtet sein muss, sich von der frühen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung leiten lassen sowie resilienzorientiert und geschlechtergerecht umgesetzt werden muss (Mindestforderungen).

6.3.3. Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft / Frühwarnung bei Kindeswohlgefährdung

Zum Zwecke der Minimierung von Fehlinterpretationen bestimmter kindlicher Verhaltensweisen und zur Vermeidung gestörter Kind-Umwelt-Passung muss in der Elternarbeit die Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft mit den betreuenden Erzieher/innen angestrebt werden. Direkte Einblicke in die familiären Betreuungsbedingungen würde eine solche Erziehungspartnerschaft am effektivsten durch einen Hausbesuch noch vor Aufnahme des Kindes in Gang bringen können (Mindestforderung). Die Kenntnisse über die Qualität der familiären Betreuungsbedingungen könnten gleichzeitig dazu dienen, individuelle Beratungen durchzuführen und im Falle einer Kindeswohlgefährdung auch weiterführende Maßnahmen einzuleiten (Maximalforderungen).

6.3.4. Frühförderung bei Entwicklungsabweichungen

Unter Einbeziehung sozialmedizinischer und sozialer Dienste sollte es außerdem möglich sein, entwicklungsverzögerte und –gestörte Kleinkinder auch im Alltag einer öffentlichen Einrichtung gezielt zu fördern. Dies würde jedoch einen bestimmten Anteil des Fachpersonals erfordern, das eine Zusatzausbildung in der rehabilitativen Frühförderung erhalten hat, so wie es die OMEP-Richtlinien (OMEP, 2004) für die öffentliche Tagesbetreuung weltweit fordern (Maximalforderung).

7. Zusammenfassung

Ausgehend von den theoretischen Grundvorstellungen über Entwicklung, die heute in Interaktionsmodellen abgebildet werden, unternimmt die vorliegende Expertise den Versuch, diejenigen kindlichen Bedürfnisse zu bestimmen, die zentral für die Bereitstellung entwicklungsangemessener Betreuungsformen und -strategien für Kinder unter drei Jahren sind. Orientiert an der Persönlichkeitsentwicklung der ersten Lebensjahre wird die hohe inter- und intraindividuelle Variabilität im Rahmen der Kind-Umwelt-Passung erläutert und am Beispiel von Temperament, Geschlechtsidentifikation und Anderssein die Rolle einer sensitiven erzieherischen Umwelt diskutiert. Folgerichtig werden im Anschluss daran die frühen

Beziehungserfahrungen zum Ausgangspunkt der Bewertung heutiger Betreuungsbedingungen für Kleinkinder gemacht und dabei zuerst verschiedene typische Familiensituationen, später die öffentliche Kleinkindbetreuung in den Blick genommen. Bei der Bewertung der Auswirkungen öffentlicher Betreuungsbedingungen auf die Entwicklung von Kindern darf man nicht so tun, als ob Kinder in öffentlichen Einrichtungen nur dort *anstatt* zu Hause aufwachsen. Sie agieren in einem geteilten Betreuungsfeld, bei dem die Familie nach wie vor eine zentrale Rolle spielt. Die vorliegende Expertise entwickelt deshalb eine Reihe von Vorschlägen, die strukturelle und inhaltliche Aspekte gegenwärtiger und künftiger Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahre diskutiert und dabei der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern der Kinder eine besondere Rolle zuschreibt.

- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (pp. 493–528). Bern: Huber.
- Ahnert, L. (2004a). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (pp. 63–81). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2004b). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (pp. 256–277). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München: DJI.
- Ahnert, L. (2006). Die Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, 6, 18–23.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care. *Child Development*, 74, 1044–1049.
- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M. E. & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. *Child Development*, 75, 639–650.
- Ahnert, L., Meischner, T. & Schmidt, A. (2000). Maternal sensitivity and attachment in East German and Russian family networks. In P. M. Crittenden, & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 61–74). New York: Cambridge University Press.
- Ahnert, L., Piquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.
- Ahnert, L., Rickert, H. & Lamb, M. E. (2000). Shared caregiving: Comparison between home and child care. *Developmental Psychology*, 36, 339–351.
- Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A., & Smith, J. W. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. *Child Development*, 52, 53–61.
- Asendorpf, J. B. (2004). Genom-Umwelt-Wechselwirkung in der Persönlichkeitsentwicklung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Bd. 20 (S. 35–56)*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Bertelsmann Stiftung (2004). Repräsentative Bevölkerungsbefragung „Frühkindliche Förderung“. Tabellenband 1: Aussagen der Gesamtbevölkerung, Gütersloh: Eigenverlag.
- Bischof-Köhler, D. (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen: Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie*, 202, 349–377.
- BMFSFJ; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004). *OECD Early Childhood Policy Review 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland*. Berlin: Eigenverlag.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Attachment (Vol. 1)*. London: Hogarth Press. (deutsch 1975: Bindung. München: Kindler)
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation, anxiety and anger (Vol. 2)*. New York: Basic Books (deutsch 1976: Trennung. München: Kindler).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857–865.
- Dettling, W. (1996). Kinder, Familien und die neue Armut. In W. Edelstein, K. Kreppner & D. Sturzbecher (Hrsg.), *Familie und Kindheit im Wandel (S. 317–321)*. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- European Commission Network on Children and Other Measures to Reconcile the Employment (Childcare Network) (Hrsg.) (1996): Paper Three: Quality targets in services for young children: Proposals for a ten year action programme. Online: <http://childcarecanada.org/pubs/other/quality/>
- Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (Hrsg.) (2003). *Hilfen für Alleinerziehende. Die Lebenssituation von Einelternfamilien in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilienz despite risk. *Psychiatry*, 56, 127–136.
- Gloger-Tippelt, G., Rapkowitz, I., Freudenberg, I. & Maier, S. (1992). Veränderung der Partnerschaft nach der Geburt des ersten Kindes. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 255–269.
- Gloger-Tippelt, G., Vetter, J. & Rauh, H. (2000). Untersuchungen mit der „Fremden Situation“ in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 87–98.
- Harrison, L. & Ungerer, J. A. (2002). Maternal employment and infant-mother attachment security at 12 months postpartum. *Developmental Psychology*, 38, 758–773.

- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2006). Kinder unter Drei – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. *Kindergarten Heute Spezial*, 106, 4–63.
- Hüther, G. & Krens, I. (2005). *Das Geheimnis der ersten neun Monate*. Düsseldorf: Walter.
- Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. *Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung* (pp. 1–26). Erlangen-Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Klimes-Dougan, B. & Kistner, J. (1990). Physically abused preschoolers' responses to peers' distress. *Developmental Psychology*, 26, 599–602.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tag – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.
- Lamb, M. E. & Ahnert, L. (2006). Nonparental child care. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 4: Child psychology in practice (5th ed.; pp. 950–1016)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lamb, M. E. (1990). New approaches to the study of day care. *Human Nature*, 1, 207–210.
- Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.) (1993). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied: Luchterhand.
- Martin, C. H. & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sextyping and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119–1134.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68, 860–879.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology*, 34, 1119–1128.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999). Child care and mother-child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology*, 35, 1399–1413.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37, 847–862.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002a). Child care structure-process-outcomes: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199–206.

- NICHD Early Child Care Research Network (2002b). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003a). Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development*, 26, 234-370.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003b). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76, 795-810.
- OMEP (2004): Global Guidelines. International Symposium on Early Childhood Education and Care for the 21st Century [OMEP-Leitlinien für die frühkindliche Erziehung im 21. Jahrhundert. Internes Informationsmaterial des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft]
- Oppenheim, D., Sagi, A. & Lamb, M. E. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- Papoušek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit*. Bern: Huber.
- Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie-Genetik-Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Plomin, R., Reiss, D., Hetherington, E. N. & Howe, G.W. (1994). Nature and nurture: Contributions to measures of the family environment. *Developmental Psychology*, 30, 32-43.
- Rauh, H. (2000). Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 81-86.
- Rauh, H., Ziegenhain, U., Müller, B. & Wijnroks, L. (2000). Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life: Relations to parenting quality and varying degrees of day-care experience. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The*

- organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 251–276). New York: Cambridge University Press.
- Schmidt-Denter, U. (2001). Differentielle Entwicklungsverläufe von Scheidungskindern. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 292–313). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie (2. Auflage)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnurrer, H. (2004). Vorschulische Bildung und Erziehung bei unseren europäischen Nachbarn Ein Blick über den Tellerrand. In Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), *Die Chancen der frühen Jahre nutzen – Lernen und Bildung im Vorschulalter* (S. 46-57). Wernigerode: Harz-Druckerei.
- Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 590–618). München: PVU.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004). Kindertagesbetreuung in Deutschland –Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 bis 2002. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Suess, G. J. & Hantel-Quitmann, W. (2004). Bindungsbeziehungen in der Frühintervention (S.332-351). In L. Ahnert (Hrsg.) (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Thomas, A. (1980). *Temperament und Entwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Tietze, W. (Hrsg.)(1998). Wie gut sind unserer Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Weber, C. (Hrsg.). (2004). *Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen: Der entwicklungsorientierte Ansatz in der Krippe*. Weinheim: Beltz.
- Weisner, T. S. & Wilson-Mitchell, J. (1990). Nonconventional family lifestyles and sex typing in six-year-olds. *Child Development*, 62, 1915–1933.
- Zach, U. (1999). Entwicklungsbedingungen von Bindungsmustern: Eine prospektive Längsschnittstudie zu ontogenetischer Kontinuität frühkindlicher Bindungsmuster und den Mechanismen des Transfers von Bindungsmustern zwischen Mutter und Kind. *Forschungsbericht, 115*. Osnabrück: Universität Osnabrück.