

## **Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen aus entwicklungspsychologischer Sicht**

Fabienne Becker-Stoll

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, was Kinder brauchen, um sich gut zu entwickeln. Zunächst werden die Grundlagen der frühen kindlichen Entwicklung beschrieben, die Grundbedürfnisse dargestellt, die Entwicklung von Bindungsbeziehung und der Zusammenhang zwischen Bindung und Exploration. Anschließend wird darauf eingegangen, welche Entwicklungsbedingungen eine Kinderkrippe oder Kindertageseinrichtung bieten kann und sollte, welche Bedeutung der Eingewöhnung und der BezugserzieherIn zukommt, und was unter Qualität in der Lebenswelt Kindertageseinrichtung zu verstehen ist. Inwiefern Kinder in Deutschland eine entwicklungsförderliche Lebenswelt in Kinderkrippen und Kindertageseinrichtungen vorfinden, wird anhand der Ergebnisse aus der NUBBEK-Studie erläutert. Diese zeigen, dass Kinder nur zu selten gute pädagogische Qualität im Kitaalltag erleben. Explizit wird auf die Unvereinbarkeit von 24-Stunden-Kitas mit dem Kindeswohl eingegangen. Schließlich wird noch dargelegt, wie pädagogische Qualität in der Lebenswelt Kita gesichert und weiterentwickelt werden kann.

Schlüsselwörter: Kindertagesstätten, Kleinkindbetreuung, Kindeswohl, Entwicklungspsychologie, Bindung

### **Abstract**

*Education, Breeding, and Caring of Babies in Day-care Centres for Children from a Developmental Psychological Viewpoint*  
The present article addresses the question, what children need in order to thrive. Initially, the basis of early child development is described, basic needs are presented, as well as the development of attachment relationships, and the linkage between attachment and exploration. Subsequently it is discussed which conditions crèches and day-care centres can and should provide for children's development, also the importance of familiarization and of the primary

nursery nurse, as well as what defines quality in the realm of child care. To what extent children in Germany find an environment, that is conducive for their development is elucidated by reference to results of the NUBBEK-study. Results indicate that children too seldom experience good pedagogical quality in the daily routine of day-care life. An explicit focus is put on the incompatibility of 24-hours day-care in regard to a child's best interests. Finally, ideas are presented on how pedagogical quality in the realm of day-care can be assured and enhanced.

Keywords: day-care centres, baby care, child's best interests, developmental psychology, attachment

### **1. Welche Lebenswelt brauchen Kinder, um sich gut zu entwickeln?**

Seit den Untersuchungen von René Spitz (1945) zum Hospitalismus wissen wir, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (z. B. Hunger, Durst, körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte oder Hitze, körperliche Unversehrtheit) nicht ausreicht, um eine gesunde Entwicklung von Kindern zu gewährleisten. Vielmehr ist eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Neugeborene, Säuglinge und Kleinkinder sind ganz auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse durch ihre soziale Umwelt angewiesen. Nach den beiden amerikanischen Motivationsforschern Deci und Ryan (1995) unterscheiden wir die drei psychischen Grundbedürfnisse Bindung, Kompetenz und Autonomie.

Das Grundbedürfnis nach Bindung steht für das Bedürfnis, enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben. Dem Grundbedürfnis nach Kompetenz liegt der Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt zugrunde, durch die positive Ergebnisse erzielt und negative verhindert werden können. Autonomie steht für das Grundbedürfnis nach freier Bestimmung des eigenen Handelns und selbstbestimmte Interaktion mit der Umwelt (Deci & Ryan 1992). Der Mensch hat die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einer sozialen Umwelt verbunden zu fühlen, in dieser Umwelt effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren.

*Drei Grundbedürfnisse: Bindung, Kompetenz, Autonomie*

In den ersten Lebensjahren sind Kinder existenziell darauf angewiesen, dass neben ihren körperlichen Grundbedürfnissen auch ihre seelischen Grundbedürfnisse von ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt befriedigt werden. Das Grundbedürfnis nach Bindung wird zunächst von den Eltern beantwortet. Elterliches Engagement steht für eine Beziehung zum Kind, die von Freude und Interesse am Kind geprägt ist, in welcher Gefühle offen ausgedrückt werden können und die Bezugsperson emotional und zeitlich verfügbar ist. Fehlendes elterliches Engagement reicht von mangelnder Feinfühligkeit bis zu Vernachlässigung und Misshandlung. Struktur ist notwendig, um die Kompetenz eines Kindes zu fördern, sie umfasst an den Entwicklungsstand angepasste Herausforderungen, aber auch Hilfestellung beim Erwerb von neuen Strategien. Das Gegenteil von Struktur – Chaos – ist charakterisiert von Unvorhersagbarkeit, Über- oder Unterstimulation, einem Mangel an Kontrolle und an Unterstützung beim Erreichen von Zielen (Skinner & Wellborn 1994). Autonomie unterstützendes Verhalten beinhaltet die Gewährung von Freiheit und Wahlmöglichkeiten bei einem Minimum an Regeln, so dass eigene Ziele erkannt und verfolgt werden können. Autonomie wird auch als Entwicklungsschritt verstanden, als Übergang zu selbst-reguliertem Verhalten (Deci & Ryan 1995), welcher jedoch nicht unabhängig von der Umwelt geschehen kann und somit sehr beeinflussbar ist (Ryan, Kuhl & Deci 1997). Die Unterstützung von Autonomie ist demnach ein wichtiger Punkt im Verhalten von Bezugspersonen (Ryan, Deci & Grolnick 1995). Die Hemmung von Autonomiebestrebungen kann durch übermäßige Kontrolle, Manipulation oder Strafen geschehen.

Werden die Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie ausreichend befriedigt, kann das Kind sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen und die alterstypischen Entwicklungsaufgaben gut bewältigen.

#### **Über das Grundbedürfnis nach Bindung entsteht die Eltern-Kind-Beziehung**

Zu Lebensbeginn entsteht zwischen Kind und Mutter eine enge Beziehung, deren Ziel es ist, die Nähe zwischen beiden aufrechtzuerhalten, um damit dem Kind möglichst hohen Schutz zu geben. Kinder verfügen von Geburt an über ein Verhaltenssystem, das es ihnen ermöglicht, Bindungsverhalten gegen-

über einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen (Bowlby 1988). Dabei ist das Kind aktiv und hat die Initiative bei der Bildung von Bindung. Kinder bilden zunächst eine primäre Bindung aus (meist an die Mutter) und zeigen erst danach (etwa ab 6 oder 8 Monaten) Bindungsverhalten auch gegenüber anderen vertrauten Bezugspersonen, zeigen aber meist eine deutliche Bevorzugung der primären Bindungsperson, insbesondere bei emotionalem Stress (Ainsworth 1964).

*Primäre Bindung*

In den ersten Lebensmonaten zeigen Säuglinge einfach strukturierte Verhaltensmuster wie Weinen, Nähe-Suchen und Anklammern. Im Laufe des ersten Lebensjahres wird das Bindungsverhalten zunehmend komplexer. Das dem Bindungsverhalten zugrunde liegende Bindungssystem wird durch Fremdheit, Unwohlsein oder Angst ausgelöst und die Erregung wird durch Wahrnehmung der Bindungsperson, besonders durch Nähe und liebevollen Körperkontakt zu ihr und Interaktion mit ihr, beendet (Grossmann & Grossmann 2012).

Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn es zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, so sind diese eindeutig hierarchisch geordnet, d. h., das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat ein Kind eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, so kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu schweren Trauerreaktionen und großem seelischen Leid.

Neben dem Bindungsverhaltenssystem gibt es nach Bowlby (1987) ein komplementäres Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet. Mit beiden Verhaltenssystemen ist das Kind von Geburt an ausgestattet; beide Verhaltenssysteme werden durch Mangel aktiviert und durch Sättigung beruhigt. Hat das Baby zu einer Person eine Bindung aufgebaut, so kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden und Explorationsverhalten zeigen. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert, und es wird zur „sicheren Basis“ der Bindungsperson zurückkehren.

*Komplementäres Explorationsverhaltenssystem*

### **Elterliche Feinfühligkeit bestimmt die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung**

*Elterliches Pflegeverhaltenssystem*

Dem kindlichen Explorations- und Bindungsverhaltenssystem steht das elterliche Pflegeverhaltenssystem gegenüber. Es stattet Eltern mit der Fähigkeit und Bereitschaft aus, auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, es zu beschützen und zu versorgen, und unterstützt auch die Bindungsentwicklung der Eltern an ihr Kind. Durch seine Bindungssignale sorgt das Kind für die Aufrechterhaltung der elterlichen (meist mütterlichen) Zuwendung, die wiederum für das Überleben des Säuglings notwendig ist (Grossmann & Grossmann 2012).

Wie Eltern auf die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse ihres Kindes reagieren, ist sehr unterschiedlich und hängt weitgehend mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen zusammen. Mary Ainsworth hat dieses mütterliche Antwortverhalten als Feinfühligkeit beschrieben (Ainsworth 1978). Feinfühligkeit von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes bedeutet, sich in die Lage des Kindes versetzen zu können und es als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen.

*Feinfühliges Verhalten für eine sichere Bindungsorganisation*

Feinfühliges Verhalten gegenüber einem Kleinkind ist die Voraussetzung für den Aufbau einer emotional vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung und beinhaltet, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt sowie angemessen darauf zu reagieren.

Neuere Untersuchungen zur Rolle des Vaters und zur väterlichen Feinfühligkeit legen nahe, dass diese für eine sichere Exploration für das Kind eine ebenso bedeutende Rolle spielt wie die mütterliche Feinfühligkeit für eine sichere Bindungsorganisation (Kindler & Grossmann 2004). Das Konzept der „feinfühligsten Herausforderung im Spiel“ geht davon aus, dass der erwachsene Spielpartner in seiner Interaktion mit dem Kind nicht nur feinfühlig auf die Bindungsbedürfnisse des Kindes eingeht, sondern ebenso die Neugier, die Exploration und die Tüchtigkeit des Kindes unterstützt und fördert. Bei feinfühli-ger Herausforderung lässt das Kind den Beobachter deutlich erkennen, dass es das Werk selbst gemacht und so gewollt hat. Untersuchungen (vgl. Kindler & Grossmann 2004) zeigen, dass

feinfühlig Unterstützung kindlicher Exploration der Bereich ist, von dem aus sich väterliche Einflüsse auf zentrale Aspekte der sozial-emotionalen und Bindungsentwicklung über Zeiträume bis zum 22. Lebensjahr entfalten.

### **2. Welche Lebenswelt sollten die Kindertageseinrichtungen bieten?**

Könnte man Kinder in den ersten drei Lebensjahren fragen, welchen Anspruch sie an die Qualität in Kindertageseinrichtungen haben, würden sie antworten: Eine Kita ist dann gut für uns, wenn wir uns wohl, wertgeschätzt und unterstützt fühlen. Das Verständnis von Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich daher in erster Linie vom Kind und seinen entwicklungspezifischen Bedürfnissen her ableiten (z. B. Bensel & Haug-Schnabel 2008). Damit sind sowohl die physischen Grundbedürfnisse nach Schutz vor Kälte und Hitze, nach Nahrung, nach Sauberkeit und körperlicher Unversehrtheit als auch die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben gemeint (Becker-Stoll & Wertfein 2013). Wenn man diesen Grundsatz ernst nimmt, wird deutlich, dass das Verständnis von frühpädagogischer Qualität nicht von einem spezifischen pädagogischen Ansatz abhängig gemacht werden kann (z. B. ob nach Montessori, Steiner oder eher nach Reggio-Pädagogik gearbeitet wird), sondern sich vielmehr grundsätzlich darin zeigt, inwiefern die Bedürfnisse der Kinder befriedigt werden und ihre Entwicklung altersangemessen unterstützt wird (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein 2014). Gleichzeitig müssen die verschiedenen Aspekte der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in der Kindertageseinrichtung und ihre Gelingensbedingungen betrachtet werden.

Die bestehenden und genutzten strukturellen Bedingungen stellen den Rahmen dar, in welchem die täglichen interaktiven Prozesse der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern stattfinden und die eigentliche pädagogische Qualität prägen. In Anlehnung an die Definition von Cryer (1999) ist pädagogische Qualität dann gegeben, „wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet, fördern“. Dabei kommt es darauf an, „das stellvertretend wahrgenommene Interesse des

*Qualität in Kitas muss sich vom Kind und seinen Bedürfnissen ableiten und grundsätzlich aus Kinderperspektive betrachtet und bewertet werden*

Kindes an guter Bildung, Betreuung und Erziehung in den Mittelpunkt“ zu stellen und damit die Qualität grundsätzlich aus Kindperspektive zu betrachten und zu bewerten (Tietze et al. 2007, S. 6).

### **Pädagogische Qualität wirkt sich auf Kinder aus**

*Negative Effekte, sehr viel Zeit in Einrichtungen bei großer Gruppengröße*

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die Zusammenhänge zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand von Kindern in Sprache, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen bestätigen (z. B. Burchinal et al. 2008, Mashburn et al. 2008). Insbesondere die Daten der NICHD-Studie belegen empirisch sowohl den Einfluss von Familienfaktoren als auch den der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung (vgl. NICHD 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 a,b, 2003, 2006 a-c). So fanden sich beispielsweise längsschnittliche Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Qualität der außerfamiliären Betreuung und späterem externalisierendem Problemverhalten der Kinder: Negative Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit niedriger Qualität zeigten sich vor allem dann, wenn die Kinder sehr viel Zeit in der Einrichtung verbrachten und wenn die Gruppen sehr groß waren (McCartney et al. 2010). Zwar fielen die Effektstärken der Einrichtungsqualität, insbesondere im Vergleich zu dem Einfluss der Familie, eher gering aus, dennoch dürfen diese Einflüsse in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Bei Kindern, die in ihren Familien keine ideale Betreuung erfahren, kann eine außerfamiliäre Betreuung mit ausgezeichneter Qualität kompensatorisch wirken und Defiziten in der sozialen Entwicklung sowie Problemverhalten vorbeugen. Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus (Watamura et al. 2011).

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen PädagogInnen und Kindern, d. h. die Prozessqualität im engeren Sinne, entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen ist (vgl. Pianta & Hamre 2009). Eine höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten in sowohl akademischen Kompetenzbereichen, wie z. B. der Sprachentwicklung, als auch der sozio-emotionalen

Entwicklung in Verbindung gebracht werden (Anders et al. 2012, Mashburn et al. 2008, Siraj-Blatchford et al. 2002, Beckh et al. 2013).

Grundlegend wichtig für das Gelingen von Prozessqualität scheint also die Kompetenz der Fachkraft zu sein, Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind zu gestalten, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren (Ahnert 2006, 2007 a,b). Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle Beziehungsqualität (Howes 2000 a,b) und professionelle Responsivität (Whitebook et al. 1990, Gutknecht 2012) sowie eine gute Organisation der Lernsituation (Hamre & Pianta 2007, Siraj-Blatchford et al. 2002).

*Höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion ist entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen*

### **3. Welche Lebenswelt finden Kinder in Krippen und Kindertageseinrichtungen vor?**

Wir wissen, dass eine qualitativ hochwertige außerfamiliäre Tagesbetreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eine Chance für die kindliche Entwicklung und eine Ressource für die Familien sein kann. Doch wie steht es aktuell in Deutschland um die pädagogische Qualität in Einrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren? Zur Erörterung dieser Frage werden ausgewählte Befunde der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit (NUBBEK: Tietze et al. 2013) erläutert, die deutschlandweit durchgeführt wurde.

In dieser Studie wurde die pädagogische Qualität in Kinderkrippen und altersgemischten Einrichtungen für Kinder bis drei Jahre gleichermaßen durch geschulte BeobachterInnen mit der Krippenskala (KRIPS-R: Tietze et al. 2007) eingeschätzt. Mit der Beobachtungsskala KRIPS-R kann eine große Bandbreite der pädagogischen Qualität abgebildet werden. Sie richtet den Blick auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags, auf die kindgerechte Ausstattung mit Materialien, auf die Interaktionen, Bildungsaktivitäten und die Gewährleistung von Sicherheit und Gesundheit der Kinder sowie die Zusammenarbeit und Unterstützung der Eltern und Fachkräfte. Das Messinstrument KRIPS-R lässt im ersten Schritt eine Betrachtung der pädagogischen Prozessqualität basierend auf einem Gesamtwert zu, der sich aus dem Mittelwert der 41 KRIPS-R Merkmale

*Qualitätserhebung mit dem Messinstrument KRIPS-R*

zusammensetzt. Mit diesem Mittelwert können die beobachteten Krippengruppen bezüglich ihrer pädagogischen Qualität in drei Qualitätszonen eingeordnet werden. In die Zone guter bis sehr guter Qualität kommen die Krippen, die in der KRIPS-R einen überdurchschnittlichen Gesamtwert zwischen 5 und 7 erhalten haben. Als Zone mittlerer (= akzeptabler) Qualität gelten die Werte zwischen 3 und unter 5. Von unzureichender Qualität wird dann gesprochen, wenn der KRIPS-R Wert unter 3 liegt. Die Skala ist so aufgebaut, dass für jedes Merkmal erst eine Reihe von Mindestanforderungen gegeben sein muss, um höhere Werte (über 3) zu erreichen. Mit Hilfe der Zuordnung in Qualitätszonen können die Mittelwerte verschiedener Einrichtungen und die Ergebnisse unterschiedlicher Studien direkt miteinander verglichen werden.

**Ergebnisse der deutschlandweiten NUBBEK-Studie**

Bei der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern (NUBBEK: Tietze et al. 2013) handelt es sich um eine groß angelegte Studie, in deren Mittelpunkt die Qualität der familiären und außerfamiliären Betreuung von 2- und 4-jährigen Kindern steht. Im Folgenden sollen die zentralen Studienergebnisse zur Qualität der außerfamiliären Betreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren dargestellt werden (Beckh et al. 2014).

Die nationale NUBBEK Studie wurde durch Studienpartner in acht Bundesländern durchgeführt. Erhebungen der Betreuungsqualität fanden sowohl in Familien als auch in außerfamiliären Betreuungsformen statt. Es nahmen insgesamt 1956 Familien teil, darunter 1242 Familien mit zweijährigen Kindern. Daten zur pädagogischen Qualität in der außerfamiliären Betreuung von Kindern unter drei Jahren liegen für 117 Krippen, 128 altersgemischte Gruppen und 161 Tagespflegestellen vor und bilden die Grundlage der nachfolgenden Ergebnisdarstellungen.

Die pädagogische Qualität der verschiedenen außerfamiliären Betreuungsformen für Kinder unter drei Jahren wurde auch in dieser Studie in Krippen und altersgemischten Gruppen über die revidierte Krippen-Skala (KRIPS-R: Tietze et al. 2007) erfasst. In den Tagespflegestellen wurde die revidierte Tagespflege-Skala (TAS-R) erfasst, wobei KRIPS-R und TAS-R ähnlich aufgebaut sind.

Die Qualitätsmittelwerte liegen für Krippen, altersgemischte Einrichtungen und Tagespflegestellen jeweils im Bereich mittlerer Qualität (siehe Abbildung 1). Entsprechend befindet sich auch der überwiegende Teil der Einrichtungen im Bereich mittlerer Qualität, d.h. 87,6% der Tagespflegestellen, 82,0% der altersgemischten Gruppen sowie 87,2% der Krippengruppen. In den Bereich guter bis sehr guter Qualität fallen dagegen nur 5,6% der Tagespflegestellen, 0,8% der altersgemischten Gruppen sowie 6% der Krippen. In jeweils 6,8% der Tagespflegestellen und Krippen sowie in 17,2% der altersgemischten Einrichtungen wurde die Qualität als unzureichend eingeschätzt, da grundlegende Mindestanforderungen nicht erfüllt waren (siehe Abbildung 1).

*Qualitätsmittelwerte liegen für Krippen, altersgemischte Einrichtungen und Tagespflegestellen jeweils im Bereich der mittleren Qualität*

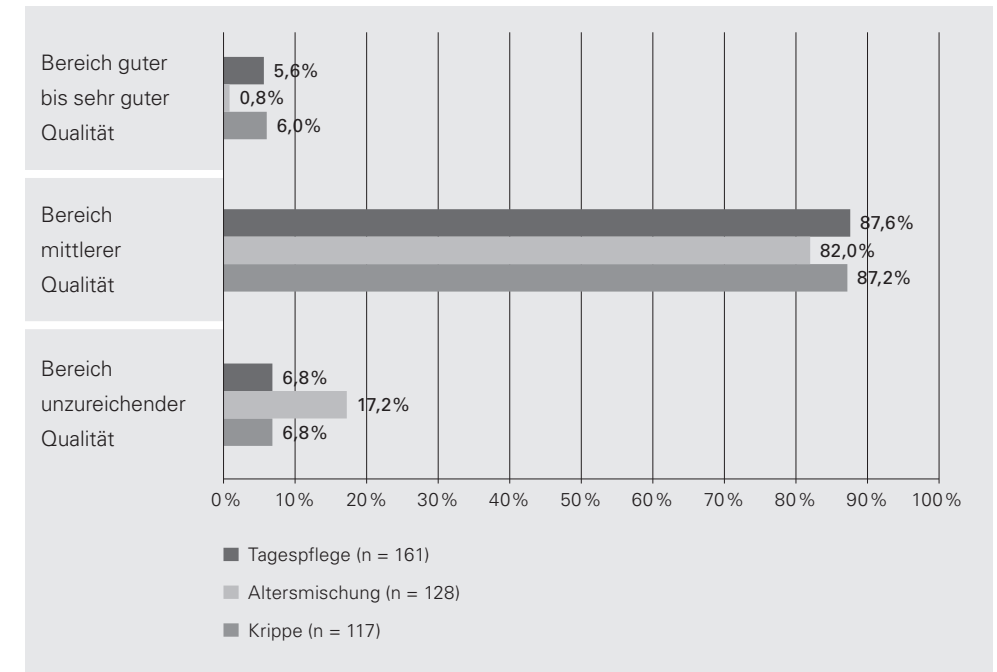


Abbildung 1: Pädagogische Qualität nach KRIPS-R in Krippen und altersgemischten Einrichtungen sowie nach TAS-R in Tagespflegestellen (Häufigkeit in Prozent) aus Beckh et al. (2013)

Betrachtet man die pädagogische Qualität in den einzelnen erfassten Qualitätsbereichen von Platz und Ausstattung bis zur

Eingewöhnung, so ergibt sich ein ähnliches Bild: Auch hier sind die Qualitätsmittelwerte überwiegend im mittleren Bereich angesiedelt (siehe Abbildung 2). Ähnlich wie die Krippenstudie sprechen auch die NUBBEK-Ergebnisse für eine vergleichsweise gute Interaktionsqualität (Bereiche Interaktionen sowie Zuhören und Sprechen).

Ein deutlicher Qualitätsabfall zeigt sich – wie bereits in der Krippenstudie – im Bereich Betreuung und Pflege der Kinder, d. h. bei der Gestaltung der Alltagsroutinen. Die Qualitätsmittelwerte liegen hier für alle drei betrachteten Betreuungsformen im unteren Bereich unzureichender Qualität (siehe Abbildung 2). Dies zeigt sich auch in der prozentualen Verteilung: es fallen 73,3% der Tagespflegestellen, 88,3% der altersgemischten Einrichtungen sowie 78,4% der Krippen in den Bereich unzureichender Qualität, gut oder sehr gut schnitten im Bereich Betreuung und Pflege dagegen nur 1,9% der Tagespflegestellen, keine der altersgemischten Einrichtungen sowie 17,0% der Krippen ab.

*Deutliche Unterschiede zwischen Betreuungsformen*

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse in einigen Bereichen auch deutliche Unterschiede zwischen den Betreuungsformen. So schneiden altersgemischte Gruppen in den Bereichen Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege, Interaktionen, Strukturieren der pädagogischen Arbeit sowie Zuhören und Sprechen im Hinblick auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren signifikant schlechter ab als Krippengruppen. Dies spricht dafür, dass viele der untersuchten altersgemischten Einrichtungen nicht ausreichend auf die altersspezifischen Bedürfnisse von Kindern bis drei Jahre aus- und eingerichtet waren.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der NUBBEK-Studie, dass die Qualität der außerfamiliären Betreuung überwiegend als mittelmäßig und damit akzeptabel einzustufen ist. Gute oder sehr gute Betreuungsqualität fand sich in weniger als 5% der untersuchten Betreuungssettings und bei ca. 10% wurde die Qualität sogar als unzureichend beurteilt. Krippen und Tagespflegestellen schnitten dabei besser ab als altersgemischte Einrichtungen, deren Qualität in 17,2% der Fälle als unzureichend eingestuft wurde, während nur eine Einrichtung (0,8%) in den Bereich guter bis sehr guter Qualität fiel.

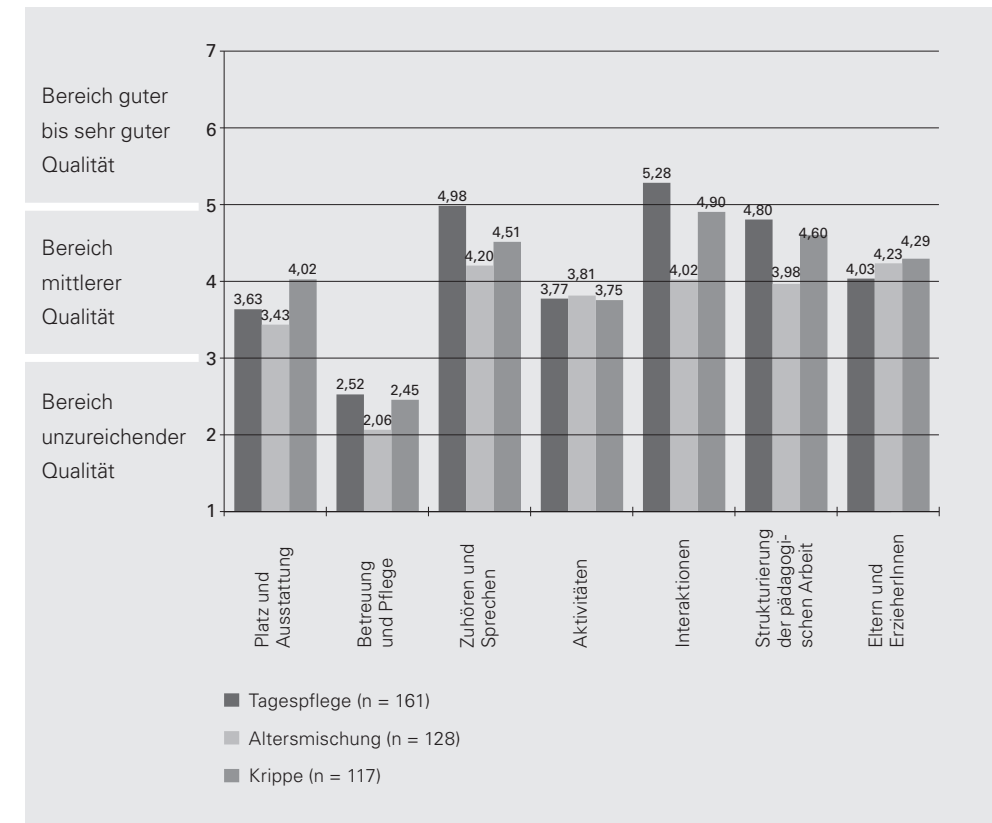


Abbildung 2: Pädagogische Qualität in Krippen und altersgemischten Einrichtungen sowie in Tagespflegestellen in den Teilbereichen der KRIPS-R bzw. TAS-R (Mittelwerte) aus Beckh et al. (2013)

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass der Verbesserung und Sicherung der Betreuungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren eine höhere Priorität eingeräumt werden sollte. Insbesondere dann, wenn die Kinder schon sehr früh für viele Stunden täglich außerfamiliär betreut werden, reicht eine mittelmäßige Betreuungsqualität nicht aus, um die Kinder optimal in ihrer Entwicklung zu begleiten. Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder, die familiären oder sonstigen Belastungen ausgesetzt sind, sind in besonderem Maße auf eine gute bis sehr gute Betreuungsqualität angewiesen (Beckh et al. 2014).

*Ergebnisse zeigen deutlich einen hohen Verbesserungsbedarf*

Die NUBBEK-Studie gibt aber auch Aufschluss darüber, welche Faktoren die Prozessqualität im engeren Sinne, d. h. die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern beeinflussen. So wird aus den Daten deutlich, dass die Interaktionsqualität in Kinderkrippen tendenziell besser ist, je günstiger der Personal-Kind-Schlüssel ist, je kleiner die Altersmischung, je geringer der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und je mehr die Fachkraft einen auf Autonomie und Individualität ausgerichteten Erziehungsstil hat (Tietze et al. 2013).

### 3. 24-Stunden-Kitas sind mit dem Kindeswohl nicht vereinbar

Schon während der üblichen Öffnungszeiten einer Kindertageseinrichtung, also während der pädagogischen Kernzeit, ist es sehr schwierig, eine gute pädagogische Qualität aufrechtzuerhalten und den körperlichen wie seelischen Grundbedürfnissen von Kleinkindern adäquat und feinfühlig zu begegnen (siehe z. B. NUBBEK: Tietze et al. 2013).

Eine außerfamiliäre institutionelle Betreuung von Kleinkindern in den späten Nachmittagsstunden, abends oder gar nachts ist aus entwicklungspsychologischer Sicht mit dem Kindeswohl nicht vereinbar, weil hier die akuten Bedürfnisse nach Nähe zur primären Bindungsperson und nach ihrer ungeteilten Aufmerksamkeit nicht gegeben sind.

Die Trennung eines Kindes von seinen Eltern gilt als der wichtigste Stressor in der frühen Kindheit. Kleinkinder sind selbst in einer völlig fremden Umgebung wenig irritiert und ängstlich, solange die Eltern dabei sind. Das liegt daran, dass die Eltern durch ihre Nähe dem Kind ermöglichen, bei Überforderung durch die fremde Umgebung bei ihnen Schutz zu finden und Hilfe zu bekommen, um ihre Ängste zu regulieren (Ahnert 2010).

Auch Kleinkinder (z. B. Zweijährige), die behutsam in eine Kinderkrippe an eine feste Bezugsperson eingewöhnt wurden, zeigen noch mehrere Monate nach der Eingewöhnung erhöhte physiologische Stresswerte (gemessen über das Cortisol) im Vergleich zu Gleichaltrigen, die keine Kinderkrippe besuchen (Ahnert et al. 2012).

Wie anstrengend der Besuch einer Kindertageseinrichtung für Kinder ist, kann man daran erkennen, wie sehr Kinder in der

Abholsituation die Aufmerksamkeit der Eltern brauchen und fordern (Ahnert et al. 2006). Nach einem erlebnisreichen Tag in der Kindertageseinrichtung ist das Bindungsverhaltenssystem der Kinder schlicht aufgrund von Müdigkeit und Erschöpfung aktiviert. Um sich emotional regulieren zu können, brauchen Kinder die Nähe und Zuwendung ihrer vertrauten Bezugsperson, also ihrer Eltern und das auch möglichst in ihrer vertrauten Umgebung, also in ihrem Zuhause.

Eine weitere Betreuung in der Kindertageseinrichtung in den Abendstunden oder gar über Nacht ist mit dem Kindeswohl nicht zu vereinbaren, da die grundlegenden emotionalen Bedürfnisse des Kindes nach Nähe zu seiner primären Bindungsperson und nach Ruhe, Geborgenheit und Entspannung, nicht befriedigt werden können. Eltern, die aufgrund ihrer Berufstätigkeit eine Betreuung ihrer Kleinkinder in den Randzeiten (früh morgens, abends und nachts oder auch am Wochenende) benötigen, sollten frühzeitig eine Tagesmutter/-vater in Anspruch nehmen, die dem Kind ein ergänzendes familiäres Umfeld bieten kann. Bei etwas größeren Kindern kann die Kindertageseinrichtung in den Kernzeiten zur Tagesmutter ergänzend in Anspruch genommen werden. In den frühen Morgenstunden und am Abend oder gar über Nacht kann das Kind von der ihm vertrauten Tagesmutter betreut werden, im Sinne einer Familienerweiterung, vergleichbar mit der Betreuung durch die Großeltern oder andere Verwandte, mit denen das Kind sehr vertraut ist, und wo es ein zweites Zuhause hat.

*Kita ist anstrengend  
– es braucht Ruhe,  
Geborgenheit und  
Entspannung als  
Gegenpol*

### 4. Wie kann man Qualität – im Sinne von entwicklungsförderlicher Lebenswelt – sicherstellen?

„Wir können aus dem aktuellen Stand der Forschung schließen, dass eine enge Beziehung zur Erzieherin und deren achtsamer Umgang mit den Interessen und Bedürfnissen der Kinder dazu beitragen, dass Kinder auch außerhalb ihrer Familie den Tag entspannt verbringen und ihre frühen Bildungsprozesse erfolgreich voran treiben können. Ein erstes zentrales Kriterium für die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung besteht deshalb darin, solche Bedingungen für jedes einzelne Kind zu schaffen und zu sichern“ (Laewen & Andres 2013, S. 24).

*Die Trennung eines Kindes von seinen Eltern gilt als der wichtigste Stressor in der frühen Kindheit*

**Eingewöhnung als Beziehungsfundament**

Qualität von Anfang an bedeutet, dass die erste Aufmerksamkeit der Fachkräfte auf einer fachlich fundierten und individuell an das jeweilige Kind und seine Elternperson angepassten Eingewöhnung liegen sollte. Eine gut vorbereitete und kindorientiert durchgeführte Eingewöhnung ist eine wichtige Investition in ein entspanntes Miteinander und legt den Grundstein für gute Beziehungen zwischen Kind, Fachkraft und Elternperson. Diese Beziehungen stellen eine wichtige Grundlage dar für die weitere Zusammenarbeit von Eltern und Fachkraft und gelingende Interaktionen im Kitaalltag zwischen Fachkraft und Kind (Becker-Stoll & Wertfein 2014).

**Aufbau eines verlässlichen Beziehungsnetzwerks**

Meist bleibt die Fachkraft, die ein Kind eingewöhnt hat, auch weiterhin seine wichtigste Bezugsperson in der Kita. Aufgrund von unterschiedlichen Dienstzeiten und möglichen Ausfällen bei Urlaub, Krankheit oder Fortbildung ist es praktisch kaum möglich, dass diese Person immer anwesend ist, wenn ihre Eingewöhnungskinder in der Einrichtung sind. Daher ist es zu empfehlen, nach der Eingewöhnungsphase eine oder zwei weitere Betreuungspersonen mit dem Kind vertraut zu machen (Becker-Stoll & Wertfein 2014). Dies stellt vor allem in größeren Einrichtungen eine Herausforderung an das pädagogische Team dar. Schließlich braucht das Kind zunächst die BezugserzieherIn als sichere Basis, um den Kontakt und das Vertrauen zu weiteren KollegInnen systematisch und allmählich aufbauen zu können. „Für den Aufbau der Beziehung am günstigsten ist es, wenn die ErzieherIn versteht, wie wichtig es für das Kind ist, jederzeit ihre Aufmerksamkeit gewinnen zu können.“ (Laewen & Andres 2013, S. 27).

*Kinder brauchen  
Zeit, um Vertrauen  
zu gewinnen*

Kinder in den ersten drei Lebensjahren brauchen Zeit, um Vertrauen zu gewinnen und eine neue Beziehung einzugehen. Daher ist es zu empfehlen, dass zusätzliche Hilfs- und Vertretungskräfte mindestens ein Jahr lang fest in der Einrichtung angestellt sind, um jederzeit einspringen zu können. Nur wenn sie dem Team und den Kindern bekannt sind und wenn sie über einen längeren Zeitraum verfügbar sind, können z. B. auch PraktikantInnen Teil eines Beziehungsnetzwerkes werden (Wertfein et al. 2012).

Ein verlässliches Beziehungsnetzwerk in der Tagesbetreuung schafft emotionale Sicherheit und Beziehungskontinuität für das Kind und entlastet gleichzeitig die Fachkräfte, die im Kitaalltag und im Gruppengeschehen nicht immer und für jedes Kind verfügbar sein können. Auch die Eltern bekommen so mehr Einblick in die Arbeit des pädagogischen Teams und haben, wenn nötig oder gewünscht, mehrere AnsprechpartnerInnen zur Verfügung. Wichtig für das Sicherheitsempfinden der Kinder ist, dass sie sich nicht immer wieder auf neue Personen einstellen müssen (Becker-Stoll & Wertfein 2014).

**Beziehungskontinuität braucht ausreichend Personal**

Bindungssicherheit und Beziehungskontinuität ist für die Kinder erst dann Realität, wenn sie jederzeit eine ihnen vertraute Person als „sichere Basis“ vorfinden und diese dann für sie verfügbar ist. Viele Einrichtungen kommen mit ihren Dienstplänen schnell an ihre Grenzen, vor allem dann, wenn bei ohnehin knapp kalkuliertem Personal keine den Kindern vertraute Ersatzkraft bei kurzfristigen Ausfällen in der Einrichtung zur Verfügung steht. Bereits die erste Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ (Wertfein & Spies-Kofler 2008) kam zu dem Ergebnis, dass Personalengpässe bei gleichbleibender Gruppengröße und hohem Betreuungsbedarf der Kinder die pädagogische Arbeit der Fachkräfte (z. B. Angebote in Kleingruppen, Eingewöhnung) häufig beeinträchtigen.

Gute pädagogische Qualität und deren Weiterentwicklung erfordern ausreichend Personal, die Bereitstellung von Ersatz- und Springkräften. Zudem sollten die pädagogischen MitarbeiterInnen von zusätzlichen Aufgaben in der Verwaltung und im hauswirtschaftlichen Bereich (für Küche und Wäsche) entlastet werden. Jede Kindertageseinrichtung braucht eine von Gruppenaufgaben freigestellte, kompetente Leitung, die als Führungskraft die Verantwortung für das Gesamtmanagement der Einrichtung, die Verwaltung und die Teamführung trägt.

**Maßnahmen zur Sicherung der Team- und Arbeitsplatzqualität**

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen...“ – und es braucht ein gutes Team, um Kindern in einer Kindertageseinrichtung eine hochwertige Bildung, Erziehung und Betreuung anzubieten. Dabei sind die Entwicklungsräume der Kinder



gleichzeitig die Arbeitsplätze der Fachkräfte, d. h., jede Investition in eine gute Zusammenarbeit des pädagogischen Teams kommt der pädagogischen Qualität zugute. Besonders in Tageseinrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gehen eine hochwertige Fürsorge für die Kinder und eine gute Selbstfürsorge der Fachkräfte Hand in Hand (Becker-Stoll et al. 2014). Da das pädagogische Team und dort freigesetzte Ressourcen von entscheidender Bedeutung für die Prozessqualität, insbesondere für gelingende Interaktionen zwischen den Kindern und mit den Fachkräften, sind, sollten Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung an der Teamqualität ansetzen (Wertfein et al. 2013, Becker-Stoll et al. 2014).

### Literatur

- Ahnert L (2006) Anfänge der frühen Bildungskarriere. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre (6), 18-23.
- Ahnert L (2007a) Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In: Hasselhorn M, Schneider W (Hg) Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie. Hogrefe, Göttingen, S. 479-488
- Ahnert L (2007b) Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Becker-Stoll F, Textor MR (Hg) Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Scriptor, Berlin, S. 31-41
- Ahnert L (2010) Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Spektrum, Heidelberg
- Ahnert L, Kappler G, Eckstein-Madry T (2012) Eingewöhnung in die Krippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel S, Edelmann D, Hoffmann H, König A (Hg) Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Reinhardt, München, S. 74-88
- Ainsworth MDS (1964/2003) Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Grossmann KE, Grossmann K (2003) Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 102-111
- Ainsworth MDS (1978/2003) Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. In: Grossmann KE (2003) Entwicklung der Lernfähigkeit. Kindler, München, S. 96-107
- Anders Y, Rossbach H-G, Weinert S, Ebert, S, Kuger, S, Lehl, S et al. (2012) Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2):231-244
- Becker-Stoll F, Niesel R, Wertfein M (2014) Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung. Herder, Freiburg
- Becker-Stoll F, Wertfein M (2013) Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm M, Edelmann D (Hg) Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Becker-Stoll F, Wertfein M (2014) Übergang von der Familie in frühkindliche Institutionen. In: Braches-Chyrek R, Röhner C, Sünker H, Hopf M (Hg) Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 503-513
- Beckh K, Mayer D, Berkic J, Becker-Stoll F (2013) Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2013(9):44-48
- Beckh K, Mayer D, Berkic J, Becker-Stoll F (2014) Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2):73-81
- Bensel J, Haug-Schnabel G (2008) Krippenkinder integrieren. *Betreuung, Bildung und Erziehung der 0–3-Jährigen*. Klein & Groß (1):7-9
- Bowlby J (1987/2003) Bindung. Grossmann KE, Grossmann K (2003) Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta, Stuttgart
- Bowlby J (1988/2008) Bindung. Elterliche und kindliche Entwicklung. In: Bowlby J (Hg) Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Ernst Reinhardt, München, S. 3-15
- Burchinal M, Howes C, Pianta R, Bryant D, Early D, Clifford R, Barbarin O (2008) Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Sciences* 12(3):140-153
- Cryer D (1999) Defining and Assessing Early Childhood Programm Quality. *The Annals of American Academy of Political and Social Science* (Vol. 563), S. 39-55
- Deci EL, Ryan RM (1992) The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In: Boggiano AK, Pittman TS (Hg) (1992) Achievement and motivation: a social-developmental Perspective. Cambridge University Press, Cambridge, S. 9-36
- Deci EL, Ryan RM (1995) Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: Kernis M (Hg) (1995) Efficacy, agency, and self-esteem. Plenum, New York, S. 31-49
- Grossmann K, Grossmann KE (2012) Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta, Stuttgart

- Gutknecht D (2012) Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Kohlhammer, Stuttgart
- Hamre BK, Pianta RC (2007) Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: Pianta RC, Martha JC, Snow KL (Hg) School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability. Paul H. Brookes, Baltimore, S. 49-84
- Howes C (2000a) Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development* 9 (2):191-204
- Howes C (2000b) Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In: Cryer D, Harms T (Hg) Infants and toddlers in out-of-home care. Paul H. Brookes, Baltimore, S. 87-223
- Kindler H, Grossmann K (2004) Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In: Ahnert L (Hg) Frühe Bindung. Ernst Reinhardt, München, S. 240-255
- Laewen H-J, Andres B (2013) Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen. infans Sonderdruck, Berlin
- Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin O, Bryant D et al. (2008) Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 79(3):732-749
- McCartney K, Burchinal M, Clarke-Stewart A, Bub KL, Owen MT, Belsky J (2010) Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behaviour. *Developmental Psychology* 46(1):1-17
- 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) Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development* 69:1145-1170
- NICHD Early Child Care Research Network (1999) Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health* 89:1072-1077
- NICHD Early Child Care Research Network (2000) The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 71: 958-978
- NICHD Early Child Care Research Network (2001) Non maternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology* 22:457-492
- NICHD Early Child Care Research Network (2002a) Child-care structure --> process --> outcome: 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) Parenting and family influences when children are in child care: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: Borkowski J, Ramey S, Bristol-Power M (Hg) Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-emotional development. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, S. 99-123
- NICHD Early Child Care Research Network (2003) Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology* 39:451-469
- NICHD Early Child Care Research Network (2006a) Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist* 61(2):99-116
- NICHD Early Child Care Research Network (2006b) Infant-mother attachment: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality over time. *Developmental Psychology* 42(1):38-58
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006c) The relations of classroom contexts in the early elementary years to children's classroom and social behavior. In: Huston AC, Ripke MN (Hg) Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood. Cambridge University Press, New York, S. 217-236
- Pianta RC, Hamre BK (2009) Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher* 38:109-119
- Ryan RM, Deci EL, Grolnick WS (1995) Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In: Cicchetti D, Cohen DJ (Hg) Development and psychopathology, Vol. 1: Theory and methods. Wiley, Oxford, S. 618-655
- Ryan RM, Kuhl J, Deci EL (1997) Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. In: *Development and Psychopathology* 9:701-728
- Siraj-Blatchford I, Sylva K, Muttock S, Gilden R, Bell D (2002) Researching Effective Paedagogy in the Early Years: DfES Research Report 356. Verfügbar unter <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf> [12.3.2014]
- Skinner EA, Wellborn JG (1994) Coping During Childhood and Adolescence: A Motivational Perspective. In: Featherman DL, Lerner RM, Perlmutter M (1994) Life-Span Development and Behavior. Lawrence Erlbaum, Hilldale, NJ, S. 91-133
- Spitz RA (1945) Hospitalism. *Psychoanalytic Study of the Child* 1, S. 53-74

- Tietze W, Becker-Stoll F, Bensel J, Eckhardt AG, Haug-Schnabel G, Kalicki B et al. (Hg) (2013) Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). verlag das netz, Weimar/Berlin
- Tietze W, Bolz M, Grenner K, Schlecht D, Wellner B (2007) Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Cornelsen Scriptor, Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Tietze W, Schuster K-M, Grenner K, Roßbach H-G (2007) Kindergarten-Skala (KES-R) Revidierte Fassung: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten (3. überarb. Aufl.). Cornelsen Scriptor, Berlin, Düsseldorf/Mannheim
- Watamura SE, Phillips DA, Morrissey TW, McCartney K, Bub K (2011) Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development* 82(1):48-65
- Wertfein M, Müller K, Danay E (2013) Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung* 2(1):20-27
- Wertfein M, Müller K, Kofler A (2012) Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren (IFP-Projektbericht). Verfügbar unter [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_nr18.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_nr18.pdf) [12.3.2014]
- Wertfein M, Spies-Kofler A (2008) Kleine Kinder – großer Anspruch! Studie zur Implementation des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München. Verfügbar unter [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/qualitaet\\_in\\_krippen.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/qualitaet_in_krippen.pdf) [12.3.2014]
- Whitebook M, Howes C, Phillips D (1990) Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Child Care Employee Project, Oakland, California

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll  
Staatsinstitut für Frühpädagogik  
Winzerstraße 9  
D-80797 München  
e-mail: Fabienne.Becker-Stoll@ifp.bayern.de