

Heidi Keller  
(Herausgeberin)

# Handbuch der Kleinkind- forschung

Unter Mitarbeit von Annette Rümmele

4., vollständig überarbeitete Auflage

Verlag Hans Huber

*Adresse der Herausgeberin:*

Prof. Dr. Heidi Keller  
Entwicklung und Kultur  
Fachbereich Humanwissenschaften  
Universität Osnabrück  
Artilleriestrasse 34  
49076 Osnabrück  
Tel.: 0541 969 3557  
Fax: 0541 969 3576

Lektorat: Monika Eginger, Annette Rümmele  
Herstellung: Marina Sokcevic  
Umschlagbild: Melanie Lenk  
Umschlag: Claude Borer, Basel  
Druckvorstufe: Claudia Wild, Konstanz  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Kösel, Altusried  
Printed in Germany

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

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



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

*Anregungen und Zuschriften bitte an:*

Verlag Hans Huber  
Hogrefe AG  
Länggass-Strasse 76  
CH-3000 Bern 9  
Tel: 0041 (0)31 300 4500  
Fax: 0041 (0)31 300 4593  
[www.verlag-hanshuber.com](http://www.verlag-hanshuber.com)

4., überarbeitete Auflage 2011  
© 1997/2003/2011 by Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern  
ISBN 978-3-456-84836-5

# 5 Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungs- psychologischer Forschung

*Lieselotte Ahnert und Michael E. Lamb*

## Inhalt

5.1 Die Ökologie der menschlichen Nachwuchsbetreuung .....	331
5.1.1 Anthropologische Aspekte der Nachwuchsbetreuung .....	332
5.1.2 Die Ökologie komplexer Betreuungsarrangements .....	333
5.1.3 Betreuungsqualität in öffentlicher Tagesbetreuung .....	334
5.1.4 Inanspruchnahme öffentlicher Tagesbetreuung .....	337
5.2 Sozialisatorische Erklärungsansätze über die Wirkung öffentlicher Tagesbetreuung .....	338
5.2.1 Soziobiologische Perspektiven .....	339
5.2.2 Kognitionstheoretische Perspektiven .....	340
5.2.3 Bindungstheoretische Perspektiven .....	340
5.3 Die Herausbildung der «Child Care Research» .....	342
5.4 Auswirkungen öffentlicher Tagesbetreuung .....	343
5.4.1 Einflüsse auf die sozialen Erfahrungen des Kindes .....	343
5.4.1.1 Die Mutter-Kind-Bindung .....	343
5.4.1.2 Die Erzieher/innen-Kind-Beziehungen .....	345
5.4.1.3 Koexistierende Bindungsbeziehungen .....	347
5.4.1.4 Die Peer-Beziehungen .....	348
5.4.2 Verhaltensanpassung .....	350
5.4.2.1 Trennungsbelastung .....	350
5.4.2.2 Regulation des Verhaltens und der Emotionen .....	351
5.4.3 Auswirkungen auf kognitive und sprachliche Kompetenzen .....	354
5.5 Schlussbemerkungen .....	355
Weiterführende Literatur .....	357
Literatur .....	357

In diesem Kapitel beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Entwicklungskonsequenzen für Kleinkinder entstehen, wenn sie zu einem signifikanten Teil des Tages von anderen Personen als ihren Eltern betreut werden. Wie entwicklungsprägend sind diese Erfahrungen vor allem dann, wenn sie im Kleinkind- und Säuglingsalter beginnen? Können Entwicklungsbesonderheiten identifiziert werden, die abweichend von jenen sind, die bei ausschließlich familienbetreuten Kindern beschrieben wurden? Diese Fragen sind vor allem vor dem Hintergrund der Annahme interessant, dass kindliche Früherfahrungen Auswirkungen auf die spätere Individualentwicklung haben und frühkindliche Betreuungserfahrungen außerhalb der Familie auch potentielle Entwicklungsrisiken enthalten können. Eine angemessene Analyse außerfamiliärer Betreuungseffekte muss allerdings berücksichtigen, dass Kinder in öffentlicher Tagesbetreuung nicht etwa in Kindereinrichtungen oder bei Tagesmüttern *anstatt* zu Hause aufwachsen. Familiäre *und* außerfamiliäre Anteile der gesamten Betreuungsökologie dieser Kinder müssen angemessen aufeinander bezogen werden, um die verschiedenen Betreuungseffekte auf die kindliche Entwicklung zu bewerten. Um Komplexität und Funktion dieser Betreuungsökologie zu verstehen, beginnen wir das Kapitel mit einer anthropologischen Darstellung der menschlichen Nachwuchsbetreuung und vergleichen sie mit der anderer Säugetiere. Dabei stellen wir die menschliche Nachwuchsbetreuung in den Kontext evolutionsbiologischer Verhaltensmuster und Bedürfnisse und diskutieren die Betreuungsarrangements von Kindern der heutigen Zeit.

Wir wenden uns dann Forschungsansätzen zu, in denen die multiple Betreuung von Kindern thematisiert wird. Leider geht die Mehrzahl heutiger Sozialisations-theorien fast ausschließlich vom elterlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus, während alle weiteren Sozialisationsinflüsse nur randständig notiert werden (vgl. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000; Harris, 1995; Lamb & Sternberg, 1990). Um jedoch regelmäßig wirkende außerfamiliäre Sozialisationsinflüsse interpretieren zu können, müssen theoretische Ansätze favorisiert werden, die auf die Komplexität der Betreuungsökologie eines Kindes Bezug nehmen und versuchen, Einflüsse aus unterschiedlichen Betreuungskontexten auf die kindliche Entwicklung gegeneinander abzuwägen. Vor diesem Hintergrund haben wir schließlich die empirischen Studien zusammengestellt, die die öffentliche Tagesbetreuung in ihren Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern der ersten drei Lebensjahre beschreiben.

## 5.1 Die Ökologie der menschlichen Nachwuchsbetreuung

Betreuung durch andere Personen als die Eltern wurde und wird in fast jeder Gesellschaft praktiziert. Kinder unterschiedlicher Kulturen wachsen dabei in den verschiedensten familiären Kontexten auf, in denen sie zusätzliche Betreuung durch Personen aus dem erweiterten Familien- und Verwandtenkreis, aber auch in außerfamiliären Netzwerken durch Bekannte, Freunde und Nachbarn der

Eltern sowie durch öffentliche Betreuungsangebote erfahren. Diese Betreuungsvielfalt lässt keinen Zweifel darüber entstehen, dass multiple Betreuungsarrangements zu den geschichtlich ältesten und weitest verbreiteten Sozialisationsbedingungen von Kindern gehören und nicht – wie fälschlicherweise behauptet – die ausschließlich mütterliche Betreuung (vgl. Lamb, 1990).

### 5.1.1 Anthropologische Aspekte der Nachwuchsbetreuung

Die Evolution des Homo Sapiens schuf eine Spezies, deren spezifische Art der Nachwuchsbetreuung Entscheidungen über Aufteilung von Zeit, Energie, Versorgung und anderer lebenswichtiger Ressourcen in einer besonderen Weise nach sich ziehen. Sowohl aus biologischen wie anatomischen Gründen werden Menschen zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt ihrer individuellen Entwicklung geboren als die Jungen jeder anderen Art von Säugetieren. Aus diesem Grunde findet ein wesentlicher Zeitraum der Entwicklung außerhalb des Mutterleibes statt. Das führt dazu, dass die Sozialisation des Kindes erheblich länger und das elterliche Investment deutlich ausgeprägter ist als bei anderen Säugetieren, um Überleben und spätere Fortpflanzung des Nachwuchses erfolgreich zu sichern. Seit den Anfängen der Menschheitsgeschichte wurden deshalb komplexe und weitreichende Allianzen und Arrangements ausgeformt. So stellen bereits Paarbeziehungen zwischen Mann und Frau eine Anpassung an die Grunderfordernisse menschlichen Elternverhaltens dar, indem sie als «familiäre» Strukturen eine Kooperation der Partner bei Versorgung, Verteidigung und Aufzucht des Nachwuchses erleichterten (vgl. Lancaster, Rossi, Altmann & Sherrod, 1987). Anthropologische Beobachtungen in noch heute existierenden Jäger-und-Sammler-Gemeinschaften verweisen allerdings auf innerfamiliäre Arbeitsteilungen, wie sie sich in den kooperativen Jagdstrategien der Männer und den kooperativen Sammelstrategien der Frauen widerspiegeln können und Elternverhalten wie Nachwuchsbetreuung nachhaltig prägen. Die Gemeinschaften der !Kung San im Norden Botswanas, der Hiwi im Südwesten Venezuelas, der Ache im Osten Paraguays, der Aka im Norden von Kongo-Brazaville sowie der Efe, die in der nordöstlichen Region des Ituri Gebietes von Zaire leben, erlauben dabei Einblicke in Kinderbetreuungspraktiken, wie sie in prähistorischen Gesellschaften organisiert gewesen sein könnten (vgl. Ahnert, 1998, 2010; Chasiotis & Keller, 1993). Abhängig von den Arbeitsaufgaben, der Jahreszeit und dem Alter begleiten die Kinder ihre Eltern (meistens die Mütter), wobei Kleinkinder aber auch bei älteren (Geschwister-)Kindern oder anderen Erwachsenen der Gemeinschaft zurückgelassen werden. Die Variationen in den Kinderbetreuungspraktiken sind vor allem hinsichtlich des mütterlichen Betreuungsanteils sehr groß. Es ist deshalb kaum vorstellbar, dass es die ausschließliche Betreuung des Kindes durch die Mutter (Eltern) selbst in einer «Umwelt evolutionärer Anpasstheit» (Bowlby, 1969) der prähistorischen Zeit als dominante Option gegeben haben soll. Hrdy

(1999) argumentiert, dass die exklusive Betreuung durch die Mütter des Kindes kein Betreuungsmodell sein kann, das die menschliche Evolution langfristig aufrechterhalten hat:

*«... kooperative Aufzucht erlaubte unseren Vorfahren erfolgreich großen, langsam reifenden Nachwuchs zu erziehen und zur selben Zeit die Vorteile neuer Ressourcen in neuen Lebensräumen zu erschließen ... weitere Pflegepersonen reduzieren die elterlichen Kosten, und eine Arbeitsteilung kann sich während der reproduktiven Phase einstellen» (S. 102 [Übersetzung der Herausgeberin]).*

Danach haben die Frühmenschen ihre Kinder eher durch viele Stammesmitglieder betreuen lassen. Was sich in der Nachwuchsbetreuung der Neuzeit geändert hat, ist vor allem die Bereitschaft von Eltern, ihre Kinder von *bezahlten* Betreuungspersonen betreuen zu lassen, anstatt dies im erweiterten Familienverband oder mit nachbarschaftlichen Hilfen zu organisieren. Leider hat jedoch die historische Überbewertung der mütterlichen Betreuung und die Vernachlässigung ihrer Rolle im Wechselspiel ergänzender Betreuungsbedingungen die allgemeinen und fachlichen Grundlagen gelegt, mit denen zum Teil noch heute die Betreuung durch bezahlte Betreuungspersonen konzeptualisiert und bewertet werden. Danach werden beispielsweise Tagesmütter, aber auch Erzieher/innen in Kindereinrichtungen mit den Charakteristiken mütterlicher Betreuung verglichen und die Abweichungen zum Maßstab deren Qualität gemacht, ohne die Spezifik dieser nicht-mütterlichen Betreuungsarrangements entwicklungspsychologisch zu bestimmen (vgl. auch Keller, 1998).

### 5.1.2 Die Ökologie komplexer Betreuungsarrangements

Kindheit findet heute stärker als bisher in unterschiedlichen Umwelten statt, die der Lebenswirklichkeit von Kindern eine bestimmte Struktur auferlegen. Die Familie, die Verwandtschaft, die Nachbarschaft, die Kindereinrichtung oder Tagespflege, aber auch Ausflugs-, Spiel- und Urlaubsorte sind vielfältige Umwelten, denen heute bereits Kleinkinder ausgesetzt sind. Diese Umwelten stellen, jede für sich genommen, ein sogenanntes Mikrosystem dar, mit dem sich das Kind auseinandersetzt, in dem es sozialisiert wird und sich anpasst. Gemäß Bronfenbrenners (1977) Sozialisationsmodell bilden diese Mikrosysteme jedoch ein zusammenhängendes Mesosystem, das eine ganzheitliche Sicht auf nebeneinander existierende Mikrosysteme erlaubt. Dabei werden dann die Kontraste, Überlappungen und Wechselwirkungen zwischen ihnen offenbar. Mesosysteme machen damit deutlich, wie einzelne Einflussfaktoren aus den verschiedensten Mikrosystemen in ihrer Wirkung auf die Entwicklung eines Kindes gegen- und miteinander abgewogen und bewertet werden können. Außerdem wird man auf Wechselwirkungseffekte aufmerksam, die vor allem dann entstehen, wenn Kinder

täglich von einem Mikrosystem in ein anderes wechseln. Familie und öffentliche Betreuung stellen dabei recht kontrastierende Mikrosysteme dar. Ein Kind, das sich in beiden Mikrosystemen bewegt, ist unterschiedlichen Erwartungen an seine Unabhängigkeit und Beteiligung an diesen Lebenswelten ausgesetzt. Kontrastierende Lebenswelten von Kindern bergen jedoch auch Sozialisationsrisiken in sich. Tatsächlich haben Entwicklungs- und Verhaltensstörungen in den letzten Jahren signifikant zugenommen, die als Aufmerksamkeits-, Lern- und Aktivitätsstörungen, emotionale Regulationsstörungen und Aggression sowie sprachliche und kognitive Defizite vorrangig nach dem Schuleintritt registriert werden. Es liegt jedoch nahe, die Ursachen dieser sogenannten «neuen Kinderkrankheiten» schon in der veränderten Frühsozialisation zu suchen. Es muss deshalb ein dringendes Anliegen sein, Bindung, Bildung und Betreuung schon in der Frühen Kindheit entwicklungsangemessen aufeinander zu beziehen und zu gestalten (vgl. auch Ahnert, 2010). Dazu bedarf es weiterer Perspektiven, die auch Kultur und Gesellschaft in die Bewertung der Betreuungsökologie des Kindes einbeziehen. Bronfenbrenners Umwelt-Modell wäre unvollständig, würde es nicht auch Bezug auf gesellschaftliche Einflüsse nehmen, die auf das Mesosystem mit seinen Mikrowelten wirken. Zwei weitere Systemebenen wurden deshalb eingeführt: Das Exo- und das Makrosystem. Damit hat Bronfenbrenner der Tatsache Rechnung getragen, dass sowohl die Familienbedingungen wie auch die Bedingungen in öffentlicher Betreuung bekanntermaßen nicht unabhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind. Das Bild vom Kind und die Existenz- und Arbeitsbedingungen von Eltern und Erzieher/innen (Exosystem) in einer Gesellschaft sowie die gesellschaftliche Wertschätzung und Unterstützung, die Betreuungsleistungen für Kinder erhalten (Makrosystem), wirken sich prägend auf die Mikrowelten aus, die Eltern und Erzieher/innen mit und für Kinder gestalten. In der Erforschung der entwicklungspsychologischen Konsequenz von öffentlicher Tagesbetreuung müssen diese Einflüsse vor allem dann beachtet werden, wenn Kulturvergleiche angestellt werden. Bowman und Scott (1994) gehen jedoch richtigerweise davon aus, dass es auch allgemeingültige Qualitätsmaßstäbe einer Betreuungspraxis für Kinder geben muss, die sich auf universelle kindliche Entwicklungsbedürfnisse und -prozesse ausrichten. Dabei muss Betreuungsqualität als ein Konzept gefasst werden, das die Ausrichtung einer Betreuungspraxis auf bestimmte Zielstellungen der Betreuung und Erziehung des Kindes beschreibt und gleichzeitig eine Bewertung danach vornimmt, wie gut diese Zielstellungen umgesetzt werden.

### 5.1.3 Betreuungsqualität in öffentlicher Tagesbetreuung

Betreuungspraktiken können ohne Bezug auf die spezifischen ökologischen und sozialen Systeme nicht verstanden und bewertet werden, innerhalb derer sie entstehen (vgl. auch Keller & Eckensberger, 1998; Rosenthal, 1999). In öffentlichen

Kindereinrichtungen und in der Tagespflege werden Betreuungscharakteristiken seit mehreren Jahren unter dem Begriff der «Betreuungsqualität» evaluiert (Moss, 1994). Beispielsweise hat die NAEYC (die amerikanische «National Association for Education of Young Children») dabei die Angemessenheit von Betreuungspraktiken in Bezug auf die Entwicklung der Kinder (Bredenkamp, 1987) als zentralen Bewertungsaspekt für öffentliche Tagesbetreuung vorgeschlagen und damit eine recht globale Definition von Betreuungsqualität gegeben. Aus einer entwicklungspädagogischen (wie soll «angemessene Betreuungspraxis» aussehen?) wie auch entwicklungspsychologischen Perspektive (was soll sie für die Kinder leisten?) muss diese Definition jedoch spezifiziert werden, um Qualitätseinschätzungen konkret vornehmen zu können.

Nach Harms, Cryer und Clifford (z. B. Harms & Clifford, 1980), die als eine der ersten Betreuungsqualität in öffentlicher Tagesbetreuung operationalisiert haben, liegt eine unangemessene Betreuung in jedem Fall dann vor, wenn weder die Grundbedürfnisse des Kindes noch die Aufsichtspflicht erfüllt werden. Im Gegensatz dazu gilt eine Betreuung als angemessen, wenn sie konzeptionell überlegt und individuell durchgeführt wird sowie durch ein positives Interaktionsgefüge charakterisiert ist. In der Regel wird von einer angemessenen Betreuung dann erwartet, dass sie das Sozialverhalten und die intellektuelle Entwicklung des Kindes unterstützt und ein Beziehungsklima schafft, das effizientes Lernen fördert (Lamb, 2000). Die Frage ist nur, wie eine so definierte Betreuungsqualität valide messbar wird und ob sich positive Zusammenhänge zwischen Betreuungsqualität und kindlicher Entwicklung auch tatsächlich herausstellen. Es sei an dieser Stelle betont, dass die valide Messung der Betreuungsqualität öffentlicher Tagesbetreuung nicht nur Forschungszwecken dient. Bisher entwickelte Verfahren sind in den USA bereits den Kindereinrichtungen zur Überprüfung ihrer Betreuungsangebote, den Erziehern zur Selbstbewertung ihrer Betreuungstätigkeit sowie den Fachberatern zur Nutzung in berufsbegleitender Supervision zur Verfügung gestellt worden. Sie haben sich bei Evaluation und Verbesserung der dortigen Betreuungspraxis bewährt (vgl. Roßbach, 1993).

Während prozessorientierte Maße der Betreuungsqualität das aktuelle Verhalten der Betreuungspersonen erfassen und folglich auf die unmittelbaren Betreuungserfahrungen der Kinder abzielen, beschreiben strukturorientierte Maße die Rahmenbedingungen einer Betreuung. Strukturorientierte Qualitätsmerkmale benennen vor allem die Größe und Altersstruktur der Gruppen und verweisen auf den sogenannten Betreuer-Kind-Schlüssel, der das zahlenmäßige Verhältnis von Betreuern zu Kindern einer Gruppe angibt. Diese Merkmale der Strukturqualität sind in der Regel durch Vorschriften geregelt und einer unmittelbaren Veränderung im Sinne einer Betreuungsverbesserung nur indirekt zugänglich. Art und Dauer der Ausbildung, Berufserfahrung und Personalfuktuation des Betreuungspersonals sind dagegen wichtige Veränderungsindikatoren im Bemühen um angemessene öffentliche Tagesbetreuung geworden. Da derartige Qualitätsmerkmale in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Betreuungsprozess gesehen werden,

sind sie auch in Messverfahren wiederzufinden, die sich hauptsächlich auf prozessorientierte Qualitätsmerkmale orientieren.

Die am häufigsten verwendeten Verfahren zur Bewertung der Betreuungsqualität sind die von Harms und ihren Kollegen entwickelten ECERS («Early Childhood Environment Rating Scales»: Harms & Clifford, 1980; Harms, Clifford & Cryer, 1998) und ITERS für Kindereinrichtungen («Infant/Toddler Environment Rating Scales»: Harms, Cryer & Clifford, 2003) sowie die FDCRS («Family Daycare Rating Scale»: Harms & Clifford, 1989) für die Tagespflege. Diese Verfahren nehmen sowohl Rahmenbedingungen der Betreuung – wie Ausstattung und Raumgestaltung, Gestaltung der Tagesregime für die Kinder und einrichtungsinterne Organisationsprinzipien – in den Blick als auch Betreuungscharakteristiken, die von Disziplinierungsmaßnahmen über Lernangebote und Kommunikationsmöglichkeiten bis hin zur Gewährleistung emotionaler Geborgenheit reichen. Auf der Basis dieser Einzelmerkmale wird die Betreuungsqualität entlang einer eindimensionalen Skala zu einem Urteil von «inadäquat» bis «exzellent» zusammengefasst. Diese Verfahren liegen allesamt jetzt auch in deutscher Übersetzung und Adaptation vor (Tietze, Knobloch et al., 2005; Tietze, Schuster et al., 2005; Tietze, Botz et al., 2005). Darüber hinaus werden zwei der zentralen Aspekte der Betreuungsqualität, die Erzieher-Kind- und die Kind-Kind-Interaktionen, durch Verfahren abgebildet, wie sie mit dem APECP («Assessment Profile for Early Childhood Programs»: Abbott-Shim & Sibley, 1992), dem CPI («Classroom Practices Inventory»: Hyson, Hirsh-Pasek & Rescorla, 1990), dem ORCE («Observation Ratings of the Caregiving Environment»: NICHD Early Child Care Network, 1996) und den von Arnett (1989) entwickelten Skalen zum Erziehverhalten vorliegen.

Die Anwendbarkeit dieser in den USA entwickelten Messverfahren ist in Ländern außerhalb der USA allerdings oft infrage gestellt worden. Beispielsweise zeigten Forschungsstudien in italienischen und schwedischen Kindereinrichtungen, dass ITERS bzw. ECERS nicht sensitiv genug sind, um Unterschiede in den Betreuungsqualitäten dort abzubilden (Campbell, Lamb & Hwang, 2000; Varin, Crugnola, Molina & Ripamonti, 1996). Im Gegensatz zur Betreuung in amerikanischen Kindereinrichtungen, deren große Variabilität bis hin zu völlig inadäquaten Betreuungsangeboten reicht, sieht Scarr (1998) die öffentliche Tagesbetreuung in Europa generell auf einem hohen Qualitätsniveau angesiedelt. Bemühungen, die Variabilität der Betreuungsqualität auch auf hohem Niveau abzubilden, haben einerseits zu neuen Verfahren geführt (Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, Miljkovitch & Halfon, 2001; Dragonas, Tsinaitis & Lambidi, 1995), andererseits aber eine Revision der amerikanischen Verfahren herbeigeführt, die danach auch in einigen europäischen Ländern erfolgreich eingesetzt wurden (Beller, Stahnke, Butz, Stahl & Weißels, 1996; Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios & Wetzal, 1996).

#### 5.1.4 Inanspruchnahme öffentlicher Tagesbetreuung

Studien, die der Frage nachgehen, unter welchen Umständen und in welcher Weise öffentliche Tagesbetreuung in Anspruch genommen wird, haben interessante Bezüge zu bestimmten Mütter- und Familiencharakteristiken aufgezeigt (Scarr, 1998). So wählten Eltern mit höherer Bildung und besserem Einkommen auch qualitativ höherwertige Betreuungseinrichtungen (Bolger & Scarr, 1995). Mütter mit besserer Ausbildung tendierten dazu, eher eine Kindereinrichtung («center-based child care») als eine Tagesmutter («family child care») in Anspruch zu nehmen und legten dabei größten Wert auf die pädagogischen Konzepte der Betreuungsangebote (Johansen, Leibowitz & Waite, 1996; Sonenstein & Wolf, 1991). Allerdings relativierten sich diese Entscheidungen mit dem Alter des Kindes. Je früher außerfamiliäre Betreuungsangebote in Anspruch genommen wurden, desto eher suchten Eltern nach einer behütenden und warmen Betreuungsumgebung in der Tagespflege und legten weniger Wert auf die Bildungsprogramme von Kindereinrichtungen (Britner & Phillips, 1995; Cryer & Burchinal, 1997).

Mütter, deren Kinder noch vor dem ersten halben Lebensjahr in außerfamiliärer Betreuung waren, waren durchschnittlich besser ausgebildet, engagierter in ihrem Beruf und davon überzeugt, dass ihre Erwerbstätigkeit für die Entwicklung ihres Kindes vorteilhaft sei (Andersson, 1989; Harrison & Ungerer, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 1997a, 1997b; Symons & McLeod, 1994; Volling & Belsky, 1993). Im Gegensatz dazu wurden Kinder aus Problemfamilien nicht nur qualitativ unzureichender außerfamiliär betreut; die Eltern hatten zumeist restriktive Erziehungseinstellungen und schienen wenig in ihre Kinder investieren zu wollen. Die Auswahl eines Betreuungsangebotes schien dabei vorrangig aus persönlichen Bequemlichkeitserwägungen vorgenommen worden zu sein (Bolger & Scarr, 1995; Howes & Olenick, 1986; Howes & Stewart, 1987). Insgesamt gesehen lassen diese Befunde Interdependenzen von familiärer und außerfamiliärer Betreuung erkennen, die durch die parentale Auswahl der Betreuungseinrichtung bereits initiiert wurden. Außerfamiliäre Betreuungsarrangements wurden deshalb auch schon charakterisiert als

»... Erweiterung des häuslichen Umfeldes, und beide [familiäre und außerfamiliäre Betreuung] repräsentieren elterliche Charakteristika« (vgl. Scarr, 1997, S. 146 [Übersetzung der Herausgeberin]).

Ob aufeinander abgestimmte Betreuungsmodi in diesem geteilten Betreuungsfeld tatsächlich bewusst gesucht werden, entzieht sich bisherigen Forschungsstudien. Wohl aber wird eine Partnerschaft von Eltern und Erzieher/innen in der Betreuung der Kinder immer wieder als zentral angeführt (Elicker, Noppe, Noppe & Fornter-Wood, 1997). Gefragt werden muss dabei, welche Einstellungen von Eltern sich gegenüber Erzieher/innen und umgekehrt zeigen. Hierbei lassen Untersuchungen an konkreten Eltern-Erzieher/innen-Vergleichen wissen, dass

die gegenseitige Wertschätzung nicht immer positiv ist und vor allem die Eltern der betreuten Kinder von den Erzieher/innen kaum als «Partner» betrachtet werden. Die durchgängig niedrigen Kontaktraten zwischen Eltern und Erzieher/innen werden daher eher als unvermeidlich in einer «professionell» verstandenen öffentlichen Betreuungspraxis verstanden und nicht als Indikator niedriger Betreuungsqualität interpretiert; wenig ausgeprägte Eltern-Erzieher/innen-Kontakte werden von daher in der Regel auch nicht als Risikofaktoren in der Betreuung der Kinder angesehen (Shpancer, 1998).

Im Gegensatz dazu sind die Wertschätzungen der Eltern den Erzieher/innen gegenüber eher positiv und relativ unabhängig von den häufig negativen Einstellungen der Erzieher/innen. Die Elternurteile werden allerdings durch eine äußerst heterogene Faktorenstruktur der Zufriedenheit bestimmt und sind ebenfalls kein adäquater Indikator für Partnerschaft und Betreuungsqualität (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald, 1994). Ähnlich diskrepant sind Befragungen und Beobachtungen, die über Erzieher/innen-Kind- und Eltern-Kind-Interaktionen zu ausgewählten Alltagssituationen aus aktueller Forschung vorliegen, bei denen man zusätzliche Variabilität noch dadurch einrechnen muss, dass mehrfache Eltern-Erzieher/innen-Vergleiche bereits von einem Kind vorliegen, da ein Kind in einer Kindertageseinrichtung zumeist von mehreren Betreuungspersonen beaufsichtigt wird. Insgesamt gesehen müssen trotz Interdependenzen zwischen familiärer und außerfamiliärer Betreuung erhebliche Kontraste vermutet werden, die durch unterschiedliche Betreuungskontexte, -muster und -motivation bestimmt werden und auch durch gut funktionierende Eltern-Erzieher/innen-Beziehungen nicht so einfach zu überbrücken sind (vgl. auch Ahnert & Gappa, 2008). Die entwicklungspsychologischen Konsequenzen dafür wurden gelegentlich in sozialisatorischen Erklärungsansätzen angebracht, die wir nachfolgend darstellen.

## 5.2 Sozialisatorische Erklärungsansätze über die Wirkung öffentlicher Tagesbetreuung

Soziobiologische wie auch kognitionstheoretische Erklärungsansätze suchen vor allem Antworten auf die Frage, in welcher Qualität Betreuungsarrangements durch andere Personen als die Eltern überhaupt angeboten werden können. Annahmen über die Auswirkungen qualitativ unterschiedlicher Betreuungsarrangements liegen jedoch vor allem mit der Bindungstheorie vor, die eine Vielzahl von Forschern dazu veranlasst hat, Entstehungsbedingungen und -mechanismen der Frühentwicklung des Kindes unter den verschiedensten Betreuer/innen-Kind-Beziehungen zu untersuchen und sich dabei auch dezidiert mit potentiellen Entwicklungsrisiken auseinanderzusetzen.

### 5.2.1 Soziobiologische Perspektiven

Soziobiologische Theorien haben dazu angeregt, die Qualität einer Betreuung unter dem Aspekt der Betreuungsmotivation zu betrachten, indem sie demonstrierten, wie der Grad der Verwandtschaft zwischen den Kindern und ihren Betreuer/innen auch ihre Beziehungsqualität prägt. So diskutiert beispielsweise Freedman (1979), dass biologische Verwandte weitaus stärker Gefühle familiärer Zugehörigkeit berichteten als nicht-biologische Verwandte und dass diese erhebliche Einwände gegen die Betreuung von Adoptivkindern erhoben, wenn die Familie selbst Kinder haben konnte. Darüber hinaus dokumentierten einige Studien ein für Adoptivkinder erhöhtes Risiko, in der Adoptivfamilie misshandelt zu werden (Wilson, Daly & Weghorst, 1980). Trivers (1972) hat allerdings auch gezeigt, dass die Betreuungsmotivation selbst bei leiblichen Müttern erheblich variieren kann, und zwar in Abhängigkeit davon, in welcher Weise sie bei der Betreuung unterstützt werden und wie alt, gesund und fähig sie sind, sich um ihre Kinder zu kümmern.

Während die Geburt eines Kindes ein prädisponiertes Fürsorgeverhalten aktiviert (Papoušek & Papoušek, 1995), das die mütterliche Betreuung allen anderen Betreuungsalternativen gegenüber begünstigt, scheinen nicht-mütterliche Betreuungspersonen Interesse und Fähigkeit für die Betreuung fremder Kinder erst entwickeln zu müssen. Zu diesem Fazit kamen Rubenstein, Pedersen und Yarrow (1977) sowie Stith und Davis (1984), als sie Betreuungsmuster von Kindermädchen mit denen der Mütter der betreuten Kleinkinder verglichen. Sie stellten fest, dass die Kindermädchen weit weniger sensitiv und stimulierend als die Mütter waren. Das Betreuungsverhalten verbesserte sich jedoch mit der Dauer der Betreuung, was zeigte, dass sich die Fürsorglichkeit der Kindermädchen mit wachsender Vertrautheit zu den betreuenden Kindern herausgebildet hatte (vgl. auch Bischof, 1985; Sroufe & Ward, 1984). Andere Untersuchungen zeigen, dass Erzieher/innen schon aufgrund ihrer Kenntnisse über die Entwicklung und Betreuung von Kindern unter Umständen besser in der Lage sind, auf kindliche Entwicklungsbedürfnisse einzugehen als Eltern (vgl. Goossens & van IJzendoorn, 1990), deren intuitive Betreuungsstrategien beispielsweise auch durch biographisch geprägte Erfahrungen unangemessen überformt sein können (Papoušek, 1999). Unter welchen Bedingungen jedoch die Betreuungsmotivation von Erzieherinnen entsteht und wie sie sich aufrechterhalten lässt, ist bisher nur sporadisch und indirekt auf der Grundlage von Analysen der Berufsfelder von Erzieher/innen dargestellt worden, in denen Tätigkeitsumfänge sowie Einstellungen und Bewertungen zu Aufsicht, Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern erhoben und systematisiert wurden. Diese Analysen sind jedoch zumeist in Forderungen stecken geblieben, die Rahmenbedingungen öffentlicher Betreuung zu verbessern und die Bezahlung anzuheben.

### 5.2.2 Kognitionstheoretische Perspektiven

Die fördernde Wirkung instruktiver und stimulierender Betreuungsmerkmale von öffentlichen Kindereinrichtungen auf die Denk- und Problemlösefähigkeit der dort betreuten Kinder (vgl. Hunt, 1961) ist bis heute unstrittig und selbst unter Bezugnahme auf neurobiologische Korrelate der Hirnentwicklung immer zur Argumentation herangezogen worden (vgl. Huttenlocher, 1994). Dies führte in den 1960er Jahren zur Implementierung von Vorschulprogrammen, die nicht nur von der Idee getragen waren, Kinder zielführend auf die künftigen schulischen Anforderungen besser einzustellen, sondern auch kognitive Defizite zu kompensieren (vgl. Caldwell, 1970). Die Vorteile dieser Vorschulprogramme – im Vergleich zu Eltern- und Tagespflegeprogrammen – wurden vor allem im Wirken von Erzieher/innen gesehen, die pädagogisch-didaktisch ausgebildet sind und ihre Tätigkeit fast ausschließlich auf einen Erziehungsauftrag ausrichten können, der an der Schulvorbereitung orientiert ist. Empirische Studien zur Betreuungsqualität in öffentlichen Kindereinrichtungen haben allerdings auch gezeigt, dass solche Programme in eine angemessene erzieherische Praxis eingebettet sein müssen, wie sie bei übermäßigen Erzieherwechsel und großen Kindergruppen kaum gewährleistet werden kann. Insofern lässt sich allein aus der Existenz eines professionellen Vorschulprogramms kaum ableiten, ob die intellektuelle Entwicklung der Kinder begünstigt wird (Überblick in Lamb & Ahnert, 2006).

Stimulierende Effekte auf die kindliche Entwicklung werden auch vor dem Hintergrund der Interaktion mit den Peers während der Gruppenbetreuung in einer Kindereinrichtung diskutiert. Entgegen der immer noch verbreiteten Auffassung, dass Kinder erst nach dem dritten Lebensjahr in der Lage seien, aus den sozialen Interaktionen mit Peers Schlussfolgerungen für das eigene Handeln abzuleiten, wurden schon in den frühen Forschungsarbeiten zur Peer-Interaktion von Bühler (1927, 1931) aufeinander bezogene Handlungsmuster entdeckt. Neuere Studien haben gezeigt, dass bereits 18 Monate alte Kleinkinder zu einer sozialen, emotionalen und kognitiven Ressource für ein anderes Kind werden können.

### 5.2.3 Bindungstheoretische Perspektiven

Mit den Konsequenzen für die Entwicklung von Kindern, für die öffentliche Betreuungsangebote in Anspruch genommen wurden, hat sich jedoch insbesondere die Bindungstheorie (Bowlby, 1969) auseinandergesetzt. Die lang andauernde tägliche Abwesenheit der Bindungsperson wurde dabei als kontraproduktiv für die Entwicklung dieser Kinder angesehen, da sie die Entstehung der primären Bindung gefährde, die als zentraler Ausgangspunkt für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit gilt. Schaffer und Emerson (1964) konnten bereits nachweisen, dass sich erst durch soziales Lernen mit einer präferierten Betreuungsperson (zumeist der Mutter) die primäre Bindung entwickelt. Da es von diesem ungestör-

ten Prozess abhängt, dass sich die Mutter-Kind-Bindung optimal entwickle, wurde die Inanspruchnahme einer öffentlichen Tagesbetreuung in den ersten Lebensjahren des Kindes als Entwicklungsrisiko apostrophiert.

Die ersten Bindungsstudien (Heinecke & Westheimer, 1965), in denen Kleinkinder systematisch beobachtet wurden, die wegen der Geburt eines Geschwisterkindes vorübergehend in ein Kinderheim untergebracht waren, zeigten signifikante Veränderungen in der Beziehungsqualität zu ihren Müttern, nachdem die tagelange Trennung von ihnen aufgehoben war. Kein Wunder, dass in der Diskussion über mütterliche Erwerbstätigkeit und öffentliche Tagesbetreuung die Mutter-Kind-Beziehung als gefährdet angesehen oder gar befürchtet wurde, die Bindung des Kindes zu seiner Mutter könne nur rudimentär entstehen (vgl. Belsky, 1986).

Bowlby (1973) war davon überzeugt, dass Kleinkinder vor dem ersten Lebensjahr keine Personenpermanenz erwerben und deshalb nicht in der Lage sind, eine Bindungsrepräsentation aufzubauen, wenn Trennungserfahrungen diesen Prozess immer wieder unterbrechen. Je stabiler und vorhersagbarer das Interaktionsgefüge sei, desto sicherer sollte sich die primäre Bindung entwickeln. Infolgedessen sollte «die sicherste Dosis [für Trennungen] hier nur die Nulldosis» (Bowlby 1976, S. 267) sein. Eine angemessene primäre Bindungsentwicklung sei demnach nur durch Kontinuität und Monotropie («aufgezogen von nur einer Person») in der Betreuung eines Kleinkindes erreichbar. Obwohl die Monotropie-Forderung im Rahmen der Weiterentwicklung der Bindungstheorie recht bald aufgegeben wurde, ist Bowlbys Kontinuitätsthese lange unwidersprochen geblieben. In der neueren empirischen Forschung wurde jedoch mehrfach gezeigt, dass trotz Diskontinuität in der mütterlichen Betreuung eine sichere und stabile Mutter-Kind-Bindung möglich ist (vgl. auch Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004; NICHD Early Child Care Network, 1997a).

Weitere kritische bindungsbezogenen Argumente in Bezug auf die Entwicklungskonsequenzen von tagesbetreuten Kindern ergeben sich aus der Bewertung der Bindungsvariationen, bei denen die Bindungssicherheit als entwicklungsoptimierend gilt. Kinder, die Bindungssicherheit nicht entwickeln, erscheinen danach mehrfach beeinträchtigt. Es ist nämlich unstrittig, dass diese Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind mit einer authentischen emotionalen Kommunikation verbunden ist, in der das Kind auch seine negativen Emotionen artikuliert, die dann von der Mutter aufgefangen und emotional reguliert werden können. Während danach Kinder in *sicheren* Bindungsbeziehungen von dieser regulativen Funktion vor allem bei Belastung profitieren, sind Kinder aus *unsicheren* Bindungsbeziehungen in Belastungssituationen auf die eigenen Bewältigungsmechanismen angewiesen. Erwartungen an soziale Unterstützungen sind damit kaum vorhanden. Dies ist einer der Gründe dafür, warum Kinder aus *unsicheren* Mutter-Kind-Bindungen als sozial weniger aufgeschlossen gelten. Dies aber ist mit Sicherheit nachteilig für die Anpassung an eine Tagesbetreuung, da dort neue soziale Beziehungen zu fremden Erwachsenen und den Peers der Gruppe gestaltet werden müssen. Im Kontrast zu Kindern mit *sicheren* Bindungserfahrungen fehlen ihnen soziale Erfahrungen, die ihnen

erlauben, neuen Sozialkontakten mit einer positiven Erwartungshaltung zu begegnen, auf positiv ausgerichtete Interaktionen vorbereitet zu sein, vorwiegend prosoziale Kontaktangebote zu machen und dies auch von anderen Personen zu erwarten. Aus bindungstheoretischen Perspektiven werden damit die Folgen öffentlicher Betreuung in doppelter Hinsicht negativ bewertet: Öffentliche Tagesbetreuung begünstige die Entstehung einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung, die wiederum die Entwicklung des Sozialverhaltens behindere. Das Kind bliebe gegenüber erweiterten Sozialkontakten unvorbereitet, so dass es in öffentlichen Betreuungskontexten sozial überfordert sei. Es ist der Herausbildung eines speziellen Forschungszweiges, der «Child Care Research», zu verdanken, auch diese Perspektiven immer wieder hinterfragt und empirisch überprüft zu haben.

### 5.3 Die Herausbildung der «Child Care Research»

Seit mehr als drei Jahrzehnten haben sich Forscher aus vielen Ländern in den Dienst einer nüchternen, wissenschaftlich fundierten und am Wohl des Kindes orientierten Bewertung öffentlicher Betreuungsangebote gestellt. In einer ersten Phase dieser sogenannten «Child Care Research» ging es in den Jahren von 1960 bis 1970 um die Frage, ob eine Betreuung von Kleinkindern durch andere Personen als die eigene Mutter gut oder schlecht sei. In diesen frühen Forschungsarbeiten wurden deshalb ausschließlich mütterlich betreute Kinder mit jenen verglichen, die daneben auch noch anderweitig betreut wurden; und zwar zumeist in den gut geführten Kindereinrichtungen der Universitäten, mit denen die jeweiligen Studien verbunden waren. Es wurden kaum Unterschiede in der Entwicklung der Kinder festgestellt. In den Jahren von 1970 bis 1980 wurde die «Child Care Research» weiter intensiviert und ihre Fragestellungen ausdifferenziert. Zwar wurde weiterhin betont, dass sich Kinder mit nichtmütterlichen Betreuungserfahrungen im Prinzip auch nicht anders entwickeln als Kinder ohne sie. Die Frage, ob jedoch die kindliche Entwicklung in einer bestimmten Weise durch verschiedene nichtmütterliche Betreuungsarrangements beeinflusst wird, entwickelte sich zu einem Forschungsinteresse von zentraler Bedeutung. Vor allem war bis dahin unverständlich geblieben, warum die unterschiedlichsten Erfahrungen aus der Mitbetreuung des Kindes durch den Vater, die Großmutter und andere Verwandte oder durch Tagesmütter und Erzieher/innen in öffentlichen Kindereinrichtungen allesamt die gleiche Wirkung auf die kindliche Entwicklung haben sollten. Da die Befundlage mit zunehmender Differenzierung der Forschung auch widersprüchlicher geworden ist, müssen neue Wege beschritten werden. Die «Child Care Research» hat deshalb weltweit begonnen, die Forschungsarbeit mit anderen Nachbardisziplinen zu koordinieren und sich mit der Entwicklungspsychologie, der Entwicklungspädiatrie, den Neurowissenschaften und der Frühpädagogik noch stärker als bisher auszutauschen. Vor allem aber wurden die vorhandenen Einzelstudien in sogenannten Meta-Analysen zusammenfassend ausgewertet und

interpretiert, andererseits jedoch auch imposante Mega-Studien organisiert, um die Zusammenhänge möglichst widerspruchsfrei darstellen zu können.

## 5.4 Auswirkungen öffentlicher Tagesbetreuung

Zweifellos können Früherfahrungen bedeutsame Effekte auf die spätere Entwicklung haben und dabei auch Betreuungserfahrungen mit anderen Personen als den Eltern potentielle Entwicklungsrisiken enthalten, wenn sie den Bedürfnissen des Kindes widersprechen. Die Frage ist nur, welche Betreuungsaspekte in welcher Weise überhaupt einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen und für welche Kinder dies dann zutrifft. Dabei sind die Betreuungsbedingungen in den ersten Lebensjahren besonders wichtig, da sie die Fundamente für die spätere Entwicklung legen. In dieser Zeit formen sich die Meilensteine in der sozialen, geistigen und sprachlichen Entwicklung, die die gesunde Entwicklung der Folgejahre prägen. Der frühe Spracherwerb ist dabei besonders abhängig von den Betreuungsbedingungen und davon, wie sehr sich die betreuenden Personen auf einen sozialen Austausch mit dem Kind einlassen. Es entwickeln sich in dieser Zeit auch die Mutter-Kind-Bindung und weitere Beziehungen, die das Kind künftig für ein angepasstes Sozialverhalten und seine emotionale Regulation braucht. Schließlich fallen die frühen Lebensjahre in eine Periode der Hirnentwicklung, in der die Dichte der Synapsenverbindungen eine Phase erreicht, die die Hirnaktivität für kommende Anforderungen prägt.

### 5.4.1 Einflüsse auf die sozialen Erfahrungen des Kindes

Welche Auswirkungen eine Betreuung durch andere Personen als die Eltern auf die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung hat, gehört zu den am häufigsten diskutierten Themen in der Debatte um die Folgen von Tagesbetreuung. Befürchtet wurde immer wieder eine übermäßige Ausbildung von *unsicheren* Mutter-Kind-Bindungen, die als problematisch bei der Entwicklung des Selbstwerts eines Kindes und des Sozialverhaltens gelten (vgl. Belsky, 1986). Im Folgenden beschäftigen wir uns deshalb mit den aktuellen empirischen Befunden zu dieser Frage, bewerten aber auch die Sozialerfahrungen des Kindes in öffentlichen Kindereinrichtungen, die sich durch die Interaktion mit den Erzieher/innen sowie den Peers der Kindergruppe ergeben.

#### 5.4.1.1 Die Mutter-Kind-Bindung

US-amerikanische Studien der späten 1980er Jahre registrierten bei tagesbetreuten im Vergleich zu familienbetreuten Kindern häufiger unsichere Mutter-Kind-

Bindungen, vor allem dann, wenn die Tagesbetreuung noch vor den ersten 6 Lebensmonaten begonnen hatte und mehr als 20 Wochenstunden betrug (Belsky & Rovine, 1988). Drei nachfolgende Meta-Analysen (Clarke-Stewart, 1989; Lamb & Sternberg, 1990; Lamb, Sternberg & Prodromidis, 1992) schienen diese Ergebnisse im Wesentlichen zu bestätigen. Meta-Analysen sind jedoch inzwischen kritisiert worden, da sie vorwiegend publizierte Studien einbeziehen. Studien, in denen die Ergebnisse nicht signifikant oder in zu komplizierte Zusammenhänge eingebunden sind, werden jedoch kaum publiziert («file drawer problem»). Diese in den Schreibtischschubladen zurückgelassenen Forschungsberichte können insbesondere dann zu einer Verzerrung der Gesamtaussage von Meta-Analysen führen, wenn sie das Forschungsfeld dominieren (vgl. Roggman, Langlois, Hubbs-Tait & Rieser-Danner, 1994).

Aus den bekannt gewordenen Untersuchungen, die keine signifikanten Haupteffekte zwischen Mutter-Kind-Bindung und Tagesbetreuung berichten (z. B. McKim, Cramer, Stuart & O'Connor, 1999; Rauh, Ziegenhain, Müller & Wijnroks, 2000; Ziegenhain, Rauh & Müller, 1998; Ziegenhain & Wolff, 2000) hat das NICHD Early Child Care Network (1994) anhand einer Stichprobe von über 1000 Kleinkindern die überzeugendsten Befunde geliefert.

In dieser Studie wurde die «Fremde Situation» (Ainsworth & Wittig, 1969) zur Erfassung der Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind durchgeführt, als die Kinder etwa fünfzehn Monate alt waren. Dies verlangt die Durchführung und Videographie von acht Episoden, die das Bindungsverhalten des Kindes zunehmend herausfordern, jedoch ist jede Episode auf maximal drei Minuten begrenzt. Diese Episoden sind: (1) *Kennenlernen*. Ein Versuchsleiter führt Mutter und Kind in den Raum. Die Mutter trägt das Kind herum und zeigt ihm das Spielzeug. (2) *Sich an das Fremde gewöhnen*. Die Mutter setzt das Kind ab, setzt sich selbst in einen Sessel und gibt vor, ein Magazin zu lesen. Sie ist angehalten, dem Kind nur Zuwendung zu geben, wenn sie das Gefühl hat, dass es das braucht. (3) *Fremdkontakt*. Eine Fremde erscheint, grüßt die Mutter kurz, setzt sich auf einen zweiten Stuhl und fängt mit ihr ein Gespräch an; danach nimmt die Fremde Kontakt mit dem Kind auf. (4) *Erste Trennung*. Die Mutter verlässt den Raum. Die Fremde bleibt jedoch sitzen und versucht, das Kind zu trösten, wenn es in Stress gerät; wenn das Kind zu sehr in Stress gerät, wird die Episode verkürzt. (5) *Erste Wiedervereinigung*. Die Mutter spricht schon von außerhalb, öffnet dann die Tür, so dass das Kind sie auch hören und spontan darauf reagieren kann. Dann bleibt sie bei dem Kind, setzt sich auf den Boden und interessiert sich für die Spielsachen. Die Fremde hat unterdessen den Raum verlassen. (6) *Zweite Trennung*. Die Mutter verlässt wieder den Raum, nachdem sie dies angekündigt hat. Diesmal ist das Kind ganz allein. Auch diese Szene wird gekürzt, wenn das Kind die Situation nicht aushält. (7) *Zweiter Fremdkontakt*. Die Fremde wird in den Raum geschickt, um Kontakt aufzunehmen und das Kind zu beruhigen. (8) *Zweite Wiedervereinigung*. Schließlich erscheint die Mutter, wartet an der geöffneten Tür und spricht zu dem Kind, damit es auf ihre Rückkehr abermals reagieren kann.

Über tausend Videoaufnahmen dieser «Fremden Situationen» wurden dann an einen zentralen Ort geschickt und jede einzelne sorgfältig bewertet. Zunächst stand man dabei vor der Frage, ob die «Fremde Situation» das Bindungsverhalten der trennungsgewohnten tagesbetreuten Kinder in analoger Weise wie das der familienbetreuten Kinder auslöst. Dazu wurden die «Fremden Situationen» von 251 Kleinkindern, die seit ihrer Geburt vorrangig von ihren Müttern betreut worden waren, den «Fremden Situationen» von 261 Kleinkindern gegenübergestellt, die vom dritten Lebensmonat an mindestens 30 Stunden pro Woche außerhaus betreut wurden. Die Episoden 4 und 6 der «Fremden Situation» sollten hierbei besonders aufschlussreich sein: Da hatten die Mütter ihr Kind im Raum zurückgelassen, wo es mit der Fremden zurückblieb (Episode 4) oder ganz allein auf sich gestellt war (Episode 6). Die tagesbetreuten wie familienbetreuten Kinder zeigten sich in diesen beiden Episoden ähnlich gestresst. Die «Fremde Situation» hatte damit das Bindungssystem so aktiviert, dass die Bindungssicherheit zur Mutter bei allen Kindern auf dieser Grundlage bewertet werden konnte.

Nach den Analysen der «Fremden Situationen» und des Betreuungsverhaltens der Mütter erwies sich die mütterliche Sensitivität als die dominierende Einflussgröße auf die Bindungssicherheit der Mutter-Kind-Beziehung, unabhängig davon, ob das Kind ausschließlich zu Hause betreut wurde oder ein erweitertes Betreuungsarrangement erlebte. Die Kombination von *insensitiver* Betreuung sowohl zu Hause als auch außerhaus war allerdings häufiger mit unsicheren Mutter-Kind-Bindungen verbunden (NICHD Early Child Care Network, 1997a; vgl. auch McKim et al., 1999). Die neuere Forschung hat damit keine Belege dafür, dass eine Betreuung von Kleinkindern durch andere Personen als die Eltern generell zu problematischen Mutter-Kind-Beziehungen führt. Andererseits zeigt sie aber auch, dass insensitive Tagesbetreuung mit problematischen Mutter-Kind-Beziehungen überzufällig assoziiert sein kann. Dies könnte durch den Fakt erklärt werden, dass insensitive Mütter auch insensitive Tagesbetreuung eher akzeptieren (NICHD Early Child Care Network, 1999; Scher & Maysless, 2000).

#### 5.4.1.2 Die Erzieher/innen-Kind-Beziehungen

Es kann keinen Zweifel darüber geben, dass Kinder bedeutungsvolle Beziehungen auch mit ihren Erzieher/innen und Tagesmüttern eingehen. Vergleiche in der Betreuung ein und desselben Kindes durch seine Mutter oder seine Erzieher/innen liefern wichtige Informationen über die Verschiedenartigkeit und Bedeutsamkeit der jeweiligen Betreuungspersonen und deren Betreuungsverhalten in den jeweiligen Betreuungskontexten. Wurden beispielsweise Erzieher/innen mit einem Untersuchungskind im Spiel unter Laborbedingungen beobachtet, erschienen sie sogar sensitiver als die Eltern des Kindes (Goossens & van IJendoorn, 1990). Ein ausgeprägtes Sensitivitätsniveau der Erzieher/innen konnte jedoch im Gruppenkontext nicht repliziert werden (Goossens & Melhuish, 1996). Rubenstein

und Howes (1979) verglichen Erzieher/innen-Kind- und Mutter-Kind-Interaktionen in komplexen Betreuungssituationen, die sich in der Kindereinrichtung und in der Familie über fortlaufende 2½ Stunden boten. In der Kindereinrichtung war der Betreuungsschlüssel mit 1 : 3 bis 1 : 5 ausgesprochen günstig gehalten. Zu Hause wurden die Peers aus der Nachbarschaft eingeladen, um die Mütter nicht nur mit dem einen eigenen Kind zu beobachten. Im Vergleich der Erzieher/innen-Kind- und Mutter-Kind-Interaktionen schnitten die Mütter selbst in emotionsbezogenen Interaktionsparametern mit ihren Kindern schlechter ab.

Cummings (1980) sowie Barnas und Cummings (1994) zeigten darüber hinaus, dass auch Erzieher/innen in bestimmten Alltagssituationen einer Kindereinrichtung – ähnlich den beziehungsregulatorischen Prozessen in Mutter-Kind-Dyaden – als Sicherheitsbasis genutzt werden. Diese Beobachtungen ließen den Schluss zu, dass das Bindungskonzept auch auf Erzieher/innen-Kind-Dyaden angewendet werden kann. Die ersten umfangreichen Studien wurden von Sagi und Mitarbeitern (Sagi, Lamb, Lewkowicz, Shoham, Dvir & Estes, 1985) in verschiedenen israelischen Kibbuzim durchgeführt, bei denen sie auch Ainsworth' und Wittigs (1969) «Fremde Situation» einsetzten. Unsichere Bindungsmuster zu den Metaplot (Erzieherinnen in den Kinderhäusern der Kibbuzim) waren danach überrepräsentiert, was bis dahin unbekannt war (Anderson, Nagle, Roberts & Smith, 1981). Widersprüchliche Befunde gab es auch zum Zusammenhang von erzieherischer Sensitivität und Bindungsqualität (Ainslie, 1990; Goossens & van IJzendoorn, 1990; Sagi et al., 1995; Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000). In den jüngsten Untersuchungen von Howes und Mitarbeitern (Howes, Galinsky & Kontos, 1998) wurde sogar der Schluss gezogen, dass konkrete Erzieher/innen im Alltag einer Kindereinrichtung austauschbar und die Beziehungsqualität des Kindes übergeneralisierend auf andere Erzieher/innen der Kindereinrichtung übertragbar sein könne, wenn diese die gleiche Betreuungsqualität liefern.

Mit Sicherheit lässt sich heute jedoch feststellen, dass Erzieher/innen-Kind-Bindungen weder durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung festgelegt sind (vgl. van IJzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992), noch können sie die Beziehung zur Mutter ersetzen. Sie müssen auch entwicklungspsychologisch anders als Mutter-Kind-Bindungen interpretiert werden und scheinen funktionell zunächst auf den Betreuungskontext der jeweiligen Kindereinrichtung beschränkt zu bleiben. Bindungssicherheit zu den Erzieher/innen wird dabei tatsächlich weniger ausgebildet als sichere Mutter-Kind-Bindungen, was zudem auch noch durch das Alter des Kindes beeinflusst wird. In einer Studie von Howes, Smith und Galinsky (1995) reduzierte sich der Prozentsatz sicherer Erzieher/innen-Kind-Bindungen von 39 Prozent bei Kindern unter 3 Jahren auf 11 Prozent bei Vorschulkindern über 3 Jahren. Deutlich ist in der aktuellen «Child Care Research» auch geworden, dass sichere Erzieher/innen-Kind-Bindungen in stabilen Betreuungssettings entstehen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erziehverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist (Ahnert, 2004; Ahnert,

Pinquart & Lamb, 2006). Auch werden diese Beziehungen durch Überzeugungssysteme, Selbstwirksamkeitsbewertungen und pädagogische Orientierungen der Erzieher/innen geprägt (vgl. Viernickel & Tietze 2002; Dippelhofer-Stiem, 2002).

Die Bedeutung sicherer Erzieher/innen-Kind-Bindungen ist eng mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag verbunden, der im Rahmen von institutionellen Betreuungsangeboten definiert wird (Laewen & Andres, 2002). Bildungs- und Betreuungsangebote können nur dann von den Kindern richtig wahrgenommen werden, wenn sie in soziale Beziehungsstrukturen eingebettet und über diese adäquat vermittelt werden. Dies ist vor allem essentiell, wenn das Kind Entwicklungsprobleme hat (Spiel, 1990). Einige wenige Forschungsarbeiten haben diesen Zusammenhang auch bei normal entwickelten Kindern aufgewiesen und gezeigt, wie ausgeprägt positiv Gruppeninteraktion und Spielverhalten durch die Bindungssicherheit der Kinder zu den Erzieher/innen beeinflusst werden (Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Howes & Hamilton, 1993). Sagi und Kollegen wiesen sogar längerfristige Auswirkungen sicherer Erzieher/innen-Kind-Bindungen nach. Sie beschrieben die sicher gebundenen Kinder vor dem Schuleintritt als empathischer und kooperativer, aber auch unabhängiger und zielorientierter (Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988). In eigener Forschung haben wir in einer Studie zum Übergang vom Kindergarten in die Schule gezeigt, dass Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft von Erstklässlern bereits durch sichere Bindungsbeziehungen in der Vorschulzeit geprägt werden. Dabei sind sowohl die sicherheitsgebenden mütterlichen als auch die explorationsunterstützenden und assistierenden Beziehungsaspekte zu den Erzieherinnen bedeutsam für die Lernfreude und Lernmotivation des Kindes. Die Beziehungserfahrungen aus der Mutter-Kind-Bindung erweisen sich dabei als prädiktiv für die Selbstmotivierung, jene aus der Erzieher/innen-Kind-Bindung bedeutsam für die allgemeine Motivation nach Schuleintritt. Eine ausgeprägte kindliche Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft war schließlich mit hohen Leistungsständen in Mathe und Deutsch am Ende des ersten Schuljahres verbunden (Ahnert & Harwardt, 2008).

#### 5.4.1.3 Koexistierende Bindungsbeziehungen

Darüber hinaus ist ungeklärt, in welcher Weise die unterschiedlichen Bindungsbeziehungen, die ein Kind zu seiner Mutter und seinen Erzieher/innen hat, im Zusammenhang stehen. Vor dem Hintergrund der primären Bindungsentstehung mit der Mutter lassen die dabei erworbenen Bindungserfahrungen (1) nach Sroufe und Mitarbeitern (Sroufe, 1988, 1995; Sroufe & Waters, 1977) Erwartungen entstehen, die auch für weitere soziale Beziehungen des Kindes bestimmend sind. Danach könnten Kinder mit *sicherer* Mutter-Kind-Bindung eine sensitive Betreuung auch bei anderen Personen erwarten, und ihr eigenes soziales Verhalten hilft, Sensitivität bei ihnen auch hervorzurufen. *Unsicher* gebundenen Kindern wird dagegen kaum ein aktiver Beitrag in einer neuen sozialen Beziehung zugespro-

chen. (2) Belsky und Cassidy (1994) sehen dagegen vor allem in der durch die Vermeidensstrategie bewahrten Verhaltensflexibilität eine Chance, nach einer neuen Bindungsbeziehung aktiv suchen zu können. Dabei wird auch ein Bindungstransfer für möglich gehalten, bei dem das *unsicher* gebundene (vermeidende) Kind eine verfügbarere Bindungsperson auswählen könnte. Während es deshalb nach These (1) für das *sicher* gebundene Kind wahrscheinlicher ist, sichere Bindungsbeziehungen neu einzugehen, müsste nach These (2) dies für das *unsicher* gebundene Kind eher gelten.

Bowlby (1969) selbst postulierte ein hierarchisches Modell abgestufter Bindungsintensitäten, in welchem die Bindung zur Mutter dominiert und alle weiteren Bindungserfahrungen dem untergeordnet und nur eingeschränkt wirksam sind. In diesem Modell sollte sich deshalb These (1) bestätigen. Van IJzendoorn, Sagi und Lambermon (1992) diskutieren ein Integrationsmodell, das von gleichwertigen Bindungsrepräsentationen des Kindes ausgeht. Kombinationen unterschiedlicher Bindungsrepräsentationen werden dabei benutzt, um vor allem Kompensationsmechanismen im Sinne von These (2) zu verstehen. Danach könnte beispielsweise eine sichere Erzieher/innen-Kind-Bindung eine unsichere Mutter-Kind-Bindung kompensieren und umgekehrt. Auch sind Modelle denkbar, die sowohl voneinander unabhängige Bindungsrepräsentationen einschließen, die im jeweiligen Betreuungsfeld entstehen, als auch generalisierte Bindungsmerkmale enthalten, die übergreifend funktionstüchtig sind. Derartige Modelle erklären dann auch, wie Bindungsrepräsentationen mit sich widersprechenden Eigenschaften nebeneinander bestehen können und diese Charakteristiken selbst dann bewahren, wenn diese Repräsentationen gleichzeitig aktiviert werden (s. Ahnert, 2006). Für all diese Modellvorstellungen ist die empirische Datenbasis leider nur bruchstückhaft vorhanden.

#### 5.4.1.4 Die Peer-Beziehungen

In öffentlicher Tagesbetreuung gehen die Kinder aber auch sehr persönliche Kontakte im Rahmen der Gruppenbetreuung mit ihren Peers ein. Diese führen zu Entwicklungs- und Verhaltenskonsequenzen, die ebenso relevant für die Sozialkompetenzen des Kleinkindes sind wie die aus der Eltern-Kind-Beziehung oder der Interaktion mit anderen wichtigen Erwachsenen entstandenen. Nach Howes (1987) bestimmt sich die soziale Kompetenz eines Kindes mit seinen Peers darüber, wie beliebt es ist, welchen Einfluss es auf seine Peers ausübt und wie aufgeschlossen es der Kommunikation mit ihnen gegenübersteht. Da diese Kompetenz von vielen Komponenten abhängig ist und eine eigenständige Thematik darstellt, wollen wir an dieser Stelle lediglich den Beitrag diskutieren, den öffentliche Tagesbetreuung in Hinblick auf die Entwicklung von Peer-Beziehungen leisten kann.

Viele der früheren Untersuchungen berichten, dass Tagesbetreuung mit aggressivem Verhalten gegenüber Peers verbunden sei (vgl. Überblick in Clarke-Stewart

1988). Diese Befunde waren einerseits an vorrangig sozial gefährdeten Risikogruppen erhoben worden, andererseits verweisen jedoch vor allem die Längsschnittstudien unter ihnen auf die Folgen schlechter Betreuungsqualität. Tagesbetreute Kinder aus ehemals inadäquater Tagesbetreuung zeigten danach unangepasstes Peer-Verhalten und waren unbeliebt bis in das Schulalter hinein (Haskins, 1985; Vandell & Corasaniti, 1990a, 1990b). Andere Studien wiederum fanden keine solchen Unterschiede in den späteren Peer-Beziehungen; nicht einmal, wenn ausschließlich familienbetreute Kinder in die Vergleiche einbezogen wurden (Hegland & Rix, 1990).

Peers scheinen besonders empfindlich auf instabile Betreuungsarrangements und zu große Gruppen in den Kindereinrichtungen zu reagieren, in denen sie mit konfliktären Beziehungsmustern allein gelassen werden. Regelmäßig anwesende Betreuungspersonen kennen dagegen die Konfliktbereiche und können vor allem in kleinen Gruppen zielführend eingreifen (Howes & Marx, 1992; Howes et al., 1995) oder aber durch stimulierende Tagesprogramme Peer-Konflikte von vornherein unterbinden. Rosenthal (1994) belegte beispielsweise an Beobachtungen in der Tagespflege, dass Kleinkinder positivere Peer-Beziehungen entwickelten, wenn die Tagesmütter regelmäßige Gruppenaktivitäten organisierten. Unter den exzellenten Betreuungsbedingungen ausgewählter Kindereinrichtungen registrierten Rubenstein und Howes (1979) nur 1 Prozent der Zeit, in der eineinhalbjährige tagesbetreute Kinder mit ihren Peers Konflikte hatten. Selbst in einer vergleichenden Beobachtung an familienbetreuten Kindern gleichen Alters mit den Peers aus der Nachbarschaft wurde das Peer-Verhalten der tagesbetreuten Kinder besser bewertet. Die Befunde unterstreichen den Wert regelmäßiger positiver Kontakte in stabilen Peer-Gruppen. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass in einigen Studien Kinder auch in späteren Peer-Gruppen sozial aufgeschlossener erschienen und beliebter waren, wenn dem von frühester Kindheit an regelmäßige Peer-Kontakte in einer Kindereinrichtung vorausgegangen waren (Andersson, 1989, 1992; Field, 1991; Howes, 1990). In welcher Weise die unmittelbaren Betreuungscharakteristiken der Kindereinrichtung Einfluss auf das Peer-Verhalten nehmen, ist allerdings bisher weitgehend unbekannt geblieben. Campbell et al. (2000) haben lediglich zeigen können, dass die Betreuungsqualität einer Kindereinrichtung beim Aufbau früher Peer-Beziehungen generell wichtig ist, während sie mit zunehmender Sozialkompetenz des Kindes eher irrelevant wird. Studien über die Zusammenhänge von ausgewählten Betreuungspraktiken in früher Tagesbetreuung und Peer-Kompetenz fragen immerhin mit großer Regelmäßigkeit, ob das Peer-Verhalten in altersgemischten Gruppen andere Merkmale entwickelt als in altersgleichen Gruppen (vgl. Goldman, 1981; Rothstein-Fisch & Howes, 1988). Howes und Mitarbeiter fanden beispielsweise eine bessere Qualität der Peer-Interaktion im fiktiven Rollenspiel von *altersgemischten* Gruppen vor, wo ältere Kinder Modelle für die Handlungsmuster der Kleinkinder lieferten (Howes & Farver, 1987), berichteten jedoch auch, dass Kleinkinder in altersgleichen Gruppen reziproke Beziehungsmuster besser aufbauten und damit grundlegende Beziehungs-

vorstellungen besser entwickelten (Howes & Rubenstein, 1981). Demgegenüber verglichen Bailey, Burchinal und McWilliam (1993) über einen Zeitraum von zwei Jahren die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Ein- bis Vierjährigen in altersgleichen und -gemischten Gruppen und fanden keine Unterschiede. Um diese frühen Anfänge von Peer-Beziehungen und vor allem auch deren Funktion innerhalb der Gruppenstruktur und -dynamik einer Tagesbetreuung besser verstehen zu können, ist künftig bedeutend mehr Forschung nötig.

#### 5.4.2 Verhaltensanpassung

Ein geteiltes Betreuungsfeld, so wie sich dies aus der Inanspruchnahme eines öffentlichen Betreuungsangebotes ergibt, stellt eine große Herausforderung für ein Kind dar in Form einer immer wiederkehrenden Anpassung an verschiedene Betreuungskontexte. Nachfolgend nehmen wir mit der Eingewöhnung von Kindern an die öffentliche Betreuungspraxis die Anfänge eines solchen Anpassungsprozesses in den Blick. Gefragt wird aber auch, was es für ein Kind bedeutet, sich tagtäglich in einer Kindereinrichtung angemessen verhalten zu müssen.

##### 5.4.2.1 Trennungsbelastung

Obgleich die Eingewöhnung in den Alltag einer Kindereinrichtung für ein Kleinkind als eine außergewöhnliche Belastung angesehen wird, sind psychologische oder gar physiologische Untersuchungen zu diesem Problembereich selten geblieben. Fein und ihre Kolleginnen (Fein, Gariboldi & Boni, 1993, 1995) beobachteten die Aufnahme von viereinhalb bis neunzehneinhalb Monate alten Kleinkindern in eine öffentliche Kindereinrichtung und registrierten Verzweiflungsreaktionen bei einer Teilgruppe der Kinder noch sechs Monate nach Kita-Aufnahme, obwohl die Erzieher sich gerade um diese Kinder am fürsorglichsten gekümmert hatten. Da diese Verzweiflungsreaktionen bereits durch frühere Reaktionen prädiagnostiziert werden konnten, interpretierten Fein, Gariboldi und Boni diese Ergebnisse als temperamentsbezogene Reaktionsmuster, die relativ resistent gegenüber erzieherischen Einflüssen seien. Rauh und Mitarbeiter (Rauh & Ziegenhain, 1996; Ziegenhain et al., 1998; Ziegenhain & Wolff, 2000) sowie Ahnert und Rickert (2000) interessierten sich vor allem für Zusammenhänge von kindlichen Anpassungsbelastungen und Mutter-Kind-Bindung, die mit der «Fremden Situation» erfasst wurden. In Rauhs Studien setzte die Tagesbetreuung unmittelbar nach Durchführung der «Fremden Situation» ein («später Krippeneintritt») oder aber hatte schon Monate zuvor begonnen («früher Krippeneintritt»). Obwohl Irritierbarkeit und negative Stimmung ausgeprägter in der Gruppe mit «spätem Krippeneintritt» waren, waren Zusammenhänge von Mutter-Kind-Bindung und emotionaler Befindlichkeit widersprüchlich. Die Adaptationsprobleme der Kinder waren jedoch deutlich mit der Art der Eingewöh-

nung verbunden und wenig ausgeprägt, wenn eine langsame Eingewöhnung des Kindes (stundenweise und in mütterlicher Begleitung) erfolgt war. Da das emotionale Ausdrucksverhalten nur unzuverlässig Belastung reflektiert, setzten wir in eigenen Forschungen zur Beschreibung des Adaptationsprozesses auch physiologische Parameter ein, die aus der Herzaktivität des Kindes abgeleitet wurden. Danach hatte die Mutter-Kind-Bindung einen charakteristischen Einfluss auf die Verminderung der Adaptationsbelastung, solange die Mutter das Kind begleitete; sicher gebundene Kinder zeigten niedrigere Belastungswerte schon bei Ankunft in der Kindereinrichtung, aber auch später in der Gruppe und beim Spiel. Geringere Belastungswerte für Kinder mit Bindungssicherheit waren teilweise auch noch am ersten Trennungstag typisch, obwohl diese Kinder durch negative Emotionsäußerungen besonders auffielen. Die abnehmende Belastung während der Adaptation ohne mütterliche Hilfen, die auch in Hinblick auf temperamentsbezogene Reaktionsmuster der Kinder kontrolliert wurde, korrelierte aber kaum mehr mit der Mutter-Kind-Bindung, so dass gezielte Analysen des Erziehverhaltens und anderer kontextueller Einflüsse aus dem Alltag der Kindereinrichtung dringend werden (Ahnert & Rickert, 2000; Ahnert, Gunnar et al., 2004).

#### 5.4.2.2 Regulation des Verhaltens und der Emotionen

Es gibt verschiedene Gründe anzunehmen, dass Kinder, die durch andere Personen als die Eltern zusätzlich betreut werden, Hinweise und Aufforderungen von Erwachsenen nur noch inkonsistent oder überhaupt nicht mehr befolgen; beispielsweise weil sie Widersprüche in einem geteilten Betreuungsfeld wiederholt selbst erfahren. Tatsächlich wurde durch einige Untersuchungen zu dieser Fragestellung eine Neigung zu Ungehorsam («non-compliance») bei Kindern mit Erfahrungen in Tagesbetreuung auch festgestellt (Belsky & Eggebeen, 1991; Finkelstein, 1982; Schwarz, Strickland & Krolick, 1974; Thornburg, Pearl, Crompton & Ispa, 1990).

Howes und Olenik (1986) fanden dagegen keine generellen Unterschiede im Ungehorsam zwischen tagesbetreuten und familienbetreuten Kindern, aber systematische Unterschiede innerhalb tagesbetreuer Kinder, die sowohl in der Kindereinrichtung als auch zu Hause oder im Labor (beim Fertigstellen langweiliger Aufgaben) beobachtet wurden. Kinder aus gut geführten Kindereinrichtungen (mit ausgebildetem Betreuungspersonal und einem Betreuer-Kind-Schlüssel von 1 : 4) ignorierten oder lehnten danach weniger Anweisungen ab, zeigten weniger Wutausbrüche, stoppten eher unerwünschtes Verhalten und waren insgesamt auch besser für langweilige Aufgaben zu begeistern. Howes und Olenik (1986) haben allerdings auch Zweifel darüber entstehen lassen, inwieweit sich Ungehorsam als Verhaltensproblem überhaupt über unterschiedliche Kontexte hinweg stabil darstellen lässt. Zudem haben diese Untersuchungen nicht nur wichtige familiäre Einflussfaktoren außer Acht gelassen, sondern liegen auch zeitlich weit zurück, so

dass man sie heute schon deshalb mit Vorsicht beurteilen muss, weil sich Definitionen und Einstellungen zu Ungehorsam in den letzten Jahrzehnten stark verändert haben. In neuerer Forschung stellt das NICHD Child Care Network (1998) nun gerade die familiären Faktoren als die wichtigsten Prädiktoren für die Entwicklung von Verhaltensproblemen dieser Art heraus und fand auch kaum Belege dafür, dass tagesbetreute Kinder generell weniger norm- und regelorientiert als familienbetreute Kinder sein sollten und allein durch die Erfahrung von öffentlicher Betreuung ein erhöhtes Risiko für Ungehorsam entwickeln könnten.

Ähnlich widersprüchliche Ergebnisse liegen auch über den Zusammenhang von Tagesbetreuung und Frustration oder Aggression vor. In einer frühen Arbeit von Balleyguier (1988) berichteten Mütter von tagesbetreuten Kindern über heftigere Wutausbrüche und häufigeres Weinen als Mütter, die ihre Kinder zu Hause betreuten. Beobachtungen von Weinen und Quengeln, die Ahnert, Rickert und Lamb (2000) bei tages- und familienbetreuten Kleinkindern vom Aufstehen bis zum Schlafengehen vergleichend registriert haben, ordnen diese mütterlichen Erfahrungen in den vollständigen Tagesablaufs eines Kindes ein. Während danach Weinen eher sporadisch entstand und keine Unterschiede in den Gruppen der tages- und familienbetreuten Kinder aufwies, schien Quengeln unterschiedliche Funktionen in Abhängigkeit von Tageszeit und Betreuungskontext zu haben. Tagesbetreute Kinder quengelten danach kaum in der Kindereinrichtung, jedoch ausgeprägt nachdem sie von ihren Müttern abgeholt wurden; wahrscheinlich um die ungeteilte Aufmerksamkeit der Mutter nun endlich auch für sich reklamieren zu können. Die Studie fand keine Belege dafür, dass tagesbetreute im Vergleich zu familienbetreuten Kindern tagsüber generell gestresster erschienen und übellauliger waren.

Baydar und Brooks-Gunn (1991) fanden vor allem Zusammenhänge von langzeitiger Inanspruchnahme öffentlicher Tagesbetreuung und kindlichen Anpassungsstörungen im Verhalten. Wurde die Tagesbetreuung bereits im Säuglingsalter angefangen, berichteten die Mütter häufiger über Frustrationsintoleranzen, als wenn die Betreuung später begonnen hatte. In der Studie von Bates, Marvinney, Kelly, Dodge, Benett und Pettit (1994) war der frühe Beginn einer Tagesbetreuung mit aggressivem Verhalten auch noch in der Schule assoziiert. Allerdings weisen andere Studien (Ketterlinus, Henderson & Lamb, 1992; Burchinal, Ramey, Reid & Jaccard, 1995) und Berichte aus Interventionsprogrammen (Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw & Spiker, 1993; Infant Health and Development Program, 1990) keine spezifischen Zusammenhänge von Verhaltensauffälligkeiten und öffentlicher Tagesbetreuung aus, auch wenn die Tagesbetreuung schon im Säuglingsalter begonnen hatte und ausgiebig in Anspruch genommen wurde. Mehr noch: Morales und Bridge (1996) zeigten in frustrationsinduzierenden Situationen im Labor, dass familienbetreute Kinder häufig nur mit Hilfe ihrer Mütter ihr Verhalten regulieren konnten, während tagesbetreute Kinder eigene Bewältigungsstrategien im Umgang mit Frustrationen bereits parat hatten und weniger auf verhaltensregulierende Praktiken ihrer Mütter angewiesen waren.

Die NICHD-Studie hat vor allem die täglichen Aufenthaltszeiten in öffentlichen Kindereinrichtungen in einem neuen Licht erscheinen lassen, wonach exorbitante Aufenthaltszeiten, die über lange Zeiträume bestehen, aggressive Verhaltensweisen des Kindes begünstigen (s. NICHD Early Child Care Network, 2003; Belsky et al., 2007). Im Alter von etwa viereinhalb Jahren waren vor allem die Kinder der NICHD-Studie von ihren Erzieher/innen und Tagesmüttern oder anderen Betreuer/innen *aggressiver* und *ungehorsamer* eingeschätzt worden, die schon sehr früh und mit langen Anwesenheitszeiten registriert wurden. Die eigenen Mütter empfanden ihre Kinder allerdings in ihrem Verhalten eher entschlossen. Als *aggressiv* wurde ein Kind eingeschätzt, wenn es dazu neigte, Spielzeug mutwillig kaputt zu machen, Konflikte mit den anderen Kindern anzuzetteln, sie zu bedrohen oder auch schnell handgreiflich zu werden. Als *ungehorsam* empfand man Kinder, die auf Anweisungen nicht reagierten, eine erwartete Teilnahme verweigerten, zu Trotzanfällen neigten und die Gruppenaktivitäten regelmäßig störten. Als *entschlossen* verstand man schließlich Kinder, die viel debattierten, immer wieder Zugeständnisse einforderten, viel Aufmerksamkeit wollten und auch prahlten.

Diese Verhaltensweisen waren erhöht, lagen jedoch noch im Normbereich. Deshalb hat sich ihre Interpretation zu einer Glaubensfrage entwickelt: Die Optimisten rücken die Entschlossenheit der Kindern in das Zentrum der Betrachtung und sprechen von einer Übergangsphase mit leicht aggressiven Tendenzen mit «Vergänglichkeitseffekt», in der sich ein starkes Selbstbild herausbilde. Die Pessimisten schauen dagegen auf Aggression und Ungehorsamkeit und sprechen von einem «Schlummereffekt» innerhalb einer Verhaltensentwicklung, mit der sich in ein paar Jahren seriöse Verhaltensprobleme herauskristallisieren könnten. Um diese Langzeitperspektive etwas besser einschätzen zu können, konnte das Verhalten der Kinder glücklicherweise noch einmal analysiert werden, als die gleichen Kinder 12 Jahre alt waren. Die Lehrer/innen, die nun die Kinder bewerteten, berichteten über die gleichen Verhaltensprobleme, allerdings jetzt nur noch bei denen, die im Verlauf ihrer Frühentwicklung öffentliche Kindereinrichtungen in Anspruch genommen hatten. Mit anderen Worten: Nicht schlichtweg nicht-mütterliche Betreuung, sondern die Betreuungserfahrungen aus öffentlichen Kindereinrichtungen schienen sich noch immer auf das Verhalten der Kinder auszuwirken (NICHD Early Child Care Network, 2003; Belsky et al., 2007).

Befunde aus der Untersuchung von Ahnert, Rickert et al. (2000), nach der Mütter von tagesbetreuten im Vergleich zu Müttern familienbetreuter Kinder weit weniger sensitiv auf Stress-Signale und Quengeln ihrer Kinder reagierten, machen darauf aufmerksam, dass ein geteiltes Betreuungsfeld vernünftig ausbalanciert werden muss. Sollte die kombinierte Betreuung in Familie und Kindereinrichtung schon zeitlich nicht gut ausbalanciert sein, könnten unbefriedigende Mutter-Kind-Interaktionen auf lange Sicht einen dauerhaften negativen Effekt auf die kindliche Verhaltensorganisation ausüben. Immerhin lässt sich in dieser Untersuchung auch zeigen, dass der emotionale Austausch, den Kinder mit ihren Müttern

praktizieren und der ihre emotionale Verarbeitung unterstützt, kaum eine Entsprechung durch öffentliche Betreuungsangebote hat, auch wenn die Erzieherinnen und Tagesmütter zuwendend und empathisch sind.

### 5.4.3 Auswirkungen auf kognitive und sprachliche Kompetenzen

Auswirkungen öffentlicher Tagesbetreuung auf die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen von Kleinkindern wurden lange Zeit vorrangig im Rahmen der Förderung sozial benachteiligter oder auch unreif geborener Kinder gesehen. Hierzu liegen eine Reihe von Interventionsstudien vor (Brooks-Gunn et al., 1993; Caughy, DiPietro & Strobino, 1994; Feagans & Farran 1994; Ramey, 1992; Ramey & Campbell, 1992, 1994; Ramey & Smith, 1977), die durchweg positive Ergebnisse aufzeigen (vgl. auch Barnett, 1995). Einige dieser Studien (Burchinal et al., 1995; Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal & Ramey, 2001; Ramey & Campbell, 1994) berichten sogar, dass diese Kinder in ihrem schulischen Leistungsprofil langanhaltend von ihrer Tagesbetreuung als Kleinkinder profitierten und sich dies vor allem auf Lese- und Rechenfertigkeiten auswirkte.

Studien ohne Interventionsabsichten waren dagegen weniger kohärent und verwiesen sowohl auf positive Auswirkungen öffentlicher Tagesbetreuung auf Intelligenzquotient und Sprachkompetenz (Andersson, 1989, 1992; Field, 1991; Rosenthal 1990) als auch auf nachteilige (Bates et al., 1994; Baydar & Brooks-Gunn, 1991; Desai, Chase-Lansdale & Michael, 1989; Vandell & Corasaniti, 1990a, 1990b) oder keinerlei Effekte (Ackerman-Ross & Khanna, 1989; Thornburg et al., 1990). Um derartig widersprüchliche Ergebnisse zu aggregieren, führten Erel, Oberman und Yirmiya (2000) eine Meta-Analyse an 59 Studien durch, in der die Intelligenzquotienten von tages- und familienbetreuten Kindern unter Ausblendung von moderierenden Variablen verglichen wurden. Sie fanden keine Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit beider Gruppen. Sicher scheint allerdings, dass die Betreuungsqualität die kognitive Entwicklung von tagesbetreuten Kindern entscheidend moderiert. Während es bei schlechter Tagesbetreuung durchaus vorkommt, dass der Vergleich zwischen tages- und familienbetreuten Kindern zu *Ungunsten* der Tagesbetreuung ausfällt, wird eine exzellente Betreuung über anregungsreiche Bildungsprogramme definiert und sollte von daher positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder zeigen. Tatsächlich überzeugten verschiedene neuere Studien auch mit diesem Zusammenhang (Broberg, Wessels, Lamb & Hwang, 1997; Burchinal et al., 2000; NICHD Early Child Care Network, 2000) bzw. wiesen nach, dass kognitive Zuwächse vor allem im Kleinkindalter mit positiven Erzieher-Kind-Beziehungen verbunden waren (z. B. Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola & Halfon, 1996).

## 5.5 Schlussbemerkungen

Die empirische Forschung zur Entwicklung von Kindern in öffentlicher Tagesbetreuung, die sogenannte «Child Care Research», hat sich vor allem in den letzten zehn Jahren methodologisch und methodisch deutlich profilieren und damit unsere Kenntnisse zu diesem Problemkreis wesentlich erweitern können. Während «Tagesbetreuung» eine unspezifische Variable im Untersuchungsdesign vergangener Forschung darstellte, gehen die Studien heute weitaus differenzierter mit verschiedensten Varianten von Tagesbetreuung um. Eine zuverlässige Bewertung der Auswirkungen dieser Betreuungsmodalitäten hängt allerdings von einer ganzen Reihe weiterer Faktoren ab, deren forschungsstrategische Bedeutung ebenfalls erst in den letzten Jahren wahrgenommen wurde. So ist man beispielsweise längst davon abgekommen, tages- und familienbetreute Kinder im Labor zu untersuchen und die dort erfassten Verhaltens- und Leistungsunterschiede dem Einfluss der Kindereinrichtung zuzuschreiben. Empirische Forschung zu Tagesbetreuung findet heute im ökologischen Kontext der Tagesbetreuung selbst statt. Wegen der großen Komplexität des Forschungsgegenstandes hat diese Forschung einerseits zunehmend größere Stichproben einbezogen, die zu imposanten Mega-Studien geführt haben. Andererseits sind aber auch die kleineren Studien weiterhin wichtig geblieben, vor allem wenn sie sich an Teilstrukturen dieses Forschungsfelds differenzierter heranwagen und sich um Wirkungen bemühen, die von den Mega-Studien als Residuen zurückgelassen werden. Eine der wichtigsten methodologischen Erkenntnisse ist dabei die Tatsache, dass einfache Gruppenvergleiche von tages- und familienbetreuten Kindern nicht zielführend sind. Anstelle dessen werden Interaktionswirkungen zwischen Tagesbetreuung und Familie konsequenter in den Blick genommen und diese unterschiedlichen Betreuungseinflüsse nicht nur durch statistische Techniken kontrolliert, sondern ausgewählte Entwicklungsaspekte tagesbetreuer Kinder in beiden Betreuungssettings auch erfasst.

Die neuere Forschung zur Tagesbetreuung hat damit zeigen können, dass Kinder nicht notwendigerweise Schaden nehmen, wenn sie in öffentliche Tagesbetreuung aufgenommen werden, im Kontrast zu früheren Untersuchungen, deren methodische Probleme bisherige Ergebnisse zu dieser Aussage heute in einem zweifelhaften Licht erscheinen lassen. In diesem Kapitel konnten wir allerdings auch kaum Entwicklungsaspekte aufzeigen, die man als «typisch» für tagesbetreute Kinder ansehen könnte, wenn man sie im Vergleich mit Kindern betrachtet, die keine Erfahrungen in öffentlicher Tagesbetreuung machen. Selbst der Erwerb der Mutter-Kind-Bindung bleibt an die Interaktionserfahrungen mit der Mutter gebunden und entzieht sich weitgehend dem direkten Einfluss von sozialen Erfahrungen, die das Kind während einer Tagesbetreuung macht. Die vielfältigen Sozialkontakte in der Tagesbetreuung aber könnten durchaus neuartige Entwicklungschancen beispielsweise für schüchterne Kinder eröffnen, die schwerer zugänglich und weniger anpassungsfähig sind und zumeist indifferent auf soziale Kontakte reagieren. Allerdings stellt die Nutzung dieser Potentiale eine überaus hohe Anforderung

derung an Kinder in den ersten drei Lebensjahren dar, die entwicklungsangemessen vermittelt werden muss. Dabei dürfte deutlich geworden sein, dass die familiäre Betreuung diese erhöhten Anforderungen an das Kind mittragen und die zeitlichen Betreuungsanteile ausbalancieren muss. Auch wenn das Kind sein Verhalten nun zunehmend unabhängiger von seiner primären Bindungsperson zu organisieren beginnt, wird die mit dem Kind verbleibende Zeit wichtig, um stabilisierend auf den Prozess einer veränderten Verhaltensorganisation einzuwirken.

Da überdauernde Inkompatibilität von kindlicher Reaktionsbereitschaft und Erwartungen der Betreuungspersonen in der Tagesbetreuung Verhaltensstörungen nach sich ziehen und zudem die Gefahr besteht, dass dies durch Gruppenstandards fest geschrieben wird, kommt es vor allem darauf an, angemessene Bedingungen für eine individuelle Verhaltensanpassung eines Kleinkindes auch während einer Gruppenbetreuung zu schaffen. Evaluative Studien zur Qualität der Betreuung haben hierbei deutlich gemacht, dass stabile Peer-Gruppen und ein individualisiertes Erziehverhalten entscheidend dazu beitragen können, wie sich die Tagesbetreuung auf die Kinder auswirkt. Leider sind Untersuchungen bisher unbefriedigend geblieben, die einen übergreifenden Zusammenhang zwischen «Betreuungsqualität» und Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder herzustellen versuchten, so dass es noch immer kaum möglich ist, auch die drastischen früheren Forschungsergebnisse aus der Sicht solcher wichtigen Moderatoren neu zu bewerten. Das Konstrukt der «Betreuungsqualität» ist wichtig, aber offensichtlich noch zu komplex und unspezifisch. Es kommt künftig darauf an, seine relevanten Komponenten zu bestimmen und es präziser zu operationalisieren, damit es praktikabel für Forschung und Praxis wird.

Die «Child Care Reserach» hat vor allen in den Ländern ihren Platz gefunden, in denen Kinderbetreuung als gesellschaftlich relevant angesehen wird und Tagesbetreuung selbstverständlich offerierte sozialpolitische Angebote für Familien sind, die – aus welchen Gründen auch immer – Unterstützung bei der Betreuung ihrer Kinder suchen. Dabei sind die öffentlichen Betreuungsangebote meist aus ökonomischer Notwendigkeit historisch gewachsen und haben ihre Bestimmung erst im Nachhinein erfahren. Ihre Inanspruchnahme ist immer auch ein Kompromiss zwischen den Anforderungen und Notwendigkeiten der Erwachsenen einerseits und denen der Kinder andererseits. Die Bedürfnisse von Kindern dürfen jedoch den Interessen der Erwachsenen nicht bedingungslos untergeordnet werden. Deshalb kommt es heute darauf an, die Auswirkungen öffentlicher Tagesbetreuung auf die Entwicklung des Kindes detailliert zu belegen. Als Konsequenz sollte man öffentliche Tagesbetreuung dann so auf die kindlichen Entwicklungserfordernisse ausrichten können, dass eine «Betreuungsqualität» sich auch tatsächlich abzeichnet. Weil Betreuung minderer Qualität im günstigsten Fall keine, vermutlich jedoch negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern hat, mahnt Forschung zur Tagesbetreuung deshalb Eltern, Politiker und Praktiker, eine Zielstellung zu unterstützen, die entwicklungsangemessene Betreuung untersuchen, bestimmen und bereitstellen will.

## Weiterführende Literatur

- Damon, W., Lerner, R. M., Renninger, K. A. & Sigel, I. E. (Hrsg.) (2006). *Handbook of child psychology; Volume 4: Child psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Crittenden, M. P. & Claussen, H. A. (Hrsg.) (2000). *The organization of attachment relationship: Maturation, culture, and context*. New York: Cambridge University Press.

## Literatur

- Abbott-Shim, M. & Sibley, A. (1992). *Research version of the assessment profile for childhood programs*. Atlanta, GA: Quality Assistance Co.
- Ackerman-Ross, S. & Khanna, P. (1989). The relationship of high quality day care to middle-class 3-year-olds' language performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 97–116.
- Ahnert, L. (1998). Theorien und Tatsachen bei der Erforschung außerfamiliärer Kleinkindbetreuung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren – Theorien und Tatsachen* (S. 193–213). Bern: Huber.
- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256–277). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2006). Bindung und Bildung bei multiplen Betreuungserfahrungen. In B. Irksken (Hrsg.), *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3*. Medienpaket der Bertelsmann-Stiftung.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt* (S. 74–95). Weinheim: Beltz.
- 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. & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145–159.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2000). Infant-careprovider attachments in contrasting German child care settings II: Individual-oriented Care after German Reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 211–222.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. & Seltenheim, K. (2000). Infant-careprovider attachments in contrasting German child care settings I: Group-oriented Care before German Reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 197–209.
- Ahnert, L., Pinquart, 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. (2000). Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früherer Mutter-Kind-Bindung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 187–200.
- Ahnert, L., Rickert, H. & Lamb, M. E. (2000). Shared caregiving: Comparison between home and child care. *Developmental Psychology*, 36, 339–351.
- Ainslie, R. C. (1990). Family and center contributions to the adjustment of infants in full-time day care. *New Directions for Child Development*, 49, 39–52.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Hrsg.), *Determinants of infant behavior* (S. 111–136). London: Methuen.

- 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.
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Andersson, B.-E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20-36.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bailey, D. B., Burchinal, M. R. & McWilliam, R. A. (1993). Age of peers and early childhood development. *Child Development*, 64, 848-862.
- Balleguier, G. (1988). What is the best mode of day care for young children: A French study. *Early Child Development and Care*, 33, 41-65.
- Barnas, M. V. & Cummings, E. M. (1994). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior towards caregivers in day care. *Infant Behavior and Development*, 17, 141-147.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5, 25-50.
- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S. & Pettit, G. S. (1994). Child-care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology*, 30, 690-700.
- Baydar, N. & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- Beller, E. K., Stahnke, M., Butz, P., Stahl, W. & Weßels, H. (1996). Two measures of quality of group care for infants and toddlers. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 151-167.
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three*, 6, 1-9.
- Belsky, J. & Cassidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. In M. Rutter & D. Hay (Hrsg.), *Development through life: A handbook for clinicians* (S. 373-402). Oxford: Blackwell.
- Belsky, J. & Eggebeen, D. (1991). Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 1083-1098.
- Belsky, J. & Rovine, M. J. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K. & Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 681-701.
- Bischof, N. (1985). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie*. München: Piper.
- Bolger, K. E. & Scarr, S. (1995). Not so far from home: How family characteristics predict child care quality. *Early Development and Parenting*, 4, 103-112.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1): Attachment*. New York: Basic.
- Bowlby, J. (1973/1976). *Attachment and loss (Vol. 2). Separation, Anxiety, and Anger*. New York: Basic Books. (deutsch 1976: Trennung. München: Kindler.)
- Bowman, B. & Scott, F. (1994). Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers. In B. Mallory & R. New (Hrsg.), *Diversity and developmentally appropriate practice* (S. 119-133). New York: Teachers College Press.
- Bredenkamp, S. (Hrsg.) (1987). *Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Britner, P. A. & Phillips, D. A. (1995). Predictors of parent and provider satisfaction with child day care dimensions: A comparison of center-based and family child day care. *Child Welfare*, 74, 1135-1168.

- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E. & Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 62–69.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Brooks-Gunn J., Klebanov P. K., Liaw, F. & Spiker, D. (1993). Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first three years. *Child Development*, 64, 736–753.
- Bühler, C. (1927). Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes. *Soziologische & psychologische Studien über das erste Lebensjahr*, 5, 1–102.
- Bühler, C. (1931). The social behavior of the child. In C. Murchison (Hrsg.), *A handbook of child psychology* (S. 392–430). New York: Russell & Russell.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M. & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149–165.
- Burchinal, M. R., Ramey, S. L., Reid, M. K. & Jaccard, J. (1995). Early child care experiences and their association with family and child characteristics during middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 33–61.
- Caldwell, B. (1970). The rationale for early intervention. *Exceptional Children*, 36, 717–726.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231–242.
- Campbell, J. J., Lamb, M. E. & Hwang, C. P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1.5 and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4, 166–175.
- Caughy, M. O'B., DiPietro, J. A. & Strobino, D. M. (1994). Day care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457–471.
- Chasiotis, A. & Keller, H. (1993). Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie und frühkindlicher Kontext. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 102–115.
- Clarke-Stewart, K. A. (1988). «The effects' of infant day care reconsidered» reconsidered: Risks for parents, children, and researchers. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 293–318.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266–273.
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, C. P. & Fitzgerald, L. M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55, 218–232.
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 35–58.
- Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and daycare. *Developmental Psychology*, 16, 31–37.
- Desai, S., Chase-Lansdale, P. L. & Michael, R. T. (1989). Mother or market? Effects of maternal employment on the intellectual ability of 4-year-old children. *Demography*, 26, 545–561.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 655–671.
- Dragonas, T., Tsiantis, J. & Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 557–568.
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D. & Fornter-Wood, C. (1997). The parent-caregiver relationship scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education & Development*, 8, 83–100.

- Erel, O., Oberman, Y. & Yirmiya, N. (2000). Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development. *Psychological Bulletin*, 126, 727-747.
- Feagans, L. V. & Farran, D. C. (1994). The effects of day care intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 503-523.
- Fein, G. G., Gariboldi, A. & Boni, R. (1993). The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 1-14.
- Fein, G. G., Gariboldi, A. & Boni, R. (1995). Infants in group care: Patterns of despair and detachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 261-275.
- Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, 62, 863-870.
- Finkelstein, N. (1982). Aggression: Is it stimulated by day care? *Young Children*, 37, 3-9.
- Freedman, D. G. (1979). *Human sociobiology*. New York: The Free Press.
- Goldman, J. A. (1981). Social participation of preschool children in same- versus mixed-age groups. *Child Development*, 52, 644-650.
- Goossens, F. A. & Melhuish, E. C. (1996). On the ecological validity of measuring the sensitivity of professional caregivers: The laboratory versus the nursery. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 169-176.
- Goossens, F. A. & van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Harms, T. & Clifford, R. (1980). *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (1989). *The family day care rating scale*. New York: Teachers College Press. [Deutsche Adaptation von Tietze, W., Knobloch, J. & Gerszonowicz, E. (2005). Tagespflege-Skala (TAS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege. Weinheim: Beltz.]
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale* (überarb. Aufl.). New York: Teachers College Press. [Deutsche Adaptation von Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Weinheim: Beltz.]
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/toddler environment rating scale* (überarb. Aufl.). New York: Teachers College Press. [Deutsche Adaptation von Tietze, W., Botz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim: Beltz.]
- Harris, J. R. (1995). Where is child's environment? A group socialisation theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harrison, L. & Ungerer, J. A. (2002). Maternal employment and infant-mother attachment security at 12 months postpartum. *Developmental Psychology*, 38, 758-773.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56, 689-703.
- Hegland, S. M. & Rix, M. K. (1990). Aggression and assertiveness in Kindergarten children differing in day care experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 105-116.
- Heinecke, C. & Westheimer, J. (1965). *Brief separations*. New York: International Universities Press.
- Howes, C. (1987). Social competency with peers: Contributions from child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 155-167.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Howes, C. & Farver, J. (1987). Social pretend play in 2-year-olds: Effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 305-314.

- Howes, C., Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development, 7*, 25–36.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 15–32.
- Howes, C. & Marx, E. (1992). Raising questions about improving the quality of child care: Child care in the United States and France. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 347–366.
- Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*, 264–273.
- Howes, C. & Olenik, M. (1986). Family and child care influences on toddler compliance. *Child Development, 57*, 202–216.
- Howes, C. & Rubenstein, J. L. (1981). Toddler peer behavior in two types of day care. *Infant Behavior and Development, 4*, 387–393.
- Howes, C. & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and childcare influences. *Developmental Psychology, 23*, 423–430.
- Howes, C., Smith, E. & Galinsky, E. (1995). *The Florida Child Care Quality Improvement Study*. New York: Families and Work Institute.
- Hrdy, S. B. (1999). *Mother nature: A history of mothers, infants, and natural selection*. New York: Pantheon Books.
- Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Huttenlocher, P. R. (1994). Synaptogenesis in human cerebral cortex. In G. Dawson & K. W. Fischer (Hrsg.), *Human behavior and the developing brain* (S. 137–152). New York: Guilford.
- Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K. & Rescorla, L. (1990). The Classroom Practices Inventory: An observation instrument based on NAEYC's Guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 475–494.
- Infant Health and Development Program (1990). Enhancing the outcomes of low-birth-weight, premature infants: A multisite, randomized trial. *Journal of the American Medical Association, 263*, 3035–3042.
- Johansen, A. S., Leibowitz, A. & Waite, L. J. (1996). The importance of child care characteristics to choice of care. *Journal of Marriage and the Family, 58*, 759–772.
- Keller, H. (1998). Entwicklung im Kontext. Entwicklungspsychologische Konsequenzen für eine außerfamiliäre Betreuung des Kleinkindes. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren—Theorien und Tatsachen* (S. 164–172). Bern: Huber.
- Keller, H. & Eckensberger, L. (1998). Kultur und Entwicklung. In Keller, H. (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 57–96). Bern: Huber.
- Ketterlinus, R. D., Henderson, S. H. & Lamb, M. E. (1992). The effect of type of child care and maternalemployment on children's behavioral adjustment and self-esteem. In B. Pierrehumbert (Hrsg.), *Child care in infancy: Policy and research issues in different countries* (S. 150–163). Paris: Les Editions Sociales.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002). *Konstrukteure, Künstler, Forscher. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Luchterhand: Neuwied.
- Lamb, M. E. (1990). New approaches to the study of day care. *Human Nature, 1*, 207–210.
- Lamb, M. E. (2000). The effects of quality of care on child development. *Applied Developmental Science, 4*, 112–115.
- Lamb, M. E. & Ahnert, L. (2006). Nonparental child care. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Volume 4: Child psychology in practice* (5. Aufl., S. 950–1016). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lamb, M. E. & Sternberg, K. J. (1990). Do we really know how day care affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 351–379.

- Lamb, M.E., Sternberg, K.J. & Prodromidis, M. (1992). Nonmaternal care and the security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*, 15, 71–83.
- Lancaster, J.B., Rossi, A., Altmann, J. & Sherrod, L.R. (Hrsg.) (1987). *Parenting across the life span: Biosocial perspectives*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- McKim, M.K., Cramer, K.M., Stuart, B. & O'Connor, D.L. (1999). Infant care decisions and attachment security: The Canadian Transition to Child Care Study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 92–106.
- Morales, M. & Bridges, L.J. (1996). Associations between nonparental care experience and preschooler's emotion regulation in the presence of the mother. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 577–596.
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders and processes. In P. Moss & A. Pence (Hrsg.), *Valuing quality in early childhood services* (S. 1–9). London: Paul Chapman.
- NICHD Early Child Care Network (1994). Child care and child development: The NICHD study of early child care. In S.L. Friedman & H.C. Haywood (Hrsg.), *Developmental follow-up: Concepts, domains, and methods* (S. 377–396). New York: Academic Press.
- NICHD Early Child Care Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors that contribute to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269–306.
- NICHD Early Child Care Network (1997a). 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 Network (1997b). Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and Family*, 59, 389–408.
- NICHD Early Child Care 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 Network (1999). Child care and mother-child interaction in the first three years of life. *Developmental Psychology*, 35, 1399–1413.
- NICHD Early Child Care Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- NICHD Early Child Care Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976–1005.
- Oppenheim, D., Sagi, A. & Lamb, M.E. (1988). Infant-adult attachment on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. *Developmental Psychology*, 24, 427–433.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1995). Intuitive parenting. In M.H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Ecology and biology of parenting* (S. 117–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Papoušek, M. (1999). Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 148–169). Weinheim: PVU.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A. & Halfon, O. (1996). Child care in the preschool years: Attachment, behaviour problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 201–214.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R. & Halfon, O. (2001). Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 385–396.
- Ramey, C.T. (1992). High-risk children and IQ: Altering intergenerational patterns. *Intelligence*, 16, 239–256.
- Ramey, C.T. & Campbell, F.A. (1992). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A.C. Huston (Hrsg.), *Children in poverty: Child development and public policy* (S. 190–221). New York: Cambridge University Press.

- Ramey, C. T. & Campbell, F. A. (1994). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A. C. Huston (Hrsg.), *Children in poverty: Child development and public policy* (S. 190–221). New York: Cambridge University Press.
- Ramey, C. T. & Smith, B. (1977). Assessing the intellectual consequences of early intervention with high risk infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 318–324.
- Rauh, H. & Ziegenhain, U. (1996). Krippenerfahrungen und Bindungsentwicklung. In W. Tietze (Hrsg.), *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen* (S. 97–113). Neuwied: Luchterhand.
- 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 M. P. Crittenden & H. A. Claussen (Hrsg.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (S. 251–276). New York: Cambridge University Press.
- Roggman, L. A., Langlois, J. H., Hubbs-Tait, L. & Rieser-Danner, L. A. (1994). Infant daycare attachment, and the «file drawer problem.» *Child Development*, 65, 1429–1443.
- Rosenthal, M. K. (1990). Social policy and its effects on the daily experiences of infants and toddlers in family day care in Israel. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 263–283.
- Rosenthal, M. K. (1994). *An ecological approach to the study of child care: Family care in Israel*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenthal, M. K. (1999). Out-of-home child care research: A cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 477–518.
- Roßbach, H.-G. (1993). *Analyse von Messinstrumenten zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Betreuungs- und Erziehungsumwelten. Sozialwissenschaftliche Forschungsdokumentationen*. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung.
- Rothstein-Fisch, C. & Howes, C. (1988). Toddler Peer Interaction in Mixed-Age Groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 211–218.
- Rubenstein, J. L. & Howes, C. (1979). Caregiving and infant behavior in day care and in homes. *Developmental Psychology*, 15, 1–24.
- Rubenstein, J. L., Pedersen, F. A. & Yarrow, L. J. (1977). What happens when mother is away: A comparison of mothers and substitute caregivers. *Developmental Psychology*, 13, 529–530.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K. S., Shoham, R., Dvir, R. & Estes, D. (1985). Security of infant-mother, -father, and -metapelet attachments among kibbutz-reared Israeli children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1–2), 257–275.
- Sagi, A., van IJzendoorn, M. H., Aviezer, O., Donnell, F., Koren-Karie, N., Joels, T. & Harel, Y. (1995). Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: The case of the Israeli kibbutzim. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2–3), 71–91.
- Scarr, S. (1997). Why child care has little impact on most children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 143–148.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95–108.
- Schaffer, H. R. & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachment in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, 5–77.
- Scher, A. & Mayseless, O. (2000). Mothers of anxious/ambivalent infants: Maternal characteristics and child-care context. *Child Development*, 71, 1629–1639.
- Schwarz, J. C., Strickland, R. & Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavioral effects at pre-school age. *Developmental Psychology*, 10, 502–506.
- Shpancer, N. (1998). Caregiver-parent relationships in daycare: A review and re-examination of the data and their implications. *Early Education & Development*, 9, 239–259.
- Sonenstein, F. L. & Wolf, D. A. (1991). Satisfaction with child care: Perspectives of welfare mothers. *Journal of Social Issues*, 47, 15–31.

- Spiel, C. (1990). Kinder mit biologischen Risiken in Belastungssituationen: Zum Einfluss von Krippenerzieherinnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie & Pädagogische Psychologie*, 4, 296–311.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Hrsg.), *Clinical implications of attachment* (S. 18–38). Hillsdale: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. & Ward, M. J. (1984). The importance of early care. In K. Borman, D. Quarm & S. Gideonse (Hrsg.), *Women in the workplace: Effects on families* (S. 35–60). Norwood, NJ: Ablex.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184–1199.
- Stith, S. M. & Davis, A. J. (1984). Employed mothers and family day-care substitute caregivers: A comparative analysis of infant care. *Child Development*, 55, 1340–1348.
- Symons, D. K. & McLeod, P. J. (1994). Maternal, infant, and occupational characteristics that predicts postpartum employment patterns. *Infant Behavior and Development*, 17, 71–82.
- Thornburg, K. R., Pearl, P., Crompton, D. & Ispa, J. M. (1990). Development of kindergarten children based on child care arrangements. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 27–42.
- Tietze, W., Botz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. & Wetzels, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447–475.
- Tietze, W., Knobloch, J. & Gerszonowicz, E. (2005). *Tagespflege-Skala (TAS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Weinheim: Beltz.
- Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. In B. Campbell (Hrsg.), *Sexual selection and the descent of man, 1871–1971* (S. 136–179). Chicago: Aldine-Atherton.
- van IJzendoorn, M. H., Sagi, A. & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Some data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Hrsg.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. *New Directions for Child Development*, 57, 5–24. San Francisco: Jossey Bass.
- Vandell, D. L. & Corasaniti, M. A. (1990a). Child care and the family: Complex contributors to child development. *New Directions in Child Development*, 49, 23–38.
- Vandell, D. L. & Corasaniti, M. A. (1990b). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555–572.
- Varin, D., Crugnola, C. R., Molina, P. & Ripamonti, C. (1996). Sensitive periods in the development of attachment and the age of entry into day care. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 215–229.
- Viernickel, S. & Tietze, W. (2002). Pädagogische Orientierungen von Müttern und Erzieherinnen in Ost- und Westdeutschland. *Empirische Pädagogik*, 16, 237–253.
- Volling, B. L. & Belsky, J. (1993). Parent, infant, and contextual characteristics related to maternal employment decisions in the first year of infancy. *Family Relations*, 42, 4–12.
- Wilson, M. I., Daly, M. & Weghorst, S. J. (1980). Household composition and the risk of child abuse and neglect. *Journal of Biosocial Science*, 12, 333–340.
- Ziegenhain, U., Rauh, H. & Müller, B. (1998). Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren – Theorien und Tatsachen* (S. 82–98). Bern: Huber.
- Ziegenhain, U. & Wolff, U. (2000). Der Umgang mit Unvertrautem: Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 176–188.