

HANDBUCH DER PSYCHOLOGIE

---

# Handbuch der Entwicklungs- psychologie

herausgegeben von

Marcus Hasselhorn und Wolfgang Schneider

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG  
TORONTO · CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN

*Prof. Dr. Marcus Hasselhorn*, geb. 1957. 1977-1983 Studium der Psychologie und Pädagogik in Göttingen und Heidelberg. 1986 Promotion. 1993 Habilitation. 1993-1997 Professor für Entwicklungspsychologie am Institut für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der TU Dresden. 1997-2007 Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie am Georg-Elias-Müller Institut für Psychologie der Universität Göttingen. Seit 2007 Leiter der Arbeitseinheit Bildung und Entwicklung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main.

*Prof. Dr. Wolfgang Schneider*, geb. 1950. 1969-1975 Studium der Psychologie, Theologie und Philosophie in Heidelberg und Wuppertal. 1976-1981 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. 1979 Promotion. 1981-1982 Visiting Scholar am Department of Psychology der Stanford University (USA). 1982-1991 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München. 1988 Habilitation. 1990-1991 Vertretung und seit 1991 Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie IV (Pädagogische und Entwicklungspsychologie) an der Universität Würzburg.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

© 2007 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG  
Göttingen · Bern · Wien · Paris · Oxford · Prag  
Toronto · Cambridge, MA · Amsterdam · Kopenhagen  
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen · Weitere Titel zum Thema · Ergänzende Materialien



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

---

Satz: Grafik-Design Fischer, Weimar  
Druck: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten  
Printed in Germany  
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 978-3-8017-1847-3

# Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung

## Making Use of Public Child Care Facilities

Lieselotte Ahnert

In historischen und kulturvergleichenden Studien wird in Ergänzung der elterlichen Fürsorge die Säuglings-, Kleinst- und Vorschulkindbetreuung als normativ im Rahmen von erweiterten Familien- und Nachbarschaftsnetzen beschrieben. In den hochindustrialisierten Ländern der Moderne hat sich dagegen eine öffentliche Kinderbetreuung durchgesetzt, die von bezahlten Betreuer/inne/n umgesetzt wird. Dabei haben diese Betreuungsangebote einen funktionellen Paradigmenwechsel durchlaufen, der sich von der Dienstleistung für erwerbstätige Eltern hin zur Lern- und Entwicklungsförderung des Kindes vollzogen hat. Insofern wird die Inanspruchnahme öffentlicher vorschulischer Betreuung heute als normativ und in Vorbereitung auf die schulische Bildung angesehen. Im Kontrast zu den Betreuungsangeboten für Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren wird für Säuglinge und Kleinstkinder die öffentliche Betreuung allerdings weiterhin recht kontrovers diskutiert, jedoch immer häufiger in diesem Altersabschnitt begonnen.

### Rechtsgrundlagen öffentlicher Kinderbetreuung

Die öffentliche Kinderbetreuung gehört in Deutschland kompetenzrechtlich zum Bereich der öffentlichen Fürsorge und nicht zum Schulwesen. Gemäß den Prinzipien von Subsidiarität und Föderalismus räumt das KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz als Bestandteil der Sozialgesetzgebung; SGB VIII) dabei den einzelnen Bundesländern einen Landesrechtsvorbehalt ein, der den jeweiligen Landesgesetzen ermöglicht, Leistungsumfänge, Qualitätstandards, Kontrollverfahren, Personalausstattung und Finanzierungsanteile (inkl. der Elternbeiträge einer öffentlichen Kinderbetreuung spezifisch zu regeln. Ein einklagbares (Individual-)Recht auf einen Betreuungsplatz gewährt das KJHG nur für Kinder mit Vollendung des dritten Lebensjahres; für Säuglinge und Kleinstkinder sind „Plätze nach Bedarf vorzuhalten“ (§ 24 KJHG).

### 1 Öffentliche Kinderbetreuung als Teil der Betreuungsökologie des Vorschulkindes

Der Betreuungsmodus einer öffentlichen Kindertageseinrichtung (kurz: Kita) wird in der Regel in Bildungs- und Erziehungsprogrammen dargelegt, die jedoch einheitlich vom einem aktiven kindlichen Subjekt ausgehen, das mit seiner Indivi-



dualität akzeptiert, in seiner Eigenentwicklung und Selbstbildung begleitet wird und eine umfassende Partizipation im pädagogischen Alltag der Kita erhalten muss. Diese Programme nehmen heute die Entwicklungserfordernisse der betreuten Kinder von Geburt an in den Blick und reflektieren damit die wesentlichen Qualitätsvorstellungen öffentlicher Betreuung.

### Qualität öffentlicher Kinderbetreuung

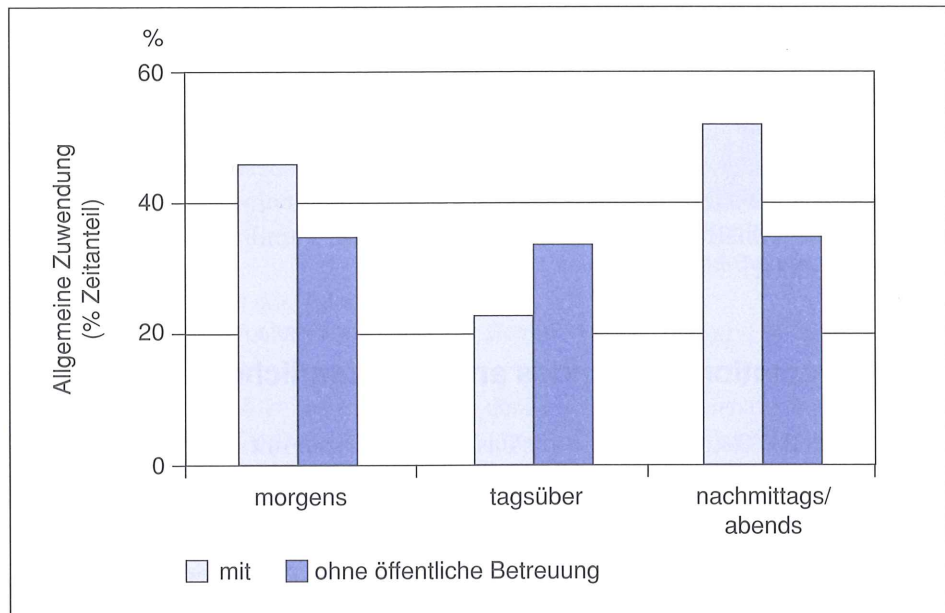
In der heutigen Diskussion über die Qualität öffentlicher Kinderbetreuung wird neben den Parametern der sog. Strukturqualität, wie Gruppengröße, Betreuungsschlüssel und Ausbildungsstand der Erzieher/innen, einem pädagogischen Alltag Bedeutung beigemessen, der als sog. Prozessqualität mithilfe von entwicklungsfördernden Erzieher/innen-Kind-Beziehungen ausgestaltet werden muss (vgl. Tietze & Viernickel, 2002).

Es ist unstrittig, dass sich die Qualitätskriterien öffentlicher Betreuung entscheidend auf die Entwicklung der betreuten Kinder auswirken. Beim Vergleich der Entwicklung von Kita-Kindern mit Kindern ohne öffentliche Betreuungserfahrung muss jedoch beachtet werden, dass Kita-Kinder nicht etwa in öffentlichen Kindereinrichtungen *anstatt* zu Hause aufwachsen, sondern in einem geteilten Betreuungsfeld agieren, bei dem die Familie nach wie vor eine zentrale Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund muss der Entwicklungsübergang bei Inanspruchnahme einer öffentlichen Betreuung aus den Interaktionswirkungen von familiären und außerfamiliären Betreuungseinflüssen bewertet werden (vgl. Ahnert, Rickert & Lamb, 2000; Ahnert & Lamb, 2003).

## 2 Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung als Folge öffentlicher Betreuung

Eltern, die ihre Kinder in eine öffentliche Betreuung geben, zeigen ein anderes Betreuungsverhalten als Eltern, die ihre Kinder ausschließlich zu Hause betreuen. Zu diesem Schluss kam eine Studie über Alltagserfahrungen von Kindern mit und ohne öffentliche Betreuung, die sich in Abhängigkeit davon unterschieden, zu welcher Zeit und wo die Kinder betreut wurde (z. B. Ahnert et al., 2000). Wie bei einer Gruppenbetreuung nicht anders zu erwarten, waren die individuellen Zuwendungsraten deutlich vermindert, wenn sie jenen Zuwendungsraten gegenübergestellt wurden, die Kinder ohne öffentliche Betreuung zur gleichen Tageszeit in ihren Familien erhielten. Früher erhobene Annahmen über prinzipiell defizitäre Betreuungserfahrungen dieser Kinder ließen sich jedoch nicht aufrechterhalten, da die Eltern der Kita-Kinder eine Art kompensatorische Betreuung zeigten. Sie intensivierten ihre Betreuungsleistungen vor und nach ihrer (arbeitsbedingten)

Abwesenheit und boten ihren Kindern mehr Zuwendung und Stimulation als dies die ausschließlich familienbetreuten Kinder zur gleichen Zeit erhielten (vgl. Abb. 1).



**Abbildung 1:** Ausmaß an Zuwendungen in der Betreuung von Kindern mit und ohne öffentliche Betreuung (nach Ahnert, Rickert & Lamb, 2000)

Allerdings hat sich auch gezeigt, dass ein langer Aufenthalt eines Kindes in einer öffentlichen Kindereinrichtung über viele Stunden mit verminderter mütterlicher Sensitivität verbunden sein kann, die Kita-Kinder nach dem Abholen häufig auch mit verstärkten Quengel-Signalen einfordern. Die Mütter scheinen nach einem eigenen langen Arbeitstag jedoch oft selbst nicht mehr in der Lage zu sein, darauf angemessen zu reagieren (Ahnert et al., 2000). Da die Kinder jedoch ihre Emotionen vorzugsweise im Kontakt mit ihren Eltern regulieren, muss eine Balance zwischen familiärer und öffentlicher Betreuung gefunden werden, damit die Eltern-Kind-Interaktionen auch noch am Tagesausklang zufriedenstellend sein können. Andernfalls könnten emotionale Dauerbelastungen die kindliche Verhaltensanpassung so beeinträchtigen, dass sich aggressive Verhaltensmuster auch dann manifestieren, wenn die öffentliche Betreuung von guter Qualität ist (NICHD Early Child Care Network, 2003).

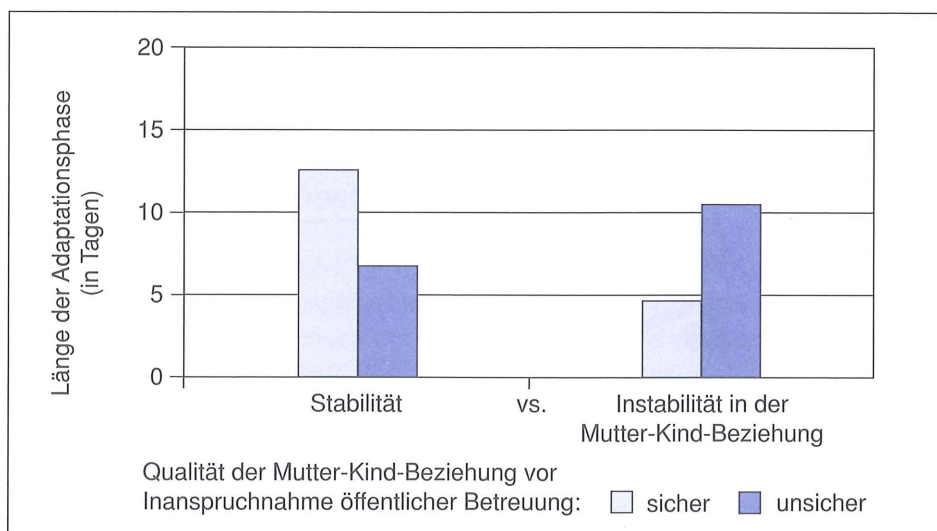
Ob mit Inanspruchnahme einer öffentlichen Betreuung auch die Eltern-Kind-Beziehung beeinträchtigt wird, war über viele Jahre eine Forschungsfrage von größ-

ter Bedeutung. Das NICHD Early Child Care Network (1997) hat mit einer Stichprobe von über 1.000 Kleinkindern aufweisen können, dass – relativ unabhängig von den sonstigen Betreuungsarrangements des Kindes – die mütterliche Sensitivität die dominierende Einflussgröße auf die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung ist. Danach bleibt die als „sicher“ bezeichnete Beziehungsqualität auch bei diskontinuierlicher mütterlicher Betreuung bestehen, wenn es den Müttern gelingt, den sicherheitsgebenden und wertschätzenden Charakter der Beziehung aufrechtzuerhalten (im Gegensatz zu einer „unsicheren“ Beziehung, bei der das Kind emotional weitgehend allein auf sich gestellt bleibt). Die Aufrechterhaltung einer sicheren Qualität der Mutter-Kind-Beziehung scheint insbesondere Müttern mit einer hohen Motivation und ausgeprägtem Engagement für eine Arbeit zu gelingen, die sie als vorteilhaft für sich selbst, das Kind und die Familie ansehen (Harrison & Ungerer, 2002).

### 3 Adaptation des Kindes an eine öffentliche Betreuung

Eine öffentliche Betreuung kann für das Kind zunächst mit einer großen Belastung verbunden sein, insbesondere wenn ihre Inanspruchnahme gegen Ende des ersten Lebensjahres erfolgt. Studien zeigen, dass die Kinder sich vor diese Zeit besser als danach adaptieren, und sich dann auffallend verlangsamt eingewöhnen, wenn der Betreuungsbeginn abrupt erfolgt (Rauh, Ziegenhain, Müller & Wijnroks, 2000). Um diese Anfangsphasen zu erleichtern, wurden Adaptationsprogramme entwickelt, die eine gleitende, stundenweise gestaffelte Aufnahme in Begleitung der Mütter vorsehen (z. B. Laewen, Andres & Hedervari, 2003). Unter Einbezug physiologischer Indikatoren (bspw. Cortisol im Speichel) konnte jedoch nachgewiesen werden, dass die Belastung für das Kind wieder zunahm, nachdem der reguläre Betreuungsalltag einsetzte (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004). Weil diese Belastungen dann ohnehin durch die Erzieher/innen abgefangen werden müssen, steht die Betreuungspraxis derartigen Adaptationsprogrammen immer noch skeptisch gegenüber. Werden diese Programme jedoch ausgeführt, haben sie eine andere positive Wirkung: Die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung bleibt trotz veränderter Betreuungswirklichkeit des Kindes erhalten und kann u. U. sogar verbessert werden. Wie in Abbildung 2 illustriert, wird die Stabilität in der Mutter-Kind-Beziehung durch eine Adaptationsphase beeinflusst, die durch die Anwesenheit der Mutter bestimmt wird; je mehr Zeit die Mutter dafür zur Verfügung stellt, je wahrscheinlicher bleibt die sichere Beziehungsqualität erhalten und kann sich sogar von einer unsicheren zu einer sicheren Mutter-Kind-Beziehung entwickeln (Ahnert et al., 2004). Es ist anzunehmen, dass die Aufrechterhaltung bzw. Verbesserung der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung die positiven Effekte auf die Verhaltensanpassung des Kindes an die Kita nach gleitender Adaptation erklärt.





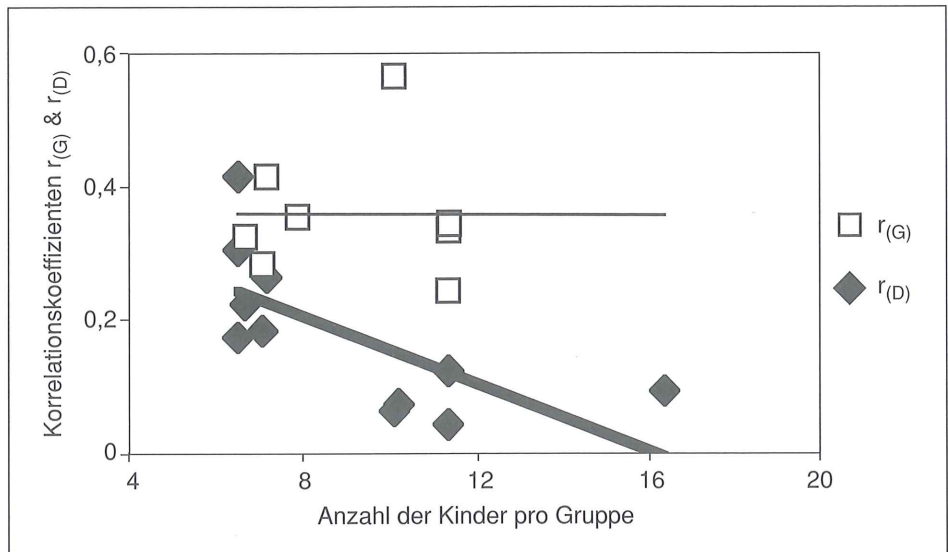
**Abbildung 2:** Stabilität und Instabilität in der Mutter-Kind-Beziehung im 2. Lebensjahr des Kindes in Abhängigkeit von der Länge der Adaptationsphase nach Inanspruchnahme einer öffentlichen Betreuung (nach Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004)

#### 4 Neue Betreuungserfahrungen – Neue Beziehungen

Selbstverständlich entwickeln Krippenkinder auch Beziehungen zu ihren Erzieher/innen, die sogar als Bindungsbeziehungen gelten können, da sich die Kinder in misslichen und belastenden Situationen ihren Erzieher/innen zuwenden, sich trösten lassen und Sicherheit gewinnen. Die Beziehung eines Kindes zu den Erzieher/innen wird jedoch kaum von der jeweiligen Mutter-Kind-Bindung geprägt und kann die Beziehung zur Mutter auch nicht ersetzen.

##### Erzieher/innen-Kind-Bindungen

Erzieher/innen-Kind-Bindungen werden durch ein eigenständiges Interaktionssystem konstituiert, das im Gruppenkontext funktioniert und neben ihrer sicherheitsgebenden Funktion in den vielfältigen Alltagssituationen der Kita von Assistenz, Explorationsunterstützungen sowie Hilfeleistungen der Erzieher/innen getragen wird. Erzieher/innen-Kind-Bindungen scheinen allerdings auf den öffentlichen Betreuungskontext beschränkt zu bleiben. Sie entstehen dort, wo die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erziehverhalten bestimmt wird, das – im Kontrast zu einer dyadischen Kind-Eltern-Interaktion – gruppenbezogen ausgerichtet ist und die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter Gruppenbetreuung zum richtigen Zeitpunkt bedient (vgl. Ahnert, 2004).



**Abbildung 3:** Korrelationen zwischen der Qualität des gruppen-orientierten Erziehverhaltens bzw. des dyadisch-orientierten Erziehverhaltens ( $r_{(G)}$  bzw.  $r_{(D)}$ ) und der Qualität der Erzieher/innen-Kind-Beziehung in Gruppen unterschiedlicher Größe; das Alter der Kinder variiert zwischen 12 und 72 Monaten (nach Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006)

Die Basis der Erzieher/innen-Kind-Beziehungen stellt dabei ein Erziehverhalten dar, das eher von der Dynamik der zu betreuenden Kindergruppe als von ihrer Größe bestimmt wird. Wie aus Abbildung 3 hervorgeht lassen sich stabile Zusammenhänge zwischen der Qualität des Erziehverhaltens und der Beziehungsqualität zu den betreuten Kindern nur für kleine Gruppen darstellen, wenn man das Erziehverhalten auf der Grundlage des dyadischen Interaktionsgeschehen mit jedem einzelnen Kind bewertet. Diese Zusammenhänge verlieren sich mit zunehmenden Gruppengrößen. In großen Gruppen bleiben Zusammenhänge zwischen der Qualität von Erziehverhalten und Beziehungsqualität dann robust, wenn ein gruppenbezogenes Erziehverhalten in den Blick genommen wird, das die Erzieher/innen-Kind-Beziehungen aus einem geschickten und empathischen Gruppenmanagement erklärt (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006).

Über längerfristige Auswirkungen von Erzieher/innen-Kind-Beziehungen auf die spätere kindliche Entwicklung ist fast nichts bekannt. Vereinzelt konnten jedoch optimale Erzieher/innen-Kind-Beziehungen mit einem späteren prosozialem, aber auch unabhängigeren und zielorientierteren Verhalten des Kindes in Zusammenhang gebracht werden, ohne dass ein maßgeblicher Beitrag der Eltern-Kind-Bindung ersichtlich wurde. Erste Befunde über die Beziehungsqualität des Kindes zu den Lehrer/innen der Grundschule, die auf die Qualität der frühen Erzieher/innen-



Kind-Beziehungen zurückgeführt werden konnten, unterstreichen die Bedeutung gelungener Beziehungsgestaltung in öffentlichen Kindereinrichtungen für die spätere Bildungsbiografie des Kindes (Überblick in Ahnert, 2005b).

## 5 Beziehungsentwicklung in der Peer-Gruppe

Die Entwicklung von Kind-Kind-Beziehungen sind etwa ab dem 18. Lebensmonat anhand reziproker Muster im Interaktionsverhalten der Peers feststellbar, die als gleichrangige bzw. gleichaltrige Sozialpartner des Kindes an Bedeutung gewinnen (Überblick in Ahnert, 2003). Diese frühen Interaktionsmuster werden als simple Rituale beschrieben, die die Schwierigkeiten gegenseitiger Wahrnehmung der Peers abbilden und deutlich machen, wie missverständlich und konfliktbeladen die frühe Peer-Kommunikation sein kann. Allerdings eröffnet sich mit ihr auch eine eigenständige Ressource für die Entwicklung der Sozialkompetenz.

### Peer-Kontakte und Sozialkompetenz

Mit der Peer-Interaktion bieten sich für das Kind Möglichkeiten, Fertigkeiten für den sozialen Austausch zu entwickeln, Dialogstrukturen gegenseitigen Handelns aufzubauen, Regeln zu definieren und Kompromisse zu erarbeiten. Soziale Bedeutungen werden dabei in einer Weise kommuniziert, wie dies die Kommunikation mit Erwachsenen nicht leisten kann. Die Kleinkinder nehmen an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teil, leiten sich gegenseitig an, tauschen Erfahrungen aus und lernen voneinander (ausführlich in Ahnert, 2003).

Wenn Peer-Gruppen über längere Zeit bestehen – wie dies in öffentlichen Kindereinrichtungen die Regel ist –, entwickeln sich innerhalb der Gruppen Binnenstrukturen. Diese Binnenstrukturen basieren auf den Merkmalen von Geschlecht, Alter, soziale und emotionale Kompetenz der Kinder, entstehen aber auch durch Beliebtheitswerte, Freundschaftsbeziehungen und Konfliktfelder. Sie bestimmen Dynamik und Atmosphäre einer Gruppe. Konflikte und suboptimale Konfliktlösungen stellen Brennpunkte der Gruppendynamik dar, die in den frühen Peer-Gruppen außerordentlich ausgeprägt sein können und Gefahr laufen, antisoziale Gruppenmuster und Aggressionen dauerhaft zu entwickeln. Interessanterweise aber haben auch hier familiäre Einflüsse eine große Bedeutung: Studien berichten beispielsweise, dass Kleinkinder aus Problemfamilien u. U. auf das Weinen ihrer Peers mit Wut und Übergriffen reagieren, auch wenn sie kurz zuvor von ihnen noch sehr freundlich kontaktiert worden waren (ausführlich Ahnert, 2003). Professionelle Erzieher/innen müssen von daher die Binnenstruktur und Gruppendynamik ihrer Kindergruppe gut kennen, um auf dieser Grundlage effizient eingreifen zu können. Kleine und stabile Gruppen sind dabei von größtem Vorteil, weil sie das Geschehen überschaubar machen und die Erzieher/innen in die Lage versetzen, die

Konfliktbereiche besser überblicken und prompt eingreifen zu können. Die Bedeutung ausgeglichener Peer-Kontakte sind von frühester Kindheit an vor allem in Schwedischen Längsschnittstudien nachgewiesen worden, die Kinder mit öffentlichen Betreuungserfahrungen bis in die Schulzeit hinein als sozial offener und viel beliebter in späteren Peer-Gruppen beschrieben als Kinder ohne diese Erfahrungen (Andersson, 1992).

## 6 Entwicklungsimpulse und Entwicklungsförderung in öffentlicher Betreuung

In den letzten Jahren wurden sehr widersprüchliche Ergebnisse aus Studien zur mentalen und sprachlichen Entwicklung von Kita-Kindern berichtet. Die Testergebnisse aus Kognitions- und Sprachtests schienen dabei sowohl von der Qualität der öffentlichen wie auch familiären Betreuung des Kindes abzuhängen. Kinder aus sozialschwachen und bildungsfernen Familien profitierten danach deutlich von öffentlicher Betreuung, selbst wenn dort Qualitätsmängel nachgewiesen wurden, während Kinder aus sozial gesicherten Familienverhältnissen eher einen Nachteil dadurch hatten, dass sie keinen Nutzen aus einer guten Familienbetreuung ziehen konnten, wenn sie sich lange Zeit in einer Kindereinrichtung aufhielten. Insofern scheint die öffentliche Betreuung wie ein „Entwicklungspuffer“ zu wirken: Bei suboptimaler Familienbetreuung scheint sie die negativen Einflüsse auf die Entwicklung des Kindes abzuschwächen und sich positiv auf die Entwicklung auszuwirken. Bei optimaler Familienbetreuung aber besteht die Gefahr, dass die kindliche Entwicklung (insbesondere die Sprachentwicklung) nicht so optimal verläuft wie sie verlaufen wäre, wenn keine öffentliche Betreuung in Anspruch genommen worden wäre. Um *allen* Kindern eine optimale Entwicklung garantieren zu können, muss deshalb öffentliche Kinderbetreuung in höchster Qualität angeboten werden.

Strukturgleichungsmodelle über die Wirkung von Qualitätsparametern in öffentlicher Betreuung haben gezeigt, dass sich eine gute Erzieher/innen-Ausbildung und ein niedriger Betreuungsschlüssel auf die Entwicklung des Kindes fördernd auswirkt und dabei gleichzeitig zu einer harmonischen Gruppenatmosphäre und ausgeglichenen Peer-Kontakten beiträgt. Diese Prozesse scheinen dabei besonders sensitiv auf eine typisch kindliche Entwicklung gegen Ende des 2. Lebensjahres einzuwirken. Zunehmend mehr Studien belegen, dass Kinder in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung der ersten 1 1/2 Jahre von einer ausschließlichen Familienbetreuung oder Tagespflege profitieren, wenn man ihre Entwicklung mit derjenigen vergleicht, die Kinder aus institutioneller Betreuung guter Qualität aufweisen (z. B. NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

Diese Befunde legen nahe, dass in diesem Alter die Peer-Kommunikation kaum zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung beiträgt; wie dies von Befürwortern



der öffentlichen Betreuung auch für Kleinstkinder angenommen wird. Geht man darüber hinaus davon aus, dass Säuglinge und Kleinkinder keinen aktiven Beitrag in der Gestaltung gruppenspezifischer Prozesse leisten können, erscheinen Gruppenstrukturen in der Entwicklungsförderung vor dem 18. Lebensmonat unangemessen und ein gruppenorientiertes Erzieherverhalten nicht zielführend. In diesem Alter kann eine Inanspruchnahme öffentlicher Betreuung nur dann zu einem normativem Entwicklungsübergang werden, wenn dyadische Erzieher/innen-Kind-Interaktionen entstehen, wie sie in kleinen Gruppen und bei einem international empfohlenen Betreuer-Schlüssel von 1 : 4 aufrechterhalten werden können. Damit wäre vor allem den grundlegenden Erfordernissen in den Betreuungsbedingungen von Säuglingen und Kleinkindern Rechnung getragen, die sich durch Verfügbarkeit und sozialer Nähe von wenigen Betreuungspersonen auszeichnen (ausführlich Ahnert, 2005a).

## 7 Fazit

Während die Inanspruchnahme von öffentlicher Kinderbetreuung für Vorschulkinder im Altersbereich von 3 bis 6 Jahren heute als völlig unproblematisch angesehen werden, konzentriert sich die entwicklungspsychologische Forschung seit mehr als 2 Jahrzehnten auf Kinder im Altersbereich von 0 bis 3 Jahren. Dabei konnten in einigen aktuellen Mega-Studien wie auch quasi-experimentell angelegten Untersuchungen mehrere strittige Fragen verbindlich beantwortet werden. Die Forschung hat allerdings jetzt erst angefangen, auch interindividuelle Unterschiede in der Verarbeitung dieses Entwicklungsübergangs systematisch zu untersuchen.

## Weiterführende Literatur

- Lamb, M. E. & Ahnert, L. (2006). Nonparental child care. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup> ed.); *Volume 4: Child psychology in practice* (pp. 950–1016). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ahnert, L. (2005a). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München: DJI.

## Literatur

- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 493–528). 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. (2005b). Parenting and alloparenting: The impact on attachment in human. In S. Carter, L. Ahnert et al. (Eds.), *Attachment and Bonding: A New Synthesis* (pp. 229–244). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care. *Child Development, 74*, 1044–1049.
- 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. & Lamb, M. E. (2000). Shared caregiving: Comparison between home and child care. *Developmental Psychology, 36*, 339–351.
- 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.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development, 63*, 20–36.
- Harrison, L. & Ungerer, J. A. (2002). Maternal employment and infant-mother attachment security at 12 months postpartum. *Developmental Psychology, 38*, 758–773.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development, 68*, 860–879.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child care structure-process-outcomes: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*, 199–206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development, 74*, 976–1005.
- Rauh, H., Ziegenhain, U., Müller, B. & Wijnroks, L. (2000). Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life: Relations to parenting quality and varying degrees of day-care experience. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 251–276). New York: Cambridge University Press.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2002). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*. Weinheim: Beltz.