

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Risiken und Chancen der Betreuung in Kindertagesstätten auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern unter 3 Jahren

Bachelor- Thesis

Tag der Abgabe: 26.04.2024

Vorgelegt von: Lea- Sophie Gerlach

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Claudia Buschhorn

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Gunter Groen

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis	3
1 Einleitung	4
2 Theoretische Grundlagen	6
2.1 Emotionale Kompetenz	7
2.2 Soziale Kompetenz	9
2.3 Zusammenhang der sozialen und emotionalen Kompetenz	11
3 Entwicklungs- und Einflusstheorien der sozio-emotionalen Kompetenz	11
3.1 Bindungstheorie	12
3.2 Lerntheorie	16
3.3 Ökologische Systemtheorie	18
4 Einflussfaktoren auf die sozio-emotionale Entwicklung	20
4.1 Individuelle Einflüsse	20
4.1.1 Sprachentwicklung	20
4.1.2 Temperament	22
4.1.3 Geschlecht	23
4.1.4 Emotionsregulation	24
4.2 Umwelteinflüsse	25
4.2.1 Familie und Erziehungsverhalten	25
4.2.2 Peers und soziale Kontakte	26
4.2.3 Sozioökonomischer Status	28
4.2.4 Feinfühligkeit der Bezugsperson	29
5 Kindliche Entwicklung und institutionelle Betreuung: Studienlage	30
5.1 Studien zur Stressforschung	31
5.2 Studien zur Qualität in Kitas	34
5.3 Studien zur sozio-emotionalen Entwicklung	38
6 Institutionelle Einflüsse	41
6.1 Betreuungsdauer und Eintrittsalter	42
6.2 Erzieher:innen- Kind Beziehung	43
6.3 Eingewöhnung	44
7 Schlussbetrachtung	48
7.1 Zusammenfassung und Reflektion	48
7.2 Fazit	52
Literaturverzeichnis	53

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Die Entwicklungsphasen 1.-4. Lebensjahr (Jenni 2021, 31).....	7
Abbildung 2: Das Tripartite-Model (Leschnik 2021,7)	9
Abbildung 3: Modell der Ökologischen Systemtheorie (Sieger 2021, 386).....	19
Abbildung 4: Auswirkungen des Personalmangels (Leipnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2023, 30)	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Thrive-by Tree Studie- eine Übersicht _____	56
Tabelle 2: STIMTS- Studie - eine Übersicht _____	57
Tabelle 3: NICHD-Studie eine Übersicht _____	58
Tabelle 4: NUBBEK-Studie- eine Übersicht _____	59
Tabelle 5:HiSKiTA-Studie eine Übersicht _____	60
Tabelle 6: DKLK- Studie- eine Übersicht _____	61
Tabelle 7:Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhalten und schulischer Leistungen im Jugendalter- eine Übersicht _____	62
Tabelle 8: Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing- eine Übersicht _____	63

Abkürzungsverzeichnis

AFB – Außerfamiliäre Betreuung

DKLK- Deutscher Kitaleitungskongress

ELS- Early Life Stress

Kita- Kindertagesstätte

NICHHD- National Institute of Child Health and Human Development

SES- Sprachentwicklungsstörung

1 Einleitung

Seit 2013 haben Kinder mit Vollendung des ersten Lebensjahres Anspruch auf einen Betreuungsplatz außerhalb der Familie. Der Ausbau der Kindertagesstätten hat in erster Linie geschlechterpolitische und ökonomische Hintergründe (vgl. Horacek/Böhm 2019, 50). Der wirtschaftliche Druck in Familien steigt außerdem immer mehr an und daraus resultiert, dass Kinder vermehrt schon im frühen Alter außerhalb der Familie betreut werden (vgl. Böhm 2023, 68). Die außerfamiliäre Betreuung (AFB) von Kindern unter drei Jahren erhöht sich seit einigen Jahren stetig. Während 2007 15,5 % der Kinder im Alter unter 3 Jahren eine Kindertagesbetreuung besuchten, waren es 2023 bereits 36,4% der Kinder. Die Statistiken zeigen, dass bis auf einen kleinen Abfall 2021 ein stetiger Anstieg in der Betreuung zu erkennen ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Zudem weist die Personalsituation auf den Bedarf für Veränderung hin. Ein großer Teil gibt an, dass der Personalschlüssel nicht entsprechend ist, krankheitsbedingte Ausfälle nicht qualifiziert ausgeglichen werden und der Bedarf nach Anleitungen für Auszubildende nicht ausreichend abgedeckt werden kann (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Die zunehmende Betreuung besonders im Alter von unter Dreijährigen wirft die Frage auf, welche gesundheitlichen Risiken damit einhergehen. Deutlich geworden ist, dass besonders [...] „ein sehr junges Alter, lange Betreuungszeiten, mangelnde Betreuungsqualität sowie ungenügende Unterstützung familiärer Fürsorge kritische Belastungsfaktoren darstellen.“ (Böhm 2023, 68) Im Rahmen eines pädiatrischen Kongresses wurden die gesundheitlichen Risiken ebenfalls analysiert. In den Fokus traten daraufhin die Bindungsdynamik, Stressregulation, sozio-emotionale Entwicklung, kognitive Entwicklung und körperliche und seelische Gesundheit (vgl. Böhm 2023, 68).

Da die sozio-emotionale Entwicklung evident für einen Menschen ist und in den frühen Lebensjahren einen wegweisenden Grundstein für langfristige Entwicklung und Gesundheit legt, stellt sich die gezielte Betrachtung dieses Entwicklungsbausteins als besonders wichtig für Eltern, Fachkräfte und die Politik dar. In dieser Thesis soll der Frage nachgegangen werden:

Welche Faktoren möglicherweise die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern unter drei Jahren im Hinblick auf die zunehmende institutionelle Betreuung beeinflussen und für Fachkräfte sowie Eltern deutlich machen, welche Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn Kinder mehrere Tage und Stunden die Woche eine Einrichtung besuchen.

Für die Beantwortung der Fragestellung werden Entwicklungs- und Einflusstheorien hinzugezogen, die unterschiedliche Aspekte einbeziehen die Kinder in ihrer Entwicklung unvermeidbar beeinflussen und zum Verständnis der sozio-emotionalen Kompetenzentwicklung beitragen. Aus den Theorien ergeben sich Themenschwerpunkte, die in die Thesis aufgenommen werden. Dies sind individuelle- und Umwelteinflüsse, die die sozio-emotionale Kompetenzentwicklung prägen. Die umfassende Darstellung wird abschließend dazu beitragen institutionelle Komponenten von den individuellen- und Umwelteinflüssen zu differenzieren. Der aktuelle Forschungsstand wird aufzeigen welche Themen die institutionelle Betreuung zurzeit insgesamt beschäftigt, welche Zusammenhänge zur sozio-emotionalen Entwicklung bestehen und welche Lücken die bisher durchgeführten Forschungsprojekte aufweisen. Themen, die innerhalb der Studien aufkommen, werden im letzten Kapitel in Bezug zu den institutionellen Einflüssen spezifisch in den Fokus genommen und besonders einflussreiche Aspekte der institutionellen Betreuung aufgegriffen. Dieses Vorgehen soll einen umfangreichen Einblick geben und wichtige Aspekte berücksichtigen. Vorweg wird darauf hingewiesen, dass sozio-emotionale Entwicklung mit anderen Entwicklungsbereichen verschimmt und nicht allein betrachtet werden kann und sollte. Demnach kommen im Verlauf der Thesis auch weitere Entwicklungsbereiche zur Sprache. Auch die Literatur zieht keine klaren Grenzen. Sowohl in den Entwicklungsbereichen sowie bei dem Alter der Kinder. Besonders eng verknüpft ist die sozio-emotionale Entwicklung mit der kognitiven sowie der psychosozialen Entwicklung. Des Weiteren wird in der Thesis häufig der Begriff der AFB verwendet. Dieser ist mit institutioneller Betreuung synonym zu setzen und meint die Einbeziehung unterschiedlicher Betreuungsformen, die nicht durch die Familie des Kindes vollzogen werden. Das Augenmerk liegt jedoch auf der Betreuung innerhalb der Kindertagesstätte, welche in Bezug auf Deutschland den Großteil der Betreuung ausmacht.

2 Theoretische Grundlagen

Schon seit vielen Jahren entwickeln Wissenschaftler:innen unterschiedliche Theorien zur kindlichen Entwicklung. Die Gemeinsamkeit besteht darin, die Entwicklung unter Berücksichtigung dreier Einflussfaktoren zu betrachten. Dies sind zum einen die genetischen Anlagen des Kindes und zum anderen die Umwelt, die häufig durch die Eltern beeinflusst wird, sowie die eigene Aktivität des Kindes, durch die es sein Leben mit zunehmender Autonomie gestaltet. Die Theoretiker setzen dabei auf unterschiedliche Schwerpunkte, durch die sie den Entwicklungsverlauf eines Menschen definieren (vgl. Strohmer, 2018, 99ff.). Entwicklungstheorien werden von Wissenschaftler:innen häufig in Modellen durch Phasen oder Stufen dargestellt. Sogenannte Stufenmodelle sind in der Regel in kürzere Abschnitte unterteilt und durch Merkmale gekennzeichnet. Durch die Merkmale lassen sich die Entwicklungsstufen überprüfen. Wird Entwicklung in Phasen unterteilt, eignet sich die Darstellung des Erziehungswissenschaftlers Robert Havighurst. Neben den Phasen der Entwicklung definierte er ebenso die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben. Diese unterteilte er in die drei Formen: Biologische Veränderung des Körpers, persönliche Aufgaben, die sich ein Mensch selbst setzt, sowie die gesellschaftlichen Anforderungen, die ein Individuum zu bewältigen hat (siehe Abbildung 1). In dieser Tabelle finden sich die thematisierten Entwicklungsaufgaben wieder, die ein Kind bewältigen muss, während es die Krippe im Alter zwischen 0-3 Jahren besucht. Die Abbildung zeigt deshalb gezielt nur das „Säuglingsalter“, wie auch die „Frühe Kindheit“ (vgl. Jenni 2021, 31f.). Zudem gibt es viele Entwicklungstheorien, die die Entwicklung des sozio-emotionalen Lernens eines Menschen beschreiben. Das Erlernen der sozial-emotionalen Kompetenz stellt sich als eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar und legt die Grundsteine für Schulerfolg, Lernmotivation, seelische Gesundheit, sprachliche- und kognitive Kompetenz, Resilienz und Wohlbefinden. Im Folgenden werden die emotionale und soziale Kompetenz erläutert (vgl. Reinders et al. 2022, 537ff.).

■ **Tab. 1.1** Die vier Entwicklungsphasen

Entwicklungsphase	Altersbereich	Zentrale Entwicklungsaufgaben und -phänomene
Säuglingsalter	1. Lebensjahr	Wachstum Schlaf- und Wach-Rhythmus Essverhalten Bewegungsentwicklung (z.B. Körperkontrolle, Greifen) Frühe Entwicklung der Wahrnehmung Erstes Erkundungsverhalten (oral, manuell, visuell) Entwicklung der Objektpermanenz Frühe non-verbale Kommunikation Bindungsentwicklung Frühe Emotionsregulation
Frühe Kindheit	2–4 Jahre	Basisfertigkeiten der Motorik (z.B. Gehen, Springen, Werfen) Bewegungsdrang/-spiel Sauberkeitsentwicklung Selbstständiges Einschlafen Spielverhalten und Nachahmung Entwicklung des Zeichnens Frühe Selbstregulation Sprachentwicklung Entwicklung der Perspektivenübernahme Initialisierung prosozialer Verhaltensweisen

Abbildung 1 Die Entwicklungsphasen 1.-4. Lebensjahr (Jenni 2021, 31)

2.1 Emotionale Kompetenz

In der Wissenschaft bestehen variierende Begriffe für die emotionale Kompetenz. Die Gesamtheit definiert diese Kompetenz jedoch als Fähigkeit mit den eigenen Gefühlen, sowie denen der Mitmenschen umgehen zu können.

Über den Verlauf des Lebens ändert sich der Umgang mit Emotionen nach und nach. Der Prozess der Veränderung wird als emotionale Entwicklung bezeichnet. Bedeutsam für diesen Prozess ist der Umgang und Kontakt mit Erwachsenen und weiteren Bezugspersonen der Kinder.

Die Entwicklung des Umgangs mit Emotionen bei Kindern wird maßgeblich durch das Verhalten der Erwachsenen beeinflusst. Hierzu zählen das Vorbildverhalten, die Reaktionsweise sowie das Anleiten und die Unterstützung gegenüber den Kindern. Die emotionale Kompetenz umfasst den Ausdruck von Emotionen, die Wahrnehmung von primären und sekundären Emotionen, das Verständnis von Emotionen, die eigene Emotionsregulation sowie das Erlernen des mimischen und sprachlichen Ausdrucks von Emotionen (vgl. Reinders et al. 2022, 538).

Entwicklung der Emotionalen Kompetenz

So wie zu dem Begriff von Emotionen zahlreiche Definitionen bestehen, verfügt die Wissenschaft ebenso über eine große Anzahl von Theorien zur Emotionsentwicklung. Die emotionale Kompetenz zählt zu einer der zentralen Entwicklungsaufgaben und lässt sich in sechs kleine Kompetenzen unterteilen, die zur allgemeinen emotionalen Kompetenz gehören. Dies ist das Erkennen der eigenen- und fremden Emotionen, Emotionsregulation und Kontrolle, emotionaler Ausdruck, Umgang mit Emotionen Anderer und die Reflektion von Gefühlen. Die Entwicklung der Emotionen wird in den ersten drei Lebensjahren als ein Prozess beschrieben, der sich in verschiedene Stufen unterteilt (vgl. Leschnik 2021, 11ff.). Nach dieser Ansicht startet der Prozess mit den sogenannten primären Emotionen, die ein Kind in den ersten neun Lebensmonaten entwickelt. Zu diesen gehört Freude, Furcht und Angst, Zorn und Wut, Trauer, Ekel, Erstaunen und Überraschung. Diese erlernt der Säugling zwar unbewusst, jedoch durch Einflüsse seiner Umwelt geprägt. Nach dieser Phase erlernt ein Kind die objektive Selbsterkenntnis, es beginnt seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen und zeigt exponierte Emotionen durch Körpersprache und Stimme. Ab dem 18. Lebensmonat kann das Kind auf die zuvor erworbenen Fähigkeiten zurückgreifen. Zwischen dem 30. und 36. Lebensmonat beginnt es, sein Verhalten an die Erwartungen, Ziele und Regeln seiner Bezugspersonen zu orientieren. Wenn diese Entwicklungsprozesse abgeschlossen sind, wird der Grundstein für "ich-bewusste bewertende Emotionen" gelegt. Das Kind kann dann bereits einen Teil seiner Emotionen benennen. Es erlebt nun auch die komplexen Emotionen Scham, Stolz, Schuld und Verlegenheit durch die Bewertung anderer. Ab dem dritten Lebensjahr verfügt das Kind über eine breite Palette von Gefühlen, die im Laufe der nächsten Jahre weiterentwickelt und vielfältiger werden (vgl. Leschnik 2021, 11ff.). Es bleibt anzumerken, dass in der Literatur unterschiedliche Beschreibungen bestehen, welche Emotionen ein Kind in welchem Lebensmonat erlernt. Da die Abweichungen jedoch nicht zu groß sind, werden diese in einer allgemeineren Darstellung wiedergegeben.

Das „Tripartite- Modell nach Morris verschafft einen umfangreichen Überblick, welche Komponenten Einfluss auf die emotionale Entwicklung nehmen können und sich reziprok beeinflussen. Dies sind Beobachtungen die ein Kind anstellt, Erziehungsverhalten der Bezugspersonen, familiäres Klima, elterliche- und kindliche Charakteristika, die Emotionsregulation und Soziale Anpassung (siehe Abbildung 2) (vgl. Leschnik, 2021, 5ff.). Im weiteren Verlauf werden die Komponenten, die die Emotionsentwicklung beeinflussen, näher erläutert.

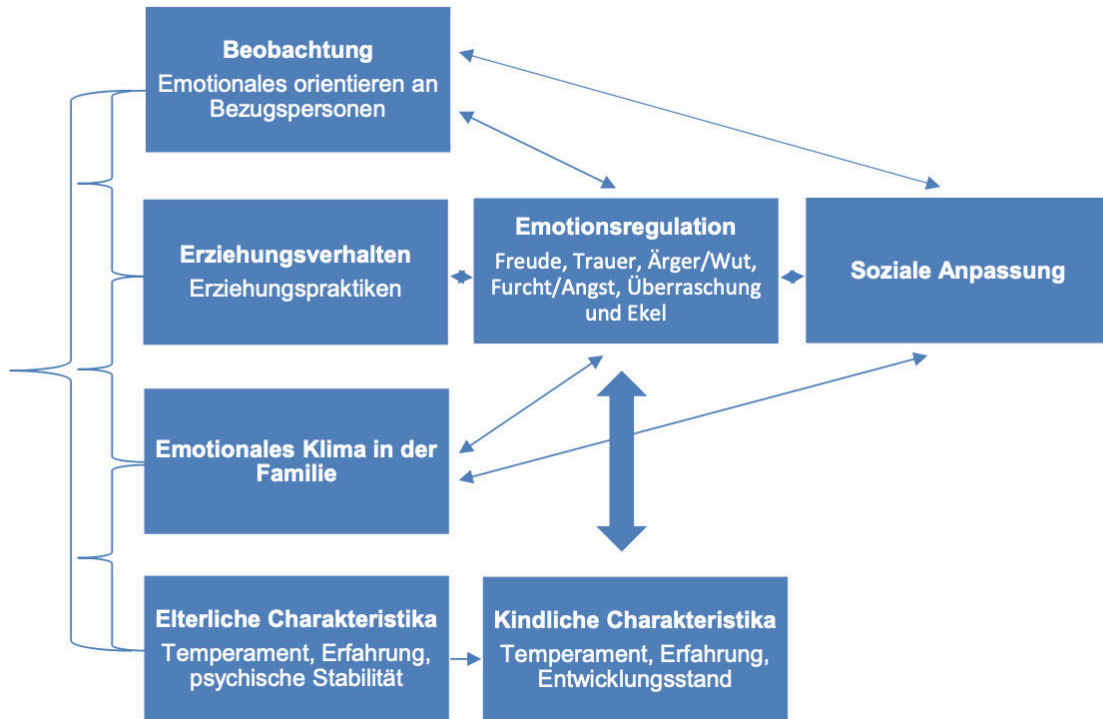


Abbildung 2: Das Tripartite-Modell (Leschnik 2021,7)

2.2 Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz umfasst die Fähigkeiten, Verhaltensweisen zu wählen und Problemlösungen auf der Grundlage von Handlungsalternativen zu entwickeln. Die emotionalen Fähigkeiten sind entscheidende Bestandteile dieser Kompetenz, da sie ermöglichen, eigene Bedürfnisse und Interessen in Übereinstimmung mit denen anderer Menschen zu bringen. Soziale Interaktionen bieten somit ständig neue Gelegenheiten die emotionale Kompetenz zu erweitern. Indikatoren für soziale Kompetenz umfassen Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen sowie die Bereitschaft zur Konfliktlösung (vgl. Reinders et al. 2022, 539).

Entwicklung der Sozialen Kompetenz

Da Kinder in den ersten Lebensjahren stark von anderen abhängig sind, stehen sie vor der zentralen Aufgabe, soziale Kompetenz und Wissen zu entwickeln, das sie befähigt sich in ihrer sozialen Umwelt zurechtzufinden. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt des Kindes entwickelt sich die soziale Kompetenz. Von Geburt an ist der Mensch ein soziales Wesen, was sich bereits bei Säuglingen zeigt. Studien belegten, dass Säuglinge echte Gesichter im Vergleich zu gesichtsartigen Objekten bevorzugen. In den ersten 6 Monaten entwickeln Kinder zudem ein erstes Handlungsverständnis zwischen Personen und Objekten. Zwischen dem neunten und zwölften Lebensmonat erreichen Säuglinge einen Meilenstein in der sozio-emotionalen Entwicklung, indem sie das Verständnis für gezielte Handlungen von Personen entwickeln können. Dies beinhaltet, dass ein Säugling begreift, dass eine Person eine Handlung plant, bevor sie diese gezielt ausführt. Ebenso kann er unterscheiden, ob ein Handlungsziel erreicht wurde oder nicht. Bis zum zweiten Lebensjahr entwickelt sich bei Kindern die „triadische Interaktion“. Das Kind richtet gemeinsam mit einem Erwachsenen seine Aufmerksamkeit auf ein Objekt, eine Person oder Geschehnisse. Diese Veränderung wird als Beginn für gemeinschaftliches Leben und kulturelles Lernen angesehen. Kinder verstehen, dass Situationen gemeinsam erlebt werden und ein „Wir-Gefühl“ entsteht in ihnen (vgl. Strohmmer 2018, 177f.). Sie nehmen andere Kinder vermehrt wahr und suchen Blickkontakte. Soziale Anerkennung wird für sie wichtig, sie nehmen die Bedürfnisse anderer zur Kenntnis und Aufforderungen können sie häufiger nachkommen. Außerdem erkennen Kinder, dass sie sich innerhalb einer Gruppe anpassen müssen und verstehen sich nach und nach als Teil einer sozialen Gruppe. Sie spielen nicht mehr nebeneinanderher, sondern beginnen mit gemeinsamen Interaktionsspielen wie z.B. Kochen oder Fangen. Dabei entstehen in diesen ersten Auseinandersetzungen auch Konflikte, beispielsweise um Spielzeuge oder Sitzplätze. Im zweiten Lebensjahr zeigen Kinder infolgedessen erste prosoziale Verhaltensweisen, indem sie versuchen andere Kinder zu trösten oder ihre Spielpartner gezielt auswählen (vgl. Pauen 2020, 123f.).

Durch die erlernten Fähigkeiten beginnen Kinder gemeinsame Ziele mit anderen zu entwickeln, mit ihnen zu kooperieren und die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Dies gelingt den Kindern in der Regel, da sie ab ca. dem achtzehnten Lebensmonat das eigene Selbst erkennen. Jenes lässt sich z.B. durch den „Rouge-Test“ feststellen. Die Kinder können sich ab diesem Zeitpunkt von der Umwelt abgrenzen und zwischen sich selbst und anderen unterscheiden. Durch diese Unterscheidung kann Mitgefühl gegenüber anderen entstehen. Insgesamt entwickelt sich das Interesse, gemeinsamen Tätigkeiten nachzugehen. Von da an werden

Mitmenschen als Interaktionspartner angesehen, mit denen Erlebtes geteilt wird. Durch Zeigesten lässt sich eine gemeinsame Interaktion z.B. feststellen (vgl. Strohmmer 2018, 177f.). Mit dem dritten Lebensjahr gewinnen Kinder zunehmend motorische, soziale, kognitive und sprachliche Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen vermehrt in Interaktion zu treten, gemeinsam zu spielen und langfristige Beziehungen zu gleichaltrigen Kindern aufzubauen (vgl. Pauen 2020, 123f.).

2.3 Zusammenhang der sozialen und emotionalen Kompetenz

Wird die Definition und der Entwicklungsverlauf der sozialen und emotionalen Kompetenz betrachtet, zeigen sich Überschneidungspunkte und Abhängigkeiten innerhalb dieser Kompetenzen. Sie stehen in enger Beziehung zueinander, da die emotionale Kompetenz die Grundlage für die Entstehung sozialer Kompetenzen bildet. Eine hohe emotionale Kompetenz ermöglicht es, empathisch mit Mitmenschen umzugehen. Dies wiederum erleichtert den Aufbau positiver sozialer Beziehungen, befähigt Konflikte zu lösen und fördert die Anerkennung sowie Akzeptanz innerhalb sozialer Gruppen (vgl. Jenni 2021, 139ff.). Da sich diese Kompetenzen nicht klar voneinander trennen lassen und gegenseitig bedingen, werde ich im weiteren Verlauf der Thesis von der sozio-emotionalen Kompetenz sprechen.

3 Entwicklungs- und Einflusstheorien der sozio-emotionalen Kompetenz

Nachdem nun die theoretischen Grundlagen der sozialen und emotionalen Kompetenz erläutert wurden, sowie bedingende Komponenten, werden nun auf dieser Grundlage Entwicklungstheorien hinzugezogen. Wie bereits erwähnt, bestehen neben den Schemata zur Entwicklung der Emotionen sowie den Entwicklungsschritten, die ein Kind durchläuft, auch Theorien die weitere Aspekte berücksichtigen. Die verschiedenen Theorien greifen differenzierte Aspekte auf, anhand derer sich Entwicklung erklären lässt. Da sehr viele Theorien bestehen, die Querbezüge herstellen lassen, ist eine Eingrenzung nicht zu umgehen. Aufgrund der theoretischen Grundlagen wird zum einen die Bindungstheorie nach Bowlby aufgegriffen. Diese Theorie bezieht die Aspekte der Selbstwahrnehmung, Emotionsregulation, Selbstreflexion sowie soziale Beziehungen ein. Sie erscheint als ein wichtiger Bestandteil, da Faktoren berücksichtigt werden, die unter anderem Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung nehmen. Neben der Bindungstheorie wird zum anderen auch die Lerntheorie nach Albert Bandura erläutert. Diese Theorie liefert Verständnis der sozio-emotionalen Entwicklung, Erklärungen zur Emotionsregulation,

Selbstreflexion und sozialen Beziehungen auf Grundlage von Beobachtungen. Um die Entwicklung auf Grundlage unterschiedlicher Ebenen nicht außer Betracht zu lassen, wird außerdem die ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner einbeziehen. Die Theorien haben unterschiedliche Schwerpunkte auf welcher Basis und durch welche Einflüsse sich soziale Verhaltensmuster ausbilden. Die Auswahl der Bindungstheorie, der Lerntheorie und ökologischen Systemtheorie bietet eine vielseitige theoretische Erklärung und verschiedene Perspektiven zu den Einflussfaktoren auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern.

3.1 Bindungstheorie

Bowlbys Theorie stützt sich nicht nur auf die Entwicklung in der Kindheit und das altersentsprechende Sozialverhalten, sondern thematisiert zugleich den Entwicklungsverlauf des sozialen Verhaltens bis in das Erwachsenenalter. Seine Theorie legte den Grundstein für jahrelange Forschung und ist heute vielfach empirisch belegt (vgl. Greve/Thomsen 2019, 77). Die Bindungstheorie besagt, dass das Streben nach menschlichen Beziehungen zu einem der drei Grundelemente des Menschen gehört. Diese Theorie ist eigenständig zu betrachten und stellt neben der Theorie des Nahrungs- und Sexualtriebs ein überlebenswichtiges Merkmal dar (vgl. Bowlby 2014, 98). Kinder können *"[...] nur dann psychische Stabilität und Selbstsicherheit erlangen, wenn die Eltern ihr Autonomiestreben fördern, im Ernstfall aber zur Stelle sind und ihrer Verantwortung nachkommen"* (Bowlby 2014, 10).

Wenn Eltern dem nachkommen, können sie dem Kind eine sichere Basis gewähren. Zudem ist ein respektvoller und feinfühligere Umgang mit dem Kind ein wichtiger Schlüssel für eine gelingende Beziehung. Indem Eltern diese sichere Basis für ihr Kind darstellen, Grenzen aufzeigen und Entwicklungsimpulse bieten, gelingt es ihnen die psychosoziale Entwicklung ihrer Kinder zu fördern.

Ein weiteres Grundelement stellt das Bedürfnis nach Zuwendung sowie die Fürsorge der Eltern dar. Als drittes Grundelement in seiner Bindungstheorie bringt Bowlby den Kontakt zu Gleichaltrigen, Aktivitäten, Spielverhalten und Umweltexploration ein (vgl. ebd., 10ff.). Kinder bilden zwar zu wenigen Personen enge Bindungen aus, jedoch begrenzen sie sich nicht nur auf eine Person. Steht ihre Bezugsperson nicht zur Verfügung, wenden sie sich an bekannte oder in seltenen Fällen auch an unbekannte Personen (vgl. ebd., 100f.). Das Verhalten der Bezugsperson ist entscheidend dafür, welches Gefühl von Vertrauen und Sicherheit ein Kind in emotional belastenden Situationen empfindet. Hierbei ist zwischen dem theoretischen Konstrukt der

Bindung und dem Bindungsverhalten zu unterscheiden. Das Bindungsverhalten ergibt sich aus den Kontakten, die ein Kind mit seiner Bezugsperson hat und den Erfahrungen, die es in diesen Interaktionen macht. Anhand dessen lässt sich beobachten, wie sich ein Kind in Gegenwart seiner Bezugsperson verhält. Die verschiedenen Verhaltensmuster, die ein Kind aufweist, lassen sich nach Bowlby und Ainsworth in die drei Bindungstypen "sicher", "unsicher-ambivalent" und "unsicher-vermeidend" unterteilen (vgl. Kienbaum et al. 2023, 127f.).

- Der „**sichere**“ Bindungsstil lässt sich an folgenden Merkmalen erkennen: Die Mutter geht feinfühlig auf ihr Kind ein, das Kind zeigt Explorationsverhalten und kann auf den Rückhalt der Mutter vertrauen. Es weiß, dass es in Stress- und Angstsituationen auf die emotionale Unterstützung der Mutter zurückgreifen kann (vgl. Kniebaum et al. 2023, 127f.). Werden Kinder von ihrer Bezugsperson allein gelassen reagieren sie meistens mit Weinen und Beunruhigung. Ist die Bezugsperson wieder anwesend zeigen sie Freude, lassen sich trösten und können ihrem Explorationsdrang nachgehen. Kinder die sicher gebunden sind, haben Schwierigkeiten vollständig von einer fremden Person Trost zuzulassen und benötigen entsprechende Gewöhnungszeit (vgl. Greve/Thomsen 2019, 79).
- Kinder, die den „**unsicher-ambivalenten**“ Bindungsstil aufweisen, zeigen weniger Explorationsverhalten und sind unsicher, ob ihre Bezugsperson für sie zur Verfügung steht. Diese Kinder zeigen außerdem vermehrt Trennungsängste, die sich z.B. durch "Klammern" an die Bezugsperson äußern.
- Kinder, die einen „**unsicher-vermeidenden**“ Bindungsstil zeigen, lehnen Hilfe und Zuneigung ab und sind bestrebt, möglichst unabhängig zu sein. Im späteren Alter neigen diese Kinder häufig zu einem falschen Selbstbild oder narzisstischen Verhaltensweisen (vgl. Kniebaum et al. 2023, 100f.). Verlässt oder betritt die Bezugsperson den Raum, zeigt das Kind gleichgültiges Verhalten. Es lässt sich außerdem ebenso gut von Fremden als auch von der Bezugsperson trösten (vgl. Greve/Thomsen 2019, 79).

- Der „**desorganisierte**“ Bindungsstil bzw. das desorganisierte Verhalten wurde nachträglich durch Mary Main erweitert. Kinder mit diesem Stil können sich nicht an eine Bezugsperson wenden und zeigen Anzeichen von Angst. Sie sind zudem besonders gefährdet eine Entwicklungsstörung zu entwickeln. Eine häufige Ursache für die desorganisierte Bindung ist Kindesmisshandlung oder das gleichzeitige Auftreten von sozioökonomischen Risikofaktoren (vgl. Kienbaum et al. 2023, 132).

Nach Bowlby entsteht durch die kontinuierliche Kommunikation mit den Eltern und deren individuelle Verhaltensweisen die Verinnerlichung eines Bindungsmusters. Auf dieser Grundlage entwickelt das Kind innere Arbeitsmodelle. Durch diese Arbeitsmodelle entstehen spezifische innere Bilder der Eltern sowie des eigenen Selbstbilds. Diese beinhalten kognitive Aspekte, die durch Erfahrungen auf die eigene Einflussnahme auf die Umwelt sowie emotionale Aspekte basieren. Kinder, die z.B. hauptsächlich positive Bindungserfahrungen sammeln, entwickeln ein positives Selbstwertgefühl und Fähigkeiten zur Stressbewältigung. Langfristig zeigt sich, dass sicher gebundene Kinder ein höheres Wohlbefinden aufweisen und diese Bindungsform positive Auswirkungen auf die psychische Gesundheit hat. Kinder mit unsicherer Bindung neigen dahingegen vermehrt zu psychischen Störungen und einem negativen Selbstbild (vgl. Bowlby 2014, 105ff.). Untersuchungen der letzten 10 Jahre zeigen, dass verinnerlichte Bindungsmuster nicht immer beständig sind, sondern auch veränderbar. Das bedeutet, Kinder mit weniger entwicklungsförderndem Bindungsstil können diesen durch Interventionen verändern. Eine sichere Bindung stellt zwar keine Garantie für ein durchweg positives und gesundes Wohlbefinden dar, jedoch werden Risikofaktoren eingedämmt. Soziale und kognitive Kompetenzen zeigen sich durch eine sichere Bindung insgesamt erhöht. Bezugspersonen tragen somit die Verantwortung, den Kindern eine vertrauensvolle Beziehung zu ermöglichen. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass dies im Wechselspiel zwischen den Eigenschaften der Bezugsperson und des Kindes sowie den familiären Lebensumständen zu betrachten ist (vgl. Kienbaum et al. 2023, 133ff.). Die wichtigste Erkenntnis dieser Theorie ist, dass die erfahrenen Interaktionen und die Bindungsqualität in der Kindheit langfristige Konsequenzen für einen Menschen haben kann, vertrauensvolle und beständige Beziehungen aufzubauen. Auch wenn in der Literatur und Forschung bislang nur wenig Belege bestehen, ist anzumerken, dass die Theorie von Bowlby zum Teil hinterfragt wird. Wissenschaftler machen aufmerksam, dass viele Kinder in der modernen westlichen Gesellschaft nicht immer „sicher“ gebunden sind und sehen auch Risiken und ein Dilemma das die „sichere Bindung“ mit sich bringt. Die „sichere Bindung“ gibt den Kindern Sicherheit zu Expolieren und sie richten ihre inneren Arbeitsmodelle an den Bezugspersonen aus. Fehlt eine Bindungsperson länger, birgt dies jedoch ein Entwicklungsrisiko. Zum anderen

müssen Kinder sich irgendwann aus der Herkunftsfamilie lösen, was die „sichere Bindung“ ebenfalls realisieren und zulassen muss. Außerdem sieht nicht jede Kultur „sichere Bindung“ als gut an. Eine Flexibilität in der Bindung kann dementsprechend wichtig sein und Kinder in ihrer Entwicklung fördern (vgl. Greve/Thomsen 2019, 83ff.).

Anhand der Bindungsentwicklung zeigt sich, dass dies besonders in den ersten Lebensjahren ein primäres Entwicklungsthema ist und Bindungserfahrungen und die emotionale Verfügbarkeit sind zum Alter von 5 Jahren entscheidend für Kinder sind. Bindung stellt zwar bis in die Adoleszenz eine wichtige Komponente dar, ist jedoch in den ersten 5 Lebensjahren ein zentraler Bestandteil (vgl. Zemp 2019, 3).

Vorphase ca. 0-3 Monate

- Kinder zeigen in diesem Alter Signale, die noch nicht zielgerichtet sind. Allerdings sichern sie trotzdem das Überleben der Kinder durch die Befriedigung der Bedürfnisse. Das Kind zeigt zudem gegenüber bewegenden Gesichtern Zuwendung und ist anderen Personen gegenüber aufmerksam (vgl. Zemp et al. 2019, 3).

Vorbindungsphase ca. 3-6 Monate

- Das Kind lernt nun nach und nach seine Bedürfnisse gezielt an seine Umwelt zu richten. Sie beginnen vertraute Personen vermehrt wahrzunehmen und die Bedürfnisse an diese zu richten. In diesem Alter zeigen Kinder auch das erste Mal Angst vor Fremden, auch wenn eine selektive Bindung noch nicht besteht (vgl. Zemp et al. 2019, 3).

Bindungsentstehung und Verfestigung ca. 6 -36 Monate

- Das Kind wählt gezielt aus, an wen es sein Bindungsverhalten richtet und kann sich durch zunehmende motorische Kompetenzen in die Nähe seiner Bezugsperson bewegen. Das Kind beginnt in sicherer Entfernung zu explorieren und versichert sich nach und nach durch Blickkontakt über die Anwesenheit seiner Bezugsperson. Die Bezugsperson bildet nun den sicheren Hafen für das Kind. Durch die ständige Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen kann das Kind seine Bedürfnisse nun auch gezielter ausrichten (vgl. Zemp et al. 2019, 3).

Zielkorrigierte Partnerschaft 3-5 Jahre

- Im Alter zwischen drei und fünf Jahren entwickelt das Kind die Kompetenz der Perspektivübernahme und kann in dem Zuge auch seine Bezugspersonen besser einschätzen. Sollten die Bedürfnisse des Kindes nicht sofort erfüllt werden, wird dies nicht sofort als Zurückweisung des Bindungsbedürfnis verstanden (vgl. Zemp et al. 2019, 3).

3.2 Lerntheorie

Eine der Theorien von Albert Bandura ist die Theorie des sozialen Lernens. Bandura beschreibt den Menschen als aktiv an der Schaffung seiner Umwelt beteiligt und als gegenseitig beeinflussend. Nach seiner Theorie beruht das Verhalten der Menschen nicht nur auf Erfahrungen, sondern wird ebenso durch Beobachtungen beeinflusst. Diese Beobachtungen beziehen sich auf soziale Modelle (vgl. Bandura 1976, 23ff.). Um seine Theorie zu untermauern, führte Bandura das bekannte „Bobo-Doll- Experiment“ durch. Das Experiment ermöglichte die Nachahmung von beobachteten Verhaltensweisen sicherzustellen. Bei dem Experiment wurde den Kindern ein Film gezeigt, in dem Gewalt an Plastikpuppen ausgeübt wurde. Im Anschluss hatten die Kinder die Möglichkeit sich in einem Raum mit den gleichen Gegenständen zu beschäftigen. Entsprechend der vorher dargestellten Situationen in Kombination mit Verstärkung oder Bestrafung konnte nachahmendes Verhalten entsprechend der Theorie beobachtet werden (vgl. Trabandt/Wagner 2020, 98). Zur Erklärung der Theorie wurde der Begriff "Modellierung" verwendet, da dieser Banduras Theorie besser abdeckt als die Begriffe "Nachahmung" oder "Identifikation". Durch seine Theorie erklärt er, wie der Mensch durch Beobachtungen Verhaltensweisen erwerben, Hemmungen verstärken, abschwächen und soziale Verhaltensweisen übernehmen kann. Die Wiedergabe und Übernahme von Verhaltensweisen hängen dabei von Faktoren wie der Motivation, Verstärkung sowie der Kodierung der modellierten Ereignisse ab. Das Beobachtungslernen teilt er in vier miteinander interagierende Schlüsselprozesse auf (vgl. Bandura 1976, 23ff.). Diese lassen sich übergreifend in die Aneignungsphase und Ausführungsphase unterteilen. Die Aneignungsphase wird in den Aufmerksamkeits-, und Gedächtnisprozess unterteilt und die Ausführungsphase bezieht sich auf den Reproduktionsprozess und den Motivationsprozess (vgl. Trabandt/Wagner 2020, 98).

Aufmerksamkeitsprozess

- Der erste Prozess ist der Aufmerksamkeitsprozess. Der Beobachter muss seine Aufmerksamkeit auf die Reaktion des Modells richten, die Handlung aktiv wahrnehmen und die relevanten Handlungen für sich auswählen. Welche Verhaltensweisen die beobachtende Person auswählt hängt von der Ausstrahlung des Modells, den Eigenschaften und der Motivation ab.

Gedächtnisprozess

- Hinzu kommt der Gedächtnisprozess. Die beobachtende Person muss sich die Handlungen visuell oder sprachlich einprägen. Langfristig ist die Kodierung entscheidend dafür, wie Verhaltensweisen reproduziert werden.

Reproduktionsprozess

- Außerdem muss die beobachtende Person die Handlung auch motorisch ausführen können. Dies ist der motorische Reproduktionsprozess, der in Abhängigkeit zu den motorischen Fertigkeiten steht. Verfügt die beobachtende Person noch nicht über Fertigkeiten, werden komplexere Verhaltensweisen schrittweise erst in Teilreaktionen erlernt. Langfristig werden diese miteinander kombiniert.

Motivationsprozess

- Der vierte Prozess ist der Verstärkungs- und Motivationsprozess. Dieser Prozess wird stark durch Belohnung oder Bestrafung beeinflusst. Menschen sind eher motiviert, Handlungen nachzuahmen, wenn diese positiv verstärkt oder belohnt werden. Die Aussicht auf Belohnung oder Vermeidung von Strafen kann sich auf die Motivation zur Nachahmung auswirken (vgl. Bandura 1976, 23ff.).

Diese Theorie zeigt besonders für die Praxis, welche wichtige Rolle Erziehende für Kinder darstellen. Da sie häufig als Modell fungieren, wird ihnen eine verantwortungsvolle Rolle zugesprochen, eine regelmäßige Reflektion und Feedback der eigenen Handlungen ist deshalb eine gute Möglichkeit um die eigene Wirkung wahrzunehmen (vgl. Trabandt/Wagner 2020, 99f.)

3.3 Ökologische Systemtheorie

Die ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner, bezieht fünf Ebenen ein. Auf den unterschiedlichen Ebenen werden differenzierte Aspekte beleuchtet, die Einfluss auf die Entwicklung nehmen. Da durch die vielen Ebenen umfangreiche Aspekte berücksichtigt werden, ist es eines der umfangreichsten Entwicklungsmodelle. Die Ebenen sind von innen nach außen in Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem unterteilt.

Mikrosystem

- Die erste Ebene bezieht sich auf die unmittelbare Umgebung des Kindes. Diese umfasst Beziehungen, Interaktionen, Aktivitäten und die Familie als Hauptakteur.

Mesosystem

- Mit zunehmendem Alter des Kindes erweiterten sich die Systeme des Kindes stetig und Bestandteile wie unter anderem die Kita, Peers und Sport kommen hinzu. Durch die stetige Erweiterung kommt das Mesosystem hinzu, welche als Bindeglied fungiert und die Verbindungen innerhalb des Mesosystems herstellt (vgl. Siegler et al. 2021, 385ff.).

Exosystem

- Diese Ebene betrifft das Kind nicht direkt, nimmt jedoch trotzdem Einfluss. Auf dieser Ebene befinden sich Themen wie z.B. Unternehmenspolitik, durch die die Arbeit der Eltern und z.B. Arbeitszeiten beeinflusst werden.

Makrosystem

- Das Makrosystem schließt kulturelle, soziale und politische Themen und Werte ein. Das Makrosystem betrifft das gesamte System und hat somit auch Einfluss auf das Individuum.

Chronosystem

- Die letzte Dimension die Bronfenbrenner in sein Modell einbezieht, ist die Zeitdimension, die als Chronosystem betitelt wird. Darunter verstehen sich die Fortschritte, die in einer Gesellschaft vollzogen werden. Kinder müssen sich diesen nach und nach anpassen. Außerdem nehmen sie im Lauf der Zeit eine immer aktivere Rolle, durch eigene Entscheidungen, Freunde und ihre Umgebung in ihrer Entwicklung ein (siehe Abbildung 3) (vgl. Siegler et al. 2021, 385ff.).

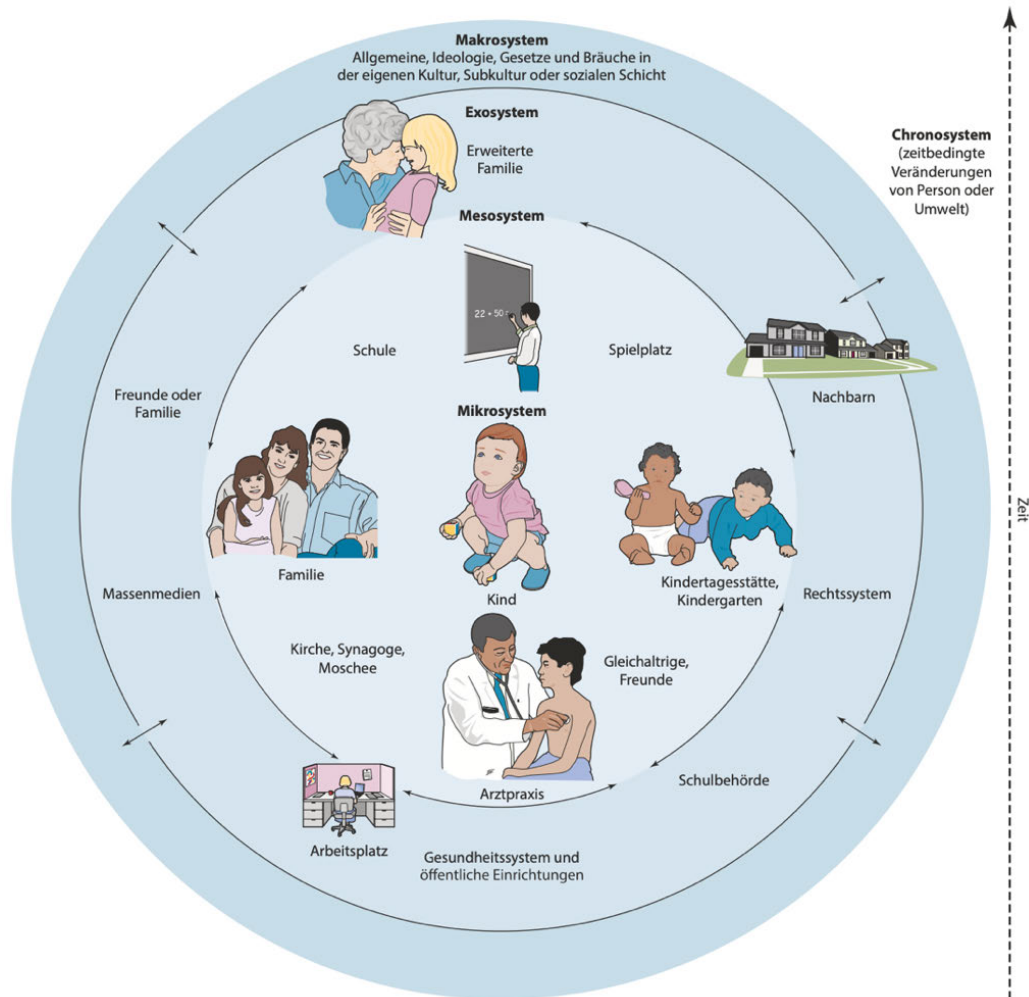


Abbildung 3: Modell der Ökologischen Systemtheorie (Sieger 2021, 386)

Das Modell nach Bronfenbrenner veranschaulicht in welcher Wechselwirkung die unterschiedlichen Ebenen miteinander fungieren und stellt ausführlich dar, welche Faktoren ein Kind beeinflussen.

4 Einflussfaktoren auf die sozio-emotionale Entwicklung

In der Erläuterung der emotionalen Entwicklung wurde bereits dargestellt, dass diese von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst und abhängig sind. Um abschließend differenzieren zu können, welche Faktoren von institutioneller Betreuung begünstigt oder benachteiligt werden, ist es wichtig vorher genauer zu betrachten welche grundsätzlich vom Kind abhängig sind und welche anderen Umweltfaktoren die Entwicklung beeinflussen. Um weiterführende Wiederholungen zu vermeiden, werden bereits Bezüge zur Kinderbetreuung hergestellt.

4.1 Individuelle Einflüsse

Zunächst werden die Faktoren, die vom Kind ausgehen näher erörtert. Hierfür werden Sprachentwicklung, das Temperament, das Geschlecht und die Emotionsregulation des Kindes dargelegt.

4.1.1 Sprachentwicklung

Die Sprache ist für Kinder der Schlüssel ihrer Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle zu benennen und zum Ausdruck zu bringen. Außerdem ist die Kommunikation entscheidend, um mit anderen in Kontakt zu treten. Durch die Sprache entwickeln Kinder ihre kognitiven Fähigkeiten weiter, erweitern ihren Wortschatz, können vermehrt Dinge benennen und sind in der Lage sich mit anderen auszutauschen. Außerdem beginnen sie durch ihre sprachliche Kompetenz Beziehungen aufzubauen und ihre sozio-emotionalen Kompetenzen zu erweitern. Der Besuch einer Kindertagesstätte kann eine sozial-interaktive Sprachumwelt für ein Kind schaffen, die dem Kind ermöglicht seinen Wortschatz zu erweitern. Dies wurde durch eine Studie, die Sachse et al. in seinem Buch anbringt nachgewiesen. Begründet wurde dies durch Kontakte zu Gleichaltrigen, durch die sie ihre sprachlichen Fähigkeiten vermehrt einsetzen müssen. Im Gegensatz zu Erwachsenen, die häufig erraten was ein Kind möchte, besitzen Kinder diese Fähigkeiten noch nicht und so müssen sie ihre Interessen gegenüber Peers deutlicher zur Aussprache bringen (vgl. Sachse et al. 2020, 58). Studien aus Großbritannien, den USA und Norwegen haben festgestellt, dass sich die institutionelle Betreuung positiv auf das Gedächtnis, den Wortschatz und die Aussprache von Kindern auswirken kann. Insbesondere Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien zeigen oft Defizite in der Sprachentwicklung. Der Besuch einer Kindertagesstätte kann daher förderlich für die Sprachentwicklung dieser Kinder sein. Die Sprache spielt in verschiedenen Entwicklungsbereichen eine entscheidende Rolle für die Bewältigung

von Entwicklungsaufgaben. Wenn Kinder die Sprachsysteme nicht rechtzeitig erlernen, kann dies langfristig zu Entwicklungsrückständen führen. Der frühzeitige Besuch einer Kindertagesstätte kann in solchen Fällen das Risiko einer spät oder unentdeckt auftretenden Sprachentwicklungsstörung (SES) einschränken. Damit sich ein Kind sprachlich entwickeln kann, ist es notwendig, dass keine Einschränkungen vorliegen. Dies schließt die Intelligenz des Kindes, die Sinne, das Hörvermögen sowie möglicher hirnorganischer und mundmotorischer Beeinträchtigungen ein. Obwohl das Erlernen des Sprechens von Natur aus angeboren ist, sind Individuen auf ein soziales Unterstützungssystem angewiesen, um kontinuierlich in den Dialog treten zu können und ihre Sprache weiterzuentwickeln (vgl. Ströhmer 2018, 151).

Kinder, die eine Sprachstörung aufweisen haben häufig auch innerhalb der sozio-emotionalen Entwicklung Folgeprobleme. Schwierigkeiten in der sprachlichen Kompetenz äußern sich oftmals durch ein geringeres prosoziales und negatives Verhalten, sowie durch Schwierigkeiten in der Emotionsregulation und sozial-kognitiven Problemlösestrategien. Kinder, die unter einer SES leiden, haben oftmals weniger Kontakte zu Peers und sind unbeliebter unter Gleichaltrigen. Erklären lässt sich dies durch die fehlende Kompetenz in bestimmten Situationen sprachlich angemessen zu reagieren. Zudem kann es durch ein geringes Sprachverständnis zu Missverständnissen kommen. Diese führen wiederum oft zu Konflikten. Eine Studie konnte feststellen, dass frühzeitige Unterschiede in der Sprachentwicklung im Alter von 3 Jahren Auswirkungen in der sozio-emotionalen Entwicklung aufweisen. Bei den untersuchten Kindern ließen sich im Alter von sieben Jahren Defizite in der sozio-emotionalen Entwicklung feststellen. Frühzeitige Kompetenzen beeinflussen kooperatives Verhalten, physische Aggressionen und emotionale Selbstregulation. Im Geschlecht zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Bei Jungen hat die rezeptive Sprachkompetenz und bei Mädchen wiederum die produktive Sprachfähigkeit vermehrten Einfluss. Die Art der Sprachkompetenz zeigt sich je nach Geschlecht demnach unterschiedlich einflussreich im Zusammenhang mit der sozio-emotionalen Kompetenz (vgl. Sachse et al. 2020, 154ff.). Insgesamt weisen viele Studien auf Zusammenhänge zwischen SES und der sozio-emotionalen Entwicklung hin (vgl. ebd., 265ff.). Eine frühzeitige Förderung durch die Kita kann somit einerseits nicht schaden und präventiv wirken, bringt andererseits jedoch auch Risiken für Mobbing Erfahrungen, Ausgrenzungen und Ängstlichkeit und vielen weiteren Faktoren. Da Kinder unter 3 Jahren Sprache erst entwickeln, sind insgesamt eher Vorteile als Nachteile im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung und dem Besuch der Kita zu erkennen, um durch diesen vorbeugend und frühzeitig Sprachstörungen entgegenzuwirken.

4.1.2 Temperament

Das Temperament des Kindes ist in der Literatur ein sehr komplexes Thema. Dies beginnt mit dem Begriff des Temperaments und der Persönlichkeit, die oft gleichgesetzt werden. Die Unterscheidung zwischen beiden Begriffen hat in der Praxis eher geringe Bedeutung. Es wird jedoch angenommen, dass sich Persönlichkeitsmerkmale aus Temperamentsmerkmalen entwickeln und ebenfalls von genetischen und Umweltfaktoren abhängen (vgl. Martin et al. 2022, 16). Pioniere der Temperamentsforschung sind häufig Thomas und Chess, die auf diesem Gebiet viel geforscht und Untersuchungsinstrumente zur Erfassung des Temperaments entwickelt haben. Mary Rothbart entwickelte ein Temperamentsmodell, das die Erkenntnisse von Thomas und Chess sowie anderen Wissenschaftlern kombiniert (vgl. Berk 2020, 278). Sie geht davon aus, dass das Temperament ein grundlegendes neurologisch verankertes Muster der Reaktivität und Selbstregulation bei Kindern ist. Mit Reaktivität ist gemeint, wie intensiv und häufig ein Kind auf die Reize der Umwelt reagiert (vgl. Pauen 2020, 129). Dieses Modell gilt als das bedeutendste und weist sechs Dimensionen auf:

- Aktivitätsniveau
- Aufmerksamkeitsspanne/Beharrlichkeit
- Ängstliches Unbehagen
- Reizbares Unbehagen
- Positive Gestimmtheit
- Aktive Selbstregulation

Diese Dimensionen liegen den drei Komponenten Emotion, Aufmerksamkeit und Aktivität zugrunde, anhand derer sich Temperament definiert. Zu beachten ist, dass Personen sich nicht nur innerhalb dieser Dimensionen unterscheiden, sondern auch in Selbstregulation, Selbstkontrolle und der Fähigkeit, Reaktionen zu unterdrücken und geeignetere zu zeigen.

Frühe Fähigkeiten der Selbstregulation wirken sich langfristig positiv auf die Entwicklung sowie Kooperationsbereitschaft, Sozialverhalten, Ausdauer und schulischen Erfolg aus. Zudem lassen sich durch gute Selbstkontrolle langfristig positive Auswirkungen in der Stressbewältigung feststellen (vgl. Berk 2020, 278). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Entwicklung des Kindes ein hochdynamischer Prozess ist, der ständige Anpassung erfordert. Die Temperamenteigenschaften eines Kindes werden durch genetische Veranlagungen und die Beziehungen zwischen Eltern und Kind beeinflusst. Es ist zahlreich belegt, dass das kindliche Temperament mit der späteren Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängt (vgl. Pauen, 2020, 131ff.).

Auch das Geschlecht spiegelt sich im Temperament der Kinder. Jungen zeigen eher externalisierende Verhaltensweisen wie z.B. Impulsivität. Zudem weinen sie häufiger als Mädchen oder zeigen Ärger. Mädchen hingegen zeigen eher internalisierende Verhaltensweisen wie z.B. Schüchternheit oder Ängstlichkeit (vgl. Jenni 2021, 160f.). Inwieweit das Geschlecht in der sozio-emotionalen Entwicklung eine Rolle spielt, wird im nächsten Abschnitt näher beleuchtet.

4.1.3 Geschlecht

Geschlechtliche Unterschiede sind bereits beim Thema Sprachenwicklung und dem Temperament der Kinder zur Sprache gekommen und es zeigt sich, dass dies kein irrelevanter Punkt für die kindliche Entwicklung ist. Nachfolgend werden weitere Aspekte aufgegriffen.

Gesellschaftliche Erwartungen die verschiedene Geschlechter betreffen, beeinflussen auch das soziale Verhalten. Die Vorstellungen über geschlechtsspezifisches Verhalten, die von Bezugspersonen aufgrund ihrer kulturellen Prägung ausgehen, prägen die Wahrnehmung von Jungen und Mädchen ab der Geburt. Somit sind die Erwartungen an das soziale Verhalten von Kindern von Anfang an geformt. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahrs entwickelt sich bei Kindern eine Vorstellung ihres eigenen Geschlechts. So bezeichnen sie sich bis zu ihrem dritten Lebensjahr sprachlich als Junge oder Mädchen (vgl. Jenni 2021, 159f.). In dieser Zeit entwickeln sich auch klare stereotype Vorstellungen, welche Eigenschaften das jeweilige Geschlecht aufweisen darf. Im Schulalter lockern sich diese stereotypen Sichtweisen jedoch wieder ein wenig. Nach der Empathie-/Systematisierungstheorie wird das weibliche Geschlecht als empathischer beschrieben, während das männliche Geschlecht mehr objektbezogen und analytisch sein soll. Diese Annahme wurde außerdem durch eine Studie, die Jenni O. in seinem Buchanbringt bestätigt. Es wurde jedoch ebenfalls festgestellt, dass die Annahme, Mädchen seien wesentlich hilfsbereiter als Jungen, auch nicht vollständig korrekt ist. Mädchen zeigen durch geschlechterstereotype Erziehungsmethoden häufiger prosoziales Verhalten als Jungen. Dies wird durch vermehrte Förderung und positive Verstärkung bei Mädchen erklärt. Jungen hingegen zeigen dieses Verhalten später in der Adoleszenz (vgl. ebd.).

Das Selbstwertgefühl kann ebenfalls mit dem Geschlecht der Person zusammenhängen. Bei Mädchen und Frauen ist der Selbstwert bis ins hohe Alter geringer als bei Jungen. Diese weisen konsistent ein höheres Selbstwertgefühl sowie eine hohe Erwartung für Erfolg und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auf. Betrachtet man geschlechtliche Unterschiede im Bindungsverhalten und Bildungsbedürfnis, ergeben sich dort keine Unterschiede und dies bestätigt die

Annahme, dass Bindung grundlegend ist. In Bezug auf das Bindungsverhalten unter Gleichaltrigen zeigen Mädchen vermehrt Interesse an sozialen Kontakten, kommunizieren offener und zeigen Interesse an den Problemen anderer Kinder. Jungen hingegen zeigen mehr Dominanzverhalten, sind eher an größeren Gruppen interessiert, teilen ihre Sorgen weniger und reagieren auf emotionalen Stress häufiger mit Humor (vgl. Jenni 2021, 161).

4.1.4 Emotionsregulation

Die Emotionsregulation ist dafür zuständig, welche Emotionen wir in welcher Intensität verspüren und wie wir uns in Situationen verhalten. In den ersten Lebensjahren eines Kindes lassen sich die Veränderungen in der Emotionsregulation deutlich beobachten. Während ein Kind im Säuglingsalter in erster Linie auf die Befriedigung seiner Bedürfnisse fokussiert ist, die sich auf die Nahrungsaufnahme, den Schlaf-Wach-Rhythmus und den Verdauungstrakt beschränken, ist ein Kind ab dem Alter von zwei Jahren schon wesentlich weiter. Die Emotionsregulation verändert sich von der externen Emotionsregulation zur Selbstregulation. Säuglinge sind noch erhöht auf die richtige Deutung der Bezugspersonen angewiesen und müssen erlernen ihre Emotionen zu regulieren. Im nächsten Schritt lernen sie ihre Emotionen durch Co-Regulierung zu kontrollieren und zu steuern. Dafür müssen sie vielfältige Emotionssysteme entwickeln und Bewältigungsstrategien erlernen. Schließlich sollten sie in der Lage sein, dies eigenständig zu schaffen und die Selbstregulierung zu erlangen (vgl. Kaiser 2020, 70f.). Im Alter von ca. zwei Jahren beginnen die Kinder sich vermehrt selbst zu regulieren. Piaget beschreibt den „A-nicht B-Fehler“. Im Säuglingsalter suchen die Kinder einen Gegenstand noch an der angenommenen Stelle. Mit dem Alter von zwei Jahren erweitert sich jedoch das Arbeitsgedächtnis und sie können sich an neue Verstecke erinnern. Sie sind ab diesem Alter aufmerksamer und es gelingt ihnen unter anderem Antworten zu unterdrücken (vgl. Jenni, 2021, 268f.). Durch die zunehmende Sprachentwicklung erweitern sich die emotionsregulierenden Fähigkeiten außerdem enorm, da Kinder zwischen 18.-24. Monat vermehrt ihre Gefühle und Befindlichkeiten durch Sprache zum Ausdruck bringen können. Die Bezugspersonen verhelfen Handlungs- und Verhaltensweisen zu entwickeln und mit den eigenen Emotionen sozialverträglich umzugehen. Komplett ausgebildet sind die Emotionsregulationsstrategien jedoch erst ab dem Alter von drei bis vier Jahren (vgl. Kaiser 2020, 72f.). Trotzdem gilt zu beachten, dass auch die Selbstregulation so wie bei vielen anderen Entwicklungsbereichen sehr variabel verlaufen kann. Kinder mit fortgeschrittenen kognitiven und motorischen Funktionen zeigen eine bessere Selbstregulation, als Kinder die in diesen Entwicklungsbereichen noch nicht so weit entwickelt sind. Außerdem sind

Mädchen aufgrund ihrer Genetik häufig schon weiter in ihrer Entwicklung und können ihre Impulse besser steuern. Jungs weisen dagegen eher einen Bewegungsdrang und weniger impulsive Kontrolle auf. Außerdem neigen sie eher dazu sich ablenken zu lassen (vgl. Jenni 2021, 268).

4.2 Umwelteinflüsse

Soeben wurden die individuellen Einflüsse der Kinder erläutert, die nicht immer vollständig frei von Umwelteinflüssen sind. Nachfolgend werden die Umwelteinflüsse deshalb noch näher aufgegriffen. Dies sind Themen wie die Familie und das Erziehungsverhalten der Eltern, Peers und soziale Kontakte sowie der sozioökonomische Status der Familie und die Feinfühligkeit der Bezugsperson.

4.2.1 Familie und Erziehungsverhalten

Die Familie eines Kindes und die Eltern schaffen das wesentliche Umfeld, das die Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung beeinflusst. Die Familie nimmt eine Vorbildfunktion ein, anhand derer ein Kind lernt, Emotionen wahrzunehmen und auf sie zu reagieren. Dies geschieht beispielsweise durch Gefühlsäußerungen oder Reaktionen der Eltern auf die Emotionen des Kindes. Eltern können dementsprechend durch ihr eigenes Vorleben beeinflussen, welche zwischenmenschlichen Beziehungen und Verhaltensmuster ein Kind für sich erlernt und welche Verhaltensweisen es als effektiv ansieht. Die Emotionen der Eltern helfen den Kindern somit, Informationen aus Interaktionen zu filtern und daraus neue Erkenntnisse für das eigene Verhalten zu ziehen. Kinder, die häufig positiven Gefühlen im häuslichen Umfeld begegnen, zeigen insgesamt vermehrt positive Emotionen und sind besser darin, die Gefühle anderer zu erkennen. Außerdem lässt sich eine erhöhte Sozialkompetenz feststellen (vgl. Siegler et al. 2021, 421ff.). Das Still-Face-Experiment zeigte, dass Kinder schon mit wenigen Monaten Emotionen wahrnehmen und sich Verhaltensweisen der Mütter merken. Zeigten die Mütter im Experiment keine Emotionen, ließ sich feststellen, dass dies bei den Kindern Stress auslöste. Studien zeigten jedoch, dass neben dem elterlichen Ausdruck von Emotionen ebenfalls die Sozialisation die emotionale Entwicklung der Kinder beeinflusst. Dies umfasst die Art und Weise, über Emotionen zu sprechen, sowie die Vermittlung von Normen und Werten. Werden Kinder und Kulturen unterschiedlicher Länder betrachtet, zeigt sich, dass jede Kultur ein unterschiedliches Verständnis für Emotionen aufbringt. Beispielsweise versuchen Mütter in China ihre Kinder davon

abzuhalten negative Emotionen zu zeigen. Wie Eltern mit den Emotionen des Kindes umgehen und dies vorleben, hängt somit auch von kulturell bevorzugten Verhaltensweisen ab. Das Verhalten der Eltern wirkt sich folglich auf die emotionale und soziale Kompetenz aus. Wird auf die Gefühle der Kinder eingegangen und diese bei der Bewältigung unterstützt, fördert dieses Verhalten die Kinder in ihrer Entwicklung und Stressbewältigung. Eine ablehnende Haltung, Aggressivität oder Drohungen hingegen führen zu einer geringeren sozialen und emotionalen Kompetenz (vgl. Siegler et al. 2021, 421ff.). Als besonders wirksam und entwicklungsfördernd haben sie bisher vier Interaktionsstrategien von Bezugspersonen hervorgehoben. Dies sind das prompte und feinfühliges Reagieren, eine vorausschauende emotionale Regulation durch die Eltern, das Spiegeln der kindlichen Emotionen sowie die Bereitstellung eines vorbildlichen Modells (vgl. Strohmmer et al. 2018, 169).

4.2.2 Peers und soziale Kontakte

Peers spielen, abhängig von der Altersgruppe, verschiedene Rollen und können sich in familiären, außerfamiliären oder institutionellen Umgebungen begegnen. Insbesondere im frühen und mittleren Kindesalter dienen Peers als bedeutende Partner für Spiel, Lernen und Sozialisierung. Die Erforschung von Peerbeziehungen begann in den 1930er Jahren, wobei der Fokus zunächst auf älteren Kindern und Jugendlichen lag. Erst in den 1980er Jahren wurde vermehrt auf die Untersuchung von Peerbeziehungen bei jüngeren Kindern eingegangen. Heutzutage ist in der Wissenschaft bekannt, dass Kinder bereits ab dem siebten Monat zwischen Erwachsenen und Gleichaltrigen unterscheiden können und eine Vorliebe für die Interaktion mit Kindern zeigen. Sie reagieren auf unbekannte Kinder weniger ängstlich als auf unbekannte Erwachsene. Ab dem zehnten Monat erkennen sie vertraute Personen und suchen bevorzugt den Kontakt zu Kindern, wenn beide Altersgruppen anwesend sind. Frühe Interaktionen umfassen Berühren, Betasten, das Teilen von Freude und Weinen. Kinder bevorzugen die Gesellschaft anderer Kinder und zeigen ein lebhafteres, exploratives und kreatives Verhalten im Vergleich zu Erwachsenen. Häufige Verhaltensweisen sind Beobachten, Anlächeln, Laute von sich geben, körperlicher Kontakt sowie Geben und Nehmen von Objekten (vgl. Schneider-Andrich, 2021, 65f.).

Peers werden nicht nur durch das gleiche Alter, sondern auch durch die Alterskohorte definiert, der ein Individuum angehört, wie z. B. Kleinkinder, Kinder oder Jugendliche. Die Gleichstellung unter Peers bezieht sich auf einen ähnlichen Entwicklungsstand, vergleichbare Fähigkeiten und eine Interaktion auf Augenhöhe sowie Gemeinsamkeiten in Sprache, Interessen, Herkunft,

kulturellem Hintergrund und Geschlecht. Regelmäßiger Kontakt zu Peers fördert die Fähigkeit von Kindern, ihr Verhalten aufeinander abzustimmen, Rücksicht zu nehmen und lösungsorientiert zu handeln. Es wurde nachgewiesen, dass regelmäßiger Kontakt mit Gleichaltrigen die sozialen Kompetenzen von Kindern bis ins Schulalter fördert. Der Kontakt mit Gleichaltrigen ermöglicht es Kindern, familiäre Erfahrungen zu verarbeiten, sie aus dem familiären Kontext zu lösen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Zudem können sich durch Peers Freundschaften entwickeln, die langfristig emotionale Stabilität bieten (vgl. ebd., 66 ff.).

Kinder zeigen je nach Persönlichkeitseigenschaften unterschiedliche Präferenzen der Gestaltung und Intensität ihrer sozialen Kontakte. Außerdem reagiert jeder Mensch anders stark und schnell auf stressige Situationen. Bereits junge Kinder unterscheiden sich in ihrer Extra- oder Introvertiertheit. Kinder die extravertiert sind, halten sich gerne in Gesellschaft von Kindern oder Erwachsenen auf, wohingegen introvertiertere Kinder ein zurückhaltendes Verhalten zeigen. So empfinden einige Kinder Situationen mit vielen Menschen als angenehm und blühen auf, die introvertierten Kinder strengt dieses wiederum eher an und sie empfinden es als unangenehm. Die Eigenschaften der Kinder lassen sich in vier Kategorien differenzieren, die ein Kind in sozialen Interaktionen aufweist.

- Dies sind *ungesellige Kinder*, die ein geringes Bedürfnis nach sozialen Kontakten haben und eine geringe Sorge vor Zurückweisung aufweisen.
- *Vermeidende Kinder* haben ebenfalls ein geringes Bedürfnis nach sozialen Kontakten, sind jedoch besorgt um Zurückweisung.
- *Schüchterne Kinder* haben ein hohes Bedürfnis nach sozialen Kontakten sind jedoch besorgt um Zurückweisung und zeigen vermehrt Interaktionen mit vertrauten Personen und weniger mit unvertrauten.
- *Gesellige Kinder* haben ein hohes Bedürfnis nach sozialen Kontakten und sind wenig besorgt vor Zurückweisung (vgl. Strohmer et al. 2018, 218f.)

Je nach Persönlichkeitstyp eines Kindes sollte also berücksichtigt werden, dass nicht jedes Kind den gleichen Profit aus sozialen Interaktionen zieht und unterschiedliche Bedürfnisse hat. Besonders im Kontext Kita bedeutet dies, dass ein Augenmerk auf die Persönlichkeitseigenschaften eines Kindes gelegt werden soll und Aufschluss über mögliches Verhalten gibt.

4.2.3 Sozioökonomischer Status

Um zunächst genauer auf den Faktor des sozioökonomischen Status einzugehen, wird dieser im Vorfeld kurz definiert.

„Der sozialwissenschaftliche Begriff „sozioökonomischer Status“ (SoS oder SES) beinhaltet eine Reihe von Merkmalen im Hinblick auf die Lebensumstände der Menschen. Zu diesen Merkmalen gehören z. B. formale Bildung und Schulabschluss, Ausbildung und Studium, Beruf und Einkommen sowie Wohnort und Eigentumsverhältnisse.“ (Habermann-Horstmeier 2017, 139)

Mit einem geringen sozioökonomischen Status gehen oft vermehrte Sorgen und Ängste einher, die Eltern und Familien belasten. Außerdem leiden Eltern durch die Belastung häufig unter psychischen Problemen. Begleitet wird dies oftmals durch ein beeinträchtigtes Familien- und Erziehungsklima, worunter Kinder leiden. Bei Kindern wirkt sich dies auf den Bildungsverlauf, den Gesundheitszustand, ihr Wohlbefinden und die Kompetenzentwicklung aus. Neben den genannten Risikofaktoren ist besonders die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen betroffen. Die kindlichen Bedürfnisse werden durch die finanzielle- und emotionale Belastung weniger beachtet und zudem bleibt unterstützendes Erziehungsverhalten häufig aus (vgl. Walper 2023 et al., 717/ Turani et al. 2022, 229).

Da eine Trennung der Eltern ein besonderes Risiko für die sozio-emotionale Entwicklung birgt und häufig mit finanzieller Belastung und weiteren Veränderungen einhergeht, wird dieses Thema ebenfalls hinzugezogen. Statistiken zeigen, dass in Deutschland zum Eintritt der Schule jedes dritte oder vierte Kind, je nach Wohnort getrennte Eltern hat. Bei vielen Kindern liegt eine Trennung jedoch schon bei der Geburt vor. Für Alleinerziehende besteht zudem ein vierfach höheres Armutsrisiko als für Paarfamilien. Es liegen Ergebnisse vor, die auf eine Vulnerabilität innerhalb der sozio-emotionalen Entwicklung und Trennung der Eltern mit entsprechenden Begleiterscheinungen verweisen. Doch auch wenn keine Trennung vorliegt, jedoch Unstimmigkeiten innerhalb einer Familie vorherrschen, neue Partner:innen in eine Familie kommen, stellt dies Herausforderungen für Kinder dar. Ein weiterer Risikofaktor ist Gewalt innerhalb der Familien, die vermehrt mit dem sozio-ökonomischen Status der Familie in Verbindung steht. Belegt ist, dass sich Gewalt auf die Lebenszufriedenheit, Lebensqualität und die emotionale Entwicklung auswirkt. Chronische Gewalt und Vernachlässigung zeigen sich als die größte Belastung und Verstärkung negativer Emotionen und deren Bewältigung (vgl. Walper et al. 2023, 717).

4.2.4 Feinfühligkeit der Bezugsperson

Das Erkennen und das Befriedigen der kindlichen Bedürfnisse ist für Kinder der Schlüssel zu einer gesunden Entwicklung. Mary Ainsworth definierte die Feinfühligkeit der Bezugsperson des Kindes als besonders bedeutsam. Auch wenn früher hauptsächlich der Fokus auf die Beziehung zwischen Kind und Mutter gelegt wurde, weiß man heute, dass Väter die Rolle der primären Bezugsperson ebenfalls erfüllen können und wichtig für die Entwicklung des Kindes sind. Mary Ainsworth entwickelte damals ein Konzept zur Feinfühligkeit, das definiert welche Aspekte wichtig für den Aufbau einer sicheren Bindung sind. Dies benannte sie in Wahrnehmung, Interpretation, Promptheit und Angemessenheit der Bezugsperson.

- Die „Wahrnehmung“ schließt die gerichtete Aufmerksamkeit auf das Kind und das Erkennen von Signalen sowie die sichergestellte Verfügbarkeit für das Kind ein.
- Die „Interpretation“ meint das richtige Erkennen und Deuten der kindlichen Signale, dies ist die Voraussetzung, um diese störungsfrei wahrzunehmen und sich in das Kind einfühlen zu können.
- Die „Promptheit“ meint den zeitlichen Rahmen, in dem die Bezugsperson auf die Signale des Kindes reagieren sollte. Dieser variiert je nach Alter des Kindes.
- Die „Angemessenheit“ meint entsprechend so reagieren, dass es sich effektiv auf das Kind auswirkt und dem Kind verhilft seine Bedürfnisse angemessen zu stillen (vgl. Zemp et al. 2019, 8f.).

Wie bereits bei der Darstellung der Bindungstheorie erwähnt, verinnerlichen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung innere Arbeitsmodelle. Die beständige Erfahrung eine sichere Basis zu haben, gibt den Kindern nach und nach die Möglichkeit unabhängiger zu werden. Jedoch nur wenn den Bedürfnissen der Kinder umfangreich Rechnung getragen wird. Die Feinfühligkeit der Bezugsperson bildet die interaktionale Grundlage für eine positive Entwicklung der Bindung, die den Kindern zur Ich-Stärkung, Selbstregulationsfähigkeit und Entwicklung sozialer Kompetenzen verhilft (vgl. Posawatz et al. 2021, 104).

5 Kindliche Entwicklung und institutionelle Betreuung: Studienlage

Stellt man Recherche und Auswertung verschiedener Studien zum Thema Kinderbetreuung im Alter von 0-3 Jahren an, fällt auf, dass die meisten Studien einige Jahre zurückliegen und schwer miteinander zu vergleichen sind. Dies hängt von den Stichprobengrößen, Erhebungsinstrumenten und dem Ziel der Erhebung ab. Außerdem überschneiden sich viele Studien innerhalb der Altersklassen oder erforschen erst ab dem Alter von 3 Jahren, da die Daten durch eine kurze Betreuungsdauer häufig nicht repräsentativ sind. Im folgenden Schritt wird der Versuch unternommen, einen Überblick über die Studienlage zu schaffen sowie Vergleiche zu ziehen. Insgesamt soll durch die Darstellung der Studienlage auf aktuelle Themen verwiesen und herausgearbeitet werden, welche Befunde häufiger vorkommen. Um die Studienergebnisse möglichst übersichtlich darzustellen, sind diese in drei Themenbereiche aufgeteilt. Dies sind zum einen Studien, die die Stressforschung aufgegriffen haben, Studien zur Qualität in Kitas, sowie Studien zu den allgemeinen Zusammenhängen sozio-emotionaler Entwicklung und Betreuung in Kindertagesstätten. Allerdings muss betont werden, dass eine vollständige Trennung nicht immer möglich ist und Überschneidungen in den Themen bestehen. Da viele Studien ein breites Spektrum aufweisen und zum Teil mehrere der unterteilten Themen untersucht haben, werden diese innerhalb der Themenschwerpunkte wiedergegeben. Weitere Angaben zu den Daten der Studien sind tabellarisch im Anhang zu finden. Die NUBBEK- Studie, sowie die NICHD-Studie sind sehr viel zitierte Studien und stechen durch ihre hohe Stichprobengröße hervor. Da die Studien sehr bekannt sind und viel Ansehen haben, werden diese für den Vergleich hinzugezogen. Bevor näher auf die Themenschwerpunkte eingegangen wird, werden im Vorfeld die wesentlichen Daten der einschlägigen Studien dargestellt.

Die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) wurde 2012 von einer Gruppe von Studienpartnern durchgeführt und verfolgte das Ziel einen umfassenden Einblick in die Qualität der Kindertagesstätten zu geben. Insgesamt haben 1956 Familien teil, deren Kinder untersucht wurden. Von den 1956 Kindern nahmen 377 Kinder an der Studie teil, die zu dem Zeitpunkt die Krippe von 0-3 Jahre besucht haben. 54 Kinder hatten davon einen russischen Migrationshintergrund. Die Daten wurden in Form zweier Erhebungsformate ausgewertet. Dies war zum einen, eine mehrstündige Familienerhebung durch ein Interview der Mütter in Kombination mit einem schriftlichen Fragebogen. So wie zum anderen Einschätzungen und Testungen zum Bildungs- und Entwicklungsstand durch die Mütter (siehe Tabelle 4) (vgl. Tietze et al. 2012, 4ff.).

Die NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (NICHD) wurde von 1991-2007 in den USA vom National Institutes of Health (NIH) in den USA durchgeführt. Ziel der Studie war die Erforschung der Zusammenhänge zwischen kindlicher Entwicklung, außerfamiliärer Betreuung und familiären Faktoren. Untersucht wurden 1300 Kinder von der Geburt bis zur 6. Klasse. Die Kinder wurden während der Studienlaufzeit wiederholt mit unterschiedlichen Entwicklungstest untersucht sowie von Eltern, Fachkräften und Personen aus ihrem näheren Umfeld bewertet (siehe Tabelle 3) (NICHD Early Child Care Research Network 2006,4ff.).

5.1 Studien zur Stressforschung

Auch Ahnert et al. forschten zu den Zusammenhängen der Mutter-Kind Bindung, negativen Emotionen und den Cortisol-Erhöhungen während des Übergangs in die Kinderbetreuung. Rund 70 gesunde Kinder der Berliner Mittelklasse nahmen an der Untersuchung teil. Diese wurden alle bis zum Zeitpunkt der Untersuchung im häuslichen Umfeld von ihren Müttern betreut und befanden sich in einem Alter zwischen 11 und 20 Monaten. An der Erhebung nahmen zusätzlich 37 Berliner Kindertagesstätten teil, die zwischen 70 und 120 Kinder in einem Zeitraum zwischen 6 – und 18 Uhr betreuten. Die Kinder wurden im Durchschnitt ca. 30 Tage von ihren Müttern eingewöhnt. Untersucht wurden dabei die Cortisolwerte der Kinder. Gemessen wurde am 1,5 und 9 Tag der Eingewöhnung sowie nach 5 Monaten. Ebenfalls wurde das Temperament der Kinder untersucht. Dies ergab jedoch keinen Einfluss auf die Ergebnisse (vgl. Ahnert et al. 2004, 641f.). Durch Verhaltensstörungen und erhöhte Cortisolwerte zeigte sich, dass die Eingewöhnung Stress in den Kindern auslöste. Außerdem waren die Kinder in der Trennungsphase wesentlich schlechter gestimmt als in der Eingewöhnung mit der Mutter. Sowohl in Gegenwart der Mutter in der Kindertagesstätte als auch zuhause stieg der Cortisolwert der Kinder weiter an und blieb auch nach 5 Monaten höher als zuhause. Außerdem zeigten die Kinder während des Übergangs in die Kita eine geringere Bindungssicherheit, die sich durch ein hohes Arbeitspensum der Mutter und die neue Situation erklären ließ (vgl. ebd.,643ff.).

Die Trive by Three- Studie ist eine norwegische randomisierte Cluster-Kontrollstudie, die Auswirkungen der Prozessqualität auf die psychische Gesundheit und Entwicklung von Kindern legt. Im Folgenden werde ich Ergebnisse einer Studie wiedergegeben, die anhand dieser Studie eine Teilstichprobe durchführte. Diese führte Erhebungen in Form von Speichelproben bei Kindern durch und beobachtete die Cortisolaktivität innerhalb eines Betreuungsjahres bei Kindern. Untersucht wurden 157 Kinder, deren Proben im September, Januar und Juni 2018 und 2019 entnommen wurden (vgl. Nystad et al. 2022, 155ff.). Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 12 und 35 Monate alt. Zusätzlich wurden Fragebögen und Skalen zur Bewertung des Wohlbefindens eingesetzt. Die Erhebungen zeigten eine signifikante Zunahme des Cortisolspiegels während des ersten Betreuungsjahres, insbesondere am Abend. Vergleiche ergaben, dass dieses Muster den Werten von Vorschulkindern ähnelte und deutete drauf hin, dass die Stressaktivierung von Kindern in der Kinderbetreuung zunimmt. Die Analyse des Cortisolspiegels zu Hause ergab deutliche Schwankungen mit Tages- und Monatszeiten. Außerdem zeichneten sich unterschiedliche Profile im Vergleich zur Kinderbetreuung ab. Es wurde darauf hingewiesen, dass häusliche Veränderungen im Laufe des Jahres, wie möglicherweise zunehmender Stress, die Kinder daran hindern könnte, am Ende des Tages zu Hause zu entspannen. Elterliche Betreuungspraktiken und saisonale Veränderungen könnten ebenfalls eine Rolle spielen. Bei Kindern die am Abend erhöhte Cortisolwerte aufwiesen, wurde angenommen, dass Eltern den Kindern im Laufe des Jahres weniger Aufmerksamkeit zukommen ließen (vgl. ebd.). Bei Kindern die erhöhte Cortisolwerte und ein geringeres Wohlbefinden aufwiesen, wird angenommen, dass dies auf eine allostatiche Belastung zurückzuführen ist. Die Studie macht darauf aufmerksam, dass sowohl die Eltern als auch die Betreuungspersonen eine wichtige Unterstützung bei der Regulierung von Stress für die Kinder leisten. Kinder, die weniger aktiv waren, wiesen vermehrt höhere Cortisolwerte auf. Dies gab Anlass einen Zusammenhang zwischen der Ansammlung von Stress und geringerer Aktivität des Kindes zu vermuten. Kinder mit erhöhtem Stressempfinden benötigen möglicherweise mehr Unterstützung, um mit anderen Kindern in positive Interaktion zu treten. Es ergab sich außerdem die Annahme, dass das Wohlbefinden der Kinder in der Kinderbetreuung in engem Zusammenhang mit der Cortisolaktivität steht und die erhöhten Cortisolwerte im Laufe des Jahres mit der Kinderbetreuung in Verbindung gebracht werden könnten. Zu berücksichtigen gilt, dass es bei der Studie keine Kontrollgruppe von Kindern gab, die rein familiär betreut wurden. Diesbezüglich kann kein sicherer Zusammenhang zwischen der Cortisolaktivität und der Kinderbetreuung hergestellt werden. Zur Auswertung und Interpretationen der Daten muss außerdem berücksichtigt werden, dass

ein Großteil der Kinder in Mittelschichtfamilien lebte, die Nahrungsaufnahme nicht berücksichtigt werden konnte, sowie die Tageslichtexpositionen. (siehe Tabelle 1) (vgl. ebd.)

Die StimtS- Studie nahm bei ihren Erhebungen im Zeitraum von April 2016 bis März 2018 das kindliche Wohlbefinden in der Kita von 140 Kindern im Alter zwischen 12 und 36 Monaten in den Fokus. Untersucht wurden dafür die pädagogische Qualität, kindliches Temperament, der Bindungsstatus zur Fachkraft, Gruppenorganisationsformen und die Cortisolwerte der Kinder.

Um die biologischen und physiologischen Aspekte des kindlichen Wohlbefindens zu erfassen, wurde der Speichel der Kinder entnommen und der Wert des Stresshormons Cortisol bestimmt. Dieser wurde an zwei Tagen viermal pro Tag gemessen. Da die Cortisolproben sehr fehleranfällig waren, lagen nur von ca. der Hälfte der teilnehmenden Kinder Daten zur Auswertung vor. Aus den Daten konnten drei Typen bestimmt werden, die einen ähnlichen Verlauf im Cortisol Auf- und Abstieg zeigten.

- Typ 1 zeigt morgens einen sehr hohen Cortisolwert, der vormittags leicht ansteigt und zum Abend kontinuierlich sinkt.
- Typ 2 weist chronischen Stress auf, der sowohl abflacht als auch im Tagesverlauf ansteigt.
- Typ 3 weist Werte auf, die auch in anderen Studien beobachtet werden konnten. Bei diesem Typ sinkt der Cortisolwert am Vormittag und steigt am Nachmittag wieder an.

Die Studie konnte jedoch nicht bestimmen, womit der Anstieg am Nachmittag zusammenhing. Vermutet wurde ein erhöhtes Stressempfinden am Nachmittag oder ein Zusammenhang mit dem Mittagsschlaf (vgl. Viernickel et al. 2018, 20f.). Weitere Erkenntnisse zur Bindungsqualität in den Kitas ergaben, dass neben der Bindung, die ein Kind zu seinen Eltern hat, auch eine Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften wichtig ist, die eine Bindungsfunktion erfüllt. Mehr als die Hälfte der Kinder konnte nach dem Attachment Q-Sort als sicher gebunden eingestuft werden. Die pädagogische Qualität ist in dieser Berliner Studie im Verhältnis zu älteren Studien gut ausgefallen. Die Mehrheit erreichte eine mittlere Qualität, einige Kitas sogar gute bis ausgezeichnete. Die Studie stellte außerdem fest, dass sich Gruppenorganisationsformen schwer voneinander differenzieren ließen und die Ausführung in der Praxis zwischen geschlossenen, teil-offener und offener Arbeit stark variere. Vorschlag der Studie: Ein Modell mit mehreren Indikatoren müsste existieren, anhand dessen Einrichtungen ihre Gruppenorganisationsformen besser einordnen können und so Transparenz für Eltern und Mitarbeitende erzeugen (siehe Tabelle 2) (vgl. Viernickel et al. 2018, 22ff.).

Fazit

Zieht man Vergleiche innerhalb dieser drei Studien, lässt sich die Thrive by Three Studie mit dem Erhebungsformat der Studie von Ahnert et al. vergleichen. Die Kinder in der Thrive by Three- Studie waren jedoch etwas älter. Beide Studien entnahmen zu Beginn Speichelproben, wobei die Thrive by Tree- Studie häufiger Proben entnahm. Gleich waren die Untersuchungen weitere 5 Monate später. Beide Studien stellten fest, dass die Cortisolwerte weiterhin erhöht waren oder anstiegen. Die STIMTS Studie lässt sich nicht vollwertig mit den anderen Studien vergleichen, da diese vermehrt den Fokus auf Tagesprofile der Kinder legte. Sie wertete unterschiedliche Typen aus. Insgesamt zeigten jedoch alle Studien, dass der Übergang in die Kinderbetreuung Stress bei den Kindern auslöste. Dies wurde durch Erhebung des Cortisolwertes der Kinder festgestellt. Die einzelnen Studien ziehen jeweils weitere Merkmale der Kinder herbei. Sowohl die Studie von Ahnert et al. als auch die STIMTS- Studie deuten auf die Relevanz der Bindung hin, die ein Kind benötigt, um den Stress wieder abzubauen. Anhand der vorgenommenen Recherche kann das Fazit gezogen werden, dass Cortisolhebungen viel Aufschluss über den kindlichen Zustand geben könnten, jedoch noch nicht ausreichend erforscht sind. Außerdem sollten vermehrt Längsschnittstudien durchgeführt werden die Kinder auch über die Betreuungsdauer von fünf Monaten hinaus untersuchen. Die weiteren Erhebungsformate wurden nicht vollständig berücksichtigt, da sie nicht miteinander vergleichbar sind.

5.2 Studien zur Qualität in Kitas

Die NICHD- Studie entwickelte das Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Dies sind standardisierte Beobachtungsverfahren, anhand derer verschiedene Komponenten zur Qualität in Kitas untersucht werden können. Diese greifen die Interaktionsqualität in Kleingruppen, das Verhalten der Fachkräfte, die kindliche Perspektive sowie einige weitere Dimensionen auf, anhand derer Qualität beurteilt werden kann. Heute werden diese standardisierten Beobachtungsverfahren bei vielen Untersuchungen eingesetzt (vgl. Reinders et al. 2022, 495) Die NICHD- Studie wertete im Bereich Qualität die nachfolgende Ergebnisse aus.

Kinder, die Einrichtungen besuchen, die die Qualitätsstandards erfüllten, wiesen ein besseres Sprachverständnis sowie weniger Verhaltensprobleme auf als Kinder, die in Einrichtungen betreut wurden, die diese nicht erfüllten. Einen größeren Faktor als die Qualität der Kita stellte in diesem Bezug jedoch die Familie dar, da Kinder dort wesentlich mehr Zeit verbringen und Eltern als Vorbild betrachten. Außerdem waren die meisten Kinder in den ersten drei Lebensjahren

bei hoher Qualität kognitiv und sprachlich besser entwickelt. Die Betreuung in kleinen Gruppen sowie ein höherer Erzieher: innen- Kind- Schlüssel ließ auch eine bessere Entwicklung der Kinder und Betreuungsqualität feststellen. In den sozialen Kompetenzen hielt die Studie fest, dass Kinder, die eine höhere Qualität der Kinderbetreuung erlebten im Alter von zwei und drei Jahren etwas kooperativer und gehorsamer waren und weniger aggressives Verhalten zeigten. Bei niedrigerer Betreuungsqualität neigten die Kinder zu einer unsicheren Bindung zur Mutter, jedoch nur wenn diese in den Interaktionen mit ihren Kindern weniger sensibel waren. Eine hohe Betreuungsqualität führte außerdem zu mehr positiven Interaktionen bei Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren (vgl. Tietze et al. 2012, 8ff.).

Die Nubbek Studie hielt fest, dass sich die Rahmenbedingungen für Kinder im Alter unter zwei Jahren in altersgemischten Gruppen besser gestalten. Außerdem wurde festgestellt, dass die Prozessqualität in altershomogenen Gruppen besser als in altersgemischten Gruppen ist. Vor- und Nachbereitungszeit in der Krippe sind nicht so hoch wie in den anderen Gruppen. Erzieher:innen, die mit jüngeren Kindern arbeiten, drücken zudem ein höheres Wohlbefinden aus. Die pädagogische Prozessqualität, die anhand von unterschiedlichen Bewertungsbögen ausgewertet wurde, liegt in der AFB mit über 80 Prozent im Bereich der mittleren Qualität. Insgesamt zeigt sich die Qualität jedoch als unbefriedigend und es fehlen Richtlinien, die festhalten welches Qualitätsniveau eine Kita mindesten sicherstellen sollte. Die Betreuungssettings innerhalb der Familien stellen sich sehr unterschiedlich dar. Dies hing von Familien- und Bildungsstand, Einkommen und Erwerbstätigkeit ab sowie Wohlbefinden der Mütter, Erziehungsziele und Rollenbilder. Die Prozessqualität fiel besser aus, wenn Mütter einen höheren Bildungsstand aufwiesen (vgl. ebd.) Bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der AFB und Qualität des Familiensettings in Verbindung mit den Bildungs- und Entwicklungsständen der Kinder zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen Entwicklung und Familienmerkmalen wesentlich stärker ist als zur AFB. Die Zusammenhänge bei Kindern im Alter von bis zu Zweijährigen lassen sich durch die kurze Betreuungsdauer aufgrund des Alters nur schwer erfassen und schwer erkennen. Insgesamt ließ sich bei den zweijährigen Kindern kein Unterschied im Bildungs- und Entwicklungsstand feststellen, der mit der Art der Betreuung zu tun hatte. Frühere AFB lässt jedoch bei älteren Kindern im Bereich Kommunikationsverhalten und Alltagsfertigkeit bessere Entwicklungskennwerte feststellen. Ein wichtiger Faktor ist außerdem die Haltung gegenüber der AFB. Es zeigt sich eine bessere Prozessqualität, wenn Eltern die Verantwortung für Bildung und Entwicklung der Kinder nicht nur der AFB überlassen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sollten schon früh AFB in Anspruch nehmen um ihre Kinder optimal zu fördern. Besondere Kitas mit großem Migrationsanteil weisen jedoch eine schlechtere

Prozessqualität auf. Der Segregation sollte vermehrt entgegengewirkt werden und besonders Kitas mit hohem Migrationsanteil benötigen mehr Förderung (vgl. Tietze et al. 2012, 8ff.).

Die HiSKiTa-Studie (Professionelles Handeln im System – Perspektiven pädagogischer Akteur:innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen) konzentriert sich auf zwei zentrale Forschungsfragen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Diese wurden durch qualitative Interviews und Gruppendiskussionen mit 128 pädagogischen Akteur:innen aus dem Bereich untersucht. Durch die Untersuchungen wurden folgende zentrale Ergebnisse deutlich. Die Fachkräfte erleben es als einen „Spagat“ zwischen ihren professionellen Ansprüchen und den Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen. Dieses Spannungsverhältnis lässt Hektik, Druck und Zerrissenheit entstehen. Was sich wiederum auf die Zufriedenheit der Fachkräfte auswirkt und zu Überlastungen führt. Durch die überlastende Situation werden Bildungsangebote eingeschränkt und die Trias Betreuung, Bildung und Erziehung konkurrieren untereinander (siehe Tabelle 5) (vgl. Klusemann et al. 2020 30ff.).

Das Resultat ist häufig lediglich die Erfüllung der Aufsichtspflicht. Werden Fachkräfte ihren professionellen Ansprüchen gerecht, sind sie zufrieden. Die große Ressourcenknappheit führt jedoch zu Überlastung, wirkt sich auf die Zufriedenheit des Personals aus und führt zu physischer und psychischer Belastung. Durch die belastenden Situationen sind Fachkräfte häufig gereizt, ungeduldig, erleben hohe Stresszustände und das Konfliktpotential erhöht sich. All dies betrifft nicht nur die Erzieher:innen, sondern ebenso die Kinder. Die individuellen Bedürfnisse können häufig nicht berücksichtigt werden und schränken die Kinder somit in ihrem Autonomieerleben ein. Kinder müssen häufig restriktives Handeln der Erzieher:innen erfahren, dass sich durch lautes Sprechen, knappe Sätze, direktere Ansprachen sowie Schimpfen, Beschämen und Genervt-Sein auswirkt. Durch die Überlastungssituationen kommt es zu Personalausfällen, die eine ständige Neuordnung in der personellen Besetzung erfordern. Für die Kinder bedeutet dies einen ständigen Wechsel der Bezugspersonen und erschwert somit den Aufbau stabiler Teamstrukturen und verlässlichen Beziehungen (vgl. ebd).

An der DKLK- Studie 2023 vom Deutschen Kitaleitungskongress nahmen bundesweit 5387 Kitaleitungen teil. Ein Teil der Befragung bezog sich auf den Personalstand in den Einrichtungen. Die weiteren Erhebungen stellten sich als nicht relevant für diese Thesis dar. Der Altersschnitt der Leitungen war zwischen den 30–50 Jährigen sehr ausgeglichen verteilt, Leitungen im Alter Ü50 waren in dieser Umfrage ein wenig mehr vertreten. Die Altersgruppe der unter 30-Jährigen bildete den geringsten Teil. Es ist zu berücksichtigen, dass dies geschätzte Werte

der Leitungen sind und nicht sichergestellt werden kann, dass alle Fachkräfte das gleiche Verständnis von einer Fachkraft- Kind- Relation aufbringen. Wissenschaftlich empfohlen ist eine Fachkraft-Kind- Relation von einer pädagogischen Fachkraft auf 3 Kinder. Der Mittelwert der Befragung lag bei einer Relation von (1:5,2) darunter. 63,9% gaben eine schlechtere Fachkraft-Kind- Ration an. Außerdem zeigte sich, dass die Mehrheit der Befragten Fehlzeiten und Krankenschreibungen auf die Arbeitsbelastung der Fachkräfte zurückführten. 2022 stimmten 39,4% bei dieser Frage mit „trifft voll und ganz zu“, 2023 erhöhte sich dies auf 51,8%.

Frage 23

Wie schätzen Sie die konkreten Auswirkungen des Personalmangels in Ihrer Kita auf folgende Bereiche ein?

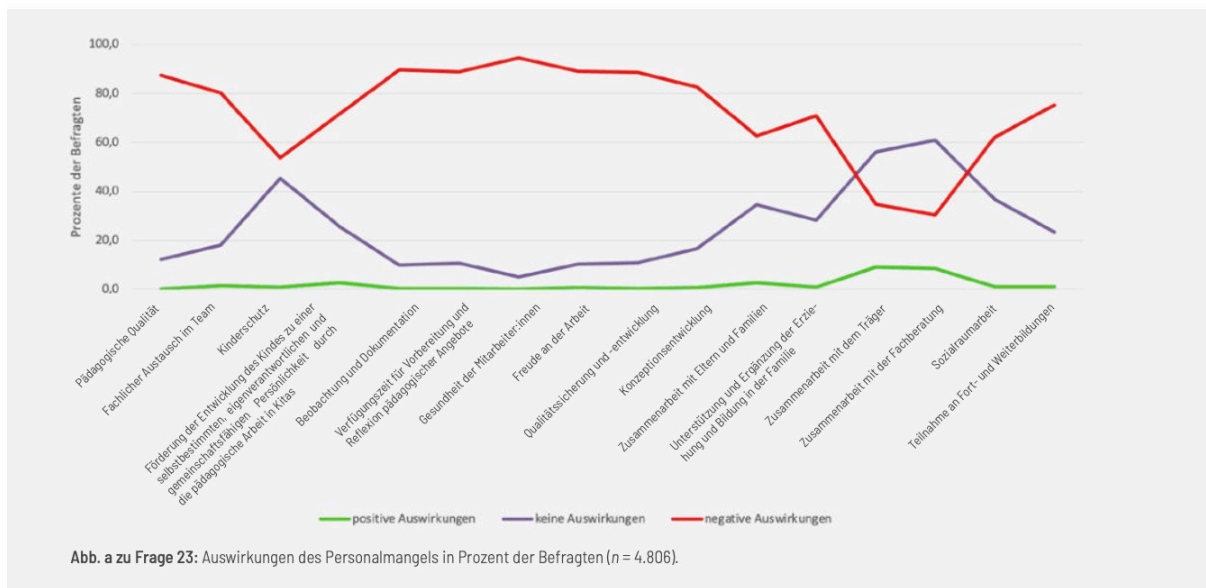


Abb. a zu Frage 23: Auswirkungen des Personalmangels in Prozent der Befragten (n = 4.806).

Abbildung 4: Auswirkungen des Personalmangels (Leipnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2023, 30)

In der Abbildung zeigte sich, dass die Fachkräfte durch den Personalmangel überwiegend negative Auswirkungen feststellen. Die Fachkräfte sollten die Auswirkungen in negative, neutrale und positive Auswirkungen einordnen. 72,7 % bewerteten die Auswirkungen als negativ, 25,3 % erkannten keine Auswirkungen und 2,0 % gaben positive Auswirkungen an.

Besonders erwähnenswert an dieser Stelle sind die Bereiche, in denen die Fachkräfte negative Auswirkungen durch Fachkräftemangel feststellen. Für die Gesundheit der Mitarbeiter:innen stimmen 94,7 %, Beobachtung und Dokumentation mit 89,7%, Qualitätssicherung- und Entwicklung mit 88,7% und die pädagogische Qualität für die 87,5 % der Fachkräfte mit negativen Auswirkungen abstimmt (siehe Abb. 4). Aufgrund unterschiedlicher Einrichtungs- und Gemeindegrößen konnten keine Zusammenhänge nachgewiesen werden. Somit stellen die

genannten Auswirkungen möglicherweise für alle Einrichtungen ein Risiko dar (siehe Tabelle 6) (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2023, 24ff.).

Fazit

Die beiden Studien zeigen zwar keine identischen Ereignisse, jedoch kommen beide zu dem Ergebnis, dass der Personalmangel negative Folgen für Kinder und Fachkräfte mit sich bringt. Dabei stellten die Studien unterschiedliche Risikofaktoren dar. Die Qualität in den Einrichtungen bildet einen großen Einflussfaktor für die Förderung und Entwicklung der Kinder. Besonders die Betreuung in kleinen Gruppen und einem höheren Erzieher:innen -Kind- Schlüssel ist von Bedeutung. Außerdem ergaben die Studien, dass die Betreuung in Kitas aufgrund der aktuellen Situation häufig auf die Aufsichtspflicht reduziert ist und Förderung nicht gewährleistet werden kann.

5.3 Studien zur sozio-emotionalen Entwicklung

Die NICHD-Studie ergab, dass Kinder, die bis zum 15. Monat familiär betreut wurden, keine Unterschiede in ihrer Bindungssicherheit im Vergleich zu Kindern aufwiesen, die bereits ab diesem Alter in der AFB betreut wurden. Die Betreuung zeigte keinen Einfluss auf die Bindung, sondern nur die Feinfühligkeit der Mutter wurde als entscheidend eingestuft. In Kombination mit einer geringen Betreuungsqualität wurde eine schlechtere Bindung jedoch verstärkt. Diese Kinder waren häufig unsicher gebunden. Die Studie konnte feststellen, dass eine qualitativ hohe AFB mit besseren kognitiven und sprachlichen Werten in Zusammenhang gebracht werden konnte. Die Kinder zeigten durch einen frühen Beginn der AFB zum einen zwar eine positiv kognitive Entwicklung. Eine hohe Anzahl an Betreuungsstunden erwies sich zum anderen jedoch im Sozialverhalten und externalisierenden Verhaltensweisen gegenüber Gleichaltrigen als negative Auswirkung. Bei der Follow-up Untersuchung 15 Jahre später wurde bestätigt, dass eine hohe Qualität in der Betreuung besonders bei Jugendlichen positive kognitive Fähigkeiten sicherstellte. Wurden diese jedoch schon in den frühen Lebensjahren über einen langen Zeitraum unter der Woche betreut, wiesen sie impulsive und dysfunktionale Risikobereitschaft auf (vgl. Zemp et al. 2019, 25f.).

Die Ergebnisse der Nubbek Studie zeigten, dass der Bildungs- und Entwicklungsstand um ein Vielfaches mehr von den Familienmerkmalen abhängig war, als von den Settings der AFB. Bei zweijährigen Kindern zeigen sich sehr geringe Zusammenhänge die statistisch nicht gesichert

werden können. Bei Kindern im Alter von vier Jahren konnten jedoch stärkere Zusammenhänge zwischen der Qualität der AFB und dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder festgestellt werden. Die Ergebnisse lassen sich möglicherweise damit erklären, dass jüngere Kinder durch einen kürzeren Betreuungszeitraum wesentlich weniger Erfahrungen sammeln konnten. Ein früher Eintritt in die Kita zeigte bei den Zweijährigen insgesamt bessere Entwicklungswerte in Kommunikationsverhalten und den Alltagsfertigkeiten unabhängig von der pädagogischen Qualität in der Kita und Familie (vgl. Tietze et al. 2014, 11f.).

In einer Studie der Technischen Universität in Braunschweig wurde zu „Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhaltens und schulischer Leistung im Jugendalter“ geforscht.

In dieser Studie wurde ein breites Spektrum von Aspekten im Zusammenhang mit der frühkindlichen Betreuung und ihren Langzeitwirkungen auf das Jugendalter untersucht. Ziel der Untersuchung war es, die Verteilung von innerfamiliärer und AFB, Unterschiede zwischen verschiedenen Familien und den Einfluss des Betreuungsumfangs auf die Entwicklung von Kindern zu erheben. Des Weiteren sollte herausgefunden werden, wie der sozioökonomische Status, das Eintrittsalter in die AFB und andere Faktoren mit den Langzeitwirkungen in Verbindung stehen. Die Forscherinnen und Forscher nutzten für ihre Erhebungen Interviews und standardisierte Fragebögen um Daten von Familien zu sammeln, deren Kinder im Durchschnitt etwa 4,1 Jahre alt waren. Die Untersuchung erfolgte in 17 zufällig ausgewählten Kindertagesstätten in Braunschweig innerhalb derer 280 Stichproben erfasst werden konnten. Um die frühkindliche Betreuung vollständig zu erfassen, wurden die Bezugspersonen der Kinder befragt, die ihre Betreuung bis zu einem Alter von drei Jahren übernommen hatten. Kinder, die weniger als 10 Stunden wöchentlich AFB erhielten, wurden in der Studie als elterlich betreut klassifiziert. Die Studie kam zu folgenden Ergebnissen: Jugendliche, die AFB wurden, zeigten vermehrt psychische Auffälligkeiten im Vergleich zu denen, die von ihren Eltern betreut wurden. Auffällige Werte zeigten Jugendliche mit alleinerziehendem Status. Kinder aus alleinerziehenden Familien, die außerfamiliär betreut wurden, zeigten mehr psychische Auffälligkeiten sowie Werte des Risikoverhaltens und der Schulleistungen. Dem muss man hinzufügen, dass Kinder von AZ tendenziell häufiger AFB werden. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund scheinen von AFB zu profitieren. Dies könnte auf die frühzeitige Integration in die deutsche Kultur zurückzuführen sein. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein früher Eintritt in die AFB mit einem erhöhten Risiko für psychische Auffälligkeiten verbunden ist und vor allem negative Effekte in Bezug auf das Eintrittsalter bestehen (siehe Tabelle 7) (vgl. Schulz et al. 2020, 102ff.).

Eine Studie, durchgeführt von der Universität in Turin, Italien forschte zum Thema "*Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio- Emotional Wellbeing*". An dieser Studie nahmen 40 Kindertagesstätten Norditaliens teil. Darunter befanden sich 223 Pädagog:innen sowie 563 Kinder im Alter zwischen 12 und 37 Monaten. Ausgewertet wurde anhand mehrerer Instrumente. Im Hinblick auf eine zunehmende AFB, erhöht sich auch die Anzahl an Bezugs- und Bindungspersonen, die ein Kind hat. Die Studie hat den Fokus auf Mehrfachbindungen gelegt und untersucht welche Qualität außerfamiliäre Bindung aufweist und welche Auswirkungen diese auf die kindliche Entwicklung haben können. Analysiert wurde, welchen Einfluss die emotionale Kompetenz der Erzieher:innen bei der Förderung der sozioemotionalen Sicherheit und des Wohlbefindens des Kindes in der Kindertagesstätte hat. Da die sozial-emotionale Kompetenz sich bereits in der frühen Kindheit entwickelt, tragen Erzieher:innen durch die immer früherer AFB ebenfalls einen wichtigen Teil zur Entwicklung bei. Zentrale Ergebnisse der Studie waren:

Die Pädagog:innen beschrieben ihren Umgang mit den Kindern in der Mehrheit mit dem Coaching- Stil, dieser unterstützt die Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung. Die Pädagog:innen sind sich ihrer Aufgabe bewusst und erkennen wie relevant die Förderung der emotionalen Entwicklung ist. Sie geben an mit Traurigkeit besser umgehen zu können als mit Wut. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Pädagog:innen bei externalisierenden Verhaltensweisen wie Wut häufig auf mehrere Kinder gleichzeitig eingehen müssen. Zudem zeigte die Untersuchung, dass es Fachkräften, die einen guten Umgang mit eigenen Emotionen haben Kinder auch besser unterstützen können. Es konnten keine Zusammenhänge zwischen der Berufsausbildung, dem Bildungsstand oder der Berufserfahrung gezogen werden. Die Studie erkennt jedoch Bedarfe der spezifischeren Schulung zur kindlichen Entwicklung und zur emotionalen Selbstwirksamkeit der Pädagog:innen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Coaching- Stil wirksam auf die Bindungssicherheit der Kinder auswirkt. Zudem zeigen Kinder mit sicherer Bindung zu den Erzieher:innen überwiegend prosoziales Verhalten, wohingegen unsicher gebundene Kinder eher negative externalisierende Verhaltensweisen zeigen. Der Coaching-Stil der Erzieher:innen korreliert positiv mit den sozialen Fähigkeiten der Jungen. Bei den Mädchen zeigen sich jedoch keine großen Auswirkungen. Es wird angenommen, dass dies damit zu erklären ist, dass Mädchen insgesamt über eine höhere sozio-emotionale Kompetenz verfügen und auf weniger Unterstützung der Erzieher:innen angewiesen sind.

Bei der Auswertung der geschlechtsspezifischen Unterschiede der Erzieher:innen weisen Frauen in verschiedenen Entwicklungsbereichen, die für die Tagesbetreuung wichtig sind,

Vorteile gegenüber Männern auf. Sie weisen eine größere Anzahl positiver sozialer Verhaltensweisen und weniger Schwierigkeiten bei der sozialen Teilhabe auf. Männer hingegen neigen eher zu Konflikten mit Gleichaltrigen und sozialem Rückzug. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der emotionale Sozialisationsstil der Pädagog:innen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede bei Pädagog:innen und Kindern berücksichtigt werden müssen (siehe Tabelle 8) (vgl. Arace et al. 2021, 1ff.).

Fazit

Vergleicht man die Studien miteinander lassen sich bei der NUBBEK und NICHD Studie Querbezüge herstellen. Die NUBBEK- Studie stellte fest, dass die Entwicklung der Kinder stark von den familiären Merkmalen abhängig ist. Ebenso konnte die NICHD- Studie feststellen, dass die Bindungssicherheit sich durch die Art der Betreuung nicht verändert, jedoch die mütterliche Feinfühligkeit eine wichtige Rolle spielt. Die Studie, die in Turin durchgeführt wurde, ist zwar nicht vergleichbar mit den Erhebungen der eben genannten Studien, verweist jedoch auch auf die Bedeutsamkeit der Bindung für Kinder sowohl durch Eltern als auch Erzieher:innen hin.

Beide Studien weisen somit darauf hin, dass die Familie und primäre Bezugspersonen einen entscheidenden Einfluss haben können. Die NICHD-Studie und die Studie der Braunschweiger Universität führten außerdem Untersuchungen bis ins Jugendalter durch, um festzustellen, ob die frühkindliche Betreuung Nachwirkungen bis ins Jugendalter mit sich zieht. Beide konnten feststellen, dass Jugendliche, die in der frühen Kindheit qualitativ hochwertige Betreuung erfahren, eine kognitiv gute Entwicklung aufwiesen. Bei schlechter Qualität und einem langen Betreuungszeitraum jedoch zu psychischen Auffälligkeiten und erhöhtem Risikoverhalten neigen.

6 Institutionelle Einflüsse

Die Studienlage hat bereits viele Themen aufgeworfen, die im Zusammenhang mit der sozio-emotionalen Entwicklung und der institutionellen Betreuung relevant sind. Dies ist zum einen das Thema Bindung, welche zu den primären Bezugspersonen bedeutend ist, jedoch auch im institutionellen Kontext ein wichtiger Baustein ist, damit ein Kind sich gut in der Kita entwickeln kann. Besonders der Übergang in die Krippe stellte sich für die Kinder als besonderer Risikofaktor heraus. Zum anderen wurden die Betreuungsdauer und das Eintrittsalter in der Längsschnittstudie zum Thema gemacht. Zudem zeigten die Studien, dass Fachkräfte durch Unterbesetzung und geringere Erzieher: innen- Kind- Schlüssel an ihre Grenzen kommen. Da

das Thema Betreuungsqualität in nahezu jeder Studie präsent ist, wird dies ein Aspekt sein, den ich nochmals aufgreife. Des Weiteren gehe ich in Bezug auf die institutionelle Betreuung auf die Betreuungsdauer, das Alter der Kinder bei Krippeneintritt, die Gruppengröße, die Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern, die Eingewöhnung, die Rolle der Gleichaltrigen sowie allgemeine Qualitätsmerkmale von Kindertagesstätten ein.

6.1 Betreuungsdauer und Eintrittsalter

Ob das Eintrittsalter für den Besuch der Kita eine Rolle für die Entwicklung spielt, wird viel diskutiert und die Meinungen gehen auseinander. In Ländern, die eine hohe Betreuungsqualität aufweisen, zeigen sich positive Auswirkungen auf die Kinder. Außerdem weisen einige Studien darauf hin, dass nicht das Eintrittsalter entscheidend ist, sondern die Betreuungsdauer. Eine frühe Betreuung kann außerdem die Eltern- Kind- Bindung gefährden, wenn diese noch nicht sicher genug ausgebildet ist. Es wird deshalb empfohlen, dass Kinder bei Eintritt in die Kita in der Bindung zu ihren Eltern gefestigt sein sollten. Dafür sollten die sogenannten sensiblen Bindungsphasen berücksichtigt werden. Es ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass ein früher Eintritt in die Kita einen Risikofaktor für die Entwicklung des Kindes birgt, insbesondere dann, wenn die Betreuungsqualität gering ist (vgl. Zemp 2019, 30f.). In der Literatur zeichnet sich ab, dass keine pauschale Aussage getroffen werden kann wie viel Betreuung ab welchem Alter förderlich oder risikobehaftet für die Kinder ist. Dies hängt stark von der familiären Gegebenheit und den Charaktereigenschaften des Kindes ab. Praxisbeobachtungen empfehlen jedoch Säuglinge durch die Eltern und ggf. im häuslichen Umfeld durch eine Kindertagespflege betreuen zu lassen. Einjährige Kinder sollten ebenfalls durch die Eltern und bei Bedarf halbtags in der Kindertagesstätte betreut werden. Zweijährige können regelmäßig halbtägig in Kindertageseinrichtungen betreut werden. Besonders für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund empfiehlt sich der regelmäßige Besuch (vgl. Bensel 2020, 8f.).

6.2 Erzieher:innen- Kind Beziehung

John Bowlby stellte 1951 erstmals den Zusammenhang zwischen der Bindung zur Mutter und seelischen Schädigungen der Kinder durch Trennung dar. Er setzte somit den Grundstein für das Verstehen von Bindungsbeziehungen und es gelang ihm darzustellen wie wichtig diese für den Menschen, als soziales Wesen sind. Kinder sind von Geburt an auf soziale Kontakte angewiesen und diese stellen neben der Nahrungssicherung sowie gesundheitlicher Fürsorge ein Grundbedürfnis für die gesunde Entwicklung dar. In unserer heutigen Gesellschaft, die durch Flexibilität und Schnelllebigkeit geprägt ist, wird diesem Grundbedürfnis häufig nicht genügend nachgekommen. Durch ständige Hektik und straffe Zeitpläne kann eine stetige Bezugsperson oftmals nicht sichergestellt werden. Bedürfnisse der Kinder werden in den Hintergrund gerückt und die Kinderbetreuung wird dem Tagesplan angepasst (vgl. Ahnert 2022, 15ff.). Besteht ein konstanter Kontakt zwischen Kind und der betreuenden Person, so entsteht ebenfalls wie bei den Eltern eine Erzieher:innen- Kind- Beziehung (vgl. ebd., 256f.). In den europäischen Anfängen der AFB haben Erzieher:innen häufig im Rotationsverfahren gearbeitet und waren nicht durchgehend für die Kinder zugänglich. In den osteuropäischen Ländern entwickelte sich ca. 100 Jahre später ein Gefühl der Verantwortung für den Sozialisationsprozess der Kinder und eine gesunde Entwicklung wurde durch mehr Engagement der Erzieher:innen gefördert. Durch den wiederholten Vergleich von Kindern, die durch wechselnde oder beständige Bezugspersonen betreut wurden, zeigte sich, dass Kinder in diskontinuierlicher Betreuung mentale, sprachliche, und motorische Defizite aufwiesen. Besonders Kinder, die in Kinderheimen aufwuchsen, zeigten erhebliche Defizite in der sozio- emotionalen Entwicklung, die auch im Erwachsenenalter anhielten (vgl. ebd., 258ff.). Durch den herkömmlichen Fremde Situationstest, der durch Mary Anisworth entwickelt wurde, lässt sich die Beziehung zwischen Mutter und Kind bestimmen. Dieser Test wurde auch angewendet, um festzustellen ob Erzieher:innen ebenfalls eine sichere Bindung für die Kinder in der Kindertagesstätte gewährleisten können. Durch vermeidendes Verhalten des Kindes gegenüber den Erzieher:innen konnte nicht sicher festgestellt werden ob die Kinder ihre Erzieher:innen meiden oder bisher keine Beziehung zwischen ihnen gewachsen ist. Die Eltern- Kind- Beziehung ist zwar ausschlaggebend für eine gesunde Kindesentwicklung. Um Kindern eine gelingende sozio-emotionale Entwicklung zu ermöglichen, ist eine Bindung zwischen Erzieher:in und Kind jedoch ebenso essential (vgl. Ahnert et al. 2022, 267). Eine gute Beziehung zwischen Kind und Erzieher:in fördert die Kinder in ihren Lern- und Bildungsprozessen, ihrer Motivation und Leistung sowie ihren sozialen Kompetenzen. Empirische Untersuchungen stellten fest, dass es für Erzieher:innen möglich ist eine Bindungsperson zu werden. Wichtig ist jedoch zu betonen, dass die Erzieher:innen- Kind sowie die Mutter-

Kind Bindung eine unterschiedliche Funktion darstellt. Erzieher:innen stellen für Kinder zwar eine fürsorgende und sicherheitsgebende Funktion dar. In erster Linie stehen sie jedoch assistierend und impulsgebend für die Kinder zur Verfügung (vgl. Strohmmer 2018, 158f.). Lange wurde angenommen, dass die Sensitivität der Erzieher:innen einen großen Einfluss auf die Bindungen zu den Kindern hat. Studien bestätigten diesen Zusammenhang jedoch nicht. Es zeigte sich, dass Erzieher:innen- Kind- Bindungen viel mehr durch eine gruppenorientiertes Erzieher:innen- Verhalten beeinflusst wird. Ein einfühlsames Erziehungsverhalten, das auf die Gruppe ausgerichtet ist und die wesentlichen sozialen Bedürfnisse eines Kindes berücksichtigt, indem es die Anforderungen der Gruppe zur richtigen Zeit erfüllt, scheint entscheidend für die Entwicklung einer sicheren Bindung des Kindes zu den Erzieher:innen zu sein (vgl. Ahnert et al. 2022, 267ff.). Eine sichere Bindungsbeziehung kann dann entstehen, wenn es den Erzieher:innen gelingt empathisch auf die Kinder einzugehen und eine positive Gruppenatmosphäre zu erzeugen. Wenn Kinder in verschiedenen Beziehungen aufwachsen, beeinflussen diese Erfahrungen, wie Jungen und Mädchen sich zu ihren Erzieher:innen verhalten. Es gibt Unterschiede in der Art, wie sich sichere Bindungen zwischen Erzieher:innen und Mädchen im Vergleich zu Jungen entwickeln. Dies kann unter anderem auf geschlechtsspezifische Einflüsse aus der Gruppe zurückzuführen sein. Eine gute Erzieher:innen- Kind Beziehung lässt sich durch fünf Merkmale messen, die je nach Alter des Kindes unterschiedlich viel Priorität haben. Zu den fünf Merkmalen gehört: Die Vermittlung von Sicherheit, durch die ein Kind seine Umwelt intensiver und aufgeschlossener erkundet, Unterstützung bei der Exploration, das setzen neuer Anreize, Unterstützung bei der Emotionsregulation, die dem Kind hilft Ängste zu bewältigen, sowie wenn ein Kind in einer überfordernden Situation die Unterstützung bei der Bezugsperson sucht, sind Indikatoren für eine gute Bindung (vgl. Becker-Stoll et al. 2020, 68ff.).

6.3 Eingewöhnung

Der Begriff der Eingewöhnung ist in der Kita weit verbreitet und beschreibt den Übergang eines Kindes von zuhause in eine Einrichtung. Da der Begriff Eingewöhnung sehr passiv behaftet ist und eher beschreibt ein Kind eine gewisse Zeit an etwas gewöhnen zu müssen, sind die Begriffe der „Ankommenphase“ oder „Beziehungszeit“ glücklicher gewählt. Diese Begriffe beschreiben eher wie wichtig es ist, diesen Prozess gemeinsam mit dem Kind zu gestalten und seine Bedürfnisse zu achten (vgl. Wedewardt 2023, 6).

Wie bereits durch die angebrachten Studien erläutert, sind die erhöhten Cortisolwerte eine häufige Begleiterscheinung der Eingewöhnung und Betreuung. Nachfolgend wird deshalb noch einmal ausführlicher darauf eingegangen, was bei einer Eingewöhnung zu beachten ist und was die erhöhten Cortisolwerte bei einem Kind auslösen können. Durch die Stressforschung ist bekannt, dass Kinder besonders in Phasen der Eingewöhnung erhöhte Cortisolwerte aufweisen. Dementsprechend kann die Art, wie eine Eingewöhnung verläuft ebenfalls Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern nehmen. Die Trennung von den Eltern gilt als einer der wichtigsten Stressoren bei Kindern. Die Studien ergaben, dass der Cortisolwert bei Kindern in den ersten Wochen des Krippenbesuchs zu 100% höher ist. Der Cortisolwert ist bei Kindern am Morgen zwar insgesamt höher, sinkt normalerweise jedoch über den Tag. Bei Kindern, die die Krippe besuchen, zeigt sich allerdings, dass der Wert eher zunimmt und sich nicht über den Tag abbaut. Der viele Stress, der auf die Kinder einwirkt, kann sich unterschiedlich auswirken. Zum einen ist das Immunsystem durch Stress vermehrt belastet und Kinder werden häufiger krank. Betont werden muss jedoch auch, dass dies ebenfalls mit der erhöhten Bakterien- und Virenlast in der Krippengruppe in Verbindung steht. Das erhöhte Stresserleben wirkt sich jedoch auch nachweislich auf chronische Erkrankungen im Erwachsenenalter aus und erhöht die Wahrscheinlichkeit an Depressionen zu erkranken (vgl. Wedewardt 2023, 8). In der Wissenschaft werden unter Stress die von der Umwelt treffenden Reize auf eine Person und Anforderungen an eine Person verstanden. Durch die Aktivierung von psychischen Systemen können die Anforderungen bewältigt werden. Sind die Anforderungen jedoch zu hoch und die Ressourcen einer Person nicht ausreichend, kann dies zu Belastungen führen. Besteht eine Stressbelastung über einen längeren Zeitraum, kann dies zu einer vermehrten Hormonausschüttung führen. Stress kann zwar einerseits entwicklungsfördernd sein, andererseits jedoch auch hemmend und gesundheitsschädlich wirken. Unterschieden wird zwischen Eustress, der sich knapp beschreiben motivierend und förderlich auswirkt und dem Distress, der zu Überforderungen führt und sich negativ auf die psychische und physische Gesundheit auswirkt (vgl. Weiß 2021, 19ff.). Da die Eingewöhnung, wie eben erläutert, häufig Distress bei Kindern auslöst, werde ich die Zusammenhänge und Folgen auf die Gehirnentwicklung zusammengefasst näher erläutern. Stress, der schon im frühkindlichen Alter erfahren wird, beeinflusst psychische Verhaltensauffälligkeiten sowie Entwicklungsprozesse. Stressoren, die bereits vor dem dritten Lebensjahr Einfluss nehmen, werden als *Early Life Stress (ELS)* betitelt. Leiden Kinder an chronisch psychosozialen ELS in der pränatalen Phase bis zum dritten Lebensjahr, so können bestimmte Lernbereiche im Gehirn negativ beeinflusst werden. Es kann dazu führen, dass die Informationsverarbeitung an den Synapsen und die Schaltung des Nervennetzwerks durch die Stresshormone

beeinträchtigt wird. Davon sind besonders die Gehirnareale wie der Hippocampus, Amygdala und der Präfrontale Cortex betroffen (vgl. ebd., 65f.). Diese drei Gehirnareale bilden gemeinsam das limbische System. Das limbische System ist für die Gedächtnisprozesse, Körperfunktionen und Motivation zuständig und agiert in emotionalen Situationen. Das Lernen und Abspeichern von Informationen geschieht im Hippocampus, der für die Lern- und Gedächtnisbildung zuständig ist. Die Amygdala spielt eine wesentliche Rolle in diesen Prozessen, indem sie Umweltreize bewertet und dabei emotionale Signale generiert, die sie mit dem Hippocampus austauscht (vgl. ebd., 35). Aus diesen Gründen stellt es sich begünstigend dar, eine Eingewöhnung mit geringer Belastung zu beginnen. Die Eltern sollten sich mit den Kindern über eine Zeit in der Kindertagesstätte aufhalten. Die Aufenthaltsdauer kann dann schrittweise erhöht werden. Eltern sowie Kinder sollen sich in dieser Zeit davon überzeugen, dass die Einrichtung den Bedürfnissen der Kinder, nach emotionaler Sicherheit, nachkommt (vgl. Zemp et al. 2019, 37ff.).

6.4 Qualität der Kindertagesstätten

Die Studienlage hat bereits gezeigt, dass die Qualität der Kindertagesstätten häufig sehr gering ist und gute Qualität einen großen Faktor für die Bildung und Entwicklung von Kindern darstellt. Kindertagesstätten, die nachweislich förderlich für die kindliche Entwicklung sind, sind die, die Entwicklungsimpulse für die Kinder setzen und Raum für soziale Lernerfahrungen unter Begleitung und Betreuung von Fachkräften bieten. Besonders Kinder aus sozio-ökonomisch schwächeren Familien profitieren enorm von diesen Angeboten. Ist die Qualität jedoch geringer, leidet möglicherweise besonders die sozio-emotionale Entwicklung und die sprachliche Kompetenz der Kinder. Da besonders das Stressniveau der Kinder zu berücksichtigen ist, sollte der Fokus bei jüngeren Kindern auf gute Bindung als auf Bildung gelegt werden. Hohe Qualität zeichnet sich nach den Qualitätsmerkmalen für Kitas durch hohe Kontinuität der Fachkräfte und Kinder aus, einem hohen Erzieher:innen- Kind- Betreuungsschlüssel, einer überschaubaren Gruppengröße, qualifiziertem Betreuungspersonal, qualitativ hochwertigen Rahmenbedingungen der Einrichtung sowie die Aktivitäten und Ausstattungen der Gruppen aus (vgl. Zemp et al. 2019, 27ff.). In der Praxis wird Qualität in fünf Dimensionen unterteilt, anhand derer Qualität geprüft werden kann. Diese werden folgendermaßen beschrieben:

Alltagsorientierung

- Die Alltagsorientierung soll den Kindern eine sichere Basis bieten, von der sie explorieren können, das gemeinsame Miteinander im Mittelpunkt steht und mannigfache Bildungsangebote zur Verfügung stehen. Themen sollten durch den Alltag aufgegriffen werden, um zu vermeiden den fließenden Kita- Alltag unterbrechen zu müssen. Die Kita sollte weniger Angebote und Projekte anbieten, die häufig zu Hektik führen. Sondern die Alltagsthemen vertiefter aufgreifen. Dadurch kann Stress für die Fachkräfte vermieden werden.

Gestaltung einer feinfühligem Fachkraft- Kind Interaktion

- Kinder sollten sich in der Einrichtung wohl- und verstanden fühlen. Sie sollten sich sicher fühlen und Kita als einen guten Ort erleben. Wichtig ist dafür die Interaktion, die zwischen der Fachkraft und dem Kind herrscht. Fachkräfte sollten ihr Verhalten regelmäßig reflektieren und einen Austausch im Team nutzen (vgl. Kägi et al. 2019, 108ff.).

Lebenslagen- und Lebensweltorientierung

- Es solle berücksichtigt werden, dass jedes Kind einen anderen Ausgangspunkt mitbringt und sich in unterschiedlichen Lebenslagen befindet. Die Fachkräfte sollten dies reflektieren und im pädagogischen Alltag und Umgang mit den Kindern berücksichtigen.

Demokratische Partizipation

- Ein weiteres Qualitätsmerkmal in der Kita ist die Achtung und Umsetzung der Menschenrechte. Kindern steht zum einen ein Recht auf Schutz und Fürsorge und zum anderen das Recht auf eigene Meinung zu. Kindertageseinrichtungen sollten deshalb einen partizipatorischen Alltag schaffen und die Meinungen und Wünsche der Kinder berücksichtigen und ernstnehmen.

Didaktische Planung

- Das pädagogische Handeln sollte sich zwar am Alltag ausrichten, jedoch sollte trotzdem didaktisch geplant werden. Dies sichert die Reflektion der Fachkräfte und eine fachlich ausgerichtete Arbeit. Erreicht wird dies durch Beobachtungen, Fachwissen und Reflektion (vgl. Kägi 2019, 111ff.).

7 Schlussbetrachtung

In meiner Thesis widmete ich mich dem Thema der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern im Alter unter drei Jahren, die wie in der Einleitung dargestellt, immer häufiger schon in der frühen Kindheit durch die Krippe oder andere außerfamiliäre Betreuungsformen betreut werden. Mit dem Thema dieser Arbeit setzte ich das Ziel, genauer zu betrachten welche Faktoren ein Kind in erster Linie in der sozio-emotionalen Kompetenz beeinflussen und welchen Teil die institutionelle Betreuung durch ihre aktuelle Entwicklung davon ausmacht. Durch meine Recherche wurde deutlich, dass es auf diese Frage keine pauschale Antwort geben wird. Jedoch sind viele Faktoren aufgekommen, die berücksichtigt werden sollten und einschlägig für ein Kind in seiner Entwicklung sein können. Abschließend verfasse ich noch ein allgemeines Fazit zum Thema Krippenbetreuung und sozio-emotionaler Entwicklung.

7.1 Zusammenfassung und Reflektion

Kinder sind von Natur aus soziale Wesen, die von Geburt an auf andere Menschen angewiesen sind. In den ersten drei Lebensjahren entwickeln Kinder den Kern ihrer sozialen- und emotionalen Kompetenzen, die danach bis in das Erwachsenenalter weiterentwickelt werden. Die Entwicklung dieser Kompetenzen hängt zum einen vom Kind selbst, zum anderen und sehr einflussreichen Teil jedoch von der Umwelt und dem nahen Umfeld des Kindes ab. Die Systemtheorie nach Bronfenbrenner veranschaulichte sehr gut, welche Umweltfaktoren ein Kind beeinflussen und in welchem Zusammenhang diese miteinander stehen. Durch den Einbezug der Bindungstheorie zeigte sich wie wichtig und wegweisend die Bindung des Kindes zur Mutter ist. Diese legt den Grundstein für den Selbstwert des Kindes, die Emotionsregulationsstrategien und die Stressbewältigung. Wie und in welcher Form ein Kind diese Fähigkeiten erlernt, hängt davon ab wie die Bedürfnisse des Kindes gestillt werden und welche Feinfühligkeit eine Bezugsperson aufbringt. Nach der Bindungstheorie kann die Bindung somit vorhersagend für die Entwicklung sein und je nach Bindungstyp einen Risiko- oder Schutzfaktor darstellen. Die Bindung wird zum einen sehr durch die Bindungsperson, im Regelfall durch die Mutter geprägt, hängt zum anderen jedoch auch von der Persönlichkeit und dem Temperament des Kindes ab. Kinder haben unterschiedliche Bedürfnisse nach Bindung und lassen sich auf diese unterschiedlich ein. Dabei eröffnete ich kurz die Diskussion, dass nicht immer eine „sichere Bindung“ benötigt wird, damit ein Kind sich gut entwickeln kann. Da unsere aktuelle Gesellschaft durch Hektik und strukturierte Tagespläne geprägt ist, haben Kinder häufig nicht mehr eine feste Bezugsperson. Welches demnach ein Risiko darstellen könnte. Eine „sichere Bindung“ kann

Kinder jedoch auch hemmen und einschränken, da ein Kind sehr auf diese Bezugsperson konzentriert ist und diese bei vielen zu bewältigenden Aufgaben benötigt. Durch lange Aufenthalte in der Kindertagesstätte sind die Bindungspersonen der Kinder über einen langen Zeitraum gar nicht verfügbar und Kinder müssen auf andere zurückgreifen. Insgesamt brauchen Kinder Bezugspersonen, die Sicherheit geben und durch die sie ihre Umwelt explorieren und sich entwickeln können. Die Bindung, die ein Kind erfährt, trägt langfristig dazu bei, welchen Selbstwert die Kinder verspüren, welche Fähigkeiten der Stressbewältigung sie erlangen, und wirkt sich somit auf die psychische Gesundheit aus. Ein weiterer Faktor, der die Fähigkeiten zur Stressbewältigung, Selbstregulation und die Reaktivität des Kindes beeinflusst, besteht im Temperament des Kindes. Das Temperament ist neurologisch veranlagt und somit nicht vollständig beeinflussbar. So reagiert jedes Kind anders und hat andere Zugänge die Kompetenzen zu entwickeln. Ebenso ist das Verhalten durch geschlechtliche Merkmale geprägt und je nach Geschlecht sind bestimmte Verhaltensmerkmale prägnanter. In Bezug auf sozio-emotionale Entwicklung und Geschlecht sollte ein Augenmerk auf Stereotypisierung gelegt werden. Mädchen wird häufig zugeschrieben sie seien insgesamt empathischer und Jungen objektbezogener. Besonders in der Kinderbetreuung birgt dies das Risiko, dass Mädchen gegenüber Jungs durch diese Zuschreibung automatisch vermehrt in der sozio-emotionalen Entwicklung gefördert werden.

Die Familie eines Kindes stellt einen Ort des Lernens her und steht in einer Vorbildfunktion. Kinder beobachten ihre Familienmitglieder und sammeln durch Interaktionen neue Erfahrungen, sie beobachten wie andere Personen im nahen Umfeld mit Emotionen umgehen und werden dadurch stark geprägt. Die Art und Weise wie die Familie Konflikte aushandelt und mit Emotionen umgeht, nimmt ein Kind langfristig für sich an. Dies bedeutet kurz gesagt, ein Kind, das in einer Familie aufwächst, die einen guten Umgang mit Gefühlen und Konflikten hegt, wird es langfristig auch in anderen sozialen Situationen leichter haben und über eine hohe sozio-emotionale Kompetenz verfügen. Kinder hingegen die z.B. in sozioökonomisch benachteiligten Familien aufwachsen, sind oft in Konfrontation mit belasteten Eltern und Familienmitgliedern. Diese Kinder bekommen weniger Unterstützung beim Erlernen dieser Kompetenzen und leben häufig in einem Umfeld, in dem die Eltern dies selbst nicht erlernt haben oder nicht in der Lage sind das Kind zu unterstützen. An dieser Stelle beziehe ich die Theorie des sozialen Lernens von Albert Bandura ein. Durch seine Theorie ergab sich, welche Vorbildfunktion Erwachsene gegenüber Kindern haben und welchen Einfluss vorgelebtes Verhalten auf Kinder hat. Kinder beobachten wie sich ihre Vorbilder und Bezugspersonen verhalten und nehmen das Verhalten an. Hier sehe ich das Risiko, dass Kinder häufig Verhaltensweisen der Eltern

übernehmen, egal wie förderlich oder kontraproduktiv sie sind. Sie schauen zu ihren Eltern auf, sind abhängig von ihnen und nehmen an, ihr Verhalten sei richtig.

Auch im Kontext der Kindertagesstätte ist die Lerntheorie ein wichtiger Aspekt in der Arbeit mit Kindern. Es verdeutlicht wie wichtig die Reflektion des eigenen Verhaltens ist und stellt die Vorbildfunktion der Erzieher:innen dar. Die Erzieher:in hat jedoch nicht nur die Funktion des Vorbilds, sondern viele weitere Aufgaben und Themen die in der Arbeit mit Kindern sensibel behandelt werden sollten. Die Erzieher:innen können ebenfalls wie die Eltern, auch wenn in anderer Funktion, eine Bindung zu den Kindern aufbauen. Welche Priorität die Bindung für Kinder hat, wurde bereits erläutert. Jedoch soll noch einmal betont werden, dass die Erzieher:innen bei der Wahl ihres Berufes eine verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen und viele Krankheitsphasen oder Jobwechsel Risiken für die Kinder bergen. Durch die Recherche wurde jedoch auch festgestellt, dass die Kindergruppe und Peers einen relevanten Aspekt für ein Kind darstellen. Die Gruppe kann zum einen viel auffangen und gibt zum anderen Sicherheit. Das Risiko, welches ein Erzieher:innen- Wechsel für einige Kinder darstellt, kann somit also durch einen guten Zusammenhalt und eine harmonische Gruppe reduziert werden. Zum anderen lernen sie durch die Interaktionen miteinander viele Alltagskompetenzen und Sozialisierung. Sie bekommen die Möglichkeit Erlebtes zu verarbeiten, können sich ausprobieren und entwickeln ihre Kompetenzen dadurch stetig weiter. Der Aufbau von Freundschaften bietet ihnen außerdem emotionale Stabilität, was die psychische Gesundheit langfristig ebenfalls unterstützt. Der Besuch einer Kindertagesstätte kann in diesem Kontext somit sehr bereichernd und existentiell für Kinder sein. Dies kann jedoch nicht verallgemeinert werden und hängt individuell vom Kind ab. Die einen Kinder profitieren enorm von Gleichaltrigen, wohingegen andere Kinder damit überfordert sein können und sich in Gesellschaft vieler Kinder weniger wohl fühlen und in ihrer Entwicklung gehemmt werden.

Meine Beobachtungen in der Praxis zeigen, dass Fachwissen und Schulungen in diesem Bereich häufig fehlen. Durch eine höhere Fachkompetenz könnten Fachkräfte individueller auf die Kinder eingehen und Eltern beraten. Es sollte nicht nur der wirtschaftliche Aspekt der Kindertagesstätten im Fokus stehen, sondern Eltern sollten ehrlich beraten werden. Nicht jedes Kind ist für große Kindergruppen geeignet und benötigt einen individuell angepassten Betreuungsplan. Außerdem zeigten die Studien erhöhte Cortisolwerte bei Kindern und entsprechend auftretendes Verhalten. Ein Bewusstsein für erhöhten Stress sollte bei Eltern sowie Erzieher:innen vorliegen. Da die erhöhten Werte ein Risiko für die Entwicklung darstellen können, ist die bedürfnisorientierte Arbeit enorm wichtig. Die Kinder sollten viel Unterstützung in der

Emotionsregulation erhalten, um den Cortisolwert möglichst gering zu halten. Besonders Kinder, die sich in Gruppen weniger wohl fühlen, könnten von dem Stress betroffener sein. Da die aktuellen Studien jedoch wenig Längsschnittstudien aufweisen und die Erhebungen durch Cortisol Messungen unterschiedlich durchgeführt wurden, benötigt die Forschung weitere Erhebung um diese Ergebnisse vermehrt zu untermauern und entsprechende Handlungsideen für eine Verbesserung in der Praxis zu entwickeln.

Welchen Stand ein Kind innerhalb seiner Peergroup hat und wie sehr es von der Gruppe profitiert, ist neben dem Persönlichkeitstyp des Kindes jedoch ebenso von seinen Fähigkeiten abhängig. Kinder, die über eine hohe sozio-emotionale Kompetenz verfügen, haben einen guten Stand in der Gruppe und sind gern gewählte Spielpartner. Ist dies jedoch nicht so, kann ein Kind Schwierigkeiten in einer Gruppe haben, häufig in Konfliktsituationen geraten und ist weniger akzeptiert. Erzieher:innen haben an dieser Stelle die Aufgabe Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern und müssen den Kindern noch häufiger in unterstützender Form zur Seite stehen. Damit Kinder gut mit ihren Peers in Interaktion treten können, ist die Sprachentwicklung sehr relevant.

Durch die Sprache sammeln sie ihre Erfahrungen und entwickeln ihre Fähigkeiten weiter. Der Kontakt mit Gleichaltrigen kann für die Sprachentwicklung außerdem förderlich sein, da Kinder anders miteinander kommunizieren. Erwachsene nehmen häufig viel vorweg und unterstützen Kinder in Gesprächen. Kommunizieren Kinder untereinander müssen sie sich oft mehr anstrengen, um verstanden zu werden. Für die Erzieher:innen entsteht in dieser Hinsicht die Aufgabe Sprachentwicklungsstörungen frühzeitig zu erkennen und Hilfestellung zu leisten, wenn die sprachlichen Kompetenzen für den Umgang mit Gleichaltrigen noch nicht ausreichend entwickelt sind. Häufig kommt es in der Praxis durch mangelndes sprachliches Ausdrucksvermögen dazu, dass Kinder schupsen oder beißen, um ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen. Die Studienlage zeigte, dass Erzieher:innen mit der aktuellen Situation häufig überlastet und überfordert sind.

Damit Kinder ihre sozio-emotionalen Kompetenzen entwickeln können, benötigen sie Förderung und Unterstützung. Da sich die Kinderbetreuung durch den rasanten Anstieg der Betreuung und Ausbau von Einrichtungen jedoch nicht bewerkstelligen lässt, arbeiten Fachkräfte oft unterbesetzt oder erfüllen gerade so den empfohlenen Mindest-Betreuungsschlüssel. In der Praxis reduziert es sich durch dieses Dilemma auf die reine Erfüllung der Aufsichtspflicht und wenig auf Förderung. Die hohe Belastung bringt häufigen Personalausfall, gestresstes und genervtes Personal sowie lautes Sprechen und Schimpfen mit sich.

7.2 Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die sozio-emotionale Entwicklung von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird, die sich zum einen positiv und zum anderen negativ auf die Kinder auswirken. Jedoch trifft auch nicht jeder Faktor auf jedes Kind zu. In Bezug auf die Betreuung in der Krippe lässt sich festhalten, dass die institutionelle Betreuung Kinder in der Sprachentwicklung fördert und sie ihre sozio-emotionalen Kompetenzen durch den Kontakt zu Peers entwickeln können. Besteht eine gute pädagogische Qualität in der Kita, kann dies zur Entwicklungsförderung der Kinder führen. Jedoch sollte beachtet werden, dass die Eingewöhnung und der Besuch der Krippe in der Regel Stress für die Kinder bedeutet, der sich wiederum auf das Gehirn auswirkt und kognitive Entwicklungsprozesse entschleunigen kann. Kinder, die aus sozioökonomisch schwachen Verhältnissen oder Familien mit Migrationshintergrund stammen, profitieren meist jedoch trotzdem, da die Sprachentwicklung angeregt wird und Aufmerksamkeit und Förderung intensiver als in der Familie ausgeführt wird. Die Gefährdung der Mutter-Kind Bindung stößt zwar auf unterschiedliche Meinungen. Beachtet man jedoch die sensiblen Bindungsphasen, würde es bedeuten, dass ein Eintritt vor dem 6. Monat umgangen werden sollte, da während des gesamten Krippenalters die Verfestigungsphase der Bindung besteht. Demnach sollten die Bezugspersonen und Fachkräfte einschätzen, ob der richtige Zeitpunkt für eine Eingewöhnung schon erreicht ist. Nachdem ich mich ausführlich mit den möglichen Einflussfaktoren beschäftigt habe, komme ich zu der Empfehlung, dass eine möglichst lange familiäre Betreuung in einer fürsorglichen und mittelständischen Familie einen höheren Schutzfaktor darstellt. Trotzdem sollten die Kinder regelmäßigen Kontakt zu Peers haben und stetig gefördert werden. In Bezug auf den Stress und die Bindung halte ich es jedoch für ratsam die Kinder im Alter zwischen 0-3 Jahren so lange wie möglich im familiären Kontext zu betreuen und AFB möglichst zeitlich gering zu halten.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L.; Gunnar, M. R.; Lamb, M. E.; Barthel, M. (2004): Transition to Child Care: Associations With Infant–Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. In: *Child Development* (75), S. 639–650.
- Arace, A.; Prino, L. E.; Scarzello, D. (2021): Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* (18), S. 7633.
- Ball, J.; Braun, K.; Dornes, M.; Gloger-Tippelt, G.; Grossmann, K. (2022): *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen*. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bandura, A. (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker-Stoll, F.; Niesel, R.; Wertfein, M. (2020): *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren*. 3. Aufl. Freiburg in Breisgau: Verlag Herder.
- Berk, L. (2020): *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Hallbergmoos/Germany: Pearson Deutschland.
- Bensel, J. (2020) Chancen und Risiken früher Betreuung. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* (3), 6-9
- Böhm, R. (2023): Außerfamiliäre Betreuung von unter Dreijährigen: Lange „Arbeitstage“ stressen Kleinkinder. In: *Pädiatrie* (35), S. 68–75.
- Bowlby, J.; Stahl, B.; Stahl, O.; Holmes, J. (2014): *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. 3. Aufl. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Eggenberger, D. (o.D.): *Auswertungsbericht über die Einschätzung der Betreuungsqualität mit der Krippenskala KRIPS*.
- Greve, W.; Thomsen, T. (2019): *Entwicklungspsychologie: Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Habermann-Horstmeier, L. (2017): *Risikofaktor „Stress“*. Bern: Hogrefe.
- Horacek, U.; Böhm, R. (2019): Sind Kleinkinder in den ersten 3 Lebensjahren in Kitas gut aufgehoben? In: *Pädiatrie* (31), S. 50–52.
- Jenni, O. (2021): *Die kindliche Entwicklung verstehen: Praxiswissen über Phasen und Störungen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kägi, S.; Knauer, R.; Backer, N.; Bienia, O. (2019): *Pädagogische Qualität in der Kita: ein Praxisbuch für Teamarbeit und Fortbildung*. 1. Aufl. München: Don Bosco.
- Kaiser, S. (2020): *Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren: Ein Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kienbaum, J.; Schuhrke, B.; Ebersbach, M. (2023): *Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr*. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Klusemann, S.; Rosenkranz, L.; Schütz, J.; Bertelsmann Stiftung (2020): *Professionelles Handeln im System: Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)*.

- Leipnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.) (2023): DKLK-Studie 2023. Themenschwerpunkt: Personalmangel in Kitas im Fokus. FLEET Education Events GmbH. https://deutscher-kitaleitungskongress.de/wp-content/uploads/2023/03/DKLK_Studie_2023_210x297_A4_V07_RZ-1.pdf. (Aufruf 07.01.2024)
- Leschnik, A. (2021): Emotionale Kompetenzen: Grundlagen, Clinical Reasoning und Interventionen im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Martin, R. P.; Lease, A. M.; Slobodskaya, H. R. (2022): Temperament und Kinder: Profile der individuellen Unterschiede. Cham, Switzerland: Springer.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4,5 Years. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/sec-cyd_06.pdf (Abruf 20.12.2023).
- Nystad, K.; Drugli, M. B.; Lydersen, S.; Lekhal, R.; Buøen, E. S. (2022): Change in toddlers' cortisol activity during a year in childcare. Associations with childcare quality, child temperament, well-being and maternal education. In: *Stress* (25), S. 156–165.
- Posawatz, T.; Schneider, A.; Nock, S.; Nock, L.; Widdascheck, C.; Soultanian, R. (2021): Methoden in der Frühpädagogik: Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Prochnow, A.; Post, I. (Hrsg.) (2022): Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pauen, S. (2020): Entwicklung in den ersten Lebensjahren (0-3 Jahre). 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sachse, S.; Bockmann, A.-K.; Buschmann, A. (Hrsg.) (2020): Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schneider-Andrich, P. (2021): Frühe Peerbeziehungen und Kindergruppen: Ein Überblick zum Forschungsstand. In: *Frühe Bildung* (10), S. 65–72.
- Schulz, W.; Bothe, T.; Hahlweg, K. (2020): Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhaltens und schulischer Leistung im Jugendalter: Ergebnisse einer 10-Jahres-Längsschnittstudie. In: *Kindheit und Entwicklung* (29), S. 101–112.
- Siegler, R.; Saffran, J. R.; Gershoff, E. T.; Eisenberg, N. (2021): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter: Deutsche Auflage unter Mitarbeit von Sabina Pauen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Statistisches Bundesamt. (2023). Betreuungsquote: Anteil der unter 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung in Deutschland von 2007 bis 2023. Statista. Statista GmbH. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1004679/umfrage/betreuungsquote-der-unter-3-jaehringen-in-deutschland/> (Abruf 14.01.2024)
- Strohmer, J. 1982- (Hrsg.) (2018): Psychologische Grundlagen für Fachkräfte in Kindergarten, Krippe und Hort. 1. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Tietze, W. 1945-; Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H.; Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012): NUBBEK- Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellung und Ergebnisse im Überblick.

- Trabandt, S.; Wagner, H.-J. (2020): Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit: ein Kompendium. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Viernickel, S.; Dreyer, R.; Stammer, K. (2018): Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen. Berlin: IFAF. <https://www.ifaf-berlin.de/projekte/stimts/> (Abruf 23.1.2024).
- Walper, S.; Ulrich, S. M.; Kindler, H. (2023): Familiäre Belastungsfaktoren für die emotionale Entwicklung junger Kinder. In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz (66), S. 717–726.
- Wedewardt, L. (2023): Ankommen dürfen statt loslassen müssen. Bedürfnisorientierte Eingewöhnung in Kita, Krippe und Kindertagespflege. Freiburg in Breisgau: Herder.
- Weiß, I. (2021): Early life stress: wie frühkindlicher Stress das Gehirn beeinflusst. 1. Auflage. Bremen: Apollon University Press. In: Apollon Schriftenreihe zur Gesundheitswirtschaft (13).
- Zemp, M.; Bodenmann, G.; Zimmermann, P. (2019): Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern: Bindungstheoretische Hinweise für Therapeuten, Pädagogen und Pädiater. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Studie	Thrive by Three- Studie
AutorInnen	<u>Ratib Lekhal.PhD</u>
Forschungsziel	Verbesserung der Qualität zwischen Betreuenden und Kindern durch Thrive by Three feststellen, Vergleich des Cortisolspiegels bei besserer Qualität sowie psychische Gesundheit, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder bei Qualitätsverbesserung untersuchen.
Forschungserkenntnisse	-mangelnde Kompetenz in der Betreuung von Kindern unter 3 Jahren -wenig Interventionen zur präventiven Qualitätsverbesserung konzentriert sich auf jüngere Altersklasse
Methodik /Stichprobengröße	Stichprobengröße: Die Thrive by Three-Studie ist eine geclusterte, randomisierte, kontrollierte Studie mit 187 Gruppen in Kindertagesstätten aus 7 Gemeinden in Süd- und Mittelnorwegen die per Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Die Kinder waren im Alter zwischen 12- und 35 Monaten alt. Die Studie wurde knapp ein Jahr durchgeführt. Insgesamt 1531 Kinder und 769 MitarbeiterInnen Erhebungsformen: Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Student-Teacher Relationship Scale (STRS-SF) Life in Early Childhood Programs (LECP) Infant Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA, Eltern- und Lehrerbericht) Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) Child Behavior Checklist (Elternbericht) Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) von 1,5 bis 5 Jahren (LICW-D). Sekundäre Ergebnisse sind der Cortisolspiegel bei Kindern, der in einer Teilstichprobe von 372 Kindern ermittelt wurde. Erhoben wurde von August 2016 bis Juni 2018. Eine Kontrollerhebung wurde im August 2020 durchgeführt.
Veröffentlichung	13.10.2020
Forschungsinstitut	Abteilung für Kommunikation und Kultur, Norwegische Business School, Oslo, Norwegen , Bildungsministerium, Universität Oslo, Oslo, Norwegen, Das Regionalzentrum für psychische Gesundheit und Kinderfürsorge von Kindern und Jugendlichen – Zentralnorwegen, Norwegische Universität für Wissenschaft und Technologie (NTNU), Trondheim, Norwegen, Fachhochschule Inland Norwegen, Zentrum für das Studium der Bildungspraxis, Lillehammer, Norwegen, Regionales Zentrum für psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen Ost- und Südnorwegen, Oslo, Norwegen
Quelle	Lekhal R, Drugli MB, Berg-Nielsen TS, Buøen ES A Model of Intervention and Implementation of Quality Building and Quality Control in Childcare Centers to Strengthen the Mental Health and Development of 1-3-Year Olds: Protocol for a Randomized Controlled Trial of Thrive by Three JMIR Res Protoc 2020;9(10):e17726

Tabelle 1: Thrive-by Tree Studie- eine Übersicht

Studie	STIMTS – Stimulation oder Stress? Wohlbefinden im Zweiten und Dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen
AutorInnen	Susanne Viernickel, Rahel Dreyer, Kristin Stammer, Lisa Vestring, Ulrike Wieland & Elena Wiens
Forschungsziel	Erforscht wurde, welche pädagogischen Bedingungen notwendig sind damit der Kita Besuch für ein- und zwei Jährige Kinder anregend und fördernd sind und keinen Stress auslösen.
Forschungserkenntnisse	Erste Erkenntnisse deuteten darauf hin, dass das Wohlbefinden von Kindern sowohl in geschlossenen Gruppen als auch in teiloffenen oder offenen Konzepten gewährleistet werden kann. Dafür müssen jedoch mehrere Faktoren berücksichtigt werden.
Methodik /Stichprobengröße	<p>Stichprobengröße: Daten von 140 Kindern im Alter zwischen 12 und 36 Monaten aus 35 verschiedenen Berliner Kitas wurden erhoben (Rücklaufquote lag bei 86-95%) 55% männlich und 44,3% weiblich 90% der Kinder wurden wöchentlich 35 Stunden oder mehr in der Kita betreut. Ein knappes Drittel verbringt 45 Stunden der Kita</p> <p>Erhebungsformen: Cortisol Testung und Video-Beobachtungsinstrument Attachment Q-Sort (AQS) KRIPS-R</p> <p>Erhebung vom 01.04.2016-31.03.2018.</p>
Veröffentlichung	Oktober 2018
Forschungsinstitut	Das Projekt wurde von 4/2016 bis 09/2018 an der Alice Salomon Hochschule Berlin in Kooperation mit der Universität Leipzig und der Beuth Hochschule für Technik Berlin durchgeführt und vom Institut für Angewandte Forschung Berlin finanziell gefördert.
Quelle	Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im Zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen (Online) https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/Stimts/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf (abgerufen 28.12.2023)

Tabelle 2: STIMTS- Studie - eine Übersicht

Studie	NICHD Study of Early Child Care
AutorInnen	<u>National Institutes of Health</u>
Forschungsziel	Erforscht wurden die positiven sowie negativen Auswirkungen der AFB auf die Entwicklung von Kindern
Forschungserkenntnisse	Die Studie hielt Erkenntnisse zur Betreuungsqualität, Dauer der Betreuung, Elterlichen Einflüssen und langfristigen Auswirkungen fest.
Methodik / Stichprobengröße	Stichprobengröße: 1300 Kinder und Familien Erhebungsformen: Fragebögen für die Eltern Beobachtungen im institutionellen und familiären Umfeld
Veröffentlichung	2006
Forschungsinstitut	National Institute of Child Health and Human Development
Quelle	NICHD Early Child Care Research Network (2006): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4,5 Years. In: National Institute of Child Health und Human Development.

Tabelle 3: NICHD-Studie eine Übersicht

Studie	NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit
AutorInnen	Wolfgang Tietze , Fabienne Becker-Stoll, Joachim Bensel, Andrea G. Eckhardt, Gabriele Haug-Schnabel, Bernhard Kalicki, Heidi Keller, Birgit Leyendecker (Hrsg.)
Forschungsziel	Zusammenfassend zielen die Forschungsziele darauf ab, einen umfassenden Einblick in die Qualität von Kinderbetreuungseinrichtungen und -formen in Deutschland zu gewinnen, wobei verschiedene Aspekte wie pädagogische Qualität, Betreuungsalltag, Elternwahrnehmung und spezielle Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund berücksichtigt wurden.
Forschungserkenntnisse	Unbefriedigende pädagogische Prozessqualität, pädagogische Prozesse und Qualität der Kindertagespflege sind mit institutionellen Settings vergleichbar, Einrichtungen mit hohem Migrationsanteil weisen niedrigere Prozessqualität auf, Variabilität der pädagogischen Qualität in Familien wirkt sich auf frühkindliche Bildung aus und muss in vielen Aspekten berücksichtigt werden. Insgesamt muss Bildung und Entwicklung ganzheitlicher gesehen werden, und Verknüpfung zwischen familiärer und außerfamiliärer Betreuung ist elementar.
Methodik / Stichprobengröße	<p>Stichprobengröße: Insgesamt nahmen 1956 Kinder an der Erhebung teil. Darunter waren 377 institutionell betreute Kinder durch eine Krippengruppe im Alter von 0-3 Jahren. Jede Form der Kinderbetreuung wurde berücksichtigt. Stichprobengewinnung erfolgte aus 32 Gebietseinheiten aus acht Bundesländern</p> <p>Erhebungsformen: Mehrstündige Familienerhebung, Fragebogen für die Eltern, Mütterinterview, Fragebogen zum Familiensetting, Kind Testungen, Mütterliche Einschätzung zum Entwicklungsstand des Kindes</p> <p>Erhebungsformate für die Kompetenzen der Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT; HAWIVA-Mosaiktest), • (Infant Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA) • Social Skills Improvement Rating System (SISS) (bei Vierjährigen), • Child Behavior Check List, CBCL • Vineland Adaptive Behavior Scale, VABS
Veröffentlichung	April 2012
Forschungsinstitut	Gruppe von Studienpartnern, um eine multizentrische Studie durchzuführen. PädQUIS gGmbH, Deutsches Jugendinstitut, Forschungsgruppe Verhaltensbiologie, NUBBEK Arbeitsgruppe, Universität Osnabrück-nifbe, Staatsinstitut für Frühpädagogik
Quelle	Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug- Schnabel, G., & Kalicki, B. (2013). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=117 . Zugriff: 02.01.2024

Tabelle 4: NUBBEK-Studie- eine Übersicht

Studie	HiSKiTa (Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen.
AutorInnen	Klusemann, Stefan; Rosenkranz, Lena; Schütz, Julia
Forschungsziel	Diese Forschungsziele zielen darauf ab, ein umfassendes Verständnis für die Wahrnehmungen der Akteur:innen hinsichtlich der Personalsituation zu gewinnen und darauf aufbauend Anregungen für potenzielle Veränderungen sowie Empfehlungen zur Realisierung von professionellem Handeln in der FBBE unter den vorhandenen Rahmenbedingungen zu entwickeln.
Forschungserkenntnisse	-Unterschiedliche personelle Ressourcen, derzeitige personelle Arbeitsbedingungen reichen nicht aus um den Aufgaben der Frühpädagogik gerecht zu werden, gesellschaftliche, sozialpolitische und fachspezifische Anforderungen können nur unzureichend erfüllt werden, Fokus liegt auf Erfüllung der Grundbedürfnisse und Aufsichtspflicht, Personalmangel führt zu Überforderung und Überlastung, aktuelle Bemessungen für die Personalausstattung entsprechen nicht dem Bedarf.
Methodik /Stichprobengröße	Stichprobengröße 128 Personen aus 13 Bundesländern nahmen an der Befragung teil Erhebungsformen: Qualitative Studie, zwölf Gruppendiskussionen mit pädagogisch tätigen, vier Expertinnen Interviews. Die zwölf Interviews wurden aufgeteilt in sieben Gruppendiskussionen durch KiTa- Teams, zwei Diskussionen zum Thema Fachberatung und Leitungskräfte, jeweils eine Gruppendiskussion mit QuereinsteigerInnen, Praxisanleitungen sowie Fach- und Berufs Schüler:innen. Bei den Diskussionsgruppen wurde auf regionale und funktionale Heterogenität geachtet. Mai 2019- April 2020
Veröffentlichung	2020
Forschungsinstitut	Bertelsmann Stiftung
Quelle	Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur:innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa) (2020) Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/professionelles-handeln-im-system-all [02.01.2024]

Tabelle 5: HiSKiTa-Studie eine Übersicht

Studie	DKLK- Studie: Personalmangel in Kitas im Fokus
AutorInnen	Leipnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.)
Forschungsziel	Erkenntnisgewinnung zur aktuellen Personalsituation in Kitas, der Fachkräfte Zufriedenheit, Qualität sowie Fort- und Weiterbildung.
Forschungserkenntnisse	Einschätzungen zu den Auswirkungen des Personalmangels sowie Maßnahmen zum Umgang.
Methodik /Stichprobengröße	Bundesweite Befragung unter 5387 Kitaleitungen
Veröffentlichung	2023
Forschungsinstitut	FLEET Education Events GmbH
Quelle	Leipnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.) (2023): DKLK-Studie 2023. Themenschwerpunkt: Personalmangel in Kitas im Fokus. FLEET Education Events GmbH. https://deutscher-kitaleitungskongress.de/wp-content/uploads/2023/03/DKLK_Studie_2023_210x297_A4_V07_RZ-1.pdf .

Tabelle 6: DKLK- Studie- eine Übersicht

Studie	Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhaltens und schulischer Leistung im Jugendalter
AutorInnen	Wolfgang Schulz, Tim Bothe und Kurt Hahlweg Institut für Psychologie, Technische Universität Braunschweig
Forschungsziel	Positive und negative Auswirkungen AFB auf die spätere Entwicklung des Kindes im Jugendalter mit blick auf psychische Auffälligkeiten
Forschungserkenntnisse	Eintrittsalter und psychische Auffälligkeiten zeigen negative Zusammenhänge Die Studie zeigt, dass ein zu früher AFB-Eintritt zu psychischen Auffälligkeiten führen kann. Dies wurde auch in vorherigen Studien bereits festgestellt.
Methodik /Stichprobengröße	Stichprobengröße: (10 Jahre- Längsschnittstudie) 17 Braunschweiger Kindertagesstätten Ausgangsstichprobe 280 Familien, Alter der Kinder zum Messzeitpunkt 4,1 Follow-up Erhebung 10 Jahre später noch 249 Familien 43% der 249 Kinder in elterlicher Betreuung (die weniger als 10 Stunden betreut wurden) 42% in AFB (10. Stunde oder mehr AFB) Erhebungsformen: Fragebögen Soziodemografische Merkmale wurden berücksichtigt Zur Erfassung psychischer Ausfälle Elternfragebogen CBCL 4-18
Veröffentlichung	21.06.2019
Forschungsinstitut	Technische Universität Braunschweig
Quelle	Kindheit und Entwicklung 2020

Tabelle 7: Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhalten und schulischer Leistungen im Jugendalter- eine Übersicht

Studie	Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing
AutorInnen	Angelica Arace, Laura Elvira Prino and Donatella Scarzello
Forschungsziel	Auswirkungen auf die Bindungssicherheit und sozio-emotionale Entwicklung zwischen Kindern und PädagogInnen.
Forschungserkenntnisse	Eine erste Analyse deutet darauf hin, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf das Alter, das Eintrittsalter in die Kita und die täglich verbrachten Stunden gibt.
Methodik /Stichprobengröße	<p>Strichprobengröße: 40 Kindertagesstätten aus Norditalien 223 Pädagoginnen (97% Frauen im Alter zwischen 23 und 65 Jahren) 563 Kinder im Alter zwischen 12 und 37 Monaten (56% männlich, 44 % weiblich) Durchschnittliches Alter 25,98% PädagogInnen füllten einen Fragebogen pro Kind aus.</p> <p>Erhebungsformen: Selbstauskunftsfragebogen- CEESQ KIDI – (Knowledge of Infant Development Inventory) Fr Information Sources Questionnaire QPI (Fragebogen zur Peer-Interaktion) AQS- Attachment- Q-Sort Zur Beurteilung der emotionalen Bindung zwischen Erzieher:in und Kind QRS-F Zur Auswertung der Beziehung und Kommunikation zwischen Kita und Familie</p>
Veröffentlichung	18.Juli. 2021
Forschungsinstitut	University of Turin
Quelle	Arace,A.;Prino,L.E.; Scarzello, D. Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing. <i>Int. J. Environ. Res. Public Health</i> 2021, <i>18</i> , 7633. https://doi.org/10.3390/ijerph18147633

Tabelle 8: *Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing- eine Übersicht*

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

