

Deutscher Bundestag
Ausschuss f. Familie,
Senioren, Frauen u. Jugend
Ausschussdrucksache
18(13)24a

Schriftliche Stellungnahme
zur öffentlichen Anhörung zur Verbesserung des
Ausbaus und der Qualität der Kindertagesstätten
im Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und
Jugend des Deutschen Bundestages
am 10. November 2014

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll
Staatsinstitut für Frühpädagogik
München, den 3.11.2014

Thesen

1. Die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen/ Tagespflegestellen muss sich vom Kind und seinen entwicklungspezifischen Bedürfnissen ableiten.
2. Die aktuelle pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen in Deutschland zeigt eine zu große Varianz und muss sowohl verbessert als auch vereinheitlicht werden.
3. Um ausreichend gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen zu sichern, muss diese laufend überprüft und weiterentwickelt werden.

Ausführung der Thesen

1. Die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen muss sich vom Kind und seinen entwicklungspezifischen Bedürfnissen ableiten.

Das Verständnis von Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich vom Kind und seinen entwicklungspezifischen Bedürfnissen her ableiten (z.B. Bensel/Haug-Schnabel 2008). Damit sind sowohl die physischen Grundbedürfnisse nach Schutz vor Kälte und Hitze, nach Nahrung, nach Sauberkeit und körperlicher Unversehrtheit als auch die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben gemeint. Wenn man diesen Grundsatz ernst nimmt, wird deutlich, dass das Verständnis von frühpädagogischer Qualität nicht von einem spezifischen pädagogischen Ansatz abhängig gemacht werden kann (z.B. ob nach Montessori, Steiner oder eher nach Reggio-Pädagogik gearbeitet wird), sondern sich vielmehr grundsätzlich darin zeigt, inwiefern die Bedürfnisse der Kinder befriedigt werden und ihre Entwicklung altersangemessen unterstützt wird (Becker-Stoll /Wertfein 2013). Gleichzeitig müssen die verschiedenen Aspekte der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in der Kindertageseinrichtung und ihre Gelingensbedingungen betrachtet werden.

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

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

Die Arbeit mit der jüngsten Altersgruppe ist sehr herausfordernd und stellt hohe Ansprüche an die Belastbarkeit des Personals. Nicht immer werden die Arbeitsbedingungen als ausreichend und unterstützend erlebt. Vor allem eine hohe Fluktuation im Team, knappe Personalressourcen (ohne Personalreserven bei kurzfristigem Personalausfall, z.B. bei Krankheit oder bei erhöhtem Personalbedarf, z.B. während der Eingewöhnung) und Zeitmangel im Tagesablauf tragen dazu bei, dass Fachkräfte immer wieder an ihre Belastungsgrenzen stoßen. Für die pädagogischen Teams bedeutet eine gute Qualität in Kindertageseinrichtungen die Gewährleistung von Arbeitsbedingungen, unter welchen sich Anforderungen und Ressourcen die Waage halten.

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die Zusammenhänge zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand von Kindern in Sprache, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen bestätigen (z.B. Burchinal et al. 2008; Mashburn et al. 2008). Insbesondere die Daten der NICHD-Studie belegen empirisch sowohl den Einfluss von Familienfaktoren als auch den der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung (vgl. NICHD 1998, 1999, 2000, 2002, 2003, 2006). So fanden sich beispielsweise längsschnittliche Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Qualität der außerfamiliären Betreuung und späterem externalisierendem Problemverhalten der Kinder: Negative Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit niedriger Qualität zeigten sich vor allem dann, wenn die Kinder sehr viel Zeit in der Einrichtung verbrachten und wenn die Gruppen sehr groß waren (Belsky 2009; McCartney et al. 2010). Zwar fielen die Effektstärken der Einrichtungsqualität insbesondere im Vergleich zu dem Einfluss der Familie eher gering aus, dennoch dürfen diese Einflüsse in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Bei Kindern, die in ihren Familien keine

ideale Betreuung erfahren, kann eine außerfamiliäre Betreuung mit ausgezeichneter Qualität kompensatorisch wirken und Defiziten in der sozialen Entwicklung sowie Problemverhalten vorbeugen. Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus (Watamura et al. 2011).

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, d.h. die Prozessqualität im engeren Sinne, entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen ist (vgl. Pianta/Hamre 2009). Eine höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten in sowohl akademischen Kompetenzbereichen, wie z.B. der Sprachentwicklung, als auch der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden (Anders et al. 2012; Mashburn et al. 2008; Siraj-Blatchford et al. 2002, Beckh et al. 2013, Beckh et al. 2014).

Grundlegend wichtig für das Gelingen von Prozessqualität scheint also die Kompetenz der Fachkraft zu sein, Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind zu gestalten, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren (Ahnert, 2006, 2007, 2010, Ahnert et al. 2006). Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle Beziehungsqualität (Birch/Ladd 1998; Howes 2000a,b) und professionelle Responsivität (u.a. Rubenstein/Howes 1983; Whitebook et al. 1990; Gutknecht 2012) sowie eine gute Organisation der Lernsituation (Hamre/Pianta 2007; Siraj-Blatchford et al. 2002).

2. Die aktuelle pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland zeigt eine zu große Varianz und muss sowohl verbessert als auch vereinheitlicht werden.

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

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

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

Die pädagogische Qualität der verschiedenen außerfamiliären Betreuungsformen für Kinder unter drei Jahren wurde auch in dieser Studie in

Krippen und altersgemischten Gruppen über die revidierte Krippen-Skala (KRIPS-R; Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Weller, 2007) erfasst. In den Tagespflegestellen wurde die revidierte Tagespflege-Skala (TAS-R; Forschungsversion: Tietze, 2010) erfasst, wobei KRIPS-R und TAS-R ähnlich aufgebaut sind.

Die Ergebnisse zeigen eine bemerkenswerte Variabilität in den Rahmenbedingungen der verschiedenen Betreuungsformen. Zusätzlich ist jeder Betreuungstypus durch eine beachtliche Heterogenität gekennzeichnet, die sich in hohen Standardabweichungen der Merkmalsausprägungen ausdrückt. Wie zu erwarten, lassen sich zahlreiche Unterschiede zwischen Tagespflegestellen und den institutionellen Betreuungsformen feststellen. Für zweijährige Kinder sind die für jüngere Kinder erforderlichen günstigeren Rahmenbedingungen in den Krippengruppen besser erkennbar als in den altersgemischten Gruppen. Die Vor- und Nachbereitungszeit für die pädagogische Arbeit liegt bei den Erzieherinnen aus den Kindergarten- und altersgemischten Gruppen allerdings höher als bei denen aus Krippengruppen. Die Qualitätsmittelwerte liegen für Krippen, altersgemischte Einrichtungen und Tagespflegestellen jeweils im Bereich mittlerer Qualität (siehe Abbildung 1). Entsprechend befindet sich auch der überwiegende Teil der Einrichtungen im Bereich mittlerer Qualität, d.h. 87,6% der Tagespflegestellen, 82,0% der altersgemischten Gruppen sowie 87,2% der Krippengruppen. In den Bereich guter bis sehr guter Qualität fallen dagegen nur 5,6% der Tagespflegestellen, 0,8% der altersgemischten Gruppen sowie 6% der Krippen. In jeweils 6,8% der Tagespflegestellen und Krippen sowie in 17,2% der altersgemischten Einrichtungen wurde die Qualität als unzureichend eingeschätzt, da grundlegende Mindestanforderungen nicht erfüllt waren (siehe Abbildung 1).

Betrachtet man die pädagogische Qualität in den einzelnen erfassten Qualitätsbereichen von Platz und Ausstattung bis zur Eingewöhnung, so ergibt sich ein ähnliches Bild: Auch hier sind die Qualitätsmittelwerte überwiegend im mittleren Bereich angesiedelt (siehe Abbildung 1). Die NUBBEK-Ergebnisse

sprechen für eine vergleichsweise gute Interaktionsqualität (Bereiche Interaktionen sowie Zuhören und Sprechen).

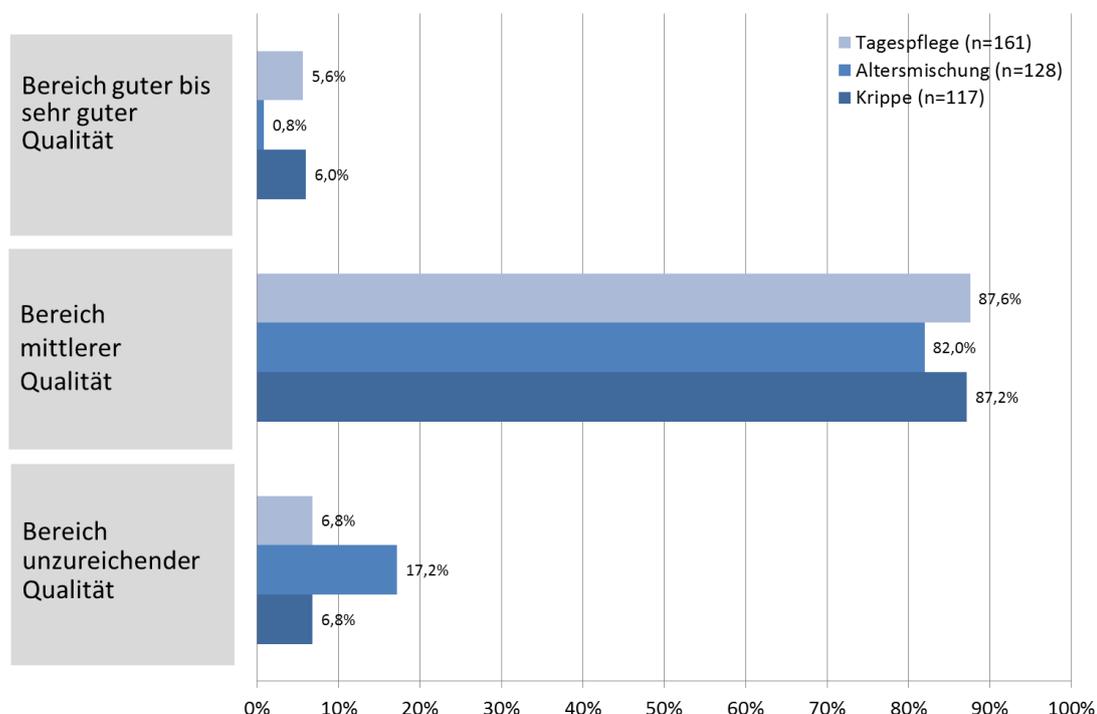


Abbildung 1 Pädagogische Qualität nach KRIPS-R in Krippen und altersgemischten Einrichtungen sowie nach TAS-R in Tagespflegestellen (Häufigkeit in Prozent) aus Beckh et al. (2013)

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

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse in einigen Bereichen auch deutliche Unterschiede zwischen den Betreuungsformen. So schneiden altersgemischte

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

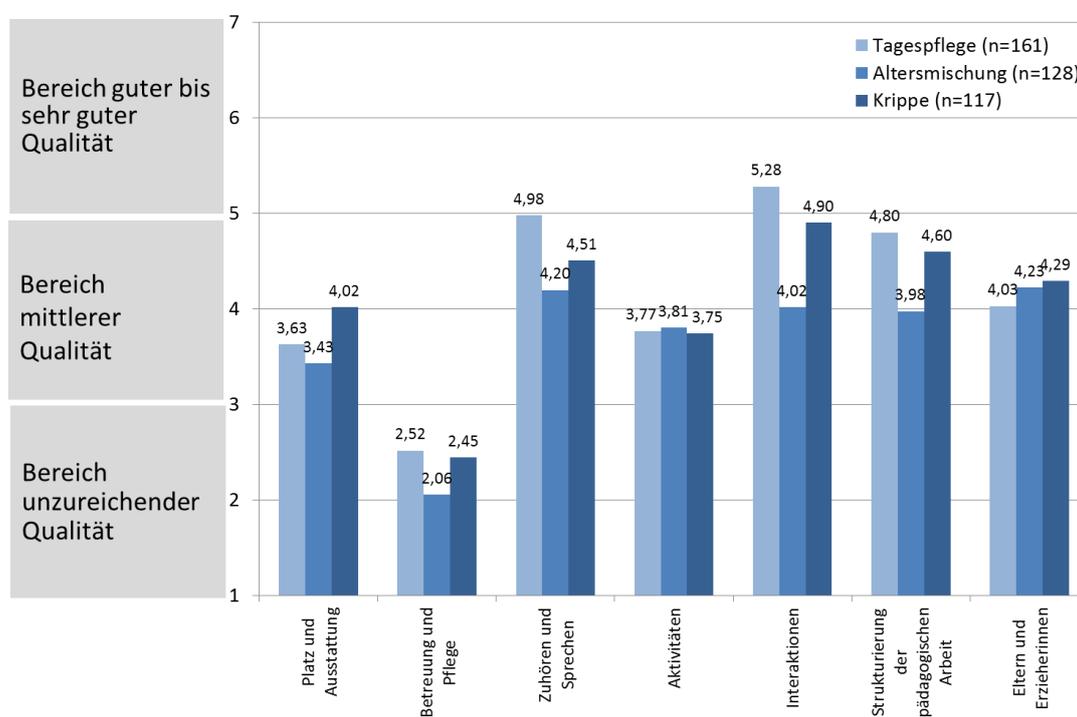


Abbildung 2: Pädagogische Qualität in Krippen und altersgemischten Einrichtungen sowie in Tagespflegestellen in den Teilbereichen der KRIPS-R bzw. TAS-R (Mittelwerte) aus Beckh et al. (2013).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der NUBBEK-Studie, dass die Qualität der außerfamiliären Betreuung überwiegend als mittelmäßig und damit akzeptabel einzustufen ist. Gute oder sehr gute Betreuungsqualität fand sich in weniger als 5% der untersuchten Betreuungssettings und bei ca. 10% wurde die Qualität sogar als unzureichend beurteilt. Krippen und Tagespflegestellen schnitten dabei besser ab als altersgemischte Einrichtungen, deren Qualität in 17,2% der

Fälle als unzureichend eingestuft wurde, während nur eine Einrichtung (0,8%) in den Bereich guter bis sehr guter Qualität fiel.

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

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

3. Um ausreichend gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen zu sichern, muss diese laufend überprüft und weiterentwickelt werden.

Der heterogene Bereich der Kindertagesbetreuung in Deutschland, die Unterschiede zwischen Ost und West, die Kulturhoheit der Länder, die Zuständigkeit der Kommunen und die vielfältige freie Trägerlandschaft tragen dazu bei, dass die Qualität in den Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich ausfallen kann. Damit sich Eltern darauf verlassen können, dass ihr Kind die für seine Entwicklung notwendige pädagogische Qualität vorfindet, sind klare Qualitätskriterien, klare Zuständigkeiten und regelmäßige, standardisierte Maßnahmen zur Qualitätssicherung notwendig.

Wenn Kindertageseinrichtungen Bildung, Erziehung und Betreuung bieten sollen, ist eine wissenschaftlich fundierte, systematische und kontinuierliche Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung unabdingbar (Becker-Stoll/Wertfein 2013). Doch der Beratungsbedarf ist von Einrichtung zu Einrichtung sehr unterschiedlich. Während manche Kitas in ihrer Qualitätsentwicklung bereits weit fortgeschritten sind, stehen andere noch ganz am Anfang. Einrichtungen (und Tagespflegestellen) brauchen daher ein individuell auf ihre Stärken und Unterstützungsbedarfe abgestimmtes, passgenaues Angebot, das Prozess begleitend umgesetzt wird. Eine personelle Kontinuität in der Beratung und eine Qualitätsbegleitung „aus einer Hand“ ermöglichen, dass die vereinbarten Ziele langfristig und nachhaltig erreicht werden können. Ferner ist zu beachten, dass das Team andere Fortbildungsbedürfnisse hat als die Einrichtungsleitung. Entscheidend ist hier, wie gut die Leitung bereits qualifiziert ist. Wirksame und nachhaltige Unterstützungsmaßnahmen sind ressourcen- und lösungsorientiert, beziehen das gesamte Team mit ein und sind mehrperspektivisch aufgebaut (Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung). Von zentraler Bedeutung

ist, dass im Prozess der Qualitätsentwicklung bestehende Unterschiede zwischen den Einrichtungen (z.B. hinsichtlich des pädagogischen Konzepts) auf der Grundlage „bedeutsamer Gemeinsamkeiten“, insbesondere notwendiger Rahmenbedingungen (z.B. zeitliche und personelle Ressourcen) anerkannt und berücksichtigt werden (Bensel 2013, S. 10).

Wie kann eine nachhaltige Qualitätsüberprüfung und fortlaufende interne sowie externe Evaluation gestaltet werden? Im Rahmen der Implementierung des Berliner Bildungsprogramms wurde zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualität eine „Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen“ getroffen (siehe auch www.beki-qualitaet.de). Damit haben sich Politik und Verbände der Kita-Träger auf ein System von Maßnahmen geeinigt, mit dem die fortlaufende Qualitätsentwicklung aller Berliner Kindertageseinrichtungen auf der Basis des Bildungsprogramms überprüft und gesichert werden soll. Die Evaluation durch qualifizierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren erfolgt für jede Kindertageseinrichtung in einem Rhythmus von fünf Jahren und stützt sich auf die interne und externe Einschätzung der pädagogischen Qualität.

Die interne Evaluation ermöglicht den pädagogischen Teams eine Vergewisserung über die bereits erreichte Qualität ihrer Arbeit und die selbstkritische Analyse von Entwicklungsnotwendigkeiten. Die Fachkräfte können sich im Team darüber austauschen, wo ihre Stärken liegen, was ihnen gut gelingt und wo Veränderungsbedarf besteht (Bensel 2013). Diese Teamreflexion mündet in die Vereinbarung konkreter Schritte für die Weiterentwicklung der Qualität. Dabei stellt sich immer die Frage, welche weiteren Entwicklungen mit den konkreten Rahmenbedingungen geleistet werden können und wo Grenzen liegen. Die externe Evaluation erweitert und ergänzt die Innensicht der internen Evaluation um eine neutrale Expertensicht von außen. Sie unterstützt die Teams durch konkrete Empfehlungen für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms. Auf diese Weise können die Vorteile von Selbst- und Fremdevaluation verknüpft werden (Braun 2010).

Das Berliner Modell zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen macht deutlich, dass eine kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung von Qualität in Kindertageseinrichtungen möglich ist, wenn sich die Verantwortlichen aus Politik, Wissenschaft und Praxis auf ein koordiniertes und standardisiertes Vorgehen verständigen und dafür die notwendigen Ressourcen bereitstellen. Dies trifft sowohl auf die Durchführung der internen und der externen Evaluation, also auch auf die laufende Koordination und wissenschaftliche Begleitung des Prozesses zu. Was in Berlin mit über 1000 Kindertageseinrichtungen und 950 Trägern möglich ist, kann auch Modell für andere Bundesländer sein. In Bayern wird seit Herbst 2013 daran gearbeitet, ein dauerhaft angelegtes System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtungen durch die Ausbildung und den Einsatz von Qualitätsbegleitern und -begleiterinnen flächendeckend zu verankern. Dabei sollen die bestehenden Strukturen und Systeme (z.B. Fachberatung, Fortbildung) in einem gemeinsamen Kompetenznetzwerk so verbunden werden, dass ein institutionenübergreifender Dialog zwischen den verschiedenen Bildungsorten und Akteuren unterstützt wird. Das Vorhaben befindet sich in der Pilotierungsphase.

Literatur

- Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L. (2007a). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In: M. Hasselhorn/W. Schneider (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie* (S. 479–488). Bern: Hogrefe.
- Ahnert, L. (2007b). Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre* (6), 18–23.
- Anders, Y./Rosbach, H.-G./Weinert, S./Ebert, S./Kuger, S./Lehrl, S. et al. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 231–244.
- Becker-Stoll, F./Niesel, R./Wertfein, M. (2014). *Handbuch Qualität in Kinderkrippen – So gelingt Qualität in der Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Becker-Stoll, F./Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: M. Stamm/D. Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2013) Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9/2013, 44–48.
- Becker-Stoll, F./Textor, M. R. (Hrsg.) (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin, Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Betreuungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2/2014.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9/2013, 44–48.
- Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2008) Krippenkinder integrieren. *Betreuung, Bildung und Erziehung der 0–3-Jährigen*. Klein & Groß (1), 7–9.
- Bensel, J. (2013). Qualitätssicherung in Kitas. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* (3), 6–10.
- Belsky, J. (2009): Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? *Social Development*, 18, 230–238.
- Birch, S. H./Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934–946.
- Burchinal, M./Howes, C./Pianta, R./Bryant, D./Early, D./Clifford, R./Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Sciences*, 12(3), 140–153.
- Braun, U. (2010). *Wie wird pädagogische Qualität gemessen?* Verfügbar unter http://www.u-braun.de/pdf/F_1_2.pdf [10.3.2014].
- Cryer, D. (1999). Defining and Assessing Early Childhood Programm Quality. *The Annals of American Academy of Political and Social Science* (Vol. 563), S. 39–55.

- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: R. C. Pianta/J. C. Martha/K. L. Snow (Hrsg.). *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (S. 49–84). Baltimore: Brookes.
- Howes, C. (2000a). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9 (2), 191–204.
- Howes, C. (2000b). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In: D. Cryer/T. Harms (Hrsg.). *Infants and toddlers in out-of-home care* (S. 87–223). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Laewen, H.-J./Andres, B. (2013). *Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen*. Berlin: infans Sonderdruck.
- Mashburn, A. J./Pianta, R. C./Hamre, B. K./Downer, J. T./Barbarin, O./Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006a). Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006b). Infant-mother attachment: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality over time. *Developmental Psychology*, 42(1), 38–58.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006c). The relations of classroom contexts in the early elementary years to children's classroom and social behavior. In: A. C. Huston/M. N. Ripke (Hrsg.). *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* (S. 217–236). New York: Cambridge University Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½? *Developmental Psychology*, 39, 451–469.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002a). Child-care structure --> process --> outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199–206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002b). Parenting and family influences when children are in child care: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: J. Borkowski, S. Ramey,/Bristol-Power, M. (Hrsg.), *Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-emotional development* (pp. 99–123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Non maternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, S. 457–492.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958–978.

- NICHD Early Child Care Research Network (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072–1077.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145–1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1997) The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68, S. 860–879.
- Pianta, R. C./Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit. In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung (S. 97–114). Berlin, Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R./Bell, D. (2002). *Researching Effective Paedagogy in the Early Years: DfES Research Report 356*. Verfügbar unter <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf> [12.3.2014].
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. et al. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B. (2007). *Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tietze, W./Knobeloch, J./Gerszonowicz, E. (2005). *Tagespflege-Skala (TAS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tietze, W./Rossbach, H./Stendel, M./Wellner, B. (2005). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und außerunterrichtlichen Angeboten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R) – Revidierte Fassung: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten (3. überarb. Aufl.)*. Berlin, Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog (4. Aufl.)*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Watanabe, S. E./Phillips D. A./Morrissey, T. W./McCartney, K./Bub, K. (2011). Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, 82(1), 48–65.
- Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, California: Child Care Employee Project.
- Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, California: Child Care Employee Project.