SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter: Eine Literaturanalyse

Kapella, Olaf (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Kapella, O. (Hrsg.). (2015). *Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter: Eine Literaturanalyse* (Forschungsbericht / Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien, 15). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57272-7

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Österreichisches Institut für Familienforschung
Austrian Institute for Family Studies

universität wien

Olaf Kapella (Hrsg.)

Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter

Eine Literaturanalyse

ÖIF Forschungsbericht Nr. 15 | 2015

Österreichisches Institut für Familienforschung
an der Universität Wien
1010 Wien | Grillparzerstraße 7/9
T: +43(0)1 4277 48901 | info@oif.ac.at

www.oif.ac.at

Forschungsbericht

Olaf Kapella (Hrsg.)

Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter

Eine Literaturanalyse

Sondermodul zur Wirkungsanalyse der familienpolitischen Leistungen

Nr. 15 | 2015

Februar 2015

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien und Jugend über die Familie & Beruf Management GmbH.

Das Österreichische Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF) führt als unabhängiges wissenschaftliches Institut anwendungsorientierte Studien und Grundlagenforschung zur Struktur und Dynamik von Familien, Generationen, Geschlechtern und Partnerschaften durch. Die Kooperation mit internationalen Forschungseinrichtungen und die familienpolitische Beratung zählen dabei ebenso wie die umfangreiche Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zu den Hauptaufgaben des ÖIF.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitende Bemerkung und Kurzzusammenfassung ... 2

2 Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren ... 6
Liselotte Ahnert, Tina Eckstein-Madry
2.1 Die *Child Care Research* und ihre wichtigsten Studien ... 6
2.1.1 Rückblick und Ausblick ... 6
2.1.2 Aktuelle Mega-Studien: Drei Steckbriefe ... 7
2.2 Die sozialen Erfahrungen des Kindes in Krippen und Kinderpflege ... 8
2.2.1 Theoretische Perspektiven ... 8
2.2.2 Die Mutter-Kind-Bindung ... 9
2.2.3 Die Erzieher/innen-Kind- und Tagesmütter-Kind-Beziehung ... 10
2.2.4 Die Peer-Beziehung ... 13
2.3 Verhaltensanpassung ... 15
2.3.1 Theoretische Perspektiven ... 15
2.3.2 Trennungsbelastung ... 15
2.3.3 Regulation von Verhalten und Emotion ... 16
2.4 Auswirkungen auf kognitive und sprachliche Kompetenzen ... 19
2.5 Schlussbemerkungen ... 20
2.6 Projektsteckbriefe: 0-3 Jahre ... 22
2.7 Literatur Entwicklungskonsequenzen (Kinder 0-3 Jahre) ... 27

3 Entwicklungskonsequenzen aus sozio-ökonomischer Sicht (0-6 Jahre) ... 35
Olaf Kapella, Christiane Rille-Pfeiffer
3.1 Effekte im Bildungsverlauf ... 36
3.2 Effekte auf nicht-kognitive Fähigkeiten ... 36
3.3 Effekte auf kognitive Fähigkeiten ... 37
3.4 Qualitätsfaktoren ... 37
3.5 Effekte in Bezug auf den volkswirtschaftlichen Nutzen ... 37
3.6 Literatur zur sozio-ökonomischen Sicht ... 40

4 Betreuung im Volksschulalter ... 43
Markus Kaindl, Olaf Kapella
4.1 Organisationsformen ganztägiger Schule ... 43
4.2 Ziele der ganztägigen Schulen ... 44
4.3 Verfügbare Studien ... 45
4.4 Ergebnisse der Studien ... 47
4.4.1 Schulische Leistungen ... 48
4.4.2 Soziales Verhalten ... 50
4.4.3 Auswirkungen auf das Familienleben ... 51
4.4.4 Erwerbstätigkeit der Eltern ... 51
4.5 Zusammenfassung der Bildung, Betreuung und Erziehung im Volksschulalter ... 52
4.6 Projektsteckbriefe: Volksschule ... 55
4.7 Literatur zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Volksschule ... 63

1 Einleitende Bemerkung und Kurzzusammenfassung

Die Beschäftigung mit Fragestellungen zur Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter hat in der psychologischen Literatur eine lange Tradition. Seit einigen Jahren ist allerdings eine Verschiebung der Forschungsschwerpunkte zu erkennen. Nicht zuletzt aufgrund des zunehmenden Interesses der Politik richtet sich der Blick vermehrt auf die adäquate Ausgestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten (Ahnert 2005), aber auch auf die Auswirkungen außerfamilialer Betreuung und Bildung auf die Kinder selbst, die Familien und die Gesellschaft (Müller et al. 2013).

In der vorliegenden Expertise wurde angestrebt, die Konsequenzen der außerfamilialen Betreuung für die Entwicklung von Kindern zu beschreiben, wobei sich die Ausführungen in drei große Bereiche gliedern lassen.

Da für die kindliche Entwicklung vor allem die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung sind, wird diesem Bereich ein Schwerpunkt durch die entwicklungspsychologische Ausarbeitung von Liselotte Ahnert und Tina Eckstein-Madry gewidmet. Die Ausführungen beziehen sich auf die Betreuung von Kleinkindern im Alter von 0 bis 3 Jahren (Kapitel 2). Einen anderen Zugang eröffnet die Untersuchung der Entwicklungskonsequenzen aus sozioökonomischer Sicht. Dabei werden sowohl Auswirkungen auf individueller Ebene als auch auf gesellschaftlicher Ebene (z.B. volkswirtschaftlicher Nutzen) dargestellt. In diesem Abschnitt findet nicht nur die frühkindliche Betreuung Berücksichtigung, sondern auch die Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt (Kapitel 3). Der schulischen Betreuung von Kindern im Volksschulalter und ihren Effekten widmet sich der dritte thematische Block. Im Fokus stehen hierbei die schulischen Leistungen der Kinder, aber auch die Auswirkungen für die Familien (Kapitel 4).

Zur Unterscheidung zwischen Kindern unter 3 Jahren und Kindern über 3 Jahren ist anzumerken, dass diese Unterscheidung eine rein willkürliche und eher zufällig entstandene ist. Wie Gabriele Haug-Schnabel ausführt, legt diese Unterscheidung zwar eine Anlehnung an Piagets Stufenmodell der Entwicklung nahe, trotz seiner zentralen Erkenntnisse für die Entwicklungsforschung müssen seine Stadien der Entwicklung heute allerdings als widerlegt bezeichnet werden. Es ist eine große Entwicklungsvariabilität zu jeder Zeit des Entwicklungsverlaufs eines Kindes nachgewiesen. In der neueren Diskussion führen einige Fachexperten auch bereits eine andere Einteilung von Kindern unter 2 Jahren ein (siehe Haug-Schnabel und Bensel 2013). In diesem Sinne können in den Ausführungen von Ahnert und Eckstein-Madry auch Kinder bis 6 Jahre mitgedacht werden.

In der vorliegenden Literaturanalyse zur Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter kann gezeigt werden, dass die aktuelle Forschung in Bezug auf die Entwicklungskonsequenzen von (frühkindlicher) Bildung ganz unterschiedliche Aspekte diskutiert – und zwar sowohl in der auf eine lange Tradition zurückblickende Child Care Research, aber auch in der relativ jungen Forschung zur schulischen Ganztagsbetreuung. Festzuhalten ist überdies, dass die gesichtete Literatur nicht immer ein einheitliches Bild ergibt, sondern in einigen Aspekten zu teils widersprüchlichen Ergebnissen kommt. Insofern hat die vorliegende Expertise den Anspruch, sowohl die unterschiedlichen Blickwinkel in ihrer Differenziertheit abzubilden als

auch herauszufiltern, worüber weitgehende Einigkeit in der Wissenschaft besteht. Als **Fazit** der Literaturanalyse sollen ebenjene Aspekte und Schlussfolgerungen herausgegriffen werden, die auf breiten Konsens in der gesichteten Forschungsliteratur treffen.

Eine außerfamiliale Betreuung stellt keine Gefährdung für die Mutter-Kind- bzw. Vater-Kind-Beziehung dar, sondern führt oft als weitere Entwicklungschance zu sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindungen.

In der neueren Child Care Research zeigen sich keine Belege dafür, dass eine Betreuung von Kleinkindern durch andere Personen als die Eltern generell zu problematischen Mutter-Kind-Beziehungen führt. Andererseits zeigt sich aber auch, dass eine nicht feinfühlige (insensitive) Tagesbetreuung mit problematischen Mutter-Kind-Beziehungen überzufällig assoziiert sein kann. Dies könnte durch den Fakt erklärt werden, dass insensitive Mütter auch insensitive Tagesbetreuung eher akzeptieren.

In der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zeigt sich zudem, dass in stabilen Betreuungssettings auch sichere Erzieher/innen-Kind-Bindungen entstehen, wenn die Gruppenatmosphäre u.a. durch ein empathisches Erzieher/innenverhalten bestimmt wird. In einer aktuellen Studie in Niederösterreich konnte nachgewiesen werden, dass die Kinder zu Tagesmüttern sogar häufiger als zu Erzieherinnen in Krippen sichere Beziehungen gestalten und aufrechterhalten. Dies liegt vermutlich an dem überschaubareren Kontext (Gruppengröße) bei Tageseltern, in dem eine emotionale Sicherheit besser zu gestalten ist.

Kognitive und sprachliche Fähigkeiten werden durch Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungserfahrungen gefördert.

Positive Effekte in Bezug auf die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes zeigen sich durchgängig in den Studien bei einer frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung sowie bei einer ganztägigen schulischen Betreuung. Vor allem eine hohe Betreuungsqualität moderiert die kognitive Entwicklung der Kinder entscheidend. So lassen sich dann auch für die frühkindliche Entwicklung sowohl kurzfristige, als auch langfristige Effekte in diesem Bereich nachweisen. Studien aus dem Bereich der schulischen Ganztagsbetreuung kommen überdies zu dem Ergebnis, dass sich das Vorwissen der Kinder beim Schulstart (z.B. kognitive Leistungsfähigkeit oder Sprachkompetenz) als ein wichtigerer Faktor erweist als ein ganz- oder halbtägiger Schulbesuch per se.

Aus den Forschungen zur ganztätigen Betreuung und Bildung im Schulbereich zeigt sich noch ein weiterer Aspekt: Neben der Qualität des Unterrichts bzw. der Lern- und Förderangebote sowie den familialen Hintergrundmerkmalen ist für die schulischen Leistungen vor allem auch die Lernmotivation mitverantwortlich. Wie diverse Studien herausfanden, nehmen die Lernmotivation und die Schulfreude nach dem Übergang in die Sekundarstufe I ab. Bei den Längsschnittanalysen spielt in Bezug auf die Lernmotivation und Schulfreude nur die Qualität der Angebote eine zentrale Rolle und nicht mehr die bloße Teilnahme am Ganztag, wobei die Qualität dadurch charakterisiert wird, ob die Angebote das Interesse der Schüler/innen wecken oder nicht.

Kritisch angemerkt soll hier allerdings auch werden, dass die in den letzten Jahren – vor allem in Deutschland – vermehrt durchgeführten Studien zur ganztägigen Schule und zu den Effekten auf die schulischen Leistungen keinen Nachweis erbringen konnten, dass es durch die Ganztagsschule zu den erhofften kompensatorischen Effekten kommt. In der Längsschnittbetrachtung zeigt sich, dass die ganztägige Schulbetreuung es nicht schafft, die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler/innen auszugleichen.

Durch eine längere Dauer des Besuches einer Bildungs- und Betreuungseinrichtung im vorschulischen Alter ergeben sich positive Effekte im Bildungsverlauf.

Die meisten Studien aus dem schulischen Bereich kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass mit zunehmender Dauer der vorschulischen Bildungs- und Betreuungserfahrung von Kindern die Wahrscheinlichkeit zunimmt, ein Gymnasium zu besuchen. Vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Familien wirkt sich eine vorschulische Bildungs- und Betreuungserfahrung positiv aus.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zieht überwiegend positive Effekte für die Volkswirtschaft nach sich.

Der volkswirtschaftliche Nutzen lässt sich für vier Akteursgruppen beschreiben: So werden Kinder altersgerecht gefördert und dadurch auf den weiteren Bildungsweg bestmöglich vorbereitet. Sie haben somit Chancen auf einen höheren schulischen Abschluss und längerfristig bessere Chancen am Arbeitsmarkt. Eltern haben durch die außerfamiliale Betreuung die Möglichkeit einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Sie können das Ausmaß ihrer Erwerbstätigkeit erhöhen und somit ein höheres Einkommen erzielen. Im Bildungssystem ergeben sich zum einen Beschäftigungseffekte im Rahmen der institutionellen (frühkindlichen) Betreuung, Bildung und Erziehung. Zum anderen ergeben sich Kosteneinsparungen auf den höheren Bildungsstufen. Letztendlich profitiert die Gesellschaft allgemein durch die höheren Lebenseinkommen von Eltern und Kindern über zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge.

Die Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote spielt eine entscheidende Rolle, ob außerfamiliale Angebote Kinder stärker in ihrer Entwicklung fördern, als familiale Angebote alleine.

Ganz einhellig kommt die aktuelle Forschungsliteratur zu dem Ergebnis, dass im Zusammenhang mit der Beurteilung der Auswirkungen von Bildungs- und Betreuungsangeboten die Qualität der Angebote einer der zentralen Faktoren ist. Einrichtungen zur Betreuung und Bildung sollten also einerseits auf die Entwicklungserfordernisse der Kinder je nach Alter spezifisch ausgerichtet sein und andererseits sollte pädagogisches Personal (egal ob in Krippe, Kindergarten, Tageseltern oder Schule) entsprechend in der Ausbildung auf diese Anforderungen vorbereitet werden oder in der praktischen Arbeit unterstützt und weiterbildet werden. Entsprechende infrastrukturelle Rahmenbedingungen sollten ebenfalls geschaffen werden (z.B. Gruppengröße und zur Verfügung stehender Raum).

Literatur:

Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 1. DJI. München.

Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (2013): U3/Ü3? Wie sinnvoll ist die Unterscheidung zwischen Kindern unter drei und über drei Jahren? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 2. S. 38.

Haug-Schnabel, Gabriele (2007): Was ist normal? Das Spektrum einer normalen Entwicklung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 2. S. 18-22.

Müller, Kai-Uwe; Spieß, Katharina C.; Tsiasioti, Chrysanthi; Wrohlich, Katharina; Bügelmayer, Elisabeth; Haywood, Luke; Peter, Frauke; Ringmann, Marko; Witzke, Sven (2013): Evaluationsmodul: Förderung und Wohlergehen von Kindern. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). DIW Berlin: Politikberatung kompakt 73.

Saalbach, Henrik; Grabner, Roland H.; Stern, Elsbeth (2013): Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer. S 97-112.

2 Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren

Liselotte Ahnert, Tina Eckstein-Madry

Bei der außerfamiliären Tagesbetreuung für Kleinkinder handelt es sich keineswegs nur um ein persönliches Problem junger Frauen, sondern um eine umfassende gesellschaftliche Herausforderung, die durch den gesellschaftlichen Strukturwandel unserer heutigen Zeit hervorgebracht wurde. Dieser Wandel hat mit seiner Globalisierung und Flexibilisierung der Lebenswirklichkeit neue Formen der Lebensführung hervorgebracht und die großen Familienstrukturen mit den ineinander verschachtelten und nebeneinander existierenden Mehr-Generationen-Haushalten zerstört, die einst gemeinschaftlich an der Kinderbetreuung beteiligt waren. Darüber hinaus haben die heutigen gesellschaftlichen Ansprüche an die Frauen neue partnerschaftliche Verteilungen der Arbeits- und Familienzeit zwischen Mann und Frau entstehen lassen wie auch neue Möglichkeiten für Anerkennung, Zufriedenheit und persönliche Entscheidungsspielräume beider Partner hervorgebracht. Außerfamiliäre Betreuungsangebote sind damit notwendig geworden. Während jedoch Kindereinrichtungen für Vorschulkinder schon längst als erfolgreiche Familienergänzung in Vorbereitung auf die Schule verstanden werden, werden sie in ihrer Auswirkung auf Säuglinge und Kleinkinder eher kontrovers diskutiert. Kritiker befürchten Nachteile für Kleinkinder, denen es schaden könnte, wenn sie regelmäßig aus dem Haus müssen.

2.1 Die *Child Care Research* und ihre wichtigsten Studien

Seit mehr als drei Jahrzehnten haben sich Forscher aus vielen Ländern in den Dienst einer nüchternen, wissenschaftlich fundierten, und am Wohl des Kindes orientierten Erforschung von öffentlichen Betreuungsangeboten gestellt, und die sog. *Child Care Research* etabliert. Hierbei darf man jedoch auf keinen Fall so tun, als ob tagesbetreute Kinder *nur* in Kindereinrichtungen *anstatt* zu Hause aufwachsen. Familiäre und außerfamiliäre Anteile der gesamten Betreuungsökologie müssen angemessen aufeinander bezogen werden, um die verschiedenen Betreuungseffekte auf die kindliche Entwicklung auch richtig bewerten zu können.

2.1.1 Rückblick und Ausblick

In einer ersten Phase der *Child Care Research* ging es vor allem in den Jahren von 1960-1970 um die Frage, ob eine Betreuung von Kleinkindern durch andere Personen als die Mutter gut oder schlecht sei. In diesen früheren Studien wurde deshalb ausschließlich familienbetreute Kinder mit jenen verglichen, die daneben auch noch außerfamiliär betreut wurden und zwar zumeist in den gut geführten Einrichtungen der Universitäten, in denen die jeweiligen Untersuchungen durchgeführt wurden. Man fand keine Unterschiede in der Entwicklung der Kinder. In den Jahren von 1970-1980 wurde zwar weiterhin betont, dass sich Kinder mit außerfamiliären Betreuungserfahrungen auch nicht anders entwickeln als Kinder ohne sie. Dabei war jedoch völlig unverständlich geblieben, warum die Erfahrungen in den verschiedensten Betreuungsarrangements allesamt die gleiche Wirkung auf die kindliche Entwicklung haben sollten. Da die Forschungsergebnisse dann auch mit der Vielfalt der Betreuungsbedingungen zunehmend widersprüchlicher wurden, mussten neue Wege beschritten werden.

Die *Child Care Research* hat deshalb weltweit begonnen, ihre Forschungszugänge mit den Nachbardisziplinen zu koordinieren und sich deshalb mit der Entwicklungspsychologie, der Entwicklungspädiatrie, den Neurowissenschaften und der Frühpädagogik noch stärker als bisher verbündet. Auch wurden die vorhandenen Einzelstudien in sogenannten Meta-Analysen zusammenfassend ausgewertet und interpretiert, oder aber imposante Mega-Studien organisiert, um die Zusammenhänge von Betreuung und Entwicklung möglichst widerspruchsfrei darstellen zu können. Vor diesem Hintergrund haben wir die derzeit wichtigsten empirischen Mega-Studien; d.h. (1) die NICHD Studie: *Study of Early Child Care and Youth Development* aus den USA, (2) das EPPSE Projekt: *Effective Provision of Pre-School, Primary and Secondary Education Project* aus England sowie (3) die MoBa Studie: Norwegian *Mother and Child Cohort Study* zusammengestellt und sie in Bezug auf die Zusammenhänge außerfamiliärer Tagesbetreuung und frühkindliche Entwicklung befragt (siehe auch die Tabellen 1-3).

2.1.2 Aktuelle Mega-Studien: Drei Steckbriefe

Bei der *NICHD Study* handelt es sich um die erste Mega-Studie, die die kindliche Entwicklung unter den Bedingungen einer außerfamiliären Tagesbetreuung untersucht hat (vgl. NICHD Early Child Care Network, 1994). Dabei wurden in den Jahren 1991-2007 eine Stichprobe von N=1364 Kinder in 10 Bundesstaaten der USA von der Geburt bis zum 16. Lebensjahr in 4 Phasen untersucht [Phase 1: Geburt bis 3. Lebensjahr (1991-1994); Phase 2: 5.-8. Lebensjahr (1995-1999); Phase 3: 9.-12. Lebensjahr (2000-2004) und Phase 4: 14.-16. Lebensjahr (2004-2007)]. Seit 2008 ist der Datensatz zur weiteren Verwendung auch für Forschungsarbeiten anderer Institute freigegeben (weitere Studien-Details in Tabelle 1).

Das *EPPSE Project* wurde von 1997-2014 in 5 Regionen Englands durchgeführt (vgl. Sylva, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggert, 1999). Dabei wurden N=2857 Kinder in n=141Kindereinrichtungen aufgesucht und vom 3.-16. Lebensjahr in 4 Phasen [Phase 1: 3.-7. Lebensjahr (1997-2003); Phase 2: 7.-11. Lebensjahr (2003-2008); Phase 3: 11.-14. Lebensjahr (2008-2011) und Phase 4: 16. + Lebensjahr (2012-2014) untersucht (weitere Studien-Details in Tabelle 2).

Die *MoBa Study* hat mit der Norwegische Gesamtkohorte des Jahres 1999 begonnen, Untersuchungen ab der 15. Schwangerschaftswoche bis zum 9. Lebensjahr durchzuführen, und hat dies mit den Kohorten der Folgejahre (Ende der Rekrutierung 2009) weitergeführt (vgl. Magnus, Irgens, Haug, Nystad, Skjærven & Stoltenberg, 2006). Dabei wurde das Kind VOR der Geburt drei Mal [Phase 1: 15. SSW; Phase 2: 22. SSW und Phase 3: 30. SSW] und NACH der Geburt weitere sechs Mal [Phase 4: 6. LM; Phase 5: 18. LM; Phase 6: 3. Lebensjahr; Phase 7: 5. Lebensjahr; Phase 8: 7. Lebensjahr und Phase 9: 8. Lebensjahr] untersucht (weitere Studien-Details in Tabelle 3).

Im Nachfolgenden werden wir die wichtigsten Ergebnisse dieser Mega-Studien wie auch andere wichtige Forschungsarbeiten heranziehen, um die außerfamiliäre Tagesbetreuung in ihren Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern der ersten drei Lebensjahre darzustellen und zu diskutieren.

2.2 Die sozialen Erfahrungen des Kindes in Krippen und Kinderpflege

Welche Auswirkungen eine Betreuung durch andere Personen als die Eltern auf die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung hat, gehört zu den am häufigsten diskutierten Themen in der Debatte um die Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung. Befürchtet wurde dabei eine übermäßige Anhäufung von unsicheren Mutter-Kind-Bindungen, die als problematisch bei der Entwicklung von Selbstwert und Sozialverhalten eines Kindes gelten (vgl. Belsky, 1986). Im Folgenden beschäftigen wir uns deshalb mit den aktuellen empirischen Befunden zu dieser Frage, und stellen dabei die Interaktion mit den Erzieher/innen, den Tagesmüttern sowie den Peers der Kindergruppe in Kindereinrichtungen wie der Kindertagespflege in den Mittelpunkt, die das Kernstück der Betreuungsqualität (die sog. Prozessqualität) darstellen.

2.2.1 Theoretische Perspektiven

Mit den Entwicklungskonsequenzen für Kinder, die außerfamiliär betreut werden, hat sich insbesondere die Bindungstheorie (Bowlby, 1969) auseinandergesetzt. Die langandauernde tägliche Abwesenheit der Bindungsperson wurde dabei als kontraproduktiv für die Entwicklung dieser Kinder angesehen, da sie die Entstehung der primären Bindung gefährde, die als zentraler Ausgangspunkt für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit gilt. Schaffer und Emerson (1964) konnten bereits nachweisen, dass sich erst durch soziales Lernen mit einer präferierten Betreuungsperson (zumeist der Mutter) die primäre Bindung entwickelt. Da es von diesem ungestörten Prozess abhänge, wie gut sich die Mutter-Kind-Bindung entwickle, wurde die Inanspruchnahme einer öffentlichen Tagesbetreuung als Entwicklungsrisiko apostrophiert.

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

Das ist insofern äußerst wichtig, als die Bindungssicherheit als entwicklungsoptimierend gilt. Kinder, die kaum Bindungssicherheit entwickeln, erscheinen in ihrer sozialen Entwicklung beeinträchtigt. Die Bindungsforschung hat dafür eine Fülle von Fakten erbracht: Eine sichere Bindung eines Kindes an seine Mutter ist mit einer authentischen emotionalen Kommunikation verbunden ist, bei der das Kind auch negative Emotionen unbefangen zeigt, die so von der Mutter aufgefangen und emotional reguliert werden können. Während danach Kinder in

sicheren Bindungsbeziehungen von dieser regulativen Funktion vor allem bei Belastung profitieren, sind Kinder aus *unsicheren* Bindungsbeziehungen in Belastungssituationen auf die eigenen Bewältigungsmechanismen angewiesen. Erwartungen an soziale Unterstützungen sind damit kaum vorhanden, so dass Kinder aus *unsicheren* Mutter-Kind-Bindungen als sozial weniger aufgeschlossen gelten. Dies aber ist mit Sicherheit nachteilig für die Anpassung an eine außerfamiliäre Tagesbetreuung, da dort neue soziale Beziehungen zu fremden Erwachsenen und den mitbetreuten Peers gestaltet werden müssen. Im Kontrast zu Kindern mit *sicheren* Bindungserfahrungen fehlen dann soziale Erfahrungen, um neuen Sozialkontakten mit einer positiven Erwartungshaltung zu begegnen, auf positiv ausgerichtete Interaktionen vorbereitet zu sein, vorwiegend prosoziale Kontaktangebote zu machen und dies auch von anderen Personen zu erwarten.

Aus bindungstheoretischen Perspektiven werden damit die Folgen außerfamiliärer Tagesbetreuung für das kindliche Sozialverhalten in doppelter Hinsicht negativ bewertet. Danach begünstige die Außer-Haus-Betreuung die Entstehung einer *unsicheren* Mutter-Kind-Bindung, die wiederum die Entwicklung des Sozialverhaltens beeinträchtige. Das Kind bliebe gegenüber den erweiterten Sozialkontakten ungeschickt und distant, so dass es in einer außerfamiliären Tagesbetreuung sozial überfordert sei. Es ist der *Child Care Research* zu verdanken, vor allem diese Annahmen immer wieder hinterfragt und empirisch überprüft zu haben.

2.2.2 Die Mutter-Kind-Bindung

US-amerikanische Studien der späten 1980er Jahre registrierten bei tagesbetreuten im Vergleich zu familienbetreuten Kindern häufig *unsichere* Mutter-Kind-Bindungen, vor allem dann, wenn die Außer-Haus-Betreuung noch vor den ersten 6 Lebensmonaten begonnen hatte und mehr als 20 Wochenstunden betrug (Belsky & Rovine, 1988). Drei nachfolgende Meta-Analysen (Clarke-Stewart, 1989; Lamb & Sternberg, 1990; Lamb, Sternberg & Prodromidis, 1992) schienen diese Ergebnisse im Wesentlichen zu bestätigen. Meta-Analysen sind jedoch inzwischen kritisiert worden, da sie vorwiegend publizierte Studien einbeziehen. Studien, in denen die Ergebnisse nicht signifikant oder in zu komplizierte Zusammenhänge eingebunden sind, werden jedoch kaum publiziert („file drawer problem"). Die in den Schreibtischschubladen zurückgelassenen Forschungsberichte können jedoch insbesondere dann zu einer Verzerrung der Gesamtaussage von Meta-Analysen führen, wenn sie das Forschungsfeld dominieren (vgl. Roggman, Langlois, Hubbs-Tait, & Rieser-Danner, 1994).

In der NICHD Studie wurde die *Fremde Situation* (Ainsworth & Wittig, 1969) zur Erfassung der Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind durchgeführt, als die Kinder etwa fünfzehn Monate alt waren (siehe auch Tabelle 1). Dies verlangt die Durchführung und Videografie von acht Episoden, die das Bindungsverhalten des Kindes zunehmend herausfordern und ausgewählte Episoden zur Einschätzung der Mutter-Kind-Bindung heranziehen. Darunter sind eine *Erste Trennung (Episode 4)*: Die Mutter verlässt den Raum. Die Fremde bleibt jedoch sitzen und versucht, das Kind zu trösten, wenn es in Stress gerät; eine *Erste Wiedervereinigung (Episode 5)*: Die Mutter spricht schon von außerhalb, öffnet dann die Tür, so dass das Kind sie auch hören und spontan darauf reagieren kann. Dann bleibt sie bei dem Kind, setzt sich auf den Boden und interessiert sich für die Spielsachen. Die Fremde hat unterdessen den Raum verlassen, eine *Zweite Trennung (Episode 6)*. Die Mutter verlässt wieder den Raum, nachdem sie dies angekündigt hat. Diesmal ist das Kind ganz allein sowie

eine *Zweite Wiedervereinigung (Episode 8)*: Schließlich erscheint die Mutter, wartet an der geöffneten Tür und spricht zu dem Kind, damit es auf ihre Rückkehr abermals reagieren kann.

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

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

2.2.3 Die Erzieher/innen-Kind- und Tagesmütter-Kind-Beziehung

Es kann keinen Zweifel darüber geben, dass Kinder bedeutungsvolle Beziehungen auch mit ihren Erzieher/inne/n oder Tagesmüttern eingehen. In bestimmten Alltagssituationen einer Kindereinrichtung wurde immer wieder beobachtet, dass auch Erzieher/innen – ähnlich den beziehungsregulatorischen Prozessen in Mutter-Kind-Dyaden – als Sicherheitsbasis von den Kindern genutzt werden (vgl. Cummings, 1980; Barnas & Cummings, 1994). Dies ließ den Schluss zu, dass das Bindungskonzept auch auf Erzieher/innen-Kind-Dyaden angewendet werden kann. Darüber hinaus lieferten Vergleiche in der Betreuung ein und desselben Kindes durch seine Mutter oder seine Erzieher/innen wichtige Informationen über die Verschiedenartigkeit und Bedeutsamkeit der jeweiligen Betreuungspersonen und deren Betreuungsverhalten in den jeweiligen Betreuungskontexten. Wurden beispielsweise Erzieher/innen mit einem Untersuchungskind im Spiel unter Laborbedingungen beobachtet, erschienen sie sogar sensitiver als die Eltern des Kindes (Goossens & van IJzendoorn, 1990). Ein ausgeprägtes Sensitivitätsniveau der Erzieher/innen konnte jedoch im Gruppenkontext nicht repliziert

werden (Goossens & Melhuish, 1996). Rubenstein und Howes (1979) verglichen Erzieher/innen-Kind- und Mutter-Kind-Interaktionen in komplexen Betreuungssituationen, die sich in der Kindereinrichtung und in der Familie über fortlaufende 2½ Stunden boten. In der Kindereinrichtung war der Betreuungsschlüssel mit 1:3 bis 1:5 ausgesprochen günstig gehalten. Zu Hause wurden die Peers aus der Nachbarschaft eingeladen, um die Mütter nicht nur mit dem einen eigenen Kind zu beobachten. Im Vergleich der Erzieher/innen-Kind- und Mutter-Kind-Interaktionen schnitten die Mütter selbst in emotionsbezogenen Interaktionsparametern mit ihren Kindern schlechter ab.

Mit Sicherheit lässt sich insgesamt feststellen, dass Erzieher/innen-Kind-Bindungen weder durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung festgelegt sind (vgl. van IJzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992), noch können sie die Beziehung zur Mutter ersetzen. Sie müssen auch entwicklungspsychologisch anders als Mutter-Kind-Bindungen interpretiert werden und scheinen funktionell zunächst auf den Betreuungskontext der jeweiligen Kindereinrichtung beschränkt zu bleiben. Bindungssicherheit zu den Erzieher/inne/n wird dabei tatsächlich weniger ausgebildet als sichere Mutter-Kind-Bindungen, was zudem auch noch durch das Alter des Kindes beeinflusst wird. In einer Studie von Howes, Smith und Galinsky (1995) reduzierte sich der Prozentsatz sicherer Erzieher/innen-Kind-Bindungen von 39% bei Kindern unter 3 Jahren auf 11% bei Vorschulkindern über 3 Jahren. Deutlich ist mit der aktuellen *Child Care Research* auch geworden, dass sichere Erzieher/innen-Kind-Bindungen in stabilen Betreuungssettings entstehen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist (Ahnert, 2004; Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Auch werden diese Beziehungen durch Überzeugungssysteme, Selbstwirksamkeitsbewertungen und pädagogische Orientierungen der Erzieher/innen geprägt (vgl. Viernickel & Tietze 2002; Dippelhofer-Stiem, 2002), was Implikationen für deren Ausbildungsprogramme nach sich zieht.

In einer unlängst in Niederösterreich durchgeführten Studie zur Entwicklung von Kleinkindern in der Kindertagespflege (vgl. Ahnert, 2012) konnte nachgewiesen werden, dass die Kinder zu Tagesmüttern sogar häufiger als zu Erzieherinnen in Krippen *sichere* Beziehungen gestalten und aufrechterhalten. Das liegt vermutlich daran, dass eine emotionale Sicherheit, einfach besser in kleinen und überschaubaren Kontexten zu gestalten ist. Trotz der deutlich besseren Professionalisierung scheint dies den Erzieherinnen aufgrund der Rahmenbedingungen in den Krippen nur ungenügend zu gelingen. Auch scheinen grundständige kindliche Kompetenzen zügiger in der Kindertagespflege als in Krippen entwickelt zu werden. Außerdem bringen bessere Absprachen und Abstimmungsprozesse zwischen einer familiären und außerfamiliären Betreuung eine bessere Verhaltensanpassung des Kindes mit sich, bei denen sich die Kinder selbstverständlicher auf etwas einlassen, williger und aufmerksamer sind. Diese Verhaltensanpassung führt schließlich langfristig dazu, motivierter für die Entdeckungen im Leben zu sein; die Kinder erleben sich selbstbestimmter und selbstwirksamer in einem Umfeld, das sie sich zunehmend selbst erobern.

In diesem Zusammenhang sind die Gruppengrößen der zu betreuenden Kinder in Krippen sehr aufschlussreich. Es zeigt sich, dass die Schwachpunkte in den Erzieherinnen-Kind-Bindungen ganz unzweifelhaft mit negativen Zusammenhangswerten zu den Gruppengrößen (zwischen r = -.11 und -.36) in Verbindung gebracht werden können: Je größer die Gruppen waren, desto schlechter war die Erzieherin-Kind-Beziehung und je mehr verloren dabei die-

jenigen Beziehungsaspekte an Bedeutung, die sicherheitsgebend sind und für individualisierte Kommunikation stehen. Von daher kann es nicht verwundern, dass im Vergleich von Kindertagespflege und Krippenbetreuung ein Qualitätsunterschied in den Beziehungen klafft, die die Kinder dort eingehen. In den Krippen wurden die hohen Bindungswerte der Tagesmütter einfach nicht erreicht. Mehr noch: In den Krippen hatten Jungen eine wesentlich schlechtere Chance als Mädchen, überhaupt eine hohe Bindungsqualität zu entwickeln. Dieses, dem in Kindereinrichtungen überwiegend feminin agierenden Personal zugeschriebenen Phänomen wurde jedoch in der Kindertagespflege nicht registriert, obwohl hier auch überwiegend Frauen tätig sind. Insofern liegt hier die Vermutung nahe, dass mit der ausgeprägten individualisierten Betreuung auch den geschlechtsbezogenen Besonderheit besser Rechnung getragen werden kann.

Die Erzieher/innen-Kind-Beziehung entfaltet jedoch in Kindereinrichtungen vor allem ihre Wirksamkeit, wenn es um Kinder aus sozialen Risiko-Familien geht, die durch sog. *Broken Home* Erfahrungen belastet sind. Eckstein-Madry, Ahnert und Kappler (in Druck) haben anhand sorgefältiger Analysen von Cortisol-Tagesprofilen in der Woche und am Wochenende zeigen können, dass selbst die Stressregulation von Risiko-Kindern durch eine gute Beziehungsqualität mit den Erzieher/innen (d.h. durch *sichere* Erzieher/innen-Kind-Bindungen) positiv beeinflusst werden kann. Auf jeden Fall jedoch sind sichere Erzieher/innen-Kind-Bindungen eng mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag verbunden, der im Rahmen institutioneller Betreuungsangeboten definiert wird (Laewen & Andres, 2002) und von dem Risiko-Kinder ausgeprägt profitieren. Bildungs- und Betreuungsangebote können allerdings nur dann von den Kindern richtig wahrgenommen werden, wenn sie auch in Beziehungsstrukturen optimal eingebettet sind und über diese adäquat vermittelt werden. Dies ist ebenfalls essentiell, wenn das Kind Entwicklungsprobleme hat (Spiel, 1990) wie auch generell nachgewiesen wurde, wie ausgeprägt positiv Gruppeninteraktion und Spielverhalten durch die Bindungssicherheit der Kinder zu den Erzieher/inne/n beeinflusst werden (Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Howes & Hamilton, 1993).

Sagi und Kollegen wiesen sogar längerfristige Auswirkungen sicherer Erzieher/innen-Kind-Bindungen nach. Sie beschrieben die sicher gebundenen Kinder vor dem Schuleintritt als empathischer und kooperativer, aber auch unabhängiger und zielorientierter (Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988). In eigener Forschung haben wir in einer Studie zum Übergang vom Kindergarten in die Schule gezeigt, dass Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft von Erstklässlern bereits durch sichere Bindungsbeziehungen in der Vorschulzeit geprägt werden. Dabei sind sowohl die sicherheitsgebenden mütterlichen als auch die explorationsunterstützenden und assistierenden Beziehungsaspekte zu den Erzieherinnen bedeutsam für die Lernfreude und Lernmotivation des Kindes. Die Beziehungserfahrungen aus der Mutter-Kind-Bindung erweisen sich dabei als prädiktiv für die Selbstmotivierung, jene aus der Erzieherinnen-Kind-Bindung bedeutsam für die allgemeine Motivation nach Schuleintritt. Eine ausgeprägte kindliche Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft war schließlich mit hohen Leistungsständen in Mathe und Deutsch am Ende des ersten Schuljahres verbunden (Ahnert & Harwardt, 2008; Harwardt-Heinecke, Milatz & Ahnert, 2014).

2.2.4 Die Peer-Beziehung

In außerfamiliärer Tagesbetreuung gehen die Kinder aber auch sehr persönliche Kontakte mit ihren Peers ein. Diese führen zu Entwicklungs- und Verhaltenskonsequenzen, die ebenso relevant für die Sozialkompetenzen des Kleinkindes sind wie diejenigen, die aus der Eltern-Kind-Beziehung oder der Interaktion mit anderen wichtigen Erwachsenen entstanden sind (Ahnert, 2010). Entgegen der immer noch verbreiteten Auffassung, dass Kinder erst nach dem dritten Lebensjahr in der Lage seien, aus den sozialen Interaktionen mit Peers Schlussfolgerungen für das eigene Handeln abzuleiten, wurden schon in den frühen Forschungsarbeiten von Bühler (1927; 1931) aufeinander bezogene Handlungsmuster zwischen Peers entdeckt. Neuere Studien haben gezeigt, dass bereits 18 Monate alte Kleinkinder zu einer sozialen, emotionalen und kognitiven Ressource für ein anderes Kind werden können (ausführlich in Ahnert, 2010).

Viele der früheren Untersuchungen berichten, dass Krippenbetreuung mit aggressivem Verhalten gegenüber Peers verbunden sei (vgl. Überblick in Clarke-Stewart 1988). Diese Befunde waren einerseits an vorrangig sozial gefährdeten Risikogruppen erhoben worden, andererseits weisen sie auf die Folgen schlechter Betreuungsqualität hin. Krippenkinder aus ehemals inadäquater Krippenbetreuung zeigten danach unangepasstes Peer-Verhalten und waren unbeliebt bis in das Schulalter hinein (Vandell & Corasaniti, 1990a, 1990b). Andere Studien wiederum fanden keine solchen Unterschiede in den späteren Peer-Beziehungen; nicht einmal, wenn ausschließlich familienbetreute Kinder in die Vergleiche einbezogen wurden (Hegland & Rix, 1990).

Peers scheinen besonders empfindlich auf instabile Betreuungsarrangements und auf zu große Gruppen in den Kindereinrichtungen zu reagieren, in denen sie mit konfliktären Beziehungsmustern allein gelassen werden. Regelmäßig anwesende Betreuungspersonen kennen dagegen die Konfliktbereiche und können vor allem in kleinen Gruppen zielführend eingreifen (Howes & Marx, 1992; Howes et al., 1995) oder aber durch stimulierende Tagesprogramme Peer-Konflikte von vornherein unterbinden. Rosenthal (1994) belegte beispielsweise an Beobachtungen in der Kindertagespflege, dass Kleinkinder positivere Peer-Beziehungen entwickelten, wenn die Tagesmütter regelmäßige Gruppenaktivitäten organisierten. Unter den exzellenten Betreuungsbedingungen ausgewählter Krippen registrierten Rubenstein und Howes (1979) nur 1% der Zeit, in der eineinhalbjährige tagesbetreute Kinder mit ihren Peers Konflikte hatten. Selbst in einer vergleichenden Beobachtung an familienbetreuten Kindern gleichen Alters mit den Peers aus der Nachbarschaft wurde das Peer-Verhalten der Krippenkinder besser bewertet. Die Befunde unterstreichen den Wert regelmäßiger positiver Kontakte in stabilen Peer-Gruppen. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass in einigen Studien ehemalige Krippenkinder auch in späteren Peer-Gruppen sozial aufgeschlossener erschienen und beliebter waren (Andersson, 1989, 1992; Field, 1991; Howes, 1990).

In welcher Weise Charakteristiken außerfamiliärer Betreuungskontexte einen unmittelbaren Einfluss auf das Peer-Verhalten nehmen, ist allerdings bisher weitgehend unbekannt geblieben. Campbell, Lamb und Hwang (2000) haben lediglich zeigen können, dass die Betreuungsqualität einer Kindereinrichtung beim Aufbau früher Peer-Beziehungen generell wichtig ist, während sie mit zunehmender Sozialkompetenz des Kindes eher irrelevant wird. Allerdings wird mit großer Regelmäßigkeit danach gefragt, ob das Peer-Verhalten in altersge-

mischten Gruppen andere Merkmale entwickelt als in altersgleichen Gruppen (vgl. Goldman, 1981; Rothstein-Fisch & Howes, 1988). Howes und Mitarbeiter fanden beispielsweise eine bessere Qualität der Peer-Interaktion in *altersgemischten* Gruppen beim fiktiven Rollenspiel vor, wo ältere Kinder Modelle für die Handlungsmuster der Kleinkinder lieferten (Howes & Farver, 1987). Allerdings ist auch bekannt, dass Kleinkinder in *altersgleichen* Gruppen reziproke Beziehungsmuster besser aufbauten und damit grundlegende Beziehungsvorstellungen besser entwickelten (Howes & Rubenstein, 1981). Demgegenüber verglichen Bailey, Burchinal und McWilliam (1993) über einen Zeitraum von zwei Jahren die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Ein- bis Vierjährigen in altersgleichen und -gemischten Gruppen und fanden keine Unterschiede. Um diese frühen Anfänge von Peer-Beziehungen und vor allem auch deren Funktion innerhalb der Gruppenstruktur und -dynamik einer Tagesbetreuung besser verstehen zu können, ist künftig bedeutend mehr Forschung nötig.

2.3 Verhaltensanpassung

Geteilte Betreuungsfelder, die mit der Inanspruchnahme einer außerfamiliären Betreuung entstehen, erfordern immer wiederkehrende Anpassungen an zwei unterschiedliche Betreuungskontexte. Nachfolgend nehmen wir deshalb Anpassungsprozesse des Kleinkindes in den Blick und fragen nach dessen Herausforderungen, sich tagtäglich in einer Kindereinrichtung angemessen verhalten zu müssen.

2.3.1 Theoretische Perspektiven

Geteilte Betreuungsfelder legen der heutigen Kindheit eine bestimmte Struktur auf, die zunächst für sich genommen, ein sogenanntes Mikrosystem darstellt, mit dem sich das Kind auseinandersetzt, in dem es sozialisiert wird und sich anpasst. Gemäß Bronfenbrenners (1977) Sozialisationsmodell bilden diese Mikrosysteme jedoch ein zusammenhängendes Mesosystem, das eine ganzheitliche Sicht auf nebeneinander existierende Mikrosysteme erlaubt. Dabei werden dann die Kontraste, Überlappungen und Wechselwirkungen zwischen ihnen offenbar. Mesosysteme machen deutlich, wie einzelne Einflüsse aus den verschiedensten Mikrosystemen in ihrer Wirkung auf die Entwicklung eines Kindes gegen- und miteinander abgewogen und bewertet werden können. Außerdem wird man auf Wechselwirkungseffekte aufmerksam, die vor allem dann entstehen, wenn Kinder täglich von einem Mikrosystem in ein anderes wechseln. Familie und öffentliche Betreuung stellen dabei recht kontrastierende Mikrosysteme dar.

Ein Kind, das sich in beiden Mikrosystemen bewegt, ist unterschiedlichen Erwartungen an seine Unabhängigkeit und Beteiligung an diesen Lebenswelten ausgesetzt. Kontrastierende Lebenswelten von Kindern bergen jedoch auch Sozialisationsrisiken in sich. Tatsächlich haben Entwicklungs- und Verhaltensstörungen in den letzten Jahren signifikant zugenommen, die als Aufmerksamkeits-, Lern- und Aktivitätsstörungen, emotionale Regulationsstörungen und Aggression sowie sprachliche und kognitive Defizite vorrangig nach dem Schuleintritt registriert werden. Es liegt jedoch nahe, die Ursachen dieser sogenannten „neuen Kinderkrankheiten“ schon in der veränderten Frühsozialisation zu suchen. Es muss deshalb ein dringendes Anliegen sein, die kindlichen Anpassungsprozesse schon in der Frühen Kindheit entwicklungsangemessen aufeinander zu beziehen und zu gestalten (vgl. auch Ahnert, 2010).

2.3.2 Trennungsbelastung

Obgleich die Eingewöhnung in den Alltag einer Kindereinrichtung für ein Kleinkind als eine außergewöhnliche Belastung angesehen wird, sind psychologische oder gar physiologische Untersuchungen zu diesem Problemkreis selten geblieben. Fein und ihre Kolleginnen (Fein, Gariboldi, & Boni, 1993, 1995) beobachteten die Aufnahme von viereinhalb bis neunzehneinhalb Monate alten Kleinkindern in eine Krippe und registrierten Verzweiflungsreaktionen bei einer Teilgruppe der Kinder noch sechs Monate nach Krippen-Aufnahme, obwohl die Erzieher/innen sich gerade um diese Kinder am fürsorglichsten gekümmert hatten. Da diese Verzweiflungsreaktionen bereits durch frühere Reaktionen prädiziert werden konnten, interpretierten Fein, Gariboldi und Boni diese Ergebnisse als temperamentsbezogene Reaktionsmuster, die relativ resistent gegenüber erzieherischen Einflüssen seien. Rauh und Mitar-

beiter (Rauh & Ziegenhain, 1996; Ziegenhain, Rauh & Müller, 1998; Ziegenhain & Wolff, 2000) sowie Ahnert und Rickert (2000) interessierten sich jedoch vor allem für Zusammenhänge von kindlichen Anpassungsbelastungen und Mutter-Kind-Bindung, die das kindliche Temperament moderieren. In Rauhs Studien setzte die Tagesbetreuung unmittelbar dem ersten Geburtstag ein („später Krippeneintritt") oder aber hatte schon Monate zuvor begonnen („früher Krippeneintritt"). Irritierbarkeit und negative Stimmung warenausgeprägter in der Gruppe mit „spätem Krippeneintritt".

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

2.3.3 Regulation von Verhalten und Emotion

Es gibt verschiedene Gründe anzunehmen, dass Kinder, die eine außerfamiliäre Betreuung gewohnt sind, Hinweise und Aufforderungen von Erwachsenen nur noch inkonsistent oder überhaupt nicht mehr befolgen, da sie Widersprüche in ihrem geteilten Betreuungsfeld wiederholt erfahren.
Tatsächlich wurde durch einige Untersuchungen eine Neigung zu Ungehorsam (*non-compliance*) bei Kindern mit außerfamiliären Betreuungserfahrungen auch festgestellt (Belsky & Eggebeen, 1991; Finkelstein, 1982; Schwarz, Strickland & Krolick, 1974; Thornburg, Pearl, Crompton, & Ispa, 1990).

Howes & Olenik (1986) fanden dagegen keine generellen Unterschiede im Ungehorsam zwischen tagesbetreuten und familienbetreuten Kindern, aber systematische Unterschiede bei tagesbetreuten Kindern, die sowohl in der Kindereinrichtung als auch zu Hause oder im Labor (beim Fertigstellen langweiliger Aufgaben) beobachteten wurden. Kinder aus gut geführten Kindereinrichtungen (mit ausgebildetem Betreuungspersonal und einem Betreuer-Kind-Schlüssel von 1:4) ignorierten oder lehnten danach weniger Anweisungen ab, zeigten weniger Wutausbrüche, stoppten eher unerwünschtes Verhalten und waren insgesamt auch besser für langweilige Aufgaben zu begeistern. Howes und Olenik (1986) haben allerdings bereits in ihren frühen Arbeiten Zweifel darüber entstehen lassen, inwieweit sich Ungehorsam überhaupt über unterschiedliche Kontexte hinweg stabil darstellen und als Verhaltensprob-

lem bestimmen lässt. Immerhin würden sich die Definitionen und Einstellungen zu Ungehorsam über die Zeit stark verändern. In neuerer Forschung stellt die NICHD aber auch die MoBa Studie nun gerade die familiären Faktoren als die wichtigsten Prädiktoren für die Entwicklung von Verhaltensproblemen dieser Art heraus und fanden kaum Belege dafür, dass tagesbetreute Kinder generell weniger norm- und regelorientiert als familienbetreute Kinder sein sollten und allein durch die Erfahrung von öffentlicher Betreuung ein erhöhtes Risiko für Ungehorsam entwickeln könnten (vgl. Bekkhus, Rutter, Maughan & Borge, 2011; Magnus et al., 2006; NICHD Child Care Network,1998; Zachrisson, Dearing, Lekhal & Toppelberg, 2013).

Ähnlich widersprüchliche Ergebnisse liegen auch über den Zusammenhang von außerfamiliärer Tagesbetreuung und Frustration bzw. Aggression vor. In einer frühen Arbeit von Balleyguier (1988) berichteten Mütter von tagesbetreuten Kindern über heftigere Wutausbrüche und häufigeres Weinen als Mütter, die ihre Kinder zu Hause betreuten. Beobachtungen von Weinen und Quengeln, die Ahnert, Rickert und Lamb (2000) bei tages- und familienbetreuten Kleinkindern vom Aufstehen bis zum Schlafengehen vergleichend registriert hatten, ergaben lediglich kontextabhängige Verschiebungen. Danach schien insbesondere das Quengeln unterschiedliche Funktionen in Abhängigkeit von Tageszeit und Betreuungskontext zu haben. Krippenkinder quengelten danach kaum in der Krippe, jedoch ausgeprägt nachdem sie von ihren Müttern abgeholt wurden; wahrscheinlich um die ungeteilte Aufmerksamkeit der Mutter nun endlich auch für sich reklamieren zu können. Die Studie fand keine Belege dafür, dass tagesbetreute im Vergleich zu familienbetreuten Kindern tagsüber generell übellauniger waren.

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

Die NICHD Studie hat vor allem die täglichen Aufenthaltszeiten in öffentlichen Kindereinrichtungen in einem neuen Licht erscheinen lassen, wonach exorbitante Aufenthaltszeiten, die über lange Zeiträume bestehen, aggressive Verhaltensweisen des Kindes begünstigen (siehe NICHD Early Child Care Network, 2003; Belsky et al., 2007). Im Alter von etwa viereinhalb Jahren waren vor allem diejenigen Kinder der NICHD Studie von ihren Erzieher/inne/n und Tagesmüttern oder anderen Betreuer/inne/n *aggressiver* und *ungehorsamer* einge-

schätzt worden, die schon sehr früh und mit langen Anwesenheitszeiten registriert worden waren. Die eigenen Mütter empfanden ihre Kinder allerdings in ihrem Verhalten eher *entschlossen*. Als *aggressiv* wurde ein Kind eingeschätzt, wenn es dazu neigte, Spielzeug mutwillig kaputt zu machen, Konflikte mit den anderen Kindern anzuzetteln, sie zu bedrohen oder auch schnell handgreiflich zu werden. Als *ungehorsam* empfand man Kinder, die auf Anweisungen nicht reagierten, eine erwartete Teilnahme verweigerten, zu Trotzanfällen neigten und die Gruppenaktivitäten regelmäßig störten. Als *entschlossen* verstand man schließlich Kinder, die viel debattierten, immer wieder Zugeständnisse einforderten, viel Aufmerksamkeit wollten und auch prahlten. Diese Verhaltensweisen waren erhöht, lagen jedoch noch im Normbereich. Deshalb hat sich ihre Interpretation zu einer Glaubensfrage entwickelt: Die Optimisten rücken die Entschlossenheit der Kindern in das Zentrum der Betrachtung und sprechen von einer Übergangsphase mit leicht aggressiven Tendenzen mit „Vergänglichkeitseffekt", in der sich ein starkes Selbstbild herausbilde. Die Pessimisten schauen dagegen auf Aggression und Ungehorsam und sprechen von einem „Schlummereffekt" innerhalb einer Verhaltensentwicklung, mit der sich in ein paar Jahren seriöse Verhaltensprobleme herauskristallisieren könnten. Um diese Langzeitperspektive etwas besser einschätzen zu können, konnte das Verhalten der Kinder glücklicherweise noch einmal analysiert werden, als die gleichen Kinder 12 Jahre alt waren. Die Lehrer/innen, die nun die Kinder bewerteten, berichteten über die gleichen Verhaltensprobleme, allerdings jetzt nur noch bei denen, die im Verlauf ihrer Frühentwicklung Krippen (nicht Tagesmütter) in Anspruch genommen hatten. Mit anderen Worten: Nicht schlichtweg Außer-Haus-Betreuung, sondern die Betreuungserfahrungen aus Kindereinrichtungen schienen sich noch immer auf das Verhalten der Kinder auszuwirken (NICHD Early Child Care Network, 2003; Belsky et al., 2007).

Befunde aus Ahnert, Rickert et al.'s (2000) Untersuchung, nach der Mütter von tagesbetreuten im Vergleich zu Müttern familienbetreuter Kinder weit weniger sensitiv auf Stress-Signale und Quengeln ihrer Kinder reagierten, machen darauf aufmerksam, dass ein geteiltes Betreuungsfeld vernünftig ausbalanciert werden muss. Sollte die kombinierte Betreuung in Familie und Kindereinrichtung schon zeitlich nicht gut ausbalanciert sein, könnten unbefriedigende Mutter-Kind-Interaktionen auf lange Sicht einen dauerhaften negativen Effekt auf die kindliche Verhaltensorganisation ausüben. Immerhin lässt sich in dieser Untersuchung auch zeigen, dass der emotionale Austausch, den Kinder mit ihren Müttern praktizieren und der ihre emotionale Verarbeitung unterstützt, kaum eine Entsprechung durch öffentliche Betreuungsangebote hat, auch wenn die Erzieher/innen und Tagesmütter zuwendend und empathisch sind (vgl. auch Ahnert & Lamb, 2003).

2.4 Auswirkungen auf kognitive und sprachliche Kompetenzen

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

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

Studien ohne Interventionsabsichten waren dagegen weniger kohärent und verwiesen sowohl auf positive Auswirkungen öffentlicher Tagesbetreuung auf Intelligenzquotient und Sprachkompetenz (Andersson, 1989, 1992; Field, 1991; Rosenthal, 1990) als auch auf nachteilige (Bates et al., 1994; Baydar & Brooks-Gunn, 1991; Desai, Chase-Lansdale & Michael, 1989; Vandell & Corasaniti, 1990a, 1990b) oder keinerlei Effekte (Ackerman-Ross & Khanna, 1989; Thornburg et al., 1990). Um derartig widersprüchliche Ergebnisse zu aggregieren, führten Erel, Oberman und Yirmiya (2000) eine Meta-Analyse an 59 Studien durch, in der die Intelligenzquotienten von tages- und familienbetreuten Kindern unter Ausblendung von moderierenden Variablen verglichen wurden. Sie fanden keine Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit beider Gruppen. Sicher scheint allerdings, dass die Betreuungsqualität die kognitive Entwicklung von tagesbetreuten Kindern entscheidend moderiert. Während es bei schlechter außerfamiliärer Tagesbetreuung durchaus vorkommt, dass der Vergleich zwischen tages- und familienbetreuten Kindern zu Ungunsten der Außer-Haus-Betreuung ausfällt, wird eine exzellente Betreuung über anregungsreiche Bildungsprogramme definiert und sollte von daher positive Auswirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder zeigen. Kindereinrichtungen mit hoher Qualität wiesen von daher in vielen Studien – durchgängig jedoch in der NICHD und MoBa Studie wie auch dem EPPSE Projekt – sowohl

kurzfristig positiv wirkende Effekte (Broberg, Wessels, Lamb, & Hwang, 1997; Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford, 2000; Lekhal, von Soest, Wang, Aukrust & Schjølberg, 2012; NICHD Early Child Care Network, 2000), aber auch in überzeigender Weise langfristig positiv wirkende Effekte auf die kognitive und sprachliche Entwicklung nach, und zwar bis zum Schuleintritt und weit darüber hinaus (vgl., Havnes & Mogstad, 2011; Sylva et al., 2006; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008; 2012). Dabei verstanden sich die Erzieher/innen selbst als aktive Begleiter im Lernprozess des Kindes und die kognitive Zuwächse waren mit positiven Erzieher/in-Kind-Beziehungen verbunden (vgl. Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, & Halfon, 1996; Sylva et al., 2007).

2.5 Schlussbemerkungen

Die empirische Forschung zur Entwicklung von Kindern in außerfamiliärer Tagesbetreuung, die sog. *Child Care Research*, hat sich vor allem in den letzten 15 Jahren methodologisch und methodisch deutlich profiliert. Während „die außerfamiliäre Tagesbetreuung“ eine unspezifische Variable im Untersuchungsdesign vergangener Forschung darstellte, gehen die Studien heute weitaus differenzierter mit verschiedensten Varianten einer Außer-Haus-Betreuung um. Wegen der großen Komplexität des Forschungsgegenstandes hat die *Child Care Research* einerseits zunehmend größere Stichproben einbezogen, die zu imposanten Mega-Studien geführt haben. Andererseits sind aber auch die kleineren Studien weiterhin wichtig geblieben, vor allem wenn sie sich an wichtige Teilprobleme dieses Forschungsfelds differenzierter heranwagen und sich um Wirkungen bemühen, die von den Mega-Studien als Residuen zurückgelassen werden.

Die *Child-Care Research* hat damit insgesamt zeigen können, dass Kinder nicht mit Notwendigkeit Schaden nehmen, wenn sie in öffentliche Tagesbetreuung aufgenommen werden. So beispielweise der Erwerb der Mutter-Kind-Bindung: Er bleibt an die Interaktionserfahrungen mit der Mutter gebunden und entzieht sich weitgehend dem direkten Einfluss von sozialen Erfahrungen, die das Kind während einer Außer-Haus-Betreuung macht. Die vielfältigen Sozialkontakte in außerfamiliärer Tagesbetreuung aber könnten durchaus neuartige Entwicklungschancen beispielsweise für schüchterne Kinder eröffnen, die schwerer zugänglich und weniger anpassungsfähig sind und zumeist indifferent auf soziale Kontakte reagieren. Allerdings stellt die Nutzung dieser Potentiale eine überaus hohe Anforderung an Kinder der ersten 3 Lebensjahre dar, die entwicklungsangemessen vermittelt werden muss.

Da überdauernde Inkompatibilität von kindlicher Reaktionsbereitschaft und Erwartungen der Betreuungspersonen in Tagesbetreuung Verhaltensstörungen nach sich ziehen und zudem die Gefahr besteht, dass dies durch Gruppenstandards fest geschrieben wird, kommt es vor allem darauf an, angemessene Bedingungen für eine individuelle Verhaltensanpassung eines Kleinkindes auch während einer Gruppenbetreuung zu schaffen. Evaluative Studien zur Qualität der Betreuung haben hierbei deutlich gemacht, dass stabile Peer-Gruppen und ein individualisiertes Erzieherverhalten entscheidend dazu beitragen können, wie sich eine außerfamiliäre Tagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung auswirkt.

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

2.6 Projektsteckbriefe: 0-3 Jahre

Tabelle 1: Die NICHD Studie – *Study of Early Child Care and Youth Development*

Untersuchungsinhalte	Untersuchungsphasen:	1			2			3					4
	Alter [Jahr; Monat]	0;6	>1;3	3;0	4;6	>6;0	>7;0	>8;0	>9;0	10;0	11;0	12;0	15;0
Kontexte	SES [*parental report*]	o	o	o	o	o	o						o
	Familiäre Kontexte [*HOME*]	o	o	o	o	o			o		o		o
	Außerfamiliäre Betreuungskontexte [*HOME, ORCE*]	o	o		o								
	Schule-Hort [*COS, CPI*]					o	o	o	o	o	o		o
	Kommunale Gemeinde [*NSI*]						o	o		o			o
Interaktion	Mutter-Kind [*AQS, FS, MSAS, MCI*]	o	o	o	o	o		o	o	o	o		o
	Vater-Kind [*PCIT, MCI*]				o			o	o	o	o		o
	Betreuungsperson-Kind [*STRS*]	o	o	o	o								
	Lehrer/in-Kind [*STRS*]					o	o	o	o	o	o	o	o
	Peers-Kind [*PO, FIC, FQQ*]			o	o	o		o	o	o	o	o	o
	Mutter-Vater [*PAIR*]	o	o	o	o		o		o		o	o	o
	Eltern-Betreuungsperson [*PSIS*]				o								
	Eltern-Lehrer/in [*PTIS*]					o							
Bezugsperson	Persönlichkeit [*NEO-PI*]	o											
	Einstellungen [*PM, RCC*]		o	o	o	o		o	o	o	o		
	Stress [*PSI*]	o							o		o		
Kind-Charakteristiken	Allgemeiner Entwicklungsstatus [*Bayley*]		o	o									
	Entwicklungsbereiche [*PPVT, RDLS, PLS-3, WJ, WASI*]		o	o	o	o		o	o	o	o		o
	Verhaltensanpassung [*ASBI, CBCL, CTR-F*]		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
	Schulische Leistungen [*ARS*]					o	o	o	o	o	o	o	o
	Soziale Kompetenzen [*CPSCS, SSRS*]					o	o	o	o	o	o	o	o
	Temperament bzw. Persönlichkeit [*EITQ, ITQ, RBQ*]	o											o
	Gefühle bzw. Stimmungen [*CDI, LSDQ*]					o			o		o	o	o
	Körperliche Entwicklung & Gesundheit [*CHQ, HPDA, PDF*]		o	o		o	o		o	o	o	o	o

Ausgewählte Fragebögen und Methoden:

AQS	Attachment Behavior Q-Set (Waters & Deane, 1985)
ARS	Academic Rating Scale from the Early Childhood Longitudinal Study (NCES, n.d.)
ASBI	Adaptive Social Behavioural Inventory (Hogan et al., 1992)
Bayley	Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 1993)
CBCL	Child Behavior Checklist 1.5–5 (Achenbach, 1992)
CDI	Children's Depression Inventory (Kovacs, 1992)
CHQ	Child's Health Questionnaire
COS	The Classroom Observation System (NICHD ECCRN, 1996)
CPI	The Classroom Practices Inventory (Hyson et al., 1989)
CPRS	Child-Parent Relationship Scale (Pianta, 1992)
CPSCS	California Preschool Social Competency Scale (Flint et al., 1980)
CTR-F	Caregiver-Teacher Report Form (Achenbach, 2000)
EITQ	Early Infant Temperament Questionnaire (Medloff-Cooper, Carey & McDevitt, 1995)
FIC	Friendship Interaction Coding
FQQ	Friendship Quality Questionnaire (Parker & Asher, 1993)
FS	Fremde Situation (Ainsworth & Wittig, 1969)
HOME	Home Observation for Measurement of the Environment (Caldwell & Bradley, 1984)

	HPDA	Health and Physical Development Assessment
	ITQ	Infant Temperament Questionnaire (Rothbart, 1981)
	LSDQ	Loneliness and Social Dissatifaction Questionnaire (Asher, Hymel & Renshaw, 1984)
	MCI	Mother/Father-Child Interaction Observation
	MSAS	Maternal Separation Anxiety Scale (Hock, McBride & Gnezda 1989)
	NEO-PI	NEO Personality Inventory (Costa & McCrae, 1990)
	NSI	Neighborhood satisfaction and Involvement
	ORCE	Observational Ratings of the Caregiving Environment (NICHD ECCRN, 1996)
	PAIR	Personal Assessment of Intimacy in Relationship (Schaefer & Olson, 1981)
	Parental Report	Soziodemographisches Interview und Fragebogen
	PCIT	Parent-Child Interaction Task
	PDF	Physician Contact Form
	PLS-3	Preschool Language Scale 3 (Zimmermann, Steiner & Pond, 1992)
	PM	Parental Modernity Scale of Child-Rearing and Educational Beliefs (Schaefer and Edgerton, 1985)
	PO	Peer Observation Video Coding
	PPVT	Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 1997)
	PSI	Parenting Stress Index (Abidin, 1983)
	PSIS	Parent School Involvement Scale
	PTIS	Parent-Teacher Involvement Scale (NICHD, 2005)
	RBQ	Risky Behavior Questionnaire
	RCC	Raising Children Checklist (Greenberger & Goldberg, 1989)
	RDLS	Reynell Developmental Language Scale (Reynell & Gruber, 1990)
	SSRS	Social Skills Rating System (Gresham & Elliot, 2008)
	STRS	Student-Teacher Relationship Scale: Short Form (Pianta, 1992)
	WASI	Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (Wechsler, 1999)
	WJ	Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilites (Woodcrock & Bonner, 2001)
Team	Mark Applebaum (University of California, San Diego, USA) Dee Ann Batten (Vanderbilt University, Nashville, USA) Jay Belsky (Pennsylvania State University, Philadelphia, USA) Kimberly Boller (National Institute of Child Health and Human Development, Bethesda, USA) Cathryn Booth (University of Washington, Seattle, USA) Robert Bradley (University of Arkansas, Little Rock, USA) Celia Brownell (University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA) Margaret Burchinal (Frank Porter Graham Child Development Center, Chapel Hill, USA) Bettye Caldwell (Arkansas Children's Hospital, Little Rock, USA) Susan Campbell (University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA) Alison Clarke-Stewart (University of California, Irvine, USA) Martha Cox (University of North Carolina, Chapel Hill, USA) Kaye Fendt (National Institute of Child Health and Human Development, Bethesda, USA) **Sarah L. Friedman (National Institute of Child Health and Human Development, Bethesda, USA Supervision)** Kathryn Hirsh-Pasek (Temple University, Philadelphia, USA) Aletha Huston (University of Texas, Austin, USA) Elizabeth Jaeger (Temple University, Philadelphia, USA) Bonnie Knoke (Research Triangle Institute, Durham, USA) Nancy Marshall (Wellesley College, Boston, USA) Kathleen McCartney (University of New Hampshire, Durham, USA) Marion O'Brien (University of Kansas, Lawrence, USA) Margaret Tresch Owen (University of Texas, Dallas, USA) Deborah Phillips (National Academy of Science, Washington, USA) Robert Pianta (University of Virginia, Charlottesville, USA) Henry N. Ricciuti (National Institute of Child Health and Human Development, Bethesda, USA) Susan Spieker (University of Washington, Seattle, USA) Deborah Lowe Vandell (University of Wisconsin, Madison, USA) Kathleen Wallner-Allen (Research Triangle Institute, Durham, USA) Marsha Weintraub (Temple University, Philadelphia, USA)	

Tabelle 2: Das EPPSE Projekt – *Effective Provision of Preschool, Primary and Secondary Education Project*

Untersuchungsinhalte	**Untersuchungsphasen:**	1			2		3		4
	Alter [Jahr; Monat]	3;0	5;0	6;0	7;0	10;0	11;0	14;0	16;0
Kontexte	SES [*parental interviews*]	o	o	o	o	o	o	o	o
	Familiäres Lernumfeld [*HLE*]	o	o	o					
	Außerfamiliäre Betreuungskontexte [*ECERS*]	o							
	Schule [*COS-5, IEO, NPD, Ofsted*]					o		o	
Inter-aktion	Betreuungsperson-Kind [*CIS*]	o	o	o					
	Lehrer/in-Kind [*ABC, SCAI*]					o	o		
	Peer-Kind [*RPI, SDQ*]			o	o	o	o	o	o
Kind-Charakteristiken	Kognitive Entwicklung [*BAS II, NFER*]	o	o	o		o			
	Sozialverhalten & emotionale Anpassung [*ASBI*]	o	o	o					
	Verhaltensprobleme [*SDQ*]			o	o	o	o	o	o
	Vorschulische Kompetenzen [*BAS, PA, CDT, NFER*]		o						
	Schulische Kompetenzen: Lesen, Schreiben, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften [*NFER, NA, GCSE*]			o	o	o	o	o	o
	Schuleinstellungen [*ABC, SCAI, GASC*]				o	o		o	o
	Psychische Gesundheit [*WEMWBS*]								o
	Berufsausbildung [*LAY11*]								o

Ausgewählte Fragebögen und Methoden:

ABC	Teddlie and Stringfield's Louisiana ABC+ model (Teddlie et al., 1984; Teddlie & Stringfield,1993)
ASBI	Adaptive Social Behavioural Inventory (Hogan et al., 1992)
BAS II	British Ability Scales (Elliot, Smith & McCulloch, 1996)
CIS	Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989)
CDT	Clays Dictation Test (Clay, 1985)
COS-5	The Classroom Observation System for Fifth Grade (Pianta, 2001)
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale Revised (Harms, Clifford & Cryer, 1998) and English Extension (Sylva et al., 1998)
GASC	General Academic Self-Concept (Marsh, 1999)
GCSE	General Certificate of Secondary Education examinations (Abschlussprüfung der Sekundarschule)
HLE	Home Learning Environment Interview (Melhuish et al., 2008)
IEO	Instructional Environment Observation Scale (Stipek, 1999)
LAY11	Life after Year 11 Questionnaire
NFER	Nelson Primary Reading and Mathematics tests (France, 1981; Patilla, 1994)
NA	National Assessments in Reading, English, Math and Science
PD	Schülernoten aus dem National Pupil Database
Ofsted	School Quality Inspection by Office for Standards in Education, Children's Services and Skills in England
PA	Phonological Awareness (Bryant & Bradley, 1985)
Parental Interview	Interview der Eltern bezüglich soziodemographischer Daten
RPI	Resistance to Peer Influence (*Sternberg and Monahan 2007)*
SCAI	The School Climate Assessment Instrument (Grosin & McNamara, 2001)
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997)
WEMWBS	Warwick-Edinburgh 'Mental well-being' scale (Tennant et al., 2007, Clarke et al., 2011)

Team

Edward Melhuish (University of Oxford)
Pam Sammons (University of Oxford)
Iram Siraj-Blatchford (University of London; Supervision)
Kathy Sylva (University of Oxford)
Brenda Taggart (University of London)

Tabelle 3: Die MoBa Studie – Norwegian Mother and Child Cohort Study

Untersuchungsinhalte	Untersuchungsphasen:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Alter [Jahr; Monat]	15. SSW	22. SSW	30. SSW	0;6	1;6	3;0	5;0	7;0	8;0
Kontexte	SES [*maternal report, tax records*]	o		o	o	o	o			o
	Familiäre Risiken [*maternal report*]	o		o	o	o	o			
	Außerfamiliäre Betreuungskontexte [*maternal report*]				o	o	o	o	o	o
Mutter-Charakteristiken	Genanalysen [*blood samples*]	o								
	Schwangerschaftsverlauf & Geburt [*maternal report*]	o		o	o					
	Physische Gesundheit & Gewohnheiten [*maternal report*]	o		o	o	o	o	o	o	o
	Ernährungsgewohnheiten [*maternal report*]		o	o						
	Psychische Gesundheit [*SCL-25, ASRS*]	o		o	o	o	o			o
	Persönlichkeit [*PLOC*]	o					o	o		
	Selbstbewusstsein [*RSES*]	o		o	o	o	o	o		
	Partnerschaftsbeziehung [*MSS*]	o		o	o	o	o			
Kind-Charakteristiken	Genanalysen [*blood samples*]				o					
	Körperliche Entwicklung & Gesundheit [*maternal report*]	o			o	o	o	o	o	o
	Ernährung [*maternal report*]				o	o	o	o	o	
	Temperament bzw. Persönlichkeit [*EAS, ICQ*]				o		o	o		
	Sprachentwicklung [*CDI, LDM, NEPSY*]						o	o		o
	Kognitive Entwicklung [*SB-5*]						o			
	Sozial-emotionale Entwicklung [*Bayley, NVCC, ASQ, ITSEA*]				o		o	o		o
	Neuropsychologische Auffälligkeiten [*NEPSY*]								o	
	Verhaltensauffälligkeiten [*CBCL*]					o	o	o		o
	Psychische Auffälligkeiten [*PAPA*]						o	o		o

Ausgewählte Fragebögen und Methoden:

ASQ	Ages and Stages Questionnaire (Squires, Bricker & Potter, 1997)
ASRS	Adult ADHD Self-Report Scale (Kessler et al., 2005)
Bayley	Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 1993)
Blood Samples	Genanalysen
CBCL	Child Behavior Check List 1.5–5 (Achenbach, 1992)
CDI	Child Development Inventory (Ireton & Glascoe, 1995)
EAS	Emotionality, Activity, and Sociability Temperament Questionnaire (Buss & Plomin, 1984; Mathiesen & Tambs, 1999)
ICQ	Infant Characteristics Questionnaire (Bates, 1983)
ITSEA	Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (Carter, Briggs-Gowan, Jones, & Little, 2003)
LDM	Language Delay Measurement (Dale, Price, Bishop, and Plomin, 2003)
Maternal Report	soziodemographischer Fragebogen
MSS	Marital Satisfaction Scale (Blum & Mehrabian, 1999)
NEPSY	A Developmental Neuropsychological Assessment (Korkman, Kirk, & Kemp, 2000)
NVCC	Non-verbal Communication Checklist (Schjolberg, 2003)
PAPA	Preschool Age Psychiatric Assessment (Egger et al., 2006)
PLOC	Parental Locus of Control scale (Campis, Lyman, & Prenticedunn, 1986)
RSES	Rosenberg self-esteem Scale (Rosenberg, 1965)
SB-5	Stanford–Binet 5th revision (Roid, 2003)
SCL-25	Hopkins Symptom Checklist (Tambs & Moum, 1993)
Tax records	Einkommen der Familie

Team	
	Ingeborg S.Aaberge (NIPH (Norwegian Institute of Public Health in Oslo): Division of Infectious Disease Control) Marianne Arnestad (NIPH: Division of Forensic Science) Heidi Åse (NIPH: Division of Mental Health) Anne Kjersti Daltveit (Medical Birth Registry, University of Bergen) Marte Handal (NIPH: Division of Epidemiology) Margaretha Haugen (NIPH: Division of Environmental Medicine) Gudrun Høiseth (NIPH: Division of Forensic Science) **Matthew Longnecker (National Institute of Environmental Health Sciences, Durham, USA; Organisation)** **Per Magnus (NIPH: Division of Epidemiology; Organisation)** Helle Margrete Meltzer (NIPH: Division of Environmental Medicine) Wenche Nystad (NIPH: Division of Epidemiology) Rolv Skjærven (Medical Birth Registry, University of Bergen) Kristian Tambs (NIPH: Division of Mental Health) Line Vold (NIPH: Division of Infectious Disease Control)

2.7 Literatur Entwicklungskonsequenzen (Kinder 0-3 Jahre)

Ackerman-Ross, Susan; Khanna, Prabha: The relationship of high quality day care to middle-class 3-year-olds' language performance. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 4/1989, Heft 1, S. 97–116.

Ahnert, Lieselotte: Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt 2004, S. 256–277.

Ahnert, Lieselotte: (2010). Peers. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch für Kleinkindforschung. Bern: Huber 2010, S. 310–328.

Ahnert, Lieselotte: Wieviel Mutter braucht ein Kind? Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 2010.

Ahnert, Lieselotte: Das Potenzial der Kindertagespflege für eine angemessene Kleinkindbetreuung. In: BMFSFJ (Hrsg.): Kindertagespflege: Familiennah und gut betreut. Berlin: Tagungsdokumentation 2012, S.17–29.

Ahnert, Lieselotte; Gunnar, Megan; Lamb, Michael E.; Barthel, Martina: Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. In: Child Development Jg. 75/2004, Heft 3, S. 639–650.

Ahnert, Lieselotte; Harwardt, Elena: Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. In: Empirische Pädagogik Jg. 22/2008, Heft 2, S. 145–159.

Ahnert, Lieselotte; Lamb, Michael E.: Shared care: Establishing a balance between home and child care. In: Child Development Jg. 74/2003, Heft 4, S. 1044–1049.

Ahnert, Lieselotte; Rickert, Heike: Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht Jg. 47/2000, Heft 3, S. 187–200.

Ahnert, Lieselotte; Rickert, Heike; Lamb, Michael E.: Shared caregiving: Comparison between home and child care. In: Developmental Psychology Jg. 36/2000, Heft 3, S. 339–351.

Ahnert, Lieselotte; Pinquart, Martin; Lamb, Michael E.: Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. In: Child Development Jg. 77/2006, Heft 3, S. 664–679.

Ainsworth, Mary D. Salter; Wittig, Barbara A.: Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In: Foss, Brian M. (Ed.): Determinants of infant behavior. London: Methuen 1969, S. 111-136.

Andersson, Bengt-Erik: Effects of public day care: A longitudinal study. In: Child Development Jg. 60/1989, Heft 4, S. 857–866.

Andersson, Bengt-Erik: Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. In: Child Development Jg. 63/1992, Heft 1, S. 20–36.

Bailey, Donald B.; Burchinal, Margaret R.; McWilliam, Robert A.: Age of peers and early childhood development. In: Child Development Jg. 64/1993, Heft 3, S. 848–862.

Balleyguier, Genevieve: What is the best mode of day care for young children: A French study. In: Early Child Development and Care Jg. 33/1988, Heft 1-4, S. 41–65.

Barnas, Mary Valaik; Cummings, E. Mark: Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior towards caregivers in day care. In: Infant Behavior and Development Jg. 17/1994, Heft 2, S. 141–147.

Barnett, W. Steven: Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. In: Future of Children Jg. 5/1995, Heft 3, S. 25-50.

Bates, John E.; Marvinney, Denny; Kelly, Timothy; Dodge, Kenneth A.; Bennett, David S.; Pettit, Gregory S.: Child-care history and kindergarten adjustment. In: Developmental Psychology Jg. 30/1994, Heft 5, S. 690–700.

Baydar, Nazli; Brooks-Gunn, Jeanne: Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the National Longitudinal Survey of Youth. In: Developmental Psychology Jg. 27/1991, Heft 6, S. 932–945.

Bekkhus, Mona; Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Borge, Anne I. H.: The effects of group daycare in the context of paid maternal leave and high-quality provision. In: European Journal of Developmental Psychology Jg. 8/2011, Heft 6, S. 681-696.

Belsky, Jay: Infant day care: A cause for concern? In: Zero to three Jg. 7/1986, Heft 1, S. 1-7.

Belsky, Jay; Eggebeen, David: Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth. In: Journal of Marriage and the Family Jg. 53/1991, Heft 4, 1083–1098.

Belsky, Jay; Rovine, Michael J.: Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. In: Child Development Jg. 59/1988, Heft 1, S. 157–167.

Belsky, Jay; Vandell, Deborah Lowe; Burchinal, Margaret; Clarke-Stewart, K.Alison; McCartney, Kathleen; Owen, Margaret Tresch: Are there long-term effects of early child care? In: Child Development Jg. 78/2007, Heft 2, S. 681-701.

Bowlby, John: Attachment and loss (Vol. 1): Attachment. New York: Basic 1969.

Bowlby, John: Attachment and loss (Vol. 2). Separation, Anxiety, and Anger. New York: Basic Books 1973, 1976. (deutsch 1976: Trennung. München: Kindler.)

Broberg, Anders G.; Wessels, Holger; Lamb, Michael E.; Hwang, C. Phillip: Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. In: Developmental Psychology Jg. 33/1997, Heft 1, S. 62–69.

Bronfenbrenner, Urie: Toward an experimental ecology of human development. In: American Psychologist Jg. 32/1977, Heft 7, S. 513-531.

Brooks-Gunn Jeanne; Klebanov Pam Kato; Liaw, Fong-ruey; Spiker, Donna: Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first three years. In: Child Development Jg. 64/1993, Heft 3, S. 736–753.

Bühler, Charlotte: Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes. In: Soziologische & psychologische Studien über das erste Lebensjahr Jg. 5/1927, S. 1–102.

Bühler, Charlotte: The social behavior of the child. In: Murchison, Carl (ed.): A handbook of child psychology. New York: Russell & Russell 1931, S. 392–430.

Burchinal, Margaret R.; Peisner-Feinberg, Ellen; Bryant, Donna M.; Clifford, Richard: Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. In: Applied Developmental Science Jg. 4/2000, Heft 3, 149–165.

Burchinal, Margaret R.; Ramey, Sharon Landesman; Reid, Mary K.; Jaccard, James: Early child care experiences and their association with family and child characteristics during middle childhood. In: Early Childhood Research Quarterly, Jg. 10/1995, Heft 1, S. 33–61.

Caldwell, Bettye M.: The rationale for early intervention. In: Exceptional Children Jg. 36/1970, Heft 10, S. 717–726.

Campbell, Frances A.; Pungello, Elizabeth P.; Miller-Johnson, Shari; Burchinal, Margaret R.; Ramey, Craig T.: The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. In: Developmental Psychology Jg. 37/2001, Heft 2, S. 231–242.

Campbell, Jessica J.; Lamb, Michael E.; Hwang, C. Phillip: Early child-care experiences and children's social competence between 1.5 and 15 years of age. In: Applied Developmental Science Jg. 4/2000, Heft 3, S. 166–175.

Caughy, Margaret O'Brien; DiPietro, Janet A.; Strobino, Donna M.: Day care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. In: Child Development Jg. 65/1994, Heft 2, S. 457–471.

Clarke-Stewart, K. Alison: "The effects' of infant day care reconsidered" reconsidered: Risks for parents, children, and researchers. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 3/1988, Heft 3, S. 293– 318.

Clarke-Stewart, K. Alison: Infant day care: Maligned or malignant? In: American Psychologist, 44/1989, Heft 2, S. 266–273.

Cummings, E. Mark: Caregiver stability and daycare. In: Developmental Psychology Jg. 16/1980, Heft 1, S. 31–37.

Desai, Sonalde; Chase-Lansdale, P. Lindsay; Michael, Robert T.: Mother or market? Effects of maternal employment on the intellectual ability of 4-year-old children. In: Demography, 26/1989, Heft 4, S. 545–561.

Dippelhofer-Stiem, Barbara: Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5/2002, Heft 4, S. 655–671.

Eckstein-Madry, Tina; Ahnert, Lieselotte; Kappler, Gregor: Broken Home-Erfahrungen und Stressregulation in der frühen Kindheit: Sind sie durch öffentliche Betreuung kompensierbar? In: Im Druck.

Erel, Osnat; Oberman, Yael; Yirmiya, Nurit: Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development. In: Psychological Bulletin Jg. 126/2000, Heft 5, S. 727–747.

Feagans, Lynne V.; Farran, Dale C.: The effects of day care intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten. In: International Journal of Behavioral Development Jg.17/1994, Heft 3, S. 503–523.

Fein, Greta G.; Gariboldi, Antonio; Boni, Raffaella: The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. In: Early Childhood Research Quarterly, 8/1993, Heft 1, S. 1–14.

Fein, Greta G.; Gariboldi, Antonio; Boni, Raffaella: Infants in group care: Patterns of despair and detachment. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 10/1995, Heft 3, S. 261–275.

Field, Tiffany: Quality infant day-care and grade school behavior and performance. In: Child Development, 62/1991, Heft 4, S. 863–870.

Finkelstein, Neal W.: Aggression: Is it stimulated by day care? In: Young Children Jg. 37/1982, Heft 6, S. 3–9.

Goldman, Jane A.: Social participation of preschool children in same- versus mixed-age groups. In: Child Development, 52/1981, Heft 2, S. 644–650.

Goossens, Frits A.; Melhuish, Edward C.: On the ecological validity of measuring the sensitivity of professional caregivers: The laboratory versus the nursery. In: European Journal of Psychology of Education Jg. 11/1996, S. 169–176.

Goossens, Frits A.; van IJzendoorn, Marinus H.: Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. In: Child Development Jg. 61/1990, Heft 3, S. 832–837.

Harwardt-Heinecke, Elena; Milatz, Anne; Ahnert, Lieselotte: Die Herausbildung des Leistungsprofils nach Schuleintritt: Zusammenhänge zur Beziehungsqualität zwischen Schüler- und Lehrer/inne/n. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 4/2014, Heft 4, S. 267–280.

Havnes, Tarjei; Mogstad, Magne: No child left behind: subsidized child care and children's long-run outcomes. In: American Economic Journal: Economic Policy Jg. 3/2011, Heft 2, S. 97–129.

Hegland, Susan M.; Rix, Mary K.: Aggression and assertiveness in Kindergarten children differing in day care experiences. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 5/1990, Heft 1, S. 105–116.

Howes, Carollee: Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? In: Developmental Psychology Jg. 26/1990, Heft 2, S. 292–303.

Howes, Carollee; Farver, JoAnn: Social pretend play in 2-year-olds: Effects of age of partner. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 2/1987, Heft 4, S. 305–314.

Howes, Carollee; Hamilton, Claire E.: The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 8/1993, Heft 1, S. 15–32.

Howes, Carollee; Marx, Elisabeth: Raising questions about improving the quality of child care: Child care in the United States and France. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 7/1992, Heft 3, S. 347–366.

Howes, Carollee; Matheson, Catherine C.; Hamilton, Claire E.: Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. In: Child Development Jg. 65/1994, Heft 1, S. 264–273.

Howes, Carollee; Olenik, Michael: Family and child care influences on toddler compliance. In: Child Development Jg. 57/1986, Heft 1, S. 202–216.

Howes, Carollee; Rubenstein, Judith L.: Toddler peer behavior in two types of day care. In: Infant Behavior and Development Jg. 4/1981, Heft 4, S. 387–393.

Howes, Carollee, Smith, Ellen; Galinsky, Ellen: The Florida Child Care Quality Improvement Study. New York: Families and Work Institute 1995.

Hunt, Joseph M.: Intelligence and experience. New York: Ronald Press 1961.

Huttenlocher, Peter R.: Synaptogenesis in human cerebral cortex. In: Dawson, Geraldine; Fischer, Kurt W. (Eds.): Human behavior and the developing brain. New York: Guilford Press 1994, S. 137–152.

Infant Health and Development Program: Enhancing the outcomes of low-birth-weight, premature infants: A multisite, randomized trial. In: Journal of the American Medical Association Jg. 263/1990, Heft 22, S. 3035–3042.

Ketterlinus, Robert D.; Henderson, Sarah H.; Lamb, Michael E.: The effect of type of child care and maternal employment on children's behavioral adjustment and self-esteem. In: Pierrehumbert, Blaise (Ed.): Child care in infancy: Policy and research issues in different countries. Paris: Les Editions Sociales 1992, S. 150–163.

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate: Konstrukteure, Künstler, Forscher. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Luchterhand: Neuwied 2002.

Lamb, Michael E.; Ahnert, Lieselotte: Nonparental child care. In: Damon, William; Lerner, Richard M.; Renninger, K. Ann; Sigel, Irvine E. (Eds.): Handbook of child psychology: Volume 4: Child psychology in practice. 5. Aufl., Hoboken, NJ: Wiley 2006, S. 950–1016.

Lamb, Michael E.; Sternberg, Kathleen J.: Do we really know how day care affects children? In: Journal of Applied Developmental Psychology, 11/1990, Heft 3, S. 351–379.

Lamb, Michael E.; Sternberg, Kathleen. J.; Prodromidis, Margarita: Nonmaternal care and the security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. In: Infant Behavior and Development, 15/1992, Heft 1, S. 71–83.

Lekhal, Ratib; von Soest, Tilmann; Wang, Marie Vaage; Aukrust, Vibeke G.; Schjølberg, Synnve: Norway's high-quality center care reduces late talking in high-and low-risk groups. In: Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics Jg. 33/2012, Heft 7, S. 562-569.

Magnus, Per; Irgens, Lorentz M.; Haug, Kjell; Nystad, Wenche; Skjærven, Rolv; Stoltenberg, Camilla: Cohort profile: the Norwegian mother and child cohort study (MoBa). In: International Journal of Epidemiology Jg. 35/2006, Heft 5, S. 1146-1150.

McKim, Margaret K.; Cramer, Kenneth M.; Stuart, Barbara; O'Connor, Deborah L.: Infant care decisions and attachment security: The Canadian Transition to Child Care Study. In: Canadian Journal of Behavioural Science Jg. 31/1999, Heft 2, S. 92–106.

Morales, Michael; Bridges, Lisa J.: Associations between nonparental care experience and preschooler's emotion regulation in the presence of the mother. In: Journal of Applied Developmental Psychology Jg. 17/1996, Heft 4, S. 577–596.

NICHD Early Child Care Network: Child care and child development: The NICHD Study of Early Child Care. In Friedman, Sarah L.; Haywood, H. Carl (Eds.): Developmental follow-up: Concepts, domains, and methods. New York: Academic Press 1994, S. 377-396.

NICHD Early Child Care Network: The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. In: Child Development Jg. 68/1997, Heft 5, S. 860–879.

NICHD Early Child Care Network: Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. In: Child Development Jg. 69/1998, Heft 4, S. 1145–1170.

NICHD Early Child Care Network: Child care and mother-child interaction in the first three years of life. In: Developmental Psychology Jg. 35/1999, Heft 6, S. 1399–1413.

NICHD Early Child Care Network: The relation of child care to cognitive and language development. In: Child Development Jg. 71/2000, Heft 4, S. 960–980.

NICHD Early Child Care Network: Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? In: Child Development Jg. 74/2003, Heft 4, S.976-1005.

Oppenheim, David; Sagi, Abraham; Lamb, Michael E.: Infant-adult attachment on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. In: Developmental Psychology Jg. 24/1988, Heft 3, S. 427–433.

Pierrehumbert, Blaise; Ramstein, Tatjana; Karmaniola, Athanassia; Halfon, Olivier: Child care in the preschool years: Attachment, behaviour problems and cognitive development. In: European Journal of Psychology of Education Jg. 11/1996, Heft 2, S. 201–214.

Ramey, Craig T.: High-risk children and IQ: Altering intergenerational patterns. In: Intelligence Jg. 16/1992, Heft 2, S. 239–256.

Ramey, Craig T.; Campbell, Frances A.: Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston, Aletha C. (Ed.): Children in poverty: Child development and public policy. New York: Cambridge University Press 1992, S. 190–221.

Ramey, Craig T.; Campbell, Frances A.: Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston, Aletha C. (Ed.): Children in poverty: Child development and public policy. New York: Cambridge University Press 1994, S. 190–221.

Ramey, Craig T.; Smith, Barbara: Assessing the intellectual consequences of early intervention with high risk infants. In: American Journal of Mental Deficiency Jg. 81/1977, Heft 4, S. 318–324.

Rauh, Helga; Ziegenhain, Ute: Krippenerfahrungen und Bindungsentwicklung. In Tietze, Wolfgang (Ed.): Früherziehung, Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied: Luchterhand 1996, S. 97–113.

Roggman, Lori A.; Langlois, Judith H.; Hubbs-Tait, Laura; Rieser-Danner, Loretta A.: Infant daycare attachment, and the „file drawer problem“. In: Child Development Jg. 65/1994, Heft 5, S. 1429–1443.

Rosenthal, Miriam K.: Social policy and its effects on the daily experiences of infants and toddlers in family day care in Israel. In: Journal of Applied Developmental Psychology Jg. 11/1990, Heft 1, S. 263–283.

Rosenthal, Miriam K.: An ecological approach to the study of child care: Family care in Israel. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1994.

Rothstein-Fisch, Carrie; Howes, Carollee: Toddler Peer Interaction in Mixed-Age Groups. In: Journal of Applied Developmental Psychology Jg. 9/1988, Heft 2, S. 211–218.

Rubenstein, Judith L.; Howes, Carollee: Caregiving and infant behavior in day care and in homes. In: Developmental Psychology Jg. 15/1979, Heft 1, S. 1–24.

Schaffer, H. Rudolph; Emerson, Peggy E.: The development of social attachment in infancy. In: Monographs of the Society for Research in Child Development Jg. 29/1964, Heft 3, S. 5–77.

Scher, Anat; Mayseless, Ofra: Mothers of anxious/ambivalent infants: Maternal characteristics and child-care context. In: Child Development Jg. 71/2000, Heft 6, S. 1629–1639.

Schwarz, J. Conrad; Strickland, Robert; Krolick, George: Infant day care: Behavioral effects at preschool age. In: Developmental Psychology Jg. 10/1974, Heft 4, S. 502–506.

Spiel, Christiane: Kinder mit biologischen Risiken in Belastungssituationen: Zum Einfluss von Krippenerzieherinnen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie & Pädagogische Psychologie Jg. 4/1990, S. 296–311.

Sylva, Kathy; Melhuish, Edward C.; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda: Final Report from the Primary Phase: Pre-school, School and Family Influences on Children's Development during Key Stage 2 (7-11). Nottingham: DCSF Research Report 61 / Institute of Education, University of London 2008.

Sylva, Kathy; Melhuish, Edward C.; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda: Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14) - Final Report from the Key Stage 3 Phase: Influences on Students' Development from age 11-14. Department for Education Research Report 202 2012.

Sylva, Kathy; Sammons, Pam; Melhuish, Edward C.; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 1 - An Introduction to the EPPE Project. London: DfEE / Institute of Education, University of London 1999.

Sylva, Kathy; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda; Sammons, Pam; Melhuish, Edward C.; Elliot, Karen; Totsika, Vasiliki: Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 21/2006, Heft 1, S. 76-92.

Sylva, Kathy; Taggart, Brenda; Siraj- Blatchford, Iram; Totsika, Vasiliki; Ereky- Stevens, Katharina; Gilden, Rose; Bell, Daniel: Curricular quality and day- to- day learning activities in pre-school. In: International Journal of Early Years Education Jg. 15/2007, Heft 1, S. 49-65.

Thornburg, Kathy R.; Pearl, Peggy; Crompton, Dwayne; Ispa, Jean M.: Development of kindergarten children based on child care arrangements. In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 5/1990, S. 27–42.

van IJzendoorn, Marinus H.; Sagi, Abraham; Lambermon, Mirjam W. E.: The multiple caretaker paradox: Some data from Holland and Israel. In: Pianta, Robert C. (Ed.): Beyond the parent: The role of other adults in children’s lives. New Directions for Child Development Volume 57, San Francisco: Jossey Bass 1992, S. 5–24.

Vandell, Deborah Lowe; Corasaniti, Mary Ann: Child care and the family: Complex contributors to child development. In: New Directions in Child Development Jg. 49/1990a, S. 23–38.

Vandell, Deborah Lowe; Corasaniti, Mary Ann: Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? In: Early Childhood Research Quarterly Jg. 5/1990b, Heft 4, S. 555–572.

Viernickel, Susanne; Tietze, Wolfgang: Pädagogische Orientierungen von Müttern und Erzieherinnen in Ost- und Westdeutschland. In: Empirische Pädagogik Jg. 16/2002, Heft 2, S. 237–253.

Ziegenhain, Ute; Rauh, Helga; Müller, Bernd: Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren—Theorien und Tatsachen. Bern: Huber 1998, S. 82–98.

Zachrisson, Henrik D.; Dearing, Erik; Lekhal, Ratib; Toppelberg, Claudia O.: Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. In: Child Development Jg. 84/2013, Heft 4, S. 1152–1170.

Ziegenhain, Ute; Wolff, Ulrike: Der Umgang mit Unvertrautem: Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht Jg. 47/2000, Heft 3, S. 176–188.

3 Entwicklungskonsequenzen aus sozio-ökonomischer Sicht (0-6 Jahre)

Olaf Kapella, Christiane Rille-Pfeiffer

Wie bereits erwähnt, vermehren sich in den letzten Jahren sozio-ökonomische Forschungsarbeiten zu den Entwicklungskonsequenzen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE). Oft unterscheiden gerade diese Studien keine Altersgruppen, sondern beziehen ihre Befunde universell auf die kindliche Entwicklung.

Ein zentraler Themenschwerpunkt aus sozio-ökonomischer Perspektive sind Entwicklungskonsequenzen im Bereich der Bildung bzw. des Bildungsverlaufes. Zunächst werden die Studienergebnisse anhand von zwei grundlegenden Forschungs-Leitfragen interpretiert:

1) Wann werden überhaupt vorschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtung besucht?

2) Welcher Zusammenhang besteht zwischen sozio-ökonomischen Faktoren (wie z.B. Erwerbstätigkeit der Eltern) und der Dauer von Betreuungs- und Bildungserfahrungen und zu untersuchenden Faktoren?

ad1) Es zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, jemals eine vorschulische Kindertageseinrichtung besucht zu haben, mit steigendem Haushaltseinkommen der Eltern zunimmt. Das Vorhandensein von Geschwistern hemmt allerdings die Neigung, Betreuungsangebote in Anspruch zu nehmen: So nimmt mit steigender Geschwisterzahl die Wahrscheinlichkeit ab, jemals eine Kindertageseinrichtung zu besuchen (Büchner & Spieß 2007).

ad 2) Die in der Expertise bislang berücksichtigten Studien kommen gleichermaßen zu dem Ergebnis, dass die Erwerbstätigkeit der Mutter einen signifikanten Einfluss auf die insgesamte Dauer des Besuchs von Kindertageseinrichtungen hat. Mit der Anzahl der Jahre einer Vollzeiterwerbstätigkeit der Mutter (während der ersten Lebensjahre des Kindes) erhöht sich auch die Anzahl der Jahre, die das Kind eine Kindertageseinrichtung besuchte.

In der deutschen Literatur wird überdies ein Zusammenhang mit dem Migrationsstatus des Kindes konstatiert: Kinder, die nicht-deutscher Herkunft sind, besuchen für einen kürzeren Zeitraum eine Kindertageseinrichtung, als dies vergleichsweise Kinder deutscher Herkunft machen (Büchner & Spieß 2007).

Bisher konnten in der analysierten Forschungsliteratur folgende Effekte bzw. Entwicklungskonsequenzen der vorschulischen Betreuung, Bildung und Erziehung gefunden werden:

3.1 Effekte im Bildungsverlauf

Unterschiedliche Studien kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass mit zunehmender Dauer der vorschulischen Bildungs- und Betreuungserfahrung die Wahrscheinlichkeit sinkt, eine Hauptschule zu besuchen. Oder anders formuliert: die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, steigt mit der Anzahl der Jahre, die ein Kind vor dem Schuleintritt institutionell betreut wurde (Büchner und Spieß 2007, Seyda 2009, Fritsch und Oesch 2008, Landvoigt et al 2007, Bauer und Riphan 2009).

Die „Vererbung" von Bildung von den Eltern zu ihren Kindern ist – wie einschlägige Studien (z.B. Fritschi & Oesch 2008) bestätigen – ein zentraler Erklärungsansatz in der wissenschaftlichen Analyse von Bildungsverläufen. So wirken sich vorschulische Bildungs- und Betreuungserfahrungen vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Familien positiv aus. Wie Daten aus einer Schweizer Untersuchung belegen, steigt mit einem frühen Kindergartenbesuch vor allem unter benachteiligten Kindern die Chance, das Gymnasium zu besuchen. Die Autoren kommen somit zu dem Schluss, dass sich der frühe Besuch des Kindergartens positiv auf die Bildungsmobilität auswirkt (Bauer und Riphan 2009).

Eine Ausnahme in dieser Argumentationslinie stellt die Studie von Schlotter (2011) dar: Mit dem von ihm gewählten Ansatz, Geschwisterkinder zu analysieren (Sibling-Fixed-Effekt-Modelle), kann er die oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen der Dauer des Kindergartenbesuches und dem Besuch eines Gymnasiums nicht erkennen. Hier ist allerdings anzumerken, dass es sich – bedingt durch die Konzentration auf Geschwister – um eine sehr kleine Stichprobe handelt, wodurch gewisse Einschränkungen hinsichtlich der Aussagekraft gegeben sind.

3.2 Effekte auf nicht-kognitive Fähigkeiten

Einige der bislang analysierten Studien konnten positive Effekte der frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungserfahrungen auf die Entwicklung von nicht-kognitiven Fähigkeiten nachweisen. So berichtet u.a. Schlotter, dass die *Durchsetzungsfähigkeit eines Kindes* sowie die *Fähigkeit, Freundschaften zu schließen* mit der Dauer eines Kindergartenbesuches positiv zusammenhängen (Schlotter 2009). Auch das *sozio-emotionale Verhalten* (gemessen mittels des „Strength and Difficulties Questionnaire") wird durch die frühe Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungserfahrung positiv beeinflusst (Datta Gupta et al 2010).

Felfe und Lalive (2010) untersuchten anhand des sozioökonomischen Panels (SOEP) die Auswirkungen von frühkindlicher Betreuung (0-3 Jahre) auf die kindliche Entwicklung. In einem Vergleich von Kindern aus Ost- und Westdeutschland konnten sie signifikante Unterschiede aufzeigen. Kinder mit frühkindlicher Betreuungserfahrung sind nach ihren Analysen besser entwickelt im Bereich von *alltäglichen Fähigkeiten* (z.B. selbständiges Essen mit einem Löffel, selbst Nase putzen, Unterwäsche richtig anziehen), *sozialen Fähigkeiten* (z.B. Spiele spielen mit anderen Kindern, Familienangehörige mit Namen ansprechen, Präferenzen bei Spielgefährten zeigen), *motorische Fähigkeiten* (z.B. Tür selbst öffnen, Schere zum Papier schneiden verwenden).

3.3 Effekte auf kognitive Fähigkeiten

Eine längere Dauer an frühkindlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungserfahrungen führt zu besseren Schülerleistungen in *Mathematik und Naturwissenschaften* gegen Ende der Mittelstufe. Ebenfalls zeigt sich in internationalen Analysen, dass ein längerer Besuch eines frühkindlichen Bildungssystems die Abhängigkeit der späteren Bildungsleistungen vom familialen Hintergrund verringert (Schlötter und Wössmann 2010). Auch die *Sprachfähigkeit* wird durch eine frühkindliche Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungserfahrung positiv beeinflusst (Felfe und Lalive 2010). Brilli et al (2011) zeigen diesen Effekt auch in ihren Studien, alleine durch die Verfügbarkeit von Kinderbetreuung, die positiv mit einem besseren Abschneiden in Sprachtests im Volksschulalter korreliert. (siehe auch Camilli et al 2010)

Auswertungen der PISA Studie 2009 durch die OECD zeigen ebenfalls, dass 15-jährige Jugendliche die über eine vorschulische Betreuung-, Bildungs- und Erziehungserfahrung verfügen, deutlich besser bei der PISA-Testung abschneiden, als Jugendliche, die solche Erfahrungen nicht haben (OECD 2011).

3.4 Qualitätsfaktoren

In der bisherigen Recherche zeigen sich auch dahingehend Ergebnisse, dass bestimmte Qualitätsfaktoren in der vorschulischen Betreuung, Bildung und Erziehung zu einer besseren Entwicklung der Kinder führen. So zeigt Bauchmüller et al (2011), dass ein höhere BetreuerInnen-Kind-Schlüssel, ein höhere Anteil männlicher Beschäftigter, ein höherer Anteil an Personal mit einer pädagogischen Ausbildung und ein höherer Anteil an Nicht-Nativ-Betreuern (in dieser Studie dänische Betreuer) zu einer besseren Sprachfähigkeit im Alter von 16 Jahren führen. Jungen profitieren laut dieser Studie besonders von einem höheren BetreuerInnen-Kind-Schlüssel und einem höheren Anteil an männlichen Betreuern. Kinder mit Migrationshintergrund profitieren stärker von der Stabilität des Personals.

3.5 Effekte in Bezug auf den volkswirtschaftlichen Nutzen

Das Interesse der Politik an der Entwicklung eines qualitativ hochwertigen Betreuungs- und Bildungssystems lässt sich primär über die Sicherstellung des kindlichen Wohlergehens begründen. Im gesamtgesellschaftlichen Kontext geht es aber auch um andere einer Gesellschaft zugutekommende Effekte der (Aus-)Bildung von Individuen – also um einen antizipierten volkswirtschaftlichen Nutzeneffekt.

Um gut funktionierende Arbeits- und Produktivitätsabläufe gewährleisten zu können, ist das Wirtschaftssystem auf Nachwuchskräfte angewiesen, die in der Lage sind, die an sie gestellten Aufgaben zu übernehmen und in adäquater Weise zu lösen. Dies beinhaltet, dass junge Menschen nicht nur gut ausgebildet sind, sondern auch sozial und emotional vorbereitet sind für ihre Rolle in Wirtschaft und Gesellschaft.

Der Standpunkt, frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung als öffentliches Gut zu betrachten, wird vor allem durch bildungsökonomische Untersuchungen gestützt. Diese kom-

men zu dem Schluss, dass der frühe Zugang zu jenen Einrichtungen vor allem Kindern aus einkommensschwachen Familien und Kindern mit fremder Muttersprache zu einem guten Start ins Leben verhilft. Denn umfassende FBBE-Systeme bieten Gesundheits- und Vermittlungsdienste für Kinder und leisten einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung der Kinder auf die Schule.

Die bisher gesichtete Literatur geht übereinstimmend davon aus, dass die Auswirkungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung überwiegend positive Effekte für eine Volkswirtschaft nach sich ziehen (vgl. auch OECD 2006, Starting Strong II). Grundsätzlich unterscheidet die Literatur bei der Analyse der Auswirkungen von FBBE auf den volkswirtschaftlichen Nutzen nach einzelnen Akteuren (Fritschi & Oesch 2008):

1) Auswirkungen auf die Kinder (z.B. Förderung, Bildungs- und Erwerbsverläufe)
2) Auswirkungen auf deren Eltern (z.B. Erwerbsarbeit und Einkommen)
3) Auswirkungen auf das Bildungssystem (z.B. Beschäftigungseffekte, Kosteneinsparungen)
4) finanzpolitische Auswirkungen (z.B. Mehreinkommen aus Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen, Einsparung Sozialtransfers)

ad 1) Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ermöglicht es, dass Kinder altersgerecht gefördert werden und dadurch auf den weiteren Bildungsweg bestmöglich vorbereitet sind. Becker/Tremel (2006) haben für Deutschland belegt, dass sich durch den Besuch eines Kindergartens die Chancen auf einen höheren schulischen Abschluss erhöhen (unter Berücksichtigung eines allfälligen Migrationshintergrunds der untersuchten Kinder). Längerfristig wirkt sich ein höherer Schulabschluss auf bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus. Zu diesem Schluss kommen die Untersuchungen von Masse/Barnett (2003) für die USA sowie der Bildungsbericht 2006 für Deutschland (Bildung in Deutschland 2006).

ad 2) Die Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen kann innerfamilial gesehen insofern auch Auswirkungen auf die Erwerbsarbeit der Eltern haben, als Eltern ihre Arbeitszeit ausdehnen und somit ein höheres Einkommen erzielen können. Diese Veränderungen im Erwerbsverhalten haben ihrerseits entsprechende volkswirtschaftliche Auswirkungen. So wird durch die Erhöhung des verfügbaren Nettoeinkommens von Familien das Potenzial für Konsumausgaben gesteigert und damit der gesamtwirtschaftliche Wohlstand und der Lebensstandard. Den Nachweis über diesen Zusammenhang haben Müller Kucera/Bauer (2001) für die Schweiz, Bock-Famulla (2002) sowie Spiess et al. (2002) für Deutschland erbracht.

ad 3) Als Auswirkungen auf das Bildungssystem selbst sind zunächst Beschäftigungseffekte zu nennen (vgl. Bock-Famulla 2002, Spiess et al 2002). Die Ausweitung des Angebots führt (bei gleichem Personalschlüssel) zu einem erhöhten Personalbedarf, der eine - je nach errechneter Größenordnung mehr oder weniger – entlastende Wirkung auf die Arbeitslosenquote hätte. Überdies ist mit Kosteneinsparungen auf den höheren Bildungsstufen zu rechnen, die auf frühkindliche Bildung und Betreuung zurückgeführt werden können (vgl. Anger et al 2007).

ad 4) Höhere Lebenseinkommen von Eltern und Kindern führen zunächst über zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge auch zu finanzpolitischen Auswirkungen. Für die betroffenen Individuen verbessert sich die soziale Absicherung durch die berufliche Vorsorge. Parallel zur Erhöhung der Erwerbseinkommen nimmt der Bezug von Transferleistungen des Staates ab, soweit diese einkommensabhängige Bedarfsleistungen darstellen. Insofern kann der Staat Sozialtransfers an Bedürftige einsparen (Fritschi & Oesch 2008).

Fritschi & Oesch (2008) unternehmen auch den Versuch einer konkreten Bezifferung des volkswirtschaftlichen Nutzeneffekts: Der Nutzeneffekt eines Krippenbesuchs ist laut den beiden Autoren rund dreimal so hoch, wie die Kosten für einen Krippenbesuch. Die Argumentation ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die positiven Effekte frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung auf die individuellen Bildungsverläufe als weitgehend unbestritten gelten. Der höhere schulische Abschluss wiederum wirkt sich längerfristig auf die Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus und erhöht die Wahrscheinlichkeit, ein höheres Lebenseinkommen zu erzielen.

Ein ähnliches Vorgehen wie Fritschi & Oesch wählten Schneider/Dreer (2012) von der Kepler Universität in Linz, die für Oberösterreich ebenfalls eine Kosten-Nutzen-Analyse bezüglich der Investitionen in frühkindliche Bildung durchführten. Vor dem Hintergrund der Diskussion zur Erreichung des Barcelona-Ziels von 33% für unter 3jährige Kinder war es Ziel der Studie, eine Entscheidungsgrundlage für die gesellschaftliche Allokation von Ressourcen zu bieten. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass den Kosten, die beim Ausbau der Kinderbetreuungsplätze für unter 3-Jährige zur Erreichung des Barcelona-Ziels anfallen, volkswirtschaftliche Nutzenaspekte gegenüberstehen, die mehr als doppelt so hoch bewertet werden können. Allein der direkt messbare Nutzen übersteigt die Kosten dreimal (aggregierte Effekte). Werden auch noch volkswirtschaftliche Kreislaufeffekte und Auswirkungen auf die Gesundheitsausgaben sowie die Ausgaben für Arbeitslosigkeit mitberücksichtigt, kommt – den Autoren zufolge – jeder investierte Euro beinahe zehnfach an die Gesellschaft zurück.

Verfügbarkeit von Kinderbetreuung hat einen positiven Einfluss auf die weibliche Erwerbsarbeit

In der bisherigen Literaturrecherche wurde eine Studie aufgenommen, die auch einen Aspekt der vorschulischen Betreuung von Kindern aufzeigt, der nicht direkt mit Entwicklungskonsequenzen für das Kind in Zusammenhang steht. So zeigt Brilli et al (2009), dass die Verfügbarkeit von Kinderbetreuung einen positiven Einfluss auf die weibliche Erwerbsarbeit nach der Geburt eines Kindes hat.

3.6 Literatur zur sozio-ökonomischen Sicht

Anger, Christina; Plünnecke, Axel; Tröger, Michael (2007): Renditen der Bildung - Investitionen in den frühkindlichen Bereich. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln.

Bauchmüller, Robert; Gortz, Mette; Würtz Rasmussen, Astrid (2011): Long-run Benefits from Universal High-quality Pre-schooling. AKF Working Paper, Danish Institute of Governmental Research.

Bauer, Philipp C.; Riphan, Regina T. (2010): Kindergartenbesuch und intergenerationale Bildungsmobilität. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung. Vol. 79. S. 121-132.

Becker, Rolf; Tremel, Patricia (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. In: Soziale Welt. 57/2006 (4). S. 397-418.

Bock-Famulla, Kathrin (2002): Die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung „Volkswirtschaftlicher Ertrag von Kindertagesstätten“. Online Dokument. Universität Bielefeld.

Büchner, Charlotte; Spiess, Katharina C. (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen – Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 10. DIW Berlin.

Brilli, Ylenia; Del Boca, Daniela; Pronzato, Chiara (2011): Exploring the Impacts of Pbulic Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role? IZA Discussion Paper No 5918. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

Bruun, Alexandra (2007) : Kinderbetreuung und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, VDM Verlag Dr.Müller.

Camilli, Gregory; Vargas, Sadako; Ryan, Sharon; Barnett, Steven W. (2010): Meta-Analysis oft he Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Scoial Development. In: Teachers College Record. Volume 112, Number 3. S. 579-620.

Felfe, Christina; Lalive, Rafael (2010): How Does Early Childcare affect Child Development? Learning from the Children of German Unification. Beitrage zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2010: Ökonomie der Familie – Session: Economics of Child Care and Child Development, No B11-V2. Verein für Socialpolitik.

Fritschi, Tobias; Oesch Tom (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkinder. Bertelsmann Stiftung.

Klieme, Eckhard; Fischer, Natalie; Holtappels, Günter; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (2010): Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010. StEG-Konsortium.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Kuhn, Hans Peter; Fischer, Natalie (2011): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/innen besser? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Nr. 14. S. 143-162. Springer VS.

Lamb, Michael; Ahnert, Lieselotte (2005): Nonparental child care: Context, concepts, correlates and consequences. In: Damon, William; Renninger, Anne K., Sigel, Irving E. (Hrsg.): Handbook of child psychology: Volume 4: Child psychology in practice. Hoboken. Wiley.

Landvoigt, Tim; Muehler, Grit; Pfeiffer, Friedhelm (2007): Duration and Intensity of Kindergarten Attendance and Secondary School Track Choice. ZEW Discussion Papers, No. 07-051. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

Masse, Leonard N.; Barnett, Steven W. (2003): Funding issues for early childhood education and care programs. In: Cryer, Debby; Clifford, Richard M. (Eds): Early Childhood Education and Care in the USA. Baltimore. P. 137-165.

Müller, Kai-Uwe; Spieß, Katharina C.; Tsiasioti, Chrysanthi; Wrohlich, Katharina; Bügelmayer, Elisabeth; Haywood, Luke; Peter, Frauke; Ringmann, Marko; Witzke, Sven (2013): Evaluationsmodul: Förderung und Wohlergehen von Kindern. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). DIW Berlin: Politikberatung kompakt 73.

Müller Kucera, Karin; Bauer Tobias (2000): Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten. Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten in der Stadt Zürich aus?. Schlussbericht.

Schlotter, Martin (2009). Age at Preschool Entrance and Noncognitive Skills before School – An Instrumental Variable Approach. Ifo Working Paper No. 112. Leibnitz Institute for Economic Research.

Schlotter, Martin (2011): The Effect of Preschool Attendance on Secondary School Track Choice in Germany. Evidence from Siblings. Ifo Working Paper No. 106. Leibnitz Institute for Economic Research.

Schlotter, Martin; Wössmann, Ludger (2010): Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nichtkognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. DIW-Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung. 79. Jahrgang. S. 99-120.

Schneider, Friedrich; Dreer, Elisabeth (2012): Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung: Kosten und Nutzen für Oberösterreich. Johannes Kepler Universität Linz.

Seyda, Susanne (2009): Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 12. S. 233-251.

Schüpbach, Marianne (2006): Ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Vorschul- und früheren Schulalter. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Nr. 24. S. 158-164.

Schüpbach, Marianne; Jutzi, Michelle; Scherzinger, Marion (2011): Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit von Bildungs- und Beteruungsangeboten im Schul- und Vorschulalter. In: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaften und Hoschule für Soziale Arbeit FHNW (Hrg.): Expertise zur pädagogischen Qualität von Tagesschulen und zum Entwurf des Leifadens „Tagesschulen Basel-Stadt“. Bern und Basel. S.1-24.

Spiess, C. Katharina; Schupp, Jürgen; Grabka, Markus; Haisken-De New, John P.; Jakobeit, Heike; Wagner, Gert G. (2002): Abschätzung der (Brutto-) Einnahmeneffekte öffentlicher Haushalte und der Sozialversicherungsträger bei einem Ausbau von Kinderta-

geseinrichtungen. Gutachten des DIW Berlin im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn.

OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood, Education and Care.

OECD (2011): Pisa in Focus. Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? Nr. 1.

4 Betreuung im Volksschulalter

Markus Kaindl, Olaf Kapella

In diesem Kapitel werden die Auswirkungen der ganztägigen schulischen Betreuung von Kindern im Volksschulalter analysiert. Es werden hierbei nur die schulischen Formen der ganztägigen Betreuung berücksichtigt, die Nutzung außerschulischer Betreuungsangebote, wie zum Beispiel Horte, findet in den verwendeten Studien keine Berücksichtigung.

Einführend werden zunächst die unterschiedlichen Organisationsformen ganztägiger Schulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz beschrieben und die theoretischen Erwartungen an diese Angebote hinsichtlich der Kompetenzen der Kinder, der Auswirkungen auf die Familien und die Vereinbarkeitschancen von Familie und Beruf dargestellt. Nach einem Überblick über den generellen Forschungsstand und zum Studienangebot zu diesem Betreuungsbereich werden die hier verwendeten Studien kurz beschrieben. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Erwartungen an die ganztägigen Schulangebote in der Praxis tatsächlich erfüllt werden oder ob keine positiven Effekte feststellbar sind.

4.1 Organisationsformen ganztägiger Schule

Im Bereich der ganztägigen Schulformen im deutschsprachigen Raum wird in den Studien meist zwischen drei Organisationsformen differenziert, die je nach Land etwas anders bezeichnet werden. Die Differenzierung der Formen erfolgt dabei nach dem Ausmaß der Verpflichtung am Betreuungsteil (in Abgrenzung zum Unterrichtsteil) teilzunehmen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009 / Hörl et al. 2012 / Klieme et al. 2010). Differenziert wird hierbei meist in:

- vollgebundene ganztägige Schule
- teilgebundene ganztägige Schule
- offene ganztägige Schule

In der vollgebundenen Ganztagsschule (in Schweizer Studien werden sie als obligatorische Tagesschulen bezeichnet) müssen alle Kinder an allen Tagen mit Ganztagsführung über den gesamten Zeitraum anwesend sein, das heißt, es müssen alle Kinder sowohl den Unterrichtssteil als auch den Betreuungsteil besuchen. Zeitlich flexible Nutzungsmöglichkeiten (nur für einige Stunden oder nur an einzelnen Tagen in der Woche) bestehen in dieser Organisationsform nicht. In dieser Ausprägung können Unterrichts- und Betreuungsteil in verschränkter Form über den gesamte Tag verteilt erfolgen.

In der offenen ganztägigen Schule (in der Schweiz werden sie als freiwillige Tagesschulen geführt, in Österreich werden sie zum Teil als Tagesheimschulen bezeichnet oder es werden die Begriffe Tagesbetreuung (TABE) oder Nachmittagsbetreuung (NABE) verwendet) erfolgt grundsätzlich eine Trennung von Unterrichtsteil (nur bzw. vorwiegend am Vormittag) und Betreuungsteil (nur am Nachmittag, abgesehen von einer Frühbetreuung vor 8:00 Uhr). Die Nutzung des Betreuungsteils erfolgt freiwillig, es müssen also nicht alle Kinder der Schule beide Teile in Anspruch nehmen. Die Nutzung ist auch an einzelnen Tagen der Woche bzw.

nur für einige Stunden am Nachmittag möglich. Dadurch ergibt sich für Eltern und Kinder eine größere zeitliche Flexibilität bei der Inanspruchnahme der Nachmittagsangebote, z.B. keine Nutzung an Freitag Nachmittagen, wenn die Eltern bei ihrer Erwerbsarbeit Frühschluss haben.

Zusätzlich wird in einigen Studien die teilgebundene ganztägige Schule als eigene Organisationsform ausgewiesen. Für einige Schüler/innen (z.B. weil sie in bestimmte Klassen gehen) besteht eine Teilnahmepflicht über den gesamten Tag, da sie in eine gebundene Klasse gehen. Für Kinder aus offenen Klassen besteht jedoch keine Teilnahmepflicht.

In Österreich gibt es für den Betreuungsteil Richtlinien zum Ausmaß der Lern- und Freizeiten. Bei den Lernzeiten wird zwischen gegenstandsbezogener und individueller Lernzeit differenziert. Als Richtwert für die gegenstandsbezogene Lernzeit gelten 3 Wochenstunden (wobei die Schulen autonom die Möglichkeit haben, diese auf bis zu 0 Stunden zu reduzieren oder auf bis zu 5 Wochenstunden auszudehnen). In dieser Zeit muss eine Lehrerin/ein Lehrer anwesend sein. Für die individuelle Lernzeit sind als Richtwert 4 Wochenstunden vorgesehen. Auch hier können die Schulen das Ausmaß autonom von 0 bis 10 Wochenstunden festlegen. Bei einer 10-stündigen individuellen Lernzeit darf es aber keine gegenstandsbezogene Lernzeit geben. Im Betreuungsteil muss in Österreich ein Mittagessen angeboten werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009).

Auch wenn – auch aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten – grundsätzlich zwischen der schulischen und der außerschulischen Betreuung differenziert werden muss, werden in der Literatur zum Teil enge Kooperationen zwischen Schulen und Horten oder anderen externen Einrichtungen erwähnt. Zum Teil werden solche Kooperationen, beispielsweise mit Musikschulen oder Sportvereinen, für den Freizeitteil als sinnvoll und wichtig erachtet. Kooperationen von Schulen und Horten können für die Schüler/innen vorteilhaft sein, sie erschwert in einigen deutschen Bundesländern jedoch die eindeutige, trennscharfe Abgrenzung zwischen schulischer und außerschulischer Betreuung, wodurch Probleme entstehen können, wenn man zwischen Effekten der schulischen und der außerschulischen Betreuung differenzieren möchte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

4.2 Ziele der ganztägigen Schulen

Mit der Einführung und dem Ausbau der ganztägigen Schulen waren in Österreich und in Deutschland zum Teil sehr hohe Zielsetzungen verbunden. Diese bezogen sich sowohl auf die Familien als Ganzes als auch auf die Kinder im Speziellen sowie auf die Erwerbschancen der Eltern und auf die Zusammenarbeit von Schulen und Familien. Einen Überblick über die Erwartungen und Ziele an die ganztägigen Schulformen bieten Publikationen des damaligen österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2009) und des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006) sowie Zusammenstellungen von Hörl et al. (2012) und Blossfeld et al. (2013):

Kompetenzen der Kinder

- Förderung von Basiskompetenzen (zielorientiertes Lernverhalten, effektives Zeit- und Lernmanagement)
- Förderung von Interessen und besonderer Begabungen (Sport, Musik, Malerei, …)
- Förderung sozialer Kompetenzen (Kontakt und Umgang mit Gleichaltrigen, Aufbau von Gemeinschaft, Regelbewusstsein, Respekt und Toleranz, Verantwortungsgefühl, …)
- Förderung der physischen, psychosozialen und emotionalen Entwicklung
- Kompensation ungleicher Ausgangslagen der Schüler/innen
- Reduktion von Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft (Abbau von Selektionshürden)
- Verbesserung schulischer Leistungen („Fördern und Fordern“)
- Reduktion der Klassenwiederholungen
- Anhebung des Bildungsniveaus
- Vorbereitung auf gesellschaftliche Herausforderungen

Zusammenarbeit Schule und Familie

- Optimierung der Interessen von Eltern und Kindern bezüglich der Bildung
- Verbesserung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagogen durch wechselseitige Unterstützung von Eltern und Schule in ihren Bildungs- und Erziehungsaufgaben.

Erwerbstätigkeit der Eltern

- Sicherung der Betreuung der Kinder während der Arbeitszeit der Eltern
- Erhöhung der Erwerbstätigkeit insbesondere von Frauen (Arbeitskräftepotenzial, Geschlechtergerechtigkeit)

Auswirkungen auf das Familienleben

- Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familiengründungen
- Zeitliche, emotionale, finanzielle Entlastung von Familien

4.3 Verfügbare Studien

Wie oben ausgeführt, wird in den theoretischen Überlegungen und in den bildungspolitischen Zielen in ganztägigen Schulformen eine große Chance gesehen, ausgeglichene Bildungschancen für alle Kinder zu bieten. Ob diese Idealvorstellungen in der Praxis tatsächlich realisiert werden können oder ob die angestrebten Ziele nicht erreicht werden können, lässt sich in vergleichenden Studien über Schüler/innen in ganztägigen und in halbtägigen Schulformen aufzeigen.

Deutschsprachige Studien zur Wirksamkeit der außerfamilialen Bildung- und Betreuungsangebote von Schulkindern der Primarstufe (1. bis 4. Schulstufe) fehlen zum großen Teil, wie unter anderem Schüpbach (2006 und 2011) oder Blossfeld et al. (2013) festhielten. Zum Teil lässt sich in vorhandenen Studien nicht eindeutig zwischen Kindern der Primar- und der Se-

kundarstufe I differenzieren. Ähnlich wie bei der frühkindlichen Betreuung ist die Forschung zu dieser Fragestellung stark durch den angloamerikanischen Raum geprägt. Allerdings ist hier anzumerken, dass diese Studien sich auf die sogenannten „After School Programms" beziehen und diese Programme sich doch erheblich von den universellen Bildungs- und Betreuungsangeboten im deutschsprachigen Raum unterscheiden. Diese „After School Programms" verfolgen meist sehr spezifische pädagogische Zielsetzungen und richten sich oft auch an eine bestimmte Zielgruppe. Sie stellen zumeist Evaluationen spezifischer Interventionsprogramme dar. Aber auch europäische Studien zur ganztägigen Bildung und Betreuung sind meist nicht für den deutschsprachigen Raum interpretierbar, da in vielen Ländern die Ganztagsbeschulung der Regelfall ist und flächendeckend umgesetzt wird. Somit fehlt der Vergleich zu Schüler/innen, die diese Angebote nicht in Anspruch nehmen und nur halbtags bereut werden.

Untersuchungen mit dem Hauptaugenmerk auf die Auswirkungen des Besuchs ganztägiger Schulformen in Österreich sind derzeit nicht vorhanden. Studien aus dem deutschsprachigen Raum zum Vergleich von ganztägigen mit halbtätigen Schulen stammen großteils aus Deutschland. Von Bedeutung sind hierbei vor allem die Projekte „StEG" (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen), „GO!" (Ganztagsorganisation im Grundschulbereich) und „GIM" (Ganztagsschule und Integration von Migranten). Aus der Schweiz liegen Ergebnisse zur Studie „EduCare" vor. Im Folgenden werden diese Projekte zunächst kurz vorgestellt (siehe auch Kapitel 2.6 Projektsteckbriefe). Anschließend werden die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchungen präsentiert.

Das Projekt „StEG" (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen) wird in einer Kooperation des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund (IFS) sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt. Die erste Projektphase, auf die sich die nachstehenden Auswertungen beziehen, wurde in den Jahren 2005 bis 2010 durchgeführt, eine zweite Projektphase ist derzeit im Laufen (2012 bis 2015). Bei der Projektphase 1 handelt es sich um eine groß angelegte Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten. Die Untersuchung schloss Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen der Klassenstufen 3 (Primarstufe), 5, 7 und 9 (Sekundarstufe I) ein. Die zentrale Kohorte lag in der Sekundarstufe I, somit liegen die Ergebnisse erst einmal für die Sekundarstufe I vor. Aber aufgrund der Anschlussfähigkeit zu den Entwicklungskonsequenzen, die in den anderen Altersgruppen beschrieben wurden, sollen die Ergebnisse im vorliegenden Bericht einfließen. Die Primarstufe steht aktuell im Fokus, es liegen allerdings noch kaum Ergebnisse vor (Klieme et al. 2010 / http://www.projekt-steg.de; abgerufen am 10.11.2014).

Eine weitere große Untersuchung aus Deutschland stellt das Projekt „GO!" (Ganztagsorganisation im Grundschulbereich) der Freien Universität Berlin (Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie), der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Potsdam (Institut für Grundschulpädagogik) dar. Diese Studie wurde im Zeitraum 2007 bis 2010 in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen unter Kindern der 1. bis 4. Schulstufe durchgeführt. Sie setzte bei den Schüler/innen einen Schwerpunkt auf Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten. Inhaltlich standen unter anderem die Themen Lese- und Mathematikleistungen der Schüler/innen, die Entwickelung der Schulleistungen und die kompensatorische Wirkung der Teilnahme am Ganztagsbetrieb im Fokus

der Untersuchungen (Blossfeld et al. 2013 / Merkens et al. 2009 / http://www.ganztagsschulen.org/gtsforschung/projekte.html; abgerufen am 10.11.2014).

Auch die Studie „GIM“ (Ganztagsschule und Integration von Migranten) der Universität Würzburg (Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, der Universität Hamburg (Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft) und der Universität Mannheim (Lehrstuhl für politische Wissenschaft und international vergleichende Sozialforschung) setzte einen gewissen Schwerpunkt auf das Thema Migrationshintergrund. Für die Studie wurden Schüler/innen der 1. und 2. sowie der 5. und 6. Schulstufe in Hamburg und in Bayern betrachtet. Das Projekt erstreckte sich über die Jahre 2008 bis 2011 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012 / Reinders et al. 2011 / http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/index.php/beendete-projekte/gim / http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/pdf/SEB-15.pdf; abgerufen am 17.11.2014).

Das Schweizer „EduCare“ Projekt des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern fokussierte weniger stark als die deutschen Studien auf potenzielle Problemgruppen (z.B. bildungsferne Schichten, sozio-ökonomisch benachteiligte Familien, Kinder mit Migrationshintergrund), sondern legte einen größeren Wert auf Repräsentativität für alle Schüler/innen. Hierfür wurden die schulische Leistungen und das soziale Verhalten der Kinder der 1. bis 3. Schulstufe in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09 untersucht Schüpbach/ Scherzinger/Herzog 2010 / Schüpbach/Ignaczewska/Herzog 2014).

Neben diesen Primärerhebungen werden zum Teil auch Sekundäranalysen zu bestehenden Leistungstests an Schulen (z.B. „IGLU“ (internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) im Bereich Lesen oder „TIMSS“ (Trends in International Mathematics and Science Study) im Bereich Mathematik durchgeführt. Auch bei diesen Daten lässt sich zwischen Schüler/innen in ganz- und in halbtägigen Schulen differenzieren. Zum Teil lässt sich auch auf andere Erhebungen, deren Hauptfokus nicht auf der Differenzierung von halb- und ganztägigen Schulen liegt, zurückgreifen, da auch sie in einzelnen Fragen relevante Thematiken aufgreifen.

4.4 Ergebnisse der Studien

Das Bildungsniveau der Eltern, die Herkunft der Familien (Migrationshintergrund) und der sozio-ökonomische Status der Familie beeinflussen die Leistungen und das Verhalten der Kinder sehr deutlich. Daher werden in den ausgewählten Studien diese Hintergrundvariablen kontrolliert. Somit soll sichergestellt werden, dass tatsächlich nur oder zumindest vorrangig die Effekte eines halb- oder ganztägigen Schulbesuchs herausgearbeitet werden.

In den Studien wird meist differenziert, ob Kinder bloß an eine ganztägige Schule gehen oder ob sie die Nachmittagsbetreuung auch tatsächlich nutzen. An offenen ganztägigen Schulen nutzen nicht alle Kinder an allen Tagen die ganztägigen Angebote. Zum Teil nehmen sie die zusätzlichen Angebote sogar überhaupt nicht wahr. Obwohl sie also eine ganztägige Schule besuchen, sind sie in der Praxis Halbtagskinder. Ob und in welchem Ausmaß die Kinder die schulischen Angebote nutzen, wird in diesen Stunden ebenfalls berücksichtigt. Auch für Kinder in Halbtagsschulen können von der Schule organisierte und durchgeführte Förderpro-

gramme bestehen oder die Kinder können außerschulische Angebote nutzten, allerdings werden solche Arrangements nicht erfasst.

Ob die analysierten Kinder vor dem Schuleintritt außerfamiliale Betreuungsformen genutzt haben bzw. welche Formen in Anspruch genommen wurden, wie alt die Kinder waren, als sie erstmals regelmäßig außerfamilial betreut wurden und in welchem Stundenausmaß dies geschah, wurde in den ausgewählten Studien zur schulischen Betreuung nicht berücksichtigt. Die zuvor dargestellten Einflüsse der vorschulischen Kinderbetreuung auf den späteren Schulerfolg (siehe Kapitel 2.4, 3.1 und 3.3) und auf das spätere soziale Verhalten werden in die hier analysierten Studien nicht als Hintergrundvariable eingebunden. Ob Effekte der frühkindlichen, vorschulischen Betreuung jene der Betreuung im Schulalter überlagern, ob sie von der aktuellen Betreuungssituation überlagert werden oder ob sie einen ähnlich hohen Einfluss auf den Schulerfolg und auf das Verhalten nehmen, lässt sich somit nicht feststellen. In diesem Zusammenhang lässt sich auch nicht ableiten, ob Kinder, die sehr jung bei Tageseltern, in Krippen oder ähnliche Einrichtungen betreut wurden, oder die bereits den Kindergarten ganztägig besucht haben, auch öfter ganztägige Betreuungsangebote in den Schulen nutzen als Kinder, die erst relativ spät in den Kindergarten eingetreten sind oder diesen nur halbtags besucht haben.

4.4.1 Schulische Leistungen

Für die schulischen Leistungen ist neben der Qualität des Unterrichts bzw. der Lern- und Förderangebote sowie den familialen Hintergrundmerkmalen auch die Lernmotivation mitverantwortlich. Wie diverse Studien zeigen, nehmen die Lernmotivation und die Schulfreude nach dem Übergang in die Sekundarstufe I ab. In den ersten StEG-Erhebungswellen konnte noch eine hohe Lernmotivation und Schulfreude durch die bloße Teilnahme am Ganztag beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I nachgewiesen werden. Dies zeigt sich in einer Längsschnittbetrachtung über alle drei Erhebungszeitpunkte jedoch nicht mehr. Bei den Längsschnittanalysen spielt in Bezug auf die Lernmotivation und Schulfreude nur die Qualität der Angebote eine zentrale Rolle und nicht mehr die bloße Teilnahme am Ganztag, wobei die Qualität z.B. dadurch charakterisiert wird, ob die Angebote das Interesse der Schüler/innen weckt oder nicht (Kielblock 2014, 164f. / Klieme et al. 2010, 17).

Im Bereich der konkreten schulischen Leistungen der Kinder scheinen die hohen Erwartungen an die ganztägigen Schulen kaum bis gar nicht in Erfüllung zu gehen. Bei einer allgemeinen Betrachtung zum Schulerfolg zeigen sich in der Sekundarstufe I laut StEG-Daten nur kurzfristige, jedoch keine langfristigen Effekte auf die Schulnoten. Lediglich bei einer sehr intensiven Nutzung der ganztägigen Angebote treten Klassenwiederholungen etwas seltener auf (Berkemeyer et al. 2013 / Klieme et al. 2010).

Nicht eindeutig sind die Ergebnisse bezüglich der Sprach- und der Lesekompetenzen. Hierzu gibt es auch Ergebnisse für die Primarstufe. In der Schweiz (EduCare-Studie) zeigen Kinder in ganztägigen Schulen am Ende der 2. Schulstufe bessere Leistungen als Kinder in Halbtagseinrichtungen. Dies spiegelt sich in einer höheren Lesegeschwindigkeit und in einem besseren Textverständnis wider. Allerdings hängen diese Fähigkeiten extrem stark von der Qualität der außerunterrichtlichen Angebote ab. Diese Nachmittagsangebote können eine nicht so hohe Unterrichtsqualität ausgleichen. Denn bei einer gleichen Unterrichtsqualität

waren in der Schweiz kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulorganisationsformen feststellbar (Holtappels/Krinecki/Menke 2013, 95 / Schüpbach/Scherzinger/Herzog 2010, 4f). Für Deutschland kommen die Studien bei den Lesefähigkeiten nur vereinzelt zu positiven Langzeiteffekten durch den ganztägigen Schulbesuch. Die GIM-Untersuchung hat in diesem Bereich keine Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagskindern festgestellt. Die Entwicklung hängt dieser Erhebung zufolge nicht von der Schulorganisation, sondern vom Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache ab. Liegt dieser Anteil über 70%, wird eine deutlich schlechtere Sprachentwicklung festgestellt (Reinders et al. 2011, 91).

Je nach Bundesland gelangt die GO!-Studie zu sehr unterschiedlichen Erkenntnissen. Für Berlin scheinen leicht positive Effekte des Besuchs einer Nachmittagsbetreuung auf die Lesekompetenzen aufzutreten, wobei Kinder in offenen ganztägigen Schulen bessere Leistungen erbringen als Kinder in gebundenen Ganztagsschulen. Eine kompensatorische Wirkung der ganztägigen Schule ist für Berlin nicht erkennbar. Kinder mit Migrationshintergrund entwickeln sich in ganztägigen Schulen hinsichtlich des Lesens sogar schlechter als Kinder ohne Migrationshintergrund. In Nordrhein-Westfalen zeigen sich laut GO!-Studie generell negative Zusammenhänge zwischen einem ganztägigen Schulbesuch und den Lesekompetenzen. In der 1. und 2. Schulstufe weisen Halbtagskinder bessere Lesekompetenzen auf als Ganztagskinder. Besuchen Kinder eine ganztägige Schule, sind ihre Leistungen in den gebundenen ganztägigen Schulen schlechter als in den offenen ganztägigen Schulen. Berücksichtigt man allerdings auch den Migrationshintergrund und die sozio-ökonomische Situation der Familien, sind diese Unterschiede nicht signifikant. Es zeigt sich analog zu den Ergebnissen der GIM-Untersuchung, dass die Klassenzusammensetzung eine stärkere Rolle als der Ganztag spielt. Weshalb in Berlin und Nordrhein-Westfalen tendenzielle Unterschiede zwischen offenen und gebundenen ganztägigen Schulen auftreten, lässt sich aus den Literaturquellen nicht ableiten. Im weiteren spielt das Vorwissen der Kinder (gemessen an den kognitiven Leistungen und dem Sprachstand zum Zeitpunkt des Schuleintritts) den GO!-Ergebnissen zufolge für die Lesekompetenzen am Ende der zweiten Klasse eine wichtigere Rolle als die Organisationsform der Schule (Blossfeld et al. 2013 / Merkens et al. 2009). Auch laut IGLU-Testergebnissen weisen Kinder, die ganztägige Angebote in Anspruch nehmen, schlechtere Leseleistungen auf als Kinder, die dies nicht tun. Zum Teil führt man dies auf eine unterschiedliche Inanspruchnahme der Betreuungsangebote zurück: Kinder mit Lernproblemen nutzen den IGLU-Daten zufolge in Deutschland öfter Ganztagsangebote als Kinder ohne Lernprobleme (Holtappels/Krinecki/Menke 2013, 94f).

Auch im Bereich Mathematik erbringen ganztägig betreute Schüler/innen der Primarstufe keine besseren Leistungen als halbtägig betreute Schüler/innen. In der Schweiz zeigen sich in der EduCare Studie (auch bei Kontrolle der relevanten familiären Hintergrundvariablen) sogar Negativeffekte eines ganztägigen Schulbesuchs (Schüpbach/Scherzinger/Herzog 2010, 4f). Halbtagskinder erbringen dieser Untersuchung zufolge bessere Mathematikleistungen als Ganztagskinder. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Schüler/innen in Nordrhein-Westfalen (GO!-Studie). Für Berlin und Brandenburg stellt das GO!-Projekt bei Kontrolle der Hintergrundvariablen jedoch keine Unterschiede zwischen einem ganztägigen und einem halbtägigen Schulbesuch fest. Allerdings zeigen sich für Berlin innerhalb der ganztägigen Schulformen Unterschiede. Ist die Schule als gebundene Ganztagsschule organisiert, entwickeln sich die Schüler/innen in Mathematik – wie auch in Deutsch – schlechter als in offenen ganztägigen Schulen (Merkens et al. 2009). Weshalb diese Unterschiede auftreten, geht aus

den Darstellungen von Merkens et al. nicht hervor. Auswertungen auf Basis der TIMSS-Ergebnisse zeigen keine Unterschiede zwischen den Schulorganisationsformen, wenn man den Migrationshintergrund der Kinder mitberücksichtigt.

Ein Ganztagsschulbesuch ersetzt nicht die Notwendigkeit eines Nachhilfeunterrichts. Für Österreich liegen hierzu – allerdings ohne ausschließliche Betrachtung von Volksschulkindern – Ergebnisse aus der Arbeiterkammer-Studie „Nachhilfe in Österreich" für das Jahr 2014 vor. Während insgesamt 25% der Eltern Nachhilfe für ihre Schulkinder nutzen, sind es unter jenen, die ihre Kinder in den Schulen ausschließlich ganztägig betreuen lassen, mit 23% fast gleich viele. Somit treten auch in diesem Bereich keine positiven Auswirkungen eines Besuchs ganztägiger Schulen auf (Institut für empirische Sozialforschung 2014, 24f).

In allen Studien zeigt sich, dass die Qualität der Betreuung und Bildung einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt darstellt (Schüpbach 2006). Auch die Analysen der StEG-Daten zeigen, dass bei einer Längsschnittbetrachtung vor allem die Qualität der Angebote eine zentrale Rolle für die Wirksamkeit spielt, wobei die Qualität dadurch charakterisiert wird, ob die Angebote das Interesse der Schüler/innen weckt (Klieme et al. 2010) oder eben nicht.

4.4.2 Soziales Verhalten

Zum Einfluss eines ganztägigen Schulbesuchs auf das Sozialverhalten von Schüler/innen der Primarstufe gibt es im deutschsprachigen Raum derzeit kaum Analysen. Aktuelle Forschungsergebnisse liegen nur aus der Schweizer EduCare-Studie vor. Diese sieht keine längerfristigen positiven Effekte eines ganztägigen Schulbesuchs. Nur während der 1. Klasse scheint sich eine intensive Nutzung positiv auf das prosoziale und sozio-emotionale Verhalten auszuwirken. Über den gesamten Zeitraum der ersten 3 Schuljahre lassen sich jedoch keine positiven Veränderungen feststellen (Schüpbach/Ignaczewska/ Herzog (2014, 11ff).

StEG untersuchte zwar auch mittels einer Schüler/innen-Befragung das Sozialverhalten der Kinder – diese sollten ihr Verhalten bezüglich der selbst ausgeübten verbalen und körperlichen Gewalt sowie des Störens im Unterricht einschätzen. Zu diesem Bereich liegen aber lediglich Auswertungen für Kinder der Sekundarstufe I vor. Beim generellen sozialen Verhalten zeigen sich andere Entwicklungstrends zwischen Ganztags- und Halbtagsschüler/innen. Grundsätzlich nimmt das Ausmaß des sozial unerwünschten Verhaltes zwar in beiden Gruppen mit dem Alter zu. Schüler/innen, die an mindestens zwei Messzeitpunkten am Ganztag teilgenommen haben, weisen jedoch eine geringere Zunahme solcher Verhaltensweisen auf als Schüler/innen, die nicht am Ganztag oder nur selten teilgenommen haben. Dieses geringere Wachstum des problematischen Sozialverhaltens tritt unabhängig von ethnischer und sozialer Herkunft auf. Der Vergleich der Entwicklung ist jedoch problematisch, da ganztags betreute Kinder schlechtere Ausgangswerte beim sozialen Verhalten aufweisen als halbtags betreute Kinder. Das unterschiedliche Ausgangsniveau kann zu den verschiedenen Verläufen beitragen. Auch beim Stören des Unterrichts zeigen ganztägig betreute Kinder der Sekundarstufe I eine positivere Entwicklung von der 7. bis zur 9. Schulstufe als halbtätig betreute Kinder, das heißt, das Stören nimmt bei den Ganztagskindern mit dem Alter etwas ab, bei den Halbtagskindern hingegen etwas zu. Allerdings stören ganztägig betreute Kinder zu Beginn des Untersuchungszeitraums mehr als halbtägig betreute Kinder (Klieme et al. 2010, 13ff / Kuhn/Fischer 2011, 11f).

4.4.3 Auswirkungen auf das Familienleben

Eltern haben zum Teil hohe Erwartungen auf entlastende Effekte, wenn sie ihr Kind an einer ganztägig geführten Schule anmelden. Analysen zu den tatsächlichen Auswirkungen legen nahe, dass Familien mit geringerem sozio-ökonomischen Status, Familien mit Migrationshintergrund sowie Eltern ohne akademischen Abschluss stärker von den ganztägigen Angeboten profitieren als andere. Diese positive Wirkung der ganztägigen Schulen nehmen Eltern umso stärker wahr, je intensiver ihre Kinder das Angebot nutzen (Klieme et al. 2010, 20ff).

Entlastungen werden von den Eltern – vor allem aus zeitlichen Gründen – im Bereich der Hausübungsunterstützung wahrgenommen. Je nach Studie (StEG sowie Elternbefragungen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) berichten 50% bis 70% der Eltern hier von Vorteilen der ganztägigen Schule. Expert/innen sehen bei der Auslagerung der Hausübungserledigung in die schulische Nachmittagsbetreuung allerdings die Gefahr einer fehlenden regelmäßigen Kontrollmöglichkeit für die Eltern, ob ihre Kinder die Unterrichtsinhalte ausreichend verstanden haben oder nicht (Börner 2010 18ff / Klieme et al. 2010, 20ff / Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg 2009, 16).

Bei Erziehungsfragen treten die erhofften positiven Folgewirkungen nur eingeschränkt auf. Den StEG-Ergebnissen zufolge nimmt nur etwa ein Fünftel der Eltern, die ihre Kinder ganztägig in der Schule betreuen lassen, eine Entlastung in diesem Bereich wahr. Auch laut einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen sehen sich die Eltern durch die ganztägige Schulbetreuung in den Erziehungsfragen nicht oder nur geringfügig entlastet (Börner 2010 18ff / Klieme et al. 2010, 20ff).

Auf das Zusammenleben innerhalb der Familie scheint sich ein ganztägiger Schulbesuch nicht negativ auszuwirken. Die Eltern berichten im StEG-Projekt mehrheitlich von einer unveränderten Beziehungen zu ihren Kindern. In der qualitativ angelegten Studie „Familien als Akteure der Ganztagsgrundschule“ sehen Eltern zum Teil sogar eine Verbesserung und Entspannung in der Eltern-Kind-Beziehung durch den ganztägigen Schulbesuch (Andresen/ Richter 2013 / Klieme et al. 2010, 20ff). Auch ganztags betreute Kinder nehmen die Alltagssituation zu Hause positiv wahr und sehen kaum gravierende Probleme hinsichtlich gemeinsamer Aktivitäten, wie zum Beispiel Essen, Gespräche, Fernsehen, Ausflüge oder Zusammensitzen. Bezüglich des Familienklimas scheint sich ein ganztägiger Schulbesuch sogar positiv auszuwirken. Über alle StEG-Wellen im Längsschnitt betrachtet, nimmt die Zufriedenheit der Kinder mit dem Klima innerhalb der Familie zwar ab, unter den ganztägig betreuten Kindern ist dieser Negativtrend aber schwächer ausgeprägt (Klieme et al. 2010, 20ff).

4.4.4 Erwerbstätigkeit der Eltern

Einige Untersuchungen versuchen Zusammenhänge zwischen dem Ausbau der ganztägigen schulischen Betreuungsangebote und der generellen Erwerbspartizipation von Müttern bzw. dem Ausmaß der Erwerbspartizipation der Mütter herzustellen. Solche positiven Zusammenhänge werden unter anderem von Züchner, Börner oder Steiner (zitiert in Blossfeld et al. 2013, 55f) festgestellt, Rainer et al. (2011) sehen auf Basis der SOEP-Daten in ihren Analysen jedoch nur Zusammenhänge bezüglich des Erwerbsausmaßes, nicht jedoch in Bezug auf eine generelle Erwerbstätigkeit. Bei diesen Vergleichen sollten aber auch mögliche jün-

gere Kinder im Haushalt berücksichtigt werden. Speziell wenn ein Kind die Primarstufe der Schule besucht, sind vielfach auch jüngere Kinder vorhanden, die noch nicht zur Schule gehen. In einigen Analysen von Rainer et al. (2011) zeigen sich einige Effekte auf das Beschäftigungsausmaß nur, wenn ausschließlich schulpflichtige Kinder im Haushalt leben.

Die Richtung der Kausalzusammenhänge bleibt in einigen Studien unklar. Einerseits begünstigt ein höheres Angebot der Ganztagsplätze längere Arbeitszeiten der Mütter bzw. der Eltern generell. Findet man für die Kinder keine bedarfsgerechten Betreuungsangebote für den Nachmittag, erschwert oder verhindert dies die Möglichkeit, ganztägig bzw. am Nachmittag zu arbeiten. Andererseits hängt die Nutzung der Angebote aber auch stark vom tatsächlichen Erwerbsverhalten ab. Ein wesentlicher Grund, keine ganztägigen Schulformen zu nutzen, ist der fehlende Bedarf, etwa weil zumindest ein Elternteil am Nachmittag zu Haus ist. Vergleiche auf Aggregatebene, also Vergleiche zwischen der generellen Erwerbs- oder Vollzeitquote von Müttern und Vätern mit Kindern im schulpflichtigen Alter und dem generellen Angebot von Betreuungsplätzen, erscheinen daher schwierig.

Die ausschließliche Betrachtung der schulischen Betreuungsangebote ist vor allem hinsichtlich der Vereinbarkeitsfrage problematisch. Eine steigende Bereitstellung schulischer Ganztagsangebote muss nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung der Vereinbarkeitschancen von Familie und Beruf für die Eltern und besonders für die Mütter führen. Ersetzen sie lediglich außerschulische Angebote (z.B. Horte), ändern sich zwar die Betreuungsrahmenbedingungen für die Kinder, die Gesamtanzahl der am Nachmittag angebotenen Plätze kann aber weitgehend unverändert bleiben. Rainer et al. (2013) weisen auf diese Problematik gezielt hin und beziehen in ihren Analysen – im Gegensatz zu vielen anderen Untersuchungen zum Zusammenhang der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern und der Erwerbstätigkeit der Eltern – auch außerschulische Betreuungsangebote in die Kategorie der ganztägigen Betreuung von Schulkindern mit ein.

Zudem spielt auch die Ausgestaltung der Angebote eine wichtige Rolle für die Vereinbarkeitschancen. Die täglichen Betreuungszeiten, Ferienregelungen und die Betreuungskosten sind für die Nutzung ebenfalls relevant. Untersuchungen aus Deutschland weisen jedenfalls auf Defizite bei den Öffnungszeiten und auf Probleme aufgrund hoher Elternbeiträge hin (Blossfeld 2013, 55). Der deutsche Bildungsbericht 2014 stellt hierzu fest, dass Grundschulen mit einem Ganztagsanteil von knapp 50% den insgesamt niedrigsten Ausbaustand unter allen Schularten in Deutschland aufweisen und dies einen Bruch zur Betreuungssituation im vorschulischen Bereich darstellt. In Hinblick auf Öffnungszeiten, Ferienschließungen, Verbindlichkeit und Qualität der Angebote können sich für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zusätzliche Schwächen der ganztägigen Schulen im Vergleich zu den Horten ergeben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 78ff). Für Österreich kommen Bacher und Beham (2012, 15) bezüglich der Ferienzeiten zu ähnlichen Ergebnissen. Auch in Österreich bieten ganztägig geführte Schulen seltener eine Betreuung in den Ferienzeiten an als Horte.

4.5 Zusammenfassung der Bildung, Betreuung und Erziehung im Volksschulalter

Studien zur schulischen Betreuung

Vergleichsstudien über die Auswirkungen eines halb- oder ganztägigen Schulbesuchs auf die Lernerfolge und das Sozialverhalten der Kinder sowie auf das Familienleben sind im deutschsprachigen Raum bislang nur selten vorhanden. Für Österreich liegen aktuell keine Untersuchungen zu diesem Themenkomplex vor. Einzelne Studienergebnisse liegen aus Deutschland (Projekte „StEG“ (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen), „GO!“ (Ganztagsorganisation im Grundschulbereich) und „GIM“ (Ganztagsschule und Integration von Migranten) sowie aus der Schweiz (Projekt „EduCare“) vor.

Hauptergebnisse

Bezüglich des Lernerfolges sind die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen zum Teil widersprüchlich. Für die Schweiz zeigen sich leicht positive Effekte auf die Lesekompetenzen von Schüler/innen der Primarstufe, wenn diese ganztägige Schulen besuchen. Allerdings dürften unterschiedliche Qualitäten im Unterricht mitverantwortlich für diese Ergebnisse sein. Wird die Unterrichtsqualität mitkontrolliert, zeigen sich keine Unterschiede nach der Organisationsform der Schule. In Deutschland erbringen in Berlin Ganztagsschulkinder etwas bessere Leseleistungen als Halbtagsschulkinder, in Nordrhein-Westfalen zeigen ganztägig schulisch betreute Kinder hingegen schlechtere Lesekompetenzen als halbtägig schulisch betreute Kinder. Kontrolliert man auch sozio-demographische Hintergrundmerkmale der Kinder wie zum Beispiel den Migrationshintergrund, den Bildungsabschluss der Eltern oder die ökonomische Situation der Familien, verschwinden die Unterschiede zwischen den Schulorganisationsformen zum Teil. Das Vorwissen der Kinder beim Schulstart (z.B. kognitive Leistungsfähigkeit oder Sprachkompetenzen) erweist sich als wichtigerer Indikator, als ein ganz- oder halbtägiger Schulbesuch. Zudem spielt die Qualität der Angebote eine zentralere Rolle als die Organisation als halb- oder ganztägige Schule.

Keine oder sogar negative Zusammenhänge eines ganztägigen Schulbesuchs zeigen sich im Bereich Mathematik. Die Mathematikleistungen von Schüler/innen, die ganztägige Schulangebote nutzten, sind in der Schweiz und in Nordrhein-Westfalen auch bei Kontrolle der sozialen Hintergrundmerkmale schlechter als von Schüler/innen, die keine schulische Betreuung nutzten. Schüler/innen aus klassischen, gebundenen Ganztagsschulen erbringen dabei schlechtere Leistungen als Schüler/innen in offenen ganztägigen Schulen. Für Berlin und Brandenburg lassen sich nach Kontrolle der sozialen Merkmale der Kinder keine Unterschiede im Bereich Mathematik zwischen Ganztags- und Halbtagskindern feststellen.

Insgesamt betrachtet erbringen die ganztägigen Schulen kaum die erhofften kompensatorischen Effekte bei den schulischen Leistungen. Die ganztägige Schulbetreuung schafft es nicht, unterschiedliche Ausgangslagen der Schüler/innen auszugleichen. Kinder aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund können in ihren Leistungen nicht gegenüber Kindern mit besser gebildeten Eltern oder aus sozio-ökonomisch besser gestellten Familien aufholen. Zum Teil nehmen die Unterschiede in den Lernergebnissen in den ganztägigen Schulen sogar zu.

Längerfristige Effekte des halb- oder ganztägigen Schulbesuchs auf das soziale Verhalten der Schüler/innen im Primarschulbereich treten in der Schweiz nicht auf. Für die Sekundarstufe I zeigen sich in Deutschland nur bei der Entwicklung des sozialen Verhaltens positive Effekte. Nutzen die Kinder ganztägige schulische Angebote, wächst das problematische Verhalten von der 7. bis zur 9. Schulstufe geringer an, als wären sie nur halbtägig in der Schule. Allerdings weisen die Ganztagskinder schlechtere Ausgangswerte auf als die Halbtagskinder.

Auf das Familienleben wirkt sich ein ganztägiger Schulbesuch kaum bis leicht positiv aus. Sowohl Eltern als auch Kinder sehen keine Verschlechterung im Familienklima oder eine Einschränkung bei gemeinsamen Aktivitäten. Positiv sehen die Eltern vor allem die (zeitliche) Entlastung, durch das Wegfallen der Hausübungsbetreuung ihrer Kinder, da die Hausübungen in der Schule erledigt werden. Wenige Effekte werden hingegen im Bereich der Erziehung festgestellt.

Positive Zusammenhänge werden in einigen Untersuchungen zwischen dem Ausmaß des Angebots ganztägiger Schulen und der Erwerbstätigkeit der Eltern, speziell der Mütter aufgezeigt. Zum Teil werden hierbei neben den schulischen Angeboten sinnvollerweise auch die außerschulischen Angebote (z.B. Horte) einbezogen oder zumindest thematisiert. Auswirkungen können hierbei in beide Richtungen auftreten. Einerseits erhöhen Nachmittagsangebote für Schulkinder die Chancen, ganztägig erwerbstätig zu sein, andererseits hängt die Nutzung dieser Angebote stark vom Erwerbsausmaß der Eltern ab. Kritisch bezüglich der schulischen Angebote werden die langen Ferienzeiten gesehen. Da Horte vielfach kürzere Ferienzeiten als ganztägig geführte Schulen aufweisen, werden für die Eltern bezüglich ihrer Erwerbschancen außerschulische Angebote oft positiver bewertet als schulische Angebote.

4.6 Projektsteckbriefe: Volksschule

Titel	**SteG – Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen** (Projektphase 1)
Leitung/Team	Deutsches Inst. für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF Deutsches Jugendinstitut - DJI Inst. f. Schulentwicklungsforschung d. Techn. Univ. Dortmund - IFS Justus-Liebig-Universität Gießen.
Methode	standardisierte Fragebögen Panel-Design (bei Kindern/Eltern aufgrund des Alters der Kinder rotierendes Panel)
Grundgesamtheit	Schulen, die am 31.12.2004 als ganztägige Schulen geführt wurden.
Alter der Kinder	Kinder der 3. (8 Jahre), 5. (10 Jahre), 7. (12 Jahre) und 9. Schulstufe 14 (Jahre)
Stichprobengröße	**Welle 1:** Schulen: 371 (rund 65.000 Personen) **Welle 2:** Schulen: k.A. **Welle 3:** Schulen: 328 (rund 54.500 Personen)
Erhebungszeitraum	**Welle 1**: 2005 **Welle 2**: 2007 **Welle 3**: 2009
Datenerhebung	**bei Schüler/innen:** IEA Data Processing and Research Center – DPC (Hamburg) **bei Schulleitung:** Schulkoordinator/in (Mitarbeiter/in der Schule) **bei pädag. Personal:** Schulkoordinator/in (Mitarbeiter/in der Schule) **bei Eltern:** Schulkoordinator/in (Mitarbeiter/in der Schule)
Studieninhalte	• Konzeption, Einführung, Durchführung von ganztägigen Schulen • Nutzung von Ganztagsangeboten • Akzeptanz von Ganztagsangeboten • Organisationskultur, zu den pädagogischen Gestaltungsgrundsätzen bei unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebotsformen durch das pädag. Personal • Auswirkungen auf die Schüler/innen • Wahrnehmung und Beurteilung des Unterrichts sowie der außerunterrichtlichen Angebote durch die Schüler/innen

Anmerkungen	Zu den Kindern im Volksschulalter (Grundschule) stehen derzeit nur sehr wenige Auswertungen zur Verfügung. Unter Ganztagsschulen werden in dieser Studie alle Formen der ganztägigen Schulformen (verschränkte Form mit Unterricht und Freizeit über den gesamte Tag verteilt und Tagesheimschulen mit Unterricht am Vormittag und Betreuung am Nachmittag) verstanden: Die Angebote müssen an zumindest 3 Tagen pro Woche bestehen. Diese Angebote müssen nicht zwangsweise für alle Klasen der Schule vorhanden sein.
Quelle	Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (SteG) (2010): Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. http://www.projekt-steg.de/

Titel	**GIM – Ganztagsschule und Integration von Migranten**
Leitung/Team	Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Universität Würzburg Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg Lehrstuhl für politische Wissenschaft und international vergleichende Sozialforschung, Universität Mannheim
Methode	quasi-experimentellen Design zum Vergleich von Kindern und Jugendlichen an Ganztagsschulen und Halbtagsschulen Paneluntersuchung in zwei Wellen qualitative Befragung von Lehrer/innen und der Schulleitung + schriftlicher Fragebogen zur Schulstruktur standardisierte Befragung der Schüler/innen + quasi-experimentellen Design zum Vergleich von Kindern und Jugendlichen an Ganztagsschulen und Halbtagsschulen standardisierte Befragung der Eltern zu Merkmalen der Familie
Grundgesamtheit	Schulen in Bayern und Hamburg
Alter der Kinder	Kinder der 1. (6 Jahre), 2. (7 Jahre), 5. Schulstufe. (10 Jahre) und 6. Schulstufe (11 Jahre)
Stichprobengröße	**Schulen:** 70 (N) **Klassen:** 127 (N) **Kinder:** 1.831 (N) Screening der Primar- und Sekundarschulen (Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zwischen 20% und 80%.
Erhebungszeitraum	2008 bis 2011
Datenerhebung	
Studieninhalte	• Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund • Entwicklung interkultureller Beziehungen und Kompetenzen • Erwerb der deutschen Sprache

Anmerkungen	
Quelle	http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/index.php/beendete-projekte/gim http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/pdf/SEB-15.pdf Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Reinders, Heinz; Gogolin, Ingrid; van Deth, Jan W.; Böhmer, Jule; Bremm, Nina; Gresser, Anne; Schnurr, Simone (2011): Ganztagsschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht an das BMBF. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 15. Würzburg: Universität Würzburg.

Titel	**GO! – Ganztagsorganisation im Grundschulbereich**
Leitung/Team	Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie Bergische Universität Wuppertal Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik
Methode	standardisierte Panel-Erhebung in mehreren Schuljahren Befragung der Lehrkräfte zu Merkmalen der Schüler/innen (Migrationshintergrund, mündlichen Sprachniveaus, Lernbereitschaft, Konzentrationsvermögen) Fragebögen zur Erfassung der Unterrichts- und Ganztagsmerkmale Test der Schüler/innen in unterschiedlichen Leistungsmerkmalen (z.B. durch Culture Fair Intelligence Test, Würzburger Leise Leseprobe, ELFE 1-6, DEMAT 1+, DEMAT 2+) Unterrichtsbeobachtung Klassentagebuch (Erfassung der tatsächlichen Umsetzung von ausgewählten Leitzielen
Grundgesamtheit	Grundschulen in Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfahlen
Alter der Kinder	1. bis 4. Schulstufe
Stichprobengröße	**Klassen:** 121 (N) **Kinder:** 2.178 (N)
Erhebungszeitraum	01.2007 bis 12.2010
Datenerhebung	

Studien-inhalte	• Lese- und Mathematikleistungen der Schüler/innen • Entwickeln der Schulleistungen • Kompensatorische Wirkung der Teilnahme am Ganztagsbetrieb • Schulleistungsdifferenzen zwischen den Organisationsformen • Wie gehen Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen ein? • Fördermaßnahmen hinsichtlich der Sprach- und Lesekompetenz
Anmer-kungen	Schwerpunkt auf Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten Berliner Schulen oft in sozialen Brennpunkten mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund
Quelle	Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.v. (Hrsg.) (2013): Zwischenbilanz Ganz-tagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung. Münster: Waxmann. http://www.ganztagsschulen.org/gtsforschung/projekte/entwicklung-und-organisation-von-ganztagsschule/ganztagsorganisation-im-grundschulbereich.html http://www.ewi-psy.fu-ber-lin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/allg_paedagogik/go/media_downloads/Homepage__Abschlussbericht_2008.pdf?1286344624

Titel	**EduCare – Schweiz**
Leitung/Team	Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
Methode	quasi-experimentelle Ex-post-facto Untersuchung Längsschnittstudie
Grundgesamtheit	Schüler/innen an Primarschulen in der Deutschschweiz.
Alter der Kinder	Kinder der 1. (6 Jahre), 2. (7 Jahre) und 3. Schulstufe. (8 Jahre)
Stichprobengröße	**Schulen:** 11 (N) **Klassen:** 70 (N) **Kinder:** 521 (N)
Erhebungszeitraum	Schuljahre 2006/07 bis 2008/09
Datenerhebung	
Studieninhalte	• Entwicklung des prosozialen Verhalten der Kinder • Entwicklung des sozio-emotionalen Verhaltens • Vergleiche nach Schulorganisationsform
Anmerkungen	v.a. Schulen aus städtischem Raum erfasst, da wenig Angebote im ländlichen Raum. Intensive Nutzung an mind. 3 Tagen für durchschnittlich 7,5 Std.
Quelle	http://www.educare-schweiz.ch/images/pdf/NeueSchulpraxis.pdf Schüpbach, Marianne; Scherzinger, Marion, Herzog, Walter (2010): Ganztägige Bildung und Betreuung für Primarschulkinder. Ergebnisse der Nationalfondsstudie EduCare, in: Die neue Schulpraxis (2010,10). Schüpbach, Marianne; Ignaczewska, Julia, Herzog, Walter (2014): Sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagsschulkindern auf der Primarstufe.

in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (46,1), S. 11-23. DOI: 10.1026/0049-8637/a000096.

http://www.educare-schweiz.ch/images/pdf/Bildung_Schweiz.pdf

4.7 Literatur zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Volksschule

Andresen, Sabine; Richter, Martina (2013): Ganztagsgrundschule und Familien. Herausforderungen für Bildung, Erziehung und Betreuung. Vechta: Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS). URL: http://www.ganztagsschulen.org/_media/BMBF_Broschuere_Andresen_Richter_2013.pdf (abgerufen am 20.11.2014)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bacher, Johann; Beham, Martina (2012): Betreuungssituation, Betreuungslücken und Betreuungsbedarf für Schulkinder in Österreich. Ergänzende Materialien zum Zweiten Nationalen Bildungsbericht. Linz: JKU Linz. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Band2_7.1_20121217.pdf (abgerufen am 20.11.2014).

Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Manitius, Veronika; Hermstein, Björn; Khalatbari, Jana (2013): Chancenspiegel 2013.Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried, Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hans-Günter; Tippelt, Rudolf; Wößmann, Ludger (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). Waxmann. URL: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Zwischenbilanz-Ganztagsgrundschulen_01.pdf (abgerufen am 21.10.2014).

Börner, Nicole (2010): Eltern im Vorteil. in: Deutsches Jugendinstitut, DJI-Bulletin 91 (3/2010). München: DJI.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Ganztagsschule – eine Chance für Familien Kurzfassung des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Ganztagsschule. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Holtappels, Heinz Günter; Krinecki, Josefa; Menke, Simone (2013): Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagsschulforschung. DKJS Dokumentation 08. Berlin: DKJS.

Hörl, Gabriele; Dämon, Konrad; Popp, Ulrike ; Bacher, Johann; Lachmayr, Norbert (2012): Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. in: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. S. 269-312

Institut für empirische Sozialforschung (2014): Nachhilfe in Österreich. Bundesweite Elternbefragung 2014. Studienbericht. Wien: Institut für empirische Sozialforschung. URL: http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/NH_Oesterreich_2014.pdf (abgerufen am 20.11.2014).

Kielblock, Stephan; Fraij; Amina; Hopf, Andrea; Dippelhofer, Sebastian; Stecher, Ludwig (2014): Wirkungen von Ganztagsschulen auf Schüler/innen. in: Coelen, Thoma; Stecher, Ludwig (Hrsg.), Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 155-171.

Klieme, Eckhard; Fischer, Natalie; Holtappels, Günter; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (2010): Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010. StEG-Konsortium.

Kuhn, Hans Peter; Fischer, Natalie (2011): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/innen besser? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Nr. 14. S. 143-162. Springer VS. DOI: 10.1007/s11618-011-0232-1.

Merkens, Hans; Kuper, Harm; Schründer-Lenzen, Agi; Bellin, Nicole; Mücke, Stephan; Pröbstel, Christian; Schützler, Lena; Tamke, Fanny; Wegner, Barbara (2009): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich. Schlussbericht. Berlin: Freie Universität Berlin; Universität Potsdam. URL: http://www.ewi-psy.fu-ber-lin.de/einrichtungen/ arbeitsbereiche/allg_paedagogik/go/media_downloads/Homepage__Abschlussbericht_2008.pdf?1286344624 (abgerufen am 18.11.2014).

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg (2009): Ganztagsschulen und Betreuungsangebote an Schulen. Familien in Baden-Württemberg Report 4/2009.

Rainer, Helmut; Bauernschuster, Stefan; Auer, Wolfgang; Danzer, Natalia; Hener, Timo; Holzner, Christian; Reinkowski, Janina; Hancioglu, Mine; Hartmann, Bastian; Ott, Notburga; Werding, Martin (2011): Kinderbetreuung. ifo-Forschungsbericht 59. München: ifo. URL: http://www.cesifo-group.de/DocDL/ifo_Forschungsberichte_59.pdf (abgerufen am 18.11.2014).

Reinders, Heinz; Gogolin, Ingrid; van Deth, Jan W.; Böhmer, Jule; Bremm, Nina; Gresser, Anne; Schnurr, Simone (2011): Ganztagsschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht an das BMBF. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 15. Würzburg: Universität Würzburg.

Schüpbach, Marianne (2006): Ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Vorschul- und früheren Schulalter. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Nr. 24. S. 158-164.

Schüpbach, Marianne; Ignaczewska, Julia, Herzog, Walter (2014): Sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagsschulkindern auf der Primarstufe. in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (46,1), S. 11-23. DOI: 10.1026/0049-8637/a000096.

Schüpbach, Marianne; Jutzi, Michelle; Scherzinger, Marion (2011): Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten im Schul- und Vorschulalter. In: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaften; Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (Hrsg.): Expertise zur pädagogischen Qualität von Tagesschulen und zum Entwurf des Leifadens „Tagesschulen Basel-Stadt“. Bern und Basel. S.1-24.

Schüpbach, Marianne; Scherzinger, Marion, Herzog, Walter (2010): Ganztägige Bildung und Betreuung für Primarschulkinder. Ergebnisse der Nationalfondsstudie EduCare, in: Die neue Schulpraxis (2010,10).

http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/index.php/beendete-projekte/gim

http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/pdf/SEB-15.pdf

http://www.educare-schweiz.ch/images/pdf/Bildung_Schweiz.pdf

http://www.ganztagsschulen.org/gtsforschung/projekte.html

http://www.projekt-steg.de/

Kurzbiografien der AutorInnen (alphabetische Reihenfolge)

Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert
Diplom-Psychologin

Professorin für Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien mit den Forschungsschwerpunkten: Erwachsenen-Kind-Beziehungen, Bindungsentwicklung, kindliche Stressreaktivität und Epigenetik sowie Frühe Bildungsprozesse und Entwicklungskonsequenzen in öffentlicher Betreuung.
Kontakt: lieselotte.ahnert@univie.ac.at

Dipl.-Rehapsych. (FH) Tina Eckstein-Madry
Rehabilitationspsychologin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien mit den Forschungsschwerpunkten: Beziehungsaufbau und -aufrechterhaltung zu außerfamiliären Betreuungspersonen in diversen Kontexten (Broken Home, Eingewöhnung in die Krippe), außerfamiliäre Betreuungskontexte, physiologische Stressbelastung.
Kontakt: tina.eckstein@univie.ac.at

Dr. Markus Kaindl
Soziologe

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Familienforschung an der Universität Wien mit den Schwerpunkten: quantitative Forschungsmethoden, Pflege, Generationenbeziehung, Kinderbetreuung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Kinderwunsch und Elternbildung.
Kontakt: markus.kaindl@oif.ac.at

Dipl. Soz.-Päd. Olaf Kapella (Projektleitung)
Sozialpädagoge

Forschungskoordinator und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Familienforschung an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Familienpolitik im nationalen und internationalen Kontext, Gewaltforschung, Männerforschung und Jugendforschung.
Kontakt: olaf.kapella@oif.ac.at

Dr. Christiane Rille-Pfeiffer
Soziologin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Familienforschung an der Universität Wien mit den Schwerpunkten: Partnerschaftsverhalten und -biografien, Geburtenentwicklung, Evaluationsforschung, Familienbildung und Kinderwunsch und die Vereinbarkeit von Erwerb und Familie. Dr. Rille-Pfeiffer ist Mitglied des International Network of Leave Policies and Research.

Kontakt: christiane.rille-pfeiffer@oif.ac.at

Zuletzt erschienene Forschungsberichte des ÖIF

Kostenfrei erhältlich über die Homepage www.oif.ac.at/publikationen/forschungsberichte

Sonja Blum, Markus Kaindl (2014): Bund-Länder-Programm zum Betreuungsausbau. Forschungsbericht Nr. 14/2014

Sabine Buchebner-Ferstl, Markus Kaindl, Rudolf Schipfer, Irene Tazi-Preve (2014): Familien- und kinderfreundliches Österreich? Forschungsbericht Nr. 13/2014

Christiane Rille-Pfeiffer, Sonja Blum, Olaf Kapella, Sabine Buchebner-Ferstl (2013): Konzept der Wirkungsanalyse „Familienpolitik" in Österreich. Zieldimensionen – Bewertungskriterien – Module. Forschungsbericht Nr. 12/2014

Andreas Baierl, Sabine Buchebner-Ferstl, Michael Kinn (2013): Kinderbetreuung aus der Sicht von Jugendlichen. Wie erlebten Jugendliche ihre eigene Betreuungssituation? Forschungsbericht Nr. 11/2013

Olaf Kapella, Sabine Buchebner-Ferstl, Christine Geserick (2012): Parenting Support in Austria. Forschungsbericht Nr. 10/2012

Rille-Pfeiffer Christiane, Kapella Olaf (2012): Evaluierungsstudie Kinderbetreuungsgeld. Einkommensabhängige und pauschale Bezugsvariante 12+2 Monate. Forschungsbericht Nr. 9/2012

Buchebner-Ferstl Sabine, Baierl Andreas, Kapella Olaf, Schipfer Rudolf (2011): Erreichbarkeit von Eltern in der Elternbildung. Forschungsbericht Nr. 8/2011

Norbert Neuwirth (Hrsg.) (2011): Familienformen. Stand und Entwicklung von Patchwork und Ein-Eltern-Familien in der Struktur der Familienformen in Österreich. Forschungsbericht Nr. 7/2011

Mazal Wolfgang (Hrsg.) (2011): Teilzeit. Eine Studie zu betrieblichen Effekten von Teilzeitbeschäftigung. Forschungsbericht Nr. 6/2011

Neuwirth Norbert, Baierl Andreas, Kaindl Markus, Rille-Pfeiffer Christiane, Wernhart Georg (2011): Der Kinderwunsch in Österreich. Umfang, Struktur und wesentliche Determinanten. Forschungsbericht Nr. 5/2011

Neuwirth Norbert, Baierl Andreas, Festl Eva, Wernhart Georg (2010): TATRAS.at – Tax and Transfer Simulator for Austria. Eine Mikrosimulationsplattform zu Reformen der bundesweiten Steuer- und Transferregelungen. Forschungsbericht Nr. 4/2010

Kaindl Markus, Kinn Michael, Klepp Doris, Tazi-Preve Irene Mariam (2010): Tageseltern in Österreich. Rahmenbedingungen, Zufriedenheit und Motive aus Sicht von Eltern und Tageseltern. Forschungsbericht Nr. 3/2010

Rille-Pfeiffer Christiane, Kaindl Markus, Klepp Doris, Fröhlich Elisabeth (2009): Der Übergang zur Dreikind-Familie. Eine qualitative Untersuchung von Paaren mit zwei und drei Kindern. Forschungsbericht Nr. 2/2009

Dörfler Sonja, Rille-Pfeiffer Christiane, Buchegger-Traxler Anita, Kaindl Markus, Klepp Doris, Wernhart Georg (2009): Evaluierung Elternteilzeit. Die Sichtweisen von Eltern, Unternehmen und ExpertInnen zur Neuregelung der Elternteilzeit. Forschungsbericht Nr. 1/2009

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Familien und Jugend über die Familie & Beruf Management GmbH sowie der Bundesländer Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Vorarlberg erstellt.

bmfj BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIEN UND JUGEND

Familie & Beruf Management GmbH

FAMILIENLAND BURGENLAND

LAND KÄRNTEN

FAMILIENREFERAT DES LANDES NIEDERÖSTERREICH noe.familienpass.at

LAND OBERÖSTERREICH

Land Salzburg Familien

Das Land Steiermark → Bildung, Familie und Jugend

tirol Unser Land

Vorarlberg unser Land