

Martin, Mandy

**„Die bindungsorientierte Eingewöhnung in einer Kinderkrippe –  
Anforderungen an eine Konzeption“**

eingereicht als

**BACHELORARBEIT**

an der

**HOCHSCHULE MITTWEIDA**

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2021

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. phil. Patricia Kröber

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. rer. pol. Sebastian Noll

### **Bibliographische Beschreibung:**

Martin, Mandy:

Die bindungsorientierte Eingewöhnung in einer Kinderkrippe – Anforderungen an eine Konzeption. 39 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,  
Bachelorarbeit 2021

### **Referat:**

Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es mithilfe einer literaturwissenschaftlicher Vorgehensweise Anforderungen zu erarbeiten, welche es für eine gelingende bindungsorientierte Eingewöhnung bei Kindern im Alter von null bis drei Jahren bedarf. Die konzeptionellen Anforderungen werden von den Aspekten der Bindungstheorie, der entwicklungsspezifischen Grundlagen eines Kindes, der Eingewöhnung in einer Kinderkrippe sowie durch die pädagogische Qualität beeinflusst. Die vorliegende Arbeit verdeutlicht die Relevanz der Bindungspersonen. Eine Eingewöhnung kann nur gelingen, wenn die Bindungsperson des jeweiligen Kindes beteiligt ist und die Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund stehen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	IV
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	IV
<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Die Bindungstheorie</b> .....	4
2.1. Bindung und Bindungsverhalten .....	4
2.2. Explorationsverhalten .....	5
2.3. Bindungsentwicklung .....	6
2.4. Bindungsmuster .....	8
2.5. Kind- ErzieherInnen- Bindung .....	11
<b>3. Entwicklungsspezifische Grundlagen im Alter von 0 bis 3 Jahren</b> .....	13
3.1. Begriff Entwicklung .....	13
3.2. Motorische Entwicklung .....	14
3.2. Die sozial-emotionale Entwicklung .....	16
3.3. Das Stufenmodell nach Jean Piaget .....	18
<b>4. Die Eingewöhnung in der Kinderkrippe</b> .....	21
4.1. Die Kinderkrippe .....	21
4.2. Die Eingewöhnung in der Kinderkrippe .....	22
4.3. Trennung des Kindes von der Bindungsperson .....	23
4.4. Herausforderungen für das Kind bei einer Eingewöhnung .....	25
4.5. Herausforderungen für die Eltern .....	27
4.6. Herausforderungen für die ErzieherInnen .....	28
<b>5. Die pädagogische Qualität in der Kinderkrippe</b> .....	30
5.1. Der Begriff pädagogische Qualität .....	30
5.2. Dimensionen der pädagogischen Qualität .....	32
<b>6. Fazit</b> .....	36
Literaturverzeichnis .....	V
Rechtsquellen .....	XI
Eidesstattliche Erklärung .....	XII

## **Abbildungsverzeichnis**

<b>Abbildung 1:</b> Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen.....	356
--	-----

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1:</b> Die Bindungsstile und ihr Verhalten in der Testsituation in Anlehnung an Mary Ainsworth.....	111
<b>Tabelle 2:</b> Entwicklungsstufen in Anlehnung an Jean Piaget .....	19

## **1. Einleitung**

Die vorliegende Bachelorarbeit entsteht im Rahmen des Studiengangs Soziale Arbeit und beschäftigt sich mit der bindungsorientierten Eingewöhnung in einer Kinderkrippe. Der Bedarf an Plätzen in Kindertageseinrichtungen ist ein stetig ansteigender Prozess. In den vergangenen Jahren (2006-2019) lässt sich ein Anstieg von bis zu 186% in Deutschland verzeichnen (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2019, S.6). Dieser Trend führt dazu, dass die Kommunen immer mehr Betreuungsplätze schaffen müssen, um den Rechtsanspruch nach §24 Absatz 2 SGB VIII zu sichern, welcher besagt, dass Kinder unter drei Jahren und mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz haben (Deutscher Gewerkschaftsbund 2013, o.S.). Aufgrund steigender Geburtenraten gab es trotz eines relativ guten Ausbaus an Betreuungsplätzen einen Erweiterungsbedarf. In den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland gibt es eine ungleiche Verteilung am Bedarf. Während in den ostdeutschen Bundesländer 2020 mehr als die Hälfte aller Kinder unter drei Jahren einen Platz in Anspruch genommen haben, waren es in den westdeutschen Bundesländern knapp ein Drittel (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, o.S.). Neben dem Ausbau von Betreuungsplätze sollte unterdessen auch der Qualitätsanspruch innerhalb der Einrichtungen beachtet werden, da in Deutschland von Einrichtung zu Einrichtung teilweise große Qualitätsunterschiede bestehen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2019, o.S.). Es gibt verschiedene konzeptionelle Ansätze in den Einrichtungen, wobei der Gesetzgeber den Familien das Wunsch- und Wahlrecht einräumt und es somit theoretisch den Eltern obliegt, welche Kindertagesstätte ihnen als bestmögliche Fremdbetreuung zusagt (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, o.J.). Das Wunsch- und Wahlrecht, welches im §5 SGB VIII benannt wird, besteht zwar bei der Entscheidung über die Einrichtung, dennoch entspricht dies oftmals aufgrund fehlender Kapazitäten nicht der Realität.

Wird den Familien ein Betreuungsplatz zur Verfügung gestellt, ohne dass die Eltern dabei ihr Wunsch- und Wahlrecht anwenden können, sollte es keinerlei Zweifel an der Qualität der Einrichtung geben.

Um die Qualität in Kindertagesstätten, beispielsweise in Kinderkrippen, bundesweit einheitlich zu sichern, müssen „[...] verbindliche [...] und wissenschaftlich fundierte Standards eingeführt werden“ (vgl. Ver.di 2017, o.S.).

Kinderkrippen sind Tageseinrichtungen, welche für Kinder im Alter von null bis drei Jahren ausgelegt sind. Sie werden im Kinder- und Jugendhilfegesetz nicht ausdrücklich erwähnt, sondern lediglich im §22 KJHG unter „anderen Einrichtungen“ benannt. Für viele Kinder im Alter von unter drei Jahren ist dies einer der ersten öffentlichen Räume, an welchem sie mit einer Gruppe anderer Kinder und ErzieherInnen zusammenkommen. Damit der Einstieg in die Kinderkrippe und die damit verbundenen neuen Eindrücke, bestmöglich gelingen kann, bedarf es einer konzeptionell gut durchdachten und qualitativ gesicherten Eingewöhnungsphase. Unter einer Eingewöhnung wird ein Konzept pädagogischer Handlungsweisen verstanden, welches den Kindern den Übergang in die Kindertageseinrichtung erleichtern beziehungsweise ermöglichen soll. Eine Eingewöhnung ist sowohl für die Kinder als auch deren Bezugspersonen (meistens die Eltern) mit verschiedenen Emotionen, beispielsweise Ängsten und auch Stress, verbunden (vgl. Caritas o.J., S.3).

Als Mutter eines Kleinkindes ist es für die Verfasserin ein bedeutsames Thema, welches sie aufgrund eigener Erfahrungen dazu motiviert sich näher damit zu beschäftigen. Unter den Eindrücken des eigenen Erlebens möchte sich die Verfasserin dieser Arbeit theoretisch und mit einem Blick auf die Praxis auseinandersetzen. Dies soll sich speziell auf die bindungsorientierte Eingewöhnung und den damit verbundenen Anforderungen an die Qualität in einer Kinderkrippe richten.

Zielsetzung für diese literaturwissenschaftliche Arbeit ist es herauszufinden, wie Fachkräfte pädagogische Qualität für eine bindungsorientierte Eingewöhnung sicherstellen können und wie sich dies umsetzen lässt.

Für die Erarbeitung der gesetzten Zielstellung bedarf es einer theoretischen Ausarbeitung verschiedener Inhalte.

An erster Stelle soll dazu ein Einblick in die Bindungstheorie gegeben werden. Hierbei wird der Begriff „Bindung“ definiert und von dem „Bindungsverhalten“ abgegrenzt. Des Weiteren werden zentrale Punkte der Bindungstheorie, aufgegriffen.

Neben dem Bindungsverhalten nimmt auch das Explorationsverhalten des Kindes eine wichtige Rolle in der Eingewöhnungsphase ein und soll in diesem Zusammenhang definiert und erklärt werden.

Damit individuelle und angepasste Anforderungen an das Konzept erarbeitet werden können, bedarf es einer Betrachtung der entwicklungspezifischen Grundlagen von Kindern unter drei Jahren. Diese Grundlagen werden im zweiten Kapitel aufgefasst und ausgearbeitet. Danach folgt ein Einblick in die Eingewöhnungsphase, hierbei soll unter anderem der Begriff Eingewöhnung eingeordnet und die Herausforderungen für alle Beteiligten erarbeitet werden.

Damit eine Eingewöhnung erfolgreich ablaufen kann, wird ein bestimmter qualitativer Rahmen benötigt. Was genau unter Qualität dabei verstanden wird, soll im vierten Kapitel analysiert werden, wobei die pädagogische Qualität auf Erkenntnissen aus der Bindungsforschung bezogen wird. Basierend auf den genannten Inhalten soll ein konzeptioneller Rahmen erstellt werden, welcher zur Beantwortung der Fragestellung beiträgt. Nun soll zunächst der theoretische Rahmen der Bindungstheorie beleuchtet werden.

## **2. Die Bindungstheorie**

### **2.1. Bindung und Bindungsverhalten**

John Bowlby postulierte in den 1950er Jahren die Bindungstheorie, welche im Nachhinein durch eine Vielzahl an Studien, unter anderem durch Mary Ainsworth, belegt wurde. Er entwickelte diese Theorie nach der Annahme, dass Menschen ein angeborenes Grundbedürfnis nach Bindung haben. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass ein Individuum das Verlangen danach hat "[...] enge, zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen und sich als liebensfähig und liebenswert zu erleben" (vgl. Becker-Stoll et al. 2014, S. 31).

Neben der Befriedigung physischer Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, Hygiene etc.) sind die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Autonomieerleben und Kompetenzerleben ebenso relevante Faktoren für eine gesunde und altersgerechte Entwicklung. Säuglinge und Babys sind noch nicht in der Lage ihre Bedürfnisse eigenständig zu befriedigen. Diesbezüglich benötigt es ein feinfühliges und intuitives Reaktionsverhalten der Bezugsperson für die Bedürfnisbefriedigung des Kindes.

Für ein besseres Verständnis wird an dieser Stelle die Feinfühligkeit in Bezug auf das Reaktionsverhalten der Bindungsperson erläutert. Mary Ainsworth eruierte während ihrer Forschungsarbeit das Konzept der Feinfühligkeit. Auf Grundlage ihrer Forschung erkannte sie, dass sich eine sichere Bindung durch ein feinfühliges Verhalten der Bindungsperson in Bezug auf die kindlichen Signale entwickelt. Die Bindungsperson erkennt dabei die Signale des Kindes, interpretiert dessen Bedürfnisse und reagiert prompt und angemessen darauf. Sie kann sich in die Situation des Kindes einfühlen und beantwortet dessen Bedürfnisse mit dem richtigen Verhalten. Auf dieser Grundlage entwickelt das Kind mit der Zeit ein Gefühl der Selbstbestimmung und der Selbstwirksamkeit. Es gewinnt Vertrauen in sich selbst und baut zusätzlich das Vertrauen zur Bindungsperson aus (vgl. Suess; Scheuer-Englisch; Pfeifer 2001, S.35). Bindungsbeziehungen dienen dem Kind als sichere Basis, welche die Funktion haben, ihm Sicherheit und Vertrautheit zu vermitteln.



Zusätzlich wird das Kind durch die Reaktionen der Bindungsperson auf seine Signale bei der Regulation verschiedener Gefühle unterstützt.

Das Kind entwickelt im Laufe des Beziehungsaufbaus bestimmte Erwartungshaltungen gegenüber der Bezugsperson. Dies führt dazu, dass die betreffenden Personen nicht ohne Weiteres austauschbar sind. Neue Bindungen zu anderen Personen (beispielsweise ErzieherInnen) müssen diesbezüglich über einen längeren Zeitraum entwickelt werden (vgl. Grossmann; Grossmann 2003, S.107).

Die Bindungstheorie definiert Bindung als "[...] ein lang andauerndes affektives Band zu ganz bestimmten Personen" (Bowlby 2014, S.21). Zur Entstehung von Bindungsbeziehungen bedarf es des Bindungsverhaltens, welches sich von Geburt an entwickelt. Es bezeichnet „[...] jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren [...]“ (Bowlby 2014, S.21). Das Bindungsverhaltenssystem des Kindes, welches als Warnsystem fungiert, wird durch verschiedene Situationen ausgelöst. Das Kind drückt sich über bestimmte Signale wie weinen, anklammern, rufen oder ähnlichem aus, wenn es beispielsweise verunsichert ist, Nähe sucht oder Aufmerksamkeit im Sinne der Bindung benötigt (vgl. Bowlby 2014, S.33).

## **2.2. Explorationsverhalten**

Die schutzgewährende Funktion, welche eine sichere Bindung bieten kann, unterstützt das Kind dabei explorieren zu können. Das Explorationsverhalten zeichnet sich durch das eigenständige Erkunden neuer Situationen und Umgebungen aus und ist nur dann möglich, wenn das Bindungsverhaltenssystem ruht (vgl. Grossmann; Grossmann 2003, S.248f). Das Explorationsverhalten eines Kindes wird durch den Reiz des Unbekannten ausgelöst und dient bei Aktivierung dazu, den Grundbedürfnissen nach Autonomie und Kompetenz nachgehen zu können.

Das Bindungsverhalten und das Explorationsverhalten stehen im direkten Zusammenhang und in ständigen Wechselwirkungen. Bowlby sieht den Wechsel der Systeme als eine „Wippe“, welche sich gegenseitig bedingt (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.32f).

Wenn das Kind beispielsweise Hunger oder Unwohlsein verspürt, wird sein Bindungsverhaltenssystem aktiviert und das Explorationsverhalten deaktiviert. Erst wenn das Kind sich wieder wohlfühlt und die Signale des Kindes feinfühlig von einer Bindungsperson aufgenommen und beantwortet wurden, kann das Kind explorieren. Wenn das Kind in Unsicherheitsmomenten über die Gewissheit verfügt, sich zu einer Bindungsperson zurückziehen zu können, ermöglicht ihm das, sich von dieser zu trennen und somit Lernerfahrungen sammeln zu können. Das Explorieren fördert eine Informationsgewinnung und unterstützt somit die Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen (vgl. ebd. 2014, S.32f).

### **2.3. Bindungsentwicklung**

Bereits in den ersten Lebensmonaten eines Menschen bilden sich wichtige Bindungsbeziehungen zu bestimmten Bezugspersonen aus. Meist sind dies die Eltern oder andere Personen aus dem näheren familiären Umfeld, wobei sich diese Art von Beziehungen im Laufe des Lebens nur zu wenigen Menschen ausbildet. Mary Ainsworth hat dazu vier Phasen der Bindungsentwicklung aufgestellt, welche ohne klare Grenzen verlaufen und sich überschneiden können (vgl. Grossmann; Grossmann 2003, S. 107). Als erstes wird die Phase der „unspezifischen sozialen Reaktionen“ erläutert. Sie beginnt mit der Geburt eines Kindes und dauert ungefähr bis zum dritten Lebensmonat an. Diese Phase ist durch einfache Verhaltensweisen dominiert, welche sich beispielsweise durch Schreien oder Weinen äußern. Der Säugling ist zu dieser Zeit noch nicht in der Lage zwischen vertrauten und unbekanntem Personen zu differenzieren. Aufgrund dessen lässt sich das Kind noch von einer beliebigen Person beruhigen und halten (vgl. Grossmann; Grossmann 2014, S.74ff).

Im Alter von ungefähr drei bis sechs Monaten befindet sich ein Kind in der „Phase der unterschiedlichen Reaktionsbereitschaft“. In dieser Phase ist es bereits in der Lage sein Verhalten auf bestimmte Personen zu richten, wobei eine Unterscheidung derer meist noch uneindeutig ist. Obwohl das Kind beginnt zwischen Fremden und Vertrauten zu unterscheiden, lässt es sich zu dieser Zeit noch von beliebigen Personen trösten (ebd.S.76).

Mit der dritten Phase, der „Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhalten“, welche circa mit dem sechsten Lebensmonat beginnt und bis zum ersten Lebensjahr andauern kann, beginnt oftmals das sogenannte „Fremdeln“ (ungefähr mit acht Monaten). Dies zeichnet sich durch die Abgrenzung und Differenzierung zu ihnen unbekanntem Personen, aber ebenso durch Anklammern an eine Bindungsperson aus (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.35). Während dieser Phase entwickelt sich das Verhaltensrepertoire weiter. Somit kann ein Kind seine Bindungsbeziehungen im Laufe der Entwicklung zusätzlich durch Bewegung in Form von „folgen“, oder auch durch Begrüßung aufrechterhalten und ausbauen (vgl. Hédervári-Heller 2012, S.60).

Die „Phase der zielkorrigierten Partnerschaft“ ist die vierte und somit letzte Phase der Entwicklung von Bindung im frühkindlichen Alter. Sie beginnt mit dem Erwerb von Kommunikation in Form des Spracherwerbs und zeichnet sich durch ein besseres Verständnis des Kindes gegenüber beabsichtigten Handlungen der Bindungsperson aus. Das Kind kann durch die immer besser werdende Nachvollziehbarkeit mit der Bindungsperson in Verhandlungen, betreffend seiner Wünsche und Gefühle, treten. Einen Einflussfaktor auf dessen Umgang mit Verzögerungen stellen die bis dahin gemachten Erfahrungen des Kindes dar. Abhängig von dem Verhalten der Bindungsperson gegenüber dem Kind, lernt es zunehmend positiv oder auch negativ auf mögliche Interessenkonflikte zwischen seinen Wünschen und den Plänen der Bindungsperson zu reagieren (vgl. Grossmann; Grossmann 2014, S.78f).

## 2.4. Bindungsmuster

Ab einem Alter von circa zwei Jahren werden aufgrund der gesammelten Bindungserfahrungen des Kindes, bestimmte Bindungsmuster erkennbar, welche sich durch Unterschiede in der Bindungssicherheit auszeichnen. Die verschiedenen Muster bilden sich primär aus den unterschiedlichen Verhaltensmustern der jeweiligen Bindungsperson aus, insbesondere durch deren Feinfühligkeit.

Das Kind speichert im Laufe der Zeit bestimmte Erfahrungen ab, welche sich auf das Verhalten der Bindungsperson beziehen und zur Entwicklung der Bindungsbeziehung beitragen. Das Kind entwickelt mithilfe dieser Erfahrungen ein inneres Arbeitsmodell. Das innere Arbeitsmodell der Bindung wurde durch John Bowlby eingeführt, um zu beschreiben, dass ein Kind mit dessen gesammelter Erfahrungen mental operieren kann (vgl. Lengning; Lüpschen 2020, S.19). „Die inneren Arbeitsmodelle sind interne Bindungsrepräsentationen, die Kinder auf der Basis wiederholt erfahrener und typischer Interaktionsmuster mit ihren Bezugspersonen entwickeln“ (Zemp; Bodenmann 2017, S.5). Im Rahmen der Bindungstheorie werden nach Mary Ainsworth drei Bindungsmuster unterschieden, wobei durch weitere Forschungen von Main und Solomon ein viertes Muster ergänzt wurde (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2020, S.15). Das erste Muster, welches als „sichere Bindung“ definiert wird, wird mit einer gesunden Entwicklung in Verbindung gebracht. Die Bindungsperson dient dem Kind als verlässliche „sichere Basis“, welche eine schutzgewährende Funktion erfüllt und einen „[...] hohen Grad an Feinfühligkeit gegenüber den Signalen [...]“ des Kindes besitzt (Hédervári-Heller 2012, S.61). Das Kind verfügt zu jeder Zeit über die Gewissheit, dass die Bindungsperson in bestimmten Stresssituationen und bei Bedarf verfügbar und reaktionsbereit ist. Die Sicherheit darüber, dass das Kind sich zurückziehen kann, wenn es beispielsweise überfordert ist, ermutigt es dazu seine Umwelt eigenständig zu erkunden und sich fähig zu fühlen diese zu bewältigen.

Das eigenständige Erkunden und der sichere Ausbau der Bindungsbeziehung wird durch die Bindungsperson in Form von Verfügbarkeit, Feinfühligkeit gegenüber der vom Kind gesendeten Signale und einer liebevollen intuitiven Reaktion beispielsweise bei Trost, Schutz und Beistand gefördert (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.32f).

Das zweite Bindungsmuster wird als „ängstlich widerstrebende Bindung“ bezeichnet und ebenso wie das dritte Muster, der „ängstlich vermeidende Bindung“, als „ungesunde Entwicklung“ betrachtet (vgl. Zemp; Bodenmann 2017, S.5). Dies zeichnet sich durch eine Unsicherheit und Ungewissheit des Kindes gegenüber der Verfügbarkeit und den Reaktionen der Bindungsperson aus. Die Unsicherheit wirkt sich auf das Verhalten des Kindes aus, was dazu führt, dass es unsicher und teilweise ängstlich bei der Erkundung seiner Umwelt agiert. Dieses Muster löst bei Kindern eine Anfälligkeit für eine Trennungsangst aus, was sich wiederum in „Anklammern“ an die Bindungsperson äußern kann. Zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb der kindlichen Entwicklung bildet sich dieses Bindungsmuster besonders durch Drohungen darüber, das Kind zu verlassen, aus (vgl. Grossmann; Grossmann 2003, S.63ff). Die „ängstlich vermeidende Bindung“ ist geprägt durch eine absolute Ungewissheit hinsichtlich hilfreicher Reaktionen (vgl. Hédervári-Heller 2012, S.61ff). Ein Kind, welches diesem Muster zugehörig ist, erwartet keinerlei positive Interaktion zur Bindungsperson und bildet in einem Alter von ca. einem Jahr, ein Vermeidungsverhalten aus, welches als Abwehrmechanismus dient. Dieses Verhalten äußert sich unter anderem durch das Unterdrücken der eigenen Gefühle, was dazu führt, dass das Kind weder Trauer noch Ärger zeigt, wenn es unzufrieden ist. Es zeigt kein offenes Bindungsverhalten und vermeidet Nähe, Kontakt sowie Blickkontakt zur Bindungsperson (vgl. ebd.). Ausgelöst wird ein solches Verhalten durch eine sehr geringe Feinfühligkeit der Bindungsperson gegenüber der Bedürfnisse und Bindungsverhaltensweisen des Kindes. Die Wünsche nach Trost, Schutz und Nähe werden häufig zurückgewiesen und/oder die Bezugsperson verhält sich über- oder unterstimulierend (vgl. Grossmann; Grossmann 2003, S.64).

Das vierte Bindungsmuster wurde im Laufe der Forschung durch Main und Solomon ergänzt, da es zu keinem der zuvor genannten Muster eingeordnet werden kann. Es wird als „desorganisierte Bindung“ bezeichnet und zeichnet sich durch unterschiedliche Verhaltensweisen des Kindes aus. Ein Kind mit diesem Bindungsmuster tendiert dazu, in bestimmten Situationen kurzzeitig zu erstarren beziehungsweise weggetreten zu wirken. Aus diesem Verhalten leiten Forscher eine Unentschlossenheit des Kindes ab, welche aus widersprüchlichen Erfahrungen mit der Bindungsperson resultiert.

Sie haben keine genaue Strategie entwickelt, um mit Stresssituationen umgehen zu können. Dabei ist das Stresslevel vergleichbar mit dem der unsicher gebundenen Bindung (vgl. Lengning; Lüpschen 2020, S. 20ff). Nachfolgend werden die verschiedenen Bindungsstile und das damit verbundene Verhalten der Kinder bei einer Trennung von der jeweiligen Bindungsperson tabellarisch veranschaulicht.

<b>Bindungsstil</b>	<b>Bindung</b>	<b>Verhalten während der Testsituation</b>
Sichere Bindung	Das Kind besitzt die Zuversicht, dass seine Bezugsperson in bedrohlichen Situationen verfügbar ist.	Kurzfristige Irritation während der Trennung, in der die fremde Person das Kind zu beruhigen vermag; Freudige Begrüßung beim Wiedersehen mit der Mutter.
Unsicher-vermeidende Bindung	Das Kind ist unsicher, ob die Bezugsperson in einer widrigen Situation verfügbar ist.	Das Kind bleibt von der Trennung seiner Bezugsperson unbeeindruckt und zeigt auch beim Wiedersehen kaum eine Reaktion.
Unsicher-ambivalente Bindung	Vertrauen auf Unterstützung fehlt. Das Kind erwartet Zurückweisung.	Starke Verunsicherung und Anklammerungsverhalten bei der Trennung; Nach der Trennung sucht das Kind Kontakt zur Bezugsperson, ist aber gleichzeitig abweisend und lässt sich nur schwer beruhigen.
Desorganisierte Bindung	Das Kind wird von der Bezugsperson stark verunsichert und ist lange Zeit kaum in der Lage, eine klare (organisierte) Bindungsstrategie zu entwickeln.	Das Verhalten des Kindes ist häufig bizarr (z.B. stereotypes Verhalten, Einfrieren); Zusammenbruch der normalen Verhaltensstrategien.

**Tabelle 1:** Die Bindungsstile und ihr Verhalten in der Testsituation in Anlehnung an Mary Ainsworth: Quelle: Zemp, M.; Bodenmann, G. (2017)

## **2.5. Kind- ErzieherInnen- Bindung**

Lernprozesse bei Kindern werden besonders durch soziale Interaktionen und emotionale Beziehungen gefördert. Das Kapitel 2.2 beschreibt das Explorationsverhalten, welches aktiviert sein muss, damit das Kind in neuen Umgebungen und Situationen explorieren kann. Dies ist nur möglich, wenn das Bindungsverhaltenssystem ruht. Die betreuende Fachkraft kann mithilfe eines erfolgreichen Beziehungsaufbaus zum Kind eine sicherheitsgebende Funktion, ähnlich der "sicheren Basis" der Eltern, im Alltag der Kindertageseinrichtung einnehmen. Die Eingewöhnungsphase ermöglicht dem Kind eine bindungsähnliche Beziehung zur Fachkraft aufzubauen und somit die verschiedenen Bildungsangebote, ohne die Anwesenheit der Eltern wahrnehmen zu können (vgl. Becker-Stoll 2019, S.5ff).

Die Eltern bleiben dabei die primären Bindungspersonen für das Kind und unterstützen den Prozess der Eingewöhnung und den Beziehungsaufbau zu der jeweiligen Fachkraft. Damit eine Bindungssicherheit zwischen dem Kind und der ErzieherInnen entstehen kann, bedarf es eines feinfühligem, professionellen und gruppenbezogenen ausgerichtetem ErzieherInnenverhaltens. Die Fachkraft muss die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des Kindes zum richtigen Zeitpunkt und unter Beachtung der Gruppe bedienen. Die Entwicklung einer Bindungssicherheit zu einer Fachkraft steht überwiegend im Zusammenhang mit deren professionalisierter ErzieherInnenfähigkeit. Mithilfe eines Beziehungsaufbaus wird zusätzlich das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe und der gesamten Einrichtung beim Kind gefördert (vgl. Becker-Stoll 2019, S.14ff).

Das Ziel der Eingewöhnungsphase ist es, dass die Beziehung zwischen dem Kind und dessen betreuenden Fachkraft stabil ist und dem Kind Vertrauen vermittelt. Während des Beziehungsaufbaus sollte die entsprechende Fachkraft im Laufe der Eingewöhnungsphase konstant teilhabend sein und nicht beispielsweise tageweise zur Eingewöhnung beitragen.



Ein Wechsel der betreuenden Fachkraft ist nicht förderlich für einen Beziehungsaufbau des Kindes, welches gerade den Übergang in die Kindertageseinrichtung bewältigen muss.

Der Beziehungsaufbau muss alters- und entwicklungsentsprechend hinsichtlich des Bindungs- und Autonomiebedürfnisses des Kindes orientiert werden (vgl. Griebel; Niesel 2013, S. 75). Ahnert arbeitete aus ihrer Forschung an der Bindungstheorie folgende Merkmale aus, welche als Grundvoraussetzungen für die Bindung zwischen der Fachkraft und dem Kind fungieren:

- "[...] Zuwendung (liebevolle und emotional warme Kommunikation),
- Sicherheit (Gefühl der Sicherheit geben),
- Stresssituation (Trost und Unterstützung),
- Explorationsunterstützung (Ermutigung Neues zu entdecken) und
- Assistenz (zusätzliche Informationen und Unterstützung geben bei schwierigen Aufgaben)" (Schmidt; Smidt 2018, S.235).

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit den entwicklungspezifischen Grundlagen im Alter von null bis drei Jahren.

### **3. Entwicklungsspezifische Grundlagen im Alter von 0 bis 3 Jahren**

#### **3.1. Begriff Entwicklung**

In diesem Kapitel wird die Entwicklung von Kleinkindern im Alter von null bis drei Jahren bezüglich der Bindung betrachtet, um ein Verständnis darüber zu erlangen, welche Entwicklungslinien für die Fragestellung dieser Arbeit relevant sind. Als erstes wird der Begriff "Entwicklung" erläutert. Die folgende begriffliche Einordnung von "Entwicklung" bezieht sich auf die Ontogenese, also auf die Entwicklung eines Individuums die sich von der Eizelle über die gesamte Lebensspanne hinweg erstreckt.

*"Unter Entwicklung versteht man in diesem Zusammenhang nachhaltige und nachhaltig wirkende psychologische Veränderungen einer Person, z.B. Dispositionen, Wissen und Fähigkeiten" (Otto; Thiersch 2015, S. 364).*

Jeder Mensch entwickelt sich individuell und in seinem eigenen Tempo. Demzufolge variiert sowohl die Geschwindigkeit der Erreichung als auch der Ausprägungsgrad der Entwicklungsschritte. Die Grundlage für eine gesunde Entwicklung stellt eine möglichst erfolgreiche Erreichung und Bewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben dar. Ein Mensch hat von Geburt an bestimmte Entwicklungsaufgaben, welche stets im Zusammenhang mit der jeweiligen kulturellen Umwelt stehen, zu bewältigen (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.29). Dies sind Aufgaben, welche ein Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt bewältigen muss. Eine erfolgreiche Bewältigung bewirkt die Gefühle des Glücks und des Erfolgs. Das Versagen an einer Aufgabe führt hingegen zu negativen Gefühlen sowie Schwierigkeiten bei der Bewältigung von späteren Aufgaben (vgl. Havighurst 1982, S.2). Die Entwicklungsaufgaben in den ersten Lebensjahren bestehen daraus bestimmte “[...] Kompetenzen zu erwerben, die sie befähigen, in sozialen Bezügen selbstständig und handlungsfähig zu werden und mit ihren Gefühlen sowie den Gefühlen anderer angemessen umgehen” (Roux 2008). Für die Bewältigung dieser Aufgaben bedarf es eines stabilen sozial-emotionalen Umfeldes des Kindes (vgl. ebd.).

### **3.2. Motorische Entwicklung**

Damit ein Kind die verschiedenen Entwicklungsaufgaben bewältigen kann, müssen neben den physischen Grundbedürfnissen (beispielsweise Hunger, Durst, Schutz) auch die seelischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben erfüllt sein. In dem ersten Lebensjahr eines Kindes steht das Bedürfnis nach Bindung an erster Stelle und wird ab dem zweiten Lebensjahr durch die Bedürfnisse nach Kompetenz- und Autonomieerleben ergänzt. Die Grundlage für bestimmte Entwicklungsfortschritte ist die motorische Entwicklung (vgl. Becker-Stoll; Wertfein 2016, o.S.).

Die Motorik stellt für das Kind die erste Ressource für das Agieren mit seiner Umwelt dar und ermöglicht dem Kind im Verlaufe der Entwicklung eine Vielzahl von Funktionen. Mithilfe der motorischen Fähigkeiten kann das Kind unter anderem seinen Lebensraum und seine Umwelt erweitern und erforschen sowie neue Erfahrungen sammeln (vgl. Schlack 2012, o.S.). Da eine Auseinandersetzung mit der Umwelt unter anderem durch Bewegung zustande kommt, wird das Bedürfnis nach Autonomie zusätzlich durch die Motorik unterstützt. Unter Autonomieerleben wird das Bedürfnis nach "[...] freier Bestimmung des eigenen Handelns und selbstbestimmter Interaktion mit der Umwelt" (Becker-Stoll; Wertfein 2016, o.S.) verstanden. Das Bedürfnis nach Bindung wird mithilfe der Mimik maßgeblich gefördert. Die Mimik stellt den Aspekt der vorsprachlichen Kommunikation dar und ermöglicht dem Kind bereits im Säuglingsalter verschiedene Emotionen auszudrücken (vgl. Schlack 2012, o.S.). Werden diese Signale nun feinfühlig von der Bezugsperson erkannt und beantwortet, so wird die Bindungsbeziehung gestärkt und erhalten (vgl. Suess; Scheuer-Englisch; Pfeifer 2001, S.35).

Die folgenden Entwicklungsschritte hinsichtlich der Motorik finden individuell und nicht fest terminierbar jedoch in einer bestimmten Reihenfolge statt. Die motorischen Fähigkeiten beinhalten ab der Geburt zunächst unkontrollierte Bewegungen, wie Strampeln und Rudern mit den Gliedmaßen sowie angeborene Reflexe wie den Saugreflex. Circa ab dem dritten Lebensmonat beginnt das Kind sich gezielter zu bewegen und seinen Kopf allmählich selbstständig halten zu können.

Die meisten Kinder beginnen ungefähr im Alter von sechs bis acht Lebensmonat damit sich selbstständig fortzubewegen, beispielsweise durch Krabbeln. Dies bedeutet, dass das Kind nun eigenständig die Nähe zu einer Bezugsperson durch Fortbewegung herstellen und seine Umwelt eigenständig erforschen kann. Erweitert wird diese motorische Entwicklung circa ab dem ersten Lebensjahr, indem das Kind den aufrechten Gang und somit das Laufen erlernt.

Seine Möglichkeiten zu explorieren, sowie Bindung herzustellen sind nun deutlich umfangreicher (vgl. Krombholz o.J., o.S.).

Ab dem 18. Lebensmonat sind die motorischen Fähigkeiten so weit entwickelt, dass ein Kind schneller laufen, abrupt abbremsen sowie hüpfen und gezielt greifen kann (auch mit Fingerspitzen). Etwa ab dem dritten Lebensjahr werden die bisherigen motorischen Fähigkeiten verbessert und weiterentwickelt. Zusätzlich werden weitere motorische Fähigkeiten, wie Rollen, Klettern etc. erlernt (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2011, S.9f).

### **3.2. Die sozial-emotionale Entwicklung**

Ein Kind muss verschiedene Entwicklungsaufgaben hinsichtlich seiner Emotionen bewältigen. Diese umfassen die Emotionsregulation, die Aneignung über Emotionswissen sowie der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen. Im folgenden Abschnitt wird die soziale und emotionale Entwicklung im frühkindlichen Alter betrachtet. Bereits im Alter von wenigen Wochen verfügt ein Säugling über verschiedene Grundemotionen, wie Freude und Furcht. Diese sind für den sozialen Austausch mit den Bezugspersonen sowie das Sozialverhalten bedeutsam. Verfügt das Kind über die kognitive Fähigkeit der geistigen Repräsentation, so entwickeln sich nach und nach selbstbewusste Emotionen wie Stolz, Neid und Scham (vgl. Schmidt; Smidt 2018, S.233).

Emotionen, die auf Bindungserfahrungen basieren, führen zu der Entwicklung eines inneren Arbeitsmodells der Emotionsregulation in bindungsrelevanten Situationen. Dieser Prozess wirkt sich auf die kognitive Entwicklung des Kindes aus und ist somit für Lernprozesse bedeutend.

Der Mensch ist von Geburt an ein sozial aktives Individuum, welches auf seine Umwelt einwirkt und Bindungsbeziehungen entwickelt. In den ersten Lebensjahren werden dem Kind bestimmte Entwicklungserfahrungen mithilfe sozialer Interaktionen vermittelt.

Dabei steht das Kind vor der Aufgabe die Emotionen seiner primären Bezugspersonen "[...] wahrnehmen zu lernen sowie die eigenen physiologischen Reaktionen und damit die eigenen Emotionen wahrzunehmen" (Schmidt; Smidt 2018, S.233).

Mit dem Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung in einer Kindertageseinrichtung wird das Beziehungsumfeld des Kindes erweitert. Hierbei entwickeln sich neue sozialen Kontakte außerhalb der Familie. Ein Kind steht in Folge dessen vor der Aufgabe, seine sozialen Beziehungen zu erweitern und diese zuzulassen (vgl. Roux 2008, o.S.). Erwachsene haben einen direkten und einen indirekten Einfluss auf die emotionale Entwicklung des Kindes. Durch die eigenen Emotionen der Bezugsperson kann die Emotionsentwicklung des jeweiligen Kindes indirekt beeinflusst werden. Direkt geschieht dies durch bestimmte Handlungsweisen, wie zum Beispiel die Unterstützung bei der Emotionsregulation oder ein feinfühliges Verhalten gegenüber den kindlichen Gefühlsäußerungen (vgl. ebd.). Innerhalb der Kinderkrippe können die ErzieherInnen mit verschiedenen Maßnahmen das Kind bei dessen emotionaler und sozialer Entwicklung unterstützen. Förderung durch:

- *„Modellierung ([...] z.B. das Zeigen eigenen Ärgers unterstützt Kinder darin, ihre Emotionen zu zeigen und damit umzugehen),*
- *durch Begleitung ([...] z.B. die Anregung zum Sprechen über Emotionen)*  
*und*
- *durch kontingentes Verhalten ([...] z.B. das Unterscheiden zwischen kindlichen Reaktionen hilft Kindern, selbst unterscheiden zu können)“*  
(Schmidt; Smidt 2018, S.236).

### **3.3. Das Stufenmodell nach Jean Piaget**

Zunächst werden einige Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Stufenmodell verwendet werden, erläutert. Jedes Individuum ist biologisch dazu veranlagt sich der Umwelt anzupassen. Adaption (Anpassung) und Organisation sind nach Piaget zwei grundsätzliche Tendenzen eines Menschen. Die Adaption und die Organisation beruhen auf zwei wechselseitig beeinflussenden Prozessen (vgl. Martin 2005, o.S.). Nämlich der Assimilation und der Akkomodation. Der Begriff der Assimilation bezeichnet einen Prozess, wobei ein neues Objekt (Situationen, einem Verhalten etc.) in ein bereits bestehendes Schemata angeglichen (assimiliert) wird. Unter einem Schemata wird nach Piaget ein “[...] organisiertes Wissens- oder Verhaltensmuster verstanden, wobei Informationen in einen individuellen logischen Zusammenhang gebracht werden” (Boeree 2006, S.4).

Die Akkomodation bezeichnet eine Veränderung der eigenen Strukturen, um sich an die Umwelt beziehungsweise einem Objekt anzupassen, demzufolge wird ein altes Schemata einem neuen Objekt angepasst. Assimilation und Akkomodation verhalten sich wie ein Pendel, was darauf abzielt, dass eine Balance zwischen der psychischen Struktur und dem Umfeld vorherrscht. Die genannten Tendenzen führen nach Piaget auch zu einer Veränderung der psychologischen Strukturen. Dies beinhaltet die Strukturen der sensumotorischen und der operationalen Schemata eines Individuums (vgl. Martin 2005, o.S.).

Piaget erkannte, dass es unterschiedliche Phasen gibt, in welchen ein Gleichgewicht zwischen der Assimilation und der Akkomodation besteht. Ebenso erkannte er, dass es Phasen gibt, in welchen die Assimilation oder die Akkomodation dominieren.

Anhand der Feststellung, dass diese Phasen bei allen Kindern ähnlich verlaufen, eruierte Jean Piaget das Stufenmodell, welches vier Phasen der Entwicklung umfasst. Jede Entwicklungsstufe erhält "[...] eine qualitative Veränderung der Denkstrukturen" (Helfrich 2013, S. 162).

Die Tabelle 2 zeigt die Entwicklungsstufen nach Piaget in einer tabellarischen Übersicht, gegliedert nach Alter, entsprechender Stufe und deren Bedeutung.

<b>Ungefähres Alter</b>	<b>Stufe</b>	<b>Bedeutung</b>
0-2 Jahre	Sensumotorische Entwicklungsstufe	Entwicklung und Koordination sensumotorisches Schemata
2-7 Jahre	Prä-operative Entwicklungsstufe	Das Denken ist egozentrisch und eindimensional
7-11 Jahre	Konkret-operative Entwicklungsstufe	Benutzung logischer Operationen zur Lösung konkreter Probleme
Ab 12 Jahre	Formal-operative Entwicklungsstufe	Logisches Denken gelingt auch bei fiktiven Annahmen ("Gedankenexperimente")

**Tabelle 2:** Entwicklungsstufen in Anlehnung an Jean Piaget: Quelle: Helfrich, Hede (2013)

Die Altersgruppe der Kinder in einer Kinderkrippe umfasst das Alter von null bis drei Jahren. Für diese Altersgruppe ist die Phase der sensumotorischen Entwicklung und der Beginn der prä-operativen Entwicklungsstufe von Bedeutung. Diesbezüglich werden nachfolgend die für diese Altersspanne relevanten Phasen beschrieben. Die sensumotorische Phase umfasst das ungefähre Alter von null bis zwei Jahren und wird nochmals unterteilt.

In dieser Phase nutzt der Säugling seine Sinne und seine motorischen Fähigkeiten, um seine Welt zu erkunden und zu verstehen. Nach der Geburt eines Kindes verfügt es zunächst über angeborene Reflexe und sammelt mit der Zeit Lernerfahrungen durch Beobachtung und Handlung.

Nach und nach fungieren eigene Handlungen als ein Reiz für das Kind, auf welches es mit der gleichen Handlung zunächst zufällig reagiert (vgl. Martin 2005, o.S.).

Ab einem Alter von circa vier Monaten bis zum ersten Lebensjahr wendet sich das Kind sekundär zirkulären Handlungen zu und dehnt somit seine Handlungen auf die Umwelt aus. Ein Kind beginnt in dieser Zeit seine Handlungen in neuen Situationen auszuprobieren.

Danach folgen tertiär zirkuläre Reaktionen in einem Alter von etwa einem Jahr bis 14 Monate. Diese Entwicklungsstufe ähnelt der Reaktionen der sekundär zirkulären Reaktionen, lediglich konstanter. Das Kind experimentiert zunehmend mit seinen Handlungen und probiert diese in abgewandelter Form immer wieder aus. Während dem Entdecken von Neuem entwickelt ein Kind neue Schemata (vgl. Boeree 2006, S.4). Ein eineinhalb Jahre altes Kind entwickelt die geistige Repräsentation und ist dazu fähig mentale Kombinationen zu verwenden sowie Probleme zu lösen. Zusätzlich besitzt ein Kind in dieser Phase zunehmend die Fähigkeit bestimmte Handlungen nachzuvollziehen und sich gedanklich mit Objekten zu beschäftigen, auch wenn diese nicht anwesend sind. Die Prozesse der sensumotorischen Phase sind entscheidend für die kognitive (geistige/intellektuelle) Entwicklung eines Kindes (vgl. Martin 2005, o.S.).

Die zweite Stufe der Entwicklung des kindlichen Denkens erstreckt sich über das Alter von circa zwei bis sieben Jahren und wird als die prä-operative Entwicklungsstufe bezeichnet. Sie beginnt mit dem symbolischen Denken. Das Kind erlernt nach und nach die Fähigkeit des Spracherwerbs und kann somit mit "[...] Vorbegriffen, Vorstellungen und Symbolen umgehen" (Martin 2005, o.S.). Nun kann das Kind seine Umwelt zunehmend mithilfe der Sprache beeinflussen.

Beispiel: Das Kind muss nun nicht mehr zwingend nach einem Gegenstand greifen, um ihn zu erreichen. Es kann nun darum bitten beziehungsweise ausdrücken was es benötigt.



## 4. Die Eingewöhnung in der Kinderkrippe

### 4.1. Die Kinderkrippe

Das folgende Kapitel soll einen Einblick über die Einrichtungsform Kinderkrippe verbunden mit der dazugehörigen Eingewöhnung geben. Die Kinderkrippe wird hierbei sowohl begrifflich als auch rechtlich eingeordnet.

Die Kinderkrippe ist eine Einrichtung der öffentlichen Kindererziehung, welche dem Kinder- und Jugendhilfebereich zugehörig ist und für Kinder in einem Alter von null bis drei Jahren ausgelegt ist. Die Kinderkrippe wird zusammen mit anderen Institutionen der öffentlichen Erziehung unter dem Begriff „Tageseinrichtungen für Kinder“ im Kinder- und Jugendhilfegesetz zusammengefasst. Die rechtliche Basis ist dabei für alle zugehörigen Institutionen gleichermaßen unter den §§22 bis 26 festgelegt (vgl. Krüger; Rauschenbach 1997, S. 92). Der §22 SGB VIII determiniert unter anderem den Auftrag der Tageseinrichtungen für Kinder im Absatz 2 wie folgt:

*„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen*

- 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,*
- 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,*
- 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (§22 Absatz 2 SGB VIII).*

Nachfolgend wird im Absatz 3 der Förderungsauftrag für die Tageseinrichtungen und damit auch für die Kinderkrippe festgelegt.

- „1. Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes.*
- 2. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein.*
- 3. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§22 Absatz 3 SGB VIII).*

## **4.2. Die Eingewöhnung in der Kinderkrippe**

Die Eingewöhnung in eine Kinderkrippe ist ein individueller Prozess, welcher als Übergangs- oder auch Transitionsprozess bezeichnet werden kann. Nach Griebel und Niesel (2010) sind Transitionen:

„[...] Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuität auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Niesel; Griebel 2013, S. 37f).

Der Begriff „Eingewöhnung“ wird für die konzeptionellen Schritte verwendet, welche dem Kind und den Bindungspersonen (meist die Eltern) den Übergang in die außerfamiliäre Betreuung ermöglichen und erleichtern sollen. Dieser Übergang ist mit vielen neuen Aufgaben und Herausforderungen für alle Beteiligten verbunden. Die Eingewöhnung beginnt bereits mit der Anmeldung des Kindes in einer Kindertageseinrichtung und kann mit der erfolgreichen Integration in die Gruppe und das Gruppengeschehen als beendet betrachtet werden (vgl. Caritas o.J., S.3).

Für die Eingewöhnungsphase gibt es unterschiedliche konzeptionelle Modelle, welche von Einrichtung zu Einrichtung jeweils angepasst ausfallen können. Jedes Modell sollte dabei „elternbegleitend, bezugspersonenorientiert und abschiedsbewusst [...]“ (Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.60f) gestaltet werden. Bei der Bewältigung dieses Übergangs soll weder das Kind noch die Bezugsperson überfordert werden. Demzufolge muss die Eingewöhnungsphase individuell mit jeder Familie abgestimmt werden, um sie an die neue Situation sensibel heranzuführen und zu begleiten.

Bewährte Eingewöhnungsmodelle sind beispielsweise das „Münchner Modell“ und das „Berliner Eingewöhnungsmodell“, welche sich an der Bindungstheorie orientieren. Es werden drei Phasen der Eingewöhnung in diesen Modellen benannt (vgl. ebd.).

Als erstes wird hierbei die „Kennenlernphase“ beschrieben, wobei an dieser Stelle der Eingewöhnung die Eltern die primäre Rolle für das Kind einnehmen und es mit Trost und Schutz versorgen.

Darauf folgt die „Sicherheitsphase“, welche sich durch eine erste Trennung von der Bezugsperson auszeichnet, indem die Fachkraft, sofern es das Kind zulässt, die kindliche Versorgung im Rahmen der Eingewöhnung übernimmt. Die letzte Phase wird als die „Vertrauensphase“ bezeichnet. Das Kind lässt sich nun von der Fachkraft versorgen und trösten. Es hat eine bindungsähnliche Beziehung zur Fachkraft aufgebaut und kann nun ohne die primäre Bindungsperson explorieren und Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S. 60f).

### **4.3. Trennung des Kindes von der Bindungsperson**

Der Übergang vom familiären Umfeld in die außerfamiliäre Betreuung ist für ein Kind und dessen Bindungspersonen mit neuen und fremden Situationen, Umgebungen und Menschen verbunden. Zusätzlich erfolgt im Laufe der Eingewöhnungsphase eine zeitweise Trennung von dem Kind und dessen Bindungsperson.

Die Trennung von einer Bindungsperson ist einer der bedeutendsten Stressoren in der frühen Kindheit (vgl. Griebel; Niesel 2013, S.59). Im Alter von ungefähr sechs bis acht Monaten entwickelt sich bei einem Baby eine Art Trennungsangst, welche sich durch beispielsweise Weinen bei einer Trennung äußert. Trennungsangst ist die Angst davor einen geliebten Menschen zu verlieren, wobei bei Kleinkindern der zeitliche Rahmen der Trennung keine Rolle spielt. Erfolgt eine abrupte Trennung von einer Bindungsperson, so kann der damit verbundene Stress negative Folgen auf die Bindungsbeziehung und die Entwicklung des Kindes haben (vgl. Becker-Stoll; Wertfein 2015, o.S.). Demzufolge sind die Bindungspersonen des Kindes bei dem Übergang in die Kinderkrippe von großer Bedeutung. Sie bieten dem Kind Sicherheit und einen Rückzugsort in Unsicherheitsmomenten. Die sichere Basis, die die Eltern für das Kind darstellen, ermöglicht es dem Kind auch in fremden Umgebungen explorieren und somit erkunden zu können.

Eine Eingewöhnung sollte demnach gemeinsam mit einer Bindungsperson des Kindes ablaufen. Zu Beginn kann das Kind mithilfe des Schutzes der Bezugsperson die neue Umgebung erkunden und die ihm bis dahin fremden Menschen kennenlernen.

Bevor es zu einer ersten Trennung von der Bindungsperson kommen sollte, muss zunächst eine bindungsähnliche Beziehung zu der Fachkraft hergestellt werden. Nur so ist es dem Kind möglich sich von der primären Bindungsperson abzulösen und sich von der Fachkraft beruhigen und trösten zu lassen. Für diesen Prozess sollte ausreichend Zeit eingeplant und individuell an die Bedürfnisse jedes Kindes angepasst werden (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S. 53f).

Das Verhalten beziehungsweise die Reaktionen des Kindes bei einer Trennung hängt von der Qualität der bisherigen Bindungsbeziehungen und dem damit verbundenen inneren Arbeitsmodell des Kindes ab. Unter dem Kapitel 2.4 wurden bereits die verschiedenen Bindungsmuster erklärt. Anhand dieser Bindungsmuster wurde im Rahmen einer Studie von Rottmann und Ziegenhain das Verhalten analysiert, welches die verschiedenen Bindungstypen im Laufe der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe zeigten (vgl. Becker-Stoll 2016, S.3).

Kinder mit einem sicher-gebundenen Bindungsmuster zeigten sich anfangs ängstlich und teilweise verschlossen. Sie weinten öfter und intensiver als Kinder mit einer unsicher-vermeidend gebundenen Bindung und äußerten eine größere Abwehr gegenüber den ErzieherInnen. Im Laufe des Eingewöhnungsprozesses wurden die sicher-gebundenen Kinder zunehmend offener gegenüber der neuen Situation, der ErzieherInnen und der anderen Kinder (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.60f). Bei einem Kind mit einem unsicher-vermeidend gebundenen Bindungsmuster zeigte sich hingegen eine anfängliche Kontaktfreudigkeit gegenüber den ErzieherInnen. Sie zeigten ein größeres Interesse an den anderen Kindern, explorierten und erkundeten die neue Umgebung zunächst aktiver.

Jedoch wurden unsicher-gebundene Kinder nach und nach verschlossener und auch erschöpfter aufgrund der neuen Situation. Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmuster zeigten ein widersprüchliches Verhalten, was darauf beruht, dass sie keine klaren Strategien zur Bewältigung dieser Herausforderung besitzen. Sie waren sehr stressanfällig und ließen sich nur schwer von Fachkräften beruhigen. Eine Trennung bei dem Übergang in die Kinderkrippe stellt für keines der Muster eine leichte Entwicklungsaufgabe dar.

Sie können diesen Übergang nur schwer allein bewältigen und benötigen für die Erkundung des Neuen die Unterstützung der Bindungsperson (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.60f).

Der folgende Teil befasst sich mit den Herausforderungen, welche alle Beteiligten während der Eingewöhnungsphase bewältigen müssen. Es werden die Herausforderungen an das Kind, die Eltern und die ErzieherInnen aufgegriffen.

#### **4.4. Herausforderungen für das Kind bei einer Eingewöhnung**

Während der Phase der Eingewöhnung nehmen alle Beteiligten einen Einfluss auf den Verlauf des Transitionsprozesses. An erster Stelle steht das Kind, welches neu in die Kinderkrippe aufgenommen wird. Zusätzlich bilden die Mitbeteiligten, wie die Eltern, andere für das Kind wichtige Bindungspersonen und die beteiligten Fachkräfte, welche das Kind betreuen sollen, einen wichtigen Bestandteil der Eingewöhnung. Alle Beteiligten haben während des Transitionsprozess eigene Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Griebel; Niesel 2013, S.83f). Nachfolgend werden an erster Stelle die Herausforderungen benannt, welche das Kind zu bewältigen hat.

Mit dem Eintritt in die Kinderkrippe trifft das Kind auf ihm bis dahin fremde Personen. Das Kind ist dazu herausgefordert neue Beziehungsnetze innerhalb der neuen Umgebung zu knüpfen (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2006, S.15). In Abhängigkeit von den bisherigen Erfahrungen mit Sozialkontakten, sowie dem Alter des Kindes bewältigt jedes Kind, die Aufgabe, Fürsorglichkeit zunächst fremder Personen allmählich zuzulassen, individuell.

Kinder die bis dahin bereits verschiedene soziale Kontakte (beispielsweise zu Eltern, Geschwistern, Kinder aus Spielgruppen, Babysitter) erfahren haben, können diese Aufgabe meist besser bewältigen als Kinder, die isoliert aufgewachsen sind. Unabhängig von den bisherigen sozialen Erfahrungen ist jedes Kind dazu fähig neue Beziehungen zu entwickeln (vgl. Griebel; Niesel 2013, S. 85).

Eine weitere Herausforderung für das Kind stellt der Identitätswandel dar, womit es in der neuen Umgebung konfrontiert wird. Innerhalb der Kindertagesstätte erfährt sich das Kind neben der Rolle des "Familienkindes" als ein "Kindergartenkind", welches den Wechsel zwischen der häuslichen Umgebung und der Kinderkrippe für feste Tageszeiten bewältigen muss. Das Kind lernt nun neue Rituale, Abläufe und Regeln im Alltag des Kindergartens kennen und muss sich zunächst daran gewöhnen.

Die Entwicklung der Identität in der Einrichtung wird mithilfe verschiedener Interaktionen mit den entsprechenden Bezugspersonen und SpielpartnerInnen innerhalb der Gruppe beeinflusst (vgl. Griebel, Niesel 2013, S.90).

Zusätzlich entwickelt sich die Identität als Kindergartenkind durch die Unterstützung und Förderung seiner wachsenden Kompetenzen. Die Entwicklung verschiedener Kompetenzen bedeutet für das Kind eine Entwicklung und einen Ausbau seines Bedürfnisses nach dem Kompetenzerleben. Nach Griebel und Niesel bedeutet der Identitätswandel für das Kind: "[...]sich zugehörig zu fühlen, und die Einrichtung als selbstverständlichen Teil des Lebens kompetent für die eigene Entwicklung nutzen zu können [...]" (Griebel; Niesel 2013, S.90).

Des Weiteren ist der Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung für das Kind und ebenso für die Eltern mit starken Emotionen verbunden. Neben der Neugier und der Freude des Kindes auf "Neues", ist es auch mit Gefühlen des Verlustes und des Abschiedes aufgrund der zeitweisen Trennung von dessen primären Bindungspersonen konfrontiert. Für die Bewältigung der Herausforderung der Trennung lassen sich verschiedene Strategien bei Kindern erkennen.

Diese Strategien sind abhängig von den bisherigen Erfahrungen mit sozialen Kontakten, und an erster Stelle mit den Bindungserfahrungen zu dessen Bindungspersonen (vgl. Niesel; Griebel 1998, o.S.). Die verschiedenen Bindungsmuster wurden bereits unter dem Kapitel 2.4 "Bindungsmuster" erläutert. Die Bewältigungsstrategien der verschiedenen Muster bei einer Trennung werden im Kapitel 3.4 "Trennung des Kindes von der Bindungsperson" beschrieben.

#### **4.5. Herausforderungen für die Eltern**

In diesem Abschnitt werden die Herausforderungen benannt, welche die Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Kinderkrippe bewältigen müssen. Es werden explizit die Eltern benannt, da diese in den meisten Fällen die Hauptbindungspersonen eines Kindes darstellen.

Die Inanspruchnahme einer außerfamiliären Betreuung beruht meistens auf der Berufstätigkeit der Eltern. Häufig gibt es für die Eltern keine anderen Möglichkeiten der Betreuung für ihr Kind während sie ihrer beruflichen Tätigkeit nachgehen. Demzufolge steckt oftmals ein gewisser Zwang hinter der Entscheidung das Kind in einer Kindertagesstätte für einen bestimmten Zeitraum betreuen zu lassen (vgl. Laewen; Andres; Hédervári 2000, S.16). Die Eltern sind dabei herausgefordert sich auf die zusätzliche Betreuung ihres Kindes durch ErzieherInnen einzulassen. Sie nehmen bei dem Übergang in die Kinderkrippe nicht nur die Rolle des Unterstützers für das Kind ein, sondern erleben einen eigenen Übergang, welchen sie bewältigen müssen.

Die Eingewöhnungsphase ist für die Eltern meist mit intensiven Gefühlen, wie Schuldgefühlen und auch Zweifel verbunden. Sie müssen während dieses Prozesses das Kind "loslassen" können. Wenn die Eltern bereit dazu sind, ihr Kind in die Betreuung der Fachkraft zu geben, empfinden sie selbst ein gutes Gefühl dabei, so kann das Kind deren positiven Signale wahrnehmen. Wenn die Eltern jedoch "klammern" und nicht dazu bereit sind, beziehungsweise nur widerwillig, so hindert dieses Verhalten das Kind daran, explorieren zu können (vgl. ebd.).

Die Eltern nehmen sowohl für das Kind als auch für die ErzieherInnen eine wichtige Rolle ein. Sie unterstützen die Fachkraft als InformantInnen über das Kind. Ein Austausch zwischen der Fachkraft und den Eltern soll bei dem Übergang in die Kindertageseinrichtung und den damit verbundenen Herausforderungen unterstützen. Indem die Eltern der Fachkraft Informationen über das Kind geben, kann die Eingewöhnungsphase gemeinsam und entwicklungsgemäß gestaltet werden. Die Eltern müssen ähnlich wie ihr Kind eine Beziehung und somit eine Vertrauensbasis zur Fachkraft aufbauen. Dieser Beziehungsaufbau erleichtert sowohl dem Kind als auch den Eltern den Übergang in die Kinderkrippe (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.60ff).

#### **4.6. Herausforderungen für die ErzieherInnen**

Die Eingewöhnung eines Kindes in die Kinderkrippe stellt neben dem Kind und dessen Eltern auch bestimmte Herausforderungen an die jeweilige Fachkraft, welche das Kind und dessen Bindungspersonen bei dem Übergang unterstützt. In dem Kapitel 2.5 wurde bereits der Aspekt der "Kind-ErzieherInnen-Bindung", welcher eine bedeutende Herausforderung für die Bewältigung der Eingewöhnung darstellt, erläutert. Damit die sicherheitsgebende Funktion, welche die ErzieherIn dem Kind ermöglichen kann, weiter gestärkt wird, bedarf es gelingender Interaktionen während der Eingewöhnungsphase und darüber hinaus. "Gelingende Interaktionen" zeichnen sich durch verschiedene Merkmale aus (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.66f).



Neben der großteils emotionalen und physischen Verfügbarkeit der Fachkraft für die Kinder, sind auch die Aspekte der Zugewandtheit und Unterstützung wichtig für den fortlaufenden Beziehungsaufbau und -erhalt.

Die Fachkraft ist dabei herausgefordert das Kind bei dessen Emotionsregulation in für das Kind herausfordernden Situationen zu unterstützen. Zusätzlich sollte die ErzieherIn das Kind dazu ermutigen Neues zu erkunden und eigene Herausforderungen zu bewältigen. All diese Funktionen unterstützen das Kind dabei, die Beziehung zu dessen betreuender Fachkraft zu entwickeln und auszubauen. Ebenfalls werden verschiedene Lernprozesse gefördert und ermöglicht, was bedeutet, dass das Kind die verschiedenen Bildungsangebote innerhalb der Kindertageseinrichtung nutzen kann (vgl. Becker-Stoll; Berkic; Kailcki 2010, S. 162ff). Damit die Fachkraft pädagogisch und angepasst agieren kann, muss sie die individuellen Entwicklungsstände, Entwicklungsverläufe und die (Selbst-) Bildungsprozesse des Kindes beobachten, dokumentieren und auswerten (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.62ff). Neben der Begleitung des Übergangs des Kindes in die Kinderkrippe, ist die Fachkraft zusätzlich dazu herausgefordert die Transitionsbewältigung der Eltern gewissermaßen zu unterstützen. Diesbezüglich wurde bereits der Aspekt der Trennung zwischen dem Kind und dessen Bindungspersonen unter dem Kapitel 3.3. sowie die Herausforderungen für die Eltern im Kapitel 3.5. beschrieben. Die Fachkraft muss sich verschiedene Informationen bei den Eltern über das Kind einholen, um die Eingewöhnung angepasst an das Kind und die Eltern gestalten zu können.

## **5. Die pädagogische Qualität in der Kinderkrippe**

Die außerfamiliäre Betreuung in einer Kinderkrippe sollte stets das kindliche Wohlbefinden in den Mittelpunkt stellen. Ebenso muss dem Kind eine bestmögliche Entwicklungschance innerhalb der Bildungseinrichtung gegeben werden. Diesbezüglich ist die frühpädagogische Qualität in den letzten 20 Jahren immer mehr in den Mittelpunkt gerückt. 2015 veröffentlichte die Deutsche Liga für das Kind ein Positionspapier, welches die Qualitätsentwicklung in einer Kinderkrippe zum Wohle des Kindes als Notwendigkeit ansieht. In diesem Positionspapier wird folgendes ausgesagt:

*“Inwieweit frühe, familienergänzende Tagesbetreuung tatsächlich den Kindern zugutekommt, welche Risiken damit verbunden sind und in welchem Umfang das Wohl der dort betreuten Kinder möglicherweise sogar Schaden erleidet, hängt entscheidend von der pädagogischen Qualität der Angebote ab”* (Deutsche Liga für das Kind 2015, S.2).

Demzufolge müssen der Erziehung und der Bildung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren eine besondere Sorgfalt nachkommen. In diesem Kapitel wird die pädagogische Qualität definiert und erläutert.

### **5.1. Der Begriff pädagogische Qualität**

Bevor auf die pädagogische Qualität eingegangen wird, soll zunächst "Qualität" definiert werden. Der Begriff "Qualität" leitet sich aus dem lateinischen Wort "qualitas" ab und lässt sich mit "Beschaffenheit" übersetzen. Der Begriff Qualität wurde primär in anwendungsbezogenen Managementwissenschaften geprägt und wird nun weitläufiger verwendet. Die DIN-Norm 55350/ISO 8402 definiert Qualität wie folgt:

*"Qualität ist die Gesamtheit der Merkmale und Merkmalswerte eines Produktes oder einer Dienstleistung bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen"* (Hering; Triemel; Blank 1999, S.2).

Eine Bestimmung über die Beschaffenheit und Beurteilung von Qualität kann mit bestimmten Kriterien wie Form und Größe, oder auch subjektiver Einschätzungen wie "gut" und "schlecht" dezidiert werden. Alle qualitätsbezogenen Aktivitäten und Ziele werden nach DIN 55350 Teil 11 und DIN EN ISO 8402 mit dem Oberbegriff „Qualitätsmanagement“ beschrieben. Qualitätsmanagement wird wie folgt definiert:

*"Qualitätsmanagement (QM) (quality management) umfaßt sowohl die Arbeitsmittel zur Erfüllung der Qualitätsanforderungen (quality control), als auch die Qualitätssicherung (QS) im Sinne der QM-Darlegung (quality assurance), ebenso die Qualitätspolitik, Qualitätsplanung und Qualitätsverbesserung"* (Hering; Triemel; Blank 1999, S.3).

Nachdem der Begriff Qualität definiert wurde, wird nachfolgend auf die pädagogische Qualität speziell in der Kinderkrippe eingegangen. Der Begriff Qualität wird im pädagogischen Kontext vielfach verwendet. Eine genaue Definition darüber, was unter Qualität in Verbindung mit pädagogischem Handeln verstanden wird, gibt es nicht (vgl. Merkens 2006, S.85f). Nach Tietze wird der Begriff der pädagogischen Qualität als ein Konstrukt gesehen, welches bewertbar und in verschiedenen Qualitätsdimensionen gegliedert ist. Demnach wird pädagogische Qualität nutzbar für das Ziel einer Qualitätsverbesserung (vgl. Tietze 2008, S.16ff).

Die pädagogische Qualität konzentriert sich in einer Kinderkrippe auf die Entwicklung der Kinder, wobei das kindliche Wohlbefinden immer an erster Stelle steht. Demnach muss sich die Deutung von Qualität von dem Kind und dessen entwicklungspezifischen Bedürfnissen ableiten. Sowohl die physischen als auch die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben sind für die Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes und dessen altersgemäßer Unterstützung zu beachten.

Weitere Faktoren der pädagogischen Qualität, welche betrachtet werden müssen, stellen die “[...] Aspekte der Bildung, Erziehung, und Betreuung von Kindern in der Kindertageseinrichtung sowie ihre Gelingensbedingungen[...]” dar (Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.16).

Des Weiteren bezieht sich die pädagogische Qualität auf die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, da diese einen Einfluss auf das pädagogische Handeln einnehmen.

Die pädagogische Qualität in einer Kinderkrippe kann unterschiedlich wahrgenommen und betrachtet werden. Die Perspektive des Kindes steht dabei im Vordergrund, wobei unter anderem die Auffassungen der Eltern und der ErzieherInnen ebenso relevant sind.

Ziele pädagogischen Handelns in einer Kinderkrippe stellen die Erzeugung einer guten Lernumgebung sowie gute Voraussetzungen für Bildungsprozesse dar. Des Weiteren muss die Gestaltung der Leistungsangebote der Einrichtung sich sowohl pädagogisch als auch organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und deren Familien orientieren (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000). Weitere Qualitätsziele wurden bereits unter dem Auftrag für die Kindertageseinrichtungen, welcher verschiedene Ziele festlegt, im Kapitel 3.1 “Die Kinderkrippe” benannt. Aufgrund ständiger Veränderungen der Interpretationen sowie der Denk- und Gefühlsmuster, müssen die Qualitätskriterien der pädagogischen Qualität in einer Einrichtung immer wieder überprüft und angepasst werden (vgl. Bauer; Bohn; Kemna; Logemann 2010, S. 12f).

## **5.2. Dimensionen der pädagogischen Qualität**

Für das Verständnis von pädagogischer Qualität wird weitläufig das Struktur-Prozess-Modell nach Roux und Tietze verwendet. Dazu werden nachfolgend die strukturell zusammenhängenden Dimensionen erläutert, welche in diesem Modell unterschieden werden (vgl. Kalicki; Wolff-Marting 2015, S. 13f). Die Prozessqualität umfasst die gesamte Art und Weise, wie die pädagogische Fachkraft mit den Kindern interagiert und kommuniziert.

Dies zeichnet sich unter anderem durch die Responsivität (fachspezifische Reaktionsfähigkeit), Feinfühligkeit und Interaktionsdichte der Fachkraft aus.

Die Prozessqualität kann durch verschiedene Aspekte beeinflusst werden. Beispielsweise durch das soziale Umfeld, die verfügbaren Materialien, die tägliche Struktur in der Einrichtung und die Planung der jeweiligen Fachkraft (vgl. Schäfer-Pichula 2020, o.S.).

Die Prozessqualität kann mithilfe von (Selbst-) Reflexion, Evaluation und Transparenz weiterentwickelt werden. Zusätzlich spielt die Teambesprechung sowie Supervision eine große Rolle, um die (Team-) Arbeit zu verbessern. Supervision kann die pädagogischen Fachkräfte dabei unterstützen ihre Kompetenzen, sowie ihre professionelle Haltung zu stärken und auszubauen (vgl. Baum 2014, o.S.).

Eine weitere Dimension der pädagogischen Qualität ist die Strukturqualität, welche vorgegebenen Faktoren beschreibt und weitgehend nur auf politischer Ebene geändert werden kann. Dies ist einerseits der ErzieherInnen-Kind-Schlüssel, welcher die Anzahl der Kinder im Verhältnis zu einer Fachkraft angibt. Darüber hinaus werden die strukturellen Merkmale der Kindertagesstätte (wie die Gruppengröße und -zusammensetzung), die Struktur der Betreuung und des Betreuungsablaufes, sowie die Qualifikationen des Personals unter der Strukturqualität zusammengefasst (vgl. Becker-Stoll; Niesel; Wertlein 2014, S.19). Die Strukturqualität kann durch eine qualifizierte Fachberatung unterstützt werden. Die Fachberatung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe kann für die Kindertageseinrichtung durch Unterstützung in verschiedenen (Veränderungs-) Prozessen und einer Praxisberatung als Koordinierungs- und Moderationsfunktion agieren (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2003, o.S.).

Die Kindertageseinrichtung wird zusätzlich unterstützt indem die Fachberatung, von einer Situationsanalyse auf verschiedenen Ebenen ausgehend, Empfehlungen zur Weiterentwicklung gibt (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2003, o.S.).

Weitere Möglichkeiten die Strukturqualität zu verbessern:

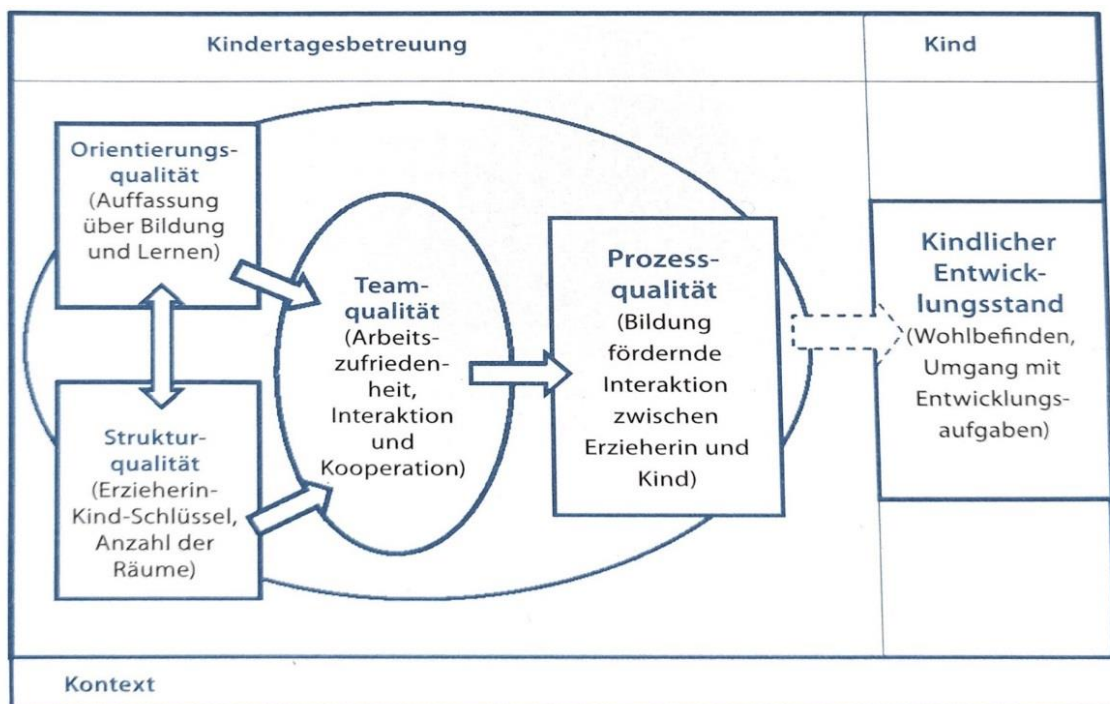
- “[...] *Strukturen der Zusammenarbeit (z.B. Häufigkeit und Dauer von Sitzungen im Gesamtteam und in Kleinteams)*
- *Kommunikation, Informationstransfer*
- *Qualifikation der Kitaleitung, der Teammitglieder usw.*
- *Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Fachberatung, Kitabefragte) [...]”* (Baum 2014, o.S.)

Eine weitere Dimension der pädagogischen Qualität in einer Kinderkrippe, ist die Orientierungsqualität, welche verschiedene Kriterien umfasst. Sie zeichnet sich durch das pädagogische Leitbild sowie die Auffassung der Fachkräfte darüber, was pädagogische Qualität umfasst, aus. Ebenso sind die Ziele der Institution und wie diese umgesetzt werden darunter aufgefasst (vgl. Schäfer-Pichula 2020, o.S.). Hierzu sind die Gestaltung und ständige Überarbeitung der Konzeption der Einrichtung notwendig, da sich das Verständnis über pädagogische Qualität aufgrund veränderbarer Interpretationen immer ändern kann. Die Auffassung der Fachkräfte über die Qualität kann mithilfe von Schulungen und Weiterbildungen zur Eigenreflexion angeregt werden. Ein zusätzlicher Aspekt, der betrachtet wird, ist die Teamqualität. Dieser Aspekt umfasst die Interaktionen im Team, sowie die Arbeitszufriedenheit jedes beteiligten Arbeitnehmers. Die Teamqualität ist eine bedeutende Dimension für die pädagogische Qualität, da sie die Prozessqualität und somit die Interaktionen mit den Kindern maßgeblich beeinflussen kann. Eine gute Teambildung führt häufig zu guten Interaktionen und kann in Teamgesprächen, sowie durch Supervision gestärkt werden (vgl. Baum 2014, o.S.).

Zusammenfassend lassen sich verschiedene Rahmenbedingungen festhalten, welche die pädagogische Qualität in einer Kindertageseinrichtung beeinflussen:

- "[...] die pädagogische Konzeption,
- die Fachlichkeit der pädagogischen Kräfte (Ausbildung und Weiterbildung),
- die Evaluation der Umsetzung der Konzeption sowie durch
- die Relation zwischen Fachpersonal und Kinderzahl,
- die Gruppengrößen,
- die räumlichen Bedingungen
- und die Ausstattung den Qualitätsanspruch und die Grundrichtung der Erziehung des Trägers (Leitbild)" (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000, o.S.).

Die nachfolgende Abbildung visualisiert das Zusammenwirken der Aspekte pädagogischer Qualität. Sie beeinflussen sich gegenseitig, bedingen sich aber nicht vollständig.



**Abbildung 1:** Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (in Anlehnung an Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S.649): Quelle: Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2014)

## 6. Fazit

Die vorliegende literaturwissenschaftliche Arbeit basierte auf der Zielstellung die Bedeutung der Bindungstheorie für die Eingewöhnung in einer Kinderkrippe zu untersuchen. Somit sollten konzeptionelle Anforderungen herausgearbeitet werden, wie die entsprechenden Fachkräfte pädagogische Qualität für die Eingewöhnungsphase sicherstellen und umsetzen können.

An erster Stelle wurde die Bindungstheorie nach John Bowlby thematisiert, um die Bedeutung der Bindung im frühkindlichen Alter zu beleuchten. Es wurde festgestellt, dass die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben einen bedeutenden Aspekt für die Entwicklung eines Kindes darstellen. Nur wenn die physischen und psychischen Grundbedürfnisse des Kindes gestillt sind, ist es ihm möglich zu explorieren. Dies wiederum benötigt es, um die Eingewöhnung in eine Kinderkrippe bewältigen zu können. Damit der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung gelingen kann, muss das Kind zunächst eine bindungsähnliche Beziehung zur entsprechenden pädagogischen Fachkraft entwickeln, damit diese die sicherheitsgebende Funktion der Bindungsperson einnehmen und somit Lernprozesse für das Kind ermöglichen kann. Die Bindungstheorie nach John Bowlby ist an dieser Stelle aber auch in die Kritik zu nehmen, da sie sich primär auf die Bindung zwischen dem Kind und dessen Mutter richtet. Dieses Familienbild von einer Familie ist veraltet und heutzutage in vielen anderen Konstellationen gegeben.

Das dritte Kapitel verdeutlichte die Wichtigkeit der entwicklungspezifischen Grundlagen der Kinder im Alter von null bis drei Jahren. In dieser Zeit finden eine Reihe bedeutender Entwicklungsprozesse statt. Die pädagogische Fachkraft muss Wissen über die verschiedenen Entwicklungslinie besitzen, um den Prozess der Eingewöhnung und darüber hinaus entsprechend der Bedürfnisse und der Entwicklung des Kindes zu gestalten. Das Ziel der Eingewöhnung eines Kindes in eine Kinderkrippe ist es, das Kind erfolgreich und individuell in die Gruppe und das Gruppengeschehen zu integrieren.



Eine Eingewöhnung ist nur im Beisein der entsprechenden Bindungsperson möglich, da diese dem Kind einen "sicheren Hafen" bietet, wo es sich in Unsicherheitsmomenten beim Erkunden der neuen Situation und Umgebung zurückziehen kann.

Da jedes Kind eine Trennung von der Bindungsperson anders bewältigt, muss auch dieser Schritt abhängig vom Kind gemacht werden. Eine Trennung ist erst möglich, wenn das Kind eine bindungsähnliche Beziehung zur Fachkraft aufgebaut hat. Während der Eingewöhnung sollte diesbezüglich kein BetreuerInnenwechsel stattfinden, um den Beziehungsaufbau nicht zu gefährden. In der außerfamiliären Betreuung muss das Wohl des Kindes an erster Stelle stehen und dem Kind eine bestmögliche Bildungs- und Entwicklungschance gegeben werden. Dafür bedarf es der pädagogischen Qualität, welche stets betrachtet und weiterentwickelt werden muss.

Unter dem fünften Kapitel wurden die verschiedenen Dimensionen thematisiert, welche für eine gute Qualität innerhalb einer Einrichtung relevant sind. Diesbezüglich wurde auf verschiedene Möglichkeiten eingegangen, welche bei der Verbesserung und dem Ausbau der verschiedenen Dimensionen der pädagogischen Qualität unterstützen können.

Der Aspekt der Fachberatung durch die Kinder- und Jugendhilfe spielt demnach für die Umsetzung pädagogischer Qualität in einer Kindertagesstätte eine große Rolle. Die SozialarbeiterInnen der Fachberatung sind ein Unterstützungsinstrument für die pädagogische Praxis, welche die Qualität in der Einrichtung fördern und sicherstellen können.

SozialarbeiterInnen in der Leitungsposition einer Kindertageseinrichtung haben ein vielfältiges Aufgabengebiet, wobei die Koordinierung, Anleitung und die Beobachtung der Rahmenbedingungen darunter zählen. Die Erstellung der Konzeption, sowie der Ausbau und die Aufrechterhaltung der pädagogischen Qualität innerhalb der Einrichtung werden von der Leitungsposition angeleitet. Die Leitung fungiert als pädagogische Leitung, Betriebsführung und GestalterIn der Zusammenarbeit aller Beteiligten unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die SozialarbeiterInnen ein vielfältiges Aufgabenspektrum zu bewältigen hat und das Kindergarten-Management zur Hauptaufgabe gehört (vgl. Herrmann; Strehmel 2016, o.S.).

Bezüglich der Relevanz der Bindungstheorie in Verbindung mit pädagogischer Qualität während einer Eingewöhnung lassen sich folgende konzeptionelle Anforderungen festhalten:

- Die Bedürfnisse und das Wohlbefinden des Kindes stehen immer an erster Stelle.
- Eine Eingewöhnung kann nur mit der Beteiligung der entsprechenden Bindungsperson qualitativ und bindungsorientiert gelingen.
- Während der Eingewöhnung sollte kein BetreuerInnenwechsel stattfinden, um den Beziehungsaufbau nicht zu gefährden.
- Die Eingewöhnung muss auf das Kind, dessen Entwicklung und Bedürfnisse angepasst werden.
- Eine Trennung vom Kind und dessen Bindungsperson kann erst stattfinden, wenn das Kind Vertrauen und eine bindungsähnliche Beziehung zur Fachkraft entwickelt hat.
- Eine Eingewöhnung sollte stufenweise und am Kind bemessen stattfinden.
- Jedes Eingewöhnungskonzept sollte „elternbegleitend, bezugspersonenorientiert und abschiedsbewusst [...]“ (Becker-Stoll; Niesel; Wertfein 2014, S.60f) gestaltet werden.

## Literaturverzeichnis

**Ahnert, Lieselotte; Roßbach, Hans-Günther; Naumann, Ursula; Heinrich, Joachim; Koletzko, Berthold (2005):** Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (Band 1).

**Ainsworth, Mary; Blehar, M.; Waters, E. & Wall, S. (1978).** Patterns of attachment: Assessed in the Strange Situation and at home. Hillsdale: Erlbaum.

**Bauer, Karl-Oswald; Bohn, Andreas; Kemna, Pierre; Logemann, Niels (2010):** Pädagogische Qualität messen. Ein Handbuch. Münster: Waxmann Verlag GmbH.  
([https://books.google.de/books?id=n1scz1VcJQYC&printsec=copyright&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.de/books?id=n1scz1VcJQYC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), [verfügbar am 14.06.2021]).

**Baum, Heike (2014):** Qualitätsentwicklung und Qualitätsdimensionen anhand der Teamarbeit erklärt.  
(<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/2284>, [verfügbar am 24.06.2021]).

**Becker-Stoll, Fabienne; Berkic, J.; Kalcki, B. (2010):** Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin: Cornelsen Verlag.

**Becker-Stoll, Fabienne (2013):** Qualität in der Krippe.  
(<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=415:qualitaet-in-der-krippe&catid=61>, [verfügbar am 24.03.2021]).

**Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2014):** Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

**Becker-Stoll, Fabienne; Wertfein, Monika (2015):** Bindung und Trennungsangst im Übergang von der Familie in die Kita. (<https://www.erzieherin.de/bindung->

und-trennungsangst-im-uebergang-von-der-familie-in-die-kita.html, [verfügbar am 18.05.2021]).

**Becker-Stoll, Fabienne; Wertfein, Monika (2016):** Bindung und Trennungsangst. Im Übergang von der Familie in die Kita. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

(<https://www.nifbe.de/fachbeitraege/themenstruktur?view=item&id=531:bindung-und-trennungsangst&catid=42>, [verfügbar am 15.06.2021]).

**Becker-Stoll, Fabienne (2019):** Die Erzieherin-Kind-Beziehung.

(<https://docplayer.org/105761253-Die-erzieherin-kind-beziehung.html>, [verfügbar am 20.05.2021]).

**Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2020):** Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren. So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege. E-Book. 3.Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

**Boeree, C. George (2006):** Jean Piaget. Personality Theories.

([http://www.social-psychology.de/do/PT\\_piaget.pdf](http://www.social-psychology.de/do/PT_piaget.pdf), [verfügbar am 14.06.2021]).

**Bowlby, John (2014):** Bindung als sichere Basis. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

**Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2000):** Qualität in Kindertageseinrichtungen.

(<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/78>, [verfügbar am 01.06.2021]).

**Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2003):** Empfehlungen zur Fachberatung. (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/traeger-verbaende-jugendaemter/2144>, [verfügbar am 24.06.2021]).

**Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2011):** Bewegungsentwicklung & Sprache bei Kindern von 0 – 3 Jahren.

([https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/672\\_13198\\_Expertise\\_Boecker\\_Bewegungsentwicklung.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_13198_Expertise_Boecker_Bewegungsentwicklung.pdf), [verfügbar am 22.06.2021]).

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019):**

Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019.

([https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Betreuungszahlen/Kindertagesbetreuung\\_Kompakt\\_2019\\_Ausbaustand\\_und\\_Bedarf\\_Ausgabe\\_5a\\_bf.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Betreuungszahlen/Kindertagesbetreuung_Kompakt_2019_Ausbaustand_und_Bedarf_Ausgabe_5a_bf.pdf), [verfügbar am 17.03.2021]).

**Caritas (o.J.):** Eingewöhnungskonzept für Kinder unter 3 Jahren. (<http://kiga-st-albert.de/wp-content/uploads/2013/05/Eingew%C3%B6hnungskonzept-f%C3%BCr-Kinder-unter-3-Jahren-1.pdf>, [verfügbar am 18.05.2021]).

**Deutscher Gewerkschaftsbund (2013):** Rechtsanspruch auf Kita-Platz: Was Eltern wissen müssen. (<https://www.dgb.de/themen/++co++2ebc5a5a-d367-11e2-8cee-00188b4dc422>, [verfügbar am 02.05.2021]).

**Deutsches Jugendinstitut (2019):** „Entscheidend ist, was wirklich in den Kitas passiert“. (<https://www.dji.de/themen/kinderbetreuung/qualitaet-in-der-kita.html>, [verfügbar am 02.05.2021]).

**Deutsche Liga für das Kind (2015):** Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. ([http://www.fruehe-tagesbetreuung.de/downloads/Krippen-Positionspapier\\_2015.pdf](http://www.fruehe-tagesbetreuung.de/downloads/Krippen-Positionspapier_2015.pdf), [verfügbar am 31.05.2021]).

**Dittrich, Irene; Grenner, Katja; Groot-Wilken, Bernd; Sommerfeld, Verena; Hanisch, Andrea (2007):** Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. In: Tietze, Wolfgang; Viernickel,

Susanne (Hg). 3. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG.

**Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2013):** Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

**Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2015):** Der Eintritt in den Kindergarten – ein bedeutsames Ereignis für die Familie.

(<https://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/bis-schuleintritt/DerEintrittindenKIndergarten.php>, [verfügbar am 17.03.2021]).

**Groot-Wilken, Bernd (2012):** Qualität in der Krippe. Leitfaden für pädagogisches Handeln. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

**Grossmann, Klaus E.; Grossmann Karin (2003):** Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Grossmann, Karin; Grossmann, E. Klaus (2014):** Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Havighurst, J. (1982):** Developmental Tasks and Education. New York: Longmann.

**Hédervári-Heller, Éva (2012):** Bindung und Bindungsstörungen. Frühe Kindheit. In: Cierpka, M. (Hg.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

**Helfrich, Hede (2013):** Kulturvergleichende Psychologie. Lehrbuch. In: Kriz, J. (Hg). Wiesbaden: Springer VS.

**Hering, E.; Triemel, J; Blank, HP. (1999):** Qualität und Qualitätsmanagement. Qualitätsmanagement für Ingenieure. E-Book. Heidelberg, Berlin: Springer Verlag. ([https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-09617-8\\_1.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-09617-8_1.pdf), [verfügbar am 31.05.2021]).

**Herrmann, Karsten; Strehmel, Petra (2016):** KiTa-Leitung: Über Aufgaben, Kompetenzen und (Doppel-) Rollen. (<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=517:kita->

leitung-ueber-aufgaben-kernkompetenzen-und-doppel-rollen&catid=285,  
[verfügbar am 29.06.2021]).

**Kalicki, Bernhard; Wolff-Marting, Catrin (2015):** Qualität in aller Munde. Themen Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

**Krombholz, Heinz (o.J.):** Die motorische Entwicklung im Kindesalter – Empirische Ergebnisse. (<https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/bewegung/diemotorische-entwicklung.php>, [verfügbar am 15.06.2021]).

**Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (1997):** Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. E-Book. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

**Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Eva (2000):** Ohne Eltern geht es nicht. Berlin: Luchterhand Verlag.

**Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Éva(2006):** Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippe und Tagespflegestellen. 4.Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag.

**Lengning, Anke; Lüpschen, Nadine (2020):** Bindung. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Martin, R. 2005:** Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1226>, [verfügbar am 14.06.2021]).

**Merkens, Hans (2006):** Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. E-Book. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH.

**Niesel, Renate; Griebel, Wilfried (1998):** Der Übergang von der Familie in den Kindergarten. (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung->

von-uebergaengen/uebergang-von-der-familie-in-die-tagesbetreuung/99,  
[verfügbar am 31.05.2021]).

**Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (2015):** Handbuch Soziale Arbeit. 5.Auflage.  
München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.

**Roux, Susanna (2008):** Zur Bedeutung sozial-emotionaler Entwicklung im  
frühen Kindesalter.

(<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1878>, [verfügbar am 14.06.2021]).

**Sächsisches Staatsministerium für Kultus (o.J.):** Kindertagesbetreuung.  
(<https://www.kita.sachsen.de/>, [verfügbar am 12.04.2021]).

**Sächsisches Staatsministerium für Kultus (o.J.):** Kindertagespflege.  
Qualitätskriterien für die Kindertagespflege im Freistaat Sachsen. Leipzig:  
Mediengestaltung Wiese.

**Schäfer-Pichula, Daniela (2020):** Pädagogische Qualitätskonzepte im Kontext  
der Qualitätsentwicklung  
([https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/paedagogische-qualitaetskonzepte-im-kontext-der-qualitaetsentwicklung#:~:text=%E2%80%9EP%C3%A4dagogische%20Qualit%C3%A4t%20in%20Kinderg%C3%A4rten%20\(Orientierungs,204](https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/paedagogische-qualitaetskonzepte-im-kontext-der-qualitaetsentwicklung#:~:text=%E2%80%9EP%C3%A4dagogische%20Qualit%C3%A4t%20in%20Kinderg%C3%A4rten%20(Orientierungs,204))

**Schlack, Hans G. (2012):** Motorische Entwicklung im frühen Kindesalter.  
([https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_SchlackIII\\_MotEntw\\_2012.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_SchlackIII_MotEntw_2012.pdf), [verfügbar am 15.06.2021]).

**Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (2018):** Handbuch Empirische Forschung in der  
Pädagogik der frühen Kindheit. Düsseldorf; Münster; Tschechien: Waxmann  
Verlag GmbH.

**Statistisches Bundesamt (2021):** Pressemitteilung Nr. 380 vom 30. September  
2020.



([https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/09/PD20\\_380\\_225.html;jsessionid=F74A932A0C29304BA31F088C01237D52.live722](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/09/PD20_380_225.html;jsessionid=F74A932A0C29304BA31F088C01237D52.live722), [verfügbar am 24.03.2021]).

Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, Weinheim: Belz.

Ver.di (2017): Einheitliche Qualitätsstandards für Kitas.

(<https://sozialarbeit.verdi.de/arbeitsbereiche/kindertageseinrichtungen-horteganztagsschule/++co++3b92b750-3557-11e7-a3e6-525400afa9cc>, [verfügbar am 12.02.2021]).

Zemp, M.; Bodenmann, G. (2017): Die Bedeutung der Bindung für die psychische Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen.

([https://www.researchgate.net/publication/320531419\\_Die\\_Bedeutung\\_der\\_Bindung\\_fur\\_die\\_psychische\\_Entwicklung\\_bei\\_Kindern\\_und\\_Jugendlichen](https://www.researchgate.net/publication/320531419_Die_Bedeutung_der_Bindung_fur_die_psychische_Entwicklung_bei_Kindern_und_Jugendlichen), [verfügbar am 22.06.2021]).

## **Rechtsquellen**

Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990 (BGBl. I S. 1163)

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter  
Zusammenhilfe der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe.

---

Ort, Datum

---

Mandy, Martin