

Gefördert / finanziert durch:



Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern: Ein Spannungsverhältnis?

Erfahrungen und Erkenntnisse
aus der internationalen Forschung
Arbeitspapier

Britta Schäfer



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Britta Schäfer

**Flexible Betreuungsangebote und das
Wohlbefinden von Kindern:
Ein Spannungsverhältnis?**

Erfahrungen und Erkenntnisse aus der internationalen Forschung

Arbeitspapier

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Institute für Forschung und Entwicklung in Deutschland in den Themenbereichen Kindheit, Jugend, Familie und den darauf bezogenen Politik- und Praxisfeldern.

Als außeruniversitäre Forschungseinrichtung an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, föderalen Ebenen, Akteursgruppen, Politikbereichen und Fachpraxen bietet das DJI aktuelle Erkenntnisse aus der empirischen Forschung, zeitnahe wissenschaftsbasierte Politikberatung sowie Begleitung und Anregung der Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe.

Das DJI hat seinen Sitz in München sowie eine Außenstelle in Halle (Saale). Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden sowie aus Institutionen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Der institutionelle Teil des Etats, der etwa die Hälfte des Gesamthaushalts ausmacht, wird überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gestellt. Einen kleineren Anteil finanzieren die Bundesländer. Darüber hinaus wirbt das Institut weitere Drittmittel zur Durchführung von Forschungsprojekten ein.

© 2015, Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung

Arbeitspapier:

Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern:

Ein Spannungsverhältnis?

Erfahrungen und Erkenntnisse aus der internationalen Forschung

Nockherstraße 2

D-81541 Munich

Phone: +49 89 62306-128

Fax: +49 89 62306-407

E-Mail: icec@dji.de

www.dji.de/icec

ISBN 978-3-86379-167-4

Vorwort

Seit einigen Jahren wird versucht, den zunehmend differenzierten Betreuungsbedarfen von Familien durch verlängerte Kita-Öffnungszeiten und flexible Angebotsformen Rechnung zu tragen. Sie sollen Eltern helfen, Beruf und Kinderbetreuung besser miteinander zu vereinbaren. Allerdings wirft diese Entwicklung auch kritische Fragen auf. In fachpolitischen Diskussionen wird kontrovers darüber debattiert, wie viel Flexibilität in der Betreuung besonders für Kleinkinder vertretbar ist und welcher tägliche Betreuungsumfang ihnen zugemutet werden kann. Häufig steht dabei die Frage des „wie viel“ im Vordergrund, während die Frage, „wie“ flexible Betreuung für Kinder bedürfnisgerecht gestaltet werden kann, seltener erörtert wird. Vor diesem Hintergrund widmet sich das vorliegende Arbeitspapier dem kindlichen Wohlbefinden in flexiblen Betreuungsarrangements. Mit diesem Thema wird in mehrfacher Hinsicht Neuland betreten.

Nach einer ersten weitgehend explorativen Befassung mit neuen Angebotsformen und den damit zusammenhängenden Regelungs-, Organisations- und Finanzierungsfragen stagniert das wissenschaftliche Interesse am Thema flexibler Kinderbetreuung in Deutschland in den vergangenen Jahren. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen flexibler Betreuung und ihren Potenzialen und Risiken für Kinder, Eltern und Fachkräfte steht jedoch nach wie vor aus. So liegen insbesondere keine Untersuchungen dazu vor, wie flexible Angebote von Kindern selbst erlebt werden und wie sich eine flexiblere oder zeitlich umfangreichere Betreuung auf ihr Wohlbefinden auswirkt.

Die Auseinandersetzung mit kindlichem Wohlbefinden stellt in den Debatten und der Forschung zu Kinderbetreuung insgesamt noch eine Leerstelle dar und erhält auch in aktuellen Kita-Qualitätsdebatten eine vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit. Einen möglichen Grund dafür zeigt das Arbeitspapier auf. Was unter Wohlbefinden zu verstehen ist, wird von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und je nach konzeptionell-methodischem Zugang ganz unterschiedlich gefasst, eine breitere Verständigung dazu fehlt bislang. Es ist ein nicht geringes Verdienst dieses Arbeitspapiers, hier eine erste Orientierung über die verschiedenen „well-being“-Ansätze und deren Anwendungskontexte zu schaffen.

Die Autorin selbst rückt in ihrer Konzeptualisierung kindlichen Wohlbefindens die subjektive Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt. Dazu rezipiert sie nationale und internationale Studien, die vor allem die Kinder direkt zu Wort kommen lassen: Welche Aspekte sind Kindern in ihrem Betreuungsalltag wichtig? Was ist ausschlaggebend dafür, dass sie sich in der Kita wohl fühlen? Was beeinträchtigt ihr subjektives Wohlbefinden? Hier kann die Autorin Britta Schäfer auch auf eigene Forschungsarbeiten zurückgreifen. Basierend auf den Ergebnissen ihrer Literatur- und Praxisrecherchen formuliert sie schließlich Empfehlungen, welche Anforderungen flexible Angebote erfüllen müssen, um den kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Dass Qualität und Flexibilität keine Gegensätze darstellen, verdeutlicht nicht zuletzt der Blick über die Grenzen, den das Arbeitspapier eröffnet. Im Nachbarland Dänemark werden vor allem die Chancen betont, die flexible Angebote eröffnen: Durch eine Betreuung, die sich an die Rhythmen und Bedarfe der Familien anpasst, kann für alle Seiten etwas gewonnen werden – nämlich mehr Familienzeit, ein insgesamt entspannteres Zeitmanagement in den Familien, aber auch ein Plus an Qualität für die Kindertageseinrichtungen, die ihrerseits eine höhere Sensibilität für die Bedürfnisse und das Wohlbefinden des einzelnen Kindes entwickeln.

Mit der Veröffentlichung des Arbeitspapiers möchten wir den Leserinnen und Lesern Orientierung in einem zumindest in Deutschland noch kaum systematisch erschlossenen Forschungsfeld geben und Impulse für den Fachdiskurs liefern. Eines hoffen wir mit diesem Arbeitspapier in jedem Fall deutlich zu zeigen – dass in der Berücksichtigung der Perspektive und des Wohlbefindens von Kindern ein erhebliches Potenzial für die Qualitätsentwicklung in (flexiblen) Kitas liegt.

München, im Juni 2015

Das ICEC-Team

1	Neue Anforderungen an Kinderbetreuung – Einleitung	7
2	Flexible Betreuung – eine Übersicht	11
2.1	Zur Begriffsbestimmung flexibler Betreuung	11
2.2	Erwartungen an flexible Betreuungsangebote	13
2.3	Nutzung von und Bedarf an flexiblen Betreuungsangeboten	14
2.4	Geringes Erkenntnisinteresse trotz wachsenden Bedarfs?	16
3	Wohlbefinden – Definitionen und Ansätze	19
3.1	Lebensqualität	19
3.2	Hedonistisches und eudämonisches Wohlbefinden	20
3.3	Gesundheitsbezogene Lebensqualität	20
3.4	Kinderrechte und Kindeswohl	21
3.5	Bedürfnisse von Kleinkindern und Wohlbefinden	22
3.6	Kindliches Wohlbefinden aus Kinderperspektive	23
4	Die kindliche Perspektive – vom Wert und Nutzen, mit Kindern zu forschen	24
4.1	Vom „Werdenden“ zum „Seienden“	24
4.2	Forschen mit Kindern – (k)ein Problem?	25
4.3	Kleinkinder im Kontext von Kinderbetreuung	27
5	Kindliches Wohlbefinden in flexiblen Betreuungsarrangements – Voraussetzungen, Herausforderungen und Chancen	30
5.1	Frühkindliche Betreuung aus kindlicher Perspektive	30
5.2	Responsive und vertraute Erzieherinnen und Erzieher, positive <i>peer</i> -Kontakte und Möglichkeiten zur Mitgestaltung als zentrale Voraussetzungen für kindliches Wohlbefinden	33
5.3	Kontextuelle und individuelle Einflussfaktoren auf kindliches Wohlbefinden	36
5.4	Flexible Betreuung – welche Kriterien muss sie erfüllen?	38

6	Flexible Betreuung in der internationalen Praxis – das Beispiel Dänemarks	39
6.1	Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in Dänemark	39
6.2	Flexible Betreuung auf Dänisch – zwei Einrichtungen werden vorgestellt	40
6.2.1	Vartov Børnehave	41
6.2.2	Hyltebro Børnehave	42
6.3	Frühkindliche Bildung und Betreuung in der dänischen Forschungslandschaft	44
7	Fazit und Ausblick	46
7.1	Was können Praxis und Wissenschaft voneinander lernen?	46
7.2	Ausblick	49
	Quellenverzeichnis	51

1 Neue Anforderungen an Kinderbetreuung – Einleitung

Bereits seit mehreren Dekaden ist im Zuge sich globalisierender Märkten, neuer Technologien und der Hinwendung zur dienstleistungsorientierten Gesellschaft ein Wandel auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten (vgl. Buhlmann et al. 2013). Parallel dazu sind die Rahmenbedingungen von Arbeitsverhältnissen vielfältiger geworden (vgl. Wingerter 2012). Von den Erwerbstätigen wird zunehmend ein hohes Maß an räumlicher und zeitlicher Mobilität und Flexibilität erwartet. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sogenannte „atypische“ Arbeitszeiten immer häufiger werden (vgl. Stöbe-Blossey 2010; Schutter/Wirth 2011; Keck et al. 2013) und die Grenzen zwischen Berufs- und Privatleben fortlaufend unterminiert werden (vgl. Buhlmann et al. 2013). Der beschriebene Wandel macht sich inzwischen in zahlreichen Sektoren und Branchen bemerkbar, so dass längst nicht mehr nur die klassischen Schichtarbeiterberufe, wie beispielsweise im Kranken- und Pflegesektor, der Gastronomie oder in der Logistik, von atypischen Arbeitszeiten oder Mobilitätsanforderungen betroffen sind (vgl. Destatis 2012a).

Insbesondere für Familien und deren Arrangements für die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben bringen die genannten Entwicklungen erhebliche Herausforderungen mit sich (vgl. Schier/Jurczyk/Szymenderski 2011; Proske 2012; Tölke 2012). Dies betrifft in besonderem Maße erwerbstätige Frauen, die im Zuge der gewandelten Geschlechterrollen zunehmend auch nach einer Familiengründung in die Erwerbstätigkeit zurückkehren, sich gleichzeitig aber weiterhin als Hauptverantwortliche für die Kindererziehung sehen (vgl. Klinkhammer 2005; Nave-Herz 2012; BMFSFJ 2013). Daraus ergibt sich, dass das Verhältnis von Berufs- und Privatleben effektive Maßnahmen zur Vereinbarkeit in beiden Bereichen fordert.

Die am 8. Februar 2011 unterzeichnete „Charta für familienbewusste Arbeitszeiten“ (vgl. BMFSFJ 2012) sollte beispielsweise eine familienfreundliche Unternehmenspolitik stärken. Das beinhaltet unter anderem die Unterstützung von berufstätigen Eltern durch selbstbestimmbare flexible Arbeitszeiten/-orte oder die Förderung eines problemlosen Wiedereinstiegs ins Berufsleben nach der Elternzeit. Dies allein reicht jedoch nicht aus, um ein einwandfreies Zusammenspiel von Familie und Beruf zu gewährleisten.

So ist eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf nur dann möglich, wenn zusätzlich ein ausreichendes und auf die familialen Bedarfe abgestimmtes Angebot an Betreuungseinrichtungen gegeben ist. Angesichts der veränderten Lebens- und Erwerbssituation vieler Eltern kann eine steigende Differenzierung dieser Bedarfe beobachtet werden (vgl. Fendrich/Pothmann 2006). Das betrifft sowohl die Lage als auch den Umfang der gewünschten Betreuungszeiten von Kindern (vgl. Stöbe-Blossey 2010). Aktuelle Zahlen der DJI-KiföG-Länderstudie weisen beispielsweise mit Blick auf Kinder unter drei Jahren darauf hin, dass 40,8% der befragten

Eltern eine intensive Kinderbetreuung im U3-Bereich von mehr als 35 Stunden pro Woche wünschen (BMFSFJ 2015), dass zum Teil aber auch deutlich kürzere Betreuungszeiten gewünscht werden (vgl. Alt/Hubert/Berngruber 2013).

Der Wandel familialer Betreuungsbedarfe ist jedoch nicht alleine dem Wandel der Arbeitszeiten und -lagen zuzuschreiben, sondern er ist zugleich auf die Pluralisierung von Familienmodellen zurückzuführen (vgl. Schutter/Wirth 2011). Die traditionelle Vorstellung von Familie lässt sich in der Realität immer seltener vorfinden. Stattdessen steigt die Zahl heterogener Familienformen wie beispielsweise unehelicher Lebensgemeinschaften, gleichgeschlechtlicher Beziehungen oder Patchwork-Familien (Peuckert 2012; Maihofer 2014). Mit der Vielzahl der Familienformen differenziert sich auch der Bedarf an einer kind- und elterngerechten Betreuung weiter aus. Hierbei kommt verstärkend hinzu, dass besonders alleinerziehende Eltern von atypischen Arbeitszeiten betroffen sind. Neben dem immer noch bestehenden „Regelbedarf“ an Tagesbetreuung werden demnach vermehrt umfangreiche, aber auch kürzere und flexiblere Betreuungslösungen benötigt, die den frühen Morgen, den Abend oder das Wochenende mit einschließen (vgl. Schier et al. 2007; Keck et al. 2013).

Auch an dieser Stelle ist versucht worden, durch politische Maßnahmen den steigenden und sich verändernden Bedürfnissen der Familien gerecht zu werden. Das im Jahr 2008 in Kraft getretene KiföG sichert Eltern durch die Einführung eines Rechtsanspruchs einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr zu, um ihnen mehr Wahlmöglichkeiten für ihre Vereinbarkeitsarrangements zu eröffnen und ihre Planungssicherheit zu erhöhen (vgl. BMSFSJ 2010). Das Inkrafttreten des Rechtsanspruchs im August 2013 sowie die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Erwerbstätigkeit und des Privatlebens stellen das Kinderbetreuungssystem in Deutschland vor immense Herausforderungen. Aktuelle Zahlen deuten darauf hin, dass die frühe Bildungsbeileiligung von Kindern kontinuierlich zunimmt (vgl. Bildungsbericht 2014). Dennoch ist das Ziel des Ausbaus noch nicht erreicht (Schwesig 2014). So besteht weiterhin sowohl bei der bedarfsgerechten Versorgung mit Betreuungsplätzen als auch bei der Qualitätssicherung des Angebotes ein erheblicher Förderbedarf für das bundesdeutsche System der Kindertagesbetreuung.

Deutschland steht besonders mit Blick auf flexible Betreuungsangebote noch am Anfang der Entwicklung. Neben Fragen zur Organisation und Qualitätssicherung bei den flexiblen Angeboten der frühkindlichen Bildung und Betreuung müssen fachwissenschaftliche Kenntnisse über die Konsequenzen einer flexibilisierten und erweiterten Betreuung erst noch erschlossen werden. Kommen entsprechende Angebote primär der Bedarfslage der Eltern zugute, stellt sich die Frage, welche Ansprüche Kinder an ein solches Betreuungsformat stellen und ob diese ausreichend erfüllt werden (können).

Ausgehend davon widmet sich das vorliegende Arbeitspapier der kindlichen Perspektive auf flexible Betreuungsarrangements. Dabei soll besonders den kindlichen Ansprüchen an Betreuungsangebote nachgegangen

werden, um so Rückschlüsse auf die Sicherstellung kindlichen Wohlbefindens in flexiblen und erweiterten Angeboten ziehen zu können und daraus entsprechende Konsequenzen für die Praxis abzuleiten.

Ziel ist es, bestehende Erkenntnisse der aktuellen Fachdebatte im Bereich frühkindlicher flexibler Betreuung mit besonderem Blick auf das kindliche Wohlbefinden zusammenzutragen und Anregungen für Politik, Wissenschaft und Praxis zu liefern. Weiterhin werden Forschungslücken und fachwissenschaftliche Kontroversen aufgedeckt, um neue Projekte anzuregen und die Dringlichkeit einer Forschungsagenda zu flexibler Betreuung und deren Auswirkungen auf das kindliche Wohlbefinden zu unterstreichen. Dabei stehen folgende Fragen im Fokus:

- Wie wirken sich flexible Betreuungsangebote auf das Wohlbefinden der Kinder aus? Werden ihre Bedürfnisse ausreichend befriedigt? Welche Erfahrungswerte finden sich diesbezüglich in internationalen Studien?
- Welche Rolle spielt dabei die Qualität der Angebote? Auf welche Qualitätsaspekte kommt es besonders an?
- Welche Ergebnisse lassen sich dazu aus Studien gewinnen, in denen Kinder selbst Auskunft geben?
- Wie kann ein positives kindliches Wohlbefinden in der frühen Bildung und Betreuung bei flexibler Betreuung gewährleistet werden? Gibt es internationale Erkenntnisse darüber, welche Kriterien in diesen Settings zu erfüllen sind?

Während die Kindertagespflege mit Blick auf flexible Betreuungsarrangements besondere Möglichkeiten bietet, beschränkt sich das vorliegende Papier auf die Analyse flexibler Betreuung in institutionellen Settings. Weiterhin stehen ausschließlich Betreuungsangebote im Fokus, die sich an (Klein-)Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt richten. Den skizzierten Fragen wird in zwei Schritten nachgegangen.

Zum einen wird die hierfür relevante Fachliteratur im Bereich flexibler Betreuung und kindlichen Wohlbefindens gesichtet und systematisiert. Auch wird die Einbeziehung der kindlichen Perspektive als Ausgangspunkt für die Erfassung des Wohlbefindens problematisiert und diskutiert. Da sich derzeit auch viele weitere Länder von beschriebenen Wandel betroffen sehen und im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereich nach angemessenen Reaktionsmöglichkeiten suchen, bietet sich ebenfalls der Blick über die Landesgrenze an (vgl. Presser 2003; Kjörholt/Qvortrup 2011; Singler 2011; Strazdins et al. 2011; Enchautegui 2013; Knijn/Martin/Le Bihan 2013; Li et al. 2013; Nowak/Naude/Thomas 2013; Janta 2014). So werden sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum als auch die internationale englischsprachige Literatur berücksichtigt und in die Analyse miteinbezogen.

Zum anderen werden zwei Praxisbeispiele aus Dänemark vorgestellt. Dabei soll die praktische Umsetzung flexibler Betreuung in einem Land, das in Bezug auf frühkindliche Bildung und Betreuung eine Vorreiterrolle innehat, vor dem Hintergrund der im ersten Teil herausgearbeiteten fachlichen Empfehlungen kritisch diskutiert und auf seine Alltagstauglichkeit geprüft werden. Bestehende Regelungen und Qualitätsstandards der Einrichtungen

werden mit Blick auf das kindliche Wohlbefinden erläutert und hinterfragt. Auch wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung in Dänemark zum kindlichen Wohlbefinden in Betreuungssettings dargestellt, um so einen Einblick in aktuelle Orientierungen der Qualitätsentwicklung des dänischen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystems zu gewährleisten. Die Ergebnisse werden abschließend in den Gesamtkontext der Debatte um flexible Kinderbetreuung gestellt und Ansatzpunkte für die weitere wissenschaftliche und fachliche Beschäftigung mit dem Thema formuliert.

2 Flexible Betreuung – eine Übersicht

Um Rückschlüsse auf die Effekte flexibler Betreuung auf das kindliche Wohlbefinden ziehen zu können, ist es notwendig, im Vorfeld zu klären, was unter flexibler Betreuung zu verstehen ist. Daher soll im folgenden Kapitel ein Blick auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur flexiblen Betreuung geworfen werden. Dabei werden besonders die unterschiedlichen Formen flexibler Betreuung herausgearbeitet. Auch sollen Fragen zum Nutzen, Bedarf und zur Nutzung flexibler Betreuungsarrangements geklärt werden, damit das Zusammenspiel einzelner Faktoren im Kontext kindlichen Wohlbefindens besser nachzuvollziehen ist. Zuletzt werden aktuelle Forschungsstränge im Bereich der flexiblen Betreuung vorgestellt.

2.1 Zur Begriffsbestimmung flexibler Betreuung

Die derzeitige Nutzung des Begriffspaars „flexible Betreuung“ erscheint sowohl in Fachkreisen als auch im gesellschaftlichen Alltagsverständnis auf den ersten Blick sehr uneinheitlich. Während beispielsweise häufig nur auf formelle Formen flexibler Betreuung Bezug genommen wird (vgl. u.a. Friendly/Cleveland/Willis 1994; De Schipper et al. 2003; Haug-Schnabel et al. 2008), besteht teilweise auch die Tendenz, informelle Angebote wie Großeltern, private Babysitterinnen und Babysitter oder sogenannte „Leihomas“ flexiblen Betreuungsformen zuzuordnen (vgl. u.a. La Valle 2000; Rutter/Evans 2011). Schon hier wird deutlich, dass es nicht „die“ flexible Betreuung gibt (vgl. Haug-Schnabel et al. 2008). Vielmehr ist „flexible Betreuung“ als ein Oberbegriff zu verstehen, der verschiedene Angebotsformen subsumiert. Im Kontext formeller Betreuung steht ein flexibilisiertes Angebot für Betreuungsleistungen, die über das übliche Standardangebot hinausreichen (vgl. Haug-Schnabel et al. 2008; Klinkhammer 2008; Stöbe-Blossey 2010; Meysen/Beckmann 2013b). Analog zu dieser Unterscheidung wird besonders im internationalen Kontext auch von *non-standard* oder *atypical childcare* gesprochen und häufig synonym zu *flexible childcare* verwendet (vgl. u.a. Statham/Mooney 2003; Singler 2011). Hierbei ist jedoch anzumerken, dass bereits das sogenannte „Standardangebot“ sowohl national als auch international teilweise stark differiert.

Mit Blick auf formelle flexible Betreuung lassen sich drei Dimensionen von Flexibilisierung unterscheiden: a. Flexibilisierung der Öffnungszeiten, b. Flexibilisierung des Betreuungsumfangs und c. flexible Zusatzleistungen (vgl. BAGLJÄ 2008; Haug-Schnabel et al. 2008), wobei in der Fachwissenschaft die Auseinandersetzungen mit erstgenannter Dimension bislang dominieren (vgl. Friendly/Cleveland/Willis 1994; La Valle et al. 2000; Statham/Mooney 2003; Rutter/Evans 2011; Singler 2011). Die Flexibilisierung der Öffnungszeiten bezieht sich auf Angebote mit

- atypischen Öffnungszeiten (z.B. frühmorgens, nachts)
- langen Öffnungszeiten (mind. acht bis zehn Std.)
- bedarfsabhängigen Öffnungszeiten.

Die Flexibilisierung der Nutzungszeiten beinhaltet

- Wahlmöglichkeiten z.B. zwischen Halbtags-, Teilzeit-, Ganztags- und erweiterter Ganztagsbetreuung
- Kurzzeitbetreuung
- Betreuung nur zu bestimmten Bestandteilen der Tagesstruktur (Mittagessen, Förderprogramm, Hausaufgaben)
- Platz-Sharing
- Gestaffelte Bring- und Abholzeiten
- Möglichkeit der Betreuung nur an bestimmten Tagen
- Stundenweise Betreuung.

Flexible Zusatzleistungen erstrecken sich im Rahmen von

- Backup-Programmen (kurzfristige Betreuung in Notfällen oder Übergangssituationen wie Umzügen)
- Mobilen Betreuungsangeboten (u.a. Abhol- und Bringservice, Inhouse-Betreuung, Mitreisen von Erzieherinnen und Erziehern auf Dienstreisen)

(Bertelsmann Stiftung 2005; BAGLJÄ 2008; Haug-Schnabel et al. 2008). Diese Einteilung impliziert jedoch keineswegs, dass die genannten Elemente flexibler Betreuung für sich stehen. Das Gegenteil ist der Fall, denn in der frühpädagogischen Praxis werden häufig verschiedene Segmente parallel angeboten. So kann zum Beispiel eine Einrichtung atypische Öffnungszeiten haben und gleichzeitig eine Notfallbetreuung zur Verfügung stellen.

Wird aus der bisherigen Darstellung bereits deutlich, dass es nicht „die“ flexible Betreuung gibt, so gilt dies erst recht, wenn man die Perspektive der betreuten Kinder einnimmt, für die mit den einzelnen Elementen unterschiedliche Erfahrungen und Herausforderungen einhergehen und für die sich möglicherweise andere Differenzierungen als relevant erweisen. So sagen beispielsweise lange Öffnungszeiten einer Einrichtung für sich genommen nichts über die individuelle Betreuungserfahrung eines Kindes aus. In der Praxis werden fälschlicherweise lange Öffnungszeiten oft mit langen Betreuungszeiten der Kinder gleichgesetzt. Tatsächlich bedeuten sie allerdings nur, dass die Lage der Betreuungszeiten flexibler gestaltet werden kann, ohne dass sich die Betreuungsdauer der einzelnen Kinder ausdehnt. Gleichzeitig können selbst bei einer durchschnittlich langen Dauer eines Betreuungstages durch stark individualisierte Betreuungszeiten für Kinder Stresssituationen entstehen, wenn beispielsweise die Zusammensetzung in der Kindergruppe sich über den Tag häufig verändert und keinerlei Kontinuität im Gruppengeschehen gewährleistet ist.

Schon dieses Beispiel macht deutlich: Wird von der Institutionen- zur Kinderperspektive gewechselt, ergeben sich entlang der Koordinaten *Um-*

fang, Lage und Regelmäßigkeit der Betreuung unterschiedliche Betreuungskonstellationen, die mit jeweils spezifischen Herausforderungen und Anpassungsschwierigkeiten für die Kinder verbunden sein können und dementsprechend differenziert zu betrachten sind. Dafür zu sensibilisieren ist ein wesentliches Ziel dieses Arbeitspapiers.

2.2 Erwartungen an flexible Betreuungsangebote

Den Herausforderungen, die ein sich wandelnder Arbeitsmarkt und pluralisierte Familienmodelle mit sich bringen, sehen sich derzeit viele westliche Länder gegenüber, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Das führt dazu, dass die Förderung flexibler Betreuungsangebote im internationalen Vergleich dieselben Ziele verfolgt.

In Reaktion auf eine zunehmende sogenannte 24/7¹-Wirtschaft (vgl. Presser 2003) scheint es besonders für Familien von großer Bedeutung, eine angemessene Life-Domain-Balance zu gewährleisten. Die Erweiterung des Betreuungsangebots ermöglicht es Familien, Beruf- und Privatleben besser in Einklang zu bringen und gezielte Freiräume für das Familienleben zu schaffen (vgl. De Schipper et al. 2003). Auch unterstützt die flexible Nutzung von frühpädagogischen Betreuungsangeboten die Möglichkeit, dass Familienzeit maximal gelebt werden kann. Ist der Betreuungsumfang üblicherweise zeitlich stark reglementiert, erlauben demgegenüber gestaffelte Bring- und Abholzeiten und die Wahlmöglichkeiten z.B. zwischen Halbtags-, Teilzeit-, Ganztags- und erweiterter Ganztagsbetreuung, dass Kinder nur so lange wie von elterlicher Seite nötig in der Kindertagesbetreuung verweilen (vgl. BAGLJÄ 2008; Stöbe-Blossey 2010).

Neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist die Erweiterung von Betreuungsarrangements insbesondere auch darauf ausgerichtet, den Verbleib und Wiedereinstieg für Eltern von Kleinkindern in die Erwerbstätigkeit zu unterstützen und zu fördern. Ein differenziertes Angebot soll den Bedürfnissen jeder einzelnen Familie entgegenkommen. Familien sollen sich nicht gezwungen sehen, aufgrund eines unzureichenden frühpädagogischen Betreuungsangebots auf Erwerbstätigkeit zu verzichten (Eichhorst/Thode 2010). Hierbei sind besonders zwei Punkte von großer Bedeutung. Zum einen dient eine Stärkung der Erwerbstätigkeit junger Familien der Förderung der Gleichstellung der Geschlechter. Aktuelle Zahlen zeigen einen positiven Trend hin zur Aufweichung traditioneller Arbeitsteilung. Immer mehr Männer möchten „mehr Zeit zu Hause mit den Kindern verbringen und sich selbstverständlich an deren Erziehung und Betreuung beteiligen“ (Maihofer 2014: 327). Dennoch bleiben weiterhin deutlich mehr Frauen als Männer aufgrund familiärer Verpflichtungen dem Arbeitsmarkt fern oder reduzieren ihren Beschäftigungsumfang auf Teilzeit, wie beispielsweise häu-

1 Im angelsächsischen Sprachraum wird der Ausdruck „24/7“ gleichbedeutend mit dem deutschsprachigen Ausdruck „rund um die Uhr“ verwendet und meint die zeitliche Dimension von „24 Stunden, sieben Tage die Woche“.

fig in Großbritannien oder den Niederlanden (Janta 2014). Im europäischen Vergleich sind 26% der weiblichen gegenüber 3% der männlichen Nichterwerbspersonen aus genanntem Grund ohne Beschäftigung (vgl. Destatis 2012b). Zum anderen gilt es, durch die Erweiterung des Betreuungsangebots und die damit verbundene Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit der Eltern Kinderarmut einzudämmen (Singler 2011). Arbeitslosigkeit in Familien ist eine der Hauptursachen für Kinderarmut in den westlichen Ländern. Derzeit sind ca. 20% der Kinder in Europa von Armut bedroht oder leben bereits unter der Armutsgrenze (vgl. u.a. Eurochild 2014). Folglich kann ein Ausbau flexibler Betreuungsarrangements dazu beitragen, den Zugang zum Arbeitsmarkt für Familien zu erleichtern und sich somit positiv auf die Lebenssituation von Kindern und Frauen auswirken.

Ein weiteres Ziel flexibler Angebote umfasst den Bildungs- und Inklusionsauftrag, welcher beispielsweise in Deutschland oder Dänemark fester Bestandteil des frühkindlichen Betreuungssystems ist (vgl. EGGE 2009; Bildungsbericht 2012; Gulløv 2011). Flexible Betreuungsangebote sollen „die Chancengleichheit für die Entwicklung des Kindes im Rahmen der Bildung und Erziehung gewährleisten“ (BAGLJÄ 2008: 11) bzw. unterstützen. Zwar werden die meisten Kinder durch das reguläre System erreicht, dennoch kann „je nach der familiären Situation oder weiteren Umständen auch ein Bedarf an einer Förderung zu anderen Zeiten oder einem größeren Betreuungsumfang bestehen“ (Meysen/Beckmann 2013b: 17). Daraus ergibt sich, dass besonders flexible Betreuungsarrangements als Voraussetzung für eine erfolgreiche und umfassende Inklusionspraxis gesehen werden, da so jedem Kind die Teilhabe am frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem ermöglicht wird, unabhängig von der beruflichen Situation der Eltern (Vandenbroeck/Lazzari/Van Lancker/Willems 2013). Grundvoraussetzung dafür ist, dass in flexiblen Betreuungsangeboten die Umsetzung des Bildungsauftrags sichergestellt ist.

2.3 Nutzung von und Bedarf an flexiblen Betreuungsangeboten

Über die tatsächliche Nutzung flexibilisierter Betreuungsformen ist bislang nur wenig bekannt, nicht zuletzt, weil diese bisher eher eine Ausnahme darstellen und dementsprechend nur wenige Daten vorhanden sind. Als Nutzerinnen und Nutzer flexibler Betreuungsangebote wurden hauptsächlich Alleinerziehende, Schichtarbeiterinnen und Schichtarbeiter, Freiberuflerinnen und Freiberufler und Eltern in Teil- und Vollzeit identifiziert (vgl. Statham/Mooney 2003; Singler 2011). Ausgehend von dieser äußerst heterogenen Benutzergruppe, stellt sich der Bedarf als ebenso differenziert dar (vgl. Klinkhammer 2008; Stöbe-Blossey 2010). Während sich beispielsweise teilzeitarbeitende Mütter ein flexibilisiertes Buchungssystem und Eltern in Schichtarbeit Betreuung zu atypischen Zeiten wünschen, melden alleinerziehende Mütter häufig Bedarf an einer zeitlich besonders intensive Betreuung an (vgl. Haug-Schnabel et al. 2008, EGGE 2009, Stöbe-Blossey 2010,

Rutter/Evans 2011, Alt/Berngruber/Hubert 2013). Diesem Bedarf wird bisher nur teilweise nachgekommen. Während viele westliche Länder eine zeitlich intensive Kinderbetreuung zumindest für den Ü3-Bereich anbieten (vgl. Janta 2014), mangelt es außerhalb Skandinaviens besonders an Betreuung zu atypischen Zeiten (vgl. EGGE 2009). Inwiefern der Bedarf weiterer Formen flexibler Betreuung abgedeckt wird, ist nicht bekannt.

In diesem Zusammenhang sind jedoch Befunde zu nennen, wonach Bedarfe an flexibler Betreuung bisher offenbar vor allem informell gedeckt werden. Berufstätige Eltern machen primär Gebrauch von informellen Angeboten wie Familie, Verwandte oder Bekannte. Besonders häufig wird die Hilfe der Großeltern in Anspruch genommen (vgl. Statham/Mooney 2003; Klinkhammer 2008; Alakeson 2011; Alt/Berngruber/Riedel 2012). Paare, die beide im schichtarbeitenden Bereich tätig sind, arrangieren oftmals auch untereinander die Betreuung ihrer Kinder (vgl. Alakeson 2011). Das sogenannte *shift parenting* verlangt dabei ein hohes Maß an Organisation und gegenseitiger Rücksichtnahme. Auch ist eine Umsetzung nur dann möglich, wenn die Eltern einen Einfluss auf ihre Dienstpläne haben. Eltern weichen jedoch nicht unbedingt auf informelle Kinderbetreuung aus, weil sie diese vorziehen. Vielmehr hängt sie mit einem mangelnden Angebot adäquater, formeller flexibler Betreuungsangebote zusammen. Dementsprechend sind Familien oft auf die Unterstützung ihres Umfeldes angewiesen (Strazdins et al. 2004). Ebenso spielt der Zugang zu Informationen über flexible Betreuungsangebote eine signifikante Rolle. So ist nicht nur ein mangelndes Angebot ausschlaggebend, sondern auch die fehlende Kenntnis über bestehende flexible Betreuungsangebote. Viele betroffene Familien sind sich scheinbar nicht bewusst, dass die Möglichkeit einer flexiblen Betreuung besteht. Anstatt Bedarf anzumelden und so die Dringlichkeit eines solchen Angebots zu unterstreichen, versuchen sie andere Lösungen außerhalb formeller flexibler Betreuungsangebote zu finden (vgl. Statham/Mooney 2003; Singler 2011).

Daraus ergibt sich, dass aktuelle Kenntnisse über den Bedarf an flexiblen Angeboten nur vor diesem Hintergrund zu verstehen sind und sich Diskrepanzen zwischen Bedarf und tatsächlicher Nutzung nicht ausschließen lassen. Weitere Studien weisen auch darauf hin, dass davon auszugehen ist, dass sich der Bedarf an Betreuung zu atypischen Zeiten auf relativ kleine Gruppen beschränkt, für diese die Verfügbarkeit entsprechender Angebote jedoch eine hohe Relevanz besitzt (z.B. Bien, Rauschenbach, Riedel 2006).

2.4 Geringes Erkenntnisinteresse trotz wachsenden Bedarfs?

Bisher zeigt sich die Debatte zur flexiblen Betreuung in einem interdisziplinären Licht, denn das Thema wird von Fächern wie der Psychologie und Pädagogik bis hin zur Wirtschaftswissenschaft aufgegriffen. Auch ist es vielerorts Teil der politischen Agenda (vgl. Stöbe-Blossey 2010; Rutter/Evans 2011; Singler 2011). Dennoch lassen sich schwerlich einzelne Erkenntnisstränge für die jeweiligen Disziplinen ausmachen, da die Zahl der wissenschaftlichen Beiträge über flexible Betreuungsarrangements in der deutsch- und englischsprachigen Literatur weiterhin überschaubar ist.

Den Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit flexibler Betreuung bilden denn auch Länderstudien mit eher explorativem Charakter, die sich mit den neu entstehenden Angebotsformen und damit zusammenhängenden Regelungs-, Organisations- und Finanzierungsfragen auseinandersetzen. Hervorzuheben ist hier beispielsweise die von Friendly/Cleveland/Willis 1994 veröffentlichte Studie zu flexibler Kinderbetreuung in Kanada. Die Autorengruppe klassifiziert die verschiedenen Formen flexibler Betreuung entlang des elterlichen Bedarfs. Daraus ergibt sich für Kanada ein vorwiegender Bedarf an einem flexibilisierten Angebot von a. Abend-, Nacht- und Wochenendbetreuung, b. kurzfristiger Betreuung (z.B. durch Krankheit der eigentlich Betreuungsperson) und c. für ländliche Gegenden (z.B. bedingt durch saisonale Farmarbeit). Zu diesen Typen werden verschiedene Umsetzungsmodelle vorgestellt und die gesetzlichen Regulierungen sowie politische und finanzielle Möglichkeiten analysiert. Friendly/Cleveland/Willis kommen zu dem Schluss, dass ein deutlicher Mangel an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu flexibler Betreuung sowie an angemessenen Angeboten besteht. Als Hauptursache für Letzteres nennen sie den hohen finanziellen Aufwand für entsprechende Angebote (Friendly/Cleveland/Willis 1994).

Eine weitere, viel zitierte Studie ist „Around the Clock. Childcare Services at Atypical Times“. Darin beschäftigen sich die britischen Pädagoginnen Statham/Mooney mit dem zunehmenden Bedarf an Kinderbetreuung zu atypischen Zeiten und dessen Konsequenzen für Beschäftigte und Kinder. Die größten Hindernisse für einen Ausbau an flexiblen Betreuungsangeboten sehen sie u.a. bei der Erschließung des Bedarfs, der Rekrutierung von Personal, der Finanzierung und den geeigneten politischen Maßnahmen zur Förderung solcher Angebote und zur Unterstützung der unterschiedlichen Bedarfslagen junger Familien. Zur Veranschaulichung werden Praxisbeispiele vorgestellt (Statham/Mooney 2003). Neuere Studien, wie die vom Family and Childcare Trust in Auftrag gegebene Untersuchung zu flexibler Betreuung in Großbritannien aus dem Jahr 2011, zeigen, dass sich in den vergangenen Jahren kaum etwas an dieser Ausgangslage geändert hat und auch die Forschungsdefizite weiterhin bestehen (Singler, 2011).

Nur wenige Studien beschäftigen sich bis heute mit den Wirkungen flexibler Betreuungsformen auf die Kinder. Eine Ausnahme stellen die Studien der niederländischen Pädagogin J. Clasien De Schipper et al. dar (De Schip-

per et al. 2003, 2004). De Schipper et al. untersuchten die Wirkung von flexiblen Betreuungsarrangements auf das sozial-emotionale Verhalten von Kindern. In ihren Erhebungen wurde neben dem Verhalten der Kinder unter anderem auch deren Persönlichkeit und die familiäre Situation berücksichtigt. Dadurch gelang es De Schipper et al., sehr differenzierte Erkenntnisse zu Kindern in flexiblen Betreuungsarrangements zu erzielen. Besonders interessant ist, dass den Untersuchungsergebnissen folgend flexible Betreuung nicht mit negativem sozial-emotionalem Verhalten von Kindern zusammenhängt. Hingegen wirkt sich De Schipper et al. zur Folge eine alltäglich auftretende Instabilität zum Beispiel bei den Fachkräften, den *peer*-Beziehungen und/oder dem Tagesprogramm in (flexiblen) Betreuungseinrichtungen nachteilig auf das Verhalten der Kinder aus.

Im deutschsprachigen Raum zeigte sich verstärktes Interesse an einer Erkenntnisgewinnung zu flexiblen Betreuungsformen Mitte der 2000er Jahre. Dies lässt sich zweifelsohne im Zusammenhang mit dem Inkrafttreten des KiföGs und des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) sehen (BMFSFJ 2004; BMFSFJ 2010a).

Zu dieser Zeit entstand beispielsweise die vom Deutschen Jugendinstitut herausgegebene Recherche „Flexible und erweiterte Angebote in der Kinderbetreuung“ (Klinkhammer 2008), die einen Überblick darüber gibt, welche Angebotsformen sich in einzelnen Bundesländern entwickelt haben und welche Erfahrungen Träger, Einrichtungen und Eltern sowohl bei der Organisation und Bereitstellung als auch bei der Nutzung der Angebote gemacht haben. Auch werden neue Impulse für die fachpraktische Entwicklung von flexiblen Betreuungsangeboten geliefert und konkrete Ansatzpunkte festgehalten, wie beispielsweise die Erstellung eines einrichtungsbezogenen Flexibilitätskonzeptes oder die Formulierung von Mindeststandards.

Auch die Positionspapiere der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) aus den Jahren 2008 und 2014 zur Flexibilisierung der Kindertagesbetreuung sollen als Arbeitshilfe für Verwaltungseinheiten, Träger und Fachkräfte dienen und haben sich damit als grundlegenden Referenzpunkt für Wissenschaft, Politik und Fachpraxis etabliert. Neben einer systematischen Übersicht zu flexiblen Betreuungsformen werden die rechtlichen Grundlagen, der Bedarf an flexiblen Angeboten sowie die kindlichen Bedürfnisse dargestellt. Daran schließen konkrete Anweisungen für kindgerechte Rahmenbedingungen sowie die Gestaltung flexibler Angebote im pädagogischen Alltag an. Praxisbeispiele aus Deutschland tragen ebenfalls zur Veranschaulichung bei (BAGLJÄ 2008; 2014).

Eine konzeptionelle Aufbereitung von Qualität in flexibler Betreuung lieferten Dräger und Ide im Jahr 2005. Die Psychologinnen führten basierend auf dem Nationalen Kriterienkatalog (QKK) von Tietze und Viernickel 14 Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus flexiblen Betreuungseinrichtungen durch. Anhand der Aussagen der Befragten wurden Qualitätskriterien speziell für Notfallbetreuungen in den Bereichen Eingewöhnung, Aufnahme, Tagesgestaltung, Raumgestaltung, Ruhen und Schlafen, Lernanregungen und Dokumentation herausgearbeitet. Auch stellen die Autorinnen konkrete Gestaltungsmöglichkeiten vor, welche vor allen Dingen auf

die Sicherstellung des kindlichen Wohlbefindens abzielen. Den Fachkräften kommt dabei eine tragende Rolle zu (Dräger/Ide 2005).

Einen weiteren wertvollen Beitrag in diesem Bereich lieferte die wissenschaftliche Analyse des Landschaftsverbandes Rheinland. Die Autorengruppe setzt sich darin mit der Bedeutung eines flexiblen Betreuungsangebots für Unterdreijährige auseinander (Haug-Schnabel et al. 2008). Die 2008 publizierte Recherche und Analyse thematisiert mögliche Probleme und Herausforderungen eines flexibleren Angebotes für junge Kinder und schlägt konkrete Lösungsansätze zu deren Bewältigung vor. Sie setzt sich dabei intensiv mit der Frage auseinander, welche Bedürfnisse an Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit Kinder in den ersten Lebensjahren haben und wie diese im Rahmen einer flexiblen außerfamilialen Betreuung erfüllt werden können. Auf dieser Basis werden Qualitätsmerkmale herausgearbeitet, die bei flexiblen Angeboten zu berücksichtigen sind.

Nach dieser ersten wissenschaftlichen Annäherung und Aufbereitung des Themenfeldes ist derzeit in Deutschland ein scheinbar abklingendes Interesse zu verzeichnen und die wissenschaftliche Diskussion um das Thema der flexiblen Betreuung scheint rückläufig. Sowohl in Deutschland als auch im englischsprachigen Raum lassen sich zwar aktuelle Beiträge zu flexibler Betreuung finden, dem Thema wird dabei aber meist nur sekundär nachgegangen. Auch im Rahmen der öffentlich weiterhin vielseitig debattierten veränderten Bedarfslagen von Familien wird flexible Betreuung lediglich als Randthema aufgegriffen (vgl. u.a. EGGE 2009; Enchautegui 2013; Janta 2014). Besonders die Bedarfe der Kinder und ihre Ansprüche an ein flexibilisiertes Betreuungssystem werden dabei bisweilen hinten angestellt. Die erfolgreiche Umsetzung flexibler Betreuung kann jedoch nur gelingen, wenn nicht nur den elterlichen und institutionellen Vorstellungen und Wünschen nachgegangen wird, sondern auch das kindliche Wohlbefinden sichergestellt wird. Aus diesem Grund ist eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Perspektive auf jene Betreuungsform von wissenschaftlicher Seite aus dringend erforderlich, gibt es bisher keine umfangreichen Erkenntnisse darüber, wann Kinder von flexiblen Strukturen profitieren und wann ihr Wohlbefinden durch Flexibilität gefährdet wird.

3 Wohlbefinden – Definitionen und Ansätze

Im Gegensatz zu der überschaubaren Anzahl an Beiträgen zu flexibler Betreuung scheint das nationale und internationale Interesse an kindlichem Wohlbefinden geradezu zu florieren. Sowohl in politischen Diskursen als auch in wissenschaftlichen Erhebungen wird oft auf „Wohlbefinden“ Bezug genommen (vgl. BMFSFJ 2013). Dabei kann das Verständnis von Wohlbefinden je nach Kontext und Disziplin stark divergieren, so dass einmal verwandte Konzepte wie „Lebensqualität“ oder „Lebenszufriedenheit“ als Synonym verstanden werden, ein andermal „Glück“ als Wohlbefinden bezeichnet wird (vgl. (Schumacher/Klaiberg/Brähler 2003; BMFSFJ 2009; Ben-Arieh/Casas/Frønes/Korbin 2014). Aus diesem Grund werden im Folgenden unterschiedliche Zugänge zu „Wohlbefinden“ kurz vorgestellt.

3.1 Lebensqualität

In den Sozialwissenschaften ist bisweilen das Konzept der „Lebensqualität“ dominant und wird vorwiegend im Rahmen der Wohlfahrts- und Sozialindikatorenforschung angewandt. Während lange Zeit der Fokus auf sozialen und ökonomischen Indikatoren der Lebensqualität (z.B. Einkommen, Rechtssicherheit usw.) lag, werden zunehmend auch subjektive Indikatoren einbezogen. Hierbei wird die ursprünglich psychologische Idee des Wohlbefindens immer häufiger als Teil der Lebensqualität genannt oder gar synonym verwendet (vgl. Schumacher/Klaiberg/Brähler 2003). Besonders in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zur Lebensqualität wird international oft primär von *well being* – also Wohlbefinden – gesprochen.

Den Einbezug subjektiver Indikatoren sowie die Synthese der Konzepte „Lebensqualität“ und „Wohlbefinden“ hat nicht zuletzt der finnische Soziologe Erik Allardt mit seinem differenzierten Modell zur sozialwissenschaftlichen Wohlfahrtsforschung vorangetrieben. In seinem „Having-Loving-Being“-Ansatz geht er davon aus, dass drei grundlegende Bedürfnisse – *having, loving, being* – das Wohlbefinden (welches ihm zufolge in Verbindung zur Lebensqualität zu sehen ist) determinieren. *Having* bezieht sich auf materielle Bedürfnisse wie ökonomische Ressourcen, Gesundheit, Wohnverhältnisse, Bildung und Arbeitsbedingungen. *Loving* meint das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Eingebundenheit und positiven Beziehungen zum sozialen Umfeld. *Being* umfasst das Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung, zum Beispiel durch politisches Engagement, Freizeitgestaltung oder der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung (Allardt 1993). Die Komponenten können sowohl anhand subjektiver als auch objektiver Indikatoren festgestellt werden.

3.2 Hedonistisches und eudämonisches Wohlbefinden

Findet man in den Sozialwissenschaften heute häufig integrative Konzepte von Lebensqualität und Wohlbefinden, beziehen sich psychologische Forschungen weiterhin vorwiegend auf den Begriff des „Wohlbefindens“. Psychologische Konzepte von Wohlbefinden sind der Positiven Psychologie zuzuordnen und Gegenstand verschiedener psychologischer Teildisziplinen (z.B. Klinische Psychologie oder Entwicklungspsychologie). Den unterschiedlichen Konzepten liegen heute vor allen Dingen zwei Ansätze zugrunde: der eudämonische und der hedonistische Ansatz (vgl. Ryan/Deci 2001).

Das eudämonische (auch psychologisches Wohlbefinden) bezieht sich auf die Art und Weise, wie Personen ihr Leben bewältigen. Ryff und Singer haben hierzu sechs Dimensionen entwickelt, nach denen sich ein hohes Wohlbefinden definiert: Selbstakzeptanz, positive soziale Beziehungen, Autonomie, Bewältigung äußerer Umstände, Sinnhaftigkeit des Lebens und persönliche Entwicklung (Ryff/Singer 1996: 15). Das hedonistische Wohlbefinden (auch subjektives Wohlbefinden – SWB) meint nach dem US-amerikanischen Psychologen Edward Diener die kognitiven und affektiven Bewertungen des eigenen Lebens. Die Bewertungen schließen emotionale Reaktionen auf Lebensereignisse sowie kognitive Beurteilungen von Zufriedenheit und Verwirklichung ein (Diener/Oishi/Lucas 2009: 187). Auf Basis dieser Konzepte entwickelten Ryan/Deci die Selbstbestimmungstheorie (SDT), welche drei Grundbedürfnisse des Menschen postuliert: Autonomie, Kompetenzerfahrung und soziale Zugehörigkeit. Werden diese Grundbedürfnisse ausreichend befriedigt, begünstigt das den Autoren zufolge ein positives eudämonisches und hedonistisches Wohlbefinden (Ryan/Deci 2001).

Die vorgestellten psychologischen Ansätze finden auch über die Fachgrenze hinaus großen Anklang, wobei hier oft nur von „subjektivem Wohlbefinden“ gesprochen wird, meist aber die verschiedenen Aspekte der Ansätze darunter subsumiert werden. So dient zum Beispiel das psychologische Verständnis von Wohlbefinden oft als Basis für die Glücksforschung, welche unter anderem auch das Glück von Kindern in den Blick nimmt (vgl. z.B. Bucher 2009; Alt/Lange 2011).

3.3 Gesundheitsbezogene Lebensqualität

Auf die psychologischen Ansätze zu Wohlbefinden wird auch in den Gesundheitswissenschaften und der Medizin vielfach zurückgegriffen, sicher nicht zuletzt weil man inzwischen davon ausgeht, dass Gesundheit und Wohlbefinden sich gegenseitig bedingende Konzepte sind (vgl. WHO 2012; Moore/Oberklaid 2014). In der Medizin spricht man meist von einer gesundheitsbezogenen Lebensqualität oder subjektiven Gesundheit, die

„körperliche, psychische und soziale Dimensionen von Befindlichkeit und Funktionsfähigkeit in relevanten Lebensbereichen“ (Bullinger 2009: 52) repräsentiert. Wohlbefinden wird als Teil dieser Repräsentationen verstanden. Mittlerweile wurden verschiedene Messinstrumente zur Erhebung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Beispielhaft zu nennen ist hier der KINDL^R – „ein generisches Instrument zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen ab 3 Jahren“ (Ravens-Sieberer/Bullinger 1998), das in zahlreichen nationalen und internationalen Studien eingesetzt wurde (vgl. Ravens-Sieberer/Bullinger 1998), oder das Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK), ein ökonomisch einsetzbares Screening-Instrument, entwickelt von dem Psychologen Fritz Matthejat und dem Kinder- und Jugendpsychiater Helmut Remschmidt (Matthejat/Remschmidt 2006). In der Forschung zu gesundheitsbezogener Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen können derzeit drei Hauptströmungen identifiziert werden: epidemiologische Forschungen, Interventionsforschungen sowie gesundheitsökonomische Untersuchungen (vgl. Bullinger 2009).

3.4 Kinderrechte und Kindeswohl

Wird in den Gesundheitswissenschaften und der Medizin „Wohlbefinden“ vorwiegend als Teil der gesundheitsbezogenen Lebensqualität gesehen, kommt ihm im Kontext von Kinderrechten eine übergeordnete Rolle zu. So kann kindliches Wohlbefinden, im juristischen Kontext das „Kindeswohl“ (vgl. u.a. Becker/Tylla 2014; Luthé 2014), als „realisation of children’s rights and the fulfillment of the opportunity for the child to be all he or she can be“ (Bradshaw/Hoelscher/Richardson 2007: 6) begriffen werden. Das zusammenhängende Verständnis von Wohlbefinden und Kinderrechten wird gemeinhin auf die 1990 in Kraft getretene Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen zurückgeführt, in der auch auf kindliches Wohlbefinden Bezug genommen wird (UN 1989). Die Kinderrechtskonvention stellt die Grundbedürfnisse eines jeden Kindes heraus, wobei „Wohlbefinden“ zwar vereinzelt Erwähnung findet, aber nicht weiter terminologisch konkretisiert wird (vgl. Lundy 2014). Nichtsdestotrotz wird die Kinderrechtskonvention von vielen Autorinnen und Autoren als Basis für die Definition kindlichen Wohlbefindens gesehen und in juristischen Fragestellungen als Grundlage für Auseinandersetzungen mit dem „Kindeswohl“ genannt (vgl. Ben-Arieh 2006; Meysen/Beckmann 2013a).

Die Vereinten Nationen beschäftigen sich auch weiterhin mit dem kindlichen Wohlbefinden. Seit 2000 werden von UNICEF in regelmäßigen Abständen Berichte, die Innocenti Report Cards, zum kindlichem Wohlbefinden in Industrienationen veröffentlicht. Jede Innocenti Report Card hat einen anderen Schwerpunkt, von dem aus das Wohlbefinden untersucht wird (z.B. materielles Wohlbefinden, Gesundheit, Beziehungen, subjektives Wohlbefinden) (vgl. u.a. UNICEF Office of Research 2007, 2013, 2014).

Daraus resultiert ein sehr komplexes Verständnis von Wohlbefinden, das sich im Laufe der letzten Dekaden aus der Kinderrechtskonvention entwickelt hat und verschiedene Definitionen und Ansätze zu berücksichtigen versucht.

3.5 Bedürfnisse von Kleinkindern und Wohlbefinden

Im Unterschied zu den bisher genannten Ansätzen wurden auch in jüngerer Zeit Versuche unternommen, Bedingungen des Wohlbefindens gerade bei Kleinkindern und jungen Kindern altersgemäß und differenzierter zu erfassen. Ausgehend davon, Wohlbefinden als „die Befriedigung universeller und individueller Bedürfnisse“ (Andresen/Albus 2009: 10) zu verstehen, konzentrieren sich entsprechende Ansätze folglich auf die systematische Aufarbeitung der Bedürfnisse von Kindern.

Die Pädagogin Annegret Werner formulierte 2005 anhand von entwicklungspsychologischer Erkenntnisse drei Grundbedürfnisse von Kindern, wobei sie für jedes Bedürfnis altersabhängige Spezifika herausgearbeitet hat. Die Bedürfnisse umfassen die Existenzsicherung (Unversehrtheit, Sicherheit und Versorgung), soziale Bindungen/Verbundenheit und Wachstum (kognitiven, emotionalen, ethischen und sozialen Anregungen und Erfahrungen). Nach Werner stehen die Bedürfnisse in einem direkten Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig (Werner 2006). Findet dieser Ansatz insbesondere in der in Deutschland geführten Kinderschutzdebatte Anklang (Andresen/Albus 2009), hat sich im Bereich der Forschungen zu kindlichem Wohlbefinden der Beitrag der US-amerikanischen Mediziner Brazelton/Greenspan durchgesetzt.

Brazelton/Greenspan haben basierend auf eigenen Forschungen und ihren Erfahrungen als praktizierende Ärzte der Pädiatrie und Psychiatrie sieben Grundbedürfnisse von Kindern herausgearbeitet. Demzufolge bedarf es Kindern an 1. beständigen liebevollen Beziehungen, 2. körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, 3. Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind, 4. entwicklungsgerechten Erfahrungen, 5. Grenzen und Strukturen, 6. stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität, 7. Zukunftssicherung. Entlang dieser Bedürfnisse untersuchten Brazelton/Greenspan die sich daraus ergebenden Konsequenzen für verschiedene Lebensbereiche der Kinder (Familienleben, Kinderbetreuung, Schulsystem, Sozialdienste und Wohlfahrtssysteme, Strafjustiz, Gesundheitswesen) und stellen Handlungsempfehlungen vor, die das Wohlbefinden der Kinder sichern (Brazelton/Greenspan 2008).

3.6 Kindliches Wohlbefinden aus Kinderperspektive

Ein weiterer bedeutsamer Zweig im Bereich der Forschung zu Wohlbefinden ist, kindliches Wohlbefinden basierend auf Aussagen von Kindern zu verstehen. Hier ist beispielsweise die Publikation von Bradshaw/Hoelscher/Richardson aus dem Jahr 2007 zu nennen. Die Autorengruppe hat acht Cluster für kindliches Wohlbefinden identifiziert, die aus Kindersicht relevant sind. Die Cluster sind materielle Situation, Behausung, Gesundheit, SWB, Bildung, Beziehungen, soziale Zugehörigkeit und Risikoverhalten (Bradshaw/Hoelscher/Richardson 2007).

Auch Fattore/Mason/Watson folgen diesem Ansatz. Im Zentrum ihrer qualitativen Studie stehen die Kinder und ihre Auffassung von Wohlbefinden. „Attempting to understand children’s well-being from where they stand, starts from engaging with children as social actors and is driven by their experiences and opinions“ (Fattore/Mason/Watson 2007: 6). Damit stehen sie ganz in der Tradition neuerer Kindheitsforschung, die zum Ziel hat, die kindliche Perspektive verstärkt zu berücksichtigen. In der Untersuchung wird deutlich, dass auch bei den Kindern kein eindeutiger Konsens zur Definition von Wohlbefinden besteht. Die Mehrheit beschreibt Wohlbefinden jedoch als Gefühlszustand (Glück, Freude, Gelassenheit). Ob ein positives Wohlbefinden besteht, hängt den Kindern zufolge von Autonomie/Selbstständigkeit, Entwicklung einer Identität (Anerkennung, Optimismus, Selbstwert), Sicherheit, materielle Situation, Wohnverhältnisse und familiäres Umfeld ab.

Trotz des Ansatzes, Kinder zur Erschließung kindlichen Wohlbefindens hinzuzuziehen, wird Wohlbefinden nicht zuletzt aus methodischen Gründen oft mit objektiven Indikatoren gemessen. Diese werden in der Regel durch Erwachsene festgelegt. Demgegenüber wird das subjektiv erlebte Wohlbefinden von Kindern bisher eher selten beleuchtet. Um die Frage zu beantworten, wann Kinder sich in flexiblen Betreuungseinrichtungen wohlfühlen und was es dafür braucht, erscheint die subjektive Sicht der Kinder jedoch unerlässlich und gleichzeitig eine Leerstelle in der bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Perspektive der Kinder zu erfassen, stellt eine forschungsmethodische Herausforderung dar, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

4 Die kindliche Perspektive – vom Wert und Nutzen, mit Kindern zu forschen

Um aussagekräftige Erkenntnisse zur Lebenswirklichkeit von Kindern zu erlangen, ist es notwendig, sie in den Forschungsprozess zu integrieren und ihnen eine Stimme zu geben. Es sollte nicht über sie, sondern mit ihnen geforscht werden. Dies gilt auch für den Bereich des kindlichen Wohlbefindens. Wie einige Beispiele gezeigt haben, wird hier zunehmend die kindliche Perspektive berücksichtigt. Dennoch ist dies längst nicht die Regel. Neben dem organisatorischen Aufwand, der sich bei Befragungen oder Umfragen mit Kindern ergibt, stellt der richtige Forschungsumgang mit (Klein-)Kindern eine große Herausforderung dar. Aus diesem Grund soll, vor einer genauen Sachverhaltsanalyse hinsichtlich flexibler Betreuung im Kontext kindlichen Wohlbefindens, auf das Verständnis vom „Kind“ in der Wissenschaft sowie auf die methodologischen Herausforderungen beim Forschen mit und über Kinder eingegangen werden. Auch erscheint ein Blick auf exemplarische Analysen und Ansätze im Bereich der Perspektivforschung von Kindern lohnenswert.

4.1 Vom „Werdenden“ zum „Seienden“

Angestoßen durch die Kinderrechtsbewegung in den 1980er Jahren, widmete sich die Forschung verstärkt der Frage nach dem kindlichen Wohlbefinden und beschäftigte sich intensiv damit, wie Kinder als Akteure und Konstrukteure ihrer Lebenswirklichkeit zu verstehen sind. Im Zuge dessen werden Kinder nicht mehr als sich „Entwickelnde“, sondern als „Seiende“ betrachtet. Die Lebenswirklichkeit der Kinder soll erfasst werden, um Missstände aus ihrer Perspektive zu erfassen und eine Verbesserung ihrer Lebenssituation zu erreichen (vgl. Palaiologou 2014). Die kritische Auseinandersetzung mit der lang andauernden Vorstellung von Kindern als „Werdende“ führte schließlich zu einem doppelten Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung.

Zum einen wendet man sich fortan dem Kind als „Seiendes“ zu, wobei fachlich umstritten bleibt, ob diese Auffassung als Gegenentwurf zum „Werdenden“ gesehen werden kann oder als perspektivische Erweiterung der bis dahin geläufigen Auffassung des „werdenden“ Kindes zu verstehen ist.² Das Kind wird nicht weiterhin als Entwicklungswesen („Werdendes“)

² Während einige Kindheitsforscherinnen und -forscher (u.a. Honig 1999) davon ausgehen, dass die Betrachtung des Kindes als Entwicklungswesen nicht als Abwertung gedacht war – im Gegenteil, in dessen historischen Kontext fortschrittlich als eine Hinwendung zum Kind verstanden werden kann – und somit der Perspektivwechsel zum Kind als „Seiendes“ „nicht im Gegensatz zu dieser Tradition“ (Honig 1999: 37) steht, sondern diese radikalisiert, bewerten andere (u.a. Bamler, Werner, Wustmann 2010) die Modifizierung der Begrifflichkeiten als Gegenentwurf.

verstanden, welches mit Abschluss der Lebensphase Kindheit ein „fertiger“ Mensch ist. Entwicklung als Prozess findet auch nach dem Abschluss der Kindheit statt, so dass Kinder als „Seiende“ in ihrem Hier und Jetzt zu verstehen sind. Mit der Aufgabe der Vorstellung einer „Finalisierung von Entwicklung“ (Honig/Lange/Leu 1999) werden Kinder fortan als Mitgestalter, Subjekte und Akteure ihrer Lebens- und Alltagswelt begriffen. Das Leitprinzip dabei ist ein Forschen mit Kindern und nicht über Kinder. Die Beantwortung kindheitswissenschaftlicher Fragestellungen kann nicht ohne eine kommunikative Auseinandersetzung mit den Kindern stattfinden. Ihre Lebenswirklichkeit gilt es zu untersuchen, weshalb das primäre Forschungsinteresse ihrem Handeln und ihren Worten gelten sollte (vgl. Heinzel 2000).

Zum anderen verändert sich neben dem akteursbezogenen Perspektivenwechsel auch die bis dahin relativ kontextlose Sichtweise auf das Phänomen „Kindheit“. Ein Grund hierfür mag das Werk „Geschichte der Kindheit“ des französischen Historikers Philippe Ariès sein, das maßgeblich zu einer Überprüfung des derzeitigen Kindheitsbegriffes beitrug (vgl. Ariès 2003). Nachdem Kindheit lange als „unabhängig von Raum und Zeit existierende Lebensphase“ (Wehr 2009) angesehen wurde, ist sie heute als wandelbares, historischen und kulturellen Einflüssen unterworfenes Phänomen zu verstehen. Kindheit kann demnach nicht ohne ihre Einbettung in Zeit, Raum und soziale Gruppe betrachtet werden.

4.2 Forschen mit Kindern – (k)ein Problem?

Das gewandelte Verständnis von „Kind“ im fachwissenschaftlichen Diskurs rückt das Kind als kompetenten Akteur seiner Lebenswirklichkeit in den Fokus. Dennoch forscht man vorwiegend über Kinder, nicht mit ihnen. Aktuelle Debatten lassen darauf schließen, dass die Gründe hierfür besonders in den methodischen Herausforderungen liegen, die das Forschen mit Kindern birgt. Ebenso häufig werden ethische Bedenken laut, die im Bereich der Kindheitsforschung eine Rolle spielen können.

Die Beschäftigung mit der Altersdifferenz zwischen Forscherin/-Forscher und Beforschten ist dabei wohl die signifikant am häufigsten thematisierte Problematik. Der Perspektivenwechsel vom Kind als werdendem Entwicklungswesen zum seienden gesellschaftlichen Mitglied hebt zunächst die starre Trennung zwischen Kind und Erwachsenem auf. Diese Rekategorisierung vom „Werdenden“ zum „Seienden“ ändert jedoch faktisch nichts an der Tatsache „Kind“. Werden sie nun als aktive Akteure verstanden, wird ihre Lebens- und Alltagswelt dennoch von vorgegebenen Strukturen bestimmt, die meist von Erwachsenen festgelegt werden. Es besteht folglich eine asymmetrische Machtverteilung, in der die Kinder den Erwachsenen unterlegen sind (vgl. Palaiologou 2014). Auch in einem Forschungsprozess wird das Verhältnis des forschenden Erwachsenen und des kindlichen Informanten von diesem generationalen Beziehungsgeflecht begleitet und beeinflusst. Das generationelle Problem in der Kindheitsforschung findet somit gleich auf zwei Ebenen statt: erstens im Alltag der

Kinder und zweites im Forschungsprozess. Daraus ergibt sich, dass die Problematik des *doing generation* ein wichtiger Bestandteil in der Kindheitsforschung ist. Was genau meint aber *doing generation* in diesem Kontext?

Als *doing generation* werden „Prozesse kultureller Praxis [...] [bezeichnet], mittels derer die sozialen Positionen von Kindern und Erwachsenen konstituiert werden“ (Wehr 2009: 53). Die Kategorien „Kind“ und „Erwachsener“ werden somit im sozialen Handeln „hergestellt, reproduziert und verändert“ (ebd.: 45). Beide Kategorien zeichnen sich besonders durch ihre gegenseitige Dependenz aus. Die finnische Soziologin Leena Alanen konkretisiert dies wie folgt:

The two generational categories of children and adults are recurrently produced and therefore they stand in relations of connection and interaction, of interdependence: neither of them can exist without the other (Alanen 2011: 21).

Das Aushandeln und Reproduzieren beider Kategorien, das *doing generation* findet sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene statt. Für die Kindheitsforschung bedeutet das Miteinbeziehen des *doing generation* eine stärkere Rücksichtnahme auf die Wechselwirkung zwischen Kind und Erwachsenen – sowohl als Kategorie als auch in Interrelation. Auf der einen Seite muss demnach beim Forschen auch immer die Rolle der Erwachsenen unter Einbezug der sich bedingenden Zuschreibungen von „Kind“ und „Erwachsener“ im Untersuchungskontext reflektiert werden. Auf der anderen Seite impliziert die Kenntnisaufnahme einer generationalen Verflechtung, dass auch Forscher und Beforschte davon betroffen sind.

Neben der Problematik des *doing generation* ergibt sich eine weitere Herausforderung für Kindheitsforscher: die besondere Ausdrucksweise der Kinder. Die kindliche Ausdrucksweise unterscheidet sich in vieler Hinsicht von der der Erwachsenen. Sowohl sprachliche und schriftliche Äußerungen als auch Erklärungsmuster und Sinnstrukturen weisen grundlegend andere Züge auf, die für den erwachsenen Forscher nicht leicht zu erschließen sind. Aufgrund der kindlichen Ausdrucksweise, welche sich abhängig vom Alter partiell auch non-verbal vollzieht, unterstellte man lange Zeit, teilweise auch heute noch, eine gewisse Unglaubwürdigkeit, was den Wahrheitsgehalt kindlicher Aussagen angeht (vgl. Heinzl 2010). Versucht man heute mehr über die Perspektive der Kinder herauszufinden, ist weniger die „Objektivität“ ihrer Aussagen entscheidend als viel mehr, wie sie subjektiv ihre Umwelt erleben. Die Kommunikationsformen der Kinder werden angesichts des Paradigmenwechsels nicht länger als mangelhafte Ausdruckskompetenzen betrachtet, sondern in ihrer Eigenart ernst genommen. Kinder werden als Personen mit „spezifischen Fähigkeiten, Eigenschaften und Kommunikationsbereitschaften“ (Hülst 2000: 37) gesehen.

Obwohl die fachwissenschaftliche Debatte zum Forschen mit und über (Klein-)Kinder sehr ambivalent geführt wird, besteht trotzdem weitestgehend ein Konsens darüber, an einer Methodentriangulation festzuhalten, um zumindest dem Unverständnis des Erwachsenen in Bezug auf kindliche Aussagen entgegenzuwirken. Durch den Einsatz verschiedener Methoden

soll der „Gegenstandsbereich differenziert und vielschichtig“ (Bamler/Werner/Wustmann 2010: 20) erfasst werden. Besonders in der Kindheitsforschung bietet dieses Forschungsvorgehen den Kindern die Möglichkeit, auch durch non-verbale Ausdrucksformen ihre Lebenswelt darzustellen. Dadurch werden Schwächen einzelner Methoden kompensiert und die Zusammensetzung der einzelnen Daten ergeben ein Gesamtbild der Lebenswelt.

4.3 Kleinkinder im Kontext von Kinderbetreuung

Hat sich der beschriebene Wandel innerhalb der Kindheitsforschung größtenteils etabliert, bleibt im Kontext frühpädagogischer Forschung zur Kinderbetreuung besonders in Bezug auf den Anspruch, Kinder als „Seiende“ zu verstehen, ein Fragezeichen. Hier stehen oftmals die optimalen Bedingungen einer bestmöglichen Entwicklung der Kinder im Vordergrund (vgl. Lister 2006). Mehr noch, gehen Kjørholt und Qvortrup davon aus, dass speziell im Gebiet der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gar ein entgegengesetzter Trend auszumachen ist – nämlich, dass Kinder nicht mehr als „Seiende“, sondern zunehmend als „Werdende“ wahrgenommen werden. So stand ganz in der Tradition des Pädagogen Friedrich Fröbel und des Philosophen Rousseau lange Zeit eine kindzentrierte Pädagogik im Vordergrund. Dabei ging es vornehmlich darum, den Kindern im Hier und Jetzt ein sicheres Umfeld zu schaffen, in welchem sie sich entfalten können. Aktuelle Trends gehen jedoch in die Richtung, Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit als gesellschaftliche Investition in die Zukunft zu betrachten. Die Betreuungslandschaft wird heute oftmals von schulorientierten Curricula geprägt, die auf die Schulfähigkeit der Kinder abzielen. Demzufolge werden Kinder als „Werdende“ gedacht (vgl. Kjørholt/Qvortrup 2011).

Hinzu kommt, dass der fachwissenschaftliche Diskurs vom elterlichen Bedarf dominiert wird, während die kindlichen Bedürfnisse nur untergeordnet Erwähnung finden (vgl. Fthenakis 2013). Dieser Zustand ist problematisch, wenn man bedenkt, dass nicht die Eltern, sondern die Kinder die Hauptakteure in ihren Betreuungssettings sind. Auch zeigt sich, dass selbst wenn das kindliche Hier und Jetzt eine Rolle spielt, die Kinder nicht zwangsläufig befragt werden (vgl. z.B. Strazdins et al. 2006). Dabei ist es bei der Erschließung kindlichen Wohlbefindens wichtig, die Perspektive der Kinder mit einzubeziehen, denn „Wohlbefinden“ ergibt sich aus beobachtbaren Fakten und individuellen Gefühlen gleichermaßen (vgl. Statham/Chase 2010).

Einen entscheidenden methodischen Beitrag zum Forschen im frühkindlichen Betreuungsbereich lieferten die britische Pädagogin Alison Clark und der britische Pädagoge Peter Moss, in dem sie einen neuen Zugang zur kindlichen Perspektive entwickelten, der sich heute erfolgreich in der Wissenschaftslandschaft etabliert hat. Der *mosaic approach* wurde Ende des 20. Jahrhunderts speziell zur Evaluation von Betreuungssettings entwickelt

und richtet seinen Fokus auf die zuvor erwähnte Methodentriangulation. Die Perspektive der Kinder soll durch ein teilnehmendes, übertragbares, multimethodisches und reflexives Vorgehen offen gelegt werden. Dabei sind sowohl traditionelle Instrumente (Beobachtungen, Interviews) als auch innovative Werkzeuge (Fotodokumentationen, Führungen, Kartographieren und Rollenspiele) für die Erhebung von Bedeutung. Die Beobachtungen dienen dazu, „Schnappschüsse“ aus dem Kindergartenalltag festzuhalten und als Anknüpfungspunkt für die Interviews zu verwenden³. In den Interviews kann dann beispielsweise über das Beobachtete gesprochen werden und die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Sicht darauf zu erläutern. Mittels Fotodokumentation soll identifiziert werden, was den Kindern von Bedeutung ist. Hierzu wird den Kindern eine Kamera ausgehändigt, mit der sie fotografieren dürfen. Auch die Führungen durch die Betreuungseinrichtungen und die Gestaltung einer visuellen Mappe liegen in Kinderhand (Clark/Moss 2011). In der Analyse sollen schließlich die unterschiedlichen Ergebnisse zu einem „Mosaik“ zusammengesetzt werden, um die Perspektive der Kinder – individuell und im Kollektiv – vollständig darzustellen. Durch die Erfassung der kindlichen Perspektive auf ihr Betreuungssetting können wiederum Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche Faktoren für das Wohlbefinden der Kinder in diesem Umfeld entscheidend sind. Unabhängig von seinem multimethodischen Ansatz ist der *mosaic approach* „less about particular methods than a way of conceptualizing ‘listening’ and the relationships and processes involved“ (Clark/Moss 2001: 8).

An diesen Gedanken knüpft die deutsche Studie “‘Es gibt kein schlechtes Wetter, sondern nur die falsche Kleidung!’ Eine kulturwissenschaftliche Untersuchung zur kindlichen Lebenswelt im Waldkindergarten“ (Schäfer, 2012) an. Basierend auf dem *mosaic approach* wurden im Rahmen einer neunmonatigen Feldphase die vorgeschlagenen Methoden angewandt und ergänzt. Ein Beispiel hierfür ist die gemeinsame Bildgestaltung der Kinder. Über die Aushandlungsprozesse der Kinder, was alles zu ihrem Waldkindergarten gehört, sowie das Bild selbst, wurden Erkenntnisse zur Erschließung der kindlichen Perspektive gewonnen. Ebenfalls eingesetzt wurden Vignetten⁴, die neben Interviews, Beobachtungen, Fotodokumentationen etc. Aufschluss darüber gaben, wie Kinder ihren Alltag wahrnehmen und bewerten. Die Studie hat mittels dieses multimethodischen Vorgehens die kindliche Perspektive auf

3 Die Beobachtung von besonders jungen Kindern ist von hoher Bedeutung, da man aufgrund der Verbalisierungsfähigkeiten in dieser Altersstufe keine Interviews führen kann. Stattdessen sollten die Beobachtungen deutlich umfassender sein und die Körpersprache fokussieren.

4 Bei Vignetten handelt es sich „um ein Erhebungsinstrument, das mithilfe alltagsnaher Geschichtenanfänge oder skizzenartiger Abbildungen die befragten Personen zu situativen Einschätzungen bzw. Handlungsentwürfen animiert. Ziel ist es, über Identifikations- und Projektionsprozesse mit den Protagonisten der Geschichten und Skizzen eine soziale Wirklichkeit zu schaffen, in der die situative Realitätserzeugung der Befragten rekonstruiert werden können“ (Bamler/Werner/Wustmann 2010, 115).

die Betreuungsform „Waldkindergarten“ umfangreich erschlossen. Jeder „Mosaikstein“ deckte sowohl bekannte als auch neue Aspekte auf. Die sich hierbei wiederholenden Elemente ließen Rückschlüsse auf konstante Empfindung der Kinder zu und Aspekte, die das Wohlbefinden fördern oder gefährden, wurden identifiziert. Die einzelnen Bausteine zusammengefügt verliehen schließlich dem „Mosaik“ zur kindlichen Perspektive seine Vollständigkeit (Schäfer, 2012).

Es lässt sich festhalten, dass trotz der beispielhaften Analysen zur kindlichen Perspektive und vielversprechender Ansätze wie dem *mosaic approach* weiterhin hoher Bedarf an Forschungen besteht, die neben den Erwachsenenbedürfnissen und entwicklungsrelevanten Fragestellungen auch die Stimme der Kinder im Hier und Jetzt berücksichtigen. Bis heute wird dieser nicht zu Genüge Rechnung getragen (vgl. Centre for Excellence in Child and Family Welfare 2011). Demzufolge gilt es an die genannten Beispiele anzuknüpfen. Die Herausforderungen beim Forschen mit und über Kinder sollten keine Argumente sein, die kindliche Perspektive zu übergehen. Vielmehr sollte hierin eine Chance gesehen werden, neue Wege zu entwickeln und Denkanstöße zu geben, wie bestehende Probleme überwunden werden können. Es liegt somit an der Wissenschaft, sich der kindlichen Perspektive sinnvoll zu nähern, die Kinder mit ihrer eigenen Ausdrucksweise verstehen zu lernen und ihnen eine Stimme zu verleihen. Wie wertvoll es ist, Kinder zu Wort kommen zu lassen, fassen Kragh-Müller/Isabell wie folgt zusammen:

Through listening to the children's perspectives the teacher will learn about the different interests and motivation of each child — knowledge that is vital, both for children's well-being in child care and for effective curriculum planning, especially since motivation and engagement are important aspects of learning. Likewise — when children experience influence they learn about democracy through participation (Kragh-Müller/Isabell 2011: 27).

5 Kindliches Wohlbefinden in flexiblen Betreuungsarrangements – Voraussetzungen, Herausforderungen und Chancen

Im Folgenden sollen die bisher getrennt betrachteten Forschungsstränge zu flexibler Betreuung und zu kindlichem Wohlbefinden zusammengeführt werden. Um die Frage zu beantworten, wie flexible Betreuung konkret auf das kindliche Wohlbefinden wirkt, soll die Perspektive der Kinder selbst in den Fokus gerückt werden. Dazu muss zunächst verstanden werden, welche Komponenten aus Kindersicht für deren Wohlbefinden in außerfamilialen Betreuungssettings ausschlaggebend sind. Hierzu werden die Ergebnisse von Studien dargestellt, die Kinder zum Betreuungsalltag befragt haben. Anschließend werden die identifizierten Einflussgrößen kindlichen Wohlbefindens im Kontext flexibler Betreuung betrachtet und es wird diskutiert, inwiefern entsprechende Betreuungssettings diesen Ansprüchen gerecht werden (können). Zuletzt erfolgt eine Einbettung der daraus resultierenden Erkenntnisse in die allgemein geführte Fachdebatte.

5.1 Frühkindliche Betreuung aus kindlicher Perspektive

Nur wenige Forschungen setzen sich konkret mit der kindlichen Perspektive im Rahmen von Betreuungssettings auseinander. Neben Projekten und Forschungen, die sich damit beschäftigt haben, wie die kindlichen Perspektive auf Betreuungssettings erhoben und deren Wohlbefinden gemessen werden kann (z.B. die Dissertation „Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?“, vgl. Roux 2002, der *mosaic approach*, vgl. Clark/Moss 2011, oder „Working on Well-Being in Child Day Care Centres“, vgl. Netherlands Youth Institut 2011) gibt es auch Beiträge, die in ihren Erhebungen konkrete Einflussgrößen auf das Wohlbefinden von Kindern identifiziert haben.

Im Rahmen eines Pilotprojekts der australischen „ACCESS Study of Child and Family Services“ wurden beispielsweise in zwei Kinderbetreuungszentren, zwei Kindergärten, einer Spielgruppe und einer Grundschule Kinder im Alter von drei bis acht Jahren zu ihren Erfahrungen in außerfamilialen Betreuungssettings befragt. Ziel war es zu erfahren, inwiefern die Bedürfnisse von Kindern und Eltern ausreichend befriedigt werden. Die pädagogischen Fachkräfte analysierten anhand informeller Gespräche die Einschätzungen der Kinder zu den jeweiligen Betreuungseinrichtungen. Generell führten die Kinder ihren Besuch in Betreuungseinrichtungen darauf zurück, dass ihre Eltern erwerbstätig sind. Einig waren sie sich auch hinsichtlich der positivsten und negativsten Komponenten im Kindergarten. Spielen mit *peers* stellte sich dabei als zentraler Faktor im all-

täglichen Leben der Kinder heraus, welcher über das Wohlbefinden der Kinder entscheidet. Als besonders negativ wurde Fehlverhalten anderer Kinder genannt (Farrell et al. 2002).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die internationale Vergleichsstudie von Kragh-Müller/Isabell aus dem Jahr 2011. Die in Dänemark und den USA durchgeführte Studie hatte zum Ziel, die kindliche Perspektive auf frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote zu erfassen. Zur Erhebung wurden Einzelinterviews und von den Kindern angefertigte Zeichnungen verwendet. Auch hier betonen die Kinder aus beiden Ländern, dass eine gute Qualität zu einem hohen Maß vom Spiel mit *peers* und positiven Beziehungen zu diesen bestimmt wird. Das Mitbestimmungsrecht bzw. die Gestaltungsfreiheit im Betreuungssetting nimmt ebenfalls eine ausschlaggebende Rolle ein. Negativ bewertet wurde, das Gefühl ein Außenseiter zu sein oder keine Freundinnen und Freunde zu haben (Kragh-Müller/Isabell 2011).

Im Jahr 2012 ermittelten die finnischen Forscherinnen Puroila, Estola und Syriälä in ihrer Studie „Having, Loving, and Being: Children's Narrated Well-Being in Finnish Day Care Centres“ (Puroila/Estola/Syriälä 2012), angelehnt an Allardts *Having-Loving-Being*-Konzept, kindliches Wohlbefinden in Kindertagesstätten. Das Untersuchungsmaterial wurde durch Beobachtungen in drei Kindergartengruppen und narrative Berichte der Kinder erhoben. Anders als bei den zuvor beschriebenen Studien wurde hier nicht das Verständnis von Wohlbefinden aus der Kinderperspektive generiert, sondern das Wohlbefinden der Kinder anhand der Komponenten *having*, *loving*, *being* analysiert. So geht aus *having* (materielles Umfeld) hervor, wie sich Kinder materielle Gegenstände nutzbar machen (z.B. um andere Kinder zum Spielen zu animieren) und welche Bedeutung ein anregendes Umfeld für ihr Wohlbefinden hat.

Mittels der Kategorie *loving* (Beziehungsqualität) stellt die Forschergruppe heraus, dass Kinder die Betreuungspersonen in ihrem Umfeld kennen sollten. Auch ist es wichtig, dass die Betreuungspersonen intensiv mit den Kindern interagierten (z.B. Kinder auf den Schoß nehmen oder sich Spielen der Kinder anschließen). Komponenten wie Zuwendung, körperliche Nähe, Responsivität und Aufmerksamkeit der Betreuungspersonen fördern eine feste Bindung und frühe Beziehungsbildung und spielen somit der Autorengruppe folgend bei der Sicherstellung eines positiven kindlichen Wohlbefindens eine große Rolle. Neben der Erzieher-Kind-Beziehung heben Puroila/Estola/Syriälä, wie die anderen Studien auch, den hohen Wert von *peer*-Beziehungen hervor. Reziproke Freundschaften sowie die Exklusion oder Ablehnung anderer Kinder stellen einen der wirkmächtigsten Faktoren für kindliches Wohlbefinden dar.

In Bezug auf *being*, das Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung, wurden für frühkindliche Betreuungseinrichtungen diverse Dilemmata festgestellt. Während die Kinder an vielen Stellen als individuelle Persönlichkeiten anerkannt wurden (z.B. spezielle Nahrung, Dauer des Mittagsschlafes), konnte häufig auch beobachtet werden, dass die Kinder durch die Gruppe, institutionelle Rahmenbedingungen, tägliche Strukturen, feste Zeitpläne oder die Bezugsperson in ihrer Mitbestimmung und Gestaltungsfreiheit

eingeschränkt werden. Werden die Kinder jedoch nicht als Subjekte wahrgenommen, sieht die Autorengruppe das Wohlbefinden in Gefahr (Puroila/Estola/Syriälä 2012).

Die Studie von Schäfer aus dem Jahr 2012 kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Mitbestimmung und Gestaltungsfreiheit für das kindliche Wohlbefinden eine zentrale Rolle einnimmt. So wurde aus Kindersicht besonders positiv bewertet, dass man im Waldkindergarten bei der täglichen Wahl des Aufenthaltsorts Mitspracherecht hat. Auch die optische „Grenzenlosigkeit“ des Waldes schafft für die Kinder das Gefühl von Freiheit und Autonomie⁵. Dadurch nehmen sie vorwiegend die sich durch den Raum anbietenden Möglichkeiten, weniger dessen Grenzen, wahr. Im Gegensatz dazu stellte sich heraus, dass die Kinder nur geringfügig Einfluss auf das pädagogische Angebot haben. Die Kinder konnten für sich kaum eine eigene Sinnhaftigkeit für die zeitliche Einteilung des Tagesablaufes herstellen. Es wurde deutlich, dass sie sich geringere Zeitvorgaben und ein höheres Maß an Gestaltungsfreiheit wünschen. Als bedeutsamste Komponente für ihren Alltag im Waldkindergarten benannten die Kinder nahezu einheitlich ihre *peers*. Die Anwesenheit von Freundinnen und Freunden sowie negative Erfahrungen mit anderen Kindern erwiesen sich als maßgeblich für das Wohlbefinden der Kinder. Darüber hinaus stellt Schäfer fest, dass nicht nur die Kinder füreinander eine große Rolle spielen, sondern sich auch die aus den interaktionellen Beziehungen ergebenden Einflüsse in der individuellen Bewertung des Waldkindergartens niedergeschlagen haben (Schäfer 2012).

Das Forschungsprojekt „Families 24/7 – Children’s Socio-Emotional Wellbeing and Daily Family Life in a 24-h Economy“ wird derzeit in Finnland durchgeführt. Im Rahmen dessen gehen Forscherinnen und Forscher aus Finnland, den Niederlanden und England u.a. der Frage nach, wie es um das Wohlbefinden von Kindern in flexiblen Betreuungssettings bestellt ist. Um dies zu beantworten, wurden nicht nur Eltern und Betreuungspersonen, sondern auch Kinder befragt und beobachtet. Da das Forschungsprojekt noch nicht abgeschlossen ist, liegen derzeit keine aufgearbeiteten Erkenntnisse vor.

Die hier vorgestellten Studien bestätigen die bereits aus den verschiedenen Wohlbefinden-Ansätzen gewonnenen Hinweise. Auch lassen sich aus ihnen insbesondere nachstehende Faktoren für ein positives Wohlbefinden in frühkindlichen Betreuungssettings aus Kinderperspektive ableiten: responsive und vertraute Erzieherinnen und Erzieher, positive *peer*-Kontakte und Gestaltungsfreiheit/Mitbestimmung.

5 Im Waldkindergarten sind Grenzen anders als in Regelkindergärten wie z.B. durch einen Zaun nicht direkt sichtbar. Dennoch gibt es Grenzen, welche den Kindern auch bewusst sind. Die Kinder dürfen sich nicht weiter entfernen, als dass sie die Gruppe hören und sehen können.

5.2 Responsive und vertraute Erzieherinnen und Erzieher, positive peer-Kontakte und Möglichkeiten zur Mitgestaltung als zentrale Voraussetzungen für kindliches Wohlbefinden

Responsive und vertraute Erzieherinnen und Erzieher sind für die Kinder in außerfamilialen Betreuungssettings eine wichtige Basis für Sicherheit, Selbstvertrauen und Wohlbefinden (vgl. Wertfein et al. 2009; Puroila/Estola/Syriälä 2012; Ahnert/Eckstein-Madry/Supper 2013). Um eine gute Erzieher-Kind-Beziehung zu garantieren, bedarf es „Zeit, Geduld, Flexibilität und Hingabe der Fachkräfte“ (Recchia 2012: 154). Ist eine gute Beziehung hergestellt, zeichnet sich diese besonders durch eine funktionierende Kommunikation zwischen Kind und Fachkraft aus. Der Beziehungsaufbau zwischen Kind und Fachkraft kann in flexiblen Betreuungssettings vor besonderen Herausforderungen stehen (vgl. Haug-Schnabel et al. 2008). So kann sich der Beziehungsaufbau durch die oftmals unterschiedlichen Anwesenheitszeiten der Kinder und davon abweichenden Arbeitszeiten der Erzieherinnen und Erzieher als schwierig erweisen. Besonders im Fall einer unregelmäßigen und kurzzeitigen Inanspruchnahme des Betreuungsangebots stellt der Beziehungsaufbau für beide Seiten eine Herausforderung dar. Aus diesem Grund arbeiten flexible Betreuungseinrichtungen häufig mit Bezugspersonen (vgl. Klinkhammer 2005; Dräger/Ide 2005; Stöbe-Blossey 2010). Jedes Kind hat demnach eine Bezugsperson, die oder der als Hauptansprechpartner/in für Kind und Familie fungiert und das Kind besonders in der Eingewöhnungszeit begleitet. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass das Kind auf eine vertraute Betreuungsperson zurückgreifen kann, was auch aus Kindersicht bedeutsam für das Wohlbefinden ist (vgl. Puroila/Estola/Syriälä 2012). Gleichzeitig soll sich das Kind aber auch mit dem restlichen Personal vertraut machen, um Erzieherwechsel zu erleichtern (Haug-Schnabel et al. 2008: 13f.). Auch wird von fachwissenschaftlicher Seite geraten, besonders in flexiblen Betreuungssettings auf qualifiziertes Personal zu achten (Meysen/Beckmann 2013a). Die Fachkräfte sollten in der Lage sein, den Kindern – trotz flexibler Strukturen – ein stabiles Umfeld zu bieten und Unsicherheiten mit einem hohen Maß an Sensibilität entgegen zu treten.

Dass Flexibilität und Kontinuität einander nicht widersprechen müssen, haben De Schipper et al. im Rahmen ihrer Forschung nachgewiesen. Sie konnten sogar eine besonders hohe Kontinuität in der Beziehung zwischen Kind und Erzieherin/Erzieher in flexiblen Betreuungseinrichtungen feststellen. In ihrem Sample kannten die Kinder ihre Bezugserzieherin/-erzieher einen längeren Zeitraum als Kinder in regulären Kindertageseinrichtungen (De Schipper et al. 2003). Auch spielt bei der Erzieher-Kind-Beziehung das Alter und die Persönlichkeit der Kinder eine Rolle. Benötigen besonders kleine Kinder ein hohes Maß an Kontaktstabilität zu den Erzieherinnen und Erziehern (vgl. Haug-Schnabel et al. 2008), haben ältere und/oder eigenständigere Kinder nach Klinkhammer tendenziell keine

Probleme mit dem Erzieherwechsel in flexiblen Betreuungseinrichtungen bzw. können diesem sogar Positives abgewinnen. Der Wechsel bietet demzufolge auch Chancen für Kinder, sich von einer Erzieherperson zu distanzieren oder ein abwechslungsreicheres Angebot wahrzunehmen (vgl. Klinkhammer 2005).

Die Erzieher-Kind-Beziehung steht in direktem Bezug zur Beziehung der Kinder untereinander, denn eine gute Bindung zu den Erzieherinnen und Erziehern fördert die Entwicklung von Sozialverhalten (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper 2013). In flexiblen Betreuungseinrichtungen ist durch die unregelmäßige und/oder zeitlich unterschiedliche Anwesenheit der Kinder nur begrenzt eine stabile und kontinuierliche Gruppenformation umsetzbar. Dies behindert den Aufbau von festen, vertrauten *peer*-Kontakten, für den Kontinuität eine Voraussetzung ist (vgl. de Groot Kim 2010), und gefährdet somit das kindliche Wohlbefinden (vgl. BÄGLA 2014). Ebenso wird dadurch der Umgang mit *peer*-Konflikten erschwert, wobei die positive Lösung solcher Konflikte für die Langzeitentwicklung der Kinder immens wichtig ist (Haug-Schnabel et al. 2008: 14). Wie damit umgegangen wird, divergiert von Einrichtung zu Einrichtung und ist ebenfalls von der jeweiligen Form des flexiblen Angebots abhängig. Welche Gruppeneinteilung in flexiblen Betreuungseinrichtungen die Herstellung positiver *peer*-Kontakte am besten fördert, ist fachwissenschaftlich umstritten. Die Diskussion bewegt sich zwischen altershomogenen und altersgemischten Gruppen, zwischen offenen und geschlossenen Konzepten der Gruppenarbeit (vgl. Stöbe-Blossey 2010)⁶. Grundsätzlich darf die Anpassungsfähigkeit der Kinder jedoch nicht unterschätzt werden. Zur Eingewöhnung können, wie bei der Erzieher-Kind-Beziehung, Patenschaften von älteren Kindern für Neuankömmlinge übernommen werden (vgl. BÄGLA 2014). Konnten dadurch *peer*-Kontakte aufgebaut werden, lernen sich die Kinder zunehmend an veränderte Gruppenkonstellationen anzupassen. Die Kinder suchen Beschäftigungsalternativen oder andere Spielpartnerinnen/-partner, sollten ihre wichtigsten *peers* einmal nicht da sein. Voraussetzung dafür ist die Unterstützung und Begleitung seitens der Erzieherinnen und Erzieher (Klinkhammer 2005).

Bei der Abwägung von Chancen und Risiken flexibler Betreuung sind zudem auch die Alternativen zu erwägen, die real zur Verfügung stehen. So ist anzunehmen, dass Familien gezwungen sind, auf verschiedene Betreuungsarrangements gleichzeitig zurückzugreifen, wenn kein flexibles Angebot vorhanden ist (Betreuungsketten oder Betreuungsmix). Dies führt dazu, dass sich die Kinder mit ständig neuen Settings konfrontiert sehen und ihnen kein stabiles Umfeld gesichert wird, sondern von den Kindern Flexibilität erwartet wird. Ein Großteil der Kinder reagiert mit Unsicherheit und das für sie wichtige Bilden von Freundschaften wird blockiert (vgl. Claessens/Chen 2013; Pilarz/Hill 2014). Die Nutzung verschiedener Betreuungsarrangements bedeutet somit erhebliche Diskontinuität für die

6 Wie Gruppenstrukturen in flexibler Betreuung gestaltet werden können, wird im folgenden Kapitel anhand zweier Praxisbeispiele skizziert.

Kinder und wirkt sich negativ auf deren Wohlbefinden aus (vgl. De Schipper et al. 2003; Anme/Segal 2003). Deckt hingegen, wie bei einem flexiblen Betreuungskonzept potentiell gegeben, eine Einrichtung allein den gesamten elterlichen Bedarf an Betreuung über eine längere Phase der Kindheit ab, können die Kinder dort konstant verweilen, ohne einem ständigen (täglichen und/oder jährlichen) Wechsel ausgesetzt zu sein. Die Gruppenstrukturen sind so über einen langen Zeitraum gleichbleibend. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, langfristige Beziehungen aufzubauen und positive *peer*-Kontakte zu festigen.

Neben den sozialen Kontakten wirken sich auch die Tagesstruktur und das Kindergartenumfeld auf das Wohlbefinden der Kinder aus. Für Kinder, die Kitas zu wechselnden Zeiten besuchen und mit unterschiedlichen Gruppenkonstellationen konfrontiert sind, bedarf es vertrauter Räume und eines wiederkehrenden Tagesablaufs mit festen Ritualen (vgl. BÄGLA 2014), die „hohen Wiedererkennungswert bieten und Gruppengefühl und Zusammengehörigkeitsgefühl verstärken“ (Haug-Schnabel et al. 2008: 18). Aus Sicht der Kinder werden Rituale wie der Morgenkreis als wichtige Konstante im Kindergartenalltag beschrieben. Sie dienen als wesentliche Orientierungspunkte für die Kinder, da sie in der Regel Übergänge markieren oder bestimmte Sequenzen und Abläufe kennzeichnen. Die Kinder können so einordnen, was sie erwartet, sich innerhalb der Konstante „Ritual“ auf Veränderungen einstellen und diese entsprechend handhaben (vgl. Klinkhammer 2005). Vorhersehbare Abläufe bieten den Kindern Sicherheit und erweitern ihre Autonomiespielräume. Gleichzeitig ist jedoch von immenser Bedeutung, den Kindern genügend Gestaltungsfreiheit und Mitbestimmung zuzugestehen. Wie aus der Untersuchung von Puroila et al. 2012 hervorgeht, können sich zu starre Strukturen und Abläufe auch negativ auf das Wohlbefinden auswirken (Puroila/Estola/Syriälä 2012). Kinder sollen von den Erzieherinnen und Erziehern als kompetente und gleichwertige Entscheidungsträger wahrgenommen und als solche behandelt werden (Sheridan/Pramling Samuelsson 2001: 189). In flexiblen Betreuungssettings bedeutet dies einerseits, Kontinuität und Stabilität durch z.B. Rituale und eine vertraute Umgebung innerhalb flexibler Strukturen zu schaffen. Andererseits soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, eigenen Bedürfnissen und Wünschen im Rahmen der vorgegebenen Strukturen flexibel nachzugehen. Der Einbezug der Kinder als Mitgestalter spielt auch für das pädagogische Angebot eine Rolle, welches einen großen Teil des Kindergartenalltags ausmacht. Das pädagogische Angebot wird in flexiblen Betreuungseinrichtungen unabhängig von der jeweiligen Gruppenstruktur oft insofern erweitert, als dass Kinder kontinuierlich an Programmen, Kursen oder Projekten partizipieren können, um somit nicht durch eine unregelmäßige, flexible Anwesenheit ausgeschlossen zu werden. Dazu gehören „Wiederholungen, Aufbau- und Vertiefungsangebote, aber auch Vormittagsangebote und Nachmittagsangebote“ (BÄGLA 2014). Die sich daraus ergebende Vielfalt trägt schließlich dazu bei, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder umfangreicher aufgefangen werden und gleichzeitig ein soziales Miteinander gefördert wird (vgl. Krappman 2001). Hier besteht folglich

eine Chance, aus flexiblen Betreuungsformen Vorteile für die Kinder und deren Wohlbefinden zu ziehen.

5.3 Kontextuelle und individuelle Einflussfaktoren auf kindliches Wohlbefinden

Das Wohlbefinden der Kinder in flexible Betreuungseinrichtungen kann in seiner Komplexität letztlich nur dann verstanden werden, wenn auch kontextuelle und individuelle Einflussgrößen berücksichtigt werden (vgl. Diener 1984).

Als zentralem Kontextfaktor kommt der Qualität der Betreuung für das kindliche Wohlbefinden eine hervorgehobene Bedeutung zu. In der fachwissenschaftlichen Debatte gab es bis vor nicht allzu langer Zeit die Tendenz, flexible Betreuung in einem Spannungsverhältnis zu pädagogischer Qualität zu sehen (vgl. Stöbe-Blossey 2010) (z.B. aufgrund unregelmäßiger Teilnahme der Kinder an pädagogischen Angeboten oder eines nur eingeschränkten Erzieher-Kind-Kontakts, der eine ganzheitliche Einschätzung der Kinder erschwert). Mittlerweile finden sich aber auch Stimmen, die Flexibilität als Zeichen von Qualität in der frühkindlichen Betreuung sehen. So wandelte sich in den 1990er Jahre das Verständnis von Flexibilität in norwegischen Kindergärten von einem politischen Instrument hin zu einem Indikator für eine besonders gute Praxis. Die Flexibilität einer Einrichtung wird hierbei nicht aus der Institutionslogik, sondern aus Kinderperspektive verstanden. Einrichtungen von guter Qualität reagieren trotz fester Strukturen und wiederkehrenden Abläufen mit einem hohen Maß an Flexibilität auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder (vgl. Rantalaiho 2011).

Auch De Schipper et al. haben positive Effekte von flexibler Betreuung auf Qualität feststellen können. In Einrichtungen mit überdurchschnittlich instabilen Tagesabläufen zeigten die Fachkräfte eine höhere Sensitivität und Responsivität den Kindern gegenüber. Einerseits sahen sie dies darin begründet, dass die Fachkräfte die Instabilität dadurch kompensieren wollten. Andererseits hielten sie es für möglich, dass sich die Fachkräfte in instabilen, flexiblen Betreuungssettings untereinander nicht so gut kannten und sich daher stärker auf die Kinder fokussierten (De Schipper et al. 2003).

Unabhängig von den sehr differenten Zuschreibungen, in welchem Verhältnis Flexibilität und Qualität zueinander stehen, ist ein Konsens darin zu verzeichnen, dass die Qualität einer Einrichtung maßgeblich Einfluss darauf hat, ob sich das kindliche Wohlbefinden erhöht oder ob es sinkt (vgl. Anme/Segal 2004; OECD 2009; Wertfein/Spies-Kofler/Becker-Stoll 2009). Dies trifft auch auf flexible Betreuungseinrichtungen zu. Verschiedentlich findet sich die Empfehlung, dass eine Einrichtung umso höhere Qualität gewährleisten muss, je flexibler die Betreuung ist, die sie anbietet (vgl. Meysen-Beckmann 2013a).

Zu weiteren Einflussfaktoren zählen die Basiskompetenzen der Kinder – die grundlegenden Fertigkeiten und Persönlichkeitscharakteristika, die für eine positive soziale Interaktion und gute Anpassungsfähigkeit ausschlagge-

bend sind (STMAS/IFP 2012). Flexible Betreuung wirkt sich folglich je nach Kind unterschiedlich auf das Wohlbefinden aus. Kinder, die sehr sensibel oder temperamentvoll sind, haben in der Regel größere Schwierigkeiten, sich in einem flexiblen Betreuungssetting zurechtzufinden. Geringe Anpassungsfähigkeit, fehlende soziale Kompetenz und schließlich ein negatives Wohlbefinden treten bei jenen Kinder weitaus häufiger auf als bei Kindern mit einem stabilen und gefestigten Charakter (De Schipper et al. 2003).

Die jeweilige familiale Situation, aus welcher die Kinder kommen, spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle für das Wohlbefinden der Kinder in flexiblen Betreuungsarrangements (vgl. Amne/Sengal 2004). Eine von der Psychologin Strazdins et al. durchgeführte Studie im Jahr 2006 zeigt beispielsweise, dass eine Korrelation zwischen einem negativen Wohlbefinden der Kinder und flexibler Betreuung nicht auf einen kausalen Zusammenhang schließen lässt. So wiesen zwar mehr Kinder, welche flexibel betreut wurden, ein negatives Wohlbefinden auf als Kinder in regulären Einrichtungen. Doch waren diese Kinder ebenso von schwierigeren Familiensituationen betroffen. Der Bedarf an flexibler Betreuung resultierte in diesen Familien oft aus einer nur geringfügig bezahlten Schichtarbeit der Eltern (vgl. Strazdins et al. 2006). Sowohl die atypischen Arbeitszeiten der Eltern als auch die oftmals schlechte ökonomische Situation der Familie begünstigen bei Kindern die Wahrscheinlichkeit von Adipositas, Entwicklungsstörungen oder Problemverhalten (Li et al. 2013). In diesem Kontext zeigt sich, dass kaum von eindeutigen Zusammenhängen zwischen kindlichem Wohlbefinden und flexibler Betreuung die Rede sein kann. Gleichzeitig darf nun nicht der fälschliche Rückschluss gezogen werden, dass sich atypische Arbeitszeiten in jedem Fall negativ auf das Familienleben und das kindliche Wohlbefinden auswirken. Sind die Arbeitszeiten von elterlicher Seite aus beeinflussbar bzw. sogar frei wählbar, erweist sich die Arbeitsmarktflexibilität oftmals als sehr positiver Aspekt, da das Familienleben und die Erwerbstätigkeit individuell aufeinander abstimmbare werden (vgl. Janta 2014). Dennoch ist die beschriebene Freiheit vorwiegend in gutbezahlten Berufsfeldern zu finden, während besonders geringverdienenden Schichtarbeitern kaum ein Mitspracherecht hinsichtlich ihrer Arbeitszeitgestaltung eingeräumt wird (Keck et al. 2013). Eine solche Situation erhöht den Druck auf junge Eltern immens und ein geregelter Familienleben wird erheblich erschwert. Nicht selten kommt es in Folge dessen zu Konflikten, Stress und einem niedrigen Wohlbefinden der Eltern (vgl. Strazdins et al. 2004). Unter dem belasteten häuslichen Umfeld und der angespannten Gefühlslage der Eltern leiden die Kinder und ihr Wohlbefinden wird geschwächt. Dass das elterliche Wohlbefinden und die Eltern-Kind-Beziehung ein verlässlicher Indikator für das kindliche Wohlbefinden sind, konnte in verschiedenen Untersuchungen wiederholt festgestellt werden (vgl. u.a. De Schipper et al. 2003; Strazdins et al. 2004; Nave-Herz 2012; BMFSFJ 2013).

5.4 Flexible Betreuung – welche Kriterien muss sie erfüllen?

Neben der Auseinandersetzung mit den Effekten flexibler Betreuung haben sich einige Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler darum bemüht, Ansatzpunkte zu finden, um flexible Betreuung mit Blick auf das kindliche Wohlbefinden zu stärken und einen Orientierungsrahmen zur erfolgreichen Umsetzung zu entwickeln. Zur Vorbereitung wird zu einer konkreten Bedarfsanalyse geraten, um die Betreuungsstruktur optimal zu entwickeln. Im Anschluss sollte ein fundiertes Flexibilitätskonzept erstellt und in Anwendung erprobt werden (Landesfrauenrat MV e.V. 2008). Im Konzept sollte nach Ansicht verschiedener deutscher Experteninnen und Experten festgeschrieben sein, welche Mindest- und Maximalbuchungszeiten bestehen, welche Kernzeiten für pädagogisch geleitete Projekte festgeschrieben werden und wie die Gruppenstruktur gestaltet werden soll. Zu Beginn jeder Neuaufnahme wird angeraten, eine intensive Buchungsberatung mit den Eltern durchzuführen. Dabei steht besonders eine kindgerechte Planung im Vordergrund (Meysen/Beckmann 2013b). Empfohlen wird auch, fortwährend über die Nachhaltigkeit des Angebots zu reflektieren und mittels Dokumentation und außerinstitutionellen Experten (z.B. Coaching, Supervision) die Qualität des Angebots dauerhaft zu sichern (Klinkhammer 2008; Landesfrauenrat MV e.V. 2008). Die Grenze von flexibler Betreuung wird allgemein dort gefasst, wo die Betreuungsumstände nicht mehr mit dem Kindeswohl vereinbar sind (Stöbe-Blossey 2010; Meysen/Beckmann 2013a). Die in den vorhergehenden Kapiteln 5.1 bis 5.3 identifizierten Einflussgrößen kindlichen Wohlbefindens können dabei helfen, diese Grenze näher zu bestimmen. Aus Kindessicht sind in flexiblen Betreuungseinrichtungen positive *peer*-Kontakte sowie responsive und vertraute Erzieherinnen und Erzieher unerlässlich. Auch muss um die flexible Struktur ein festes Gerüst an Ritualen gebaut werden, in welchem die Kinder als kompetente Mitgestalter wahr- und ernstgenommen werden. Das pädagogische Angebot darf nicht auf einen Zeitraum festgelegt sein, sondern muss jedes Kind erreichen. Kann eine Einrichtung mit flexibilisiertem Betreuungsangebot den genannten Kriterien nicht Rechnung tragen, darf sie nicht nur aufgrund des elterlichen Bedarfs gefördert werden. Gleiches gilt, wenn zwar die Einrichtung diese Kriterien erfüllt, kontextuelle und/oder individuelle Einflussfaktoren aber gegen eine flexible Betreuung sprechen. Hier liegt es an den Eltern und Fachkräften, jeden Einzelfall zu prüfen und zu erkennen, wenn das kindliche Wohlbefinden gefährdet ist.

Nachdem aktuelle Bedenken in der Debatte um eine Extensivierung und Flexibilisierung von frühkindlichen Betreuungseinrichtungen dargestellt und gleichzeitig positive Faktoren hervorgehoben wurden, geht es im folgenden Kapitel um Praxis- und Forschungsbeispiele aus Dänemark. Dabei werden bisher dominierende Kritikpunkte der Debatte um flexible Betreuung im Kontext der konkreten Umsetzung wieder aufgegriffen und diskutiert.

6 Flexible Betreuung in der internationalen Praxis – das Beispiel Dänemarks

Dänemark als Land mit der höchsten Lebenszufriedenheit zeigt sich in vielen Bereichen als Vorbild für westliche Industrienationen (vgl. United Nations Development Programme 2013). Auch hinsichtlich seines Bildungs- und Betreuungssystems wird es oftmals exemplarisch genannt. Im Vergleich zu anderen Ländern zeichnet sich Dänemark hier besonders durch eine herausragende pädagogische Qualität aus (vgl. OECD 2009). Daraus ergab sich im Rahmen der vorliegenden Forschung der Impuls, einen genaueren Blick auf Dänemark zu werfen. Neben einem allgemeinen Überblick zum dänischen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystem werden Beispiele aus der Fachpraxis zu flexibler Betreuung vorgestellt und mit Blick auf die genannten Kritikpunkte analysiert. Zusätzlich wird der wissenschaftliche Umgang Dänemarks zur Erfassung der Kinderperspektive umrissen.

6.1 Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in Dänemark

In Folge eines hohen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften Mitte der 1960er-Jahre stieg die Anzahl der erwerbstätigen Frauen erheblich an. Zur Realisierung einer Vollzeitbeschäftigung und zur Unterstützung einer ausgeglichenen Life-Domain-Balance der Familien wurde im Zuge dessen das frühkindliche Betreuungssystem ausgebaut (vgl. Halling-Illum 2003). Mit Erfolg, denn bis heute erfährt die außerfamiliale Kinderbetreuung in Dänemark großen Zulauf. Von den Ein- bis Dreijährigen besuchen ca. 74% eine Kinderbetreuung, und bei den Kindern zwischen drei und fünf Jahren liegt der Anteil sogar bei 96% (Gulløv 2011). Damit hat Dänemark im europäischen Vergleich eines der meistgenutzten frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssysteme (vgl. European Commission/EACEA/Eurostat 2014). Trotz Schwankungen in der Erwerbsbeteiligung von Müttern besuchten Kinder gleichbleibend häufig Betreuungssettings. Kinderbetreuung ist somit nicht nur im Kontext von sich verändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen zu sehen, sondern auch als fester Bestandteil von Kindheit zu verstehen (vgl. Gulløv 2011). Dies spiegelt sich ebenfalls in den Betreuungszeiten wider.

In Dänemark besuchen Kinder wöchentlich im Schnitt 35 Stunden und mehr die Kindertagesbetreuung (European Commission/EACEA/Eurostat 2014). Bei den Einrichtungen unterscheidet man in der Regel zwischen *vuggestue* – Kinderkrippen für Kinder zwischen sechs Monaten und drei Jahren – und *barnehave* – dem Kindergarten für Drei- bis Sechsjährige. Der Besuch eines außerfamilialen Betreuungssettings ist nicht verpflichtend, ein Krippen- bzw. Kindergartenplatz steht aber jedem Kind ab einem Alter von einem Jahr rechtlich zu. Die Struktur der Einrichtungen wird vergleichbar

mit dem Deutschen Betreuungssystem dezentral von mehreren Ebenen aus festgelegt. Zum einen bestimmt die staatliche Regierung die Richtlinien, welche landesweit verbindlich sind. Zum anderen sind die lokalen Behörden für deren Umsetzung verantwortlich hinsichtlich Komponenten wie Fachkräfte, Finanzregulierung, Ressourcen. Die einzelnen Einrichtungen haben schließlich die Möglichkeit, ein eigenes pädagogisches Konzept innerhalb des vorgegebenen Rahmens zu implementieren (vgl. Gulløv 2011).

Während lange Zeit kleinere Betreuungseinheiten dominiert haben, steigt neuerdings die Zahl von Einrichtungen mit 250 bis 1000 betreuten Kindern (Ruxton 2011). Finanziert wird das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem vorwiegend aus öffentlichen Geldern, was mit dem ursprünglichen Gedanken von Kinderbetreuung in Dänemark einhergeht. Richtete sich früher der Fokus auf das Überwinden sozialer Ungleichheit, hat sich inzwischen ein Wandel hin zu einer vornehmlich bildungsorientierten frühpädagogischen Arbeit vollzogen. Das im Jahr 2007 implementierte Gesetz *Lov om dagtilbud* (Kinderbetreuungsgesetz) setzt neue Ziele für die dänische Kinderbetreuung fest, zu denen die Sicherstellung der Schulfähigkeit von Kindern gehört. Bleibt die soziale Erziehung zwar weiterhin ein wichtiger Baustein im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystem, konzentriert man sich dennoch immer stärker auf bildungsrelevante *outcomes* (vgl. Gulløv 2011). Neben der Hinwendung zu vornehmlich zukunftsorientierten Fragestellungen wurde in jenem Gesetz ebenfalls festgelegt, die Sicht der Kinder auf ihre Betreuung alljährlich zu evaluieren. Die Ergebnisse müssen publik gemacht werden, so dass transparent wird, wie Kinder über außerfamiliale Betreuung denken und fühlen (vgl. Kragh-Müller/Isabell 2011). Das dänische frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem zeigt somit, neben einer langen Tradition sozialer Orientierung, auch Neuerungen und strukturelle Veränderungen. Wie man auf dieser Basis in Dänemark auf einen verstärkten Bedarf an flexibler Betreuung reagiert und dies praktisch umgesetzt wird, soll im Folgenden skizziert werden.

6.2 Flexible Betreuung auf Dänisch – zwei Einrichtungen werden vorgestellt

Flexible Betreuung ist in Dänemark ebenso wie in den meisten anderen Ländern immer noch die Ausnahme. In den größeren Städten gibt es eine begrenzte Anzahl an Einrichtungen, die atypische, extensive Öffnungszeiten anbieten. Einrichtungen mit Rund-um-die-Uhr-Betreuung gibt es nur viermal in Dänemark, eine davon in Kopenhagen (vgl. EGGE 2009). Im Rahmen eines Forschungsaufenthalts wurden im April 2014 zwei Einrichtungen in Kopenhagen besucht und Gespräche mit der Leitung geführt. Eine der Einrichtungen bietet einen 24/7-Stunden Service, die andere betreut Kinder zwischen 05.30 Uhr und 20.00 Uhr.

6.2.1 Vartov Børnehavn

Der Kindergarten Vartov ist im Herzen Kopenhagens gelegen und bietet 22 Krippen- und 40 Kindergartenplätze für die Altersgruppe eins bis sechs Jahre. Seit 1993 hat der Kindergarten permanent geöffnet, das heißt die Kinder werden 24 Stunden an sieben Tagen die Woche betreut. Insgesamt kümmern sich 18 pädagogische Fachkräfte um die Kinder. Die Plätze werden von der Stadt Kopenhagen zugeteilt und richten sich ausschließlich an Familien mit Betreuungsbedarf zu atypischen Zeiten. Die Eltern stehen daher in der Nachweispflicht, dass sie auf das umfangreiche Betreuungsangebot von Vartov angewiesen sind. Die Kinder kommen aus sehr unterschiedlichen sozialen Milieus, so dass nicht von einer homogenen Gruppe in Bezug auf den gesellschaftlichen Hintergrund der Familien gesprochen werden kann.

In Vartov verfolgt man ein offenes Konzept. Die Räume sind nicht nach Gruppen eingeteilt, sondern nach Aktivitäten. So gibt es ein Kletterzimmer, eine Puzzle-Zone, ein Lesezimmer, Schlafräume und viele weitere. Die Kinder dürfen schließlich entscheiden, mit was sie sich beschäftigen möchten. Gleichzeitig sind um diese Flexibilität wiederkehrende Rituale wie der Morgenkreis oder gemeinsame Mahlzeiten strukturiert, so dass die Kinder sowohl mitgestalten als auch Kontinuität und Stabilität in der Alltagsgestaltung erfahren. Damit kommt Vartov den Ansprüchen von Kindern an flexible Betreuungssettings nach. Zusätzlich wird den Eltern zweiwöchentlich ein Plan ausgehändigt, mit einer Übersicht zu allen kommenden Aktivitäten. Das überlässt die Planungsgewalt den Eltern und Kindern, die anhand dieses Bildungs- und Betreuungsangebots den für sich bestmöglichen Wochenablauf erarbeiten können.

In Vartov dürfen die Kinder rund um die Uhr verweilen und zu jeder Zeit gebracht und abgeholt werden. Die Leiterin Fransiska Tvede sieht den Nutzen freigestellter Bring- und Abholzeiten in der Förderung und Stärkung des Familienlebens. Die Kinder sollen so viel Zeit wie möglich mit ihrer Familie verbringen können und sich nicht aufgrund starrer Vorgaben länger als nötig in außerfamilialen Betreuungssettings aufhalten. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit diesem Konzept gibt es in Vartov auch keine maximale Stundenbegrenzung. Nur selten überschreiten Kinder einen Umfang von zehn Stunden am Tag. Wird ein extensiver Betreuungsumfang besonders häufig in Anspruch genommen, suchen die Fachkräfte das Gespräch mit den Eltern.

Da jede Familie den Service auch ohne vorherige Absprache unterschiedlich und in einem unregelmäßigen Rhythmus nutzen kann, ist eine exakte Planung schwer. An manchen Tagen kann es vorkommen, dass zwei Kinder zum Abendessen bleiben, manchmal sind es zehn. Aus diesem Grund konzentrieren sich Leitung und Fachkräfte in Vartov darauf, die Organisation des Alltags so gleichbleibend wie möglich zu gestalten, um so auf dieser Ebene eine unveränderliche Konstante zu bilden und den Kindern Kontinuität und Stabilität zu gewährleisten. Das bedeutet beispielsweise, dass das Personal regelmäßige und wöchentlich gleichbleibende Arbeitszeiten hat, was besonders durch die seit Jahren konstante Personalsituation

in Vartov möglich ist. Es steht jederzeit Personal zur Verfügung. Das gilt auch für die Abend- und Nachtstunden, in denen immer zwei Fachkräfte anwesend sind. Nimmt kein Kind die Betreuung zu diesen Zeiten wahr, nutzen die Fachkräfte die Zeit unter anderem zur Vorbereitung pädagogischer Angebote. Dennoch, so Fransiska Tvede, sind die Kosten für Einrichtungen wie Vartov nicht sehr viel höher als die von regulären Einrichtungen.

Die meisten Angestellten in Vartov sind bereits lange Zeit in der Kopenhagener Einrichtung tätig und bilden so selbst eine feste Konstante. Auch werden jedem Kind zwei Hauptbezugspersonen zugewiesen, so dass die Kinder vertraute Erzieherinnen und Erzieher haben und ihr Wohlbefinden positiv gestärkt wird. Die Bezugspersonen sind ebenfalls für den Austausch mit den Eltern zuständig. Die Kontaktpflege zu den Eltern wird als sehr wichtig erachtet und ein durchgehender Dialog ist fundamental für die Sicherstellung des Wohlbefindens jedes einzelnen Kindes. In Vartov sieht man die Eltern als Experten und Expertinnen ihres Kindes und Kolleginnen und Kollegen in der frühkindlichen Bildungsarbeit an, so dass von einer Zusammenarbeit alle Seiten profitieren. Weiteren Einfluss auf ein positives Wohlbefinden der Kinder hat, Fransiska Tvede zur Folge, das für die Kinder über fünf Jahre gleichbleibende Umfeld. In Vartov halten sich die Kinder konsequent in nur einer außerfamilialen Betreuungseinrichtung auf. Auch lässt sich durch altersgemischte Gruppen ein Wechsel zwischen unterschiedlichen Settings vermeiden. „Dadurch ist es den Kindern möglich, stabile Kontakte aufzubauen und graduell mit der Gruppe zu wachsen“ (Fransiska Tvede).

Die Einrichtung Vartov⁷ bietet bereits seit 20 Jahren flexible Betreuung an und ist damit ein etabliertes Modell flexibler Betreuung. Im Gegensatz dazu ist die im Folgenden beschriebene Einrichtung ein Beispiel, welches erst auf eine kurze Vergangenheit zurückblickt.

6.2.2 Hyltebro Børnehaven

Die Kindertagesstätte Hyltebro liegt nördlich des Zentrums in einer ökonomisch schwächeren Gegend von Kopenhagen und wurde erst vor einem Jahr personell und organisatorisch komplett umstrukturiert. Seitdem besuchen montags bis freitags 24 Krippen- und 40 Kindergartenkinder die Einrichtung, wobei der familiäre Hintergrund der Kinder vorwiegend der Mittelschicht zuzurechnen ist. Für die Platzvergabe ist wie auch in Vartov die Stadt Kopenhagen zuständig. Allerdings sind die Eltern hier nicht verpflichtet, einen Nachweis zu hinterlegen, dass sie auf eine flexible Kinderbetreuung angewiesen sind. Die Kinder sind in vier altershomogene Gruppen unterteilt. Dabei kommen bei den Null- bis Dreijährigen zwölf Kinder auf drei Betreuerinnen und Betreuer und bei den Drei- bis Sechsjährigen kümmern sich drei Betreuungspersonen um 21 Kinder.

7 Zusätzliche Informationen: <http://www.fruehe-chancen.de/themen/kinderbetreuung-international/bildungs-und-betreuungssysteme/bildung-und-betreuung-international/aus-politikpraxis/-kinderbetreuung-rund-um-die-uhr/>

In Hyltebro ist man bemüht, ein pädagogisches Angebot über den ganzen Tag hinweg bereitzustellen, so dass jedes Kind – unabhängig von der Ankunfts-/Abholzeit – an Aktivitäten teilnehmen kann. Die Fachkräfte besprechen zu Tagesbeginn, welche Aktivitäten stattfinden sollen. Dabei wird vorzugsweise in Kleingruppen gearbeitet, so dass eine Erzieherin oder ein Erzieher auf eine Aktivität kommt. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Fachkräfte ihren Fokus auf die Kinder richten und sich nicht durch Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen ablenken lassen.

Während der Randzeiten verändert sich der Erzieher-Kind-Schlüssel dahingehend, dass sich die Zahl der zu betreuenden Kinder im Verhältnis zu den anwesenden Fachkräften minimiert. So kommt häufig in den Abendstunden ein Kind auf zwei Fachkräfte, was von der Leiterin Kirsten Gunvor Løth positiv bewertet wird. Die Kinder erfahren dadurch, trotz außerfamiliärer Betreuung zu atypischen Zeiten, im Gegensatz zum regulären Tagesbetrieb besondere Aufmerksamkeit und die Bindung zu den Erzieherinnen und Erziehern wird gestärkt.

Die Flexibilität der Einrichtung zeichnet sich neben den besonderen Öffnungszeiten ebenfalls durch flexible Bring- und Abholzeiten aus. Es wird den Familien freigestellt, wie sie dieses Angebot nutzen, Kernzeiten sind nicht vorgegeben. So kann es sein, dass eine Familie beispielsweise erst zum Nachmittag das Kind vorbeibringt. Kirsten Gunvor Løth betont, wie auch Fransiska Tvede, dass die Familienzeit für die Kinder oberste Priorität hat. Die flexible Gestaltung des Aufenthaltszeitraums wird begrüßt, wenn dadurch das Familienleben gestärkt werden kann. In der Regel gestaltet sich die Nutzung dieser Flexibilität unterschiedlich. Während einige Familien häufig die atypischen Betreuungszeiten und unterschiedlichen Bring- und Abholzeiten wahrnehmen, reichen anderen die üblichen Öffnungszeiten aus. Die Eltern sind angehalten, montags ihren Betreuungsbedarf für die Woche anzumelden. Nichtsdestotrotz können sie auch spontan von Betreuung zu atypischen Zeiten Gebrauch machen, beispielsweise wenn sie unerwartet länger arbeiten müssen. Eine maximale Stundenbegrenzung gibt es auch in Hyltebro nicht. Ebenso wie in Vartov wird jedoch bei übermäßiger Beanspruchung von extensiver Betreuung das Gespräch mit den Eltern gesucht. So berichtet Kirsten Gunvor Løth von einem Fall, in dem ein Kind 15 Stunden täglich betreut wurde. Das Kind schien oftmals traurig und angeschlagen. Daraufhin wurde den Eltern nahegelegt, die Anzahl der Betreuungsstunden zu reduzieren. Gleichzeitig wurde bei den Eltern nachgefragt, was man im Kindergarten verändern könnte, damit sich das Kind wohler fühlt.

In Hyltebro trägt die äußere Rahmung des Alltags, wie beispielsweise das Frühstück zu festen Zeiten, zur täglichen Stabilität bei. Zusätzlich wird durch einen gleichbleibenden Arbeitsplan die Kontinuität des Umfeldes gewährleistet. Die eine Hälfte der pädagogischen Fachkräfte ist für die Morgenschicht verantwortlich, während die anderen ihren Dienst nachmittags beginnen. Der Wechsel findet jedoch nicht zeitgleich statt. Vielmehr entsteht durch zeitliche Überschneidungen ein Miteinander, so dass sich die Fachkräfte über aktuelle Tagesgeschehnisse in Kenntnis setzen können. Während die morgens bis nachmittags arbeitenden Fachkräfte monatlich

entlohnt werden, erhalten die zu den Abendstunden Beschäftigten einen Lohn nach Stunden.

Das Kindeswohl steht für die Fachkräfte an erster Stelle. In Hyltebro sieht man die Zuwendung, körperliche Nähe, Responsivität und Aufmerksamkeit der Betreuungspersonen als essentiell. Für Kirsten Gunvor Løth kann das kindliche Wohlbefinden sichergestellt werden, indem das Personal im stetigen Kontakt mit den Kindern bleibt und ihnen ein sicheres und liebendes Umfeld bereitstellt. Auch soll versucht werden, die kindliche Perspektive einzunehmen und zwischen der Rolle als Lehrende/r und Lernende/r zu wechseln. Den Kindern wird ein hohes Maß an Mitgestaltung eingeräumt. Zeigt ein Kind dennoch ein Unwohlsein, werden die Eltern konsultiert und es wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht, wie man das kindliche Wohlbefinden verbessern kann.

Zusammengefasst bestehen zwischen beiden Kindertagesstätten zwar strukturelle Unterschiede, doch besonders in ihrer Überzeugung, die Förderung kindlichen Wohlbefindens als wichtigste Komponente ihrer Arbeit zu sehen, zeigen sich deutliche Parallelen. Dazu ist sowohl die Kontinuität des Umfeldes als auch eine funktionierende Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern entscheidend. Ebenso von großer Bedeutung ist für beide Einrichtungen, Kinder ernst zu nehmen und im Alltag miteinzubeziehen. Das Hier und Jetzt der Kinder steht im Vordergrund. Zweitrangig sind bildungsrelevante Zielsetzungen. Dass diese Überzeugung tief in der dänischen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verankert ist, hat sich somit in den Praxisbeispielen bestätigt. Doch auch die regelmäßige Befragung von Kindern zum Betreuungssystem, angestoßen durch das 2007 erlassene Gesetz *Lov om dagtilbud*, spiegelt diese Haltung wider. Wie sich die Einbettung der Kinderperspektive in wissenschaftliche Erkenntnisse in Dänemark gestaltet, soll im Folgenden erläutert werden.

6.3 Frühkindliche Bildung und Betreuung in der dänischen Forschungslandschaft

Das nationale Konzil für Kinder in Dänemark *Børnerådets* führte 2011 erstmals eine Untersuchung zur kindlichen Perspektive hinsichtlich außerfamiliärer Betreuungssettings durch. Am Anfang standen explorative Interviews mit einigen Kindern, um herauszufinden, welche Themen für sie von Relevanz sind. Anhand dessen wurden Fragen entwickelt, die denselben Kindern gestellt wurden. Im Anschluss daran wurde ein Gespräch mit den Kindern geführt. Dabei ging es vor allem darum zu prüfen, inwiefern die Fragen verständlich sind. Nach erfolgreicher Pilotierung wurden 100 Einrichtungen ausgewählt, an der Umfrage zu partizipieren. Die Kinder durften mittels iPad oder Computer selbstständig die Fragen beantworten, um eine mögliche Einflussnahme durch das Fachpersonal zu minimieren. Das Maximum lag bei 20 Fragen für Kinder von fünf Jahren. Die Fragen wurden so entwickelt, dass sie nahe am Gegenstand und nicht zu abstrakt waren. In

die Auswertung wurden die Kinder ebenfalls miteinbezogen. Nach der Erhebung der quantitativen Daten wurden mit einigen Kindern erneut Interviews zu den Ergebnissen geführt. Die Kinder waren an der Datenanalyse beteiligt, da sie bestimmte Zusammenhänge besser verstehen und aus Kindersicht näher bringen können. Bisher sind auf diese Weise vier Surveys entstanden. Der erste setzte sich mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern in Betreuungssettings auseinander. In den weiteren Surveys wurden der Übergang vom Zuhause in den Kindergarten, das Kindergartenumfeld sowie die Einstellung der Kinder zum bevorstehenden Schulbeginn untersucht (Børnerådets 2011-2013).

Ein weiteres positives Beispiel hinsichtlich der Bemühung, Kinder zu ihrem Wohlbefinden zu befragen, liefert das dänische Evaluationsinstitut (EVA). Der Ausgangspunkt eines Projekts aus dem Jahr 2014 liegt in der Überzeugung, dass die Qualität des Kindergartens nur mit Einbezug der Kinderperspektive sichergestellt werden kann. Für das Projekt wurden zehn erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen aus fünf dänischen Betreuungseinrichtungen zunächst mit dem *mosaic approach* (Clark/Moss 2001) umfassend vertraut gemacht, um anschließend das Erlernte in den Alltag ihrer pädagogischen Arbeit zu integrieren. Ziel war es, zu erheben, welche Möglichkeiten, Herausforderungen und Probleme für die Fachkräfte entstehen, wenn sie die Perspektive der Kinder in ihre pädagogische Arbeit miteinbeziehen wollen. Anhand von Telefoninterviews und *face-to-face* Gesprächen wurden die Erfahrungen der Fachkräfte festgehalten und gesammelt. Gemeinsam mit Alison Clark werden derzeit die Daten analysiert. In einem zweiten Schritt soll anhand dessen ein Instrument für die dänische frühkindliche Bildung und Betreuung entwickelt werden, das Fachkräfte unterstützt, Kinder besser zu verstehen und ihre Wünsche und Bedürfnisse optimal zu berücksichtigen. Aktuelle Informationen zu dem Projekt werden auf der Homepage des EVA auf dänischer Sprache zur Verfügung gestellt (EVA).

7 Fazit und Ausblick

7.1 Was können Praxis und Wissenschaft voneinander lernen?

Die Praxisbeispiele aus Dänemark veranschaulichen, wie flexible Betreuung umgesetzt werden kann. Wesentliche Diskussions- und Ansatzpunkte werden im Folgenden herausgearbeitet:

1. Im internationalen Vergleich ist zunächst der unterschiedliche Blick auf flexible Betreuung interessant. Während in Deutschland die Bedeutung eines stabilen und „ungestörten“ Alltagsablaufs sehr stark betont wird, hat in Dänemark die Optimierung von Familienzeit oberste Priorität. So werden in Deutschland von fachlicher Seite teilweise erhebliche Bedenken gegenüber flexiblen Bring- und Abholzeiten geäußert, die in Alltagsabläufe und Gruppenprozesse eingreifen bzw. diese unterbrechen. Zur Sicherstellung pädagogischer Qualität wird empfohlen, Flexibilität nur in bestimmten Grenzen außerhalb von definierten „Kernzeiten“ zu ermöglichen. „Ein ständiges Kommen und Gehen der Kinder stört das freie Spiel ebenso wie die Durchführung pädagogischer Angebote“ (Stöbe-Blossey 2010: 57). Demgegenüber steht die Haltung der dänischen Einrichtungsleiterinnen, dass die Kinder so viel Zeit mit ihrer Familie verbringen sollten wie möglich – wenn nötig auch zu Lasten geregelter Bring- und Abholzeiten und der damit verbundenen Planungssicherheit. Die Familie wird als bedeutsamste Bezugsinstanz der Kinder erachtet und sollte daher immer priorisiert werden. Dabei werden die Nachteile flexibler Betreuung geringer eingeschätzt als der Nutzen, den eine maximal gelebte Familienzeit für das kindliche Wohlbefinden und deren Entwicklung mit sich bringt. Die Fachkräfte sehen es hierbei als ihre Aufgabe an, negative Reaktionen der Kinder auf wechselnde oder irreguläre Betreuungszeiten aufzufangen und der entstehenden Diskontinuität im Kitaalltag mittels interner Stabilität entgegenzuwirken. Wird die Unterstützung einer ausgeglichenen Life-Domain-Balance als ein Kernziel flexibler Betreuungsarrangements zwar einheitlich hervorgehoben (vgl. 2. Kap.), zeigen sich somit in der Vorstellung zu deren Umsetzung jedoch deutlich Diskrepanzen. Von wissenschaftlicher Seite stehen bislang Untersuchungen zu der Frage aus, wie die Vor- und Nachteile flexibler Betreuung bei einer gleichzeitig flexiblen Gestaltung des Familienlebens zu gewichten sind. Vorhandene Analysen konzentrieren sich oft einseitig auf die (vermeintlich) negativen Folgen im institutionellen Betreuungskontext und fokussieren stärker die Organisationsabläufe der Einrichtung als eine systemische Sicht auf den gesamten kindlichen Lebenskontext.

2. Bezüglich günstiger Gruppenkonzepte und der angemessenen Gestaltung des pädagogischen Alltags in flexiblen Betreuungseinrichtungen bestehen in Praxis und Fachwissenschaft unterschiedliche Vorstellungen und

„Glaubenssätze“. Durch die flexible und daher oft unregelmäßige Anwesenheit der Kinder scheint für viele eine offene Gruppenarbeit nahezuliegen. Befürworter dieses Konzepts glauben, dass so gruppeninterne Machtstrukturen verhindert werden und den Kindern die Chance geboten wird, an Autonomie zu gewinnen (vgl. Stöbe-Blossey 2010). Zusätzlich ermöglichen offene Konzepte in flexiblen Betreuungssettings jedem Kind die Teilhabe an Angeboten und Aktivitäten, unabhängig von ihrer Aufenthaltsdauer. Gegenstimmen aber sehen hierbei die Gefahr, dass die Kinder nur schwer in einem sich permanent wechselnden sozialen Umfeld stabile *peer*-Kontakte aufbauen können und dadurch die Bindungsfähigkeit der Kinder geschwächt wird (vgl. Stöbe-Blossey 2010; Meysen/Beckmann 2013a). Auch hierzu besteht noch weiterer Forschungsbedarf.

3. Ähnlich wie die Frage offener oder geschlossener Gruppenkonzepte, betrifft die Frage der Altersmischung keineswegs nur flexible Angebote. Allerdings kann in besonderem Maße wichtige Stabilität und Kontinuität in flexiblen Betreuungseinrichtungen aus Sicht verschiedener Autorinnen und Autoren gerade durch altersheterogene Gruppen gesichert werden (vgl. De Schipper et al. 2003). Wie auch Fransiska Tvede argumentiert, haben die Kinder in solchen Gruppen die Möglichkeit, über einen langen Zeitraum mit denselben *peers* zusammen zu sein. Dies fördert stabile Kontakte und stärkt die Bindungsbereitschaft der Kinder. Berücksichtigt man die kindliche Perspektive auf flexible Betreuungseinrichtungen, steht genau dies im Vordergrund des Interesses der Kinder und sollte daher als wichtiges Kriterium behandelt werden.

4. Auch über die Frage der Gruppeneinteilung hinaus sind in flexiblen Betreuungsangeboten spezifische organisatorische Vorkehrungen notwendig, um stabile Beziehungen der Kinder sowohl zu ihren *peers* als auch zu den Fachkräften zu unterstützen. Um die für das kindliche Wohlbefinden wichtigen Beziehungen aufzubauen, bedarf es sowohl der Responsivität und des Einfühlungsvermögens der Fachkräfte als auch struktureller Rahmenbedingungen, die den Beziehungsaufbau zulassen und fördern. Die Gruppengröße und der Erzieher-Kind-Schlüssel nehmen ebenso Einfluss auf die Beziehungsqualität wie der Umfang der zusammen verbrachten Zeit oder die Kompetenz der Fachkräfte, sich auf die Individualität eines jeden Kindes einzulassen (vgl. Recchia 2012). Genannte Punkte gestalten sich im Vergleich zu regulären Einrichtungen in flexiblen Betreuungssettings teilweise anders. Hierzu setzten sowohl Vartov als auch Hyltebro das Konzept der Bezugserzieherinnen und -erzieher um. In beiden Einrichtungen fungieren ausgewählte Fachkräfte als feste Ansprechpartner für einzelne Kinder und deren Eltern. Es ist die Aufgabe dieser Bezugserzieherinnen und -erzieher, das Wohlbefinden der von ihnen betreuten Kinder zu beobachten und sicherzustellen. Auch sind sie für eine funktionierende Kommunikation zwischen der Einrichtung und den Eltern dieser Kinder zuständig. Ziel ist es, den Kindern trotz sich verändernder Gruppenzusammensetzungen und wechselnder Anwesenheitszeiten Sicherheit zu vermitteln und stabile Rahmenkonstanten mittels der Bezugsbetreuerinnen und -betreuer zur Verfü-

gung zu stellen (Kirsten Gunvor Løth). Während in Vartov eine Bezugsbetreuerin bzw. ein Bezugsbetreuer auf drei bis vier Kinder kommt, kümmert sie bzw. er sich in Hyltebro durchschnittlich um fünf Kinder. Trotz der Bezugspersonen betonen beide Einrichtungsleiterinnen, dass die Kinder grundsätzlich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kennen und somit auch bei deren Abwesenheit in einem vertrauten Umfeld sind. Besteht in Vartov bereits seit langem eine feste Mitarbeiterstruktur mit geringer Fluktuation, gibt es dazu in der relativ jungen Einrichtung Hyltebro noch wenig Erfahrungen.

5. Die dänischen Beispiele dürften auch einen Beleg für die Annahme liefern, dass flexible Betreuung, anstatt zu Diskontinuität zu führen, Kontinuität für Kinder schaffen kann (vgl. Claessens/Chen 2013; Pilarz/Hill 2014). Mit dem umfangreichen Betreuungsangebot in Vartov deckt man den elterlichen Bedarf vollständig ab. Daraus ergibt sich, dass die Eltern nicht gezwungen werden, verschiedene Betreuungslösungen für ihre Kinder zu finden, sondern sich auf eine Einrichtung rund um die Uhr verlassen können. Die Kinder werden so entlastet und sehen sich nicht mit unzähligen unterschiedlichen sozialen Settings konfrontiert, die andernfalls notwendig sind, um die reguläre Betreuung zeitlich zu ergänzen und Betreuungslücken zu überbrücken.

6. Der Blick in die dänische Praxis flexibler Betreuung bestätigt darüber hinaus, dass lange Öffnungszeiten nicht mit langen Betreuungszeiten der Kinder gleichzusetzen sind und sich die Kinder dort im Vergleich zu regulären Betreuungseinrichtungen nicht automatisch länger aufhalten. Dies zeigt auch das Beispiel „Vartov“. Die Einrichtung bestand lange bevor sie in den 1990er Jahren zu einer 24-Stunden-Kita erweitert wurde. Bereits zu dieser Zeit gab es Kinder, die die gesamte Öffnungszeit von zehn Stunden im Kindergarten verbrachten. Fransiska Tvede geht davon aus, dass Eltern generell Zeit mit ihren Kindern verbringen möchten und ein langer Betreuungsaufenthalt nur dann in Anspruch genommen wird, wenn für die Eltern keine Alternative besteht. Eine besonders lange Aufenthaltsdauer wird von beiden Einrichtungen nicht befürwortet, so dass nach wiederholter Nutzung einer besonders langen Betreuungszeit die Eltern konsultiert werden. Man erkennt negative Auswirkungen auf das kindliche Wohlbefinden, wobei die Leiterinnen der besuchten Einrichtungen „Wohlbefinden“ einheitlich als „Fröhlichsein“ interpretieren. Eine lange Aufenthaltsdauer äußerte sich bei den Kindern meist durch Müdigkeit und Traurigkeit.

Ein interessanter Unterschied zeigt sich auch hier zur Diskussion in Deutschland, wo in dem fachwissenschaftlichen Diskurs um Flexibilität immer wieder gefragt wird, was zu viel und was zu wenig Aufenthalt ist. Während argumentiert wird, dass eine überdurchschnittlich lange Betreuungszeit negative Folgen für das kindliche Wohlbefinden mit sich bringt, behindert eine unregelmäßige oder seltene Partizipation am Betreuungsalltag, so wie es in flexiblen Einrichtungen häufig vorkommt, den Bindungsaufbau zum sozialen Umfeld. Daher schlagen Expertinnen und Experten altersabhängige Mindestaufenthaltszeiten vor, die durchschnitt-

lich für zehn bis 15 Stunden angesetzt sind (vgl. Stöbe-Blossey 2006; Meysen/Beckmann 2013a). Ebenso werden Höchstgrenzen der Betreuung empfohlen. Beispielsweise wird empfohlen, bei Unterdreijährigen die Höchstgrenze der Betreuungszeit auf 30-40 Stunden (Brazelton/Greenspan 2008) bzw. 45 Stunden wöchentlich festzulegen (Viernickel 2012).

Demgegenüber schreiben die besuchten dänischen Einrichtungen keine festen Anwesenheitszeiten, d.h. auch keine Mindestanwesenheitszeiten, vor. Auch beim Eintritt in den Kindergarten geben die Einrichtungen keine Mindest- und Höchstzeiten vor, obwohl sie die Wichtigkeit der Eingewöhnungsphase betonen. Hierzu begleiten die Eltern die Kinder in der ersten Woche und, bevor ein Kind in Vartov übernachtet, wird sichergestellt, dass es sich im außerfamilialen Umfeld wohlfühlt. Gerade aufgrund der sehr emotionalen und ambivalenten Debatten, die dieses Thema in Deutschland hervorruft, sind hier weiterführende Forschungen und systematische Auswertungen von Praxiserfahrungen dringend wünschenswert.

7. Nicht zuletzt stellt sich Dänemark als ein Vorreiter hinsichtlich des Einbezugs der kindlichen Perspektive heraus. Die vorgestellten Projekte forschen mit und über Kleinkinder – erfolgreich. Das ermutigt, daran anzuknüpfen und von der Vorstellung wegzurücken, Kleinkinder könnten nicht direkt einbezogen werden, obwohl die Mitgestaltung im Kindergartenalltag für das kindliche Wohlbefinden ein tragendes Kriterium ist (vgl. Rantalaiho 2011). Wie im vierten Kapitel dargestellt, ergeben sich viele Herausforderungen im Bereich der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsforschung, dennoch ist es die Aufgabe der Wissenschaft, an diesem Punkt anzusetzen und zu fragen, wie wir Kinder besser verstehen und dadurch ihr Wohlbefinden fördern können.

7.2 Ausblick

Die aufgearbeiteten Befunde lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass flexible Betreuung das Potential hat, die Vereinbarkeit von Beruf- und Privatleben auch unter den gewandelten Umständen zu stärken und gleichzeitig ein positives kindliches Wohlbefinden zu unterstützen. Dies gilt allerdings nur, wenn flexible Betreuung die kindlichen Bedürfnisse angemessen berücksichtigt. Geht man davon aus, dass ein gesichertes Mindestmaß an Kontinuität und Stabilität in den Erzieher-Kind-Beziehungen, den *peer*-Kontakten, den Abläufen und Ritualen im Tagesverlauf sowie eine hohe Qualität Voraussetzungen für ein positives Wohlbefinden der Kinder sind, gilt es Kriterien und praktische Handlungsorientierungen zu entwickeln, die deren Sicherstellung garantieren.

Allerdings wird an vielen Stellen dieses Papiers deutlich, dass unter dem Begriff flexibler Betreuung ganz unterschiedliche Phänomene diskutiert werden, die oft nur gemeinsam haben, dass sie vom gewohnten „Standardmodell Kita“ abweichen. Unter der Perspektive des Wohlbefindens von Kindern wird man bei der Analyse verschiedener flexibler Betreuungsange-

bote zu jeweils ganz unterschiedlichen Herausforderungen, Chancen und möglichen Risiken kommen. Die ambivalenten Erkenntnisse spiegeln somit in gewisser Weise bereits wider, welche Auswirkungen ungenaue Begrifflichkeiten mit sich tragen. Das bestätigt einmal mehr den Anfangsverdacht, dass eine systematisierende Betrachtung und Auseinandersetzung mit der Frage nach flexiblen Betreuungsarrangements bisher fehlt – sowohl auf nationaler Ebene als auch im internationalen Kontext.

Gleichzeitig verweisen auch die bisher vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen, die zum Teil zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen führen, und die äußerst heterogen geführte Debatte auf einen erheblichen Forschungsbedarf in diesem Feld. Im vorigen Abschnitt wurde hierzu eine Reihe von Punkten identifiziert, an denen vorrangig anzusetzen ist. Eine systematische Aufarbeitung empirischer Erfahrung mit flexiblen Betreuungsformen kann insbesondere auch dazu beitragen, die bisherige Debatte zu entideologisieren und vom Generalverdacht der Kindeswohlgefährdung zu befreien.

Das Beispiel Dänemarks öffnet den Blick für eine andere Sichtweise auf flexible Betreuung. Hier geht man davon aus, dass eine maximal gelebte Familienzeit im Vordergrund stehen muss und Angebote der Kindertagesbetreuung es sich zu einer prioritären Aufgabe machen sollten, diese optimal zu unterstützen, ohne gleichzeitig ihren Bildungsauftrag aus den Augen zu verlieren. Wie sich beide Aufgaben gut in Einklang bringen lassen, sollte ebenfalls als eine zentrale Forschungsfrage weiter verfolgt werden.

Ein wichtiger nächster Schritt, der hier zu leisten ist, ist daher eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Vielzahl an Formen flexibler Betreuung. Bedenkt man das Potential und den Bedarf an flexibler Betreuung, ist es wünschenswert, bestehende Forschungslücken zu schließen. Die Bemühungen um eine wissenschaftliche Aufarbeitung und Auseinandersetzung zur flexiblen Betreuung sollte weiter vorangetrieben werden und auf einen gemeinsamen Diskurs abzielen. Auf dieser Basis kann eine einheitliche Terminologie und Typologie entwickelt werden, ohne die Vergleiche von Erkenntnissen zur flexiblen Betreuung nur begrenzt möglich sind. Ein wichtiger Bereich hierbei ist die Identifikation der Kriterien, die in den verschiedenen flexiblen Betreuungseinrichtungen die Sicherstellung des kindlichen Wohlbefindens garantieren bzw. fördern. Zur Erschließung des Wohlbefindens bedarf es ebenfalls weiterer vertiefender Analysen. Es bleibt die Frage, wie kindliches Wohlbefinden in außerfamilialen Betreuungssettings zu verstehen ist. Drückt es sich durch Verhalten oder Stimmungen aus? Welche Messinstrumente können zur Erfassung sinnvoll eingesetzt werden und wie kann den Kindern dabei eine Stimme verliehen werden? Das Beispiel Dänemarks ermutigt dazu, die sich im internationalen Raum abzeichnenden Forschungs- und Praxisansätze, die sich in diese Richtung auf den Weg gemacht haben, in Deutschland aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Quellenverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte/Eckstein-Madry, Tina/Supper, Barbara (2013):** Child Care Research. Öffentliche Kleinkindbetreuung im Blickpunkt moderner Bindungsforschung. In: Wolf, Maria A./Dietrich-Daum, Elisabeth/Fleischer, Eva/Heidegger, Maria (Hrsg.): Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern. Weinheim. Basel. S. 82-97.
- Alakeson, Vidhya (2011):** Childcare: Failing to Meet the Needs of Working Parents. Resolution Foundation. London. <http://www.resolutionfoundation.org/wp-content/uploads/2014/08/-Childcare-failing-to-meet-the-needs-of-working-parents.pdf> (15.04.2014)
- Alanen, Leena (2011):** Explorations in generational analysis. In: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hrsg.): Conceptualizing Child-Adult Relations. London. S. 11-22.
- Allardt, Erik (1993):** Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In: Nussbaum, Martha/Sen, Amartya (Hrsg.): The Quality of Life. Oxford. S. 88-94.
- Alt, Christian/Schneider, Susanne/Steinhübl, David (2004):** Das DJI-Kinderpanel – Theorie, Design und inhaltliche Schwerpunkte. In: Zeitschrift für Familienforschung, 15 (2). S. 101-110.
- Alt, Christian/Berngruber, Anne/Riedel, Birgit (2012):** Kinderbetreuung. Auf einem guten Weg zur Bildungsgerechtigkeit und Vereinbarkeit. In: Rauschenbach, Thomas/Bien, Walter (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim. Basel. S. 86-99.
- Alt, Christian/Berngruber, Anne/Hubert, Sandra (2013):** Auf einen Blick. Betreuungsangebote und -bedarf aus Elternsicht: Passgenauigkeit und Zufriedenheit. In: DJI Online Thema 2013/08. Die 45-Stunden-Woche für Kita-Kinder? Flexible und intensive Betreuungszeiten in der Diskussion. <http://www.dji.de/index.php?id=43316> (28.10.2013)
- Altgeld, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2007):** Flexible Kinderbetreuung – Online Handbuch. Verfügbar unter: <http://www.iaq.uni-due.de/projekt/hp/flexiblekinderbetreuung/handb.html> (Zugriff: 19.06.2014)
- Andresen, Sabine/Albus, Stefanie (2009):** Bedürfnisse von Kindern: Befunde und Schlussfolgerungen aus der Kindheitsforschung. Expertise für das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Bielefeld.
- Anne, Tokie/Segal, Uma A. (2004):** Implications for the Development of Children in Over 11 Hours of Centre-Based Care. In: Child: Care, Health & Development, 30 (4). S. 345–352.
- Ariès, Philippe (2003):** Geschichte der Kindheit. München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (30.07.2014)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014):** Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (27.10.2014)
- Bamler, Vera/Werner, Jillian/Wustman, Cornelia (2010):** Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge, Methoden. Weinheim. München. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (STMAS)/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP) (Hrsg.) (2012): Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin. <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp-bildungsplan.pdf> (11.01.2014)
- Becker, Rainer/Tylla, Luise (2014):** Kindeswohlgefährdung – Welche Pflichten haben Fachkräfte? Wie gehen Fachkräfte richtig vor?. In: KiTa aktuell Recht, (4). S. 26-28.

- Ben-Arieh, Asher (2006):** Measuring and Monitoring the Well-Being of Young Children around the World. In: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.). Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf> (10.11.2014)
- Ben-Arieh, Asher/Casas, Ferran/Frønes, Ivar/Korbin, Jill E. (Hrsg.) (2014):** Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective (1). Heidelberg. New York. London.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005):** Betreuungsformen im Wandel. Innovative Beispiele flexibler Betreuung in Europa. Erarbeitet im Rahmen der europäischen Partnerschaft TEMPO. Châtelet. Bielefeld. http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xbcr/SID-FF5776EE-92A5-F76C/bst/Betreuungsformen_Web.pdf (05.03.2014)
- Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (2006):** Wer betreut Deutschlands Kinder? Eine aktuelle Studie des Deutschen Jugendinstituts gibt einen Einblick in den Betreuungsalltag von Familien. In: OIF Österreichisches Institut für Familienforschung, Universität Wien, H. 22/23, S. 3-5.
- Børnerådet (2011-2013):** Minibørnepanel. <http://www.boerneraadet.dk/materialer/miniboernepanelet> (18.06.2014)
- Bradshaw, Jonathan/Hoelscher, Petra/Richardson, Dominic (2007):** An Index of Child Well-Being in the European Union. In: Social Indicators Research, 80. S.133-177 <http://eprints.whiterose.ac.uk/1948/1/childEU.pdf> (18.06.2014)
- Brazelton, T. Berry/Greenspan, Stanley I. (2008):** Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim. Beltz.
- Buhlmann, Florian/Eichorst, Werner/Kendzia, Michael J/Schneider, Hilmar (2013):** Neue Anforderungen durch den Wandel der Arbeitswelt. Kurzexperte für die Enquete-Kommission "Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität" des Deutschen Bundestages. IZA Research Report No. 51. Bonn. http://www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_51.pdf (13.12.2014)
- Bullinger, Monika (2009):** Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Forschungsstand und konzeptueller Hintergrund. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 17 (2). S. 50-55.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2000):** Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin (Hrsg.): Online-Handbuch. <http://www.kindergarten-paedagogik.de/78.html> (10.06.2014)
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2008):** „Flexible Angebotsformen der Kindertagesbetreuung“. Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Chorin. http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=559 (15.04.2014)
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2014):** Anforderungen an bedarfsgerechte, familienunterstützende und flexible Angebotsformen der Kindergartenbetreuung. Schwerin. http://www.bagljae.de/downloads/121_flexibilisierung-der-kindertagesbetreuung.pdf (10.05.2015)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2004):** Das Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG). Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/PdfAnlagen/Tagesbetreuungsbaugesetz-TAG.property=pdf.bereich=bmfsfj.sprache=de.rwb=true.pdf> (12.05.2014)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009):** Wissenschaftliche Bestandsaufnahme der Forschung zu „Wohlbefinden von Eltern und Kindern“. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Politik. Ausgabe 19. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Monitor-Familienforschung-Ausgabe-19.property=pdf.bereich=bmfsfj.sprache=de.rwb=true.pdf> (10.04.2014)

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010a):** Kinderförderungsgesetz. Berlin <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze.did=133282.html> (25.10.2013)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010b):** Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kifoeg-zweiter-zwischenbericht.property=pdf.bereich=bmfsfj.sprache=de.rwb=true.pdf> (25.03.2015)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012):** Familienbewusste Arbeitszeiten. Herausforderungen und Lösungsansätze aus der Unternehmenspraxis. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familiebewusste-Arbeitszeiten-Unternehmen.property=pdf.bereich=bmfsfj.%20sprache=de.rwb=true.pdf> (10.05.2014)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013):** 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Paderborn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2015):** Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kif_C3_B6G-F_C3_BCnfter-Bericht-zur-Evaluation-desKinderf_C3_B6rderungsgesetzes.property=pdf.-bereich=bmfsfj.sprache=de.rwb=true.pdf (10.04.2015)
- Centre for Excellence in Child and Family Welfare (Hrsg.) (2011):** Their voice: Involving children and young people in decisions, services and systems. Monograph No. 23. Melbourne. http://www.cfecfw.asn.au/sites/default/files/Their_Voice_Monograph_Web.pdf (18.06.2015)
- Child Well-Being Portal**
http://www.wikiprogress.org/index.php/Child_well-being (19.10.2014)
- Claessens, Amy/Chen, Jen-Hao (2013):** Multiple Child Care Arrangements and Child Well Being: Early Care Experiences in Australia. In: Early Childhood Research Quarterly, 28. S. 49-61.
- Clark, Alison/Moss, Peter (2001):** Listening to Young Children. The Mosaic Approach. London.
- Clark, Alison/Moss, Peter (2011):** Listening to Young Children. The Mosaic Approach. Second Edition. London.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA):** Pædagogisk arbejde med børneperspektiver. <http://www.eva.dk/projekter/2014/paedagogisk-arbejde-med-borneperspektiver/> (18.05.2015)
- De Groot Kim, Sonja (2010):** There's Elly, It Must be Tuesday: Discontinuity in Child Care Programs and Its Impact on the Development of Peer Relationships in Young Children. In: Early Childhood Education Journal, 38. S. 153-164.
- De Schipper, J. Clasiën/Tavecchio, Louis W.C./Van Ijzendoorn, Marius H./Linting, Mariëlle (2003):** The Relation of Flexible Child Care to Quality of Center Day Care and Children's Socio-Emotional Functioning: A Survey and Observational Study. In: Infant Behavior and Development, 26. S. 300-325.
- De Schipper, J. Clasiën/Van Ijzendoorn, Marius/Tavecchio, Louis W.C. (2004):** Stability in Center Day Care: Relations with Children's Well-Being and Problem Behavior in Day Care. In: Social Development, 13. S. 531-550.
- Destatis (Hrsg.) (2012a):** Arbeitsmärkte im Wandel. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/ArbeitsmaerkteWandel5130001099004.pdf?__blob=publicationFile (29.10.2013)
- Destatis (Hrsg.) (2012b):** Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt. Deutschland und Europa. Statistisches Bundesamt/Eurostat. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BroschuereFrauenMaennerArbeitsmarkt0010018129004.pdf?__blob=publicationFile (01.02.2015)

- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2012):** Erste Befunde der DJI-Länderstudie im Rahmen der KIFÖG-Evaluation. http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/dji_kifoeg_laenderstudie_-_2012-11.pdf (20.05.2015)
- Diener, Ed (1984):** Subjective well-being. In: Psychological Bulletin, 95. S. 542–575.
- Diener, Ed/Oishi, Shigehiro/Lucas, Richard E. (2009):** Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. In: Lopez, Shane J./ Snyder, Charles R. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Positive Psychology. Oxford u.a. S. 187- 194.
- Dräger, Eva/Ide, Sarah (2005):** Qualitätskriterienkatalog für die flexible Betreuung. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/eval-qs-qm/media/Q_Katalog_Logo.pdf (20.05.2015)
- Dräger, Eva/Ide, Sarah/Soellner, Renate (2009):** Qualität in der flexiblen Kinderbetreuung: Ein Qualitätskriterienkatalog für die Praxis. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56. 1. S. 70-73.
- Eichhorst, Werner/Thode, Eric (2010):** Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Benchmarking Deutschland: Steigende Erwerbsbeteiligung, aber schwierige Übergänge. http://www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_30.pdf (20.05.2015)
- Enchautegui, María E. (2013):** Nonstandard Work Schedules and the Well-Being of Low-Income Families. Urban Institute. Low-Income Working Families. Paper 26. <http://www.urban.org/sites/default/files/alfresco/publication-pdfs/412877-Nonstandard-Work-Schedules-and-the-Well-being-of-Low-Income-Families.PDF> (02.03.2014)
- Eurochild**
<http://old.eurochild.eu/en/policy-action/child-poverty-in-the-eu/index.htm> (20.05.2014)
- European Commission (Hrsg.) (2008):** Child Poverty and Well-Being in the EU. Current Status and Way Forward. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=74&furtherPubs=yes> (17.05.2015)
- European Commission's Expert Group on Gender and Employment Issues (EGGE) (Hrsg.) (2009):** The Provision of Childcare Services. A Comparative Review of 30 European Countries. Luxemburg. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2803&langId=en> (03.03.2014)
- European Commission/ EACEA/ Eurostat (Hrsg.) (2014):** Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report. Luxemburg. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf (04.04.2014)
- Families 24/7 – Children's Socio-Emotional Wellbeing and Daily Family Life in a 24-h Economy:** <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/var/tutkimus/families-24-7-1> (20.05.2014)
- Farrell, Ann/Taylor, Collette/Tennent, Lee/Gahan, Debbie (2002):** Listening to Children: A Study of Child and Family Services In: Early Years: An International Research Journal, 22 (1). S. 27-38.
- Fattore, Toby/Mason, Jan/Watson, Elizabeth (2007):** Children's Conceptualisation(s) of their Well-Being. In: Social Indicators Research, 80 (1). S. 5-29.
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens (2006):** Zu wenig und zu unflexibel. Zum Stand öffentlicher Kinderbetreuung bei In-Kraft-Treten des TAG. In: Bien, Walter/ Rauschenbach, Thomas/ Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim. Basel. S. 25-42.
- Friendly, Martha/Cleveland, Gordon/Willis Tricia (1994):** Flexible Child Care in Canada. A Report on Child Care for Evenings, Overnight and Weekends, Emergencies and Ill Children, and in Rural Areas. Toronto. <http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/flex.pdf> (10.05.2014)
- Fthenakis, Wassilios (2013):** Blick von außen II. Extensive Kinderbetreuungszeiten aus frühpädagogischer Sicht. In: DJI Online Thema 2013/08. Die 45-Stunden-Woche für Kita-Kinder? Flexible und intensive Betreuungszeiten in der Diskussion. <http://www.dji.de/index.php?id=43316> (28.10.2013)

- Fuhs, Burkhard (1999):** Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: Honig, Michael-Sebastian/ Lange, Andreas/ Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. München. S. 153-162.
- Greenspan, Stanley I. (2003):** Child Care Research: A Clinical Perspective. In: Child Development, 74 (4). S. 1064-1068.
- Guilfoyle, Andrew/Sims, Margaret (2009):** Cortisol Changes and the Quality of Child Care in Australian Preschool and Kindergarten Children. In: Illinois Child Welfare, 5 (1). S. 33 - 46.
- Gulløv, Eva (2011):** Kindergartens in Denmark – Reflections on Continuity and Change. In: Kjærholt, Anne Trine/Qvortrup, Jens (Hrsg.): The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care. Basingstoke u.a. S. 90-110.
- Gupta, Nabanita Datta/Smith, Nina/Verner, Mette (2006):** Child Care and Parental Leave in the Nordic Countries: A Model to Aspire to? IZA Discussion Paper No. 2014. <http://ftp.iza.org/dp2014.pdf> (20.6.2014)
- Halling-Ilum, Karen (2003):** Family Day-Care in Denmark. Childcare Education Service Sector. <http://applikationer.foa.dk/Publikationer/pjecer/Paedagogisk/FamilyDayCareInDenmark.pdf> (17.06.2014)
- Hancock, Roger/ Cameron, Ann/ Talay-Ongan, Ayshe (2014):** Agency and Children's Well-Being. In: Miller, Lina/ Cameron, Claire (Hrsg.): International Perspectives in the Early Years. London et al. S. 143-156.
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim/von Stetten, Sonja/Weber, Sarah/Schnabel, Nikolas (2008):** Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit. Landschaftsverband Rheinland. Köln. http://www.kommern.lvr.de/app/resources/flexible_betreuung_u3.pdf (01.03.2014)
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000):** Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim. München.
- Heinzel, Friederike (2010):** Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. München. S. 707-718.
- Honig, Michael-Sebastian (1999):** Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999):** Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. München.
- Hülst, Dirk (2000):** Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim. München. S. 37-58.
- International Survey of Children's Well-Being (ISCWeb)**
<http://www.isciweb.org/Default.asp> (19.10.2014)
- Janta, Barbara (2014):** Caring for Children in Europe. How Childcare, Parental Leave and Flexible Working Arrangements Interact in Europe. European Platform for Investing in Children (EPIC). <http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/rr-554-dg-employment-childcare-brief-v-0-16-final.pdf> (13.05.2015)
- Kasser, Tim (2011):** Cultural Values and the Well-Being of Future Generations: A Cross-National Study. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 42 (2). S. 206 –215.
- Keck, Wolfgang/Klenner, Christina/Neukirch, Sabine/Saraceno, Chiara (2013):** Caregiving and paid work in Germany. The impact of social inequality. In: Le Bihan, Blanche/Martin, Claude/Knijjn, Trudie (Hrsg.): Work and Care under Pressure. Care Arrangements across Europe. Amsterdam. S. 79-100.
- Kjærholt, Anne Trine/Qvortrup Jens (2011):** Childhood and Social Investments. Concluding Thoughts. In: Kjærholt, Anne Trine/Qvortrup Jens (Hrsg.): The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care. Basingstoke u.a. S. 262-274.

- Klinkhammer, Nicole (2005):** Kindertageseinrichtungen mit flexiblen Angebotsstrukturen. Neue Herausforderungen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags von ErzieherInnen und Kindern. Ein Projektbericht. Abteilung ‚Familie und Familienpolitik‘. München.
- Klinkhammer, Nicole (2007):** Flexibilität ermöglichen, Qualität sichern: Herausforderungen für die Veränderungen in der zeitlichen Angebotsstruktur von Kindertageseinrichtungen. In: Altgeld, Karin/ Klaudy, Elke Katharina/ Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Flexible Kinderbetreuung – online Handbuch. http://www.iaq.uni-due.de/projekt/hp/flexiblekinderbetreuung/documents/-klinkhammer_flekibe1107.pdf (19.06.2014)
- Klinkhammer, Nicole (2008):** Flexible und erweiterte Kinderbetreuung in Deutschland. Ergebnisse einer Recherche in ausgewählten Bundesländern. München.
- Knijn, Trudie/Martin, Claude/Le Bihan, Blanche (2013):** Introduction. Workers Under Pressure and Social Care Arrangements. A Research Framework. In: Le Bihan, Blanche/Martin, Claude/Knijn, Trudie (Hrsg.): Work and Care under Pressure. Care Arrangements across Europe. Amsterdam. S. 7-32.
- Kragh-Müller, Grethe/Isabell, Rebecca (2011):** Children’s Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. In: Early Childhood Education Journal, 39. S. 17–27.
- Krappman, Lothar (2001):** Keine Angst vor Flexibilisierung. Wie Beziehung auch unter veränderten Bedingungen gelingen kann. In: Kindergarten heute, 11-12. S. 7-13.
- Laevers, Ferre (2005):** Well-Being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-Evaluation Instrument (Sics - Ziko). Leuven. <http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf> (07.04.2014)
- Landesfrauenrat MV e.V. (Hrsg.) (2008):** Flexible Kinderbetreuung in Randzeiten und Nottfällen in Mecklenburg-Vorpommern. Tagungsdokumentation. <http://www.kita-portal-mv.de/documents/Randzeiten%20Tagungsdokumentation%2017.11.2008.pdf> (10.09.2014)
- La Valle, Ivana/Finch, Steven/Lewin, Charlotte/Nove, Andrea (2000):** Parents’ Demand for Childcare. In: National Centre for Social Research. Department for Education and Employment. Research Brief, 176. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB176.pdf> (14.04.2015)
- Li, Jianghong/Johnson, Sara E./Han, Wen-Jui/Andrews, Sonia/Kendall, Garth/Strazdins, Lyndall/Dockery, Alfred (2013):** Parents’ Nonstandard Work Schedules and Child Wellbeing. A Critical Review of the Literature. In: The journal of primary prevention 35.1 (2014). S.53-73 http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/postprints/li_parents_nonstandard_work_schedules_and_child_wellbeing.pdf (03.07.2014)
- Lister, Ruth (2006):** An Agenda for Children: Investing in the Future or Promoting Well-Being in the Present? In: Lewis, Jane (Hrsg.): Children, Changing Families and Welfare States. Cheltenham. Northampton. S. 51-68.
- Love, John M./Schochet, Peter Z./Meckstroth, Alicia L. (1996):** Are They in Any Real Danger? What Research Does and Doesn’t Tell Us About Child Care Quality and Children’s Well-Being. Princeton. <http://www.mathematica-mpr.com/~media/publications/PDFs/realdanger.pdf> (12.12.2014)
- Lundy, Laura (2014):** United Nations Convention on the Rights of the Child and Child Well-Being. In: Ben-Arieh, Asher/Casas, Ferran/Frønes, Ivar/ Korbin, Jill E. (Hrsg.): Handbook of Child-Wellbeing. Theories, Methods and Policies in Global Perspective (1). Heidelberg. New York. London. S. 2439-2462.
- Luthe, Ernst-Wilhelm (2014):** Kinderrechte ins Grundgesetz? In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, (3). S. 94-99.
- Maihofer, Andrea (2014):** Familiäre Lebensformen zwischen Wandel und Persistenz. Eine zeitdiagnostische Zwischenbetrachtung. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Slyka (Hrsg.): Wissen – Methoden – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen, 54. Wiesbaden. S. 313 – 334.

- Mattejat, Fritz/Remschmidt, Helmut (2006):** ILK Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. Ratingbogen für Kinder, Jugendliche und Eltern. Bern.
- Meysen, Thomas/Beckmann, Janna (2013a):** Rechtsanspruch U3: Förderung in Kita und Kindertagespflege. Baden-Baden.
- Meysen, Thomas/Beckmann, Janna (2013b):** Blick von außen I. In: DJI Online Thema 2013/08. Die 45-Stunden-Woche für Kita-Kinder? Flexible und intensive Betreuungszeiten in der Diskussion. <http://www.dji.de/index.php?id=43316> (28.10.2013)
- Moore, Tim/Oberklaid, Frank (2014):** Health and Child Well-Being. In: Ben-Arieh, Asher/Casas, Ferran/Frønes, Ivar/ Korbin, Jill E. (Hrsg.): Handbook of Child-Wellbeing. Theories, Methods and Policies in Global Perspective (1). Heidelberg. New York. London. S. 2259-2279.
- National Center for Children in Poverty (NCCP):** <http://www.nccp.org/topics/childpoverty.html> (20.05.2014)
- Nave-Herz, Rosemarie (2012):** Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.
- Netherlands Youth Institute (2011):** Working on Well-Being in Child Day Care Centres. <http://www.youthpolicy.nl/yp/Youth-Policy/News/Archive/News-2011/Working-on-well-being-in-child-day-care-centres> (30.05.2014)
- Nowak, Margaret J/Naude, Marita/Thomas, Gail (2013):** Returning to Work After Maternity Leave: Childcare and Workplace Flexibility. In: Journal of Industrial Relations, 55 (1). S. 118-135.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.) (2009): Doing Better for Children. OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/doing-better-for-children/from-conception-to-kindergarten_9789264059344-6-en (16.06.2014)
- Palaiologou, Ioanna (2014):** 'Do We Hear What Children Want To Say?' Ethical Praxis When Choosing Research Tools With Children Under Five. In: Early Child Development and Care, 184 (5). S. 689-705.
- Peuckert, Rüdiger (2012):** Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden.
- Pilarz, Alejandra Ros/Hill, Heather D. (2014):** Unstable and Multiple Child Care Arrangements and Young Children's Behavior. In: Early Childhood Research Quarterly, 28 (4). S. 471-483.
- Presser, Harriet B. (2003):** Working in a 24/7 Economy. Challenges for American Families. New York.
- Proske, Anna (2012):** Die mobile Familie. Die Vereinbarkeit von beruflicher Mobilität und Elternsein. In: DJI Impulse, 98. S. 23-26.
- Puroila, Anna-Maija/Estola, Eila/Syrjälä, Leena (2012):** Having, Loving, and Being: Children's Narrated Well-Being in Finnish Day Care Centres. In: Early Child Development and Care, 182 (3-4). S. 345-362.
- Rantalaiho, Minna (2011):** „Flexible Flexibility“. Norwegian Politics of Daycare. In: Kjørholt, Anne Trine/ Qvortrup Jens (Hrsg.): The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care. Ort. S. 71-89.
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Bullinger, Monika (1998): KINDL^R <http://www.kindl.org/deutsch/information/> (04.11.2014)
- Recchia, Susan L. (2012):** Caregiver–Child Relationships as a Context for Continuity in Child Care. In: Early Years: An International Research Journal, 32 (2). S. 143-157.
- Richardson, Dominic/Ali, Nabil (2014):** An Evaluation of International Surveys of Children. OECD Social, Employment and Migration Working PapersNo. 146. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxzmjrqvntf-en> (16.10.2014)
- Rousseau, Jean Jacques (1971):** Émile oder über die Erziehung. Paderborn.

- Roux, Susanna (2002):** Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim. München.
- Rutter, Jill/Evans, Ben (2011):** Childcare for Parents with Atypical Working Patterns: The Need for Flexibility. In: Daycare Trust. Informal Childcare Research Paper, 3. London. http://www.familyandchildcaretrust.org/sites/default/files/files/Atypical_Work_Patterns_%E2%80%93_the_need_for_flexibility_interactive.pdf (10.06.2014)
- Ruxton, Sandy (2011):** Child Well Being and Quality of Childcare. Synthesis Report. European Commission. http://europa.eu/epic/docs/eaf_childcare_report_final.pdf (05.10.2014)
- Ryan, Richard M./Deci Edward L. (2001):** On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. In: Annual Reviews Psychology, 52. S. 141–166.
- Ryff, Carol/Singer, Burton (1996):** Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. In: Psychotherapy and Psychosomatics, 65. S. 14-23.
- Schäfer, Britta (2012):** „Es gibt kein schlechtes Wetter, sondern nur die falsche Kleidung!“ Eine kulturwissenschaftliche Untersuchung zur kindlichen Lebenswelt im Waldkindergarten. Unveröffentlichte Magisterarbeit, München.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin/ Szymenderski, Peggy (2011):** Entgrenzung von Arbeit und Familie - mehr als Prekarisierung. In: WSI-Mitteilungen, 8. S. 402-408.
- Schumacher, Jörg/Klaiberg, Antje/ Brähler, Elmar (2003):** Diagnostik von Lebensqualität und Wohlbefinden – Eine Einführung. In: Schumacher, Jörg/ Klaiberg, Antje/ Brähler, Elmar (Hrsg.): Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden. Göttingen. S. 1-18.
- Schutter, Sabina/Wirth, Heike (2011):** Breadwinners and Losers. In: DJI Impluse. Growing up in Germany. S. 16-18.
- Schwesig, Manuela (2014):** Hohes Tempo bei Kita-Ausbau für unter Dreijährige. Pressemitteilung. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=208416.html> (16.07.2014)
- Seligman, Martin E. P./Csikszentmihalyi, Mihaly (2000):** Positive psychology: An introduction. In: American Psychologist, 55. 1. S. 5-14.
- Sheridan, Sonja/Pramling Samuelsson, Ingrid (2001):** Children´s Conceptions of Participation and Influence in Pre-School. A perspective on pedagogical quality. In: Contemporary Issues in Early Childhood, 2. 2. S. 169-194.
- Singler, Rosanna (2011):** Open all hours? Flexible Childcare in the 24/7 Era. In: Daycare Trust. London. http://www.familyandchildcaretrust.org/data/files/atypical_hours_report_final_march_-_11.pdf (12.05.2014)
- Social Research Institute Budapest (Hrsg.) (2011):** Child Well-Being in the European Union. Better Monitoring Instruments for Better Policies. http://www.tarki.hu/en/research/childpoverty-/tarki_chwb_mainreport_online.pdf (10.02.2015)
- Statham, June/Chase, Elaine (2010):** Childhood Wellbeing. A Brief Overview. Briefing Paper 1. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183197/Child-Wellbeing-Brief.pdf (18.06.2015)
- Statham, June/Mooney, Ann (2003):** Around the Clock. Childcare Services at Atypical Times. <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/jr144-childcare-services-times.pdf> (04.03.2014)
- Stöbe-Blossey, Sybille (2006):** Chancen auf dem Arbeitsmarkt – Lokale Infrastruktur für Kinderbetreuung. In: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Demographischer Wandel. Die Stadt, die Frauen und die Zukunft. Essen. Bottrop. S. 213-224.
- Stöbe-Blossey, Sybille (2010):** Flexible Betreuungsformen im Bundesländer-Vergleich – Rahmenbedingungen und Auswirkungen. In: Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kinderbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden. S. 55-94.

- Strazdins, Lyndall/ Korda Rosmary J./Lim, Lynette L-Y./Broom, Dorothy H./ D'Souza Rennie M. (2004):** Around-the-Clock: Parent Work Schedules and Children's Well-Being in a 24-h Economy. In: Social Science & Medicine, 59. S. 1517-1527.
- Strazdins, Lyndall/Clements, Mark S./Korda, Rosemary J./Broom, Dorothy H./D'Souza, Rennie M. (2006):** Unsociable Work? Nonstandard Work Schedules, Family Relationships, and Children's Well-Being. In: Journal of Marriage and Family, 68. 2006. S. 394-410.
- Strazdins, Lyndall/Lucas, Nina/Shiple, Megan/Mathews, Rebecca/ Berry, Helen/Rodgers, Bryan/Davies, Anna (2011):** Parent and Child Wellbeing and The Influence of Work and Family Arrangements: A Three Cohort Study. https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/sprp_44.pdf (08.12.2014)
- The Children's Society (Hrsg.) (2013): The Good Childhood Report 2013.** http://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/tcs/good_childhood_report_2013_final.pdf (10.10.2014)
- The Children's Society (Hrsg.) (2014): The Good Childhood Report 2014.** http://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/publications/the_good_childhood_report_2014_-_final.pdf (10.10.2014)
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim /Eckhardt, Andreas G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/ Keller, Heide/Leyendecker, Birgit (2013):** Nationale Untersuchung zur Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar u.a.
- Tölke, Angelika (2012):** Erwerbsarrangements. Wie Paare und Familien ihre Erwerbstätigkeit arrangieren. In: Rauschenbach, Thomas/Bien, Walter (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim. Basel. S. 201-214.
- UNICEF Office of Research (Hrsg.) (2007):** Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7. Florence. <http://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf> (20.07.2014)
- UNICEF Office of Research (Hrsg.) (2012):** Measuring Child Poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries. Innocenti Report Card 10. Florenz. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_eng.pdf (12.04.2014)
- UNICEF Office of Research (Hrsg.) (2013):** 'Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview', Innocenti Report Card 11. Florenz. http://www.unicef-irc.org/publications-pdf/rc11_eng.pdf (13.06.2014)
- UNICEF Office of Research (Hrsg.) (2014):** 'Children of the Recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries', Innocenti Report Card 12. Florenz. <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc12-eng-web.pdf> (12.01.2015)
- United Nations (UN) (Hrsg.) (1989):** Convention on the Rights of the Child. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (10.07.2014)
- United Nations Development Programme (Hrsg.) (2013):** Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World.
- Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna/Van Lancker, Wim/Willems, Sara (2013):** Accessibility of Early Childhood Education and Care (ECEC) for Children From Ethnic Minority and Low-Income Families. In: Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. Brüssel. <http://www.calameo.com/read/00177429593a24d899610?authid=ydOk80GNRu0b> (17.07.2014)
- Viernickel, Susanne (2012):** Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen. In: Viernickel, Susanne/Edelmann, Doris/Hoffmann, Hilmar/König, Anke (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München. Basel. S. 15-23.
- Waterman, Alan S. (1993):** Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. In: Journal of Personality and Social Psychology, 64 (4). S. 678-691.
- Wehr, Laura (2009):** Alltagszeiten der Kinder. Die Zeitpraxis von Kindern im Kontext generationeller Ordnungen. Weinheim. München.

- Werner, Annegret (2006):** Was brauchen Kinder, um sich altersgemäß zu entwickeln. In: Kindler, Heinz/Lillig, Susanna/Blüml, Herbert/Meysen, Thomas/Werner, Annegret (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach §1666 und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: DJI Verlag, S. 131-134. http://www.dresden.de/media/pdf/jugend/asd_handbuch_gesamt.pdf (17.05.2015)
- Wertfein, Monika/Spies-Kofler, Anita/ Becker-Stoll, Fabienne (2009):** Quality Curriculum for Under-Threes: The Impact of Structural Standards, Early Years: An International Research Journal, 29 (1). 19-31.
- Wingerter, Christian (2012):** Atypische Beschäftigung: Arbeitsmarkt im Wandel. In: Wirtschaftsdienst, 92 (3). S. 208-210.
- World Health Organization (Hrsg.) (WHO) (2012):** Measurement of and target-setting for well-being: an initiative by the WHO Regional Office for Europe. Paris. [http://www.euro-who.int/_data/assets/pdf_file/0009/181449/e96732.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0009/181449/e96732.pdf) (17.10.2014)
- World Vision Deutschland e.V./Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2013):** „Wie gerecht ist unsere Welt?“ Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim.
- Zinnecker, Jürgen (1999):** Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/ Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. München. S. 69-80.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49 89 62306-0
Fax +49 89 62306-162
www.dji.de