



Mit  
Online-Materialien

Kerstin Bäuerlein | Christine Lübbecke | Jan Rösler |  
Eva Stumpf | Angelika Weber | Wolfgang Schneider

# WÜRFEL

Würzburger  
frühpädagogischer  
Erziehungsleitfaden  
für Kinderkrippen

**BELTZ** JUVENTA



Kerstin Bäuerlein | Christine Lübbecke | Jan Rösler |  
Eva Stumpf | Angelika Weber | Wolfgang Schneider  
WÜRFEL – Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden  
für Kinderkrippen



Kerstin Bäuerlein | Christine Lübbecke |  
Jan Rösler | Eva Stumpf | Angelika Weber |  
Wolfgang Schneider

# **WÜRFEL –**

**Würzburger**

**frühpädagogischer**

**Erziehungsleitfaden**

**für Kinderkrippen**

**BELTZ** JUVENTA

Hinweise zu den Autorinnen und Autoren finden Sie am Ende dieses Bandes.

Online-Materialien zum kostenlosen Download stehen bereit unter  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-3409-7 Print  
ISBN 978-3-7799-4457-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: text plus form, Dresden  
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Vorwort

Im Zuge des Ausbaus der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren hat sich die Betreuungslandschaft in Deutschland innerhalb der letzten Jahre stark verändert. Während der quantitative Ausbau mit der Schaffung zahlreicher neuer Krippenplätze und der Umwidmung bestehender Kindergartenplätze zügig voranschritt, wurde die pädagogische Qualität der entstehenden Einrichtungen leider nur wenig überprüft. Bei der Betrachtung des aktuellen Forschungsstands wird jedoch immer wieder deutlich, dass der Qualität außerfamiliärer Betreuung eine Schlüsselrolle zukommt. Mit der Qualität einer Einrichtung steht und fällt die Möglichkeit der Kinder, ihr Entwicklungspotenzial auszuschöpfen und von der Krippenbetreuung zu profitieren. Dies gilt sowohl für die geistige und sprachliche Entwicklung als auch für den sozial-emotionalen Bereich. Insofern scheint es sehr problematisch, dass es für den Altersbereich von null bis drei Jahren derzeit kaum pädagogische Ansätze gibt, die auf ihre Wirksamkeit hin überprüft wurden und dass die Erzieherausbildung diesen Altersbereich bislang weitgehend ausgeklammert hat. Von daher fällt es vielen Einrichtungen schwer, eine hohe Betreuungsqualität zu gewährleisten.

Im Rahmen des von der Karg-Stiftung finanziell unterstützten „Krippenprojekts“ (KRIPS = „Krippen mit Grips“) der Begabungspsychologischen Beratungsstelle in Würzburg wurde deshalb versucht, diesen Problembereich gezielt anzugehen, dabei zusammen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis ein pädagogisches Konzept zu entwickeln und dessen Brauchbarkeit im Rahmen einer eigenen Studie zu überprüfen. Das Ergebnis – der Würzburger Frühpädagogische Erzieherleitfaden (WÜRFEL) – basiert auf dem aktuellen Stand der nationalen und internationalen Forschungsliteratur. Er fasst die einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnisse übersichtlich und leicht verständlich zusammen und leitet daraus anhand praktischer Beispiele konkrete Empfehlungen für erfolgreiches pädagogisches Handeln im U3-Bereich ab. Bei der Erstellung des Leitfadens wurde darauf geachtet, konkrete Fragen und Anliegen des pädagogischen Fachpersonals so umfassend wie möglich einzuarbeiten. Die Umsetzbarkeit der Handlungsempfehlungen wurde praktisch erprobt und die Erfahrungen dann in das vorliegende Konzept integriert.

Der Leitfaden legt dabei besonderes Augenmerk auf Aspekte der Bindung, auf die Orientierung an Ressourcen der Kinder und auf eine alltagsintegrierte Förderung. Weiterhin wird die Relevanz einer engen Kooperation mit den Eltern betont: Für eine erfolgreiche außerfamiliäre Betreuung der Kinder scheint es eminent wichtig, dass Elternhaus und Einrichtung an einem Strang ziehen und sich gegenseitiges Vertrauen und Respekt entwickeln.

Der Leitfaden ist modular aufgebaut und enthält regelmäßige Wiederholungs-, Übersichts- und Reflexionsseiten, sodass er sowohl zum schnellen Nachschlagen einzelner Informationen als auch zum systematischen Selbststudium und der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung geeignet ist. Auch der Einsatz als interne Fortbildungsmaßnahme im Team ist vorstellbar. Inhaltlich deckt WÜRFEL in fünf Modulen die Bereiche Bindung, Eingewöhnung, sozial-emotionale Entwicklung, sprachliche Entwicklung und kognitive Entwicklung ab. In jedem dieser Module wird der aktuelle Wissensstand zu dem betroffenen Inhaltsbereich möglichst gut verständlich dargestellt. Ein Zusatzmodul widmet sich dem Thema Betreuungsqualität.

Zusammengefasst bietet WÜRFEL ein wissenschaftlich fundiertes Konzept für die Betreuung von unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen, das sowohl theoretische Grundlagen als auch konkrete Handlungsempfehlungen zu den wichtigsten Bereichen der kindlichen Entwicklung enthält. Der Leitfaden richtet sich damit vor allem an interessiertes Fachpersonal und Einrichtungsleitungen, die ihr Wissen über Krippenpädagogik vertiefen und ihr pädagogisches Handeln (oder das ihres Teams) am aktuellen Stand der Wissenschaft ausrichten möchten. Wir hoffen aber auch, dass WÜRFEL im Rahmen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung an Fachschulen zur Anwendung kommen wird sowie interessierten Eltern wertvolle Einblicke in die Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit, insbesondere in ihrer Bedeutung für den Krippenalltag, bieten kann.

Bei der Vorbereitung von WÜRFEL haben wir sehr von Ratschlägen und Empfehlungen wissenschaftlicher Expertinnen profitiert. Wir möchten an dieser Stelle Frau Prof. Lieselotte Ahnert und Frau Prof. Gabriele Gloger-Tippelt für ihre wertvollen Hinweise danken. Weiterhin sind wir den an der Untersuchung beteiligten Krippenteams, Kindern und Eltern sehr zu Dank verpflichtet. Für die „fotografische Unterstützung“ danken wir Frau Soz.-Päd. Susanne Schäflein, die mit viel Feingefühligkeit in den Kinderkrippen fotografiert und damit auch zur ansprechenden Gestaltung des Buches beigetragen hat. Schließlich wäre es niemals zu diesem Projekt und der Entwicklung von WÜRFEL gekommen, wenn die Karg-Stiftung nicht so großartig ideelle und finanzielle Unterstützung gewährt hätte. Wir danken hier dem Vorstand Dr. Ingmar Ahl, Frau Dipl.-Psych. Christine Koop und Frau Dipl.-Päd. Julia Geisler sehr herzlich für ihr beeindruckendes Engagement.

Würzburg und Rostock, im Juni 2016

Das WÜRFEL-Autoren-Team

# Inhalt

## **Modul 1:**

<b>Bindung</b>	11
Grundlagen der Bindungstheorie	11
Was ist Bindung?	11
Funktionsprinzip der Bindung	11
Bindungspersonen	12
Entstehung von Bindungsbeziehungen	13
Bindungsqualität	14
Bedeutung der Bindungssicherheit für die kindliche Entwicklung	16
Die Fachkraft-Kind-Bindung	17
Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Mutter-Kind-Bindung	17
Bedeutung der Fachkraft-Kind-Bindung für die kindliche Entwicklung	19
Unterstützung des Bindungsaufbaus durch die pädagogische Fachkraft	20
Die Rolle von Merkmalen des Kindes für die Fachkraft-Kind-Bindung	22
Bedeutung von strukturellen Rahmenbedingungen für die Bindungssicherheit	26
Das Konzept der Bezugsfachkraft	29
Das Wichtigste auf einen Blick: Bindung	31
Reflexion – Bindung	32

## **Modul 2:**

<b>Eingewöhnung</b>	34
Wissenschaftliche Studien zur Eingewöhnung	34
Eingewöhnung als Herausforderung für Säuglinge und Kleinkinder	35
Kindliche Stressreaktionen	35
Einflussfaktoren auf das Stresserleben	36
Kriterien gelungener Eingewöhnung	39
Merkmale einer kindgerechten Eingewöhnung	39
Elterliche Begleitung	40
Behutsamer Beziehungsaufbau	41
Keine Trennung an den ersten Tagen	41

Kurzes Abschiedsritual	42
Langsame Ausdehnung der Trennungszeiten	42
Längere Eingewöhnungszeiten	43
Individuelle Anpassung	43
Einbezug anderer Kinder	44
Objektbegleiter	44
Gestaffelte Aufnahme mehrerer Kinder	45
Aufklärung der Eltern	45
Anpassung an die Rahmenbedingungen	46
Kein abruptes Ende	47
Auswirkungen einer kindgerechten Eingewöhnung	48
Das Wichtigste auf einen Blick: Eingewöhnung	50
Reflexion – Eingewöhnung	51

### **Modul 3:**

<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	53
Grundsätzliches	53
Bedeutung der frühen sozial-emotionalen Entwicklung	55
Sozial-emotionale Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren	56
Erstes Lebensjahr	56
Zweites Lebensjahr	60
Drittes Lebensjahr	64
Förderung sozial-emotionaler Entwicklung in der Krippe	69
Schaffung günstiger struktureller Bedingungen	69
Positive Atmosphäre schaffen	71
Prosoziales Verhalten fördern	76
Autonomie und Selbstregulation fördern	79
Das Wichtigste auf einen Blick:	
Sozial-emotionale Entwicklung	86
Reflexion – Sozial-emotionale Entwicklung	88

### **Modul 4:**

<b>Sprachliche Entwicklung</b>	90
Sprachentwicklung	90
Spracherwerb als ganzheitliche Aufgabe	91
Meilensteine der Sprachentwicklung	94
Probleme beim Spracherwerb	97
Alltagsintegrierte Sprachförderung	101
Entwicklung beobachten und verstehen	102
Sprachförderliche Rahmenbedingungen	102
Gelegenheiten zum Dialog schaffen	103
Entwicklungsangemessener Kommunikationsstil	105

Einsatz vielfältiger Materialien und Spiele	109
Weniger ist manchmal mehr	118
Austausch mit den Eltern	118
Mehrsprachig aufwachsende Kinder	121
Besonderheiten der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder	122
Die besondere Rolle der Krippe für den Spracherwerb von Migrantenkindern	125
Unterstützung von doppeltem Erstspracherwerb	126
Das Wichtigste auf einen Blick: Sprache	129
Reflexion – Sprachentwicklung	131

## **Modul 5:**

<b>Kognitive Entwicklung</b>	133
Theorien zur kognitiven Entwicklung	133
Die konstruktivistische Theorie von Piaget	133
Die sozial-konstruktivistische Theorie von Wygotski	134
Die Theorie der Informationsverarbeitung	136
Kognitive Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren	137
Aufmerksamkeit	137
Lernen	139
Problemlösen	143
Gedächtnis	146
Kategorisieren	148
Frühe Physik und Vorstellungen von Objekten	152
Handlungskontrolle	155
Soziale Kognition	157
Räumliches und numerisches Denken	160
Unterstützung der kognitiven Entwicklung in der Krippe	162
Angenehme Atmosphäre schaffen	163
Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglichen	165
Anregung bieten	167
Das Wichtigste auf einen Blick: Kognitive Entwicklung	177
Reflexion – Kognition	178

## **Zusatzmodul:**

<b>Qualität in Kinderkrippen</b>	180
Qualitätsmerkmale	180
Orientierungsqualität	181
Strukturqualität	181
Prozessqualität	182
Zusammenwirken der drei Qualitätsaspekte	183

Weitere Qualitätsmerkmale	187
Zentrale Merkmale hoher Qualität	190
Auswirkungen der Betreuungsqualität auf die Entwicklung der Kinder	191
Krippenqualität und die kognitive und sprachliche Entwicklung	191
Krippenqualität und die sozial-emotionale Entwicklung	193
Krippenqualität und kindliche Gesundheit	196
Krippenqualität in Deutschland	197
Qualitätsentwicklung	200
Verbesserung der Orientierungsqualität	200
Verbesserung der Strukturqualität	201
Verbesserung der Teamqualität	203
<b>Elterninformationen</b>	205
<b>Literatur</b>	207

# Modul 1: Bindung

Der Aufbau vertrauensvoller emotionaler Beziehungen, sogenannter „Bindungsbeziehungen“, zu wichtigen Bezugspersonen ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe, die Kinder in den ersten Lebensjahren bewältigen müssen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014). Wie aber bewältigen Kinder diese Aufgabe und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? Im ersten Modul „Bindung“ werden zunächst die Grundlagen der Bindungstheorie erläutert. Anschließend wird der Fokus auf die Fachkraft-Kind-Bindung gelegt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Eltern-Kind-Bindung sowie auf die Bedeutung der Fachkraft-Kind-Bindung für die kindliche Entwicklung eingegangen. Weiterhin wird dargestellt, wie pädagogische Fachkräfte und das Kind selbst, aber auch strukturelle Rahmenbedingungen den Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Fachkraft und Kind in der Krippe beeinflussen. Abschließend wird das Konzept der Bezugsfachkraft dargestellt, welches auf der Bindungstheorie basiert.

## Grundlagen der Bindungstheorie

### Was ist Bindung?

Bindung wird häufig als „gefühlsmäßiges Band“ oder als enge emotionale Beziehung zwischen zwei oder mehreren Menschen beschrieben (z. B. Ahnert 2010, S. 43; Keller 2011, S. 102). Sie ist eine besondere Form einer zwischenmenschlichen Beziehung, die durch emotionale Sicherheit und Vertrautheit geprägt ist und nur zu wenigen Personen (Bindungspersonen) entwickelt wird. Bindungen entstehen in aller Regel zunächst im unmittelbaren Kreis der Familie, können aber auch zu weiteren wichtigen Personen im kindlichen Umfeld und auch in höherem Alter ausgebildet werden (Ahnert 2010, S. 126 ff.; Hédervári-Heller 2011, S. 57 f.; Zimmermann 2007).

### Funktionsprinzip der Bindung

Die Bindungstheorie wurde von dem englischen Psychiater John Bowlby und der amerikanischen Psychologin Mary Ainsworth Ende der 1960er Jahre formuliert. Bowlby ging davon aus, dass es ein universelles Bindungsbedürfnis gibt, das sich in der stammesgeschichtlichen Entwicklung der Lebewesen herausgebildet hat (Keller 2011, S. 102 f.). Es handelt sich dabei um einen über-

lebenssichernden Mechanismus, der zur Aufrechterhaltung der Nähe von schutz- und sicherheitsbietenden Bezugspersonen dient (Main 2012). Stammesgeschichtlich bestand der Schutz vor allem darin, das Kind vor Gefahren für sein Überleben, also z. B. vor Raubtieren oder vor dem Verhungern, zu schützen.

Der überlebenssichernde Mechanismus funktioniert so, dass das Kind eine Bindungsperson „auswählt“ und dann ständig den Aufenthaltsort dieser Person „überwacht“. Sobald eine stressauslösende Situation eintritt, wird die aktuelle Beschäftigung (z. B. das Spiel oder die Erkundung der Umgebung) eingestellt und das Kind sucht Nähe und Schutz bei der Bindungsperson. Das Kind tut dies entweder, indem es sich selbst der Bindungsperson annähert, ihr nachfolgt oder sich an ihr festklammert, oder aber, indem es durch Schreien, Lächeln oder Arme ausstrecken eine Annäherung der Bezugsperson bewirkt (Bowlby 1975; Bowlby 1980; Hédervári-Heller 2011, S. 58). Diese Verhaltensweisen (Annähern, Nachfolgen, Festklammern, Schreien, Lächeln, Arme ausstrecken etc.) werden als Bindungsverhalten bezeichnet. Auslöser für Stress und somit auch für Bindungsverhalten können sowohl innere Belastungen (z. B. Hunger, Müdigkeit) als auch äußere Belastungen (z. B. Trennung von der Bindungsperson) sein. Ist das Kind wieder entspannt, wird das Bindungsverhalten deaktiviert, und das Kind kann sein Spiel oder die Erkundung seiner Umgebung wieder aufnehmen. Bindungsverhalten und Spiel- bzw. Erkundungsverhalten sind stets abwechselnd aktiviert (vgl. Becker-Stoll 2009, S. 36 ff.).

## **Bindungspersonen**

Die erste vom Kind ausgewählte Bindungsperson wird nach Bowlby als „primäre Bindungsperson“ bezeichnet. Dies muss nicht zwangsläufig die Mutter sein; auch der Vater, Geschwister oder Personen außerhalb der Familie können primäre Bindungspersonen werden (Main 2012). In den meisten Fällen ist jedoch die biologische Mutter auch die primäre Bindungsperson. Im Laufe der Zeit kann ein Kind über die primäre Bindungsbeziehung hinaus zusätzliche Bindungen zu weiteren wichtigen Bezugspersonen aufbauen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014, S. 34). Welche Merkmale dazu beitragen, dass jemand zur Bindungsperson für ein Kind wird, wird weiter unten erläutert. Bindungspersonen haben laut Ainsworth vor allem die Aufgabe, Emotionen des Kindes zu regulieren und eine sichere Basis zu bieten, von der aus das Kind seine Umwelt erkunden kann (Hédervári-Heller 2011, S. 61).



Als pädagogische Fachkraft stellen Sie für Krippenkinder eine wichtige Bezugsperson dar. Sie treten dabei nicht in Konkurrenz zu den primären Bindungspersonen, denn diese besonderen Bindungsbeziehungen sollen und können Sie nicht ersetzen. Vielmehr sollen Sie den Kindern als zusätzliche Bindungsperson dienen.

Jedes Kind ist früher oder später in der Krippe mit stressauslösenden Situationen konfrontiert, in denen sein Bindungsverhalten aktiviert wird. Meist ist dies spätestens bei ersten Trennungsversuchen von den Eltern während der Eingewöhnungsphase zu beobachten.

Da die Eltern in der Krippe nicht verfügbar sind, ist es Ihre Aufgabe als pädagogische Fachkraft, die Kinder bei der Emotionsregulation zu unterstützen und ihnen Schutz und Sicherheit zu bieten, damit sie entspannt ihre Umgebung erkunden und somit von den vielfältigen Anregungen in der Krippe profitieren können.

.....

## **Entstehung von Bindungsbeziehungen**

Eine Bindungsbeziehung entsteht aus den Interaktionen zwischen einer Bezugsperson und einem Kind. Erwachsene haben dabei eine biologische Veranlagung, auf Signale eines Kindes zu reagieren, es zu beschützen und ihm die überlebensnotwendige Fürsorge zukommen lassen (Hédervári-Heller 2011, S. 59). Bei der Bindungsentwicklung lassen sich die in Tabelle 1 dargestellten vier Phasen unterscheiden. Die erste Bindungsbeziehung baut ein Kind in der Regel innerhalb der ersten neun Lebensmonate zu der Person auf, die sich am häufigsten und intensivsten mit ihm beschäftigt und sich um es kümmert. Dabei spielen gemeinsame Zeit und die Häufigkeit der Interaktionen die wichtigste Rolle. Wird ein Kind im ersten Lebensjahr ganztags von der Großmutter betreut und verbringt es mehr Zeit mit ihr als mit der Mutter, kann die Großmutter als primäre Bindungsperson ausgewählt werden. Die Bezugsperson-Kind-Interaktionen müssen auch nicht unbedingt positiv sein; Kinder akzeptieren auch misshandelnde oder vernachlässigende Bezugspersonen als Bindungspersonen – wengleich sichere Bindungen in diesen Fällen sehr viel unwahrscheinlicher sind (Egeland/Sroufe 1981).

In der nachfolgenden Zeit können sich weitere Bindungen zu anderen wichtigen Bezugspersonen entwickeln (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014, S. 34). Bezüglich der verschiedenen Bindungsbeziehungen scheint dabei eine Rangordnung zu bestehen. Welche Rangposition die Bindungsbeziehung zu einer bestimmten Bezugsperson einnimmt, hängt maßgeblich von der Häufigkeit der Interaktion des Kindes mit dieser Bezugsperson ab (Hédervári-Heller 2011, S. 61).

**Tabelle 1.** Vier Phasen der Bindungsentwicklung (vgl. Becker-Stoll et al., 2014, S. 34f.)

Alter des Kindes	Bindungsverhalten
0–3 Monate	Das Kind spricht unterschiedslos auf alle Personen an, es orientiert sich und sendet Signale (z. B. Weinen oder Lächeln), ohne zwischen Personen zu unterscheiden.
3–6 Monate	Die Orientierung und Signale des Kindes richten sich auf eine Person oder mehrere Personen, das Kind spricht besonders auf die primäre Bezugsperson an, reagiert jedoch auch auf andere Personen.
6–12 Monate	Das Kind versucht die Nähe zu bestimmten Personen aufrechtzuerhalten, indem es sich fortbewegt und Signale sendet. Das Kind bevorzugt die primäre Bezugsperson deutlich gegenüber anderen Personen und ist anderen Personen gegenüber weniger aufgeschlossen.
12–36 Monate	Das Kind lernt nach und nach, Handlungsmöglichkeiten und Bedürfnisse anderer Personen zu verstehen und ist daher zunehmend in der Lage, diese beim Verlangen nach Befriedigung des eigenen Bindungsbedürfnisses zu berücksichtigen (z. B. kurz auf die Bindungsperson zu warten).

## Bindungsqualität

Wie sich ein Kind gegenüber einer Bindungsperson verhält, gibt Aufschluss über die Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bindungsperson. Wenn ein Kind aus der Anwesenheit einer Bindungsperson Sicherheit gewinnt, in ihrer Anwesenheit in ausgeglichenem Maße Bindungs- und Erkundungsverhalten zeigt und ihr gegenüber seine Gefühle offen kommuniziert, spricht man von einer „sicheren Bindung“ (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2009, S. 45). Ein sicher gebundenes Kind sucht die Nähe zur Bindungsperson, es leidet unter einer Trennung von der Bindungsperson (d. h. es weint und/oder stellt sein Erkundungsverhalten ein, wenn die Bindungsperson sich entfernt), es freut sich über ihre Rückkehr nach einer Trennung und es zeigt eine deutliche Bevorzugung der Bindungsperson gegenüber anderen Personen (Hédervári-Heller 2011, S. 65f.). Unsicher gebundene Kinder gewinnen dagegen keine Sicherheit aus der Anwesenheit der Bindungsperson. Bei ihnen überwiegt entweder das Erkundungs- oder das Bindungsverhalten stark, sie äußern ihre Emotionen entweder kaum oder besonders stark und unbeherrscht (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2009, S. 45).

Auch wenn die beschriebenen Verhaltensweisen bei Kindern gut beobachtet werden können, lässt sich daraus noch kein gesichertes Urteil über die Bindungsqualität ableiten. Hierfür gibt es speziell entwickelte psychologische Beobachtungs- und Testverfahren, die von geschulten Experten durchgeführt werden müssen.

Kinder können Bindungsbeziehungen unterschiedlicher Qualität zu unterschiedlichen Personen entwickeln (Hédervári-Heller 2011). Selbst wenn ein Kind, wie im vorherigen Beispiel, die Großmutter aufgrund der häufigen Interaktionen mit ihr als primäre Bindungsperson gewählt hat, muss es sich hierbei nicht zwangsläufig um eine sichere Bindung handeln. Zwar richtet sich die Rangordnungsposition einer Bindungsperson nach der Häufigkeit der Interaktionen mit dem Kind, die Bindungssicherheit wird jedoch über die Qualität der Interaktionen bestimmt. Ob ein Kind eine sichere Bindung zu einer Person aufbaut, hängt dabei maßgeblich davon ab, wie sehr diese Person

- sich dem Kind emotional zuwendet und liebevoll mit ihm kommuniziert,
- für das Kind verfügbar ist, ihm Sicherheit vermittelt und zuverlässiges, vorhersagbares Verhalten zeigt,
- die Emotionsregulation des Kindes unterstützt und Stress reduziert,
- das Kind in seinem Handeln unterstützt, wenn es an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit kommt und
- das Erkundungsverhalten des Kindes unterstützt, indem sie eine Möglichkeit zur Rückversicherung bietet und das Kind zum Erforschen der Umgebung ermutigt (Booth et al. 2003).

Zeigt eine Person diese Verhaltensweisen gegenüber einem Kind in sehr hohem Maße, spricht man auch von einer feinfühligem Bezugsperson (vgl. Keller 2011, S. 104 f.). In einem solchen Fall ist eine sichere Bindung wahrscheinlich (vgl. Ahnert 2007).

Über die Fähigkeiten und Eigenschaften der Bezugsperson hinaus haben auch Merkmale des Kindes selbst einen gewissen – wenn auch wesentlich geringeren – Einfluss auf die Bindungssicherheit (vgl. Hédervári-Heller 2011, S. 62). Kinder, die leicht irritierbar sind, die auf äußere Reize (soziale wie auch nicht-soziale) weniger angemessen reagieren und ihren emotionalen Zustand weniger gut selbst regulieren können, entwickeln häufiger unsichere Bindungen (Zimmermann/Spangler 2008). Schon Neugeborene unterscheiden sich in diesen bindungsrelevanten Merkmalen, wobei angenommen wird, dass diese Unterschiede auf ein Zusammenspiel vielfältiger Faktoren zurückzuführen sind, z. B. auf Veranlagungen (Temperament) des Kindes oder den Verlauf der Schwangerschaft bzw. der Geburt (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014). Ein sehr feinfühliges Verhalten der Bezugsperson kann jedoch auch bei einem Kind mit schwierigem Temperament zum Aufbau einer sicheren Bindung führen (Zimmermann/Spangler 2008). Treffen allerdings ein schwieriges Temperament des Kindes und wenig feinfühliges Verhalten der Bezugsperson aufeinander, ist die Wahrscheinlichkeit für die Ausbildung einer sicheren Bindung gering (vgl. Hédervári-Heller 2011, S. 62).



## ..... Wichtig für die Praxis .....

Vor dem Hintergrund, dass Kinder etwa in der Phase vom siebten bis zum zwölften Lebensmonat eine stabile Bindung an ihre primäre Bezugsperson (meist die Mutter) entwickeln und dass dieser Bindungsaufbau durch gemeinsame Zeit und intensive Interaktionen begünstigt wird, sollten das Aufnahmealter und der Umfang außerfamiliärer Betreuung im ersten Lebensjahr wohlüberlegt sein. Als Einrichtung sollten Sie in Erwägung ziehen, das Aufnahmealter auf ein aus bindungstheoretischer Sicht vertretbares Mindestalter (z. B. 10 Monate) bzw. eine Obergrenze des Betreuungsumfangs für Kinder unter einem Jahr (z. B. max. 20 Stunden pro Woche) festzulegen. In jedem Fall ist es wichtig, die Eltern über die Grundzüge der Bindungsentwicklung aufzuklären, damit diese eine informierte Entscheidung treffen können.  
.....

## Bedeutung der Bindungssicherheit für die kindliche Entwicklung

Eine zuverlässige Befriedigung der Bindungsbedürfnisse bildet – wie bereits angesprochen – die Grundlage dafür, dass ein Kind seine Umgebung erkundet, spielt und lernt (vgl. Grossmann/Grossmann 1998). Zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen inzwischen Zusammenhänge der Bindungssicherheit mit der sozial-emotionalen und geistigen Entwicklung. Bis ins Jugendalter hinein zeigen sicher gebundene Kinder im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern beispielsweise bessere Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, positivere Beziehungen zu Gleichaltrigen, ein höheres Selbstwertgefühl sowie bessere Emotionsregulationsfähigkeiten (Becker-Stoll 2007). Auch für die Sprachentwicklung konnte in mehreren Studien ein positiver Zusammenhang mit der Bindungssicherheit gefunden werden (van IJzendoorn/Dijkstra/Bus 1995). Dabei wird ein wechselseitiger Einfluss angenommen: Eine sichere Bindung an die Bezugspersonen bedeutet, dass mehr positive Interaktionen stattfinden, was den Spracherwerb fördert. Umgekehrt erleichtert eine hohe Sprachkompetenz den Aufbau und die Aufrechterhaltung einer sicheren Bindungsbeziehung (McElwain et al. 2008).

Gelingt der Bindungsaufbau nicht gut, kann es zu Bindungsstörungen kommen. Kinder mit einer Bindungsstörung ziehen sich z. B. meist emotional sehr zurück und sind stark gehemmt. Sie suchen nur sehr eingeschränkt nach Nähe und Trost von Bezugspersonen, zeigen kaum Zuneigung, verlangen selten nach Hilfe und Kooperation und sie erkunden ihre Umgebung nur sehr wenig. Diese Kinder haben große Probleme mit sozialen Kontakten und mit der emotionalen Selbstregulierung. Darüber hinaus gibt es Kinder mit ungünstiger Bindungsentwicklung, die keine bevorzugte Bindungsperson haben und auch keine Zurückhaltung gegenüber Fremden zeigen. Sie suchen auch bei unbekanntem Personen Nähe, Kontakt und Trost. Solche Kin-

der sind häufig nicht in der Lage, sich selbst zu schützen (Hédervári-Heller 2011, S. 69).

Insgesamt scheinen sicher an die primäre Bezugsperson gebundene Kinder gegenüber unsicher gebundenen Kindern zahlreiche Entwicklungsvorteile zu haben. Inwieweit gilt dies auch für die Fachkraft-Kind-Bindungssicherheit? Es gibt erste Befunde zu den Auswirkungen der Fachkraft-Kind-Bindungssicherheit auf die kindliche Entwicklung, auf die später noch eingegangen wird.

## Die Fachkraft-Kind-Bindung

### Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Mutter-Kind-Bindung<sup>1</sup>

Spätestens ab dem 12. Monat kann – wie bereits erläutert – beobachtet werden, dass Kinder neben der primären Bindungsperson auch weitere wichtige Bezugspersonen als Bindungspersonen akzeptieren (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014, S. 34; Hédervári-Heller 2011, S. 61). Man geht davon aus, dass sich die Bindungsbeziehungen zu den verschiedenen Bindungspersonen relativ unabhängig voneinander entwickeln. Das bedeutet, dass das Bindungsmuster zur pädagogischen Fachkraft maßgeblich durch die Interaktion zwischen ihr und dem Kind bestimmt wird und nicht sonderlich durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung. Studien finden bislang, wenn überhaupt, allenfalls schwache Zusammenhänge zwischen beiden Bindungsmustern (vgl. Ahnert 2007; Ahnert/Gappa 2008; Ahnert/Pinquart/Lamb 2006).

Grundlage für den Aufbau einer sicheren Fachkraft-Kind-Bindung ist – wie für den Aufbau einer sicheren Mutter-Kind-Bindung auch – dass die Fachkraft ausreichend Zeit für positive Interaktionen mit dem Kind hat (J. C. de Schipper/Tavecchio/van IJzendoorn 2008). Die Fachkraft-Kind-Beziehung ähnelt der Mutter-Kind-Beziehung zudem darin, dass sie durch Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion sowie Erkundungs- und Lernunterstützung gekennzeichnet ist (Ahnert 2007). Die Funktion der Fachkraft-Kind-Bindung beschränkt sich im Gegensatz zur Mutter-Kind-Bindung auf einen bestimmten Kontext, nämlich die Krippe (Ahnert 2007; Ahnert/Pinquart/Lamb 2006; Cummings 1980). Ein weiterer Unterschied zwischen der Fachkraft-Kind- und der Mutter-Kind-Bindung liegt darin, dass eine Mutter-Kind-Bindung durch biologische Prozesse unterstützt wird, die bereits vor der Geburt greifen. Außerdem unterscheiden sich die Rahmenbedingungen der Beziehungen, da eine pädagogische Fachkraft in der Regel mit einer Gruppe von Kindern in-

---

1 Im Folgenden wird die primäre Bindungsbeziehung als Mutter-Kind-Bindung bezeichnet, da in den meisten Fällen – wenn auch nicht zwangsläufig – die biologische Mutter die primäre Bindungsperson ist.

teragiert, während eine Mutter meist eines oder sehr wenige Kinder betreut (Ahnert 2007).

Bisherige Studien fanden, dass eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung im Krippenkontext mit einem Anteil von etwa 40 Prozent seltener zu beobachten ist im Vergleich zu einer sicheren Eltern-Kind-Bindung, welche etwa 60 Prozent der Fälle ausmacht (Ahnert/Pinquant/Lamb 2006). In einer aktuellen deutschen Studie, an der 84 Krippenkinder aus 18 nordbayerischen Krippengruppen teilnahmen, wurde hingegen auch in den Krippen bei mehr als 60 Prozent der Kinder eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung diagnostiziert (Bäuerlein/Rösler/Schneider in Druck). Die unterschiedlichen Ergebnisse könnten auf Verbesserungen in der pädagogischen Arbeit von Krippen in den letzten Jahren und Jahrzehnten sowie auf Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern und Kulturen, in denen die Studien durchgeführt wurden, zurückzuführen sein oder darauf, dass vor allem sehr engagierte Krippen mit hoher pädagogischer Qualität an der genannten deutschen Studie teilnahmen – wobei die Teilnahme bei den meisten Studien freiwillig erfolgen dürfte. Wichtig ist jedenfalls, dass grundsätzlich in Krippen ein hoher Anteil an sicheren Bindungen möglich ist.



Foto: Susanne Schäflein



Insgesamt bestehen zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen der Mutter-Kind-Bindung und der Fachkraft-Kind-Beziehung, sodass letzterer durchaus auch Bindungscharakter zugeschrieben werden kann. Die wichtigste Gemeinsamkeit liegt in der sicherheitsgebenden Funktion, die den Kindern die Erkundung ihrer Umgebung ermöglicht und ihnen in Stresssituationen Trost bietet.

Zentrale Unterschiede zur Bindung an die primäre Bindungsperson bestehen darin, dass die Fachkraft in der Regel eine größere Zahl an Kindern in ihrer Obhut hat als die Mutter und dass die Fachkraft-Kind-Bindung auf das Krippenumfeld beschränkt ist. Eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung kann für ein Kind eine Bereicherung sein, sie kann und soll jedoch nicht die Bindung an die primäre Bindungsperson ersetzen.

.....

### **Bedeutung der Fachkraft-Kind-Bindung für die kindliche Entwicklung**

Während es zu Zusammenhängen zwischen Mutter-Kind-Bindungssicherheit und kindlicher Entwicklung bereits zahlreiche wissenschaftliche Befunde gibt, steckt die Forschung zu den Zusammenhängen zwischen der Fachkraft-Kind-Bindung und der kindlichen Entwicklung noch in den Kinderschuhen. Es finden sich jedoch erste Hinweise darauf, dass eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung positive Effekte auf die kindliche Entwicklung hat. So wurden Kinder mit sicherer Bindung zur pädagogischen Fachkraft später als mitfühlender, zielstrebig und unabhängiger beschrieben (Openheim/Sagi/Lamb 1988). Außerdem wiesen in der großangelegten und für Deutschland nahezu repräsentativen *Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK) Kinder mit einer hohen Fachkraft-Kind-Beziehungsqualität unter Berücksichtigung des Alters des Kindes sowie von Merkmalen des familiären Hintergrunds (Bildung der Mutter, sozioökonomischer und mütterliche Einschätzung der Mutter-Kind-Beziehung) ein besseres Wortverständnis, bessere sozial-emotionale Kompetenzen und bessere Kommunikationsfähigkeiten auf. Insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund und für Jungen erwies sich dabei eine positive Beziehung zur Fachkraft für den Spracherwerb als günstig (Mayer et al. 2013). Eine konfliktreiche und von wenig Nähe geprägte Fachkraft-Kind-Beziehung ging einer anderen Studie zufolge mit späteren Verhaltensproblemen einher (O'Connor/Collins/Supplee 2012).

Somit scheint nicht nur eine sichere Mutter-Kind-Bindung, sondern auch eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung sowohl für die sozial-emotionale als auch für die geistige und sprachliche Entwicklung von Krippenkindern von Bedeutung zu sein.

## Unterstützung des Bindungsaufbaus durch die pädagogische Fachkraft

Was kann eine pädagogische Fachkraft tun, um den Aufbau einer sicheren Bindung zu ermöglichen und zu fördern? Erstens sollte ausreichend Zeit für Einzelinteraktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind zur Verfügung stehen, damit beide miteinander vertraut werden können. Eine höhere Anzahl positiver Interaktionen zwischen Kind und Fachkraft geht in der Regel mit einer sichereren Bindung einher (J. C. de Schipper/Tavecchio/van IJzendoorn 2008). Zweitens kommt es neben der Interaktionshäufigkeit auch auf die Qualität der Interaktionen an. Dabei spielt die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft eine zentrale Rolle. Auch bei der Fachkraft-Kind-Bindung scheinen – wie bei der Mutter-Kind-Bindung – die Aspekte Zuwendung, Bieten von Sicherheit, Stressreduktion sowie Lern- und Erkundungsunterstützung entscheidend für die Bindungssicherheit zu sein (Ahnert 2007; Booth et al. 2003).

Im Krippenumfeld kommt es jedoch nicht nur darauf an, feinfühlig mit dem einzelnen Kind zu interagieren, sondern auch darauf, dabei stets die ganze Gruppe im Blick zu haben (Ahnert/Pinquart/Lamb 2006). Wenn Fachkräfte die Gruppe gut im Blick haben, können sie z. B. Konflikte vorausahnen und rechtzeitig eingreifen. Feinfühliges Verhalten gegenüber der Gruppe kann somit negative Interaktionen und Konflikte reduzieren und dadurch den Aufbau einer sicheren Bindung begünstigen, denn eine konfliktreiche Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind steht im Zusammenhang mit einer geringen Bindungssicherheit des Kindes an die Fachkraft (vgl. Howes/Shivers 2006).

Der Anspruch, im Krippenalltag jederzeit einfühlsam auf jedes einzelne Kind einzugehen, ist praktisch nicht erfüllbar. Kinder lernen im Krippenalltag auch einmal zu warten bis sie an der Reihe sind und manchmal müssen Bedürfnisse zugunsten dringenderer Bedürfnisse anderer Kinder enttäuscht werden (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014, S. 69f.). Umso wichtiger erscheint es daher, Zweiersituationen wie z. B. das Wickeln gezielt für individuelle Zuwendung und die Befriedigung der Bedürfnisse des einzelnen Kindes nach emotionaler Zuwendung, Nähe und Körperkontakt zu nutzen.

---

### Gut zu wissen: Förderung kindlicher Interaktionen

Ergebnisse aus Studien über Krippen der ehemaligen DDR sprechen dafür, dass eine starke Gruppenorientierung, d. h. eine Konzentration der Fachkräfte auf die Integration der Kinder in die Gruppe und die Förderung von Interaktionen der Kinder untereinander, sich ungünstig für den Aufbau einer sicheren Fachkraft-Kind-Bindung auswirkt (Ahnert/Lamb 2000). Diese Art der starken Gruppenorientierung

geht demnach zu Lasten der Befriedigung individueller Bedürfnisse und der individuellen Fachkraft-Kind-Interaktionen, welche für den Aufbau einer sicheren Bindung und für das Wohlbefinden junger Kinder in familienergänzender Betreuung zentral sind. Zwar interessieren sich auch Säuglinge und Kleinkinder bereits für ihre Altersgenossen und es gibt Hinweise darauf, dass selbst junge Kinder nicht nur eins zu eins interagieren (vgl. Brandes 2008, S. 12 ff.). Jedoch ist in dieser frühen Entwicklungsphase ein promptes und feinfühliges Eingehen auf ihre individuellen Bedürfnisse noch wichtiger. Dies deshalb, weil bei sehr kleinen Kindern das Bindungsverhalten durch Hunger, Müdigkeit, Durst oder Verdauungsbeschwerden noch deutlich häufiger aktiviert ist und sie mehr Hilfe bei der Regulation und Befriedigung der Bedürfnisse benötigen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014).

Eine gute Integration in die Gruppe und Beteiligung an Gruppenaktivitäten scheint zwar die individuelle Fachkraft-Kind-Bindung nicht zu begünstigen (vgl. auch Bäuerlein/Rösler/Schneider in Druck), aber durchaus das Wohlbefinden der Kinder in der Krippe (Watamura et al. 2003). Somit scheint es zwar wichtig, dafür zu sorgen, dass die Kinder in die Gemeinschaft integriert sind und dass die Fachkräfte die gesamte Gruppe im Blick haben, jedoch sollte bei Kindern in den ersten Lebensjahren im Hinblick auf den Bindungsaufbau der Fokus auf individueller Zuwendung liegen (vgl. Ahnert/Pinquant/Lamb 2006). Hier ist die Feinfühligkeit der Fachkräfte gefragt, die richtige Balance zwischen individueller Zuwendung und der Unterstützung von Gruppenprozessen zu finden.

.....  
.....  
**Wichtig für die Praxis**

Im Allgemeinen sollten Sie sich den Kindern liebevoll zuwenden, ihnen Sicherheit vermitteln (indem Sie verfügbar sind und sich zuverlässig und vorhersehbar verhalten), sie bei der Emotionsregulation unterstützen und ihren Stress reduzieren (indem Sie Gefühle benennen, trösten, beruhigen und Körperkontakt anbieten). Außerdem sollten Sie die Kinder bei der Erkundung ihrer Umgebung unterstützen (indem Sie sie dazu ermutigen und ihnen helfen, die Umgebung hinsichtlich Gefahren und Möglichkeiten realistisch einzuschätzen) und helfend eingreifen, wenn die Kinder an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit kommen.

Im Krippenalltag stellt es dabei eine besondere Schwierigkeit dar, die richtige Balance zwischen individueller Zuwendung und der Unterstützung von Gruppenprozessen zu finden, denn es ist wichtig, feinfühlig auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder zu reagieren und dabei die gesamte Gruppe nicht aus den Augen zu verlieren. Sie müssen daher stets abwägen, was Sie dem einzelnen Kind gerade ermöglichen können und was gegebenenfalls zugunsten eines anderen Kindes oder der gesamten Gruppe gerade nicht möglich ist. Sind Sie mit einem Kind in Einzelkontakt (z. B. beim Wickeln) empfiehlt es sich, die Situation für feinfühliges Einzelinteraktionen zu nutzen.



Sollten Sie mit einem Kind häufiger konfliktreiche Interaktionen haben, könnte es hilfreich sein, aktiv bindungsförderliche Aktivitäten mit dem Kind zu unternehmen (z. B. Lieblingsspiel mit dem Kind spielen), damit Sie nicht Gefahr laufen, in einen Teufelskreis aus negativen Interaktionen zu geraten.

.....

## **Die Rolle von Merkmalen des Kindes für die Fachkraft-Kind-Bindung**

Der Aufbau einer sicheren Bindung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft steht nicht nur mit dem Verhalten der Fachkraft sondern auch mit Merkmalen des Kindes in Zusammenhang. Der Einfluss kindlicher Merkmale ist allerdings wesentlich geringer als der der Fachkraft. Als relevante Kind-Merkmale werden häufig Geschlecht, Alter und Temperament diskutiert.

### **Geschlecht**

Bezüglich des Geschlechts zeigte sich in mehreren Studien, dass Jungen seltener eine sichere Bindung an die Fachkraft ausbilden als Mädchen (Ahnert/Pinquant/Lamb 2006; J. C. de Schipper/Tavecchio/van IJzendoorn 2008). In der aktuellen WÜRFEL-Evaluationsstudie findet sich dieser Geschlechtsunterschied jedoch nicht.

Dass den Krippenfachkräften der Beziehungsaufbau zu Mädchen häufig leichter fällt als zu Jungen, wird meist darauf zurückgeführt, dass fast alle Krippenfachkräfte ebenfalls weiblich sind (Ahnert 2006), teilweise geschlechtsspezifische Erwartungen haben und das typischerweise ausgeglicheneren, weniger aggressive, ruhigere und sozialverträglichere Verhalten von Mädchen als positiver bewerten im Vergleich zum eher körperlich aktiveren, aggressiveren und emotional weniger kontrollierten Verhalten der Jungen (Ahnert 2014a). Fachkräfte interagieren mit Mädchen und Jungen unterschiedlich (z. B. Chick/Heilman-Houser/Hunter 2002). In einer US-amerikanischen Studie mit Kindern im Kindergartenalter gaben pädagogische Fachkräfte an, mit Jungen mehr Konflikte zu haben als mit Mädchen (Saft/Pianta 2001), und in einer deutschen Studie berichteten die befragten Mädchen von mehr Unterstützung durch die Fachkräfte in Form von Kooperation und Hilfe sowie mehr emotionaler Zuwendung und spaßigen Interaktionen mit den Fachkräften, während die befragten Jungen im Vergleich dazu von mehr Einschränkungen und mehr emotionaler Zurückweisung durch die Fachkräfte berichteten (Sturzbecher/Großmann/Welskopf 2001).

Es wird vermutet, dass Geschlechterunterschiede bezüglich der Bindungsqualität an die Betreuungspersonen auch zu unterschiedlichen Bildungschancen von Mädchen und Jungen beitragen. Insbesondere, dass Mädchen von Fachkräften mehr Lern- und Erkundungsunterstützung erhalten, könnte sich auf die Bildungslaufbahn auswirken (Ahnert 2007).

Angesichts der Befundlage zu Geschlechterunterschieden sowie der Bedeutung, die einer guten Fachkraft-Kind-Beziehung für die weitere Entwicklung zukommt, sollten geschlechtsbezogene Aspekte dieser Beziehung stärker reflektiert und auf eine geschlechterbewusste Pädagogik bereits in Krippen geachtet werden. Ob Jungen zu männlichen Fachkräften leichter eine sichere Bindung aufbauen und ob sie davon auch bezüglich ihrer Entwicklung in der Schule profitieren, gilt es allerdings noch zu untersuchen (Rohrman 2012).

.....  
**Gut zu wissen: Geschlechtsbewusste Pädagogik und Männer in Krippen**



Ziel geschlechtsbewusster Pädagogik ist es, jedem Kind individuelle Entfaltungsmöglichkeiten einzuräumen und Interessen zu fördern, dabei geschlechtstypische Bedürfnisse und Vorlieben zu berücksichtigen, zugleich aber geschlechtsbezogene Klischees und Vorurteile aufzuheben. Im Sinne geschlechtsbewusster Pädagogik werden daher Angebote empfohlen, die typische Vorlieben von Jungen und Mädchen berücksichtigen, jedoch nicht vorrangig dem jeweiligen Geschlecht vorbehalten sind. So sollen z. B. Jungen ihren Bewegungsdrang ausleben, aber auch Mädchen sich austoben dürfen. Ebenso sollten Jungen gleichermaßen wie Mädchen soziale Aufgaben übernehmen, beim Aufräumen beteiligt werden etc. Zudem ist es wichtig, Jungen und Mädchen gleichermaßen Aufmerksamkeit und Zuwendung der pädagogischen Fachkräfte zukommen zu lassen. Mögliche positive Auswirkungen einer geschlechtsbewussten Pädagogik sind allerdings bislang kaum untersucht (vgl. z. B. Rohrman 2005).

Im Kontext geschlechtsbewusster Pädagogik wird häufig auch die geringe Zahl männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten bemängelt. Von einer Erhöhung der Anzahl männlicher Fachkräfte erhofft man sich vor allem ein vielfältigeres Spielangebot sowie männliche Rollenvorbilder, insbesondere für Jungen. Das leuchtet intuitiv ein, wurde jedoch bislang – nicht zuletzt aufgrund der geringen Fallzahl – nicht wissenschaftlich belegt. Man versucht daher aus Befunden zu väterlichem Erziehungsverhalten Rückschlüsse auf die Bedeutung männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten zu ziehen (vgl. z. B. Brandes/Andrä/Röseler 2012). Demnach sind Väter genauso gut wie Mütter fähig, ihr Kind fürsorglich zu betreuen und zu erziehen (Lamb 1997). Beispielsweise passen sie ihre Sprechweise ebenso wie Mütter intuitiv an den Entwicklungsstand des Kindes an (Papousek/Papousek/Haekel 1987). Unterschiede scheinen vor allem darin zu bestehen, dass Väter im Spiel stärker handlungs- und lösungsorientiert sind, kindliche Selbstregulationsfähigkeit stärker fördern und das Kind mehr herausfordern als Mütter. Dies muss aber nicht zwangsläufig auf das Geschlecht zurückzuführen sein, sondern könnte auch eine Folge der Arbeitsteilung und der Gestaltung der Betreuungssituation innerhalb der Familie sein, denn nach wie vor ist es die Regel, dass die Mutter mehr Zeit mit dem Kind verbringt als der Vater.