



Becker-Stoll / Niesel / Wertfein

Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren

HERDER

Inhaltsverzeichnis

[Titel](#)

[Impressum](#)

[Inhalt](#)

[Vorwort](#)

[1. Die Bedeutung pädagogischer Qualität in Kinderkrippen und Tagespflege](#)

[1.1 Pädagogische Qualität geht vom Kind und seinen Bedürfnissen aus](#)

[1.2 Pädagogische Qualität wirkt sich auf Kinder aus](#)

[1.3 Aspekte der pädagogischen Qualität](#)

[1.4 Kann man pädagogische Qualität messen?](#)

[1.4.1 Evaluation in der Frühpädagogik](#)

[1.4.2 Einschätzen pädagogischer Qualität und ihrer Bedingungen](#)

[1.4.3 Qualität muss fortlaufend überprüft werden](#)

[2. Theoretische Grundlagen zu Entwicklung und Bindung](#)

[2.1 Entwicklung als Aufgabe](#)

[2.2 Körperliche und seelische Grundbedürfnisse](#)

[2.3 Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren](#)

[2.3.1 Entwicklung von Bindungsbeziehungen](#)

[2.3.2 Bindung und Exploration gehören zusammen](#)

[2.3.3 Elterliche Feinfühligkeit als Voraussetzung für Bindungssicherheit](#)

[2.3.4 Feinfühligkeit fördert Bindung und Exploration](#)

2.4 Emotionsregulation und Stressbewältigung

2.4.1 Emotionale Erfahrungen und Gehirntätigkeit

2.4.2 Die Entwicklung der Emotionsregulation

2.4.3 Eine besondere Situation: Das Einschlafen

2.5 Sichere Bindung und Kompetenzentwicklung

2.6 Frühkindliche Entwicklung und außerfamiliäre Betreuung

2.6.1 Auswirkungen auf die Gesundheit

2.6.2 Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Bindung

2.6.3 Trennungsangst und Trennungsstress

2.6.4 Auswirkungen auf die kognitiv-sprachliche und soziale Entwicklung

3. Beziehungs- und Interaktionsqualität in Kinderkrippe und Tagespflege

3.1 Eingewöhnung: Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin- Kind-Beziehung

3.1.1 Der Übergang von der Familie in die Kita oder Tagespflege

3.1.2 So gelingt die Eingewöhnung

3.2 Merkmale der Erzieherin-Kind-Beziehung

3.3 Kriterien guter Erzieherin-Kind-Interaktionen

3.4 Kriterien für die gelingende Erzieherin-Kind-Beziehung

3.4.1 In Zweiersonnen das Miteinander stärken

3.4.2 Interaktionen und Beziehungen in Kindertageseinrichtungen organisieren

3.4.3 Erstes Lebensjahr: Beziehungsaufbau durch liebevolle Pflege

3.4.4 Zweites Lebensjahr: Umgang mit Fremdeln, aggressivem Verhalten und negativen Gefühlen

3.4.5 Drittes Lebensjahr: Zielkorrigierte Partnerschaft, Explorationsunterstützung und Abschied

3.5 Keine Fürsorge ohne Selbstfürsorge

4. Miteinander spielen, streiten, Freundschaft schließen: Peerinteraktionen der ersten Lebensjahre

4.1 Erweiterung des Beziehungsnetzes

4.1.1 Die sichere Basis: Ausgangspunkt für neue Beziehungen

4.1.2 Einen Platz unter Gleichaltrigen finden

4.2 Die Welt der Peers in den ersten Lebensjahren

4.2.1 Krippenkinder bringen bereits soziale Kompetenzen mit

4.2.2 Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Feinabstimmung im Miteinander

4.2.3 Kleinkinder in Dyaden und Gruppen

4.3 Spielbeziehungen und Freundschaften

4.3.1 Freundschaften anbahnen und vertiefen

4.3.2 Du und Ich: Entwicklung des Selbstbildes

4.3.3 Kriterien für Freundschaftsbeziehungen

4.4 Konflikte und Konfliktmanagement

4.4.1 Konflikte zwischen Kleinkindern besser verstehen

4.4.2 Konfliktursachen erkennen und vorausschauend handeln

4.4.3 Zum Umgang mit Beißen

4.5 Die Bedeutung des Wir-Gefühls

5. Bildung: Recht jeden Kindes von Geburt an

5.1 Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten Lebensjahren

5.2 Aspekte der Entwicklungspsychologie: Entwicklung und Lernen sind eins

5.2.1 Aufmerksamkeit, Nachahmung, Eigeninitiative und wachsende Selbstständigkeit

5.2.2 Sprache - zentrales Werkzeug für Kommunikation und Bildung

5.2.3 Kernwissen als Basis für ein großes Lernpotenzial

5.3 Vom Kernwissen durch Exploration und Spiel zum Weltwissen

5.3.1 Von der Exploration zum Spiel

5.3.2 Beobachtung und Imitation: Eine wichtige Lernstrategie

5.3.3 Beiläufiges und absichtsvolles Lernen

5.3.4 Engagiertheit - entscheidend für den langfristigen Lernerfolg

5.3.5 Spielen ist mehr als Lernen

5.4 Bildungsbegleitung im Dialog mit dem Kind

5.4.1 Kommunikation (fast) ohne Worte

5.4.2 Ko-Konstruktion: Ein pädagogisches Prinzip

5.4.3 Perspektive des Kindes und Kindzentrierung

5.4.4 Anregungen für einen gelingenden Bildungsdiallog

5.4.5 Mädchen und Jungen in Bildungsprozessen

5.5 Kinder stärken durch das Zusammenwirken von Kita und Eltern

5.5.1 Die Erzieherin als Vorbild

5.5.2 Herausforderungen und Potenziale in der Zusammenarbeit mit Eltern

6. Von der Beobachtung zur Entwicklungsbegleitung

6.1 Beobachten, um Kinder besser zu verstehen

6.2 Bildungsprozesse beobachten und wertschätzen

6.3 Beobachten, um Eltern teilhaben zu lassen

6.4 Beobachten, um die Entwicklung optimal zu unterstützen

6.5 Aufgaben und Herausforderungen für Fachkräfte

6.6 Voraussetzungen für professionelle Beobachtung und Dokumentation

7. Ein- und Zweijährige in Gruppen mit erweiterter Altersmischung

7.1 Aufgaben der Träger

7.2 Leitfaden für den Weg zu einer erweiterten Altersmischung

7.3 Wie jüngere, aber auch ältere Kinder von der Altersmischung profitieren

8. Pädagogische Qualität prüfen, sichern und weiterentwickeln

8.1 Aktuelle pädagogische Qualität in Kinderkrippen

8.1.1 Ergebnisse der Krippenstudie „Kleine Kinder - großer Anspruch 2010“

8.1.2 Qualitätsmängel erkennen, pädagogische Praxis hinterfragen

8.1.3 Die Bedeutung von Alltagssituationen erkennen

8.2 Ergebnisse der deutschlandweiten NUBBEK-Studie

8.3 Modell und Ergebnisse zur Bedeutung und Qualität der Interaktionen

8.4 Maßnahmen zur Sicherung der Bindungsbedürfnisse der Kinder

8.5 Maßnahmen zur Sicherung der Team- und Arbeitsplatzqualität

**8.6 Aus-, Fort- und Weiterbildung: Von der
Kompetenz zur Qualität**
**8.7 Nachhaltige Qualitätssicherung in
Kindertageseinrichtungen**

Literatur

Anmerkungen

Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren

**So gelingt Qualität in
Krippe, Kita und Tagespflege**

Fabienne Becker-Stoll ~ Renate Niesel ~
Monika Wertfein



FREIBURG · BASEL · WIEN

Überarbeitete Neuausgabe 2020
(3. Gesamtauflage)

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2009

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder GmbH

Umschlagabbildung: Ahsen Yilmaz

Fotos im Innenteil: Seiten 32, 115, 160, 174, 190: ©

Hartmut W. Schmidt, Freiburg

Seiten 16 u. 85: © santypan - stock.adobe.com;

Seite 62: © gpointstudio - adobe.stock.com

Layout, Satz und Gestaltung: SatzWeise, Bad Wünnenberg

Herstellung: Graspco CZ, A.S.

Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-38476-9

ISBN EBook (PDF) 978-3-451-81837-0

ISBN EBook (E-Pub) 978-3-451-82018-2

Inhalt

Vorwort

1. Die Bedeutung pädagogischer Qualität in Kinderkrippen und Tagespflege

1.1 Pädagogische Qualität geht vom Kind und seinen Bedürfnissen aus

1.2 Pädagogische Qualität wirkt sich auf Kinder aus

1.3 Aspekte der pädagogischen Qualität

1.4 Kann man pädagogische Qualität messen?

1.4.1 Evaluation in der Frühpädagogik

1.4.2 Einschätzen pädagogischer Qualität und ihrer

Bedingungen

1.4.3 Qualität muss fortlaufend überprüft werden

2. Theoretische Grundlagen zu Entwicklung und Bindung

2.1 Entwicklung als Aufgabe

2.2 Körperliche und seelische Grundbedürfnisse

2.3 Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren

2.3.1 Entwicklung von Bindungsbeziehungen

2.3.2 Bindung und Exploration gehören zusammen

2.3.3 Elterliche Feinfühligkeit als Voraussetzung für

Bindungssicherheit

2.3.4 Feinfühligkeit fördert Bindung und Exploration

2.4 Emotionsregulation und Stressbewältigung

2.4.1 Emotionale Erfahrungen und Gehirntätigkeit

2.4.2 Die Entwicklung der Emotionsregulation

2.4.3 Eine besondere Situation: Das Einschlafen

2.5 Sichere Bindung und Kompetenzentwicklung

2.6 Frühkindliche Entwicklung und außerfamiliäre

Betreuung

2.6.1 Auswirkungen auf die Gesundheit

2.6.2 Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Bindung

2.6.3 Trennungsangst und Trennungsstress

2.6.4 Auswirkungen auf die kognitiv-sprachliche und soziale Entwicklung

3. Beziehungs- und Interaktionsqualität in Kinderkrippe und Tagespflege

3.1 Eingewöhnung: Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung

3.1.1 Der Übergang von der Familie in die Kita oder Tagespflege

3.1.2 So gelingt die Eingewöhnung

3.2 Merkmale der Erzieherin-Kind-Beziehung

3.3 Kriterien guter Erzieherin-Kind-Interaktionen

3.4 Kriterien für die gelingende Erzieherin-Kind-Beziehung

3.4.1 In Zweiersituationen das Miteinander stärken

3.4.2 Interaktionen und Beziehungen in Kindertageseinrichtungen organisieren

3.4.3 Erstes Lebensjahr: Beziehungsaufbau durch liebevolle Pflege

3.4.4 Zweites Lebensjahr: Umgang mit Fremdeln, aggressivem Verhalten und negativen Gefühlen

3.4.5 Drittes Lebensjahr: Zielkorrigierte Partnerschaft, Explorationsunterstützung und Abschied

3.5 Keine Fürsorge ohne Selbstfürsorge

4. Miteinander spielen, streiten, Freundschaft schließen: Peerinteraktionen der ersten Lebensjahre

4.1 Erweiterung des Beziehungsnetzes

4.1.1 Die sichere Basis: Ausgangspunkt für neue Beziehungen

4.1.2 Einen Platz unter Gleichaltrigen finden

4.2 Die Welt der Peers in den ersten Lebensjahren

4.2.1 Krippenkinder bringen bereits soziale Kompetenzen mit

4.2.2 Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Feinabstimmung im Miteinander

4.2.3 Kleinkinder in Dyaden und Gruppen

4.3 Spielbeziehungen und Freundschaften

4.3.1 Freundschaften anbahnen und vertiefen

4.3.2 Du und Ich: Entwicklung des Selbstbildes

4.3.3 Kriterien für Freundschaftsbeziehungen

4.4 Konflikte und Konfliktmanagement

4.4.1 Konflikte zwischen Kleinkindern besser verstehen

4.4.2 Konfliktursachen erkennen und vorausschauend handeln

4.4.3 Zum Umgang mit Beißen

4.5 Die Bedeutung des Wir-Gefühls

5. Bildung: Recht jeden Kindes von Geburt an

5.1 Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten Lebensjahren

5.2 Aspekte der Entwicklungspsychologie: Entwicklung und Lernen sind eins

5.2.1 Aufmerksamkeit, Nachahmung, Eigeninitiative und wachsende Selbstständigkeit

5.2.2 Sprache - zentrales Werkzeug für Kommunikation und Bildung

5.2.3 Kernwissen als Basis für ein großes Lernpotenzial

5.3 Vom Kernwissen durch Exploration und Spiel zum Weltwissen

5.3.1 Von der Exploration zum Spiel

5.3.2 Beobachtung und Imitation: Eine wichtige Lernstrategie

5.3.3 Beiläufiges und absichtsvolles Lernen

5.3.4 Engagiertheit - entscheidend für den langfristigen Lernerfolg

5.3.5 Spielen ist mehr als Lernen

5.4 Bildungsbegleitung im Dialog mit dem Kind

5.4.1 Kommunikation (fast) ohne Worte

5.4.2 Ko-Konstruktion: Ein pädagogisches Prinzip

5.4.3 Perspektive des Kindes und Kindzentrierung

5.4.4 Anregungen für einen gelingenden Bildungsdialo

5.4.5 Mädchen und Jungen in Bildungsprozessen

5.5 Kinder stärken durch das Zusammenwirken von Kita und Eltern

5.5.1 Die Erzieherin als Vorbild

5.5.2 Herausforderungen und Potenziale in der Zusammenarbeit mit Eltern

6. Von der Beobachtung zur Entwicklungsbegleitung

6.1 Beobachten, um Kinder besser zu verstehen

6.2 Bildungsprozesse beobachten und wertschätzen

6.3 Beobachten, um Eltern teilhaben zu lassen

6.4 Beobachten, um die Entwicklung optimal zu unterstützen

6.5 Aufgaben und Herausforderungen für Fachkräfte

6.6 Voraussetzungen für professionelle Beobachtung und Dokumentation

7. Ein- und Zweijährige in Gruppen mit erweiterter Altersmischung

7.1 Aufgaben der Träger

7.2 Leitfaden für den Weg zu einer erweiterter Altersmischung

7.3 Wie jüngere, aber auch ältere Kinder von der Altersmischung profitieren

8. Pädagogische Qualität prüfen, sichern und weiterentwickeln

8.1 Aktuelle pädagogische Qualität in Kinderkrippen

8.1.1 Ergebnisse der Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch 2010“

8.1.2 Qualitätsmängel erkennen, pädagogische Praxis hinterfragen

8.1.3 Die Bedeutung von Alltagssituationen erkennen

8.2 Ergebnisse der deutschlandweiten NUBBEK-Studie

8.3 Modell und Ergebnisse zur Bedeutung und Qualität von Interaktionen

[8.4 Maßnahmen zur Sicherung der Bindungsbedürfnisse der Kinder](#)

[8.5 Maßnahmen zur Sicherung der Team- und Arbeitsplatzqualität](#)

[8.6 Aus-, Fort- und Weiterbildung: Von der Kompetenz zur Qualität](#)

[8.7 Nachhaltige Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen](#)

[Literatur](#)

Vorwort

Das Handbuch [Kinder in den ersten drei Jahren](#) haben wir unter dem Eindruck des massiven Ausbaus an Betreuungsplätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Deutschland und des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz seit August 2013 geschrieben. Länder und Kommunen haben in den vergangenen Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, um ein bedarfsgerechtes Angebot an Plätzen einzurichten. Das Thema Qualität ist in der Politik inzwischen allgegenwärtig. Neuere politische Entwicklungen rund um das bundesweite sogenannte „Gute-Kita-Gesetz“¹ bringen verschiedene Entscheidungsträger an einen Tisch, um erstmals gemeinsame Qualitätsziele für die institutionelle Kindertagesbetreuung auf Bundes- und Länderebene zu verabschieden und die dafür erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen.

Gleichzeitig ist uns aufgefallen, dass die Lehrinhalte zur Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern in der Ausbildung der Fachkräfte nach wie vor nicht das Gewicht und die Bedeutung haben, die ihnen zukommen müssten. Auch in der Fort- und Weiterbildung sind fundierte Angebote zur Entwicklung von Kleinkindern und zu ihren Grundbedürfnissen sowie den davon abzuleitenden pädagogischen Handlungsanforderungen nicht in dem Maße erweitert worden, wie es nötig wäre. Längst nicht alle Fachkräfte, die bisher mit dem Altersspektrum von drei bis sechs Jahren gearbeitet haben und nun auch jüngere Kinder in ihren Einrichtungen betreuen sollen, konnten für diese pädagogische Herausforderung in ausreichender Weise fortgebildet werden. Eine standardisierte Ausbildung und laufende Fortbildungen für Tagespflegeeltern, die als Voraussetzung zur Berufsausübung bundesweit gelten, gibt es ebenfalls nicht. Der allgemeine Fachkräftemangel und

die damit verbundenen Personalmaßnahmen (z. B. der Einsatz von beruflichen Quereinsteigern in der Kindertagesbetreuung) stellen eine weitere Herausforderung für die Qualitätssicherung dar. Damit kann nicht in jeder Einrichtung sichergestellt werden, dass Kleinkinder in öffentlich geförderten Kindertagesstätten und Tagespflegestellen von gut ausgebildeten, auf Säuglinge und Kleinkinder spezialisierten Fachkräften betreut, erzogen und gebildet werden.

Mit diesem Buch möchten wir dazu beitragen, dass Kindertageseinrichtungen – seien es Kinderkrippen oder altersgemischte Einrichtungen – sowie Tagespflegestellen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren zu einer familienergänzenden Entwicklungsumgebung werden, von der alle Kinder und ihre Familien profitieren können. Wir haben daher den Fokus des Handbuchs auf die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und die sich daraus ableitenden notwendigen Qualitätsanforderungen in der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern gelegt. Dabei werden Kinder in den ersten drei Lebensjahren nicht als unter Dreijährige zusammengefasst, sondern es wird zwischen den Bedürfnissen von Säuglingen (im ersten Lebensjahr), Einjährigen (ab zwölf Monaten) und Zweijährigen (ab 24 Monaten) unterschieden.

Auch wenn die einzelnen Kapitel inhaltlich aufeinander aufbauen, so kann jedes einzelne auch für sich alleine gelesen werden. Wir haben uns bemüht, alle Erkenntnisse und Empfehlungen mit möglichst aktuellen wissenschaftlichen Untersuchungen zu untermauern, um somit auch einen aktuellen Überblick über den Stand der Forschung zu bieten. Am Ende jedes Kapitels stehen Literaturempfehlungen sowie Filmtipps zur Vertiefung und Reflexion.

Das [erste Kapitel](#) „Die Bedeutung von pädagogischer Qualität in Krippen“ erklärt, was unter pädagogischer

Qualität zu verstehen ist, und dass sich diese nur vom Kind und seinen Bedürfnissen her ableiten lässt. Dabei werden auch unterschiedliche Aspekte von pädagogischer Qualität und ihr Zusammenwirken dargestellt. Außerdem wird erläutert, wie pädagogische Qualität erfasst und beobachtet werden kann.

Im **zweiten Kapitel** geht es um die entwicklungspsychologischen Grundlagen in den ersten drei Lebensjahren, die Entwicklungsaufgaben und Grundbedürfnisse des Kindes, die Bindungs- und Explorationsentwicklung sowie die Emotionsregulation und ihre Auswirkung auf die Gehirnentwicklung von Kleinkindern. Dabei wird die große Bedeutung der Eltern und anderer Betreuungspersonen für die gesunde Entwicklung in dieser Altersspanne verdeutlicht.

Kapitel drei stellt dann den Übergang in die fröhlpädagogische Praxis dar. Dabei wird auf die Beziehungs- und Interaktionsqualität in der Krippe und Tagespflege sowie die Bedeutung einer gelungenen Eingewöhnung für das Kind eingegangen, aber auch die Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehung und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern im ersten, zweiten und dritten Lebensjahr beleuchtet.

Im **vierten Kapitel** stehen die Peerbeziehungen im Mittelpunkt: miteinander spielen, streiten, Freundschaft schließen – Peerinteraktionen in den ersten Lebensjahren. Der aktuelle Forschungsstand zur Bedeutung von frühkindlichen Beziehungen wird dargestellt, und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Beziehungen der Kinder im Gruppengeschehen und im pädagogischen Alltag moderiert und unterstützt werden können.

Kapitel fünf beschäftigt sich mit dem Grundrecht auf Bildung und dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Zunächst wird erläutert, was Bildung, Erziehung und Betreuung jeweils bedeuten und wie Kinder in den ersten Lebensjahren lernen, angetrieben

von der Lust an der Exploration und am Spielen. Anschließend wird aufgezeigt, wie Bildungsbegleitung durch die pädagogische Fachkraft im Dialog mit dem Kind aussehen kann.

Das [sechste Kapitel](#) zum Thema Beobachtung zeigt im Anschluss, wie wichtig es ist, Bildungsprozesse von Kindern richtig zu beobachten, um einerseits Kinder besser zu verstehen und unterstützen zu können, andererseits aber auch die Eltern an der Entwicklung ihres Kindes teilhaben zu lassen. Schließlich werden die Voraussetzungen für professionelle Beobachtung und Dokumentation dargestellt.

Das [siebte Kapitel](#) wendet sich einer besonderen Herausforderung der Kleinkindbetreuung zu: Kindern unter drei in Gruppen mit erweiterter Altersmischung. Hier wird aufgezeigt, welche Veränderungen notwendig sind, damit klassische Kindergärten den Bedürfnissen von Kleinkindern gerecht werden können, sodass alle Beteiligten davon profitieren und weder die Jüngsten noch die älteren Kinder das Nachsehen haben.

Im letzten und [achten Kapitel](#) werden zentrale Ergebnisse von zwei Beobachtungsstudien zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege zusammengefasst. Die Ergebnisse dieser Studien machen deutlich, dass pädagogische Alltagsroutinen oft nicht an den kindlichen Grundbedürfnissen ausgerichtet werden. Vor diesem Hintergrund wird gezeigt, wie alltägliche pädagogische Abläufe an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden können und welche Ressourcen dafür notwendig sind. Zudem werden die Bedeutung und Qualität der Interaktionen in der Tagesbetreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren in den Blick genommen und effektive Methoden der Qualitätsentwicklung sowie der Weiterbildung von pädagogischen Kräften aufgezeigt.

An vielen Stellen in diesem Buch wird deutlich werden, dass die Grundprinzipien guter pädagogischer Arbeit keine Einteilung in „unter drei“ und „über drei“ kennen. Auch aus entwicklungspsychologischer Sicht gibt es keine scharfe Abgrenzung, da die Heterogenität des Entwicklungsstandes bei gleich alten, zum Beispiel dreijährigen Kindern, groß ist. Daher hoffen wir, dass unser Plädoyer für gut abgestimmtes pädagogisches Verhalten auf frühkindliche Bedürfnisse (wie z. B. eine kindorientierte Eingewöhnung) auch für die Kinder „über drei“ ein Gewinn sein wird.

Wir möchten all diejenigen unterstützen, die sich mit der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren befassen. Damit sind in erster Linie die pädagogischen Fachkräfte gemeint. Angesprochen sind aber auch diejenigen, die auf der organisatorischen und administrativen Ebene Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige anbieten, organisieren und ausbauen. Das Buch eignet sich darüber hinaus für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik sowie die Studiengänge zur frühkindlichen Bildung.

Die Berufsbezeichnungen im Bereich der Tagesbetreuung sind vielfältig, setzen unterschiedliche Ausbildungen und Qualifikationen voraus und unterscheiden sich auch von Bundesland zu Bundesland. In diesem Handbuch sprechen wir meistens von Fachkräften, pädagogischen Fachkräften oder Erzieherinnen und hoffen, dass sich die Mitglieder der verschiedenen Berufsgruppen, seien sie weiblich oder männlich, gleichermaßen angesprochen fühlen.

Neben aller Wissenschaftlichkeit und dem dringend notwendigen Fachwissen möchten wir Fachkräfte auch dazu ermuntern, den besonderen Charme und die Lebensfreude der Jüngsten immer wieder bewusst wahrzunehmen und sich in der Interaktion mit den Kindern daran zu freuen.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen und hoffen,
Sie in Ihrer täglichen Praxis und in der Arbeit mit
Kleinkindern und ihren Familien umfassend zu
unterstützen.

Fabienne Becker-Stoll
Renate Niesel
Monika Wertfein



1. Die Bedeutung pädagogischer Qualität in Kinderkrippen und Tagespflege

In diesem Kapitel erfahren Sie

- ▶ warum pädagogische Qualität so wichtig ist
- ▶ was unter pädagogischer Qualität zu verstehen ist
- ▶ dass sich pädagogische Qualität nur vom Kind und seinen Bedürfnissen ableiten lässt
- ▶ wie pädagogische Qualität in Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren erfasst werden kann

Seit über zwanzig Jahren wird in Deutschland die Frage nach der frühpädagogischen Qualität und dem Verständnis von Qualitätskonzepten in der Frühpädagogik kontrovers diskutiert. Ging es dabei zunächst meist um das Bildungsverständnis und um die Vorzüge pädagogischer Konzepte oder Richtungen, steht heute bei der Betreuung von Kindern in den ersten drei Jahren die Sicherung des

kindlichen Wohlbefindens und seiner bestmöglichen Entwicklung im Mittelpunkt.

Der massive quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren hat die Frage nach der Qualität verdrängt. Allerdings ist sich die Fachwissenschaft einig, dass gerade bei der Betreuung von Kleinkindern die Qualität der Betreuung, insbesondere die Qualität der Interaktionen zwischen den Erwachsenen und den Kindern, darüber entscheidet, ob die außerfamiliäre Betreuung dem Kindeswohl auch langfristig zuträglich ist oder nicht. Der Erfolg des Ausbauprogramms muss daher zuerst daran gemessen werden, ob und wie weit Krippen und Kindertagespflegestellen als familienergänzende Orte für Kinder „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen fördern und die Familie in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 1998, S. 20; Deutsche Liga für das Kind 2008). Neben verstärkten Forschungsaktivitäten, die die aktuelle Qualität in Angeboten für Kinder unter drei Jahren in Deutschland empirisch erfassen, haben sich angesichts des rasanten

Ausbaus in den vergangenen Jahren verschiedene Akteure warnend zu Wort gemeldet.

Die Deutsche Liga für das Kind (2008, S. 2) hat mit einem Positionspapier die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen und Kindertagespflege zum Wohl des Kindes verdeutlicht: „Krippen und Kindertagespflegestellen, die anerkannten Mindestanforderungen an Qualität nicht genügen, können für die dort betreuten Kinder ein erhebliches Entwicklungsrisiko darstellen. Die Anpassungsfähigkeit des Kindes kann überfordert, das Sicherheitsgefühl erschüttert und die seelische Gesundheit beeinträchtigt werden. Risiken ergeben sich insbesondere in den Fällen, in denen eine Einrichtung oder Tagespflegestelle konzeptionell,

strukturell oder personell nicht ausreichend für die Altersgruppe der unter Dreijährigen ausgestattet ist. Freigewordene Plätze in einer Kindertageseinrichtung ohne Weiteres mit Kindern unter drei Jahren aufzufüllen, ohne über die notwendigen Voraussetzungen zu verfügen, wird den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht und ist insofern fahrlässig.“

Auch aus Forschersicht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren einer besonderen Sorgfalt und einer stetigen Reflexion der pädagogischen Praxis und ihrer Rahmen- bzw. Gelingensbedingungen bedarf (Slot 2018; Sulz 2018). Hierbei rücken nicht nur die Kinderrechte als Legitimationsgrundlage hochwertiger Pädagogik, sondern auch die Ethik pädagogischer Beziehungen zunehmend in den Blick (vgl. Reckahner: „Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“¹).

1.1 Pädagogische Qualität geht vom Kind und seinen Bedürfnissen aus

Könnte man Kinder in den ersten drei Lebensjahren fragen, welchen Anspruch sie an die Qualität in Kindertageseinrichtungen haben, würden sie antworten: Eine Kita ist dann gut für uns, wenn wir uns wohl, wertgeschätzt, unterstützt fühlen und wenn wir mitbestimmen können. Dies lässt sich so aus Befragungen von Kindern im Vorschulalter herauslesen (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017).

Das Verständnis von Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich vom Kind und seinen entwicklungspezifischen Bedürfnissen her ableiten (z. B. Bensel & Haug-Schnabel 2008). Damit sind sowohl die

physischen Grundbedürfnisse nach Schutz vor Kälte und Hitze, nach Nahrung, nach Sauberkeit und körperlicher Unversehrtheit als auch die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben gemeint (Becker- Stoll & Wertfein 2013; vgl. Kap. 2). Wenn man diesen Grundsatz ernst nimmt, wird deutlich, dass das Verständnis von frühpädagogischer Qualität nicht von einem spezifischen pädagogischen Ansatz abhängig gemacht werden kann (z. B. ob nach Montessori, Steiner oder eher nach der Reggiopädagogik gearbeitet wird), sondern sich vielmehr grundsätzlich darin zeigt, inwiefern die Bedürfnisse der Kinder befriedigt werden und ihre Entwicklung altersangemessen unterstützt wird (Becker- Stoll & Wertfein 2013). Diese kindorientierte Sichtweise wird gestützt durch den in den internationalen Kinderrechten verankerten Anspruch aller Kinder auf Schutz, Förderung und Beteiligung (vgl. Maywald 2016). Gleichzeitig müssen die verschiedenen Aspekte der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in der Kindertageseinrichtung sowie ihre Gelingensbedingungen betrachtet werden.

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

grundsätzlich aus Kindperspektive zu betrachten und zu bewerten (Tietze et al. 2007, S. 6).

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

Fragt man die Fachkräfte nach ihrer subjektiven Einschätzung, wird schnell deutlich, dass – neben den strukturellen Rahmenbedingungen – ein gutes Team die wichtigste Ressource für die pädagogische Arbeit und die Bewältigung des Kita-Alltags darstellt (Wertfein & Spies-Kofler 2008; Wertfein, Müller & Kofler 2012). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Teamqualität einen entscheidenden Einfluss auf die Interaktionsqualität hat: Je besser und unterstützender die Kooperation im Team ist, desto positiver und entspannter sind die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern im Kita-Alltag (Wertfein, Müller & Danay 2013). Dies zeigt, dass die Selbstfürsorge der Fachkräfte und die gegenseitige Unterstützung im pädagogischen Team wichtige Ressourcen und gute Voraussetzungen für die emotionale Verfügbarkeit und angemessene Fürsorglichkeit der Fachkräfte für die Kinder sind.

1.2 Pädagogische Qualität wirkt sich auf Kinder aus

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die Zusammenhänge zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand von Kindern in Sprache, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen bestätigen (z. B. Burchinal et al. 2008; Mashburn et al. 2008; vgl. Überblick in Wertfein & Mayer 2018).

Insbesondere die Daten der NICHD-Studie belegen empirisch sowohl den Einfluss von Familienfaktoren als auch den der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung (NICHD 1998, 1999, 2000, 2002, 2003, 2006). So fanden sich beispielsweise längsschnittliche Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Qualität der außerfamiliären Betreuung und späterem externalisierendem Problemverhalten der Kinder: Negative Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit niedriger Qualität zeigten sich vor allem dann, wenn die Kinder sehr viel Zeit in der Einrichtung verbrachten und die Gruppen sehr groß waren (Belsky 2009; McCartney et al. 2010). Zwar fielen die Effektstärken der Einrichtungsqualität insbesondere im Vergleich zum Einfluss der Familie eher gering aus, dennoch dürfen diese Einflüsse in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Bei Kindern, die in ihren Familien keine ideale Betreuung erfahren, kann eine außerfamiliäre Betreuung mit ausgezeichneter Qualität kompensatorisch wirken und Defiziten in der sozialen Entwicklung sowie Problemverhalten vorbeugen. Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus (Watanabe et al. 2011).

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch

für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, das heißt die Prozessqualität im engeren Sinne (vgl. Kap. 1.3), entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen sind (Pianta & Hamre 2009). Eine höhere Qualität der Fachkraft- Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten in sowohl akademischen Kompetenzbereichen, wie zum Beispiel der Sprachentwicklung, als auch der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden (Anders et al. 2012; Mashburn et al. 2008; Siraj-Blatchford et al. 2002; Beckh et al. 2013).

Grundlegend wichtig für das Gelingen von Prozessqualität scheint also die Kompetenz der Fachkraft zu sein, Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind zu gestalten, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren (Ahnert 2006, 2007; Ahnert et al. 2006; vgl. auch Kap. 3). Somit sind folgende Faktoren Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle Beziehungsqualität (Birch & Ladd 1998; Howes 2000) und professionelle Responsivität (u. a. Rubenstein & Howes 1983; Whitebook et al. 1990; Gutknecht 2012) sowie eine gute Organisation der Lernsituation (Hamre & Pianta 2007; Siraj-Blatchford et al. 2002). Schließlich zeigt die Forschung zum sozial-emotionalen Lernen, dass die sozialen und emotionalen Kompetenzen maßgebliche Weichen für einen erfolgreichen Bildungs- und Lebensverlauf stellen (Durlak et al. 2015; vgl. Becker-Stoll 2019).

1.3 Aspekte der pädagogischen Qualität

Pädagogische Qualität ist ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Aspekte und Einflüsse. Grundsätzlich kann unterschieden werden in die Bereiche Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität, die in Wechselwirkung miteinander stehen und kaum unabhängig voneinander betrachtet werden können (vgl. Abb. 1): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern werden dabei als interaktive Prozesse betrachtet. Diese Dynamik des pädagogischen Alltags mit dem pädagogischen Handeln der Erzieherinnen und den Erfahrungen, die Kinder machen können, kann insgesamt und im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte pädagogischer Qualität jeweils sehr unterschiedlich ausfallen.

Die **Orientierungsqualität** spiegelt das Bild vom Kind, das die pädagogische Fachkraft vertritt und das in ihrer Auffassung über Bildung und Entwicklung sowie in konkreten Bildungs- und Erziehungszielen sowie Erziehungsmaßnahmen zum Ausdruck kommt (Tietze & Viernickel 2007).

Unter **Strukturqualität** werden all jene Faktoren subsumiert, die als gegeben betrachtet werden müssen und sich mehrheitlich nur auf politischer Ebene verändern lassen. Hierzu zählen die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel, die räumlichen Bedingungen (qm pro Kind), die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte durch Aus- und Weiterbildung, die Vorbereitungszeit, die Kontinuität der pädagogischen Fachkräfte sowie das Einkommen des Personals (Viernickel & Schwarz 2009; Tietze & Viernickel 2007).

Prozessqualität im weiteren Sinne erfasst die gesamte Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag umsetzen.

Prozessqualität im engeren Sinne legt den Fokus auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. „In den Interaktionsprozessen zeigt sich sowohl die Dynamik des