



*Fabienne Becker-Stoll*

*Renate Niesel · Monika Wertfein*

Handbuch  
Kinderkrippe

So gelingt Qualität  
in der Tagesbetreuung

**HERDER**

Fabienne Becker-Stoll/  
Renate Niesel/Monika Wertfein

# Handbuch Kinderkrippe

So gelingt Qualität  
in der Tagesbetreuung



FREIBURG · BASEL · WIEN

# Impressum

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2014

Alle Rechte vorbehalten

[www.herder.de](http://www.herder.de)

Umschlagkonzeption: R·M·E Roland Eschlbeck/Rosemarie  
Kreuzer

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Umschlagabbildung: Klara Killeit

Fotos im Innenteil: Hartmut W. Schmidt, Freiburg

E-Book-Konvertierung: le-tex publishing services GmbH,  
Leipzig

ISBN (Buch) 978-3-451-32833-6

ISBN (E-Book) 978-3-451-80193-8

# Inhalt

## Vorwort

## 1 Die Bedeutung pädagogischer Qualität in Kinderkrippen

- 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 Pädagogische Qualität kann man messen
  - 1.4.1 Messmethoden 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 Wirgefühls

# 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 Bildungsdialog

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 Maßnahmen zur Sicherung der Bindungsbedürfnisse der Kinder

8.4 Maßnahmen zur Sicherung der Team- und Arbeitsplatzqualität

8.5 Aus-, Fort- und Weiterbildung: von der Kompetenz zur Qualität

8.6 Nachhaltige Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen

Literatur



# Vorwort

Das Handbuch *Kinderkrippen – So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung* 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 ab August 2013 geschrieben. Länder und Kommunen haben in den vergangenen Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, um ein bedarfsgerechtes Angebot an Plätzen einzurichten. Nach Angaben der Bundesländer sollen im Kita-Jahr 2013/2014 voraussichtlich insgesamt rund 810 000 Kita-Plätze zur Verfügung stehen. Die letzten Elternbefragungen durch das Deutsche Jugendinstitut ergaben einen Bedarf von bundesweit rund 780 000 Plätzen.

Gleichzeitig haben aber Lehrinhalte zur Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern in der Ausbildung der Fachkräfte nach wie vor nicht das Gewicht und die Bedeutung, die ihnen zukommen müsste. Auch in der Fort- und Weiterbildung sind fundierte Angebote zur Entwicklung von Kleinkindern und zu ihren Grundbedürfnissen und 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. Damit kann nicht in jeder Kindertageseinrichtung sichergestellt werden, dass Kleinkinder in öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen von gut ausgebildeten, auf Säuglinge und Kleinkinder spezialisierten Fachkräften betreut, erzogen und gebildet werden.

Mit diesem Buch möchten wir dazu beitragen, dass nicht nur Schaden von jungen Kindern durch eine unzureichende Qualität in Kindertageseinrichtungen abgewendet wird, sondern dass Kindertageseinrichtungen – seien es Kinderkrippen oder altersgemischte Einrichtungen – für Kinder in den ersten drei Lebensjahren zu einer familienergänzenden Entwicklungsumgebung werden, von der Kinder in ihrer Entwicklung und auch die Eltern 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 kommentierte Literaturempfehlungen zur Vertiefung und zum Weiterlesen.

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 fröhpädagogische 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 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 Erzieherin im Dialog mit dem Kind aussehen kann.

Das sechste Kapitel zum Thema Beobachtung schließt direkt an das fünfte Kapitel an und zeigt, 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 des 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 wird die aktuelle Qualität in Krippen und anderen außerfamiliären Betreuungsformen anhand von zwei wissenschaftlichen Studien dargestellt. 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. Schließlich werden auch die verantwortlichen Akteure auf Ebene der Träger, Kommunen und Länder benannt. Dabei wird deutlich, dass ausreichende Qualität ohne die notwendigen Ressourcen und ohne systematische Evaluation und wissenschaftliche Begleitung nicht möglich sind.

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 für die Studiengänge zur frühkindlichen Bildung.

An vielen Stellen in diesem Buch wird deutlich werden, dass die Grundprinzipien guter pädagogischer Arbeit keine Einteilung in »unter drei« und »über drei« kennt. Auch aus entwicklungspsychologischer Sicht gibt es keine scharfe Abgrenzung, da die Heterogenität des Entwicklungsstandes



bei gleich alten, z. B. 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 mit diesem Buch alle Berufsgruppen ansprechen, die für das Wohlergehen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren verantwortlich sind. Damit schließen wir Vertreter und Vertreterinnen der Träger und auch die Personen, die auf der politischen Ebene wirken, ausdrücklich ein. In erster Linie richten sich die Beiträge jedoch an die Menschen, die tagtäglich mit den jungen Kindern arbeiten. Die Berufsbezeichnungen im Bereich der Tagesbetreuung sind vielfältig, setzen unterschiedliche Ausbildungen und Qualifikationen voraus und unterscheiden sich auch von Bundesland zu Bundesland. In unseren Texten 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

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 im Mittelpunkt.

Der massive quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren hat die Frage nach der Qualität verdrängt, auch weil es den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab

dem 1.8.2013 zu erfüllen galt. Allerdings ist sich die Fachwissenschaft einig, dass gerade bei der Betreuung von Kleinkindern die Qualität der Betreuung 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 (vgl. Kap. 8), 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

**Entwicklungsrisiken  
bei mangelnder  
Qualität**

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.«

Nachfolgend soll geklärt werden,

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

## 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 und unterstützt fühlen.

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). 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

**Altersangemessene  
Bildung, Betreuung**



Rahmen dar, in dem die täglichen **und Erziehung** 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 bei erhöhtem Personalbedarf, z. B. 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.

**Fürsorge und  
Selbstfürsorge der  
Fachkräfte**

## 1.2 Pädagogische Qualität wirkt sich auf Kinder aus

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die

## **Zusammenwirken von Familie und Kita**

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). 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 (Watamura 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, d. h. 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 z. B. 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 in diesem Buch). Somit sind folgende Faktoren Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle

**Interaktionen  
individuell gestalten**

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).

## 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. 1.1): 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 pädagogischen Geschehens als auch der Umgang mit dem Kind« (Müller 2011, S. 65).

Die Management- und Organisationsqualität, und hierbei besonders die Teamqualität, stehen zwischen dem Input (Struktur- und Orientierungsqualität) und dem Output (Prozessqualität im engeren Sinne).

**Teamqualität als  
wichtige Ressource**



Untersuchungen zeigen, dass »die Qualität des Managements und der *Organisation* einer Kindertageseinrichtung einen eigenständigen Einfluss auf das Prozessgeschehen hat und zusätzlich die Wirkung der strukturellen Bedingungen moderiert« (Viernickel 2008, S. 47). Nicht nur aus Sicht der Fachkräfte selbst erweisen sich eine gute Zusammenarbeit im Team, klare Teamabsprachen und ein gutes Teamklima als wichtige Ressourcen und Gelingensbedingungen für gute pädagogische Praxis (Wertfein/Spies-Kofler/Becker-Stoll 2009; Müller 2011; Wertfein/Müller/Danay 2013).

Abbildung 1 veranschaulicht das Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte von Qualität im Setting der Kindertagesbetreuung. Orientierungsqualität und Strukturqualität beeinflussen sich gegenseitig. Je nachdem, welche Vorstellung in einer Kindertageseinrichtung darüber herrscht, wie z. B. Bildungsprozesse der Kinder begleitet werden sollen, werden die zur Verfügung stehenden Ressourcen eingesetzt und genutzt oder nicht. Die Abstimmung und Organisation im Team moderiert den Einfluss von Orientierungsqualität und Strukturqualität auf die eigentliche Prozessqualität, also die konkrete pädagogische Interaktion mit den Kindern. So kann beispielsweise die beste pädagogische Konzeption auch bei ausreichenden Ressourcen in der Kindertageseinrichtung nicht in pädagogisches Handeln umgesetzt werden, wenn

es starke Konflikte im Team gibt. Umgekehrt kann auch bei weniger guter Ausstattung durch liebevolle und engagierte Interaktion mit den Kindern und gute Abstimmung im Team ein lernfreudiges und entspanntes Klima entstehen.

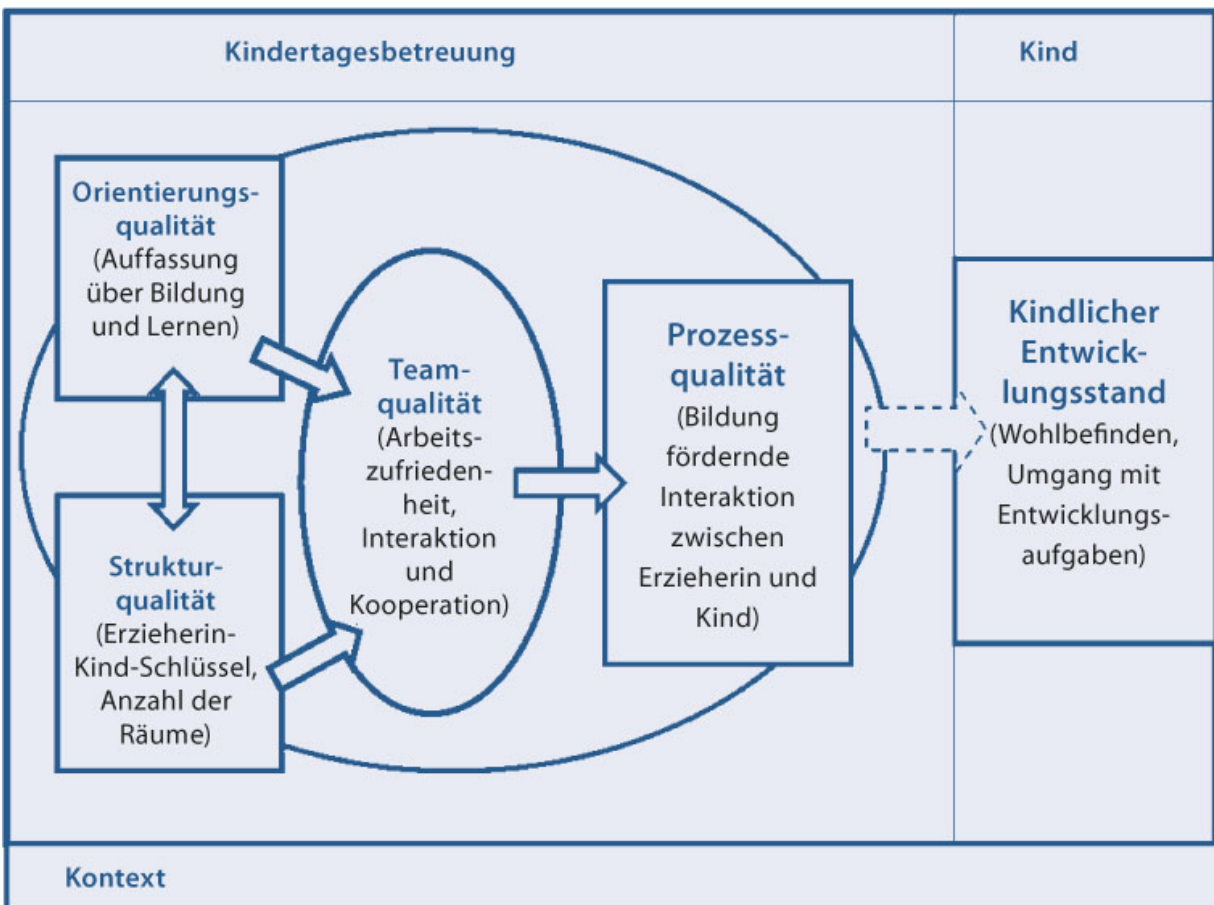


Abbildung 1.1: Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (in Anlehnung an Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 649).

Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich die unterschiedlichen Aspekte der pädagogischen Qualität zwar wechselseitig beeinflussen, aber nicht vollständig gegenseitig bestimmen (Tietze 1998, 2008). Dies hängt

zum einen damit zusammen, dass je nach Studie und Erhebungsinstrumentarium unterschiedliche Perspektiven (z. B. Eltern, Fachkräfte) auf die pädagogische Qualität abgebildet werden. Zum anderen kann die Prozessqualität in zwei Gruppen einer Kindertageseinrichtung sehr unterschiedlich ausfallen, auch wenn dasselbe pädagogische Konzept (Orientierungsqualität) oder der gleiche Erzieher-Kind-Schlüssel (Strukturqualität) gegeben sind.

Trotz vergleichbarer Ausgangsbedingungen besteht somit ein hoher Gestaltungsspielraum durch die pädagogischen Fachkräfte.

**Fachkräfte haben Gestaltungsspielräume**

Entscheidend ist hierbei der Umgang mit den verfügbaren Ressourcen, insbesondere das Zeit- und Personalmanagement, sowie die Umsetzung bestehender Qualitätsansprüche. Dies wird besonders deutlich und daran mess- und beobachtbar, in welchem Maße die pädagogische Arbeit an den individuellen Bedürfnissen der Kinder in der Einrichtung oder Gruppe orientiert ist und wie flexibel und veränderbar deren Planung und Gestaltung gehandhabt werden (Tietze et al. 2007). Darüber hinaus kann die praktisch umsetzbare Qualität stark eingeschränkt werden, wenn sich Eltern, die Einrichtungsleitung, die pädagogischen Fachkräfte und/oder der Träger nicht darüber einig sind, was gute

pädagogische Qualität ausmacht und worauf besonders zu achten ist (vgl. Kap. 8.4, 8.6).

## 1.4 Pädagogische Qualität kann man messen

Um der Frage nachzugehen, ob und wie sich die dargestellten Qualitätsaspekte im frühpädagogischen Bereich erfassen und messen lassen, soll im Folgenden ein kurzer Überblick über den Begriff des »Messens« in pädagogischen Zusammenhängen gegeben sowie wissenschaftliche Mindestanforderungen an Messinstrumente dargestellt werden. Denn: Nur ein einheitliches Verständnis auf dieser Ebene kann zu möglichst objektiven Einschätzungen und belastbaren Aussagen für die Praxis führen.

Unter Messen versteht man allgemein die Zuordnung von Zahlen zu Merkmalsausprägungen. Damit Merkmalsausprägungen gemessen werden können, braucht man Skalen. Dinge, die vorher nicht messbar waren, können anhand von Skalen messbar werden. Ausprägungen von bestimmten Merkmalen können gemessen werden, z. B. die Körpertemperatur, Gewicht einer Person oder die Höhe eines Gegenstandes. Dabei kommt es darauf an, welches Messinstrument verwendet wird (z. B.: Wird die