



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

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



2. Auflage 2015

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2014

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

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

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Umschlagabbildung: Klara Killeit

Fotos im Innenteil: Hartmut W. Schmidt, Freiburg

Satz und Layout: post scriptum, Emmendingen/Hinterzarten

Herstellung: Graspö CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN 978-3-451-32833-6

E-ISBN 978-3-451-81013-8

Inhalt

Vorwort	9
1 Die Bedeutung pädagogischer Qualität in Kinderkrippen	
1.1 Pädagogische Qualität geht vom Kind und seinen Bedürfnissen aus	15
1.2 Pädagogische Qualität wirkt sich auf Kinder aus	17
1.3 Aspekte der pädagogischen Qualität	18
1.4 Pädagogische Qualität kann man messen	21
1.4.1 Messmethoden in der Frühpädagogik	22
1.4.2 Einschätzen pädagogischer Qualität und ihrer Bedingungen	23
1.4.3 Qualität muss fortlaufend überprüft werden	26
2 Theoretische Grundlagen zu Entwicklung und Bindung	
2.1 Entwicklung als Aufgabe	28
2.2 Körperliche und seelische Grundbedürfnisse	30
2.3 Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren	32
2.3.1 Entwicklung von Bindungsbeziehungen	34
2.3.2 Bindung und Exploration gehören zusammen	36
2.3.3 Elterliche Feinfühligkeit als Voraussetzung für Bindungssicherheit	37
2.3.4 Feinfühligkeit fördert Bindung und Exploration	39
2.4 Emotionsregulation und Stressbewältigung	42
2.4.1 Emotionale Erfahrungen und Gehirntätigkeit	43
2.4.2 Die Entwicklung der Emotionsregulation	45
2.4.3 Eine besondere Situation: das Einschlafen	47
2.5 Sichere Bindung und Kompetenzentwicklung	49

2.6	Frühkindliche Entwicklung und außerfamiliäre Betreuung ..	51
2.6.1	Auswirkungen auf die Gesundheit	52
2.6.2	Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Bindung	52
2.6.3	Trennungsangst und Trennungsstress	53
2.6.4	Auswirkungen auf die kognitiv-sprachliche und soziale Entwicklung	54
3	Beziehungs- und Interaktionsqualität in Kinderkrippe und Tagespflege	
3.1	Eingewöhnung: von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung	58
3.1.1	Der Übergang von der Familie in die Kita oder Tagespflege	58
3.1.2	So gelingt die Eingewöhnung	60
3.2	Merkmale der Erzieherin-Kind-Beziehung	63
3.3	Kriterien guter Erzieherin-Kind-Interaktionen	66
3.4	Kriterien für die gelingende Erzieherin-Kind-Beziehung	69
3.4.1	In Zweiersituationen das Miteinander stärken	69
3.4.2	Interaktionen und Beziehungen in Kindertageseinrichtungen organisieren	71
3.4.3	Erstes Lebensjahr: Beziehungsaufbau durch liebevolle Pflege	72
3.4.4	Zweites Lebensjahr: Umgang mit Fremdeln, aggressivem Verhalten und negativen Gefühlen	73
3.4.5	Drittes Lebensjahr: zielkorrigierte Partnerschaft, Explorationsunterstützung und Abschied	74
3.5	Keine Fürsorge ohne Selbstfürsorge	75
4	Miteinander spielen, streiten, Freundschaft schließen: Peerinteraktionen der ersten Lebensjahre	
4.1	Erweiterung des Beziehungsnetzes	78
4.1.1	Die sichere Basis: Ausgangspunkt für neue Beziehungen	78
4.1.2	Einen Platz unter Gleichaltrigen finden	80
4.2	Die Welt der Peers in den ersten Lebensjahren	81
4.2.1	Krippenkinder bringen bereits soziale Kompetenzen mit	82
4.2.2	Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Feinabstimmung im Miteinander	83
4.2.3	Kleinkinder in Dyaden und Gruppen	84

4.3	Spielbeziehungen und Freundschaften	89
4.3.1	Freundschaften anbahnen und vertiefen	90
4.3.2	Du und Ich: Entwicklung des Selbstbildes	91
4.3.3	Kriterien für Freundschaftsbeziehungen	92
4.4	Konflikte und Konfliktmanagement	97
4.4.1	Konflikte zwischen Kleinkindern besser verstehen	98
4.4.2	Konfliktursachen erkennen und vorausschauend handeln	100
4.4.3	Zum Umgang mit Beißen	103
4.5	Die Bedeutung des Wirgefühls	106
5	Bildung: Recht jeden Kindes von Geburt an	
5.1	Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten Lebensjahren	110
5.2	Aspekte der Entwicklungspsychologie: Entwicklung und Lernen sind eins	114
5.2.1	Aufmerksamkeit, Nachahmung, Eigeninitiative und wachsende Selbstständigkeit	114
5.2.2	Sprache – zentrales Werkzeug für Kommunikation und Bildung	118
5.2.3	Kernwissen als Basis für ein großes Lernpotenzial	121
5.3	Vom Kernwissen durch Exploration und Spiel zum Weltwissen	125
5.3.1	Von der Exploration zum Spiel	126
5.3.2	Beobachtung und Imitation: eine wichtige Lernstrategie	130
5.3.3	Beiläufiges und absichtsvolles Lernen	131
5.3.4	Engagiertheit – entscheidend für den langfristigen Lernerfolg ..	134
5.3.5	Spielen ist mehr als Lernen	135
5.4	Bildungsbegleitung im Dialog mit dem Kind	139
5.4.1	Kommunikation (fast) ohne Worte	139
5.4.2	Ko-Konstruktion: ein pädagogisches Prinzip	140
5.4.3	Perspektive des Kindes und Kindzentrierung	142
5.4.4	Anregungen für einen gelingenden Bildungsdialog	142
5.4.5	Mädchen und Jungen in Bildungsprozessen	144
5.5	Kinder stärken durch das Zusammenwirken von Kita und Eltern	147
5.5.1	Die Erzieherin als Vorbild	149
5.5.2	Herausforderungen und Potenziale in der Zusammenarbeit mit Eltern	151

6	Von der Beobachtung zur Entwicklungsbegleitung	
6.1	Beobachten, um Kinder besser zu verstehen	154
6.2	Bildungsprozesse beobachten und wertschätzen	155
6.3	Beobachten, um Eltern teilhaben zu lassen	158
6.4	Beobachten, um die Entwicklung optimal zu unterstützen ..	159
6.5	Aufgaben und Herausforderungen für Fachkräfte	161
6.6	Voraussetzungen für professionelle Beobachtung und Dokumentation	164
7	Ein- und Zweijährige in Gruppen mit erweiterter Altersmischung	
7.1	Aufgaben der Träger	169
7.2	Leitfaden für den Weg zu einer erweiterten Altersmischung	170
7.3	Wie jüngere, aber auch ältere Kinder von der Altersmischung profitieren	178
8	Pädagogische Qualität prüfen, sichern und weiterentwickeln	
8.1	Aktuelle pädagogische Qualität in Kinderkrippen	182
8.1.1	Ergebnisse der Krippenstudie »Kleine Kinder – großer Anspruch 2010«	185
8.1.2	Qualitätsmängel erkennen, pädagogische Praxis hinterfragen ..	190
8.1.3	Die Bedeutung von Alltagssituationen erkennen	191
8.2	Ergebnisse der deutschlandweiten NUBBEK-Studie	192
8.3	Maßnahmen zur Sicherung der Bindungsbedürfnisse der Kinder	196
8.4	Maßnahmen zur Sicherung der Team- und Arbeitsplatz- qualität	199
8.5	Aus-, Fort- und Weiterbildung: von der Kompetenz zur Qualität	200
8.6	Nachhaltige Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen	204
	Literatur	208

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 frühpädagogische 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: mit-

einander 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 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. Frei gewordene 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.

Entwicklungsrisiken bei mangelnder Qualität

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 entwicklungsspezifischen 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.

Altersangemes-
sene Bildung,
Betreuung und
Erziehung

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 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 Kindertagesein-

richtungen 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 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 außer-

Zusammenwirken
von Familie und Kita

familiäre 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 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).

Interaktionen
individuell
gestalten

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). 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

Teamqualität als
wichtige Ressource

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.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich die unterschiedlichen Aspekte der pädagogischen Qualität zwar wechselseitig beeinflussen,

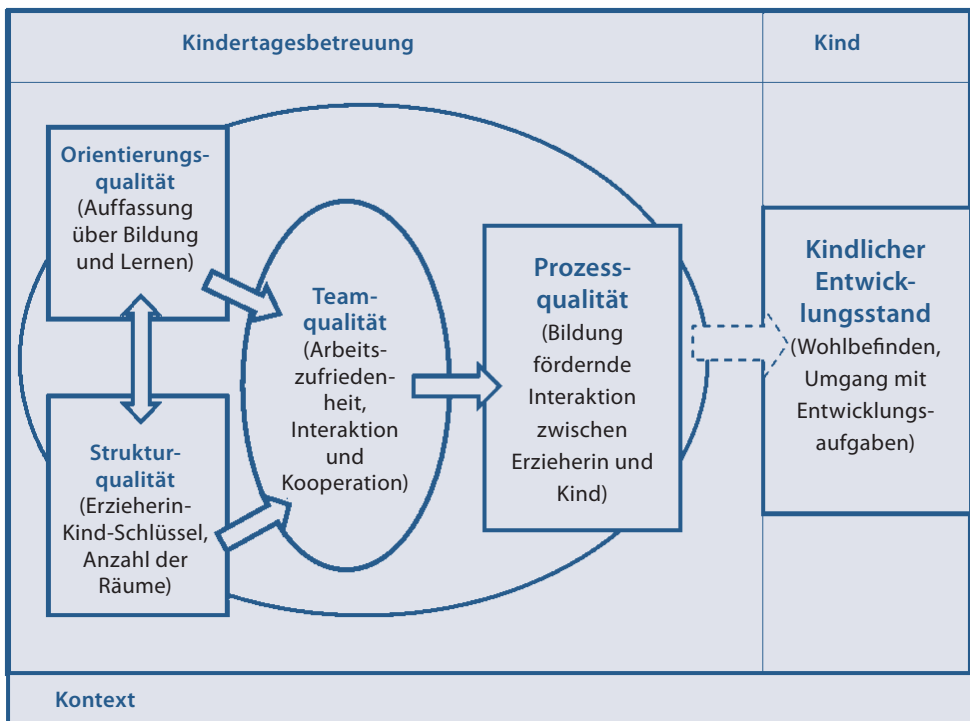


Abbildung 1.1: Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (in Anlehnung an Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 649).

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. 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).

Fachkräfte haben Gestaltungsspielräume

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 Körpertem-

Klare Qualitäts-
kriterien machen
Weiterentwicklung
sichtbar

peratur, Gewicht einer Person oder die Höhe eines Gegenstandes. Dabei kommt es darauf an, welches Messinstrument verwendet wird (z. B.: Wird die Körpertemperatur mit einem digitalen oder analogen Thermometer gemessen?) und wie genau und zuverlässig gemessen wird (z. B.: Messen zwei unterschiedliche Thermometer die gleiche Temperatur?).

Das gilt auch für die pädagogische Qualität: Erst wenn sie anhand eindeutiger Qualitätskriterien messbar ist, kann ein Mehr oder Weniger an Qualität bestimmt werden. Erst durch die Messung wird deutlich, in welchen Bereichen eine Verbesserung nötig oder gewünscht ist, um daraus wiederum zu schließen, welche Maßnahmen und Ressourcen zu einer gezielten Veränderung erforderlich sind. Zu einem späteren Zeitpunkt kann durch eine weitere Einschätzung überprüft werden, ob diese Veränderung stattgefunden und was sie bewirkt hat.

Intuitiv scheint der Bereich der Strukturqualität am einfachsten zu erfassen zu sein, da es sich hierbei um quantitativ messbare Aspekte der Qualität handelt. Dies mag beispielsweise für die Gruppengröße oder die Größe der Räume in Quadratmetern zutreffen. Hingegen ist schon die Berechnung des Erzieherin-Kind-Schlüssels hoch komplex und kaum zuverlässig möglich (Viernickel/Schwarz 2009).

1.4.1 Messmethoden in der Frühpädagogik

Wie geht man vor, um die pädagogische Qualität zu erfassen? Grundsätzlich stehen verschiedene mündliche und schriftliche Messmethoden zur Verfügung. Zudem kann man wählen zwischen der Erfassung der Qualität aus Sicht der Betroffenen (z. B. Fachkräften, Leitung, Eltern) oder aus der Perspektive von Außenstehenden (z. B. Forschern, Fachberatern).

Bei der Messung von pädagogischer Qualität kommen sowohl strukturierte Interviews und Fragebögen als auch systematische Beobachtungsverfahren wie Einschätzskalen oder Kriterienkataloge zum Einsatz. Für alle Verfahren gilt, dass sie in ausreichendem Umfang den erforderlichen Messgütekriterien genügen, d. h. sie müssen

- ▶ objektiv sein (Kriterium der Objektivität)
- ▶ zuverlässig messen (Kriterium der Reliabilität)
- ▶ und die Messung muss zu gültigen Ergebnissen führen (Kriterium der Validität).

Von der *Objektivität* eines Verfahrens kann dann gesprochen werden, wenn seine Durchführung und Auswertung unabhängig vom jeweiligen Anwender ist. So sollten z. B. zwei Beobachter, die mit einem Beobachtungsverfahren ein Kind in derselben Situation beobachten, zum gleichen Ergebnis kommen. Ebenso sollten zwei Personen, die mit einem Verfahren z. B. die pädagogische Konzeption einer Einrichtung inhaltlich auswerten, zum gleichen Ergebnis kommen.

Zuverlässigkeit (Reliabilität) wird einem Verfahren dann zugeschrieben, wenn es möglichst genau und fehlerarm misst. Dabei sollten wiederholte Anwendungen desselben Verfahrens zu gleichen Ergebnissen führen (Retest-Reliabilität).

Von *Gültigkeit* (Validität) kann bei einem Verfahren nur dann gesprochen werden, wenn es das, was es messen soll, auch tatsächlich abbildet.

Diese Gütekriterien bauen aufeinander auf. So kann ein Messverfahren nur zuverlässig sein, wenn es auch objektiv ist, und nur dann valide messen, wenn es sowohl objektiv als auch zuverlässig ist (Bortz 2005; Amelang/Schmidt-Atzert 2006). Die wissenschaftliche Überprüfung der Messgüte eines Verfahrens ist sehr aufwendig und führt oft zu Revisionen des Verfahrens. Dennoch sollten alle in der frühpädagogischen Praxis angewandten Verfahren wissenschaftlich erprobt und ihre Messgüte nachgewiesen sein. Schließlich ist nicht nur die Anwendung z. B. eines Evaluationsverfahrens aufwendig, sondern auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse werden weitreichende Entscheidungen – für die Fachkräfte, die Kinder, die Eltern – getroffen.

1.4.2 Einschätzen pädagogischer Qualität und ihrer Bedingungen

Nach Braun (2010) ist »Messen« in pädagogischen Zusammenhängen ein eher selten angewandter Begriff. Seiner Ansicht nach trifft der Begriff »Einschätzen« das Vorgehen besser, weil es immer eine Vielzahl von Faktoren gibt, die das Ergebnis beeinflussen. Vor allem der Beobachter selbst steht immer in der Gefahr, seine subjektive Wertung in eine Einschätzung einzubringen. Objektives »Messen« ist möglich bei Zeitfaktoren (Wie lange spricht eine Erzieherin mit einem Kind?) oder bei Strukturdaten (Wie viele Kinder sind heute da?). Das Einschätzen der »Atmosphäre« in der Gruppe ist ungleich schwieriger, aber ebenfalls

Beobachtung ist
subjektiv

objektiv möglich, wenn verschiedene Beobachter bei jeder Messung die gleichen Kriterien anlegen (z. B.: Wird zusammen gelacht? Spricht die Fachkraft die Kinder mit Namen an?).

Der Fachbegriff, der für die Einschätzung sozialer Arbeit zugrunde gelegt wird, ist »Evaluation« und kann als Selbstevaluation durch die Fachkraft selbst oder als Fremdevaluation, z. B. durch ein Forscherteam, zur Anwendung kommen. Die *Selbstevaluation* ist ein systematisches Nachdenken und Einschätzen der eigenen beruflichen Praxis. Während die (unsystematische) Reflexion des eigenen Handelns im Alltag einer Kindertageseinrichtung ständig, zumeist bezogen auf konkrete Ereignisse, z. B. in Form von Team- und Elterngesprächen, stattfindet, ist die Selbstevaluation stärker strukturiert und kriteriengeleitet. Sie stellt Fragen zum Zusammenhang von Prozess und Ziel und gibt der Reflexion somit eine Richtung (Braun 2010; Tietze 2004). Selbstevaluation kann auch auf der Grundlage eines Kriterienkataloges stattfinden. Der Kriterienkatalog *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder* (Tietze / Viernickel 2007) enthält z. B. unterschiedliche pädagogische Qualitätsbereiche und beschreibt gute Qualität aus verschiedenen Blickwinkeln. Zu diesen Qualitätsbereichen gibt es ausführliche Selbstevaluationsmaterialien, mit denen ein Team jeden Qualitätsbereich gemeinsam einschätzen kann. Dieser fortlaufende Selbstevaluationsprozess kann das pädagogische Team und seine pädagogische Arbeit maßgeblich unterstützen, setzt jedoch ein hohes Maß an Selbstreflexion, die Fähigkeit zu einer realistischen Selbsteinschätzung und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Fachkräfte voraus (Braun 2010).

Die *Fremdevaluation* ergänzt die Methoden der Evaluation, erfordert jedoch einen höheren organisatorischen und oft auch finanziellen Aufwand und Einsatz. Fremdevaluation ist dadurch gekennzeichnet, dass die pädagogische Qualität in der Regel durch geschulte Beobachter beurteilt wird, und ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Qualität im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse möglichst objektiv über alle Qualitätsbereiche hinweg eingeschätzt werden soll (Braun 2010).

Im deutschsprachigen Raum haben sich Verfahren zur Einschätzung der pädagogischen Prozessqualität und zur Qualitätsentwicklung etabliert, die von Tietze und seinen Mitarbeitern entwickelt wurden. Hierzu gehören die

- ▶ Krippen-Skala (KRIPS-R, Tietze et al. 2007)

Selbst-
einschätzung und
Selbstreflexion

Externe Einschät-
zung von Stärken
und Schwächen