



Becker-Stoll / Niesel / Wertfein

Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren

HERDER

Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren

Fabienne Becker-Stoll ~ Renate Niesel ~
Monika Wertfein

Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren

So gelingt Qualität in
Krippe, Kita und Tagespflege

HERDER 

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: Graspo 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 _____	11
1. Die Bedeutung pädagogischer Qualität in Kinderkrippen und Tagespflege	
1.1 Pädagogische Qualität geht vom Kind und seinen Bedürfnissen aus _____	18
1.2 Pädagogische Qualität wirkt sich auf Kinder aus _____	20
1.3 Aspekte der pädagogischen Qualität _____	21
1.4 Kann man pädagogische Qualität messen? _____	24
1.4.1 Evaluation in der Frühpädagogik _____	25
1.4.2 Einschätzen pädagogischer Qualität und ihrer Bedingungen _____	27
1.4.3 Qualität muss fortlaufend überprüft werden _____	29
2. Theoretische Grundlagen zu Entwicklung und Bindung	
2.1 Entwicklung als Aufgabe _____	32
2.2 Körperliche und seelische Grundbedürfnisse _____	35
2.3 Bindungsentwicklung in den ersten Lebensjahren _____	37
2.3.1 Entwicklung von Bindungsbeziehungen _____	38
2.3.2 Bindung und Exploration gehören zusammen _____	40
2.3.3 Elterliche Feinfühligkeit als Voraussetzung für Bindungssicherheit _____	42
2.3.4 Feinfühligkeit fördert Bindung und Exploration _____	43
2.4 Emotionsregulation und Stressbewältigung _____	47
2.4.1 Emotionale Erfahrungen und Gehirntätigkeit _____	48
2.4.2 Die Entwicklung der Emotionsregulation _____	50

2.4.3	Eine besondere Situation: Das Einschlafen _____	52
2.5	Sichere Bindung und Kompetenzentwicklung _____	54
2.6	Frühkindliche Entwicklung und außerfamiliäre Betreuung .	56
2.6.1	Auswirkungen auf die Gesundheit _____	57
2.6.2	Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Bindung _____	58
2.6.3	Trennungsangst und Trennungsstress _____	58
2.6.4	Auswirkungen auf die kognitiv-sprachliche und soziale Entwicklung _____	60

3. Beziehungs- und Interaktionsqualität in Kinderkrippe und Tagespflege

3.1	Eingewöhnung: Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung _____	62
3.1.1	Der Übergang von der Familie in die Kita oder Tagespflege ____	63
3.1.2	So gelingt die Eingewöhnung _____	65
3.2	Merkmale der Erzieherin-Kind-Beziehung _____	68
3.3	Kriterien guter Erzieherin-Kind-Interaktionen _____	71
3.4	Kriterien für die gelingende Erzieherin-Kind-Beziehung ____	74
3.4.1	In Zweiersituationen das Miteinander stärken _____	74
3.4.2	Interaktionen und Beziehungen in Kindertageseinrichtungen organisieren _____	76
3.4.3	Erstes Lebensjahr: Beziehungsaufbau durch liebevolle Pflege _	77
3.4.4	Zweites Lebensjahr: Umgang mit Fremdeln, aggressivem Verhalten und negativen Gefühlen _____	78
3.4.5	Drittes Lebensjahr: Zielkorrigierte Partnerschaft, Explorations- unterstützung und Abschied _____	79
3.5	Keine Fürsorge ohne Selbstfürsorge _____	80

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

4.1	Erweiterung des Beziehungsnetzes	84
4.1.1	Die sichere Basis: Ausgangspunkt für neue Beziehungen	85
4.1.2	Einen Platz unter Gleichaltrigen finden	86
4.2	Die Welt der Peers in den ersten Lebensjahren	88
4.2.1	Krippenkinder bringen bereits soziale Kompetenzen mit	88
4.2.2	Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Feinabstimmung im Miteinander	89
4.2.3	Kleinkinder in Dyaden und Gruppen	91
4.3	Spielbeziehungen und Freundschaften	96
4.3.1	Freundschaften anbahnen und vertiefen	96
4.3.2	Du und Ich: Entwicklung des Selbstbildes	98
4.3.3	Kriterien für Freundschaftsbeziehungen	98
4.4	Konflikte und Konfliktmanagement	103
4.4.1	Konflikte zwischen Kleinkindern besser verstehen	104
4.4.2	Konfliktursachen erkennen und vorausschauend handeln	107
4.4.3	Zum Umgang mit Beißen	110
4.5	Die Bedeutung des Wir-Gefühls	113

5. Bildung: Recht jeden Kindes von Geburt an

5.1	Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten Lebensjahren	117
5.2	Aspekte der Entwicklungspsychologie: Entwicklung und Lernen sind eins	120
5.2.1	Aufmerksamkeit, Nachahmung, Eigeninitiative und wachsende Selbstständigkeit	120
5.2.2	Sprache – zentrales Werkzeug für Kommunikation und Bildung	124

5.2.3	Kernwissen als Basis für ein großes Lernpotenzial _____	127
5.3	Vom Kernwissen durch Exploration und Spiel zum Weltwissen _____	131
5.3.1	Von der Exploration zum Spiel _____	133
5.3.2	Beobachtung und Imitation: Eine wichtige Lernstrategie _____	136
5.3.3	Beiläufiges und absichtsvolles Lernen _____	137
5.3.4	Engagiertheit – entscheidend für den langfristigen Lernerfolg _	140
5.3.5	Spielen ist mehr als Lernen _____	141
5.4	Bildungsbegleitung im Dialog mit dem Kind _____	145
5.4.1	Kommunikation (fast) ohne Worte _____	145
5.4.2	Ko-Konstruktion: Ein pädagogisches Prinzip _____	147
5.4.3	Perspektive des Kindes und Kindzentrierung _____	148
5.4.4	Anregungen für einen gelingenden Bildungsdialog _____	149
5.4.5	Mädchen und Jungen in Bildungsprozessen _____	150
5.5	Kinder stärken durch das Zusammenwirken von Kita und Eltern _____	153
5.5.1	Die Erzieherin als Vorbild _____	155
5.5.2	Herausforderungen und Potenziale in der Zusammenarbeit mit Eltern _____	157

6. Von der Beobachtung zur Entwick- lungsbegleitung

6.1	Beobachten, um Kinder besser zu verstehen _____	161
6.2	Bildungsprozesse beobachten und wertschätzen _____	162
6.3	Beobachten, um Eltern teilhaben zu lassen _____	165
6.4	Beobachten, um die Entwicklung optimal zu unterstützen	166
6.5	Aufgaben und Herausforderungen für Fachkräfte _____	167
6.6	Voraussetzungen für professionelle Beobachtung und Dokumentation _____	170

7.	Ein- und Zweijährige in Gruppen mit erweiterter Altersmischung	
7.1	Aufgaben der Träger _____	176
7.2	Leitfaden für den Weg zu einer erweiterten Altersmischung _____	177
7.3	Wie jüngere, aber auch ältere Kinder von der Altersmischung profitieren _____	185
8.	Pädagogische Qualität prüfen, sichern und weiterentwickeln	
8.1	Aktuelle pädagogische Qualität in Kinderkrippen _____	191
8.1.1	Ergebnisse der Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch 2010“ _____	193
8.1.2	Qualitätsmängel erkennen, pädagogische Praxis hinterfragen _	197
8.1.3	Die Bedeutung von Alltagssituationen erkennen _____	198
8.2	Ergebnisse der deutschlandweiten NUBBEK-Studie _____	199
8.3	Modell und Ergebnisse zur Bedeutung und Qualität von Interaktionen _____	201
8.4	Maßnahmen zur Sicherung der Bindungsbedürfnisse der Kinder _____	204
8.5	Maßnahmen zur Sicherung der Team- und Arbeitsplatz- qualität _____	207
8.6	Aus-, Fort- und Weiterbildung: Von der Kompetenz zur Qualität _____	208
8.7	Nachhaltige Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen _____	211
	Literatur _____	216

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)

¹ Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe 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 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: 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 Kindertagesein-

richtungen 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 be-

sonderen 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. 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.“

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. Gelingens-

Entwicklungsrisiken
bei mangelnder
Qualität

bedingungen 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“²).

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 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). 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

² www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf

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 Kinderspektive 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

Altersangemessene
Bildung, Betreuung
und Erziehung

Fürsorge und
Selbstfürsorge der
Fachkräfte

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 Defizite 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 (Wataamura 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).

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): 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).

Teamqualität
als wichtige
Ressource

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 nachdem, welche Vorstellung in einer Kindertageseinrichtung darüber herrscht, wie zum Beispiel Bildungsprozesse der Kinder begleitet werden sollen, werden die zur Verfügung stehenden Ressourcen eingesetzt und genutzt oder nicht. Die Abstimmung und Organisation

im Team moderieren den Einfluss von Orientierungsqualität und Strukturqualität auf die eigentliche Prozessqualität, also die konkrete pädagogische Interaktion mit den Kindern. So kann zum Beispiel 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 sowie gute Abstimmung im Team ein lernfreudiges und entspanntes Klima entstehen.

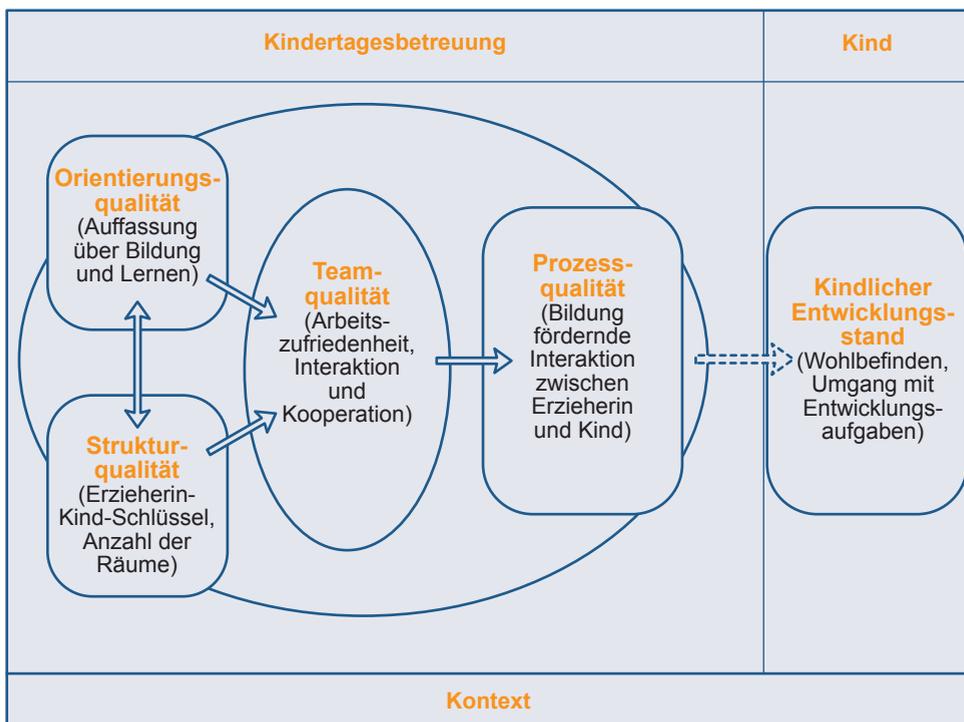


Abbildung 1: Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (in Anlehnung an Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 649)

Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich die unterschiedlichen Aspekte der pädagogischen Qualität zwar wechselseitig beeinflussen, aber nicht vollständig gegenseitig bestimmen (Tietze 1998, 2008; Slot 2018). 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 (Becker-Stoll & Wertfein 2013; Perren, Frei & Herrmann 2016).

Fachkräfte
haben Gestaltungs-
spielräume

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 in verschiedenen Situationen des Kita-Alltags (Wirts, Wertfein & Wildgruber 2017). 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. Zielführender und effektiver im Sinne einer nachhaltigen Qualitätssicherung ist es, wenn alle Akteure ein gemeinsames Qualitätsverständnis vertreten, das grundsätzlich an den Bedarfen der zu betreuenden Kinder orientiert ist.

1.4 Kann man pädagogische Qualität messen?

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