

Pädagogische Qualität in der außerfamiliären Betreuung von Kindern in den ersten drei Jahren sichern und weiterentwickeln

Dr. Joachim Bensel

Inhalt:

1. Der qualitative Ausbau steht erst am Anfang
2. Strukturqualität
 - 2.1 Persönliche und sozial-organisatorische Faktoren
 - 2.2 Pädagogische Qualität bei Altersmischung
 - 2.3 Qualität der Räume
3. Qualität der Prozesse
 - 3.1 Was heißt gute Prozessqualität?
 - 3.2 Die Bedeutung pädagogischer Qualität für Kinder mit Migrationshintergrund
 - 3.3 Traumteam oder Albtraum?
4. Orientierungsqualität
5. Qualität auf dem Prüfstand
 - 5.1 Interne Evaluation
 - 5.2 Externe Evaluation
 - 5.3 Professionalität messen in Kitas (PromiK)
6. Literatur

1. Der qualitative Ausbau steht erst am Anfang

Während der quantitative Ausbau an Plätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren speziell im zweiten und dritten Lebensjahr weit vorangeschritten ist, steht der qualitative Ausbau in der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren noch in den Startlöchern. Die Regulierung der Qualitätsstandards ist weitgehend den einzelnen Bundesländern überlassen. So entscheiden oft die Landeshaushalte über die Qualität von Personal und Räumlichkeiten und nicht die pädagogische Notwendigkeit. Der Bund bemüht sich zur Zeit über eine neu geschaffene Bund-Länder-Kommission ein sogenanntes Bundesqualitätsgesetz in Abstimmung mit den Ländern auf den Weg zu bringen, aber es bleibt

fraglich, ob es über Absichtserklärungen hinaus tatsächlich zu einer verpflichtenden, länderübergreifend einheitlichen Vereinbarung kommen wird. Es sind also vor allem die Einrichtungen selbst – deren Träger, die finanzierenden Kommunen und die Fachberatungen –, die darüber entscheiden, wie gut die Qualität tatsächlich ist, die den Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Krippen oder altersgemischten Gruppen angeboten wird.

Die pädagogische Qualität jedoch ist kein reiner Selbstzweck, sondern ein wichtiger Faktor, der die kindliche Entwicklung beeinflusst und mit darüber bestimmt, welche **Entwicklungschancen** Kinder durch die außerfamiliäre Zusatzbetreuung erhalten. Verschiedene Untersuchungen, unter anderem die deutsche NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit; vgl. Tietze et al. 2013), haben gezeigt, dass die Entwicklung der Kinder hinsichtlich ihrer Kommunikations- und motorischen Fähigkeiten, aber auch bezüglich Alltagsfertigkeiten und Sozialverhalten umso besser ist, je besser die pädagogische Qualität in den Einrichtungen ist. Es lohnt sich also durchaus, hohe Qualität in Einrichtungen anzustreben, um in die zukünftigen Bildungschancen der Kinder zu investieren.

Um den Einfluss der pädagogischen Qualität auf Bildung und Entwicklung zu untersuchen, wird meist eine sozial-ökologische und ökokulturelle Konzeption von Bildung und Entwicklung zugrunde gelegt. Das heißt, Bildung und Entwicklung sind von verschiedenen Faktoren und Systemebenen abhängig. Kindliche Entwicklung hängt von der **Prozessqualität** (den konkreten Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern) in der Kindertagesbetreuung ab, die wiederum von vorgelagerten Faktoren der **Orientierungsqualität** (z.B. Auffassung über Bildung und Erziehung) und der **Strukturqualität** (Rahmenbedingungen wie z.B. Personalschlüssel, Ausbildung der Fachkräfte oder Raumgrößen) beeinflusst wird (s. Abb. 1).

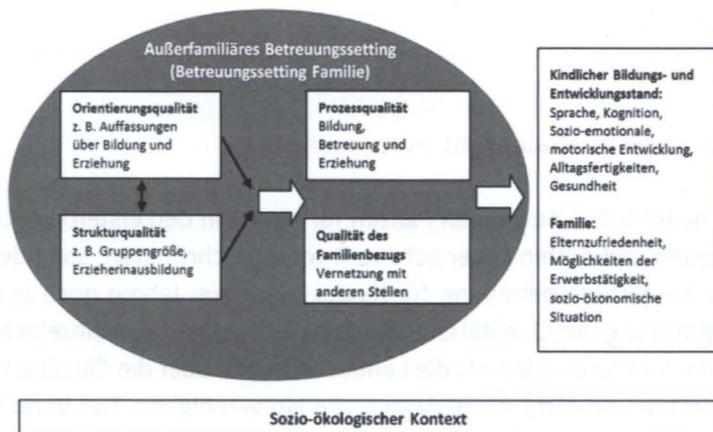


Abb. 1. Konzeption zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Qualität der außerfamiliären Betreuung und kindlicher Entwicklung in der NUBBEK-Studie (vgl. Tietze et al. 2013, S. 22)

2. Strukturqualität

2.1 Persönliche und sozial-organisatorische Faktoren

Es sind die Rahmenbedingungen, die größtenteils von außen, vonseiten der Träger und Kommunen vorgegebenen Qualitätsfaktoren, die darüber bestimmen, wie gut die tatsächliche Qualität ist, die bei den Kindern ankommt, d.h. sich in den konkreten Interaktionen mit den Kindern zeigt (Prozessqualität). Zu diesen sogenannten Strukturvariablen zählen auch die persönlichen Faktoren, sprich die **Persönlichkeit und das Wohlbefinden der Fachkräfte**, z.B. wie umgänglich sie sind, wie extrovertiert sie sind und wie wohl sie sich fühlen, aber auch ihre **Berufserfahrung**, der erzielte Berufsabschluss und die Zeit, die ihnen zur Vor- und Nachbereitung zur Verfügung steht.

Die sozial-organisatorischen Faktoren zeigen ebenfalls einen deutlichen Einfluss auf die Qualität der im Alltag mit dem Kind stattfindenden Prozesse. Solche Faktoren sind z.B. die **Gruppenstruktur**, d.h., ob die Gruppen offen oder gruppenbezogen arbeiten, aber auch, ob die **Gruppenart** eher altersgemischt oder eher altershomogen ist, und natürlich die **Fachkraft-Kind-Relation**, also wie viele Fachkräfte zur Verfügung stehen, die die Kinder in ihrem Alltag und in ihrer Entwicklung begleiten können, indem sie Spiel- und Aktionsumgebungen vorbereiten, beobachten und dokumentieren u.v.m., was Voraussetzungen dafür sind, gute Entwicklungsbedingungen für die Kinder außer Haus zu schaffen.



2.2 Pädagogische Qualität bei Altersmischung

Die NUBBEK-Studie (vgl. Tietze et al. 2013) und Nachanalysen (vgl. Bensel et al. 2015a) haben gezeigt, dass sich zwischen den verschiedenen Formen der Altersgruppierung Qualitätsunterschiede finden. Kinder unter drei Jahren, die gemeinsam mit Kindern über drei Jahren betreut werden, brauchen ganz besonders **gute Rahmenbedingungen und durchdachte pädagogische Konzepte**, um auch den Jüngsten eine ausreichend gute Qualität bieten zu können. Nur wenn das Thema „Altersmischung“ in den pädagogischen Blick genommen wird und Kinder unter 3 eine Haltung vorfinden, die von professioneller Responsivität gekennzeichnet ist (vgl. Gutknecht 2012), altersadäquate Anregungen und

vorbereitete Umgebungen gegeben sind, kann man davon ausgehen, dass die pädagogische Qualität auch genauso hoch ist wie in einer reinen Krippengruppe.

Momentan finden sich in vielen altersgemischten Gruppen noch mangelhafte Strukturen, aber auch pädagogisch konzeptionelle Schwachstellen. Altersmischung ist kein pädagogisches Randthema, sondern sollte als ein ganz wichtiges Leitthema im Rahmen der Überprüfung, wie die Einrichtung mit Vielfalt umgeht (Stichwort: Alter – ein Diversitätsmerkmal!), sichtbar werden. Altersmischungsbeauftragte, Teamfortbildungen zum Thema „Altersmischung“ sowie regelmäßige Qualitätsüberprüfungen sind mögliche Schritte auf dem Weg zur Professionalisierung. Insbesondere die Altersmischung 2–6 Jahre läuft sonst Gefahr, Zweijährige aufzunehmen, sie mit althergebrachten Mitteln zu betreuen und darauf zu hoffen, dass diese Kinder bald drei Jahre alt werden und in den üblichen Angebotskatalog hineinpassen.

Wird Altersmischung allerdings als Herausforderung verstanden, werden pädagogische Konzepte überdacht. Besonders wenn die Altersmischung mit **offener Arbeit** einhergeht, können die Chancen der Altersmischung tatsächlich genutzt werden. Diese liegen darin, dass es zu wechselseitigen sozialen und kognitiven Lernanregungen kommen kann (vgl. Liegle 2007) und eine höhere Betreuungskontinuität in den ersten Lebensjahren ermöglicht wird, weil kein Übergang von der Krippe in den Kindergarten notwendig ist. Positive Effekte **altersübergreifenden Lernens** – nicht nur durch die Nachahmung der älteren Kinder durch die jüngeren, sondern auch durch das „Lernen durch Lehren“ der älteren Kinder – konnten in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen werden. Damit Kinder unter 3 aber einen Vorteil aus dieser altersübergreifenden Gruppen- und Lernsituation ziehen können, bedarf es einer umsichtigen Moderation und Begleitung durch gut qualifizierte und professionelle Fachkräfte.

2.3 Qualität der Räume

Eine wichtige Variable der Strukturqualität sind die räumlichen Bedingungen im Innen- und Außenbereich der Einrichtung. Dabei geht es zum einen um die den Kindern tatsächlich zur Verfügung stehenden **Flächen**. Wir empfehlen in Anlehnung an andere Experten (vgl. Bensel et al. 2015b) sechs Quadratmeter pro Kind im Innenbereich, bezogen auf die den Kindern ständig zur Verfügung stehenden Gruppen- und Nebenräume, und 15 Quadratmeter pro Kind im Außenbereich.

Zum anderen geht es um das **Vorhandensein von relevanten Räumlichkeiten** bzw. Raumbereichen. Folgende Räumlichkeiten sind unseres Erachtens elementar (vgl. Bensel et al. 2015b, S. 390 und Übersicht auf S. 17 f.):

- Außengelände
- Gruppenraum
- Gruppennebenraum
- separater Schlafräum
- Sanitärbereich (inkl. Pflegebereich für Unterdreijährige) mit Gelegenheiten für Wasseraktivitäten
- Mehrzweck-/Bewegungsraum
- separater Essraum (Bistro/Kinderrestaurant)
- weitere Räume zur Differenzierung der pädagogischen Arbeit wie
 - Atelier,
 - Werkstatt und
 - Räume für Kleingruppenarbeit zur Vertiefung spezieller Themen durch die Kinder
- großzügiger Eingangsbereich (als „Visitenkarte“ der Einrichtung, als Willkommensplatz, Treffpunkt und Gemeinschaftsraum)
- Schmutzschleusen in den Garten und zu den Toiletten (ohne Gruppenräume als Durchgang zu verwenden)

Dabei sollte auch auf eine durchdachte Anordnung der Räume und der Verkehrswege (keine weiten Wege zum Sanitärbereich, großzügige zentrale Ausgänge in den Außenbereich) und auf eine Verbindung zwischen vorhandenen Räumen in Form von Fenstern, Gucklöchern und überdachten Übergangflächen zwischen drinnen und draußen Wert gelegt werden.

Für **Leitung und Team** sollten darüber hinaus folgende Räume in ausreichender Größe zur Verfügung stehen, die neben logistischen und organisatorischen Basisfunktionen auch Teambesprechungen und Gespräche mit den Eltern in angenehmer Atmosphäre ermöglichen (vgl. Bense et al. 2015b, S. 390):

- Büro
- ausreichend Abstellräume in Nähe des Nutzungsbereichs (Material-, Geräte-, Lager-, Putzraum, Gerätehaus im Außengelände)
- Hauswirtschaftsraum
- Personal-WC
- Küche
- funktionale und großzügige Flurbereiche
- separater Garderobenraum
- Aufenthalts- und Besprechungsraum für die Fachkräfte (inkl. Schreibtischen und PCs für Vor- und Nachbereitung, Biblio- und Mediathek)
- Elterngesprächszimmer

Weiterführende Raumaspekte sollen eine **gesundheitsgerechte Ausstattung** in der Kindertagesbetreuung gewährleisten (vgl. Bensel et al. 2015b, S. 392):

- ein ausreichender Schallschutz für Kinder und Erwachsene durch entsprechende lärmdämmende Maßnahmen
- einheitliche Hygienevorschriften
- Standortwahl der Einrichtung (keine Lärm- oder Geruchsbelästigung durch nahe Gewerbebetriebe etc.)
- gute Temperaturregulation (z.B. Sonnenschutz im Außenbereich, Fußbodenheizung im Innenbereich)
- gute Belüftung der Räume
- gute Beleuchtung der Räume mit unterschiedlichen und dimmbaren Lichtquellen; Gewährleistung von Sonnenlichteinstrahlung (keine fensterlosen, unterirdischen Gruppenräume)
- gut durchdachte Licht- und Farbkonzepte
- Barrierefreiheit (z.B. Rollstuhlwege auch im Außengelände)
- ergonomisch angepasste Toiletten und Urinale, Waschbecken und Sitzmöbel; unterschiedliche Tischhöhen für Kinder von 1 bis 6 Jahren und für Erwachsene
- direkte Anbindung des Gruppenraums an Wasch-, Schlaf- und Außenbereich
- Beachten der kindlichen Perspektive (Möglichkeit des Kindes, sich Objekten und Räumen auf kindlicher Größe zu nähern)

Nicht weniger wichtig ist die tatsächliche **Raumnutzung und Raumgestaltung** im Alltag. Bildungsanregung und Entwicklungsbegleitung sind nicht nur von den Fachkräften, sondern auch vom Raumzuschnitt und seiner Gestaltung abhängig. Der jeweilige Ein-

flusscharakter muss durch Beobachtung, kollegialen Austausch und Reflexion erkannt, gestärkt oder verändert werden. Ein bewusstes Raumarrangement für die aktuellen Entwicklungsthemen immer wieder neu zu erarbeiten, setzt eine regelmäßige Beobachtung der Nutzung des Raumes durch die Kinder unterschiedlichen Alters und eine kritische Überprüfung seines Anregungsgehaltes voraus. Unabdingbar für diesen Schritt ist die Qualifizierung und Professionalität der Fachkräfte zum Thema „**Bildungsraummerkmale**“. Wie ein Raum von den Kindern genutzt wird und was in ihm „zur Verfügung gestellt“ wird, hängt von der pädagogischen Haltung der Fachkräfte ab. Entscheidend ist die am Kind orientierte, das päda-



gogische Konzept widerspiegelnde Ausstattung mit Alltagsgegenständen, Materialien und Gerätschaften für vielfältige Sinneserfahrungen – bewusst gewählt für die gerade aktuelle Kindergruppe.

Die beim Kind ankommende Qualität von Räumen und Ausstattung ist wesentlich von der **Fachkraft-Kind-Relation** abhängig, die über die gesamte Öffnungszeit Bildung, Betreuung und Erziehung sowie **Zugänglichkeit zum gesamten Raum- und Materialangebot** gewährleisten muss. Auch wenn anregende Räume vorhanden sind, ist damit keineswegs sichergestellt, dass diese Räume auch tatsächlich genutzt werden. So zeigt die Studie von Kopic und Kollegen (vgl. Kopic et al. 2015), dass selbst Außengelände und Flurbereich nur in 44 bis 49 % der etwa 1.500 befragten Kitas jederzeit genutzt und bespielt werden durften. Dies gilt für Ruhe-, Nass-, Bewegungs- und weitere Funktionsräume sogar nur in 17 bis 28 % der Fälle.

Auffallend waren auch die oft **eingeschränkten, stereotypen Nutzungsmöglichkeiten** von Innen- bzw. Außenbereich. Im Außengelände dominierte das grobmotorische Bewegungsangebot über Konstruktions- und Ruhemöglichkeiten. Im Innenbereich war vor allem die feinmotorische Zugänglichkeit zu Material und Geräten gegeben und dafür gab es nur selten grobmotorische Aktivitätsmöglichkeiten. Nichts spricht jedoch gegen eine Holzwerkstatt auch im Außenbereich oder Bewegungsangebote im Gruppenraum. Dadurch können die vielfältigen und unterschiedlichen Themen der Kinder besser jederzeit aufgegriffen und beantwortet werden. Kein Kind wird auf Drinnen oder Draußen festgelegt, wenn es seinem momentanen Interesse nachkommen will.



3. Qualität der Prozesse

Das Beispiel der Raumnutzung zeigt sehr gut, dass es für eine gute Qualität in der kindlichen Entwicklungsbegleitung einerseits auf das Vorhandensein entsprechender Räumlichkeiten ankommt, andererseits aber auch auf ein gutes Konzept, wie und wann ich die Räume möglichst vielfältig nutze. Prozessqualität hängt genauso von strukturellen Rahmenbedingungen ab wie von der Qualifizierung und der professionellen Haltung des Teams und der Leitung.

Den Ergebnissen der NUBBEK-Studie zufolge (vgl. Tietze et al. 2013) schneiden die Krippen und die Kindertagespflege zwar im Bereich **Interaktionsqualität** erfreulich gut ab, was als Zeichen dafür gewertet werden kann, dass die Bedeutung der Erzieherin-Kind-Beziehung bei der Betreuung von unterdreijährigen Kindern mittlerweile erkannt wurde. Deutliche Defizite bestehen allerdings im Bereich **Betreuung und Pflege der Kinder**. Ein wichtiger Ansatz für die Verbesserung der pädagogischen Qualität ist dementsprechend darin zu sehen, Betreuungs- und Pflegesituationen, wie Mahlzeiten, Wickel- und Schlafsituationen, als wichtige Beziehungssituationen im Alltag zu verstehen und zu nutzen.

3.1 Was heißt gute Prozessqualität?

Im Zentrum der pädagogischen Qualität steht die Qualität von Prozessen, d.h. die **Gesamtheit der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern**. Denn in diesen Prozessen passieren Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alltag. Unter guter pädagogischer Prozessqualität verstehen wir u.a. (vgl. Bensel 2013 und Übersicht auf S. 18):

- eine achtsame und respektvolle Haltung gegenüber dem Kind
- das Anbieten von Geborgenheit und Sicherheit (Bindung) durch feinfühliges, responsives und promptes Beantworten kindlicher Signale
- beziehungsvolle Pflege in Alltagssituationen und sprachbegleitendes Handeln (alltagsbasierte Sprachförderung)
- individuelle Beantwortung unterschiedlicher körperlicher, psychischer und kognitiver Verfasstheit und Diversität hinsichtlich Geschlechtern, Kulturen, Lebensmodellen und Milieus (diversitätsorientierte Inklusion)
- Ermöglichen sozialer Erfahrungen in der Kindergruppe, altersangepasste Partizipations- und Autonomieerfahrungen
- anregende und vielfältige Stimulation hinsichtlich Bewegung, Körpergefühl, Sprache, Kognition und Ästhetik
- Bereitstellung einer sicheren und gesundheitsförderlichen Umgebung und eines altersangepassten Tagesrhythmus
- Förderung von Resilienz und Selbstvertrauen

3.2 Die Bedeutung pädagogischer Qualität für Kinder mit Migrationshintergrund

Der Umgang mit unterschiedlichen Herkunftsländern und unterschiedlichen Muttersprachen in der Kita fordert besonders gute pädagogische Konzepte und Rahmenbedingungen. Dies ist jedoch noch nicht für alle Angebotsformen zufriedenstellend gelöst und führt offensichtlich zu einer schlechteren pädagogischen Prozessqualität in Krippe und

Kindergarten. Weiterführende Auswertungen der NUBBEK-Daten (vgl. Beckh et al. 2015) zeigen, dass der **Einfluss der Einrichtungsqualität auf Migrantenkinder stärker ist** als auf Kinder ohne Migrationshintergrund. Migrantenkinder profitieren in ihrer sprachlichen Entwicklung nur beim Besuch einer Krippengruppe mit hoher Prozessqualität und erzielen hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung in Krippen mit niedriger oder mittlerer Qualität die niedrigsten Werte.

Fatalerweise weisen gerade die Einrichtungen mit einem besonders hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besonders niedrige Prozessqualität auf. Im Rahmen kommunaler Bildungsplanung sollte deshalb der Segregation im Bildungswesen entgegengewirkt und auf **durchmischte, am Prinzip der Inklusion orientierte Gruppenzusammensetzungen** geachtet werden. Zugleich sollten Einrichtungen mit sehr hohem Migrationsanteil besonders gute Qualität aufweisen, z.B. durch hochqualifiziertes Personal und günstige Rahmenbedingungen wie einer verbesserten Fachkraft-Kind-Relation, sodass diese Einrichtungen auch für Familien ohne Migrationshintergrund attraktiv werden.

3.3 Traumteam oder Albtraum?

Gleich gute Rahmenbedingungen führen nicht zwangsläufig zu gleich guten Qualitätsprozessen im Alltag zwischen Fachkräften und Kindern. Die Münchner Krippenstudie von Monika Wertfein und ihren Kolleginnen (vgl. Wertfein et al. 2015) konnte zeigen, dass ein **entscheidender Schlüsselfaktor die Qualität des Teams** ist:

- Interaktion und Kooperation der Erzieher(innen) untereinander
- Kontinuität der Erzieher(innen)
- fachliche Unterstützung und Evaluation
- Fortbildungsmöglichkeiten der Erzieher(innen)

Nur wenn das Team miteinander im Austausch steht und kooperiert, können sich gute Rahmenbedingungen auch positiv auf die Kinder auswirken. Dabei ist es allerdings wichtig, dass sich ein Team primär über die Qualität seiner **professionellen Beziehungen** definiert und eine Teamkultur, in der Raum und Zeit für den **kritischen Diskurs** vorhanden ist, zur Zufriedenheit und zum Zusammenhalt des Teams beiträgt (vgl. Viernickel et al. 2013). Nur so kann es zur Initiierung und Unterstützung teambezogener Professionalisierungsprozesse kommen. Definiert sich ein Team dagegen primär über die Qualität persönlicher Beziehungen und die Harmonie einer eingeschliffenen Alltagspraxis, trägt eher die Vermeidung fachlich-kritischer und (selbst-)reflexiver Diskurse zur Teamzufriedenheit und -kohäsion bei. In solchen Teams ist eine Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität nur schwer möglich.

Mit anderen Worten: Ein zufriedenes Team muss kein professionelles sein! Aber ein professionelles Team ist immer eine kommunikative Arbeitsgemeinschaft und sucht den gemeinsamen Austausch zur kritischen Weiterentwicklung seiner pädagogischen Qualität.

4. Orientierungsqualität

Orientierungsqualität definiert die pädagogische Einstellung, mit der Team und Leitung in die Arbeit mit den Kindern und die Zusammenarbeit mit den Eltern gehen. Hierbei geht es unter anderem um die genaue **Auffassung von Bildung und Erziehung**. Diese sollte in dem gemeinsam entwickelten, verschriftlichten pädagogischen Konzept sichtbar, aber vor allem auch im Alltag gelebt werden.



In Deutschland finden sich vielfältige pädagogische Konzepte wie z.B. Reggio, Montessori, Walldorf, Freinet, Wild, Infans, Waldkindergärten bzw. der Situationsansatz und die besonders für den Krippenbereich relevanten Ansätze z.B. von Pikler, Hengstenberg oder RIE (vgl. Petrie/Owen 2006). Diese haben durchaus unterschiedliche Einstellungen und Vorstellungen bezüglich kindlicher Entwicklung und Bildung, was sich z.B. in der Gestaltung der pädagogischen

Umgebung bzw. einer mehr oder weniger stark im Vordergrund stehenden Angebotsstruktur zeigt. Dennoch findet sich dabei zumindest in der Theorie ein gewisser Grundkonsens, denn die meisten Fachkräfte in der deutschen Kitaplandschaft vertreten „eine subjektorientierte Erziehungseinstellung, bei der die Kreativität des Kindes betont und Erziehung als **Unterstützung der Eigeninitiative und Erfahrungserweiterung in einem vom Kind weitgehend selbstgesteuerten Prozess** betrachtet wird“ (Tietze et al. 1998, S. 344).

Allein das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein einer **pädagogischen Konzeption** kann bereits einen kleinen Teil der vorzufindenden Prozessqualität erklären (vgl. Tietze et al. 2013). Sich gemeinsam gedanklich um eine pädagogische Leitlinie zu bemühen, scheint bereits einen gewissen positiven Übertragungseffekt auf das Agieren mit den Kindern zu haben. Dafür müssen gut formulierte konzeptionelle Ansätze, z.B. zur elternbegleiteten Eingewöhnung, auch **ins konkrete Alltagsgeschehen übertragen und gelebt** werden,

sodass externe Beobachter bei einer systematischen Überprüfung bestätigen können, dass pädagogische Qualität hier Wirklichkeit und nicht nur Wunsch ist.

Dabei geht es insbesondere darum, **Schlüsselsituationen** im Alltag von Kindertageseinrichtungen konzeptionell zu verankern (vgl. Haug-Schnabel 2016), damit Betreuung gelingt und Bildungsprozesse gut begleitet werden können. Sie bilden neben räumlichen und strukturellen Aspekten die Handlungsgrundlage im Alltag. Die Qualität dieser gestalteten Momente und ihre konzeptionelle Verankerung im Alltag hat entscheidenden Einfluss auf gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Kinder.

5. Qualität auf dem Prüfstand

Für die Leitung und das Team einer Krippe oder altersgemischten Einrichtung, die sich als lernendes und bewusst an den Bedarfen von Kindern und Eltern orientiertes System verstehen, werden **Instrumentarien** benötigt, um Haltung und Handeln, freien Zugang zu Räumlichkeiten und Materialien und jeweils altersgemäße Tagesabläufe weiterzuentwickeln (vgl. Bense 2013), und Verfahren, die es ermöglichen, konkret festzustellen, in welchen Qualitätsbereichen Weiterentwicklungsbedarf besteht und wo die Einrichtung bereits gute oder sehr gute Arbeit leistet und diese Stärken nutzen kann.

Die **Verfahren zur Qualitätsentwicklung** werden danach unterschieden, ob sie von Leitung und Team selbst durchgeführt werden (interne Evaluation) oder durch einrichtungsunabhängige Experten (externe Evaluation). Beide Ansätze sind wichtig für einen nachhaltigen Qualitätsentwicklungsprozess und sollten aufeinander abgestimmt werden. So bietet es sich an, für die Feststellung einer Ausgangssituation eine Fremdeinschätzung einzuholen, daraus abgeleitet Ziele der Qualitätsverbesserung zu setzen und das Voranschreiten dieses Prozesses durch wiederholte Selbsteinschätzung zu überprüfen, um nach einiger Zeit noch einmal eine externe objektivere Abschlussfeststellung durchführen zu lassen.

5.1 Interne Evaluation

Selbstevaluation bedeutet systematisches Nachdenken und Bewerten der eigenen beruflichen Praxis. Unsystematisch findet Reflexion täglich im Alltag bei Teamsitzungen, Personal- und Elterngesprächen oder kollegialen Beratungen statt (vgl. Tietze 2007). Selbstevaluation ist dagegen stärker regel- und kriteriengeleitet, stellt Fragen zum Zusammenhang von Prozess und Ziel und gibt damit Reflexion und Auswertung eine Richtung vor (vgl. von Spiegel 1994). Das Handbuch „Pädagogische Qualität entwickeln“ (Tietze 2007) ist ein Beispiel dafür, wie Checklisten und Qualitätsprofile, die sich auf den Nationalen Kriterienkatalog

(vgl. Tietze/Viernickel 2016) beziehen, dem Team helfen können, die notwendige Struktur und Systematik für eine zuverlässige Selbstevaluation zu erreichen. Hierfür benennt der Nationale Kriterienkatalog zahlreiche Kriterien bester frühpädagogischer Fachpraxis.

Im Mittelpunkt der internen Evaluation stehen die **Fachkräfte**, die sich in einen **intensiven Prozess der Reflexion und Einschätzung der eigenen Arbeit** entlang begründeter Qualitätskriterien begeben (vgl. Leitner 2010):

- Wo liegen unsere Stärken?
- Was gelingt uns gut?
- Was müssen wir neu durchdenken?
- Wo gibt es Veränderungsbedarf?
- Was ist konkret zur weiteren Qualitätsentwicklung zu tun?

Berlin ist bislang das einzige Bundesland, das eine Vereinbarung mit den Trägerverbänden getroffen hat (QVTAG), durch die alle Kitas verpflichtet werden, interne und externe Evaluationsverfahren zum Berliner Bildungsprogramm einzuführen und kontinuierlich anzuwenden. Es bleibt abzuwarten, ob die anderen Bundesländer hier nachziehen, denn eigentlich ist mit dem Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG, SGB VIII § 22a1) dieses Vorgehen zur Qualitätssicherung seit 2004 festgeschrieben (vgl. Braun 2005).

An seine Grenzen stößt das Instrument der internen Evaluation, wenn es in einer Einrichtung noch kein ausreichendes Bewusstsein für einen Veränderungsbedarf gibt und auch kein Verfahren, wie dieser zu erkennen ist. Spätestens dann wird ein professioneller Anstoß von außen erforderlich.

5.2 Externe Evaluation

Bei externen Evaluationsverfahren wird die Einschätzung der pädagogischen Qualität der Kita durch geschulte kitafremde Erheber vorgenommen. Dieser unabhängige Expertenblick von außen hilft, bislang im alltäglichen Agieren übersehene blinde Flecken wahrzunehmen und neue Qualitätsaspekte in den Blick zu nehmen.

Der Grad der Qualitätsvorgaben (Standards), die der Einschätzung zugrunde liegen, kann dabei sehr unterschiedlich sein. Während mehr **qualitative Verfahren**, wie z.B. vom „Kronberger Kreis“ vorgeschlagen, Qualität nicht in erster Linie messen, sondern dialogisch mit allen Beteiligten auf Prozessebene beschreiben und weiterentwickeln wollen (vgl. GEW 2016), wird bei mehr **quantitativ ausgerichteten Verfahren** mit standardisier-

ten Instrumenten wie der KRIPS-R (vgl. Tietze et al. 2007) anhand festgelegter Kriterien durch ausführliche und gezielte Beobachtungen im Kita-Alltag und Interviews mit Team und Leitung die in einer Einrichtung erreichte Qualität möglichst genau festgestellt und auf einer mehrstufigen Skala bewertet.

5.3 Professionalität messen in Kitas (PromiK)

PromiK ist ein neues umfassendes Qualitätsmessinstrument zur Messung und Weiterentwicklung von Qualität und Professionalität in Kindertageseinrichtungen (vgl. Wehrmann et al. 2016). Das Verfahren überprüft die Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität von Kitas durch externe Evaluation (www.promik.eu). PromiK evaluiert sowohl **Räume und Ausstattung** als auch die **Qualität und Professionalität von Team und Leitung im Alltag** sowie die **Unterstützungsqualität des Trägers und der Fachberatung**. Die Auswertung einer Erhebung mit PromiK ermöglicht ein realitätsnahes Feedback an Team und Betreiber inklusive Hinweisen auf Ressourcen sowie auf gezielten Fortbildungsbedarf und Schulung zur kontinuierlichen Selbstevaluation und Qualitätsweiterentwicklung.

Das Besondere an PromiK ist, dass es

- konzeptionsunabhängig,
- trägerunabhängig,
- bildungsplanübergreifend (kompatibel mit allen 16 Bildungsplänen) ist und
- mittelfristig auch betreuungsformübergreifend vorliegt, d.h. auch für den Bereich der Kindertagespflege eingesetzt werden kann.

Insgesamt fragt PromiK danach: Wo stehen wir als Einrichtung? Wo müssen/wollen wir nachlegen? Die Evaluation durch PromiK beinhaltet eine **ressourcenorientierte Qualitätsfeststellung**. Sie dient zur Feststellung des Ist-Standes, nimmt dabei aber nicht nur eventuell vorhandene Qualitätsdefizite in den Blick und zeigt beispielhaft, welche Wege zur Professionalisierung eingeschlagen werden können, um die Qualität zu steigern, sondern verdeutlicht auch die Bereiche, die sich im Alltag bereits als sehr gelungen darstellen.

Das PromiK-Verfahren wird bei laufendem Betrieb eingesetzt, d.h., die Beobachtungen werden vor Ort im Alltag der Einrichtung durchgeführt. Die Auswertung erfolgt nach wissenschaftlich begründeten Standards, die entwicklungs- und bildungsfördernd weit über die gesetzliche Sicherung des Kindeswohls hinausgehen. Durch dieses Auswertungsvorgehen wird es für die Kitas möglich, sich auf der Basis der Rückmeldung in ihren **starken Bereichen bewusst zu profilieren und gleichzeitig Ansatzpunkte zur nötigen Weiterentwicklung zu erkennen**. PromiK arbeitet mit 13 Handlungsfeldern, die eine

Entwicklungsbegleitung von Kindern unter drei Jahren und über drei Jahren im Innenbereich der Einrichtung wie auch im Außengelände auf Professionalität überprüft. In den Handlungsfeldern werden aktuelle pädagogische Ansätze für professionelles Arbeiten aufgegriffen. Dabei werden erstmalig auch Herausforderungen wie Flexibilisierung, Aufnahme von Kindern unter drei Jahren, gruppenübergreifendes Arbeiten, teiloffene und offene Konzepte in den Blick genommen und analysiert.

6. Literatur

- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F.: Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Frühe Bildung (Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis), Jahrgang 4, Heft 3/2015, S. 73–81
- Bensel, J.: Qualitätssicherung in Kitas. Ein Entwicklungsprozess mit vielen Verantwortlichen. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, Heft 3/2013, S. 6–10
- Bensel, J./Haug-Schnabel, G./Aselmeier, M.: Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung – Macht's die Mischung? Studie im Auftrag der GEW Baden-Württemberg, Stuttgart 2015a (URL: www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=36939&token=08b1f3efc082c27c671927e897b6cd96a1ed6423&sdownload=)
- Bensel, J./Martinet, F./Haug-Schnabel, G.: Expertise: Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, Ch./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg 2015b, S. 317–402
- Braun, Ulrich: Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: KiTa aktuell NRW, Nr. 11/2005, S. 230–232
- Gewerkschaft Erziehung und Wirtschaft (GEW): GEW-Programm: Qualitätsentwicklung in Kitas. 2016 (URL: <https://www.gew.de/kita/qualitaet/gew-programm/>)
- Gutknecht, D.: Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart 2012
- Haug-Schnabel, G.: Schlüsselsituationen in der Krippe konzeptionell verankern. Nifbe-Themenheft, hg. v. Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe), Nr. 28/2016
- Kopic, A./Stahl-von Zabern, J./Zabern, L. von: Bewegungsanregende Raumgestaltung. In: TPS (Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita), Heft 6/2015, S. 38–41

- Leitner, B.: Zum Start der ersten externen Evaluation im Land Berlin. 2010 (URL: www.erzieherin.de/zum-start-der-ersten-externen-evaluation-im-land-berlin.html)
- Liegle, L.: Was bringt die erweiterte Altersmischung? Innovatives Konzept oder Notlösung? In: Kindergarten heute, Heft 6 (7/2007), S. 6–13
- Petrie, S./Owen, S. (Hg.): Authentische Beziehungen in der Gruppenbetreuung von Säuglingen und Kleinkindern. Resources for Infant Educators (RIE). Die Prinzipien und ihre praktische Umsetzung. Freiamt 2006
- Tietze, W. (Hg.): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–6 Jahren. Berlin 2007
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hg.): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar 2013
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B.: Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin 2007
- Tietze, W./Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P. et al. (Hg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied 1998
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. 5., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Kiliansroda 2016
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L.: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht, hg. v. Paritätischer Gesamtverband, Diakonie, GEW. Berlin 2013
- von Spiegel, H.: Selbstevaluation als Mittel beruflicher Qualifizierung. In: Heiner, M. (Hg.): Selbstevaluation als Qualifizierung der Sozialen Arbeit. Freiburg 1994, S. 11–55
- Wehrmann, I./Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: Professionalität in Kitas lässt sich messen und steigern! PromiK ein neues Evaluationsverfahren zur Feststellung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Hunger, I./Zimmer, R. (Hg.): Kongressband zum 10. Osnabrücker Kongress „Bewegte Kindheit“ (vorläufiger Titel). Schorndorf 2016
- Wertfein, M./Müller, K./Danay, E.: Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. In: Frühe Bildung (Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis), Jahrgang 4, Heft 2/2015, S. 20–27

Der Autor:

Dr. rer. nat. Dipl. Biol. Joachim Bensele studierte Biologie in Darmstadt, Freiburg und München. Er ist Entwicklungs- und Verhaltensforscher und Mitinhaber der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM), siehe auch Homepage: www.verhaltensbiologie.com. Sein Tätigkeitsfeld umfasst Lehraufträge an der EH Freiburg (Pädagogik der Kindheit) und der Universität Salzburg (Early Childhood Education), Forschungsprojekte zur außerfamiliären Betreuung (u.a. NUBBEK), zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdung in Kita und Hort und zur Verhaltensentwicklung und chronischen Unruhe im Säuglingsalter (Freiburger Säuglingsstudie). Darüber hinaus ist er vielfacher Fachbuchautor und Referent in Aus-, Fort- und Weiterbildung für Erzieher(innen), Elternbildner, Kinderärzte, Hebammen, Stillberaterinnen und Lehrer(innen).

Raumqualität im Überblick

Elementare Räumlichkeiten

- Außengelände
- Gruppenraum
- Gruppennebenraum
- separater Schlafraum
- Sanitärbereich (inkl. Pflegebereich für Unterdreijährige) mit Gelegenheiten für Wasseraktivitäten
- Mehrzweck-/Bewegungsraum
- separater Essraum (Bistro/Kinderrestaurant)
- weitere Räume zur Differenzierung der pädagogischen Arbeit wie Atelier, Werkstatt und Räume für Kleingruppenarbeit
- großzügiger Eingangsbereich (als „Visitenkarte“ der Einrichtung, als Willkommensplatz, Treffpunkt und Gemeinschaftsraum)
- Schmutzschleusen in den Garten und zu den Toiletten

Räume für Leitung und Team

- Büro
- ausreichend Abstellräume in Nähe des Nutzungsbereichs (Material-, Geräte-, Lager-, Putzraum, Gerätehaus im Außengelände)
- Hauswirtschaftsraum
- Personal-WC
- Küche
- funktionale und großzügige Flurbereiche
- separater Garderobenraum
- Aufenthalts- und Besprechungsraum für die Fachkräfte (inkl. Schreibtischen und PCs für Vor- und Nachbereitung, Biblio- und Mediathek)
- Elterngesprächszimmer

Gesundheitsgerechte Ausstattung der Räume

- ausreichender Schallschutz für Kinder und Erwachsene durch entsprechende lärmdämmende Maßnahmen
- einheitliche Hygienevorschriften
- Standortwahl der Einrichtung (keine Lärm- oder Geruchsbelästigung)
- gute Temperaturregulation (z.B. Sonnenschutz, Fußbodenheizung)
- gute Belüftung der Räume

- gute Beleuchtung der Räume mit unterschiedlichen und dimmbaren Lichtquellen; Gewährleistung von Sonnenlichteinstrahlung
- gut durchdachte Licht- und Farbkonzepte
- Barrierefreiheit (z.B. Rollstuhlwege auch im Außengelände)
- ergonomisch angepasste Toiletten und Urinale, Waschbecken und Sitzmöbel; unterschiedliche Tischhöhen für Kinder von 1 bis 6 Jahren und für Erwachsene
- direkte Anbindung des Gruppenraums an Wasch-, Schlaf- und Außenbereich
- Beachten der kindlichen Perspektive (Möglichkeit des Kindes, sich Objekten und Räumen auf kindlicher Größe zu nähern)

Prozessqualität im Überblick

Gute pädagogische Prozessqualität

- achtsame und respektvolle Haltung gegenüber dem Kind
- Anbieten von Geborgenheit und Sicherheit (Bindung) durch feinfühliges, responsives und promptes Beantworten kindlicher Signale
- beziehungsvolle Pflege in Alltagssituationen und sprachbegleitendes Handeln (alltagsbasierte Sprachförderung)
- individuelle Beantwortung unterschiedlicher körperlicher, psychischer und kognitiver Verfasstheit und Diversität hinsichtlich Geschlechtern, Kulturen, Lebensmodellen und Milieus (diversitätsorientierte Inklusion)
- Ermöglichen sozialer Erfahrungen in der Kindergruppe, altersangepasste Partizipations- und Autonomieerfahrungen
- anregende und vielfältige Stimulation hinsichtlich Bewegung, Körpergefühl, Sprache, Kognition und Ästhetik
- Bereitstellung einer sicheren und gesundheitsförderlichen Umgebung und eines altersangepassten Tagesrhythmus
- Förderung von Resilienz und Selbstvertrauen

Teamqualität

- Interaktion und Kooperation der Erzieher(innen) untereinander
- Kontinuität der Erzieher(innen)
- fachliche Unterstützung und Evaluation
- Fortbildungsmöglichkeiten der Erzieher(innen)