

Susanne Viernickel • Kirsten Fuchs-Rechlin • Petra Strehmel
Christa Preissing • Joachim Bensele • Gabriele Haug-Schnabel

Qualität für alle

Wissenschaftlich
begründete Standards für
die Kindertagesbetreuung

HERDER

Susanne Viernickel / Kirsten Fuchs-Rechlin /
Petra Strehmel / Christa Preissing / Joachim Bense /
Gabriele Haug-Schnabel

Qualität für alle

Wissenschaftlich begründete Standards
für die Kindertagesbetreuung

Unter Mitarbeit von
Gabriele Berry, Eveline Gerszonowicz
und Franziska Martinet

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Die Veröffentlichung wurde gefördert vom
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.



MIX
Paper from
responsible sources
FSC® C010798

3., korrigierte Auflage 2016

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2015
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Korrektorat: Eva Lang, Berlin
Umschlaggestaltung: SchwarzwaldMädel, Simonswald
Layout, Satz und Gestaltung: Layoutsatz Kendlinger, Freiburg
Herstellung: Graspö CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN 978-3-451-32992-0
E-ISBN 978-3-451-81020-6

Inhalt

Einleitung	7
KAPITEL 1	11
<i>Susanne Viernickel/Kirsten Fuchs-Rechlin</i> Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell	
KAPITEL 2	131
<i>Petra Strehmel</i> Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente	
KAPITEL 3	253
<i>Christa Preissing/Gabriele Berry/Eveline Gerszonowicz</i> Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung	
KAPITEL 4	317
<i>Joachim Bensel/Franziska Martinet/Gabriele Haug-Schnabel</i> Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	
KAPITEL 5	403
<i>Susanne Viernickel</i> Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen	
Autorenverzeichnis	485
Länderregelungen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	487

Einleitung

Das Kinderförderungsgesetz (KiföG), das am 16. Dezember 2008 in Kraft getreten ist, soll allen Kindern eine qualitativ hochwertige Betreuung ermöglichen. Dies führte zu einem massiven quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze insbesondere für Kinder unter drei Jahren: Seit dem 1. August 2013 hat jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz. Neben der Schaffung eines bedarfsdeckenden Betreuungsangebots steht auch die Weiterentwicklung und Verbesserung der qualitativen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege im Vordergrund.

Am 6. November 2014 haben sich die Bundesfamilienministerin und die zuständigen Fachministerinnen und Fachminister der Länder im Rahmen einer Konferenz zur frühen Bildung auf einen Prozess zur Entwicklung gemeinsamer Qualitätsziele in der Kindertagesbetreuung geeinigt. Hierzu wurde ein gemeinsames Communiqué unterzeichnet. Dieser Qualitätsprozess soll unter Einbeziehung der kommunalen Spitzenverbände und im Dialog mit den Verbänden und Organisationen erfolgen.

Der vorliegende Sammelband enthält fünf Expertisen, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und von Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft erarbeitet wurden. Die Expertinnen und Experten leiteten Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in unterschiedlichen Bereichen der Kindertagesbetreuung ab. Diese basieren auf einer Analyse der aktuellen Situation anhand empirischer Daten und der vorhandenen (rechtlichen) Rahmenbedingungen auf Bundes- und Landesebene (Ist-Zustand) sowie der Definition von wissenschaftlich begründeten und empirisch abgesicherten Qualitätsstandards (Soll-Zustand). Der Vergleich von Ist- und Soll-Zustand erlaubt die Bestimmung steuerungsrelevanter Konsequenzen für die einzelnen Bereiche. Damit sollen die Expertisen einen Impuls und wissenschaftlichen Beitrag für die Debatte rund um das Thema Qualität in der Kindertagesbetreuung geben.

Die Expertisen beschreiben, wie gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen durch die Definition wissenschaftlich begründeter Standards in ausgewählten Handlungsbereichen strukturell abgesichert werden kann. Im Fokus stehen die Fachkraft-Kind-Relation, also das Verhältnis von anwesenden pädagogischen Fachkräften und anwesenden Kindern in der Betreuungssituation, die Qualifizierung und Arbeitszeitkontingente von Leitungskräften und Fachberatungskräften, Anforderungen an die Raumausstattung sowie spezifische Strukturmerkmale in der Kindertagespflege. Die von den Autorinnen und Autoren definierten Standards bilden die Bandbreite pädagogischer Qualität in der Kindertagesbetreuung somit nicht vollständig ab. Eine gute Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung resultiert erst aus dem Zusammenspiel dieser und weiterer, hier nicht thematisierter Merkmale (z.B. Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern).

Jeder Expertise ist eine Zusammenfassung mit den zentralen Ergebnissen der Analyse und den daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen vorangestellt.

In wissenschaftlichen Studien wurde das Verhältnis von pädagogischen Fachkräften und anwesenden Kindern in der Betreuungssituation als determinierendes Strukturmerkmal für die Gestaltung der pädagogischen Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindertageseinrich-

tungen identifiziert. In der ersten Expertise «Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen» entwerfen Frau Prof. Dr. Susanne Viernickel (Alice Salomon Hochschule Berlin) und Frau Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin (Fliedner Fachhochschule Düsseldorf) vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen, empirischer Befunde, fachpolitischer Forderungen und wissenschaftlicher Empfehlungen ein Modell zur Berechnung einer angemessenen Fachkraft-Kind-Relation sowie eines abzuleitenden Personalschlüssels für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Die Grundlage des Modells bilden wissenschaftlich begründete Empfehlungen für die Festlegung der Fachkraft-Kind-Relation. Hierbei werden zum einen adressatenorientierte Aspekte wie die Altersstruktur, besondere Förderbedarfe und Lebenslagen von Kindern berücksichtigt (z.B. bei Kindern mit Behinderung oder Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache). Zum anderen werden auf Seiten des Personals die Rahmenbedingungen pädagogischer Berufsarbeit in den Blick genommen, indem Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit ebenso berücksichtigt werden wie potenzielle Ausfallzeiten auf Seiten des Personals.

Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen haben eine besondere Bedeutung bei der Sicherstellung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Bislang sind die Aufgabengebiete, Qualifizierungsanforderungen und Zeitkontingente von Leitungskräften bundesweit allerdings sehr heterogen. In der zweiten Expertise «Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen» erarbeitet Frau Prof. Dr. Petra Strehmel (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg) ein detailliertes Aufgaben- und Tätigkeitsprofil für Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen. Davon ausgehend werden in der Expertise Empfehlungen für die Qualifizierung von Leitungskräften abgeleitet und ein Modell für die Berechnung notwendiger Zeitkontingente für die erfolgreiche Bewältigung der Leitungs- und Verwaltungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Dieses Modell kann durch die Berücksichtigung von kitaspezifischen Merkmalen (z.B. Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Anzahl und besondere Förderbedarfe der Kinder) an die Erfordernisse jeder Einrichtung angepasst werden.

Die dritte Expertise «Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung» wurde von Dr. Christa Preissing (Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung) in Zusammenarbeit mit Gabriele Berry (ehemalige Referentin für Kindertagesbetreuung in der Berliner Senatsverwaltung) und Dr. Eveline Gerszonowicz (Bundesverband für Kindertagespflege) erstellt. Die Autorinnen beschreiben die Fachberatung als unverzichtbare Dienstleistung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege und weisen ihr eine Schlüsselfunktion für die Weiterentwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität im System der Kindertagesbetreuung zu. Basierend auf einer Bestandsaufnahme der Anforderungen an die Fachberatung werden Konsequenzen für deren optimale Ausgestaltung abgeleitet. Ein Vergleich der Forderungen mit den tatsächlichen Gegebenheiten mündet abschließend in die Definition von Handlungsempfehlungen, um die Fachberatung als effektives Steuerungs- und Unterstützungsinstrument für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesbetreuung zu stärken.

Empirische Untersuchungen haben die Bedeutung von Gestaltung und Größe der Umgebung für das kindliche Lernen und Verhalten belegt und positive Effekte einer guten Raumqualität auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesbetreuung nachgewiesen. In der vierten Expertise «Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kinderta-

gespflege» von Dr. Joachim Bensel, Franziska Martinet und Dr. Gabriele Haug-Schnabel (Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen) werden die Ergebnisse einer Recherche von wissenschaftlichen und fachlichen Empfehlungen zu guter Raum- und Ausstattungsqualität sowie einer Bestandsaufnahme der Regelungen in den Bundesländern dargestellt. Anhand statistischer Daten wird darüber hinaus die tatsächlich vorhandene Raumqualität analysiert. Daraus resultieren Empfehlungen für die Gestaltung politisch regulierbarer Merkmale der Raumqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (z.B. Größe verschiedener Räumlichkeiten und des Außenbereichs, Schall- und Sonnenschutz, Belüftung und Beleuchtung).

In der fünften Expertise «Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege» argumentiert Frau Prof. Dr. Susanne Viernickel (Alice Salomon Hochschule Berlin), dass fachliche Standards von Kindertageseinrichtungen aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen nicht einfach auf die Kindertagespflege übertragen werden können. Gleichwohl muss sie grundsätzlich den gleichen Qualitätsansprüchen genügen wie Kindertageseinrichtungen. Angesichts der stetig wachsenden Inanspruchnahme und damit einer gestiegenen Bedeutung der Kindertagespflege wird eine Weiterentwicklung und Professionalisierung von Strukturen, Personal und Angebot gefordert. Vor dem Hintergrund wissenschaftlich gesicherter Merkmale der Strukturqualität und einer Analyse der tatsächlichen Bedingungen in der Kindertagespflege werden Handlungsempfehlungen hergeleitet, die auf die Tagespflegeperson-Kind-Relation, die Qualifizierung der Tagespflegepersonen, die Etablierung unterstützender Systeme (Fachberatung, Vertretungsregelungen) sowie auf Veränderungen in der Vergütungsstruktur und den Anstellungsmodellen fokussieren.

Susanne Viernickel / Kirsten Fuchs-Rechlin

Expertise

**Fachkraft-Kind-Relationen
und Gruppengrößen
in Kindertageseinrichtungen**

Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	15
1. Theoretische Grundlagen: Entwicklungspsychologische, pädagogische und soziologische Perspektiven	18
1.1 Entwicklungspsychologische und pädagogische Perspektiven	18
1.2 Soziologische Perspektiven	25
1.3 Zusammenfassung und Fazit	29
2. Empirische Befunde: Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsmaßen	31
2.1 Generelle Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, globalen Maßen pädagogischer Prozessqualität, Merkmalen der Fachkraft-Kind-Interaktion und kindlicher Entwicklung	34
2.1.1 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, Prozessqualität und kindlicher Entwicklung in internationalen Studien	36
2.1.2 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, Prozessqualität und kindlicher Entwicklung in deutschen Studien	38
2.2 Effekte der Einhaltung von Standards der Strukturqualität auf realisierte Prozessqualität und kindliche Entwicklung	39
2.3 Hinweise auf Schwellenwerte	40
2.3.1 Fachkraft-Kind-Relationen	41
2.3.2 Gruppengrößen	42
2.4 Standards und wissenschaftliche Empfehlungen	43
2.4.1 Standards im Kontext von Zertifizierungs- / Akkreditierungsverfahren ..	44
2.4.2 Wissenschaftliche Empfehlungen und fachpolitische Forderungen	46
2.5 Zusammenfassung und Fazit	49
3. Annäherungen an Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit und für Ausfallzeiten	53
3.1 Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit	54
3.1.1 Vertragliche Vereinbarung von Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit	54
3.1.2 Tatsächliche Zeitkontingente	55
3.1.3 Notwendige Zeitkontingente	56
3.2 Ausfallzeiten	56
3.2.1 Urlaub	57
3.2.2 Krankheit und kurative Maßnahmen	58
3.2.3 Weiterbildung	59
3.3 Wissenschaftliche Empfehlungen und fachpolitische Forderungen	60
3.4 Zusammenfassung und Fazit	60

4. Rechtliche Rahmenbedingungen und empirische Analysen zum Personaleinsatz und zu den Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen	62
4.1 Personaleinsatz in Kindertageseinrichtungen	62
4.1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen des Personaleinsatzes in den Bundesländern: Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit, Leitungsanteile und Ausfallzeiten	62
4.1.2 Mindestpersonaleinsatz in den Bundesländern – Berechnung von Mindestpersonalschlüsseln auf der Basis landeseinheitlicher Regelungen	66
4.1.3 Empirische Analysen zum Personaleinsatz	68
4.2 Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen	69
4.2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen der Gruppengrößen	69
4.2.2 Empirische Analysen zu den Gruppengrößen	72
4.3 Zusammenfassung und Fazit	74
5. Schlussfolgerungen der Autorinnen für die Ansetzung bzw. Berechnung von Personalschlüsseln und Fachkraft-Kind-Relationen	75
5.1 Ausweisung von Personalschlüsseln oder Fachkraft-Kind-Relationen?	75
5.2 Empfehlungen für die Berücksichtigung des Alters bzw. der Altersstruktur . . .	77
5.3 Empfehlungen für die Berücksichtigung besonderer Teilhabevoraussetzungen, Förderbedarfe und Lebenslagen	78
5.4 Empfehlungen für die Berücksichtigung mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit	80
5.5 Empfehlungen für die Berücksichtigung von Ausfallzeiten	81
5.6 Empfehlungen für Stellenanteile für Leitungsaufgaben	81
6. Berechnungsmodell zur Bemessung des Personaleinsatzes und des Personalschlüssels in Kindertageseinrichtungen	82
6.1 Berechnung des Personaleinsatzes und des Personalschlüssels auf der Basis fachlicher Empfehlungen	82
Schritt 1: Bestimmung der Fachkraft-Kind-Relationen	83
Schritt 2: Berechnung der personellen Grundausstattung für die unmittelbare pädagogische Arbeit	83
Schritt 3: Bestimmung der Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit	83
Schritt 4: Bestimmung der Ausfallzeiten des pädagogischen Personals	84
Schritt 5: Berechnung des Stellengesamtumfangs	84
Schritt 6: Berechnung eines zielgruppenspezifischen Betreuungsfaktors je Kind	84
Schritt 7: Berechnung der Vollzeitbeschäftigungsäquivalente	87
Schritt 8: Berechnung der Ganztagsbetreuungsäquivalente	87
Schritt 9: Berechnung des Personalschlüssels als Relation von Ganztagsbetreuungsäquivalenten zu Vollzeitbeschäftigungsäquivalenten	87
6.2 Vergleich des fachlich empfohlenen Personalschlüssels mit dem empirisch ermittelten Personalschlüssel	88
6.3 Exemplarische Berechnungen für verschiedene Gruppenkonstellationen	90

Literaturverzeichnis	97
Anhang	107
Methodische Erläuterungen zur Berechnung der Mindestpersonalschlüssel in den Ländertabellen	128
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	129

Zusammenfassung

Die vorliegende Expertise beschreibt und analysiert theoretische und empirische Erkenntnisse dazu, wie gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen strukturell abgesichert werden kann, und stellt ein wissenschaftlich begründetes Modell zur Berechnung einer angemessenen Fachkraft-Kind-Relation für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und – unter Berücksichtigung von mittelbaren pädagogischen Arbeitszeitkontingenten und Ausfallzeiten – daraus abzuleitender Personalschlüssel zur Verfügung. Die eingesetzten Modellparameter entsprechen dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand und/oder bester Fachpraxis in den deutschen Bundesländern; sie sind jedoch flexibel veränderbar, was Nutzerinnen und Nutzern an die jeweiligen Ziele und Ressourcen angepasste und auch vergleichende Modellspezifikationen und Kalkulationen erlaubt.

An das System der Tageseinrichtungen für Kinder werden hohe Erwartungen herangetragen. Kindertageseinrichtungen verbinden einen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag, um die kindliche Entwicklung und Bildung zu fördern, die familiäre Erziehung und Bildungsförderung zu unterstützen und zu ergänzen sowie Eltern zu ermöglichen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung gut miteinander zu vereinbaren. Vor dem Hintergrund zunehmender Diversität von Lebenslagen und Ausgangsbedingungen von Kindern und Familien kommt ihnen darüber hinaus auch zu, einen substantziellen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten.

Mit dem quantitativen Ausbau des Angebots treten Kinder in immer jüngerem Alter in familienergänzende öffentliche Betreuungssettings ein; Inanspruchnahmekquoten und Verweildauern steigen ebenfalls an. Damit erhöht sich die Bedeutsamkeit öffentlicher Bildung und Erziehung in Relation zur familiären Umwelt. Ein zentrales Kriterium für die gesellschaftliche und individuelle Bewertung des Nutzens familienergänzender Erziehung, Bildung und Betreuung ist deshalb nicht nur die Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen, sondern mindestens ebenso deren Güte, also die pädagogische Qualität, wie sie Kindern und Familien begegnet.

In zahlreichen empirischen Studien haben sich eine Reihe von politisch regulierbaren Merkmalen als in besonderem Maße prädiktiv für die pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und nachfolgend für gelingende kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse herauskristallisiert; hierzu zählen die Qualifikationen des pädagogisch tätigen Personals, die Relationen von pädagogisch Tätigen und zu betreuenden Kindern und die Größe der Gruppen, in denen die Kinder den Tag verbringen. Während die empirische Basis für eine Bewertung und nachfolgende Empfehlung von spezifischen Gruppengrößen mit Bezug auf die Situation in bundesdeutschen Kindertageseinrichtungen nicht hinreichend ist, sind die vorliegenden Empfehlungen zur Bestimmung angemessener Fachkraft-Kind-Relationen in Abhängigkeit von Merkmalen der betreuten Kinder und die darauf basierende Konzipierung des Berechnungsmodells empirisch gut abgesichert.

Empirische Belege gibt es für Schwellenwerte der Fachkraft-Kind-Relation, ab denen die pädagogische Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden der Kinder negativ beeinflusst wird. In Kombination mit theoretischen Befunden zur Bildungsfähigkeit von Kindern im Kontext zuverlässiger und sicherer Beziehungen und zur Bedeutung von Momenten intensiver Interaktion wird für Kinder im ersten Le-

benjahr eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:2, für Kleinkinder (13. Lebensmonat bis Vollendung des 3. Lebensjahres) eine Relation von 1:4 und für Kinder von drei Jahren bis Schuleintritt eine Relation von 1:9 empfohlen.

Der Personaleinsatz sollte dabei so gestaltet werden, dass in Gruppen mit Kindern von drei bis sechs Jahren in Phasen oder Arrangements mit direkten Bildungsaktivitäten und der Arbeit in Kleingruppen regelmäßig eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:8 realisiert wird. In Gruppen, die zusätzlich auch jüngere Kinder (ein bis drei Jahre) betreuen, sollten diese regelmäßig Gelegenheit zu a) direktem Körperkontakt mit ihrer Bezugsperson, b) 1:1-Interaktionen mit ihrer Bezugsperson und c) Erfahrungen mit sozialem Spiel oder Kleingruppenaktivitäten unter Beteiligung ihrer Bezugsperson in einer Gruppe mit nicht mehr als vier Kindern haben. In Gruppen mit ausschließlich Kindern unter drei Jahren ist die empfohlene Fachkraft-Kind-Relation über den gesamten Tagesverlauf zu gewährleisten.

Anpassungen der Fachkraft-Kind-Relation sind darüber hinaus vorzunehmen, wenn Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache bzw. Kinder in Armutslagen und/oder Kinder mit Behinderung bzw. von Behinderung bedrohte Kinder betreut werden.

Die vorzuhaltenden Personalressourcen in einer Einrichtung berechnen sich aus dem Betreuungsumfang der Kinder, der angestrebten Fachkraft-Kind-Relation, den Anteilen mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit und den Ausfallzeiten für Urlaub, Krankheit, kurativen Maßnahmen und Fortbildungsaktivitäten.

Mittelbare pädagogische Arbeitszeitanteile fallen für Aufgaben an, die nicht im direkten Kontakt mit Kindern erbracht werden können oder sollen, aber dennoch zum Aufgabenspektrum pädagogisch Tätiger gehören, wie die Dokumentation und Besprechung von Beobachtungen, die pädagogische Planung, die Teamarbeit, die Zusammenarbeit mit den Familien oder die Vernetzung mit den Grundschulen und in den Sozialraum hinein. Auf der Basis empirischer Daten und aktueller Empfehlungen von Verbänden und Fachgremien werden im Berechnungsmodell hierfür 16,5 % des Arbeitszeitumfangs angesetzt.

Informationen zu krankheits- und fortbildungsbedingten Abwesenheits- bzw. Ausfallzeiten liegen aus verschiedenen Quellen vor; Urlaubstage können aufgrund gesetzlicher Regelungen mit hohem Genauigkeitsgrad kalkuliert werden. Die Ausfallzeiten sind im Berechnungsmodell auf dieser Grundlage mit 15 % der Arbeitszeit des pädagogisch tätigen Personals kalkuliert worden.

Werden diese Parameter, Fachkraft-Kind-Relation, Stellenanteile für mittelbare pädagogische Arbeit sowie Stellenanteile für Ausfallzeiten bei der Berechnung des Personaleinsatzes berücksichtigt, dann resultieren daraus Personalschlüssel von 1:1,4 bei den Untereinjährigen, 1:2,7 bei den Kindern im Alter von zwei bis unter drei Jahren und 1:6,1 bei den Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt. Stellt man diese, aus der empfohlenen Fachkraft-Kind-Relation abgeleiteten, Personalschlüssel den derzeit realisierten Personalschlüsseln gegenüber, die deutschlandweit bei 1:4,6 bei den Unterdreijährigen und 1:9,6 bei den Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt liegen und außerdem je nach Bundesländern stark variieren, dann wird deutlich, dass zur Verbesserung der Qualität frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung erhebliche Anstrengungen vorgenommen werden müssen, die ohne eine deutliche Steigerung der Ausgaben für diesen Bildungsbereich nicht bewältigt werden können.

Die vorliegende Expertise beschränkt sich auf die Betrachtung von zwei Merkmalen der Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen, die Fachkraft-Kind-Relation und die Gruppengröße, wobei lediglich für die Fachkraft-Kind-Relation und den daraus resultierenden Personalschlüssel ein konkretes Berechnungsmodell vorgeschlagen wird. Aller empirischen Evidenz nach zu urteilen, ist pädagogische Prozessqualität aber nicht von einem einzigen Merkmal bestimmt, sondern wird vielmehr von einem komplexen Zusammenspiel diverser Faktoren beeinflusst. Es erscheint deshalb dringend geboten, weitere Parameter einer genauen Beschreibung und Analyse zu unterziehen. Hierzu gehören u.a. die pädagogische Qualifikation und das Qualifikationsniveau des pädagogisch tätigen Personals bzw. die diesbezügliche Zusammensetzung des Teams; die Ebene der räumlichen und materiellen Ausstattung; Aspekte der Leitungs- und Managementqualität, die einschlägige Qualifizierung von Kita-Leitungskräften und die Bereitstellung von Zeitkontingenten für Leitungstätigkeit; die Gesundheit und die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie das Vorhalten von Unterstützungssystemen (u.a. Fachberatung) und Qualifizierungsangeboten sowie Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung von Seiten des Trägers und der Länder.

1. Theoretische Grundlagen: Entwicklungspsychologische, pädagogische und soziologische Perspektiven

Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen gemäß ihres gesetzlichen Auftrags (§22 Abs. 3 iVm §1 SGB VIII) die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie die Eltern darin unterstützen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Diese Trias von Erziehungs-, Bildungs-, und Betreuungsauftrag bildet den Bezugsrahmen für die vorzuhaltende Angebotsstruktur, die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und die Formen und Inhalte der Zusammenarbeit mit den Familien.

Als Grundlage für Empfehlungen zur Allokation von personellen Ressourcen, zur Einschätzung von Zeitanteilen für direkte und mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben und zu Gruppengrößen und Gruppenorganisationsformen dienen empirische Daten über Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und der Erfüllung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags, aber ebenso theoretische Erkenntnisse über zentrale Entwicklungsbedürfnisse von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren, über die Art und Weise, wie Kinder sich bilden und darüber, welche Rolle Interaktionen und Beziehungen zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern für diese Lern- und Bildungsprozesse spielen (Kap. 1.1). Im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse hat sich das Verhältnis von Familien und frühpädagogischen Institutionen in den vergangenen Jahren im Sinne einer steigenden Bedeutsamkeit familienergänzender Erziehung, Bildung und Betreuung verändert. Dies impliziert, dass die Erfahrungen, die Kinder in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege machen, heute einen stärkeren Einfluss auf kindliche Entwicklung und kindliche Bildungsbiografien haben als früher. Damit erhöht sich die gesellschaftliche bzw. politische Verantwortung für eine möglichst optimale Qualität dieser Angebote. Schließlich können durch eine Analyse des Funktionswandels von Kindertageseinrichtungen damit einhergehende Komplexitätszuwächse und Veränderungen in der pädagogischen Alltagspraxis sowie die zunehmende Verdichtung von Arbeitsanforderungen aufgezeigt werden, was ebenfalls Rückschlüsse auf vorzuhaltende strukturelle Rahmenbedingungen ermöglicht (vgl. Kap. 1.2).

1.1 Entwicklungspsychologische und pädagogische Perspektiven

In der Frühpädagogik und ihren humanwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie der Entwicklungspsychologie und der Neurobiologie besteht Einigkeit darüber, dass die ersten Lebensjahre durch schnelle und vielfältige Entwicklungsprozesse gekennzeichnet sind, bei denen Lernvorgänge eine entscheidende Rolle spielen. Die moderne Entwicklungspsychologie versteht Entwicklung dabei als einen andauernden Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Umwelt, dessen Verlauf von beiden Seiten aktiv mitgestaltet wird (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 21ff.). Auf Seiten des Individuums können die Ebenen der genetischen Aktivität, der neuronalen Aktivität und des Verhaltens unterschieden werden; bei den Umwelteinflüssen wird zwischen physischer, sozialer und kultureller Umwelt differenziert.

Unter *Lernen* versteht man den absichtlichen und den beiläufigen individuellen oder kollektiven Erwerb von geistigen, körperlichen, sozialen und emotionalen Kenntnissen, Fähig-

keiten und Fertigkeiten. Lernen kann nach Steiner (2006, S. 139) unter dem Gesichtspunkt der Verhaltensänderung und unter dem Gesichtspunkt des Wissenserwerbs betrachtet werden. Von Geburt an bringen Kinder hierfür die biologische Ausstattung und Disposition mit (vgl. u.a. Dornes, 1994; Eliot, 2004) und sind schon im ersten Lebensjahr zur extrem raschen Nutzung von Informationen aus der Umwelt fähig. Auch verfügen sie wahrscheinlich über domänenspezifische Wissensselemente, die ihnen die Orientierung in der physikalischen und sozialen Umwelt erleichtern und den Aufbau von Wissen unterstützen (Sodian, 2002, S. 447ff.). Gopnik, Kuhl & Meltzoff (2005, S. 179) sprechen davon, dass sich innerhalb der ersten Lebensjahre das gesamte Konzept, das Kinder von Menschen, Dingen und Wörtern haben, aufgrund von Lernprozessen radikal ändert.

Stärker noch als der Lernbegriff beinhaltet der Bildungsbegriff die Seite der aktiven individuellen Auswahl und Aneignungsweise durch das Individuum. Schäfer (2005, S. 18ff.) postuliert, dass Bildung eine besondere Form des Lernens sei. Der Bildungsbegriff berücksichtigt den subjektiven Sinn und die Bedeutsamkeit, die erworbenes Wissen und Können bzw. erlerntes und angewendetes Verhalten für das Individuum besitzt. Unter Bildung sind dann nur diejenigen Anteile von Entwicklungs- und Lernprozessen zu verstehen, die dazu beitragen, dass das Individuum seine Möglichkeiten des Handelns, Fühlens und Denkens gegenüber sich selbst sowie der sozialen und materiellen Umwelt erweitert. Durch diese Erweiterung erhöht sich für das Individuum die Wahrscheinlichkeit, gemäß seiner eigenen Bedürfnisse und Interessen selbstwirksam agieren zu können, Kohärenz im Wollen und Handeln zu erreichen, sich an eine gegebene Umwelt zu adaptieren und sie im Rahmen seiner Möglichkeiten und Fähigkeiten mitgestalten zu können.

Für die frühe Kindheit können diese Bildungsprozesse in verschiedene Dimensionen – zwischen denen jeweils wechselseitige Bezüge bestehen – differenziert werden (Viernickel, 2008; Viernickel & Stenger, 2010). Als erstes ist die *sozial-emotionale* Dimension zu nennen: Bildung ist Beziehungsbildung, der Aufbau von stabilen, gefühlsmäßig besetzten besonderen Beziehungen zu anderen Menschen. Solche Bindungs- oder bindungsähnlichen Beziehungen gelten als Voraussetzung dafür, dass sich junge Kinder voller Aufmerksamkeit ihrer Umwelt zuwenden und diese aktiv und konzentriert erkunden können und wollen. Bedeutsam ist zweitens die *Handlungsdimension*: Bildung vollzieht sich als aktive Aneignung von Welt, als neugieriges Forschen und Entdecken. Bildungsprozesse sind selbstverstärkend, denn Handlungserfolge setzen Hormone frei, die positive Emotionen auslösen und somit Belohnungscharakter haben. Drittens kann frühkindliche Bildung als Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit in Bezug auf *kulturelles Wissen und kulturelle Praxen* beschrieben werden. Kinder sind Schöpfer ihrer eigenen Kultur, aber sie beziehen sich dabei auf Sinnzusammenhänge, Themen und kulturelle Praktiken, die sich ihnen zuvor erschlossen haben. Und schließlich sind Bildungsprozesse in einer *identitätsorientierten* Dimension zu denken: Bildung in der frühen Kindheit muss zu einem erheblichen Anteil als Persönlichkeitsbildung verstanden werden im Sinne der Ausformung und zunehmenden Erkenntnis über Eigenschaften und Besonderheiten der eigenen Identität (Stern, 1992).

In diesen Prozessen übernehmen erwachsene Bezugspersonen – zuerst die Eltern, sobald institutionelle familienergänzende Betreuung einsetzt, jedoch auch pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen – mehrere miteinander zusammenhängende, aber dennoch zu differenzierende Funktionen: als Beziehungspartner/in, als Ko-Konstrukteur/in sprachlicher und kultureller Bedeutungen und Wissensbestände sowie als Arrangeur/in des Bildungsraums Kita, der Eigenaktivität und forschendes Lernen ermöglicht und befördert.

Die Pädagogin / der Pädagoge als Beziehungspartner/in

Kinder brauchen Beziehungen, um sich bilden zu können. In den ersten Lebensjahren eines Kindes assoziieren wir hierzu in erster Linie den Aufbau von Bindungsbeziehungen zu Mutter und Vater, aber auch zu anderen Personen, die ein Kind ständig betreuen. Unter Bindung («attachment») versteht man dabei eine besondere und enge emotionale Beziehung, die sich im Laufe der Zeit als überdauernde kognitiv-emotionale Repräsentation, als sogenanntes inneres Arbeitsmodell ausbildet und damit nicht nur aktuelle, sondern langfristige Bedeutung für die kindliche Entwicklung hat. Werden die grundlegenden psychischen, physischen und sozialen Bedürfnisse in den ersten Lebensjahren in der Regel prompt und angemessen beantwortet, entwickelt sich eine sichere Bindung, die beim Kind zu geistigen Repräsentationen von sozialen Beziehungen als zuverlässig und tragfähig und zu einem Bild von sich selbst als emotional kompetent und selbstwirksam führt (Bowlby, 1975).

Ob die emotionalen Beziehungen, die in institutionellen Betreuungssettings zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern entstehen, als Bindungsbeziehungen zu fassen sind, wird kontrovers diskutiert (vgl. Ahnert, 2007; Erndt-Doll & Winner, 2009). Jedoch herrscht ein Konsens dahingehend, dass Kinder, je jünger sie sind, desto dringender eine räumlich und emotional verfügbare Bezugsperson benötigen, um sich aktiv und angstfrei mit der Umwelt auseinanderzusetzen und Bildungserfahrungen machen zu können. Nach der Bindungstheorie steht das Bindungsverhaltenssystem in einer Wechselwirkung mit dem Explorationssystem (Schölmerich & Lengning, 2004). Sind in einer aktuellen Situation die kindlichen Bindungsbedürfnisse erfüllt, so erkunden Kinder neugierig und offen ihre Umwelt. Sobald sie jedoch irritiert, überfordert oder müde werden, benötigen sie die Rückversicherung und den körperlichen Kontakt zur Bezugsperson.

Bestätigende Beziehungserfahrungen sind auch für die frühkindliche Identitätsentwicklung relevant. So geht Stern (1992) davon aus, dass jedes Kind von Geburt an ein subjektives Identitätsempfinden hat, dass sich durch die aktive Beteiligung an Interaktionen – über Blickkontakte und durch den Einsatz mimischer, gestischer und (vor-)sprachlicher Kommunikationsmittel – weiterentwickelt. Die Reaktionen der Bezugspersonen formen das kindliche Selbstbild in Bezug darauf, welche der eigenen Verhaltensweisen für angemessen gehalten werden, wie die eigenen Signale aufgenommen werden und wie darauf reagiert wird (Lally, 1996). Auch in der neueren neurobiologischen Forschung finden sich Hinweise, dass der Strukturaufbau des menschlichen Gehirns in den ersten Lebensjahren in weit stärkerem Maße als früher angenommen durch soziale Beziehungserfahrungen mitbestimmt ist (Hüther, o.J.).

In institutionellen Betreuungssettings ist deshalb der Aufbau einer positiven und möglichst stabilen emotionalen Beziehung zwischen Betreuungsperson und Kleinkind eine wichtige Aufgabe. Berücksichtigt man den bereits ausgeführten fundamentalen Zusammenhang zwischen emotionaler Sicherheit, einem Grundvertrauen in soziale Beziehungen, der Neugierde auf die Umwelt und die Entwicklung der Persönlichkeit, benötigt jedes Kind Vertrauen von und zu seinen Bezugspersonen, die nachempfinden und in Worte fassen wollen, was das Kind bewegt. Im Kontext einer Gruppenbetreuung muss sichergestellt sein, dass zu jeder Zeit eine angstfreie Atmosphäre hergestellt wird und jedes Kind achtsame, wertschätzende und warme Zugewandtheit erfährt sowie eine Anerkennung seiner Person, seiner Interessen, Meinungen und Fähigkeiten.

Von besonderer Bedeutung hierfür ist die Qualität der regelmäßigen sozialen Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind. Hierin liegt jedoch auch eine besondere Herausforderung, denn Erzieher/innen müssen sich in der Regel parallel mit mehreren Kindern auseinandersetzen. Sichere Fachkraft-Kind-Bindungen oder -beziehungen entstehen anscheinend

in jenen Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Verhalten der Erzieher/innen bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik der Gruppe reguliert. Gleichzeitig sollten aber die wichtigsten emotionalen Bedürfnisse einzelner Kinder zuverlässig und feinfühlig beantwortet werden (Ahnert, 2004, S. 268f.). Das soziale Miteinander in der Kindergartengruppe wirkt weiter als ein Modell für die Gestaltung aktueller und zukünftiger sozialer Kontakte und Beziehungen. Soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zu kooperieren werden zu großen Teilen über sozialen Austausch – nicht nur, aber auch mit der Pädagogin / dem Pädagogen erworben.

In Kindertageseinrichtungen müssen demnach aus bindungstheoretischer Sicht strukturelle Bedingungen gegeben sein, unter denen die pädagogisch Tätigen zu sicheren Bezugspersonen werden und die damit verbundenen Funktionen zuverlässig erfüllen können. Eine Kontinuität und Vorhersagbarkeit der Anwesenheit dieser Bezugspersonen sollte ebenso gegeben sein wie deren räumliche Nähe bzw. gute Erreichbarkeit. Die Pädagogen/innen sollten die Möglichkeit haben, feinfühliges Verhalten gegenüber einzelnen Kindern regelmäßig zu realisieren sowie die Gruppendynamik zu überschauen und ggf. durch ihr Verhalten regulieren zu können. Sie sollten keinesfalls regelmäßig durch die Gleichzeitigkeit von Bedürfnissen (zu) vieler Kinder in stresserzeugende Entscheidungs- oder Dilemmasituationen geraten, in denen sie Gefahr laufen, ihre emotionale Zugewandtheit und Responsivität zu verlieren. Dies gilt umso stärker, je jünger die zu betreuenden Kinder sind.

Die Pädagogin / der Pädagoge als Ko-Konstrukteur/in sprachlicher und kultureller Bedeutungen und Wissensbestände

Grundsätzlich hält jede Situation für ein Kind Erfahrungsmöglichkeiten bereit, die in vielgestaltiger, kreativer Form als «Rohmaterial» für Verarbeitungs- und Bildungsprozesse herangezogen werden. Jedes Kind konstruiert so eigentlich die Welt – seine Welt – aufs Neue. Jedoch erfolgen diese Konstruktionen in ständiger Auseinandersetzung mit und unter Zuhilfenahme der bereits erfolgten Konstruktionen von Interaktionspartnern, welche wiederum zu einem großen Teil den gesellschaftlichen Konsens über Bedeutungen, Symbole und Konstruktionen enthalten. Nur in Auseinandersetzung mit ihnen kann Bedeutung kreiert und in einem interpretativen Prozess gehandhabt und abgeändert werden.

Für den Erwerb kognitiven und sozialen Wissens und um in die kulturelle und soziale Welt hineinzuwachsen, ist das Kind deshalb in spezifischer Weise auf Interaktion und Kommunikation angewiesen. Die Sprache gilt dabei als ein zentrales «Werkzeug». Erwachsene als die kompetenteren Interaktionspartner sind dem Kind auf seinem Weg, die Regeln der sozialen Welt und die kulturellen Bedeutungen und Symbole zu erschließen, eine unverzichtbare Hilfe. Daneben kommt auch der Interaktion mit anderen Kindern als gleichrangigen Spielpartnern eine große Bedeutung zu. Sie ermöglicht es dem Kind, unterschiedliche Standpunkte zu erkennen, zu verstehen und miteinander zu vergleichen, und darüber sein eigenes Verständnis von Phänomenen und Situationen qualitativ zu verändern.

Neben der Gestaltung einer Umwelt, die der kindlichen eigenaktiven Auseinandersetzung mit der Welt entgegenkommt, haben pädagogisch Tätige die Verantwortung, zu klären, welche Sachverhalte, Wertorientierungen, Kompetenzen und Wissensbestände für so wichtig und notwendig gehalten werden, um einen «Bildungskanon» für die frühe Kindheit zu formen und hierbei selber, in Form von sprachlichen Rahmungen und weiter führenden Impulsen, Unterstützung und Anregung zu geben.

Die Häufigkeit und Art und Weise, in der Erwachsene mit Säuglingen und Kleinkindern sprechen, gilt als einer der zentralen Einflussfaktoren auf frühe Bildungsprozesse (König,

2008). Übereinstimmend wird die Bedeutung eines regelmäßigen, fokussierten und entwicklungsangemessenen sprachlichen Inputs durch eine responsive und sprachlich kompetente Bezugsperson hervorgehoben, der erfolgt, während das Kind in Aktivitäten engagiert ist, die für es eine subjektive Bedeutsamkeit besitzen. Hierbei ist es von besonderer Bedeutung, inwieweit sich der Erwachsene mit seinen sprachlichen Angeboten auf die Kompetenzen des Kindes zur Informationsaufnahme und -verarbeitung einzustellen vermag. Diese Anpassung wird u.a. durch unterschiedliche Sprachstile realisiert (Grimm & Weinert, 2002, S. 547ff.). Im ersten Lebensjahr des Kindes erfüllt die «Ammensprache», auch «infant directed speech» genannt, wichtige sprachanbahnende und auch interaktionsregulierende Funktionen. Sie ist charakterisiert durch eine einfache Syntax und reduzierte Satzlängen, ein eingeschränktes Vokabular, längere Pausen, viele Wiederholungen und eine höhere Tonlage sowie durch die Übertreibung der prosodischen Konturen (Klann-Delius, 2004, S. 167).

Die Ammensprache sollte ca. zu Beginn des zweiten Lebensjahres von einem unterstützenden Sprachstil abgelöst werden. Um neue Wörter zu erlernen und die dialogischen Fähigkeiten zu erweitern, braucht das Kind jetzt Bezugspersonen, die darauf achten, wohin das Kind sieht, worauf es zeigt und was es fragt und die diese kindlichen Handlungen nicht nur durch einfaches Benennen, sondern durch erweiternde Umschreibungen verbal begleiten. Die Bezugspersonen lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen begrenzten Ausschnitt der Umwelt und initiieren einen Dialog mit einer einfachen und sich häufig wiederholenden Struktur, die wie ein Gerüst wirkt, das den Worterwerb stützt. Außerdem signalisieren sie dem Kind in zunehmendem Maße, dass sie eine Antwort in Form von konventionellen Wörtern anstelle von Lautnachahmungen bzw. statt ungenauer Benennungen präzise Namen einfordern und eine aktive Teilnahme auch an längeren Dialogen erwarten. Für die Konsolidierung einer Wortbedeutung ist variable Spracherfahrung wichtig. Bezugspersonen bieten diese, indem sie im Diskurs nicht nur weitere Aspekte der Bedeutung eines Wortes erwähnen, sondern auch Beiträge des Kindes aufnehmen und erweitern. Es kommt zu einer ko-konstruktiven Aushandlung von Bedeutungen (Bruner, 1990).

Die Interaktionsqualität verschiebt sich im Lauf der ersten Lebensjahre von einem feinfühlig-nachgehenden zu einem stärker didaktisierend-vorbereitenden Modus. Im dritten Lebensjahr gilt deshalb ein lehrender Sprachstil («motherese») als bildungsförderlich, bei dem die Bezugsperson anregende Fragen stellt, eigene Äußerungen wiederholt und variiert sowie Äußerungen des Kindes aufgreift und deren Inhalt bestätigt, ihm dabei aber eine korrekte syntaktische Rückmeldung gibt und so als Sprachmodell fungiert. Erfahrungen mit erfolgreichen Sprachförderkonzepten bei Kindern mit langsamem Wortschatzaufbau (sogenannte «late talkers») weisen ebenso wie Interventionsstudien (u.a. Beller et al., 2007) auf weitere Aspekte eines bildungsförderlichen Sprachangebots hin. In diesem Zusammenhang sind verschiedene Techniken des Stimulierens und Modellierens der frühkindlichen sprachlichen Aktivität beschrieben worden (Motsch, 2006). Dazu gehören die sprachliche Begleitung der eigenen Handlungen in Pflege- und Spielsituationen («selftalking»), die parallele Beschreibung kindlicher Intentionen, Gefühle und Bedürfnisse («parallel-talking») und frühe, regelmäßige und interaktiv gestaltete Bilderbuchbetrachtungen (Fletcher & Reese, 2005). Das mehrfach wiederholte Angebot eines begrenzten, auf die alltäglichen Handlungen und Interessen des Kindes und ihm wichtigen Situationen und Personen bezogenen Wortschatzes scheint im zweiten Lebensjahr eine außerordentlich erfolgreiche sprachförderliche didaktische Strategie zu sein (Ellis Weismer & Robertson, 2006; Tracy & Lemke, 2009). Darüber hinaus sind das Singen von Kinderliedern, dialogische Spiele, bei denen das Kind das Abwechseln von Initiative und Reaktion erfährt und das Aufsagen von Reimen, Versen und

Fingerspielen didaktische Elemente, die sowohl spontan als auch in wiederkehrenden Situationen, z.B. vor dem Mittagessen oder beim Aufräumen als Rituale installiert werden sollten. Diese sprachlichen Formate entsprechen nach Nelson (1996) dem «mimetischen Stadium», das Kinder vor dem vierten Lebensjahr kennzeichnet und das durch eine prä-symbolische, handlungsgebundene Repräsentationsweise und den pragmatisch-dialogischen Gebrauch von Sprache charakterisiert ist.

Dass spezifisch gestaltete verbale Interaktionen zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern, die eine ausgeprägte dialogische Qualität besitzen, einer der wesentlichen Erfolgsfaktoren für gelingende Entwicklungs- und Bildungsverläufe auch von Kindern im Kindergartenalter ist, wurde vor allem in den britischen REPEY- und EPPE-Studien (vgl. Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2003) dokumentiert. Von besonderer Bedeutung hierbei sind wiederkehrende, intensive gedankliche Austauschprozesse, die je nach Situation vom Kind oder von der pädagogisch tätigen Person initiiert und vom jeweils anderen Gesprächspartner engagiert und mit der Bereitschaft, sich auf den anderen einzulassen, aufgenommen werden. Sie werden als «sustained shared thinking» – anhaltendes gemeinsames Nachdenken – bezeichnet und scheinen die kognitive und sprachliche Auseinandersetzung über die eigenen Handlungen und Vorstellungen massiv zu befördern (vgl. hierzu auch Gauvain & Rogoff, 1989).

Ein gelingender Dialog zwischen pädagogisch tätiger Person und Kind entsteht, wenn diese bereit ist, sich auf die Ebene und Perspektive des Kindes einzulassen und mit ergebnisoffenen Fragen dazu beiträgt, dass ein Handlungs- und Sinnzusammenhang rekonstruiert wird. Nach Siraj-Blatchford et al. (2002) geht es darum, die von Kindern initiierten Gespräche zu erweitern und durch gedankliche Impulse zu vertiefen, um ihnen Gelegenheiten zu bieten, neue Erkenntnisse und Kompetenzen zu erwerben und die eigenen Lernprozesse zu reflektieren. Wissen wird damit weniger durch Instruktion, sondern durch die gemeinsame, intensive Beschäftigung mit einem Thema generiert. Schweinhart und Weikart (1997) gelang es in umfangreichen Langzeitstudien, nachhaltig positive Effekte von auf Dialogen basierenden Fachkraft-Kind-Interaktionen nachzuweisen.

Pädagogisch Tätige können nur dann als Dialogpartner verfügbar sein und in der beschriebenen Weise zu diesen komplexen kindlichen Bildungsprozessen beitragen, wenn genügend Zeit und Möglichkeiten im Tagesablauf vorhanden sind, um sich einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen ungestört zuzuwenden. Eine derart verstandene Pädagogik ist auf angemessene Fachkraft-Kind-Relationen angewiesen, die die Voraussetzung dafür bilden, dass sowohl der Eins-zu-Eins-Kontakt mit Kindern als auch die Arbeit mit nach Entwicklungsstand oder Interesse flexibel zusammengesetzten Kleingruppen regelmäßig realisiert werden können. In großen Gruppen muss darauf geachtet werden, dass sich Untergruppen spontan bilden können oder bewusst für bestimmte Aktivitäten arrangiert werden.

Die Pädagogin/der Pädagoge als Arrangeur/in des Bildungsraums Kindertageseinrichtung

Erkenntnis ist in den ersten Lebensjahren eng an aktives Handeln, an Wahrnehmung, Motorik und Versprachlichung gebunden. Das Kind muss selbst aktiv sein können, durch sein Handeln, den Einsatz aller Sinne und körperlicher Empfindungen in Interaktion mit der Umwelt treten. Ist das Weltbild des Kindes in den ersten ein bis zwei Lebensjahren noch ein sensorisch-motorisches, was bedeutet, dass Kleinkinder durch Klettern und Kriechen, Rutschen und Rennen ihr Denken und ihre Sprache weiterentwickeln, entwickelt sich das Denken ab dem zweiten Lebensjahr zunehmend als *verinnerlichtes* Handeln. Das Entwickeln von Sinn und Bedeutung ist hierbei eine Leistung, bei der Kinder nicht lediglich Vorhandenes

abbilden oder übernehmen. Unter Rückgriff auf eigene Erfahrungen und bekannte kulturelle Sinnkontexte setzen sie sich handelnd, empfindend, denkend und in schöpferischer Form in Bezug zu den Phänomenen ihrer Umwelt und zu anderen Menschen. Vorstellungsmuster und Handlungsmöglichkeiten werden durch kreatives Erproben und Spielen ausdifferenziert, verändert oder völlig verworfen. So konstruieren Kinder Erkenntnisse und Bedeutungen mit immer neuen Facetten und schaffen sich in eigenaktiver Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit selbst die Strukturen, die ihr Handeln und Erkennen bestimmen und bereichern (Viernickel, 2000). Die schöpferischen, kreativen Aspekte dieser Bildungsprozesse zeigen sich besonders im symbolischen Spiel und der Fantasietätigkeit.

Nach Hohmann und Weikart (1995) brauchen Kinder für dieses aktive Lernen die Möglichkeit, unmittelbare Erfahrungen in ihrer Umwelt machen zu können. Die Rolle der Erwachsenen besteht nun darin, für diese Lerngelegenheiten zu sorgen und ihnen einen breiten Erfahrungsreichtum zu ermöglichen. Schäfer (2005) formuliert, dass Kinder in einer anregenden Lernumgebung nicht motiviert werden müssen, sie ergreifen selbst die Initiative.

Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe und Verantwortung, durch Raum- und Zeitgestaltung eine Lebenswelt in der Kindertageseinrichtung zu schaffen, die den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entspricht und ihnen Gelegenheiten für differenzierte Wahrnehmungen, interessante und herausfordernde Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten sowie forschendes Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 1987) gibt. Diese Lebensumwelt ist auch eine eigene Bildungs- und Lernkultur, die kulturelle Praktiken, Kommunikations- und symbolische Ausdrucksformen repräsentiert, praktiziert und anbietet. Durch Auswahl von Materialien, Büchern und Angeboten entstehen Möglichkeiten, kulturelle Kompetenzen zu entwickeln und damit an Kultur und Gesellschaft teilhaben zu können. Die pädagogisch Tätigen treffen hier Entscheidungen, wie Kindern Welt gezeigt werden soll (vgl. Mollenhauer, 1983, S. 52ff.), und Kinder orientieren sich an eben jenen Sinngebungen und Strukturierungen, die diese – vor allem im Kontext tragfähiger emotionaler Beziehungen – ihnen anbieten. Sie enthalten zu einem großen Teil gesellschaftlich anerkannte und konsensfähige Übereinkünfte, sodass ein Kind über diesen Weg auch permanent mit den Normen, Regeln, Wissensbeständen und Praktiken seines Kulturkreises bzw. Lebensraumes in Berührung kommt.

Kulturelle Bildung bedeutet in diesem Sinne nicht in erster Linie die Beschäftigung mit Kulturgütern, sondern das «Hineinwachsen, Wahrnehmen und sich Auseinandersetzen mit kulturellen Lebensformen und Sinngestaltungen in ihrer Form- und Bedeutungsvielfalt» (vgl. Stenger, 2010, 51). Die kulturell geprägten Praktiken, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster (Begrüßungen, Essen, Morgenkreise, Tagesrhythmen ...) werden ebenso wie die Kulturtechniken des Erzählens, Lesens, Schreibens, Ordnen, Vergleichens oder Rechnens für Kinder in Alltagssituationen erfahrbar und als eigene Erfahrungen verarbeitbar. Parallel hierzu sind sie an der gemeinsamen Konstruktion kulturellen Sinns über die Medien bildnerischen Gestaltens, der Musik oder der Sprache direkt und unmittelbar beteiligt.

Das Schaffen von anregenden Lernumwelten bezieht sich demnach nicht nur auf die physischen, also räumlichen und materiellen Gegebenheiten, sondern auch auf die interaktiven. Es müssen ausreichend Gelegenheiten vorhanden sein, um mit Kindern und Erwachsenen in einen intensiven Austausch zu treten, und darüber neue Erfahrungen zu machen. Hohmann und Weikart (1995) betonen die Bedeutung der Gleichzeitigkeit von anregender materieller und intellektueller Umwelt («physical and intellectual environment»). Dies wiederum setzt auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher eine reflektierte pädagogische Planung und eine systematische Beobachtung der kindlichen Entwicklungsverläufe voraus.

Jedes Kind ist in gewisser Weise einzigartig in seinem Zugriff auf Weltphänomene, seine aktuellen Bedürfnisse und Interessenslagen. Zur Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten ist die Kenntnis von typischerweise von Kindern eines bestimmten Entwicklungsalters zu erwartenden Themen bzw. Entwicklungsschritten zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Basis. Um Kinder mit ihren individuellen Zugängen wahrzunehmen und um ihre Themen erkennen und beantworten zu können, bedarf es genauer und regelmäßiger Beobachtungen sowie ihrer Dokumentation und Auswertung. Siraj-Blatchford et al. sprechen vom «framing» (2002, S. 24ff.), als pädagogischem Rahmen, zu dem unter anderem die Beobachtung der kindlichen Aktivitäten und darauf aufbauend die Gestaltung des pädagogischen Alltags sowie das Angebot von Projekten gehören.

Beobachten und Dokumentieren müssen deshalb als Fachaufgaben einen festen Platz im Arbeitsalltag haben. Ergänzend zur Achtung der Persönlichkeit eines jeden Kindes und seiner individuellen Zugänge sind die jeweilige Lebensgeschichte und Lebensbedingungen einzubeziehen, die sich aus einer Mischung zahlreicher Komponenten zusammensetzen wie der Familienkonstellation und dem Umgangs- und Erziehungsstil in der Familie, ihrer sozioökonomischen Situation, ihrer Einbindung in soziale Netzwerke und dem kulturellen Hintergrund. Dabei gilt der Grundsatz, Unterschiede anzuerkennen und als Potenziale zu verstehen. Der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Familien kommt deshalb ebenfalls eine besondere Bedeutung im Kontext der erfolgreichen Umsetzung des Bildungsauftrages zu.

Die Basis bildungsförderlicher Arrangements in Kindertageseinrichtungen bildet demnach das Zusammenspiel von Wissen über die Bildungsfähigkeit und eigenaktive Aneignungstätigkeit junger Kinder, der spezifischen Kenntnis der individuellen Voraussetzungen, Interessen und Themen jedes einzelnen Kindes und seines familiären Hintergrundes sowie eines im Team immer wieder auszuhandelnden und weiter zu entwickelnden Konsenses über zentrale pädagogische Leitlinien und Ziele, die gleichzeitig Entscheidungen darüber nach sich ziehen, welche Ausschnitte bzw. Entwürfe von «Kultur» und «Gesellschaft» Kindern in der Tageseinrichtung gezeigt werden sollen. Aus diesem Anforderungsprofil ergibt sich zwingend, dass ein gewisser Anteil der Arbeitszeit auf Tätigkeiten entfallen muss, die für dessen Erfüllung notwendig und zielführend sind, also Zeit, die für sogenannte mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben anfällt und zur Verfügung gestellt werden muss, wie das Beobachten und Dokumentieren, die Zusammenarbeit mit Familien oder den fachlichen Austausch im Team.

1.2 Soziologische Perspektiven

Veränderung familiärer Lebenswelten

Gesellschaftliche und soziale Prozesse haben in den vergangenen Jahrzehnten die Lebenswirklichkeit von Familien und Kindern verändert, und das Verhältnis von Familien und frühpädagogischen Institutionen ist im Kontext dieser gesellschaftlichen Wandlungsprozesse neu zu bewerten. Die Entwicklungen in Deutschland sind dabei weitgehend parallel zu den Trends in anderen westeuropäischen Ländern verlaufen, was sich u.a. am Rückgang der Geburten, dem Anstieg von Scheidungen bzw. einer Stabilisierung auf hohem Niveau in den letzten zehn Jahren und dem Anstieg der mütterlichen Erwerbstätigkeitsquote festmachen lässt (Eurostat, 2013). Nirgendwo in Europa ist die Geburtenrate niedriger als in Deutschland; dabei sind Familien nach wie vor die wichtigsten Orte der Akkumulation und Weitergabe von sozialem und kulturellem Kapital (vgl. Büchner & Brake, 2007), denen ungeachtet

ihrer heterogenen Ausdifferenzierungen auch eine zentrale Funktion für das Funktionieren demokratischer und marktwirtschaftlicher Gesellschaften zukommt. Hier werden «nicht nur die Grundlagen des Humanvermögens einer Gesellschaft geschaffen, sondern auch die Basis lebenslanger Generationensolidarität und der Bereitschaft, Fürsorge für andere zu übernehmen» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 245). Dies erfordert eine ständige gemeinsame «Herstellungsleistung» aller Mitglieder der Familie, denn die Gestaltung des familialen Zusammenhalts ist aufwändig, risikoreich und muss ständig neu gelingen» (Diller, 2006, S. 31).

Unter den aktuellen Bedingungen individualisierter und flexibilisierter Lebensentwürfe und sich verändernder Berufswelten und Erwerbsbiographien sind diese Herstellungsleistungen erschwert. Familien – und hier vor allem berufstätige Mütter – müssen Erwerbsarbeit, Haus- und Familienarbeit balancieren. Sie tragen bei vergleichsweise geringerem Einkommen als Haushalte ohne Kinder höhere Wohnungs- und kinderbezogene Kosten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006). Ausgeprägt, vor allem in Haushalten mit zwei berufstätigen Elternteilen und bei Alleinerziehenden, ist chronischer Zeitdruck und -stress bei hohem zu leistendem organisatorischen Aufwand (AOK, 2014). Der Anstieg atypischer Arbeitszeitkonfigurationen reduziert die zur Verfügung stehende Zeit für bildungsrelevante Interaktionen zwischen Eltern und Kindern und kann sich negativ auf das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder auswirken (vgl. Han, 2005; Strazdins et al., 2006). Dabei verfügen Familien in sehr unterschiedlichem Ausmaß über notwendige psychische, soziale und materielle Ressourcen. In bestimmten Familienkonstellationen und -situationen sind die Akteure von der Verfügung über Ressourcen stärker als andere abgeschnitten und sehen sich einem überdurchschnittlichen Armutsrisiko gegenüber gestellt; dies gilt u.a. für Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil (Lenze, 2014), Mehrkinderfamilien und Familien mit Migrationshintergrund (ebd., S. 38ff.). Dies geht mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, für die dort aufwachsenden Kinder lediglich suboptimale Lebens- und Entwicklungsbedingungen bereitstellen zu können. Um die mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehenden Belastungen und Disparitäten auszugleichen und die Lebensbedingungen aller Familien zu verbessern, bedarf es unter anderem einer funktionierenden und den individuellen Bedarfen angepassten familienergänzenden Infrastruktur. Es gilt, diese so vorzuhalten und auszugestalten, dass sie für alle Kinder und Familien erreichbar ist und als unterstützende Option wahrgenommen werden kann, und dass die mit ihr verbundenen Aspirationen in Bezug auf die avisierten Erziehungs- und Bildungsziele für die betreuten Kinder auch tatsächlich eingelöst werden können.

Zugangschancen und Inanspruchnahmемuster

Die Familie ist für ein Kind nach wie vor die erste und bedeutsamste Sozialisationsinstanz, und Eltern stellen die wichtigste Ressource für die kindliche Entwicklung dar. Neben der Familie bewegen sich Kinder jedoch heute zunehmend in verschiedenen, miteinander in Wechselwirkungsbeziehungen stehenden sozialen Wirklichkeiten. Kindertageseinrichtungen stellen dabei die zahlenmäßig bedeutendste familienergänzende Infrastruktur vor Schuleintritt dar. Entscheidungen, diese Infrastruktur in Anspruch zu nehmen, werden nicht nur, aber auch durch das reale Platzangebot im jeweiligen Nahraum beeinflusst, sondern unterliegen weiteren Einflussfaktoren. Die Wahrscheinlichkeit für ein Kind, eine Kindertageseinrichtung zu besuchen, erhöht sich bei Erwerbstätigkeit der Mutter bzw. beider Elternteile, einem höheren Bildungsniveau und einem höheren Einkommen der Eltern und verringert sich, wenn mehrere Geschwisterkinder im Haushalt leben (vgl. u.a. Becker & Lauterbach, 2010; Kreyen-

feld & Krapf, 2010). Insbesondere bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren zeigt sich ein Herkunftseffekt, der sich erst mit zunehmendem Alter der Kinder verliert: Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Milieus nehmen – auch bei Kontrolle des mütterlichen Erwerbsstatus – seltener als Kinder ohne Migrationshintergrund oder Kinder aus bildungsaffinen Elternhäusern die Angebote öffentlicher Erziehung, Bildung und Betreuung wahr (vgl. Fuchs-Rechlin & Bergmann, 2014). Die Gründe hierfür werden sowohl im unterschiedlichen, milieuspezifischen Erwerbsverhalten von Müttern als auch in tradierten Erziehungsvorstellungen und Kindheits- und Familienbildern vermutet (ebd.; vgl. Geier & Riedel, 2008). Auch in deutschen Familien führen teilweise tief verwurzelte Überzeugungen dazu, dass familienergänzende Angebote für Kinder in den ersten drei Lebensjahren nach wie vor zwar als Unterstützungsleistung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder als sekundärpräventive Maßnahme für Kinder aus wenig privilegierten bzw. bildungsfernen Familien legitimiert werden, ihre generellen Beiträge zur Entwicklungsförderung aller Kinder und ihre Effekte auf Bildungsprozesse jedoch noch nicht allgemein anerkannt sind.

Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung oder Betreuung durch eine Tagespflegeperson ist für Kinder heute zum Bestandteil der Normalbiographie geworden. Zum 1. März 2014 wurden in Deutschland insgesamt über 3,4 Millionen Kinder unter 14 Jahren in einer Kindertageseinrichtung oder durch eine Tagesmutter beziehungsweise einen Tagesvater betreut, und dies mit im Vergleich zu früheren Jahren wachsenden täglichen Zeitumfängen (Statistisches Bundesamt, 2014, S. 115-116). Mit der Einsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz (§24 Abs. 3 SGB VIII n.F.) im Jahre 1996 entwickelte sich die Besuchsquote kontinuierlich nach oben. In der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen nahmen im März 2014 die Eltern von rund 1,95 Millionen Kindern ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch; dies entspricht einer Besuchsquote von 93,5 %. Im Jahr 2007 einigten sich zudem Bund, Länder und Kommunen, ein bedarfsgerechtes Angebot der Kindertagesbetreuung für Unterdreijährige bis 2013 bereitzustellen. In der Folge wurden erhebliche Ausbauanstrengungen unternommen, die vom Bund finanziell unterstützt wurden. Seit dem 1. August 2013 ist zudem ein Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr in Kraft getreten (§24 Abs. 1 SGB VIII n.F.). Die Besuchsquote der Kinder unter drei Jahren (der Anteil aller Kinder in Kindertagesbetreuung bezogen auf die jeweilige Bevölkerungsgruppe) erhöhte sich in Folge dieser Entwicklungen in den vergangenen sieben Jahren von 15,5 % im März 2007 auf 32,3 % im März 2014, bei deutlichen Unterschieden zwischen den östlichen und westlichen Bundesländern (ebd., S. 114).

Immer mehr Kinder verbringen somit vom ersten Lebensjahr an insgesamt gesehen immer mehr Zeit in Kindertageseinrichtungen als früher. Was sie in dieser Zeit erleben, lernen und erfahren, hat sich seit Beginn der institutionellen Betreuung vor ca. 150 bis 200 Jahren allerdings massiv verändert. Zunächst wurden Kinder«bewahranstalten» mit einem klaren sozial- bzw. familienfürsorgerischen Anspruch und als Antwort auf die drohende Verwahrlosung von Kleinkindern in proletarischen Familien konzipiert. Dies geschah mit einer doppelten Zielsetzung: der Ermöglichung mütterlicher Erwerbstätigkeit und damit einhergehender ökonomischer und sozialer Stabilisierung der Unterschicht Haushalte sowie der Hinführung der Kinder zu einer ihrer Klassenlage entsprechenden Unterordnungsmentalität und Selbstgenügsamkeit. Mit dem Richtungsstreit zwischen Fröbelianern und konfessionell orientierten Einrichtungen ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Erning, Neumann & Reyer,

1987) wurde eine bis heute nachzuzeichnende Diskussion um die vorrangige Funktion öffentlicher Kleinkinderziehung eröffnet.

Heute ist im §22 Abs. 3 SGB VIII ein dreifacher Auftrag festgehalten: die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes, wobei sich das Leistungsangebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren soll. Darin kann man eine Integration des gesellschaftsbezogenen Motivs der Entlastung von Familien von ihrer Betreuungsaufgabe – u.a. zur Ermöglichung mütterlicher Erwerbstätigkeit – bzw. der Unterstützung bei ihren Erziehungsaufgaben und des pädagogischen Motivs erkennen, Kinder in ihrer Entwicklung zu selbstbestimmten und gemeinschaftsfähigen Individuen zu fördern und alters- bzw. entwicklungsangemessene Bildungsangebote bereitzustellen.

Diese doppelte Zielsetzung stellt verschiedene und manchmal widersprüchliche Anforderungen an die Ausgestaltung öffentlich verantworteter familienergänzender Angebote. Sie sollen erstens eine Infrastruktur zur Verfügung stellen, die Familien die Balance zwischen beruflichen und familiären Leistungen erleichtert. Zweitens tragen sie durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und der pädagogischen Interaktionen unmittelbar zur Bildungsförderung von Kindern bei, wobei sie durch die Bereitstellung von «Gelegenheitsstrukturen und Gestaltungschancen zur Aneignung von basalen Kompetenzen und elementaren Kulturtechniken, die nicht in allen sozialen Milieus angemessen weitergegeben und angeeignet werden können» (Büchner, 2008, S. 191) sowohl kompensatorisch als auch primärpräventiv wirksam werden sollen. Und drittens sollen sie Eltern angesichts zunehmender Verunsicherung und des verbreiteten Fehlens familiärer Netzwerke bei ihren Erziehungsaufgaben durch Beratung, Austausch und Übermittlung an Experten und Fachdienste konkrete Unterstützung anbieten und so öffentliche und private Bildung und Erziehung sinnvoll miteinander zu verbinden (vgl. von Hehl, 2011).

Allerdings kann und darf die öffentlich verantwortete Erziehung und Bildung Eltern nicht entmündigen oder vollständig von ihren Elternpflichten entbinden. Ziel ist vielmehr, eine Kultur des Aufwachsens zu etablieren, in der sich alle beteiligten Institutionen der Verantwortung für die nachfolgende Generation bewusst sind. Die Basis hierfür bieten eine transparente, verlässliche und bedarfsorientierte Angebotsstruktur, die gemeinsame Orientierung am Wohlbefinden und an der Entwicklungsförderung der Kinder und die Überwindung von Anspruchshaltungen und ideologisch gespeisten Setzungen von Überlegenheit oder Minderwertigkeit des einen gegenüber des anderen Betreuungsarrangements.

Das «sozialpädagogische Bildungskonzept» deutscher Kindertageseinrichtungen wurde in dem OECD-Länderbericht zur Politik der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung in der Bundesrepublik Deutschland (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2004, S. 23f.) positiv herausgestellt; gleichwohl standen der gelungenen Integration von Erziehung, Bildung und Betreuung auf konzeptioneller Ebene bis vor wenigen Jahren in der Umsetzung eine Vernachlässigung des Bildungsaspekts und seiner Realisierung im Rahmen einer ganzheitlichen Pädagogik gegenüber. Fälschlicherweise wurden Erziehung, Bildung und Betreuung geradezu als aufsteigende Abfolge im kindlichen Lebenslauf angesehen, nämlich Betreuung und Pflege als besondere Aufgabe und Herausforderung in der frühkindlichen, besonders in der vorsprachlichen Phase; Erziehung als Einübung von Regeln und Verhaltensweisen in der Kleinkindphase, insbesondere im Vorschulalter sowie Bildung als spezifische Aufgabe und Herausforderung der Schule bzw. ab dem Schulalter (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 48).

Heute ist der Bildungsauftrag des Elementarbereichs klarer gefasst als je zuvor. Orientiert an dem gemeinsamen Rahmen der Jugend- und Kultusministerkonferenzen (Jugendminis-

terkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004) sind in allen Bundesländern curriculare Vorgaben für den frühpädagogischen Bereich entwickelt worden. In Bildungsplänen, -vereinbarungen, -empfehlungen oder -programmen sind in unterschiedlicher Detailliertheit und mit unterschiedlich hohem Verbindlichkeitsgrad Bildungsziele und Anforderungen an eine bildungsförderliche institutionelle Umwelt formuliert worden. Diese Entwicklung spiegelt die oben detaillierter ausgeführte Erkenntnis, dass bereits in früher Kindheit wichtige Lernprozesse stattfinden und dass vorschulische Institutionen durch die Qualität ihrer Arbeit somit Weichenstellungen vornehmen, die für die weitere Bildungsbiographie von Kindern entscheidend sein können. Weder die Reflexion über Bildungsprozesse noch deren Niederlegung in programmatischen Schriften bietet allerdings die Gewähr einer angemessenen Umsetzung in der konkreten Alltagspraxis von Kindertageseinrichtungen. Diese verlangt neben der kritischen Auseinandersetzung des Teams mit dem Tagesablauf, dem Raumkonzept, Materialangebot sowie den pädagogischen Angeboten und Verhaltensweisen der pädagogisch Tätigen ebenso die Bereitstellung angemessener struktureller Rahmenbedingungen.

1.3 Zusammenfassung und Fazit

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ist für Kinder heute zum Bestandteil der Normalbiographie geworden und immer mehr Kinder verbringen insgesamt gesehen immer mehr Zeit in Kindertageseinrichtungen als früher. Gleichzeitig sehen sich Familien häufig hohen Anforderungen gegenübergestellt, die von ihnen – insbesondere wenn sie unter erschwerten Bedingungen agieren müssen – nicht immer erfolgreich bewältigt werden können. Um die angesichts individualisierter und flexibilisierter Lebensentwürfe und sich verändernder Berufswelten und Erwerbsbiographien auftretenden Belastungen und Disparitäten auszugleichen und die Lebensbedingungen aller Familien zu verbessern, bedarf es einer funktionierenden und den individuellen Bedarfen angepassten familienergänzenden Infrastruktur.

Zugangsmöglichkeiten zu und Inanspruchnahmehäufigkeit von öffentlicher Kindertagesbetreuung werden durch mehrere Faktoren beeinflusst, u.a. durch den mütterlichen Erwerbsstatus, das Bildungsniveau, das Haushaltseinkommen, die Kinderzahl sowie elterliche Orientierungen und tradierte Kindheits- und Familienbilder. Insbesondere bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren zeigt sich auch ein Herkunftseffekt.

Vor diesem Hintergrund müssen Anstrengungen auch dahingehend unternommen werden, das öffentliche familienergänzende Betreuungsangebot so vorzuhalten und auszugestalten, dass es für alle Kinder und Familien erreichbar ist und als unterstützende Option wahrgenommen werden kann, und dass die mit ihm verbundenen Aspirationen in Bezug auf die avisierten Erziehungs- und Bildungsziele für die betreuten Kinder auch tatsächlich eingelöst werden können.

Die ersten Lebensjahre sind durch schnelle und vielfältige Entwicklungs- und Bildungsprozesse gekennzeichnet, die sowohl von dem Individuum als auch von der es umgebenden sozialen und materiellen Umwelt beeinflusst werden. Da neben der Familie in zunehmendem Maße auch Kindertageseinrichtungen eine solche soziale und materielle Umwelt bilden, muss dafür Sorge getragen werden, dass diese den Bildungsbedürfnissen und -fähigkeiten der Kinder in möglichst optimaler Weise Rechnung trägt.

Hierfür ist es notwendig, dass Kinder Gelegenheit erhalten, mit den für sie zuständigen Pädagogen/innen positive emotionale Beziehungen aufzubauen, die ihnen Sicherheit verleihen und sie dabei unterstützen, ein positives Selbstbild und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

gen zu entwickeln. Solche Bindungs- oder bindungsähnlichen Beziehungen sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich junge Kinder voller Aufmerksamkeit ihrer Umwelt zuwenden und diese aktiv und konzentriert erkunden können und wollen. Die Tageseinrichtungen sind darüber hinaus Träger und Vermittler kultureller Praxen und Bedeutungen, über und durch die Kinder sich tagtäglich kulturell bedeutsame Wissensbestände erschließen.

In diesen Prozessen übernehmen pädagogisch Tätige mehrere miteinander zusammenhängende, aber dennoch zu differenzierende Funktionen: als Beziehungspartner/in, als Ko-Konstrukteur/in sprachlicher und kultureller Bedeutungen und Wissensbestände sowie als Arrangeur/in des Bildungsraums Kita, der Eigenaktivität und forschendes Lernen ermöglicht und fördert.

Die feinfühlig-responsive bzw. dialogische Interaktion zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern ist ein zentrales Qualitätsmerkmal pädagogischen Handelns. Die Häufigkeit und Art und Weise, in der Erwachsene mit Säuglingen und Kleinkindern sprechen, gilt aber auch als einer der zentralen Einflussfaktoren auf frühe sprachliche und kognitive Bildungsprozesse, wobei der didaktischen ebenso wie der dialogischen Komponente eine große Bedeutung zukommt. In Kindertageseinrichtungen müssen demnach strukturelle Bedingungen gegeben sein, unter denen die Pädagogen/innen zu zuverlässigen Bezugspersonen und zugewandten Interaktionspartnern werden und die damit verbundenen Funktionen zuverlässig erfüllen können.

Darüber hinaus obliegt es den pädagogisch Tätigen, die Kita-Umwelt so zu gestalten, dass diese der kindlichen Eigenaktivität und Neugiermotivation entgegenkommt und nicht nur Sicherheit gebende, sondern auch Exploration und Welterkundung fördernde Qualitäten besitzt. Hierzu ist es notwendig, dass pädagogisch Tätige über Beobachtung, Dokumentation und die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Familien spezifisches Wissen über die individuellen Voraussetzungen, Interessen und Themen jedes einzelnen Kindes und seines familiären Hintergrunds erlangen und dieses in Planungs- und Entwicklungsprozesse sowie konzeptionelle Entscheidungen integrieren. Hierfür ist mittelbare pädagogische Arbeitszeit, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern geleistet wird, zwingend erforderlich.

2. Empirische Befunde: Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsmaßen

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich ein umfassender Korpus an empirischen Informationen zu Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Strukturqualität und der Qualität pädagogischer Prozesse in Kindertageseinrichtungen sowie kindlicher Entwicklung gebildet. Die meisten empirischen Untersuchungen stammen aus dem angloamerikanischen Raum, einige aus Europa und Australien. Daraus resultieren vielfältige Belege, dass die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel resp. die Fachkraft-Kind-Relation, die Ausbildung und Stabilität/Kontinuität des pädagogischen Fachpersonals und andere strukturelle Variablen die Prozessqualität in einer Einrichtung beeinflussen, wenn auch nicht determinieren.

Gemeinhin wird postuliert, dass Strukturvariablen über die Beeinflussung der pädagogischen Prozessqualität auch einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Hier fällt der empirische Nachweis in der Regel schwerer und die Datenlage erweist sich als uneindeutig. In dem bereits etwas älteren Review mehrerer nordamerikanischer Studien kann Dunn (1993) aufzeigen, dass in vielen Studien jeweils nur einzelne Aspekte kindlicher Entwicklung mit Gruppengrößen und/oder Personalschlüsseln kovariieren, und dies auch nicht immer in der angenommenen Richtung. In aktuelleren Studien können jedoch immer wieder auch statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Strukturvariablen und kindlichen Entwicklungsparametern hergestellt werden; auch hier sind die Befunde aber nicht immer erwartungskonform.

In praktisch allen Studien werden *mehrere* Merkmale der Strukturqualität in den Blick genommen. Es zeigt sich, dass positive Fachkraft-Kind-Interaktionen und gute pädagogische Prozessqualität nicht von einem einzigen Strukturmerkmal, sondern von mehreren ineinander greifenden Merkmalen mitbestimmt werden. Entscheidende Merkmale sind neben dem Personalschlüssel bzw. der Fachkraft-Kind-Relation die Gruppengröße sowie die Qualifikation und Bezahlung der pädagogisch Tätigen. Allerdings sind Ergebnisse amerikanischer Studien nur mit Vorsicht auf die bundesdeutsche Situation übertragbar, da in Deutschland die Gruppenorganisationsformen heterogener (altershomogene und altersgemischte Gruppen, verschiedene Ansätze offener Arbeitsformen ohne feste Gruppen), die Qualifikation und Bezahlung des Fachpersonals dagegen homogener als in den USA sind.

In diesem Teilkapitel werden die für ausgewählte strukturelle Merkmale vorliegenden empirischen Befunde in drei Schritten berichtet. Zunächst werden generelle Zusammenhänge zwischen den genannten Merkmalen der Strukturqualität und der global erfassten Prozessqualität sowie Merkmalen der Fachkraft-Kind-Interaktion und kindlichen Entwicklungsmaßen dargestellt (Kapitel 2.1). Im zweiten Schritt werden Studien herangezogen, in denen Einrichtungen miteinander verglichen wurden, die fachliche Standards der Strukturqualität einhalten bzw. nicht einhalten (Kapitel 2.2). Im dritten Schritt stehen Studien im Mittelpunkt, deren Design es ermöglicht, konkrete Bedingungen miteinander zu vergleichen und somit Hinweise auf *Schwellenwerte* für Fachkraft-Kind-Relationen und für Gruppengrößen zu extrahieren (Kapitel 2.3). Strukturmerkmale, für die sich signifikante Zusammenhänge ergaben, sind jeweils kursiv gesetzt.

Die Sichtung und Auswahl der einbezogenen Studien bzw. Veröffentlichungen erfolgte nach folgenden Kriterien:

- 1) Als besonders aussagekräftig in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen von institutionellen Settings und kindlichen Entwicklungsmaßen gelten längsschnittlich angelegte Studien. Deshalb wurden Veröffentlichungen aus mehreren, vor allem nordamerikanischen, Längsschnittstudien heran gezogen (vgl. Übersicht in Abbildung 1).
- 2) Ebenfalls einbezogen wurden Studien mit Querschnittsdesign, die nicht nur allgemein Zusammenhangsmaße berichten, sondern konkrete Hinweise auf Schwellenwerte für Fachkraft-Kind-Relationen oder Gruppengrößen liefern.
- 3) Veröffentlichungen aus dem deutschsprachigen Raum wurden herangezogen, sofern sie empirisch basiert waren (vgl. Übersicht in Abbildung 2)
- 4) Einschlägige Veröffentlichungen jüngerer Datums (ab 2010) – auch mit querschnittlichem Design – wurden daraufhin überprüft, ob sie die Ergebnisse älterer Studien differenzieren, ergänzen oder infrage stellen können, und ggf. ebenfalls herangezogen.

Abbildung 1: Herangezogene Längsschnittstudien (Darstellung in Teilen nach Roßbach, 2005, S. 64ff.)

<p>Study of Early Childhood and Youth Development (NICHD): Längsschnittliche Studie an 10 Standorten in den USA mit n = 1.364 Kindern, deren kumulative familiäre und nicht-familiäre Betreuungserfahrungen von Geburt an quantitativ und qualitativ erhoben und mit zahlreichen Entwicklungsparametern in Verbindung gebracht wurden (https://secc.rti.org/; Textor, o.J.; NICHD ECCRN, 2003a).</p>
<p>Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers Study (CQC): Längsschnittliche Studie in den USA mit anfänglich n = 826 Kindern aus 183 Vorschulgruppen über die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung vom 4. bis 8. Lebensjahr und ihre Zusammenhänge mit vorschulischer Förderung (CQC Team, 1995; 1999).</p>
<p>European Child Care and Education Study (ECEC): Längsschnittliche Studie, die die Qualität von Kindertageseinrichtungen und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung im Alter von 4 bzw. 8 Jahren in Deutschland, Österreich, Spanien und Portugal (nur 4-Jährige) untersuchte. Die Ergebnisse der deutschen Teilstudie mit 422 Kindern aus 103 Gruppen wurden von Tietze et al. (1998; 2005) veröffentlicht und sorgten für eine intensive Qualitätsdiskussion.</p>
<p>Effective Provision of Preschool-Education Project (EPPE): Längsschnittstudie mit zunächst n = 2.857 Kindern aus 141 vorschulischen Einrichtungen unterschiedlichen Typus, später über 750 primary schools; parallel dazu werden auch 341 Kinder ohne vorschulische Sozialisationserfahrung untersucht. Sowohl die Qualität der institutionellen Settings als auch Parameter der kindlichen Entwicklung werden erhoben und differenzierte Einzelfallstudien von qualitativ besonders hochwertigen Einrichtungen gemacht (Sylva et al., 2004a, b).</p>
<p>The National Child Care Staffing Study (NCCSS): Längsschnittstudie über den Einfluss von Arbeitsbedingungen und Aspekten der Personalausstattung auf die Qualität von Kindertageseinrichtungen in fünf Großstädten Nordamerikas (Atlanta, Boston, Detroit, Phoenix und Seattle) mit Datenerhebungen in den Jahren 1988, 1992 und 1997 (Whitebook et al., 1989).</p>
<p>The Florida Child Care Quality Improvement Study (Howes et al., 1995): Dreijährige Studie mit 150 vorschulischen Einrichtungen in Florida, die die Effekte verbesserter Rahmenbedingungen auf die Prozessqualität sowie die Entwicklung und das Verhalten von Kindern im Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter untersuchte.</p>

The Longitudinal Study of Australian Children (LSAC, Australian Institute of family studies, 2002; Harrison, 2008): Vom australischen Familienministerium initiierte und geförderte Längsschnittstudie zweier Kohorten (mindestens 5.000 Kinder von 0 bis 7 Jahren, weitere 5.000 Kinder von 4 bis 12 Jahren) mit Datenerhebungen in zweijährigen Intervallen. Ziel ist es, Unterschiede in kindlichen Entwicklungsverläufen und Bildungsbiographien in den Kontext von Aufwuchsbedingungen in Familie, Institutionen und Gesellschaft zu stellen und Ansatzpunkte für effektive und effiziente politische Interventionen zu identifizieren.

Abbildung 2: Herangezogene Studien aus dem deutschsprachigen Raum

Die **Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK, Tietze et al., 2013)** untersuchte die Entwicklung zwei- und vierjähriger Kinder vor dem Hintergrund ihrer Betreuungsbiografie und der Qualität der erfahrenen Betreuungsumwelten. Die Datenbasis bilden Testungen, Befragungen und Beobachtungen von rund 2.000 Kindern, ihren Familien sowie in ca. 600 Betreuungseinrichtungen in Deutschland im Jahr 2011. In der NUBBEK-Studie sind Kinder und Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund überrepräsentiert, um gezielte statistische Analysen zu diesen Bevölkerungsgruppen durchführen zu können.

BiKS («Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter») untersucht seit 2005 Lernbedingungen und Bildungsverläufe bei hessischen und bayerischen Kindern im Kindergarten- und Schulalter. Die Datenbasis bilden Beobachtungen sowie Entwicklungs- und Leistungstests von anfänglich 547 Kindern, Befragungen der Eltern, der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Grundschullehrkräfte (BIKS 3-10). An der Anschlussstudie BIKS 8-12 nehmen insgesamt 2.395 Kinder teil.

Schlüssel zu guter Bildung (Viernickel et al., 2013a): In der vom Paritätischen Gesamtverband, der Diakonie Deutschland und der GEW initiierten und geförderten Untersuchung wurden unter Verwendung eines kombinierten qualitativen und quantitativen Studiendesigns strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen, Zeitkontingente für die direkten und mittelbaren pädagogischen Arbeitsaufgaben und die in den Bildungsprogrammen der Bundesländer beschriebenen Bildungsaufgaben analysiert und in ihren Wechselbeziehungen zueinander untersucht. Die Datenbasis bilden standardisierte Befragungen von knapp 2.000 Fach- und Leitungskräften aus allen 16 Bundesländern resp. insgesamt 21 Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams, Leitungskräften und Trägervertreterinnen und Trägervertretern dreier deutscher Großstädte.

STEGE («Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen»), Viernickel et al., 2013b): In dem Forschungsprojekt wurden im Zeitraum von Oktober 2010 bis Dezember 2012 die Zusammenhänge von strukturellen Rahmenbedingungen und der Gesundheit des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen untersucht. Im Mittelpunkt standen sowohl die Erhebung repräsentativer Daten für die Kita-Landschaft in Nordrhein-Westfalen als auch die Entwicklung konkreter Vorschläge für Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Prävention.

AQUA («Arbeitsplatz und Qualität in Kitas»; Schreyer, 2013a, b) ist eine im Rahmen der AWIFF-Förderlinie durchgeführte bundesweite Fragebogenstudie, die Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen des frühpädagogischen Personals in Deutschland und ihre Zusammenhänge mit u.a. der Mitarbeiterzufriedenheit und dem Teamklima untersucht. Insgesamt liegen Antworten aus knapp 2.000 Einrichtungen vor.

2.1 Generelle Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, globalen Maßen pädagogischer Prozessqualität, Merkmalen der Fachkraft-Kind-Interaktion und kindlicher Entwicklung

Im Folgenden werden zunächst Befunde aus internationalen Studien, im Anschluss Befunde aus deutschen Untersuchungen berichtet. Da viele Untersuchungen mehrere strukturelle Merkmale parallel in ihre Analysen einbeziehen, ist eine Gliederung nach einzelnen Strukturmerkmalen nicht sinnvoll. Innerhalb der Teilkapitel beziehen sich die Darstellungen zunächst vorrangig auf empirische Zusammenhänge zwischen zentralen Merkmalen der Strukturqualität (vgl. Abbildung 3) und globalen und spezifischen Merkmalen der Prozessqualität (vgl. Abbildung 4); danach werden jeweils Beziehungen zwischen strukturellen Merkmalen und kindlichen Verhaltens- und Entwicklungsparametern berichtet.

Abbildung 3: Zentrale Merkmale der Strukturqualität

Der *Erzieher-Kind-Schlüssel* oder *Personalschlüssel* wird als eines der zentralen Strukturmerkmale der Qualität in Kindertageseinrichtungen beschrieben. Er beschreibt einen Anstellungsschlüssel, also z.B. die Anzahl pädagogisch Tätiger im Verhältnis zur Anzahl der betreuten Kinder. Im Bertelsmann Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann, 2010) wird ein Personalressourceneinsatzschlüssel berechnet. Er beschreibt die vertraglich geregelte Arbeitszeit der pädagogisch Tätigen im Verhältnis zu den gebuchten Betreuungszeiten der Kinder und beinhaltet deshalb auch Zeiten, in denen das Personal nicht in der Einrichtung anwesend ist (Urlaub, Krankheit) oder Aufgaben ohne direkten Kontakt mit Kindern ausführt (Dokumentieren, Entwicklungsgespräche führen). Personalschlüssel oder Personalressourceneinsatzschlüssel stellen rechnerische Größen dar und treffen keine Aussagen dazu, für wie viele Kinder eine pädagogische Kraft im realen Gruppengeschehen zuständig ist. Der Personalschlüssel muss definitorisch und rechnerisch von der Fachkraft-Kind-Relation abgegrenzt werden.

Die *Fachkraft-Kind-Relation* ist eine vom Personalschlüssel abgeleitete Kenngröße, die das tatsächliche Verhältnis von anwesenden pädagogisch Tätigen und anwesenden Kindern in der Betreuungssituation beschreibt (vgl. ausführlicher Viernickel & Schwarz, 2009). Im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen wird der Personalschlüssel eher über Befragungen von Fach- oder Leitungskräften erhoben; Fachkraft-Kind-Relationen können jedoch zuverlässig nur über Beobachtungen oder Stichprobenabfragen von konkreten Zeitpunkten ermittelt werden. Je nach Studiendesign werden eher Personalschlüssel oder Fachkraft-Kind-Relationen operationalisiert, wobei die Mehrzahl der für diese Expertise analysierten Studien die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation zu verschiedenen Zeitpunkten im Tagesverlauf erfragt oder durch gezielte Beobachtungen überprüft. Für manche Studien fehlen Informationen dazu, ob die berichteten Werte eher den Personalschlüssel oder die Fachkraft-Kind-Relation repräsentieren.

Die *Gruppengröße* gilt als weiteres zentrales Merkmal der Strukturqualität. Sie beschreibt die Anzahl der Kinder, die einer organisatorischen Einheit zugerechnet werden. Je nach Studiendesign werden Gruppengrößen beobachtet, in Interviews erfragt oder auf der Grundlage schriftlicher Befragungen erhoben. Während im angloamerikanischen Raum fast ausschließlich die Arbeit in festen Gruppen praktiziert wird, etablierte sich in Deutschland in den vergangenen Jahren auch die sogenannte teiloffene oder offene Arbeit. In teiloffener bzw. offener Arbeit sind die Gruppengrößen höher als in der geschlossenen Gruppenarbeit; ob sich für diese Organisationsformen die gleichen Zusammenhangstrukturen finden lassen wie für die Arbeit in geschlossenen Gruppen kann aufgrund mangelnder empirischer Befunde zur Zeit nicht zuverlässig beantwortet werden.

Die *Qualifikation bzw. das Ausbildungsniveau* des pädagogischen Personals ist ein weiterer Aspekt der Strukturqualität, der gut untersucht wurde. In amerikanischen Studien wird dabei häufig zwischen dem formalen Qualifikationsniveau (z.B. High School; etwas College; B.A.-Abschluss; M.A.-Abschluss) und dem Besuch von fachlich einschlägigen Aus- und Weiterbildungsangeboten (z.B. z.B. Abschluss in Früher Kindheit oder Kindlicher Entwicklung) unterschieden.

Erstaunlich selten wird die Gewährung von Zeiten für die sogenannte *mittelbare pädagogische Arbeit* (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009) als Prädiktorvariable herangezogen. Der Begriff der mittelbaren pädagogischen Arbeit umschreibt all jene Tätigkeiten einer pädagogisch tätigen Person, die zur umfassenden Erfüllung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können). Diese Zeiten wurden vormals ungenauer als «Vor- und Nachbereitungszeiten» oder generell als «Verfügungszeiten» bezeichnet. Zu ihnen gehören u.a. Zeiten für Teamsitzungen und pädagogische Planung, für Beobachtung und Dokumentation, Tätigkeiten im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen, Zeiten für konzeptionelle Arbeiten und Arbeiten im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und -entwicklung wie für die interne und externe Evaluation.

Abbildung 4: Globale und spezifische Merkmale der Prozessqualität

Das international wohl bekannteste und am häufigsten eingesetzte Verfahren zur Messung der globalen Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen ist die ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale Revised – ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Die KES-R (Tietze et al., 2007) ist die deutsche Fassung. Sie deckt mit 43 Merkmalen in 7 Subskalen die globale Qualität einer Kindergartengruppe ab. Die einzelnen Merkmale werden von geschulten Datenerhebenden in einer mehrstündigen Beobachtungssituation auf einer 7-stufigen Skala eingeschätzt, wobei jeweils die Stufen 1 (unzureichende Qualität), 3 (minimale Qualität), 5 (gute Qualität) und 7 (ausgezeichnete Qualität) inhaltlich ausformuliert sind. Insgesamt umfasst die ECERS-R folgende Bereiche: Platz und Ausstattung; Betreuung und Pflege der Kinder; sprachliche und kognitive Anregungen; Aktivitäten; Interaktionen; Strukturierung der pädagogischen Arbeit; Eltern und Erzieherinnen. Parallel zur ECERS-R sind auch Skalen für den Einsatz in Krippen und in der Tagespflege entwickelt worden. International finden sich vergleichbare und hohe Beobachterübereinstimmungen bei den ECERS resp. KES-Skalen (Howes et al., 2008).

Ein wichtiges Merkmal der pädagogischen Prozessqualität ist die Gestaltung der Interaktionen zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern. Im Nationalen Kriterienkatalog für die pädagogische Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren (Tietze & Viernickel, 2003) wird sie als einer von sechs zentralen Leitgesichtspunkten der pädagogischen Arbeit betrachtet. Über die Häufigkeit und Qualität der Interaktionen konstituiert sich die Beziehung zwischen pädagogisch tätiger Person und Kind. Die Interaktionsgestaltung zwischen Erzieher/innen und Kindern gilt deshalb als bedeutsam für die kindliche Entwicklung sowohl im sozial-emotionalen als auch im sprachlich-kognitiven Bereich. Einzelfallanalysen im Rahmen der EP-PE-Studie zeigten auf, dass sich die verbalen Interaktionen zwischen Erzieher/innen und Kindern als zentraler Erfolgsfaktor für gelingende Entwicklungs- und Bildungsverläufe der Kinder erwiesen (Siraj-Blatchford et al., 2002). Andere Forschungen zur Fachkraft-Kind-Interaktion kommen zu ähnlichen Ergebnissen (u.a. Göncü & Rogoff, 1998). Für die Einschätzung der Bedeutsamkeit struktureller Aspekte ist deshalb deren Einfluss auf die Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen ein wichtiger Indikator.

2.1.1 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, Prozessqualität und kindlicher Entwicklung in internationalen Studien

Mehrere Studien finden Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität und Aspekten der kindlichen Entwicklung (für einen Überblick z.B. Dunn, 1993). Dabei werden sowohl günstigere Fachkraft-Kind-Relationen (Groark et al., 2013), kleinere Gruppen (Groark et al., 2013; Harrison, 2008) sowie die einschlägige Qualifikation des Fachpersonals (NICHD ECCRN, 2000, 2002; Howes, 1997) mit positiven Entwicklungsergebnissen in Zusammenhang gebracht.

Studien, die mehrere strukturelle Merkmale parallel einbeziehen und auf dieser Basis Einrichtungen bzw. Gruppen mit niedriger resp. hoher Qualität miteinander vergleichen, erweisen sich als besonders aussagekräftig (Dunn, 1993). Kinder, die im Vorschulalter Einrichtungen mit einer hohen «Gesamtqualität» besuchen (i.d.R. ein composite score aus Gruppengröße, Personalschlüssel, Qualifikation, verfügbarer Raum pro Kind u.a.m.), erfahren häufiger positive Erwachsener-Kind-Interaktionen während des Spiels (Vandell & Powers, 1983), folgen eher den Vorschlägen und Vorgaben der pädagogisch Tätigen und verfügen über höhere Selbstregulationsfähigkeiten (Howes & Olenick, 1986), zeigten später im 1. Grundschulalter ein geringeres Problemverhalten (Howes, 1988) und mit 8 Jahren höhere soziale Kompetenz mit Erwachsenen und Gleichaltrigen (Vandell, Henderson & Wilson, 1988). Kinder, die im Krippenalter qualitativ schlechte Einrichtungen besuchten, wurden im Kindergartenalter als weniger kompetent mit anderen Kindern und eher feindselig eingestellt eingeschätzt (Howes, 1990).

In der Cost Quality and Outcomes Study (CQC Team, 1995) wurde die *Fachkraft-Kind-Relation* über alle Altersgruppen hinweg als der stärkste Bestimmungsfaktor der Prozessqualität in frühkindlichen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssettings identifiziert. *Bezahlung* sowie *Aus- und Weiterbildung* waren weitere wichtige Variablen. Eine Re-Analyse der Daten aus der National Child Care Staffing Study (Blau, 1999) ergab ebenfalls kleine, aber signifikante Einflüsse der drei zentralen Variablen *Fachkraft-Kind-Relation*, *Gruppengröße* und *Qualifikation* auf die pädagogische Prozessqualität; aktuelle Untersuchungen bestätigen die Effekte einschlägiger *Qualifikation* (Bigras et al., 2010; Fukking & Lont, 2007), des *Erzieher-Kind-Schlüssels* (Bigras et al., 2010; Dowsett et al., 2008; Gerber et al., 2007) und der *Gruppengrößen* (Dowsett et al., 2008; Pessanha et al., 2007).

Ein komplexes Bild ergibt sich aus der international vergleichenden European Child Care and Education Study (ECCE), die für zentrale Veröffentlichungen mit Daten aus den USA ergänzt wurde (Cryer et al., 1999). Die Wissenschaftler fanden in den Ländern Deutschland, Spanien, Portugal und den USA jeweils unterschiedliche Korrelationen zwischen Merkmalen der Strukturqualität und der über die ECERS gemessenen globalen Prozessqualität. Signifikante Zusammenhänge zwischen der *Fachkraft-Kind-Relation* und der Prozessqualität fanden sich in Deutschland und in den USA, jedoch nicht in Spanien und Portugal. Insgesamt konnten in dieser Studie durch Merkmale der Strukturqualität (Allgemeinbildung und Berufserfahrung des Personals, Erzieher-Kind-Schlüssel, Raumangebot pro Kind, Vorbereitungszeiten der pädagogisch Tätigen und Öffnungszeit der Einrichtung) zwischen 26 % und 55 % der Varianz in der Prozessqualität vorhergesagt werden (Cryer et al., 1999).

Andere Studien weisen der Fachkraft-Kind-Relation ebenfalls eine wichtige, jedoch nicht die entscheidende Rolle für die Vorhersage der pädagogischen Prozessqualität zu. Scarr et al. (1994) ermittelten die *Bezahlung* als stärksten prädiktiven Faktor; Wylie et al. (1996) berichten für Neuseeland konsistente Zusammenhänge zwischen der *fachspezifischen Qualifikation* von Leitungskräften, der *Berufserfahrung* und *Bezahlung* des Personals

und vorgenommenen Qualitätsratings und weniger stabile Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Relation.

Studien mit Kindern unter drei Jahren zeigen durchgängig auf, dass pädagogisch Tätige, die für weniger Kinder zuständig sind, sensibler, freundlicher und entwicklungsangemessener auf die Kinder eingehen als pädagogisch Tätige, die gleichzeitig für eine höhere Anzahl von Kindern verantwortlich sind. Ihr Verhalten ist in höherem Maße von Wärme, Fürsorglichkeit und Ermutigung geprägt; sie zeigen mehr positiven und weniger negativen Affekt gegenüber den Kindern und üben weniger negative Kontrolle aus. Außerdem stellen sie variantenreichere und der Entwicklung der Kinder angemessene Spielmaterialien zur Verfügung (NICHD ECCRN, 1996, 2000; Phillipsen et al., 1997; Howes et al., 1995).

In Settings mit niedrigeren *Fachkraft-Kind-Relationen* finden sich insgesamt häufiger positive Verhaltensweisen und Anzeichen für emotionales Wohlbefinden bei Kindern als in Settings mit einer höheren Fachkraft-Kind-Relation. So berichten Howes et al. (1995) sowohl über weniger Ängstlichkeit als auch über weniger aggressives Verhalten in Gruppen mit einer günstigeren *Fachkraft-Kind-Relation*.

Zusammenhänge werden auch mit sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder berichtet. Burchinal et al. (1996) fanden niedrigere kommunikative Kompetenzen von Kleinstkindern (unter einem Jahr) in Gruppen mit ungünstiger *Fachkraft-Kind-Relation*.

Die NICHD-Studie belegt systematische und signifikante Zusammenhänge zwischen der *Fachkraft-Kind-Relation*, der *Gruppengröße* und der *Qualifikation* des Personals mit der Qualität und Häufigkeit positiven Erziehverhaltens in Gruppen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und kindlichen Entwicklungsergebnissen (NICHD ECCRN, 2000, 2002). In Gruppen mit einer günstigen *Fachkraft-Kind-Relation* waren die pädagogisch Tätigen sensibler und weniger emotional distanziert, schufen ein positives emotionales Klima und stimulierten häufiger die kognitive Entwicklung der Kinder. Diese Prozessvariablen hingen wiederum signifikant mit den kognitiven Kompetenzen der Kinder und weniger internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen zusammen. Je besser die beobachtete *Fachkraft-Kind-Relation* und je kleiner die *Gruppengröße*, desto höher die Qualität und Häufigkeit positiven Erziehverhaltens; Fachkräfte mit spezifischer *Qualifikation* in Entwicklungspsychologie oder Frühpädagogik realisierten häufiger ein positiveres Erziehverhalten. Insgesamt konnten ca. 25 % der Varianz durch Merkmale der Gruppengröße, der Fachkraft-Kind-Relation und durch Qualifikationsmerkmale der pädagogisch Tätigen erklärt werden.

Analysen auf Basis von Daten der 2. Welle der Longitudinal Study of Australian Children (Harrison, 2008) weisen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren auf Zusammenhänge zwischen der *Gruppengröße* und der sozialen Kompetenz der Kinder (Reports der pädagogisch Tätigen) hin: je kleiner die Gruppen, desto höher die Einschätzung der sozialen Kompetenz. Die Effektgröße übertrifft die der Effekte der Besuchsdauer und des Typs der Betreuung (formal vs. informell). Es fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Gruppengrößen und berichtetem Problemverhalten der Kinder.

Die *Qualifikation* des Fachpersonals erwies sich in der Florida Quality Improvement Study (Howes, 1997) als positiv verbunden mit der Komplexität des kindlichen Spiels.

Im National Longitudinal Survey of Youth (Blau, 1999) fanden sich nur wenige und unsystematische Effekte der Fachkraft-Kind-Relation und der Gruppengröße in Kindertageseinrichtungen während der ersten drei Lebensjahre auf kindliche Entwicklungsparameter ungefähr mit acht Jahren. Die Ergebnisse geben insgesamt kein kongruentes Bild. Kleinere *Gruppengrößen* und eine günstigere *Fachkraft-Kind-Relation* wiesen jedoch Zusammenhänge

mit verbesserter Lesefähigkeit auf. Dagegen korrelierte die *Qualifikation der pädagogisch Tätigen* signifikant mit allen erhobenen Entwicklungsmaßen.

Auch für Gruppen mit Kindern im Alter von drei bis ca. 5 Jahren finden sich in den Studien konsistente Belege für Zusammenhänge zwischen der *Fachkraft-Kind-Relation* und dem Erzieherverhalten bzw. der *Fachkraft-Kind-Interaktion* (u.a. Phillipsen et al., 1997).

Für Kinder im Vorschulalter hatte die *Gruppengröße* - nicht jedoch die *Fachkraft-Kind-Relation* - im National Longitudinal Survey of Youth (Blau, 1999) konsistente und hypothesenkonforme Effekte auf kindliche Entwicklungsparameter im sprachlichen, mathematischen und Verhaltensbereich.

In der «Institute of Education Class Size Study» (Blatchford et al., 2003) hatte die *Klassengröße* in Vorschulprogrammen mit 5- bis 7-jährigen Kindern Effekte auf das Lehrerverhalten und die Interaktion mit den Kindern. Je größer die Klasse, desto weniger Zeit verbringen Lehrkräfte mit konkreten pädagogischen Aktivitäten («teaching time»), desto seltener interagieren einzelne Kinder direkt mit der Lehrperson und desto häufiger sind sie abgelenkt und mit anderen Dingen beschäftigt. Die Klassengröße beeinflusste bei den jüngsten Kindern in der Eingangsstufe auch die Entwicklung von Literacy, besonders bei Kindern mit geringen Eingangsleistungen, und die mathematischen Kompetenzen. Dagegen fanden sich nur geringe Effekte der Anwesenheit einer zusätzlichen Lehrperson.

Frühpädagogisch Tätige sind nach einer neuseeländischen Studie der Überzeugung, dass *größere Gruppen* (45 im Vergleich zu 30 Kindern pro Gruppe) nachteilig für Kinder und Erzieher sind. Kinder seien generell überfordert und müssten stärker um Raum, Materialien und Zuwendung konkurrieren, für die pädagogisch Tätigen sei es schwieriger, mit den Kindern in Kleingruppen oder Eins-zu-Eins-Situationen zu arbeiten (Renwick & McCauley, 1995).

2.1.2 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, Prozessqualität und kindlicher Entwicklung in deutschen Studien

In der deutschen Stichprobe der European Child Care and Education Study (ECCE) waren neben der *Fachkraft-Kind-Relation* auch die *Gruppengröße* und das zur Verfügung stehende quantitative Raumangebot positiv mit der Prozessqualität korreliert, negativ dagegen die Berufserfahrung des pädagogischen Personals und der Leitung (Tietze et al., 1998).

Auf der Basis komplexer Regressionsanalysen kommen die Autorinnen und Autoren der NUBBEK-Studie zu dem Ergebnis, dass Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität die Qualität der pädagogischen Prozesse in erheblichem Umfang bestimmen (Varianzaufklärungen zwischen ca. 10 % bis 33 %, Tietze et al., 2013, S. 144); für die konkreten Variablen *Gruppengröße*, *Personal-Kind-Schlüssel*, *Qualifikation und mittelbare pädagogische Arbeitszeit* konnten vor allem in den Einzelanalysen Zusammenhänge nachgewiesen werden. Die Höhe der *Vor- und Nachbereitungszeit* hatte einen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität (KES-RZ und KES-E) in Kindergartengruppen. Ein höherer pädagogischer *Berufsabschluss* war mit höheren Qualitätswerten auf den eingesetzten Skalen KES-RZ und KES-E sowie mit feinfühligem und kindangemessenem Interaktionsverhalten in Gruppen mit Kindern im Krippenalter verbunden. Die Prozessqualität fiel außerdem höher aus, wenn die *Gruppengrößen* stärker und die *Fachkraft-Kind-Relation* günstiger war. Das unerwartete Ergebnis, dass bessere Qualität in größeren Gruppen realisiert wurde, erklären die Autorinnen und Autoren damit, dass größere Gruppen ein Indikator für eine höhere personale und organisatorische Stabilität und mehr anregende Räumlichkeiten und Materialien sein könnten (vgl. Tietze et al., 2013, S. 80).

Auch für einige kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße erwiesen sich die hier interessierenden Merkmale der Strukturqualität der Einrichtungen als (in geringem Ausmaß) prädiktiv. Der *Personal-Kind-Schlüssel* ist bei den 2-Jährigen nach den Einstufungen der Mütter wie der der pädagogisch Tätigen mit einem höheren Maß an Alltagsfertigkeiten und motorischen Fertigkeiten der Kinder verbunden, bei den 4-Jährigen mit geringerem Problemverhalten. *Höhere Gruppengrößen* sagen bei den 2-Jährigen in der Tendenz geringere Kommunikationsfertigkeiten und soziale Kompetenzen, aber höhere motorische Fähigkeiten voraus (Tietze et al., 2013, S. 118). Allerdings gibt es weitaus stärkere Prädiktoren, u.a. den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den Gruppen, die Häufigkeit konkreter pädagogischer Aktivitäten, die pädagogische Prozessqualität nach der KES-RZ (nur 4-Jährige) sowie die Qualität der Beziehung zwischen pädagogisch tätiger Person und Kind.

In einer Auswertung mit Daten der BIKS-Studie (Kuger & Kluczniok, 2008) konnten durch den gewählten Satz der Struktur- und Orientierungsmerkmale 26 % bis 32 % der Varianz in den verschiedenen gemessenen Aspekten der Prozessqualität erklärt werden. Durch bessere personelle Ressourcen, operationalisiert durch die «Anzahl der Kinder pro pädagogisch tätiger Person in der Gruppe», wurde nicht die Qualität, wohl aber die Häufigkeit von Förderaktivitäten (in Mathematik) positiv beeinflusst. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die vorgegebenen Rahmenbedingungen als auch die pädagogischen Orientierungen des Fachpersonals für die Produktion von Prozessqualität bedeutsam seien, diese jedoch bei weitem nicht determinieren (ebd., S. 169).

Sowohl in der NUBBEK- als auch in der BIKS-Studie zeigten sich nicht antizipierte Effekte des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund, die in einer Gruppe betreut wurden. Ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ging sowohl für Krippen- als auch für Kindergartenkinder mit einer geringeren pädagogischen Prozessqualität einher (Tietze et al., 2013).

In der NUBBEK-Studie zeigten sich darüber hinaus auch differenzielle Effekte der Altersmischung (negativ) und der offenen Arbeit (positiv) auf das Interaktionsklima und die pädagogische Prozessqualität in Gruppen mit Krippen- und Kindergartenkindern.

2.2 Effekte der Einhaltung von Standards der Strukturqualität auf realisierte Prozessqualität und kindliche Entwicklung

In der vielzitierten Re-Analyse dreier nordamerikanischer Studien von Howes et al. (1992) wurden Einrichtungen danach unterschieden, ob sie die Standards für *Gruppengrößen* und *Personalschlüssel* der Federal Interagency Day Care Requirements (FIDCR, 1:8 für Kinder von 3 bis 5 Jahren; 1:10 für Kinder von 5 bis 6 Jahren) einhielten. Einrichtungen, die die Standards einhielten, wiesen signifikant häufiger eine hohe Prozessqualität (ECERS, ITERS) im Hinblick auf Betreuungsqualität («caregiving») und entwicklungsangemessene, stimulierende Aktivitäten auf. Kinder aus Einrichtungen mit hoher oder sehr hoher Qualität zeigten häufiger eine sichere Bindungsqualität zur Erzieherin / zum Erzieher und eine höhere Kompetenz im Verhalten mit anderen Kindern.

Weitere Analysen (Howes, 1997) im Rahmen der CQC-Studie deuten darauf hin, dass in Einrichtungen, die hinsichtlich der *Fachkraft-Kind-Relation* den Standards der Federal Interagency Day Care Requirements (FIDCR) entsprechen, die pädagogisch Tätigen sensibler, weniger streng und weniger emotional unbeteiligt sind als in Einrichtungen mit schlechteren Fachkraft-Kind-Relationen. Kinder, die in Einrichtungen betreut wurden, welche nationale

Standards bezüglich der Fachkraft-Kind-Relation erfüllten, wiesen bessere Vorläuferfähigkeiten in der Lesekompetenz auf. In einer vergleichbaren Auswertung der Florida Quality Improvement Study konnten diese Zusammenhänge nicht gefunden werden. In beiden Stichproben erwies sich dagegen die *Qualifikation* des pädagogischen Fachpersonals als wichtigster Prädiktor für Prozessqualität und kindliche Entwicklungsparameter.

Einrichtungen, die gemäß den amerikanischen Standards der National Association for the Education of Young Children (NAEYC) akkreditiert wurden, verfügen über eine höhere Prozessqualität (Whitebook, 1996). Im Einzelnen werden dort eher pädagogisch Tätige mit höheren formalen *Ausbildungsabschlüssen* und einschlägiger frühpädagogischer *Qualifikation* beschäftigt. Es finden sich in höherem Ausmaß alters- und entwicklungsangemessenere Aktivitäten und Materialien, eine kindorientierte Lernumgebung, und die pädagogisch Tätigen interagieren feinfühlicher und weniger rigide mit den Kindern (CQC Study Team, 1995; Bloom, 1996; Whitebook et al., 1989).

In der NICHD-Studie (NICHD ECCRN, 1999) konnte bei Kindern im Alter von 6, 15, 24 und 36 Monaten ein höherer kognitiver und sprachlicher Entwicklungsstand und eine höhere soziale Kompetenz festgestellt werden, wenn sie in Einrichtungen betreut wurden, die mehr empfohlene Standards der American Public Health Association und der American Academy of Pediatrics (APHA & AAP, 1992) in Bezug auf *Gruppengrößen*, *Fachkraft-Kind-Relationen* sowie *Qualifikationslevel und -einschlägigkeit* einhielten.

Dagegen wurde in einer großen amerikanischen Studie praktisch kein Einfluss des Einhaltens von verschiedenen Standards der Strukturqualität (u.a. Gruppengröße < 20, Fachkraft-Kind-Relation besser als 1:10, Bachelor Degree, fachspezifische Qualifikation, allein und als Composite Score) nach Empfehlungen der NIEER (Barnett et al., 2004) in 671 pre-Kindergarten-Gruppen und kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen sowie kindlichem Problemverhalten gefunden (Mashburn et al., 2008), wohl aber Einflüsse der direkten Fachkraft-Kind-Interaktionsqualität. Die Autorinnen und Autoren folgern, dass gesetzliche Regularien eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die breite Implementierung guter Prozessqualität sind, und dass v.a. In-House-Trainings und externe Evaluationen («program monitoring») mit Feedback positive Effekte hervorbringen könnten.

2.3 Hinweise auf Schwellenwerte

Neben den großen längsschnittlich angelegten Untersuchungen, die Parameter der Struktur- und Prozessqualität jeweils nur gemäß ihres Auftretens im Feld beschreiben und analysieren können, gibt es einige Studien, die aufgrund von Veränderungen in Regularien oder Finanzierungsvorgaben auch Vorher-Nachher-Vergleiche vornehmen konnten, sowie einige quasi-experimentell angelegte Untersuchungen, die Rückschlüsse auf Schwellenwerte für Fachkraft-Kind-Relationen zulassen. Dagegen wurden Schwellenwerte für Gruppengrößen nur in einer einzigen Studie analysiert; sie können jenseits dessen nicht durch konkrete Studienergebnisse belegt werden. Für dieses Kapitel werden sie deshalb indirekt erschlossen, indem diejenigen Standards einschlägiger Fachverbände herangezogen werden, deren Einhaltung mit einer verbesserten Prozessqualität und/oder günstigeren Entwicklungsergebnissen der untersuchten Kinder einhergeht (vgl. Kap. 2.2).

2.3.1 Fachkraft-Kind-Relationen

Kinder in den ersten drei Lebensjahren

In der viel zitierten Studie von Howes et al. (1992) wurden auf der Basis von Daten aus über 150 Kindertageseinrichtungen aus Californien und Georgia Schwellenwerte bestimmt, ab denen in über 50 % der untersuchten Gruppen eine unzureichende Qualität der liebevollen Zuwendung und Pflege («caregiving») bzw. von entwicklungsangemessenen Aktivitäten vorgefunden wurde. Die Schwellenwerte für «caregiving» lagen für Säuglinge (< 12 Monate) bei einer beobachteten Fachkraft-Kind-Relation von 1:5, für Kleinkinder (1-3 Jahre) und 3- bis 6-Jährige bei 1:9. Die Schwellenwerte für «activities» lagen für Säuglinge ebenfalls bei 1:5 und bei 1:8 für Klein- und Kindergartenkinder.

Howes et al. (1995) berichten über eine Verbesserung der globalen Prozessqualität und der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Gruppen von Kindern unter drei Jahren, nachdem durch geänderte Finanzierungsmodalitäten die Fachkraft-Kind-Relation von 6:1 auf 4:1 bei Kindern bis zu einem Jahr und von 8:1 auf 6:1 bei Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr gesenkt werden konnten. Parallel zu dieser Maßnahme wurden jedoch auch die Vorgaben für die Qualifikation des Fachpersonals strenger gefasst, sodass hiervon ebenfalls positive Effekte ausgegangen sein dürften.

Bei einer Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation von 2,2:1 auf 4,2:1 sanken in einer quasi-experimentellen Vergleichsstudie (Palméus, 1996) die von den Kindern initiierten verbalen Interaktionen ab und die Erzieher-initiierten Interaktionen stiegen an. Der Autor vermutet, dass diese Verschiebung mit einem verstärkt kontrollierenden Sprachgebrauch der Erwachsenen einhergeht.

Eine der wenigen Untersuchungen mit einem experimentellen Design ist die Studie von de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts (2006), in der das Erzieher- und Kindverhalten in kurzen strukturierten Spielsituationen mit einer Fachkraft-Kind-Relation von 3:1 resp. 5:1 differenziert analysiert wurde. Die pädagogisch Tätigen verhielten sich mit der kleineren Gruppe signifikant aufmerksamer und zugewandter und zeigten mehr Respekt gegenüber kindlichen Autonomiewünschen. In Gruppen mit eher jüngeren Kindern (ab 10 Monaten) setzten pädagogisch Tätige bei einer schlechteren Fachkraft-Kind-Relation häufiger unangemessene Grenzen, gaben weniger entwicklungsangemessene Unterstützung und Instruktion und drückten häufiger Ungeduld, Ärger oder Ablehnung gegenüber den Kindern aus.

In dieser Studie verhielten sich die Kinder, die mit der besseren Fachkraft-Kind-Relation betreut wurden (3:1) kooperativer und zeigten höheres Wohlbefinden als in größeren Gruppen; dies traf verstärkt für Gruppen von jüngeren Kindern zu.

In der NICHD-Studie wurden bei einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:1 (einbezogen waren hier auch Tagespflege-Arrangements) 83 % der beobachteten pädagogisch Tätigen als «hoch feinfühlig» eingeschätzt im Vergleich zu nur 8 % der pädagogisch Tätigen, die mit einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:4 arbeiteten.

Eine Untersuchung mit 89 Einrichtungen (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege) in Quebec (Bigras et al., 2011), die Kinder unter 18 Monaten betreuen, zeigte signifikante Zusammenhänge zwischen der globalen Prozessqualität und einer hohen einschlägig frühpädagogischen Qualifikation des Personals und der Fachkraft-Kind-Relation. Eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:5 oder besser (erhoben über eine schriftliche Befragung der pädagogisch Tätigen) führte hier zu höherer Qualität als eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:6 oder schlechter. Beide Merkmale trugen mit jeweils knapp 10 % zur Varianzaufklärung bei.

Kinder im Kindergartenalter

In der Studie von Munton et al. (2002b) gab es in Gruppen von 3- bis 4-jährigen Kindern mit einer günstigeren Fachkraft-Kind-Relation häufiger Episoden «geteilter Aufmerksamkeit», also direktem Dialog über eine Sache oder Begebenheit, zwischen pädagogisch Tätigen und Kindern als in Gruppen mit höherer Fachkraft-Kind-Relation. Ab einer Relation von 7:1 oder schlechter beobachteten die Forscher eine dramatisch absinkende Qualität der Interaktionen.

In einer älteren Studie (Ruopp et al., 1979) verhielten sich Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren bei einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation von 5,4:1 seltener unbeschäftigt bzw. teilnahmslos und zeigten seltener Anzeichen von Stress als bei einer Fachkraft-Kind-Relation von 7,4:1.

Love, Ryer & Faddis (1992) untersuchten anhand eines Beobachtungsdesigns, welche Veränderungen sich in den Fachkraft-Kind-Interaktionen ergeben, wenn die *Fachkraft-Kind-Relation* sich von 9:1 auf 10:1 verschlechtert. Mit der günstigeren Relation einher gingen häufigere Aktivitäten in Kleingruppen und mehr feinmotorische Aktivitäten der Kinder. Die Autorinnen und Autoren folgerten, dass bereits kleine Veränderungen in der Fachkraft-Kind-Relation sich auf die Gestaltung des Alltags auswirken, selbst wenn dies sich noch nicht direkt in globalen Qualitätsmaßen niederschlagen muss.

In einer australischen Studie in Gruppen mit Schlüsseln von entweder 7,7:1, 9,2:1 oder 11,2:1 änderte sich das Verhalten der untersuchten vierjährigen Kinder in Abhängigkeit von der Fachkraft-Kind-Relation. Bei einer Fachkraft-Kind-Relation von 11,2:1 verbrachten die Kinder im Vergleich zu einer Fachkraft-Kind-Relation von 7,7:1 mehr Zeit in Großgruppenarrangements, zeigten häufiger konfliktbehaftetes Verhalten und weniger engagiertes und konzentriertes Spiel und hatten selteneren direkten Kontakt zur Erzieherin/zum Erzieher (Russell, 1990); im Vergleich zu einer Fachkraft-Kind-Relation von 9,2:1 konnten diese Effekte (noch) nicht nachgewiesen werden. Da sich in einer ähnlich angelegten Untersuchung (Love et al., 1992) mit geringeren Differenzen in der Fachkraft-Kind-Relation keine Effekte auf das Verhalten der Kinder und pädagogisch Tätigen nachweisen ließen, kann geschlossen werden, dass diese erst ab einer deutlichen Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation auf 8:1 oder günstiger einsetzen.

Eine kleinere Studie in den Niederlanden (Vallen, van Steensel & Kurvers, 2011) verglich die Lese-, Rechtschreib- und Sprachkompetenz fünf- bis siebenjähriger Kinder, die entweder professionalisierte (kleinere Gruppen, bessere Erwachsener-Kind-Relationen, höhere formale Expertise, bessere Vernetzung u.a.m.) oder nicht-professionalisierte «Vorschulzentren» für Kinder von ca. 2,5 bis 4 Jahren besuchten. Hinsichtlich der Fachkraft-Kind-Relation zeigten sich positive Effekte einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation von 1:5,8 oder weniger gegenüber Einrichtungen mit höherer Fachkraft-Kind-Relation in Bezug auf konzeptuelle Fertigkeiten, Rechtschreibung und Wortdekodierungsfähigkeiten.

Smith (1995) fand in neuseeländischen Kindertageseinrichtungen, dass pädagogisch Tätige in mittelgroßen Gruppen (15-25 Kinder) mit einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:6 die höchste Interaktionsqualität aufwiesen. Die Angaben über die Fachkraft-Kind-Relation beruhen hier allerdings nicht auf Beobachtungen, sondern auf Selbstauskünften.

2.3.2 Gruppengrößen

Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Howes et al. (1992) fanden in über der Hälfte ihrer untersuchten Gruppen eine unzureichende Qualität der liebevollen Zuwendung und Pflege («caregiving»), wenn die Gruppen-

größen 11 Kinder im Säuglingsalter bzw. 18 Kinder im Kleinkindalter (1- und 2-Jährige) überschritten; entwicklungsangemessene Aktivitäten wurden in mehr als jeder zweiten Gruppe unzureichend angeboten, wenn die Gruppengrößen 11 (Untereinjährige) resp. 15 Kinder (1- und 2-Jährige) überstiegen.

Nach Whitebook (1996) erreichen Einrichtungen, die den strukturellen Standards der NAEYC entsprechen, eine höhere Prozessqualität als Einrichtungen, die diese Standards nicht erfüllen. Greift man nur die Gruppengrößen heraus, bedeutet dies für Kinder im ersten Lebensjahr, dass diese 8 Kinder nicht überschreiten sollten; für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr liegt die Grenze bei 12 Kindern (vgl. Kap. 2.4).

Die National Health and Safety Standards der American Pediatric Association et al. (2011) können, folgt man frühen Ergebnissen der NICHD-Studie (NICHD ECCRN, 1999), ebenfalls als Schwellenwerte interpretiert werden. Sie geben für Säuglinge eine maximale Gruppengröße von 6 Kindern und für ein- und zweijährige Kinder von 8 Kindern vor.

Kinder im Kindergartenalter

In der Untersuchung von Howes (1992) lagen die ermittelten Schwellenwerte der Gruppengrößen für positives «caregiving» und entwicklungsförderliche Aktivitäten in Gruppen mit Kindergartenkindern bei 19 Kindern. Wurden mehr Kinder in einer Gruppe zusammengefasst, fand sich in über der Hälfte der untersuchten Gruppen ein unzureichendes Qualitätsniveau.

In der neuseeländischen Untersuchung von Smith (1995) fand sich die höchste Interaktionsqualität in mittelgroßen Gruppen mit einer Stärke von 15 bis 25 Kindern, allerdings in Kombination mit einer guten Fachkraft-Kind-Relation von 1:6; der singuläre Anteil der Varianzaufklärung, der auf die Gruppengrößen zurückgeführt werden kann, wurde nicht berichtet.

Interpretiert man die NAEYC-Standards auf der Grundlage von Befunden, die der Einhaltung dieser Standards einen Zusammenhang mit verbesserter Prozessqualität zuschreiben (Whitebook, 1996), als Schwellenwerte, dann liegen diese für Kinder bis zur Vollendung des vierten Lebensjahres bei 18 Kindern pro Gruppe, bei älteren Kindergartenkindern bei 20 Kindern (vgl. Kap. 2.4).

2.4 Standards und wissenschaftliche Empfehlungen

Standards und Empfehlungen für die Steuerung relevanter Merkmale der Strukturqualität lassen sich in drei Gruppen unterscheiden. Die erste Gruppe umfasst politisch gesetzte, gesetzliche Mindeststandards, deren Einhaltung für den Betrieb einer Kindertageseinrichtung zwingend erforderlich ist und von Regulierungsstellen bzw. Aufsichtsbehörden überwacht wird. Hierzu gehören die gesetzlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern, die in dieser Expertise in Kapitel 4.1 aufgeführt werden. Die zweite Gruppe umfasst Anforderungen, die im Rahmen von Zertifizierungs- oder Akkreditierungsverfahren gestellt werden und erreicht werden müssen, um einen externen Qualitätsausweis zu erhalten. Die dritte Gruppe besteht aus Empfehlungen, die von einschlägigen fachpolitischen Gremien oder Fachverbänden ausgesprochen werden. Sie nehmen – in unterschiedlichem Maß – Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse und sind nicht als minimale Standards, sondern als Empfehlungen im Sinne der Absicherung guter pädagogischer Praxis und der Gewährleistung angemessener kindlicher Entwicklungsförderung zu verstehen.

2.4.1 Standards im Kontext von Zertifizierungs-/Akkreditierungsverfahren

Während die externe Evaluation und Zertifizierung von Kindertageseinrichtungen in Deutschland immer noch in den Anfängen steckt, sind Zertifizierungssysteme in den USA weit verbreitet. Viele Bundesstaaten haben hierfür eigene Verfahren mit jeweils etwas voneinander abweichenden Standards für strukturelle und prozessuale Merkmale der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen oder bei Tagespflegepersonen entwickelt und knüpfen die Finanzierung der Einrichtungen an eine erfolgreiche Akkreditierung (NAEYC, 2012). Als landesweit agierende Organisation vertritt die National Association for the Education of Young Children (NAEYC) überregional anerkannte und fachlich weithin akzeptierte Standards. Die NAEYC setzt seit über 20 Jahren ein differenziertes Akkreditierungsverfahren ein, das auf einem Selbstreport beruht, der durch Vor-Ort-Begehungen, Beobachtungen, Befragungen und Dokumentenanalysen verifiziert wird. Die NAEYC Standards für die Fachkraft-Kind-Relationen und die Gruppengrößen sind der folgenden Tabelle 1 zu entnehmen:

Tabelle 1: Standards der National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2013)

Altersgruppe	Gruppengröße (maximal)									
	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
Säuglinge (Infants) (Geburt bis 15 Monate) ¹	1:3	1:4								
Kleinkinder (Toddler/Twos) (12 bis 36 Monate) ¹										
12-28 Monate	1:3	1:4	1:4 ²	1:4						
21-36 Monate		1:4	1:5	1:6						
Kindergartenalter (Preschool) ¹										
2,5-jährige bis 4-jährige Kinder (30-48 Monate)				1:6	1:7	1:8	1:9			
48 bis 60 Monate (4-5 Jahre)						1:8	1:9	1:10		
60 Monate bis Vorschuleintritt						1:8	1:9	1:10		
Vorschule (Kindergarten)								1:10	1:11	1:12

¹ Die Altersgruppen überlappen sich absichtlich, je nach Situation vor Ort gelangen die entsprechenden Standards zur Anwendung.

² Bei einer Gruppengröße von 10 oder höher ist ein weiterer Erwachsener erforderlich.

Die NAEYC ergänzt diese Standards dahingehend, dass in altersgemischten Gruppen mit 2,5-jährigen bis 5-jährigen Kindern nicht mehr als vier Kinder im Alter von 2,5 bis 3 Jahren betreut werden dürfen. Es finden die Schlüssel Anwendung, die der jeweils dominanten Altersgruppe entsprechen; werden Säuglinge und/oder Kleinkinder mit betreut, gilt der Schlüssel für das jeweils jüngste betreute Kind. Die Schlüssel müssen verringert werden, sobald mindestens ein Kind besondere Unterstützung benötigt, um an den Bildungsaktivitäten teilzuhaben: aufgrund von Fähigkeiten, Sprachkompetenz, Entwicklungsstand oder -alter oder anderer Faktoren oder um andere Forderungen der NAEYC Akkreditierung zu erfüllen.

Die Erfüllung der strukturellen Standards ist für eine Akkreditierung nicht zwingend erforderlich; schlechtere Rahmenbedingungen machen es jedoch schwerer, die qualitativen Standards der NAEYC so zu erfüllen, dass eine Akkreditierung erfolgen kann.

In Deutschland wird aktuell nur ein einziges Zertifizierungsverfahren für den Kindertagesbetreuungsbereich angeboten, das Anforderungen an die Fachkraft-Kind-Relation enthält und abprüft. Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel (vgl. Tietze & Förster, 2006) weist gute pädagogische Qualität in den Bereichen Prozess-, Struktur-, Orientierungsqualität sowie in der Zusammenarbeit mit Familien aus. Zu den Standards für die Strukturqualität zählen u.a. die Ausstattung mit Mobiliar und Bildungsmaterialien, Mindestanforderungen an die Qualifikation des Personals, die Einhaltung einer festgelegten Fachkraft-Kind-Relation (wobei die Dimension hier irreführend «Erzieher-Kind-Schlüssel» genannt wird) und Gruppengröße sowie vorhandene Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit (Tietze & Förster, 2005; PädQUIS gGmbH, o.J.).

Als Mindeststandard für die Qualitätsdimension «Erzieher-Kind-Schlüssel» haben die Autorin und der Autor eine Synthese aus acht verschiedenen internationalen Empfehlungen entwickelt (vgl. Tietze & Förster 2005, S. 53ff.; Viernickel & Schwarz, 2009), u.a. von der FIDCR (Federal Interagency Daycare Requirements, 1990), der NAEYC (National Association for the Education of Young Children, 2000) und dem Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (1996). Einige dieser Empfehlungen gehen deutlich über die Mindeststandards von Tietze und Förster hinaus. Daher betonen Tietze und Förster, ihr Anliegen sei es, die *untersten Standards* für ein Gütesiegel festzulegen. Würden diese Standards nicht erreicht, könne für die Qualitätsdimension «Erzieher-Kind-Schlüssel» kein Gütesiegel vergeben werden (vgl. Tietze & Förster, 2005, S. 59). Dabei nutzen Tietze und Förster den Begriff «Erzieher-Kind-Schlüssel» im Sinne der «Fachkraft-Kind-Relation», also der tatsächlich von den Kindern erlebten Relation von pädagogisch Tätigen und Kindern. Dies lässt sich schließen, weil sie zur Feststellung des «Erzieher-Kind-Schlüssels» nicht auf gesetzliche Regelungen oder Angaben über beschäftigte Fachkräfte und angemeldete Kinder zurückgreifen, sondern die Situation in den Kindergruppen mehrmals beobachten und daraus einen Durchschnittswert bilden (vgl. Tietze & Förster, 2005, S. 56).

Je nach Alter und Anwesenheitszeit der Kinder gelangen folgende Grenzwerte zur Anwendung:

Tabelle 2: Wissenschaftliche Mindeststandards für Fachkraft-Kind-Relationen im Deutschen Kindergarten Gütesiegel (Stellenanteile pro Kind)

Betreuungsumfang	0-12 Monate	13-24 Monate	25-36 Monate	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	Schulkinder
bis 5 h Betreuungszeit	1:4	1:6	1:8	1:10	1:12	1:12	1:12
über 5–7 h Betreuungszeit	1:3,6	1:5,5	1:7,3	1:9,1	1:10,9	1:10,9	1:10,9
über 7–9 h Betreuungszeit	1:3,3	1:5	1:6,7	1:8,3	1:10	1:10	1:10
über 9 h Betreuungszeit	1:3,1	1:4,6	1:6,2	1:7,7	1:9,2	1:9,2	1:9,2

2.4.2 Wissenschaftliche Empfehlungen und fachpolitische Forderungen

Diverse Fachverbände geben Empfehlungen oder Richtlinien zu einem aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Perspektive angemessenen Erzieher-Kind-Schlüssel bzw. einer angemessenen Fachkraft-Kind-Relation ab. In geringerem Umfang werden solche Empfehlungen auch im Hinblick auf die Gruppengröße ausgesprochen. Fachpolitische Akteure verstehen diese gleichzeitig als Forderungen; sie nehmen auch Stellung zu aus ihrer Sicht angemessenen Zeitkontingenten für die mittelbare pädagogische Arbeit (vgl. Kapitel 3.1). Die folgende Darstellung versammelt internationale wie nationale Empfehlungen zunächst zum Erzieher-Kind-Schlüssel bzw. zur Fachkraft-Kind-Relation (vgl. Tabelle 3), im Anschluss zu Gruppengrößen – jeweils mit Bezug zu verschiedenen Altersgruppen (vgl. Tabelle 4). Zwar werden die älteren Empfehlungen aus den USA und vom Kinderbetreuungsnetzwerk, auf die in einschlägigen Papieren immer wieder Bezug genommen wird, ebenfalls benannt; der Schwerpunkt liegt jedoch auf a) aktuelleren Papieren und b) Papieren, die auf den bundesdeutschen Kontext Bezug nehmen.

Erzieher-Kind-Schlüssel bzw. Fachkraft-Kind-Relationen

In den Empfehlungen wird keine durchgängige Terminologie verwendet; zum Teil werden Personalschlüssel, zum Teil Fachkraft-Kind-Relationen ausgewiesen. Nicht immer geht aus den Dokumenten eindeutig hervor, ob mit dem Personalschlüssel lediglich ein Anstellungsschlüssel gemeint ist oder ob die Autorinnen und Autoren eigentlich auch eine bestimmte Fachkraft-Kind-Relation empfehlen.

Auffällig ist außerdem, dass für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wesentlich mehr und differenziertere Empfehlungen vorliegen als für die pädagogische Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern.

Für die Betreuung von Säuglingen (bis zu 12 Monaten) in Kindertageseinrichtungen bewegen sich die Empfehlungen in einem engen Rahmen: Sie liegen zwischen einem Personalschlüssel von 1:2 und 1:3 und einer Fachkraft-Kind-Relation von ebenfalls 1:2 (ausgewiesen als «Betreuungsschlüssel») und 1:4. Aktuelle Veröffentlichungen gehen von eher niedrigeren Schlüsseln aus als ältere Dokumente.

Kinder im zweiten Lebensjahr sollen gemäß den Empfehlungen mit einem Personalschlüssel von 1:3 bis 1:4 resp. einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:3 bis 1:6 betreut werden; für Kinder im dritten Lebensjahr liegen die Werte zwischen 1:3 und 1:5 für den Personalschlüssel und bei 1:4 bis 1:8 für die Fachkraft-Kind-Relation. Die oberen Grenzwerte stammen jeweils vom Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Union aus dem Jahr 1996.

Für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren finden sich auf die bundesdeutsche Praxis bezogen keine altersdifferenzierten Schlüssel, sondern lediglich Aussagen bezogen auf die gesamte Altersgruppe. Dies ist wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass sich die Arbeit in altersgemischten Gruppen gerade im Kindergartenalter stark durchsetzen konnte. Die Empfehlungen liegen hier zwischen 1:7,5 und 1:10 für den Personalschlüssel und zwischen 1:9 und 1:15 für die Fachkraft-Kind-Relation; bezieht man nur nationale Empfehlungen ein, bei 1:9 bis 1:10.

**Tabelle 3: Erzieher-Kind-Schlüssel resp. Fachkraft-Kind-Relation:
Empfehlungen / Forderungen**

lfd. Nr.	Autorinnen / Autoren	Typ	0-12 Monate	13-24 Monate	25-36 Monate	0-3 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre	3-6 Jahre
1	Kinderbetreuungsnetzwerk EU, 1996	FKR	1:4	1:6	1:8						1:15
2	Deutsche Liga für das Kind, 2008	PS	1:2	1:3	1:5						
3	American Academy of Pediatrics & American Public Health Association, 2011	PS ¹	1:3	1:4	1:4		1:7	1:8			
4	German Association of Infant Mental Health	PS	1:2 bis 1:3								
5	Bertelsmann Stiftung, 2010 (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann)	FKR				1:4					1:10
6	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2008	FKR									1:10
7	SAFE network U.K.	PS	1:3	1:3	1:4		1:4	1:6	1:6	1:6	
8	Ver.di Bundesfachgruppe Sozial-, Kinder- und Jugendhilfe, 2013	FKR				1:5					1:10
9	Ver.di Baden-Württemberg Fachkommission Erzieherinnen, 2011	FKR	1:3,5	1:3,5	1:5						1:9
10	Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Freistaat Sachsen, 2012	PS				1:4					1:10
11	Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin, 2008 ²	BS	1:2	1:3	1:4						
12	Bertelsmann Stiftung, 2010 (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann)	PS			1:3						1:7,5
13	Aktionsbündnis Kita Mecklenburg-Vorpommern, 2011	PS				1:4					1:10
14	Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen, 2013 (Haug-Schnabel & Bensel)	PS	1:2 ³	1:3 ³	1:3 ⁴						1:7 (3,4)

lfd. Nr.	Autorinnen / Autoren	Typ	0-12 Monate	13-24 Monate	25-36 Monate	0-3 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre	3-6 Jahre
15	Federal Interagency Day-care Requirements (USA, 1992)	PS	1:3	1:4	1:4						1:9

FKR = Fachkraft-Kind-Relation, PS = Personalschlüssel, BS = Betreuungsschlüssel

¹ Personal, das wenig organisatorische/buchhalterische und Putz-/Aufräumarbeiten leisten muss

² <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1897.html>

³ In Altersmischung 1:3,75

⁴ In Altersmischung 1:4,9

Gruppengrößen

Mehrere Verbände und Fachgremien sprechen Empfehlungen für Gruppengrößen aus; in Deutschland zunehmend auch für altersgemischte Gruppen (vgl. Tabelle 4). Diese Empfehlungen konnten jedoch nicht, wie dies bei den Erzieher-Kind-Schlüsseln resp. Fachkraft-Kind-Relationen der Fall ist, auf der Grundlage belastbarer empirischer Forschungsergebnisse entwickelt werden. Zwar belegen viele internationale Studien positive Zusammenhänge zwischen kleinen Gruppen und besserer Prozessqualität, kindlichem Verhalten und kindlicher Entwicklung (vgl. Abschnitt 2.3.2), vergleichende Untersuchungen, die eine Ableitung von Schwellenwerten möglich machen könnten, sind wie berichtet jedoch kaum verfügbar: «No study to date has employed an experimental design to consider group size» (Munton et al., 2002a, S. 80). Dazu kommt, dass die in den USA ermittelten Zusammenhangsstrukturen – wie sie für die Einhaltung von Standards u.a. auch für Gruppengrößen und pädagogischer Prozessqualität berichtet worden sind – nur bedingt auf die deutsche Situation übertragen werden können. Das Regelangebot in den USA sind jahrgangswise zusammengefasste, also stark altershomogene, Gruppenstrukturen; altersgemischte Arbeit ist ebenso wie die zeitweise Öffnung von Gruppen und die Entwicklung hin zu offenen Konzepten eine Ausnahme. Dagegen werden in Deutschland mittlerweile fast ebenso viele Kinder in Gruppen mit zeitweiser Öffnung oder in offener Arbeit und auch in altersgemischten Arrangements betreut wie in der traditionellen geschlossenen Gruppenarbeit (vgl. Bertelsmann Ländermonitor, 2012¹; Viernickel et al., 2013, S. 23f.). Empirische Befunde zu der dort realisierten Prozessqualität resp. zu Entwicklungsmaßen der dort betreuten Kinder in Abhängigkeit von Gruppengrößen liegen jedoch nicht vor – mit einer Ausnahme: In der NUBBEK-Studie waren höhere, nicht geringere Gruppengrößen mit besserer Prozessqualität korreliert, altersgemischte Angebote dagegen – im Vergleich zu altershomogen strukturierten Gruppen – mit niedrigerer Prozessqualität. Beide Befunde bedürfen wohl noch der vertieften Exploration, um sie in ihren Konsequenzen für die Gestaltung frühpädagogischer Angebote verstehen und einordnen zu können.

Die nachfolgend berichteten Empfehlungen müssen vor diesem Hintergrund eher als Ausdruck der Generalisierung von internationalen Forschungsergebnissen in Kombination mit einer subjektiv empfundenen und im pädagogischen Diskurs kommunikativ validierten alters- und entwicklungsgemäßen Gruppengröße und nicht als empirisch abgeleitete Größen betrachtet werden. Hier ist weiterführende Forschung dringend notwendig.

¹ <http://www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-10-verteilung-der-kinder-auf-verschiedene-gruppentypen-in-kitas/indikator/13/indcat/10/indsbcat/49/index.nc.html>

Tabelle 4: Gruppengrößen: Empfehlungen / Forderungen

Ifd. Nr.	Autorinnen / Autoren	0-12 Monate	13-24 Monate	25-36 Monate	0-3 Jahre	3-6 Jahre	AM 0-6	AM 1-6	AM 2-6
1	Kinderbetreuungsnetzwerk EU, 1996	4	6	8		15			
2	Deutsche Liga für das Kind, 2008	6	6	8			10	15 ¹	15 ¹
3	American Academy of Pediatrics & American Public Health Association, 2011	6	8	8		14-16	6 ²	8 ²	8 ²
4	German Association of Infant Mental Health				6-8				
5	Bertelsmann Stiftung o.J.				15			15 ¹	15 ¹
6	Ver.di Bundesfachgruppe Sozial-, Kinder- und Jugendhilfe, 2013				8	15			
7	Ver.di Baden-Württemberg Fachkommission Erzieherinnen, 2011					18	18 ³	18 ³	19 ³
8	Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin, 2008				12		15 ¹	15 ¹	15 ¹
9	Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen 2012, 2013 (Haug-Schnabel & Bensel)				8	18	15 ¹	15 ¹	15 ¹

1 Davon maximal 5 Kinder unter drei Jahre

2 «When infants or toddlers are in the mixed age group, the child:staff ratio and group size for infants and toddlers should be maintained» (APA et al., 2011, S. 4).

3 Weniger, je mehr jüngere Kinder betreut werden. 1 Kind zwischen 0 und 24 Monaten belegt 3 Plätze, 1 Kind zwischen 24 und 36 Monaten belegt 2 Plätze.

2.5 Zusammenfassung und Fazit

Datenlage

Zusammenhänge und Wirkungen von Merkmalen der Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen, der in den Einrichtungen realisierten Prozessqualität und dem Verhalten und der Entwicklung der dort betreuten Kinder sind in zahlreichen empirischen Studien untersucht worden. Die überwiegende Mehrzahl der Studien stammt aus dem nordamerikanischen Raum; außerdem lassen sich Untersuchungen in Europa (Spanien, Portugal, UK, Deutschland, Österreich, Schweden), Neuseeland und Australien finden.

Für Deutschland ist die Datenlage nicht besonders breit. Es gibt nur wenige aktuelle empirische Studien zu Arbeitsplatzmerkmalen und zur pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. Noch seltener werden die Zusammenhangstrukturen zwischen beiden Aspekten analysiert.

Belastbare Belege für Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen von Kindertageseinrichtungen, der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsergebnissen existieren für die Fachkraft-Kind-Relation und die Qualifikation des pädagogischen

Personals. Berichtet werden auch, wenn auch seltener und weniger einheitlich, Effekte von Gruppengrößen und weiteren Merkmalen der Strukturqualität wie Gewährung mittelbarer pädagogischer Arbeitszeiten, Bezahlung oder Personalfuktuation.

In der Mehrzahl der Studien wurden die *vor Ort vorgefundenen* Fachkraft-Kind-Relationen, Gruppengrößen und Qualifikationsprofile in Verbindung mit interessierenden Prozess- oder Ergebnisvariablen gebracht. Fachkraft-Kind-Relation wurde dabei unterschiedlich operationalisiert, was dazu beigetragen haben kann, dass in einigen Studien starke, in anderen schwache oder keine Zusammenhänge gefunden wurden. In einigen Untersuchungen wurden festgelegte Fachkraft-Kind-Relationen miteinander verglichen oder sogar dieselbe pädagogisch tätige Person in Situationen mit unterschiedlichen Schlüsseln beobachtet. Bei der Qualifikation wird sowohl das höchste erreichte formale Qualifikationsniveau als auch die fachliche Einschlägigkeit der Aus- und Weiterbildungen betrachtet.

Eine weitere Gruppe von Studien analysiert, wie sich die Einhaltung resp. Nicht-Einhaltung von empfohlenen Standards der Strukturqualität auf die Qualität pädagogischer Prozesse und auf die kindliche Entwicklung auswirkt.

Belege für Auswirkungen struktureller Merkmale auf pädagogische Prozesse und kindliche Entwicklung

Sowohl international als auch für den deutschsprachigen Raum gibt es hinreichende Belege dafür, dass strukturelle Merkmale die Qualität pädagogischer Prozesse mitbestimmen, wenn auch nicht determinieren. Dies gilt v.a. für die Fachkraft-Kind-Relation und die Qualifikation des Fachpersonals. Uneindeutig sind die Befunde für den Einfluss unterschiedlicher Gruppenstärken.

Die Fachkraft-Kind-Relation und die fachlich einschlägige Qualifikation des Personals weisen Zusammenhänge mit der globalen und spezifischen Prozessqualität einer Gruppe bzw. Einrichtung auf. Je günstiger die Fachkraft-Kind-Relation, desto positiver fallen pädagogische Interaktionen, bildungsanregende Impulse und Aktivitäten sowie räumlich-materielle Arrangements aus.

Pädagogisch Tätige, die für weniger Kinder zuständig sind, und solche, die einschlägig frühpädagogisch qualifiziert sind, zeigen im Durchschnitt ein positiveres Interaktionsverhalten als pädagogisch Tätige, die für eine größere Anzahl von Kindern verantwortlich resp. weniger gut qualifiziert sind. Dies gilt sowohl für Verhaltensweisen, die den Aufbau einer sicheren emotionalen Beziehung befördern (Sensibilität, Zugewandtheit, Fürsorglichkeit und Wärme, positiver Affekt), als auch für Verhaltensweisen, die die Autonomie und Selbstwirksamkeit der Kinder unterstützen (Ermutigung, Respekt für kindliche Autonomiewünsche). Sie stellen darüber hinaus auch häufiger vielfältiges und entwicklungsangemessenes Spielmaterial zur Verfügung.

Die Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und der Interaktionsgestaltung sind besonders stabil in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren. Für Kinder unter drei Jahren wirkt sich damit die Fachkraft-Kind-Relation besonders stark auf die täglich erlebte Qualität in der Kita aus.

Das Verhalten von Kindern wird durch die gegebene Fachkraft-Kind-Relation in mehrfacher Hinsicht beeinflusst. In Gruppen mit einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation zeigen Kinder häufiger Anzeichen für emotionales Wohlbefinden, kooperieren mehr mit der Erzieherin/dem Erzieher und sind öfter engagiert und konzentriert im Spiel. Sie zeigen seltener ängstliche und aggressive Verhaltensweisen. Kinder in Gruppen mit einschlägig gut qualifizierten Erzieherinnen und Erziehern zeigen ein komplexeres Spielverhalten.