

IFP-Projektbericht 18/2012

Handlungsfeld: (Weiter-)Entwicklung von Curricula



Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010

Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in
Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren

Monika Wertfein, Kerstin Müller & Anita Kofler

Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010

Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in
Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren

Monika Wertfein, Kerstin Müller & Anita Kofler

München: Staatsinstitut für Frühpädagogik

Impressum

In dem hier vorliegenden Ergebnisbericht ist die zweite IFP-Krippenstudie **„Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010“**, ein Kooperationsprojekt mit dem Sozialreferat der Landeshauptstadt München, Abteilung Kindertagesbetreuung, mit ihren Ergebnissen dargestellt. In diesen Bericht sind Teile aus dem ersten Ergebnisbericht eingeflossen, der für die Stadt München zusammengestellt wurde (Wertfein & Kofler, 2011). Darüber hinaus wurden einige Textpassagen sowie Ergebnisse aus der Diplomarbeit „Teamqualität in Kinderkrippen und ihre Bedeutung für die Interaktionsprozesse“ (Müller, 2011) übernommen.

Danksagung

Die Initiative für diese Studie ging vom Sozialreferat der Stadt München, Abteilung Kinderbetreuung aus. Die Stadt München förderte diese Studie von Mai 2009 bis März 2011 mit finanziellen Mitteln. Wir bedanken uns insbesondere bei Frau Dr. Susanne Herrmann und Frau Angelika Berchtold für die konstruktive Zusammenarbeit.

Ein weiterer Dank gilt den freien, privaten und gewerblichen Trägervertretern, die mit ihrer Unterstützung dazu beigetragen haben, dass in dieser Studie in repräsentativer Weise die Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen in München berücksichtigt werden konnte.

Auch die zweite IFP-Krippenstudie war nur durch das enorme Engagement und zusätzliche zeitliche Investitionen der teilnehmenden Teams in den Einrichtungen möglich. Wir bedanken uns besonders für den großzügigen Einblick, den uns die pädagogischen Fachkräfte in ihre tägliche pädagogische Arbeit gewährt haben und für ihr Interesse an individuellen Rückmeldungen zu den Beobachtungsergebnissen. Die persönlichen und sehr offenen Rückmeldegespräche waren auch für uns sehr bereichernd, lehr- und aufschlussreich.

Besonderer Dank gilt dem zertifizierten Erheberinnenteam, das durch seinen unermüdlichen Einsatz und viel Teamgeist die aufwändigen Beobachtungen in den Einrichtungen zuverlässig durchgeführt und die Studie – auch über zeitliche und organisatorische Hindernisse hinweg – mitgetragen hat. Darüber hinaus bedanken wir uns bei den beteiligten Forschungspraktikantinnen für die engagierte Mitarbeit in den verschiedenen Phasen des Projekts.

Inhalt

Einleitung: Quantität und Qualität für die ersten Lebensjahre.....	5
1. Aspekte pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen	6
2. Erfassung pädagogischer Qualität – die Instrumente der zweiten IFP-Krippenstudie.....	8
3. Wie und mit wem wurde die IFP-Krippenstudie durchgeführt?	13
4. Die personellen Rahmenbedingungen (Fragebogenbefragung)	16
4.1. Angaben zur Personalsituation in den Einrichtungen (Großteam)	16
4.2. Angaben zu den beobachteten Fachkräften auf Gruppenebene	20
4.3. Wöchentliche Verfügungszeit zwischen Bedarf und Realität.....	21
4.4. Zusätzliche Anforderungen: Kinder mit besonderem Förderbedarf	25
5. Pädagogische Qualität in den untersuchten Kinderkrippengruppen	28
5.1. Zur Durchführung der Qualitätserhebung.....	28
5.2. Die pädagogische Qualität im Überblick (Gesamtwert KRIPS-R).....	29
5.3. Die pädagogische Qualität im Einzelnen (Bereiche der KRIPS-R)	30
5.3.1. Platz und Ausstattung.....	33
5.3.2. Betreuung und Pflege der Kinder	33
5.3.3. Zuhören und Sprechen	34
5.3.4. Aktivitäten	35
5.3.5. Interaktionen	36
5.3.6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit	37
5.3.7. Eltern und Erzieherinnen.....	38
5.3.8. Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung und Einbezug der familialen Lebenswelt	39
6. Zur Einordnung der Ergebnisse – Ausgewählte Qualitätsaspekte im Gruppenvergleich.....	40
6.1. Qualitätsansprüche an die Betreuung und Pflege.....	41
6.2. Die pädagogische Fachkraft als Interaktionspartner.....	49
6.2.1. Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind	49
6.2.2. Beaufsichtigung und Bildungsbegleitung in der Gruppe	51
6.2.3. Umgang mit Verhaltensregeln und Grenzen setzen	52
6.2.4. Fazit: Pädagogische Qualität ist Interaktionsqualität.....	53
6.3. Eingewöhnung – Qualitätsanspruch von Anfang an	54
7. Qualitätsansprüche an Tageseinrichtungen für Kinder bis drei Jahre	56
7.1. Schlussfolgerungen für die Praxis.....	56
7.2. Schlussfolgerungen für Entscheidungsträger und Politik.....	60
Literaturverzeichnis	67

Vorwort

Was ist das Besondere an dieser Studie?

In Fortsetzung der ersten IFP-Krippenstudie, welche die pädagogische Qualität der Einrichtungen aus Sicht der Fachkräfte und Eltern mit Fragebögen erfasst hat, war es von Anfang an Ziel der zweiten IFP-Krippenstudie, einen möglichst objektiven Blick in die Einrichtungen zu erhalten und so abzubilden, was die pädagogischen Fachkräfte täglich leisten. Zweites Ziel war eine Forschungsstudie durchzuführen, deren Ergebnisse den teilnehmenden Einrichtungsteams selbst zugutekommen. Aus diesem Grund wurde ein 41 Merkmale umfassendes Beobachtungsinstrument, die Krippenskala KRIPS-R, ausgewählt, das individuelle Rückmeldungen im Anschluss an die Studie ermöglicht. Hierfür wurden sechs Projektmitarbeiterinnen speziell geschult und zertifiziert.

Das Angebot der individuellen Rückmeldung haben 90 der insgesamt 113 beobachteten Fachkräfte angenommen und wurden zum Großteil von uns über ein Jahr nach der Hospitation zu einem persönlichen Feedbackgespräch aufgesucht¹. Dabei konnten wir erfahren, wie hoch die Bereitschaft dieser Fachkräfte ist, sich kritisch mit der eigenen pädagogischen Arbeit unter qualitativen Aspekten auseinander zu setzen. Auch konnten wir den Eindruck gewinnen, dass viele Fachkräfte durch die Nachbefragung im Anschluss an die Hospitation zur Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit angeregt wurden und dies – trotz der zusätzlichen Anstrengungen neben dem Alltagsgeschehen – als persönliche Bereicherung empfanden. Zudem waren wir beeindruckt von der Nachhaltigkeit der Beobachtung mit Nachbefragung, da bereits in der Zeit zwischen Erhebung und Rückmeldung Veränderungsprozesse zugunsten pädagogischer Qualität in Gang gesetzt wurden.

Die mehrheitlich positiven mündlichen Rückmeldungen am Tag der Hospitation und schriftlichen Kommentare der Fachkräfte und Leitungen zur Studie sowie zum Untersucherteam ermutigen uns dazu, auch in künftigen Studien Beobachtungsverfahren zur Qualitätserfassung und -entwicklung wie die Krippenskala (KRIPS-R) einzusetzen.

¹ In einzelnen Fällen, in denen kein persönliches Gespräch möglich war, wurde ein Telefonat geführt (z.B. wenn sich die pädagogische Fachkraft in Mutterschutz/Elternzeit befunden hat)

Einleitung: Quantität und Qualität für die ersten Lebensjahre

Der im Kinderförderungsgesetz (KiföG) festgeschriebene gültige **Rechtsanspruch** ab 2013 auf Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Kindertageseinrichtung für jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres hat den **quantitativen Ausbau** der Betreuungsplätze vorangetrieben. Zusätzlich trat im März 2009 nun auch in Deutschland die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft. Damit ist Deutschland die Verpflichtung eingegangen, ein inklusives Bildungssystem einzurichten, das **Vielfalt als Chance** betrachtet. Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan ist der Grundsatz der Inklusion längst verankert: „Bildungseinrichtungen stehen in der Verantwortung, sozialer Ausgrenzung zu begegnen und allen Kindern faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten.“ (BayBEP, 2007, S. 33).

Insgesamt steckt ein hohes und letztlich volkswirtschaftlich relevantes Potential in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung, da diese „das Fundament für erfolgreiches lebenslanges Lernen, soziale Integration, persönliche Entwicklung und spätere Beschäftigungsfähigkeit“ (Europäische Kommission, 2011, S. 3) legen. Somit kann schon in frühen Jahren durch inklusive Kindertageseinrichtungen ein Beitrag zu Chancengleichheit, sozialer Teilhabe und pädagogischer Qualität für alle Kinder geleistet werden. Ein Ausbau des Krippennetzes allein genügt dabei allerdings noch nicht. Die **Qualitätssicherung** spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Insgesamt ist ein hoher Qualitätsstandard der Einrichtungen anzustreben, der eine hervorragende Qualifizierung und Weiterbildung des Fachpersonals beinhaltet und eine Optimierung der Rahmenbedingungen anstrebt (vgl. Becker-Stoll, 2010; Europäische Kommission, 2011).

Um die Qualitätssicherung langfristig zu gewährleisten, ist es zweckmäßig regelmäßig qualitative Bestandsaufnahmen in den Einrichtungen durchzuführen. In der **Studie „Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010“** wurde - in Kooperation mit dem Sozialreferat (Abteilung Kindertagesbetreuung) der Landeshauptstadt München - der pädagogische Ist-Stand der Münchner Kinderkrippen und Kinderkrippengruppen anhand einer repräsentativen Stichprobe erfasst. Zusätzlich wurde mithilfe individueller Rückmeldungen auch direkt zur qualitativen Weiterentwicklung der Fachkräfte in den beteiligten Einrichtungen beigetragen.

1. Aspekte pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen

Der Begriff der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen wurde erstmals 1998 von Tietze und seinen Kollegen zugrunde gelegt. Laut Tietze (2008) ist pädagogische Qualität dann gegeben, „wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern“ (ebd., S. 17).

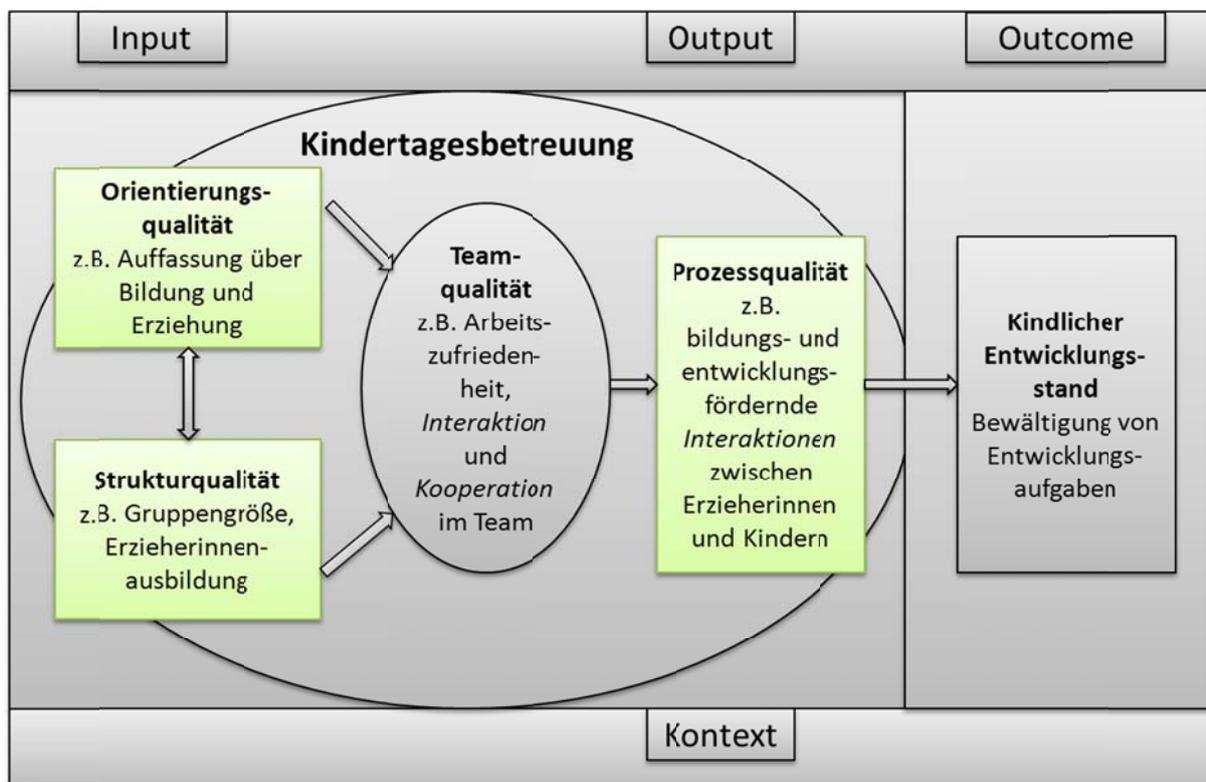


Abbildung 1: Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kindertageseinrichtungen (in Anlehnung an BMFSFJ 2005, S. 649).

Unter **Strukturqualität** werden all jene Faktoren subsummiert, die als gegeben betrachtet werden müssen und sich mehrheitlich nur auf politischer Ebene verändern lassen. Hierzu zählen die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Räume (qm pro Kind), die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte durch Aus- und Weiterbildung, die Vorbereitungszeit, die Kontinuität der pädagogischen Fachkräfte sowie das Einkommen des Personals (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009; Tietze & Viernickel, 2003).

Die **Orientierungsqualität** spiegelt das **Bild vom Kind**, welches die pädagogische Fachkraft hat. Ihre Auffassung über Bildung und Entwicklung sowie die Bildungsinhalte, die Erziehungsziele und die Erziehungsmaßnahmen lassen sich in der Orientierungsqualität ablesen (vgl. Tietze & Viernickel, 2003).

Prozessqualität im engeren Sinne legt den Fokus auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. „In den Interaktionsprozessen zeigt sich sowohl die Dynamik des pädagogischen Geschehens als auch der Umgang mit dem Kind“ (Müller, 2011, S. 65). **Prozessqualität im weiten Sinne** erfasst jedoch die gesamte Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag umsetzen (vgl. Viernickel, 2008).

Die Management- und Organisationsqualität, auch als **Teamqualität**² bezeichnet, stehen zwischen dem Input (Struktur- und Orientierungsqualität) und dem Output (Prozessqualität im engeren Sinne). Es wird angenommen, dass die Teamqualität „einen eigenständigen Einfluss auf das Prozessgeschehen hat und zusätzlich die Wirkung der strukturellen Bedingungen moderiert“ (Viernickel, 2008, S. 47).

² Im vorliegenden Bericht wird die Bezeichnung **Teamqualität** gewählt, da der Fokus darauf gelegt wird, wie das Team mit den gegebenen Ressourcen umgeht, wie es diese nutzt bzw. einen Mangel ausgleicht und/oder sich neue Ressourcen erschließt.

2. Erfassung pädagogischer Qualität – die Instrumente der zweiten IFP-Krippenstudie

Um die unterschiedlichen Qualitätsbereiche erfassen und messen zu können, sind verschiedene Instrumente und Perspektiven notwendig. Folgende Grafik veranschaulicht den Einsatz verschiedener Instrumente in der Studie „Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010“ (Wertfein & Kofler, 2011; Müller, 2011).

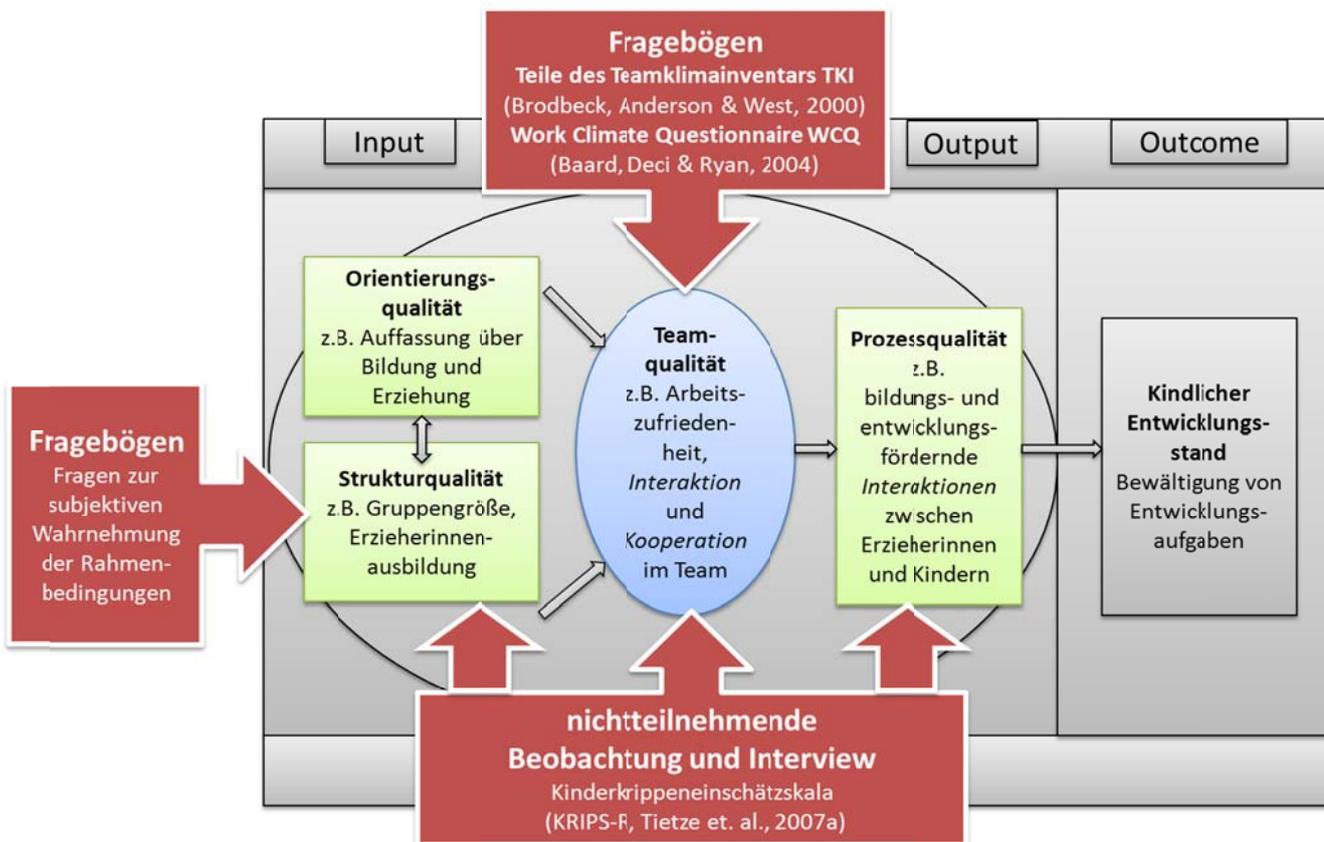


Abbildung 2: Eingesetzte Instrumente zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (in Anlehnung an BMFSFJ 2005, S. 649).

Nicht-teilnehmende Beobachtung und Befragung der Fachkräfte

Im Rahmen der Studie „Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010“ wurde die Beobachtung mit der Krippen-Skala KRIPS-R (Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Wellner, 2007) innerhalb einer **dreistündigen Hospitation in der Krippengruppe** durchgeführt. Die Krippen-Skala ist „ein Instrument zur Einschätzung der pädagogischen Qualität in Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren“ (ebd., S. 5), das aufgrund seiner hohen Differenziertheit zum Einsatz für die Organisationsentwicklung und im Forschungskontext geeignet ist. Insgesamt wird die pädagogische Prozessqualität im weiteren Sinne erfasst, da die meisten Merkmale (→Tabelle 1) der Skala die Gegebenheiten an sich sowie den Umgang mit den vorliegenden Bedingungen erfassen.

Der Einschätzung der pädagogischen Qualität lagen das schriftlich vorliegende Erhebungsinstrument KRIPS-R und die im Rahmen der Zertifizierungsschulung durch die PädQUIS GmbH in Berlin³ erworbenen Kenntnisse sowie Trainingshinweise zu Grunde. Eine pädagogische Fachkraft, in der Regel die Gruppenleitung, bildete dabei den hauptsächlichen Bezugspunkt für die Dauer der Beobachtung. Jede Fachkraft wurde im Anschluss an die nichtteilnehmende Beobachtung in einer ca. einstündigen Nachbefragung zu nicht beobachtbaren Punkten interviewt. Um eine möglichst umfassende und objektive Bestandsaufnahme zu gewährleisten, wurde die Hospitation in den Einrichtungen in der Regel jeweils von zwei der insgesamt sechs zertifizierten Forscherinnen aus dem IFP-Krippenprojektteam durchgeführt.

Tabelle 1: Übergreifende Bereiche mit dazugehörigen 41 Merkmalen der KRIPS-R (Tietze et al., 2007)

<p>I. Platz und Ausstattung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Innenraum 2. Mobiliar für Pflege und Spiel 3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit 4. Raumgestaltung 5. Kindbezogene Ausgestaltung <p>II. Betreuung und Pflege der Kinder</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Begrüßung und Verabschiedung 7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten 8. Ruhe- und Schlafzeiten 9. Wickeln und Toilette 10. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge 11. Sicherheit <p>III. Zuhören und Sprechen</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen 13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch 14. Nutzung von Büchern <p>IV. Aktivitäten</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Feinmotorische Aktivitäten 16. Körperliche Bewegung/Spiel 17. Künstlerisches Gestalten 18. Musik und Bewegung 19. Bausteine 20. Rollenspiel 21. Sand/Wasser 22. Naturerfahrungen/Sachwissen 23. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer 24. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität 	<p>V. Interaktionen</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten 26. Kind-Kind-Interaktion 27. Erzieher-Kind-Interaktion 28. Verhaltensregeln/Disziplin <p>VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Tagesablauf 30. Freispiel 31. Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen 32. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen <p>VII. Eltern und Erzieherinnen</p> <ol style="list-style-type: none"> 33. Elternarbeit 34. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 35. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 36. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen 37. Kontinuität der Erzieherinnen 38. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen 39. Fortbildungsmöglichkeiten <p>Zusätzliche Merkmale⁴</p> <ol style="list-style-type: none"> 40. Eingewöhnung 41. Einbezug der familialen Lebenswelt
--	---

³ Siehe auch www.paedquis.de

⁴ Die zusätzlichen Merkmale sind nicht in der englischen Version (ITERS-R; Harms, Cryer & Clifford, 2003) enthalten, da sie erst im Zuge der deutschen Adaption hinzugenommen wurden.

Zur Auswertung der KRIPS-R-Daten: Qualitätsstufen und ihre Interpretation

Nach dem Hospitationsbesuch erfolgte die einrichtungsspezifische Auswertung der Beobachtung. Hierbei wurde jedes Merkmal gesondert ausgewertet und einer Qualitätsstufe zugeordnet. Die Qualitätsstufen erstrecken sich von Qualitätsstufe 1 (=unzureichend) bis 7 (=ausgezeichnet). Die Bewertung jedes einzelnen Merkmals ergibt sich durch die Einschätzung der Items.

Um den pädagogischen Fachkräften im Rahmen der Rückmeldegespräche über die errechneten KRIPS-R-Werte hinaus Stärken und Entwicklungspotentiale ihrer pädagogischen Arbeit aufzeigen zu können, wurden alle Items von Stufe 1 bis 7 beobachtet, bewertet und mit zusätzlichen Notizen dokumentiert. Dadurch konnte nicht nur eine Aussage über die Qualitätsstufe eines Merkmals getroffen, sondern sehr differenziert betrachtet werden, welche Punkte auf den verschiedenen Qualitätsstufen bereits erfüllt bzw. welche für eine qualitative Weiterentwicklung relevant sind.

Auswertungsbeispiel aus dem Bereich „Pflege und Betreuung“

Um das Auswertungsverfahren zu verdeutlichen, ist im Folgenden das Merkmal „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ (→Tabelle 2, S. 11) mit einer Beispielbewertung dargestellt. An diesem Beispiel kann nachvollzogen werden, wie die Ermittlung der Zahlenwerte zustande kommt. Des Weiteren wird ersichtlich, welche Bedeutung der Bewertung aller Stufen für die Qualitätsentwicklung zukommt.

Das Vorgehen im Einzelnen: Jedes Item (der Merkmale) ist durch den zertifizierten Beobachter mit „Ja“ oder „Nein“ zu bewerten. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich der Gesamtwert, die Qualitätsstufe eines Merkmals, nicht weiter erhöht, sobald ein Item mit einem „Nein“ bewertet wurde, ungeachtet dessen, ob auf höheren Stufen Items mit „Ja“ bewertet wurden. Das erste „Nein“ gilt daher als Abbruchkriterium. Eine Ausnahme bilden hierbei die *Mindestanforderungen*, die bei jedem Merkmal auf Stufe 1 *als verneinte Aussagen* formuliert sind. Mindestanforderungen müssen erfüllt sein; sind sie es nicht, wird die verneinte Aussage bejaht. Eine Wertung eines Items mit „Ja“ auf Stufe 1 (=unzureichende Qualität) führt dann zur Abwertung des Merkmals mit 1.

Für das Merkmal „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ ergibt sich in einer fiktiven Beispielinrichtung folgendes Bild (→Tabelle 2):

Tabelle 2: Übersicht zur Bewertung mit der KRIPS-R am Beispiel Essen und Mahlzeiten

Mindestanforderungen (verneint)	Kriterien der Qualitätsstufen von 3 bis 7
<p>1.1 Essenszeiten entsprechen <i>nicht</i> den individuellen Bedürfnissen der Kinder (z.B. hungrige Kinder bekommen keine Zwischenmahlzeit). (Nein = <i>positives Urteil</i>)</p> <p>1.2 Ernährungswert der Mahlzeiten ist <i>unzureichend</i> oder <i>nicht</i> angemessen (z.B. zu heißes Essen oder Getränke). (Nein = <i>positives Urteil</i>)</p> <p>1.3 Grundlegende hygienische Bedingungen in weniger als der Hälfte der Fälle gegeben. (Ja = <i>negatives Urteil</i>)</p> <p>1.4 Unangemessene Füttermethoden (z.B. Säuglinge werden <i>nicht</i> im Arm gehalten, wenn sie ihre Flasche bekommen) (Ja = <i>negatives Urteil</i>)</p> <p>1.5 Auf Lebensmittelallergien und Unverträglichkeiten wird <i>keine</i> Rücksicht genommen. (Nein = <i>positives Urteil</i>)</p>	<p>3.1 Essenszeiten entsprechen den individuellen kindlichen Bedürfnissen. (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p> <p>3.2. Ausgewogene, altersangemessene Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten. (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p> <p>3.3 Grundlegende hygienische Bedingungen sind in mindestens der Hälfte der Fälle gegeben. (Nein = <i>negatives Urteil</i>)</p> <p>3.4. Altersangemessene und kindgerechte Beaufsichtigung der Kinder (z.B. Erzieherin befindet sich in der Nähe der Kinder, während sie essen). (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p> <p>3.5. Informationen zu Lebensmittelallergien sind sichtbar aufgehängt und es gibt alternative Speisen und Getränke. (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p>
	<p>5.1. Kinder werden individuell gefüttert oder essen in kleinen Gruppen. (Nein = <i>negatives Urteil</i>)</p> <p>5.2. Die Atmosphäre bei Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten ist entspannt (z.B. Erzieherinnen sind geduldig bei Unsauberkeiten oder wenn Kinder langsam essen). (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p> <p>5.3. Grundlegende hygienische Bedingungen sind gegeben. (Nein = <i>negatives Urteil</i>)</p> <p>5.4. Erzieherin redet mit den Kindern und sorgt für eine angenehme soziale Situation. (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p> <p>5.5. Speiseplan ist für die Eltern sichtbar aufgehängt. (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p>
	<p>7.1. Erzieherin sitzt bei den Kindern und nutzt die Essenssituation als Lernsituation (z.B. Erzieherin hält Blickkontakt und redet mit Säuglingen; benennt Essen, ermutigt Kinder sich zu unterhalten und Selbständigkeit zu entwickeln). (Nein = <i>negatives Urteil</i>)</p> <p>7.2. Erzieherin arbeitet mit den Eltern zusammen (z.B. wenn es um die Einführung neuer Lebensmittel geht). (Ja = <i>positives Urteil</i>)</p>

Obwohl die positiven Urteile überwiegen, bleibt der Skalenwert für das Merkmal 7 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ aufgrund fehlender Mindestanforderungen (Hygiene, Füttermethoden) im Beispiel bei einem Wert von 1 und somit auf der Qualitätsstufe 1 (=„ungenügend“) stehen.

Erklärung zu den Mindeststandards⁵: Zum hygienischen Mindeststandard in Kinderkrippengruppen gehört das Händewaschen aller Kinder und pädagogischen Fachkräfte mit Seife, warmem Wasser und eigenem (Papier-)Handtuch vor und nach dem Essen. Des Weiteren gehören auch das Tischeabwischen vor und nach dem Essen dazu sowie die hygienische Zubereitung des Essens⁶. Angemessene Füttermethoden zeichnen sich dadurch aus, dass Säuglinge beim Füttern mit dem Fläschchen im Arm gehalten werden, Kinder am Tisch essen und nicht während sie spielen, sich ausruhen oder herumlaufen. Negativ gewertet wird, wenn Kinder zum Essen gezwungen werden bzw. mit dem Lätzchen unter dem Teller fixiert essen müssen, da dies die Bewegungsfreiheit und damit die Selbständigkeit einschränkt. Des Weiteren wird negativ gewertet, wenn Kinder Lebensmittel in zu großen Stücken angeboten bekommen, z.B. ganze Karotten oder Brotscheiben.

⁵ Siehe hierzu auch Kapitel 6.1

⁶ Vgl. Trainingshinweise zur KRIPS-R (Trainingsmaterial der PädQUiS[®] GmbH – Stand Mai 2009)

3. Wie und mit wem wurde die IFP-Krippenstudie durchgeführt?

Bereits 2007 wurde vom IFP eine Krippenstudie in Kooperation mit dem Sozialreferat der Stadt München durchgeführt. Auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung konnte so aus Sicht des Personals und der Eltern beleuchtet werden, was grundsätzlich Qualität in Kinderkrippen ausmacht und wie sich die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen unterscheiden und auf die pädagogische Qualität auswirken. Die zweite IFP-Krippenstudie hat sich ebenfalls in Kooperation mit der Stadt München zum Ziel gesetzt, die pädagogische Qualität und deren Rahmenbedingungen zu erfassen. Diesmal wurde die Fragebogenerhebung um die Beobachtungsergebnisse mit Hilfe der Krippen-Skala erweitert. Dadurch wurde der mit der Untersuchung verbundene Aufwand für die pädagogischen Teams deutlich verringert. Für die Durchführung der Studie war ein Untersucherteam von sechs Personen sowie eine Vorbereitungsphase und eine Erhebungsphase von jeweils vier Monaten erforderlich.

Tabelle 3: Zeitplan der Studie „Kleine Kinder- großer Anspruch! 2010“

Projektbeginn	01. Juni 2009
Schulung der Erheberinnen ⁷ in Berlin (Pädquis)	08.-11. Juni 2009
Erste Information für Träger und Leitungen (schriftlich und Vortrag)	Juli 2009
Erster Telefonkontakt mit Einrichtungen	Juli und August 2009
Hospitation in Probereinrichtungen	Juli 2009
Ziehung der Stichprobe	August 2009
Zweiter Telefonkontakt mit Einrichtungen (Terminvereinbarung)	Ab Ende September 2009
Weiterentwicklung der Instrumente	bis Oktober 2009
Erhebungszeitraum⁸	Oktober 2009 bis Februar 2010
Dateneingabe, Rücklaufkontrolle der Fragebögen	März bis Juni 2010
Ergebnisbericht für die Stadt München	Anfang September 2010
Ergebnispräsentation auf den Leiterinnenkonferenzen	März 2011
Persönliche Rückmeldungen für die beteiligten pädagogischen Fachkräfte	Ab Ende September 2010 bis Mai 2011

Hinweise zur Stichprobe

Um die Stichprobe zu ziehen, wurde mit SPSS 17.0 eine einfache Zufallsauswahl der Einrichtungen – pro Schicht – durchgeführt. Die gezogenen Stichproben entsprachen den prozentualen Anteilen in der Grundgesamtheit. Um bei einem Drop-out⁹ die Repräsentativität der Studie zu gewährleisten, wurde nach dem gleichen Verfahren eine Reserveeinheit gezogen. Die Stichprobe ist zweifach geschichtet: nach Einrichtungs- und Trägerform. In die

⁷ Da das Erheberteam komplett aus Frauen zusammengesetzt ist, wird die weibliche Form verwendet.

⁸ Nähere Ausführungen zur Vorbereitung der Erhebung siehe Müller (2011)

⁹ Ausfall von Einrichtungen

Sichprobenziehung einbezogen wurden alle Kinderkrippen im Stadtgebiet München, unabhängig von Trägerschaft, Größe und Stadtteil. Weiterhin wurden alle Häuser für Kinder, Kooperationseinrichtungen und altersgeöffnete Kindergärten im Stadtgebiet München berücksichtigt, die eine eigene Krippengruppe aufwiesen.

Um eine valide Vergleichbarkeit zu gewährleisten und Erschwernissen bei der Datenerhebung vorzubeugen, wurden folgende Einrichtungsformen von der Studie ausgeschlossen:

- Integrationskinderkrippen
- Altersgeöffnete Kindergärten ohne Krippengruppen (z.B. Einzelintegration von Kindern unter drei Jahren in Kindergartengruppen)
- Kindertageszentren (KITZ)
- Häuser für Kinder, Kooperationseinrichtungen mit offener Gruppenorganisation in Kombination mit Altersöffnung bis 6 Jahre ohne homogene Kinderkrippengruppe.

Tabelle 4: Grundgesamtheit, gezogene und tatsächliche Stichprobe (Müller, 2011. S. 71)

Grundgesamtheit (n=246) Gezogene Stichprobe (n=84)* Tatsächliche Stichprobe (n=81)					
Krippen n=163 (66,3%) n=57 (66,3%)* n=54 (66,67%)			Häuser für Kinder/ Kooperations- einrichtungen/ altersgeöffneter Kindergarten mit Krippengruppen n=83 (33,7%) n=27 (33,7%)* n=27 (33,33%)		
Kommunaler Träger z.B. Stadt München	Freier Träger z.B. AWO., Konfessionell, Parität	Priv./ gewerbl. Träger	Kommunaler Träger z.B. Stadt Mün- chen	Freier Träger z.B. AWO., Konfessionell, Parität	Priv./ gewerbl. Träger
N (Prozent)	N (Prozent)	N (Prozent)	N (Prozent)	N (Prozent)	N (Prozent)
53 (21,5%)	40 (16,3%)	70 (28,5%)	20 (8,1%)	32 (13,0%)	31 (12,6%)
18 (21,5%)*	14 (16,3%)*	25 (28,5%)*	7 (8,1%)*	10 (13,0%)*	10 (12,6%)*
18 (22,2%)	17 (21,0%)	19 (23,5%)	4 (4,9%)	11 (13,6%)	12 (14,8%)

In Tabelle 4 ist ersichtlich, dass der prozentuale Anteil der Grundgesamtheit und der gezogenen sowie der tatsächlichen Stichprobe weitgehend übereinstimmen. Insgesamt wurden **81 Einrichtungen** besucht, davon **54 Kinderkrippen** und **27 Tageseinrichtungen mit Krippengruppen**.

Von den 176 angeschriebenen pädagogischen Fachkräften und Einrichtungsleitungen sandten insgesamt 165 (93,8%) die Fragebögen zurück. Die **Rücklaufquote** beträgt somit insge-

samt 93,8% und kann als hoch eingestuft werden. Davon sandten 88 (92,6%) aller beteiligten pädagogischen Fachkräfte, 58 (93,5%) der befragten Leitungen und 19 (100%) der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte, die gleichzeitig auch als Leitung angestellt waren, den Fragebogen wieder zurück. Nicht zurückgeschickt wurden 11 (6,3%) Fragebögen, davon 7 Erzieher- und 4 Leiterfragebögen.

Anmerkung: In diesem Bericht wird die Bezeichnung „(pädagogische) Fachkraft“ gewählt, wenn sowohl Erzieherinnen als auch Kinderpflegerinnen gemeint sind. Diese Formulierung wurde zum einen gewählt, da die meisten berichteten Daten aus der Krippenskala (KRIPS-R) stammen und diese den Begriff Erzieherin für alle pädagogisch tätigen Erwachsenen verwendet. Zum anderen flachen die Hierarchien in den Einrichtungen immer mehr ab und Erzieherinnen sowie Kinderpflegerinnen machen teilweise dieselbe Arbeit, ohne die gleiche Ausbildung zu haben (vgl. Spies-Kofler 2008, S. 116). Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dieser Studie betreffen damit grundsätzlich sowohl Erzieherinnen als auch Kinderpflegerinnen.

Zwanzig der angeschriebenen Einrichtungen (12 Krippen, 8 Kooperationseinrichtungen) konnten nicht für die Studie gewonnen werden. Angegebene Gründe waren: Überlastung (4), Personalwechsel (2), Einrichtung existiert nicht mehr/kann nicht kontaktiert werden (2), Team hat sich dagegen entschieden (1) oder konnte von der Leitung nicht überzeugt werden (1), Neuorganisation (1), ein Team nahm bereits an einer anderen Studie teil (1). Acht Absagen erfolgten ohne Angabe von Gründen (7 Einrichtungen, 1 Träger). Bezugspunkt für die Drop-out Quote ist die gezogene Stichprobe von $N = 84$. Um den angenommenen Drop-out zu kontrollieren, wurden bereits bei der Stichprobenziehung Reserveeinrichtungen mit den gleichen Merkmalen nachgezogen. Ein besonderes Anliegen der Studie war es, auch Einrichtungen, in denen sich das Personal überlastet und überfordert fühlt, zur Teilnahme anzuregen. Aus diesem Grund wurden besondere Anstrengungen unternommen, die Einrichtungen bei den Telefonkontakten für die Studie zu gewinnen, was in vielen Fällen auch gelang.

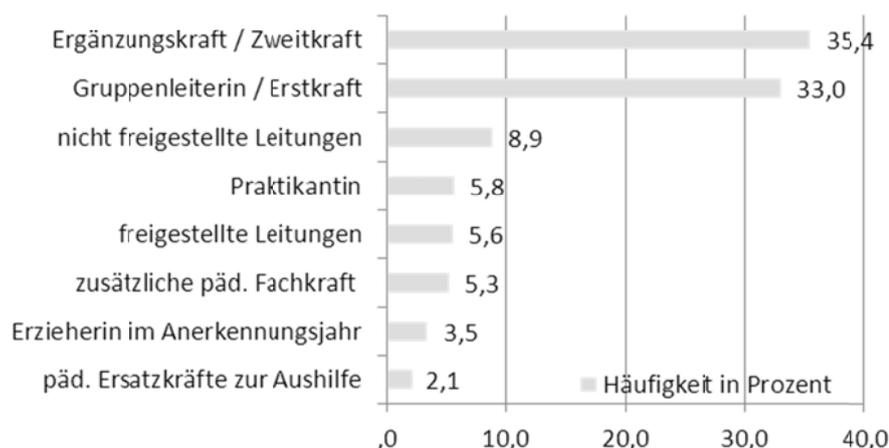
4. Die personellen Rahmenbedingungen (Fragebogenbefragung)

4.1. Angaben zur Personalsituation in den Einrichtungen (Großteam)

Im Folgenden werden Aussagen über die gesamte strukturelle Organisation der gesamten Krippenteams (Großteams) aller beteiligten Einrichtungen getroffen. Die Leitungen wurden zur Verteilung des Fachpersonals (Positionen), zu Alter, Geschlecht, Abschlüssen, Arbeitszeit, und zu der wöchentlichen Verfügungszeit ihrer Teammitglieder befragt.

In →Abbildung 3 wird deutlich, dass den Großteil aller Angestellten in den Münchner Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren die Ergänzungs- bzw. Zweitkräfte mit 220 Personen (35,4%) ausmachen. Dicht darauf folgen die Gruppenleiterinnen bzw. Erstkräfte mit 205 Personen (33%). Der Anteil an nicht freigestellten Leitungen beträgt mit 55 Personen 8,9% und 35 (5,6%) Leitungen sind freigestellt. Weiterhin waren zum Erhebungszeitpunkt 36 (5,8%) Praktikantinnen, 33 (5,3%) zusätzliche päd. Fachkräfte zur spezifischen Förderung, 22 (3,5%) Erzieherinnen im Anerkennungsjahr und 13 (2,1%) päd. Ersatzkräfte zur Aushilfe in den untersuchten Einrichtungen tätig. Der Anteil der Frauen in der Münchner Krippenbetreuung liegt bei 97,9% (n=606); mit 2,1% (n=13) ist der männliche Anteil sehr deutlich in der Minderheit.

Verteilung der Positionen in Münchner Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren (N=621)



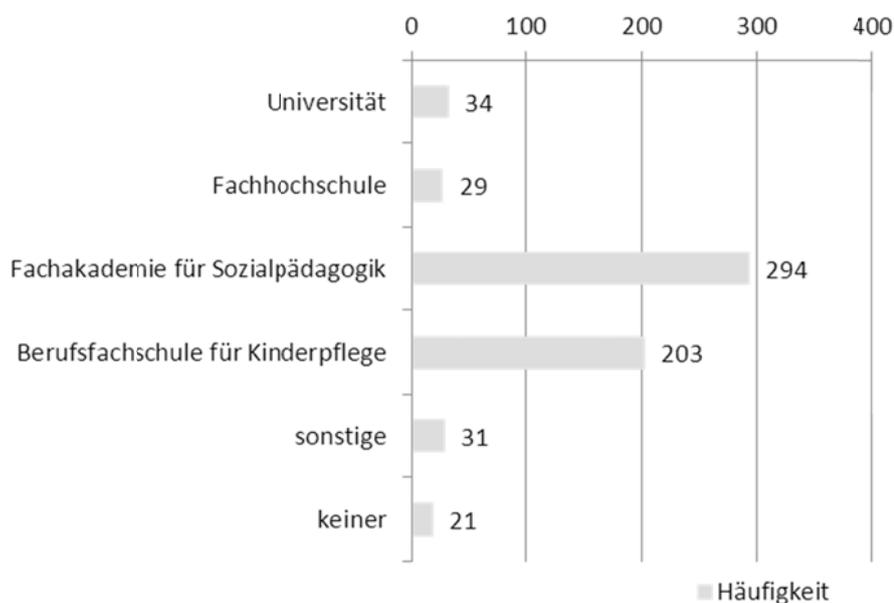
Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 3: Positionen im Großteam (N=621)

Es zeigt sich (→Abbildung 4), dass 5,5% (n=34) aller Beschäftigten in den Krippenteams, über einen universitären Abschluss verfügen. Einen Fachhochschulabschluss weisen 29

(4,7%) Personen des pädagogischen Personals auf. Der größte Anteil mit 294 (48%) besitzt einen Abschluss an der Fachakademie für Sozialpädagogik, gefolgt von 203 (32,7%) Personen mit einem Abschluss an der Fachschule für Kinderpflege. 31 (5,0%) Personen, so die Angaben, verfügen über sonstige Abschlüsse und 21 (3,4%) Personen hatten keinen Abschluss.

Verteilung berufsqualifizierenden Abschlüsse in Münchner Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren (N=621)



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 4: Berufsausbildung im Großteam (N=621)

Wöchentliche Arbeits- und Verfügungszeit

Die höchste Arbeitszeitauslastung weisen die Gruppenleitungen (Erstkräfte) auf, mit einer wöchentlichen Arbeitszeit laut Vertrag von durchschnittlich 37 Arbeitsstunden pro Woche ($M=37.34$; $SD=4.74$). Die Ergänzungskräfte sind im Mittel ebenfalls mit fast 37 Wochenstunden beschäftigt ($M=36.52$; $SD=5.65$), ähnlich wie die nicht freigestellten Leitungen ($M=36.47$; $SD=6.61$). Freigestellte Leitungen sind per Vertrag im Durchschnitt mit 35 Stunden angestellt ($M=35.11$; $SD=9.03$), wobei bei näherer Betrachtung der Standardabweichung (SD) die Variationsbreite der Arbeitszeit sehr hoch ist.

Auffallend ist, dass Erzieherinnen im Anerkennungsjahr mit fast 37 durchschnittlichen Wochenstunden ($M=36.57$; $SD=4.36$) sowie Praktikantinnen im Mittel mit 36 Stunden ($M=36.40$; $SD=8.02$) über eine ähnlich hohe Arbeitszeitbelastung verfügen wie die Ergänzungskräfte und nicht freigestellten Leitungen.

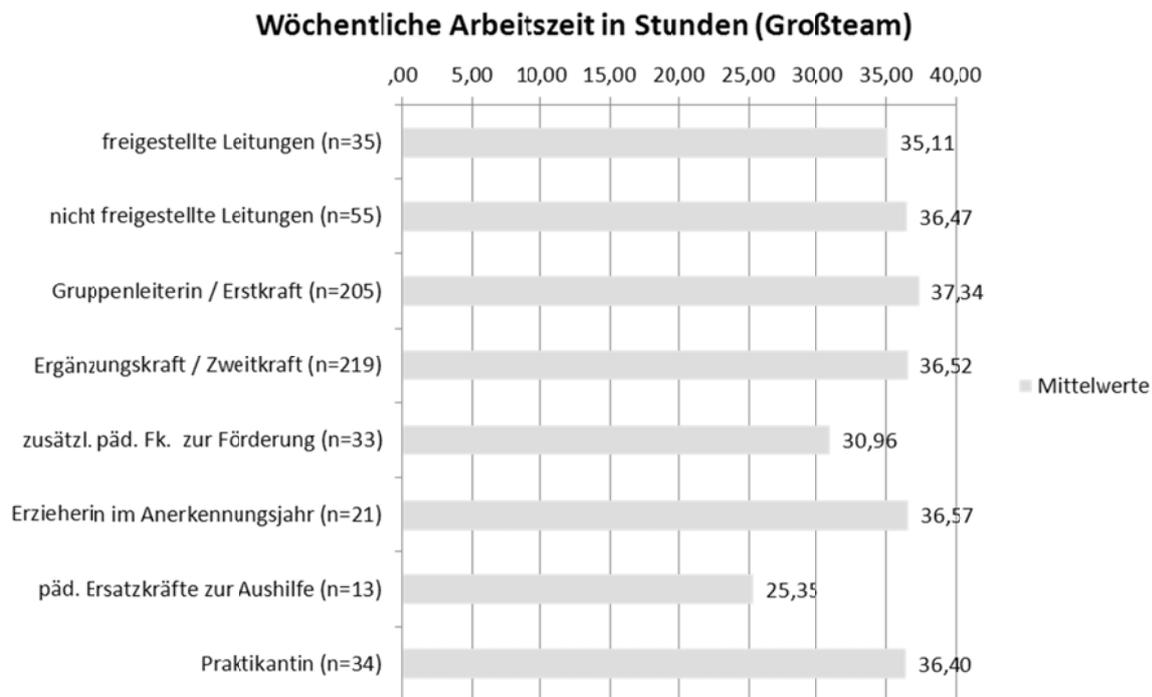


Abbildung 5: Wöchentliche Arbeitszeit in Stunden (Großteam)

Um die Vorbereitungszeit¹⁰ der pädagogischen Teams auf Einrichtungsebene zu erfassen, wurden nicht-freigestellte Leitungen, Erstkkräfte, Zweitkräfte sowie Erzieherinnen im Anerkennungsjahr hinsichtlich ihrer wöchentlichen Arbeitszeit und ihrer wöchentlichen Verfügungszeit befragt¹¹. Damit eine Vergleichbarkeit hergestellt werden kann, wurde ein Verfügungszeitquotient (wöchentliche Verfügungszeit in Stunden / wöchentliche Arbeitszeit in Stunden lt. Vertrag.) gebildet und auf Einrichtungsebene aggregiert.

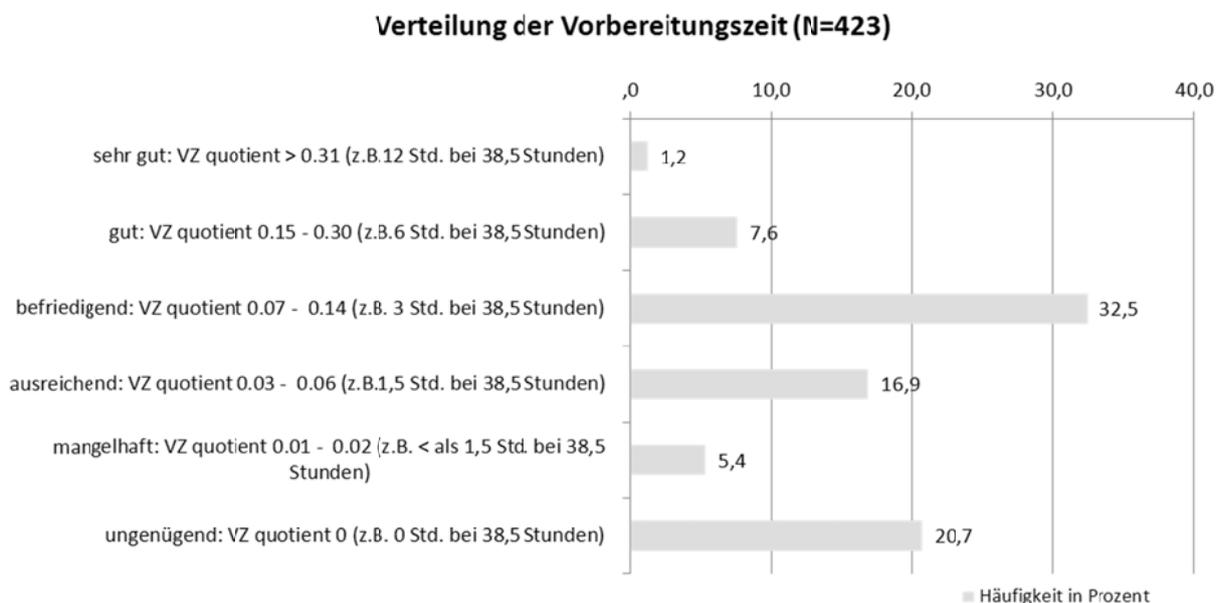
Aus →Abbildung 6 wird ersichtlich, inwieweit sich die Verfügungszeit, gruppiert nach Qualitätsnoten von 1 bis 6 (1= sehr gut, 6= ungenügend), in den Münchner Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren verteilt. In der 3. DVBayKiG des Bayerischen Kindergartengesetzes bis 2005 wurde ein Vorbereitungszeitquotient von 0.32 (dies entspricht 12 Std. pro 38,5 Arbeitswochenstunden) als Empfehlung dargestellt. Da im BayKiBiG 2005 zur Verfügungszeit keine

¹⁰ Die Begriffe Verfügungszeit und Vorbereitungszeit werden hier synonym verwendet.

¹¹ Nicht einbezogen wurden freigestellte Leitungen, zusätzliche pädagogische Fach- und Ersatzkräfte zur Aushilfe sowie Praktikantinnen.

Angaben gemacht werden, wird als Richtlinie auf das alte Gesetz verwiesen. Die Verfügungszeit wird bei den Berechnungen des Anstellungsschlüssels nicht berücksichtigt und ist somit getrennt davon dargestellt.

32,5% der päd. Fach – und Ergänzungskräfte (N=423) im Münchner Krippenbereich verfügen über einen Verfügungszeitquotienten von 0.07 - 0.14, der mit drei bis fünf Stunden Verfügungszeit bei Vollzeitkräften im befriedigenden Bereich (Note 3) liegt. Rund ein Fünftel (20,7%) der Fach- und Ergänzungskräfte weisen einen Verfügungszeitquotienten im ungenügenden Bereich (Note 6) auf. 16,9% bewegen sich im ausreichenden Bereich, 7,6% im guten und nur 1,2% weisen über eine sehr gute Ausstattung mit Verfügungszeit auf, was einer Verfügungszeit von 12 Stunden bei 38,5 Arbeitswochenstunden entspräche.

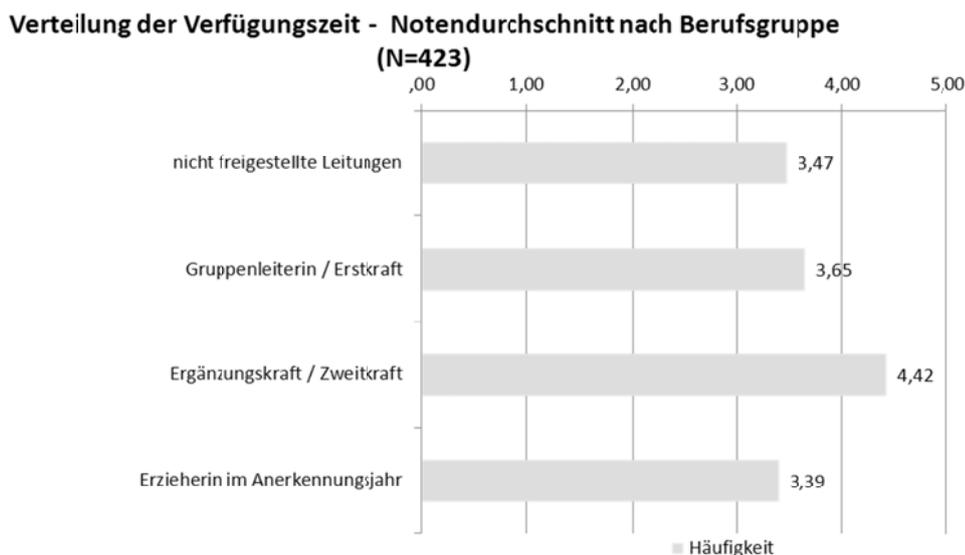


Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 6: Verteilung der Verfügungszeit in Münchner Betreuungseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren

Betrachtet man die Vorbereitungszeit differenziert nach Berufsgruppen, wird deutlich, dass die Berufsgruppe der Ergänzungskräfte als einzige von allen Gruppen mit einem Notenmittelwert von $M=4.42$ ($SD=1.40$) signifikant *am schlechtesten* mit Verfügungszeit und damit auch auf der Notenskala nicht „ausreichend“ ausgestattet ist ($\chi^2=35,588$; $df=3$; $p=.001$)¹² (→Abbildung 7).

¹² Nähere Erläuterungen zur Anwendung statistischer Testverfahren siehe Wertfein & Kofler (2011).



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 7: Verteilung der Verfügungszeit – Notendurchschnitt nach Berufsgruppe

4.2. Angaben zu den beobachteten Fachkräften auf Gruppenebene

Im Folgenden sind Aussagen über die mit der Krippen-Skala beobachteten Fachkräfte (meist Gruppenleitungen bzw. Erstkraft) zu finden, deren Daten in die Berechnungen mit eingehen konnten. Insgesamt wurden N=104 Gruppen¹³ erfasst, in denen N=85 pädagogische Fachkräfte (P) und N=19 pädagogische Fachkräfte mit gleichzeitiger Leitungsfunktion (P+L) tätig sind.

Die beobachteten pädagogischen Fachkräfte (P) sowie pädagogischen Fachkräfte mit gleichzeitiger Leitungsfunktion (P+L) (N=104) waren alle weiblich und im Alter zwischen 22 bis 56 Jahren ($M=32.8$; $SD=8.4$). Die Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte (P) (N=85) reicht von 0,3 bis 33 Jahren ($M=9.6$; $SD=8.3$). Die Anstellungsdauer reicht von weniger als einem Jahr¹⁴ bis 19 Jahren ($M=4.5$; $SD=5$). Die beobachteten pädagogischen Fachkräfte mit gleichzeitiger Leitungsfunktion (P+L) (N=19) weisen eine Berufserfahrung zwischen 1 und 30 Jahren auf ($M=13.1$; $SD=9.9$) und haben eine Anstellungsdauer von 0,8 bis 19 Jahren ($M=4.6$; $SD=5.6$) in der beobachteten Gruppe (vgl. Müller, 2011).

Von den beobachteten Fachkräften (N=104, →Abbildung 8) gaben 18 an, eine Kinderpflegereinschule besucht zu haben, 89 eine Fachakademie/Fachschule für Sozialpädagogik,

¹³ Hier wurden nur Gruppen berücksichtigt, bei denen sowohl Beobachtungs- als auch Fragebogendaten vollständig vorlagen.

¹⁴ Es wurde bei Berufserfahrung und Anstellungsdauer nur nach der Anzahl der Jahre gefragt. Monate konnten nicht angegeben werden.

sieben einen Studiengang an der Fachhochschule (z.B. Sozialpädagogik), 8 einen Studiengang an der Universität (z.B. Elementarpädagogik/Pädagogik) und 12 andere Berufsausbildungen (z.B. Kosmetikerin oder kaufmännische Ausbildung). Aufgrund der Möglichkeit von Mehrfachnennungen kommt es insgesamt zu 134 Angaben zur beruflichen Bildung.

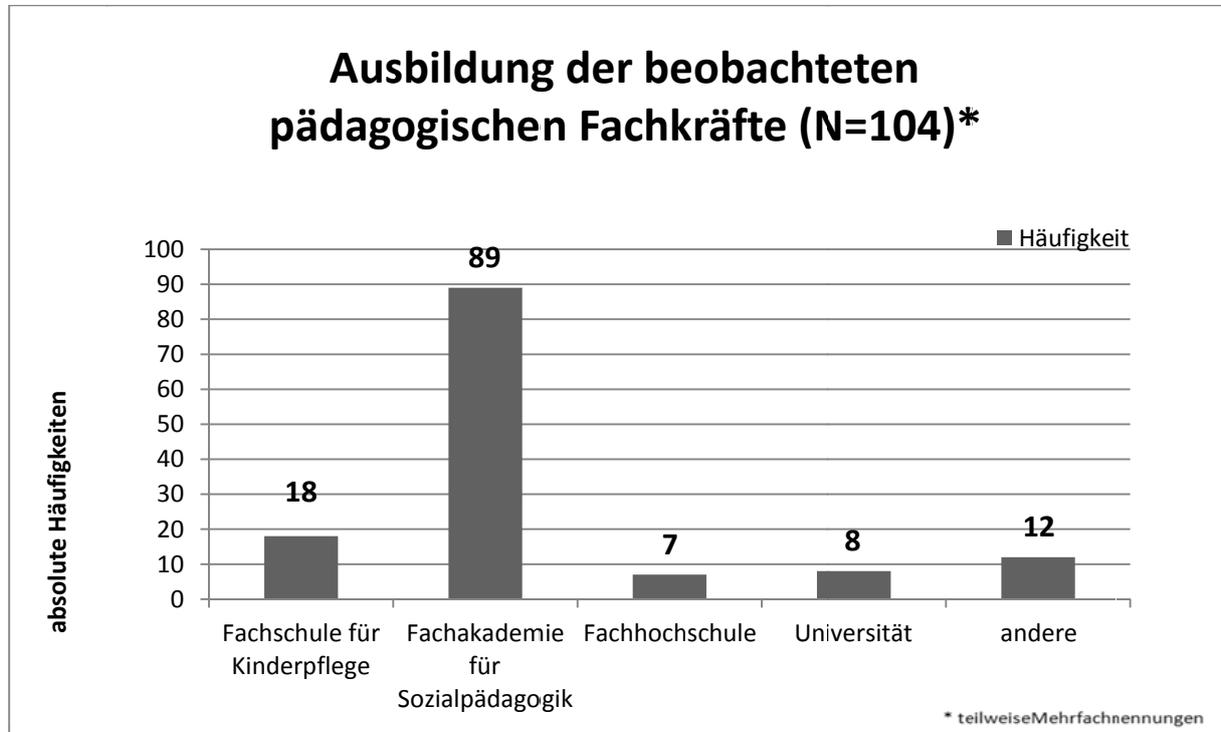


Abbildung 8: Überblick zur Ausbildung der beobachteten Fachkräfte (Müller, 2011, S. 80)

4.3. Wöchentliche Verfügungszeit zwischen Bedarf und Realität

Weiterhin wurden alle pädagogischen Fachkräfte bezüglich ihrer Verfügungszeit befragt. Rund 83 (78,3%) der beobachteten pädagogischen Fachkräfte (N=106) haben Verfügungszeit und 23 (21,7%) der Fachkräfte geben an, keine Verfügungszeit zu besitzen. Der Verfügungszeitquotient pro Woche und *lt. Vertrag* liegt im Mittel bei .08 (d.h. bei 3 Stunden Vorbereitungszeit pro 38,5 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit) und somit im befriedigenden Bereich. Der *tatsächliche* Verfügungszeitquotient ist niedriger und zwar bei .06 (d.h. bei 2 Stunden Verfügungszeit pro 38,5 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit) und liegt im ausreichenden Bereich. Der *benötigte* Verfügungszeitquotient liegt mit .11 (d.h. bei mindestens 4 Stunden Verfügungszeit pro 38,5 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit) (→Abbildung 9).¹⁵ Der Verfügungsquotient berechnet sich aus der wöchentlichen Verfügungszeit in Stunden geteilt durch die vertraglich festgelegte wöchentliche Arbeitszeit in Stunden.

¹⁵ nähere Beschreibung über das Zustandekommen des Quotienten siehe Wertfein & Spies-Kofler (2008)

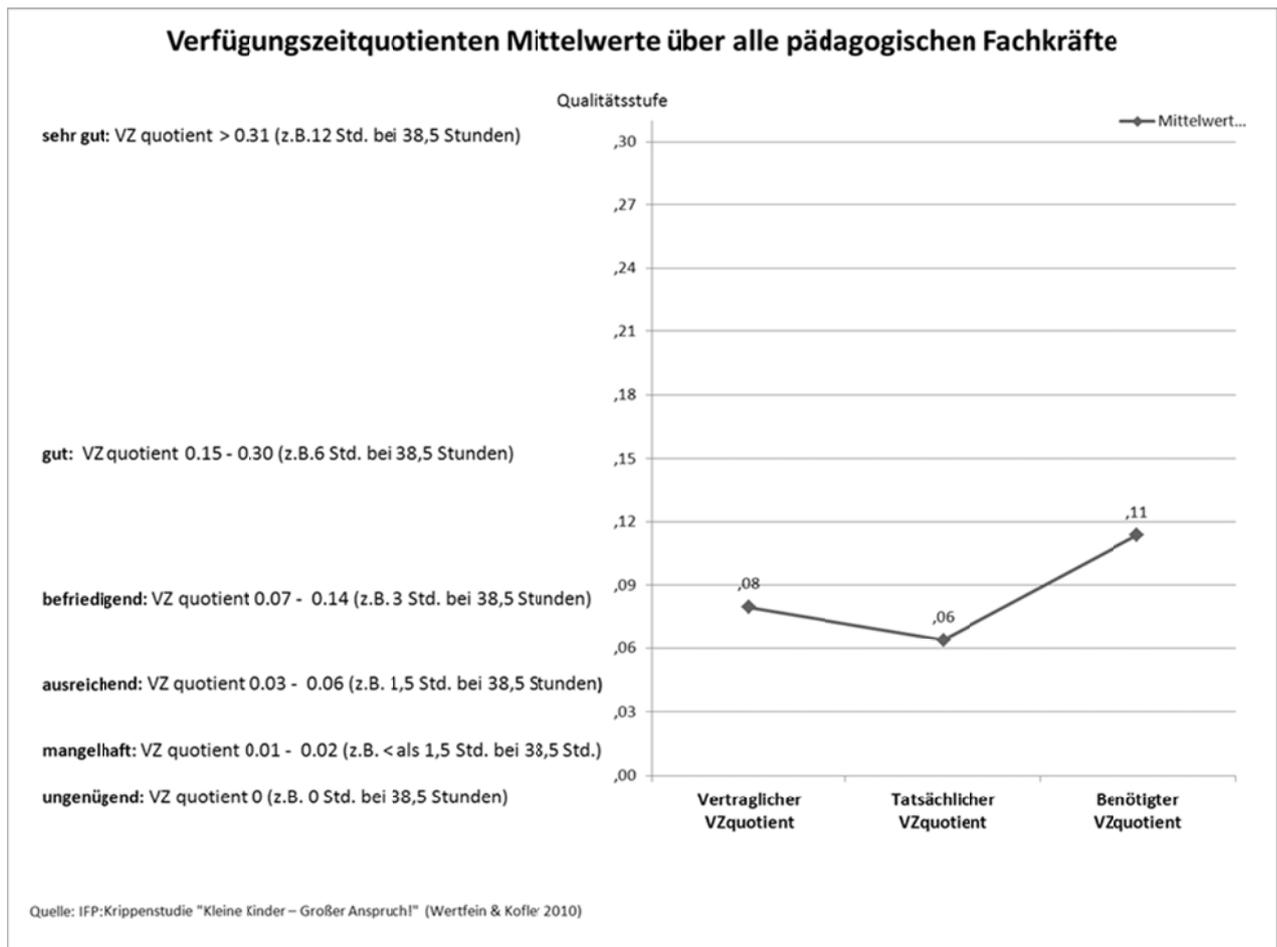
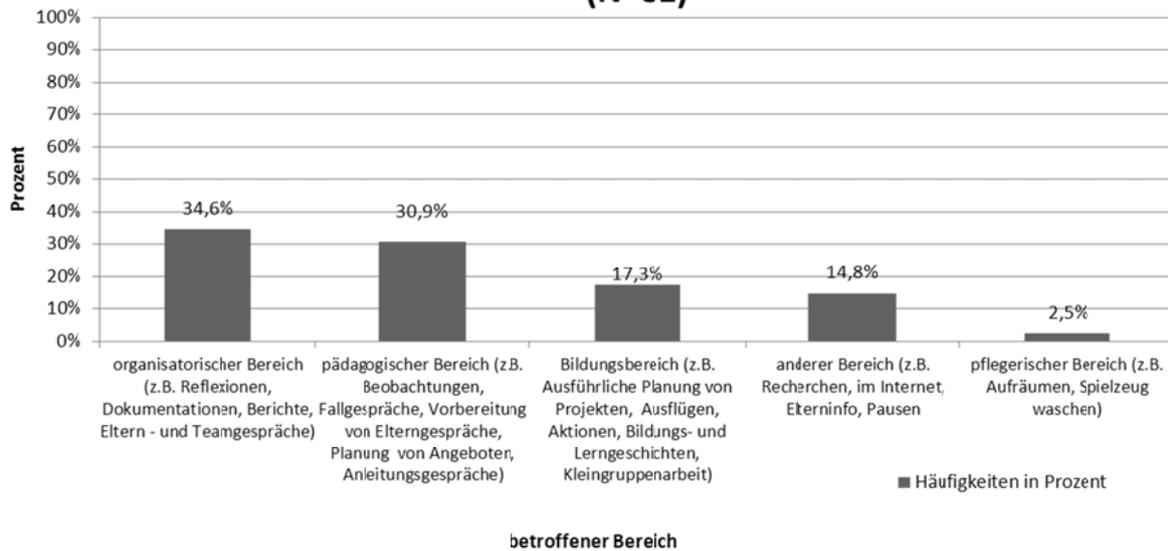


Abbildung 9: Verfügungszeitquotienten – Mittelwerte über alle pädagogischen Fachkräfte

Auf die Frage, ob die Verfügungszeit für die anfallenden Aufgaben ausreiche, antworteten 26 (24,8%) pädagogische Fachkräfte, dass ihre Verfügungszeit für die anfallenden Aufgaben ausreiche. 79 (75,2%) gaben an, dass ihre Verfügungszeit für die anfallenden Aufgaben nicht ausreichend ist.

Der Aussage, dass bestimmte Tätigkeiten oder Angebote nicht stattfinden können, weil die Verfügungszeit nicht ausreicht, stimmen 46 (52,3%) der pädagogischen Fachkräfte zu. Aus der Sicht des pädagogischen Fachpersonals (N=81) sind die pädagogische Arbeit (48,2%) und der organisatorische Bereich (34,6%), insbesondere schriftliche Dokumentationen, Beobachtungen und Besprechungen im Team und mit Eltern, am meisten von nicht ausreichender Verfügungszeit betroffen (→Abbildung 10).

**Bitte geben Sie an, welcher Bereich davon am meisten betroffen ist:
(N=81)**

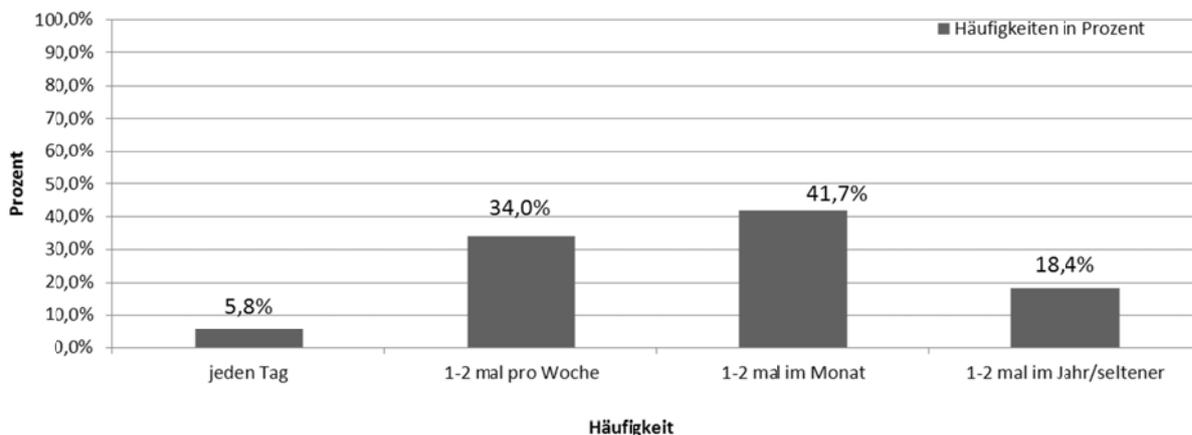


Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 10: Unzureichende Verfügungszeit – Betroffene Bereiche

Aus der nachfolgenden →Abbildung 11 geht hervor, dass die knappe Verfügungszeit bei einem Großteil der pädagogischen Fachkräfte zu Lasten ihrer Freizeit geht. Auf die Frage, wie häufig es vorkommt, dass sie Angebote in der Freizeit vorbereiten, weil die Verfügungszeit nicht ausreicht, antworteten von den 103 pädagogischen Fachkräften 43 (41,7%) mit „ein- bis zweimal im Monat“. 35 (34,0%) der Fachkräfte gaben an, dass dies ein- bis zweimal pro Woche vorkäme. 19 (18,4%) der pädagogischen Fachkräfte machten die Angabe, dass sie Angebote aufgrund nicht ausreichender Verfügungszeit in ihrer Freizeit ein- bis zweimal im Jahr oder seltener vorbereiten und sechs (5,8%) pädagogische Fachkräfte gaben an, dies täglich zu tun.

Wie häufig kommt es vor, dass Sie Angebote in Ihrer Freizeit vorbereiten, weil die Verfügungszeit nicht ausreicht? (N=103)

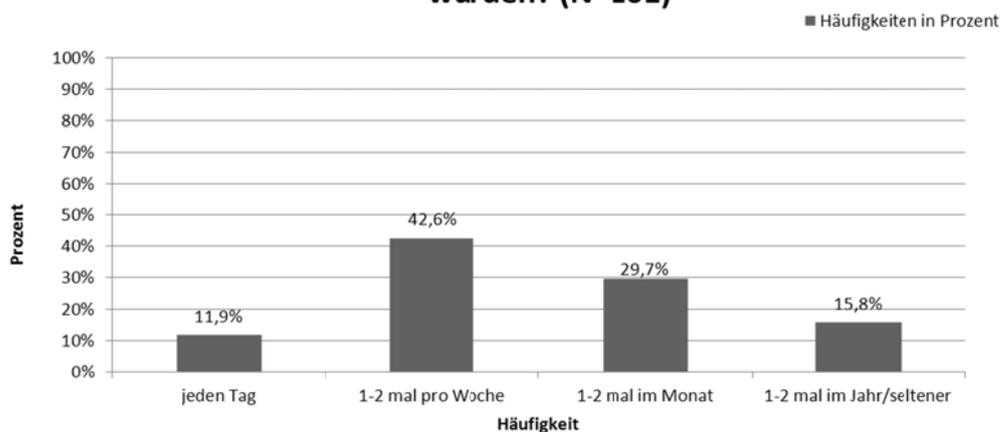


Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 11: Unzureichende Verfügungszeit – Vorbereitung in der Freizeit

Auf die Frage, wie häufig es vorkommt, dass Vorbereitungen in die Zeit fallen, in der sie sich eigentlich mit den Kindern beschäftigen würden, antworten 43 (42,6%) pädagogische Fachkräfte mit „ein bis zweimal pro Woche“. 30 (29,7%) Fachkräfte geben an, dass dies ein- bis zweimal im Monat vorkommt. 16 (15,8%) Fachkräfte geben ein- bis zweimal im Jahr oder seltener an und zwölf (11,9%) pädagogische Fachkräfte geben an, dass dies täglich vorkommt (→Abbildung 12).

Wie häufig kommt es vor, dass Sie Vorbereitungen in der Zeit machen, in der Sie sich eigentlich mit den Kindern beschäftigen würden? (N=101)



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 12: Verfügungszeit – Vorbereitungen in der pädagogischen Zeit

4.4. Zusätzliche Anforderungen: Kinder mit besonderem Förderbedarf

Im Rahmen der schriftlichen Befragung der Einrichtungsleitungen wurde untersucht, inwiefern in der jeweiligen Einrichtung Personalanpassungen für Kinder mit erhöhtem Betreuungsbedarf vorgenommen werden. In dieser Studie werden Kinder mit erhöhtem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufwand wie folgt definiert:

- Kinder unter einem Jahr,
- Kinder aus nicht deutsch sprechenden Migrantenfamilien und
- Kinder, die im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (gemäß § 27 Abs.2 I.V.M. § 22 SGB VIII) vermittelt wurden.

Kinder unter einem Jahr

In 55 (72,4%) von 76 Einrichtungen werden Kinder unter einem Jahr betreut. Somit nimmt die Mehrzahl der untersuchten Betreuungseinrichtungen in München Kinder unter einem Jahr auf. Die durchschnittliche Anzahl an Kindern unter einem Jahr pro Einrichtung (N=53) liegt im Mittel bei drei Kindern ($M=3.47$; $SD=2.67$). Durchschnittlich besucht ein Kind unter einem Jahr eine Münchner Betreuungseinrichtung für 27 Stunden ($M=26.69$; $SD=11.43$) pro Woche.

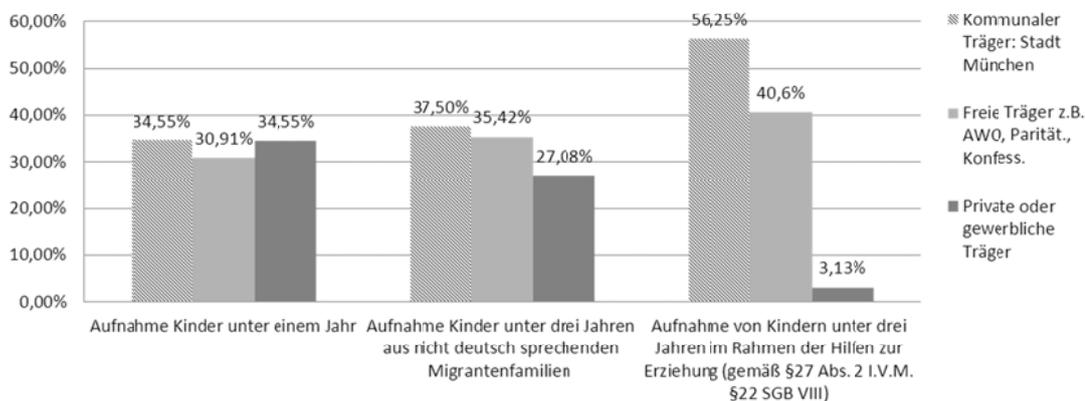
Kinder bis drei Jahre aus nicht deutsch-sprechenden Migrantenfamilien

48 (64,0%) der befragten Einrichtungen (N=75) betreuen Krippenkinder bis einschließlich drei Jahre aus nicht deutsch sprechenden Migrantenfamilien. 27 (36,0%) der befragten Krippen betreuen derzeit keine Krippenkinder mit Migrationshintergrund. Im Durchschnitt werden 7 Krippenkinder mit Migrationshintergrund ($SD=7.17$) je Einrichtung betreut, wobei die Anzahl in den Einrichtungen von einem Kind bis zu 28 Krippenkindern aus nicht deutsch sprechenden Migrantenfamilien variiert.

Kinder bis drei Jahre mit Anspruch auf Hilfen zur Erziehung

32 (43,2%) der befragten Einrichtungen (N=74) betreuen Krippenkinder bis einschließlich drei Jahre, die im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (gemäß §27 Abs. 2 I.V.M. §22 SGB VIII) vermittelt wurden. In 42 (56,8%) der befragten Krippen werden zum Zeitpunkt der Befragung keine Krippenkinder mit Hilfen zur Erziehung betreut. Im Durchschnitt liegt die Zahl der betreuten Kinder mit Anspruch auf Hilfen zur Erziehung pro Einrichtung (N=30) bei drei Kindern ($SD=1.76$).

Aufnahme von Kindern mit erhöhtem Bildungs-, Erziehungs- oder Betreuungsaufwand unter drei Jahren

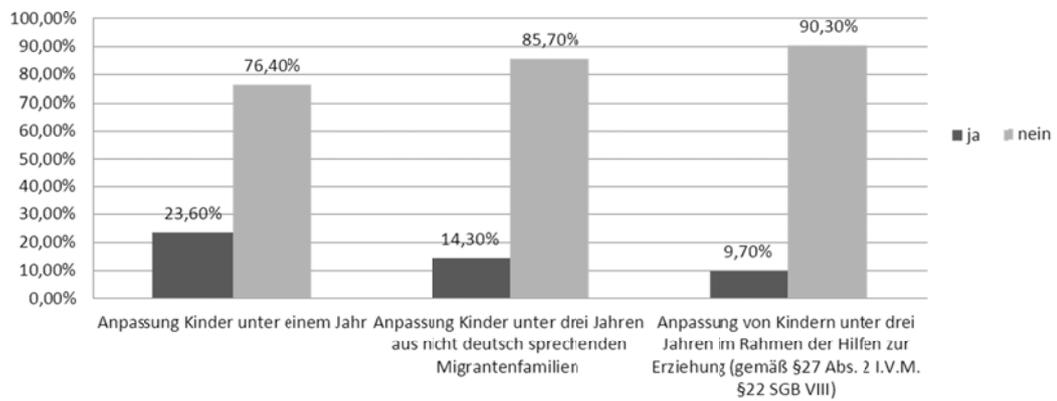


Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 13: Trägervergleich zur Betreuung von Kindern mit erhöhtem Bildungs-, Erziehungs- oder Betreuungsaufwand

Insgesamt kann belegt werden, dass *zusätzliche Anpassungen* über den Anstellungsschlüssel hinaus, z.B. durch Reduzierung der Gruppengröße, Erhöhung der Arbeitszeit oder der Anzahl der Mitarbeiter für Kinder unter einem Jahr, für Kinder unter drei Jahren, die gleichzeitig aus nicht deutsch sprechenden Migrantenfamilien stammen, sowie für Kinder unter drei Jahren, die zusätzlich im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (gemäß §27 Abs. 2 I.V.M. §22 SGB VIII) aufgenommen werden, in München zum Großteil in den meisten Einrichtungen so gut wie nicht bzw. nur in sehr wenigen Fällen vorgenommen werden (→Abbildung 14).

Anpassungen für Kinder mit erhöhtem Bildungs-, Erziehungs- oder Betreuungsaufwand unter drei Jahren



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wetfein & Kofler 2010)

Abbildung 14: Anpassung bei Kindern mit erhöhtem Bildungs-, Erziehungs- oder Betreuungsaufwand

5. Pädagogische Qualität in den untersuchten Kinderkrippengruppen

5.1. Zur Durchführung der Qualitätserhebung

Um gleiche Bedingungen für alle beobachteten Gruppen zu schaffen, wurde telefonisch ein individueller Hospitationstermin vereinbart, verbunden mit der Bitte einen Tag auszuwählen, der den ganz normalen Krippentag repräsentiert. Weiter wurde Rücksicht darauf genommen, wenn pädagogische Fachkräfte in einem bestimmten Zeitraum keinen Besuch wünschten, z.B. während der Eingewöhnungszeit. Jeweils einen Tag vor dem Hospitationstag wurde telefonisch erfragt, ob auf etwaige Besonderheiten während der Beobachtung Rücksicht genommen werden sollte. Diese Entscheidung ließ nur Hospitationen von Dienstag bis Freitag zu.

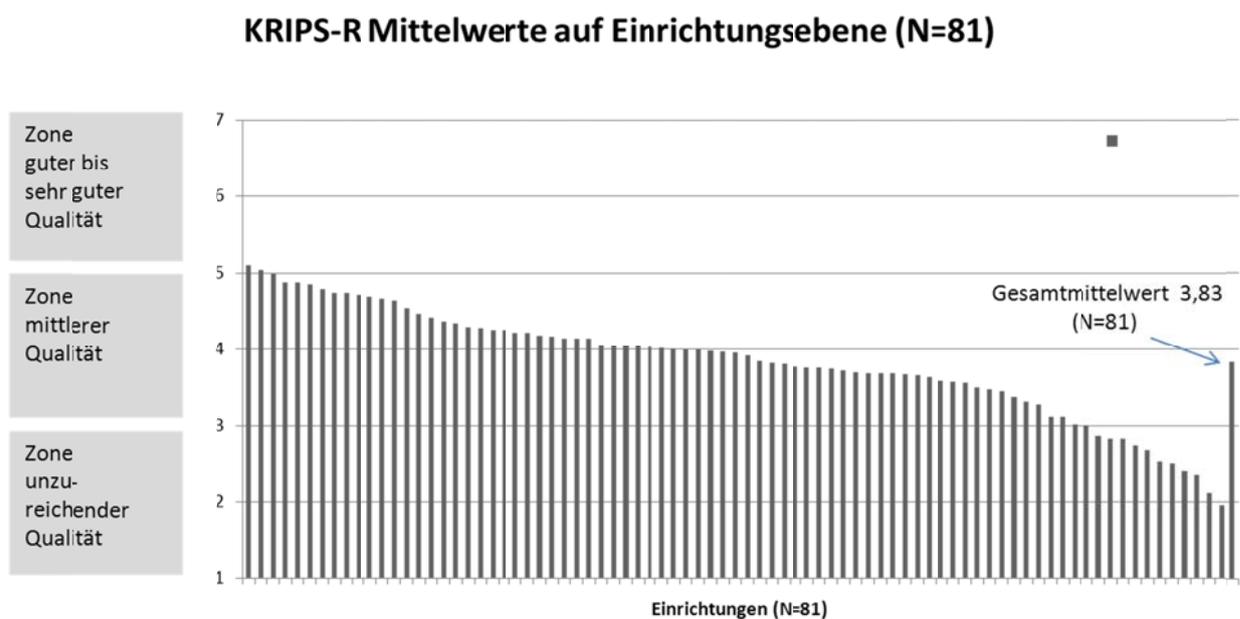
Am Beobachtungstag wurden die Gruppendaten in einer mindestens dreistündigen Beobachtung mit anschließendem Interview von ca. einer Stunde mit der KRIPS-R (Tietze et al., 2007) erhoben. Anschließend wurden den beobachteten Gruppenleitungen (P) und der Leitung (L) Fragebögen mit der Bitte übergeben, diese auszufüllen und innerhalb von 14 Tagen in den adressierten und freigestempelten Rückumschlägen zurückzusenden. Am Ende des Hospitationstages wurde ein Reliabilitätscheck im Institut vorgenommen, bei dem die prozentuale Übereinstimmung der beiden Beobachtungen überprüft wurde.

Das Erhebungsinstrument Krippen-Skala (KRIPS-R, Tietze et al., 2007) lässt nur dann Aussagen auf Einrichtungsebene zu, wenn 50% der Gruppen beobachtet werden. Deswegen wurde die Entscheidung getroffen, in ein- und zweigruppigen Einrichtungen nur eine Gruppe und in Einrichtungen mit drei oder mehr als drei Gruppen zwei Gruppen zu beobachten. Am Hospitationstag besuchten zwei in der KRIPS-R geschulte Beobachterinnen des IFP die Einrichtung und beobachteten unabhängig voneinander entweder gleichzeitig in einer oder in unterschiedlichen Gruppen. Um die Reliabilität über die gesamte Erhebungsphase hinweg konstant auf einem hohen Niveau zu halten, wurden im Vorfeld Überlegungen angestellt, die Teams zu jedem Hospitationsbesuch in einer Einrichtung neu zu kombinieren. So ergaben sich 15 verschiedene Teamzusammensetzungen für die Erhebung.

5.2. Die pädagogische Qualität im Überblick (Gesamtwert KRIPS-R)

Das Messinstrument KRIPS-R lässt im ersten Schritt eine Betrachtung der pädagogischen Prozessqualität basierend auf einem Gesamtwert zu. Dieser ermöglicht es, die beobachtete Krippengruppe global und schnell einzuordnen. Der Gesamtwert entspricht dem arithmetischen Mittelwert aus 41 KRIPS-R-Merkmalen (→Tabelle 1). Der Mittelwert setzt sich zusätzlich aus den gemittelten Werten von zwei Beobachterinnen zusammen, die getrennt voneinander die Gruppen einschätzten. So wurden bei zwei-gruppigen Einrichtungen jeweils eine Gruppe, bei drei- und mehrgruppigen Einrichtungen zwei Gruppen, bei offenen Krippengruppen die gesamte Einrichtung anhand von zwei Messungen eingeschätzt. In teiloffenen Einrichtungen gingen auch die Bereiche in die Einschätzung ein, die den Kindern über ihren Gruppenraum hinaus zusätzlich täglich zur Verfügung stehen bzw. den größten Teil des Tages für sie erreichbar sind.

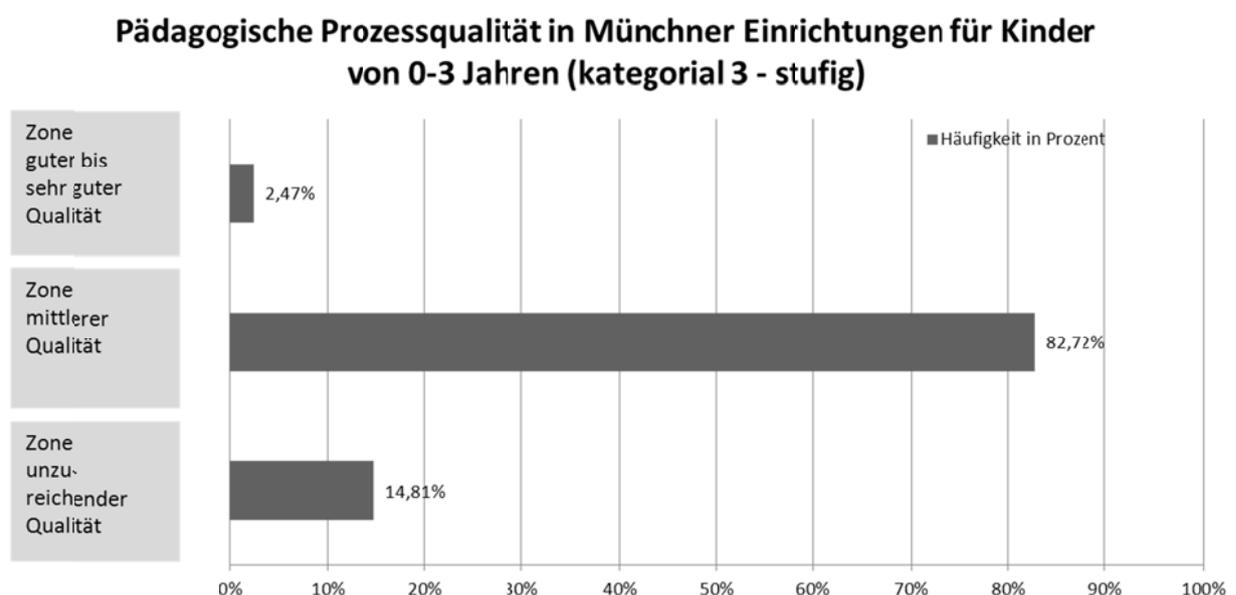
Im Folgenden werden zunächst die KRIPS-R Gesamtwerte berichtet und in Qualitätszonen eingeordnet. Im nächsten Schritt werden die einzelnen Qualitätsbereiche anhand der KRIPS-R Bereichswerte näher beschrieben. Wie aus →Abbildung 15 ersichtlich, bewegen sich die Qualitätswerte der 81 beobachteten Einrichtungen auf einer Skala von 1 bis 7 zwischen 5,10 als maximalem Messwert und 1,96 als niedrigstem Wert. Somit ergibt sich in der Stichprobe eine Spannweite von 3,14 Messwertpunkten. Über alle untersuchten Einrichtungen hinweg befinden sich die Münchner Krippen mit einem **Mittelwert von $M=3.83$** ($SD=0.71$) in der Zone mittlerer Qualität.



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 15: KRIPS-R Mittelwerte auf Einrichtungsebene von allen beteiligten Einrichtungen (N=81)

Um einen ersten Überblick zu erhalten, werden die Gesamtwerte auf Einrichtungsebene in drei einzelne Qualitätszonen (**Zone guter bis sehr guter Qualität:** Wert 5 bis 7, **Zone mittlerer Qualität:** Wert 3 bis <5 und **Zone unzureichender Qualität:** Wert 1 bis <3) eingeteilt. Es kann insgesamt gezeigt werden, dass sich 67 (82,7%) und somit der Großteil der 81 teilnehmenden Einrichtungen in München in der Zone mittlerer Qualität befinden, 2 (2,5%) Einrichtungen sind der Zone guter bis sehr guter Qualität zuzuordnen und in 12 (14,8%) Einrichtungen wurde mittels der Außenevaluation unzureichende Qualität vorgefunden (→Abbildung 16).



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 16: Pädagogische Prozessqualität in Münchner Kinderkrippengruppen (N=81)

5.3. Die pädagogische Qualität im Einzelnen (Bereiche der KRIPS-R)

Die Bereichswerte der KRIPS-R lassen im Gegensatz zu den Gesamtwerten eine genauere Einschätzung der *Stärken und Schwächen* der pädagogischen Qualität der 81 Münchner Einrichtungen zu.

Zum besseren Überblick werden zuerst alle Bereichswerte als Mittelwerte berichtet und miteinander verglichen. Im zweiten Schritt werden die einzelnen Bereiche näher untersucht und mittels Einstufung in die Qualitätskategorien eingeordnet.

Die Bereichsmittelwerte können nach vier kategorialen Qualitätsstufen beurteilt werden (vgl. Tietze et al., 2007, S. 10ff.):

- Skalenstufe 7 beschreibt **ausgezeichnete Qualität** und zeichnet sich durch optimale entwicklungsbezogene Betreuung aus.
- **Gute Qualität** (Wert 5 bis <7) repräsentiert eine Situation, in der die Kinder mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte grundlegende entwicklungsangemessene Erfahrungen machen können.
- **Minimale (mittlere) Qualität** (Wert 3 bis <5) bezieht sich auf eine akzeptable Betreuung.
- **Unzureichende Qualität** (Wert 1 bis <3) charakterisiert ein Qualitätsniveau, das sich auf Situationen in der Kindergruppe bezieht, in der die angesprochenen Aspekte völlig unzureichend vorhanden oder gestaltet sind.

Betrachtet man die Ergebnisse nach diesen Kriterien, so ergibt sich ein etwas differenzierteres Bild über die Qualität in den Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren in München.

Stärken-Schwächen-Profil der untersuchten Einrichtungen

Alle Münchner Einrichtungen weisen insgesamt im Bereich **Eltern und Erzieherinnen** einen Mittelwert von $M=4.87$ ($SD=0.81$) auf und bewegen sich damit im nationalen Vergleich in der Zone mittlerer Qualität mit einer Tendenz zu guter Qualität (>4.5). Betrachtet man dazu die anderen Subbereiche der KRIPS-R, schneidet der Bereich **Eltern und Erzieherinnen** in der gesamten Bewertung der untersuchten Münchner Kinderkrippen am besten ab. Für den Bereich **Interaktionen** mit einem Mittelwert von $M=4.35$ ($SD=1.38$) wird in der Außenevaluation mittlere Qualität festgestellt und als zweithöchster Wert innerhalb der beobachteten Bereiche eingeschätzt. Dicht darauf folgt der Bereich **zusätzliche Merkmale** (Eingewöhnungsphase und Einbezug der familialen Lebenswelt) mit einem Mittelwert von $M=4.34$ ($SD=1.29$) sowie **Zuhören und Sprechen** mit einem Mittelwert von $M=4.17$ ($SD=1.22$). Auch die Bereiche **Platz und Ausstattung** mit $M=4.13$ ($SD=0.97$) sowie die **Strukturierung der pädagogischen Arbeit** $M=3,85$ ($SD=1.31$) und **Aktivitäten** mit $M=3.60$ ($SD=0.81$) können der Zone mittlerer Qualität zugeordnet werden.

Unzureichende Qualität zeigt sich für die untersuchten Münchner Kinderkrippen im Bereich **Betreuung und Pflege** der Kinder. Mit einem Mittelwert von $M=2.04$ ($SD=0.63$) liegt dieser Bereich deutlich unter den anderen Subbereichen der KRIPS-R. Die Münchner Ergebnisse weichen dabei wenig von den Ergebnissen im deutschlandweiten Vergleich ab (vgl. Braun, 2003; Heimlich & Behr, 2007; Gralla-Hoffmann et al., 2010).

Inhaltlich zielt der Bereich **Betreuung und Pflege** vor allem auf die Gestaltung von Begrüßung/Verabschiedung, Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten, Ruhe- und Schlafzeiten sowie Körperpflege ab und damit auf Aspekte des körperlichen Wohlbefindens der Kinder, ihrer Sicherheit und Gesundheit (→Tabelle 5 und →Abbildung 17 zeigen die Unterschiede der Mittelwerte zwischen den verschiedenen Bereichen in aufsteigender Reihenfolge).

Tabelle 5: Vergleich der Mittelwerte zwischen den Bereichen von KRIPS-R

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Betreuung und Pflege der Kinder (6-11)	81	1,00	3,92	2,04	,63
Aktivitäten (15-24)	81	1,56	5,33	3,60	,81
Strukturierung der pädagogischen Arbeit (29-32)	81	1,00	7,00	3,85	1,31
Platz und Ausstattung (1-5)	81	2,20	6,00	4,13	,97
Zuhören und Sprechen (12-14)	81	1,00	6,83	4,17	1,22
Zusätzliche Merkmale (40-41)	81	1,25	6,50	4,34	1,29
Interaktionen (25-28)	81	1,13	6,75	4,35	1,38
Eltern und Erzieherinnen (33-39)	81	2,17	6,29	4,86	,84

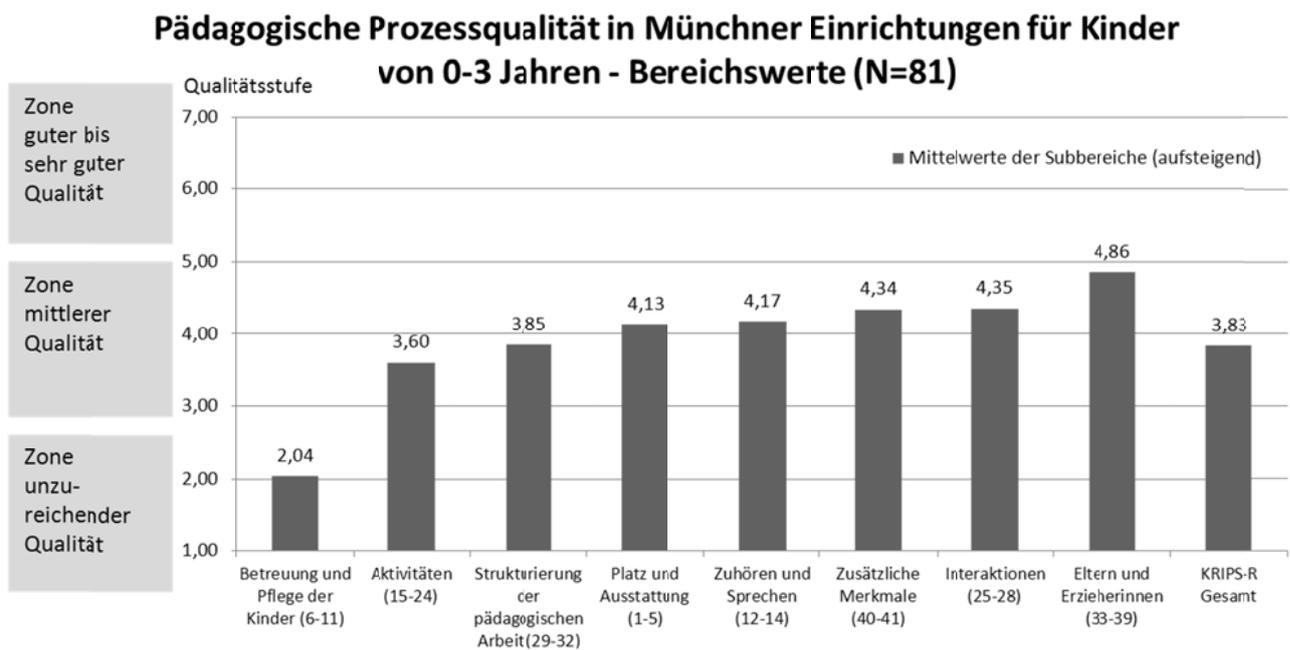
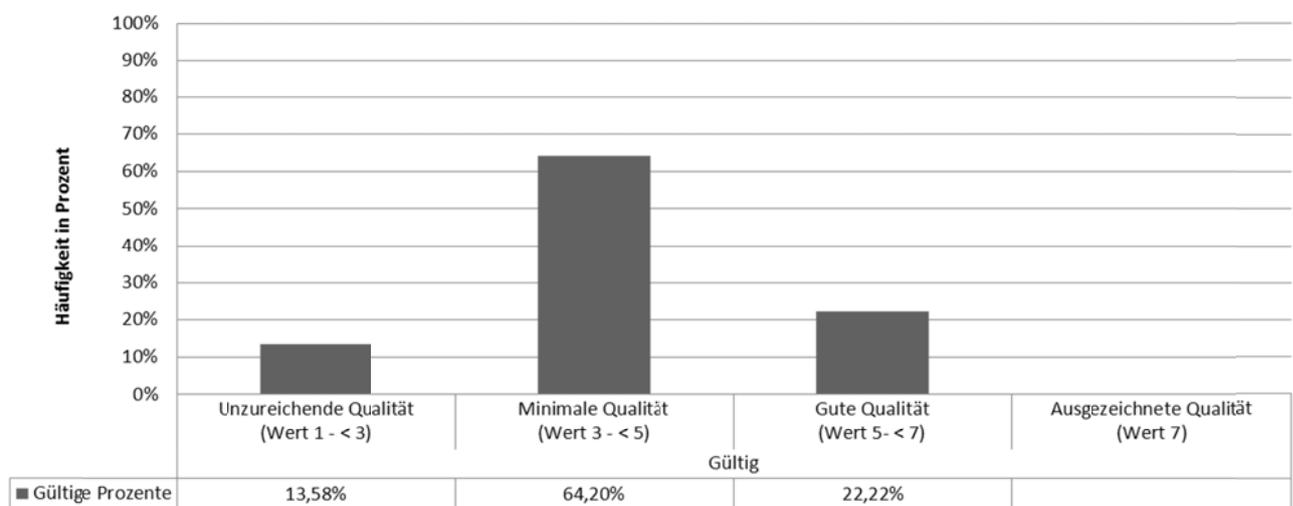


Abbildung 17: Mittelwerte der Bereiche von KRIPS-R

5.3.1. Platz und Ausstattung

Die Merkmale im Bereich „Platz und Ausstattung“ beziehen sich auf die Größe, die Ausstattung mit Mobiliar und Materialien sowie die räumliche Gestaltung, die die physische und psychische Entwicklung der Kinder und die pädagogische Arbeit unterstützen. In 18 (22,22%) Einrichtungen konnte hier gute Qualität vorgefunden werden, die minimale Qualitätszone erreichte die Mehrheit (64,20%); 11 (13,58%) Einrichtungen wiesen bezüglich ihrer Ausstattung nur unzureichende Qualität auf (→ Abbildung 18).

1. Platz und Ausstattung (1-5)



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 18: Bereichswerte: 1. Platz und Ausstattung

5.3.2. Betreuung und Pflege der Kinder

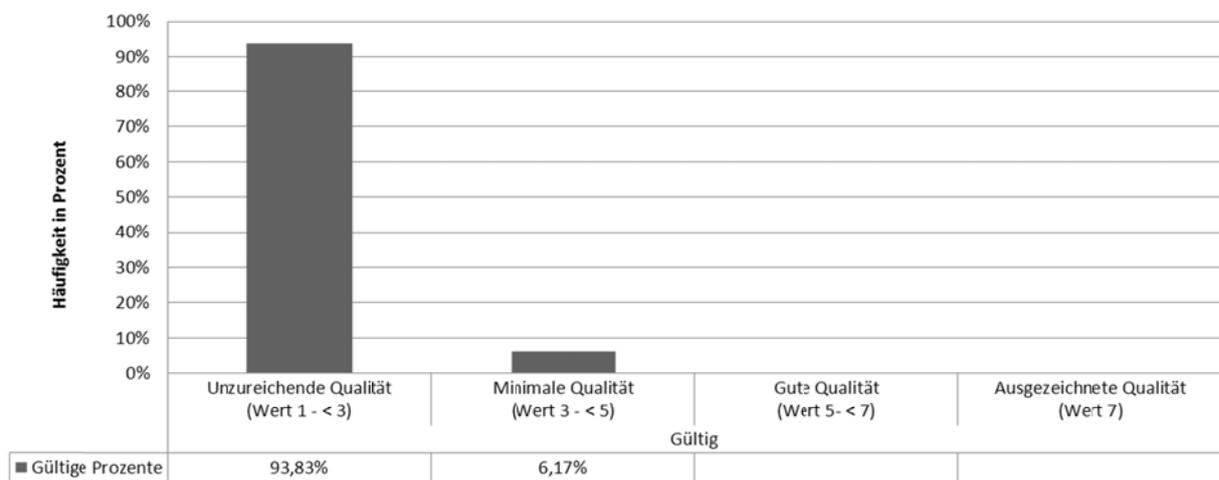
Die Merkmale im Bereich „Betreuung und Pflege“ beschreiben die Gestaltung von Begrüßung/ Verabschiedung, Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten, Ruhe- und Schlafzeiten, Körperpflege und damit wichtige Aspekte des körperlichen Wohlbefindens der Kinder und ihrer Gesundheit. Beurteilt werden auch die Wickel- und Toilettensituation sowie die Sicherheit der Kinder.

Im Rahmen der deutschen Adaption der amerikanischen Originalskala *Infant Toddler Environment Rating Scale* (ITERS-R; Harms, Cryer & Clifford, 2003) wurden die Standards für Gesundheit und Sicherheit mit Experten aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Medizin abgestimmt und den deutschen Normvorstellungen angepasst (vgl. Tietze et al., 2007, S. 5). Auch wenn die zu erreichenden Standards insbesondere für die hygienischen

Pflegeverhältnisse und Sicherheitsvorkehrungen auf den ersten Blick verhältnismäßig streng erscheinen, dienen sie als hilfreiche Orientierung und Hinweis für Verbesserungsmöglichkeiten für Kindertageseinrichtungen in Deutschland.

So ist aus →Abbildung 19 abzulesen, dass nur 5 (6,17%) Einrichtungen annähernd minimale Qualität erreichen. Die Mehrheit von 76 (93,83%) der 81 Einrichtungen schneidet in diesem Bereich mit unzureichender Qualität ab, wobei dies den Ergebnissen aus anderen Studien in Deutschland entspricht (vgl. Braun, 2003; Heimlich & Behr, 2007; Gralla-Hoffmann et al., 2010).

2. Betreuung und Pflege der Kinder (6-11)



Quelle: IFP:Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 19: Bereichswerte: 2. Betreuung und Pflege der Kinder (6-11)

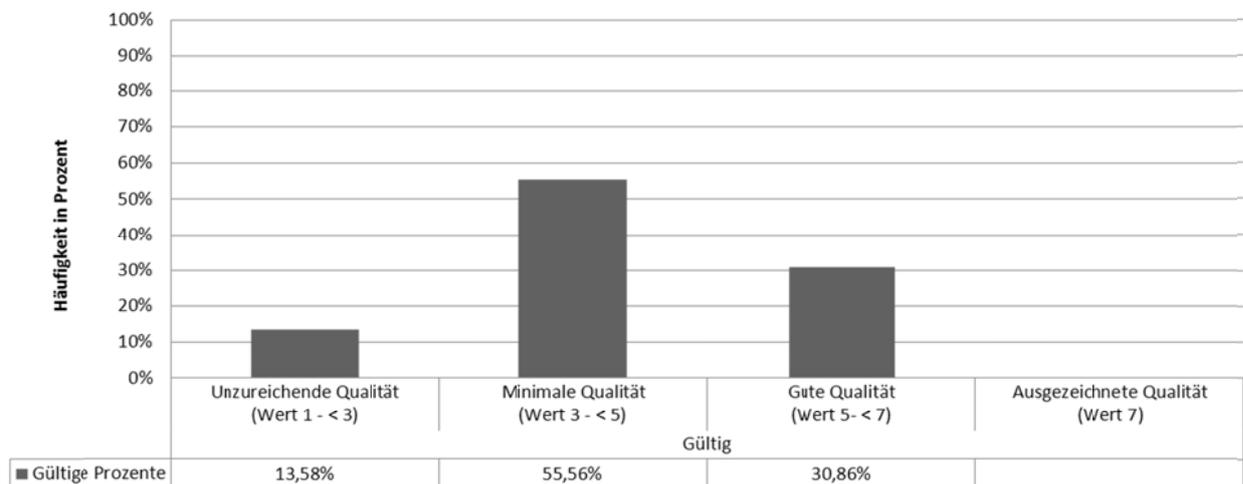
5.3.3. Zuhören und Sprechen

Die Merkmale im Bereich „Zuhören und Sprechen“ umfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder darin unterstützen, grundlegende Sachverhalte und Zusammenhänge in ihrer Umwelt zu erfassen und ihren kommunikativen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht zu werden und diese weiterzuentwickeln. Beobachtet wird dabei die Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen und beim Sprachgebrauch. Weiterhin werden die Nutzung von Büchern und der Umgang mit Büchern durch die pädagogische Fachkraft untersucht.

Wie aus →Abbildung 20 hervorgeht, bewegen sich dabei 35 (30,86%) der beobachteten Münchner Einrichtungen auf dem Niveau der guten Qualität. Von den 81 Einrichtungen wei-

sen 45 (55,56%) diesbezüglich ein minimales Qualitätsniveau auf, 25 (13,6%) befinden sich im Bereich der unzureichenden Qualität.

3. Zuhören und Sprechen (12-14)



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

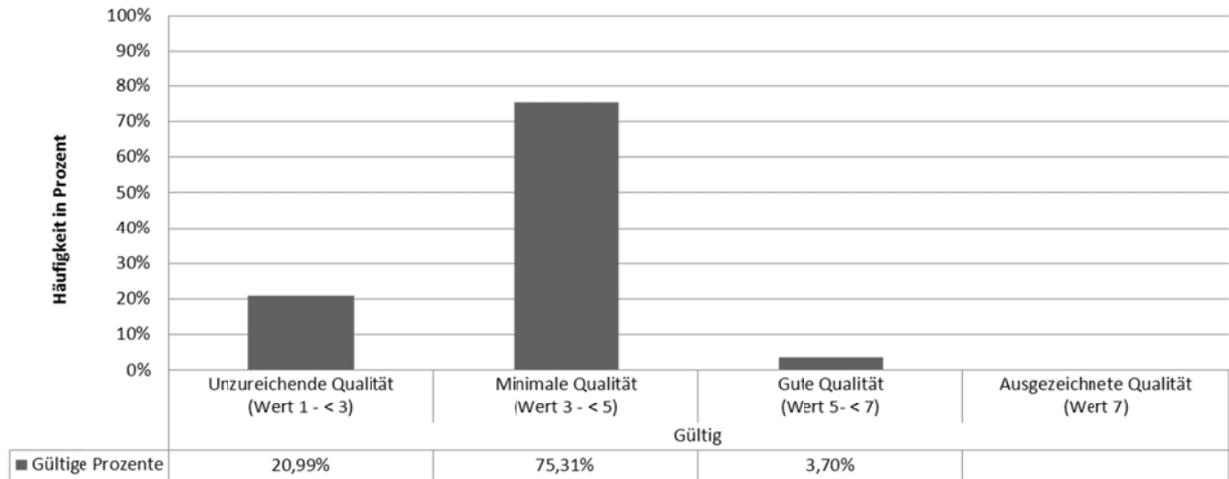
Abbildung 20: Bereichswerte: 3. Zuhören und Sprechen (12-14)

5.3.4. Aktivitäten

Der Bereich „Aktivitäten“ (→Abbildung 21) umfasst die Merkmale: Materialien, Aktivitäten und Anregungen der pädagogischen Fachkräfte. Diese ermöglichen den Kindern ihre Umwelt in vielfältiger Weise zu erkunden, kreativ zu gestalten und ihre Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln (z.B. feinmotorische Anregungen, körperliche Bewegung/Spiel, künstlerisches Gestalten, Musik etc.).

Hier erreichten 3 (3,7%) Einrichtungen einen Wert zwischen 5 und 7 und somit gute Qualität. 61 (75,31%) der Einrichtungen liegen in der Zone minimaler Qualität und für 17 (20,99%) Einrichtungen konnte nur unzureichende Qualität festgestellt werden.

4. Aktivitäten (15-24)



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

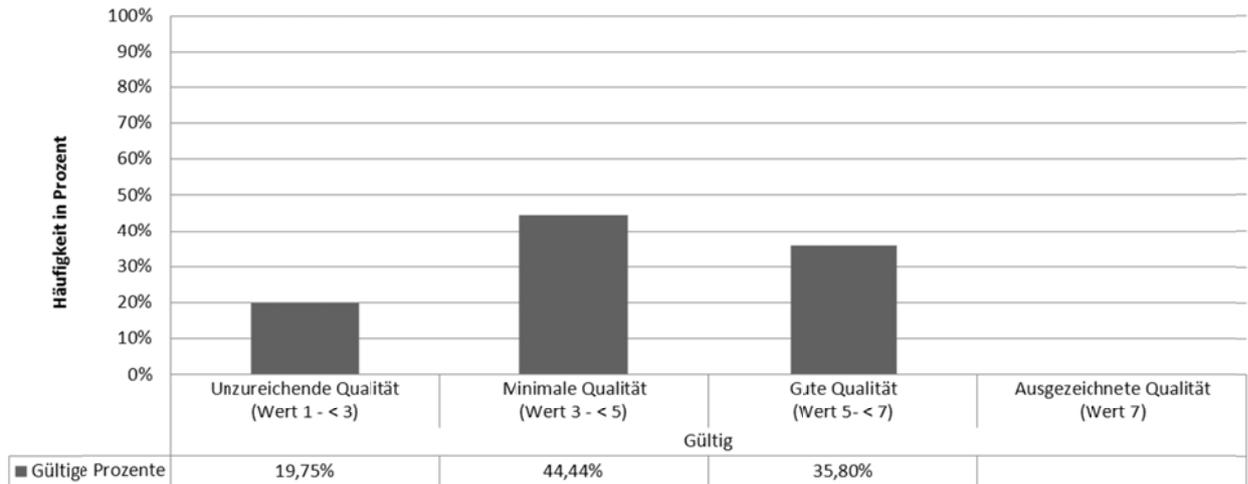
Abbildung 21: Bereichswerte: 4. Aktivitäten (15-24)

5.3.5. Interaktionen

Die Merkmale im Bereich „Interaktionen“ beschreiben die Verantwortung (Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel und Lernaktivitäten) und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Gestaltung des Zusammenlebens mit den Kindern (Erzieherin-Kind-Interaktion, Kind-Kind-Interaktion), die Atmosphäre der Beziehungen zwischen allen Beteiligten und die Unterstützung eines Klimas der Akzeptanz und Toleranz (Verhaltensregeln/Umgang mit Disziplin).

In →Abbildung 22 wird deutlich, dass für mehr als ein Drittel aller Einrichtungen (35,80%) bei den Interaktionen gute Qualität ermittelt werden konnte. Für 36 (44,44%) Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren wurde akzeptable bzw. gerade noch hinreichende Qualität festgestellt. Ein knappes Fünftel (19,8%) aller Einrichtungen erzielt im Interaktionsbereich Werte, die der Zone unzureichender Qualität zuzuordnen sind.

5. Interaktionen (25-28)



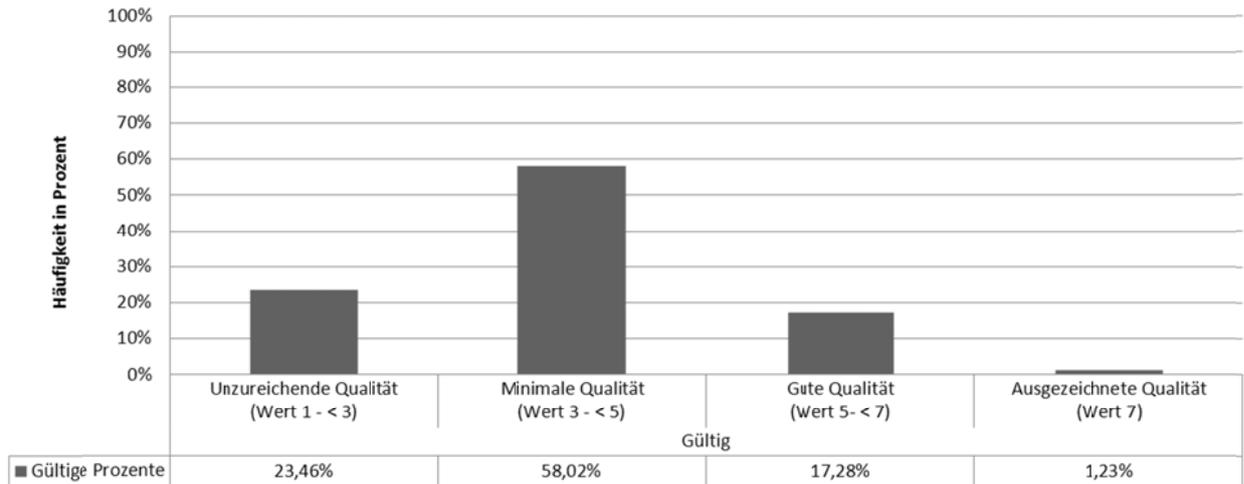
Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfen & Kofler 2010)

Abbildung 22: Bereichswerte: 5. Interaktionen (25-28)

5.3.6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Beim Bereich „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ steht die Gestaltung des Alltages in seiner zeitlichen Abfolge (Tagesablauf), die Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität (Freispiel), das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse (Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen) und die Berücksichtigung der Interessen anderer und der Gruppe im Vordergrund. In diesem Bereich konnte in einer Einrichtung (1,23%) ausgezeichnete Qualität vorgefunden werden, 14 (17,28%) Einrichtungen erzielten Werte auf gutem Qualitätsniveau, 58,02% der Einrichtungen bewegen sich im akzeptablen Bereich und 23,46% im unzureichenden Qualitätsniveau (→Abbildung 23).

6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit (29-32)



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

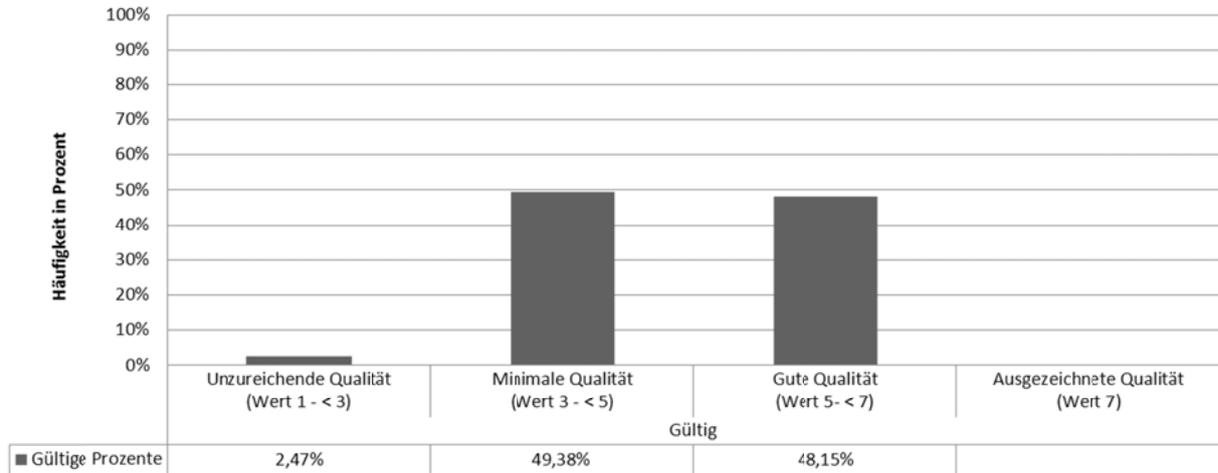
Abbildung 23: Bereichswerte: 6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit (29-32)

5.3.7. Eltern und Erzieherinnen

In der Einschätzung des Bereiches „Eltern und Erzieherinnen“ werden die Bedürfnisse der Erwachsenen thematisiert. Im Fokus der Beobachtung stehen räumliche Voraussetzungen für Erwachsene, Wünsche der Eltern nach Information, die Arbeitssituation und Arbeitsatmosphäre der pädagogischen Fachkräfte, Fortbildungen sowie notwendige Reflexion und Evaluation.

Bei einer näheren Betrachtung der Werte zeigt sich, dass knapp die Hälfte mit 39 (48,15%) Einrichtungen in der Zone guter Qualität liegen. Für 40 Einrichtungen konnte ausreichende/minimale Qualität festgestellt werden, in nur zwei (2,47%) Einrichtungen unzureichende Qualität (→Abbildung 24).

7. Eltern und Erzieherinnen (33-39)



Quelle: IFP:Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

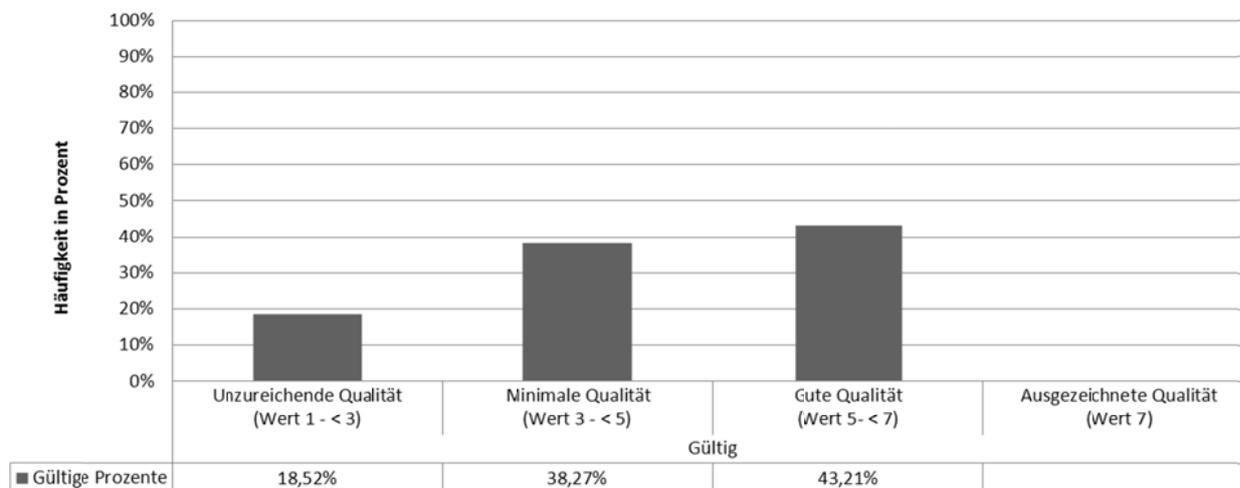
Abbildung 24: Bereichswerte: 7. Eltern und Erzieherinnen (33-39) Ergebnisse zum Familienbezug

5.3.8. Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung und Einbezug der familialen Lebenswelt

Die zusätzlichen Merkmale beziehen sich auf die Gestaltung der Eingewöhnungsphase und den Einbezug der familialen Lebenswelt des Kindes. Insbesondere wurde bei der Eingewöhnungsphase das Berliner Modell bzw. Infans-Modell¹⁶ als Grundlage verwendet. Es zieht auf der Grundlage der Bindungstheorie besonders die zeitlichen und personellen Parameter der Eingewöhnung in Betracht. 43,21% (n=35) aller Einrichtungen weisen eine gute Qualität in Bezug auf Eingewöhnung und den Einbezug der familialen Lebenswelt auf. Für 38,27% (n=31) wird diesbezüglich minimale Qualität nachgewiesen und 18,52% (n=15) erreichen nur unzureichende Qualität (→Abbildung 25, siehe auch Kapitel 6.3).

¹⁶ Nach Laewen, Andres & Hedervari, 2000; vgl. auch Trainingshinweise zur KRIPS-R (Trainingsmaterial der PädQUIS@gGmbH – Stand Mai 2009 – S. 6 und Anhang)

8. Zusätzliche Merkmale (40-41)



Quelle: IFP: Krippenstudie "Kleine Kinder – Großer Anspruch!" (Wertfein & Kofler 2010)

Abbildung 25: Bereichswerte: 8. Zusätzliche Merkmale (40-41)

6. Zur Einordnung der Ergebnisse – Ausgewählte Qualitätsaspekte im Gruppenvergleich

Wie lassen sich die dargestellten Ergebnisse im Vergleich zu anderen Studien einordnen?

Da es sich bei der KRIPS-R um ein Instrument zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen handelt, das sowohl **pädagogisches Handeln** als auch den **Einsatz bestehender Ressourcen und Materialien** berücksichtigt, kann eine Interpretation der KRIPS-R-Ergebnisse am besten vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen in den erfassten Einrichtungen erfolgen.

Zieht man ähnliche Studien bzw. Qualitätserhebungen mit der Krippenskala in Deutschland hinzu, liegen der für die vorliegende Stichprobe (N=81) errechnete KRIPS-R-Gesamtmittelwert von 3,83 sowie die KRIPS-R-Bereichsmittelwerte zwischen 2,04 und 4,86 wie in anderen Städten bzw. Bundesländern in der Zone der mittleren Qualität (Mittelwert zwischen 3 bis < 5) (vgl. Braun, 2003; Gralla-Hoffmann et al., 2010; Gralla-Hoffmann & Antunes, 2010).

Wie bereits in der ersten Krippenstudie (Wertfein & Spies-Kofler, 2008), konnte auch in der zweiten Untersuchung (Wertfein & Kofler, 2011) aufgezeigt werden, dass sich zusätzliche Investitionen in einer besseren pädagogischen Qualität niederschlagen.

Wie erklären sich die unterdurchschnittlichen Ergebnisse im Bereich „Betreuung und Pflege“?

Die Krippenskala ist aufgrund ihrer Konstruktion ein eher konservatives Instrument, da eine Einschätzstufe (z.B. 3) erst vollständig erfüllt sein muss, um Qualitätsmerkmale auf der nächsthöheren Stufe (z.B. 5) im Gesamtergebnis berücksichtigen zu können. Damit trifft das Gesamtergebnis in Ziffern zunächst keine Aussage über „qualitative Zwischentöne“, d.h. gute, sehr gute oder ausgezeichnete Qualitätsmerkmale, die in den Einrichtungen auch vorzufinden waren (vgl. Braun, 2003). Dennoch sind die Abbruchkriterien gerechtfertigt, weil die als Mindestmaß definierten Items tatsächlich grundlegende und international anerkannte Kriterien für die Qualität in Kinderkrippengruppen abbilden.

Zum besseren Verständnis der Ergebnisse werden im Folgenden einzelne Merkmale genauer erläutert. Zum einen werden die betreffenden Merkmale auf der Gruppenebene betrachtet, so dass auch besonders gute bzw. schlechte Werte in Erscheinung treten. Zum anderen werden auch Aussagen auf Itemebene getroffen, um ein noch differenzierteres Bild zu bekommen. Aus dem Bereich der Betreuung und Pflege wurden die Merkmale „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ (Merkmal 7) sowie „Wickeln und Toilette“ (Merkmal 9) ausgewählt. Weiter wird der Blick auf die Interaktionen gelenkt. Hier werden die Merkmale „Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten“ (Merkmal 25), „Erzieher-Kind-Interaktionen“ (Merkmal 27) sowie „Verhaltensregeln/Disziplin“ (Merkmal 28) näher beleuchtet. Schlussendlich wird der Fokus auf das Merkmal 40 „Eingewöhnung“ gelegt.

6.1. Qualitätsansprüche an die Betreuung und Pflege

Qualitätsanforderungen an die Gestaltung der Mahlzeiten

Das Merkmal 7 bezieht sich auf die Mahlzeiten und Zwischenmalzeiten, die im Krippenalltag stattfinden. In →Abbildung 26 ist die Verteilung der Qualitätsstufen erkennbar, wie sie sich innerhalb der 104 Gruppen dargestellt hat. 97,81% (N=83) und damit der *deutliche Großteil* der Gruppen bewegen sich im Bereich der unzureichenden Qualität¹⁷. Im Bereich der minimalen Qualität befinden sich 16,35% (N=17) Gruppen. 2,98% (N=3) der Gruppen weisen gute Qualität auf und für 1% (N=1) aller untersuchten Gruppen konnte ausgezeichnete Qualität¹⁸ ermittelt werden.

¹⁷ Hinweise auf beobachtete Fehler bei der Gestaltung der Mahlzeiten sind im Kasten auf S. 44 dargestellt

¹⁸ Die Qualitätsstufe ausgezeichnete Qualität wird nur dann erreicht, wenn alle Items des Merkmals positiv beantwortet werden. Sie beinhaltet nur den Wert 7. Gute Qualität wird beispielsweise bescheinigt, wenn ein Wert von 5 oder 6 vorliegt.

Merkmal 7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten auf Gruppenebene N = 104

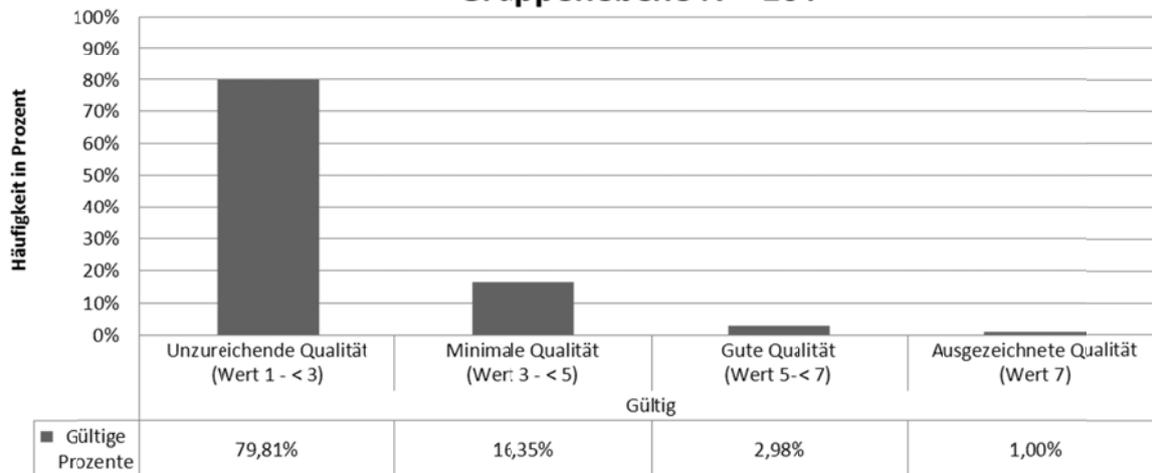


Abbildung 26: Merkmal 7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten auf Gruppenebene

Minimale Qualität im Bereich Mahlzeiten/ Zwischenmahlzeiten ist gegeben, wenn:

- die Essenszeiten den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechen.
- die Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten ausgewogen und angemessen sind (hinsichtlich Ernährungswert, Temperatur, Menge und Darbietungsform/ Größe).
- grundlegende hygienische Bedingungen in mindestens der Hälfte der Fälle gegeben sind.
- keine unangemessenen Füttermethoden angewendet werden und die Beaufsichtigung der Kinder beim Essen altersangemessen und kindgerecht ist.
- Auf Lebensmittelallergien Rücksicht genommen wird, Informationen auch für Vertretungskräfte sichtbar aufgehängt sind und alternative Speisen und Getränke angeboten werden.

Unzureichende Qualität liegt vor, wenn ein oder mehrere Aspekte der genannten Kriterien nicht erfüllt sind und damit die Gestaltung der Mahlzeiten nicht oder nur teilweise altersangemessen und kindgerecht ist.

Gute bis ausgezeichnete Qualität im Bereich Mahlzeiten/ Zwischenmahlzeiten ist gegeben, wenn:

- Kinder individuell gefüttert oder in kleinen Gruppen essen.
- die Atmosphäre bei den Mahlzeiten entspannt und von Geduld geprägt ist.
- grundlegende hygienische Bedingungen gegeben sind.
- die Erzieherin mit den Kindern redet und für eine angenehme soziale Situation sorgt.
- ein Speiseplan sichtbar für die Eltern aufgehängt ist.
- die Erzieherin die Essens- als Lernsituation nutzt.
- die Erzieherin mit den Eltern zusammen arbeitet, wenn es z.B. um die Einführung neuer Lebensmittel oder das Absetzen der Flasche geht.

Welche Bedeutung haben Essenssituationen in der Kinderkrippe?

Internationale Studien belegen, dass sich Kinder in den ersten drei Lebensjahren vor allem in Situationen wohlfühlen und lernbereit sind, in welchen Nahrungsmittel angeboten werden und wenn dies in Gemeinschaft stattfindet (Roberts, 2011). Daher ist die Essenssituation als eine der täglich wiederkehrenden sogenannten Pflegeroutinen bestens geeignet für neue Erfahrungen und gemeinsames Lernen. In Vorbereitung auf das Essen können die Kinder beispielsweise erste mathematische Erfahrungen machen, indem sie Teller, Becher und Besteck zuordnen. Für Kinder ist dies eine Herausforderung, die es selbstwirksam zu meistern gilt. Durch die regelmäßig wiederkehrende Situation werden die Kinder mit den Anforderungen vertraut und können allmählich ihre Kompetenzen und ihre Selbstständigkeit steigern.

Auch Routinetätigkeiten wie das regelmäßige und sorgfältige Händewaschen haben zweierlei Bedeutung: Gesundheitsmaßnahme und Lernerfahrung. So kann das feste Ritual „Händewaschen vor dem Essen“ ganz nebenbei ein wesentlicher Beitrag zur Gesundheits- und Hygieneerziehung sein. Hierzu beschreibt die KRIPS-R drei gleichzeitig notwendige Gegebenheiten: Seife, warmes Wasser und ein eigenes (Papier-)Handtuch für jedes Kind und jede Fachkraft. In der Phase, in der die Kinder sich viel auf dem Boden aufhalten, lernen selbständig zu essen und dabei Finger und Hände zu Hilfe nehmen, ist es sinnvoll auf saubere Hände zu achten, damit nicht täglich zur Brotzeit, zum Mittagessen und zur Zwischenmahlzeit am Nachmittag unnötig zusätzliche Keime aufgenommen werden.

Des Weiteren kann die Essenszeit zum Austausch zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften und den Kindern untereinander genutzt werden. So können die Kinder eine Tischkultur kennenlernen und Gemeinschaft erleben. Die pädagogische Fachkraft kann diese Zeit auch nutzen, um den Kindern neue Begriffe nahe zu bringen, indem sie das Essen, den Geruch, den Geschmack, die Konsistenz etc. beschreibt und benennt. So lernen die Kinder ganzheitlich, da sie das Essen mit allen Sinnen erfahren können.

Vor allem in einer entspannten Atmosphäre während der Mahlzeiten können die Kinder ihre Selbstständigkeit erproben und verfeinern. Der richtige Zeitpunkt des Essens im Tagesablauf bestimmt mit, wie entspannt und angenehm die Atmosphäre bei der Mahlzeit ist. Kinder, die zu hungrig oder zu müde sind, fühlen sich nicht wohl und bringen dies zum Ausdruck. Ein zu spätes Essen führt dann schnell zur Anspannung, vor allem dann, wenn die Mahlzeiten unter Zeitdruck stattfinden. Abhilfe schaffen hier klare Absprachen im Team im Hinblick auf Zeit- und Aufgabenteilung sowie die Möglichkeit, dass z.B. hungrige Kinder früher essen können. Wird die Essenssituation als Lern- und Bildungssituation und nicht als lästige Routine

betrachtet, so kann der Tagesablauf von Kindern und Fachkräften ganz bewusst flexibler bzw. entspannter gestaltet und erlebt werden.

Wie sollte die Essenssituation NICHT gestaltet werden?

Eine Essenssituation, die im zeitlichen Ablauf des Tages so weit hinten platziert ist, dass die Kinder zu hungrig und zu müde sind, um entspannt und genussvoll zu essen, stresst Kinder und auch pädagogische Fachkräfte. Zudem stellt diese Situation einen Teufelskreis dar. Die Kinder drücken in diesem Fall ihre Bedürfnisse nach Hunger oder Erholung aus, indem sie weinen. Zu dieser Zeit ist es ihnen nicht möglich selbständig und selbstbestimmt zu essen und angenehme Erfahrungen mit der Essenssituation zu machen. Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich auch nicht in der Lage alle Kinder gleichzeitig zu trösten und dafür zu sorgen, dass alle Kinder ausreichend essen, z.B. durch Füttern der Kinder. Auch das Erleben und Teilen von Gemeinschaft kommt zu kurz. Unangemessene Maßnahmen wie Lätzchen-Fixierung (indem der Teller auf das Lätzchen gestellt wird) hindern die Kinder zusätzlich daran die Essenssituation als selbstbestimmte Lernsituation zu erleben, in der sie schrittweise ihre Selbständigkeit und Kompetenzen trainieren können. Kinder, deren Lätzchen unter dem Teller fixiert ist, sind in ihrer Bewegungsfreiheit massiv eingeschränkt und verharren in einer Sitzhaltung. Dies kommt einem „Ruhigstellen“ der Kinder gleich und ist auf Dauer weder bequem noch entspricht es dem natürlichen Bewegungsdrang, den die Kinder in diesem Alter an den Tag legen.

Fehlt das Händewaschen vor und nach dem Essen wird die Aufnahme von Krankheitserregern unterstützt, da die Kinder sehr häufig noch die Hände beim Essen einsetzen. Zudem lernen die Kinder nicht wie wichtig es ist Hände zu waschen.

Geliefertes Essen sollte nicht zu lange, in keinem Fall länger als eine Stunde warm gehalten werden. Der Zeitpunkt der Essensanlieferung in der Krippe sollte daher nicht zu früh sein. Aber es gilt auch zu beachten, dass das Essen nach seiner Herstellung auch während des Transports von der Großküche zur Kindertageseinrichtung bereits an Nährwert verliert¹⁹.

¹⁹ Empfehlungen von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung
<http://www.dge.de/modules.php?name=News&file=article&sid=161> (25.11.2011)

Qualitätsanforderungen an die Gestaltung der Wickel-/Toilettenbedürfnisse

Für die Pflegesituationen rund um Wickeln und Toilette gilt ähnlich wie für die Mahlzeiten, dass sie einen Zeitraum des intensiven Lernens bieten und sich deswegen bestens als Bildungssituationen eignen. Damit kommt auch ihnen eine Bedeutung über die reine Pflege- und Routinetätigkeit hinaus zu, vorausgesetzt die Mindestanforderungen an Infektionsschutz und Gesundheitsprävention werden eingehalten.

Die Beobachtung mit der Krippenskala kommt auf Gruppenebene zu folgendem Ergebnis: bei Merkmal 9 „Wickeln und Toilette“ (→ Abbildung 27) erreichen von N=103 der Großteil der Gruppen von 77,67% (N =80) unzureichende Qualität, 14,56% (N=15) minimale Qualität; lediglich 8 Einrichtungen und damit 7,76% der beobachteten Einrichtungen erreichen in diesem Bereich gute bis ausgezeichnete Qualität.

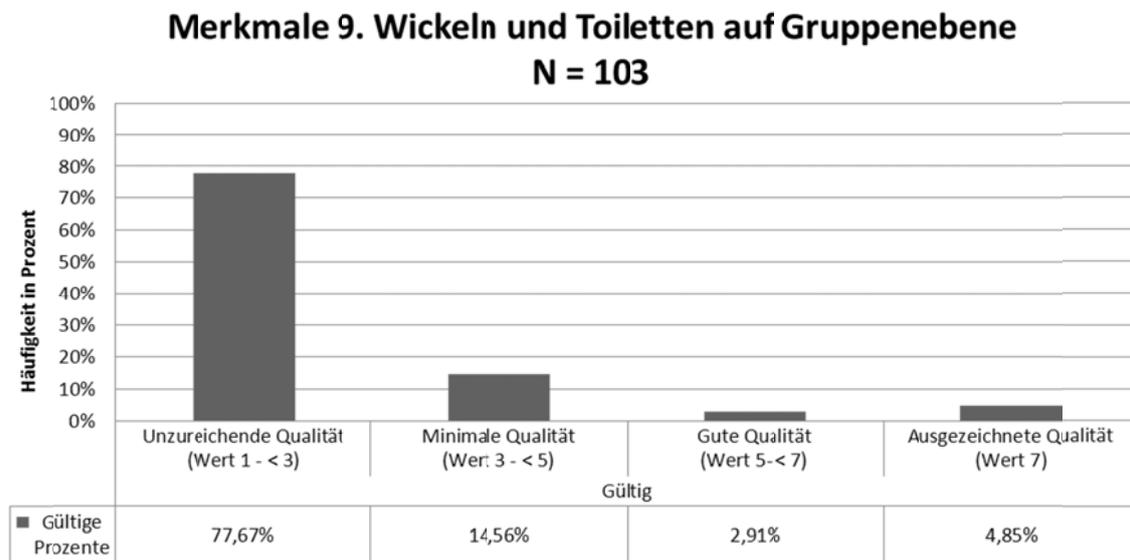


Abbildung 27: Merkmal 9. Wickeln und Toilette auf Gruppeneben

Minimale Qualität im Bereich Wickeln/ Toilette ist gegeben, wenn:

- sanitäre Grundbedingungen in mindestens der Hälfte der Zeit eingehalten werden (d.h. Töpfchen werden nach jedem Gebrauch ausgeleert, desinfiziert und in einem eigenen Waschbecken ausgespült; der Wickelbereich wird desinfiziert oder die Wickelunterlage wird nach jedem Gebrauch gewechselt, die Toilette wird nach jedem Gebrauch gespült).
- Wickel- und Toilettenbedürfnisse der Kinder werden in angemessener Weise erfüllt (d.h. Kontrolle der Windeln ca. alle zwei Stunden).
- Wenn sich Kinder und Erzieherin üblicherweise (mindestens in 75% der Fälle während der Beobachtungszeit) nach dem Wickeln oder Toilettengang die Hände waschen.
- Wenn die Beaufsichtigung dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder angemessen ist (d.h. Sicherheit der Kinder ist gewährleistet und es wird sichergestellt, dass hygienische Maßnahmen, wie Händewaschen, richtig durchgeführt werden).

Unzureichende Qualität liegt vor, wenn ein oder mehrere Aspekte der genannten Kriterien nicht gegeben sind und damit die Wickel- und Toilettensituation nicht oder nur teilweise alters- und kindgerecht gestaltet wird.

Gute bis ausgezeichnete Qualität im Bereich Wickeln/ Toilette ist gegeben, wenn:

- Sanitäre Grundbedingungen in mindestens 75% der Fälle eingehalten werden und aufgrund der Ausstattung leicht einzuhalten sind.
- Die Ausstattung bequem zu nutzen und zugänglich ist.
- Eine angenehme Interaktion zwischen Erzieherin und Kind stattfindet.
- Kindgerechte Toiletten und niedrige Waschbecken für die Kinder vorhanden sind.
- Die Selbstständigkeit der Kinder im Bereich Wickeln/Toilette entsprechend ihrem Entwicklungsstand gefördert wird.

Welche Mängel im Bereich Wickeln/ Toilette waren in den Krippengruppen zu beobachten?

Es wird ersichtlich, dass mehr als $\frac{3}{4}$ der untersuchten Gruppen auf der Stufe mit unzureichender Qualität zu finden sind und damit nicht die von der Krippenskala definierten Mindeststandards einhalten (können).

Ein Blick auf die Häufigkeiten (N=102) auf Stufe 1 (unzureichende Qualität) zeigt, dass in 50% (N=51) der Gruppen **sanitäre Grundbedingungen in weniger als der Hälfte der Zeit eingehalten** werden (z.B. Töpfchen werden nicht desinfiziert, Windeln nicht in einem verschlossenen Abfalleimer ordnungsgemäß entsorgt, Wickelbereich nach dem Wickeln nicht desinfiziert). In 31,4% (N=32) der Fälle kommt es zu **größeren Problemen beim Erfüllen der Wickel-/Toilettenbedürfnisse** der Kinder (z.B. Kinder werden zu selten gewickelt, Kinder werden zu lange auf der Toilette sitzen gelassen). In 34,3% (N=35) der Gruppen **waschen** sich Erzieherin und Kinder nach dem Wickeln/Toilette **nicht die Hände**. Dies verdeutlicht das Ergebnis auf Merkmalsebene. 77,67% (N=80) der Gruppen wird unzureichende Qualität ausgestellt aufgrund von **mangelndem Umgang mit der Hygiene** (u.a. Mängel in der Ausstattung wie fehlende (Papier-) Handtücher, fehlende Seife, fehlende Desinfektionslösung und zu seltenes oder oberflächliches Händewaschen) und damit nicht ausreichendem Infektionsschutz. Diese Beobachtungen entsprechen den Ergebnissen einer kürzlich durchgeführten Fragebogen-Studie (Schneider-Andrich & Roth, 2011). Demnach werden auch aus Sicht der Fachkräfte selbst Wickelunterlagen zu selten gereinigt und nicht immer nach jedem Kind desinfiziert.²⁰

²⁰ Weitere Hinweise auf beobachtete Fehler bei der Gestaltung Wickel- und Toilettensituation sind im Kasten auf S. 47 dargestellt

Wie sollte die Wickelsituation NICHT gestaltet werden?

Werden alle Kinder einer Gruppe oder Einrichtung zu bestimmten Zeiten des Tages „durchgewickelt“ und sind dabei sogar mehrere Kinder im Wickelraum anwesend, ist die pädagogische Fachkraft ständig gezwungen mit ihrer Aufmerksamkeit bei allen Kindern zu sein. So kann keine intime Zweier-Situation hergestellt werden. Die pädagogische Fachkraft erlebt diese Zeit als besonders anstrengend, da sie viele Dinge gleichzeitig im Blick haben muss, z.B. die wartenden Kinder daran zu hindern, an den Töpfchen/Kloschüsseln herumzuspielen oder ihren Unmut über die Wartezeit in negativen Kind-Kind-Interaktionen zu äußern. Somit wird die Wickelsituation besonders von der pädagogischen Fachkraft, aber auch von den Kindern als unangenehm erlebt und kann zudem nicht als Lern- und Bildungssituation genutzt werden. Zudem kann unter Zeitdruck auch die Desinfektion der Wickelunterlage nicht korrekt durchgeführt werden. Zum einen trocknet die Flüssigkeit nicht schnell genug bis zum nächsten Wickelvorgang und Kinder können die Alkoholdämpfe einatmen; zum anderen ist die Gefahr sehr hoch, dass das Desinfizieren – in dieser Stresssituation – vergessen oder aus Zeitdruck bewusst weggelassen wird.

Nicht eingehaltene Hygienemaßnahmen können dazu führen, dass sich Krankheiten, z.B. leicht übertragbare Darminfektionen, besonders hartnäckig halten, da sich die Kinder immer wieder gegenseitig anstecken. Hier ist auch an kombinierte Ansteckungsherde zu denken: so können erkältete Kinder beispielsweise durch Niesen auch im Kopfbereich der Liegefläche Krankheitserreger hinterlassen. Wird dieser Bereich nicht desinfiziert und das nächste Kind an die gleiche Position gelegt, haben Krankheitserreger leichtes Spiel. Gleiches gilt auch, wenn sich die pädagogische Fachkraft nach dem Wickeln nicht die Hände wäscht und desinfiziert bzw. wenn sie alle Kinder mit den gleichen Handschuhen wickelt. Krankheitserreger können über die Hände der Fachkraft von Kind zu Kind übertragen werden. Dies gilt auch für die Hilfestellung beim Toilettengang bei älteren Kindern. Daher ist es für die Fachkraft nicht ausreichend, nur die Kinder zum Händewaschen anzuleiten, sondern sie sollte selbst so handeln und damit Modell für die Kinder sein.

Auch beim Händewaschen selbst kommt es aufs Detail an: Zum Händewaschen gehören warmes Wasser, Seife und ein eigenes (Papier-)Handtuch. Werden die Hände nur unter Wasser gehalten, so können Krankheitserreger nicht beseitigt werden. Mit Seife gelingt die Beseitigung potentieller Keime besser und falls dann noch Keime an den Händen sind, werden diese mit dem Abtrocknen am Handtuch zurückgelassen. Ein gemeinsam benutztes Handtuch führt deshalb dazu, dass die Keime besonders schnell verteilt und weitergegeben werden.

Welche Bedeutung haben Pflegesituationen in der Kinderkrippe?

Ein wesentlicher qualitativer Mindeststandard beim Wickeln und Toilettengang zeichnet sich dadurch aus, dass die pädagogische Fachkraft sich selbst und die Kinder vor Übertragung von pathogenen²¹ Keimen schützt. Durch Benutzung von Einmalhandschuhen und konsequentes Händewaschen mit warmem Wasser, Seife und eigenem (Papier)Handtuch wird die Übertragung der Keime von einem Kind auf das andere oder zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft reduziert. Dazu ist es zusätzlich notwendig den Wickelbereich für jedes Kind keimfrei zu halten. Dies kann durch gewissenhafte Desinfektion des Wickelbereiches nach jedem Wickelvorgang gewährleistet werden oder durch die einmalige Nutzung von Einmalwickelunterlagen oder anderen Unterlagen (z.B. Handtüchern), die nach jedem Kind gewissenhaft gewechselt bzw. gewaschen werden.

Wickeln und Toilettengänge können sich im Tagesablauf unterschiedlich darstellen – werden sie als Routinetätigkeit gesehen, bleibt meist wenig Zeit für Lernerfahrungen. In der Wickelsituation könnten die Kinder jedoch, besonders dann, wenn sie als wertvolle Zweiersituation zwischen Erzieherin und Kind gestaltet ist, eine intensive Zeit des bewussten Wahrnehmens erleben. So kann ein Kind beispielsweise erfahren, wie es sich anfühlt mit und ohne Kleidung zu strampeln, die Anordnung der verschiedenen Körperteile kennenlernen usw. In dieser bewussten Zweierzeit kann sich auch die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin vertiefen: durch die „beziehungsvolle Pflege“ können sich Fachkraft und Kind noch vertrauter werden.

Fazit zur gesundheitlichen Förderung in Kinderkrippen

Die Übertragung von Keimen lässt sich nicht gänzlich vermeiden. Kinder nehmen, gerade im Krippenalter, Gegenstände zu Erkundungs- und Erforschungszwecken in den Mund. Dies kann und soll auch nicht unterbunden werden. Allerdings kann darauf geachtet werden, dass bei täglich wiederkehrenden Ereignissen und Routinen die Keimübertragung möglichst gering gehalten wird. Dass ein Kind genau dasselbe Spielzeug in den Mund nimmt, welches ein anderes Kind vorher bereits mit dem Mund erkundet hat, kommt hin und wieder vor. In mehrmals täglich wiederkehrenden Situationen, wie dem Wickeln oder dem Essen, sollte das Übertragungsrisiko möglichst gering gehalten werden. Schließlich sind Kinder in den ersten Lebensjahren besonders krankheitsanfällig und bedürfen eines besonderen Gesundheitsschutzes (NICHD 2001 & 2003; vgl. Ahnert, 2010). Die Kindertageseinrichtung ist verantwortlich für das Kindeswohl und die kindliche Gesundheit. Gesunde Kinder fühlen sich nicht nur wohler, sie zeigen zudem mehr Neugier- und Explorationsverhalten, haben mehr Lerngelegenheiten und damit im Vergleich zu häufig erkrankten Kindern einen klaren Bildungsvorteil.

²¹ d.h. krankmachenden

Um pädagogisch hochwertige und qualifizierte pädagogische Arbeit leisten zu können, sind folgende Komponenten zu berücksichtigen:

1. Eine **entspannte Atmosphäre**, in der die Kinder sich ausprobieren und Erfahrungen machen können, die die Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder respektiert und fördert.
2. **Reduktion der Keimübertragung** durch Händewaschen von Kindern und pädagogischen Fachkräften und Desinfektion an geeigneten Stellen.²²
3. Pflegesituationen als ritualisiert wiederkehrende **Bildungsgelegenheiten** erkennen und nutzen und so den Kindern zirkulär neue und erweiterte Erfahrungen ermöglichen.

6.2. Die pädagogische Fachkraft als Interaktionspartner

Die Bedeutung der Interaktionen in Kinderkrippen wurde bereits in den Ausführungen zum Bereich „Betreuung und Pflege“ angesprochen. Nun soll dieser Aspekt vertieft werden. Die Interaktionsqualität nach der KRIPS-R setzt sich zusammen aus der Erzieher-Kind-Interaktion, der Beaufsichtigung, Begleitung und Anleitung bei Spiel- und Lerngelegenheiten sowie den praktizierten Verhaltensregeln und Disziplinierungsmaßnahmen.

6.2.1. Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind

Merkmal 27 bildet die **Interaktionen** ab, die zwischen der Fachkraft und den Kindern stattfinden. In →Abbildung 28 zeichnet sich die Verteilung der Gruppen (N=104) auf die unterschiedlichen Qualitätsstufen wie folgt ab: 20,19% (N=21) der Gruppen befinden sich auf der Qualitätsstufe der unzureichenden Qualität und werden dem hohen Stellenwert frühkindlicher Interaktionen nicht gerecht. 19,23% (N=20) weisen minimale Qualität, 29,81% (N=31) gute Qualität und 30,77% (N=32) ausgezeichnete Qualität auf. *Somit konnte bei mehr als 60% der untersuchten Gruppen eine Interaktionsqualität von gut bis ausgezeichnet zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern ermittelt werden.*

²² Siehe auch empfohlene Hygienemaßnahmen des Bayerischen Landesamtes für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit unter:
http://www.lgl.bayern.de/downloads/gesundheit/hygiene/doc/merkblatt_kindergaerten.pdf (10.01.2012)

Merkmals 27. Erzieher-Kind-Interaktion auf Gruppenebene

N = 104

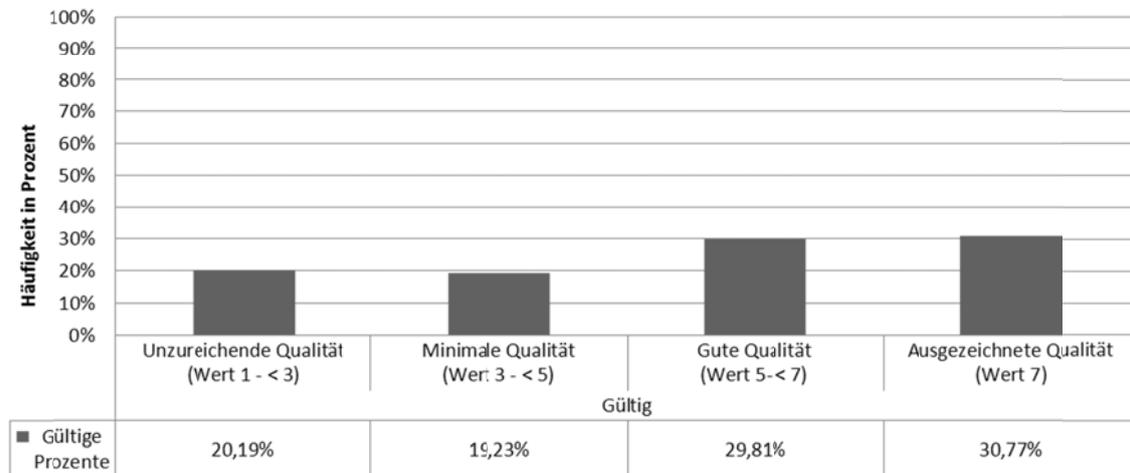


Abbildung 28: Merkmals 27. Erzieher-Kind-Interaktion auf Gruppenebene

Minimale Qualität im Bereich der Erzieher-Kind-Interaktion ist gegeben, wenn:

- die Interaktionen persönlich sind.
- die Aufmerksamkeit gleich verteilt ist.
- der Körperkontakt warmherzig, erwidern und sanft ist.
- die Erzieherin gelegentlich lächelt.
- die Erzieherin einfühlsam reagiert, um Kindern zu helfen, die verletzt, wütend oder traurig sind.
- keine unsanften verbalen oder körperlichen Erzieher-Kind-Interaktionen stattfinden.

Unzureichende Qualität liegt vor, wenn ein oder mehrere Aspekte der genannten Kriterien nicht gegeben sind.

Gute bis ausgezeichnete Qualität im Bereich der Erzieher-Kind-Interaktion ist gegeben, wenn:

- häufige positive Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern während des gesamten Tages stattfinden.
- Erzieherinnen und Kinder üblicherweise entspannt sind.
- Die Erzieherin während des gesamten Tages Zuwendung zeigt.
- Die Interaktionen den ganzen Tag den individuellen Stimmungen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen.
- Die Erzieherin üblicherweise feinfühlig gegenüber den Gefühlen und Reaktionen der Kinder ist.

6.2.2. Beaufsichtigung und Bildungsbegleitung in der Gruppe

Im Merkmal 25 wird die **Beaufsichtigungssituation** abgebildet. Betrachtet man die →Abbildung 29 so wird ersichtlich, dass von N=104 Gruppen 27,88% (N=29) unzureichende Qualität, 32,69% (N=34) minimale Qualität, 15,38% (N=16) gute und 24,04% (N=25) ausgezeichnete Qualität aufweisen

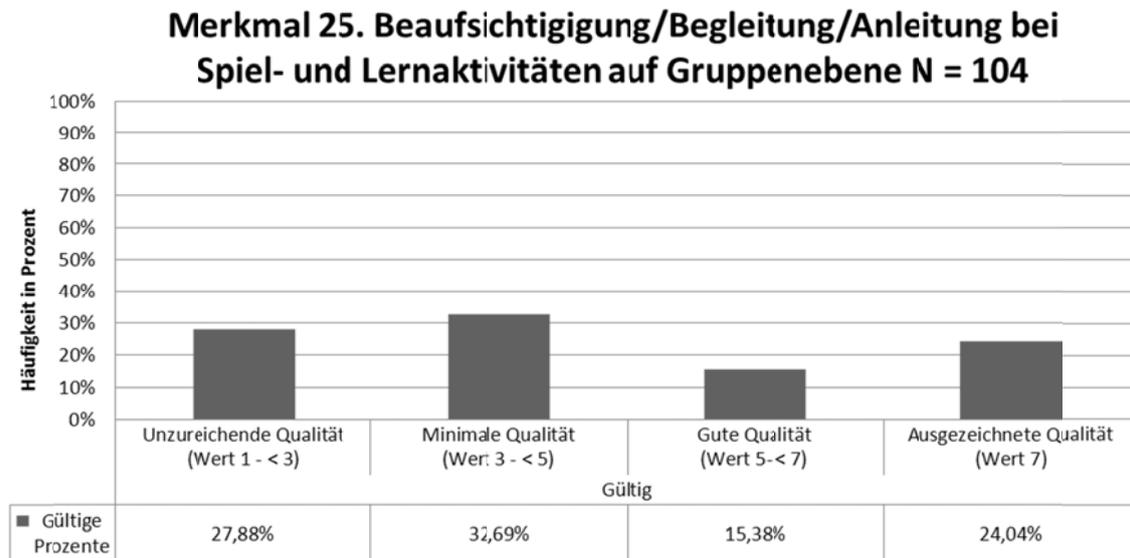


Abbildung 29: Merkmal 25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten auf Gruppenebene

Minimale Qualität im Bereich der Beaufsichtigung ist gegeben, wenn:

- die Beaufsichtigung gegeben und gewährleistet ist, damit sich die Kinder nicht selbst oder andere verletzen oder in Gefahr bringen.
- die Kinder dabei in Sicht- und Hörweite der Erzieherin sind und die Aufmerksamkeit der Erzieherin vordergründig auf die Kinder gelenkt ist.

Unzureichende Qualität liegt vor, wenn ein oder mehrere der genannten Aspekte nicht gegeben sind und damit die Sicherheit der Kinder durch die Beaufsichtigung der Fachkräfte nicht gewährleistet wird.

Gute bis ausgezeichnete Qualität im Bereich Beaufsichtigung ist gegeben, wenn:

- die Erzieherin die gesamte Gruppe beaufsichtigt, während sie sich mit einzelnen Kindern beschäftigt.
- die Erzieherin schnell, tröstend und unterstützend auf Probleme reagiert.
- die Erzieherin mit den Kindern spielt und Anerkennung für das zeigt, was sie tun.
- die Erzieherin Kindern hilft und sie nach Bedarf ermutigt.
- die Erzieherin sorgfältig beaufsichtigt und eingreift, bevor Probleme entstehen.
- Kinder mit besonderen Bedürfnissen intensiver beaufsichtigt werden.
- die Erzieherin die Beaufsichtigung den wechselnden Aktivitäten und Bedürfnissen der Kinder anpasst.

6.2.3. Umgang mit Verhaltensregeln und Grenzen setzen

Merkmal 28 bildet ab, wie die **Verhaltensregeln und Disziplin** in der Gruppe gehandhabt werden. In →Abbildung 30 zeigt sich, dass von 104 Gruppen 29,81% (N=31) unzureichende Qualität und 28,85% (N=30) minimale Qualität aufweisen, während 41,35% (N=43) der beobachteten Gruppen mit guter bis ausgezeichneter Qualität im Merkmal der Verhaltensregeln/Disziplin bewertet wurden.

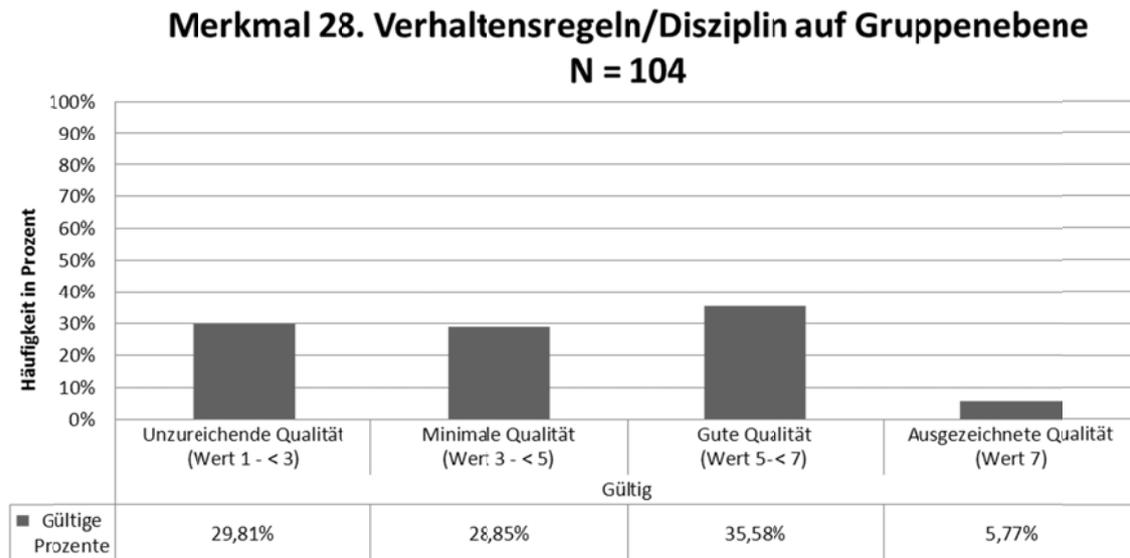


Abbildung 30: Merkmal 28. Verhaltensregeln/Disziplin auf Gruppeneben

Minimale Qualität im Bereich der Disziplin ist gegeben, wenn:

- weder strenge Disziplin noch Disziplinlosigkeit herrscht.
- Kinder nicht mit drastischen Methoden, z.B. Kinder zeitweise alleine im Raum lassen, Essen wegnehmen oder durch körperlichen Maßnahmen, z.B. unsanftes, plötzliches Ziehen oder Hochheben, bestraft werden.
- die Erzieherin in der Regel ausreichend Überblick hat, um Probleme zu vermeiden.
- die Erwartungen an das Verhalten der Kinder größtenteils dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder entsprechen.

Unzureichende Qualität liegt vor, wenn ein oder mehrere dieser Aspekte nicht gegeben sind und damit die Umsetzung von Verhaltensregeln und Grenzen durch die Fachkräfte dem Alter der Kinder nicht angemessen ist.

Gute bis ausgezeichnete Qualität im Bereich der Disziplin ist gegeben, wenn:

- die Erzieherin im pädagogischen Prozess Konflikten vorbeugt und altersangemessene Interaktionen fördert.
- die Erzieherin nicht-strafende Methoden erfolgreich zur Regelumsetzung nutzt.
- die Erzieherinnen konsistent/konsequent auf das Verhalten der Kinder reagieren.

- die Erzieherin den Kindern hilft, die Folgen ihres Handelns gegenüber anderen zu verstehen.
- die Erzieherin den Kindern hilft zu lernen bei Problemen miteinander zu sprechen, anstatt aggressiv zu reagieren.
- die Erzieherin sich bei Verhaltensproblemen mit anderen Fachkräften berät.

6.2.4. Fazit: Pädagogische Qualität ist Interaktionsqualität

Keine Bildung ohne Beziehungen - Interaktionen sind im Krippenalter die Basis für Bildungsprozesse. Das in Kapitel 6.2.1 ausgeführte Merkmal 27 bildet die **Erzieher-Kind-Interaktion** (→Abbildung 28) ab und misst dadurch, wie es den Fachkräften der Gruppe gelingt, ihre Interaktionen mit den Kindern so abzustimmen, dass alle Kinder anregende, einfühlsame und kindbezogene Interaktionen erleben.

Entscheidend ist, ob die pädagogische Fachkraft den Überblick über die Gruppe hat und somit weiß, womit sich die Kinder beschäftigen und welche Kinder sie besonders brauchen. Ganz im Sinne der Bindungstheorie (Bowlby, 1987 & 2005) ist die pädagogische Fachkraft hierbei die sichere Basis, zu der sich die Kinder flüchten können, wenn sie Unterstützung bei der Emotionsregulation benötigen oder ein Bedürfnis erfüllt bekommen möchten. Dies unterstützt die Kinder langfristig darin, sich auf neue Situationen einzulassen und neue Erfahrungen zu sammeln.

Diese beiden Komponenten, die sichere Basis, die Schutz und Sicherheit gewährt und die Unterstützung bei der Exploration kommen im KRIPS-Merkmal 25 der Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lerngelegenheiten besonders zum Tragen. Einerseits ist die pädagogische Fachkraft in der Pflicht, dass sie die Kinder beaufsichtigt und ihre Sicherheit gewährleistet, andererseits ist sie auch dafür zuständig die Kinder in ihren individuellen Lern- und Explorationserfahrungen zu unterstützen.

Hohe pädagogische Qualität zeigt sich darin, wenn die Fachkraft eine Balance zwischen emotionaler Sicherheit und Explorationsunterstützung schafft. Außerdem kommt es gemäß Merkmal 28 zusätzlich darauf an, ob die Fachkraft auf altersangemessene Weise Grenzen setzt, Konflikten begegnet und die Kinder zur Einhaltung von Regeln anleitet.

Qualitativ hochwertige Einrichtungen zeichnen sich durch gute Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern aus. In der vorliegenden Studie konnte statistisch gezeigt werden, dass die Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern in direktem Zusammenhang mit dem Gesamtwert der KRIPS-R stehen.²³

²³Für die Interkorrelation des Bereichs V. Interaktionen mit dem Gesamtwert der KRIPS-R ergibt sich ein $r = .796$ ($p < 0,01$ zweiseitig). Es wurden sowohl parametrische (Pearson Korrelation) sowie nicht-parametrische Tests (Spearman-Rangkorrelation) durchgeführt. Da die Ergebnisse annähernd gleich sind, wird nur der parametrische Wert berichtet. Näheres zur statistischen Absicherung siehe Müller (2011, S. 83).

6.3. Eingewöhnung – Qualitätsanspruch von Anfang an

In Merkmal 40 wird die **Eingewöhnung** der Gruppen (N=104) erfasst. In →Abbildung 31 ist ersichtlich, dass über die Hälfte der Gruppen (63,46%; N=66) gute oder ausgezeichnete Qualität für dieses Merkmal aufweisen. In den unteren Qualitätsbereichen wurden 21,15% (N=22) mit unzureichender und 15,38% (N=16) mit minimaler Qualität erfasst.

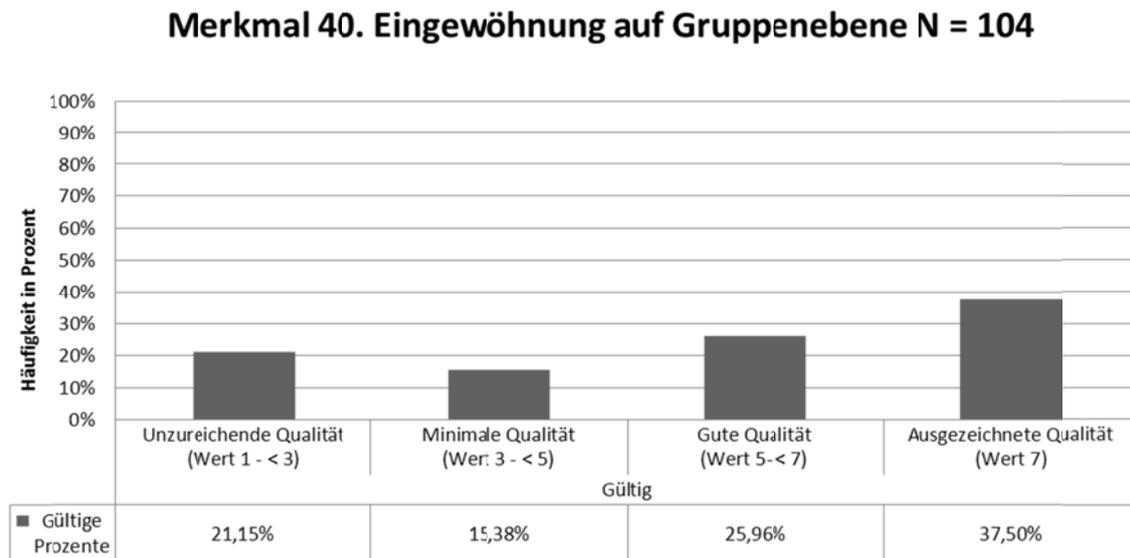


Abbildung 31: Merkmal 40. Eingewöhnung auf Gruppenebene

Die Items²⁴ dieses Merkmals bilden ab inwieweit,

- eine Eingewöhnung nach dem Infans-Modell²⁵ stattfindet.
- die Erzieherin über bindungstheoretische Kenntnisse verfügt und die Eltern bei der Anmeldung über die Bedeutung der Eingewöhnung für die kindliche Entwicklung informiert.
- die Eltern einrichtungsspezifische Informationen zur Eingewöhnungsphase erhalten.
- die Eingewöhnungsphase gestaffelte Anwesenheitszeiten der Kinder vorsieht.
- die Gestaltung der Eingewöhnungsphase flexibel, kind- und familienbezogen angeboten wird.
- die Anwesenheit der Kinder in der Gruppe allmählich erhöht und die Anwesenheit der familialen Bezugsperson reduziert wird.
- die stundenweise Anwesenheit an bestimmte Routinen im Tageslauf gekoppelt ist.
- jedes Eingewöhnungskind eine Bezugserzieherin hat.
- die Eltern vor der Aufnahme des Kindes schriftlich über die Bedeutung der Eingewöhnungsphase und das Konzept der Einrichtung informiert werden.

²⁴ Die einzelnen Items wurden nur teilweise beobachtet. Nichtbeobachtbare Items wurden im Anschluss an die Beobachtung im Interview erfragt.

²⁵ Vgl. Trainingshinweise zur Anwendung der Krippen-Skala KRIPS-R (Trainingsmaterial der PädQUIS@gGmbH – Stand Mai 2009 – S. 6 und Anhang)

- die Bezugserzieherin bereits vor Aufnahme des Kindes in die Planung der Eingewöhnungsphase mit einbezogen ist.
- während der Eingewöhnung ein täglicher Austausch mit den Eltern/familialen Bezugspersonen stattfindet.
- ein flexibler und individualisierter Umgang mit Besonderheiten während der Eingewöhnungsphase vorgenommen wird.

Welche Bedeutung hat die Eingewöhnung in der Kinderkrippe?

Die Eingewöhnungsqualität ist in allen Punkten grundlegend, da für jedes Kind mit der Eingewöhnung die außerfamiliäre Betreuung beginnt. Das Gelingen der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe hat maßgeblichen Einfluss darauf, wie sich die Bildungs- und Beziehungsgeschichte des Kindes weiterentwickelt. In den ersten Lebensjahren kommt es besonders darauf an, den Kindern von Anfang an verlässliche Bindungspersonen anzubieten (Ahnert, 2006 & 2008). Bevor eine zunächst fremde Person zur Bezugsperson werden kann, müssen alle Seiten – pädagogische Fachkraft, Eltern und besonders das Kind – genügend Zeit bekommen diese Beziehung aufzubauen (vgl. Ahnert, 2010). Daher dauert die Eingewöhnung in der Regel zwischen zwei und vier Wochen, sollte aber einen Zeitraum von einer Woche in keinem Fall unterschreiten. Entscheidend ist, dass jedes Kind die Zeit zur Eingewöhnung bekommt, die es benötigt, um sich wohl zu fühlen und sich auf die neue Umgebung (Räume, Materialien, Menschen) einzulassen.

Vor Beginn der Eingewöhnung steht die ausführliche fachliche Elterninformation, damit die Eltern wissen, was sie erwartet und welche Rolle ihnen während der Eingewöhnung zukommt. Hierbei ist entscheidend, dass die Fachkraft das in ihrer Einrichtung angewandte Eingewöhnungsmodell so gut kennt, dass sie den Eltern die Bedeutung der Eingewöhnung theoriegestützt erklären kann. Bei der Umsetzung soll vor allem in den ersten Tagen ein klar strukturiertes Muster erkennbar sein, das nach dem vierten Tag individuell auf die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes und seiner familiären Bindungsperson abgestimmt wird.

In der Eingewöhnungsphase sollte ein Wechsel der familiären Bezugsperson noch der Bezugserzieherin vermieden werden, da dies zusätzlich zur Verunsicherung der Kinder beiträgt und somit zusätzlichen emotionalen Stress verursacht. Bis zum ersten Trennungsversuch, der in keinem Fall vor dem vierten Tag stattfinden sollte, wird das Kind von seiner familiären Bezugsperson begleitet und unterstützt. Um Trennungsängste des Kindes nicht unnötig zu verstärken, kommt es darauf an, dass Eltern sich kurz und deutlich von ihrem Kind verabschieden und dann den Raum verlassen. Eltern brauchen hierzu eine rechtzeitige Information der Fachkraft, um nachvollziehen zu können, wie sie ihr Kind durch abschiedsbetontes Verhalten unterstützen können.

7. Qualitätsansprüche an Tageseinrichtungen für Kinder bis drei Jahre

„Pädagogische Qualität ist in einer Kinderkrippe dann gegeben, wenn diese das Kind körperlich, emotional, sozial und intellektuell fördert, seinem Wohlbefinden sowie seinem gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dient und damit auch die Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung unterstützt.“ (Tietze et al. 2007, S. 6).

Das ganzheitliche Wohlbefinden des Kindes ist das gemeinsame Ziel von Kindertageseinrichtung und Eltern. Jede Kindertageseinrichtung hat die Aufgabe, Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und ihrer Verantwortung für das Wohl ihres Kindes zu unterstützen. Die Qualitätsansprüche von Kindern in den ersten Lebensjahren sind besonders hoch, weil sie auf ihre Bezugspersonen angewiesen sind und ihnen vertrauen. Die Ergebnisse der vorliegenden Krippenstudie zeigen, worauf es ankommt und wie Kindertageseinrichtungen und Träger diesen Ansprüchen gerecht werden können.

7.1. Schlussfolgerungen für die Praxis

Ziel der zweiten IFP-Krippenstudie war es eine Bestandsaufnahme der pädagogischen Qualität in den Krippengruppen zu erstellen. Die nachfolgenden Schlussfolgerungen sollen dazu beitragen, den pädagogischen Teams die wissenschaftlichen Befunde so an die Hand zu geben, dass sie künftig ihr *pädagogisches Handeln forschungsbasiert begründen* können. Schließlich hat die Studie gezeigt, dass in den Einrichtungen gute pädagogische Praxis verwirklicht wird und dies insbesondere in einem starken Miteinander von Träger, Einrichtungseitung, pädagogischem Team, Eltern und Kindern sowie externen Fachdiensten gelingen kann.

Woran erkennt man eine qualitativ hochwertige und fachlich kompetent geführte Einrichtung bzw. Gruppe für Kinder in den ersten Lebensjahren?

Anhand der nachfolgenden Leitfragen soll dies möglichst praxisnah veranschaulicht werden, so wie es im Rahmen der Studie in 81 Einrichtungen in München beobachtet werden konnte.

1. Welchen Stellenwert haben Pflegesituationen?

Worauf kommt es in der Praxis an?

Pflegesituationen, wie Wickeln oder Füttern haben nicht nur zum Ziel, die Kinder sauber und satt zu bekommen. Hohe pädagogische Qualität wird dort sichtbar, wo *Pflegesituationen als Bildungssituationen* betrachtet und genutzt werden. So stellt die Wickelsituation eine wertvolle Möglichkeit für die Fachkraft dar, die Beziehung zum Kind zu vertiefen, indem sie ihm eini-

ge Minuten Zweierzeit schenkt und diese im Zwiegespräch mit dem Kind nutzt. Hochwertige pädagogische Qualität für Kinder in den ersten Lebensjahren zeigt sich darin, dass situative Lernanlässe erkannt, aufgegriffen und für das Lernen in der Gemeinschaft genutzt werden.

2. Welche Bedeutung haben Sprachverstehen und Sprechen im Kita-Alltag?

Worauf kommt es in der Praxis an?

Jede Interaktion zwischen Fachkraft und Kind bietet dem Kind eine Vielzahl an Lerngelegenheiten. Hohe pädagogische Qualität zeichnet sich dadurch aus, dass die Fachkraft ihr Handeln auf die kindlichen Bedürfnisse abstimmt. Dabei spielt auch der Einsatz der Sprache eine wichtige Rolle. Das Sprachverstehen der Kinder wird unterstützt indem Mimik, Gestik und Körperhaltung mit der gesprochenen Sprache übereinstimmen. Der Sprachgebrauch der Kinder wird gefördert, indem die Fachkraft angemessen auf Lautäußerungen der Kinder eingeht und angemessene Handlungen folgen lässt sowie diese sprachlich begleitet. Im Dialog zwischen Fachkraft und Kind ist darauf zu achten, dass das Kind genügend Zeit bekommt sich sprachlich zu äußern, z.B. auf die Anregung der Fachkraft zu reagieren.

3. Wie stark wird auf die individuellen Wünsche und Interessen der Kinder eingegangen?

Worauf kommt es in der Praxis an?

Im Sinne des Bildungsverständnisses des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans steht auch aus Sicht der Krippenskala die *Partizipation der Kinder*, d.h. die Beteiligung der Kinder durch Dialog im Mittelpunkt hochwertiger pädagogischer Praxis. Eine Einrichtung, die den individuellen Wünschen und Bedürfnissen von Kindern viel Bedeutung beimisst, ist daran zu erkennen, dass die Ausstattung und räumliche Gestaltung so beschaffen sind, dass alle Kinder freien Zugang zu den für sie (alters)angemessenen Materialien haben. Die Materialien sind so zugänglich, dass jedes Kind selbst entscheiden kann, wann und wo es diese nutzen möchte. Bildungsangebote werden so gestaltet, dass jedes Kind selbst entscheiden kann, ob und wie lange es sich mit dieser Tätigkeit beschäftigen und wann es zu einem Alternativangebot wechseln möchte. Dies gilt für Angebote, die an einzelne Kinder gerichtet sind, aber auch für Angebote in Kleingruppen. Auch bei der Gestaltung des Tagesablaufs sind die Bedürfnisse einzelner Kinder zu berücksichtigen, z.B. indem Kinder, die hungrig sind eine Zwischenmahlzeit erhalten oder müde Kinder früher schlafen können. Wenn die Interessen der Kinder im Mittelpunkt stehen, kindliche Interessen regelmäßig und systematisch beobachtet und aufgegriffen, Aktivitäten sowie Tätigkeitswechsel im Dialog mit dem Kind abgestimmt werden, kann eine *echte Teilhabe* aller Kinder gelingen.

4. Inwieweit werden die Eigenheiten und besonderen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt?

Worauf kommt es in der Praxis an?

Eine *Pädagogik der Vielfalt* im inklusiven Sinne ist daran zu erkennen, dass alle Kinder mit ihren Eigenheiten und Bedürfnissen in der Einrichtung willkommen sind und grundsätzlich Wertschätzung erfahren. Die Vielfalt hinsichtlich Kultur, Herkunft, Geschlecht, Alter, Entwicklungsstand und Begabungen wird dabei als Bereicherung und nicht als Belastung für die pädagogische Praxis und den Kita-Alltag gesehen. Ein inklusiv denkendes Einrichtungsteam denkt nicht darüber nach, wie ein neues Kind sich in die bestehende Gruppe einfinden sollte, sondern wie sich die Gruppe, die Lernumgebung oder die Rahmenbedingungen verändern müssen, damit sich dieses Kind wohl fühlt, ausreichend Sicherheit sowie Anregung und Spielpartner vorfindet. Entscheidend ist, dass dies nicht nur bestimmten Kindern, z.B. mit einer medizinisch festgestellten Behinderung vorbehalten bleibt, sondern für jedes Kind fortlaufend geprüft wird, ob die bestehenden Bedingungen seinen Bedürfnissen nach Unterstützung und Autonomie gerecht werden. Das Recht auf inklusive Bildung für alle Kinder kann jedoch nur dann verwirklicht werden, wenn auch die finanziellen und personellen Ressourcen von Trägerseite zur Verfügung gestellt werden. Fehlt zusätzliches und flexibel einsetzbares Personal sind alle Kinder benachteiligt und das pädagogische Team fühlt sich überfordert oder in ständiger Alarmbereitschaft, wenn einzelne Kinder vorübergehend (z.B. in der Eingewöhnungsphase) oder grundsätzlich (z.B. aufgrund einer Entwicklungsauffälligkeit, die noch keine Behinderung ist) mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung brauchen.

5. Sehen sich die Fachkräfte als „Anwälte“ für alle Kinder und ihre Eltern?

Worauf kommt es in der Praxis an?

Eine lebendige Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern kann nur gelingen, wenn diese von Anfang an erfahren, dass das Einrichtungsteam hinter ihnen steht. Ähnlich wie bei den Kindern gilt auch für die Eltern: Eltern sind vielfältig. Was alle Eltern jedoch mit den Fachkräften gemeinsam haben, ist das Interesse am Wohlbefinden ihrer Kinder. Dieses gemeinsame Ziel gilt es mit den Eltern gemeinsam im Auge zu behalten und miteinander zu verwirklichen. Ein Kita-Team, das qualitativ hochwertige Zusammenarbeit mit Eltern umsetzt, pflegt einen regelmäßigen Austausch mit den Eltern, schafft Transparenz durch schriftliche und mündliche Informationen über den Kita-Alltag, ist offen für die Mitwirkung und Mitsprache der Eltern, die sich aktiv am Kita-Geschehen beteiligen möchten und akzeptiert es, wenn sich Eltern nur wenig einbringen oder längere Zeit brauchen, um dafür genügend Vertrauen zu gewinnen. Fühlen sich Eltern wertgeschätzt, unterstützt und können Sicherheit entwickeln, dass ihr Kind

in der Tageseinrichtung gut betreut wird, kommt dies auch ihren Erziehungs- und Beziehungskompetenzen zugute (vgl. Ahnert, 2005).

6. Wie wird die Gestaltung der Eingewöhnungsphase begründet?

Worauf kommt es in der Praxis an?

Zunächst kommt es darauf an, dass die Einrichtungsleitung und die zuständige Fachkraft den Eltern gegenüber die Strukturierung der Eingewöhnungsphase fachlich begründen kann. Grundlegend ist hierbei die **Elterninformation**, dass die Eingewöhnung aufgrund bindungstheoretisch fundierter Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis nach einem klaren Zeitschema gegliedert ist. Dieses stellt einen standardisierten Rahmen für alle Kinder dar, wobei individuelle Bedürfnisse für die tatsächliche Gestaltung entscheidend sind. Grundsätzlich gilt es, Eltern rechtzeitig und umfassend darüber zu informieren, dass Kinder im Krippenalter besonders ängstlich auf Trennungssituationen reagieren. Da sich dies nicht alle Kinder anmerken lassen, ist es erforderlich allen Kindern standardisiert zunächst mindestens drei Tage Zeit zu lassen, in Anwesenheit seiner familialen Bezugsperson die neue Umgebung in der Kita kennen zu lernen.

Der **individuelle Verlauf der Eingewöhnung** beginnt mit dem vierten Tag, an welchem ein erster kurzer Trennungsversuch stattfindet. Entscheidend für die Dauer des Trennungsversuchs ist die Reaktion des Kindes. Zeigt das Kind nach der Trennung deutliche Stresssymptome oder ist verstört, wird der Trennungsversuch abgebrochen und die Bezugsperson kehrt umgehend zurück. Bleibt das Kind ansprechbar, lässt es sich von der Fachkraft beruhigen und bleibt es weiterhin interessiert an seiner Umgebung, kann die erste Trennung zwischen fünf bis maximal dreißig Minuten dauern. Um die Belastung durch die erste Trennung für Kind, Elternteil und Erzieherin möglichst niedrig zu halten und um dem Kind eine hohe Verlässlichkeit seiner Bezugsperson zu vermitteln, hat sich in der Praxis ein Zeitraum von fünf bis zehn Minuten für die erste Trennung bewährt (vgl. Müller, 2011). Durch ein behutsames Vorgehen und die allmähliche Steigerung der Trennungszeit in den darauffolgenden Tagen erhöht sich für alle Beteiligten die Chance auf einen erfolgreichen Verlauf der Eingewöhnung.

Während die Anwesenheitszeit der familialen Bezugsperson reduziert wird, erhöht sich die Anwesenheitszeit des Kindes in der Gruppe. Die stundenweise Anwesenheit der Kinder ist gekoppelt an bestimmte Tagesroutinen, wie das Freispiel, das Essen und zuletzt das Schlafen. Erst wenn das Kind die Bezugserzieherin als sichere Basis nutzt, sich von ihr trösten lässt und sich in ihrer Gegenwart auch neuen Situationen oder Spielpartnern zuwendet, kann die Eingewöhnungsphase frühestens nach einer Woche abgeschlossen werden. Es empfiehlt sich allerdings für jedes Kind einen **Zeitraum von zwei bis vier Wochen** einzuplanen.

Zu einer qualitativ hochwertigen Eingewöhnung gehört es auch, dass die Bezugserzieherin den Eltern das kindliche Verhalten während dieser Übergangszeit übersetzt, damit diese besser nachvollziehen können, warum ihr Kind z.B. weint, wenn sie den Raum verlassen oder warum es bei ihrer Rückkehr nur kurz aufschaut und entspannt weiterspielt.

7. Wie und wann wird das Miteinander im Team gestärkt?

Worauf kommt es in der Praxis an?

Das pädagogische Team stellt nicht nur eine entscheidende Ressource für jede Fachkraft dar. Die Teamqualität, insbesondere das emotionale Klima im Team beeinflusst die Qualität der Interaktionen mit den Kindern und Eltern (Wertfein & Spies-Kofler, 2008; Müller, 2011). So gibt ein starkes pädagogisches Team jeder Fachkraft auch in stressigen Situationen emotionalen Rückhalt. Starke Teams stärken ihr Miteinander durch regelmäßige Teamtreffen, klare Absprachen und gemeinsame Unternehmungen. Eine wichtige Rolle dabei spielt eine sozial und fachlich kompetente (vom Gruppendienst freigestellte) Einrichtungsleitung, die das Team zusätzlich unterstützt, indem sie die Verwaltungsaufgaben und die Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen übernimmt sowie die Teamentwicklung fortlaufend beobachtet und begleitet.

7.2. Schlussfolgerungen für Entscheidungsträger und Politik

Pädagogische Qualität wird durch die Rahmenbedingungen „abgesteckt“. Aus umfassenden Studien ist bekannt, dass die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen bis zu 50% von den strukturellen Rahmenbedingungen, insbesondere den personellen Ressourcen beeinflusst wird (vgl. Tietze et al., 1998). Das Rahmenmodell in Kapitel 1 dieses Berichts verdeutlicht, dass pädagogische Qualität durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Qualitätsaspekte definiert wird. Die Ergebnisse der ersten und zweiten IFP-Krippenstudie machen deutlich, dass Qualität in Kinderkrippen besonderen Ansprüchen genügen muss. Diese sind vor allem in den besonderen Bedürfnissen der Altersgruppe bis drei Jahre begründet. Somit genügt es nicht, Kindern unter drei Jahren pauschal einen höheren Gewichtungsfaktor bzw. in Kinderkrippen einen im Gegensatz zum Kindergarten höheren Anstellungsschlüssel zu gewähren. Diese können nur grundlegende Richtwerte für einen theoretischen Mindeststandard sein. Erforderlich ist darüber hinaus ein Blick auf die bestehenden Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit und ihre Ursachen.

Pädagogische Qualität trotz Personalknappheit?

Da Kinder in den ersten drei Lebensjahren ein hohes Maß an emotionaler Sicherheit benötigen und sie dieses nur von ihnen vertrauten Bezugspersonen erfahren können, reagieren Kinder dieser Altersgruppe besonders sensibel und mit Trennungsangst auf einen abrupten oder häufigen Wechsel ihrer Bezugspersonen in der Familie und in der Tageseinrichtung. **Krippenkinder haben Anspruch auf eine hohe Beziehungskontinuität.** Diese kann allerdings konkret nur dann gewährleistet werden, wenn sowohl bei vorübergehenden als auch bei längerfristigen Personalengpässen bzw. -ausfällen (z.B. wegen Krankheit, Berufsverbot aufgrund von Schwangerschaft, Stellenwechsel) zusätzliche, den Kindern vertraute Springkräfte jederzeit in der Einrichtung verfügbar und gruppenübergreifend einsetzbar sind.

Angesichts vieler junger Fachkräfte sind vor allem Kinderkrippen in besonderem Maße von den Konsequenzen der Biostoffverordnung²⁶ betroffen. Zum Schutz von Mutter und Kind wird häufig ein sofortiges Berufsverbot erteilt, ohne ebenso schnell personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Der Einrichtung fehlt somit von heute auf morgen eine Fachkraft, den Kindern ihre Bezugserzieherin. Teams, die keine Springkraft zur Verfügung haben, können solche kurzfristigen Personalengpässe nicht ohne unmittelbare und deutliche Qualitätseinbußen überbrücken.

Der Einsatz von Hilfskräften kann zwar für die Fachkräfte eine Entlastung sein, für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird es dann zur Belastung, wenn sie sich immer wieder auf neue Personen einstellen müssen. Eine Beziehung muss erst hergestellt werden und ist meist nicht von Dauer, wenn Hilfskräfte, z.B. Praktikanten, nur sehr kurz eingestellt werden. Daher ist es zu empfehlen, dass zusätzliche Hilfskräfte in der Einrichtung mindestens ein Jahr lang bzw. fest angestellt sind und sowohl bei Krankheiten, aber auch bei längerfristigen Vertretungen einspringen können. Da sie dann sowohl dem Team als auch den Kindern bekannt sind, kann auf diese Weise eine qualitativ hochwertige Pädagogik unterstützt werden.

Grundsätzlich gilt: Praktikanten sind noch in der Ausbildung und können daher nicht die alleinige Aufsichtspflicht über die Kinder übernehmen. Zudem steht Praktikanten eine angemessene Betreuung durch eine erfahrene Fachkraft zu, die wiederum dafür zeitliche Ressourcen und eine zeitweise Freistellung vom Gruppendienst benötigt. Aufgrund von Personalmangel nutzen Teams aus der Not heraus Praktikantinnen nicht selten dazu, ihre persönlichen Ressourcen aufzustocken. Dies kann und darf jedoch aufgrund mangelnder Qualifikation allenfalls eine vorübergehende Notlösung sein.

²⁶ http://www.bsafb.de/fileadmin/downloads/downloads_07/BioStoffVKindergaerten07-12-03.pdf
(02.11.2011)

Eine grundsätzlich knappe Personalplanung, die kaum Freiraum lässt für kurzfristige Vertretungsregelungen, ist in Kinderkrippen keine Seltenheit. Dabei geht personelle Knappheit nicht nur zu Lasten der Kinder und der Eltern, sondern auch der pädagogischen Teams selbst. Hier können auch das bereitwillige Engagement und die hohe Motivation vieler Fachkräfte nicht darüber hinwegtäuschen, dass in vielen Einrichtungen die durch Träger bereitgestellten personellen und zeitlichen Ressourcen häufig auch über einen längeren Zeitraum *nicht ausreichend* zur Verfügung stehen, um den hohen Ansprüchen in Kinderkrippen angemessen und ausreichend zu begegnen. Besondere Spannungen zwischen Anspruch und Realität in den Kindertageseinrichtungen sind zudem zu beobachten, wenn

- die Einrichtungsleitung nicht vom Gruppendienst freigestellt ist und das pädagogische Team sich neben der pädagogischen Tätigkeit **zusätzlich Verwaltungsaufgaben** teilen muss,
- Teams **zusätzlich hauswirtschaftliche Aufgaben** (z.B. Essenszubereitung) übernehmen müssen, weil sie weder eine eigene Köchin noch eine hauswirtschaftliche Fach- oder Hilfskraft haben,
- die **Verfügungszeit** für die pädagogischen Erst- und Zweitkräfte zu knapp bemessen wird,
- Teams über **keine zusätzlichen Springkräfte** verfügen, die die Fachkräfte in zuwendungsintensiven Zeiträumen (z.B. während der Eingewöhnung, während des Wickelns oder während der Mahlzeiten) entlasten,
- die Einrichtung **Kinder mit mehrfachem besonderen Betreuungsbedarf** (z.B. Kinder unter einem Jahr, Krippenkinder mit Migrationshintergrund, Krippenkinder aus Familien mit Hilfen zur Erziehung) aufnimmt, ohne über die festen Gewichtungsfaktoren hinaus personelle oder strukturelle Anpassungen (z.B. Personalaufstockung, Reduktion der Gruppengröße) vornehmen zu können.

Pädagogische Qualität ohne freigestellte Einrichtungsleitung?

Was bedeutet es für eine Einrichtung, wenn die Einrichtungsleitung gleichzeitig die Funktion einer Gruppenleitung erfüllt? Solch ein Doppelmandat erfordert zunächst von der Leitung selbst, dass sie für die Kinder präsent ist und ihnen eine bildungsanregende Lernumgebung bietet. Gleichzeitig kommt ihr die Aufgabe zu, ihre Kolleginnen in ihrer Arbeit und beruflichen Weiterbildung zu unterstützen. Hinzu kommen Aufgaben im organisatorischen Bereich (z.B. Anmeldegespräche, Abrechnungen) und Leitungsverpflichtungen, wie beispielsweise die Teilnahme an Leiterinnenrunden, Öffentlichkeitsarbeit usw.

Damit sieht sich die Einrichtungsleitung in ihrer Doppelrolle mit den Erwartungen an die Erzieherin sowie an die Leitung konfrontiert. Dies stellt eine Doppelbelastung und allenfalls

eine Kompromisslösung dar. Denn auch zeitweise vom Gruppendienst freigestellte Leitungen können einen Großteil ihrer Arbeitszeit nicht in der Gruppe anwesend sein und können damit ihrer Aufgabe als pädagogische Fachkraft und Bezugsperson (!) nicht gerecht werden. Dies geht dann nicht nur zu Lasten der pädagogischen Arbeit, sondern auch zu Lasten der Kolleginnen, die in der Realität häufig mit einer Fachkraft weniger die gleiche Arbeit leisten müssen. Da jedoch auch die nicht freigestellte Leitung in der Regel als volle Fachkraft in den Anstellungsschlüssel eingerechnet wird, stimmen hier Anspruch und Realität nicht überein.

Pädagogische Qualität trotz hoher Fluktuation im Team?

Pädagogische Qualität ist Teamqualität – dies konnte im Rahmen der zweiten IFP-Krippenstudie an anderer Stelle gezeigt werden (Müller, 2011). Die Teamqualität hat direkten Einfluss auf die Interaktion der pädagogischen Fachkraft mit den Kindern, die Interaktionsqualität hängt wiederum stark mit der gesamten pädagogischen Qualität einer Einrichtung zusammen (→ Kapitel 6.2.4). Somit wird der zentrale Stellenwert des pädagogischen Teams für die pädagogische Qualität deutlich, aber auch, dass sich Belastungen der Teamqualität, z.B. durch häufige Personalwechsel, direkt im Umgang mit den Kindern niederschlagen können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen darauf schließen, dass der Großteil der pädagogischen Teams regelmäßig von personellen Veränderungen betroffen ist. So berichten 72,9% der befragten Fachkräfte von personellen Veränderungen in den letzten zwei Jahren in ihrem Kleinteam. Auch im Rahmen der Rückmeldungen, die wir gut ein Jahr nach den Hospitationen in den Einrichtungen durchgeführt haben, wurde deutlich, dass etwa ein Drittel der beobachteten Fachkräfte, die wir kontaktierten, die Einrichtung gewechselt bzw. verlassen hatte.

Eine hohe Fluktuation der Fachkräfte kann verschiedene Auswirkungen haben. Zum einen müssen sich die Kinder ständig an neue Bezugspersonen gewöhnen, zum anderen müssen sich die verbliebenen Fachkräfte immer wieder auf neue Kolleginnen einstellen. So bewirkt jede personelle Veränderung eine Schwächung und Neuordnung des Teams, die den Teamentwicklungsprozess immer wieder an seinen Anfang zurückstellt. Im Teambildungsprozess (vgl. Tuckman, 1965) werden die einzelnen Phasen – Forming, Storming, Norming – nacheinander durchlaufen, um letztendlich in der Verschmelzungsphase, dem eigentlichen Arbeitsprozess (Performing) anzukommen. Erst in dieser Phase ist das Team in der Lage konstruktiv und konzeptionell gestützt qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu leisten und alle verfügbaren Ressourcen optimal einzusetzen. Teams, die häufigen Personalwechseln ausgesetzt sind, zeigen sich weniger belastbar, da sie einen großen Teil ihrer Ressourcen für die Teamentwicklung selbst benötigen.

Teamentwicklung ist ein wesentlicher Bestandteil und Voraussetzung der pädagogischen Qualität. Teams können nach einer Neueinstellung unterstützt werden, indem ein angemessener Zeitraum (Richtwert: 6 Monate Probezeit) für den Teamentwicklungsprozess anerkannt wird. Es hat sich bewährt, wenn ein Träger dem Einrichtungsteam zumindest einmal im Jahr ein bis zwei Klausurtage zur Teambildung zur Verfügung stellt. Teams, die keine solchen Teammaßnahmen erhalten und gezwungen sind ohne Vorbereitung in einen Arbeitsprozess zu finden, laufen Gefahr, bestehende Ressourcen nicht effektiv einsetzen zu können, da eine angespannte Teamatmosphäre oder unklare Vereinbarungen sie daran hindern. Unter diesen Umständen ist es für das pädagogische Personal sehr schwierig befriedigende Arbeit zu leisten und die Versuchung ist hoch sich schnellstmöglich nach einer anderen Stelle umzusehen. Dies allerdings treibt die Fluktuation wieder in die Höhe und endet in einem Teufelskreis, der letztlich zu Lasten der pädagogischen Qualität geht.

Pädagogische Qualität trotz unzureichender Verfügungszeit?

Fragt man die Fachkräfte selbst, so nehmen die zeitlichen und personellen Ressourcen einen besonders hohen Stellenwert für die pädagogische Arbeit ein. Dabei übersteigt der Bedarf die tatsächlichen zeitlichen Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit: 75,2% der Fachkräfte geben an, dass die bereitgestellte Verfügungszeit für die anfallenden Aufgaben kaum ausreicht. Die Unzufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der bereitgestellten Verfügungszeit deckt sich weitgehend mit der objektiven Einschätzung der tatsächlichen Verfügungszeit in den Einrichtungen. Dabei erhalten Zweitkräfte im Vergleich zu Erstkräften deutlich weniger und insgesamt nicht ausreichend Verfügungszeit. Damit liegt die Verfügungszeit in den meisten Einrichtungen deutlich unter dem Bedarf. Dass dies auf Kosten der pädagogischen Arbeit geht, spiegelt sich auch in den schriftlichen Anmerkungen der pädagogischen Fachkräfte:

- *„eigentliche“ Arbeiten, wie Mitarbeitergespräche, Konzeptionsentwicklung, Projektarbeiten, ... kommen zu kurz, da Verwaltungsarbeit zu viel Zeit braucht*
- *Verfügungszeit ist immer zu wenig; Beobachtungen werden immer mehr gefordert, aber es gibt nicht mehr Zeit dafür*
- *Wünsche: mehr Personal, Zeit, Unterstützung durch den Gesetzgeber, Anerkennung des Berufs, Qualifikation des Personals und weniger Verwaltungsarbeiten, mehr Team- und Verfügungszeiten, mehr Zeit für Führung, Coaching.*

Dem entsprechend geben jeweils über ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte an, dass der organisatorische Bereich, z.B. Reflexionen, Dokumentationen, Berichte sowie Eltern- und Teamgespräche und die pädagogische Arbeit, d.h. die Planung von Angeboten, Anleitungsgesprächen, Fallbesprechungen sowie die Beobachtung von Bildungsprozessen von zu

knapper Verfügungszeit beeinträchtigt werden. Dieser Zeitmangel hat zur Konsequenz, dass 42,6% der Fachkräfte jede Woche die Vor- und Nachbereitung ihrer pädagogischen Aufgaben in der Kernzeit erledigen müssen, in der sie sich eigentlich den Kindern ihrer Gruppe widmen sollten. Darüber hinaus wurde deutlich, dass fehlende Verfügungszeit auch die Freizeit der Fachkräfte einschränkt und damit langfristig eine erhebliche Belastung der gesundheitlichen Ressourcen der Fachkräfte mit sich bringt.

Welche Bedeutung die zeitlichen Ressourcen für die pädagogische Arbeit haben können, wird auch in anderen Forschungsbefunden deutlich, nach welchen sich der Umfang der Vorbereitungszeit von pädagogischen Fachkräften auf „Klima“ und „Ton“ in den Interaktionen innerhalb von Kindergruppen auswirken kann (Tietze et. al., 1998, S. 281). In der ersten Münchner Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ konnte gezeigt werden, dass Fachkräfte mit mehr Verfügungszeit projektorientierter arbeiten und damit besser wesentliche Kompetenz- und Bildungsbereiche des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans umsetzen (können) (Wertfein & Spies-Kofler, 2008).

Pädagogische Qualität ist inklusive Qualität!

Eine noch große Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit besteht im Hinblick auf die flexible und bedarfsgerechte Bereitstellung personeller Ressourcen. So sind die Inklusion im Bildungssystem und die damit verbundene Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen auch in Deutschland zum Rechtsanspruch geworden. In den Einrichtungen, insbesondere solchen, die Kinder in den ersten drei Lebensjahren betreuen, ist eine inklusive Aufnahme von Kindern mit besonderem bzw. mehrfachem Förderbedarf bereits selbstverständlich. Doch geschieht dies in der Regel, ohne dass die dafür erforderlichen personellen oder strukturellen Ressourcen aufgestockt werden.

So zeigte sich im Rahmen der zweiten IFP-Krippenstudie, dass die meisten untersuchten Einrichtungen, die alle nicht explizit als „integrativ“ gelten²⁷, Kinder unter einem Jahr, Kinder unter drei Jahren mit Migrationshintergrund und mit Anspruch auf Hilfen zur Erziehung aufnehmen, ohne jedoch personelle Anpassungen vorzunehmen oder die Gruppengröße zu verringern. Doch Fachkräfte, die in Kinderkrippengruppen arbeiten, benötigen auch zeitweise flexibel einsetzbare Ressourcen, z.B. während der Eingewöhnung, wenn ein Kind während der Autonomiephase besonders häufig mit Frustration zu kämpfen hat oder ein Kind durch die Geburt eines Geschwisters verunsichert wird und besondere Zuwendung braucht.

²⁷ Integrative Einrichtungen wurden von der Studie grundsätzlich ausgeschlossen. Ausnahme: Gruppen mit Einzelintegration (n=9).

Die Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren erfordert ein hohes Maß an inklusiver pädagogischer Arbeit und einen entsprechend bedarfsgerechten Einsatz von Ressourcen. Derzeit stößt dieser Anspruch jedoch noch an das Hindernis, dass zusätzliche personelle Ressourcen ausschließlich einzelfallbezogen gewährt werden, was die Begutachtung bzw. Etikettierung eines Kindes, z.B. als Kinder mit Behinderung, erforderlich macht. Erhöhter Bedarf aufgrund der Kombination von besonderen Bedürfnissen oder ein zeitweise erhöhter Mehrbedarf an personeller Unterstützung wird derzeit nicht berücksichtigt. Dabei ist es der Kern von inklusiver Bildung, Barrieren im System abzubauen, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Nur so kann es künftig gelingen, dieser sehr heterogenen Altersgruppe bis drei Jahre qualitativ hochwertig und kompetent zu begegnen.

Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Ahnert, L. (2008). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: L. Ahnert (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (2. Aufl.). (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt.

Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: Die ersten sechs Jahre*, (6), S. 18-23.

Becker-Stoll, F. (2010). Notwendige Qualität für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen. In F. Becker-Stoll, J. Berkic & B. Kalicki (Hrsg.). *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. (S. 14-28). Berlin: Cornelsen Scriptor.

BayBEP (2007) – siehe unter Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2007).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2007). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. (2. Aufl.). Mannheim: Cornelsen Scriptor.

BMFSFJ (2005) – siehe unter Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005).

Bowlby J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. (5., neu gestaltete Aufl.) München & Basel: Ernst Reinhardt.

Bowlby, J. (1987). Bindung. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.) (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 22-26) Stuttgart: Klett-Cotta.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Humanwissenschaftler* (6., vollständig überarb. und aktualis. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

Braun, U. (2003). Eine Premiere in der Frühpädagogik! Qualitätsfeststellung in Göttinger Kindertagesstätten und "Evaluation der Evaluation". Verfügbar unter:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1121.html> (21.10.2011).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson Studium.

Europäische Kommission (2011). Mitteilung der Kommission. Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. Verfügbar als PDF unter:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_de.pdf (06.10.2011).

Gralla-Hoffmann, K., Antunes, F. M. & Stoewer, D. (2010). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen der Stadt Münster. Ergebnisse der Erhebungen in acht städtischen Kindertageseinrichtungen im April 2010. Berlin: PädQUIS.

Gralla-Hoffmann, K., Antunes, F. M. (2010). Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Männern zu Erziehern im Land Brandenburg. Evaluation ihrer pädagogischen Praxis im Berufsfeld. Verfügbar unter:

http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/CB_Bericht20100422_korr.pdf

(21.10.2011).

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2003). Infant/ Toddler Environment Rating Scale. Revised Edition. New York: Teachers College Press.

Heimlich, U. & Behr, I. (2007). Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (QUINK Abschlussbericht). München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Laewen, H., Andres, B. & Hédervári, É. (2000). Die ersten Tage in der Krippe. Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation (3. erweiterte Auflage). Neuwied/ Berlin: Luchterhand Verlag.

Müller, K. (2011). Teamqualität in Kinderkrippen und ihre Bedeutung für die Interaktionsprozesse. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Augsburg.

Niesel, R. & Wertfein, M. (2010). Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle. (3. geringfügig geänderte Aufl.). Verfügbar als PDF unter:

<http://www.verwaltung.bayern.de/Anlage3982561/KinderunterdreiJahrenimKindergarten.pdf>

(11.11.2011)

Roberts, R. (2011). Companionable learning: a mechanism for holistic well-being development from birth. European Early Childhood Education Research Journal, 19 (2), 195-205.

Schneider-Andrich, P. & Roth, A. (2011): Curriculum Gesundheitsförderung für Kinder bis drei Jahren in der Kindertagesbetreuung. Präsentation der Fragebogen-Studie. Workshop 2. 28. September 2011. München.

Spies-Kofler, A. (2008). Kleine Kinder – großer Anspruch! Wie Erzieherinnen die Förderung von kleinen Kindern berichten und was sie dazu brauchen! Unveröffentlichte Diplomarbeit: München: Ludwig-Maximilians-Universität LMU.

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In Zeitschrift für Pädagogik Qualitätssicherung im Bildungswesen, 53, 16-35.

Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Weller, B. (2007). Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.), Dittrich, I., Gödert, S., Grenner, K., Groot-Wilken, B., & Sommerfeld, V. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. (2. unveränd. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Tietze, W. (Hrsg.), Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. In Der Paritätische Gesamtverband, Diakonisches Werk der EEKD e. V., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) Expertise. Berlin 2009. Verfügbar als PDF unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web.pdf (06.10.11).

Viernickel, S. (2008). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung.

Wertfein, M. & Spies-Kofler (2008). Kleine Kinder – großer Anspruch! Studie zur Implementation des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen. IFP-Berichtsreihe 16/2008. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Wertfein, M. & Kofler, A. (2011). Kleine Kinder – großer Anspruch 2010! Ergebnisbericht zur zweiten IFP-Studie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. Kooperationsprojekt mit dem Sozialreferat der Landeshauptstadt München, Abteilung Kindertagesbetreuung. Staatsinstitut für Frühpädagogik: München.

Anhang: Anmerkungen zur statistischen Auswertung

In der Anwendung statistischer Testverfahren zur Hypothesenprüfung wurden unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigt. Das Skalenniveau der siebenstufigen Bewertungsskala der KRIPS-R wurde als intervallskaliert interpretiert, da erst dieses Skalenniveau die Berechnung von arithmetischen Mittelwerten erlaubt (vgl. Bortz, 2005, S. 37).

Zur Prüfung, ob die Voraussetzungen erfüllt sind, um entsprechende parametrische Verfahren einzusetzen, wurden je nach Verteilungseigenschaften der abhängigen Variable verschiedene statistische Testverfahren eingesetzt. Hierzu wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test gerechnet, nach dem eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung bei $p < 0.05$ besteht; in diesem Falle wurden gegebenenfalls für die betreffenden Variablen zusätzlich nichtparametrische Tests gerechnet. Bei ähnlichem Ergebnis wurde nur der parametrische Wert berichtet. Darüber hinaus wurde zugrunde gelegt, dass aufgrund der relativen Robustheit der varianzanalytischen Verfahren gegenüber der Normalverteilung bei ausreichend großen Stichproben (hier $N=81$ Einrichtungen bzw. $N=174$ Fachkräfte), nach Bortz (2005, S. 286) die Annahme der Normalverteilung vernachlässigt werden kann.

Da auf Itemebene eine dichotome Ausprägung (Ja/Nein) der Items vorliegt, wurde der Chi²-4-Felder-Test angewandt. Im Vorfeld der Auswertung mit dem Chi²-Test wurde eine inhaltliche Vorauswahl der Items getroffen, die mit einer Kreuztabelle untersucht wurden. Zur Interpretation der Zusammenhänge wurden Effektstärken (w) herangezogen, die nach Bühner & Ziegler (2009) aus dem Phi-Koeffizient abgelesen werden können (kleiner Effekt: $w=0.10$; mittlerer Effekt: $w=0.30$; starker Effekt: $w=0.50$).

www.ifp.bayern.de



IFP-Projektbericht 18/2012

Herausgeber:
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzenerstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1946
Projektkoordination: Dr. Monika Wertfein
Bildnachweis: Jochen Fiebig
Stand: Februar 2012