



krippenstudie



Abschlussbericht: Qualität in der Bildung und Entwicklung unter 3

Sprachliche, emotionale und soziale Entwicklungsverläufe von Kindern in der Tagespflege und der Krippe unter der Zielperspektive von Inklusion

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Antragsteller/-in

Jun. Prof. Dr. Timm Albers

Juniorprofessor für Frühkindliche Bildung

geb. am 01.11.1974, Nationalität: deutsch

Institut für Bildungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe

0721/925-4996

albers@ph.-karlsruhe.de

Prof. Dr. phil. Bettina Lindmeier

Professorin für Allgemeine und Integrative Behindertenpädagogik

geb. am 31.07.1967, Nationalität: deutsch

Institut für Sonderpädagogik, Philosophische Fakultät, Universität Hannover

Schloßwender Str.1, 30159 Hannover

0511/762-17373; Sekretariat 0511/762-17377; Fax 0511/762-17408

bettina.lindmeier@ifs.phil.uni-hannover.de

Projektmitarbeiterinnen

M. Sc. Sandra Bendler, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover

Dipl. Päd. Claudia Schröder, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover

Inhaltsverzeichnis

1. AUSGANGSLAGE	3
2. ZIELE DES PROJEKTS	4
3. METHODISCHES VORGEHEN	5
<i>STICHPROBE</i>	5
<i>VERLAUF</i>	5
<i>TESTINSTRUMENTE</i>	5
4. ERGEBNISSE	6
<i>PÄDAGOGISCHE QUALITÄT</i>	6
<i>PERSONALSCHLÜSSEL</i>	6
<i>GRUPPENGROÖBE</i>	6
<i>QUALIFIKATION DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS</i>	7
<i>SPRACHLICHE ENTWICKLUNG</i>	7
<i>SOZIO-EMOTIONALE ENTWICKLUNG</i>	8
<i>RANGKORRELATIONEN NACH SPEARMAN</i>	8
<i>CHI²-TEST</i>	10
<i>MANN WHITNEY U-TEST</i>	11
<i>WILCOXON TEST</i>	11
<i>KONFIGURATIONSFREQUENZANALYSE (KFA)</i>	11
<i>ZUSAMMENFASSENDE BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN</i>	13
5. DISKUSSION	16
6. ABWEICHUNGEN IM PROJEKTVERLAUF	18
7. AUSBLICK	19
<i>EMPFEHLUNGEN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG VON KRIPPE UND TAGESPFLEGE</i>	19
<i>NACHHALTIGKEIT UND TRANSFER</i>	21
LITERATUR	21

1. Ausgangslage

Die entscheidenden Weichen für individuelle Bildungsbiographien werden in der frühen Kindheit gestellt (vgl. Thole, Fölling-Albers & Rossbach 2008). Das öffentliche und bildungspolitische Interesse an frühpädagogischen Fragestellungen erhält in Deutschland seit bekannt werden der Ergebnisse aus den internationalen Schulleistungsvergleichen zunehmenden Stellenwert. So deckte das ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA) der OECD (vgl. Prenzel et al. 2003) deutliche Mängel im Leistungsvermögen in der untersuchten Gruppe der 15-Jährigen bei den Basisfähigkeiten Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie im Bereich der Fächer übergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf. Insgesamt stellte sich dabei heraus, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzen in entscheidender Weise beeinflussen: „Die Schulleistungsuntersuchungen haben Kinder aus ‚bildungsfernen Schichten‘ bzw. mit Migrationshintergrund als ‚Risikogruppe‘ identifiziert, deren Ergebnisse befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren“ (Rauschenbach 2005, 3). Die durch die PISA-Debatte angestoßene Entwicklung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den einzelnen Bundesländern hat, gestützt durch den gemeinsamen Rahmen der Länder zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. KMK/JMK 2004), zum Verständnis beigetragen, Bildungsprozesse nicht mehr auf die Institution Schule zu beschränken. Zwar ist die Umsetzung der von der JMK (2005) geforderten systematischen Evaluation der Bildungspläne derzeit nicht erkennbar (vgl. Rossbach 2008), die Verständigung der Länder über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen spiegelt jedoch die gesellschaftliche und politische Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse wider.

Als erster „geplanter Bildungsort“ (Rauschenbach 2005, 4) nimmt die Krippe in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert ein. Während die Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiographie in der Familie bereitgestellt wird, besteht die bildungspolitische Hoffnung, dass herkunftsbedingte Benachteiligungen am wirksamsten in frühen Entwicklungsphasen durch eine qualitativ hochwertige Betreuung außerhalb der Familie überwunden werden können.

Im Rahmen der gesellschaftspolitischen Forderung nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf soll das am 6. Dezember 2008 in Kraft getretene Kinderförderungsgesetz (KiföG) bis zum Jahr 2013 jedem Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf die Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege gewähren. Ein allein auf die Quantität ausgerichteter Ausbau würde dem Anspruch auf Bildung von Anfang an jedoch nicht gerecht werden (vgl. Laewen 2007): So konnten Tietze et al. (1998) belegen, dass nicht der Besuch einer Kindertageseinrichtung allein, sondern vielmehr die

pädagogische Qualität einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungschancen von Kindern einnimmt. Die mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (BMSFSJ 2004) angestoßenen Herausforderungen decken in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit „grundlegende[r] und intensive[r] (Weiter-)Entwicklungsbemühungen“ (Rossbach 2008, 322) für die frühpädagogische Praxis und Forschung auf. Während der Länderbericht der OECD zur Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (vgl. OECD 2004) Deutschland durch die lange Tradition in der institutionellen Kindertagesbetreuung zwar ein solides Fundament für den weiteren Ausbau attestiert, wird u.a. jedoch auf die Notwendigkeit hingewiesen, eine „umfassende Forschungsinfrastruktur auf dem Gebiet der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung aufzubauen – ein Bereich, in dem Deutschland aus mehreren Gründen Schwächen aufweist.“ (OECD 2004, 4).

Orientierungspläne für Bildung und Erziehung im Vorschulalter sind unverzichtbar, um zu einer größeren Klarheit beizutragen, was unter Bildungsprozessen in der frühen Kindheit verstanden werden soll. Angesichts der derzeitigen Fokussierung auf den Ausbau der Kindertagesbetreuung besteht die Gefahr, dass die Qualität pädagogischer Prozesse zugunsten der Erfüllung quantitativer Vorgaben vernachlässigt wird. Negative Folgen der frühen Fremdbetreuung lassen sich zusammenfassend aber nicht in der Betreuungsform begründen, sondern sind im zu frühen Beginn, der zu langen Dauer sowie einer unzureichenden und instabilen Personalausstattung der Einrichtung zu verorten.

2. Ziele des Projekts

Im dargestellten Zusammenhang bestand die Zielsetzung des Projekts **„Qualität in der Bildung und Entwicklung unter 3“** in der vergleichende Betrachtung der sozio-emotionalen und sprachlichen Entwicklungsverläufe von Kindern bis drei Jahren, die in der Krippe oder Tagespflege betreut werden, sowie in der Erfassung der pädagogischen Betreuungsqualität in den jeweiligen Settings.

Folgende Forschungsfragen standen dabei im Mittelpunkt:

1. Wie verläuft die sozio-emotionale und sprachliche Entwicklung von Kleinkindern, die außerfamiliär betreut werden?
2. Unterscheiden sich die Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von der Betreuungsform?
3. Wie sind die verschiedenen Betreuungsangebote in den Settings konzipiert? Welche pädagogische Betreuungsqualität liegt jeweils vor? Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Personalschlüssel und der pädagogischen Betreuungsqualität?

4. Gibt es Zusammenhänge zwischen den kindlichen Entwicklungsverläufen und dem Interaktionsverhalten der Betreuungsperson sowie der Peer-Interaktionen?

3. Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Die Ad-Hoc-Stichprobe besteht aus 60 Kinder (26 Jungen, 34 Mädchen) mit bislang unauffälligen Entwicklungsverläufen (keine bekannten neurologischen Erkrankungen, Sinnesbeeinträchtigungen, etc.). 13 Kinder der Stichprobe (21,7%) wurden in 5 Tagespflegestellen und 47 Kinder (78,3%) in 11 Krippen (mit 14 Gruppen) im Großraum Hannover betreut. Die Studienteilnahme war freiwillig, d.h. die Einrichtungen sowie die Erziehungsberechtigten konnten jederzeit ihre Einwilligung zur Teilnahme zurückziehen.

Die wöchentliche Betreuungszeit betrug in der Tagespflege (N = 13) durchschnittlich \bar{x} = 26h (min = 14, max = 45h) und in der Krippe (N = 47) \bar{x} = 35h (min = 20, max = 45h). Der Altersmedian der Kinder lag beim ersten Messzeitpunkt (MZP1) bei 22 Monaten (min = 9 Monate, max = 31 Monate) und beim zweiten Messzeitpunkt (MZP 2) bei 31 Monaten (min = 19 Monate, max = 40 Monate). Von den teilnehmenden Kindern wachsen 52 Probanden (86,67%) monolingual deutsch und 8 (13,33%) bilingual auf, wobei Deutsch die überwiegend in der Familie genutzte Sprache darstellt. Die Bildungsabschlüsse der Mütter setzen sich wie folgt zusammen: 34 Mütter (56,7%) haben einen Fach-/ Hochschulabschluss, 11 (18,3%) ein Fach-/ Abitur sowie 15 (25%) einen Realschulabschluss.

Verlauf

Die Daten wurden im Zeitraum von März 2009 bis September 2011 zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten im Abstand von 8-10 Monaten erhoben.

Testinstrumente

Die Ermittlung des sozio-emotionalen Entwicklungsstands der Kinder erfolgte durch Eltern- sowie Erzieherfragebögen (CBCL, CTR-F) zu beiden Messzeitpunkten. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wurden mittels Elternfragebögen (ELFRA-1, FRAKIS, SBE-3-KT) erhoben. Daneben wurde ein standardisierter Sprachentwicklungstest (SETK-2 oder SETK-3-5) zu beiden Erhebungszeitpunkten durchgeführt. Ferner wurden die Krippen-Skala

(KRIPS-R) sowie die Tagespflege-Skala (TAS) zur Feststellung der pädagogischen Qualität zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt.

Ergänzend wurde jedes Kind ca. 1 ½ Stunden während der Betreuungszeit in bestimmten Alltagssituationen (u.a. Ankunft, Mahlzeit, Freispiel) videografiert. Die gefilmten Interaktionen zwischen den Kindern bzw. den Kindern und der Betreuungspersonen wurden hinsichtlich der Forschungsfragen analysiert. Dabei wurde die Häufigkeit ausgewählter Verhaltensweisen (40 Merkmale des Interaktionsverhaltens der Betreuungsperson, 20 Merkmale des kindlichen Interaktionsverhaltens) in Form von Beobachtungsschätzungen auf 6-stufigen Ratingskalen eingestuft.

4. Ergebnisse

Pädagogische Qualität

In Bezug auf die pädagogische Qualität wurde in der KRIPS-R zum MZP 1 ein Median von 4,89 (min = 4,23, max = 5,69) und zum MZP 2 ein Median von 4,97 (min = 4,44, max = 5,64) festgestellt. In der Tagespflege-Skala (TAS) wurde mit einem Median von 4,57 (min = 4,37, max = 5,60) zum MZP 1 und einem Median von 4,66 (min = 4,60, max = 5,66) zum MZP 2 ein ähnlich hohes Ergebnis wie in der KRIPS-R ermittelt. Die Skalenstufe 5 bezeichnet dabei in beiden Verfahren eine gute, entwicklungsangemessene pädagogische Qualität.

Personalschlüssel

Das Betreuer-Kind-Verhältnis lag in der Tagespflege zu beiden Messzeitpunkten stets bei 1 zu 5 (Median = 5,00). Im Krippenbereich betreute im Durchschnitt ebenfalls 1 pädagogische Fachkraft 5 Kinder (Median = 5,00). Zur ersten Datenerhebung betrug die höchste Betreuungsrelation 1 zu 6,4, die niedrigste 1 zu 3,2; zur zweiten Datenerhebung lag die höchste Betreuer-Kind-Relation bei 1 zu 8 und die niedrigste bei 1 zu 3,6.

Gruppengröße

Bezogen auf die Gruppengröße ergab sich zu t1 und t2 in der Tagespflege ein Median von 5,00 ($\bar{x} = 7,31$). Die kleinste Gruppe bestand aus 5 Kindern; die größte aus 10 Kindern, dabei handelte es sich um eine Großtagespflegestelle. Die Gruppen setzten sich aus Kindern im Alter von 6 Monaten bis 3 Jahren zusammen.

Im Krippenbereich wurde zu t1 ein Median von 14,00 ($\bar{x} = 13,02$) und zu t2 ein Median von 13,00 ($\bar{x} = 12,81$) ermittelt. Die kleinste Gruppe setzte sich zu t1 aus 8 Kindern und zu t2 aus

9 Kindern zusammen; die größte zu beiden Messzeitpunkten aus 16 Kindern. In den Gruppen waren ebenfalls Kinder im Alter von 6 Monaten bis 3 Jahren vorzufinden.

Qualifikation des pädagogischen Personals

In den verschiedenen Betreuungssettings wurden unterschiedliche Qualifikationsniveaus der pädagogischen Fachkräfte vorgefunden.

Drei Tagesmütter besitzen eine Qualifikation zu Kindertagespflegeperson, eine Tagesmutter zudem eine abgeschlossene Ausbildung als Erzieherin und in der Großtagespflegestelle betreuen eine Fachkraft mit Fachhochschulabschluss und eine staatlich anerkannte Erzieherin die Kinder.

In den 14 Krippengruppen arbeitet zum ersten Messzeitpunkt Personal mit Hochschulabschluss (4,7 %), Ausbildung als ErzieherIn (48,8 %), KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn (27,9 %) und PraktikantIn / FSJ / Zivildienstleistender (18,6%).

Im Vergleich dazu weist das Personal zum zweiten Messzeitpunkt folgende Qualifikation auf: Hochschulabschluss (5,1 %), Ausbildung als ErzieherIn (51,3 %), KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn (25,6 %) und PraktikantIn / FSJ / Zivildienstleistender (18 %).

Sprachliche Entwicklung

Die Ergebnisse der standardisierten Sprachtests sowie der Elternfragebögen zeigen, dass der Anteil der Kinder mit unterdurchschnittlichen Sprachkompetenzen innerhalb der Erwartungsnorm liegt. In den Subskalen des FRAKIS erreichten zu t1 2,2%-15,2% (N = 46) und zu t2 9,1-15,1% (N = 33) der Kinder einen T-Wert < 40. Im SBE- KT-3 lag der Anteil von Kindern mit unterdurchschnittlichen Fähigkeiten zwischen 0%-16,67% zu t2 (N = 23). In den Subtests des SETK2 konnten zu t1 5,6% - 16,8% (N = 18) und zu t2 6,5%-18,9% (N = 49) unterdurchschnittliche Leistungen festgestellt werden. 0%-66,8% der Kinder erhielten in den Subtests des SETK 3 einen T-Wert < 40 zu t2 (N = 6).

Ferner konnte festgestellt werden, dass der Anteil von Kindern mit überdurchschnittlichen Leistungen in zwei Subtests des SETK 2 zum MZP 2 hoch war. 36,7% der 49 Kinder erreichten im Subtest „Verstehen 1“ sowie 31,5% im Subtest „Produktion 1“ einen T- Wert >60.

Sozio-emotionale Entwicklung

Die in der Studie einzuschätzenden Kinder (N = 56) zeigen laut der Ergebnisse des CBCLs sowie des CTR-Fs zu beiden Messzeitpunkten in allen Subskalen Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Erwartungsnorm von 15-35%.

Es wurden von den Betreuungspersonen deutlich mehr Kinder als verhaltensauffällig eingeschätzt (t1: 3,6% - 14,4%; t2: 10%-14,9%) als von den Eltern (t1: 1,8%-7,1%; t2: 1,7%-3,4%). Die Ergebnisse des CTRFs und des CBCLs korrelieren sowohl zu t1 ($r=.180$; $p=.183$) als auch zu t2 ($r=.066$; $p=.618$) nicht signifikant miteinander.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass laut Angaben der Betreuungspersonen internalisierende Verhaltensweisen von t1 (3,6%) zu t2 (10%) deutlich zunehmen.

Im Rahmen der Studie, deren Gesamtstichprobe N = 60 umfasst, werden nonparametrische Verfahren angewandt. Auf diese Weise wurde auch dem Umstand Rechnung getragen, dass ein Großteil der Daten keine Normalverteilung aufweist. Die Reichweite der Ergebnisse sind grundsätzlich aufgrund der kleinen (N = 60) und ungleich verteilten Stichprobe z.B. hinsichtlich der Betreuungsform (Krippe: N = 47, Tagespflege: N = 13) begrenzt.

Rangkorrelationen nach Spearman

Es haben sich zahlreiche positive Zusammenhänge zwischen dem *Personalschlüssel* und den *Interaktionsvariablen* ergeben (siehe Tabelle 1). Je höher der Betreuungsschlüssel, desto mehr Interaktionen finden zwischen dem Kind und den Betreuer statt und desto häufiger nimmt das Kind aktiv Kontakt zur Betreuungsperson auf. Ferner erfährt ein Kind mehr Zuwendung, Stressreduktion, Assistenz, Sensitivität und Nähe von der Betreuungsperson, je höher der Personalschlüssel ist. Auch steigt die Häufigkeit der Gespräche über Persönliches mit der Anzahl von vorhandenen Betreuungspersonen. Im Gegensatz dazu nimmt die von den Betreuungspersonen offen gezeigte Gereiztheit mit steigendem Personal ab.

Tabelle 1: Nichtparametrische Korrelationen zu Personalschlüssel und Interaktionsvariablen

Variable		Personalschlüssel t1 (N=60)	Personalschlüssel t2 (N=60)
<i>Kind:</i>			
Interaktionsdichte - Betreuer	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.332** .010	.332** .010
Kontaktaufbau -Betreuer	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.000	.379** .003
<i>Betreuer:</i>			
Zuwendung	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.295* .022	.398** .002
Stressreduktion	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.393** .002	.454** .000
Assistenz	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.342** .007	.637** .000
Sensitivität – Kind	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.252 .052	.405** .001
Sensitivität - Gruppe	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.335** .009	.403** .001
Gereiztheit	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	-.426** .001	-.515** .000
Nähe	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.288* .026	.375** .003
Interaktionsdichte- Kind	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.269* .038	.345** .007
Gespräche über Persönliches	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	.323* .012	.276* .033

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig)

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig)

Daneben wurden signifikante Korrelationen zwischen den *kindlichen Sprachleistungen* (SETK-2, FRAKIS) und den *Interaktionsvariablen* gefunden (siehe Tabelle 2). So zeigt sich, dass Kinder mit höheren sprachproduktiven Leistungen (SETK-2) häufiger Kontakt zu Peers aufbauen und öfter mit ihnen interagieren. Zudem imitieren sie verbal häufiger Betreuungspersonen und Peers (SETK-2, FRAKIS). Die Betreuungsperson dagegen vermittelt Kindern mit hohen sprachproduktiven Leistungen gegenüber mehr Sicherheit, zeigt mehr Engagement und setzt mehr Sprachlehrstrategien (Wortwiederholung, Imitation, Extension) ein.

Tabelle 2: Nichtparametrische Korrelationen zu den kindlichen Sprachleistungen und den Interaktionsvariablen

Variable		SETK 2_P2 t1 (N=18)	SETK 2_P2 t2 (N = 48)
<i>Kind:</i>			
Interaktionsdichte	Spearman-Rho	-.491*	.277
- Peers	Sig. (1-seitig)	.038	.057
Kontaktaufbau	Spearman-Rho	-.314	.473**
-Peers	Sig. (1-seitig)	.204	.001
verbale Imitation	Spearman-Rho	-0.81	.340*
-Peers	Sig. (1-seitig)	.748	.018
verbale Imitation	Spearman-Rho	.522*	.431**
-Betreuer	Sig. (1-seitig)	.026	.002
<i>Betreuer:</i>			
Sicherheit	Spearman-Rho	.569*	.335*
	Sig. (1-seitig)	.014	.020
Engagement	Spearman-Rho	.624**	.365*
	Sig. (1-seitig)	.006	.011
Wortwiederholung	Spearman-Rho	.254	.477**
	Sig. (1-seitig)	.308	.001
Imitation	Spearman-Rho	-.115	-.403**
	Sig. (1-seitig)	.650	.001
Extension	Spearman-Rho	.495*	.323*
	Sig. (1-seitig)	.037	.025

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig)

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig)

Positive Zusammenhänge ließen sich auch zwischen dem *kindlichen Verhalten* (CTR-F, CBCL) und den *Interaktionsvariablen* finden. Je stärker die Kinder zu Externalisierung (CTR-F) neigen, desto häufiger behaupten sie sich selbst ($p < .05$); zudem hört ihnen die Betreuungsperson empathischer zu ($p < .05$), vermittelt und erklärt vermehrt Verhaltensregeln ($p < .05$), zeigt aber auch häufiger gereiztes Verhalten ($p < .05$). In der Gesamtgruppe herrscht zudem eine größere Unruhe ($p < .05$).

Neigen die Kinder hingegen verstärkt zu Internalisierung (CBCL) beaufsichtigt die Betreuungsperson deren Freispiel häufiger ($p < .01$).

Chi²-Test

Es wurden signifikante Zusammenhänge zwischen der *Personalstruktur* in der Gruppe bzw. der *beruflichen Qualifikation* der Betreuungsperson und den *Interaktionsvariablen* gefunden. Diese Beziehungen waren allerdings hinsichtlich des beruflichen Qualifikationsniveaus der einzelnen Betreuungsperson bzw. der Gruppenmitarbeiter durchgehend erwartungswidrig: Die Häufigkeit von z.B. Sensitivität ($p < .01$), Begleitung von Freispiel ($p < .05$), Förderung von positiven Peer-Interaktionen ($p < .001$) und Einsatz von Sprachlehrstrategien ($p < .05$) steigt nicht mit einem höheren beruflichen Qualifikationsniveau an, sondern vielmehr wurden die aufgeführten Verhaltensweise öfter bei niedrigerer Qualifizierung beobachtet. Die aktuelle amerikanische „Teacher Education Study“ ermittelte interessanterweise ebenfalls keine oder

erwartungswidrige Beziehungen zwischen der Berufsqualifikation von frühpädagogischen Fachkräften, der pädagogischen Prozessqualität und den kindlichen Bildungsergebnissen (vgl. Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender & Bryant 2007).

Mann Whitney U-Test

Die nonparametrischen Mittelwertsvergleiche (U-Test nach Mann & Whitney) zeigten signifikante (Rang-) Unterschiede zwischen den Betreuungsformen Krippe und Tagespflege auf. Der Gruppenvergleich ergab zum MZP1, dass die Kinder, die in der Tagespflege betreut werden, einen signifikanten höheren Wert im Untertest „Verstehen 2“ (N = 18) des SETK-2 ($p < .05$) erzielten als die Kinder, die in der Krippe betreut werden.

Bezüglich der Interaktionsvariablen wurden ebenfalls überzufällige Unterschiede zu MZP 1 und/oder MZP 2 deutlich. In der Tagespflegestelle wurden signifikant mehr Sprachlehrstrategien, d.h. Wortwiederholungen ($p < .05$), Umformung ($p < .05$), Korrekatives Feedback ($p < .005$), eingesetzt, ein Gesprächsthema wurde häufiger über einen Zeitraum hinweg mit einem Kind beibehalten und inhaltlich vertieft ($p < .01$), es erfolgten mehr Gespräche über Persönliches ($p < .05$) und dem Kind wurden häufiger offene Fragen ($p < .005$) gestellt. Ferner zeigten Kinder häufiger prosoziale Verhaltensweisen ($p < .05$) in der Tagespflege als in der Krippe. Im Gegensatz dazu, konnte aber in den Krippen ($p < .05$) mehr Gruppenmanagement beobachtet werden als in den Tagespflegestellen.

Wilcoxon Test

Zur Beurteilung des sprachlichen und sozio-emotionalen Entwicklungsverlaufes der teilnehmenden Kinder wurde eine signifikanzstatistische Prüfung mit dem Wilcoxon-Test durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Kinder in dem FRAKIS (N = 20) auf den Subskalen Morphologie ($p \leq .01$) und Satzkomplexität ($p \leq .01$) von MZP1 zu MZP2 signifikant verbesserten. Ferner wurde bezogen auf den CTR-F (N = 56) festgestellt, dass internalisierende Verhaltensweisen ($p < .05$) während des Untersuchungszeitraums von 9 Monaten signifikant zunahmen.

Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)

Ziel der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) ist die Identifikation typischer, d.h. überzufällig häufiger oder seltener Merkmalskombinationen. Dazu wurden im Rahmen der Clusterung jeweils drei mediandichotomisierte Variablen mit 2 Stufen (– = unterhalb Median, + =

oberhalb Median) auf ihre Abhängigkeit hin untersucht. So bedeutet z.B. die Kodierung – – – , dass die Messwerte aller drei Variablen unterhalb des Medians¹ liegen.

Die Testung fand unter Beachtung der *α -Adjustierung nach Bonferroni* statt. Im Folgenden werden die verschiedenen Forschungshypothesen und nur ausgewählte signifikante Ergebnisse der KFA dargestellt.

Hypothese 1: Kinder mit einer niedrigeren Sprachkompetenz erhalten von der pädagogischen Fachkraft weniger Zuwendung und in der Interaktion werden seltener Sprachlehrstrategien eingesetzt als bei Kindern mit höheren Sprachleistungen.

Es wurde der Zusammenhang zwischen 1.) den kindlichen Sprachleistungen (SETK-2, gesamt), 2.) der Häufigkeit der Zuwendung und 3.) dem Einsatz von Sprachlehrstrategien (Expansion, Extension, Umformung) seitens der Betreuungsperson untersucht. Die Merkmalskombination (- - - (111), $n = 15$), wurde zu MZP2 häufiger als erwartet vorgefunden ($p < .01$). Die aufgestellte Hypothese konnte somit bestätigt werden.

Im Austausch für die Variable „Zuwendung“ konnten für die Betreuermerkmale „Interaktionsdichte-Kind“ (- - - (111), $n = 15$) eine signifikante Häufung ($p < .01$) sowie für „Sensitivität“ (- - - (111), $n = 17$) und „Anerkennung“ (- - - (111), $n = 15$) ebenfalls signifikante Merkmalskombinationen ($p < .001$) ermittelt werden.

Hypothese 2: Die Betreuungsperson zeigt weniger Verständnissicherung und handlungsbegleitendes Sprechen in der Interaktion mit Kindern mit einer niedrigeren rezeptiven Sprachleistung als mit Kindern mit höheren rezeptiven Sprachleistungen.

Es wurden der Zusammenhang zwischen 1.) den kindlichen Sprachverständnisleistungen (SETK-2, V2), 2.) der Verständnissicherung und 3.) dem handlungsbegleitenden Sprechen seitens der Betreuungsperson untersucht. Die Merkmalskombination (- - - (111), $n = 22$), wurde zu MZP2 überzufällig häufig vorgefunden ($p < .001$) und infolgedessen die aufgestellte Hypothese bestätigt werden.

Hypothese 3: Kinder mit einer niedrigeren produktiven Sprachleistung interagieren seltener mit ihren Peers und imitieren diese seltener verbal als Kinder mit höheren produktiven Sprachleistungen.

¹ Der mittlere Wert einer Stichprobe von Messwerten wird als Median bezeichnet. Die Messwerte werden in zwei gleich große Hälften unterteilt, wobei die eine Hälfte unterhalb und die andere oberhalb des Medians liegt.

Es wurden der Zusammenhang zwischen 1.) den kindlichen Sprachproduktionsleistungen (SETK-2, P2), 2.) der Interaktionsdichte mit den Peers und 3.) der Häufigkeit der verbalen Imitation von Peers untersucht. Die Konfiguration (- - - (111), $n = 15$), wurde zu MZP2 überzufällig häufig vorgefunden ($p < .001$). Die aufgestellte Hypothese konnte somit bestätigt werden.

Hypothese 4: Kinder mit einer niedrigen produktiven Sprachleistung bauen seltener Kontakt zu ihren Peers und zu den Betreuungspersonen auf als Kinder mit höheren produktiven Sprachleistungen.

Es wurden der Zusammenhang zwischen 1.) den kindlichen Sprachproduktionsleistungen (SETK-2, P2), 2.) dem Kontaktaufbau zu den Peers und 3.) dem Kontaktaufbau zu den Betreuungspersonen untersucht. Die Konfiguration (- - - (111), $n = 17$), wurde zu MZP2 überzufällig häufig vorgefunden ($p < .001$). Daher konnte die aufgestellte Hypothese angenommen werden. Im Austausch für die Variable „SETK-2_P2“ wurde für die Variable „SETK-2_V2“ (- - - (111), $n = 16$) ebenfalls eine signifikante Häufung ($p < .001$) ermittelt.

Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen

- I. Identifizierung von entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen für die Bildung und Erziehung von Kleinstkindern im Allgemeinen und von entwicklungsgefährdeten Kleinstkindern

Die durch die Krippenskala und Tagespflegeskala ermittelte Qualität der von uns untersuchten Einrichtungen lag im Mittel bei einem Wert von 5, was eine gute, entwicklungsangemessene Entwicklungsumgebung kennzeichnet. Im Vergleich zu bisherigen Untersuchungen (vgl. Roßbach 2011) wurden deutschen Kindertageseinrichtungen eher mittelmäßige Qualitätswerte attestiert, die von uns untersuchten Einrichtungen sind damit also nicht repräsentativ für die Betreuung in Krippe und Tagespflege in der Bundesrepublik.

Wichtige Einflussgrößen für den Zuwachs von kognitiv-leistungsbezogenen sowie sozialen Kompetenzen werden übereinstimmend sowohl in der Prozessqualität im Sinne einer anregungsreichen Umwelt und der Strukturqualität gesehen, die sich auf die Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße und das Ausbildungsniveau der Fachkräfte beziehen (ebd.).

Auch unseren Ergebnissen zufolge ist eine entwicklungsförderliche Rahmenbedingung in hohem Maße abhängig von einer angemessenen Fachkraft-Kind-Relation. So geht ein hoher Betreuungsschlüssel mit einer höheren Interaktionsqualität einher, die sich durch mehr

Zuwendung, Stressreduktion, Assistenz, Sensitivität und Nähe kennzeichnet. Unabhängig von der statistischen Analyse des Zusammenhangs zwischen Personalschlüssel und Anregungsqualität weist die qualitative Analyse von Interaktionen im Alltag der Krippen und Tagespflegestellen jedoch auch darauf hin, dass eine hohe Fachkraft-Kind-Relation nicht zwangsläufig mit einer hohen Interaktionsqualität einhergeht. So konnte beispielsweise beobachtet werden, dass Fachkräfte trotz eines ungünstigen Personalschlüssels intensive Interaktionen mit den Kindern eingehen und damit eine wertvolle Ressource für die kindliche Entwicklung bereitstellen.

Insgesamt fällt in diesem Zusammenhang jedoch die hohe Diskrepanz des Personalschlüssels zwischen den Einrichtungen während der zwei Messzeitpunkte (zwischen 1:3 und 1:8) auf, was eine kontinuierliche Prozessqualität gefährdet. Unsere Ergebnisse weisen aber eindeutig darauf hin, dass ein verlässlicher Personalschlüssel die Voraussetzung für die Sicherstellung einer entwicklungsförderlichen Umgebung darstellt. Ein durch Krankheitsausfall bedingter geringer Personalschlüssel muss im Sinne einer entwicklungsangemessenen Umwelt von den Trägern sofort kompensiert werden. Verlässliche Personalstandards in der Krippe müssen entsprechend als eine zentrale Bedingung für ein gesundes Aufwachsen in der außerfamilialen Bildung, Betreuung und Erziehung formuliert werden.

Bezogen auf die Personalstruktur kann das zunächst überraschende Ergebnis, dass ein hohes Qualifikationsniveau der Fachkräfte negativ mit den Kompetenzen der Kinder assoziiert ist, auf die Beobachtung zurückgeführt werden, dass den in der Regel gut qualifizierten Gruppenleitungen durch spezifische Organisations- und Arbeitsabläufe Zeit für die Interaktion mit einem Kind oder in einer Kleingruppe fehlt. Eine entwicklungsförderliche Arbeit in der Krippe müsste also darin bestehen, dass auch Fachkräfte in Leitungsverantwortung mehr Möglichkeiten zur Interaktion mit Kindern erhalten.

II. Gesicherte Aussagen zu deren Entwicklungsverläufen in unterschiedlichen Betreuungsformen.

Bei der Identifizierung entwicklungsförderlicher Rahmenbedingungen standen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung im Vordergrund. Für diese Entwicklungsbereiche konnte nachgewiesen werden, dass bei den Kindern zum zweiten Messzeitpunkt überzufällige Fortschritte in wichtigen Bereichen der Sprache und sozio-emotionalen Entwicklung zu verzeichnen waren. Die Kinder profitieren in den von uns untersuchten Entwicklungsbereichen also von der Betreuung in Krippe und

Tagespflege. In der Beantwortung der Forschungsfragen werden die Aussagen zu den Entwicklungsverläufen im Folgenden spezifiziert:

- Wie entwickeln sich entwicklungsgefährdete Kleinstkinder in Krippen in den Bereichen Sprache, Interaktion und sozial-emotionale Entwicklung im Vergleich zu nicht behinderten Kindern?

Diese Frage konnte in Bezug auf den Vergleich zwischen entwicklungsgefährdeten und Kindern mit erwartungsgemäßen Entwicklungsständen nicht geklärt werden, da innerhalb der akquirierten Einrichtungen keine Kinder mit dem Kriterium „entwicklungsgefährdet“ betreut wurden (vgl. dazu „6. Abweichungen im Projektverlauf“). Vergleicht man jedoch Kinder mit hohen Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Entwicklung mit Kindern mit geringer Sprachkompetenzen im Deutschen lassen sich Unterschiede feststellen, die eine direkte Relevanz für frühpädagogische Prozesse implizieren. So zeigt sich, dass Kinder mit höheren sprachproduktiven Leistungen häufiger Kontakt zu Gleichaltrigen aufbauen und öfter mit ihnen in Interaktion treten. Ihnen gelingt es damit besser, sich eine anregungsreiche sprachliche Umwelt bereitzustellen. Die Kinder mit geringen produktiven Sprachkompetenzen sind daher in doppelter Weise benachteiligt: Sie sind auf eine sprachliche Umgebung angewiesen, aus denen sie die zentralen Einheiten von Sprache entnehmen können, sie erhalten dabei jedoch weniger Unterstützung von den frühpädagogischen Fachkräften und den Peers. Eine zentrale Konsequenz der vorliegenden Studie kann damit im Fort- und Weiterbildungsbedarf für frühpädagogische Fachkräfte gesehen werden: Fachkräfte müssen insbesondere diejenigen Kinder mit Hilfe von Sprachlehrstrategien unterstützen, die eine geringe Sprachkompetenz haben.

- Wie entwickeln sich entwicklungsgefährdete Kleinstkinder in Krippen hinsichtlich dieser Entwicklungsbereiche im Vergleich zu Kindern in Tagespflege? Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen verschiedenen Angeboten und den Entwicklungsverläufen feststellen?

In den von uns untersuchten Tagespflegestellen erzielten die dort betreuten Kinder bei vergleichbarem Personalschlüssel bessere Werte in Teilbereichen der Sprache als Kinder, die in einer Krippe betreut wurden. Die Kinder in der Tagespflege zeigten darüber hinaus häufiger prosoziale Verhaltensweisen. Die Betreuungspersonen in der Tagespflege setzten mehr Sprachlehrstrategien ein und Gespräche wurden häufiger über einen Zeitraum hinweg mit einem Kind geführt und inhaltlich vertieft. Mehr als in der Krippe ergaben sich

Gelegenheiten zu persönlichen Gesprächen. Die von uns vorgefundenen Bedingungen in den Kindertagespflegestellen stellen für die Kinder im Altersbereich bis Drei damit eine bessere Entwicklungsumgebung bereit, als dies in der Krippe der Fall ist. Diese Aussage kann wie einleitend bereits geschildert jedoch nicht generalisiert werden, sondern müsste in einer Folgestudie beantwortet werden.

5. Diskussion

Die hier dargestellten Ergebnisse liefern einen erkenntniserweiternden Beitrag zur Diskussion um die Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Insgesamt muss die Reichweite der vorliegenden Erkenntnisse jedoch mit Einschränkungen interpretiert werden. Aussagen lassen sich nicht generalisieren sondern nur für die dem Projekt zugrunde liegende Stichprobe treffen.

Die Fachkräfte der teilnehmenden Einrichtungen und Tagesmütter zeichneten sich durch hohes Engagement und Fortbildungsinteresse aus. Die freiwillige Teilnahme spiegelt dabei die Bereitschaft wider, sich in einen Prozess der Beobachtung und Reflexion zu begeben. In der Erhebung der Qualität durch die Krippen- und Tagespflegeskala wurde dieses Bild bestätigt. Die in KRIPS und TAS ermittelte Betreuungsqualität weist aber auch auf eine „Positivauswahl“ der Einrichtungen und Tagesmütter hin. Vermutlich haben sich insbesondere Einrichtungen und Tagespflegepersonen zur Teilnahme bereit erklärt, die von der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit auch überzeugt waren.

Im Abgleich mit den Normierungsstichproben der von uns angewandten Verfahren (Tests, Fragebögen) zeigten sich keine Häufung von auffälligen Entwicklungsverläufen der Kleinkinder unserer Stichprobe. Es konnten nur geringfügige Unterschiede im Entwicklungsverlauf in Abhängigkeit von der Betreuungsform hergestellt werden.

Bezogen auf den sprachlichen Entwicklungsstand (SETK-2) konnten nur zum ersten Testzeitpunkt signifikant bessere Werte in der Tagespflege dargestellt werden, einschränkend muss aber auch hier auf die geringe Stichprobengröße verwiesen werden. Das Ergebnis konnte zum zweiten Messzeitpunkt nicht repliziert werden. In den Testverfahren CTR-F, CBCL und FRAKIS wurde kein signifikanter Unterschied ermittelt.

Als wichtiges Ergebnis kann festgehalten werden, dass das Interaktionsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte optimierbar ist: Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass insbesondere Kinder mit hohen sprachlichen Kompetenzen vom Einsatz von Sprachlehrstrategien profitierten, weniger kompetente

Sprecher jedoch Einschränkungen in der Interaktion mit Erwachsenen und Peers erfahren haben.

Dieses Ergebnis stimmt mit amerikanischen Studien (Schuele & Rice 1995) überein, die nachweisen konnten, dass Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung deutlich weniger Gespräche mit Gleichaltrigen initiieren und die Gesprächsdauer aufgrund einer geringeren Responsivität im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern kürzer ist. Insgesamt zeigt sich in einer Erhebung von Rice (1993), dass Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung weniger häufig als Gesprächspartner gewählt wurden und die eigenen Versuche, Interaktionen zu etablieren, im Vergleich zu denen sprachlich kompetenter Peers doppelt so häufig abgelehnt wurden.

Die Ergebnisse von Grimm (2002), die darauf verweisen, dass schon Kinder im Alter von drei Jahren für solche sprachspezifischen Entwicklungsunterschiede innerhalb der Peergroup eine hohe Sensitivität zeigen und ihre Interaktionspartner in Abhängigkeit von deren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten wählen, erfahren durch den von uns untersuchten Altersbereich der Kinder bis Drei eine Erweiterung.

In der Analyse der kindlichen Entwicklungsverläufe und dem Interaktionsverhalten der Fachkräfte konnten dabei folgende Zusammenhänge hergestellt werden: Bessere Sprachleistungen der Kinder führten zu mehr Sicherheit, Engagement, mehr Sprachlehrstrategien seitens der pädagogischen Bezugsperson. Innerhalb der Peer-Interaktion führten bessere Sprachleistungen zu einer höheren Interaktionsdichte mit gleichaltrigen Kindern, zu häufigerem Kontaktaufbau mit Peers und zur verbalen Imitation von sprachlichen Strukturen. Hier zeigt sich ein erheblicher Professionalisierungsbedarf, da gerade diejenigen Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen auf eine hohe Interaktionsdichte mit Erwachsenen und Gleichaltrigen angewiesen sind.

Während internationale Forschungsbefunde die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes in Beziehung zu denen seiner gleichaltrigen Spielpartner setzen (vgl. Mashburn et al. 2009), existieren im deutschsprachigen Raum dazu bisher keine belastbaren empirischen Belege. In der aktuellen bildungspolitischen und fachlichen Diskussion um die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf die Bereitstellung einer anregungsreichen sprachlichen Umwelt (vgl. DJI 2011, Buschmann et al. 2010) offenbart sich hier weiterer Forschungsbedarf, da das hohe Anregungspotenzial der Peerguppe bei Maßnahmen der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen bisher stark vernachlässigt wird. Somit stellt das vorliegende Forschungsvorhaben einen erkenntniserweiternden Beitrag zur Professionalisierungsforschung im Bereich der frühkindlichen Bildung bereit.

Insgesamt verweisen die Beobachtungen auf das Potenzial, Bildungsprozesse im Alltag der Krippe zu unterstützen: Die Qualität und Komplexität von Dialogen zwischen Kindern ist abhängig von gemeinsamen Erfahrungen, die die Gesprächspartner teilen (vgl. Short-Meyerson & Abbeduto 1997; Nelson & Seidman 1984). Die Dauer von Konversationen zwischen Kindern ist dabei stark davon bestimmt, ob diese über ein gemeinsames ‚Drehbuch‘ verfügen (vgl. Nelson 2002), also einen thematischen Rahmen, der beiden Interaktionspartnern bekannt ist. Wenn Kinder auf einen solchen Gesprächsrahmen zugreifen können und darüber hinaus über elementare Kommunikationsstrategien verfügen (Bereitschaft zur Gesprächsinitiierung und Berücksichtigung des Sprecherwechsels), sind sie in der Lage, dialogische Gespräche zu führen und diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten (vgl. Short-Meyerson & Abbeduto, 1997) Mashburn et al. (2009) weisen in ihrer Längsschnittuntersuchung nach, dass die Sprachkompetenz innerhalb der Peergruppe einen signifikanten Einfluss auf individuelle Spracherwerbsverläufe hat, allerdings verbleiben die Ergebnisse auf der makroanalytischen Ebene, d.h. auch hier bleibt die Frage nach hemmenden und gelingenden Faktoren nicht beantwortet.

Der Personalschlüssel wurde in unserer Erhebung als wichtige Einflussgröße auf die Prozessqualität identifiziert. Allerdings darf die Fachkraft-Kind-Relation nicht als isolierter Faktor betrachtet werden, ihm kommt gegebenenfalls eine Katalysatorfunktion zu. So warnen auch Viernickel et al. (2011) vor dem voreiligen Schluss, dass die pädagogische Betreuungsqualität primär von der Anzahl der Betreuungspersonen abhängt.

Erwartungswidrig zeigte sich im Rahmen des Forschungsvorhabens, dass die Qualität der Interaktionen nicht mit einem hohen Ausbildungsniveau korrelierte. Ergebnisse von Buschmann et al. (2010) verweisen in diesem Zusammenhang jedoch auf das Potenzial von Weiterbildungsangeboten, die die Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten im Alltag von Krippen belegen können.

6. Abweichungen im Projektverlauf

Das Vorhaben, insbesondere Aussagen über die Entwicklungsverläufe von entwicklungsgefährdeten Kindern treffen zu können, musste innerhalb der Akquirierung von Einrichtungen relativiert werden. Dies liegt an dem bereits im Antrag formulierten Dilemma, dass es noch zu wenig Angebote zur außerfamilialen Betreuung von Kindern mit einer Entwicklungsgefährdung gibt und in der Folge keine Einrichtung zur Teilnahme am Projekt bereit war. Mittlerweile könnte möglicherweise im Kontext des niedersächsischen Modellprojekts „Integrative Betreuung von Kindern mit Behinderung in Krippen“

http://www.soziales.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=32&article_id=369&psmand=2) auf eine größere Stichprobe zurückgegriffen werden.

Um Qualitätsstandards im Hinblick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter der Zielperspektive von Inklusion formulieren zu können, eignen sich die Projektergebnisse jedoch in besonderer Weise. Unabhängig von Herkunft oder Status eines Kindes erscheint es zentral, dass frühpädagogische Fachkräfte die Interaktionen mit Kindern so gestalten, dass die individuellen Voraussetzungen angemessene Berücksichtigung finden. Diese Empfehlungen sollen im Folgenden spezifiziert werden.

7. Ausblick

Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Krippe und Tagespflege

Auf der Grundlage der Projektergebnisse werden Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Krippen im Allgemeinen und im Besonderen hinsichtlich integrationsförderlicher Rahmenbedingungen (Inklusion) und der Erweiterung pädagogischer Prozessqualität formuliert. Um hochwertige inklusive Bildungsangebote bereitzustellen, die das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit ermöglichen sollen, stehen dabei folgende Bereiche im Vordergrund:

- **Orientierungsqualität:** Die Fachkräfte setzen sich mit der eigenen Einstellung zu Heterogenität auseinander. Fachkräfte müssen sich darüber bewusst sein, dass Unsicherheiten und Ängste in der Interaktion mit Kindern unterschiedlicher Herkunft oder Fähigkeiten die pädagogische Prozessqualität beeinträchtigt. Erfahrungen im Umgang mit entwicklungsgefährdeten Kindern stellen dabei eine günstige Rahmenbedingung dar. Die sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen wird als Normalität anerkannt, Mehrsprachigkeit wird als Ressource begriffen. Schwierigkeiten im Bereich des Spracherwerbs haben ihre Ursachen im sozialen Umfeld des Kindes, Misserfolge in der Bildungsbiografie sind nicht allein auf eine mangelnde Kompetenz des Kindes sondern auf die Interaktionsgeschichte zwischen Kind und Bildungsinstitution zurückzuführen.
- **Prozessqualität:** Pädagogische Prozessqualität ist in hohem Maße auch abhängig von den vorhandenen Strukturen. Die Qualität der pädagogischen Prozesse bezogen auf die von uns untersuchten Entwicklungsbereiche kann dann als hoch bezeichnet werden, wenn die Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern in den Dialog eintreten und dabei in Abhängigkeit der kindlichen Kompetenzen bewusst Sprachlehrstrategien einsetzen. Als optimale Situation zur Unterstützung der

sprachlichen Kompetenzen kann in diesem Zusammenhang das dialogische Bilderbuchlesen beschrieben werden. Auch Situationen, in denen über Dinge gesprochen werden, die für das Kind von Interesse sind oder eine persönliche Bedeutung für das Kind tragen, stellen einen entwicklungsförderlichen Rahmen dar. Wenn Belastungssituationen frühzeitig erkannt werden nimmt die pädagogische Fachkraft eine wichtige Rolle bei der Stressreduktion des Kindes ein. Wenn es Kindern nicht gelingt, in Kontakt zu Gleichaltrigen zu treten, muss die frühpädagogische Fachkraft Situationen bereit stellen, in denen auch Kinder mit geringen Sprachkompetenzen der Zugang zu Rollenspielen ermöglicht wird. Neben der Fachkraft als sprachliches Vorbild stellt die Peergruppe einen hohen Anteil des sprachlichen Inputs dar, von dem Kinder hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz profitieren können. Kinder mit geringen Sprachkompetenzen benötigen damit einerseits die Unterstützung beim Zugang zur Peerinteraktion und andererseits eine anregungsreiche sprachliche Umwelt, die durch die frühpädagogische Fachkraft bereitgestellt werden muss.

- **Strukturqualität:** Während eine hohe Prozessqualität nachweislich die Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst, stellt die hohe Strukturqualität eine unverzichtbare Voraussetzung dafür dar. Einrichtungen der außerfamiliären Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Altersbereich bis Drei müssen so ausgestattet sein, dass sie im Bedarfsfall entwicklungsgefährdete Kinder aufnehmen können. Verbindliche Standards lassen sich auch auf der Grundlage unserer Erkenntnisse zu den kindlichen Entwicklungsverläufen dabei auf den Personalschlüssel, die Gruppengröße und die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Team formulieren. In Anlehnung an die Empfehlungen der LAG Freie Wohlfahrtspflege Niedersachsen (2009) sind dabei folgende Mindeststandards zu berücksichtigen: 12 Kinder pro Krippengruppe mit drei Fachkräften, von denen zwei sozialpädagogische bzw. kindheitspädagogische und eine heilpädagogische Fachkraft sein müssen. Eine Fachkraft hat dabei einen inhaltlichen Schwerpunkt (in Fortbildung oder Studium) im Bereich der Unterstützung sprachlicher Kompetenzen gebildet. Die Inanspruchnahme von Fachberatung ist verpflichtend, ebenso wie die kontinuierliche kollegiale Beratung bzw. Supervision im Zusammenhang mit der Interaktionsgestaltung (z.B. durch Videointeraktionsanalyse). Regelmäßige Weiterbildungsangebote zu den Themen Entwicklungspsychologie, Integrations-/Inklusionspädagogik, Resilienz und Bindung sollen verpflichtend wahrgenommen werden. Darüber hinaus müssen verbindliche Kooperationsstrukturen für die Zusammenarbeit mit externen Fachdiensten, Therapeuten und Bildungsangeboten in der Kommune / im Stadtteil im Konzept der Einrichtung festgehalten werden. Anforderungsbezogene Zeitressourcen

für die Arbeit mit dem einzelnen Kind und mit einer Kleingruppe, sowie für die Leitungsverantwortung müssen durch den Träger bereitgestellt werden.

Nachhaltigkeit und Transfer

Im Rahmen der Kooperation des Antragstellers mit dem Autorenteam des Nationalen Kriterienkatalogs (Prof. Tietze & Prof. Viernickel) konnten ausgewählte Erkenntnisse des Projekts u.a. bereits für die Überarbeitung des Katalogs zur Darstellung der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder herangezogen werden.

Über den Transfer in Forschung und Lehre können Studierende des Instituts für Sonderpädagogik einen inhaltlichen Schwerpunkt in ihrem Studium setzen. Über die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe findet ein Transfer in die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte statt.

Durch die Tätigkeit als Mitglied der Expertengruppe "Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik" im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (wiff) im Deutschen Jugendinstitut München (DJI) können darüber hinaus auch wichtige Impulse für den Bereich der Weiterbildung gegeben werden.

Literatur

- BMFSSFJ (2004). Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). Im Internet unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSSFJ/Service/Publikationen/publikationen.d?id=20080.html> (letzter Zugriff: 01.12.2011)
- Buschmann, A.; Joos, B.; Simon, B.; Sachse, S. (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ – Ein sprachbasiertes Interaktionsprogramm für den Frühbereich. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär (2), 84-95.
- DJI (Hrsg.). Wegweiser Weiterbildung sprachliche Bildung. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_SprachlicheBildung_Internet.pdf (letzter Zugriff: 15.11.2011)
- Fried, L. & Roux, S. (2006a). Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, 13-21.
- Fried, L. & Roux, S. (2006b). Zur Pädagogik der frühen Kindheit im 21. Jahrhundert - Desiderata. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, 378-382.

- Fthenakis, W.E. (2003). Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, 18-37
- Grimm, H. (2002). Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- JMK (2005). Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung - öffentlicher Beschluss der Jugendministerkonferenz 2005. Im Internet unter: <http://www.agj.de/pdf/5-6/TOP13.pdf> (letzter Zugriff 01.12.2011).
- JMK (2006). Frühe Bildung und Qualität in Kindertageseinrichtungen. Im Internet unter: http://www.agj.de/pdf/5-5/hh_jmk_top-5.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2011).
- KMK/JMK (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2011).
- Laewen, H.J. (2007). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Mannheim: Cornelsen.
- LAG Freie Wohlfahrtspflege (2009). Position zur gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung unter drei Jahren in Krippe. Hannover.
- Legendre, A. & Munchenbach, D. (2011). Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centres: Effects of spatial distance to caregivers. In: Infant Behavior & Development 34, 111–125
- Mashburn, AJ, Downer, JT, Pianta, RC & Justice, L. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement during Pre-Kindergarten. Child Development 80, 3, 686–702.
- Nelson, K. (2002). Language in cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), Symbolic play: the development of social understanding (45-72). New York: Academic Press.
- OECD (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) – Kurzfassung. Im Internet unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-kurzfassung-kinderbetreuung.property=pdf.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2011).

- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2003): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Im Internet unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf (letzter Zugriff: 17.10.2011).
- Rauschenbach, T. (2005). Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: APuZ 12, 3-6.
- Roßbach, H.-G. (2011). Langfristige Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung. In: Kißgen, R. & Heinen, N. (Hrsg.). Familiäre Belastungen in früher Kindheit. Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rice, M. L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention (111-128). New York: De Gruyter.
- Rossbach, H.-G. (2008). Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K.S./Baumert, A./Leschinsky, K.U./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, 283-324.
- Schuele, M. C. & Rice, M. L. (1995). Redirects. A Strategy to increase Peer Interaction. Journal of Speech and Hearing Research, 38, 1319-1333.
- Short-Meyerson, K. & Abbeduto, T. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions. Journal of Child Language, 24, 469-493.
- Thole, W., Fölling-Albers, M. & Rossbach, H.-G. (2008). Die "Pädagogik der Kindheit im Fokus der Wissenschaften". In: Thole, W., Rossbach, H.-G., Fölling-Albers, M. & Tippelt, R. (Hrsg.). Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 17-30.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Rossbach, H.-G. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.). Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11, 123-138.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg: FEL.