
Beschreibung und Begründung des Konstruktionsbedarfs eines Rasters zur Bestimmung frühpädagogisch relevanter Merkmale des Interaktionsverhaltens Erwachsener



1 Vorbemerkung

In der außerfamiliären professionellen frühpädagogischen Betreuungspraxis werden wie oben erwähnt Qualitätsmängel im Interaktionsverhalten der Fachkräfte festgestellt. Von den Auswirkungen dieser Mängel können bei steigenden Betreuungszahlen zukünftig immer mehr Kinder betroffen sein. Zur Beseitigung der Mängel müssen Möglichkeiten gefunden werden, die Interaktionsqualität zu verbessern. In dieser Arbeit wird von einem Mangel an Fachkräften und einem partiellen Qualifikationsdefizit vieler Fachkräfte ausgegangen, dass durch spezielle Qualifizierungsprozesse ausgeglichen werden kann. Für diese Qualifizierungsprozesse wird ein Raster zur Bestimmung und Beurteilung des sensitiv-responsiven Verhaltens frühpädagogischer Fachkräfte benötigt. Da sich der Bedarf für das gesuchte Raster auch mit der vorhersehbaren Nachfrage begründen lässt, wird zunächst der Ausbau der frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen betrachtet. Bevor geprüft werden kann, ob ein geeignetes Instrument zur Identifizierung sensitiv-responsiver Verhaltensmerkmale frühpädagogischer Fachkräfte verfügbar ist, muss beschrieben werden, welchen Ansprüchen es genügen muss. Hierzu werden Erwartungen an Entwicklungsbegleiterinnen aus Sicht der Kinder, der Eltern, des Teams und der Gesellschaft dargestellt. Da das Raster in einem Qualifizierungsprozess eingesetzt werden soll, muss es auch den Erfordernissen dieser Funktion entsprechen. Nach einer Zusammenstellung der Anspruchskriterien werden mehrere verfügbare Instrumente anhand dieser Kriterien beurteilt.

2 Verlagerung der frühkindlichen Betreuung in professionelle familienergänzende Einrichtungen

Ausgangspunkt für die Begründung des Konstruktionsbedarfs

Die Zahl der Kinder unter drei Jahren, die einen Teil ihrer Entwicklungszeit außerhalb der Familie verbringen, nimmt zu. Nach Angabe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sollten bis zum Jahr 2014 rund 810.000 Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen für unter Dreijährige zur Verfügung gestellt werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend, 2015a, S. 1; vgl. Becker-Stoll et al., 2014, S. 9). Auch im Jahr 2016 wird die Zahl der Kindertagesstättenplätze für unter Dreijährige voraussichtlich weiter ansteigen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend, 2015a, S. 1).²⁶ Dabei dehnt sich die Gesamtdauer außerfamiliärer Kinderbetreuung pro Kind im Laufe der Zeit aus: Laut Statistischem Bundesamt lag im März 2014 die vertraglich vereinbarte Betreuungszeit bei unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen bei fast 38 Wochenstunden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend, 2015b, S. 1) An die Qualität der Angebote familienergänzender Entwicklungsbegleitung werden aus verschiedenen Richtungen Ansprüche formuliert. So wird die institutionelle frühpädagogische Betreuung inzwischen mehrheitlich als familienergänzende Möglichkeit der Bildung, Betreuung und Erziehung angesehen (vgl. Rauschenbach & Schilling, 2013, S. 44). Eine qualitativ hochwertige Begleitung der unter dreijährigen Kinder soll ihre Entwicklungspotenziale mobilisieren, die Chancengleichheit aller erhöhen und nicht zuletzt den Wirtschaftsstandort Deutschland festigen (vgl. Leu & Behr, 2010, S. 12).

Die gesellschaftlich beeinflussten Entscheidungen, frühkindliche Betreuung aus den emotionalen familiären Beziehungsstrukturen in professionelle Betreuungs- und Bildungseinrichtungen zu verlagern, veranlassen dazu:

- *Erstens:* Merkmale der frühpädagogischen Kompetenz sorgfältig zu bestimmen.
- *Zweitens:* Inhalte und Methoden der Qualifizierung kritisch zu prüfen.
- *Drittens:* Nach Instrumenten zur Beurteilung des Fachpersonals zu suchen, welche die fachlichen Kompetenzen im Praxisalltag genau erfassen. Hieraus ergeben sich die *drei Leitfragen* des vorliegenden Kapitels:

26 Siehe auch zur institutionellen Förderung von unter Dreijährigen: Kammerlander & Weegmann, 2010, S. 18 f.

3 Leitfragen zur Feststellung des Konstruktionsbedarfs eines Rasters

- Welche Ansprüche werden an die Basiskompetenz²⁷ professioneller frühpädagogischer Entwicklungsbegleiterinnen aus Sicht der Kinder, der Eltern, der Fachteams und der Gesellschaft gestellt?
- Wie ist ein Qualifizierungsprozess zu gestalten, in dem Entwicklungsbegleiterinnen diese Basiskompetenzen ausbilden können?
- Sind Beobachtungsanalyse- und Beurteilungsinstrumente verfügbar, mit denen die erforderlichen Basiskompetenzen im interaktiven Umgang der Fachkräfte mit Kindern im Praxisalltag der Kinderkrippen und Kindertagestätten erfasst werden können?

3.1 Welche Ansprüche werden an die Kompetenz professioneller frühpädagogischer Entwicklungsbegleiterinnen aus Sicht der Kinder, der Eltern, des Teams und der Gesellschaft gestellt?

Aus Sicht der Kinder

Wichtigstes Merkmal frühpädagogischer Professionalität von Fachkräften ist ihre Fähigkeit und andauernde Bereitschaft, mit jedem Kind situativ individuell kindgerecht umgehen zu können. Was in dieser vereinfachend knappen Formulierung als ein Merkmal zusammengefasst ist, entspricht in Wirklichkeit einem Komplex aus umfangreichem Wissen, zahlreichen Fähigkeiten und motivationalen Bereitschaften.²⁸ Die Bestimmung dessen, was als kindgerecht gilt, kann abhängig von Kultur, Religion und sozialer Schichtzugehörigkeit oder auch von einzelnen Familientraditionen unterschiedlich ausgelegt werden. Für Fachkräfte in der professionellen frühpädagogischen Praxis müssen aber trotz der möglichen Vielfalt elterlicher Ansichten allgemeingültige Maßstäbe verbindlich gelten.

Orientiert an der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-Kinderrechtskonvention, 2015) lassen sich folgende Ansprüche an einen kindgerechten professionellen Umgang mit Kindern formulieren:

Frühpädagogische Fachkräfte, die professionellen Ansprüchen gerecht werden, sind fähig und jederzeit bereit, alle Kinder insofern *gleich* zu behandeln, dass kein

27 Definition Basiskompetenz siehe Gliederungspunkt 2.3 im Kapitel IV

28 Dieser Komplex wird im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ausdifferenziert dargestellt. Einzelheiten siehe auch Gliederungspunkt 4 im Kapitel IV.

Kind wegen seiner *Herkunft, seines Geschlechts, seiner Persönlichkeit* oder seiner *Behinderung* von ihnen bevorzugt oder benachteiligt behandelt wird. Dieses *Gleichbehandlungspostulat* fordert jedoch nicht, allen Kindern eine messbar gleiche zeitliche Zuwendung zuteilwerden zu lassen. Die Ansprüche des Kindes an die Dauer der Zuwendung können auf Grund der individuellen Befindlichkeiten von Kind zu Kind sehr unterschiedlich ausfallen. Das Gleichbehandlungspostulat verlangt jedoch eine professionelle Grundhaltung der Toleranz gegenüber den verschiedenen „Facetten der Diversität“ in einer Kinderkrippe oder Kindertageseinrichtung. Außerdem erfordert es eine kritische Selbstbeobachtung und Selbstreflexion eigener biografisch oder weltanschaulich bedingter Bevorzugungs- oder Benachteiligungstendenzen gegenüber bestimmten Herkunfts- oder Eigenschaftsmerkmalen einzelner Kinder (vgl. Rudolf, 2014, S. 26 ff.).

Zur professionellen Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte gehört ein differenziertes Wissen über die „Bedingungen des Kindeswohles“, und zwar in solcher Verfügbarkeit, dass es im Praxisalltag jederzeit handlungsleitend spontan nutzbar ist und nachträglich zur expliziten Entscheidungsbegründung abgerufen werden kann (siehe dazu Zitelmann, 2014, S. 429 – 439; siehe auch Maywald, 2011; vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 23). Die Inhalte des Fachwissens können sich je nach Forschungsstand im Laufe der Zeit ändern. Die professionelle Qualifikation von Frühpädagoginnen kann daher nicht als Endergebnis einer Ausbildung gesehen werden, sondern ist als Prozess der kontinuierlichen Aneignung neuen Wissens und weiteren Könnens zu definieren.

Die Bestimmung des „Kindeswohles“, wie es in der *UN Kinderrechtskonvention* festgelegt ist, stützt sich auf wissenschaftlich identifizierte, allgemeine Entwicklungsbedürfnisse von Kindern. Besonders für die kleinsten Kinder gilt neben der physischen Versorgung die sichere Bindung an Bezugspersonen als wichtigste Ausgangsbedingung für ein gutes Gelingen des gegenwärtigen und späteren Lebens (siehe dazu Grossmann & Grossmann, 2006). Das Bindungsbedürfnis eines Kindes kann allerdings nur befriedigt werden, wenn seine Willensäußerungen wahrgenommen und respektiert werden. Darauf hat jedes Kind einen Anspruch. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses wird ihnen grundsätzlich weltweit zugesichert. Nur wenn das Befinden eines Kindes von seinen Bezugspersonen richtig gedeutet und erkannt wird sowie seine Bedürfnisäußerungen erfolgreich zur Befriedigung führen, können sich zuverlässige und sichere Bindungsbeziehungen zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen verfestigen. Der Wille und das Wollen eines Kindes beginnen mit seiner Geburt und nicht erst, wenn es sein Wollen sprachlich artikulieren kann. Die befriedigende Wirkung des Verhaltens Erwachsener auf die Bedürfnisse von Kindern wird durch tägliche persönliche Interaktionen erzielt. Daher manifestiert sich ein hoher Anteil professioneller

frühpädagogischer Kompetenz in den interaktiven Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern (vgl. Rudolf, 2014, S. 21 ff.; vgl. Maywald, 2011, S. 8 f.; siehe dazu auch Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; siehe dazu auch Nentwig-Gesemann et al., 2011b, S. 16). Als Hauptanteil der sogenannten Prozessqualität²⁹ gelten sie als wichtigstes Qualitätsmerkmal bei der Beurteilung frühkindlicher Betreuungseinrichtungen (vgl. Tietze & Viernickel, 2002, S. 11; vgl. Viernickel, 2012, S. 18).

Die Interaktion als Kompetenzanteil am Qualifikationsprofil professioneller Frühpädagoginnen wird in der vorliegenden Arbeit als wichtigster Teilbereich einer erforderlichen Basisqualifikation von Fachkräften eingeordnet, die beruflich mit Kindern umgehen. Wissenschaftlich fundierte Aus- und Fortbildungsprozesse zur professionellen frühpädagogischen Interaktionskompetenz sind auf Forschungsdaten angewiesen, die den Nutzen und den Nachteil unterschiedlicher Interaktionsmöglichkeiten zwischen Fachkräften und Kindern nachweisen. Im folgenden Zitat von Viernickel et al. sind wissenschaftlich fundierte Ansprüche an das Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte zusammengefasst: „Eine hohe Prozessqualität ist gegeben, wenn die pädagogischen Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen, entwicklungsangemessene Materialien auswählen und bereitstellen, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen geben und wenn sie bestimmte lern- und persönlichkeitsfördernde Strategien in der Interaktion mit den Kindern anwenden.“ (Viernickel, 2012, S. 18)

Aus Sicht der Eltern

Für Eltern und insbesondere Mütter, die den Prozess der Bindungsentwicklung zu ihrem Kind ungestört vollzogen haben, kann die Entscheidung, ihr Kind schon in einer sehr frühen Lebensphase für längere Zeiträume fremden Menschen anzuvertrauen, zu einer krisenhaften Belastung werden. Sie können Schuldgefühle und Gewissenskonflikte entwickeln und befürchten, dass sie ihrem Kind schaden. In ihrem ambivalenten Gefühlszustand überhäuft möglicherweise ein Teil der Eltern die Fachkräfte mit Instruktionen, wie sie mit ihrem Kind umgehen müssen. Andere Eltern zeigen ein misstrauisches und gereiztes Verhalten, so dass ihre Äußerungen von Fachkräften sogar als Aggression gedeutet werden. Die Alltagserfahrung in Kinderkrippen zeigt aber auch, dass manche Eltern ihr Kind – überspitzt formuliert – „wie ein Gepäckstück zur Aufbewahrung“ abgeben. Von professionellen Fachkräften kann erwartet werden, dass sie in der Lage sind, mit allen Eltern individuell zugunsten des Kindeswohles zu kommunizieren. Die Einbeziehung

29 Definition „Prozessqualität“ siehe Gliederungspunkt 3.3 in diesem Kapitel

dieses wichtigen Anteils professioneller kommunikativer Kompetenz in die vorliegende Arbeit würde deren Umfang jedoch zu sehr ausdehnen (vgl. Gutknecht, 2012, S. 108 f. S.115; vgl. Ahnert, 2010, S. 265 ff.; siehe dazu Kammerlander & Weegmann, 2010, S. 284 ff.; siehe dazu auch Deutsches Jugendinstitut, WiFF-Expertise, Zusammenarbeit mit Eltern, 2011).

Elterliche Ansprüche an die Betreuung ihrer Kinder sind nicht allein als Thema emotional angespannter Begegnung in den Bring- und Abholsituationen zu verstehen. Vertragspartner der Eltern sind die Einrichtungen und deren Träger, die das Betreuungsverhältnis anbieten und damit auch die wesentlichen Rahmenbedingungen festlegen. Der Entscheidungs- und Handlungsspielraum jeder einzelnen Fachkraft wird hierdurch definiert und gegebenenfalls begrenzt. Fachkräfte müssen den Eltern auch die institutionellen Vorgaben für die Betreuung erklären und eventuell rechtfertigen. Beispielsweise beeinflussen der Betreuungsschlüssel und die Flexibilität im Umgang mit den Öffnungszeiten die Interaktionsbedingungen zwischen Fachkraft und Kind erheblich. Solche Gegebenheiten müssen bei der Analyse und Bewertung des professionellen Verhaltens frühpädagogischer Fachkräfte als Rahmenbedingungen berücksichtigt werden (vgl. Gutknecht, 2012, S. 17 f., vgl. Nicolai & Schwarz, 2008, S. 227, 231 f.).

Aus Sicht des Teams

Frühpädagogische Fachkräfte wirken in ihren Einrichtungen nicht nur als Einzelpersonen, sondern auch als Fachteam auf das Befinden und die Entwicklung der Kinder ein. Die Art und Weise, wie sie kollegial miteinander umgehen, prägen das soziale Klima der gesamten Einrichtung. Es kann wohltuend entspannend wirken oder, bei ungünstigen Voraussetzungen, den Stresspegel der Kinder steigern. Daraus ergeben sich verbindliche Ziele im gesamten Teamverhalten. Es wird an jedes Teammitglied der Anspruch erhoben, durch sein individuelles kollegiales Verhalten zur Entstehung eines guten Beziehungsklimas beizutragen. Der individuelle Beitrag zur Gestaltung dieses Klimas ist gleichzeitig Teil der professionellen Umgebungsgestaltung für jede einzelne Fachkraft-Kind-Interaktion (siehe dazu auch Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014, S. 199 f.).

Das Fachkräfteverhalten in frühpädagogischen Einrichtungen wird in dieser Arbeit immer unter dem Gesichtspunkt der „Allwirksamkeit“³⁰ betrachtet. Diese Feststellung geht von der kommunikationspsychologischen Prämisse aus, dass Menschen in einem Raum „(...) nicht nicht kommunizieren“ (Frey & Greif, 1997, S. 200) können. Als Kompetenzanspruch an Fachkräfte folgt daraus, dass sie auch im Umgang und speziell im sprachlichen Kommunikationsverhalten untereinander

30 Siehe zum Begriff „Allwirksamkeit“ auch Liegle 2013

der ihre Vorbildwirkung stets kontrollieren. Da dieses Verhalten nur als vorbildlich gilt, wenn es kongruent zum Stil der kindzentrierten Interaktion ist, sollte der „wohlwollend-personenzentrierte Kommunikationsstil“ (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 196 f.) ebenso zwischen Kolleginnen angewandt werden.

Der Anspruch an ein solches kollegiales Verhalten wird noch aus einem weiteren Grund erhoben. Fachkräfte müssen sich in emotional besonders belastenden Situationen zum Schutz der Kinder gegenseitig kontrollieren und entlasten können. Solche gegenseitigen Verhaltenskorrekturen können ohne eine Vertrauensbasis in der gegenseitigen Beziehung kaum angemessen gelingen (siehe dazu auch Wertfein, Müller & Danay, 2013, S. 21; siehe dazu auch Schmelzeisen-Hagemann, 2011).

Diese teambezogenen Anforderungen an die Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte werden in die Entwicklung des Identifikationsrasters ebenfalls nicht miteinbezogen. Sie werden hier nur kurz erwähnt, um den Gesamtrahmen pädagogisch relevanter Interaktionskompetenzen zu skizzieren. Ferner soll verdeutlicht werden, dass in dieser Arbeit unter der Bezeichnung *Basisqualifikation*³¹ selektiv lediglich ein Segment aus dem Gesamtprofil frühpädagogischer Kompetenzen berücksichtigt werden kann.

Aus Sicht der Gesellschaft

Die institutionellen Bedingungen der professionellen außerfamiliären frühpädagogischen Betreuung werden wesentlich von gesellschaftlichen und politischen Erwartungen beeinflusst. Im Mittelpunkt dieser Erwartungen steht nicht an erster Stelle die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion, die Gegenstand dieser Arbeit ist. In der öffentlichen Auseinandersetzung um die Krippen- und Kindergartenangebote haben zwei Forderungskomplexe Vorrang, die verschiedene Funktionen der Frühpädagogik betreffen:

Erstens: die Arbeitsmarktverfügbarkeit der Eltern (vgl. Anders & Roßbach, 2014, S. 335 f.).

Im Fokus der Öffentlichkeit stehen die Krippenplatzgarantie und weitgehende Ansprüche an die Ausdehnung der Öffnungszeiten, angepasst an die Arbeitszeiten der Eltern in den verschiedensten Berufen. Um den erhöhten Bedarf an Betreuungszeit zu befriedigen, sehen sich manche Träger – genaue Zahlen können hierzu nicht genannt werden – gezwungen, auch mit weniger qualifiziertem Personal weitere Krippenplätze einzurichten. Den ausgebildeten Fachkräften fällt dadurch zusätzlich eine Kontrollfunktion sowie die Aufgabe einer arbeitsbegleitenden Nachschulung von Kolleginnen zu (vgl. Blossfeld & Roßbach, 2012, S. 202 f.).

31 Siehe Definition „Basisqualifikation“ Gliederungspunkt 2.3 im Kapitel IV

Zweitens: die eigenständige Bildungsfunktion frühpädagogischer Einrichtungen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2015, S. 1).

Die Fachkräfte sollen besser aus- und weitergebildet werden, damit sie die Bildungsprozesse der Kinder gezielter erkennen und unterstützen können (vgl. Reißmann et al., 2014, S. 464 f.; vgl. Blossfeld & Rossbach, 2012, S. 200; vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 36). In den Forderungen aus dieser Perspektive werden andere Ansprüche an die Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte akzentuiert als in humanistisch-kindzentrierten pädagogischen Konzepten. Die expliziten Bildungsansprüche können im Krippenalltag mit der Ergebnisoffenheit des augenblicksbezogenen freien Spiels des Kindes in Konflikt geraten. Von Fachkräften wird in dieser Ambivalenz erwartet, beiden Aspekten gerecht zu werden. Zusätzlich zum Bildungsauftrag an frühpädagogische Betreuungseinrichtungen, tragfähige Fundamente für lebenslanges Lernen zu bilden, werden drei weitere Aufgabenfelder eröffnet:

- Integration von Kindern mit Migrationshintergrund,
- Kompensation von Defiziten der Kinder aus prekären Lebensverhältnissen.
- Inklusion von Kindern mit Behinderung (vgl. Blossfeld et al., 2012; S. 19 f.).

An der Last dieser Forderungspakete tragen viele Fachkräfte dann besonders schwer, wenn sie für diese anspruchsvolle Aufgabenerfüllung keine Zusatzqualifikation erworben und keinen Einfluss auf den Betreuungsschlüssel haben. Diese Fachkräfte können nicht entsprechend ihrem professionellen Verantwortungsbewusstsein mitentscheiden, wie viele Kinder sie unter den jeweils gegebenen Bedingungen sinnvollerweise betreuen können.

Die Frage, wie Fachkräfte für die hier skizzierten Aufgaben qualifiziert werden können, um eine kindgerechte Entwicklungsbegleitung zu verwirklichen, lässt sich nicht pauschal beantworten. Ernst zu nehmende Studien belegen, dass auf die – im Dienste einer gelingenden kindlichen Entwicklung – zwingend erforderliche feinfühlige und individuelle interaktive Zuwendung viel zu oft zugunsten anderer Aufgaben verzichtet wird (z. B. König 2009, Gutknecht, 2010, S. 48 ff. zitiert Kontos & Wilcox-Herzog 1997).

3.2 Wie ist ein Qualifizierungsprozess zu gestalten, in dem Entwicklungsbegleiterinnen diese Basiskompetenzen ausbilden können?

In einem Qualifizierungsprozess für professionelle frühpädagogische Fachkräfte sind mehrere Entscheidungen zu treffen:

Zunächst muss die soziale Beziehung zwischen der Anbieterin einer Aus- oder Fortbildung und der Ausbildungskandidatin dem Modell der Entwicklungsbegleitung entsprechen. Der Kandidatin muss ein individuell benötigter zeitlicher Freiraum zugestanden werden, in dem sie unbelastet von Bewertungs- und Bewährungsdruck ihr bisheriges Verhaltensmuster präsentieren und analysierend reflektieren kann. Ein solcher Rahmen wird als Voraussetzung dafür angesehen, dass Kandidatinnen in aufbauenden Qualifizierungsprozessen unbelastet und konsequenzenlos über negative Erfahrungen reflektieren und in ihren eigenen Ressourcen nach Lösungsmöglichkeiten zur Entwicklung besserer Alternativen suchen können (siehe dazu Gutknecht, 2012, S. 34 f.).

Des Weiteren müssen die Wahl des Raumes und die Schaffung einer ablenkungsarmen Situationsgestaltung, zu der auch eine geeignete Terminplanung gehört, zu dem beschriebenen Beziehungsarrangement passen. Der Einsatz technischer Hilfsmittel, wie der eines Videopräsentationsgerätes, muss angemessen dimensioniert und praktikabel handhabbar sein, um die Aufmerksamkeit auf die geplanten Inhalte fokussieren zu können.

Als dritte Voraussetzung für den erfolgreichen Qualifizierungsprozess sind im strukturierten Ausbildungsangebot Informationsinputs zu dem Verhalten, das verändert werden kann, und dem Verhalten, das entwickelt werden soll, anzubieten. In einem videofeedbackbasierten Qualifizierungsverfahren können diese Informationen als Themenschwerpunkte einzelner Sitzungen durch die Eingabe des ausgewählten Bildmaterials vermittelt werden. Die Auswahlentscheidungen sollten möglichst unabhängig von subjektiven Interpretationen sein. Der Spielraum für subjektive Deutungen und Bewertungen (Inferenz) bei der Beschreibung eines beobachteten interaktiven Verhaltensprozesses kann durch die Vorgabe eines Rasters genau identifizierbarer Verhaltenskomponenten verringert werden (vgl. Dalehefte & Kobarg, 2012, S. 22; vgl. Gutknecht, 2012, S. 150). Dieser Vorteil des Rasters wird bei der Informationseingabe durch Bildmaterial, wie es in Videofeedbackinformationen erfolgt, genutzt. Die Auswertung aufgezeichneter Beobachtungen anhand eines Rasters bewirkt einen Abstand von den ersten subjektiven Impressionen und begünstigt eine sachlich differenzierte Beurteilung der beobachteten Verhaltensweisen. Dadurch kann die Präsentation von unbedacht einfließenden Bewertungen und direktiven Instruktionen freigehalten werden. Aufmerksam-

keitslenkende Impulse bei der Betrachtung von Videomaterial, zum Beispiel Hinweise auf bedeutsame Ausdrucksdetails oder besonders gelungene Interaktionselemente, sind in einem vierten Schritt so auszuwählen, dass sie stimulierend zur Entwicklung kompetenzerweiternder Verhaltensmöglichkeiten beitragen. Sie sollen jedoch nicht als Instruktionen, die befolgt werden müssen, gedeutet werden. Im Hintergrund dieser Empfehlung steht folgende grundsätzliche Annahme: Neu entwickeltes Verhalten, das aus implizit intrinsisch entdeckten Erkenntnissen hervorgegangen ist, passt besser in das authentisch-natürliche Verhaltensrepertoire eines Menschen als in ein durch Instruktionen erworbenes und trainiertes Verhalten. Das Kommunikationsverhalten Erwachsener im Umgang mit kleinen Kindern ist in erheblichem Ausmaß biografisch geprägt (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 7). Diese Tatsache muss bei der Ausbildung professioneller Interaktionskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte berücksichtigt werden. Der Anspruch, in einem professionellen Qualifizierungsverfahren biografisch geprägte Verhaltensweisen zu beeinflussen, muss als Einflussnahme auf relativ überdauernde, emotional besetzte persönliche Identitätsmerkmale (vgl. Schmidt-Atzert & Amelang, 2012, S. 11 ff.) bezeichnet werden. Obwohl diese Einflussnahme keinen therapeutischen Charakter aufweist, kann sie unter ungünstigen Umständen bei einzelnen Ausbildungskandidaten krisenhafte emotionale Reaktionen hervorrufen (vgl. Gutknecht, 2012, S. 138).

3.3 Sind Beobachtungs-, Analyse- und Beurteilungsinstrumente verfügbar, mit denen die erforderlichen Basiskompetenzen von Fachkräften im Praxisalltag von Kinderkrippen und Kindertagestätten erfasst werden können?

Für die vorliegende Arbeit wurde recherchiert, ob in der Fachliteratur bereits Beobachtungs- und Beurteilungsraster erwähnt werden, die in dem geplanten Verfahren zur Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte einsetzbar sind.

Das Anspruchsprofil an das gesuchte Raster wird aus den Zielsetzungen für das in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnde Qualifizierungskonzept abgeleitet. Drei Aspekte sind deshalb besonders zu berücksichtigen: *Die Inhalte des Rasters müssen an den Prinzipien der humanistischen Pädagogik orientiert, empirisch wissenschaftlich begründet und praxistauglich sein.*

„Frühpädagogische Professionalität“ ist, aus *humanistischer Perspektive* betrachtet, an eine unverzichtbare Voraussetzung gebunden: die grundsätzliche Bereitschaft der Fachkräfte zu einer aktiv und offen suchenden Wahrnehmung.

Sie ist in Verbindung mit einer grundsätzlich wohlwollenden kindzentrierten Grundhaltung erforderlich, um kontinuierlich dem Schutz-, Versorgungs-, Anregungs-, Unterstützungs- und Bestätigungsbedarf der Kinder gerecht zu werden. Ausdrucksmerkmale dieses professionellen Verhaltens werden in der Fachliteratur je nach Autor als „Feinfühligkeit“ (Ainsworth – siehe dazu Grossmann & Grossmann, 2006, S. 80 – 84; und S. 132 – 183), „Professionelle Responsivität“ (Gutknecht 2012) oder „Sensitive Responsivität“ (Remsperger 2011) bezeichnet³². Diese Merkmale sollen mithilfe des Rasters zuverlässig identifizierbar gemacht werden. Diese Funktion des Identifikationsrasters kann nur erreicht werden, wenn Einzelkomponenten des Verhaltens nicht allein additiv, sondern relational erfasst werden. Am Prozess einer subjektzentrierten, wohlwollenden Zuwendung zum Kind sind gleichzeitig mehrere Ausdruckselemente des Verhaltens beteiligt: Deren Wirkung entsteht aus einer passenden Abstimmung untereinander auf die situativ gegebenen Befindens- und Bedürfnisäußerungen des Kindes. Zur Darstellung und Analyse des Kommunikationsverhaltens einer frühpädagogischen Fachkraft werden nicht nur markante Verhaltensmerkmale benötigt, die auch intersubjektiv mit hoher Übereinstimmung identifizierbar sind. Zur Mikroanalyse eines subjektzentriert kindgerechten professionellen Kommunikationsverhaltens ist es auch erforderlich, ebenfalls prozessual die Koordination des Einsatzes der Kommunikationsmöglichkeiten einer Person auf der Sender- und Empfängerseite zu erfassen. Zum Beispiel muss das Blickkontaktverhalten einer Fachkraft während ihrer Interaktion mit einem Kind in Relation zur Art und zum Inhalt ihres Sprechens, zu ihrem nichtsprachlichen Ausdrucksprofil und zur beobachtbaren Qualität der körperlichen Berührung genau erfasst werden. In einer videofeedbackbasierten Schulung von Fachkräften, die befähigt werden sollen, Kindern eine zuverlässige Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu bieten, bildet diese nuancierte Analyse des Interaktionsprozesses zwischen Erwachsenen und Kindern die wichtigste Grundlage.

Ein Analyseschema zur Identifikation professioneller frühpädagogischer Kompetenz, das den beschriebenen Ansprüchen gerecht wird, erfasst demnach nicht nur die wichtigsten einzelnen Verhaltensmerkmale eines Kompetenzprofils. Es berücksichtigt auch die komplementäre Koordination dieser Verhaltensmerkmale. Zusätzlich bezieht es in einer situativen Prozessanalyse die Einschätzung der Wirksamkeit gewählter Verhaltensweisen hinsichtlich der Bedürfnisbefriedigung des Kindes ein.

Frühpädagogische Fachkräfte üben nicht nur in der persönlichen Interaktion Einfluss auf die Kinder aus. Ihre Entscheidungen zur „Gestaltung der Reizkulisse“,

32 Siehe dazu Kapitel I Gliederungspunkt 3.11

in der sie mit den Kindern interagieren, wirken sich indirekt auch auf den Verlauf der Interaktionen aus und beeinflussen dadurch gleichfalls die Entwicklung der Kinder. Die Umgebungsgestaltung der Kita gehört ebenso in den Verantwortungsbereich der Fachkräfte. Damit sie nicht Zufallsprodukt persönlichen Geschmacks und persönlicher Vorlieben bleibt, ist sie in den Qualifikationsprozess einzubeziehen. Nur wenn die pädagogischen Fachkräfte für diese Aufgabe sensibilisiert sind, können sie auch motiviert werden, ihre Gestaltungsentscheidungen wissenschaftsbasiert professionell auszuführen (vgl. Nicolai & Schwarz, 2008, S. 227; vgl. Knauf, Dux & Schlüter, 2007, S. 39 f.).

Im Raster zur Beschreibung und Beurteilung professionellen frühpädagogischen Handelns muss dieser Anteil fachlicher Kompetenz daher repräsentiert sein. In einen wissenschaftlich fundierten Qualifikationsprozess sollten vorrangig Verhaltenssegmente der Fachkräfte einbezogen werden, deren Einfluss auf den Entwicklungsverlauf der Kinder *empirisch erforscht* wurde oder aus dem *Erfahrungswissen* in der Praxis bekannt ist. Die Auswahl der in das Raster aufgenommenen Verhaltensmerkmale frühpädagogischer Fachkräfte sollte diesem Anspruch gerecht werden. Sie sollte nach dem aktuellen Stand des Wissens markant wünschenswerte Verhaltensweisen hervorheben und solche, die zu vermeiden sind, identifizierbar machen.

Das gesuchte Identifikationsraster wird für die Einzelfallanalyse in einer Videofeedbacksupervision benötigt. Der Einsatz in den Feedbackgesprächen soll zur angeleiteten Selbsterforschung dienen. Die Fachkräfte sollen ihr Verhalten selbst erkennen und reflektieren. Für diesen Nutzungszweck muss das Raster *praxistauglich* und die in die Analyse einbezogenen Verhaltensweisen müssen für die zu beurteilende Praxis prototypisch sein. Ferner muss das Raster so differenziert aufgeschlüsselt sein, dass es zur sekundenscharfen Mikroanalyse der Fachkraft-Kind-Interaktion geeignet ist.

Zur Messung der „Prozessqualität“ in Kindertageseinrichtungen werden derzeit international hauptsächlich drei Instrumente angewendet: die **Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)**, um die Autoren Harms, Clifford und Cryer, die **Caregiver-Interaction-Scale (CIS)** von Arnett (vgl. König, 2009, S. 153) und die **CLASS (Classroom Assessment Scoring System)** von Pianta, La Paro und Hamre (2007).

Die **Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)**, die aus Nordamerika stammt, ist dafür konzipiert, die globale Prozessqualität³³ frühpädago-

33 Unter globaler Prozessqualität definiert Tietze „(...) alles, was in den Einrichtungen an pädagogischer Arbeit im weitesten Sinne stattfindet. Prozessqualität bezieht sich auf das Gesamt an Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind in der Kindergruppe mit

gischer Einrichtungen einzuschätzen. In dieser Skala wird die Erzieherin-Kind-Interaktion nur als Teilaspekt neben den räumlich-materialen Ressourcen erfasst (vgl. König, 2009, S. 153; vgl. Tietze & Viernickel, 2002, S. 18). Die Items der Skala sind dafür bestimmt, vor Ort die Einschätzungsergebnisse direkter Beobachtung und Befragungen in vorgegebenen Skalenstufen festzuhalten. Die Skalen liegen auch in deutscher Übersetzung vor. „Aus der gleichen Skalenfamilie (...)“ (Tietze & Viernickel, 2002, S. 18) stammt die **Infant Toddler Environment Rating Scale** (ITERS) (Harms, Cryer & Clifford 2003). Die ITERS, auf Deutsch „Krippen-Skala“ (KRIPS-R) (Tietze et al., 2005), ist für den Krippenbereich als eine spezielle Skala zur Beurteilung der Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren erarbeitet worden. Die Analyseeinheiten in diesem Instrument, die auch Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind berücksichtigen, sind jedoch nicht so ausdifferenziert, als dass sie für den Zweck der vorliegenden Arbeit, Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind mikroanalytisch zu analysieren, geeignet erscheinen (siehe Tietze et al., 2005).

Die **Caregiver-Interaction-Scale** (CIS) wurde 1989 von Arnett entwickelt und stellt ein weiteres häufig benutztes Verfahren dar. Mit Hilfe dieser Skala können einzelne Qualitätsmerkmale direkter Erzieherinnen-Kind-Interaktionen in den Blick genommen werden. Insgesamt ist sie jedoch dazu angelegt, Aussagen zur sozialen Atmosphäre beziehungsweise zum emotionalen Klima in Kindergarten-gruppen zu treffen. Die CIS ist zwar direkt auf die Erzieherin-Kind-Interaktionen fokussiert (vgl. König, 2009, S. 153), sie ist aber nicht detailliert genug, um die dyadische Interaktionsqualität in verschiedenen prototypischen Alltagssituationen in der Krippe anhand konkreten operationalisierten Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte (behavioral markers) zu analysieren und hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Entwicklung der Kleinkinder zu bewerten (siehe Arnett; 1989).

In den letzten Jahren findet außerdem das **Classroom Assessment Scoring System** (CLASS) von Pianta, La Paro & Hamre (2008) zunehmend Beachtung. Das Forscherteam um Pianta „(...) konnte eine Dreifaktorenstruktur der Interaktionsqualität empirisch belegen, bestehend aus den drei Bereichen ‚Emotionale Unterstützung‘ (Emotional Support), ‚Organisation des Kita-Alltags‘ (Classroom Organisation) und ‚Lernunterstützung‘ (Instructional Support)“ (Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014, S. 184). Die einzelnen Bereiche umfassen verschiedene Dimensionen. Jede Dimension wird wiederum durch Indikatoren genauer beschrieben. Die Indikatoren werden als konkrete Verhaltensmerkmale operationalisiert. Dadurch sind sie einer exakten Erfassung durch Verhaltensbeobach-

seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht““ (Tietze & Viernickel, 2002, S. 11)

tung zugänglich. Auch dieses Instrument wird überwiegend dazu genutzt, die Prozessqualität pädagogischer Einrichtungen in Gruppenkontexten zu erfassen. Die Messgenauigkeit und Aussagekraft dieses Instrumentes sind hoch entwickelt und in diversen Studien belegt. Die eigene Einschätzung der Verwendbarkeit in dieser vorliegenden Arbeit kommt allerdings zu dem Schluss, dass die gesuchten relevanten Dimensionen zur Beurteilung des erzieherischen Verhaltens in dieser Skala zwar teilweise vorliegen, aber insgesamt den oben formulierten Ansprüchen an das gesuchte Raster noch nicht entsprechen (vgl. Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014, S. 184 f.).

Ein **Ratingverfahren** zur Einschätzung der Interaktionsqualität zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind unter drei Jahren in einer dyadisch strukturierten Spielsituation entwickelte **Kölsch-Bunzen** (2013). Das Ratingverfahren erfasst den Erziehungsstil der Fachkraft anhand der Registrierung und Kategorisierung konkreter Verhaltensmerkmale. In Abhängigkeit davon werden beim Kind durch eine gelungene Kooperation erzielte Entwicklungseffekte in der „Zone der nächsten Entwicklung“ gesucht. Die inhaltlich berücksichtigten Elemente dieses Verfahrens erscheinen nicht geeignet, prozesshaft die Verhaltensweisen zu erfassen, die in dem hier geplanten Verfahren zur Basisqualifikation frühpädagogischer Fachkräfte mikroanalytisch identifiziert werden sollen. Zudem wird dieses Verfahren den oben formulierten Kriterien zur Konstruktion des gesuchten Beurteilungsrasters nicht gerecht.

In dem **Beobachtungs- und Reflexionsbogen „GlnA“** – Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag“ –, entwickelt von **Weltzien** (2014), werden Gelegenheiten für anregende entwicklungsfördernde Interaktionssituationen in Kindertagesstätten gesucht. Der zur Erfassung des Fachkräfteverhaltens entwickelte Beobachtungs- und Reflexionsbogen registriert Grunddimensionen ihres anregenden und unterstützenden Verhaltens. In drei Skalen zur Gesprächsbereitschaft (7 Merkmale), zur Gestaltung der Interaktion (10 Merkmale) und zur Aktivierung von Fachwissen (11 Merkmale) werden Merkmale zur anregenden Interaktion systematisch zusammengestellt. Bei allen Merkmalen wird von einer wertschätzenden positiven Grundhaltung gegenüber den teilnehmenden Fachkräften und Kindern ausgegangen. Merkmale dieses wertschätzenden Verhaltens werden jedoch nicht in dem Operationalisierungsgrad beschrieben, der für das gesuchte deskriptive Identifikationsraster zur mikroanalytischen Erfassung von Merkmalen eines kindgerechten Interaktionsverhaltens Erwachsener benötigt wird.

4 Zusammenfassende Darstellung

Zur Begründung des Konstruktionsbedarfs für ein Raster und dessen Einsatz in einem Qualifizierungsprozess werden verschiedene Ebenen gewählt.

Der Bedarf wird zunächst mit einer verstärkten Nachfrage nach Betreuungsplätzen und damit auch nach mehr qualifiziertem Personal begründet. Aufgrund von Praxiserfahrungen und Hinweisen aus wissenschaftlichen Studien wird ein Qualifikationsdefizit in dem derzeitigen Betreuungsangebot konstatiert. Nach der Feststellung eines Qualifizierungsbedarfs werden Ansprüche an Angebote zur Deckung des Bedarfs formuliert. Dazu wird aus verschiedenen Perspektiven nach Kompetenzmerkmalen frühpädagogischer Fachkräfte gefragt. Für ein fachlich kompetentes Verhalten werden Qualitätsansprüche an motivationale, kognitive und performative Aspekte des Verhaltens gestellt. Sie sind zur Sicherung des Kindeswohls erforderlich. Als wichtigster frühpädagogischer Wirkungsbereich wird das *Interaktionsverhalten* hervorgehoben. Ergänzend zu diesen Ansprüchen an den persönlichen Umgang mit Kindern werden mögliche Ansprüche von Eltern, von Teamkolleginnen und Ansprüche aus der Gesellschaft benannt, die sich indirekt auf die Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind auswirken können. Als Hauptanspruch, der viele einzelne Verhaltensweisen betrifft, wird von frühpädagogischen Fachkräften ein *sensitiv-responsives Interaktionsverhalten* erwartet. Unter der Annahme, dass wichtige persönliche und fachliche Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte eindeutig identifizierbar und vermittelbar sind, werden Entscheidungsbereiche beschrieben, die in einem kompetenzerweiternden Qualifizierungsverfahren berücksichtigt werden müssen. Als wichtigstes methodisches Element in einem auf Videofeedbackinterventionen aufbauenden Verfahren wird ein Identifikationsraster zur Bestimmung der wesentlichsten Qualitätsmerkmale des Verhaltens frühpädagogischer Fachkräfte für erforderlich gehalten. Nach der Beschreibung von Konstruktionskriterien für dieses Raster wird untersucht, ob bekannte Beurteilungssysteme, die bisher in der Forschung eingesetzt werden, diesen Kriterien entsprechen. Geeignete Verfahren wurden nicht gefunden. Damit kann der Entwicklungsbedarf für ein Beurteilungs- und Qualifizierungsverfahren angenommen werden.

Feinfühlige Responsivität in der frühpädagogischen
Praxis

Anleitung zum Erkennen und Erweitern individueller
Interaktionskompetenz

Schmelzeisen-Hagemann, S.

2017, XXVI, 285 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17335-7