

Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich

Eberlein, Noemi; Schelle, Regine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Eberlein, N., & Schelle, R. (2018). Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(4), 387-402. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität?

Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich

Noemi Eberlein, Regine Schelle

Zusammenfassung

Das Wohl des Kindes wird im Artikel 3 der in Deutschland ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention als Leitlinie für alle Maßnahmen im öffentlichen und privaten Bereich benannt. Darüber hinaus ist Wohlbefinden Voraussetzung für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse. Das Sichern und Fördern kindlichen Wohlbefindens ist demnach Kernelement pädagogischer Arbeit und sollte konsequenterweise auch als wichtiger Indikator pädagogischer Qualität betrachtet werden. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Dokumentenanalyse von vier Qualitätsmessinstrumenten und legt dar, welche Bedeutung kindliches Wohlbefinden für die Operationalisierung pädagogischer Qualität hat. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die zugrundeliegenden Qualitätsverständnisse der Instrumente sowie auf einen möglichen Weiterentwicklungsbedarf diskutiert.

Schlagwörter: Frühpädagogik, pädagogische Qualität, Qualitätsmessinstrumente, kindliches Wohlbefinden

Aspects of child well-being as an indicator for pedagogical quality in ECEC-settings? A document analysis of quality assessment tools

Abstract

Well-being of children is mentioned in Article 3 of the UN-Convention on the Rights of the Child, which has been ratified in Germany as the most important guideline for all public and private measures. In addition, well-being is a requirement for child learning and development processes. Securing and promoting child-well-being is therefore an essential element for pedagogical work and, consequently, should also be regarded as an important indicator of pedagogical quality. This article discusses the results of a document analysis of four quality assessment tools and shows to what extent children's well-being is significant for the operationalization of pedagogical quality in ECEC-settings. Based on these results, the quality definition of the quality assessment tools and the need for further development will be discussed.

Keywords: early childhood education, quality, quality assessment tools, well-being

1 Einleitung

Das Wohl des Kindes wird in Artikel 3 der in Deutschland ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention (*UN-Kinderrechtskonvention* 1989) als das vorrangigste Bewertungskriterium für alle Maßnahmen im öffentlichen und privaten Bereich benannt. Das kindliche Wohl zu sichern und zu fördern, ist somit auch Auftrag einer Kindertageseinrichtung (*Ben-*

Arieh 2010; Bertram 2016). Dieser Auftrag wird ebenso durch § 22 des Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) festgelegt. Denn das darin festgeschriebene Ziel der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung ist es unter anderem, den Kindern die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu ermöglichen und die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes zu fördern. Voraussetzung für solche kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse ist, dass sich das Kind in der Institution wohlfühlt und die Erfüllung seiner grundlegenden Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen (*Mashford-Scott/Church/Taylor* 2012).

Es lässt sich also festhalten, dass der gesetzliche Auftrag der Kindertageseinrichtungen, das kindliche Wohl zu fördern, aus zwei unterschiedlichen Perspektiven begründet werden kann: Zum einen ist es als öffentliche Institution im Sinne der Kinderrechtskonvention eine entscheidende Maßgabe, zum anderen ist das kindliche Wohl Voraussetzung für Entwicklungs- und Lernprozesse. Das Sichern und Fördern kindlichen Wohlbefindens ist demnach Kernelement pädagogischer Arbeit und sollte konsequenterweise auch als wichtiger Indikator pädagogischer Qualität betrachtet werden. Dieser Zusammenhang gewinnt im frühpädagogischen Qualitätsdiskurs zunehmend an Bedeutung (*Mashford-Scott/Church/Taylor* 2012; *Schober/Spieß/Stahl* 2016; *OECD* 2016; *Viernickel/Dreyer* 2018). Offen ist aber die Frage, inwiefern das kindliche Wohlbefinden bei der Bewertung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt wird.

Der vorliegende Artikel trägt zur Klärung dieser Frage bei, indem Ergebnisse einer Dokumentenanalyse von vier Qualitätsmessinstrumenten (*Kindergarten-Skala*, *Classroom Assessment Scoring System*, *Gestaltung von Interaktionen im Alltag*, *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Scale*) dargestellt werden. Wohlbefinden wird hierbei, in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von *Ryan* und *Deci* (2017), als die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerfahrung und Zugehörigkeit verstanden. Die Teilanalyse wurde im Rahmen des Projekts „Methodenstudie: Qualität in der Kindertageseinrichtung (MS-Kita)“ durchgeführt. Die Instrumente wurden dahingehend untersucht, welche Aspekte kindlichen Wohlbefindens direkt als auch indirekt als Indikator für pädagogische Qualität operationalisiert werden. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die zugrundeliegenden Qualitätsverständnisse der Instrumente sowie auf einen möglichen Weiterentwicklungsbedarf diskutiert.

2 Forschungsstand

Das Interesse an kindlichem Wohlbefinden zeichnet sich in den letzten Jahren vermehrt in unterschiedlichen nationalen als auch internationalen Forschungsprojekten ab (*Schäfer* 2015). Dabei lässt sich nicht nur eine Zunahme der Forschungsarbeiten zum kindlichen Wohlbefinden beobachten, sondern ebenso eine inhaltliche und methodische Ausdifferenzierung dieser. Eine theoretisch konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Begriff des Wohlbefindens und seiner möglichen Operationalisierung fehlt zumeist noch (*Betz/Andresen* 2014). Deutlich divergiert in den unterschiedlichen Kontexten und Disziplinen, wie das Konstrukt definiert wird. Wohlbefinden wird als „Lebensqualität“, „Lebenszufriedenheit“ oder auch auf gesundheitsbezogene Aspekte bezogen diskutiert (*Schäfer* 2015). Die Kinderrechtskonvention von 1989 eröffnete weitere Perspektiven auf das kindliche Wohlbefinden: So wird die kindliche Teilhabe und die aktive Lebensgestaltung der

Kinder als wesentliches Element interpretiert. Folge davon ist, dass Kinder nicht nur als Empfänger oder indirekt Betroffene, sondern als eigenständige Akteure bei der Definition von Wohlbefinden wahrgenommen werden (*Bertram* 2016). Andere Ansätze beziehen sich stärker auf die Erfüllung von Grundbedürfnissen als Voraussetzung für Wohlbefinden (zusammenfassend: *Schäfer* 2015).

Für die vorliegende Analyse wird auf die Selbstbestimmungstheorie von *Ryan* und *Deci* (2017) zurückgegriffen. Diese stellt das erlebte Wohlbefinden in direkten Zusammenhang mit der Entwicklung eines individuellen Selbst sowie eines selbsttätigen Lernens (*Ryan/Deci* 2000; *Krapp/Ryan* 2002). Der Ansatz ist geeignet, die Verbindung zwischen Wohlbefinden und kindlichen Entwicklungsprozessen in der Kindertageseinrichtung theoretisch zu rahmen. Die Theorie geht davon aus, dass Menschen jeden Alters in sich den Wunsch tragen, die Umwelt zu erforschen und zu verstehen. Diese intrinsische Lernmotivation braucht keine äußeren Zwänge, sondern ist ein selbstbestimmtes und damit effektives Lernen (*Deci/Ryan* 1993). Voraussetzung für eine solche intrinsische Motivation ist das individuelle Wohlbefinden des einzelnen, welches dann – empirisch nachweisbar – erlebt wird, wenn die folgenden drei psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt sind (*Ryan/Deci* 2017; *Krapp/Ryan* 2002):

- das Bedürfnis nach Kompetenz (wirksam sein können),
- das Bedürfnis nach Autonomie (selbstbestimmt sein können)
- sowie das Bedürfnis nach Sozialer Eingebundenheit (zugehörig sein können).

Die Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution sollte also darauf abzielen, Umwelten zu schaffen, „in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen“ (*Deci/Ryan* 1993, S. 236). So kann bei den Kindern Wohlbefinden gefördert werden und damit eine auf Selbstbestimmung aufbauende Motivation entstehen, die wiederum die Lebensqualität sowie die Entwicklung des Selbst fördert (*Deci/Ryan* 1993).

Im Kontext institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung wird Wohlbefinden sowohl als Erziehungsziel, als Grundlage für Bildungsergebnisse und darüber hinaus auch als Bestandteil pädagogischer Qualität diskutiert (*Mashford-Scott/Church/Taylor* 2012). Der vorliegende Artikel greift den letzteren Diskussionsstrang auf: Kindliches Wohlbefinden wird als ein Indikator einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit betrachtet. Trotz der vielen Forschungsprojekte, die kindliches Wohlbefinden in den Fokus rücken und beleuchten, liegen aber zu diesem Diskussionsstrang kaum empirische Ergebnisse vor. Das steht im Gegensatz zu zahlreichen nationalen als auch internationalen Studien, die vor allem die Bildungsergebnisse der Kinder in Zusammenhang mit der Qualität der Kindertageseinrichtung beleuchten bzw. Wohlbefinden als Voraussetzung für frühkindliche Bildung betrachten (im Überblick: *Anders/Roßbach* 2014; *Sylva* u.a. 2013).

Die Arbeiten von *Laevers* (2017) greifen den Gedanken, dass das kindliche Wohlbefinden Indikator für pädagogische Qualität ist, explizit auf. Im Rahmen des „Experiential Education Models“ werden die Konstrukte „well-being“ und „involvement“ genutzt, um die Lebensqualität der Kinder in Tageseinrichtungen beobachtbar werden zu lassen. Dabei wird herausgestellt, dass Kindertageseinrichtungen dann effektiv sind und eine hohe Qualität aufweisen, wenn die Kinder „well-being“ erleben und „involvement“ zeigen. Im Rahmen eines Forschungsprojekts, gefördert durch den Gemeinderat des Bezirks Milton Keynes in England, wurden zu drei Messzeitpunkten „well-being“ und „involvement“ bei

jeweils zehn Kindern in 53 Kindergruppen beobachtet und bewertet. Die Fachkräfte erhielten ein gezieltes Coaching dazu, wie sie das kindliche „well-being“ und „involvement“ fördern und die Lernumgebung entsprechend gestalten können. Die Analysen zeigen, dass sich die Kinder in der Einrichtung innerhalb der drei Messzeitpunkte wohler fühlten, sich verstärkt in Aktivitäten einbrachten, sich während einer Tätigkeit besser konzentrierten und intensiver beschäftigt waren. Auch in den Kindertageseinrichtungen, die in benachteiligten Stadtteilen liegen, konnte das kindliche „well-being“ und „involvement“ und damit die pädagogische Qualität im Sinne des „Experiential Education Models“ gesteigert werden. Der Bezirk Milton Keynes verbesserte während der Projektlaufzeit seine Position auf einem britischen Ranking, das die Differenz zwischen kindlichen Kompetenzen bewertet, von Platz 67 auf Platz 16. Das lässt Rückschlüsse zu, dass sich die Steigerung des kindlichen „well-being“ und „involvement“ positiv auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder auswirkt – und damit zentraler Bestandteil der Qualität der pädagogischen Arbeit sind (*Laevers* 2017).

Kindliches Wohlbefinden als Indikator für frühpädagogische Qualität zu erforschen spielt also aktuell eine noch untergeordnete Rolle in der Qualitätsforschung. Es liegen darüber hinaus keine empirischen Erkenntnisse vor, inwiefern Qualitätsmessinstrumente, die pädagogisches Handeln und pädagogische Settings bewerten, kindliches Wohlbefinden berücksichtigen. Es finden sich zwar Überblicke, die die zahlreichen und überwiegend im amerikanischen Raum entwickelten Instrumente systematisieren (*Halle/Whittaker/Ander-son* 2010) und deren Güte, Analyseeinheit sowie Vor- und Nachteile vergleichen (*Ishimine/Taylor* 2014). Tiefere inhaltliche Analysen der einzelnen Qualitätsindikatoren und des pädagogischen Hintergrunds, der diesen zugrunde liegt, vermisst man aber. So ist unklar, inwiefern kindliches Wohlbefinden für Qualitätsbewertungen relevant ist.

3 Methodisches Vorgehen

Die Dokumentenanalyse widmet sich der Fragestellung, welche Kriterien Qualitätsmessinstrumente anführen, um Qualität in der Kindertageseinrichtung zu beobachten und zu bewerten. Für die vorliegende Teilauswertung stellt sich die Frage, inwiefern sich kindliches Wohlbefinden als Item für die Operationalisierung pädagogischer Qualität in vier Instrumenten wiederfindet. Dafür werden Kriterien inhaltlich strukturiert und diese vor dem Hintergrund der pädagogischen Leitbilder, die die Qualitätsmessinstrumente prägen, interpretiert. Aufgrund dieses Ziels einer „sinnkonstruierenden Auswertung“ (*Döring/Bortz* 2016, S. 538) wurde eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach *Kuckartz* (2016) mit Unterstützung der qualitativen Analysesoftware MAXQDA durchgeführt.

3.1 Datenmaterial

Das Datenmaterial besteht aus vier Instrumenten, deren methodische Grundlage für die Bewertung des pädagogischen Settings und Handeln standardisierte Beobachtungen sind. Die ausgewählten Instrumente können als aufschlussreiche Dokumente angesehen werden (*Flick* 2012) und unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer Methoden und inhaltlichen Schwerpunktsetzung, kommen aber alle in Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter zum Einsatz. Zu den Instrumenten gehören (vgl. Tabelle 1):

- Gestaltungen von Interaktionen im Alltag (*GInA*) (*Weltzien* u.a. 2017),
- Classroom Assessment Scoring System (*CLASS-PreK*) (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011),
- Sustained-Shared Thinking and Emotional Well-Being Scale (*SSTEWE*) (*Siraj/Kingston/Melhuish* 2015) und die
- Kindergarten-Skala (*KES-RZ*) (*Tietze* u.a. 2017).

Tabelle 1: Merkmale und Aufbau der Instrumente

	Autor/innen	Jahr	Adressat/-innen	Ziel	Methoden	Skalenformat	Aufbau
CLASS-PreK	<i>Pianta, R. C./ La Paro, K. M./ Hamre, B. K.</i>	2008	Forschung, Praxis	Beobachtungsinstrument zur Erhebung von Qualität in Vorschulgruppen bis hin zur dritten Klasse. Die Dimensionen fokussieren auf Interaktionen zwischen „teachers“ und „students“.	Vier bis sechs Beobachtungsrunden à 30 Min. Einschätzungen von zehn Dimensionen, aufgeteilt auf drei Bereiche.	7-Punkte-Skala 1-2: Low range 3-5: Middle range 6-7: High range	Drei Bereiche: Emotional support, Classroom organization, Instructional support.
GInA	<i>Weltzien, D./ Fröhlich-Gildhoff, K./ Strohmayer, J./ Rönnau-Böse, M./ Wünsche, M./ Bücklein, C./ Hoffer, R./ Tinnius, C.</i>	2015	Forschung, Praxis	Systematische Einschätzung der Fachkraft-Kind-Interaktion. Ergebnisse können Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Interaktionsqualität identifizieren.	Videobasierte Beobachtungen von vier bis sechs Minuten Sequenzen, zunächst ohne und anschließend mit Ton. Einschätzung von 22 Items, aufgeteilt auf drei Skalen	7-Punkte-Skala 1: Gering 4: Mittel 7: Hoch	Drei Skalen: Beziehung gestalten, Denken und Handeln anregen, Sprechen und Sprache anregen.
KES-RZ	<i>Tietze, W./ Roßbach, H.-G./ Nattefort, R./ Grenner, K.</i>	2017	Forschung, Praxis	Feststellung und Unterstützung der pädagogischen Qualität in Gruppen mit drei- bis sechsjährigen Kindern.	Drei- bis vierstündige Beobachtung. 60-minütiges Gespräch mit Fachkraft. Einschätzung von 51 Items, aufgeteilt auf acht Bereiche.	7-Punkte-Skala 1: Unzureichend 3: Minimal 5: Gut 7: Ausgezeichnet	Acht Bereiche: Räume und Ausstattung, Pflege und Routinen, Sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten und Interaktionen; Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte, Übergänge.
SSTEWE	<i>Siraj, I./ Kingston, D./ Melhuish, E.</i>	2015	Forschung, Praxis	Einschätzung und Überprüfung der pädagogischen Arbeit mit zwei- bis fünfjährigen Kindern. Im Fokus stehen hierbei Interaktionen, die effektives Lernen unterstützen.	Drei- bis vierstündige Beobachtung. Einschätzung von 14 Items, aufgeteilt auf fünf Subskalen.	7-Punkte-Skala 1: Inadequate 3: Minimal 5: Good 7: Excellent	Fünf Subskalen: Building trust, confidence and independence, Social and emotional well-being, Supporting and extending language and communication, Supporting learning and critical thinking, Assessing learning and language.

Die Instrumente wurden für die vorliegende Auswertung aufgrund ihrer hohen Relevanz im Bereich der Forschung (*CLASS-PreK*, *KES-RZ*) (Jones u.a. 2016; Ishimine/Taylor 2014; La Paro u.a. 2012) und ihrer inhaltlichen Fokussierung des Instruments auf das Thema Wohlbefinden (*SSTEW*) ausgewählt. Das Instrument *GInA* wurde hinzugezogen, da es mehrere Alleinstellungsmerkmale aufweist. So fokussiert es zwar – vergleichbar wie *CLASS-PreK* – ebenso auf Interaktionen, bewertet dabei aber ausschließlich eine Fachkraft. Methodisches Alleinstellungsmerkmal ist, dass die Ratings nur auf Grundlage von Videosequenzen entstehen können. Im Datenmaterial ist die *GInA*-Skala das einzige Instrument, das seinen Ursprung in Deutschland hat und damit in den nationalen frühpädagogischen Diskurs verortet werden kann.

3.2 Entwicklung des Kategoriensystems und Codierung

Das der Dokumentenanalyse zugrundeliegende Kategoriensystem wurde in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt. Zunächst wurden Hauptkategorien aufbauend auf dem Vorwissen der Forscherinnen entlang der Forschungsfrage deduktiv festgelegt (Kuckartz 2016). Um eine frühzeitige Sättigung der Kategorienentwicklung zu erreichen, wurden anfangs die drei inhaltlich umfangreichsten und sich zugleich in ihrer Struktur stark differierenden Instrumente (*KES-RZ*, *CLASS-PreK*, *Wie gut ist unsere Kita?*¹) analysiert. Die Manuale und Items² dieser Instrumente wurden entlang der deduktiven Hauptkategorien codiert, wobei das Kategoriensystem induktiv am Datenmaterial weiter ausdifferenziert wurde. Dabei wurde im Sinne eines „subjective assessment“ (Guest/MacQueen/Namey 2012, S. 89) verfahren, bei dem zwei Projektmitarbeiterinnen das Datenmaterial unabhängig voneinander codierten und anschließend die Codierungen verglichen. Daraus entstand ein Kategorienhandbuch, das Regeln zur Codierung sowie Kategoriendefinitionen enthält. Anschließend wurde das Kategoriensystem als gesättigt betrachtet und das gesamte Material aufbauend auf dem Kategorienhandbuch erneut durch zwei Projektmitarbeiterinnen unabhängig voneinander codiert. Durch das Anfertigen von Memos und das Abgleichen strittiger Codierungen wurde ein konsensuelles Codieren erreicht (Kuckartz 2016). Da innerhalb mancher Items zum Teil unterschiedliche Themen subsumiert wurden, wurden Mehrfachcodierungen zwischen den Hauptkategorien zugelassen (Kuckartz 2016).

3.3 Auswertungsschritte

Nach Abschluss der Codierung wurde anhand der Themenmatrizen für jedes Instrument eine thematische Zusammenfassung erstellt, um eine systematisch ordnende Darstellung der Merkmale zu erreichen. Komplexe Zusammenhänge in den Instrumenten als auch deren Schwerpunkte zeigten sich durch vertiefende Einzelfallinterpretationen sowie in einer fallübergreifenden kategorienbasierten Auswertung entlang der Haupt- sowie Subkategorien. Schwerpunkte wurden auch durch die Angaben, die hierzu in den Manualen gemacht wurden, deutlich. Ergänzend dazu wurden die Häufigkeiten der Codierungen betrachtet, denn diese lassen Rückschlüsse zu, auf welche Aspekte die Beobachtungen vorrangig gelenkt werden und damit, welche Relevanz eine Kategorie für eine Bewertung einnimmt. Interpretierbar werden so auch die Schwerpunkte des Qualitätsverständnisses, das dem Instrument zugrunde liegt. Die im Datenmaterial enthaltenen Informationen werden möglichst voll ausgeschöpft (Kuckartz 2016).

3.4 Teilauswertung „Kindliches Wohlbefinden“

Die vorliegende Teilauswertung der Dokumentenanalyse basiert auf der Annahme, dass die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und Zugehörigkeit zu kindlichem Wohlbefinden führt (*Deci/Ryan 2008; Ryan/Deci 2017*). Nach Sichtung des bestehenden Kategoriensystems wurden die Kategorien „Autonomie“ als auch „Sensitive Responsivität“, im Sinne des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit, für die Auswertung ausgewählt. Für die Selbstwirksamkeit bzw. das Erleben von Kompetenz fand sich im Kategoriensystem keine entsprechende Kategorie, so dass dieses Grundbedürfnis bei der Teilauswertung unberücksichtigt bleiben musste.

Autonomie

Autonomie meint im Sinne der Selbstbestimmungstheorie die „natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen (...). Man möchte selbst entscheiden, was zu tun ist und sich nicht durch heteronome Kräfte kontrolliert fühlen“ (*Krapp/Ryan 2002, S. 72*). Entscheidungsfreiheit, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit sind (in der westlichen Gesellschaft) zentrale Orientierungspunkte für die kindliche Entwicklung (*Borke/Keller 2014*). Bei der Analyse des Datenmaterials wurden unter „Autonomie“ Items codiert, die sich auf die Ermöglichung von Unabhängigkeit, von eigenständigen Entscheidungen und auf die freie Wahl von Aktivitäten beziehen. Items, die die Selbstständigkeit der Kinder in alltagspraktischen Fähigkeiten oder die partizipative Mitbestimmung im Kita-Alltag fokussieren, wurden entsprechend nicht codiert, sondern in eigenen Kategorien abgebildet.

Sensitive Responsivität

„Man hat den Wunsch von ‚signifikant Anderen‘ akzeptiert und anerkannt zu werden“ (*Krapp/Ryan 2002, S. 72*). So ist es Voraussetzung für Wohlbefinden, dass man sich in sozialen Beziehungen aufgehoben fühlt, mit anderen Menschen verbunden ist und einer Gruppe von wichtigen Personen zugehörig ist. Da es die Kategorie „Zugehörigkeit“ in diesem Sinne im Kategoriensystem nicht gibt, wurden für die Teilauswertung die Items der Kategorie „Sensitive Responsivität“ analysiert. Kinder in Kindertageseinrichtungen erfahren in Interaktionen mit Fachkräften Wertschätzung, Wärme sowie Zuwendung und erleben damit Zugehörigkeit (*Remsperger 2011*). Das Interaktionsverhalten der Fachkräfte ist es auch, das die Zugehörigkeit des einzelnen Kindes zur Kindergruppe unterstützt. Als Voraussetzung dafür kann ein Interaktionsverhalten der Fachkraft beschrieben werden, das zugleich sensitiv als auch responsiv ist. Angelehnt an die Definition von *Remsperger (2011)* wurde die Kategorie „Sensitive Responsivität“ im Datenmaterial immer dann codiert, wenn die Items beschreiben, inwiefern die Fachkraft für die Kinder ansprechbar und erreichbar ist, prompt und angemessen auf Kommunikationssignale (verbal als auch non-verbal) der Kinder reagiert sowie individuelle Bedürfnisse, wie auch nach Wertschätzung und Anerkennung, der Kinder bemerkt, respektiert und berücksichtigt. Besonders wurden dabei Items untersucht, die sich auf *bestrafendes Verhalten* der Fachkräfte beziehen und damit der Idee einer Lernumgebung, die Anerkennung und Zugehörigkeit ermöglicht, widersprechen (*Deci/Ryan 1993*).

4 Ergebnisse der Teilauswertung

Die Ergebnisse der vorliegenden Teilauswertung der Dokumentenanalyse werden entlang der im Unterkapitel 3.4 beschriebenen Kategorien für die einzelnen Instrumente dargestellt.

4.1 Autonomie

In dem Instrument *GlnA* findet sich eine eigene Subskala „Autonomie anerkennen“. Dort wird beschrieben, dass es von hoher Interaktionsqualität zeugt, wenn den Kindern angemessene Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume eingeräumt und diese darin unterstützt werden, das eigene Autonomiebedürfnis nach Beteiligung oder Rückzug zu befriedigen. Eine niedrige Bewertung der Interaktionsqualität wird dann durchgeführt, wenn die Fachkraft die Initiativen mindestens eines Kindes ignoriert oder sogar unterbindet und den Kindern nicht die Möglichkeit lässt, selbst entscheiden zu können, ob sie sich an einer Aktivität beteiligen wollen. Dabei ist hohe Qualität im Sinne des Instruments, wenn die Fachkraft auch mit unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder nach Autonomie kompetent umgeht. Trotz dieser Hervorhebung in einer eigenen Subskala und der Beschreibung von Kindern als aktive Lerner, die vielfältige Möglichkeiten zur Exploration im Manual des Instruments benötigen, scheint die Kategorie „Autonomie“ kein Schwerpunkt für die Bewertung des Interaktionshandelns zu sein (12 von 312 Codierungen).

Zwölf Items zur Hauptkategorie „Autonomie“ finden sich auch in dem Instrument *CLASS-PreK*. Damit scheint diese Kategorie auch in diesem Instrument kein deutlicher Schwerpunkt bei der Beobachtung zu sein, andere Kategorien z.B. zu den Interaktionen, zur Gruppe oder auch zu elementardidaktischen Aspekten wurden häufiger codiert. Einige der codierten Items zur „Autonomie“ sind der Subskala „Regard for Student Perspective“ zugeordnet. Eine hohe Qualität zeigt sich durch die Unterstützung der Wahlfreiheit, des ‚Leaderships‘ der Kinder sowie durch die Übertragung von Verantwortung auf die Kinder. Diese sollen sich frei nach ihren Wünschen bewegen oder Ideen verwirklichen können. Die Fachkraft unterstützt dies unter anderem durch eine interessierte Haltung gegenüber den Ideen der Kinder. Ein weiteres Item mit Bezug zu „Autonomie“ findet sich unter der Subskala „Concept Development“. Hier wird von einer hohen Qualität gesprochen, wenn die Kinder in ihren kreativen Denkprozessen unterstützt werden und genügend Zeit und Möglichkeiten bekommen, um kreativ zu sein sowie eigene Ideen zu planen und zu gestalten.

In der *SSTEW* konnten im gesamten Instrument zehn Items, verteilt auf drei Subskalen, mit der Kategorie „Autonomie“ codiert werden, auch wenn im Manual des Instruments hervorgehoben wird, dass eine Praxis notwendig ist, die den Kindern das Gefühl von Selbstkontrolle und Autonomie vermittelt. Die codierten Items beschreiben es zum einen als hohe Qualität, wenn die Fachkraft das eigenständige Handeln der Kinder unterstützt, das kindliche Spiel, die Regeln sowie das Niveau des Spiels respektiert und sich nur dann daran beteiligt, wenn sie von den Kindern direkt aufgefordert wird. Sie respektiert zudem die Wahl der Aktivitäten der Kinder. Des Weiteren wird „Autonomie“ als Voraussetzung für kognitiv-anregende Dialoge zwischen Fachkraft und Kind beschrieben. So soll etwa Material von den Kindern selbstbestimmt genutzt werden dürfen und Kin-

dem Raum und Unterstützung gegeben werden, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern. Betrachtet man die Items zur „Autonomie“, fällt auf, dass diese teilweise – wie auch andere Items des Instruments – viele verschiedene Aspekte in sich vereinen, die analytisch nur schwer getrennt werden können. Beispiel dafür ist etwa das Item “Books, toys, resources are easily accessible to the children and staff accept and welcome that the children may use equipment/resources in a different way from their intended purpose and may rearrange the furniture”. Das Item enthält nicht nur die Frage der Zugänglichkeit, sondern auch, dass die Fachkraft es akzeptiert und begrüßt, dass Kinder Materialien anders verwenden und etwa Möbel umstellen.

In der *KES-RZ* findet sich eine eigene Subskala zur Umsetzung kindlicher Autonomie und Selbständigkeit in der Kindertageseinrichtung (34: Autonomie/Selbständigkeit). Viele der Items, die hier angeführt werden, beziehen sich auf die Kategorie „Selbständigkeit“, so geht es z.B. um den Umgang mit gefährlichen Gegenständen. Bezogen auf „Autonomie“, wie sie im Sinne des Kategoriensystems verstanden wird, formuliert die *KES-RZ* Erwartungen an das Verhalten der Fachkraft: Sie soll den Kindern Raum zum Ausprobieren und Erkunden durch die Bereitstellung einer entwicklungsangemessenen Umgebung oder durch individuelle Herausforderungen ermöglichen. Dreimal wurde die Hauptkategorie „Autonomie“ auch in der Subskala „Gruppenstruktur“ der *KES-RZ* codiert. Dort wird formuliert, dass die Kinder die Möglichkeit haben müssen, sich selbstbestimmt in kleineren Gruppen zusammenzufinden. Zwei Codierungen finden sich auch in Zusammenhang mit dem Tagesablauf (Subskala 35), in der beschrieben wird, dass die Kinder den wesentlichen Teil des Tages ihre Spielaktivitäten frei wählen und selbst bestimmen können sollen, was, wo, mit wem und wie lange sie spielen wollen. Trotz dieser Codierungen zeigt sich aber im Gesamtbild, dass Autonomie verstanden als Aspekt kindlichen Wohlbefindens keine bedeutende Rolle für eine Beobachtung mittels der *KES-RZ* einnimmt (12 von 690 Codierungen). Im Manual der *KES-RZ*, vergleichbar wie im Manual des Instruments *GInA*, werden Kinder als aktive Lernende beschrieben, die durch Aktivitäten und das, was sie sehen, hören und erfahren, lernen. Kinder brauchen dafür eine räumlich-materiale Umwelt, die so organisiert ist, dass Kinder „maximal unabhängig und erfolgreich“ (Tietze u.a. 2017, S. 7) sein können. Entsprechend wird in Items, die sich auf die „Ausstattung“ beziehen (und im codierten Datenmaterial den klaren Schwerpunkt der *KES-RZ* markieren), stets der Aspekt der Zugänglichkeit – in zeitlicher wie räumlicher Hinsicht – betont. Diese Zugänglichkeit zum Material kann als Voraussetzung für jegliches autonome Explorieren der Kinder interpretiert werden. Somit legt die *KES-RZ* den Fokus auf die Qualität des Rahmens, der für Autonomie geschaffen werden muss, greift aber kaum auf, inwiefern diese Autonomie tatsächlich von den Kindern erlebt oder durch die Fachkraft unterstützt wird.

4.2 Sensitive Responsivität

Das Instrument *GInA* legt den Beobachtungsschwerpunkt auf Items, die zur Subkategorie „Sensitive Responsivität“ zugeordnet werden können. Insgesamt wurde diese Subkategorie im Datenmaterial am häufigsten codiert (69-mal). Im Manual wird die immense Bedeutung, die Interaktionen für die Entwicklung und Bildung der Kinder einnehmen, und die dargestellte Orientierung an einer kindorientierten Pädagogik, die auf die individuellen Entwicklungsverläufe der Kinder angepasst ist, dargelegt. Diese pädagogischen Orientierungen spiegeln sich entsprechend im Instrument wieder. Die Items, die unter „Sensitive

Responsivität“ codiert wurden, sind nicht in einer Skala zusammengefasst, sondern durchziehen 16 von 23 Skalen wie ein „roter Faden“. Wichtiger Aspekt dabei ist, dass in der Interaktion die Zuwendung der Fachkraft für die Kinder deutlich wird, die als Feinfühligkeit, Warmherzigkeit und Freundlichkeit umschrieben wird. Sensitive Responsivität zeigt sich auch dann, wenn die Fachkraft angemessen und feinfühlig auf die individuellen Bedürfnisse und Signale, die die Kinder senden, eingeht. Auf der Stufe einer hohen Bewertung wird darüber hinaus formuliert, dass die Fachkraft den Kindern Trost, Sicherheit und Schutz gibt und sie dabei unterstützt, negative Emotionen zu regulieren sowie Stress abzubauen. Feinfühlig begleitet die Fachkraft „emotionale Erregungszustände“ des Kindes.

Analysiert und interpretiert man die Items des Instruments *CLASS-PreK* zeigt sich, dass „Sensitive Responsivität“ 18-mal codiert wurde. Als Subkategorie wurden nur die „Kognitiv anregenden Interaktionen“ häufiger codiert (24-mal). Die Codierungen finden sich ausschließlich in der Skala „Emotional Support“ und in erster Linie bei der Subskala „Teacher Sensitivity“. Von der Fachkraft wird hier erwartet, dass sie ihre Unterstützung an die individuellen Bedürfnisse der Kinder anpasst. Sie soll die Kinder wahrnehmen, die besondere Förderung oder Aufmerksamkeit benötigen, ihre Probleme aufgreifen und bei der Lösung dieser unterstützen. Die Subskalen „Positive Climate“ und „Negative Climate“ enthalten weniger Codierungen, die zum einen die positive Kommunikation zwischen Fachkräften und Kindern, sowie zum anderen die Herstellung von Kontrolle in der Kindergruppe und den allgemeinen Umgang miteinander fokussieren. Die Items sind weniger ausdifferenziert, als in der *GInA*-Skala. Dies liegt sicherlich zum einen darin begründet, dass das Instrument *CLASS-PreK* grundsätzlich weniger Items als Beobachtungsgrundlage angibt. Außerdem zeigt sich aber auch, dass das im Manual dargelegte Bildungsverständnis andere Ziele fokussiert. Zwar wird, wie bei *GInA*, der Interaktion eine ebenso bedeutende Rolle für die Bildung und Entwicklung der Kinder eingeräumt, als Ziel werden aber der kindliche Kompetenzerwerb und die Schulreife stärker fokussiert. Die Unterstützung der Kinder durch die Fachkraft etwa in der Skala des „Emotional Support“ dient vorrangig dazu eine „effective classroom practice“ (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011, S. 3) zu erreichen und die Bildungsergebnisse der Kinder zu verbessern. Wenn sich also in diesem Bereich die Codierungen für „Sensitive Responsivität“ finden, stellt sich die Frage, ob dies weniger als Indikator für kindliches Wohlbefinden, sondern eher als Indikatoren für den kindlichen Kompetenzerwerb, also den Bildungsergebnisse, interpretiert werden müssen.

In der *SSTEW* wird die Kategorie „Sensitive Responsivität“ als häufigste Subkategorie codiert (26-mal) und liegt etwa noch vor der Subkategorie „Kognitiv anregende Interaktionen“ (20-mal). Die Items finden sich auf fünf Subskalen des Instruments, wobei sich eine davon ausschließlich der „Sensitive Responsiveness“ widmet. Bereits für eine minimale Qualitätseinschätzung werden in der *SSTEW* Voraussetzungen für eine sensitive und responsive Interaktion beschrieben, die scheinbar als unabdingbare Grundlage für jegliche Interaktionsbewertung betrachtet werden. Beispiele dafür sind eine feinfühlige und warmherzige Körpersprache, ein angemessener Tonfall oder auch ein zuverlässiges Reagieren der Fachkraft auf jegliche Fragen oder Kommentare der Kinder. Bei den höheren Ratings in der Subskala „Sensitive Responsiveness“ finden sich Items, die sich auf Achtsamkeit, Berücksichtigung der Individualität der Kinder sowie Einfühlungsvermögen seitens der Fachkraft beziehen. Sie reagieren auf die Bedürfnisse der Kinder auch dann einfühlsam, wenn die Kinder diese nicht augenscheinlich (durch Weinen o.ä.) zeigen. Hier wird von der Fachkraft vorausschauendes Handeln erwartet. Zudem sollen die Kinder auch individuelle Aufmerksamkeit erhalten (Stufe 5), dies aber ohne, dass andere Kinder

dadurch benachteiligt werden (Stufe 7). Die Anforderungen bei den höheren Skalenniveaus wirken bezogen auf die „Sensitive Responsivität“ komplex und anspruchsvoll. Dabei zeigt sich im Manual, dass auch die *SSTEW* – wie auch das Instrument *CLASS-PreK* – einen engen Zusammenhang zwischen der Sensitivität der Fachkraft und dem Lernerfolg der Kinder beschreibt: „The *SSTEW* Scale considers practice that includes supporting such self-regulation: providing the children with emotional warmth and security, the feelings of self-control and autonomy, and cognitive challenge, together with an articulation of their learning so that they become more aware of their own mental processes of thinking and learning” (*Siraj/Kingston/Melhuish* 2015, S. 48).

In der *KES-RZ* wurde die Subkategorie „Sensitive Responsivität“ insgesamt neunmal codiert (von 690 Codierungen), so dass diese für die Qualitätsbewertung vermutlich eine eher untergeordnete Rolle spielt. Die codierten Items beschreiben, dass sich Fachkräfte an das Alter und die Fähigkeiten der Kinder in ihrem Zuhören und Reden anpassen und angemessene Reaktionen zeigen sollen. Wirkt die Fachkraft während der Beobachtung distanziert, desinteressiert oder teilnahmslos wird das als unzureichende Qualität eingeschätzt. Erwartet werden anteilnehmende und unterstützende Reaktionen der Fachkraft, um Kindern zu helfen und zu trösten, die aufgebracht, verletzt oder wütend sind. Die Codierungen zur „Sensitiven Responsivität“ in der *KES-RZ* sind verteilt auf unterschiedliche Skalen und bilden auch innerhalb der Hauptkategorie „Interaktion Fachkraft-Kind“ nicht den Schwerpunkt, wodurch sich das Interaktionsverhalten auszeichnen sollte. Hier sind Aspekte der „Beaufsichtigung“ und der „Beziehungsgestaltung“ entscheidender.

4.3 Bestrafendes Verhalten

Das Instrument *GInA* wertet eine unzureichende Qualität, wenn beobachtet wird, dass die Fachkraft mindestens gegenüber einem Kind abweisend, kritisch, gereizt oder ungeduldig ist. Auch wenn sich die Fachkraft übermäßig streng verhält, beschämend oder verärgert reagiert wird, dieses Verhalten mit „1“ bewertet. Das entspricht auch der Wertung, wenn die Fachkraft Kinder zu bestimmten Verhaltensweisen zwingt („Aufessen!“, „Sitzen bleiben!“), als übergriffig und distanzlos erlebt wird oder das Kind abwertet.

Auch im Instrument *CLASS-PreK* zeichnet sich hohe Interaktionsqualität dadurch aus, dass Interaktionen positiv gestaltet und keine Anzeichen einer negativen Beziehung zu erkennen sind. Dabei soll es der Fachkraft gelingen, Kontrolle herzustellen, ohne Drohungen auszusprechen, zu schreien oder „[to] engage in physical controls such as pulling students to a timeout area“ (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011, S. 31). Eine schlechte Bewertung für das Item „Severe Negativity“ wird dann vergeben, wenn die Kinder auch nur einmal im Zeitraum der Beobachtung durch die Fachkraft physisch bestraft oder Mobbing sowie körperliche Auseinandersetzungen der Kinder untereinander beobachtet werden.

In der *SSTEW* hingegen sind keine konkreten Items formuliert, die ein drohendes, übermäßig kontrollierendes oder bestrafendes Verhalten der Fachkraft beschreiben. Einzig ein kurzer Absatz im Manual verweist darauf, wie mit einem potentiell negativem Verhalten der Fachkraft grundlegend umgegangen werden soll. So wird erläutert, dass „any observation of negative behaviour, responses, or interactions for any one child or by any one member of staff is sufficient evidence for recording it as a ‘Yes’“. Dabei meint „recording it as a yes“ die Vergabe einer unzureichenden Qualitätseinstufung innerhalb einer Subskala.

In der *KES-RZ* wird bezogen auf einzelne Items thematisiert, wie unangemessene Strafen, die dem kindlichen Wohlbefinden entgegengesetzt stehen, bewertet werden sollen. Wenn die Fachkraft nicht-strafende Methoden nutzt und dafür positives Verhalten belohnt, wird dies mit der höchsten Wertung geratet. Wenn Kinder körperlich bestraft, angeschrien oder eingesperrt werden oder das Essen vorenthalten bekommen, wird dies als unzureichende Qualität bewertet. Kontrolliert und straft die Fachkraft einen überwiegen- den Teil (mehr als 50 Prozent) der beobachteten Beaufsichtigung, wird diese ebenso mit der Qualitätsstufe „1“ geratet.

Unklar bleibt in den untersuchten Instrumenten, welche Konsequenzen ein beobach- tetes Verhalten einer Fachkraft, das das Recht des Kindes auf gewaltfreie und respektvolle Interaktion verletzt und somit offensichtlich dem kindlichen Wohlbefinden entgegensteht, nach sich zieht. Nicht eindeutig beschrieben wird, wie gewährleistet werden kann, dass eine Einschätzung, ab wann ein Verhalten zu drohend, kontrollierend oder beschämend ist, nicht zu stark von der subjektiven Empfindung der Beobachterin und des Beobachters abhängt. Angesichts der zeitlichen Angaben dazu in der *KES-RZ* stellt man sich die Frage, ob nicht auch eine kurze Episode eines solchen Verhaltens der Fachkraft eine negative Bewertung der Situation zur Folge haben sollte.

5 Diskussion

Die untersuchten Instrumente, die die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern be- obachten (*GInA*, *CLASS-PreK*, *SSTEW*), legen den Fokus vor allem auf die Ausgestaltung einer sensitiven und responsiven Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Das Bedürfnis nach „Zugehörigkeit“ als ein Aspekt kindlichen Wohlbefindens wird über das Verhalten der Fachkräfte indirekt beobachtbar und spielt so eine Rolle für die Bewertung pädagogischer Qualität. In der *KES-RZ* überwiegen hingegen Items, die sich vor allem auf struktu- relle Merkmale beziehen und den Rahmen für kindliches Wohlbefinden in die Bewertung pädagogischer Qualität einbeziehen. Kein vergleichbarer Schwerpunkt in den Instrumen- ten zeichnet sich ab, wenn man das Grundbedürfnis der „Autonomie“ betrachtet. Zwar wird in allen Instrumenten Autonomie als Voraussetzung für frühkindliche Entwicklungs- und Lernprozesse beschrieben. Die codierten Items zeigen aber, dass die standardisierte Beobachtung scheinbar stärker auf andere Indikatoren pädagogischer Qualität fokussiert wird. Kindliche Autonomie im Sinne des Kategoriensystems fällt so bei der Bewertung einer pädagogischen Situation bzw. des Settings nicht stark ins Gewicht.

Blickt man darauf, wie pädagogische Qualität in den Manualen der Instrumente defi- niert wird, kann man davon ausgehen, dass bei allen das kindliche Wohlbefinden als ent- scheidend für eine qualitätsvolle Arbeit betrachtet wird. Hier zeigt sich aber auch, dass in den Manualen das kindliche Wohlbefinden zwar thematisiert und hervorgehoben, den- noch nicht näher definiert oder operationalisiert wird. In den theoretischen Grundlagen des Instruments *GInA* wird zwar nicht explizit auf das kindliche Wohlbefinden als Maß- stab für die pädagogische Praxis eingegangen. Der Schwerpunkt des Instrumentes liegt aber auf dem Aspekt der „Sensitiven Responsivität“ und dabei insbesondere auf der Zu- wendung und emotionalen Wärme, die die Fachkraft vermitteln soll. So kann das kindliche Wohl als Teil des Qualitätsverständnisses interpretiert werden. In den Fallbeispielen, die als Orientierung für das Rating dienen sollen, finden sich zwei Stellen, bei denen eine

Bewertung mit dem zu beobachteten Wohlbefinden der Kinder begründet wird. Wie dies im Zusammenhang mit den jeweiligen Items steht, wird jedoch nicht dargelegt.

Im Manual der *SSTEW*, die sich sowohl im Titel als auch in einer Subskala „social and emotional well-being“ auf das kindliche Wohlbefinden bezieht, wird das Wohlbefinden als eine Voraussetzung für kognitive Lernprozesse bei Kindern beschrieben. Das Instrument *CLASS-PreK* stellt ebenso einen engen Zusammenhang zwischen dem kindlichen „social and emotional functioning in the classroom“ (*Pianta/La Paro/Hamre 2011, S. 2*) und den Bildungsergebnissen her. So erscheint Wohlbefinden weniger als Indikator pädagogischer Qualität, sondern eher als Methode, die kindlichen Bildungsergebnisse zu steigern. An dieser Stelle zeigt sich, dass beide Instrumente von einem anglo-amerikanischen Verständnis von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung geprägt sind, das sich durch eine stärkere Fokussierung auf kindliche Bildungsergebnisse und deren gezielte Förderung auszeichnet. Ebenso aus dem anglo-amerikanischen Raum stammt die Vorlage für die *KES-RZ*, die *ECERS* (*Harms/Clifford/Cryer 2015*), die aber von *Tietze* u.a. (2017) für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurde. So werden zwar im Qualitätsverständnis der *KES-RZ* die Förderung der Kinder in unterschiedlichen Bereichen als auch die Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Bildung der Kinder als Aspekte pädagogischer Qualität definiert. Dies wird aber durch die Aspekte der Unterstützung der Familien ebenso wie durch das kindliche Wohlbefinden als Qualitätsindikatoren ergänzt. Es bleibt jedoch in der *KES-RZ* unklar, was unter kindlichem Wohlbefinden verstanden wird.

Bei der Interpretation der Ergebnisse bleibt zu berücksichtigen, dass keines der untersuchten Instrumente eine Einschätzung des individuellen kindlichen Wohlbefindens in der Kindergruppe verlangt. Im Fokus der Beobachtungen stehen die Fachkräfte und Rahmenbedingungen. Die Instrumente lassen demnach Aussagen zu, ob Kinder Bezugspersonen vorfinden, die Anteil nehmen und auf ihre Bedürfnisse eingehen und die Erfüllung dieser ermöglichen (*Deci/Ryan 1993*), aber keine Aussagen, inwiefern diese Umgebung tatsächlich eine positive Wirkung auf das Wohlbefinden der Kinder zeigt. Insbesondere bei der Kategorie der „Sensitiven Responsivität“ wird dies deutlich, wenn die Erwartungen an das Interaktionsverhalten der Fachkräfte in den Instrumenten beschrieben wird. Auch wenn vereinzelt, wie etwa bei der *CLASS-PreK*, die Kindergruppe bezogen auf das emotionale Befinden beobachtet wird, wird ein Durchschnitt der gesamten Gruppe angegeben, der nicht individuelles Wohlbefinden abbildet – und auch in den inhaltlichen Aspekten nur als Ausschnitt eines Konstrukts „Wohlbefinden“ verstanden werden kann, bezieht man sich auf *Ryan* und *Deci* (2000, 2017). Das lässt vermuten, dass Qualitätsbewertungen durch die untersuchten standardisierten Beobachtungsinstrumente nicht automatisch mit dem Wohlbefinden – aufgefasst im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (*Deci/Ryan 2008; Ryan/Deci 2017*) – in der Kindergruppe in Verbindung gebracht werden können. Hohe Qualitätsbewertungen sind also nicht zwingend Ausdruck dessen, dass sich alle Kinder in der Kindergruppe bzw. der beobachteten Situation wohlfühlen; ebenso wenig sagen niedrige Qualitätsbewertungen zwangsläufig aus, dass sich alle Kinder entsprechend unwohl fühlen. Beobachtungsergebnisse der untersuchten Instrumente müssen diesbezüglich reflektiert werden.

Die vorliegende Teilauswertung kann dabei nur als eine Annäherung an das Konstrukt des Wohlbefindens innerhalb der Messinstrumente verstanden werden. Das Kategoriensystem der Dokumentenanalyse ermöglichte keine umfassende Analyse nach den Grundbedürfnissen, die *Ryan* und *Deci* (2008, 2017) als Voraussetzung für Wohlbefinden anführen. So konnte nicht beschrieben werden, wie das Kompetenzerleben der Kinder in

den Instrumenten aufgegriffen wird. Die enorme Komplexität des Konstruktes aber auch der Instrumente selbst, deren eigenwillige Struktur und zugrundeliegenden pädagogischen Auffassungen über frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung begrenzen die Reichweite der Ergebnisse zusätzlich.

6 Fazit

Kindliches Wohlbefinden in Kindertageseinrichtungen ist ein entscheidender Indikator für pädagogische Qualität. Bei der Diskussion standardisierter Beobachtungsergebnisse, die die frühpädagogische Praxis bewerten, gilt es zu berücksichtigen, dass kindliches Wohlbefinden nur indirekt Teil dieser Bewertung ist. Der automatische Rückschluss, dass sich die Kinder in der Kindergruppe bzw. Situation wohlfühlen, wenn dieser eine hohe Qualität bestätigt wurde, ist daher nur eingeschränkt möglich.

Hier zeigt sich ein Weiterentwicklungsbedarf bei der Bewertung der Praxis in frühpädagogischen Institutionen, will man kindliches Wohlbefinden als Indikator pädagogischer Qualität einbeziehen. Dazu sollte geprüft werden, wie Wohlbefinden differenziert operationalisiert und beobachtbar wird. Dabei müssen vor allem methodische Herausforderungen bei der Qualitätsbewertung bewältigt werden. Wie kann es gelingen, das kindliche Wohlbefinden nicht nur indirekt über das beobachtbare Verhalten der Fachkräfte oder die Bewertung der Rahmenbedingungen einzubeziehen?

Das von *Laevers/Moons/Declercq* (2012) entwickelte „*Process-Oriented Monitoring System the Early Years (POMS)*“ kann als Ausdruck eines solchen methodischen Perspektivwechsels verstanden werden. Zielkindfokussierte Beobachtungen des individuellen „well-beings“ und „involvement“ der Kinder sowie begleitende Beobachtungen des Interaktionsverhaltens der Fachkraft und der Lernumgebung sind bei diesem Verfahren Grundlage für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Solche zielkindfokussierten Beobachtungen des kindlichen Wohlbefindens stellen eine Möglichkeit dar, den individuell erlebten Qualitäten des einzelnen Kindes in der Qualitätsbewertung einer Einrichtung mehr Gewicht zu verleihen und so die Bewertungen des Lernumfeldes entscheidend zu ergänzen (*Smidt/Roßbach* 2015; *Melhuish* 2001; *Dunn* 1993; *Hallam* u.a. 2009).

Mashford-Scott, Church und *Taylor* (2012) weisen darauf hin, dass es notwendig ist, die Perspektive der Kinder auf ihr eigenes Wohlbefinden konsequent in der Diskussion über Qualität zu berücksichtigen. Das kann zu neuem und bedeutendem Wissen darüber führen, welche Bedürfnisse Kinder in Kindertageseinrichtungen haben und so einen erweiterten Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität eröffnen. „Building upon existing developmentally oriented knowledge about children’s wellbeing, this new knowledge will enable more effective and comprehensive measurement and clearer targets for supporting children to reach this key goal of quality early childhood programme provision“ (*Mashford-Scott/Church/Taylor* 2012, S. 243). Durch eine solche Fokussierung auf das kindliche Wohlbefinden kann die Rolle der Kinder in der Qualitätsdiskussion als auch -forschung gestärkt werden. Darüber hinaus wird damit dem Umstand gerecht, dass Kinder für ihr Wohlbefinden als Voraussetzung für Selbstbildungsprozesse unterschiedliche Anregungs- und Beziehungsangebote benötigen. Für die Realisierung und Weiterentwicklung einer individuellen Unterstützung und Begleitung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen scheint dies unerlässlich.

Anmerkungen

- 1 Das Instrument „Wie gut ist unsere Kita?“ (*Schlecht/Förster/Wellner* 2016) ist Teil des Samples für die Dokumentenanalyse, wurde aber in der vorliegenden Teilauswertung nicht berücksichtigt.
- 2 Zur besseren Lesbarkeit wurden die unterschiedlichen Bezeichnungen der Instrumente vereinheitlicht. So sind unter „Items“ die tatsächlich codierten Qualitätsindikatoren der Instrumente zu verstehen. „Skalen“ bzw. „Subskalen“ der Instrumente fassen diese Items thematisch zusammen und wurden entsprechend nicht codiert.

Literatur

- Anders, Y./Roßbach, H.-G.* (2014): Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In: *Braches-Chyrek, R./ Röhner, C./ Sünker, H./ Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 335-347.
- Ben-Arieh, A.* (2010): From Child Welfare to Children Well-Being. The Child Indicators Perspective. In: *Kamerman, S. B./Ben-Arieh, A./Phipps, S.* (Hrsg.): From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making. 1. Auflage. – Dordrecht, S. 9-24.
- Bertram, H.* (2016): Kindliches Wohlbefinden. Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 3, S. 269-286.
- Betz, T./Andresen, S.* (2014): Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 4, S. 499-503.
- Borke, J./Keller, H.* (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. – Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.* (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, S. 223-238.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.* (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 3, S. 182-185.
- Dunn, L.* (1993): Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 2, S. 167-192.
- Döring, N./Bortz, J.* (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. – Berlin/Heidelberg.
- Flick, U.* (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. – Hamburg.
- Guest, G./MacQueen, K. M./Namey, E. E.* (2012): Applied thematic analysis. Thousand Oaks. – California.
- Hallam, R./Fouts, H./Bargreen, K./Caudle, L.* (2009): Quality from a Toddler's Perspective: A Bottom-Up Examination of Classroom Experiences. In: *Early Childhood Research & Practice*, 11, 2. Online verfügbar unter: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/hallam.html>, Stand: 26.02.2018.
- Halle, T./Whittaker, J. V./Anderson, R.* (2010): Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures. Second Edition. – Washington.
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D.* (2015): Early childhood environment rating scale. 3. Auflage. – New York.
- Ishimine, K./Tayler, C.* (2014): Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49, 2, S. 272-290.
- Jones, S. M./Zaslow, M./Darling-Churchill, K. E./Halle, T. G.* (2016): Assessing early childhood social and emotional development. Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, S. 42-48.
- Krapp, A./Ryan, R. M.* (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: *Jerusalem, M./Hopf, D.* (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. – Weinheim, S. 54-82.
- Kuckartz, U.* (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. – Weinheim/Basel.
- Laevers, F./Moons, J./Declercq, B.* (2012): A Process-Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS). – Leuven.
- Laevers, F.* (2017): Wie geht es den Kindern in FBBE-Settings? Ein prozessorientierter Qualitätsmonitoring-Ansatz. In: *Klinkhammer, N./Schäfer, B./Harring, D./Gwinner, A.* (Hrsg.): Qualitätsmonitoring

- in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. – München, S. 249-278.
- La Paro, K. M./Thomason, A. C./Lower, J. K./Kintner-Duffy, V. L./Cassidy, D. J.* (2012): Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education. *Early Childhood Research & Practice* 14 (1), o.A.
- Mashford-Scott, A./Church, A./Tayler, C.* (2012): Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, Volume 44, Issue 3, S. 231-247.
- Melhuish, E. C.* (2001): The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 1, S. 1-6.
- OECD* (2016): *Starting Strong IV. Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.* – München.
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K.* (2011): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K-7.* Auflage. – Baltimore/London/Sydney.
- Remsperger, R.* (2011): *Sensitive Responsivität – Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten.* – Wiesbaden.
- Ryan, R. M./Deci, E. L.* (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, S. 68-78.
- Ryan, R. M./Deci, E. L.* (2017): *Self-Determination Theory.* – New York.
- Schäfer, B.* (2015): *Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern: Ein Spannungsverhältnis? Arbeitspapier.* – München.
- Schlecht, D./Förster, C./Wellner, B.* (2016): *Wie gut ist unsere Kita? Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität nach nationalen und internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland.* – Freiburg im Breisgau.
- Schober, P. S./Spieß, C. K./Stahl, J. F.* (2016): *Gute Gründe für gute Kitas! Wer nutzt welche Qualität von Kindertageseinrichtungen und was bedeutet sie für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit?* – Berlin.
- Siraj, I./Kingston, D./Melhuish, E.* (2015): *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW) Scale For 2-5-year-olds provision.* – London.
- Smidt, W./Roßbach, H.-G.* (2015): *Educational process quality in preschools at the individual child level: findings from a German Study. Early Child Development and Care*, 186, 1, S. 78-95.
- Sylva, K./Sammons, P./Chan, L. L. S./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B.* (2013): *The effects of early experiences at home and pre-school on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel Study in England. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 16, S. 277-301.*
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Nattefort, R./Grenner, K.* (Hrsg.) (2017): *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. 4. Auflage.* – Kiliansroda.
- UN-Kinderrechtskonvention* (1989): *Übereinkommen über die Rechte der Kinder.* Online verfügbar unter: <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>. Stand: 09.06.2018.
- Viernickel, S./Dreyer, R.* (2018): *Raumkonzepte und -nutzungspraktiken in Kita: Zusammenhänge mit kindlichem Wohlbefinden und Verhalten.* In: *Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S.* (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* – Opladen/Berlin/Toronto, S. 493-503.
- Weltzien, D./Fröhlich-Gildhoff, K./Strohmer, J./Rönnau-Böse, M./Wünsche, M./Bücklein, C./Hoffer, R./Tinnius, C.* (2017): *Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument.* – Weinheim/München.