Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag

Regine Schelle, Tina Friederich, Christina Buschle

Zusammenfassung
Immer mehr Kinder nehmen früher und länger frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen in Anspruch. Daher wird das Ziel, qualitativ hochwertige Lernumgebungen für alle Kinder in jeder Einrichtung zu schaffen, stetig wichtiger. Dieser konkrete Anspruch wird jedoch durch unterschiedliche wissenschaftliche Vorstellungen davon, was Qualität ist und ausmacht, diffus. Entsprechend wird mit Qualitätsentwicklung keine einheitliche Zielrichtung verfolgt, sondern einzelne Aspekte, die der Qualität dienen können, herausgegriffen. Möglicherweise fehlt der aktuellen Qualitätsdebatte ein gemeinsamer Kern oder eine Richtung, die verschiedene Stränge der Qualitätsforschung verbindet und Befunde organisiert. Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über verschiedene theoretische Konzepte von Qualität, methodische Vorgehensweisen und zentrale Befunde. Anschließend werden unter Bezug auf die interaktionistische Professionstheorie die Interaktionen der Fachkräfte als zentrales Qualitätsmoment identifiziert, die Ausgangspunkt für die Entwicklung eines frühpädagogischen Qualitätsverständnisses sein können. Abschließend werden Impulse formuliert, die von der konsequenten Berücksichtigung der von Unsicherheit geprägten Interaktionen für die Qualität in Kitas ausgehen können.

Schlagwörter: Frühpädagogik, Qualität, Qualitätsentwicklung, Professionalität

Quality in day care for young children – possible impulses of an interactionist understanding of professionalism. A discussion

Abstract
More and more children are taking part in early childhood education in child day care facilities. Therefore, the goal of creating quality learning environments for all children in each facility is becoming increasingly important. However, this concrete aspiration becomes diffuse due to different scientific ideas of what quality is and what defines it. Correspondingly, quality development does not pursue a uniform goal, but rather singles out individual aspects that can serve quality. The current quality debate may lack a common core or direction that connects different strands of quality research and organizes findings. The article first gives an overview of various theoretical concepts of quality, methodical approaches and central findings. Then, with reference to the interactionist professional theory, the interactions of the specialists are identified as a central quality element, which can be the starting point for the development of an understanding of quality for early childhood education in institutions. Finally, impulses are formulated that can consistently take into account the uncertainty-based interactions for the quality in day care centers.

Keywords: early childhood education, quality, professionalism

1 Einleitung

Der Ausbau der Betreuungsinfrastruktur in den letzten Jahren führt zu einer verstärkten Teilhabe von Kindern vor dem Schuleintritt an institutionalisierter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Entsprechend wächst auch die öffentliche Verantwortung zur Entwicklung und Sicherung der Qualität der Angebote (*Rauschenbach/Berth* 2014). Wenn Kinder einen großen Teil ihres Tages in Kindertageseinrichtungen (Kitas) verbringen, muss die Institution für alle Kinder Lernumgebungen schaffen, die sich durch ihre hohe Qualität positiv auf kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse auswirken. Betrachtet man den bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anspruch an Kitas, kompensierend für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien zu wirken und inklusive Konzepte umzusetzen, gewinnt diese Zielsetzung nochmals an Bedeutung.

Das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ der Bundesregierung („Gute-Kita-Gesetz“) kann als Reaktion auf diesen Handlungsbedarf und als Teil der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung verstanden werden. Doch nicht nur die politische Ebene reagiert: Durch Studien und Evaluationen von Modellprojekten zielt Forschung im und über das Arbeitsfeld auf den Ausbau des empirischen Wissens, um herauszuarbeiten, welche Faktoren für eine qualitätsvolle frühpädagogische Praxis entscheidend sind. Die Diskussion um eine beständige Weiterentwicklung der Qualität frühpädagogischer Praxis ist mittlerweile wesentlicher Bestandteil des Fachdiskurses und Auslöser vielfältiger Entwicklungsprozesse in Praxis, Politik, Forschung und Theorie (*Kalicki* 2015; *Böllert/Rauschenbach* 2018).

Werden die Diskurse über Qualität eingehender beleuchtet, zeigt sich aber, dass weder ein einheitliches Begriffsverständnis vorherrscht noch ein gemeinsames Ziel für die Qualitätsentwicklung von Kitas vorausgesetzt werden kann. Vielmehr lässt sich eine Zielpluralität feststellen, die sich daran zeigt, dass ganz unterschiedliche Aspekte der pädagogischen Qualität verbessert werden sollen. So stehen zum einen strukturelle Indikatoren im Vordergrund, wie der Fachkraft-Kind-Schlüssel, für den die politische Ebene Verantwortung trägt. Zum anderen werden aber auch die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, die Leitung der Einrichtung oder die sozialräumlichen Bedingungen einer Kita hervorgehoben. Neuere Qualitätsentwicklungsverfahren stellen die kindliche Perspektive und deren Vorstellungen einer „guten Kita“ in den Vordergrund. Der wissenschaftlichen als auch der sozialpolitisch legitimierten Forderung nach besserer Qualität in den Kitas fehlt also eine über alle Ebenen hinweg geteilte Ausrichtung.

Eine professionstheoretische Vergewisserung, die sowohl die Eigenheiten des frühpädagogischen Handelns als auch dessen besondere Anforderungen herausstellt, kann an dieser Stelle möglicherweise Impulse für eine theoretische Verortung des Qualitätsbegriffs, für eine Entwicklung sinnvoller Qualitätsentwicklungsverfahren als auch für die Methoden der Qualitätsforschung geben. Der vorliegende Artikel zielt daher darauf ab, die beiden Diskurse über Qualität und Professionalität in der frühen Bildung gegenüber zu stellen und damit zu einer Konturierung eines frühpädagogischen Qualitätskonzepts beizutragen.

Dazu ist es zunächst erforderlich, anhand der vorhandenen Untersuchungen zur Qualität in Kindertageseinrichtungen beispielhaft theoretische Konzepte, Methoden der Erfassung und empirische Befunde darzustellen (Teil 2). Im Anschluss wird dargelegt, inwiefern ein interaktionistisch geprägtes Verständnis von Professionalität einen Kern der Qua-

lität in Kitas berührt und abschließend diskutiert, welche Impulse diese für die theoretische Bestimmung von Qualität, sinnvollen Qualitätsentwicklungsverfahren sowie der Erforschung geben kann (Teil 3). Dabei handelt es sich um eine spezifische Perspektive, die sich auf die gesellschaftlichen Anforderungen an Kitas in Deutschland stützt und dafür insbesondere deutschsprachige professionstheoretische Entwicklungen aufgreift. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag vorrangig auf entsprechende Literatur aus dem deutschsprachigen Kontext zurückgegriffen.

2 Der Qualitätsdiskurs im frühpädagogischen Arbeitsfeld

Mit Beginn der 1990er Jahre erreichte die Diskussion über Qualität und deren systematischer Weiterentwicklung die sozialpädagogischen Arbeitsfelder und damit auch die Kitas. Dabei war diese zunächst dadurch motiviert, zu prüfen, ob die finanziellen Ressourcen effektiv und effizient eingesetzt werden. Dieser „wirksamkeitsbezogene Kontrollblick" (*Olk/Speck* 2008, S. 79) von außen führte dazu, dass für den Wirtschaftsbereich entwickelte Konzepte und Verfahren des Managements zunehmend auf sozialpädagogische Dienste übertragen und für das Arbeitsfeld, sowohl auf Träger- als auch auf Einrichtungsebene, ausdifferenziert wurden (*Klaudy/Stöbe-Blossey* 2014).

Seit den 2000er Jahren hat sich die Perspektive erweitert, indem auch fachliche Aspekte von pädagogischer Qualität hinzukamen und mittlerweile in den Vordergrund gerückt sind. Dies lässt sich auf zwei Ursachen zurückführen:

Zum ersten wurden in den letzten Jahren zunehmend neue Anforderungen an die Institution Kita formuliert, die in Zusammenhang mit einem veränderten gesellschaftlichen Auftrag an diese verstanden werden können. Die Erwartung, dass Kitas Bildungsprozesse unterstützen und damit auch kompensatorisch für ein chancengerechtes Aufwachsen wirken, kann hier als wichtiges Beispiel genannt werden (*Roßbach/Spieß* 2019). So stellt sich die Frage, welche Aspekte von Qualität relevant sind, damit die Fachkräfte diesen Anforderungen gerecht werden können.

Zum zweiten rückten insbesondere internationale Längsschnittstudien die Frage in den Mittelpunkt, was eine „gute Kita" kennzeichnet und welche Wirkungen der Besuch auf die kindliche Entwicklung zeigt (*Anders/Roßbach* 2014). Zwei Studien und beispielhafte Ergebnisse können für Deutschland herangezogen werden. Erste Ergebnisse zu den Auswirkungen der Kindertagesbetreuung lieferte zu Beginn des Jahrtausends das deutsche Teilprojekt der europäischen Studie „European Child Care and Education – ECCE-Studie". Die Analyse der Kinder und ihrer Betreuungserfahrungen zeigte auf, dass sich eine hohe Qualität der von den Kindern im Alter von vier Jahren besuchten Kindergartengruppe positiv auf den kindlichen kognitiven als auch sozio-emotionalen Entwicklungsstand im Alter von acht Jahren auswirkt (*Tietze/Roßbach/Grenner* 2005). Die Längsschnittstudie BiKS 3-10 („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und die Formation von Selektionsentscheidungen"), bei der etwa 550 Kinder aus 97 Kindergartengruppen in ihrer Entwicklung verfolgt werden, konnte unter anderem aufzeigen, dass die Prozessqualität positiv mit der Entwicklung früher mathematischer Fähigkeiten über die Kindergartenzeit verbunden ist (*Anders* u.a. 2012).

Diese beiden Entwicklungen haben die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen über Qualität in Kitas vorangetrieben und zur Herausbildung eines heterogenen Feldes der

Qualitätsforschung beigetragen. Denn sowohl die theoretischen Hintergründe als auch die methodischen Vorgehensweisen unterscheiden sich in den empirischen Studien.

2.1 Qualität als theoretisches Konstrukt

In der nationalen als auch internationalen Diskussion können verschiedene Argumentationslinien nachgezeichnet werden, die Qualität in der Kita als theoretisches Konstrukt fassen.

Zum ersten zeigen sich Konstruktionen, die davon ausgehen, dass Qualität in Kitas immer wieder neu zwischen den beteiligten Akteur*innen verhandelt werden muss. Entsprechend ist Qualität keine unveränderbare Größe, sondern ein *relativistisches Konstrukt*, da sie in immer wieder neuen Aushandlungsprozessen zwischen spezifischen Bedürfnissen unterschiedlicher Interessensgruppen, wie Eltern, Fachkräften, Trägern und Kindern, festgelegt wird (*Merchel* 2004; *Schneider* 2019). Demzufolge variiert das, was als gute Qualität gilt und damit Ziel einer Qualitätsverbesserung sein soll, von Kita zu Kita. Dieses Konstrukt impliziert, dass nur im Dialog – und nicht allein durch von außen normativ gesetzten Ziele – Qualität weiterentwickelt und Praxis verändert werden kann.

Zum zweiten setzen *relationale Konstrukte* von Qualität einen anderen Fokus, die auf einer feldtheoretischen bzw. ethnografischen Grundlage beruhen. Anliegen dieses Zugangs ist es, das Entstehen von Qualität direkt im pädagogischen Feld zu beobachten und verstehend zu rekonstruieren (*Kluczniok* 2018). Dazu muss der Bezugsrahmen mitgedacht werden, der bestimmtes pädagogisches Handeln ermöglicht oder auch begrenzt. Die Institution „Kita“ ist ein sozialer Ort, der seine eigene Logik hat und mit anderen Institutionen in Wechselbeziehung und gegenseitigen Abhängigkeiten steht. Frühpädagogisches Handeln ist also nicht allein von den individuellen Entscheidungen der Fachkraft abhängig, sondern wird von diesen Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten determiniert (*Honig* 2002; *Honig/Neumann* 2004). Ein solcher Blick auf Qualität impliziert, dass Qualität nur in institutionellen Zusammenhängen beobachtbar und demnach nur vor Ort und in Reflexionsprozessen erkennbar und verhandelbar wird.

Als ein dritter theoretischer Zugang zu Qualität kann das *strukturell-prozessuale Qualitätskonstrukt* verstanden werden. Dabei wird deduktiv gesetzt, dass eine hohe pädagogische Qualität in Kitas dann gegeben ist, wenn „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf die Zukunft gerichtet“ gefördert wird. Dazu gehört auch, dass „die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe“ unterstützt werden (*Tietze* 2008, S. 17). Zentraler Gedanke ist, dass Qualität in Kitas sowie die Effekte frühpädagogischer Praxis quantifiziert werden können (*Kluczniok/Roßbach* 2014). Pädagogische Qualität als von außen beobachtbare und bewertbare Kategorie setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, die die Entwicklung der Kinder in der Einrichtung und die Zusammenarbeit mit den Eltern beeinflussen. Im Kern wird pädagogische Qualität in drei Dimensionen gefasst:

- in Orientierungsqualität, die die Orientierungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte umfasst,
- in Strukturqualität, die sich auf räumlich-materielle Rahmenbedingungen bezieht sowie

– in Prozessqualität, die die Dynamik des pädagogischen Geschehens und auch die Interaktionen des Kindes mit seiner sozialen und materiellen Umwelt beschreibt (*Kluczniok* 2012).

Ergänzend werden in der Literatur weitere Dimensionen, wie die Organisations- und Managementqualität, die Teamqualität oder die Kontextqualität, hinzugefügt (*Wertfein/Müller/Danay* 2013; *Roux/Tietze* 2007).

Neben diesen drei unterschiedlichen theoretischen Zugängen zu Qualität wird auch in der nationalen Diskussion verstärkt ein Diskurs geführt, der die Nutzung des Qualitätsbegriffs grundsätzlich in Frage stellt und abstreitet, dass das Konstrukt einen Mehrwert für die pädagogische Praxis innehat. Allen voran sind hier die Thesen von *Moss* (2015) zu nennen. Er beschreibt das Konstrukt der Qualität als allgegenwärtig in unserer Gesellschaft und damit als „leeres Fass" (*Moss* 2015, S. 33), das mit allem gefüllt werden könne. Der Begriff diene allein dem Ziel, Ordnung, Struktur und Gewissheit pädagogischer Abläufe vorzutäuschen – eine angloamerikanische Vorstellung von Pädagogik. Den wissenschaftlichen Expert*innen werde die Macht zugesprochen, scheinbar objektive Normen im Sinne einer technizistischen und kontrollierbaren Praxis festzulegen. Komplexität und Diversität als auch Subjektivität oder vielfältige Perspektiven auf pädagogische Abläufe werde damit kein Raum gelassen. *Moss* (2015) konstatiert, dass es für die Pädagogik an der Zeit wäre, diese Annahmen infrage zu stellen, eine noch zu wenig geführte Diskussion darüber anzuregen, was gute Qualität sein kann und damit zu einer ethischen und politischen Weiterentwicklung der frühpädagogischen Praxis beizutragen.

2.2 Methodische Zugänge zur Qualität

Die methodischen Zugänge sind – wie auch die theoretischen Auseinandersetzungen von Qualität – vielfältig. Im Folgenden soll diese Vielfalt der Qualitätsforschung dargestellt werden, indem exemplarisch für die zuvor skizzierten theoretischen Konstrukte von Qualität einzelne Studien und deren Ergebnisse vorgestellt werden.

Ein relativistisches Verständnis von Qualität fordert eine empirische Herangehensweise, die man auch als Handlungsforschung beschreiben kann. Ziel dabei ist es, „während des Forschungsprozesses die pädagogische Praxis im Dialog zu verändern bzw. zu verbessern" (*Kluczniok* 2018, S. 407). Dabei geht es in diesem Forschungsansatz nicht darum, belastbare Aussagen zu allgemeingültigen Qualitätskriterien zu erhalten, sondern die kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung fachlicher Standards in konkreten Einrichtungen zu unterstützen. Eine solche formative und prozessbegleitende Evaluation wurde beispielsweise im Projekt „Qualität von Anfang an", bei dem auf der Grundlage des Situationsansatzes ein Qualitätsentwicklungsprozess in 65 Kitas einer Stadt angestoßen wurde, durchgeführt (*Kluczniok* 2018). Aufbauend auf dem Teilprojekt „QuaSi – Qualität im Situationsansatz" (*Preissing* 2003) wurden die konzeptionellen Grundsätze des Situationsansatzes im Dialog mit den pädagogischen Fachkräften, Eltern sowie Trägervertreter*innen reflektiert und daraus Qualitätskriterien entwickelt. In Selbstbefragungen und -reflexionen wurden diese Kriterien stetig weiterentwickelt. Durch interne, aber auch externe Evaluationen zeigte sich, dass dieses dialogorientierte Verfahren dazu beitragen kann, die Qualität in den Kitas weiterzuentwickeln: In acht konzeptionellen Grundsätzen des Situationsansatzes wurden Qualitätsverbesserungen erreicht und bei sieben die Qualität gehalten. Bei einem Grundsatz „Berücksichtigung verschiedener Famili-

enkulturen“ verschlechterte sich die Qualität der Kitas. Der Schluss liegt nahe, dass dieser als besondere Herausforderung von der Praxis wahrgenommen wird (Stadt Ludwigshafen zitiert nach *Kluczniok* 2018).

Das relationale Qualitätsverständnis erfordert – wie bereits erwähnt – einen Zugang zum Forschungsgegenstand, der die besonderen Momente seiner Herstellung aufgreift. Hier sind ethnografische Projekte zu nennen, die Qualität als performatives Konstrukt aufgreifen. Beispielhaft sei hier die Studie von *Schmidt* (2004) angeführt, die sich dem Raum und seiner Bedeutung für das Freispiel der Kinder widmet. Ziel ist es durch Beobachtungen des Freispiels, die von den Akteuren geteilten Raumkonstruktionen zu beschreiben und darauf aufbauend zu rekonstruieren, wie alle Beteiligten zu einem „guten Kindergarten“ beitragen. Zentrale These von *Schmidt* (2004, S. 170) ist dabei, dass „Räume als bestimmte Räume von den Akteuren durch ihr Handeln situativ hervorgebracht werden.“ Dabei finden sich die Akteure aber in „gerahmten Situationen“ (*Schmidt* 2004, S.170) vor, wie etwa der Zuschnitt der Räume, die der Architekt schon bei der Planung des Kindergartens festgelegt hat. Zu diesem Rahmen zählt auch die Innenausstattung des Kindergartens und wie die Einrichtungsgegenstände platziert werden. Die Idee, dass der Raum normierende Kraft hat und so das Freispiel der Kinder steuert, das aber gleichzeitig wiederum auf die freie Wahl der Beschäftigung durch die Kinder geprägt sein soll, ist für *Schmidt* (2004) eine Paradoxie. Wie die Fachkräfte mit dieser umgehen und inwiefern das beobachtbare Geschehen der Logik des Programms folgt, arbeitet *Schmidt* (2004) heraus. Als Ergebnis beschreibt die Studie „die operativen Praktiken, mit welchen die Erzieherinnen selbst gesetzten Ansprüchen, gesellschaftliche Erwartungen und Bildungsinteressen der Adressaten widerspruchsfrei verknüpfen.“ (*Schmidt* 2014, S. 159) Es zeigt sich, wie es Fachkräften gelingt, Problem, Intention und Wirkung miteinander zu verbinden. So werden Rückschlüsse möglich, wie es Fachkräften gelingt, einen „guten Kindergarten“ herzustellen. Dabei sind die Kinder maßgeblich an dieser Herstellung beteiligt, da es ihre Aufgabe ist, einen Raum hervorzubringen, der mit dem Programm des Freispiels übereinstimmt. Der Beitrag der Fachkräfte besteht nicht nur daraus, den Rahmen für das Freispiel bereitzustellen, sondern die oben beschriebene Paradoxie zu bearbeiten. Ein „guter Kindergarten“ besteht nicht allein darin, Räume und Materialien bereit zu stellen, sondern vor allem diese Räume interaktiv hervorzubringen (*Schmidt* 2004).

National als auch international werden in der Qualitätsdiskussion häufig empirische Ergebnisse herangezogen, die mit quantitativen Zugängen erforscht wurden und auf standardisierten Qualitätsbewertungen mit entsprechenden Messinstrumenten aufbauen (*Kluczniok* 2018). Dieses strukturell-prozessuale Qualitätsverständnis findet sich in Quer- als auch in Längsschnittstudien. Deren Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Besuch einer vorschulischen Einrichtung kurz- und mittelfristig positive Effekte auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der betreuten Kinder haben kann, wenn die Einrichtung eine hohe pädagogische Qualität aufweist (im Überblick: *Anders/Roßbach* 2014). Heterogen werden die Forschungsergebnisse allerdings bezogen auf die Frage, welche Faktoren letztlich für eine solche hohe Qualität kennzeichnend sind und wie diese miteinander agieren. „Belastbare Belege für Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen von Kitas, der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsergebnissen existieren für die Fachkraft-Kind-Relation und die Qualifikation des pädagogischen Personals“ (*Viernickel/Fuchs-Rechlin* 2015, S. 49f.). Welche Bedeutung aber anderen zentralen Einflussgrößen zukommt, ist kaum eindeutig zu benennen. So ist empirisch noch nicht ausreichend belegt, wie sich etwa die Zusammenarbeit im Team, die Qualifi-

kation bzw. Fachkompetenz der Einrichtungsleitung oder bestehende Unterstützungssysteme außerhalb der Einrichtung auf die Qualität auswirken. Auch zu den handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte, der Gruppenführung oder der Zusammenarbeit mit Familien finden sich keine eindeutigen Ergebnisse. Solche Faktoren eindeutig zu identifizieren, ist schwierig, da die Zusammenhänge zwischen einzelnen Komponenten statistisch betrachtet in der Regel schwach sind. Die Prozessqualität in zwei Kitas kann unterschiedlich bewertet werden, auch wenn dasselbe Konzept oder vergleichbare Rahmenbedingungen vorzufinden sind (*Wertfein/Mayer* 2018). Um Qualitätsmerkmale zu erfassen und zu bewerten, werden in diesen empirischen Studien zum Teil standardisierte Beobachtungsinstrumente eingesetzt. Analysen ausgewählter Qualitätsbewertungsinstrumente (*Eberlein/Schelle* 2018) zeigen, dass diese unterschiedlichen Schwerpunkte bei der Bewertung pädagogischer Qualität setzen und somit auch unterschiedliche Zielmarken für die Weiterentwicklung vorgeben. Das Instrument „Classroom Assessment Scoring System (CLASS-PreK)“ (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011) etwa verbindet eine hohe Qualität vorrangig mit hohen Bildungsoutcomes bei den Kindern, die „Kindergarten-Skala (KES-RZ)“ (*Tietze* u.a. 2017) lenkt den Blick vor allem auf strukturelle Merkmale, wie die Ausstattung und Gestaltung der Räume, als Teil einer breit verstandenen Prozessqualität. Setzt man diesen Konstrukten von Qualität hingegen das Qualitätsverständnis der „Leuven Involvement Scale (LIS)“ (*Laevers/Moons/Declercq* 2012) entgegen, wird ein anderer Fokus deutlich: Prozessqualität zeigt sich hier im Wohlbefinden und im Engagement eines jeden einzelnen Kindes (*Eberlein/Schelle* 2018; *Schelle/Eberlein/Durand* 2019), während andere Aspekte in den Hintergrund treten.

2.3 Die besondere Bedeutung der Interaktionsqualität

In den letzten Jahren wurde innerhalb der bereits beschriebenen Diskurse häufig das Interaktionshandeln der Fachkräfte als entscheidender Aspekt der Qualität in einer Kita hervorgehoben (z.B. *Kluczniok 2018*; *Weltzien* u.a. 2017). Ergebnisse der Qualitätsforschung verweisen darauf, dass die Qualität der Beziehung und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind die kindliche Entwicklung sozial-emotionaler als auch kognitiver Kompetenzen entscheidend beeinflusst (z.B. *Burchinal* u.a. 2010; *Mashburn* u.a. 2008; *Sylva* u.a. 2004). Die Qualität der erfahrenen Interaktionen wirkt auf die kindlichen Beziehungserfahrungen, auf deren Interaktionen in der peer-group und auf den Schulerfolg des Kindes (im Überblick: *McNally/Slutsky* 2018). Als Voraussetzung für gelungene Interaktionen identifizieren einige Forschungsergebnisse insbesondere ein responsives und sensitives Interaktionshandeln pädagogischer Fachkräfte (*Ahnert/Pinquart/Lamb* u.a. 2006; *Remsperger* 2011; *Finch/Johnson/Phillips* 2015). Andere Studien weisen lernförderlichen Interaktionen eine hohe Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu (*Pianta* 2014; *Siraj-Blatchford* 2010). Betrachtet man Interaktionen im Sinne einer struktural-prozessualen Vorstellung von Qualität, wirkt dieser Aspekt der Prozessqualität direkt und unmittelbar auf die Kinder, während andere Qualitätsdimensionen, wie die Struktur- oder Orientierungsqualität, mittelbar Einfluss auf Kinder nehmen (*Schmidt* u.a. 2018). Aufbauend auf solchen empirischen Ergebnissen erhält die Interaktionsqualität eine zunehmend hohe Bedeutung innerhalb der Qualitätsdiskussion.

2.4 Zwischenfazit

Aus der Qualitätsforschung, den Instrumenten zur Qualitätsbewertung sowie den theoretischen Auseinandersetzungen darüber, wie der Begriff „Qualität" verstanden wird, können zwar wesentliche Merkmale von Qualität herausgearbeitet werden, allerdings sind diese vielfältig und haben eine unterschiedliche theoretische Fundierung. Jeder theoretische als auch empirische Zugang zu Qualität greift relevante Aspekte auf, jedoch zeigt sich auch, dass es wenig Verbindendes zwischen diesen Zugängen gibt. Dies soll mit einem Blick auf die Stärken und Schwächen noch einmal deutlich werden: Der *struktural-prozessuale Zugang* zu Qualität beschreibt Qualität als von außen messbar und damit auch über bestimmte Qualitätsanstrengungen erzielbar, wie die Veränderung von Räumlichkeiten. So werden vergleichbare Aussagen zu Qualität möglich und fachliche Standards übergreifend formulierbar. Gleichzeitig werden die individuellen, einrichtungsspezifischen Bedingungen und Herausforderungen nur unzureichend einbezogen und die eigentliche Komplexität der pädagogischen Praxis ist an vielen Stellen zugunsten einer klaren Bewertung stark vereinfacht. Ein *relativistisches Verständnis* von Qualität greift die Begrenzung des struktural-prozessualen Konzepts auf und geht auf die Spezifizität vor Ort ein. Dadurch bleibt Spielraum für Kitas, das, was unter Qualität verstanden wird, den Gegebenheiten vor Ort anzupassen und somit passgenaue Qualitätsvorstellungen zu etablieren, die von allen Beteiligten getragen werden. Das birgt gleichzeitig die Herausforderung, dass Qualität beliebig werden kann, davon abhängt, welche Personengruppe Einfluss erhält, und am Ende fachliche Standards verwässert werden. Die *relationale Qualitätsbeschreibung* hebt nicht nur einrichtungsspezifische Besonderheiten hervor, sondern macht auch deutlich, dass „Qualität" immer nur im Moment entsteht, dessen Sinnhaftigkeit und Deutung sich erst erschließt, wenn man die Phänomene rekonstruiert und Feldkontexte einbezieht. Qualität ist nicht allgemeingültig beschreibbar oder vergleichbar und nur vor Ort verstehbar. Rückschlüsse für die qualitative Weiterentwicklung des gesamten Arbeitsfelds werden so kaum möglich. Vor diesem Hintergrund und angesichts der vielfältigen Herausforderungen und Begrenzungen der Qualitätskonstrukte scheint die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Qualitätsbegriffs, die *Moss* (2015) stellt, durchaus berechtigt. Deutlich wird mit Blick auf die Qualitätsdiskussion, dass Interaktionen, situations- und institutionenabhängiges Handeln der Fachkräfte sowie die damit verbundene Komplexität pädagogischen Handelns als besonders bedeutsam und gleichzeitig herausfordernd aufscheinen. Interaktionen beeinflussen die Entwicklung der Kinder maßgeblich und müssen durch die Fachkräfte immer wieder situativ angepasst werden.

Als lohnend könnte sich daher die Auseinandersetzung mit einem interaktionistischen Professionalitätsverständnis erweisen. Dabei steht das Handeln der Fachkräfte im Zentrum, die durch die Interaktionen mit Kindern, Eltern und Kolleg*innen maßgeblich den Alltag in den Kitas prägen. Beim interaktionistischen Ansatz handelt es sich um eine „Theorie des professionellen Handelns", welche pädagogisches, also von Situativität und Ungewissheit geprägtes Handeln, gut beschreiben kann und gleichzeitig die „Kernaktivitäten" des pädagogischen Personals in den Mittelpunkt stellt (*Frank* u.a. 2019, S. 104). Letztere prägen wiederum die Interaktionsqualität maßgeblich. Nachfolgend wird das professionelle Handeln der Fachkraft als wesentlicher Aspekt für Qualität betrachtet und die Verschränkung der Diskurse über Qualität und Professionalität hervorgehoben.

3 Das interaktionistische Professionalitätsverständnis

Anders als in der Qualitätsforschung geht es in der Professionalitätsforschung vorrangig um die pädagogischen Fachkräfte und deren Wissen und Können, um die konkreten Anforderungen, die an sie gestellt werden, erfolgreich bearbeiten zu können und Qualität zu erzielen. Auch aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte hat sich die Forschung über die Professionalisierung und Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte zu einem der zentralen wissenschaftlichen Diskurse in der Frühpädagogik entwickelt (*Viernickel* 2015). Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass – ähnlich wie beim Thema Qualität – ein gemeinsames Verständnis über den Begriff Professionalität vorliegt (*Friederich* 2017).

Es gibt eine Reihe von Professionalisierungstheorien, die in der frühpädagogischen Forschung Anwendung finden, z.B. kompetenztheoretische, evidenzbasierte oder handlungsbezogene. Interaktionistische Professionstheorien gehören zu den handlungsbezogenen Professionalisierungstheorien und stellen die Interaktionen der Fachkräfte in den Mittelpunkt (*Smidt/Burkhardt* 2018). Mittlerweile beziehen sich viele Untersuchungen, die das Handeln in den Blick nehmen, auf interaktionistische Professionstheorien (z.B. *Cloos* 2016; *Thole* u.a. 2016; *Schoyerer* u.a. 2018). Diese heben auf der Grundlage eines Verständnisses von pädagogischer Arbeit als „Gestaltungsarbeit" (*Tippelt* 2018, S. 652) einerseits die Bedeutung von Anforderungen der Gesellschaft an eine Gruppe von Professionellen hervor, andererseits jedoch auch eine Handlungsstruktur der Professionellen, die dafür sorgt, dass die Anforderungen bewältigt werden können (*Schütze* 1992, 1996; *Oevermann* 1996). Auf der Grundlage von Interaktionen werden zwischen Fachkräften und Kindern sowie Eltern Vertrauen aufgebaut und Beziehungen entwickelt. Diese sind dann wiederum die Basis für eine erfolgreiche Betreuungs- und Bildungsarbeit.

Das interaktionistische Professionalitätsverständnis legt den Fokus auf das Arbeitsbündnis zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern, welches durch Interaktionen hergestellt wird und von Unsicherheiten geprägt ist. Die Fachkräfte sind in ihrer Arbeit von der Zusammenarbeit mit den Kindern und Eltern abhängig und Erfolg kann nicht garantiert werden. Dennoch ist es ihre Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass eine Umgebung bereitgestellt wird, die den Bedürfnissen der Kinder entspricht, in Interaktionen für deren Wohlbefinden Verantwortung zu übernehmen und Entwicklung zu ermöglichen. Aus der Perspektive von (sozial-)konstruktivistischen Lerntheorien bilden sich Kinder in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt (*Schäfer* 2011; *Gisbert* 2004; *König* 2009), wozu neben Dingen und Phänomenen vor allem auch Personen wie Eltern, Fachkräfte und andere Kinder gehören. Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften sind also ein bedeutsamer Weg, um die Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kitas zu erfüllen.

Die Professionalität in den Interaktionen zeigt sich jedoch erst im konkreten Handeln. Daher ist Professionalität „kein Zustand, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung" (*Nittel* 2000, S. 109). Damit einher geht, dass die Fachkraft zwar über alle notwendigen Dispositionen (z.B. Wissen oder Reflexionsfähigkeiten) verfügen kann, die Professionalität theoretisch ermöglichen (vgl. kompetenzbasiertes Professionalisierungsmodell *Smidt/Burkhardt* 2018; *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011), Professionalität sich aber erst in konkreten Situationen, in der Interaktion mit einem Gegenüber, also in ihrer

Performanz, zeigt und auch erst dann als situativ angemessen bewertet werden kann. Entsprechend beschreibt *Nittel* (2004) Professionalität als „die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung" (ebd., S. 359). Bei pädagogischer Professionalität handelt es sich daher um eine Qualität im Handeln der Fachkräfte, die insbesondere die situativ und individuell angemessenen Interaktionen zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern (aber auch Team und Leitung) in den Mittelpunkt stellt.

3.1 Empirische Perspektiven

Die Professionalisierungs- und Professionalitätsforschung hat verschiedene methodische Wege eingeschlagen, um die Voraussetzungen für und die Darstellung von Professionalität sowie deren Zusammenspiel zu untersuchen. Jenseits einer rein normativen Bestimmung dessen, was Professionalität in frühpädagogischen Settings ausmacht, haben sich vor allem empirische Rekonstruktionen durchgesetzt, die das Handeln der Fachkräfte in der Praxis analysieren und relevante Professionalitätsaspekte herausarbeiten. Dies geschieht aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven. Während meist quantitativ ausgerichtete Forschung, z.B. über die Erhebung von Einstellungen oder Wissensbestandteilen, zentrale Professionalitätsdispositionen untersucht (z.B. *Thole* u.a. 2016; *Dunekacke/Jenßen/Blömeke* 2015; *Hendler* u.a. 2011; *Faas* 2013; *Mischo* u.a. 2012), zeigt sich ein interaktionistisch geprägtes Verständnis von Professionalität in qualitativen Forschungsansätzen, die die Performanz in den Blick nehmen. Auf der Basis von (Video-)Beobachtungen soll etwa die Handlungspraxis der Fachkräfte aus verschiedenen fachlichen Perspektiven verstanden werden (z.B. *Remsperger* 2011; *Gutknecht* 2010; *Brunner* 2018). Eine praxeologisch-ethnographische Analyse des Handelns der Fachkräfte fokussiert spezifischer die Logiken des Alltags, die die Umsetzung des ganzheitlichen Auftrags der Erziehung, Bildung und Betreuung verhindern oder unterstützen (z.B. *Cloos* 2008; *Kuhn* 2012; *Jooß-Weinbach* 2012; *Schoyerer* u.a. 2018) und auf die Bedingungen des Ge- oder Misslingens hinweisen. Insbesondere in diesen Forschungen wird deutlich, dass die charakteristische Ungewissheit des professionellen Handelns nicht beseitigt werden kann.

Die verschiedenen empirischen Perspektiven auf frühpädagogische Professionalität haben alle das Ziel, Facetten des Handelns der Fachkräfte zu ergründen und damit herauszuarbeiten, welche für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben entscheidend sind. Es gelingt der empirischen Bildungsforschung, damit „zumindest den Einfluss einiger Faktoren in einer turbulenten Umwelt genauer dar[zu]legen" (*Tippelt* 2018, S. 662), auch wenn die charakteristische Ungewissheit des professionellen Handelns nicht aufgelöst werden kann. Es können vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Merkmale des pädagogischen Handelns immer nur Ausschnitte aus dem komplexen Gefüge betrachtet werden.

Helsper und *Tippelt* (2011) stellen fest, dass „Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen" (ebd., S. 272) sei. Somit muss zunächst klar sein, was die Anforderung ist und welche Handlung adäquat diese Anforderung erfüllen kann. Gemäß einem interaktionistisch geprägten Verständnis von Professionalität zeigt sich diese darin, inwiefern es der Fachkraft gelingt, ihre Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und den sozialintegrativen Bildungsauftrag umzusetzen.

3.2 Zwischenfazit

Im Sinne einer interaktionistisch geprägten Vorstellung von frühpädagogischer Professionalität wird deutlich, dass die Fachkraft durch ihr Handeln eine zentrale Stellung für das Herstellen von pädagogischer Qualität einnimmt. Die Theorie verweist zudem auf das ungewisse Moment, welches die Handlungen der Fachkräfte prägt und sich nachhaltig auf die Qualität in den Einrichtungen auswirkt. Durch Professionalisierung soll diese Ungewissheit verringert werden, allerdings ist nicht abschließend geklärt, welche Elemente eine frühpädagogische Professionalität umfassen müsste. Zudem lassen sich die strukturell bedingten Unsicherheiten nicht vollständig aufheben, sondern lediglich ausbalancieren. Darauf weist eine interaktionistisch geprägte frühpädagogische Professionstheorie und Forschung immer wieder hin (z.B. *Cloos* 2008; *Jooß-Weinbach* 2012; *Schoyerer* u.a. *2018;* im Überblick *Mischo* 2017). Wie kann also vor diesem Hintergrund Qualität sichergestellt werden, die dem sozialintegrativen Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung, die die Unterstützung von Kindern und Eltern in den Fokus nimmt, entspricht? Eine mögliche Annahme ist, dass gerade die von Unsicherheit geprägten Interaktionen zwischen den Akteuren der Ausgangspunkt für die Bestimmung von Qualität sein müssen, um Veränderungen anzustoßen.

4 Diskussion: Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses für die Qualitätsentwicklung im Arbeitsfeld

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sich die Diskurse über Qualität und Professionalität in verschiedenen Aspekten verschränken, indem das professionelle Handeln der Fachkraft als ein wesentlicher Aspekt für die Qualität in der Kita betrachtet wird. Die Qualität des Handelns der Fachkräfte zu verbessern, ist jedoch ein herausforderndes Unterfangen und das eigentliche Ziel der Professionalisierung des Arbeitsfeldes. Welche Elemente professionelles pädagogisches Handeln einschließen, ist jedoch noch nicht umfassend geklärt, auch wenn es bereits für einige Domänen und einzelne didaktische Strategien empirische Befunde und damit konkrete Hinweise für die Professionalisierung der Fachkräfte gibt (z.B. für die sprachliche Bildung siehe *Egert/Hopf* 2018 oder das sustained shared thinking siehe *Siraj-Blatchford* 2010). Die Diskussion in Kapitel 3 deutet darauf hin, dass ein Professionalitätsverständnis, das sich auf interaktionistische Professionstheorien bezieht, frühpädagogisches Handeln beschreiben und dessen Charakteristiken hervorheben kann. Professionelles Handeln zeigt sich also darin, ob die Fachkraft die Interaktionen mit den Kindern und Eltern individuell und situativ angemessen gestaltet, so dass diese der Entwicklung der Kinder und der Unterstützung der Eltern dienen. Damit erfüllt die Fachkraft in den Interaktionen und dem ihr zur Verfügung gestellten Rahmen ihren Auftrag, der für die Kita als sozialintegrativer Bildungsauftrag im SGB VIII formuliert wird.

Eine solche professionstheoretische Vergewisserung kann auf drei Ebenen Impulse für die Qualitätsdiskussion im Arbeitsfeld der frühen institutionalisierten Bildung geben: Zum ersten impliziert sie einen bestimmten theoretischen Zugang zu Qualität, zum zweiten zeigt sie in dieser Konsequenz entscheidende Aspekte sinnvoller Qualitätsentwick-

lungsverfahren auf und zum dritten verdeutlicht sie, wie der empirische Zugang zu Qualität möglich wird. Alle drei Ebenen werden nachfolgend näher ausgeführt.

4.1 Impulse für die theoretische Beschreibung von Qualität

Die vorangegangenen Darstellungen haben deutlich gemacht, dass sich Qualität in Kitas daran messen lassen muss, ob das professionelle Handeln der Fachkräfte den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gerecht wird. Diese lassen sich zusammengefasst als verlässliche, sichere und entwicklungsgerechte Betreuung, alters- und gesellschaftsorientierte Erziehung sowie die Herstellung einer bildungsermöglichenden Lernumgebung charakterisieren.

Diesen Anforderungen kann in unterschiedlichen Organisationsstrukturen sowie mit unterschiedlichen pädagogischen Konzeptionen entsprochen werden. Voraussetzung dafür sind jedoch Fachkräfte, die wissen, dass ihr Hauptaugenmerkt auf der Gestaltung der Interaktionen mit Kindern und Eltern liegen sollte. Die Interaktionen sind der Kern der pädagogischen Arbeit, der über Qualität maßgeblich mitentscheidet. Allerdings sind Interaktionen schwer zu fassen. Denn entscheidend ist der Moment, in dem die Fachkraft mit den Kindern interagiert und die Aufgaben, die der pädagogische Alltag stellt, meistert. Das, was eine hohe pädagogische Qualität kennzeichnet, ist flüchtig und muss in jedem einzelnen Moment erneut hergestellt werden.

Ein theoretisches Konzept, welches Qualität in der Kita umfassend beschreiben will, sollte diesen Aspekt vorrangig berücksichtigen. Dazu ist es sinnvoll, Qualität auf verschiedenen Ebenen zu konstruieren, da sich die Flüchtigkeit qualitätsvollen Handelns unterschiedlich auswirkt. Zudem wird durch ein Qualitätsverständnis, welches auf diese Weise ausdifferenziert ist, aufgezeigt, wie umfassend Qualität ist und verweist auf besondere Herausforderungen:

- Ebene der Rahmenbedingungen: Die Qualität im System bezieht sich auf die Frage, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, damit die Fachkräfte diese flüchtigen Momente mit hoher Qualität herstellen können. Dazu zählen Strukturmerkmale, wie der Fachkraft-Kind-Relation, die Raumqualität, die Leitungskompetenz, das Trägerprofil oder der Sozialraum und sein Einfluss auf die Interaktionsmomente etc.
- Ebene der Fachkraft: Die Qualität im pädagogischen Handeln der Fachkraft zeigt sich darin, wie sie den Anforderungen, die an sie gestellt werden, begegnet. Wie gelingt es ihr, durch Interaktionen Beziehungen aufzubauen und kindliche Lernprozesse zu unterstützen? Welche Aspekte im Handeln sind dabei von Bedeutung, wie z.B. ein sensitives und responsives Interaktionsverhalten? Bei all diesen Fragen wird auch der Blick auf die Qualifikation bedeutsam.
- Ebene des Kindes: Angesichts der Einzigartigkeit der Interaktionsmomente ist es zudem wichtig, Qualität auf der individuell erlebten Ebene der Kinder zu betrachten. Denn das kindliche Erleben von Qualität kann sehr unterschiedlich sein und nicht jedes Kind profitiert in gleichem Maße von einer hohen Interaktionsqualität der Fachkraft (*Smidt* 2012).

4.2 Impulse für Qualitätsentwicklungsverfahren

Ausgehend von einem Qualitätsverständnis, welches die Interaktionen der Fachkräfte in den Mittelpunkt stellt, müsste in Qualitätsentwicklungsverfahren der Ermöglichung erfolgreicher Interaktionen ein zentraler Stellenwert zukommen. Ausgehend davon, dass sich Qualität in den Interaktionen und Momenten zeigt, sich diese aber einer kontrollierenden Regulierung entziehen, so dass die Interaktionen nicht durch eine direkte Steuerung von außen optimiert werden können, müssen andere Formen der Weiterentwicklung gefunden werden. Denn im frühpädagogischen Handeln der Fachkräfte steckt ein enormes Entwicklungspotential, das sich durch Aus- und Weiterbildung, Coaching und/oder Selbstreflexion entfalten kann, aber durch Verfahrensanweisungen für bestimmte Situationen kann das komplexe und situative Handeln nicht weiterentwickelt werden. Die Verbesserung der Qualität des pädagogischen Handelns ist eine Leistung der Fachkraft selbst, der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen und der Umsetzung in Teams. Auf institutioneller Ebene mit Qualitätsentwicklungsmaßnahmen dafür Sorge zu tragen, organisierte Zeitfenster für die Fachkräfte zu schaffen, in denen sie ihr eigenes professionelles Handeln systematisch reflektieren können. Solche reflexiven Verfahren der Qualitätsentwicklung folgen der Logik, „in einer Organisation Reflexionsimpulse“ (*Merchel* 2018, S. 453) für die Überprüfung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu setzen. Dafür benötigen Fachkräfte neben Zeitfenstern auch eine Reflexionsfolie, pädagogische Leitbilder wie auch Qualitätskriterien für bestimmte Arbeitsabläufe, die durch reflexive Verfahren entstanden als auch über diese veränderbar sind (*Merchel* 2018). Darüber hinaus ist ein Gegenüber entscheidend, also beispielsweise Kolleg*innen oder fachliche Berater*innen, mit denen eine solche Reflexion möglich wird. Das interaktionistische Professionalitätsverständnis weist darauf hin, dass pädagogisches Handeln erst rückwirkend zu einem professionellen wird, in dem es entsprechend durch die beteiligten Akteure reflektiert und damit veränderbar wird (vgl. dazu auch *Galiläer* 2005; *Köpp/Neumann* 2003). Dialogisch und reflexiv ausgerichtete Verfahren zur Qualitätsentwicklung werden diesem Charakter pädagogischer Prozesse in besonderer Weise gerecht, auch wenn sie zunächst die Komplexität erhöhen, statt mit einfachen Verfahrensanweisungen diese versuchen zu reduzieren (*Merchel* 2018).

Neben der Reflexion als zentrales Merkmal von Qualitätsentwicklung weist ein interaktionistisch geprägtes Professionalitätsverständnis auch darauf hin, dass die Perspektive der Kinder in ein solches Verfahren einbezogen werden sollte. Wie dies gelingen kann, wird im Moment intensiv diskutiert und entwickelt (*Neher* u.a. 2019; *Nentwig-Gesemann* u.a. 2019).

4.3 Impulse für die Qualitätsforschung

Die qualitative Qualitätsforschung als auch die interaktionistische Professionalitätsperspektive lenken den Blick vor allem auf die Frage der Machbarkeit. Inwiefern kann Qualität in Kitas garantiert werden, wenn das Handeln der Fachkräfte situativ, kontextbezogen und individuell ausgerichtet sein muss und sich auf diese Weise einer normativen Betrachtung mit standardisierten Instrumenten teilweise entzieht?

Priorisiert man eine solche Zielrichtung von Qualitätsentwicklung, folgen daraus auch Konsequenzen für die empirische Erfassung von Qualität. Qualitätsmessinstrumente lie-

fern insbesondere für die Steuerungsebene wertvolle Informationen zur Gestaltung von Rahmenbedingungen sowie zur Qualität des Systems. Für ein regelmäßiges Qualitätsmonitoring wäre zu berücksichtigen, dass entsprechende Messinstrumente für die Einrichtungen routinemäßig einsetzbar und handhabbar sein sollten. Vor dem Hintergrund, dass Qualität situativ in Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern hergestellt wird, wird aber deutlich, wie entscheidend es ist, sich dem konkreten pädagogischen Handeln auch mit qualitativen Forschungsmethoden anzunähern. Denn die Komplexität des pädagogischen Handelns kann in standardisierten Beobachtungsverfahren kaum umfassend bestimmt werden. Einer „offene[n] empirische[n] Rekonstruktion pädagogischen Handelns in den verschiedensten institutionellen, interaktiven, aber auch alltäglichen Settings und Situationen“ (*Helsper/Tippelt* 2011, S. 275) kommt daher für die Weiterentwicklung des interaktiven, professionellen Handelns der Fachkräfte und damit für die Entwicklung pädagogischer Qualität zentrale Bedeutung zu. Dabei bleibt es eine methodische Herausforderung, wie die kindliche Perspektive in der Qualitätsforschung einbezogen werden kann, um an der Einzigartigkeit und Individualität der als Qualität erlebten Momente der Kinder anzuschließen (*Schelle/Blatter/Michl* 2019).

Eine wissenschaftliche Diskussion über aktuell verwendete Qualitätskonzepte und deren Ergebnisse hat bereits begonnen (z.B. in der Sitzung der Theorie-Empirie AG der PdfK im November 2019 in München). Für die weitere Konkretisierung der Qualität in Kitas kann es zielführend sein, sich der Anforderungen an professionelles Handeln in Kitas zu vergewissern. Eine professionstheoretische Verortung kann in einem durch Komplexität und häufig auch Konfusion geprägten Diskurs förderliche Impulse geben. Damit wird der Blick geschärft für einen professionseigenen Qualitätsbegriff und davon ausgehend auch für die Qualitätsentwicklung des gesamten Systems.

Literatur

Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of children´s relationships with nonparental care providers. A meta-analysis. Child Development, 77, S. 664-679. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x

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.

Anders,Y./Roßbach, H.-G./Weinert, S./Ebert, S./Kuger, S./Lehrl, S./von Maurice, J. (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. Early Childhood Research Quarterly, 27, *2*, S. 231-244. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003

Böllert, K./Rauschenbach, T. (2018): Praxis trifft Forschung – Forschung trifft Praxis. Was wir voneinander wissen (wollen). Forum Jugendhilfe, 1, S. 4-6.

Brunner, J. (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext inklusiver Bildung. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20397-9

Burchinal, M./Vandergrift, N./Pianta, R./Mashburn, A. (2010): Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. Early Childhood Research Quarterly, 25, 2, S. 166-176. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004

Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. – Weinheim/München.

Cloos, P. (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In: *Friederich, T./Lechner, H./Schneider, H./Schoyerer, G./Ueffing, C.* (Hrsg.): Kindheits-

pädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. – Weinheim/Basel, S. 18-37.

Dunekacke, S./Jenßen, L./Blömeke, S. (2015): Mathematikdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern: Validierung des KomMa-Leistungstests durch die videogestützte Erhebung von Performanz. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 61, Kompetenzen von Studierenden, S. 80-99.

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, 4, S. 387-402. https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01

Egert, F./Hopf, M. (2018): Sprachliche Bildung und Förderung. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Münster/New York, S. 273-294.

Faas, S. (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03408-5

Finch, J./Johnson, A./Phillips, D. (2015): Is sensitive caregiving in child care associated with children's effortful control skills? An exploration of linear and threshold effects. Early Childhood Research Quarterly, 31, 2, S. 125-134. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.007

Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick-Molina, S./Schoyerer, G. (2019): Professionalität als empirische Kategorie. Zur praktischen Bearbeitung von ‚Familienähnlichkeit' in der Kindertagespflege. In: *Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick-Molina, S./Schoyerer, G.* (Hrsg.): Der Weg zum Gegenstand. – Weinheim/Basel, S. 101-123.

Friederich, T. (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. – Weinheim/Basel.

Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. – München.

Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. – Weinheim/München.

*Gisbert, K. (*2004): Lernen lernen: Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. – Weinheim/Basel.

Gutknecht, D. (2010): Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien. Online verfügbar unter: https://d-nb.info/1008380415/34, Stand: 29.05.2019.

Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Pädagogische Professionalität, S. 268-288.

Hendler, J./Mischo, C./Wahl, S./Strohmer, J. (2011): Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. Empirische Pädagogik, 25, S. 518-542.

Honig, M. S. (2002): Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. Arbeitspapier des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier II-9. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89070-2_16

Honig, M. S./Neumann, S. (2004): Wie ist „gute Praxis" möglich? In: *Beckmann, C./Otto, H. U./Richter, M./Schrödter, M.* (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. – Wiesbaden, S. 251-281.

Jooß-Weinbach, M. (2012): Erzieherinnen in der Krippe. – Weinheim/Basel.

Kalicki, B. (2015): Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In: *Kalicki, B./Wolff-Marting, C.* (Hrsg): Qualität in aller Munde. – Freiburg.

Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S. (2014): Qualität und Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 479-490.

Kluczniok, K. (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Münster/New York, S. 407-426.

Kluczniok, K./Roßbach, H.-G. (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17, S. 145-158. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1

Köpp, C./Neumann, S. (2003): Sozialpädagogische Qualität. Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells. – Weinheim/München.

Kuhn, M. (2012): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. – Wiesbaden.

Laevers, F./Moons, J./Declercq, B. (2012): A Process-Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS). – Leuven.

Mashburn, A. J./Pianta, R. C./Hamre, B. K./Downer, J. T./Barabin, O. A./Bryant, D./Burchinal, M./Early, D. M./Howes, C. (2008): Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. Child Development, 79, 3, S. 732-749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

McNally, S./ Slutsky, R. (2018): Teacher-child relationships make all the difference. Construction quality interactions in early childhood settings. Early Childhood Development and Care, 188, 5, 508-523. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854

Merchel, J. (2004): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. – Weinheim/München.

Merchel, J. (2018): Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe: Zwischen Selbstverständlichkeit im Anspruch und Zurückhaltung in der Praxis. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, S. 445-458. https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.05

Mischo, C. (2017): Die Professionalisierung der Professionalisierungsforschung in der Kindheitspädagogik. In: *Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K.* (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Materialien zur Frühpädagogik. Band 21. – Freiburg, S. 59-84.

Mischo, C./Wahl, S./Hendler, J./Strohmer, J. (2012): Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Frühe Bildung, 1, S. 34-44. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005

Moss, P. (2015): Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In: *Kalicki, B./Wolff-Marting, C.* (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte. – Freiburg i.B., S. 31-40.

Neher, K./Sehm-Schurig, S./Schneider-Andrich, P./Röseler, W./Zill-Sahm, I./Kalicki, B. (2019): Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtung. – Weimar.

Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Bakels, E./Munk, L.-M. (2019): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. – Gütersloh.

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. – Bielefeld.

Nittel, D. (2004): Die ‚Veralltäglichung' pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 50, S. 342-357.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: *Combe, A/Helsper, W.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Auflage. – Frankfurt a.M., S. 70-182.

Olk, T./Speck, K. (2008): Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik. In: *Klieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. – Weinheim, S. 76-95.

Pianta, R.C. (2014): "Children cannot be successful in the classroom unless they are unsuccessfull in relationships" – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: *Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungsansätze. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 127-141.

Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2011): Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K. 7. Auflage. – Baltimore/London/Sydney. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.12

Preissing, C. (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz: Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. – Weinheim/München.

Rauschenbach, T./Berth, F. (2014): Kindergärtnerin - Erzieherin - und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. Frühe Bildung. 3, 4, S. 238-242. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000179

Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns in der Kita. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4

Roßbach, H.G./Spieß, K. (2019): Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In: *Köller, O.* (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. – Bad Heilbrunn, S. 409-440.

Roux, S./Tietze, W. (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, 27, 367-384.

Schäfer, G. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. – Weinheim/Basel.

Schelle, R./Blatter, K./Michl, S. (2019)*:* Erforschung pädagogischer Qualität aus Sicht der Kinder. Chancen und Herausforderungen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 14, 3, S. 359-363. https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i3.08

Schelle, R./Eberlein, N./Durand, J. (2019): Aspekte einer „Sensitiven Responsivität" als Qualitätsmerkmal von Interaktionen. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse standardisierter Beobachtungsinstrumente für den frühpädagogischen Bereich. In: *Weltzien, D./Wadepohl, H./Schmude, C./Wedekind, H./Jegodtka, A.* (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung. Reihe: Forschung in der Frühpädagogik. Band 23. Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.

Schmidt, K. (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: *Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.* (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. – Weinheim/München, S. 157-192.

Schmidt, T./Smidt, W./Kluczniok, K./Riedmeier, M. (2018): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13, 4, S. 459-476. https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06

Schneider, A. (Hrsg.) (2019): Qualität im Diskurs entwickeln. – Weimar.

Schoyerer, G./Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick Molina, S. (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnographischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung" (ProKi)". – München.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: *Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke F.-O.* (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. – Opladen, S. 132-170. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_8

Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: *Combe, A./Helsper, W.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Auflage. – Frankfurt a.M., S. 183-275.

*Siraj-Blatchford, I. (*2010): A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In: *Sylva, K.* (Hrsg.): Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. – London/New York, S. 149-165.

Smidt, W. (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. – Münster.

Smidt, W./Burkhardt, L. (2018): Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Münster/New York, S. 463-484.

Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report.

Thole, W./Milbradt, B./Göbel, S./Rißmann, M. (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6

Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: *Klieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. – Weinheim, S. 16-35.

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim.

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Nattefort, R./Grenner, K. (Hrsg.) (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. 4. Auflage. – Kiliansroda.

Tippelt, R. (2018): Professionalisierung und Bildung. In: *Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 649-666. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_27

Viernickel, S. (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In: *König, A./Leu, H.-R./Viernickel, S.* (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. – Weinheim/Basel, S. 21-46.

Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K. (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: *Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G.* (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. – Freiburg i.B., S. 11-130.

Weltzien, D./Fröhlich-Gildhoff, K./Strohmer, J./Rönnau-Böse, M./Wünsche, M./Bücklein, C./Hoffer, R./Tinius, C. (2017). Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual. – Weinheim/Basel.

Wertfein, M./Mayer, D. (2018): Pädagogische Qualität in der Tagesbetreuung für Kinder bis drei Jahre. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Münster/New York, S. 398-406.

Wertfein, M./Müller, K./Danay, E. (2013): Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. Frühe Bildung, 2, S. 20-27. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000073