

PQB - Qualitätskompass

PQB 
Pädagogische
Qualitätsbegleitung
in Bayern

The 'PQB' logo graphic consists of the letters 'PQB' in a bold, dark blue font. To the right of the letters are several small, light blue dots of varying sizes, arranged in a loose, upward-curving pattern.

Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen

Monika Wertfein, Anita Kofler, Christa Kieferle, Regine Paulsteiner, Stefanie Nestmeier,
Eva Reichert-Garschhammer & Fabienne Becker-Stoll

Stand: Januar 2020

Impressum:

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzererstr. 9, Eckbau Süd
80797 München
www.ifp.bayern.de

Gefördert durch:



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einführung in den PQB-Qualitätskompass | 1 |
| 1.1 | Zielgruppe und Ziele | 3 |
| 1.2 | Struktureller Aufbau | 5 |
| 1.3 | Die vier Blickwinkel zur Interaktionsqualität | 8 |
| 1.4 | Umgang und Einsatzmöglichkeiten | 21 |
| 2 | Der PQB-Qualitätskompass | 27 |
| | Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre | 29 |
| | Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang | 29 |
| 1. | Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit | 29 |
| 2. | Positive Kommunikation und respektvoller Umgang | 31 |
| 3. | Feinfühliges Wahrnehmen und Reagieren | 33 |
| 4. | Einfühlsame Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung | 35 |
| 5. | Proaktiver Umgang mit Regeln und Grenzen | 36 |
| 6. | Kultur der Konfliktlösung | 39 |
| | Bereich B: Beachtung der psychischen und physischen Grundbedürfnisse | 42 |
| 7. | Bedürfnis nach Sicherheit, Schutz und Stärkung, mit Gefahren und Risiken kompetent umgehen | 42 |
| 8. | Bedürfnis nach gesunder Ernährung (Trinken/Essen) | 44 |
| 9. | Bedürfnis nach Körperpflege und Hygiene (Wickeln/Toilette) | 46 |
| 10. | Bedürfnis nach Entspannung, Ruhe und Schlaf | 48 |
| 11. | Bedürfnis nach Bewegung, frischer Luft und Wärme | 49 |
| | Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung | 51 |
| | Bereich C: Innere Differenzierung | 51 |
| 12. | Gestaltung der Räume | 51 |
| 13. | Materialien | 54 |
| 14. | Tagesstruktur und flexibler Tagesablauf | 58 |
| 15. | Arbeitsorganisation und flexible Gruppenbildung | 61 |
| | Bereich D: Aktive Beteiligung der Kinder | 63 |
| 16. | Orientierung an den Interessen und Kompetenzen der Kinder | 63 |
| 17. | Unterstützung aller Kinder zu Selbstbestimmung und Mitverantwortung | 66 |
| 18. | Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder | 69 |
| | Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung | 72 |
| | Bereich E: Kognitive Anregung | 72 |
| 19. | Exploration anregen | 72 |

| | | |
|--|---|------------|
| 20. | Höhere Denkprozesse anregen | 74 |
| 21. | Gemeinsames Denken und Handeln gestalten | 79 |
| 22. | Unterstützung und Feedback geben | 81 |
| Bereich F: Sprachliche Anregung | | 85 |
| 23. | Zum Sprechen anregen | 85 |
| 24. | Sprachverständnis und Wortschatz erweitern..... | 88 |
| 25. | Sprachliche Vielfalt gestalten | 92 |
| 26. | Literacy-Entwicklung unterstützen..... | 96 |
| Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung | | 104 |
| Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement | | 104 |
| 27. | Organisation von Zeit und Abläufen als Voraussetzung für Interaktionsqualität | 104 |
| 28. | Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung | 107 |
| 29. | Vorbildliche Interaktion im Team..... | 111 |
| Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte | | 114 |
| 30. | Interaktionsqualität in der Bildungspartnerschaft mit Familien | 114 |
| 31. | Übergangsbegleitung und Eingewöhnung in die Kita | 120 |
| 32. | Übergangsbegleitung und Anschlussfähigkeit in die Schule | 125 |
| Arbeitshilfe zum Qualitätskompass | | 129 |
| Überarbeitungen des Qualitätskompasses | | 130 |
| Quellenverzeichnis | | 132 |

1 Einführung in den PQB-Qualitätskompass

Gelungene Interaktionen sind in der frühen Kindheit für die Bildungsprozesse bedeutsam und stärken Kinder in ihrer sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Kompetenzentwicklung. Kinder handeln und interagieren in gemeinsamen Erfahrungen mit anderen und lernen so durch sozialen und kulturellen Austausch in ihrem Lebensumfeld.¹ Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen beeinflussen die Entwicklung von Kindern und das damit verbundene Lernen.² In der Kindertageseinrichtung ist vor allem die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion von entscheidender Bedeutung für erfolgreiche Bildungs- und Entwicklungsverläufe.³

Pädagogische Kräfte⁴ unterstützen nachhaltige Bildung und die positive Entwicklung von Kindern, indem sie einerseits liebevolle, wertschätzende und stabile Beziehungen zu ihnen pflegen und andererseits durch gelungene Interaktionen eine Voraussetzung für die gemeinsame Gestaltung der Bildungsprozesse herstellen.⁵

Um Interaktionsqualität sichtbar zu machen und weiterzuentwickeln, ist ein Werkzeug hilfreich, das die vielfältigen Aspekte von Interaktionen in unterschiedlichen Kontexten aufgreift und eine verständliche Grundlage zur Reflexion bildet. Hierfür hat das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) ein Verfahren entwickelt: **den PQB-Qualitätskompass**, der aktuell in der Fassung von Januar 2020 vorliegt.⁶

Dieses Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen wurde im Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Bayern (PQB)“ entwickelt. Es nimmt verschiedene Bereiche und konkrete Situationen im pädagogischen Alltag in den Blick und führt positive, kindorientierte Interaktionsbeispiele unter vier sogenannten Blickwinkeln auf:

- I Wertschätzende Atmosphäre**
- II Differenzierte Lernumgebung**
- III Dialogorientierte Bildungsunterstützung**
- IV Kooperative Qualitätsentwicklung**

Der Qualitätskompass geht vom Kind, seinen Bedürfnissen und Rechten⁷ aus und basiert auf dem Qualitätsverständnis, das dem PQB-Modellversuch zugrunde gelegt worden ist.⁸ Dieses Qualitätsverständnis wird in einer eigenen Publikation ausführlich beschrieben.⁹ Dort werden die theoretischen Grundlagen und wissenschaftlichen Studien dargestellt, auf denen das Konzept der Pädagogischen Qualitätsbegleitung beruht.

¹ Vygotsky, 1978; Rogoff, 1990

² Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Downer, Booren, Lima, Luckner & Pianta, 2010

³ z.B. Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant & Howes, 2008

⁴ Der Begriff „pädagogische Kraft“ wurde gewählt, um sowohl Fachkräfte als auch Zweit- bzw. Ergänzungskräfte oder Praktikanten im PQB-Qualitätskompass anzusprechen.

⁵ vgl. Wertfein, Wildgruber, Wirts & Becker-Stoll, 2017

⁶ Hinweise zu den Veränderungen gegenüber der Erprobungsversion siehe Anhang S. 130

⁷ vgl. Maywald, 2019

⁸ <https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/pqb.php>

⁹ Die Online-Publikation ist für 2020 geplant.

Der Qualitätskompass stützt sich auf entwicklungspsychologische, bindungstheoretische und rechtlich-curriculare Grundlagen.¹⁰ Eingeflossen ist vor allem der Forschungsstand, der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern¹¹ sowie zwischen Kindern¹² als Motor für die Bildung und Entwicklung der Kinder sieht und damit Interaktionen einen zentralen Stellenwert bei Bildungsprozessen zuweist.

Bei der Entwicklung des Qualitätskompasses standen folgende Fragen im Vordergrund:

- Was charakterisiert ein interaktionsreiches Umfeld?
- Was zeichnet „gelungene Interaktionen“ aus?
- Wie müssen Interaktionen gestaltet sein, damit sie sowohl den physischen Grundbedürfnissen (z.B. nach körperlicher Unversehrtheit, Nahrung und Pflege) als auch den psychischen Grundbedürfnissen (z.B. Bindung und soziale Zugehörigkeit, Kompetenz- und Autonomieerleben¹³) von Kindern entgegenkommen sowie den damit korrespondierenden Kinderrechten (z.B. auf Gesundheit, Partizipation, Bildung) entsprechen?

Der PQB-Qualitätskompass basiert auf einem breiten Erfahrungshintergrund, den das IFP in den vergangenen Jahren in einer Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen und Beobachtungen zur Qualität und spezifisch zur Interaktionsqualität in der frühpädagogischen Praxis erworben hat (IFP-Krippenstudien, BIKE Studie, AQUA, NUBBEK, etc.). Um die wesentlichen Aspekte gelungener Bildungs- und Beziehungsarbeit in ihrer Bandbreite zu erfassen, reichen die vorhandenen häufig bereichsspezifisch konzipierten Instrumente und Materialien im Einzelnen nicht aus. Deshalb wurde der Qualitätskompass als eine neue Methode zur Beschreibung von Interaktionsqualität im Alltag der Kindertageseinrichtung entwickelt.

Neben den am IFP erarbeiteten wissenschaftlichen Erkenntnissen wurden für die Zusammenstellung der Merkmale und Beispiele im Qualitätskompass systematisch wissenschaftliche Arbeiten, bestehende und validierte Instrumente (z.B. CLASS, ECERS-R, KES-R, ITERS-R, KRIPS-R, CIS, etc.) aus der internationalen Forschung herangezogen. Darüber hinaus wurden Bildungspläne, interdisziplinäre Publikationen und Manuale berücksichtigt, um bestimmte Aspekte von Interaktionsqualität präzise zu beschreiben.

Der Qualitätskompass ermöglicht eine umfassende Sichtweise auf das Interaktionsgeschehen in Kindertageseinrichtungen. Mit seiner Hilfe lässt sich präzise herausarbeiten, wie Merkmale eines positiven Klimas, einer effektiven Organisation des pädagogischen Alltags sowie einer optimalen Lernunterstützung gestaltet werden und wie diese kind- und familienfokussiert in eine systemische Sichtweise eingebettet werden können.

Der Qualitätskompass ist wertschätzend, differenzierend, dialogorientiert und kooperativ konzipiert und versteht sich als praxisnahe Beobachtungs- und Dialoggrundlage zur regelmäßigen, gezielten Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Denkens und Handelns.

¹⁰ Vor allem die Beteiligungs-, Förder- und Schutzrechte der UN-Kinderrechtskonvention, 2012; u.a. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit, 2014; sowie Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP), 2005/18 und die BayBEP-Handreichung Bildung, Erziehung und Betreuung von Kinder in den ersten drei Lebensjahren, 2010

¹¹ Hamre & Pianta, 2007; Morrison & Connor, 2002; Rieber, 1989; Rutter & Maughan, 2002; Sroufe, 1996; Thompson, 2006

¹² Myers & Morris, 2009; Whitaker & Harden, 2010

¹³ Deci & Ryan, 1985; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

Der Qualitätskompass bezieht sich nicht auf spezifische pädagogische Ansätze oder Programme, sondern geht darüber hinaus: Er lenkt die Aufmerksamkeit über alle vier Blickwinkel hinweg auf das positive Interaktionsverhalten der pädagogischen Kräfte. Alle Merkmale formulieren positive Ziele und Beispiele gelungener Interaktionen und stellen beobachtbare Kompetenzen der pädagogischen Kräfte dar.

Dies unterscheidet den Qualitätskompass von Verfahren, die der reinen Evaluation dienen. Der PQB-Qualitätskompass ist kein Evaluationsinstrument. Als ressourcenorientierte und praxisnahe Methode stellt er vielmehr eine Reflexionsgrundlage und Orientierungshilfe dar, die gute Interaktionsqualität in der Praxis sichtbar macht und zugleich Anregungen für die optimale Weiterentwicklung bzw. Gestaltung von gelingenden Interaktionen gibt.

1.1 Zielgruppe und Ziele

Der Alltag in der Kindertageseinrichtung erfordert, dass die pädagogische Kraft nicht nur feinfühlig auf die Signale eines Kindes reagiert, sondern die gesamte Kindergruppe im Blick behält und die gruppendynamischen Prozesse feinfühlig moderiert.¹⁴ Inwiefern es ihr gelingt, den ihr anvertrauten Kindern im pädagogischen Alltag feinfühlig zu begegnen, hängt auch von ihrer Fähigkeit ab, das eigene Verhalten gegenüber den Bedürfnissen der Kinder immer wieder zu reflektieren und mit den anderen pädagogischen Kräften abzustimmen. Dafür ist der Qualitätskompass entwickelt worden.

Der Qualitätskompass wurde gezielt für die Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) im PQB-Modellversuch eingesetzt und stellt eine praxisnahe Methode zur systematischen Begleitung von Kindertageseinrichtungen dar, die sich in einem Qualitätsentwicklungsprozess befinden. Mit ihm können pädagogische Kräfte lernen, zu beobachten und zu reflektieren, was effektive Interaktionen selbst in herausfordernden Situationen ausmachen und was sie von ineffektiven Interaktionen unterscheidet.¹⁵ Dabei verfolgt der Qualitätskompass folgende Ziele:

- die Aufmerksamkeit auf die Kinder, ihre Bedürfnisse, ihr Wohlergehen und ihre Rechte lenken
- Interaktionen und Kontexte in den Blick nehmen, die die Bildung und Entwicklung von Kindern feinfühlig unterstützen
- Inklusive Bildungs- und Beziehungsgestaltung transparent und sichtbar machen
- Eine gemeinsame Grundlage schaffen, um über Interaktionsqualität ins Gespräch zu kommen
- unterschiedliche Themen und Geschwindigkeiten von Teams berücksichtigen
- nachhaltige (Weiter-)Entwicklungsprozesse anstoßen
- die Aufmerksamkeit auf gelingende Praxis lenken

¹⁴ Ahnert, 2007

¹⁵ Hamre et al., 2012; vgl. Pianta, 2017

Der Qualitätskompass macht sichtbar, wie pädagogische Kräfte:

1. positive Beziehungen zu den Kindern gestalten, die vielfältigen Bedürfnisse von Kindern beantworten und die Kinder dabei beteiligen
2. einfühlsam Lerngelegenheiten im Kita-Alltag (z.B. Mahlzeiten, Pflegesituationen) erkennen, anbieten und integrieren
3. in problematischen Interaktionssituationen professionell handeln können.

Interaktionsqualität wird vor allem dann sichtbar und nötig, wenn Kinder pädagogische Kräfte herausfordern oder sich aus ihrer Sicht „schwierig“ verhalten. Der Qualitätskompass unterstützt die pädagogische Kraft in heraus- oder überfordernden Situationen dabei, auf ein pädagogisches Verhaltensrepertoire zurückgreifen zu können, das schwierige Situationen wieder auflöst. Dies erfordert eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen und so zu verändern, dass diese Situationen erst gar nicht entstehen.

In Kooperation mit der Pädagogischen Qualitätsbegleitung kann die einzelne pädagogische Kraft in der Auseinandersetzung mit dem Qualitätskompass folgende professionelle Erfahrungen machen:

- ihre Ressourcen und Stärken erkennen
- persönliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten wahrnehmen
- die eigene Arbeit transparent darstellen (z.B. im Gespräch mit Eltern)
- das eigene Handeln fachlich hinterfragen, begründen und dadurch nachhaltige Entwicklungsprozesse anstoßen
- eine Verbindung herstellen zwischen ihrem Wissen, ihrer Motivation, Haltung und Handlungspraxis.

Der Einsatz des Qualitätskompasses unterstützt das Team und die Pädagogische Qualitätsbegleitung¹⁶ individuell und flexibel im Prozess der Qualitätsentwicklung.

Er ermöglicht insbesondere

- die Zusammenhänge zwischen eigenem Interaktionsverhalten und Verhalten der Kinder wahrzunehmen
- neue Sichtweisen und Veränderungserfordernisse zu erkennen
- klare Veränderungsziele zu formulieren und erreichte Ziele zu überprüfen.

Je nach Bedarf, Frage und Themenstellung des Teams oder der einzelnen pädagogischen Kraft können Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Blickwinkel individuell gewählt werden.

¹⁶Der Begriff "Pädagogische Qualitätsbegleitung" (auch abgekürzt als „PQB“) umfasst im gesamten Text auch alle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Feld der Pädagogik, z.B. Fachberatungen und Praxislehrkräfte.

1.2 Struktureller Aufbau

Dem PQB-Qualitätskompass liegt ein breites Verständnis von Interaktionsqualität zugrunde, das über sprachliche Interaktionen mit Kindern weit hinausgeht. Die für den PQB-Prozess entwickelten Materialien umfassen vier Blickwinkel von Interaktionsqualität, die deren inhaltliche Reichweite aufzeigen. Alle Blickwinkel, die in Kapitel 1.3 näher beschrieben werden, berücksichtigen Inklusion, Pädagogik der Vielfalt, Partizipation und Kompetenzorientierung sowie Beziehungsqualität als Querschnittsdimensionen.

Wertschätzende Atmosphäre, differenzierte Lernumgebung, dialogorientierte Bildungsunterstützung und **kooperative Qualitätsentwicklung** bilden die vier Grundorientierungen im Qualitätskompass (vgl. Abb. 1).



Abb.1: Inhaltlicher Aufbau des PQB-Qualitätskompasses

Struktur des PQB-Qualitätskompasses

In Abbildung 2 ist jeder Blickwinkel jeweils in Bereiche und dazugehörige Unterbereiche unterteilt. Jeder Unterbereich umfasst mehrere beobachtbare Merkmale und wird anhand von Beispielen näher beschrieben. Durch die Beispiele werden theoretische Konstrukte so operationalisiert, dass beobachtbares Verhalten konkret sichtbar gemacht wird.

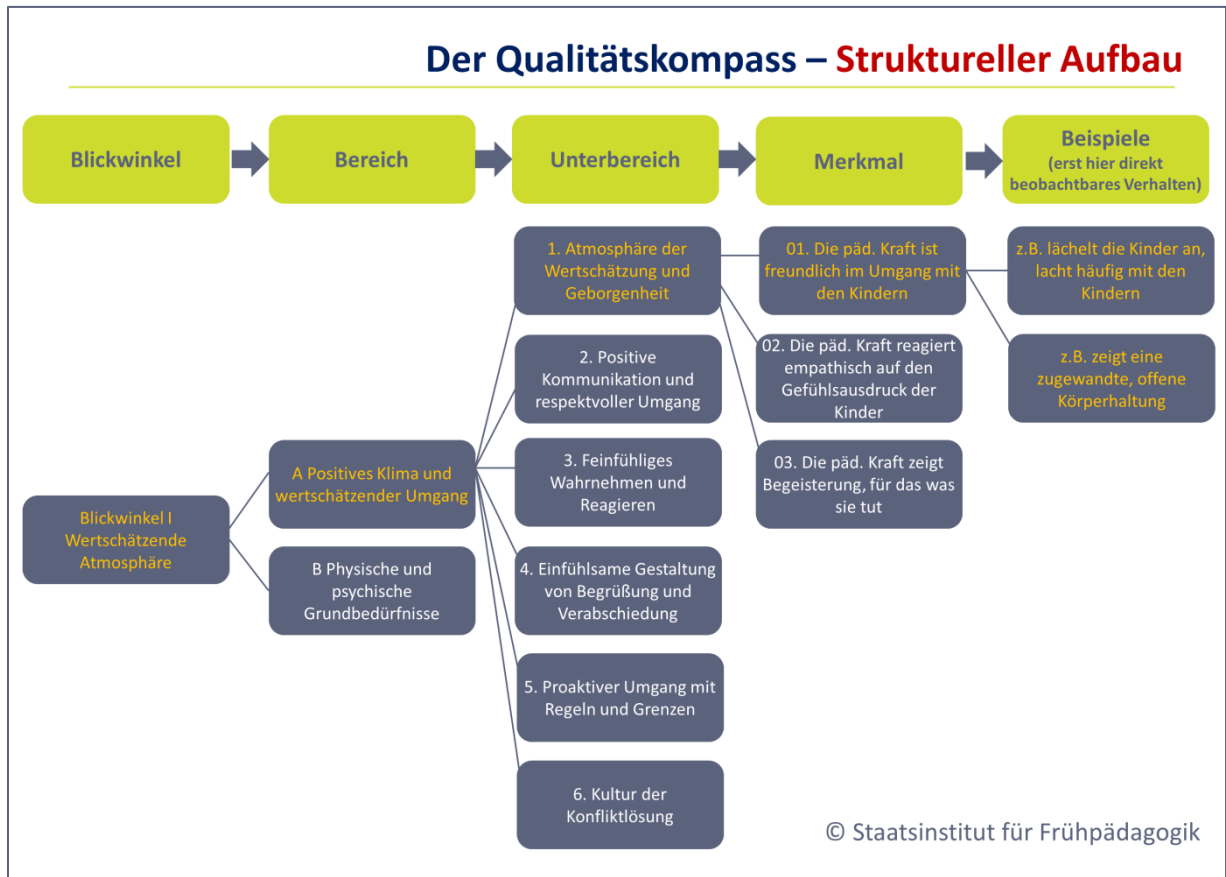


Abb.2: Aufbau des PQB-Qualitätskompasses

Binnenstruktur des PQB-Qualitätskompasses

Der Qualitätskompass ist breit angelegt und erschließt verschiedene interaktionsrelevante Themen im Kita-Alltag. Die Gliederung erfolgt in vier Blickwinkeln, jeweils aufgeschlüsselt in einzelne Bereiche mit spezifischeren Unterbereichen. Zu jedem Unterbereich sind im Qualitätskompass eine Reihe von Merkmalen mit Beispielen formuliert; zusätzlich ist Platz für freie Notizen zur Ergänzung der Beispiele vorgesehen (siehe Abb. 3).

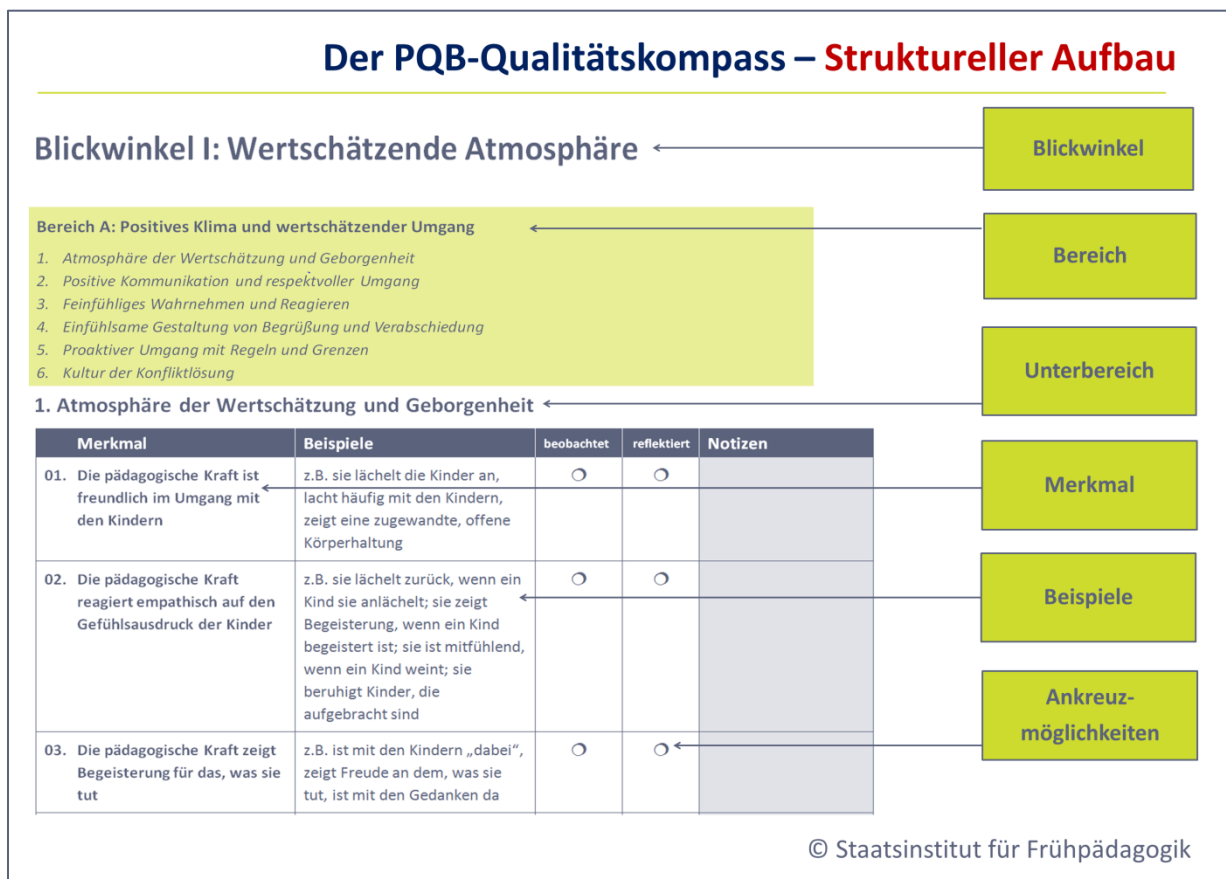


Abb. 3: Struktureller Aufbau des PQB-Qualitätskompasses

Bei der Bearbeitung gibt es die zwei Ankreuzmöglichkeiten „beobachtet“ und „reflektiert“. Dadurch bietet der Qualitätskompass mehrere Wege der Anwendung:

- So ist es beispielsweise nicht immer passend oder möglich, ein Merkmal in der Praxis zu beobachten. In diesem Fall gibt es die Option, Merkmale im Gespräch zu reflektieren und im Bogen als „reflektiert“ anzukreuzen.
- Die Option „beobachtet“ kann angekreuzt werden, wenn z.B. ein Interaktionsverhalten beobachtet wurde, aber noch kein Reflexionsgegenstand im Team war. So besteht keine Notwendigkeit, beide Möglichkeiten anzukreuzen.

Die zwei voneinander unabhängigen Ankreuzmöglichkeiten sind somit optional und als Orientierungshilfe zu verstehen.

1.3 Die vier Blickwinkel zur Interaktionsqualität

Im Folgenden werden die vier Blickwinkel inhaltlich beschrieben.

Blickwinkel I macht transparent, was es bedeutet, die Kinder emotional und sozial zu unterstützen, ihre individuellen Bedürfnisse wahrzunehmen und feinfühlig zu beantworten.

Blickwinkel II macht deutlich, wie die Perspektive der Kinder wahrgenommen und einbezogen werden kann, sodass jedes Kind Lernumgebung und Bildungsprozesse aktiv mitgestalten und daran teilhaben kann und dadurch eine differenzierte Ausgestaltung geschieht.

Blickwinkel III beschreibt, wie pädagogische Kräfte Interaktionen beim Explorieren und Lernen mit Kindern so gestalten können, dass deren kognitive und sprachliche Entwicklung bestmöglich unterstützt wird.

Blickwinkel IV macht sichtbar, wie kindorientiert das System Kindertageseinrichtung organisiert ist, damit die Interaktionsqualität auf Kind-, Eltern- und Teamebene sowie im Netzwerk mit anderen Bildungspartnern wie Fachdiensten oder Schulen gelingen kann und für das Kind als positiv und unterstützend erfahrbar wird.

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Im Blickwinkel I geht es um das positive Klima und den wertschätzenden Umgang mit den Kindern in der Tageseinrichtung. Zudem geht es um die Art und Weise, wie die psychischen und physischen Grundbedürfnisse von Kindern im pädagogischen Alltag wahrgenommen und sensibel beantwortet werden. Soziale Zugehörigkeit, Kompetenz- und Autonomieerleben sind grundlegende Bedürfnisse, die die Voraussetzungen für Wohlbefinden und Lernmotivation eines Kindes bilden.¹⁷

Blickwinkel I umfasst folgende Aspekte:

| Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre | | |
|--|---|---|
| A | Positives Klima und wertschätzender Umgang | <ol style="list-style-type: none">1. Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit2. Positive Kommunikation und respektvoller Umgang3. Feinfühliges Wahrnehmen und Reagieren4. Einfühlsame Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung5. Proaktiver Umgang mit Regeln u. Grenzen6. Kultur der Konfliktlösung |
| B | Psychische und physische Grundbedürfnisse | <ol style="list-style-type: none">7. Bedürfnis nach Sicherheit, Schutz und Stärkung, mit Gefahren und Risiken kompetent umzugehen8. Bedürfnis nach gesunder Ernährung (Trinken/Essen)9. Bedürfnis nach Körperpflege und Hygiene (Wickeln/Toilette)10. Bedürfnis nach Entspannung, Ruhe und Schlaf11. Bedürfnis nach Bewegung, frischer Luft und Wärme |

¹⁷ Z.B. Maslow, 2002; Deci & Ryan, 1985

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

Dieser Bereich reflektiert vor allem die emotionale Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Kraft sowie die Wärme, den Respekt und die Freude in verbalen und nonverbalen Interaktionen. Er beschreibt Merkmale, die notwendig sind, um für die Kinder ein positives, unterstützendes, sicheres und vorhersagbares Umfeld in ihren sozialen Bezügen zu gestalten, in dem sie ihre pädagogischen Bezugspersonen kontinuierlich als positiv, zugewandt und emotional erreichbar erleben.

Verlässliche Beziehungen zwischen pädagogischer Kraft und Kind sind geprägt von einem hohen Maß an (körperlicher) Zuwendung, Sicherheit und emotionaler Unterstützung, z.B. durch Trost oder Hilfe beim Umgang mit unangenehmen Gefühlen, wie Trauer, Wut oder Angst. In der Gruppe zeigt sich die emotionale Unterstützung in einer liebevollen, emotional warmen und kindbezogenen Kommunikation, die dem Kind Freude, Zuversicht und Ermutigung signalisiert.

Eine hohe Beziehungsqualität zwischen pädagogischer Kraft und Kind stärkt Kinder in ihrer Sozialkompetenz, insbesondere auch im Umgang mit Gleichaltrigen.¹⁸ Eine feinfühlig-pädagogische Kraft lässt Kinder in Konflikt- oder Problemsituationen nicht allein, sondern hilft ihnen, eine gemeinsame, individuelle Lösung zu finden. Sie kennt die verschiedenen Bedürfnisse ihrer Kinder, plant und reagiert entsprechend und kann so Problemen oder Schwierigkeiten vorbeugen. Dabei kommt es für das gemeinsame Miteinander und Lernen darauf an, wie feinfühlig die pädagogische Kraft die Mitteilungen und Ausdrucksformen der Kinder wahrnimmt und beantwortet. Dies zeigt sich auch darin, dass sie sich mit den Problemen der Kinder befasst, sie angeht und in einer angemessenen Zeitspanne reagiert.

In Gruppen, in denen das Verhalten der pädagogischen Kräfte von hoher Feinfühligkeit und Responsivität geprägt ist, zeigt sich das am kindlichen Verhalten folgendermaßen:

- Die Kinder nutzen die pädagogische Kraft als Ressource, um ihre Probleme zu lösen, sind aktiv beim Spielen und Lernen und können die Herausforderungen des Kita-Alltags positiv bewältigen.
- Die Kinder verhalten sich engagiert, erkunden ihre Umwelt aktiv und trauen sich, auch schwierige Fragen zu stellen und ihre Gedanken auszudrücken.¹⁹ Dadurch verfügen sie über mehr Lernmöglichkeiten.²⁰
- Die Kinder gehen offener mit ihren Gefühlen um²¹, zeigen mehr prosoziale Verhaltensweisen in der Beziehung zu anderen Kindern (z.B. miteinander teilen, sich gegenseitig helfen oder etwas zeigen²²), sowie eine höhere Sprachkompetenz.²³

¹⁸ Birch & Ladd, 1998; Howes, Hamilton & Matheson, 1994 ; Howes, 2000

¹⁹ O'Connor & McCartney, 2007

²⁰ Anderson, Nagle, Roberts & Smith, 1981; Rubenstein & Howes, 1983; Ruopp, Travers, Glantz & Coelen, 1979; Whitebook, Howes & Phillips, 1990

²¹ NICHD ECCRN, 2003; Rimm-Kaufman et al., 2002

²² Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Holloway & Reichhart-Erikson, 1988

²³ Connor, Son & Hindman, 2005; Anders et al., 2012; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010; Mashburn et al., 2008; Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013

Darüber hinaus kommt es für Kinder auch darauf an, dass sie sich im Kita-Alltag an überschaubaren Regeln und Strukturen orientieren können. Dies geschieht, wenn die pädagogischen Kräfte die Aufmerksamkeit auf erwünschtes Verhalten richten und proaktiv eingreifen, bevor Probleme entstehen. Werte und klare Strukturen sind dabei als Orientierungsrahmen zu verstehen, der Kinder nicht einengt, sondern zum Nachdenken, Hinterfragen und Mitgestalten von Regeln anregt und bei Bedarf umsichtig an die aktuellen Bedürfnisse der Kinder angepasst wird.

Bereich B: Psychische und physische Grundbedürfnisse

Dieser Bereich beschreibt, wie es pädagogischen Kräften gelingt, die individuelle und flexible Befriedigung der psychischen und physischen Grundbedürfnisse aller Kinder angemessen zu gewährleisten. Das Verständnis von Qualität muss sich daher vom Kind und seinen entwicklungsspezifischen Bedürfnissen her ableiten. Dabei reicht die reine Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (z.B. nach Sicherheit und Schutz, Ernährung, Körperpflege und Hygiene, Entspannung, Ruhe und Schlaf sowie Bewegung) nicht aus. Von zentraler Bedeutung ist zudem die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse, wie Bindung und soziale Zugehörigkeit sowie Kompetenz- und Autonomieerleben.²⁴ Die feinfühligste Befriedigung der körperlichen und seelischen Grundbedürfnisse ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und lernen können.

Die besondere Herausforderung sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch an allen anderen Bildungsorten ist die Verzahnung der alltäglichen Befriedigung von psychischen und physischen Grundbedürfnissen durch eine feinfühligste Bezugsperson, die in emotionaler sowie zeitlicher Hinsicht in Essens-, Pflege- und Ruhesituationen erreichbar ist.

Mahlzeiten, Körperpflege (z.B. Händewaschen, Wickeln, Gang zur Toilette) und Schlafen/Aufwachen sind ständig wiederkehrende Situationen im pädagogischen Alltag, von deren Gestaltung das Wohlergehen der einzelnen Kinder und die Stimmung in der Gruppe stark abhängen. Werden Kleinkinder müde, hungrig oder fühlen sich durch eine nasse Windel unwohl, steigt ihr Stresserleben und ihr Bindungsverhaltenssystem wird aktiviert; sie beginnen zu weinen und können dann meist nur noch durch den Körperkontakt zu ihrer Bezugsperson getröstet werden. Daher ist eine individuelle, rechtzeitige und feinfühligste Beantwortung dieser Grundbedürfnisse im pädagogischen Alltag so wichtig und führt zu einer höheren Zufriedenheit der Kinder und damit auch der pädagogischen Kräfte.

Eine feinfühligste Beantwortung der körperlichen Grundbedürfnisse ist auch bei Schulkindern, z.B. im Hort wichtig. Kinder, die erschöpft und hungrig sind, fühlen sich zwangsläufig unwohl und können weder entspannen noch lernen. Auch hier ist eine individuelle und flexible Beantwortung der Grundbedürfnisse Voraussetzung dafür, dass Interaktionen zwischen pädagogischen Kräften und Kindern, aber auch zwischen den Kindern untereinander gelingen können.

²⁴ Deci & Ryan, 1995; Bensele & Haug-Schnabel, 2008; vgl. Becker-Stoll & Wertfein, 2013; vgl. Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

Von Bedeutung ist hier, wie zugewandt, emotional erreichbar und flexibel eine pädagogische Kraft ihre Interaktion mit den Kindern gestaltet, wie sie die Interaktionen der Kinder untereinander unterstützt und dabei die Sicherheit und Gesundheit der Kinder berücksichtigt.²⁵ Wenn pädagogische Kräfte die emotionale Sicherheit der Kinder auf liebevolle Art und Weise unterstützen²⁶ und in allen pädagogischen Situationen die familiäre Lebenswelt des Kindes miteinbeziehen, werden Kinder sowohl in ihrem aktuellen Wohlbefinden als auch in ihrer gegenwärtigen und langfristigen Bildungsentwicklung nachhaltig gestärkt. Voraussetzung hierfür ist ein hohes Niveau an Individualisierung der pädagogischen Arbeit und eine auf die Kinder und ihre Bedürfnisse ausgerichtete Planung, die Flexibilität und Veränderung zulässt.²⁷

Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung

Blickwinkel II stellt dar, wie die Lernumgebung und die Begleitung der Bildungsprozesse im pädagogischen Alltag möglichst differenziert flexibel und offen auf die unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen der Kinder ausgerichtet werden können. Eine differenzierte Lernumgebung zeichnet sich aus durch ein breites Spektrum an strukturellen, räumlichen, personellen und materiellen Möglichkeiten und durch vielfältige Formen der inneren Differenzierung und Öffnung. Je größer die Vielfalt von Bildungsmöglichkeiten ist und je mehr Auswahl, Entscheidungs- und Handlungsspielraum die Kinder haben (z.B. Zugänge zu Bildungsthemen, Lernwege, Lern tempi), desto mehr wird die Lernumgebung den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht.²⁸ Kinder brauchen Unterschiedliches, um die gleichen Chancen für ihre Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung zu haben und erfolgreiche Bildungsprozesse zu durchlaufen.²⁹ Eine reichhaltige und anregende Lernumgebung wiederum regt die Engagiertheit und Lernbereitschaft der Kinder an.³⁰

In diesem Blickwinkel geht es aber auch um die aktive Beteiligung der Kinder an ihrem Bildungs- und Entwicklungsprozess. Deshalb gibt es Merkmale, die thematisieren, wie die Wünsche und Ideen der Kinder einbezogen und welche Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung ihnen im pädagogischen Alltag eröffnet werden. Im Mittelpunkt steht, wie die pädagogische Kraft in ihrer direkten Interaktion die Perspektive der Kinder aktiv berücksichtigt und mitwirkend einbezieht, sodass sich jedes Kind so selbstwirksam und autonom wie möglich erleben kann. Damit pädagogische Kräfte das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit, Kompetenz- und Autonomieerleben im Alltag eines jeden Kindes erfüllen können, sind Reflexionen über Unterstützungsmöglichkeiten zur Selbst- und Mitverantwortung sowie über Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder ein wesentlicher Aspekt der Interaktionsqualität.

²⁵ Tietze, 2008

²⁶ Wertfein, Müller & Kofler, 2012; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

²⁷ Tietze, 2016; Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Weller, 2007; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005

²⁸ Reichert-Garschhammer, 2015; Koeppel, 2011; Wagner, 2011

²⁹ Sulzer, Wagner, 2011; Wagner, 2013

³⁰ Laevers, 2000; Mayr & Ulich, 2003

Blickwinkel II umfasst folgende Aspekte:

| Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung | | |
|---|--------------------------------------|---|
| C | Innere Differenzierung | 12. Gestaltung der Räume 13. Materialien 14. Tagesstruktur und flexibler Tagesablauf 15. Arbeitsorganisation und flexible Gruppenbildung |
| D | Aktive Beteiligung der Kinder | 16. Orientierung an den Interessen und Kompetenzen der Kinder 17. Unterstützung aller Kinder zur Selbstbestimmung und Mitverantwortung 18. Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder |

Bereich C: Innere Differenzierung

Dieser Bereich bildet ab, wie differenziert die pädagogische Kraft die Lernumgebung und die Bildungsbegleitung gestalten und anpassen kann, um die Perspektive der Kinder in ihrer Vielfalt nicht nur zu berücksichtigen, sondern aktiv einzubeziehen.

Bildungsprozesse sind immer zu betrachten vor dem Hintergrund der psychischen und physischen Grundbedürfnisse und der Rechte aller Kinder sowie ihrer jeweiligen Lern- und Entwicklungspotentiale. Jedes Kind ist durch seine Persönlichkeit, sein Temperament, seine Anlagen, Stärken, Bedingungen des Aufwachsens, Eigenaktivitäten und sein Entwicklungstempo einzigartig.³¹ Demnach benötigen Kinder neben der emotionalen Sicherheit, die vertraute Bezugspersonen bieten, individuell differenzierte Formen der Begleitung und Unterstützung, um in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsbiographie die gleichen Chancen zu haben.³² Das Prinzip der inneren Differenzierung ermöglicht es, auf ihre individuellen Unterschiede einzugehen und jedes Kind bestmöglich in seiner Entwicklung zu begleiten. Um die innere Differenzierung zu konkretisieren, werden verschiedene Aspekte der Gruppe oder Einrichtung in den Blick genommen und reflektiert:

- die **Raumgestaltung**, z.B. werden die Rückzugsbedürfnisse der Kinder berücksichtigt? Können die Kinder zwischen verschiedenen Räumen frei wählen?
- die **Materialausstattung**, z.B. sind die verfügbaren Materialien anregend, vielfältig und für die Kinder gut erreichbar?
- die **Gestaltung der Tagesroutinen**, z.B. ist die Tagesgestaltung für Kinder überschaubar und berücksichtigt sie die vielfältigen Bedürfnisse der Kinder?
- die **Gruppenbildung**: z.B. gibt es einen Wechsel zwischen homogenen und heterogenen Gruppen und vor allem viel Raum für Kleingruppenarbeit?
- die **Planung und Durchführung gemeinsamer Angebote**, z.B. orientieren sich die Angebote an den Interessen der Kinder? Sind die Angebote freiwillig und frei wählbar? Sind sie entwicklungsangemessen, alters- und geschlechtsübergreifend gestaltet?

³¹ BayBEP, 2005/2018

³² Sulzer & Wagner, 2011; Wagner, 2013

Bereich D: Aktive Beteiligung der Kinder

Dieser Bereich erfasst, wie die pädagogische Kraft den Fokus ihrer Interaktionen und Aktivitäten auf die Interessen, Kompetenzen und Sichtweisen der Kinder legt und durch die aktive Beteiligung der Kinder deren Verantwortlichkeit und Autonomie unterstützt und stärkt.

Ein systematischer Ausbau der Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und eine partizipative Haltung sind notwendige Voraussetzungen, um einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt und Formen des Mit- und Voneinander-Lernens in heterogenen Gruppen zu entwickeln.³³

Partizipation ist ein Kinderrecht und als solches mit Kindern jeden Alters und zu allen Themen umsetzbar. Partizipation bedeutet auch, sich an den Kompetenzen und Interessen der Kinder zu orientieren und sie in ihrer Entwicklung zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten umfassend zu stärken.³⁴ Partizipation ist nicht nur der Schlüssel für Inklusion und nachhaltige Bildung, sondern auch ein grundlegender Beitrag zur Resilienzförderung, zum Kinderschutz und zur Demokratiebildung. Partizipation in Kindertageseinrichtungen macht Kinder stark, indem sie bereits jungen Kindern in besonderem Maße Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und sie aktiv in ihren Handlungskompetenzen fordert und stärkt.³⁵

- Kinder lernen ihre eigenen körperlichen, emotionalen und sozialen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu befriedigen und ihren eigenen Interessen nachzugehen, wenn ihnen, ihrem Entwicklungsstand entsprechend, im pädagogischen Alltag möglichst viel Selbstbestimmung und Eigenaktivität ermöglicht wird. Dies stärkt sie in ihrer Autonomie und der Entwicklung von Eigenverantwortung.
- Kinder sollten die Möglichkeit haben, sich im pädagogischen Alltag jederzeit und nicht nur innerhalb eines speziellen Rahmens (z.B. Kinderkonferenzen) einzumischen, ihre Meinung zu äußern und sich zu beschweren, um auf Missstände aufmerksam zu machen.³⁶ Bei Kleinkindern wird Weinen als Beschwerde wahrgenommen.
- Kinder lernen, sich aktiv an Planungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen, wenn ihnen Mitsprache und Mitgestaltung in allen sie betreffenden Angelegenheiten ermöglicht wird. Mitbestimmung erhöht die Identifikation mit der Einrichtung, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und erleichtert soziale Inklusionsprozesse, da Mitentscheidung untrennbar verbunden ist mit sozialer Mitverantwortung.³⁷

Partizipation in Kindertageseinrichtungen kann nur gelingen und von allen Kindern erfahren werden, wenn die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern respektvoll gestaltet und auf Dialog, Aushandlung und Verständigung ausgerichtet sind.

*„Kinder werden sich nur einmischen und beschweren, wenn sie erleben, dass die Erwachsenen ihnen mit aller Aufmerksamkeit und Anteilnahme zuhören, sich mühen, sie zu verstehen, und ihre Beiträge mit der gebührenden Ernsthaftigkeit behandeln“.*³⁸

³³ Bischoff, König & Zimmermann 2013; Prengel, 2014

³⁴ Hansen, Knauer & Friedrich, 2004; Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011; Hansen & Knauer, 2015; BMFSFJ, 2010

³⁵ Hansen, 2015

³⁶ vgl. § 45 Abs. 2 Nr. 3 SGB VIII; BAGLJÄ, 2013

³⁷ vgl. BayBL, 2012, S. 35

³⁸ Hansen, 2015, S.95

Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung

Blickwinkel III beschreibt, wie pädagogische Kräfte Interaktionen mit Kindern gestalten können, um die Entwicklung ihrer kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten bestmöglich zu unterstützen. Kognitive und sprachliche Entwicklung sind ineinander verwoben und eingebettet in den Kontext sozialer Beziehungen.³⁹ Denn Kinder lernen vor allem von Menschen in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehung zu ihnen. Deshalb hängt der Ertrag früher Bildungsprozesse von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab. Bildungsangebote werden nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierenden Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen. In einer solchen Beziehung kann das Kind sich als aktiv handelnde und selbstwirksame Person erleben.⁴⁰ Demnach trägt eine anregungsreiche Umgebung, in der Partizipation und Ko-Konstruktion den Alltag prägen, in der die Neugier von Kindern auf Neues geweckt und ihr Explorationsverhalten gestärkt wird, am meisten zum Aufbau von Wissen sowie von kognitiven, sozialen und sprachlichen Fertigkeiten bei. Auf diese Weise können pädagogische Kräfte Kinder dabei begleiten, zu lernen, sich selbst und die Welt um sich herum zu verstehen, sich sprachlich auszudrücken und mit anderen effektiv zu kommunizieren.

Blickwinkel III umfasst folgende Aspekte:

| Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung | | |
|---|-----------------------------|---|
| E | Kognitive Anregung | 19. Exploration anregen 20. Höhere Denkprozesse anregen 21. Gemeinsames Denken und Handeln gestalten 22. Unterstützung und Feedback geben |
| F | Sprachliche Anregung | 23. Zum Sprechen anregen 24. Sprachverständnis und Wortschatz erweitern 25. Sprachliche Vielfalt gestalten 26. Literacy-Entwicklung unterstützen |

Bereich E: Kognitive Anregung

Dieser Bereich umfasst Merkmale zur Gestaltung von Interaktionen, die die Kinder dabei unterstützen, ihre Umwelt neugierig und aktiv zu erkunden⁴¹, ein tieferes Verständnis von Konzepten zu erlangen und ausgeprägte analytische Denkfertigkeiten zu entwickeln. Dazu brauchen sie andere Kinder und Erwachsene, die durch spezifisches Feedback ihre kognitiven Fähigkeiten weiterentwickeln.

Alle Kinder lernen durch die Exploration (Erforschung) ihrer Umgebung. Exploration ist einer der ersten Schritte, um Objekte kennenzulernen und Probleme zu lösen. Kinder sind davon fasziniert, wie die Dinge funktionieren, wie sie von innen aussehen und wie sie gemacht werden.

³⁹ Vygotsky, 1978; Tomasello, 2009

⁴⁰ Ahnert, 2010

⁴¹ Kindler, 2002

Die Rolle der pädagogischen Kräfte ist, diesen „Forscherdrang“ zu unterstützen, indem sie den Kindern Zeit, Raum und Freiheit geben, um ihre Interessen und Vorstellungen zu erkunden und zu untersuchen.

Wenn pädagogische Kräfte den Kindern interessante Materialien, Lerngegenstände und Aktivitäten anbieten, in denen alle Sinne angeregt werden, wenn sie viele offene Fragen stellen und die Momente nutzen, in denen Kinder lernen können, wecken sie deren Neugierde, erhöhen ihren Wissensdurst und damit auch ihre Freude am Erkunden.⁴² Lernerfahrungen, die die Vorstellungskraft des Kindes anregen, geschehen in Alltagskontexten, wenn Kinder sich an Aktivitäten beteiligen, die für sie von Bedeutung sind⁴³, d.h. sie lernen am besten, wenn Lernen für sie real und bedeutsam ist.

Alle Kinder sind neugierig, aber während jüngere Kinder einfache und unmittelbare Wege nutzen, um etwas zu untersuchen, so gehen ältere Kinder systematischer und abstrakter an ihre Erkundungen heran und können über die eigene Erfahrung und das Hier und Jetzt hinaus z.B. Vorhersagen machen, Vermutungen anstellen und diese überprüfen. Diese Art des Lernens erfordert mehr kognitive Verarbeitung als z.B. das Erlernen von Fakten. Fähigkeiten zur Analyse, Einschätzung und Verknüpfung (z.B. mit bereits Bekanntem) werden als höhere Denkprozesse angesehen. Sie haben einen allgemeineren Nutzen, weil sie eher in neuen Situationen einsetzbar sind. Der Qualitätskompass zeigt, wie pädagogische Kräfte die Ausbildung dieser Fähigkeiten unterstützen können, z.B.:

- durch ihre Art der Kommunikation: z.B. durch offene, mit „wie“ und „warum“ eingeleitete Fragen
- durch gemeinsames kreatives Denken, Ausprobieren und Handeln
- durch das gemeinsame Herausarbeiten von Lösungsmöglichkeiten⁴⁴
- durch ein vielfältiges pädagogisches Angebot: z.B. herausfordernd, aber auch bewältigbar gestaltet und mit Wahlmöglichkeiten.

Der Erwerb von Konzepten ist ein wesentlicher Aspekt der kognitiven und sprachlichen Entwicklung.⁴⁵ Er bezieht sich auf das grundlegende Verständnis, das notwendig ist, um die Bedeutung von der Welt um sich herum zu begreifen. Das schließt Vorstellungen von sich und anderen, von Objekten und der Umgebung mit ein. Häufige, ko-konstruktive und inhaltlich anspruchsvolle verbale Interaktionen zwischen pädagogischer Kraft und Kind und zwischen den Kindern untereinander wirken sich förderlich auf diesen Entwicklungsaspekt aus.⁴⁶ Eine pädagogische Kraft unterstützt das abstrakte Denken eines Kindes, seinem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend, indem sie Konzepte und Aktivitäten miteinander verbindet, an vorhergehenden Lernprozessen des Kindes anknüpft und mit seinem aktuellen Leben in Beziehung setzt.

⁴² Nutbrown, 2006

⁴³ Roskos & Christie, 2000

⁴⁴ Siraj-Blachford et al., 2002

⁴⁵ Weinert & Grimm, 2012

⁴⁶ Rogoff, 1990

Qualitativ hochwertiges, für das einzelne Kind bedeutsames Feedback stärkt einerseits seine Motivation, engagiert im Lernprozess zu bleiben, und andererseits schafft es viele zusätzliche Lerngelegenheiten im Alltag, die genutzt werden können, um einen selbstständigen Lernprozess im Kind zu initiieren. Indem die pädagogische Kraft dem Kind in der Interaktion spezifische Rückmeldung gibt, die das Gelernte hervorhebt und angemessene Anregungen („Scaffolding“) für die selbständige Weiterarbeit anbietet, ermutigt sie es und hilft ihm, die eigenen Fähigkeiten zu reflektieren.⁴⁷

Bereich F: Sprachliche Anregung

Dieser Bereich zeigt, wie die pädagogische Kraft Interaktionen in vielfältigen Kontexten gestalten kann, damit sie mit den Kindern eine sprachreiche Umgebung mit vielen anregenden und bedeutsamen Sprechanlässen gestaltet, um deren mündliche Sprachfertigkeiten, kommunikativen Fähigkeiten und frühen Literacy-Erfahrungen weiterzuentwickeln.

Sprachliche Bildung kann nicht als isolierte Sprachförderung begriffen werden, sondern findet in allen Alltags- und moderierten Situationen statt, ob dies Freispiel-Interaktionen, Morgenkreis, Mahlzeiten, Pflegesituationen oder gezielte Kleingruppenaktivitäten sind. Dazu ist es notwendig, dass den pädagogischen Kräften das Potenzial für sprachliche Unterstützung in all diesen Situationen bewusst ist und sprachunterstützende Interaktionen gut etabliert werden.

Pädagogische Kräfte spielen eine wichtige Rolle bei der Sprachentwicklung von Kindern im frühen Kindesalter. Ihre Bemühungen, eine Beziehung aufzubauen, in der Kommunikation geschätzt wird, und die Anwendung von Methoden, die den Wortschatz der Kinder bewusst erweitern, der gezielte Einsatz von Modellierungstechniken (z.B. Wiederholung und Erweiterung kindlicher Äußerungen, handlungsbegleitende Sprache) sowie ein reichhaltiges Sprachangebot haben einen nachhaltigen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder.⁴⁸ Das reine „Eintauchen ins Sprachbad“ ist nicht genug, denn die Beziehungen zwischen pädagogischen Kräften und Kindern bilden die Grundlage für das Erlernen von Sprache. Sprache im Allgemeinen und Wortschatz im Besonderen entwickeln sich am besten im Kontext von Beziehungen, in bedeutungsvollen und wechselseitigen Interaktionen über Dinge, die für das Kind wichtig sind. Das schließt auch die Gespräche und Interaktionen, die Kinder untereinander führen, mit ein.

Indem pädagogische Kräfte Sprechanlässe schaffen, Gespräche anregen, Rollenspiele anbieten, sprachliche Vielfalt gestalten und dabei den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen, stärken sie nicht nur die Wortschatz- und Grammatikentwicklung, sondern auch das Sprachverständnis und die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten. Sprache, Kultur und Identität sind eng miteinander verbunden und voneinander abhängig.⁴⁹ Sprache ist das Medium der Kultur.

⁴⁷ Howes et al., 2008

⁴⁸ Pianta, 2006

⁴⁹ De Houwer, 2015

Deshalb sind die Unterstützung der Entwicklung aller Sprachen, die das Kind lernt, und die Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe der Familie von großer Bedeutung.⁵⁰ Dieser Bereich zeigt Wege auf, wie pädagogische Kräfte den Erwerb des Deutschen als zweite Sprache erleichtern und die Entwicklung der anderen Sprachen, die ein mehrsprachiges Kind lernt, unterstützen können. Für Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, ist die Berücksichtigung ihres Sprachverständnisses und ihrer Sprachkenntnisse im Deutschen besonders wichtig.

Die Literacy-Entwicklung beginnt mit der Geburt durch die täglichen kontinuierlichen Interaktionen mit Erwachsenen.⁵¹ Gute mündliche Sprachfertigkeiten bilden die Grundlage für eine positive Literacy-Entwicklung. Darauf aufbauend befähigen die spielerische Beschäftigung mit Lauten, Reimen und Sprachspielen sowie vielfältige Begegnungen mit Schrift Kinder dazu, ihre Literacy-Entwicklung weiterzuentwickeln.

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Blickwinkel IV beschreibt ein kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement, das die Interaktion mit den Kindern in den Mittelpunkt rückt. Während sich die ersten drei Blickwinkel primär auf den direkten Umgang mit den Kindern beziehen, zielt dieser Blickwinkel mehr auf die Reflexion und Begründung von Aufgaben, die in die mittelbare Zeit⁵² der pädagogischen Kräfte fallen. Diese sind notwendig, um Management- und Kooperationsprozesse so zu gestalten, dass Lebenswelt und sozialer Kontext der Kinder aktiv einbezogen werden können. Auf dieser Grundlage können die pädagogischen Kräfte ihre alltäglichen Interaktionen ressourcenorientiert an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder anpassen.⁵³

Um dies zu erreichen, bedarf es bestimmter Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit eine auf Vertrauen und Sicherheit gründende Kooperation zwischen allen Beteiligten (z.B. Team, Eltern, Lehrkräfte) in der Kindertageseinrichtung möglich ist. Deshalb zeigt dieser Blickwinkel auch auf, wie pädagogische Kräfte die Bildungspartnerschaft mit Familien und die Begleitung von Übergängen sowohl in die Kindertageseinrichtung als auch in die Schule kind- und familienorientiert gestalten können.

⁵⁰ Kieferle, 2012; Griebel & Kieferle, 2012; Kieferle, 2015

⁵¹ Tabors, Snow & Dickinson, 2001

⁵² Ehemals „Verfügungszeit“ siehe dazu: Viernickel et al., 2016, S.54

⁵³ Bronfenbrenner & Morris, 2006

Blickwinkel IV umfasst folgende Aspekte:

| Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung | | |
|---|---|--|
| G | Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement | 27. Organisation von Zeit und Abläufen als Voraussetzung für Interaktionsqualität 28. Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung 29. Vorbildliche Interaktion im Team |
| H | Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte | 30. Interaktionsqualität in der Bildungspartnerschaft mit Familien 31. Übergangsbegleitung und Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung 32. Übergangsbegleitung und Anschlussfähigkeit in die Schule |

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

Dieser Bereich thematisiert, wie Zeitmanagement und Abläufe von Bildungsaktivitäten sowie pädagogischen Routinen im pädagogischen Alltag gestaltet werden können, damit sie die Interaktionsqualität unterstützen. Eine auf das Kind abgestimmte, systematische Beobachtung und Dokumentation ist eine weitere Voraussetzung für eine an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder angepasste Gestaltung des pädagogischen Alltags und die entsprechende Planung des pädagogischen Angebotes unter Einbeziehung der Kinder. Reflektierte, Vorbildliche Interaktionen innerhalb des Teams sowie zwischen den pädagogischen Kräften und den Familien bilden die Grundlage für positive Interaktionen in der Kindertageseinrichtung.

Im ersten Bereich geht es darum, wie die pädagogische Kraft Zeit und Alltagsabläufe so organisiert, dass die körperlichen und seelischen Grundbedürfnisse der Kinder angemessen befriedigt werden können. Denn eine effektive Organisation von Zeit und Abläufen kann die Lernmotivation sowie Beteiligung der Kinder und damit das Lernpotential im pädagogischen Alltag positiv unterstützen.⁵⁴

Auf diese Weise kann Stresssituationen vorgebeugt werden, die die Interaktionsqualität beeinträchtigen können. Somit werden wichtige Voraussetzungen dafür geschaffen, dass Kinder in Spiel- und Bildungsaktivitäten hineinfinden und sich darin vertiefen können.⁵⁵ Pädagogische Kräfte, denen es gelingt, den pädagogischen Alltag so zu gestalten, dass die Zeit vorwiegend für Spiel- und Lernaktivitäten genutzt wird, gehen effizient mit Vorbereitungsaufgaben und Störungen um. Aufgrund der guten Vorbereitung, einem störungsfreien Ablauf und dem Anbieten von Wahlmöglichkeiten (wenn Kinder z.B. eine Aktivität beenden) kommt es nur selten zu ziellosem Umherwandern oder langen Wartezeiten, die oftmals Konflikte zwischen den Kindern und somit negative Interaktionen zur Folge haben.

⁵⁴ Pianta, LaParo & Hamre, 2008

⁵⁵ Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015

Der Bereich Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung beschreibt Merkmale, die eine ressourcenorientierte, kultursensible und objektive Haltung bei der Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder auszeichnen. Sie ist notwendig, damit jedes Kind in die Lage versetzt wird, all sein Wissen, seine Fähigkeiten und deren Anwendung, sowie seine Interessen und Stärken zu zeigen. Zudem wird in den Blick genommen, wie die pädagogische Kraft die Ergebnisse der Beobachtung dazu nutzen kann, ihre Interaktionen mit dem einzelnen Kind zu optimieren und die Planung der Angebote sowie das eigene Interaktionsverhalten entsprechend zu reflektieren.

Um möglichst viele Einblicke in die Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder zu erhalten, ist es notwendig, verschiedene Verfahren zielorientiert einzusetzen. Dazu gehören Beobachtungen mit strukturierten Beobachtungsinstrumenten (z.B. Seldak, Perik u.a.), freie Beobachtungen (z.B. Bildungs- und Lerngeschichten) und Portfolios, die Dokumente und Werke von Kindern, Eltern und pädagogischen Kräften enthalten. Dabei nutzen pädagogische Kräfte Beobachtungen und Dokumentationen in verantwortungsvoller Weise und in Zusammenarbeit mit Familien und anderen Bildungspartnern.

Die pädagogische Kraft kann das Kind auf diese Weise sehr gut kennenlernen und die Reichhaltigkeit und Individualität seines Spiels und seiner Interaktionen erkennen. Beobachtungen des Kindes, aber auch der eigenen pädagogischen Praxis, deren Reflexion und Dokumentation bilden somit die Basis für die Gestaltung der Interaktionen im Praxisalltag und für den Austausch mit Eltern und anderen Bildungsorten.

Im Bereich vorbildliche Interaktion im Team geht es darum, den Kindern als kooperierendes, sich gegenseitig wertschätzendes Team ein Modell zu sein und somit indirekt und direkt die sozialen Kompetenzen der Kinder zu stärken. Es zeigt den Einfluss positiver Interaktionen und Kooperationen im Team auf das Klima in der Kindertageseinrichtung und damit auf die Interaktionsqualität sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen der einzelnen pädagogischen Kraft und dem Kind. Ein gutes Team mit einer klaren Aufgabenteilung stellt eine wesentliche Ressource für jede pädagogische Kraft dar, damit sie den täglichen Herausforderungen und Belastungen gewachsen ist. Eine fortlaufend reflektierte Zusammenarbeit und positive Interaktionen im Team sind entscheidende Voraussetzungen für eine gute pädagogische Qualität und deren Weiterentwicklung.⁵⁶

⁵⁶ Wertfein, Müller & Danay, 2013

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

Dieser Bereich zeigt, wie die pädagogische Kraft durch ihre Interaktionen die Vielfalt der Familien anerkennen kann und ein Klima des Willkommenseins schafft. Er fokussiert einerseits auf die Häufigkeit und Qualität des Kontaktes und Austausches mit Eltern, andererseits darauf, wie aktiv sie in die Kindertageseinrichtung einbezogen werden und Anregungen für die häusliche Bildungsbegleitung ihres Kindes erhalten. Hier wird auch thematisiert, wie die pädagogische Kraft die Vielfalt der Familien bei einer familien- und kindfokussierten Gestaltung und Begleitung von Übergängen berücksichtigt, und wie sie Übergangsprozesse kontextuell einbettet, sodass alle am Prozess Beteiligten einrichtungsübergreifend einbezogen sind.

Eine gute und kontinuierliche Kommunikation zwischen den Bildungsorten Familie und Kindertageseinrichtung wirkt sich in vielerlei Hinsicht positiv auf die Fähigkeiten des Kindes aus, vor allem auf Lernmotivation, Verhalten und Sprache.⁵⁷

Da die Entwicklung und das Lernen von Kindern im Kontext sozialer Beziehungen stattfinden, sind responsive Beziehungen von zentraler Wichtigkeit in ihren frühen Lernerfahrungen. Eine Zusammenarbeit auf allen Ebenen mit allen Beteiligten, die ein Interesse an der positiven Entwicklung des Kindes haben, ist wichtig, damit sichergestellt ist, dass das Kind an allen Bildungsorten die notwendige Unterstützung erhält, die es braucht.

Zu den Gelingensfaktoren für eine bildungspartnerschaftliche Zusammenarbeit zählen eine wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern, die Anerkennung der Vielfalt von Familien, Transparenz, Informations- und Unterstützungsangebote, regelmäßiger Austausch über das Kind, vielfältige Partizipationsmöglichkeiten für Eltern in der Einrichtung und eine gemeinsame Gestaltung der Kooperation.

Der Ansatz der aktiven Einbeziehung der Familien hat positive Effekte für die Kinder, Eltern und pädagogischen Kräfte, wenn Kindertageseinrichtungen:

- vielfältige und passgenaue Kontaktmöglichkeiten für Eltern anbieten
- Eltern in möglichst viele und vielfältige Aktivitäten in und um die Kindertageseinrichtung einbeziehen
- Eltern darin unterstützen, dem Kind eine bildungsanregende Umgebung zu bieten.⁵⁸

Der Übergang von einem Bildungsort zu einem anderen (z.B. von der Familie in die Kindertageseinrichtung) erfordert von Kindern und Eltern Entwicklungen auf drei Ebenen: auf der individuellen, interaktiven und kontextuellen Ebene.⁵⁹ Dabei sind Übergangsprozesse aus der Perspektive des Kindes, der Eltern, der pädagogischen Kräfte sowie der Grundschullehrkräfte zu betrachten. Erfolgreiche Übergänge sind Prozesse, die von allen Beteiligten gemeinsam gestaltet und vom Kind und den Eltern aktiv und im eigenen Tempo bewältigt werden.

⁵⁷ z.B. Van Voorhis et al., 2013; Sacher, 2013; McWayne et al., 2004; Marcon, 1999; Tabors, Snow & Dickinson, 2001

⁵⁸ Fantuzzo & Tighe, 2000; Cotton & Wikelund, 2000; Lorenz & Winterhalter-Salvatore, 2015

⁵⁹ Niesel & Griebel, 2015

Die elternbegleitete, bezugspersonenorientierte und abschiedsbewusste Eingewöhnung⁶⁰ ist Voraussetzung dafür, dass Kinder behutsam an die Abläufe und Interaktionspartner in der Kindertageseinrichtung herangeführt und mit ihnen vertraut werden können.⁶¹ Dabei stellt die Begleitung durch eine vertraute Bezugsperson nicht nur für Kinder in den ersten drei Lebensjahren eine wichtige emotionale Ressource dar, sondern auch für Dreijährige, die erstmals den Übergang in den Kindergarten bewältigen müssen.⁶²

Für einen gelingenden Übertritt in die Schule ist für das Kind vor allem von Bedeutung, dass die beteiligten Eltern, pädagogischen Kräfte und Grundschullehrkräfte durch die Übergangsaktivitäten ein realistisches Bild von Schule zeichnen, damit sich das Kind auf das einstellen kann, was in der Schule tatsächlich geschieht.⁶³ Je mehr Übergangsaktivitäten stattfinden, umso besser gelingt ihm dies.⁶⁴ Wenn die Lern- und Entwicklungsdokumentationen aus der Kindertageseinrichtung von Lehrkräften genutzt und weitergeführt werden, um das Kind individuell zu unterstützen, hat dies positive Auswirkungen auf seine Lernentwicklung in der Grundschule.⁶⁵

1.4 Umgang und Einsatzmöglichkeiten

Der Qualitätskompass kann zu ganz unterschiedlichen Zwecken bei der Gestaltung von Interaktionsqualität genutzt werden. Er unterstützt externe Fachkräfte (z.B. Pädagogische Qualitätsbegleitungen/PQB, Fachberatungen, Praxislehrkräfte) in ihrem Beratungs- oder Coachingprozess. Zugleich ist er auch für pädagogische Kräfte bzw. Teams in Zusammenarbeit mit der PQB nutzbar, um Interaktionsqualität in der Kindertageseinrichtung zu erkennen und weiterzuentwickeln.

Einsatzmöglichkeiten für die pädagogischen Qualitätsbegleitungen, pädagogischen Kräfte und Teams:

- zur fachlichen Vorbereitung und Qualifizierung (Grundlagenwerk)
- bei Hospitationen als Grundlage für Beobachtung, Ist-Analyse und Rückmeldung
- zur Themenfindung und als Gesprächsgrundlage
- als Argumentationshilfe zur klaren, wissenschaftlich fundierten Definition guter pädagogischer Praxis
- als Analyse-Instrument und Blickschulung im Rahmen der Video-Interaktionsberatung zur Fachkraft-Kind-Interaktion
- als konkrete Handlungsleitlinien zur gelungenen Interaktion mit Kindern, Eltern und KollegInnen
- als Reflexionsinstrument im Team und für die einzelne pädagogische Kraft.

⁶⁰ Haug-Schnabel & Bensel, 2006

⁶¹ vgl. Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

⁶² Niesel & Griebel, 2015

⁶³ Wildgruber & Griebel, 2016

⁶⁴ Faust et al., 2013

⁶⁵ Ahtola et al., 2011

Handlungspraxis stärken mit dem Qualitätskompass – aber wie?

Wie fängt man methodisch an?

Wir empfehlen die oben aufgelisteten verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Qualitätskompasses zu kombinieren, z.B. Nutzung bei Hospitationen und im anschließenden Teamgespräch mit Auftragsklärung.

Wie fängt man inhaltlich an?

Da im Blickwinkel I vor allem die psychischen und physischen Grundbedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt stehen und hier zentrale Grundlagen von Interaktionsqualität beschrieben werden, empfiehlt es sich, mit diesem Blickwinkel einzusteigen und erst danach spezifischere Themen aus anderen Blickwinkeln zu bearbeiten, wie z.B. Eingewöhnung oder kognitive Anregung.

Wer bestimmt die Inhalte?

Die Themenimpulse können vom Team, der Leitung oder der PQB kommen, in der Regel sind Themenfindung und Auftragsklärung ein gemeinsamer Prozess.

Wie viel Zeit benötigt man?

Die Aufgliederung des Qualitätskompasses in verschiedene Blickwinkel mit Unterbereichen folgt einem Bausteinprinzip: Jeder Unterbereich kann und soll für sich bearbeitet werden. So kann die Arbeit mit dem Qualitätskompass nicht nur an die aktuellen Fragestellungen, sondern auch an die jeweiligen zeitlichen Möglichkeiten einzelner pädagogischer Kräfte und Teams angepasst werden. Es ist also nicht sinnvoll und kaum möglich, einen gesamten Blickwinkel auf einmal oder an einem Termin zu bearbeiten. Ein Blickwinkel braucht sicher mehrere Termine, grundsätzlich ist der Qualitätskompass zeitlich flexibel.

Mit wem kann der Qualitätskompass bearbeitet werden?

Die PQB kann den Qualitätskompass im Einzelkontakt mit einer pädagogischen Kraft nutzen, wenn es die Situation erfordert. Manche Situationen wiederum legen es nahe, dass sie mit verschiedenen pädagogischen Kräften oder aber auch im Gesamtteam bestimmte Merkmale bzw. einen bestimmten Blickwinkel des Qualitätskompasses bearbeitet. Denn Teams sind in der Regel sehr heterogen, d.h. während die eine pädagogische Kraft in ihren Kompetenzen bzgl. eines Themas oder Merkmals schon sehr fortgeschritten sein kann, bewegt sich die andere noch mitten in einem Änderungsprozess, eine weitere pädagogische Kraft beginnt vielleicht erst.

Welche Arbeitsschritte braucht es?

Bei der Auseinandersetzung mit dem Qualitätskompass durchläuft das Team einen Kreislauf der Qualitätsentwicklung, der in einzelne Schritte aufgeschlüsselt ist.⁶⁶ Für die Arbeit mit dem Qualitätskompass empfiehlt sich eine Orientierung an folgendem Schema mit insgesamt sieben Schritten (die Grundsatzentscheidung, sich mit dem Thema Interaktionsqualität näher zu befassen, wird bereits vorausgesetzt).



Abb. 4: Kreislauf der Qualitätsentwicklung mit dem PQB-Qualitätskompass

⁶⁶ Ähnliche Darstellungen: vgl. z.B. Neuß, 2010; Spindler, 2009; Tietze et al., 2007

a) Schaffen von Sicherheit und Vertrauen: Auftragsklärung

In dieser Phase geht es um den Aufbau und das Aufrechterhalten einer vertrauensvollen Beziehung zwischen PQB und Team. Auf dieser Grundlage kann sich bei der einzelnen Kraft und im Team die Bereitschaft zur Veränderung entwickeln und eine gemeinsame Auftragsklärung formuliert werden.

Impulsfragen hierzu:

- Welche Erwartungen/Befürchtungen/Wünsche habe ich/haben wir?
- Wie können wir vertrauensvoll zusammenarbeiten?
- Wie gehen wir mit unterschiedlichen Haltungen/Meinungen um?
- Was sind aktuelle Fragen?
- Was ist der Auftrag? Was soll passieren?

b) Formulieren eines Themas: Blickwinkel/Unterbereich/Merkmal auswählen⁶⁷:

Der Qualitätskompass eröffnet mit den Blickwinkeln ein breites Qualitätsspektrum, das es den pädagogischen Kräften ermöglicht, eigene Schwerpunkte zum Thema Interaktionsqualität zu setzen. Falls das Team bereits ein Thema gefunden hat, sucht es sich den entsprechenden Blickwinkel, Unterbereich oder aber auch nur ein Merkmal heraus. Möglicherweise nutzt ein Team den Qualitätskompass auch dazu, ein Thema zu finden, eine Frage zu erarbeiten oder einen Auftrag an die pädagogische Qualitätsbegleitung zu formulieren. Maßgeblich dabei sind die Fragen:

- Wie relevant und dringlich ist für mich/für uns ein Blickwinkel/Unterbereich?
- Wie wichtig ist ein Blickwinkel/Unterbereich/Merkmal mit Blick auf die Kinder bzw. Einrichtung?
- Mit welchem Thema will ich mich/wollen wir uns näher beschäftigen?

c) Beschreiben der aktuellen Situation: Handlungspraxis beobachten und beschreiben⁶⁸

Nachdem sich das Team auf einen Blickwinkel/Unterbereich/Merkmal geeinigt hat, oder die einzelne pädagogische Kraft Handlungsbedarf für einen bestimmten Bereich der Interaktionsqualität sieht, erfolgt im nächsten Schritt die konkrete Beschreibung bzw. Beobachtung der aktuellen Handlungspraxis. Hilfreich hierfür sind die positiv formulierten Merkmale und Praxisbeispiele im Qualitätskompass.

d) Reflektieren der aktuellen Situation: Handlungspraxis reflektieren und analysieren

Im Mittelpunkt steht hier die Analyse der aktuellen Handlungspraxis. Hierfür gibt der Qualitätskompass eine Orientierungshilfe guter Praxis. Die Merkmale und exemplarischen Beispiele des Qualitätskompasses dienen als Grundlage für den anschließenden Diskurs, den die PQB kreativ und individuell begleiten kann.

⁶⁷ Siehe auch: **Kurzübersicht** über alle Blickwinkel des Qualitätskompasses (Seite 28)

⁶⁸ Siehe auch: **Arbeitshilfe** zur Strukturierung der direkten Beobachtungen in der jeweiligen Kita (Seite 121).

Impulsfragen hierzu:

- Was sind unsere/meine Stärken? Was darf bleiben?
- Wie zufrieden bin ich/sind wir mit meiner/unserer Handlungspraxis?
- Wie ist der aktuelle Stand mit Blick auf Interaktionsqualität?
- Mit welchen Punkten bin ich/sind wir zufrieden, bzw. unzufrieden?

e) Planen von Veränderungen: Ziele formulieren und neue Handlungspraxis planen

Sobald sich das Team im Diskurs darauf geeinigt hat, was geändert werden soll, können Ziele bzw. Handlungsalternativen gemeinsam formuliert werden. Die PQB kann den Qualitätskompass zur Konkretisierung gemeinsamer Ziele heranziehen, denn jedes Merkmal stellt ein Entwicklungsziel dar, das zur Erweiterung des Verhaltensrepertoires der pädagogischen Kräfte in der Interaktion mit Kindern, Familien und Kollegen dient.

Hier geht es darum, in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Qualitätsbegleitung zu planen, wie die Ziele erreicht werden können. Je nach Zielsetzung kann die Herangehensweise ganz unterschiedlich sein. Bei manchen Zielen ist es erforderlich, den Umsetzungsprozess nach Teilzielen und Teilschritten aufzugliedern und diese in eine zeitliche Reihenfolge zu bringen. Dabei sollten die einzelnen Schritte möglichst konkret und überprüfbar formuliert sein und mit einer Zeitmarke versehen werden. Bei allen Schritten ist weiterhin zu überlegen, wer davon betroffen ist und wer bei der Umsetzung bestimmte Aufgaben übernimmt. Die Ziele und Schritte sind also mit allen hier Beteiligten rechtzeitig zu diskutieren und abzusprechen. Es sollte für jedes Ziel schriftlich festgehalten werden: **Was soll wer mit wem machen – ab wann, bis wann?**

Impulsfragen hierzu:

- Wer genau braucht in welchem Bereich Unterstützung und in welcher Weise?
Was kann die Pädagogische Qualitätsbegleitung dazu beitragen?
- Was muss ich/müssen wir konkret tun, um die vereinbarten Ziele zu erreichen?
- Welche Umsetzungsschritte sind erforderlich?
- Welches Zeitkontingent steht zur Verfügung?

f) Erproben von Veränderungen: Neue Handlungspraxis umsetzen und reflektieren

Die unter e) vereinbarten Schritte und Ziele werden bis zum vereinbarten Zeitpunkt erprobt bzw. umgesetzt. In dieser Phase ist eine sensible und intensive Begleitung durch die PQB besonders wichtig, damit das Erreichen von Teilschritten festgehalten und verinnerlicht werden kann.

g) Reflexion des Veränderungsprozesses: Qualität der Handlungspraxis sichern

Im letzten Schritt des „Kreislaufes der Qualitätsentwicklung“ mit dem Qualitätskompass wird überprüft, ob die neuen Handlungs- und Verhaltensweisen der pädagogischen Kräfte zu positiven und einfühlsamen Interaktionen mit den Kindern geführt haben. Damit der Prozess einer Qualitätsentwicklung aufrechterhalten bleibt und nicht zusammenbricht, wenn die pädagogische Qualitätsbegleitung das Team wieder verlässt, benötigt es hier auch einen spezifischen Blick auf die Leitungen. Um Qualitätsentwicklung nachhaltig zu verankern, sollte

hier berücksichtigt werden, wie insbesondere Leitungen unterstützt werden können, den Kompass auf Dauer selbständig in ihren Teams anzuwenden, um die Qualität in der Kita stetig zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Impulsfragen hierzu:

- Wie wird die Situation jetzt gesehen?
- Wie hat sich die Atmosphäre in der Kindertageseinrichtung/im Team verändert?
- Was hat sich an meinem/unserem Verhalten geändert?
- Was hat sich am Verhalten der Kinder verändert?
- Was habe ich/haben wir erfahren bzw. gelernt über den Zusammenhang zwischen meinem/unserem Verhalten und dem der Kinder?
- Inwiefern haben die Veränderungen Einfluss auf die Freude und Begeisterung meiner/unserer pädagogischen Arbeit?

Wenn Ziele nicht erreicht wurden, ist zu überlegen: Woran könnte dies gelegen haben? Welche Hindernisse und Schwierigkeiten standen im Weg? Wo und wie muss die ursprüngliche Planung korrigiert werden? Dieses Resümee kann dann der Ausgangspunkt für einen nächsten „Kreislauf der Qualitätsentwicklung“ mit dem Qualitätskompass sein, in dem neue Ziele und Schritte definiert und bearbeitet werden.

Weitere Arbeitshilfen zum Qualitätskompass:

Ein **Begleitheft**, das sich noch in der Entwicklung befindet, wird zu den einzelnen Blickwinkeln und Kriterien jeweils kurze Hintergrundtexte enthalten. Zudem ist eine **Ideen- und Materialsammlung** zum Umgang mit dem Qualitätskompass angedacht.

2 Der PQB-Qualitätskompass

Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen



| | | | |
|------------------|---|---|--|
| Qualitätskompass | I Wertschätzende Atmosphäre | A Positives Klima und wertschätzender Umgang | <ol style="list-style-type: none"> 1. Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit 2. Positive Kommunikation und respektvoller Umgang 3. Feinfühliges Wahrnehmen und Reagieren 4. Einfühlsame Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung 5. Proaktiver Umgang mit Regeln u. Grenzen 6. Kultur der Konfliktlösung |
| | | B Psychische und physische Grundbedürfnisse | <p>Bedürfnis nach...</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Sicherheit, Schutz und Stärkung, mit Gefahren und Risiken kompetent umzugehen 8. Gesunder Ernährung (Trinken/Essen) 9. Körperpflege und Hygiene (Wickeln/Toilette) 10. Entspannung, Ruhe und Schlaf 11. Bewegung, frischer Luft und Wärme |
| | II Differenzierte Lernumgebung | C Innere Differenzierung | <ol style="list-style-type: none"> 12. Gestaltung der Räume 13. Materialien 14. Tagesstruktur und flexibler Tagesablauf 15. Arbeitsorganisation und flexible Gruppenbildung |
| | | D Aktive Beteiligung der Kinder | <ol style="list-style-type: none"> 16. Orientierung an den Interessen und Kompetenzen der Kinder 17. Unterstützung aller Kinder zur Selbstbestimmung und Mitverantwortung 18. Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder |
| | III Dialogorientierte Bildungsunterstützung | E Kognitive Anregung | <ol style="list-style-type: none"> 19. Exploration anregen 20. Höhere Denkprozesse anregen 21. Gemeinsames Denken und Handeln gestalten 22. Unterstützung und Feedback geben |
| | | F Sprachliche Anregung | <ol style="list-style-type: none"> 23. Zum Sprechen anregen 24. Sprachverständnis und Wortschatz erweitern 25. Sprachliche Vielfalt gestalten 26. Literacy-Entwicklung unterstützen |
| | IV Kooperative Qualitätsentwicklung | G Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement | <ol style="list-style-type: none"> 27. Organisation von Zeit und Abläufen als Voraussetzung für Interaktionsqualität 28. Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung 29. Vorbildliche Interaktion im Team |
| | | H Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte | <ol style="list-style-type: none"> 30. Interaktionsqualität in der Bildungspartnerschaft mit Familien 31. Übergangsbegleitung und Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung 32. Übergangsbegleitung und Anschlussfähigkeit in die Schule |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

1. *Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit*
2. *Positive Kommunikation und respektvoller Umgang*
3. *Feinfühliges Wahrnehmen und Reagieren*
4. *Einfühlsame Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung*
5. *Proaktiver Umgang mit Regeln und Grenzen*
6. *Kultur der Konfliktlösung*

1. Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit

| Merkmale | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 01. Die pädagogische Kraft ist freundlich im Umgang mit den Kindern | z.B. sie lächelt die Kinder an, lacht häufig mit den Kindern, zeigt eine zugewandte, offene Körperhaltung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 02. Die pädagogische Kraft reagiert empathisch auf den Gefühlsausdruck der Kinder | z.B. sie lächelt zurück, wenn ein Kind sie anlächelt; sie zeigt Begeisterung, wenn ein Kind begeistert ist; sie ist mitfühlend, wenn ein Kind weint; sie beruhigt Kinder, die aufgebracht sind | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 03. Die pädagogische Kraft zeigt Begeisterung für das, was sie tut | z.B. sie ist mit den Kindern „dabei“, zeigt Freude an dem, was sie tut; ist mit den Gedanken da | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 04. Die pädagogische Kraft sorgt für eine ausgeglichene und entspannte Atmosphäre | z.B. sie spricht mit einer warmen, ruhigen Stimme, wirkt ausgeglichen und entspannt, auch in stressigen Situationen wie beim Anziehen in der Garderobe oder bei Leistungsdruck wie bei der Hausaufgabenbegleitung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 05. Die pädagogische Kraft ist nahe bei den Kindern | z.B. sie sitzt bei ihnen auf dem Boden, geht auf Augenhöhe, wenn sie mit den Kindern redet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 06. Die pädagogische Kraft reagiert auf den Wunsch eines Kindes nach Körperkontakt | z.B. sie lässt ein Kind auf den Schoß, wenn es zu ihr möchte; sie hebt ein Kind liebevoll hoch, wenn es auf den Arm | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| sanft und erwidern | genommen werden möchte; sie achtet und respektiert dabei die persönlichen Grenzen des Kindes | | | |
| 07. Die pädagogische Kraft beschäftigt sich aktiv mit den Kindern | z.B. sie spielt mit Kindern, übernimmt eine Rolle im Rollenspiel, ist aktiv in ein Spiel involviert; sie frühstückt mit den Kindern gemeinsam | ○ | ○ | |

2. Positive Kommunikation und respektvoller Umgang

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 08. Die pädagogische Kraft wendet sich dem Kind aufmerksam zu, wenn es mit ihr spricht | z.B. sie beugt sich nach vorne, dreht sich zum Kind hin, schaut es an; sie geht zu einem Kind hin, wenn sie mit ihm sprechen möchte | ○ | ○ | |
| 09. Die pädagogische Kraft zeigt aufrichtiges Interesse an dem, was einzelne Kinder tun oder erleben | z.B. sie fragt nach, ob das Kind erzählen möchte, was es gerade gemalt hat; geht darauf ein, wenn das Kind erzählt, was es zu Hause erlebt hat | ○ | ○ | |
| 10. Die pädagogische Kraft zeigt Zutrauen in die Fähigkeiten eines jeden Kindes | z.B. sie zeigt dem Kind ihre Zuversicht im Sinne von: „Ich glaube an dich!“; sie ermutigt ein Kind, das sich nicht zu balancieren traut: „Ich traue dir das zu. Magst du es mal probieren?“; sie reagiert spontan auf Anstrengungen von Kindern mit positiven Kommentaren: „Wow, ihr arbeitet so gut zusammen!“ oder „Da hast du dich aber jetzt richtig angestrengt!“ | ○ | ○ | |
| 11. Die pädagogische Kraft geht mit den Kindern respektvoll um | z.B. sie vermeidet plötzliche Unterbrechungen kindlicher Aktivitäten; sie spricht höflich und wertschätzend mit dem Kind; sie hält Augenkontakt; sie spricht die Kinder mit ihrem Namen an; sie nähert sich dem Kind von vorne und kündigt ihre nächsten Handlungsschritte an: „Leon, merkst du, dass deine Nase läuft? Ich würde sie dir gerne putzen“; sie ist grundsätzlich sanft im körperlichen Umgang mit dem Kind; sie respektiert, wenn ein Kind nicht angefasst werden will | ○ | ○ | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 12. Die pädagogische Kraft reagiert unmittelbar auf Vorurteile und Diskriminierung | z.B. sie achtet darauf, dass die Kinder wertschätzend miteinander reden; ein Kind beleidigt ein anderes Kind wegen seines Äußeren – sie sagt: „niemand darf ein anderes Kind wegen seines Aussehens beleidigen oder verletzen. Wir freuen uns, dass es viele verschiedene Menschen gibt“; sie drückt in ihrer Sprache und ihrem Verhalten Wertschätzung von Vielfalt aus: „Ja, Melinas Eltern wohnen nicht zusammen. Jede Familie lebt anders.“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

3. Feinfühliges Wahrnehmen und Reagieren

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| 13. Die pädagogische Kraft ist allen Kindern gegenüber aufmerksam | z.B. sie beachtet auch ruhig spielende Kinder; sie nimmt wahr, wenn ein Kind Unterstützung braucht oder sich nicht beteiligt; sie schaut, wer sie gerade braucht; sie sieht, wenn ein Kind ihre Aufmerksamkeit oder Hilfe benötigt; sie erkennt Probleme der Kinder, bevor oder wenn sie gerade entstehen | ○ | ○ | |
| 14. Die pädagogische Kraft reagiert <i>prompt</i> auf die Signale und Kommunikationsversuche der Kinder | z.B. sie reagiert schnell auf Weinen und Rufen eines Kindes oder wenn ein Kind sie anspricht bzw. ihr ein Spielzeug gibt | ○ | ○ | |
| 15. Die pädagogische Kraft reagiert <i>zuverlässig</i> auf die verbalen und nonverbalen Signale und Kommunikationsversuche der Kinder | z.B. sie bringt kontinuierlich zum Ausdruck, dass sie das Kind gehört/gesehen hat; sie spricht unbeteiligte oder ziellos umherwandernde Kinder an; sie zeigt nonverbal, dass sie das Signal des Kindes gesehen hat, indem sie sich zum Kind hinbewegt oder die Hand in seine Richtung streckt | ○ | ○ | |
| 16. Die pädagogische Kraft bietet Kindern eine individualisierte Hilfestellung bei Schwierigkeiten an | z.B. sie geht die Probleme der Kinder an und gibt jedem Kind die persönliche Unterstützung, die es gerade braucht z.B. sie spricht ein allein umherwanderndes Kind, von dem sie weiß, dass es sich gerade für Tiere interessiert, an: „Möchtest du mit mir in der Bauecke einen Zoo aufbauen?“ und lädt andere Kinder dazu ein, mitzuspielen; sie kennt die Bedürfnisse ihrer Gruppe und dementsprechend plant sie | ○ | ○ | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 17. Die pädagogische Kraft nimmt die Emotionen des Kindes wahr und probiert dann aus, welche Unterstützung seinen Bedürfnissen am besten entgegenkommt | z.B. sie erkennt erst die Gefühle des Kindes an und bietet dem Kind dann angemessene Aktivitäten an, z.B. wenn ein Kind traurig ist, weil es zu Hause Schwierigkeiten gibt, ermutigt sie es, indem sie sagt: „ich weiß, du hast es gerade nicht leicht, magst du im Stuhlkreis neben mir sitzen?“; z.B. bei den Hausaufgaben im Hort: „Ich hab es schon bemerkt, du hast dich beim Lernen so angestrengt. Ich sehe, du bist frustriert, weil Du es gern können würdest, möchtest du, dass ich dir helfe oder magst Du es selber nochmal probieren?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 18. Die pädagogische Kraft benennt den Gefühlsausdruck des Kindes | z.B. „Kann es sein, dass du gerade traurig bist, weil der Ball weg ist?“; „Ich habe den Eindruck, dass du dich vorhin geärgert hast, stimmt das?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

4. Einfühlsame Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 19. Die pädagogische Kraft begrüßt jedes Kind und dessen Familie freundlich | z.B. sie zeigt, dass sie sich freut, die Kinder zu sehen; sie lächelt, spricht mit freundlicher Stimme, geht auf Eltern und Kinder zu, wenn diese ankommen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 20. Die pädagogische Kraft gestaltet Begrüßung und Verabschiedung bedürfnisorientiert | z.B. sie vereinbart mit den Eltern und Kindern individualisierte Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, z.B. Winkefenster; Eltern können Kinder, die sich noch schwer lösen können, in die Gruppe begleiten; für ankommende Hortkinder bietet sie individuelle Übergangsgestaltungen an, z.B. Entspannung, Bewegung, Spiel, gleitende Hausaufgabenzeit | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 21. Die pädagogische Kraft sorgt in den Bring- und Abholsituationen für eine freundliche, entspannte Atmosphäre | z.B. sie nimmt sich Zeit für jede Familie; sie unterhält sich freundlich mit den Eltern und dem Kind beim An- und Ausziehen; sie sagt in der Abholsituation: „Ben, willst du deinem Papa mal erzählen, wo wir heute spazieren gegangen sind?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 22. Die pädagogische Kraft achtet auf respektvolle und positive Interaktionen mit Familienmitgliedern | z.B. sie hört bei Tür- und Angelgesprächen aufmerksam zu; sie hält Blickkontakt; sie nennt Eltern und Kind beim Namen; sie achtet die Privatsphäre der Familie, indem sie mit den Eltern sensible Themen in einem geschützten Rahmen bespricht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 23. Die pädagogische Kraft unterstützt Kinder und deren Familien bei der entspannten Gestaltung der Bring- und Abholsituation | z.B. sie tröstet weinende Kinder; sie bittet Eltern um Geduld, damit Kinder ihr Spiel beenden können; sie behandelt Trennungsprobleme einfühlsam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

5. Proaktiver Umgang mit Regeln und Grenzen

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 24. Die pädagogische Kraft hat aufmerksam und durchgängig das Verhalten der Kinder im Blick | z.B. sie schaut umher oder hält sich in der Nähe der Kinder auf; sie nimmt ihr Verhalten wahr; sie ist für die Kinder erreichbar und ansprechbar | ○ | ○ | |
| 25. Die pädagogische Kraft formuliert Verhaltenserwartungen und Regeln so, dass sie für die Kinder konkret und verständlich sind | z.B. anstatt zu sagen: „Seid nicht so laut!“, benennt sie positiv und konkret, was die Kinder tun sollen: „Ich möchte, dass du jetzt leise wirst und genau zuhörst, was uns Luisa erzählen wird. Schau, der Konrad sitzt schon ganz ruhig da.“ | ○ | ○ | |
| 26. Die pädagogische Kraft passt ihre Verhaltenserwartungen an die Kinder und die jeweilige Situation an | z.B. sie hat klare Vorstellungen über das Verhalten der Kinder, hält aber, wenn es nicht nötig ist, nicht starr daran fest; sie berücksichtigt Alter, Entwicklungsstand und Tagesform der Kinder; sie erwartet von unruhigen Kindern nicht, dass sie lange sitzen bleiben; sie lässt zu, dass sich ein Kind z.B. beim Morgenkreis oder bei den Hausaufgaben hin und her bewegt oder steht, wenn es weder sein eigenes Lernen, seine eigene Aufmerksamkeit noch die von anderen beeinträchtigt | ○ | ○ | |
| 27. Die pädagogische Kraft reagiert bei unangemessenem Verhalten immer gleich und widerspruchsfrei | z.B. wenn sie eine Regel/Grenze benennt, dann bleibt sie dabei; Konsequenzen sind für das einzelne Kind vorhersehbar; sie formuliert ihre Verhaltenserwartungen zu Beginn einer Gesprächsrunde: „Es ist wichtig, dass ihr euch gegenseitig aufmerksam zuhört und den anderen ausreden lasst“. Hält sich ein Kind nicht daran, erinnert sie es freundlich und sagt: | ○ | ○ | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| | „Weißt du noch, was wir am Anfang ausgemacht haben? Wir hören uns gegenseitig zu und lassen den anderen ausreden. Ich wünsche mir, dass du dich daran hältst.“ | | | |
| 28. Die pädagogische Kraft reagiert auf unangemessenes Verhalten so, dass das Kind den unmittelbaren Zusammenhang zu seinem Tun erkennt | z.B. wenn ein Kind etwas absichtlich zerstört, dann unterstützt sie das Kind, den Schaden, seinen Kompetenzen entsprechend, wiedergutzumachen, anstatt es zu bestrafen, indem sie es ins „Time-out“ schickt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 29. Die pädagogische Kraft reagiert bei unangemessenem Verhalten auf das dahinterliegende Bedürfnis des Kindes | z.B. wenn ein Kind ein anderes beißt, weil es mit ihm spielen möchte, geht die pädagogische Kraft zunächst in Kontakt mit dem verletzten Kind; sie zeigt dann dem anderen, wie es auf positive Weise mit Kindern Kontakt aufnehmen kann | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 30. Die pädagogische Kraft bekräftigt individuell das positive Verhalten der Kinder | z.B. „Anja, es ist schön, dass du deine Jacke allein angezogen hast, jetzt kannst Du in den Garten gehen“; „Tim, es war lieb von Dir, dass du Uta nach ihrem Sturz getröstet hast.“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 31. Die pädagogische Kraft bespricht mit den Kindern bei unangemessenem Verhalten alternative Verhaltensweisen | z.B. anstatt: „Nicht den Tisch vollmalen“ sagt sie: „Ah, du willst mit Wasserfarben malen, hier ist ein weißes Blatt, darauf kannst du malen“ oder sie fragt: „Was könntest du machen, damit der Tisch nicht voller Farbe wird? Du könntest eine Zeitung unter dein Blatt legen, dann wird der Tisch nicht voller Farbe und du kannst gut malen.“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 32. Die pädagogische Kraft bietet Kindern die Möglichkeit, Regeln gemeinsam (weiter) zu entwickeln | z.B. sie fragt die Kinder, welche Regeln sie zu einer bestimmten Situation aufstellen würden; sie lässt die Veränderung einer Regel zu, wenn ein Kind einen konstruktiven Vorschlag macht; sie erprobt gemeinsam neue Regeln und bespricht nach einer gewissen Zeit, ob sie beibehalten, geändert, erweitert oder wieder abgeschafft werden. | ○ | ○ | |
| 33. Die pädagogische Kraft greift Regelverletzung als Dialog- und Lernangebot auf | z.B. sie nutzt Regelverletzung von Kindern, um mit ihnen darüber zu reflektieren, ob die Regel („Es dürfen max. 5 Kinder in die Bauecke“) nicht verstanden oder nur vergessen wurde, ob sie nicht deutlich genug, zu eng oder gar überflüssig ist; sie fragt: „Was glaubt ihr, wozu gibt es diese Regel?“ | ○ | ○ | |
| 34. Die pädagogische Kraft ermutigt Kinder zu offener Regelkritik | z.B. sie nimmt Beschwerden und Verbesserungsideen der Kinder positiv und wertschätzend auf und überlegt mit ihnen, wie mit der Regel weiter zu verfahren ist | ○ | ○ | |

6. Kultur der Konfliktlösung

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 35. Die pädagogische Kraft beugt Konflikten vor, indem sie eingreift, bevor sie entstehen | z.B. sie sieht, dass einige Kinder in der Bauecke zunehmend aggressiv mit den Bausteinen spielen und lenkt sie zu einer positiveren Interaktion um | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 36. Die pädagogische Kraft bleibt bei Konflikten zwischen den Kindern ruhig und neutral | z.B. sie ergreift keine Partei; sie spricht mit ruhiger Stimme; sie hört alle Beteiligten an; sie wartet beobachtend ab, ob die Kinder die Konflikte, in die sie geraten sind, alleine lösen können | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 37. Die pädagogische Kraft hilft den Kindern, sich in emotional hoch gefahrenen Situationen zu beruhigen | z.B. sie wendet sich dem Kind zu, benennt sein Gefühl („Oh ich sehe, dass Du traurig oder wütend bist“) und bietet einen ruhigen Platz zur Klärung an; sie hilft dem Kind, seine Gefühle auszudrücken, ihnen Raum zu geben; sie lässt das Kind mit seinen Emotionen nicht allein und signalisiert, dass sie für das Kind da ist, wenn es sie braucht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 38. Die pädagogische Kraft ermutigt Kinder, die Gefühle anderer Kinder wahrzunehmen oder zu verstehen | z.B. sie hilft Kindern, Gesichtsausdrücke von Trauer und Freude zu erkennen, z.B. „Oh, Marie, schau mal, Anton sieht traurig aus. Lass uns mal fragen, wie es ihm geht“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 39. Die pädagogische Kraft erklärt Kindern die Handlungen oder Absichten anderer Kinder | z.B. sie unterstützt ein Kind, die Perspektive des anderen Kindes einzunehmen; sie erklärt einem Kind, dass das andere Kind den Turm aus Versehen umgeworfen hat, weil es ihn nicht sehen konnte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 40. Die pädagogische Kraft hilft Kindern die Folgen ihres Handelns gegenüber anderen zu verstehen | z.B. sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Tränen des anderen Kindes; erklärt die Wut des Kindes, dessen Bausteine umgeworfen wurden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 41. Die pädagogische Kraft bezieht die Kinder aktiv in die Lösung ihrer Konflikte und Probleme ein | z.B. sie unterstützt das Aushandeln oder die Lösungsversuche der Kinder, indem sie ihnen Worte oder Erklärungen anbietet, sodass diese beginnen können, ihren Konflikt/ihr Problem selber zu lösen, z.B. indem sie fragt: „Würde es dir helfen, wenn du...?“ | ○ | ○ | |
| 42. Die pädagogische Kraft regt die Kinder an, miteinander über das Problem zu sprechen | z.B. sie gibt jedem Kind die Gelegenheit, dem anderen Kind seine Sicht auf die Situation mitzuteilen: „Was wolltest du, Peter? Magst du es dem Marco sagen und was wolltest du, Marco, was denkst du darüber, magst du es dem Peter sagen?“ „Wie geht es dir, Peter, jetzt und wie geht es dir, Marco, jetzt?“ | ○ | ○ | |
| 43. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder, eventuelle Missverständnisse zu klären | z.B. sie wiederholt, was die Kinder sagen: „Du hast gesagt, dass ihr mit den Bausteinen gespielt habt und dann...?“; sie lässt die Kinder neu formulieren, was sie gehört haben; sie fragt: „Kannst du Martin sagen, was du von ihm gerade gehört hast?“ | ○ | ○ | |
| 44. Die pädagogische Kraft sammelt Lösungen mit den Kindern, ohne diese zu bewerten | z.B. sie ermuntert die Kinder, über viele mögliche Lösungen nachzudenken: „Das ist eine Idee, was wäre noch eine andere?“ | ○ | ○ | |
| 45. Die pädagogische Kraft wiederholt mögliche Lösungen und hilft den Kindern, eine auszuwählen | z.B. sie zählt die Ideen der Kinder auf; sie stellt Fragen, um den Kindern zu helfen, eine Lösung auszuwählen, die sie ausprobieren: „Was glaubt ihr, würde am besten helfen?“ „Wäre das fair und gut für euch beide?“ | ○ | ○ | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich A: Positives Klima und wertschätzender Umgang

| Merkmal Nr. | Hier könnten Ihre / weitere Beispiele zu den Merkmalen stehen: |
|--------------------|---|
| | |

Bereich B: Beachtung der psychischen und physischen Grundbedürfnisse

7. *Bedürfnis nach Sicherheit, Schutz und Stärkung, mit Gefahren und Risiken kompetent umzugehen*
8. *Bedürfnis nach gesunder Ernährung (Trinken/Essen)*
9. *Bedürfnis nach Körperpflege und Hygiene (Wickeln/Toilette)*
10. *Bedürfnis nach Entspannung, Ruhe und Schlaf*
11. *Bedürfnis nach Bewegung, frischer Luft und Wärme*

7. Bedürfnis nach Sicherheit, Schutz und Stärkung, mit Gefahren und Risiken kompetent umgehen

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 46. Die pädagogische Kraft sichert eine ausreichende Aufsicht, sodass die grundlegende Sicherheit der Kinder im Innenbereich gewährleistet ist | z.B. es sind ausreichend pädagogische Kräfte in Sicht- und Hörweite der Kinder vorhanden; sie beaufsichtigt die gesamte Gruppe, auch wenn sie sich mit einem einzelnen Kind oder einer kleinen Gruppe beschäftigt | ○ | ○ | |
| 47. Die pädagogische Kraft sichert eine ausreichende Aufsicht, sodass die grundlegende Sicherheit der Kinder im Außenbereich gewährleistet ist | z.B. ausreichend päd. Kräfte sind in Sicht- und Hörweite der Kinder vorhanden; eine Aufsicht in potentiellen Gefahrenbereichen ist sichergestellt; es gibt An- und Abmelderegeln für die Kinder | ○ | ○ | |
| 48. Die pädagogische Kraft achtet darauf, dass die Lern- und Spielbereiche so gestaltet sind, dass grundlegende Sicherheitsprobleme vermieden werden | z.B. in der Kinderkrippe hat das Mobiliar keine scharfen Ecken und Kanten; die Steckdosen sind mit Kindersicherungen ausgestattet; im Garten gibt es Sonnensegel | ○ | ○ | |
| 49. Die pädagogische Kraft handelt vorausschauend, um grundlegenden Sicherheitsproblemen vorzubeugen | z.B. sie entfernt Gegenstände unter dem Klettergerüst; schließt gefährliche Bereiche ab; sie gestaltet Schutzmaßnahmen entwicklungsangemessen und bezieht Kinder zunehmend aktiv ein; sie erklärt Kindern Gefahrenquellen, Risiken und Sicherheitsregeln, die sie bei Bedarf wiederholt | ○ | ○ | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich B: Beachtung der psychischen und physischen Grundbedürfnisse

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 50. Die pädagogische Kraft begleitet die Kinder, wenn sie für ihre Lern- und Entwicklungsprozesse förderliche Risiken eingehen | z.B. sie lässt ein Kind unter ihrer Aufsicht eine Kerze anzünden; sie ist dabei, wenn ein Kind zum ersten Mal mit einem Messer, einer Schere schneidet; sie hält das Kind auf Wunsch an der Hand, wenn es über eine Bank balancieren will; sie führt Kinder in den Umgang mit Werkzeugen wie z.B. Hammer und Nagel ein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 51. Die pädagogische Kraft bietet Kindern Zeit und Raum zur Selbsterprobung | z.B. sie lässt Kindern Zeit zum Ausprobieren und Wiederholen; lässt Kinder alleine den Raum verlassen und zur Toilette gehen; sie gibt Kindern Zeit, die Treppen selbstständig hinauf- und hinunterzugehen; sie gibt den Kindern (je nach Alter) die Möglichkeit, für eine gewisse Zeit außer Sichtweite zu sein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

8. Bedürfnis nach gesunder Ernährung (Trinken/Essen)

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 52. Die pädagogische Kraft stellt eine entspannte Atmosphäre bei den Mahlzeiten her | z.B. sie ist geduldig bei Unsauberkeiten oder wenn Kinder langsam essen; beim Füttern mit der Flasche hält sie das Kind im Arm; sie gestaltet die Essenssituation ansprechend und „lustvoll“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 53. Die pädagogische Kraft sorgt beim Essen für eine kommunikative und sprachanregende Atmosphäre | z.B. sie sitzt beim Essen bei den Kindern und unterhält sich mit ihnen; sie benennt das Essen und ermutigt die Kinder, sich zu unterhalten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 54. Die pädagogische Kraft respektiert und unterstützt bei den Mahlzeiten die Autonomie des Kindes | z.B. sie lässt Kinder selber einschenken und Speisen nehmen; sie bietet Wahlmöglichkeiten bei Speisen und Getränken; Kinder können selbst entscheiden, wann und was sie trinken, essen oder probieren wollen; sie respektiert ein „Nein“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 55. Die pädagogische Kraft bietet Kindern den individuellen Bedürfnissen entsprechend Geschirr an, das selbständiges Essen und Trinken ermöglicht | z.B. kindgerechtes Besteck, kleine Kannen für das selbständige Einschenken von Getränken, bruchsicheres Glas und Porzellan, spezielle Löffel/Becher für Kinder mit besonderen Bedürfnissen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 56. Die pädagogische Kraft lässt Kinder, ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend, auch zwischen den Hauptmahlzeiten essen und trinken | z.B. wenn Kleinkinder hungrig sind, erhalten sie eine Zwischenmahlzeit auch vor dem Mittagessen; größere Kinder können selbst entscheiden, wann sie ihre Zwischenmahlzeit zu sich nehmen; frische Getränke, frisches Obst und Gemüse sind für Kinder tagsüber ohne die Hilfe von Erwachsenen erreichbar; sie bietet Kindern aktiv Getränke an (auch während der Hausaufgabenzeit) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich B: Beachtung der psychischen und physischen Grundbedürfnisse

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 57. Die pädagogische Kraft versorgt die Kinder mit ausgewogenen, altersangemessenen Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten | z.B. mineral- und vitaminreich, frisch, ausreichend, ausgewogen und abwechslungsreich; die Speisen sind nicht zu heiß und nicht zu kalt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 58. Die pädagogische Kraft räumt Eltern und Kindern bei ihren vielfältigen Ernährungsweisen ein Mitspracherecht ein | z.B. sie bietet wählbare Alternativen bei Allergien, Unverträglichkeiten, einer vegetarischen, ökologischen Lebensweise oder einer religiösen Überzeugung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

9. Bedürfnis nach Körperpflege und Hygiene (Wickeln/Toilette)

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 59. Die pädagogische Kraft gestaltet die Toiletten-/Pflegesituation angenehm und vertraut | z.B. es gibt ein Wickelritual; vertraute Bezugspädagogin wickelt in ruhiger und freundlicher Atmosphäre oder begleitet Kinder zur Toilette; sie bevorzugt in der Wickelsituation, wenn möglich, den direkten Körper- bzw. Hautkontakt, anstatt über die ganze Situation Handschuhe zu verwenden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 60. Die pädagogische Kraft berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse und die Autonomie der Kinder beim Wickeln und Toilettengang | z.B. auch jüngere Kinder oder Kinder mit Behinderung dürfen mitbestimmen, wie und von wem sie gewickelt werden; selbständige Kinder können jederzeit auf die Toilette (ohne die Erlaubnis von Erwachsenen); Kinder bestimmen selbst, wie und wann sie sauber werden; sie sorgt dafür, dass ältere Kinder in (abschließbaren) Toilettenkabinen ihre Privatsphäre haben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 61. Die pädagogische Kraft unterstützt Kinder darin, wahrnehmen zu lernen, wann sie gewickelt werden oder zur Toilette gehen möchten | z.B. sie nähert sich einem Kind, von dem sie merkt, dass es gewickelt werden sollte, mit der Windel in der Hand und ermutigt das Kind feinfühlig, sich wickeln zu lassen; sie merkt, wenn ein Kind zur Toilette muss, aber zu beschäftigt ist und ermuntert es zum Toilettengang | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 62. Die pädagogische Kraft achtet auf die individuellen Toiletten- und Pflegebedürfnisse der Kinder | z.B. sie hat die Windelsituation aller Kinder im Blick; sie stellt sicher, dass jedes Kind rechtzeitig gewickelt wird; selbständige Kinder können jederzeit auf die Toilette gehen und werden ggf. sensibel dazu ermutigt; im Hort gibt es im Toilettenraum für Mädchen auch eine Hygienebox | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich B: Beachtung der psychischen und physischen Grundbedürfnisse

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 63. Die pädagogische Kraft achtet auf Sicherheit und Hygiene in Wickel- und Toilettensituationen | z.B. sie lässt das Kind nicht allein auf dem Wickeltisch liegen; sie hat auch selbstständige Kinder in der Toilettensituation im Blick und achtet auf Hygiene der Wickelaufgabe und Sauberkeit der Toiletten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

10. Bedürfnis nach Entspannung, Ruhe und Schlaf

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 64. Die pädagogische Kraft achtet auf eine ruhige, entspannte Umgebung und Atmosphäre für Kinder, die schlafen oder sich erholen wollen | z.B. sie spricht mit sanfter Stimme beim Einschlafen und Aufwachen der Kinder; sie verdunkelt den Raum etwas ; sie sorgt für Ungestörtheit und ausreichend Platz für jedes Kind | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 65. Die pädagogische Kraft ist während der gesamten Schlafzeit für die Kinder erreichbar | z.B. wenn die Kinder im Krippenalter schlafen, ist eine pädagogische Kraft im Raum, sodass sie für aufwachende Kinder sofort verfügbar ist | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 66. Die pädagogische Kraft hat bei der Gestaltung der Schlaf- und Ruhezeiten die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder im Blick | z.B. ein müdes Kleinkind kann früher Mittagsschlaf halten; ältere Kinder können selbst entscheiden, ob sie schlafen wollen (auch nach Tagesform); sie bietet einem müden Schulkind an, sich auszuruhen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 67. Die pädagogische Kraft gestaltet die Schlaf- und Ruhesituation individuell und vertraut | z.B. beim Zubettgehen gibt es vertraute Rituale (vertrauter Schlafplatz, persönliches Schmusetier), sie bietet allen Kindern verschiedene Möglichkeiten zur Erholung und Entspannung an (ruhige Musik; verschiedene Rückzugsorte) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 68. Die pädagogische Kraft sorgt für eine gesunde Schlafsituation | z.B. sie lüftet; Raumtemperatur und Kleidung sind aufeinander abgestimmt; jedes Kind hat ein eigenes, sauberes, regelmäßig frisch überzogenes Bett | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

11. Bedürfnis nach Bewegung, frischer Luft und Wärme

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 69. Die pädagogische Kraft unterstützt individuell und feinfühlig den Wunsch jedes Kindes, vom Innen- in den Außenbereich und zurück zu wechseln | z.B. signalisiert ein Kind, dass es ins Freie möchte, ermöglicht sie dies und unterstützt es falls nötig beim Ankleiden ebenso wenn das Kind wieder in den Raum möchte | ○ | ○ | |
| 70. Die pädagogische Kraft berücksichtigt die unterschiedlichen Bewegungsbedürfnisse der Kinder | z.B. sie ermöglicht bewegungsfreudigen Kindern mehr Freiraum; sie achtet darauf, dass sich die Kinder die meiste Zeit des Tages selbstbestimmt bewegen können; sie gestaltet mit den Kindern eine Umgebung, die ihnen Lust auf Bewegung macht | ○ | ○ | |
| 71. Die pädagogische Kraft sorgt dafür, dass das einzelne Kind angemessen angezogen ist | z.B. sie bemerkt, dass ein Kind schwitzt oder friert und findet mit dem Kind eine Lösung; bei Kleinkindern wird nasse Kleidung rasch gewechselt | ○ | ○ | |
| 72. Die pädagogische Kraft unterstützt Kinder feinfühlig beim An- und Auskleiden sowie beim Auftragen von Sonnenschutz | z.B. brauchen Kinder beim An- und Ausziehen von Kleidungsstücken Hilfe, geht sie freundlich, zugewandt, unterstützend und geduldig mit dem jeweiligen Kind um; sie schaut das Kind dabei an und benennt, was sie tut | ○ | ○ | |

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

Bereich B: Beachtung der psychischen und physischen Grundbedürfnisse

| Merkmal Nr. | Hier könnten Ihre / weitere Beispiele zu den Merkmalen stehen: |
|--------------------|---|
| | |

Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung

Bereich C: Innere Differenzierung

12. Gestaltung der Räume

13. Materialien

14. Tagesstruktur und flexibler Tagesablauf

15. Arbeitsorganisation und flexible Gruppenbildung

12. Gestaltung der Räume

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 73. Die pädagogische Kraft wählt Mobiliar für Spiel und Pflege, das allen Kindern eine selbstständige Nutzung ermöglicht | z.B. niedrige offene Regale für Spiel- und Lernmaterialien; Tritthocker am Waschbecken; Trittleiter am Wickeltisch; spezielles Mobiliar für Kinder mit Behinderungen; für kleine Kinder gibt es Stühle, die ein selbstständiges Aufstehen und Hinsetzen ermöglichen anstatt sie z.B. auf Hochstühlen anzuschallen; Schlafmöglichkeiten sind so gestaltet, dass die Kinder selbstständig aufstehen können | ○ | ○ | |
| 74. Die pädagogische Kraft gestaltet die Umgebung so, dass den Kindern ausreichend Platz für verschiedene Spiel- und Lernerfahrungen zur Verfügung steht | z.B. großzügiger Platz für aktives Spiel; Rückzugsbereiche oder Ruhezonen für ruhiges Spiel; mobiles, leichtes Mobiliar eventuell mit Rollen und flexible Raumteilerlösungen (z.B. flexibel einsetzbare Paravents, Vorhänge, Regale, Podeste) zur Veränderung oder Unterteilung des Raumes; zusätzliche Bewegungsräume (z.B. Turnhalle, Wald, Spielplatz) | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 75. Die pädagogische Kraft orientiert sich bei der Gestaltung der Umgebung an den vielfältigen Bildungsinteressen und Bedürfnissen der Kinder | z.B. sie stellt breit gefächerte Spiel- und Lernbereiche oder Bildungs- und Erfahrungsräume zur Verfügung wie Musikecke, Bewegungsbaustelle, Ruheinseln für Entspannung, Kreativraum, Lernwerkstatt, Bistro, Bereich für Spiel mit Sand und Wasser, Forscherlabor, Raum der Worte als Literacy-Bereich | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 76. Die pädagogische Kraft gestaltet den Außenbereich so, dass er ebenso vielfältige Spiel- und Lernerfahrungen bietet wie der Innenbereich | z.B. Holzbaustellen; Forscherlabor; Materialien für Wasserspiele; Bistro im Freien; Bausteine; Ausstattung für Rollenspiel; Literacy-Materialien (z.B. Tier-, Pflanzenbücher); Blumen- und Gemüsebeete, Kräuterspirale; Bewegungsbaustellen; Rückzugsbereiche | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 77. Die pädagogische Kraft gestaltet den Raum so, dass die unterschiedlichen Aktivitäten der Kinder zeitgleich störungsfrei möglich sind | z.B. sie achtet darauf, dass Laufwege nicht die Aktivitäten von Kindern beeinträchtigen; Bereiche für ruhige und lebhaft Aktivitäten sind voneinander getrennt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 78. Die pädagogische Kraft verändert mit den Kindern zusammen Raumnutzung und Materialauswahl aufgrund ihrer Beobachtungen | z.B. sie beobachtet die Kinder im Freispiel, wie sie Räume und Materialien nutzen, um im Dialog mit ihnen wenig Genutztes zu verändern, Begehrtes auszubauen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 79. Die pädagogische Kraft bezieht die Vorstellungen und Ideen der Kinder, wie sie die Räume und Materialien nutzen und verändern wollen, aktiv ein | z.B. sie gestaltet mit den Kindern die Wände und Regale im Literacy-Bereich nach deren Wünschen und Ideen, Kinder können Möbel verschieben; sie beschließt mit den Kindern, welche Materialien hinzugefügt oder welchen neuen Platz sie erhalten; die Kinder geben einem neu geschaffenen Raum/Bereich einen neuen Namen, der sichtbar an der Tür angebracht wird | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Beispiele | | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 80. Die pädagogische Kraft macht die Themen, mit denen sich die Kinder aktuell beschäftigen, in den Räumen präsent | z.B. sie stellt die Mal- und gestalterischen Werke mit den Kindern aus; sie hängt mit ihnen Foto- bzw. Bilderstreifen auf; holt mit ihnen entsprechende Bücher- und Medienkisten aus der Bibliothek; sie richtet, wenn möglich, ein Projektzimmer mit den Kindern ein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 81. Die pädagogische Kraft macht die Lebenswelten der Kinder in den Räumen sichtbar | z.B. sie hängt für die Kinder bedeutsame oder interessante Abbildungen auf Augenhöhe der Kinder an die Wand wie z.B. Gruppenfotos, Familienfotos, Fotos von Lieblingstieren; dabei geht sie kultursensitiv vor, indem sie Rücksicht auf die Wünsche der Eltern nimmt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 82. Die pädagogische Kraft stellt die aus den aktuellen Themen entstandenen Produkte so ansprechend und abwechslungsreich dar, dass sie zu Gesprächen einladen | z.B. die an den Wänden aufgehängten Fotos und Materialien regen Kinder zum Gespräch untereinander an; die pädagogische Kraft unterhält sich mit den Kindern über die Fotos, auf denen Bildungsprozesse und Ergebnisse dokumentiert sind; Eltern werden auf die Themen der Kinder aufmerksam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

13. Materialien

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 83. Die pädagogische Kraft bietet den Kindern bevorzugt wenig vorgefertigte Materialien an, die viele kreative Einsatz-, Erkundungs- und Experimentiermöglichkeiten sowie Sinneserfahrungen eröffnen | z.B. anspruchsvolle Materialien aus der realen Welt wie Werkzeuge, Utensilien, Gerätschaften, technische Geräte und Kulturgüter (z.B. Sachbücher, Atlanten, Architektur- und Kunstbände, klassische Musik-CDs); verwendungsoffene Materialien wie unfertige Alltags- und Verbrauchsmaterialien (z.B. unterschiedliche Dosen/Schachteln, Kartons, Tücher, Decken) | ○ | ○ | |
| 84. Die pädagogische Kraft statet den Raum mit Materialien aus, die die verschiedenen Bildungsbereiche des Bildungsplans repräsentieren | z.B. sie bietet den Kindern Materialien an zu: Sprache und Literacy (z.B. Bücher, Rollenspielutensilien, Schrift, Schreibmaterial), Musik (z.B. Instrumente, Notenbücher, Liedhefte), Medien (z.B. Digitalkameras, Tonaufnahmegeräte, Laptops, Tablets) und allen weiteren Bildungsbereichen | ○ | ○ | |
| 85. Die pädagogische Kraft bietet attraktive Materialien an, die Kinder zur Interaktion und Kommunikation miteinander einladen | z.B. sie bietet Requisiten (z.B. Telefone, Verkleidungen, Puppen) in der Rollenspielecke an, die vielseitig verwendbar sind und vielfältige Rollen und Spiele ermöglichen; Gesellschaftsspiele, kleine Puppen, Spielfiguren und Tiere in der Bauecke oder im Sandkasten, Handpuppen | ○ | ○ | |
| 86. Die pädagogische Kraft orientiert sich mit dem Materialangebot an den aktuellen Interessen der Kinder | z.B. sie bietet zusätzlich Sand, Wasser, Ton an, wenn Kinder matschen bzw. sich künstlerisch betätigen möchten; sie reichert das Konstruktionsspiel in der Bauecke durch passende Literacy-Materialien (z.B. Architekturbücher und -fotos, Baupläne, Papier und Stift) an | ○ | ○ | |

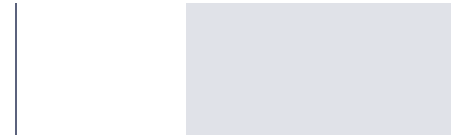
| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 87. Die pädagogische Kraft berücksichtigt bei der Materialauswahl die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Kinder | z.B. sie achtet darauf, dass Puzzles oder Perlen zum Fädeln in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden vorhanden sind, die die anwesenden Kinder nicht über- oder unterfordern und ihre Weiterentwicklung anregen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 88. Die pädagogische Kraft organisiert die Aufbewahrung der Materialien so, dass sie für alle Kinder transparent sind | z.B. sie spricht mit den Kindern darüber, wo sich was befindet; offene Regale, durchsichtige Behältnisse, ggf. Orientierungssysteme mit Fotos, Bebilderungen mit Schrift oder aufgeklebten Gegenständen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 89. Die pädagogische Kraft stellt sicher, dass den Kindern stets vielfältige Materialien direkt zur Verfügung stehen | z.B. die Materialien sind in Behältnissen, so dass sie auch zu nicht-mobilen Kindern gebracht werden können; sie bietet viele Materialien an, die je nach Entwicklungsstand ohne Hilfe von Erwachsenen erreichbar und nutzbar sind; in allen Räumen finden die Kinder verschiedenartige Bücher vor, vielfältige Materialien (z.B. Holz-, Plastik-, selbst hergestellte Riesenbausteine) sind jederzeit nutzbar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 90. Die pädagogische Kraft präsentiert die Materialien so, dass sie für die Kinder hohen Aufforderungscharakter haben | z.B. Spielmaterialien ausreichend und in mehrfacher Ausführung; Mal- und Schreibmaterialien sind in verschiedenen Ausführungen vorhanden; sie gestaltet Aufbewahrungsorte nach mit den Kindern erarbeiteten Kriterien; Bücher der Woche werden mit dem Coverbild nach oben dargeboten; Materialien werden in unterschiedlichen Kombinationen angeboten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 91. Die pädagogische Kraft überlegt mit den Kindern, welche Materialien sie während einer Aktivität verwenden wollen | z.B. „Du möchtest einen Schmetterling, der fliegen kann basteln, das ist ja eine tolle Idee. Welches Material möchtest du denn für die Flügel nehmen?“; sie holt mit dem Kind entsprechende Materialien | ○ | ○ | |
| 92. Die pädagogische Kraft achtet auf gewaltfreie Inhalte und Darstellungen in Büchern und anderen Medien | z.B. sie achtet darauf, dass die ausgewählten Medien (z.B. Bücher, Zeitschriften, Apps für Kinder, Filme, Hörspiele) für die Altersgruppe angemessen sind und prüft sie im Vorfeld | ○ | ○ | |
| 93. Die pädagogische Kraft bietet ausschließlich vorurteilsfreie Materialien an | z.B. sie achtet auf vorurteilsfreie Inhalte und Darstellungen in Büchern und auf Ton- und Bildmedien; Inhalte und Darstellungen enthalten Männer und Frauen, Jungen und Mädchen bei gleicher Arbeit und Rollenverteilung; klischeefreie Darstellungen von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft | ○ | ○ | |
| 94. Die pädagogische Kraft wählt Material aus, das Vielfalt repräsentiert | z.B. sie achtet auf Bücher, Bilder, Puppen und Requisiten im Rollenspielbereich die Menschen unterschiedlicher Herkunft oder mit verschiedenen Behinderungen darstellen, die unterschiedliche Familienformen oder Altersgruppen berücksichtigen; interkultureller Kalender hängt im Eingangsbereich aus; Verkleidungsrequisiten, Lern- und Spielmaterialien, Lebensmittel oder Kochutensilien repräsentieren unterschiedliche Kulturen | ○ | ○ | |
| 95. Die pädagogische Kraft macht die einzelnen Familiensprachen der Kinder in der Einrichtung sichtbar | z.B. es gibt Bücher, Ton- und Bildmedien in verschiedenen Familiensprachen oder mehrsprachig; Schriftzeichen auf | ○ | ○ | |

Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung

Bereich C: Innere Differenzierung

Kisten/Räumen sowie ein „Willkommensplakat“ in den Familiensprachen



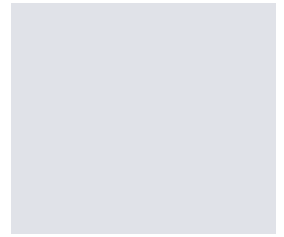
14. Tagesstruktur und flexibler Tagesablauf

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 96. Die pädagogische Kraft sorgt im Tagesablauf für eine Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität, die sich an den aktuellen Bedürfnissen der Kinder orientiert | z.B. sie gestaltet einen regelmäßigen Morgenkreis, Dialoggruppen, feste Vorlese-, Erzähl-, Musikeinheiten, gemeinsame Mahlzeiten; sie gestaltet den Tagesablauf so, dass er Raum für spontane Aktivitäten lässt; sie passt die Dauer von Ritualen (wie den Morgenkreis) und Aktivitäten der Aufmerksamkeitsspanne der Kinder an; sie lässt ein zeitliches Nebeneinander von Projekt- und Freispielzeiten zu | ○ | ○ | |
| 97. Die pädagogische Kraft gestaltet den Tagesablauf flexibel, um Kindern Mitgestaltung zu ermöglichen | z.B. sie gestaltet mit den Kindern ein tägliches Ritual, um gemeinsam zu überlegen, was ansteht und lässt die Kinder ggf. darüber abstimmen, was sie tun wollen („Was-tun-Runden“); wenn eine nahe Baustelle bei den Kindern großes Interesse weckt, räumt sie Zeit ein, um die Fragen und Themen der Kinder aufzugreifen und zu behandeln | ○ | ○ | |
| 98. Die pädagogische Kraft macht die Tagesstruktur für alle Kinder transparent und vorhersehbar | z.B. Tagesstrukturen wiederholen sich; Aushänge, die Abfolgen von Ritualen, Routinen und Aktivitäten in Schrift und Bild zeigen; im Morgenkreis unterhält sich die pädagogische Kraft mit den Kindern über den Tagesablauf | ○ | ○ | |
| 99. Die pädagogische Kraft nutzt Übergänge im Tagesablauf bewusst als Bildungssituationen | z.B. wenn sie mit den Kindern die Treppen hinuntergeht, dann zählen sie die Stufen gemeinsam; sie nutzt Anziehungssituationen zum Erlernen der Schleife | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>100. Die pädagogische Kraft sorgt für fließende Übergänge im Tagesablauf</p> | <p>z.B. es gibt keine langen Wartezeiten beim Übergang von einer Phase im Tagesablauf zur nächsten (z.B. Übergang vom Morgenkreis in die Phase, in der Kinder zwischen freiem Spiel und verschiedenen Angeboten wählen können, Kinder die sich bereits angezogen haben, dürfen in den Garten und müssen nicht auf andere Kinder warten); akustische Signale, die mit den Kindern entwickelt und erstellt werden, kündigen die kommende Phase (z.B. Mittagessen, Ruhephase) behutsam an, ebenso Rituale wie Händewaschen vor dem Essen</p> | ○ | ○ | |
| <p>101. Die pädagogische Kraft nutzt Alltagsroutinen gezielt als Bildungssituationen</p> | <p>z.B. sie beteiligt Kinder beim Zubereiten des täglichen Frühstücks (z.B. Obst klein schneiden, Tisch decken, Kuchen aufteilen); sie greift in Routinen wie Mahlzeiten oder Anziehen die Initiativen der Kinder auf und begreift sie als Bildungssituationen (z.B. „Woher kommt das Essen?“); wenn Kinder mit dem Essen spielen, fragt sie nach physikalischen Eigenschaften (z.B. „Wie fühlt sich Kartoffelbrei an?“, „Wie verhält sich die Soße auf dem Löffel?“)</p> | ○ | ○ | |
| <p>102. Die pädagogische Kraft achtet darauf, dass die Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit zum Gruppenalltag gehört</p> | <p>z.B. Gerichte aus anderen Kulturen sind regulärer Teil der Mahlzeiten; Musik und Lieder aus verschiedenen Kulturen werden regelmäßig bei musikalischen Aktivitäten einbezogen</p> | ○ | ○ | |

103. Die pädagogische Kraft gestaltet den Tagesablauf so, dass sie täglich Zeit für Gespräche mit einzelnen Kindern hat

z.B. sie nutzt die freie Spielphase für Gespräche mit einzelnen Kindern mit mehreren Sprecherwechseln



15. Arbeitsorganisation und flexible Gruppenbildung

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 104. Die pädagogische Kraft setzt die (Stamm-)Gruppe bewusst heterogen zusammen | z.B. sie berücksichtigt Unterschiede (Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, Entwicklungsstand, Alter) zwischen den Kindern; sie achtet darauf, dass sowohl ähnliche (z.B. Gleichaltrige) als auch verschiedene Kinder (z.B. jüngere und ältere Kinder) zusammen sind | ○ | ○ | |
| 105. Die pädagogische Kraft berücksichtigt bei der Zusammensetzung der (Stamm-)Gruppe die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder | z.B. sie ermöglicht, dass Nachbarkinder auf Wunsch gemeinsam die Gruppe besuchen können | ○ | ○ | |
| 106. Die pädagogische Kraft bietet die meisten Aktivitäten in Kleingruppen an | z.B. sie gestaltet dialogisches Lesen in Kleingruppen mit max. vier Kindern; Kinder, die in ein Thema vertieft sind, arbeiten in kleinen Projektgruppen | ○ | ○ | |
| 107. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder, selbst eine Interessensgruppe zu bilden | z.B. Theatergruppe, Forschergruppe, Dinosauriersammler | ○ | ○ | |
| 108. Die pädagogische Kraft wechselt bewusst zwischen heterogenen und homogenisierten Gruppen | z.B. sie bietet das Von- und Miteinanderlernen in unterschiedlichen Gruppenformen an (z.B. altershomogene und altersgemischte Gruppen, Mädchen- und Jungengruppe, Klein- und Großgruppe, geschlossene Gruppen und offene Gruppen, in die Kinder jederzeit ein-, aus- und wiedereinsteigen können) | ○ | ○ | |
| 109. Die pädagogische Kraft unterstützt den regelmäßigen Kontakt zu Kindern und pädagogischen Kräften aus anderen (Stamm-)Gruppen | z.B. sie bietet gruppenübergreifende Aktivitäten und Projekte an; Kinder können auf Wunsch mit Kindern anderer (Stamm-)Gruppen spielen | ○ | ○ | |

Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung

Bereich C: Innere Differenzierung

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 110. Die pädagogische Kraft sorgt in (Klein-) Gruppen dafür, dass jedes Kind gut in die gemeinsame Aktivität eingebunden ist | z.B. sie führt Materialien und Aufgaben ein, die Kooperation erfordern; sie fördert die Entwicklung positiver und unterstützender Beziehungen zwischen den Kindern; sie achtet auf Kinder, die „außen vor“ sind; sie spricht für das jeweilige Kind, bis es sich selbst traut; sie geht zu dem Kind hin, spricht es an, um es behutsam in das Geschehen einzubeziehen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal Nr. | Hier könnten Ihre / weitere Beispiele zu den Merkmalen stehen: |
|--------------------|---|
| | |

Bereich D: Aktive Beteiligung der Kinder

16. Orientierung an den Interessen und Kompetenzen der Kinder

17. Unterstützung aller Kinder zur Selbstbestimmung und Mitverantwortung

18. Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder

16. Orientierung an den Interessen und Kompetenzen der Kinder

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 111. Die pädagogische Kraft greift die Interessen und Signale der Kinder wertschätzend auf | z.B. sie folgt den Hinweisen, wenn Kinder verbal oder non-verbal signalisieren, dass sie an etwas Interesse haben, dass sie etwas beendet haben, oder dass sie von etwas mehr/ weniger wollen; sie lässt sich auf das Tempo der Kinder ein; wenn ein Kind helfen möchte, greift sie die Hilfe des Kindes auf | ○ | ○ | |
| 112. Die pädagogische Kraft erfragt vor Aktivitäten die Ideen der Kinder | z.B. sie fragt die Kinder, wie beim Sommerfest der Raum dekoriert werden soll, was sie beim Fest machen wollen; sie sammelt Themen für ein Projekt und plant dieses mit den Kindern: „Was wollen wir zusammen tun?“ „Was interessiert euch an dem Thema?“ „Was wisst ihr schon darüber?“ „Was wollt ihr noch darüber erfahren?“ | ○ | ○ | |
| 113. Die pädagogische Kraft ermuntert die Kinder, ihre Gedanken, Ideen und Wünsche mitzuteilen | z.B. sie fragt: „Was magst du gerne, was magst du nicht?“, „Wie findest du das?“, „Was meinst du dazu?"; sie fragt beim Malen, ob das Kind erzählen möchte, was es gerade gemalt hat, beim Bauen, was es zu bauen vorhat und warum es bestimmte Teile auf diese Weise geplant oder ausgeführt hat | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 114. Die pädagogische Kraft hört aufmerksam zu, wenn Kinder ihre Ideen und Sichtweisen mitteilen | z.B. sie schaut das Kind freundlich an, fragt nach und wartet ab, bis es fertig gesprochen hat; sie fragt nach: „Möchtest du noch etwas sagen?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 115. Die pädagogische Kraft zeigt sich aufrichtig daran interessiert, wie die Kinder die Welt sehen und welche Gedanken sie haben | z.B. sie beschreibt nicht, wie etwas „richtig“ ist, sondern will genauer wissen, wie das Kind darüber denkt; sie geht der Idee des Kindes in ihrer Frage nach: „Meinst du, dass Wasser nach oben fließt oder meinst du, dass es nach oben steigt?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 116. Die pädagogische Kraft ermutigt Kinder, bei gemeinsamen Tätigkeiten miteinander über ihre Gedanken, Ideen, Wünsche zu sprechen | z.B. sie regt ein Kind an, bei einem anderen Kind um Rat zu fragen z.B. „Möchtest du auch eine Tasche für den Einkaufsladen nähen? Frag‘ doch mal Anja, wie sie ihre Tasche gemacht hat und welche Ideen sie dazu hatte“. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 117. Die pädagogische Kraft ist bereit von ihren „Plänen“ abzurücken, um die Interessen und Ideen der Kinder flexibel ins Tagesgeschehen einzubeziehen | z.B. sie verlängert/verkürzt die Freispielzeit oder die Projektzeit je nach Bedarf der Kinder; sie greift das Gespräch/Interesse der Kinder über den Schnee am Morgen auf und spricht mit ihnen über das Wetter anstelle des geplanten Themas und geht mit den Kindern raus | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 118. Die pädagogische Kraft lässt sich von den Kindern aktiv in ihr Spiel einbinden | z.B. im Rollenspiel übernimmt sie die Rolle, die ihr die Kinder zuteilen; sie betrachtet beim „Einkaufen“ das, was ihr das Kind zeigt oder hört auf das, was das Kind über die Waren erzählt; sie wartet ab und fragt: „Und was würde ich dann sagen/kaufen...?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 119. Die pädagogische Kraft entwickelt auf der Basis der Interessen der Kinder neue Aktivitäten | z.B. sie lässt die Kinder die Haare von Puppen am Waschbecken waschen, nachdem sie beobachtet hatte, wie die Kinder ihre eigenen Haare unter den Wasserhahn halten, um zu sehen, was passiert | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

17. Unterstützung aller Kinder zu Selbstbestimmung und Mitverantwortung

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| 120. Die pädagogische Kraft lässt die Kinder selbst bestimmen, was sie tun und gestalten wollen | z.B. sie lässt Kinder selber bestimmen, was sie kneten wollen; sie macht beim Malen keine Vorgaben; die Kinder bauen gerade eine Brücke, die pädagogische Kraft unterstützt das Vorhaben und lenkt die Aktivität nicht in ihre Richtung indem sie sagt: „Wir bauen jetzt einen Turm“ | ○ | ○ | |
| 121. Die pädagogische Kraft lässt die Kinder selbst bestimmen, mit wem sie spielen/etwas tun möchten | z.B. sie lässt Kinder (auch innerhalb von moderierten Bildungsangeboten) wählen, mit welchen und mit wie vielen Kindern sie z.B. in der Puppenecke oder im Baubereich spielen oder etwas gemeinsam gestalten wollen | ○ | ○ | |
| 122. Die pädagogische Kraft unterstützt, dass sich Kinder räumlich frei nach ihren Interessen bewegen können | z.B. die Kinder können sich die meiste Zeit des Tages in und zwischen den Räumen frei bewegen und die Spiel- und Lernbereiche wechseln; ein Kind, das mehr die Nähe der pädagogischen Kraft sucht, kann bei ihr bleiben | ○ | ○ | |
| 123. Die pädagogische Kraft ermöglicht Kindern, sich bei Aktivitäten frei zu bewegen, wenn dadurch auf keiner Seite eine Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit entsteht | z.B. Kinder dürfen den Platz frei wählen; sie müssen nicht die Arme verschränken und müssen nicht stillsitzen | ○ | ○ | |
| 124. Die pädagogische Kraft lässt spontane Ausrufe und körperliche Ausdrucksformen von Emotion jederzeit zu | z.B. die Kinder dürfen bei der Betrachtung eines Bilderbuches jederzeit vor Freude hüpfen, ausrufen, aufstehen und ihre Emotionen zeigen | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| <p>125. Die pädagogische Kraft lässt die Kinder selbst bestimmen, wie lange sie sich mit einer Aktivität beschäftigen möchten</p> | <p>z.B. die Kinder können bei der Bilderbuchbetrachtung leise aufstehen und gehen, wenn sie nicht mehr interessiert sind; die pädagogische Kraft lässt Aktivitäten andauern, sodass Kinder in ihrem eigenen Tempo zu Ende erkunden, untersuchen oder weiterspielen können; Kinder können beim Essen in ihrer Geschwindigkeit verweilen und fertig essen, während andere Kinder schon spielen oder ins Bad gehen können; sie lässt Material bei Bedarf länger stehen</p> | ○ | ○ | |
| <p>126. Die pädagogische Kraft überlässt Kindern die „Expertenrolle“</p> | <p>z.B. sie lässt Kinder einen Übergang von einer Tagesphase zur nächsten gestalten; ein Kind bringt ein Instrument oder Spiel mit und erklärt dieses den anderen Kindern; Hortkinder führen die Gruppe beim Spaziergang an</p> | ○ | ○ | |
| <p>127. Die pädagogische Kraft ermöglicht den Kindern, sich in ihren Aktivitäten und Routinen so selbständig wie möglich erleben zu können</p> | <p>z.B. Kinder können sich beim Essen selbst nehmen; sie haben beim Umziehen Zeit, sich alleine an- oder auszuziehen; Kinder können ihr „Werkzeug“ selbst beschaffen; Kinder haben Zeit, um etwas auszuprobieren; sie ermuntert ein Kind ein anderes zu fragen, ob es sein Malhemd haben kann, wenn es fertig ist; sie hilft einem Kind, ein anderes zu fragen, ob es ihm einen Platz im Stuhlkreis freihält; sie fragt, ob ein Kind Hilfe braucht und akzeptiert, wenn es „nein“ sagt</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 128. Die pädagogische Kraft organisiert den Kita-Alltag so, dass alle Kinder aktiv Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen können | z.B. Kinder können „Dienste“ (z.B. Tischdienst, Blumengießen, Kalenderdienst) und nach vorheriger Einführung Aufgaben im Kita-Alltag für einen Raum/Bereich oder für Tiere übernehmen | ○ | ○ | |
| 129. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder in ihren „Helferrollen“ so, dass sie deren Eigen- und Mitverantwortung stärkt | z.B. der Fokus liegt auf der Entwicklung von Eigenständigkeit und nicht auf der Art und Weise, wie die Aufgabe ausgeführt wird (z.B., wenn das Kind die Tassen auf den Tisch stellt, können sie auch umgedreht da stehen, oder seitlich daliegen) | ○ | ○ | |
| 130. Die pädagogische Kraft regt die Kinder an, Patenschaften für Kinder zu übernehmen | z.B. ältere Kinder helfen jüngeren Kindern beim Anziehen; älteres Kind zeigt einem neu hinzugekommenen Kind, wo es die verschiedenen Materialien findet | ○ | ○ | |

18. Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 131. Die pädagogische Kraft gibt jedem Kind regelmäßig die Möglichkeit, seine Meinung mitzuteilen | z.B. sie wendet bei Entscheidungen demokratische Verfahren an; jedes Kind hat eine eigene Stimme; jedes Kind erhält die Möglichkeit, seine Meinung im Morgenkreis zu sagen; Kinder können abstimmen (z.B. Symbolkarten, Punktabfrage); es gibt Diskussionsrunden, in denen die Kinder ermutigt werden, ihre Ideen und Meinungen auszudrücken | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 132. Die pädagogische Kraft schafft Strukturen für die aktive Mitwirkung aller Kinder | z.B. sie bietet den Kindern an, sich an einer Kinderbefragung zu beteiligen; es gibt eine Kinderkonferenz; Kinder wählen ein Kinderparlament | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 133. Die pädagogische Kraft befragt Kinder zu ihrem aktuellen Befinden und Themen, die ihnen wichtig sind | z.B. sie nutzt Methoden wie Stimmungsbarometer, Befindlichkeitsrunden, Gefühlsuhr | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 134. Die pädagogische Kraft gibt jedem Kind regelmäßig die Möglichkeit, eine Beschwerde äußern zu können | z.B. sie bietet in Gesprächen oder Gesprächskreisen den Kindern immer wieder die Möglichkeit, ihre Kritik und Beschwerden zu äußern; sie bietet angstfreie und barrierearme Plattformen (z.B. Beschwerdebbox oder -wand); Kindersprechstunde der Einrichtungsleitung; sie nimmt bei Kleinkindern Weinen als Beschwerde wahr | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 135. Die pädagogische Kraft hält die Beschwerde des Kindes schriftlich fest und findet mit ihm eine Lösung | z.B. sie sammelt die Beschwerden der Kinder, fragt bei jeder einzelnen Beschwerde genauer nach und überlegt gemeinsam mit dem Kind bzw. den Kindern, welche Ideen das Problem lösen könnten, indem sie z.B. fragt: „Welche Lösungsideen hast du?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| <p>136. Die pädagogische Kraft setzt die gefundene Lösung so um, dass die Beschwerde hinfällig wird</p> | <p>Was brauchst du von mir, damit du sie umsetzen kannst?“</p> <p>z.B. sie bezieht die von der Beschwerde betroffenen Personen ein (z.B. Kinder, Team, Leitung, Eltern, Träger), trifft Absprachen und überprüft deren Umsetzung regelmäßig</p> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| <p>137. Die pädagogische Kraft greift die Beschwerde eines Kindes unmittelbar auf, auch wenn sie nicht die Bezugsperson des Kindes ist</p> | <p>z.B. das Team pflegt eine miteinander vereinbarte Kultur des „Sich-Einmischens“ unabhängig von der Zuständigkeit des Personals (besonders wichtig für Kinder, die die regelmäßigen Beschwerdeverfahren nicht nutzen können)</p> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| <p>138. Die pädagogische Kraft befragt Kinder zu ihrer Zufriedenheit und zu der Berücksichtigung ihrer Interessen in der Kita</p> | <p>z.B. sie fragt: „Wenn du nochmal in den Kindergarten gehen würdest, was würdest du dir anders wünschen, was sollte so bleiben?“ (Vorschulkind am Ende des Jahres); sie reflektiert mit den Kindern, wie ein Projekt verlaufen ist und wie sie es fanden, sie stellt Fragen zum Alltag: „Bist du zufrieden mit unserer Essenssituation?“</p> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| <p>139. Enthält die Befragung der Kinder Veränderungswünsche, greift die pädagogische Kraft diese im Dialog mit den Kindern aktiv auf</p> | <p>z.B. wenn die Kinderbefragung ergibt, dass Kinder jederzeit in den Garten gehen wollen, dann verändert das Team die Organisation des Kita-Alltags, indem es die Gartenzeiten flexibilisiert; die pädagogische Kraft plant aufgrund der Befragung neue Projekte mit den Kindern und bezieht ihre Ideen und bereits vorhandenes Wissen ein</p> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung

Bereich D: Aktive Beteiligung der Kinder

| Merkmal Nr. | Hier könnten Ihre / weitere Beispiele zu den Merkmalen stehen: |
|--------------------|---|
| | |

Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung

Bereich E: Kognitive Anregung

19. Exploration anregen

20. Höhere Denkprozesse anregen

21. Gemeinsames Denken und Handeln gestalten

22. Unterstützung und Feedback geben

19. Exploration anregen

| Merkmale | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 140. Die pädagogische Kraft greift konkrete Fragen, Aussagen und Ideen der Kinder als neue Lernanlässe auf | z.B. sie sucht gemeinsam mit den Kindern Antworten auf deren Fragen und verfolgt diese weiter: „Warum leuchten die Sterne?“ „Habt ihr Ideen, wo wir auf Toms Frage eine Antwort finden könnten? Wo könnten wir nachsehen? Wen könnten wir fragen?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 141. Die pädagogische Kraft bietet den Kindern viele Gelegenheiten zum Erkunden, Ausprobieren und Lernen | z.B. sie lässt die Kinder im Wald neue Wege erkunden; bei der Einführung neuer Materialien regt sie die Neugier an: „Magst du mal ausprobieren, welche Töne du mit diesem Instrument machen kannst?“; sie initiiert neue Spiele; sie erschließt neue Bildungsorte (z.B. Besuch eines Bauernmarktes) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 142. Die pädagogische Kraft begleitet die Explorationsversuche der Kinder | z.B. sie entdeckt mit den Kindern beim kreativen Gestalten, wie sich Farben verändern: „Ja, das ist eine gute Idee, die Farben zu vermischen ... oh, schau mal, es entsteht eine ganz neue Farbe“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| <p>143. Die pädagogische Kraft gibt den Kindern viele Möglichkeiten, sich als kreativ und schöpferisch zu erleben</p> | <p>z.B. sie ermöglicht einen kreativen Prozess, der so wenig Vorgegebenes wie möglich beinhaltet, und so freien Raum für das „Produzieren“ von eigenen Werken oder Ideen lässt (z.B. entwickeln die Kinder ihre Bauprojekte aus Bausteinen, kneten ihre selbst ausgedachten Figuren)</p> | ○ | ○ | |
| <p>144. Die pädagogische Kraft gestaltet ihr Bildungs- und Lernangebot so, dass die Kinder interessiert dabeibleiben</p> | <p>z.B. sie achtet darauf, dass ihr Angebot auditive, visuelle und Bewegungsmöglichkeiten beinhaltet; sie bietet für Kinder interessante und kreative Materialien; sie gestaltet ihr Angebot so, dass viele Kinder zur gleichen Zeit mitmachen können</p> | ○ | ○ | |
| <p>145. Die pädagogische Kraft lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Dinge in ihrer Umgebung</p> | <p>z.B. sie macht die Kinder auf naturwissenschaftliche Phänomene aufmerksam (z.B. „Habt ihr bemerkt, dass die Wolken heute anders aussehen als gestern?“); sie macht die Kinder auf Zeichen und Symbole im Alltag aufmerksam, indem sie mit ihnen beim Spaziergehen verschiedene Piktogramme und /oder Verkehrsschilder entdeckt</p> | ○ | ○ | |
| <p>146. Die pädagogische Kraft denkt mit den Kindern zusammen über die Bedeutung bestimmter Dinge in ihrer Umgebung nach</p> | <p>z.B. sie überlegt mit den Kindern beim gemeinsamen Spaziergang, was die Zahlen beim Lift bedeuten könnten, was der Buchstabe U an der U-Bahn, das P am Parkplatz, was die Schilder (z.B. Naturschutzgebiet, Zebrastreifen) aussagen könnten und für uns bedeuten; sie betrachtet mit den Kindern Reifenspuren im Wald und überlegt mit ihnen, warum sie zu sehen sind, und was das bedeuten könnte</p> | ○ | ○ | |

20. Höhere Denkprozesse anregen

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 147. Die pädagogische Kraft versucht ko-konstruktiv Denk- und Lernprozesse der Kinder anzustoßen | z.B. sie ist nicht fokussiert auf die bloße Vermittlung von Fakten oder die reine Wissensabfrage, sondern will die persönliche Sichtweise der Kinder wissen: sie stellt viele offene Fragen, fragt nach, will genauer wissen, wie das Kind gedacht hat und geht dem nach; sie denkt mit den Kindern vertieft über ein spezifisches Problem nach | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 148. Die pädagogische Kraft ermutigt Kinder, ihr Denken und Handeln zu erklären | z.B. sie stellt viele Warum- und Wie-Fragen, die die Kinder anregen, ihr Denken und Handeln zu erklären: „Warum hast du so gedacht?“ „Wie bist du zu der Antwort gekommen?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 149. Die pädagogische Kraft regt das kreative Denken von Kindern durch Brainstorming an | z.B. sie sammelt mit den Kindern Ideen zu einem bestimmten Thema – ohne Bewertung; sie hilft den Kindern zu erkennen, dass es nicht nur einen Weg, sondern viele gibt, wie sie etwas tun können: „Was brauchen wir, um einen Flughafen zu bauen?“ „Wie soll denn unser Sommerfest heißen?“ „Wie könnte die Geschichte weitergehen?“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 150. Die pädagogische Kraft ermuntert die Kinder, selbst nach Lösungen für Problemstellungen zu suchen | z.B. sie fragt nach den Ideen der Kinder, sie bleibt bei den Ideen der Kinder und geht mit ihnen deren Lösungswege durch | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 151. Die pädagogische Kraft verwendet verschiedene Methoden zur Veranschaulichung eines Problems, um so mit den Kindern Problemstrategien zu erarbeiten | z.B. sie spielt einen Streit mit (Hand-)Puppen nach und überlegt gemeinsam mit den Kindern, wie die Puppen den Streit lösen könnten und welche Möglichkeiten es gibt | ○ | ○ | |
| 152. Die pädagogische Kraft regt die Kinder an, Vermutungen anzustellen | z.B. sie erfragt die Annahmen der Kinder: „Was wisst ihr denn schon über dieses Werkzeug?“ „Wie wissen wir denn, ob der Plastikball oder der Holzball schwerer ist?“; sie lässt die Kinder vorhersagen, welcher der beiden Bälle beim Wiegen schwerer sein wird | ○ | ○ | |
| 153. Die pädagogische Kraft greift die unterschiedlichen Vermutungen der Kinder auf und regt einen Diskurs dazu an | z.B. sie stellt die Unterschiede bei den Gedanken der Kinder bewusst heraus; sie achtet auf Missverständnisse und diskutiert diese, indem sie mit den Kindern durch Fragen oder Erklärungen ausarbeitet, worin die Herausforderung für die Figur in einer Geschichte gerade besteht; sie nutzt dazu vielfältige Methoden (z.B. Rollenspiel, Zeichnen und Malen, Spiele, Diskussionen) | ○ | ○ | |
| 154. Die pädagogische Kraft regt die Kinder an, ihre Vermutungen durch Ausprobieren zu überprüfen | z.B. sie lässt die Kinder ihre Lösungswege selber ausprobieren oder überprüfen: „Lass uns einmal mehr Wasser hinzufügen... und dann schauen wir, was passiert!“; sie lässt ein Kind selbst ausprobieren, was tatsächlich passiert, wenn es den aufgeblasenen Luftballon loslässt | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 155. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder darin, Fehler als wichtige Schritte bei der Lösung von Problemen wertzuschätzen | z.B. wenn ein Kind eine Idee hat, die nicht zur Lösung des Problems führt, versucht sie zu erfragen, warum es so denkt, sie geht mit ihm die Lösungswege durch, auch wenn diese nicht direkt zum Ziel führen | ○ | ○ | |
| 156. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder bei der Entwicklung von Plänen für ihre Vorhaben | z.B. sie fragt die Kinder, wie sie ihre Zeit verbringen oder wie sie an eine bestimmte Sache herangehen wollen: „Womit willst du anfangen?“ „Wie wollt ihr beide an dieser Sache arbeiten?“ „Wer von euch macht was?“ „Was ist der nächste Schritt?“ | ○ | ○ | |
| 157. Die pädagogische Kraft regt die Kinder gezielt an, zu sortieren, zu vergleichen und zuzuordnen | z.B. sie unterstützt Kinder beim Vergleichen der Gewichte an einer Waage, indem sie fragt: „Welches ist denn leichter und welches schwerer?“; beim Spaziergehen: „Was haben denn Biene und Schmetterling gemeinsam?“ | ○ | ○ | |
| 158. Die pädagogische Kraft ermuntert die Kinder, das bisher Gelernte auf ein neues Problem oder eine andere Situation zu übertragen | z.B. sie regt die Kinder an, einen Transfer zu leisten, wie z.B. vom Binden der Schnürsenkel zum Binden einer Geschenkschleife: „Woher kennt ihr denn das Binden einer Schleife?“ | ○ | ○ | |
| 159. Die pädagogische Kraft regt die Kinder dazu an, ihre Denk- und Handlungsprozesse zu reflektieren | z.B. sie gibt den Kindern die Möglichkeit, selbst den vorausgegangenen Prozess noch einmal zu überprüfen: „Glaubst du, dass du alles hast?“; sie fragt beim Spiel in der Bauecke: „Welche Schwierigkeiten gab es?“ „Wie habt ihr es geschafft, dass der Turm stehengeblieben ist?“ „Was hat euch geholfen?“ | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 160. Die pädagogische Kraft führt, aufbauend auf dem Vorwissen der Kinder, neue Konzepte ein | z.B. sie spricht mit den Kindern über „Wespen“ beim Frühstück; sie wiederholt die Gedanken und Äußerungen der Kinder und fügt eigene Informationen, Ideen und Überlegungen zum Thema hinzu, indem sie mit den Kindern weitere Tiere sammelt, die stechen und ähnlich aussehen wie Wespen (z.B. Hornissen oder Hummeln); dabei führt sie neue Wörter/Begriffe wie den Oberbegriff Insekten ein und klärt dessen Bedeutung | ○ | ○ | |
| 161. Die pädagogische Kraft greift Konzepte in verschiedenen Kontexten auf | z.B. sie vertieft Gelerntes, indem sie es in verschiedenen Kontexten wiederholt; wenn sie in einer Gruppenaktivität zum Thema Zahlen Muggelsteine gezählt haben, dann ermuntert sie die Kinder später bei der Mahlzeit vorherzusagen, wie viele Teller noch fehlen | ○ | ○ | |
| 162. Die pädagogische Kraft bettet die Themen der Kinder in größere Zusammenhänge ein | z.B. sie verknüpft unterschiedliche Konzepte miteinander: sie nimmt die Postkarten von einem Kind aus dem Urlaub zum Anlass, um verschiedene Zusammenhänge herzustellen: „Wo liegt der Ort, von dem die Postkarte weggeschickt worden ist?“ „Wie kommt die Postkarte zu uns?“ „Wie können sich Menschen aus verschiedenen Ländern noch austauschen?“ | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>163. Die pädagogische Kraft verknüpft neue Konzepte mit der Lebenswelt der Kinder</p> | <p>z.B. wenn sie mit ihnen die Eisenbahn mit entsprechendem Zubehör aufbaut, dann fragt sie: „Warst du schon mal mit deiner Familie auf einem Bahnhof?“ „Was hast du da erlebt?“; sie bettet mathematische Konzepte wie Zahlen, Größen, Mengen, Formen oder Zeitabfolgen in den Alltag der Kinder ein und zählt bei der Vorbereitung des Essens mit den Kindern z.B. sechs Löffel für sechs Kinder ab</p> | ○ | ○ | |
| <p>164. Die pädagogische Kraft nutzt Alltagsverrichtungen aktiv als Lerngelegenheiten</p> | <p>z.B. sie stellt beim Abwasch Fragen, wie z.B.: „Was denkst du, passt genau so viel Wasser in die grüne Tasse wie in die rote?“ „Was passiert mit Deiner Haut im Wasser?“ „Was passiert, wenn Du Spülmittel ins Wasser tust?“</p> | ○ | ○ | |

21. Gemeinsames Denken und Handeln gestalten

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 165. Die pädagogische Kraft ist engagiert in die Aktivitäten der Kinder eingebunden | z.B. sie spielt mit den Kindern, spricht mit ihnen über ihre Aktivitäten und fügt Ideen hinzu; sie geht von einem Lernbereich zum anderen und beteiligt sich an den Spielen der Kinder; sie spielt die Rolle der Kundin im Rollenspielbereich und fragt: „Wie viel kosten denn die Äpfel?“ | ○ | ○ | |
| 166. Die pädagogische Kraft stimmt das Maß ihrer Engagiertheit auf das Explorationsverhalten der Kinder ab | z.B. sie engagiert sich im Spiel, dominiert es jedoch nicht; vielmehr stellt sie ihre Fragen so effektiv, dass die Kinder aktiv dabeibleiben | ○ | ○ | |
| 167. Die pädagogische Kraft bildet mit Kindern lernende Gemeinschaften | z.B. sie ermuntert die Kinder, gemeinsam ein Problem zu lösen oder einer Frage nachzugehen, sodass alle fortwährend mit- und voneinander lernen | ○ | ○ | |
| 168. Die pädagogische Kraft achtet darauf, dass alle Kinder ein Problem verstanden haben | z.B. sie erklärt das, was ein Kind gesagt hat, evtl. noch einmal für andere Kinder; sie erklärt das Problem langsamer mit einfacheren Worten; sie veranschaulicht es nochmal anders; sie ermöglicht, dass jedes Kind alles sehen, hören oder/und damit hantieren bzw. umgehen kann | ○ | ○ | |
| 169. Die pädagogische Kraft regt die Kinder an, sich miteinander über Lösungswege auszutauschen | z.B. sie regt die Kinder an, miteinander über ihre Ideen ins Gespräch zu kommen oder im Dialog zu bleiben: „Wer kann Jonas helfen?“ „ Wer hat noch eine andere Idee?“ „Habt ihr eine Idee, wie wir Lisas Frage beantworten könnten?“ | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| <p>170. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder dabei, ihre Ideen oder Sichtweisen gegenseitig wertzuschätzen</p> | <p>z.B. sie spricht wertschätzend über alle Kommentare, Bilder oder Werke der Kinder und unterstützt alle Kinder, dies auch zu tun; sie gibt Kindern, die sehr leise sprechen, Raum für ihre Ideen, indem sie alle Kinder bittet, genau zuzuhören</p> | ○ | ○ | |
| <p>171. Die pädagogische Kraft nutzt die Antworten, die spontanen Kommentare und Handlungen eines Kindes als Lerngelegenheit für andere Kinder</p> | <p>z.B. sie bemerkt, dass ein Kind beim gemeinsamen Malen die Farben mit einer besonderen Absicht mischt (z.B. Rot und Weiß zu Rosa), sie greift dies auf und fragt nach, warum es dies tut oder wie es darauf gekommen ist und macht so den Lernprozess auch für alle anderen beteiligten Kinder nachvollziehbar</p> | ○ | ○ | |

22. Unterstützung und Feedback geben

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 172. Die pädagogische Kraft nimmt sich Zeit, herauszufinden, wo ein Kind in seiner Entwicklung gerade steht | z.B. wenn ein Kind keine Antwort weiß oder etwas „verkehrt“ macht, erfasst sie die Kompetenz des Kindes: „Wie machst du es normalerweise?“ „Was hast du alles schon ausprobiert?“ „Was kannst du schon alleine?“ „Magst du mir zeigen, wie weit du schon alleine kommst?“ | ○ | ○ | |
| 173. Die pädagogische Kraft reagiert mit Rückmeldungen, die mehrere Feedback-Schleifen enthalten | z.B. sie bleibt mit ihrer Aufmerksamkeit an den Bemühungen des Kindes dran und gibt immer wieder Rückmeldung (Feedbackschleifen) zu dem, was es schon geschafft hat, sodass das Kind seine Kompetenzen erweitern kann; sie bleibt mit ihrem Feedback bei dem Kind, bis es die Herausforderung bewältigt hat | ○ | ○ | |
| 174. Die pädagogische Kraft orientiert sich bei ihrer Hilfestellung an dem aktuellen Unterstützungsbedarf des Kindes | z.B. sie stimmt ihre Hilfe genau auf das Kompetenzniveau des Kindes ab und orientiert sich bei ihrer Unterstützung an dem, was das Kind kann oder gerade braucht; sie überlegt mit einem Kind, wie die beiden Schuhe stehen müssen, damit es den richtigen Schuh zum jeweiligen Fuß findet; einem jüngeren Kind reicht sie den richtigen Schuh und gibt Hinweise zum Schließen des Klettverschlusses | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| <p>175. Die pädagogische Kraft bietet verbale Unterstützung an, damit ein Kind bei einer Tätigkeit erfolgreich ist, an ihr teilnehmen bzw. sie vollenden kann</p> | <p>z.B. sie erklärt, wenn sich ein Kind bei einem Puzzle schwer tut: „Vielleicht würde es dir helfen, wenn du die zwei Teile suchst, die die gleiche grüne Farbe haben“ oder: „Sollen wir gemeinsam erst die Randteile suchen und diese zusammenfügen, bevor wir mit den anderen weitermachen?“</p> | ○ | ○ | |
| <p>176. Die pädagogische Kraft gibt nonverbale Unterstützung, damit ein Kind bei einer Tätigkeit erfolgreich ist, an ihr teilnehmen bzw. sie vollenden kann</p> | <p>z.B. wenn ein Kind trotz seines Bemühens erkennbare Schwierigkeiten bei der Bewältigung einer Herausforderung hat, deutet sie auf etwas hin oder stellt zusätzliche Hilfsmittel bereit, macht vor, wie etwas geht, oder assistiert; sie macht dem Kind vor, wie es eine Jacke anziehen kann, sodass es in der Lage ist, es selbst zu tun</p> | ○ | ○ | |
| <p>177. Die pädagogische Kraft fügt ihre Unterstützung harmonisch in den Handlungsverlauf ein</p> | <p>z.B. sie achtet darauf, ob ein Kind ein Geschehen aufmerksam verfolgt, erst dann fordert sie es zu einer gemeinsamen Tätigkeit heraus; sie passt ihre Initiativen in Timing und Gestaltung an die unmittelbar vorangegangene Aktivität, Stimmung und Motivation des Kindes an; sie unterstützt ein Kind, das sie hilfesuchend ansieht, adäquat und feinfühlig; sie lässt dem Kind genügend Zeit für eigene Bewältigungsversuche oder die eigene Korrektur von Fehlern</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| 178. Die pädagogische Kraft erweitert die Kompetenzen/ das Verständnis der Kinder, indem sie ihnen zusätzliche Informationen anbietet | z.B. wenn ein Kind beim Anpflanzen von Kresse zu viel Wasser in die Schale schüttet, sagt sie: „Uj, du hast sehr viel Wasser in dein Töpfchen gegossen. Wenn du so viel Wasser reingießt, dann wird die Erde so nass, dass der Samen nicht mehr gut wachsen kann. Wir probieren es beim nächsten Samen mit etwas weniger Wasser, sodass er zu einer Pflanze wachsen kann“ | ○ | ○ | |
| 179. Die pädagogische Kraft ermutigt die Kinder einfühlsam, engagiert bei der Sache zu bleiben | z.B. sie freut sich bei (Teil-) Erfolgen mit dem Kind und lobt es; wenn das Kind abgelenkt ist, versucht sie freundlich, die Aufmerksamkeit des Kindes wieder auf die Aufgabe zurückzuführen; sie erkennt und akzeptiert es jedoch, wenn Kinder keine Lust mehr haben | ○ | ○ | |
| 180. Die pädagogische Kraft gibt Kindern eine spezifische Rückmeldung, die ihre konkrete Leistung beschreibt | z.B. anstatt Kindern nur ein allgemeines Feedback zu geben (z.B. „Super, toll!“), richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Anstrengungen und Erfolge und hebt diese hervor: „Bei dem Puzzle hast du dir wirklich viel Mühe gegeben und bist so lange drangeblieben, bis du es geschafft hast.“; sie gibt spezifisches Feedback zu dem, was ein Kind tut (z.B. „Das ist eine ganz gute Idee, die Knöpfe in eine Reihe zu bringen“) und zu dem, was ein Kind weiß (z.B. „Gut, du kennst die Zahlen wirklich sehr gut.“) | ○ | ○ | |

Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung

Bereich E: Kognitive Anregung

| Merkmal Nr. | Hier könnten Ihre / weitere Beispiele zu den Merkmalen stehen: |
|--------------------|---|
| | |

Bereich F: Sprachliche Anregung

23. Zum Sprechen anregen

24. Sprachverständnis und Wortschatz erweitern

25. Sprachliche Vielfalt gestalten

26. Literacy-Entwicklung unterstützen

23. Zum Sprechen anregen

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| <p>181. Die pädagogische Kraft führt mit den Kindern viele wechselseitige Gespräche</p> | <p>z.B. sie unterhält sich oft am Tag mit den einzelnen Kindern sowohl in Alltagsroutinen als auch während der Spielaktivitäten; wenn ein Kind von einem Traum erzählt, reagiert sie nicht nur mit „Aha“, sondern fragt weiter nach: „Wie genau hast du das im Traum dann gemacht?“ oder „Und wie ging es dann weiter?“</p> | ○ | ○ | |
| <p>182. Die pädagogische Kraft führt Gespräche so, dass viele Sprecherwechsel zwischen ihr und den Kindern entstehen</p> | <p>z.B. sie hält ein Gespräch über mindestens fünf Sprecherwechsel aufrecht; sie stellt offene Fragen; sie nimmt die Kinder als gleichwertigen Kommunikationspartner ernst und reagiert auf die Kommunikationsversuche der Kinder; sie gibt passende Antworten auf ihre Kommentare und bestätigt, wiederholt und erweitert sie; sie bleibt „dran“ indem sie Folge-, Zusatz- oder Anschlussfragen stellt (z.B. „wo, wie genau, welches genau, und dann?“)</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 183. Die pädagogische Kraft lädt die Kinder durch offene Fragen ein, mit mehr als einem Wort zu antworten | z.B. sie fragt die Kinder bei der Bilderbuchbetrachtung: „Warum findet denn die Hexe den Kater nicht?“ | ○ | ○ | |
| 184. Die pädagogische Kraft gibt den Kindern möglichst viel Raum, sich auszudrücken und kreativ mit Sprache umzugehen | z.B. sie ist bereit, „die Bühne“ mit den Kindern zu teilen; sie lässt ihnen möglichst viele Redeanteile und ausreichend Zeit zu antworten; sie gibt den Kindern Zeit zum Nachdenken, wenn sie eine Frage stellt; sie beantwortet sich nicht selbst die Fragen, die sie den Kindern gestellt hat | ○ | ○ | |
| 185. Die pädagogische Kraft reagiert auf die Kommunikationsversuche eines Kindes | z.B. sie greift jegliche (auch minimale und non-verbale) Äußerungen des Kindes auf, korrigiert diese nicht und nimmt sie als eigenständige Beiträge ernst, z.B. sie fragt ein Kind, das ihr die Puppe hinhält, die es von zu Hause mitgebracht hat: „Hast du deine Puppe mitgebracht?“; sie sagt: „Mmm...Kekse!“, wenn ein Kleinkind auf einen Teller voller Kekse deutet und interpretiert die Botschaften des Kleinkindes: „Du magst einen Keks“ und gibt ihn dem Kleinkind, das gerade auf die Kekse auf dem Tisch schaut und Laute äußert | ○ | ○ | |
| 186. Die pädagogische Kraft unterstützt häufige Gespräche zwischen den Kindern | z.B. sie gibt Zeit und Raum für Gespräche zwischen den Kindern und unterstützt sie aktiv dabei; sie unterstützt Gespräche in Rollenspielen oder bietet kooperative Aktivitäten in Kleingruppen an (z.B. gemeinsames Puzzeln, gemeinsames Malen eines Plakates) | ○ | ○ | |

Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung

Bereich F: Sprachliche Anregung

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 187. Die pädagogische Kraft achtet darauf, dass Phasen, in denen die Kinder nicht kommunizieren, kurz sind und darauf eine Sprachanregung folgt | z.B. sie begrenzt die Zeit, in der die Kinder passiv eine Geschichte hören und stellt dann einen Übergang in eine Phase her, die die Kinder zu mehr oder längeren Gesprächen anregt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

24. Sprachverständnis und Wortschatz erweitern

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 188. Die pädagogische Kraft wiederholt die Äußerungen des Kindes | z.B. Kind: „Und dann brauche ich noch eine Hose...“ sie wiederholt: „Und dann brauchst du noch eine Hose...“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 189. Die pädagogische Kraft erweitert die Äußerungen des Kindes | z.B. wenn ein jüngeres Kind „Saft“ sagt, antwortet sie: „Hier ist dein Orangensaft. Er ist in deinem Becher“; sie bestätigt die Äußerungen des Kindes in sprachlich komplexerer Form, indem sie zu dem Gesagten des Kindes weitere Erklärungen hinzufügt (z.B. Farbe, andere Eigenschaften oder Nutzung) oder auf dem aufbaut, was das Kind sagt (z.B. antwortet sie auf die Äußerung: „Ich geh‘ Garten“ mit „Ah, du gehst in den Garten. Möchtest du alleine in den Garten gehen oder mit Lisa?“) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 190. Die pädagogische Kraft begleitet ihre eigenen Handlungen sprachlich | z.B. „Und jetzt schiebe ich die Plätzchen in den Ofen“ „Ich mache den Beutel auf ... und jetzt verteile ich die Kekse im Kreis“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 191. Die pädagogische Kraft begleitet die Handlungen der Kinder sprachlich | z.B.: „Lilli zieht ihrer Puppe gerade ein Kleid an ... und du legst deine Puppe in den Puppenwagen und deckst sie zu ... jetzt hat sie es aber schön warm.“ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 192. Die pädagogische Kraft verwendet eine Vielfalt an Wortarten | z.B. sie verwendet in ihren Unterhaltungen und Interaktionen mit den Kindern komplexe Sätze, in denen viele Wortarten vorkommen (z.B. Nomen, Verben, Adverbien, Adjektive, Präpositionen) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 193. Die pädagogische Kraft verwendet eine Vielfalt an Wörtern | z.B. sie setzt unterschiedliche Begriffe ein, die für die Kinder neu sind; sie verwendet Synonyme (z.B. „Statt Kelle kann man auch Schöpflöffel sagen“); zur Beschreibung von „Pappmaché“ verwendet sie verschiedene Adjektive (z.B. glibberig, klebrig, schmierig) | ○ | ○ | |
| 194. Die pädagogische Kraft verwendet einen präzisen Wortschatz, wenn sie mit den Kindern spricht | z.B. sie führt spezifische Begriffe ein (z.B. „Brauchst du einen kurzen oder längeren Baustein?“ „Hier ist ein dreieckiger Baustein“); sie beschreibt Dinge der Alltagsumgebung mit Fachbegriffen (z.B. Fenstersims, Handrührgerät, Siphon) | ○ | ○ | |
| 195. Die pädagogische Kraft spricht authentisch und natürlich | z.B. sie achtet darauf, dass ihre Körpersprache und das, was sie sagen möchte, kongruent zueinander sind (z.B. sie macht ein freundliches Gesicht, wenn sie etwas Freundliches sagt) | ○ | ○ | |
| 196. Die pädagogische Kraft spricht situations- und adressatengerecht | z.B. sie verwendet Dialekt in der Alltagskommunikation, wechselt aber in die Hochsprache, wenn sie bemerkt, dass ein Kind sie nicht versteht oder wenn es der Kontext erfordert (so z.B. bei Angeboten, die mit „literarischer“ Sprache zu tun haben, wie Vorlesen, Erzählen von Geschichten und Märchen) | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| <p>197. Die pädagogische Kraft verwendet den Wortschatz aus den Bildungsbereichen auch im Alltag</p> | <p>z.B. Bildungsbereich Mathematik: sie verwendet beim Puzzeln Verben der Veränderung (z.B. kippen, schieben, drehen); sie nutzt Alltagssituationen, in denen sie mit den Kindern messbare Attribute erkundet, um Begriffe wie Länge, Fläche, Inhalt, Gewicht, Zeit oder Temperatur einzuführen; sie ermuntert die Kinder dazu, Muster zu beschreiben; sie spricht mit den Kindern darüber, was uns Schaubilder sagen; sie verwendet Wörter in vielen Kontexten, um auf Zeit zu verweisen, (z.B. gestern, Zukunft, Tag, jetzt, später) und regt die Kinder an, diese zu verwenden</p> | ○ | ○ | |
| <p>198. Die pädagogische Kraft führt die Bedeutung neuer Wörter mithilfe verschiedener Strategien ein</p> | <p>z.B. sie erklärt dem Kind die Bedeutung eines neuen Wortes und verbindet es mit Erlebnissen oder dem Hintergrundwissen des Kindes oder mit anderen schon vertrauten Wörtern oder Situationen: „Wo steht denn euer Auto in der Nacht? – Ah, in einer Garage. Das hier ist auch eine Garage. Aber weil sie so tief im Boden ist, heißt sie Tiefgarage“; sie verwendet weitere Strategien wie z.B.: Umschreibung (z.B. „Ein Gletscher ist Eis auf einem Berg, das nie schmilzt“), Betonung (z.B. „Schau, der arme Hund ist ganz erschöpft, weißt du, was erschöpft bedeutet?“) und Wiederholung (z.B. sie liest ein Buch immer wieder vor)</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>199. Die pädagogische Kraft stellt sicher, dass alle Kinder die Bedeutung eines neuen Wortes erfasst haben</p> | <p>z.B. sie bietet verschiedene Kontexte an, in denen die Kinder angeregt werden, das Wort zu verwenden; sie nutzt Gesichtsausdrücke um „erschöpft sein“ auszudrücken; sie nutzt deutliche Gesten, Pantomime oder Schauspielerei, um so zu tun, als wäre sie erschöpft, sinkt in einen Sessel und nimmt eine erschöpfte Pose ein; sie verändert die Art, wie sie ein Wort sagt, benutzt eine müde Stimme, wenn sie „erschöpft“ sagt</p> | ○ | ○ | |
| <p>200. Die pädagogische Kraft stellt Details über die Bedeutung eines Wortes zur Verfügung</p> | <p>z.B. sie nennt die Kategorie, zu der ein neues Wort gehört: „Ein Passagier ist eine Person, die in einem Bus, Auto, Zug oder Flugzeug sitzt und von jemand anderem gefahren wird“; sie fügt dem Wort detailliertere Informationen hinzu: „Passagiere bezahlen meist für die Fahrt mit dem Bus oder Zug. Manchmal kann man auch Passagier im eigenen Auto sein, wenn einen jemand anderes fährt. Wenn eure Mutter euch zur Kita fährt, dann seid ihr Passagiere.“</p> | ○ | ○ | |

25. Sprachliche Vielfalt gestalten

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| <p>201. Die pädagogische Kraft bestärkt die Eltern, mit ihrem Kind in der Sprache zu sprechen, die sie am besten können</p> | <p>z.B. sie weiß, welche Sprachen mit dem Kind zu Hause gesprochen werden; sie empfiehlt den Eltern, mit ihrem Kind in ihrer Familiensprache zu sprechen, zu spielen, vorzulesen, zu singen und die Umgebung zu erkunden</p> | ○ | ○ | |
| <p>202. Die pädagogische Kraft unterstützt Mehrsprachigkeit, indem sie die Familien einbezieht</p> | <p>z.B. sie gibt Eltern und Kindern das Gefühl, dass ihre Erstsprache erwünscht und als Bereicherung verstanden wird; sie bietet an, Bilderbücher oder Tonträger (z.B. CD´s mit Liedern und Hörspielen) nach Hause mitzunehmen oder von zuhause mitzubringen; sie bittet die Eltern, den Namen ihres Kindes in ihrer Sprache aufzuschreiben, oder sich an der Gestaltung einer Sprachenecke des Monats zu beteiligen</p> | ○ | ○ | |
| <p>203. Die pädagogische Kraft spricht den Namen aller Kinder und Eltern korrekt aus</p> | <p>z.B. sie sagt korrekt „Suleyman“ zu einem Kind und kürzt seinen Namen nicht ab, indem sie „Sulli“ zu ihm sagt; sie bittet die Eltern darum, ihr den Namen so lange zu lehren, bis sie ihn korrekt aussprechen kann; sie notiert sich die korrekte Aussprache in Lautschrift; sie lehrt allen Kindern die jeweilige Gebärde für ihren Namen, wenn ein Kind in der Gruppe gehörlos ist</p> | ○ | ○ | |
| <p>204. Die pädagogische Kraft nutzt die wichtigsten Schlüsselwörter/Schlüsselsätze in allen Sprachen der Kinder, die noch kein Deutsch sprechen</p> | <p>z.B. sie legt ein Verzeichnis (mit Lautschrift) der wichtigsten Schlüsselwörter und -sätze in den verschiedenen Sprachen an (z.B. „Guten Morgen“, „Mama“ „Papa“ „Hunger?“, „Durst?“); sie nutzt ein Wörterbuch (z.B. einen Dolmetscher für Erzieherinnen) oder visuelle Wörterbücher</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>205. Die pädagogische Kraft berücksichtigt in der Interaktion mit dem Kind die Schweigephase beim Zweitspracherwerb</p> | <p>z.B. sie baut keinen Druck auf und wartet, bis das Kind von sich aus zu sprechen beginnt – was bis zu einem Jahr dauern kann; sie gibt dem Kind das Gefühl, dass es kommunizieren kann, auch wenn es nicht spricht, indem sie jede nonverbale Äußerung als Antwort akzeptiert</p> | ○ | ○ | |
| <p>206. Die pädagogische Kraft stellt sicher, dass alle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Konzepte und Aufgaben verstehen</p> | <p>z.B. sie bittet Eltern, Kolleginnen oder ein Kind, das schon länger in der Kita ist, einem neuen Kind aus der gleichen Sprachgruppe schwer zu verstehende Konzepte (z.B. Gerechtigkeit) und sprachlich oder kulturell unbekannte Aspekte von Aufgaben (z.B. Brettspiele, Regeln von Routinen und Spielbereichen) in seiner Sprache zu erklären</p> | ○ | ○ | |
| <p>207. Die pädagogische Kraft verwendet eine Sprache, die dem Sprachniveau der Kinder angemessen ist</p> | <p>z.B. für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen oder eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten erfolgen ihre Antworten nicht nur verbal, sondern sie bezieht Gestik, Gebärdensprache oder andere Kommunikationsmittel ein (z.B. Bildkarten, Requisiten oder Handpuppen); sie formuliert für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen oder eingeschränkten Sprachfähigkeiten und verwendet dabei einfache, beschreibende Wörter für Gegenstände und Handlungen; bei sprachlich fortgeschrittenen Kindern verwendet sie eine Sprache mit komplexeren Strukturen; sie fragt bei jüngeren Kindern eher „was“ oder „wo“, bei älteren Kinder mehr nach dem „Warum“ oder „Wie“</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| <p>208. Die pädagogische Kraft unterstützt Peer-Interaktionen, die die Inklusion nicht Deutsch sprechender Kinder anregen</p> | <p>z.B. sie regt Partnerschaften an und gibt einem sprachlich fortgeschrittenen und einem Kind, das noch wenig Deutsch spricht, eine gemeinsame Aufgabe (wie z.B. in der Küche zu fragen, was es zu essen gibt); sie initiiert Aktivitäten, die durch ihre Kooperation die Sprachbarrieren überwinden lassen (z.B. ein gemeinsames kreatives Angebot, wie das gemeinsame Anfertigen einer Collage)</p> | ○ | ○ | |
| <p>209. Die mehrsprachige pädagogische Kraft unterstützt die sprachliche Bildung der Kinder der gleichen Sprachgruppe</p> | <p>z.B. die Russisch sprechende pädagogische Kraft steht den Kindern, die Russisch als Erstsprache sprechen, den größten Teil des Tages zur Verfügung; sie erklärt dem Kind in der Muttersprache, worum es geht und übersetzt für die anderen; sie unterhält sich in Einzelsituationen mit dem Kind auch immer wieder in ihrer gemeinsamen Sprache, sobald ein weiterer Zuhörer dabei ist, der die Sprache nicht beherrscht, sprechen sie auf Deutsch weiter; wenn ein Kind in der Gruppe Gebärdensprache benutzt, dann gebärdet sie mit allen Kindern ein Fingerspiel im Gesprächskreis</p> | ○ | ○ | |
| <p>210. Die mehrsprachige pädagogische Kraft regt die Neugier für andere Sprachen und das Sprachbewusstsein aller Kinder an</p> | <p>z.B. sie greift bei ihren Angeboten an Liedern/Reimen/Spielen neben Deutsch auch andere Sprachen der anwesenden Kinder auf; es kommen alle Sprachen dran, auch die seltenen, die nur von ein bis zwei Kindern in der Gruppe repräsentiert werden; sie sucht mit den Kindern Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>211. Die pädagogische Kraft sorgt dafür, dass die Familiensprachen für Kinder, Eltern und Besucher sichtbar sind</p> | <p>z.B. sie achtet darauf, dass Elternbriefe, Willkommensschilder, Ankündigungen, schriftliche Mitteilungen an Wänden, Pinnwänden, Fächern (z.B. Beschriftung von Spielbereichen, Gegenständen) in Deutsch und möglichst in den jeweiligen Familiensprachen stehen – auch in Dialekten; es finden sich Schriftzeichen in allen Sprachen, die in der Einrichtung vorkommen</p> | ○ | ○ | |
| <p>212. Die pädagogische Kraft ermöglicht allen interessierten Kindern ein Fremdsprachenangebot wahrzunehmen</p> | <p>z.B. sie achtet darauf, dass alle Kinder bei Interesse teilnehmen können; sie informiert Eltern umfassend über das Angebot; sie bietet einen kostenfreien Zugang für alle Kinder an; wenn die Anzahl der interessierten Kinder hoch ist, ermöglicht sie einen zusätzlichen Kurs</p> | ○ | ○ | |

26. Literacy-Entwicklung unterstützen

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 213. Die pädagogische Kraft liest den Kindern täglich in kleinen Gruppen vor | z. B. Vorlesen mit einzelnen Kindern oder in Kleingruppen (drei bis fünf Kinder) gehört zum festen Bestandteil des täglichen Angebotes; sie liest den Kindern auch spontan vor (z.B. Bücher, Kinderzeitschriften) | ○ | ○ | |
| 214. Die pädagogische Kraft sorgt beim gemeinsamen Lesen von Büchern für eine angenehme Atmosphäre | z.B. das Vorlesen und Betrachten von Büchern ist warmherzig und interaktiv (z.B. sie hält Kinder beim Vorlesen im Arm; Kinder dürfen Seiten umblättern und auf Bilder zeigen; andere Kinder dürfen hinzukommen oder das Angebot leise wieder verlassen) | ○ | ○ | |
| 215. Die pädagogische Kraft sorgt dafür, dass Bücher im Alltag in unterschiedlichen Settings zum Einsatz kommen | z.B. sie nutzt mit den Kindern Sachbücher in den Spiel- und Lernbereichen: wenn Kinder in der Kochecke kochen, liest sie ein Rezept vor; in der Bauecke betrachtet sie mit Kindern, die gerade eine Burg bauen wollen, ein Buch mit alten Burgen; sie nutzt in der Werkstatt eine „Bauanleitung“; sie besucht mit Kindern regelmäßig die Bibliothek | ○ | ○ | |
| 216. Die pädagogische Kraft lenkt das Interesse der Kinder auf Bücher | z.B. sie ermutigt Kinder, Nachschlagewerke (Lexika, Internet, Sachbücher, Bildwörterbuch) als Informationsquelle zu nutzen; sie lädt Kinder in den Lesebereich ein, um sich von Geschichten inspirieren zu lassen; sie schafft einen ungestörten Raum, in dem sich Kinder gegenseitig vorlesen können | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 217. Die pädagogische Kraft wechselt mit den Kindern gemeinsam Bücher aus | z.B. sie tauscht Bücher mit den Kindern regelmäßig in der Leseecke aus, um das Angebot wieder interessanter und vielfältiger zu machen, um die aktuellen Interessen der Kinder zu berücksichtigen oder um laufende Aktivitäten oder Themen in der Gruppe mit Büchern anzureichern | ○ | ○ | |
| 218. Die pädagogische Kraft bezieht die Familie in Literacy-Aktivitäten mit ein | z.B. sie bietet Kindern und deren Familien an, regelmäßig Bücher von zu Hause mitzubringen oder aus der Kita auszuleihen; sie bietet Familien die Möglichkeit, in der Erstsprache ihres Kindes vorzulesen; sie bietet Eltern Hospitationen an, bei denen eine dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung im Mittelpunkt steht | ○ | ○ | |
| 219. Die pädagogische Kraft lädt Lesepaten ein | z.B. sie organisiert regelmäßiges Vorlesen durch den Einbezug von weiteren Personen auch aus der Umgebung der Kinder (Eltern, Großeltern, ältere Geschwister oder andere Personen aus der Nachbarschaft) | ○ | ○ | |
| 220. Die pädagogische Kraft wählt alters- und entwicklungsangemessene sowie für Kinder interessante Bücher aus | z.B. das Buch enthält für jüngere Kinder viele Wiederholungen und Reime, für ältere Kinder Spannung, Wendungen der Handlung, Dialoge und fesselnde Figuren; sie bietet ein breites und vielfältiges Spektrum an Büchern, was Art, Inhalt und Schwierigkeitsgrad angeht; die Bücher mit den selbst verfassten Geschichten der Kinder sind auch Teil der Bibliothek | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 221. Die pädagogische Kraft führt Bücher gezielt ein | z.B. sie gewinnt die Aufmerksamkeit der Kinder und hilft ihnen, sich auf das Buch zu konzentrieren; sie verbindet die Geschichte oder Informationen (Sachbuch) mit dem bisherigen Wissen der Kinder | ○ | ○ | |
| 222. Die pädagogische Kraft entwickelt mit den Kindern einen Dialog beim Lesen und Betrachten von Büchern | z.B. sie zeigt eigenes Interesse an dem Buch; sie stellt Fragen, die die Sprechfreude des Kindes und das Interesse an dem Buch und seine Bereitschaft, aus seiner Welt zu erzählen, wecken | ○ | ○ | |
| 223. Die pädagogische Kraft nutzt verschiedene Methoden, um Informationen über Bücher und Schrift anzubieten | z.B. sie hält das Buch so, dass alle Kinder die Bilder sehen können; sie tauscht Wörter aus oder erklärt sie, damit die Kinder den Text verstehen; sie beantwortet Fragen, die sich direkt auf das Buch beziehen, und hebt andere für später auf; sie fährt mit dem Finger immer wieder unter der Zeile entlang; sie bespricht und klärt Wörter im Text; sie spricht mit den Kindern sowohl über das Gedruckte und über Buchstaben als auch über den Inhalt | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| <p>224. Die pädagogische Kraft setzt beim dialogischen Lesen verschiedene Fragetechniken ein</p> | <p>z.B. sie verwendet offene und W-Fragen, Ergänzungs-Fragen mit einer Pause am Ende, damit die Kinder die Frage ergänzen können: „Alle Mäuse arbeiten Tag und Nacht bis auf den ... ?“, Wiederaufruf-Fragen, um die Erinnerung an eine bereits gehörte Geschichte wachzurufen: „Erinnert ihr euch, wie das aussieht draußen, außerhalb der Höhle?“, distanzierende Fragen, um das Kind außerhalb der Geschichte zu den eigenen Erlebnissen zu führen: „Kennst du das, dass man manchmal nicht sprechen mag? Hast du das schon mal erlebt?“</p> | ○ | ○ | |
| <p>225. Die pädagogische Kraft bespricht beim Vorlesen verschiedene Aspekte der Geschichte</p> | <p>z.B. sie bittet die Kinder darum, sich zu bestimmten Aspekten der Geschichte zu äußern und ihre Vorstellungen einzubringen; sie fasst die Geschichte kurz zusammen; sie unterstützt die Kinder dabei, Verbindungen zwischen der Geschichte und ihrem Leben sowie alten und neuen Informationen herzustellen</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>226. Die pädagogische Kraft nutzt Wiederholung mit Variation beim Lesen und Betrachten von Büchern</p> | <p>z.B. sie wiederholt auf Wunsch des Kindes das Betrachten des Lieblingsbilderbuches; Kind und Vorleserin blättern immer wieder zurück, denn: „Ich weiß ja gar nicht mehr, was da los war.“; sie erklärt, wo das gerade vorgelesene Buch platziert wird, sodass die Kinder es auch alleine nochmal anschauen können; sie bietet Kindern an, Bilderbücher auf Tonträgern (z.B. CD, MP3) zur Wiederholung nach Hause auszuleihen; sie regt an, die Bilderbuchgeschichte zu erzählen und zu spielen – mit viel Gestik, Dramatik und refrainartigen Wiederholungen; sie liest Bilderbücher vor, die zu einer Serie gehören und bietet so gleichbleibende Identifikationsfiguren an</p> | ○ | ○ | |
| <p>227. Die pädagogische Kraft reagiert inkludierend, wenn Kinder eine wechselhafte Aufmerksamkeit während des Vorlesens oder Zuhörens zeigen</p> | <p>z.B. sie hält das Interesse der Kinder aufrecht durch Requisiten, die Kinder visuell oder auditiv ansprechen oder Bewegungsmöglichkeiten beinhalten (z.B. Stofftier oder Stressball, die zur Geschichte in Beziehung stehen); sie verwendet Bücher, in denen Phrasen häufig wiederholt werden, um das Lernen und das Engagement des Kindes anzuregen; sie ermuntert ein Kind dazu, Haupt-Geschichten-erzähler zu sein, um seine Aufmerksamkeit und Teilnahme anzuregen</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| 228. Die pädagogische Kraft unterstützt Kinder beim freien Erzählen von Geschichten | z.B. sie bietet Stichworte während des Erzählens: „Und was geschah dann?“; sie verbindet das Erzählen mit Ritualen (z.B. sie leitet die Erzählrunde durch Vorlesen einer Geschichte ein) | ○ | ○ | |
| 229. Die pädagogische Kraft bezieht Kinderdiktate in das Erzählen mit ein | z.B. sie schreibt die von den Kindern entwickelte Geschichte mit und liest zwischendrin immer wieder langsam und betont vor, was bisher erzählt wurde; sie gibt den Kindern die Möglichkeit, ihre Geschichten zu verbessern und zu ergänzen | ○ | ○ | |
| 230. Die pädagogische Kraft macht Schriftkultur in der Kita sichtbar | z.B. im Raum sind Schriftzeichen in allen Sprachen der Kinder sichtbar; an der Garderobe sind Namensschilder der Kinder angebracht; beschriftete Schilder sind auf Augenhöhe der Kinder angebracht | ○ | ○ | |
| 231. Die pädagogische Kraft schafft vielfältige Begegnungen mit Schreiben und Schriftkultur | z.B. sie spricht mit den Kindern über die Verwendung von Schrift; sie ermuntert die Kinder, für viele verschiedene Zwecke zu schreiben (z.B. einen Brief an ein krankes Kind, Glückwunschkarten); sie regt Rollenspiele im Literacy-Center mit Schreibszenen an (z.B. Post, Büro, Restaurant mit Speisekarte); sie achtet auf eine reichhaltige Ausstattung mit vielfältigem Schreibmaterial, (z.B. Stifte, Schreibmaschine, Notizblöcke, Marker); sie regt die Kinder an, die Schreibecke zu nutzen; sie schätzt und unterstützt das spontane „Schreiben“ von Kindern | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 232. Die pädagogische Kraft nutzt das Schreibinteresse der Kinder als Sprechanlass | z.B. sie spricht über das, was sie schreibt, wenn sie zusammen mit den Kindern eine Einkaufsliste macht oder unterhält sich mit ihnen über Schriftstücke, die an der Wand hängen; sie fragt, was das Kind geschrieben hat, oder liest es auf Wunsch vor | ○ | ○ | |
| 233. Die pädagogische Kraft weckt die kreative Lust im Umgang mit Sprache | z.B. sie nutzt Lieder, Geschichten und Reime, die mit der Sprache spielen; sie regt die Kinder an, mit Sprache zu experimentieren, indem sie z.B. mit ihnen Nonsens-Reime, Reimgeschichten, Zungenbrecher erfindet; sie macht mit ihnen einfache Rätsel oder Witze; sie regt an, andere Kinder zu interviewen | ○ | ○ | |
| 234. Die pädagogische Kraft bettet Sprach- und Lautspiele als regelmäßigen Bestandteil in den pädagogischen Alltag ein | z.B. sie bietet täglich Sprach- und Lautspiele an; sie singt und reimt spontan; sie unterstützt spielerisch den Sprachrhythmus (z.B. verbindet sie Rhythmus und richtige Betonung von Wörtern oder Sätzen mit Bewegung oder mit Musik); sie initiiert rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele (z.B. 1,2,3 im Sauschritt), die Melodie, Rhythmusgefühl, Wortschatz und die Begegnung mit Reimen verbinden; sie achtet auf die natürliche Betonung bei Wortspielen, wie die Bildung von Zusammensetzungen (z.B. Kuchen + Gabel →Kuchengabel); sie macht Kinder spielerisch auf Laute in Wörtern aufmerksam (z.B. sie sucht mit Kindern nach dem gleichen Anfangslaut von Wörtern) | ○ | ○ | |

| Merkmal Nr. | Hier könnten Ihre / weitere Beispiele zu den Merkmalen stehen: |
|--------------------|---|
| | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

27. Organisation von Zeit und Abläufen als Voraussetzung für Interaktionsqualität

28. Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung

29. Vorbildliche Interaktion im Team

27. Organisation von Zeit und Abläufen als Voraussetzung für Interaktionsqualität

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 235. Die pädagogische Kraft schafft organisatorische Voraussetzungen für positive Interaktionen mit und zwischen Kindern | z.B. sie gestaltet Zeit und Abläufe so, dass die körperlichen und seelischen Grundbedürfnisse der Kinder befriedigt werden können, damit keine Stresssituationen entstehen und die Interaktionsqualität nicht leidet; sie stützt sich auf eine im Team abgestimmte Strategie in Konfliktfällen, die Kinder einlädt, sich an der Lösung aktiv zu beteiligen; sie gestaltet Zeit und Abläufe so, dass Kinder nicht zu lange warten müssen, bis sie drankommen; sie gibt Kindern Wahlmöglichkeiten, was sie tun können, wenn sie früher als die anderen Kinder mit einer Aktivität fertig sind; sie achtet auf wenige Unterbrechungen bei Spiel- und Bildungsaktivitäten | ○ | ○ | |
| 236. Die pädagogische Kraft organisiert Übergangssituationen so, dass ihre Interaktionen mit den Kindern nicht darunter leiden | z.B. sie entspannt die Ankleidesituation, wenn diese zu Stress führt; wenn sie mit den Kindern ins Freie geht und die Kinder entsprechend der Jahreszeit warm angezogen oder vor Sonne geschützt werden müssen, dann sorgt sie z.B. dafür, dass genügend pädagogische Kräfte da sind, um den Kindern liebevoll und spielerisch beim Ankleiden zu helfen; sie achtet z.B. darauf, dass angezogene Kinder in warmer Kleidung nicht lange warten müs- | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| <p>237. Die pädagogische Kraft bettet Übergangssituationen harmonisch in das Interaktionsgeschehen im Kita-Alltag ein</p> | <p>sen oder ältere Kinder den jüngeren beim Anziehen helfen</p> <p>z.B. sie plant Zeit für Übergänge ein, sodass sie mit Ruhe und liebevoller Zuwendung für die Kinder da ist z.B. mit lustigen Liedern, die den Kindern beim Anziehen der Schuhe helfen: „Zeigt her Eure Füße, zeigt her Eure Schuh“; sie gestaltet die Abfolgen für Kinder vorhersagbar; sie etabliert kleine Rituale zur Ankündigung eines Überganges; sie achtet darauf, dass der Übergang von einer Aktivität zur anderen kurz und ineinander übergehend ist sowie Lerngelegenheiten beinhaltet, z.B. sie regt ein Kind an, das fertig mit dem Aufräumen ist, gemeinsam mit einem anderen Kind ein Buch anzuschauen.</p> | <p>○</p> | <p>○</p> | |
| <p>238. Die pädagogische Kraft gestaltet Abläufe von Aktivitäten so, dass jedes Kind weiß, was es tun kann und leicht ins Spiel findet</p> | <p>z.B. sie sorgt dafür, dass sich die Kinder auskennen und wissen, was sie während des Freispiels oder bei Aktivitäten alles tun können oder wie sie sich bei Bedarf Hilfe holen können; sie leitet die Kinder klar an, sodass es nur selten vorkommt, dass wiederkehrende Probleme auftauchen oder die Kinder nachfragen müssen, was sie tun sollen</p> | <p>○</p> | <p>○</p> | |
| <p>239. Die pädagogische Kraft arrangiert Abläufe von Aktivitäten so, dass Kinder die Möglichkeit haben, sich zu vertiefen</p> | <p>z.B. sie gibt Kindern Zeit für sich; sie gibt Kindern nicht nur die Möglichkeit in ein Spiel zu finden, sondern sich darin auch zu vertiefen; sie achtet darauf, dass ein Kind, das begonnen hat zu malen und darin ganz versunken ist, nicht gestört wird</p> | <p>○</p> | <p>○</p> | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| <p>240. Die pädagogische Kraft organisiert Zeit und Ablauf von Tagesroutinen so, dass sie Gelegenheit für positive Interaktionserfahrungen schafft</p> | <p>z.B. sie etabliert den Ablauf der Mahlzeiten mit nur wenigen Störungen und vielen Wahlmöglichkeiten; sie plant Zeit dafür ein, bei den Kindern zu sitzen und mitzuessen; sie bereitet die Umgebung der Kinder so vor, dass die Kinder, die den Tisch decken, die Teller im Schrank auch finden können; während die einen Kinder noch Hände waschen, können die anderen schon wählen, wo sie heute sitzen möchten oder ihr Getränk aussuchen; ein Kind, das Hunger hat, muss nicht zu lange auf sein Essen warten</p> | ○ | ○ | |
| <p>241. Die pädagogische Kraft erledigt vorbereitende Tätigkeiten so, dass die Zeit für Interaktionsprozesse mit Kindern im Vordergrund steht</p> | <p>z.B. wenn sie organisatorische Aufgaben erledigt, bezieht sie die Kinder ein oder macht diese in ihrer mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit; bevor sie mit den Kindern etwas kocht, bespricht sie mit ihnen, welche Zutaten und Werkzeuge sie brauchen</p> | ○ | ○ | |
| <p>242. Die pädagogische Kraft bereitet ihre Aktivitäten so vor, dass sie die Interaktion mit den Kindern nicht unterbrechen muss</p> | <p>z.B. sie hat bei der Begrüßung Aktivitäten, Materialien und Räume vor Ankunft der meisten Kinder vorbereitet und nutzbar gemacht; während des Kochens hat sie alle Zutaten, Werkzeuge und das Rezept zur Hand, so dass ihre Interaktion mit den Kindern (z.B. durch Wartezeiten oder chaotische Situationen) nicht darunter leidet; bevor sie ein Bilderbuch oder einen Werkstoff einführt, hat sie diese vorher angesehen oder ausprobiert</p> | ○ | ○ | |

28. Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| <p>243. Die pädagogische Kraft beobachtet jedes Kind frei und systematisch, um ihre Interaktionen auf die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder abstimmen zu können</p> | <p>z.B. sie beobachtet jedes einzelne Kind ab Kita-Eintritt regelmäßig stärken- und ressourcenorientiert und verwendet verschiedene Verfahren, um zu erkennen und pädagogisch zu berücksichtigen, wie das Kind sein Wissen, seine Fähigkeiten im Alltag einsetzt; sie bezieht dabei auch die Stärken und Interessen des Kindes mit ein.</p> | ○ | ○ | |
| <p>244. Die pädagogische Kraft führt die Beobachtungen der Kinder achtsam, wohlwollend und wertschätzend durch</p> | <p>z.B. sie beobachtet die Kinder interessiert und objektiv; sie achtet besonders auf die Stärken der Kinder; sie zeigt bei der Beobachtung dem Kind gegenüber Respekt und Fürsorge, indem sie sich Zeit nimmt, um sich auf sein Tun zu konzentrieren; sie schaut und hört ihm zu und interagiert interessiert und zugewandt</p> | ○ | ○ | |
| <p>245. Die pädagogische Kraft nutzt ihre Beobachtung, um spezifische Anregungen in ihre aktuellen Interaktionen mit den Kindern einfließen zu lassen</p> | <p>z.B. wenn sie mit den Kindern in einer Kleingruppe ein Bilderbuch betrachtet und spontan beobachtet, dass einige Kinder einen Teil der Geschichte nicht verstanden haben, dann stellt sie spezifische Fragen oder blättert noch einmal um, um diese Kinder in ihrem Verständnis weiterzubringen; sie erkennt durch ihre Beobachtung der sozial-emotionalen Kompetenzen z.B. mit Perik, dass ein Kind noch Schwierigkeiten mit der Kontaktfähigkeit hat und unterstützt es dabei, den anderen Kindern angemessen zu signalisieren, dass es mitspielen möchte</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 246. Die pädagogische Kraft lässt sich bei der Beobachtung vom Kind leiten | z.B. sie beobachtet das Kind in Situationen, in denen es sich wohlfühlt und gibt ihm interessante Materialien, um zu beobachten, wie es damit umgeht; sie ermöglicht Kindern auf unterschiedliche Weise auszudrücken, was sie wissen und können; sie möchte nach einem Besuch bei der Feuerwehr herausfinden, was einzelne Kinder gelernt haben, indem sie diese selbst entscheiden lässt, in welcher Form sie ihre Erfahrungen ausdrücken möchten z.B. im Rollenspiel, beim Malen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 247. Die pädagogische Kraft beobachtet Kinder kultursensibel in interaktiven Situationen | z.B. sie beobachtet Kinder in den Situationen, die an ihrer Lebenswelt orientiert sind, damit sie das jeweils in ihrer Familie erworbene Können und Wissen zeigen können; sie besucht das Kind zu Hause; sie beobachtet die kognitiven Kompetenzen eines mehrsprachigen Kindes nonverbal und unabhängig von seinem sprachlichen Hintergrund; sie berücksichtigt die verschiedenen Herangehensweisen, wie ein Kind lernt, wie es arbeitet und denkt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| <p>248. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder durch ihre Beobachtung so, dass sie sich ihres eigenen Lernens bewusst werden</p> | <p>z.B. sie bezieht Kinder in die Beobachtung aktiv ein, indem sie sie dabei unterstützt, über ihr eigenes Lernen, über ihr Handeln und ihre Werke nachzudenken; sie achtet darauf, dass alle Kinder freien Zugang zu ihrem Portfolio haben, damit sie sehen, wie sich ihre Fähigkeiten ändern; sie reflektiert mit jedem Kind, welche Dokumente in sein Portfolio aufgenommen werden; sie reflektiert mit den Kindern, was sie schon gut können, was sie am liebsten machen und was sie als Nächstes gerne lernen möchten</p> | ○ | ○ | |
| <p>249. Die pädagogische Kraft nutzt ihre Beobachtungsergebnisse als Grundlage für Gespräche, um ihre Interaktionen mit allen Beteiligten positiv zu gestalten</p> | <p>z.B. sie nimmt ihre Beobachtung als Basis für Entwicklungsgespräche mit den Familien und teilt mit ihnen ihre Freude über die Entwicklungsfortschritte des Kindes; sie nutzt die systematische Auswertung der Beobachtungen unter Einbezug der Beobachtungen aller Kolleginnen und Fachdienste, die mit dem Kind arbeiten, als Grundlage für regelmäßige Fallbesprechungen im Team, um optimal auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen</p> | ○ | ○ | |
| <p>250. Die pädagogische Kraft stellt eine Balance zwischen Beobachtung und Interaktion her</p> | <p>z.B. sie achtet darauf, dass die Beobachtung Teil des päd. Geschehens ist und sie mit dem Kind emotional verbunden bleibt; wenn ein Kind nachfragt, warum sie beobachtet, dann unterhält sie sich mit ihm darüber, dass sie aufschreibt, was es tut und sagt, um sich das besser merken zu können</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 251. Die pädagogische Kraft plant ihre pädagogische Arbeit anhand der beobachteten Themen und Interessen der Kinder | z.B. sie wählt aufgrund ihrer Beobachtungen für ein Kind den Bildungsbereich Musik aus, in dem es sich als kompetent erlebt und nimmt ihn als Ausgangspunkt für die Unterstützung der Sprach- und Literacy-Entwicklung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 252. Die pädagogische Kraft reflektiert, ob ihre pädagogische Planung in gelungene Interaktionen mündet | z.B. sie überprüft, ob das, was sie sich vorgenommen hat, für das Kind oder die Kleingruppe angemessen war, ob ihre Anregungen vom Kind angenommen werden, z.B. wenn die Kinder das Thema im freien Spiel fortführen; sie überlegt bei welcher Gelegenheit, welche Kinder besonders profitiert haben; sie formuliert neue Ziele, wenn sie feststellt, dass ein Kind sich an einer Aktivität nie beteiligt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 253. Die pädagogische Kraft integriert zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen in den Alltag | z.B. sie ist gut mit verschiedenen Fachdiensten vernetzt; sie weiß, ab wann sie weitere Experten hinzuziehen muss und kooperiert regelmäßig mit ihnen; sie spricht sich intern mit der Inklusionsfachkraft ab; sie passt die Umgebung für den besonderen Unterstützungsbedarf eines Kindes an, indem die therapeutisch-heilpädagogische Arbeit mit dem pädagogischen Alltag verknüpft ist; sie ermöglicht, dass sich jedes Kind so selbstbestimmt als möglich erleben kann und gerne mitmacht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

29. Vorbildliche Interaktion im Team

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>254. Die pädagogische Kraft zeigt, dass sie sich in der Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen wohlfühlt und bietet so ein Modell für die Interaktionen zwischen den Kindern</p> | <p>z.B. sie lächelt häufig und zeigt Freude und Begeisterung für die Arbeit mit den Kindern; sie interagiert freundlich sowie respekt- und vertrauensvoll mit ihren Kolleginnen und anderem Personal in der Kita; sie ist offen und flexibel für deren Ideen und ermutigt sie dabei; sie bittet ihre Kolleginnen um Rat oder Unterstützung; sie ist interessiert, wie die Kolleginnen denken; sie stellt offene Fragen und hört aufmerksam zu; sie lebt Kindern vor, wie Erwachsene sich gerade auch in stressigen Situationen gegenseitig unterstützen</p> | ○ | ○ | |
| <p>255. Die pädagogische Kraft lebt Kindern vor, wie sie positive Beziehungen zu Kolleginnen aufbaut und aufrechterhält</p> | <p>z.B. sie unterstützt eine neue Kollegin so, dass diese in der Kita gut ankommen kann; sie löst Konflikte konstruktiv und spricht Unklarheiten direkt mit der Kollegin einfühlsam und zeitnah an; sie versucht, bei Problemen gemeinsam eine gute Lösung zu finden; die Kolleginnen sprechen im Team in der Sprache, die alle Gesprächsteilnehmer verstehen; sie bestärkt eine italienischsprachige Kollegin darin, ein italienisch sprechendes Kind in der Familiensprache zu trösten</p> | ○ | ○ | |
| <p>256. Die pädagogische Kraft tauscht mit ihrer Kollegin kindbezogene Informationen aus, um Interaktionen mit jedem Kind passgenau zu gestalten</p> | <p>z.B. sie teilt Informationen mit ihren Kolleginnen und gibt sie weiter, z.B. in welchem aktuellen emotionalen Zustand sich ein Kind gerade befindet, wichtige, notwendige Gesundheitsinformationen z.B. über</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| | <p>Allergien oder dass ein Kind früher abgeholt wird; sie informiert ihre Kollegin, dass ein Kind Probleme im Sprachverständnis hat und darüber, wie sie die Kommunikation mit dem Kind durch visuelle Hilfen (Bilder, Requisiten) und Körpersprache (Gestik, Mimik) unterstützen kann</p> | | | |
| <p>257. Die pädagogische Kraft organisiert im Team Aufgaben so, dass möglichst viel Raum für positive Interaktionen mit den Kindern entsteht</p> | <p>z.B. sie überlegt mit ihren Kolleginnen, wie Aufgaben klar, ressourcen- und interessenorientiert verteilt werden und die Verantwortung für bestimmte Aufgaben so verteilt wird, dass der pädagogische Alltag reibungslos durchgeführt werden kann; sie deckt z.B. mit den Kindern gemeinsam den Tisch, während die andere Kollegin das Händewaschen begleitet</p> | ○ | ○ | |
| <p>258. Die pädagogische Kraft verabredet mit einer "Partner-Kollegin", mit der sie eng zusammenarbeitet, dass sie gegenseitig einschreiten dürfen, wenn die andere pädagogische Kraft mit einem Kind in eine konflikthafte Interaktion gerät</p> | <p>z.B. sie beobachtet in der Krippe, wie ihre Partner-Kollegin mit einem Jungen in einen Machtkampf gerät, weil sie ihn jetzt wickeln möchte und er sich heftig dagegen wehrt; sie bietet ihrer Partner-Kollegin z.B. an: "Möchtest Du, dass ich weitermache?" und geht behutsam auf den Jungen ein, um ihn zunächst zu beruhigen und aus diesem Konflikt herauszuführen; sie beobachtet im Hort, wie ihre Partner-Kollegin mit einem Mädchen in eine Diskussion um die Erledigungen der Hausaufgaben gerät. Das Mädchen wehrt sich trotzig und führt immer neue Ausreden an. Sie bietet ihrer Partner-Kollegin an: "Möchtest Du, dass ich weiter-</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich G: Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| | <p>mache?" und geht behutsam auf das Mädchen ein, um sie zunächst zu beruhigen und gemeinsam mit ihr eine Lösung für den Konflikt zu finden</p> | | | |
| <p>259. Die pädagogische Kraft holt bei Konflikten im Team externe Unterstützung, damit diese nicht in die Interaktion mit Kindern getragen werden</p> | <p>z.B. sie wendet sich an die Leitung; Konflikte werden bei Bedarf durch Supervision oder Mediation professionell begleitet</p> | ○ | ○ | |
| <p>260. Die pädagogische Kraft setzt sich dafür ein, die pädagogische Interaktionsqualität in der Kita voranzubringen</p> | <p>z.B. sie ist bereit, sich und ihre Interaktionen mit Kindern kritisch zu hinterfragen und diese ggf. zu ändern; sie verständigt sich mit ihren Kolleginnen auf der Basis einer einheitlichen pädagogischen Konzeption, im Sinne von: „Sprechen wir vom Gleichen, wenn wir Interaktionsqualität sagen?“; sie stellt ihren Kolleginnen die Inhalte aus einer Fortbildung zum Thema Interaktionsqualität im Rahmen einer internen Fortbildung mit verabredetem Zeitrahmen dar; sie lässt sich von der Leitung jährlich in Form einer Hospitation beobachten; sie lässt sich auf kollegiale Beratung ein, um ihr Interaktionsverhalten zu optimieren</p> | ○ | ○ | |
| <p>261. Die pädagogische Kraft nutzt bei Bedarf professionelle Beratung zur Interaktionsgestaltung mit den Kindern</p> | <p>z.B. sie nutzt videogestützte Interaktionsberatung, wenn sie das Gefühl hat, mit einem Kind nicht zurechtzukommen oder lernen möchte, effektive und ineffektive Interaktionen zu beobachten und zu unterscheiden</p> | ○ | ○ | |

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

- 30. Interaktionsqualität in der Bildungspartnerschaft mit Familien
- 31. Übergangsbegleitung und Eingewöhnung in die Kita
- 32. Übergangsbegleitung und Anschlussfähigkeit in die Schule

30. Interaktionsqualität in der Bildungspartnerschaft mit Familien

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>262. Die pädagogische Kraft wertschätzt die Familie als primären Bildungsort für das Kind und lässt dies in ihre Interaktion mit dem Kind einfließen</p> | <p>z.B. sie erkennt Eltern als Experten für ihr Kind an, um zu erfahren, was das Kind mag, wofür es sich interessiert und nutzt dies als Ressource, um ihre Interaktion entsprechend auszurichten; sie spricht mit einem Kind stets wertschätzend über seine Familie; sie achtet Eltern als vorrangige Bezugspersonen und tritt nicht in Konkurrenz zu ihnen</p> | ○ | ○ | |
| <p>263. Die pädagogische Kraft macht für das Kind erlebbar, wie sie mit der Familie positiv und wertschätzend kommuniziert</p> | <p>z.B. sie teilt mit den Eltern die Freude oder Begeisterung für ihr Kind, wodurch das Kind erleben kann, wie sie positiv mit seinen Eltern interagiert; sie bestärkt unsichere Eltern in dem, was sie gut machen, und vermittelt Zuversicht; sie wendet sich den Eltern zu, wenn sie mit ihnen spricht; sie geht offen und freundlich auf sie zu und hält mit ihnen Blickkontakt im Gespräch; sie spricht mit einer ruhigen Stimme, verwendet eine respektvolle Sprache und spricht Eltern mit Namen an; sie zeigt Interesse an dem, was die Familien machen oder ihr mitteilen</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|-----------------------|-----------------------|---------|
| 264. Die pädagogische Kraft schafft in Bring- und Abholsituationen eine einladende Atmosphäre | z.B. sie begrüßt jedes Kind und seine Eltern freundlich und führt ein kurzes Gespräch mit ihnen; sie unterstützt bei Trennungsschwierigkeiten, indem sie Rituale zwischen Kind und Elternteil aufgreift; sie ermöglicht, dass Eltern die Kinder in den Gruppenraum bringen und lädt sie beim Bringen und Abholen ein, dort noch etwas Zeit mit dem Kind zu verbringen; sie bespricht in der Abholsituation mit den Eltern, was ihr Kind heute erlebt oder gelernt hat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 265. Die pädagogische Kraft geht proaktiv auf die Signale der Eltern ein, um eine positive Interaktion mit ihnen aufrechtzuerhalten | z.B. sie nimmt wahr, wenn Eltern etwas nicht verstehen oder wenn etwas zu kompliziert ist und geht darauf ein; sie antizipiert Probleme vorher und plant dementsprechend, indem sie zeitnah und angemessen auf Signale seitens der Eltern reagiert, z.B. sie nimmt frühzeitig Unstimmigkeiten bei Eltern wahr und bietet ein klärendes Gespräch an; sie kommuniziert mit Eltern so, dass diese sich trauen, auch kritische Punkte anzusprechen; sie reagiert mit Zuversicht und sichert Eltern zu, dass sie ihre Sorgen und Probleme ernst nimmt und mit ihnen gemeinsam eine Lösung finden wird | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| <p>266. Die pädagogische Kraft schafft ein Klima, in dem sich alle Familien willkommen fühlen</p> | <p>z.B. sie etabliert eine Willkommensumgebung für Familien unter Einbezug von Aktiv-Eltern, Bildungslotsen/-paten, die sich neuer Familien annehmen; sie schafft barrierefreien Zugang für Familienangehörige mit Behinderung; sie überreicht neuen Eltern eine Begrüßungstasche mit wichtigen Infos zum Ankommen; sie stellt alle Mitarbeiterinnen in einem Organigramm mit Foto vor</p> | ○ | ○ | |
| <p>267. Die pädagogische Kraft bezieht die familiäre Lebenswelt des Kindes in ihre alltäglichen Interaktionen mit dem Kind ein</p> | <p>z.B. wenn sie die Eltern morgens freundlich begrüßt, das Kind liebevoll übernimmt und ihr die Eltern sagen, dass das Kind schlecht geschlafen hat, dann achtet sie in ihrer Interaktion mit diesem Kind darauf, dass es die richtigen Angebote bekommt und schaut besonders achtsam nach diesem Kind; sie weiß, wer alles in der Familie des Kindes lebt; sie stellt im Kita-Alltag Verbindungen zu individuellen Erfahrungen der Kinder her, z.B. „Weißt du noch, als ihr zu Hause eure kleine Katze bekommen habt?“; sie bietet an, die Familie zu Hause zu besuchen</p> | ○ | ○ | |
| <p>268. Die pädagogische Kraft unterstützt Gespräche und Austausch zwischen den Eltern</p> | <p>z.B. sie stellt Kontakte zwischen den Eltern im Tür- und Angelgespräch her; sie macht Eltern-Adresslisten unter Berücksichtigung des Datenschutzes zugänglich; sie richtet Treffpunkt-zonen für Eltern, Elterncafé oder Elternstammtische ein; sie regt eine Diskussion beim Elternabend an</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 269. Die pädagogische Kraft gestaltet ihre Arbeit für alle Familien transparent | z.B. sie lädt Eltern ein, Einblick in ihre päd. Arbeit mit den Kindern zu erhalten, z.B. sie lädt vor Aufnahme eines Kindes die Familie ein, die entsprechende Kindergruppe kennenzulernen und die Einrichtungskonzeption einzusehen; sie bietet regelmäßig allen Eltern Hospitationen an; sie hängt Dokumentationen über das, was die Kinder tun und lernen, gut sichtbar aus | ○ | ○ | |
| 270. Die pädagogische Kraft entwickelt im Dialog mit den Eltern das Verständnis von Bildungspartnerschaft | z.B. sie tauscht sich mit Eltern aus, was jeder unter Bildungspartnerschaft versteht, wie sie vor Ort umgesetzt werden kann und wie sie sein muss, sodass alle Beteiligten einverstanden sind; sie klärt die Erwartungen an die Intensität der Partnerschaft und bespricht, wann, was und wie sich jeder Partner aktuell einbringen kann | ○ | ○ | |
| 271. Die pädagogische Kraft kommuniziert flexibel und über vielfältige Wege mit den Familien | z.B. sie nutzt tägliche Kontakte, um laufende Informationen auszutauschen; sie führt mit den Eltern häufig Tür- und Angelgespräche und bezieht deren Kind, wenn es dabeisteht, angemessen ein oder bittet die Eltern darum, intensivere Gespräche im Rahmen eines Entwicklungsgesprächs fortzusetzen; sie schafft ein System, um mit allen Familien, auch mit denen, die nicht täglich in die Kita kommen, zu kommunizieren (Telefonat, E-Mail, SMS, Pendelheft im Hort, Einbezug von Dolmetschern), damit Eltern an das anknüpfen können, was in der Kita passiert | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|--|------------|-------------|---------|
| 272. Die pädagogische Kraft führt Gespräche mit Eltern so, dass ein Dialog entsteht | z.B. sie hört aktiv zu und will genauer wissen, wie die Eltern denken oder welche Meinung sie haben; sie stellt Eltern häufig offene Fragen; sie nimmt sich für die Fragen der Eltern ausreichend Zeit und bringt auf Wunsch ihr Fachwissen adäquat ein | | | |
| 273. Die pädagogische Kraft stellt in Elterngesprächen das Wohlergehen des Kindes in den Mittelpunkt | z.B. sie überlegt mit dem Kind und den Eltern, wie sie das Angebot in der Kita so gestalten kann, dass sich das Kind auch hier wohlfühlt; sie richtet die Aufmerksamkeit auf die gemeinsame Verantwortung für das Kind und legt Eltern dar, warum für ihr Kind die Eingewöhnung und die Entwicklungsgespräche so wichtig sind | ○ | ○ | |
| 274. Die pädagogische Kraft tauscht sich mit den Eltern darüber aus, was sie jeweils beim Kind beobachten | z.B. sie richtet den Austausch über das Kind auf dessen Stärken und nicht nur auf Problemsituationen; sie fragt nach, wie Eltern Entwicklung und Verhalten ihres Kindes sehen; sie nutzt einen Fragebogen, den Eltern vorab erhalten, als Gesprächseinstieg; sie beschreibt aus ihrer Sicht, wie sie das Kind erlebt und was sie beobachtet hat; sie zeigt Eltern, wie und womit sie ihr Kind beobachtet; sie übergibt auf Anfrage der Eltern eine Kopie des besprochenen Beobachtungsbogens | ○ | ○ | |
| 275. Die pädagogische Kraft geht mit Meinungsverschiedenheiten zwischen ihr und den Eltern so um, dass ihre Beziehung mit dem Kind nicht da- | z.B. sie achtet darauf, dass sie Konflikten mit Eltern feinfühlig und konstruktiv begegnet; sie spricht eine schwierige Situation mit Eltern offen, aber behutsam an; sie betont die Vielfalt von | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| runter leidet | Meinungen und kann sie nebeneinander stehen lassen; sie bespricht sich im Team oder nimmt Supervision in Anspruch | | | |
| 276. Die pädagogische Kraft nutzt Ressourcen des Sozialraumes, um auf die Bildungsbedarfe der Familie einzugehen | z.B. sie regt Eltern an, gemeinsam mit dem Kind noch einmal einen Ort zu besuchen, den das Kind zusammen mit der Kita-Gruppe besucht hat; sie ermuntert sie, die eigene Wohngegend und das Umfeld der Kita zu erkunden, wie z.B. Bäckerei, Baustellen; sie befragt die Eltern, für welche Themen sie sich interessieren; sie bietet bei Bedarf Gesprächskreise mit einer Erziehungsberaterin an; sie macht auf elternbildende Materialien und Angebote aufmerksam | ○ | ○ | |
| 277. Die pädagogische Kraft unterstützt Familien in belastenden Lebenslagen, individuelle Begleitung zu erhalten | z.B. sie bietet Eltern bei Schwierigkeiten effektiv und zeitnah die Vermittlung hilfreicher Kontakte und fachlicher Ansprechpartner an; sie informiert über niederschwellige Angebote zur frühen Unterstützung von Kindern wie z.B. Elternbegleiterinnen für Familien mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung | ○ | ○ | |

31. Übergangsbegleitung und Eingewöhnung in die Kita

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 278. Die pädagogische Kraft orientiert sich bei der Eingewöhnung an einem bindungstheoretischen Konzept | z.B. sie stellt die emotionalen Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt | ○ | ○ | |
| 279. Die pädagogische Kraft gestaltet die Eingewöhnung des Kindes elternbegleitet | z.B. sie achtet darauf, dass eine feste familiäre Bezugsperson das Kind begleitet, um die päd. Bezugsperson und die fremde Umgebung der Kita allmählich kennenzulernen; sie zeigt dem Kind, dass sich auch zwischen den Eltern und „seiner Bezugserzieherin“ eine vertrauensvolle Beziehung entwickelt; sie achtet auf einen ausführlichen Kontakt mit den Eltern, bei dem das Kind mit seinen Bedürfnissen und die Eingewöhnung im Mittelpunkt stehen; sie gibt den Eltern Raum, ihre Sorgen, Ängste und Wünsche zu äußern | ○ | ○ | |
| 280. Die pädagogische Kraft gestaltet die Eingewöhnung beziehungspersonensorientiert | z.B. sie bleibt kontinuierlich eine zuverlässige und verantwortungsvolle Bezugsperson für das Kind; sie sieht den Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und sich als Grundlage für die Eingewöhnung und erkennt diese erst als gelungen an, wenn das Kind aktiv bei ihr Trost sucht und findet | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>281. Die pädagogische Kraft gestaltet die Eingewöhnung abschiedsbewusst</p> | <p>z.B. sie gibt allen Beteiligten ausreichend Zeit, Vertrauen aufzubauen und sich aneinander zu gewöhnen; sie initiiert die erste Trennung erst dann, wenn das Kind „reif“ ist, eine Trennung von der familialen Bezugsperson emotional zu bewältigen; sie bereitet die erste Trennung (frühestens am vierten Tag) einfühlsam vor und entscheidet nach Reaktionen des Kindes über deren Dauer; sie stabilisiert feinfühlig den Kontakt und verlängert allmählich die Trennungszeit; sie gestaltet eine sicherheitsgebende Schlussphase und betrachtet die Eingewöhnung erst als beendet, wenn das Kind sie als „sichere Basis“ akzeptiert hat, sich schnell von ihr trösten lässt und in guter Stimmung spielt</p> | ○ | ○ | |
| <p>282. Die pädagogische Kraft nutzt in der Eingewöhnungsphase innerfamiliäre Erfahrungen als zusätzliche Perspektive für die Gestaltung ihrer Interaktion mit dem Kind</p> | <p>z.B. sie fragt nach Familienwörtern, Gewohnheiten des Kindes; sie bittet die Eltern, das vertraute „Nuckeltuch“ mitzunehmen; sie bietet an, die Familie zuerst zu Hause zu besuchen, um das Kind in seiner häuslichen Umgebung kennenzulernen; sie erfragt Vorlieben, Stärken und bisherige Trennungserfahrungen des Kindes</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 283. Die pädagogische Kraft organisiert den Eingewöhnungsprozess so vorausschauend, dass die Interaktionsqualität nicht darunter leidet | z.B. sie achtet darauf, dass sie für den Aufbau einer Beziehung zum Kind ausreichend Zeit und Kraft hat und nimmt nur ein neues Bezugskind pro Woche auf; sie passt die Dauer und Situation der Anwesenheit des Kindes an, in Abhängigkeit von der erkennbaren Belastung für das Kind; sie klärt Eltern vor Aufnahme des Kindes über das Eingewöhnungskonzept so transparent auf, damit diese frühzeitig planen können, z.B. sie stellt heraus, dass die Eingewöhnung bei Erkrankung von Kind, Elternteil oder pädagogischer Bezugsperson neu begonnen werden muss; sie gibt Eltern diese Informationen auch schriftlich und in ihrer Familiensprache | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 284. Die pädagogische Kraft unterstützt die familiäre Bezugsperson dabei, ihrem Kind als sichere Basis zur Verfügung zu stehen | z.B. sie empfiehlt der familialen Bezugsperson in der Zeit, in der sich das Kind einlebt, ruhig und passiv, aber interessiert für ihr Kind da zu sein und auf Initiativen des Kindes einzugehen sowie das Kind auf keinen Fall zu drängen, sich von ihr zu entfernen und immer zu akzeptieren, wenn das Kind ihre Nähe sucht; sie achtet darauf, dass die familiäre Bezugsperson jederzeit Blickkontakt zum Kind aufnehmen und das Kind jederzeit zu ihr zurückkehren kann | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmale | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|-----------------------|-----------------------|---------|
| 285. Die pädagogische Kraft nutzt ihre Beobachtungen während der Eingewöhnungsphase, um daraus Schlüsse für eine bestmögliche Kontaktaufnahme mit dem Kind zu ziehen | z.B. sie nimmt mit dem Kind feinfühlig Kontakt über ein Spielangebot auf, wobei das Kind entscheidet, wie viel Nähe/Distanz es möchte, z.B. sie geht darauf ein, wenn das Kind ihr etwas zeigt oder ein Spielzeug gibt; sie nimmt wahr, wenn das Kind sie erst mal nicht ansehen will, und gibt der familiären Bezugsperson und dem Kind die Zeit, die sie brauchen, um anzukommen, reagiert aber aufmerksam auf kleinste Signale des Kindes, wenn es den Kontakt sucht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 286. Die pädagogische Kraft unterstützt während der Eingewöhnung die Freude des Kindes am Zusammensein mit anderen Kindern | z.B. sie unterstützt den Aufbau von Beziehungen der Kinder untereinander; sie bezieht zur Gestaltung des Überganges die Kinder aktiv mit ein, die das Kind gerne mag oder schon kennt; sie lässt der Interaktion der Kinder untereinander Vorrang | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 287. Die pädagogische Kraft begleitet das Kind bei allen Trennungssituationen feinfühlig | z.B. sie entwickelt mit der begleitenden familialen Bezugsperson ein kurzes Abschiedsritual, das dem Kind die tägliche Trennung erleichtern kann; wenn ein Kind beim morgendlichen Bringen aufgelöst ist und Trennungsprobleme hat, reagiert sie sofort, unterstützend und empathisch; sie nimmt bewusst wahr, wenn Kinder erst nach einiger Zeit Trennungsprobleme haben und handelt entsprechend | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| 288. Die pädagogische Kraft gibt Kindern unabhängig vom Alter Zeit, um in ihrer Kita anzukommen | z.B. sie bietet eine umsichtige, individualisierte Übergangsbegleitung an, wenn sie erkennt, dass ein Kind, auch wenn es schon über drei Jahre alt ist, noch längere Zeit einen Elternteil als „sichere Basis“ in der Kita braucht; sie bietet dem Elternteil eines Kindes, das sich noch nicht in der Kita wohlfühlen scheint und dessen Integration in die Gruppe noch schwierig ist, eine gemeinsame Eingewöhnung an, sodass das Kind an Sicherheit gewinnt z.B. beim Übergang von Krippe oder Familie in die Kita | ○ | ○ | |
| 289. Die pädagogische Kraft achtet beim internen Wechsel zu einer neuen pädagogischen Bezugsperson auf sanfte Übergänge | z.B. sie gibt Kindern vor dem Wechsel in eine andere Gruppe Zeit, um sowohl die neue pädagogische Bezugsperson als auch die neue Umgebung kennenzulernen z.B. Schnuppertage, Besuche; sie macht für Kinder erlebbar, dass ihre vertraute Bezugspädagogin freudig und positiv mit der „neuen Erzieherin“ (aus Kita/Hort etc.) interagiert; sie gestaltet den Wechsel schrittweise und in Anwesenheit der vertrauten Bezugspädagogin | ○ | ○ | |

32. Übergangsbegleitung und Anschlussfähigkeit in die Schule

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|--|------------|-------------|---------|
| <p>290. Die pädagogische Kraft nutzt ein gemeinsam mit der Schule entwickeltes, vorausschauendes Konzept, um Familien Sicherheit im Übergang in die Schule zu geben</p> | <p>z.B. sie ist mit den Inhalten dieses Konzeptes vertraut: sie hat einen festen Ansprechpartner für die Kooperation Kita und Schule; sie sorgt für regelmäßige Kooperationstreffen; sie entwickelt mit der Schule einen Kooperationsplan oder -kalender; sie unterstützt die Kita-Leitung und den Elternbeirat dabei, gemeinsam mit der Schule das Übergangskonzept weiterzuentwickeln oder eines zu erarbeiten, wenn keines vorhanden ist</p> | ○ | ○ | |
| <p>291. Die pädagogische Kraft bettet den Übergang in die Schule in eine Atmosphäre der Wertschätzung und Zuversicht ein</p> | <p>z.B. sie macht für Kinder beobachtbar, dass sie auf die „neue Lehrkraft“ interessiert und freundlich zugeht (falls zu dieser Schule eine Kooperation besteht); sie zeigt Eltern, dass auch sie als Bezugserzieherin ihres Kindes gute und für Eltern erlebbare Kontakte und Interaktionen mit der Schule pflegt; sie teilt mit den Familien die Freude und Neugier auf die Schule; sie ermutigt besorgte Eltern, geht auf ihre Ängste und Erwartungen ein und unterstützt sie so vorausschauend, dass sie den Übergang positiv bewältigen</p> | ○ | ○ | |

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|--|---|------------|-------------|---------|
| <p>292. Die pädagogische Kraft gestaltet ihre Angebote zum Übergang, um die Kinder für die Schule zu begeistern und zu unterstützen</p> | <p>z.B. sie greift das Thema Schule auf und bietet an, im Rollenspiel Schule zu spielen oder führt Schnuppertage in der Schule durch; sie bietet einem angehenden Schulkind verstärkt Aktivitäten zu Sprache und Literacy an, wenn es diesbezüglich Interesse signalisiert oder Unterstützung braucht; sie überlegt mit der Lehrkraft und den Kindern, welche gemeinsamen Aktivitäten sie durchführen könnten, wenn sie den Kontakt zwischen Schul- und Kindergartenkindern verstärken möchte</p> | ○ | ○ | |
| <p>293. Die pädagogische Kraft bettet Übergangsaktivitäten in das Interaktionsgeschehen ein</p> | <p>z.B. sie sucht und markiert mit den Kindern gemeinsam den Weg zur Schule auf einer Landkarte/Stadtplan; sie reflektiert mit den Kindern den Schulbesuch und gibt ihnen Gelegenheit, über ihre Gefühle und Erwartungen zu sprechen; sie schreibt mit ihnen ihre Erinnerungen an die Kita-Zeit ins Portfolio/Übergangsbuch</p> | ○ | ○ | |
| <p>294. Die pädagogische Kraft stellt die Partizipation der Kinder bei Übergangsaktivitäten in den Fokus</p> | <p>z.B. sie überlegt mit den angehenden Schulkindern, wie sie das letzte Kindergartenjahr gestalten möchten; sie stimmt mit den Kindern demokratisch ab, wie sie die Schultüte kreieren wollen</p> | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal | Beispiele | beobachtet | reflektiert | Notizen |
|---|---|------------|-------------|---------|
| 295. Die pädagogische Kraft unterstützt die Kinder durch Rituale, den Übergang zu bewältigen | z.B. sie schafft für die Kinder vorhersagbare Abläufe oder Aktivitäten, wie gemeinsame Übernachtung in der Kita oder Ausflüge; sie gibt ihnen Sicherheit durch Abschiedsrituale, z.B. persönliche Wünsche von anderen Kindern und ihr; es gibt eine symbolische Abschiedsgeste, verbunden mit der Freude auf einen neuen Lebensabschnitt; sie bezieht Eltern in Abschiedsrituale ein | ○ | ○ | |
| 296. Die pädagogische Kraft lädt Eltern ein, aktiv den Übergang ihres Kindes mitzugestalten | z.B. sie überlegt beim Elternabend, was aus Elternsicht „Lernen in der Schule“ und was der Übergang auch für sie selbst bedeutet; sie stellt Eltern ein „Übergangsbuch“ vor und regt sie an, es mit ihren Kindern während des letzten Kitajahres zu führen | ○ | ○ | |
| 297. Die pädagogische Kraft beachtet den Datenschutz beim Austausch mit Lehrkräften über das Kind, um die Vertrauensbasis mit der Familie aufrechtzuerhalten | z.B. sie holt die für den Austausch mit Lehrkräften nötige Einwilligung von Eltern ein und sorgt für eine Atmosphäre, die eine freie Entscheidung darüber gewährleistet; sie übermittelt der Schule eine Kopie der Einwilligung; vor jedem Gespräch mit Lehrkräften über das Kind stimmt sie die Inhalte mit den Eltern ab und fragt, ob sie daran teilnehmen wollen; beim Einschulungsverfahren nutzt sie in Absprache mit den Eltern die vom Land eingeführten Formblätter für die kindbezogene Datenübermittlung | ○ | ○ | |

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

Bereich H: Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

| Merkmal Nr. | <i>Hier könnten Ihre / weitere Beispiele zu den Merkmalen stehen:</i> |
|--------------------|--|
| | |

Arbeitshilfe zum Qualitätskompass

(Stamm-) Gruppe: _____ Beobachter/-in: _____
 Uhrzeit Beginn _____ Uhrzeit Ende _____
 Anzahl Erwachsene: _____ Anzahl Kinder: _____

Art der Aktivität (alle Zutreffenden einkreisen; Häkchen an die Aktivität, die während der Beobachtung überwogen hat)

- Moderierte Aktivität Routine Großgruppe 1:1-Situation
 Gesprächskreis (Zwischen-) Mahlzeiten Kleine Gruppe Freispiel (drinnen / draußen)

A Positives Klima und wertschätzender Umgang

Notizen

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

1. Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit
2. Positive Kommunikation und respektvoller Umgang
3. Feinfühliges Wahrnehmen und Reagieren
4. Einfühlsame Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung
5. Proaktiver Umgang mit Regeln u. Grenzen
6. Kultur der Konfliktlösung

B Psychische und physische Grundbedürfnisse

Blickwinkel I: Wertschätzende Atmosphäre

- Bedürfnis nach...
7. Sicherheit, Schutz und Stärkung, mit Gefahren und Risiken kompetent umzugehen
 8. Gesunder Ernährung (Trinken/Essen)
 9. Körperpflege und Hygiene (Wickeln/Toilette)
 10. Entspannung, Ruhe und Schlaf
 11. Bewegung, frischer Luft und Wärme

C Innere Differenzierung

Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung

12. Gestaltung der Räume
13. Materialien
14. Tagesstruktur und flexibler Tagesablauf
15. Arbeitsorganisation und flexible Gruppenbildung

D Aktive Beteiligung der Kinder

Blickwinkel II: Differenzierte Lernumgebung

16. Orientierung an den Interessen und Kompetenzen der Kinder
17. Unterstützung aller Kinder zur Selbstbestimmung und Mitverantwortung
18. Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder

E Kognitive Anregung

Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung

19. Exploration anregen
20. Höhere Denkprozesse anregen
21. Gemeinsames Denken und Handeln gestalten
22. Unterstützung und Feedback geben

F Sprachliche Anregung

Blickwinkel III: Dialogorientierte Bildungsunterstützung

23. Zum Sprechen anregen
24. Sprachverständnis und Wortschatz erweitern
25. Sprachliche Vielfalt gestalten
26. Literacy-Entwicklung unterstützen

G Kindorientiertes Bildungs- und Qualitätsmanagement

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

27. Organisation von Zeit und Abläufen als Voraussetzung für Interaktionsqualität
28. Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung
29. Vorbildliche Interaktion im Team

H Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

Blickwinkel IV: Kooperative Qualitätsentwicklung

30. Interaktionsqualität in der Bildungspartnerschaft mit Familien
31. Übergangsbegleitung und Eingewöhnung in die Kita
32. Übergangsbegleitung und Anschlussfähigkeit in die Schule

Überarbeitungen des Qualitätskompasses

Unter Einbezug der fachlichen Rückmeldungen seitens der Pädagogischen Qualitätsbegleitungen (PQB), die den Qualitätskompass in der Erprobungsversion bereits im Praxisfeld zu Beratungszwecken einsetzen, wurden folgende Veränderungen im Qualitätskompass vorgenommen:

1. Veränderung auf Binnenebene:

In der Binnenstruktur gibt es nun eine fortlaufende Nummerierung für die Merkmale, die sich über alle vier Blickwinkel hinweg erstreckt. Somit wird jedem Merkmal nun eine eindeutige Zahl zugewiesen. Alle hier unten dokumentierten Veränderungen beziehen sich auf die ursprünglichen Nummerierungen der Erprobungsversion, um die Veränderungen nachvollziehbar zu machen. Minimale syntaktische oder orthographische Änderungen werden nicht gesondert dargestellt.

2. Veränderungen auf Ebene der Unterbereiche:

Im Unterbereich *10. Bedürfnis nach Ruhe und Schlaf* wurde das Wort Entspannung eingefügt. Er lautet nun neu: *10. Bedürfnis nach Entspannung, Ruhe und Schlaf*.

3. Veränderungen auf Merkmals und Beispielsebene:

| | |
|----------------------|---|
| Blickwinkel I | <p>1. Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit. In diesem Unterbereich wurde bei Merkmal 5, 6 und 7 die Formulierung umgestellt, dabei wurden die Beispiele um den Hortbereich ergänzt bzw. einzelne Beispiele verändert. Merkmal 4 wurde nur auf der Beispielsebene verändert.</p> <p>2. Positive Kommunikation und respektvoller Umgang. Hier wurde Merkmal 12 inhaltlich und in den Beispielen konkreter formuliert. Zu den Merkmalen 10 und 11 wurden nur die Beispiele konkreter formuliert und ergänzt.</p> <p>3. Feinfühliges Wahrnehmen und Reagieren. In diesem Unterbereich wurde Merkmal 15 ergänzt und Merkmal 17 sowie 18 umformuliert. In Merkmal 13 und 16 wurden nur die Beispiele verändert.</p> <p>4. Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung. Es wurde bei Merkmal 20 die Formulierung und entsprechende Beispiele verändert und für den Hortbereich erweitert. Veränderungen nur bei den Beispielen gab es bei Merkmal 21 und 22.</p> <p>5. Proaktiver Umgang mit Regeln und Grenzen. Es gab Veränderungen in den Merkmalen und Beispielen bei 26, 28 und 29. Merkmal 27 wurde gestrichen und in 26 integriert. Die Beispiele zu Merkmal 25, 29 und 34 wurden konkreter formuliert.</p> <p>6. Kultur der Konfliktlösung: Hier wurden nur die Beispiele der Merkmale 38, 39, 40 geringfügig in der Formulierung verändert.</p> <p>7. Bedürfnis nach Sicherheit, Schutz und Stärkung, mit Gefahren und Risiken kompetent umgehen. Auch hier wurden nur die Beispiele von Merkmal 50 und 52 verändert.</p> <p>8. Bedürfnis nach gesunder Ernährung (Trinken/Essen). Hier wurden nur die Beispiele von Merkmal 55 und 57 geringfügig in der Formulierung verändert.</p> <p>9. Bedürfnis nach Körperpflege und Hygiene (Wickeln/Toilette). Hier wurden die Beispiele der Merkmale 61 und 63 heterogener formuliert (Kinder mit Behinderung, Hortbereich).</p> <p>10. Bedürfnis nach Entspannung, Ruhe und Schlaf. Veränderungen bei Merkmal und Beispielen von 67 und 68, minimale Formulierungsänderung bei Beispielen in 65 und 66.</p> <p>11. Bedürfnis nach Bewegung, frischer Luft und Wärme Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> |
|----------------------|---|

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Blickwinkel II</p> | <p><u>12. Gestaltung der Räume</u> Minimale formale Veränderungen nur im Beispiel von Merkmal 1</p> <p><u>13. Materialien</u> In den Beispielen von Merkmal 12 und Merkmal 17 wurden nur bei den Beispielen geringfügige, formale Veränderungen vorgenommen. Merkmal 20 wurde verändert mit Beispiel. Tonmedien wurden zu Medien erweitert. Merkmal 22 wurde im Beispiel konkretisiert. Merkmal 23 wurde im Beispiel verändert</p> <p><u>14. Tagesstruktur und flexibler Tagesablauf</u> Nur Merkmal 24 wurde im Beispiel erweitert, bei Merkmal 28 wurde um ein Beispiel erweitert</p> <p><u>15. Arbeitsorganisation und flexible Gruppenbildung</u> Bei Merkmal 33 wurde das Beispiel am Ende rausgenommen</p> <p><u>16. Orientierung an den Interessen und Kompetenzen der Kinder</u> Das Beispiel von Merkmal 44 wurde differenzierter formuliert</p> <p><u>17. Unterstützung aller Kinder zur Selbstbestimmung und Mitverantwortung</u> Das Beispiel im Merkmal 54 wurde für Hortkinder erweitert.</p> <p><u>18. Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder</u> Die Beispiele im Merkmal 62 wurde differenzierter formuliert und das Weinen von Kleinkindern als Beschwerdeform ergänzt. Zwei neue Merkmale (nach Merkmal 62) wurden zum Umgang mit Beschwerden von Kindern in diesem Bereich ergänzt.</p> |
| <p style="text-align: center;">Blickwinkel III</p> | <p><u>19. Exploration anregen</u> Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> <p><u>20. Höhere Denkprozesse anregen</u> Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> <p><u>21. Gemeinsames Denken und Handeln gestalten</u> Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> <p><u>22. Unterstützung und Feedback geben</u> Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> <p><u>23. Zum Sprechen anregen</u> Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> <p><u>24. Sprachverständnis und Wortschatz erweitern</u> Beispiel von Merkmal 55 geringfügig verändert</p> <p><u>25. Sprachliche Vielfalt gestalten</u> Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> <p><u>26. Literacy-Entwicklung unterstützen</u> Beispiel von Merkmal 77 um ein Hortbeispiel erweitert</p> |
| <p style="text-align: center;">Blickwinkel IV</p> | <p><u>27. Organisation von Zeit und Abläufen als Voraussetzung für Interaktionsqualität</u> Nur die Beispiele von Merkmal 1, 2 und 3 wurden verändert und ergänzt, Merkmal 6 verändert.</p> <p><u>28. Beobachtung, Dokumentation und pädagogische Planung</u> Nur das Beispiel von Merkmal 9 wurde formal verändert, in Merkmal 13 wurde um den Besuch zu Hause im Beispiel ergänzt, Merkmal 14 am Schluss nur um ein Beispiel erweitert, Merkmale 18 und 19 mit weiteren Beispielen konkretisiert</p> <p><u>29. Vorbildliche Interaktion im Team</u> Merkmal 25 und Beispiele geringfügig verändert, sowie ein Beispiel im Merkmal 26 in der Mitte eingefügt</p> <p><u>30. Interaktionsqualität in der Bildungspartnerschaft mit Familien</u> Im Merkmal 32 wurde im Beispiel der „barrierefreie“ Zugang eingefügt und im Beispiel von Merkmal 34 die Berücksichtigung des Datenschutzes eingefügt und bei Merkmal 37 das Pendelheft als Beispiel für den Hortbereich ergänzt.</p> <p><u>31. Übergangsbegleitung und Eingewöhnung in die Kita</u> Es wurden keine Veränderungen vorgenommen.</p> <p><u>32. Übergangsbegleitung und Anschlussfähigkeit in die Schule</u> Merkmal 58 wurde formal verändert und minimal im Beispiel Veränderungen vorgenommen. Bei Merkmal 59 gibt es eine geringfügige Veränderung im Beispiel.</p> |

Quellenverzeichnis

Einführung

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M.R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung (S.31-40)*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (2010). Frühe Bildung auf dem Prüfstand. In F. Becker-Stoll, J. Berkic & B. Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren (S. 30-42)*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 295-302.
- 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*, 231-244.
- Anderson, C., Nagle, R., Roberts, W. & Smith, J. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of centre quality and caregiver involvement. *Child Development, 52*, 53-61.
- BAGLÄ-Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2013). *Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen*. Beschlossen auf der 114. Arbeitstagung der BAGLÄ vom 10.-13. April in Eisenach.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010). *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München: StMAS, StMBW.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2005/2018). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP)* (9. Auflage, seit der 5. erweitert um die BayBL-Kurzfassung). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 845-856)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Becker-Stoll, F. (2017). Fragt die Kinder! -Was macht eine gute Kindertagesstätte aus? Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung. In H. Bertram (Hrsg.), *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext (S. 205-220)*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2008). Krippenkinder integrieren. Betreuung, Bildung und Erziehung der 0 – 3-Jährigen. *Klein & Groß (1)*, 7-9.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.

- Bischoff, U., König, F. & Zimmermann, E. (2013). Mehr Partizipation wagen. *DJI Bulletin*, 4, 20-21.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology Bd. 1* (S. 793-828). New York: John Wiley & Sons.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). *Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen*. Berlin: BMFSFJ.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Connor, C. M., Son, S. & Hindman, A. H. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.
- Cotton, K. & Wiklund, K. (2002). *Parental Involvement in Education*. Verfügbar unter: <http://education.northwest.org/sites/default/files/parent-involvement-in-education.pdf> [13.07.2018].
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum
- De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen – Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 113-125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1-16.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2013). Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter* (S. 137-152). Münster: Waxmann.
- Forman, G. & Hall, E. (2005). Wondering with Children: The Importance of Observation in Early Education. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2), 1-15.
- Griebel, W. & Kieferle, C. (2012). Mehrsprachigkeit, sozio-kulturelle Vielfalt und Altersmischung als Merkmale von heterogen zusammengesetzten Gruppen. In H. Günther & R. W. Bindel (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 389-408). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kin-*

- dergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
- Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2004). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern*. Weimar und Berlin: das netz.
- Hansen, R. (2015). Inklusion und Partizipation. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 81-96). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2015). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2006). Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. *Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder.
- Holloway, S. & Reichhart-Erikson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's preacademic achievement in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Jablon, J. A., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2007). *The Power of Observation for Birth through Eight*. Washington: Teaching Strategies.
- Kieferle, C. (2012). Sprachliche Bildung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern unter drei Jahren. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Band I. H. Günther & R. W. Bindel (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 342-354). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kieferle, C. (2015). Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. (S. 126-140). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kindler, H. (2002). *Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern*. Weinheim und München: Juventa.
- Koepfel, G. (2011). Facetten von Heterogenität in Kindergruppen. Ein Besuch im Kindergarten Montessori, Kohlern /Bozen. In K. Bräu, U. Carle & I. Kunze (Hrsg.), *Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen* (S. 235-244). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experimental approach. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 20, 20-29.
- Lorenz, S. & Winterhalter-Salvatore, D. (2015). Ein umfassendes Konzept zur gelebten Bildungs-

- partnerschaft zwischen Eltern, Kindertageseinrichtung und Schule im Landkreis Mühldorf. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 166-180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395–412.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Maslow, A. H. (2002). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 803-816.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2003). Die Engagiertheit von Kindern. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach Pisa* (S. 169-189). Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Maywald, J. (2019). Kinderrechte als normative Grundlage für Teilhabe in der frühen Bildung. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Teilhabe durch frühe Bildung: Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen* (S. 61 - 72). Weinheim: Beltz Juventa.
- McWayne C., Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H. L. & Sekino Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363-377.
- Morrison, F. J. & Connor, C. M. (2002). Understanding schooling effects on early literacy: A working research strategy. *Journal of School Psychology*, 40(6), 493-500.
- Myers, S. S. & Morris, A. S. (2009). Examining Associations between Effortful Control and Teacher-Child Relationships in Relation to Head Start Children's Socioemotional Adjustment. Verfügbar unter <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3758758/> [05.09.2018].
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (2003). Social Functioning in First Grade: Associations with Earlier Home and Child Care Predictors and With Current Classroom Experiences. *Child Development*, 74(6), 1639-1662.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 24. München: DJI.
- Neuß, N. (2010): Qualitätsentwicklung im Kindergarten. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik* (S. 231-266). Berlin, Düsseldorf: Scriptor.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nutbrown, C. (2006). *Threads of Thinking: Young Children Learning and the Role of Early Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- Palaiologou, I. (2012). *Child Observation for the early years* (2nd Ed.), London: SAGE.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-Child Relationships and early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 149-162). New York: The Guilford Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*.

- Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson (Eds.). *Handbook of student engagement* (pp. 365-386). New York, NY: Guildford.
- Pianta, R. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 22-34). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik*. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen (2. überarb. Aufl.). Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 5. München: DJI.
- Reichert-Garschhammer, E. (2015). Inklusion und innere Differenzierung – Offene Arbeit und Projektarbeit als optimale Antwort. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Herausforderung* (S. 40-62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rieber, R. W. (Ed.). (1989). *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 5. Child Psychology*. New York, NY: Plenum.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roskos, K. A. & Christie, J. F. (Eds.). (2000). *Play and literacy in early childhood*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubenstein, J. & Howes, C. (1983). Social-emotional development of toddlers in day care: The role of peers and individual difference. In S. Kilmer (Hrsg.), *Advances in early education and day care Vol. 3* (pp. 13-45). Greenwich: JAI Press Inc.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R. & Coelen, C. (1979). *Final report of the national day care study (Vol. 1)*. Children at the center: Summary of findings and their implications. Washington, D.C.: United States Department of Health, Education and Welfare.
- Rutter, M. & Maughan B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Sacher, W. (2013). Elternarbeit: Lohnt der Aufwand? Antworten aus Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte zur Elternarbeit. *Lernende Schule* 61, 4-6.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. DfES Research Report 356.
- Spindler, A. (2009): Selbstevaluation der Trägerarbeit. In W. E. Fthenakis, K. Hanssen, P. Oberhuemer & I. Schreyer, (Hrsg.), *Träger zeigen Profil* (S. 92-96). Berlin, Düsseldorf: Scriptor.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early year*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.). (2014). *Bayerische Bildungsleitlinien. Handreichung mit zwölf Beispielen guter Praxis*. München: IFP & ISB.
- Sulzer, A. & Wagner P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen*. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 15. München: DJI.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Eds.). (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and primary education project*. Abingdon, NY: Routledge.
- Tabors, P. O., Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 313-334). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Thompson, R. A. (2006). Nurturing developing brains, minds and hearts. In R. Lally & P. Mangione (Eds.), *Concepts of care: 20 essays on infant/toddler development and learning* (pp. 47-52). Sausalito, CA: WestEd.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale (Rev. Ed.) von T. Harms, R. M. Clifford & D. Cryer*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Weller, B. (2007). *Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. 53. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 16-35.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Viernickel S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (5. überarb. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., Lasson, A. & Marx, J. (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M. & Leuong, T. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York: NY Center on School, Family and Community Partnerships, MDRC.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Auflage). (S. 317-402). Freiburg: Herder.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, P. (2011). Kinderwelten Berlin. Bildung konsequent inklusiv. Ein Interview. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 3, 32-35.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. (1. bearb. Neuaufl.). Freiburg: Herder.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 433-456). Göttingen: Hogrefe.
- Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). *Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Kinderkrippengruppen*. IFP-Projektbericht 18. München:

IFP.

- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung. Schwerpunkt: Kinder in den ersten drei Lebensjahren*, 1(2), 20-27.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern: Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. München: IFP.
- Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Whitaker, J. E. V. & Harden, B. J. (2010). Beyond ABCs and 123s: Enhancing Teacher-Child Relationship Quality to Promote Children's Behavioral Development. *NHSA Dialog A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 7, 185-191.
- Whitebook, M., Howes, C. & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, California: Child Care Employee Project.
- Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen*. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 44. München: DJI.

Blickwinkel I

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. L. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679.
- Ahnert, L. (Hrsg.). (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2008). Entwicklung in kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Enzyklopädie für Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie* (Bd. 4, Kap. 8, S. 374-409). Göttingen: Hogrefe.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The impact of Teacher-Child Relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49(3), 554-567.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp.99-135). London: Cambridge University press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Altenhofen, S., Aberle, J., Baker, M., Brosal, A., Bennett, S., Biringen, Z. & Swaim, R. (2012). Emotional availability, attachment, and intervention in center-based child care for infants and toddlers. *Development and Psychopathology*, 24(1), 23-34.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Arnold, D. H., McWilliams, L. & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34, 276-287.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010). *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in*

- Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München: StMAS, StMBW.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2005/2018). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP)* (9. Auflage, seit der 5. erweitert um die BayBL-Kurzfassung). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 9, 44-48.
- Beckh, K., Berkic, J. & Mayer, D. (2016). *Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen. Beziehungen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren gestalten*. München: BKK Landesverband Bayern.
- Birch S. H. & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's in Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (Eds.). (2007). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York, NY: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1970). Disruption of affectional bonds and its effects on behavior. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 2(2), 75-86.
- Bowlby J. (2009). Bindung. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Aufl.) (S. 22-37). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (Hrsg.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8* (3. Aufl.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brophy, J. E. (1999). *Teaching (Educational Practices Series-1)*. Geneva, CH: International Academy of Education and International Bureau of Education. UNESCO.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: BMFSFJ.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261-284). New York, NY: Guilford.
- Calkins, S. D. & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172-198). New York, NY: Guilford Press.

- Carl, B. (2007). *Child Caregiver Interaction Scale (CCIS)*. Dissertation. Indiana University of Pennsylvania: Publication No. AAT 3284306.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2010) (Ed.), *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. Retrieved from <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf> [03.05.2018].
- Connor, C. M., Son, S. & Hindman, A. H. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*, 343-375.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education & Development, 20*, 346-372.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Denham, S. A. & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13-50). New York : Kluwer Academic. Plenum Publishers.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) e. V. (2015). *Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder* (5. erw. Aufl.). Bonn: DGE.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut e.V., Menschenrechtszentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.). (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2011). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung (Bd. 2). München: DJI.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F. & Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review, 39*, 29-47.
- Drieschner, E. (2011). Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 13. München: DJI.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*, 103-112.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Hephard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*, 642-664.
- Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J. & Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. *The Elementary School Journal, 84*, 173-188.
- Evertson, C. & Harris, A. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59–74). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldman, R. & Klein, P. S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization. *Developmental Psychology, 39*(4), 680-692.
- Gonzalez-Mena, J. & Widmeyer Eyer, D. (2008). *Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erzieh-*

- ung und Pflege: ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung.* Freiamt: Arbor.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J. & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development, 67*, 928-941.
- Grossmann, K. & Grossmann K. E. (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit.* Stuttgart: Klett Cotta.
- Grossmann, K. (2009). Weinen, ein Bindungsverhalten. *Psychotherapeut, 54*, 77-89.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72(2)*, 625-638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2005). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17(1)*, 115-136.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113(4)*, 461-487.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale* (Rev. Ed.). New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (Rev. Ed.). New York: Teachers College Press.
- Haug-Schnabel, G. (2004). Endlich ohne Windeln. *Young Family, 3*, 24-26.
- Haug-Schnabel, G. (2011). *Die Sauberkeitsentwicklung unter dem Aspekt des Erlangens von Autonomie und Kontrolle.* Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Haug_Schnabel_II_Sauberkeitsentwicklung_2011.pdf [03.05.2018].
- Howes, C. (2000). Socio-emotional classroom climate in child care, Child-Teacher Relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204.
- Hughes, J. W., Zhang, D. & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology, 43*, 447-463.
- Hughes, J. W. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.
- Innis, G. (2013). *Young children can learn how to resolve conflicts with adult guidance and support.* Michigan: State University Extension.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25(3)*, 343-354.
- Krombholz, H. (2012). Bewegung in die Kitas! Chancen und Möglichkeiten. *KiTa aktuell, 4*, 97-99.
- Krombholz, H. (2018). Die Entwicklung, Erfassung und Unterstützung motorischer Leistungen im Vor- und Grundschulalter. *Praxis der Psychomotorik: Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungs-förderung, 43(1)*, 17-24.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Deve-*

- lopment, 72(5), 1579-1601.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Toddler)*. Baltimore MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Largo, R. H., Molinari, L., von Siebenthal, K. & Wolfensberger, U. (1996). Does a profound change in toilet-training affect development of bowel and bladder control? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(12), 1106-1116.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2007). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of pre-kindergartners' relationships and behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24, 367-380.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Clifford, R., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.
- Maslow, A. H. (2002). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Matas, L., Arend, R. & Sroufe, A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The contribution of emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41, 141-159.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (2000). Characteristics and quality of child care for toddler and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72, 1478-1500.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (2002). Child-care structure! Process! Outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (2003). Social functioning in first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child Development*, 74, 1639-1662.
- Panksepp, J. (2003). Neuroscience. Feeling the pain of social loss. *Science*, 10(302), Issue 5643, 237-239.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between Teachers and Children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Educational Psychology Vol. 7* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2004). *Classroom assessment scoring system [CLASS]* Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Raith, A., Lude, A. & Kohler, B. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: oekom.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development, 75*, 346-353.
- Remsperger-Kehm, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. *Frühe Bildung, 1*, 12-19.
- Remsperger-Kehm, R. (2016). Stimulation als Komponente sensibler Responsivität in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. *Frühe Bildung, 5*, 157-166.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M. & Cox, M. J. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 451-470.
- Roth, A. & Reichert-Garschhammer, E. (2015). Stärkung der Kinder im Umgang mit Gefahren und Risiken. In Stiftung Kindergesundheit (Hrsg.), *Kinder gesund betreut. Curriculum zur Gesundheitsförderung in der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren* (S. 242-249). Seelze: Friedrich.
- Silver, R. B., Measelle, J., Essex, M. & Armstrong, J. M. (2005). Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the Teacher-Child Relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Slider, N. J., Noell, G. H. & Williams, K. L. (2006). Providing practicing teachers classroom management professional development in a brief self-study format. *Journal of Behavioral Education, 15*, 215-228.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early year*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Coffino, B. & Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota longitudinal study. *Developmental Review, 30*(1), 36-51.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.). (2014). *Bayerische Bildungsleitlinien. Handreichung mit zwölf Beispielen guter Praxis*. München: IFP & ISB.
- Suchodoletz von, A. (2013). Classroom-Management im Kindergarten: auf positive Beziehungen kommt es an. In C. Eichhorn (Hrsg.), *Chaos im Klassenzimmer. Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird*. (S. 147-160). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sunderland, M. (2006). Schreien und Alleingelassen-Werden. In M. Sunderland (Hrsg.), *Die neue Elternschule. Kinder richtig verstehen und liebevoll erziehen* (S. 34-64). London: Dorling Kindersley.
- Sunderland, M. (2006). Schlafen und Schlafenszeit. In M. Sunderland (Hrsg.), *Die neue Elternschule. Kinder richtig verstehen und liebevoll erziehen* (S. 64-84). London: Dorling Kindersley.
- Thompson, R. A. (2006). Nurturing developing brains, minds, and hearts. In R. Lally & P. Mangione (Eds.), *Concepts of care: 20 essays on infant/toddler development and learning* (pp. 47-52).

- Sausalito, CA: WestEd.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale (Rev. Ed.)* von T. Harms, R. M. Clifford & D. Cryer. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Weller, B. (2007). *Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Viernickel S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (5. überarb. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A. & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives - New directions for child development Vol. 57* (pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg: FEL.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung, 1*(5), 22-31.
- Weltzien, D. (2014). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag. Videographiegestützte Beobachtungsverfahren für Forschung, Lehre und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). *Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Kinderkrippengruppen*. IFP-Projektbericht 18. München: IFP.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern: Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. München: IFP.
- Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Forschungszugänge* (2) (S. 183-193). Berlin: Barbara Budrich.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung, 5*(4), 206-213.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

Blickwinkel II

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010). *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München: StMAS, StMBW.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2005/2018). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP)* (9. Auflage, seit der 5. erweitert um die BayBL-Kurzfassung). Berlin: Cornelsen.
- Bensel, J., Martinet, F., Haug-Schnabel, G. (2016). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Auflage). (S. 317-402). Freiburg: Herder.
- Bischoff, U., König, F. & Zimmermann, E. (2013). Mehr Partizipation wagen. *DJI Bulletin*, 4, 20-21.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2017). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Deutschsprachige Ausgabe (5. Aufl.). Frankfurt am Main: GEW.
- Bowman, B. & Stott, F. (1994). Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education* (pp. 19-34). New York: Teachers College Press.
- Brophy, J. E. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: BMFSFJ.
- De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013). *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung Bd. 5. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 6. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2017). *Bildungsteilhabe und Partizipation*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 12. München: DJI.
- Gutman, L. M. & Sulzby, E. (2000). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African American kindergarten children. *Reading Research and Instruction*, 39, 170-184.

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2013). Beschwerden erwünscht! (1) Wie Kindertageseinrichtungen Beschwerdeverfahren für Kinder umsetzen können. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Vom Kind aus denken. Ästhetische Bildung*. 9, 40-43.
- Hansen, R. (2015). Inklusion und Partizipation. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 81-96). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2016). Standards für Beschwerdeverfahren nach § 45 SGB VIII in Kitas. *Kita aktuell spezial*, 4, 130-132.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (Rev. Ed.). New York: Teachers College Press.
- Heimlich, U. (2017). *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 49. München: DJI.
- Koeppel, G. (2011). Facetten von Heterogenität in Kindergruppen. Ein Besuch im Kindergarten Montessori, Kohlern /Bozen. In K. Bräu, U. Carle & I. Kunze (Hrsg.), *Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen* (S. 235-244). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Mayr, T., Hofbauer, C., Kofler, A. & Simic, M. (2013). *LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen*. Bogen zur Selbsteinschätzung und Reflexion für pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Herder.
- Maywald, J. (2014). *Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf. [17.04.2018].
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (2003). Social functioning in first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child Development*, 74, 1639-1662.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2004). *Classroom assessment scoring system [CLASS]*. Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen Bd. 1, Praxiszugänge*. Opladen: B. Budrich.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (2. überarb. Aufl.). Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 5. München: DJI.
- Prenzel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Expertise für das

- Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 47. München: DJI.
- Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C., Wertfein, M. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2015). *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Soar, R. S. & Soar, R.M. (1979). Emotional climate and management. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 97-119). Berkeley, CA: Mc Cutchan.
- Sommer, A. & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 5(1), 13-21.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.). (2014). *Bayerische Bildungsleitlinien. Handreichung mit zwölf Beispielen guter Praxis*. München: IFP & ISB.
- Sulzer, A. & Wagner P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 15. München: DJI.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale (Rev. Ed.) von T. Harms, R. M. Clifford & D. Cryer*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Weller, B. (2007). *Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (5. überarb. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Thompson, R. A. (2006). Nurturing developing brains, minds, and hearts. In R. Lally & P. Mangione (Eds.), *Concepts of care: 20 essays on infant/toddler development and learning* (pp. 47-52). Sausalito, CA: WestEd.
- Valeski, T. & Stipek, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72, 1198-1213.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. (1. bearb. Neuaufl.) Freiburg: Herder.
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over student's engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73, 247-269.

Blickwinkel III

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, 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, 231-244.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010). *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München: StMAS, StMBW.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2005/2018). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP)* (9. Auflage, seit der 5. erweitert um die BayBL-Kurzfassung). Berlin: Cornelsen.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung – Schwerpunkt: NUBBEK*. 3(2), 73-81.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain*. New York: Longman.
- Bloom, L. (1991). *Language development: From two to three*. New York: Cambridge University Press.
- Bransford, J., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: BMFSFJ.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Carew, J. (1980). *Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. No. 45 6/7. Chicago: Society for Research in Child Development.
- Carver, S. M. & Klahr, D. (Eds.). (2001). *Cognition and instruction: 25 years of progress*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does the research tell us?* (pp. 21-

- 41). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Curby, T. W. & Chavez, C. (2013). Examining CLASS dimensions as predictors of pre-k children's development of language, literacy, and mathematics. *NHSA Dialog*, 16(2), 1-17.
- Davis, E. A. & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 265-272.
- De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen – Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 115-125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2011). *Sprachliche Bildung*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 1. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2011). *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 4. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013). *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 5. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2016). *Inklusive Sprachliche Bildung*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Bd. 11. München: DJI.
- De Vries, R. & Kohlberg, L. (1990). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, DC: National Association for the Education.
- Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C. & Howes, C. (2011). Observations of teacher-child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21-32.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111.
- Girolametto L. & Weitzman E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Golden, M., Rosenbluth, L., Grossi, M., Policare, H., Freeman, H. & Brownlee, E. (1978). *The New York City Infant Day Care Study*. New York: Medical and Health Research Association of New York City.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W. & Kieferle, C. (2012). Mehrsprachigkeit, sozio-kulturelle Vielfalt und Altersmischung als Merkmale von heterogen zusammengesetzten Gruppen. In H. Günther & R. W. Bindel (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 389-408). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R.C. Pianta, J.C. Martha & K.L. Snow (Hrsg.), *School Readiness and the Transition to*

- Kindergarten in the Era of Accountability* (pp. 49-84). Baltimore: Brookes.
- Hamre, B. K. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. (Rev. Ed.). New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hemphill, L. & Siperstein, G. M. (1990). Conversational competence and peer response to mildly retarded children. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 1-7.
- Hendriks-Jansen, H. (1996). *Catching ourselves in the act: Situated activity, interactive emergence, evolution, and human thought*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D. M., Clifford, R. M. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 27-50.
- Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology, 23*(2), 87-106
- Justice, L. M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 17-32.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 51-68.
- Justice, L. M., Hui J., Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 79-92.
- Katz J. R. & Snow, C. E. (2000). Language development in early childhood: The role of social interaction. In D. Cryer & T. Harms (Eds.), *Infants and Toddlers in out of home care* (pp. 49-85). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kieferle, C. (2012). Sprachliche Bildung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern unter drei Jahren. In W. Ulrich (Hrsg.), In H. Günther & R. W. Bindel (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 342-354). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kieferle, C. (2015). Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. (S. 126-140). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kieferle, C. & Triarchi-Hermann, W. (2014). *Vorkurs Deutsch in Bayern. Modul B: Prozessbegleitende Sprachstandserfassung und methodisch-didaktische Grundlagen der Vorkursgestaltung. Eine Handreichung für die Praxis*. Staatsinstitut für Frühpädagogik & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). München: StMAS, StMBW.
- Kindler, H. (2002). *Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern*. Weinheim und München: Juventa.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System:

- Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler, Manual*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- La Paro, K. M. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education Development*, 25(6), 875-893.
- Mashburn, A., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J., Barbarin, O., 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), 732-749.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J., Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 803-816.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41, 226-233.
- Mayr, T., Hofbauer, C., Kofler, A. & Simic, M. (2013). *LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen. Bogen zur Selbsteinschätzung und Reflexion für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Herder.
- Mc Cartney, K. (1984). The effect of quality day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Melhuish, E., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E. (1990). Type of Childcare at 18 Months-II. Relations with Cognitive and Language Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 861-870.
- Nelson, K. (2007). Becoming a Language User: Entering a Symbolic World. In C. Brownell & C. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions & transformations* (pp. 221-240). New York, NY: Guilford.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1999). The development of pragmatics: Learning to use language appropriately. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 347-383). San Diego, CA: Academic.
- Nutbrown, C. (2006). *Threads of Thinking: Young Children Learning and the Role of Early Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pakarinen, E., Kiurua, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Ahonena, T. & Nurmi, J. E. (2011). Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 376-386.
- Penno, J. F., Wilkinson, A. G. & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2004). *Classroom assessment scoring system [CLASS]* Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-Child Relationships and early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 149-162). New York: The Guilford Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement:

- Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson (Ed.). *Handbook of student engagement* (pp. 365-386). New York, NY: Guildford.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen Bd. 1, Praxiszugänge*. Opladen: B. Budrich.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult bookreading style affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology, 35*(1), 20-28.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Romberg, T. A., Carpenter, T. P. & Dremock, F. (2005). *Understanding mathematics and science matters*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roskos, K. A. & Christie, J. F. (Eds.). (2000). *Play and literacy in early childhood*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R. & Coelen, C. (1979). *Final report of the national day care study Vol. 1. Children at the center: Summary of findings and their implications*. Washington, D.C.: United States Department of Health, Education and Welfare.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools during Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 10, Sonderheft 11*, 179-198.
- Schuele, C. M., Rice, M. L. & Wilcox, K. A. (1995). Redirects: A strategy to increase peer interactions. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*(6), 1319-1333.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. *DfES Research Report 356*.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years, 28*(1), 5-22.
- Skibbe, L., Behnke, M. & Justice, L. M. (2004). Parental scaffolding of children's phonological awareness skills: Interactions between mothers and their preschoolers with language difficulties. *Communication Disorders Quarterly, 25*(4), 189-203.
- Snow, C. E. (1993). Families as social contexts for literacy development. *New Directions For Child Development, 61*, 11-24.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.). (2014). *Bayerische Bildungsleitlinien. Handreichung mit zwölf Beispielen guter Praxis*. München: IFP & ISB.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final Report*. London: DfES Institute of Education, University of London.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2003). Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The elementary school journal, 104*(1), 3-28.
- Thompson, R. A. (2006). Nurturing developing brains, minds, and hearts. In R. Lally & P. Mangione (Eds.), *Concepts of care: 20 essays on infant/toddler development and learning* (pp. 47-52). Sausalito, CA: WestEd.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale (Rev. Ed.) von T. Harms, R. M. Clifford & D. Cryer*. Weinheim: Beltz.

- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Weller, B. (2007). *Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomlinson, J. & Tomlinson, A. (1967). *The child's conception of the world* (4th Ed). Originalwerk veröffentlicht: Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez L'Enfant*. Paris: Alcan.
- Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2005). *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (2. Aufl.). Berlin, Düsseldorf und Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. In P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Eds.), *Learning to think* (pp. 32-41). Florence, KY: Taylor & Frances/Routledge.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 433-456). Göttingen: Hogrefe.
- Weitzman, E. & Greenberg J. (2008). *Learning Language and Loving It: A Guide to Promoting Children's Social, Language and Literacy Development in Early Childhood Settings*. Toronto: Hanen Centre.
- Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher Characteristics and Student Achievement. *The elementary school journal*, 99(2), 101-128.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

Blickwinkel IV

- Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 102-110.
- Ahnert, L. (2006). Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. *Stimme der Familie*, 53(5/6), 6-8.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Andres, B. & Laewen, H. J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik – Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: Verlag das netz.
- Anders, Y., Rossbach, H. G, Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & Maurice, J. von (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research*, 27(2), 231-244.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237-275.
- Backes, S. & Künkler, N. (2017). Beobachten heißt beachten. Kreative und partizipative Bildungsdokumentation. Mein Weg! Beobachtung und Dokumentation. *Klein & groß. Mein Kita-Magazin*, 10, 7-13.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010). *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München: StMAS, StMBW.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2005/2018). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP)* (9. Auflage, seit der 5. erweitert um die BayBL-Kurzfassung). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Becker-Stoll, F. (2017). Fragt die Kinder! -Was macht eine gute Kindertagesstätte aus? Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung. In H. Bertram (Hrsg.), *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext*. (S. 205-220) Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Becker-Stoll, F. (2017). Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Materialien zur Frühpädagogik* Bd. 21, 251-254. Freiburg: FEL Verlag.
- Beller, K. (2002). Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Ausein-

- andersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. *Frühe Kindheit*, 5(2), 9-14.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2009). Sich binden – sich trennen – sich finden. Der Zusammenhang von Trennungsschmerz und Bindung. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 3, 32-36.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57,111-127.
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D. & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, 104(4), 269-287.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology Bd. 1* (S. 793–828). New York: John Wiley & Sons.
- Brophy, J. E. & Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. E. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328–375). New York: Macmillan.
- Brotbeck, F. C., Anderson, N. & West, M. A. (2018). *Das Teamklima-Inventar. Handanweisung*. WOP Working Paper NO. 2000/2. Verfügbar unter http://www.psy.lmu.de/wirtschaftspsychologie/forschung/working_papers/wop_working_paper_2000_2.pdf [16.10.2018].
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: BMFSFJ.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau.
- Coker, H., Medley, D. M. & Soar, R. S. (1980). How valid are expert opinions about effective teaching? *The Phi Delta Kappan*, 62, 131-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). *Self-Determination Theorie. An Approach to Human Motivation & Personality. Perceived Autonomy Support. The Work Climate Questionnaire (WCQ)*. Rochester NY: University of Rochester.
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y. & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 420-429.
- Cameron, C. E., Connor, C. M. & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61–85.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., Morrison, F. J. & Jewkes, A. M. (2008). Effects of classroom organization on letter-word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 46, 173-192.
- Cox-Peterson, A. (2011). *Educational Partnerships: Connecting Schools, families and the community*. London: Sage Publications Inc.
- Curby, T. W., Downer, J. T. & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 193-204.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013).

- Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 5. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 3. München: DJI.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F. & Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review*, 39, 29-47.
- Emlen, A. C., Koren, P. E. & Schultze, K. H., (2000). *A packet of scales for measuring quality of child care from a parent's point of view*. Portland, OR: Regional Research Institute for Human Services, Portland State University.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J. & Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 84, 173-188.
- Evertson, C. & Harris, A. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2013). Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)* (S. 137-152). Münster: Waxmann.
- Forman, G. & Hall, E. (2005). Wondering with Children: The Importance of Observation in Early Education. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2), 1-15.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 1(10), 11-25.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gutknecht, D. (2013). Kleiner Wechsel, große Wirkung. Übergänge im Krippenalltag sensibel gestalten. *Entdeckungskiste*, 1, 34-35.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale- Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (Rev. Ed.) New York: Teachers College Press.
- Hasselhorn, M. & Lohaus, A. (2008). Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie Bd. 4* (S. 409-428). Göttingen: Hogrefe.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2006). Kinder unter 3. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. *Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder.
- Itskowitz, R., Strauss, H. & Fruchter, D. (1987). Does familiarity with school increase adjustment? *School Psychology International*, 8, 251-255.
- Jablon, J. A., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2007). *The Power of Observation for Birth through*

- Eight*. Washington: Teaching Strategies.
- Kalicki, B. (2010). Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 193-205.
- Kieferle, C., Lorenz, S., Reichert-Garschhammer, E., Fiener-Schachtner, C., Lang, E. & Urban, C. (2013). *Kampagne – Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Sammlung guter Praxisbeispiele und –Tipps aus und für Kita und Schule* (Unveröffentlichtes Dokument).
- Kieferle, C., Lorenz, S., Reichert-Garschhammer, E., Fiener-Schachtner, C., Lang, E. & Urban, C. (2013). *Kampagne Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Fortbildungskampagne für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und für Lehrkräfte an Grundschulen*. (Unveröffentlichte Präsentation).
- Kieferle, C. (2017). Kommunikation mit Eltern. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 90-107). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kobelt Neuhaus, D. & Haug-Schnabel G. (2014). Qualität in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine Positionierung von zwei Expertinnen. *Kindergarten heute*, 10, 8-11.
- Kobelt Neuhaus, D., Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2014). *Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung & Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Krause, M. & Mayr, T. (2015). KOMPIK – Ein Instrument für die kindbezogene und individuelle Bildungsplanung und –gestaltung. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch*. (S. 207-219). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laewen, H. J., Andres, B. & Hédervári, É. (2011). *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (7. überarb. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Laewen, H. J., Andres, B. & Hédervári, É. (2011) *Ohne Eltern geht es nicht – Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. (7. überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Laewen, H. J. & Andres, B. (2013). *Grundlagen der Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen. Erweiterung des infans-Konzepts der Frühpädagogik für Kinder bis drei Jahre*. Berlin: infans Sonderdruck.
- Laewen, H. J. & Andres, B. (2016). *Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen. Erweiterte Fassung des infans-Konzepts der Frühpädagogik für Kinder bis drei Jahre. Sonderdruck*. (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler, Manual*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Leu, H. R. (2005). Bildung in der frühen Kindheit. Anforderungen an die Institutionen. In K. Esch, E. Mezger & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kinderbetreuung - Dienstleistung für Kinder* (S. 73-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lorenz, S. & Winterhalter-Salvatore, D. (2013). *Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern*. Ein Kooperationsprojekt. Abschlussbericht. München: IFP.
- Lorenz, S. & Minzl, E. (2017). Interaktion im Kita-Team: Warum sie gelingen sollte und wie sie gelingen kann. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in*

- Kindertageseinrichtungen.* (S. 138-153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Constantine, J., Boller, K., Chazan-Cohen, R., Brandy-Smith, C., Sidle Fuligni, A., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Banks Tarullo, L., Schochet, P. Z., Paulsell, D. & Vogel, C. (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, *41*, 885–901.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, *28*, 395–412.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, *17*(1), 151-176.
- Mayr, T. (1997). Heilpädagogischer Fachdienst und Kindergarten – Dimensionen der Zusammenarbeit. *Heilpädagogische Forschung. Bd. XIII, Heft 4*, 162-171.
- Mayr, T. (2003). *Qualitätssicherung bei der Qualifizierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Befragung von Einrichtungsleiterinnen/-leitern – Fragebogen.* München: IFP.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2003). Die Engagiertheit von Kindern. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach Pisa* (S. 169-189). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Mayr, T., Hofbauer, C., Kofler, A. & Simic, M. (2013). *LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen. Bogen zur Selbsteinschätzung und Reflexion für pädagogische Fachkräfte.* Freiburg: Herder.
- McWayne C., Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H. L. & Sekino Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, *41*, 363-377.
- Mienert, M. (2013). Scheinbar schwierige Eltern für die Erziehungspartnerschaft gewinnen. *Kita aktuell*, *6*(25), 154-156.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 269-306.
- Netta, B. & Weigl, M. (2006). *Hand in Hand. Das Amberger Modell – ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen.* Oberursel: Finken Verlag.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Von der Familie in die Kindertagesbetreuung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, *44*, 340-369.
- Olsen, G. & Fuller, M. L. (2003). *Home-school relations. Working Successfully with Parents.* 3rd Ed. Boston: Pearson.
- Peitz, G. (2004). Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *51*, 258-272
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2004). *Classroom assessment scoring system [CLASS].* Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (Pre-K).* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in*

- Kindertageseinrichtungen*. (S. 22-35). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pluess, M. & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46, 379-390.
- Reichert-Garschhammer, E., Berwanger, D., Broda-Kaschube, B., Hellfrisch, M., Lehmann, J., Spindler, A., Winterhalter-Salvatore, D., Wirts, C., Dunkl, H. J. & Holzner H. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen. Information für Elternbeiräte und alle Interessenten zu BayKiBiG, BayBEP und Elternmitwirkung*. München: IFP.
- Reichert-Garschhammer, E. (2012). *Gemeinsame Fortbildungskampagne „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern“*. Dokumentation der Qualifizierung der Fortbildnerinnen-Tandems am 13./14. Juli 2012 in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen (Unveröffentlichtes Dokument).
- Reichert-Garschhammer, E. (2016). Datenschutz im Kontext von Beobachtung und Dokumentation. *IFP-Infodienst*, 21, 23-24.
- Sacher, W. (2013). Elternarbeit: Lohnt der Aufwand? Antworten aus Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte zur Elternarbeit. *Lernende Schule* 61, 4- 6.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2008). *Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. Grundlagen für den Übergang von der Kita in die Grundschule*. Verfügbar unter http://www.beki-qualitaet.de/images/beki/downloads/01_qvtag_1_aenderungsfassung1-4.pdf [16.10.2018].
- Spindler, A., Held, J. & Leitherer, M. (2014). Die BEP-Lupen. In Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (Hrsg.) *Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV) - Erfolgreiche Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen*. Handreichung. (S. 167 ff.). Wiesbaden: HMSI.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.). (2014). *Bayerische Bildungsleitlinien. Handreichung mit zwölf Beispielen guter Praxis*. München: IFP & ISB.
- Stallings, J. (1975). Implementation and child effects of teaching practices in follow through classrooms. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40(163), 7-8.
- Suchodoletz, A. von (2013). Classroom-Management im Kindergarten: auf positive Beziehungen kommt es an. In C. Eichhorn (Hrsg.), *Chaos im Klassenzimmer. Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird*. (S. 147-160). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Suess, G. & Sroufe, J. (2008). Klinische Implikationen der Minnesota Längsschnittstudie zur Persönlichkeitsentwicklung von der Geburt bis ins Erwachsenenalter. *Frühe Kindheit*, 11, 8-17.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*. Final Report, London: DfES Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2005). *The effects of Pre-School on children at age 7*. British Educational Research Association (BERA). Annual Conference. Wales: University of Glamorgan.
- Tabors, P. O., Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 313-334). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Thompson, R. A. (2006). Nurturing developing brains, minds, and hearts. In R. Lally & P. Mangione (Eds.), *Concepts of care: 20 essays on infant/toddler development and learning* (pp. 47-52). Sausalito, CA: WestEd.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale (Rev. Ed.) von T. Harms, R. M. Clifford & D. Cryer*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Weller, B. (2007). *Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. & Viernickel S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (5. überarb. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M. & Leuong, T. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York: NY Center on School, Family and Community Partnerships, MDRC.
- Völkerling, A. (2012). (Zusammenstellung). Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Spiegel des Deutschen Bildungsservers. *Frühe Bildung, 1(2)*, 116-118.
- Watamura, S. E., Phillips, D., Morrissey, T. W., McCartney, K. & Bub, K. (2011). Double jeopardy: Poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development, 82*, 48-65.
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung. Schwerpunkt: Kinder in den ersten drei Lebensjahren, 1(2)*, 20-27.
- Wildgruber, A. (2016). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren für Schulkinder. *IFP-Infodienst 21*, 15-22.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung, 5(4)*, 206-213.
- Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen*. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Nr. 44. München: DJI.
- Williford, A. P. & Wolcott, C. S. (2015). SEL and Student-Teacher Relationships. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: Guilford Press.
- Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2009). *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Kindertageseinrichtungen für Kinder*. Berlin: Verlag das netz.
- Winner, A. (2015). *Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_winner_2015.pdf [19.04.2018].
- Wirts, C., Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2017). Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. (S. 59-73). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147–170). Wiesbaden: Springer.