



# Mehrwert frühkindlicher Bildung

---

Kinderbetreuungsgipfel, Hofburg Wien  
10. Jänner 2023

Catherine Walter-Laager | Professorin für Elementarpädagogik & Vizerektorin für Studium und Lehre

# Gute Qualität bringt Entwicklungsvorteile



- Studien belegen, dass Kindergartenkinder gegenüber Kindern ohne familienergänzende Betreuung Vorteile haben (N von rund 13'000). Dies gilt insbesondere für Kindern aus Familien mit besonderen Herausforderungen (Côté, Doyle, Petitclerc & Timmins, 2013/II).
- Eine hohe Interaktionsqualität wirkt sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus (Bäuerlein, Linkert, Stumpf & Schneider, 2013/II).

# Zusammenspiel verschiedener Faktoren



# Interaktionsgestaltung

- Interaktionen manifestieren sich in den täglichen Erfahrungen. Dabei spielen Routinen im elementarpädagogischen Alltag, gem. Aktivitäten sowie die Häufigkeit und Art der Interaktionen zwischen Kindern und Fachpersonal eine Rolle (Barros et al., 2016; Harms et al., 2015).
- Qualitativ hochwertige Interaktionen zeichnen sich durch
  - eine Fachperson-Kind-Beziehung aus, in der auf individuelle Bedürfnisse der Kinder sensibel eingegangen wird (Remsperger, 2013; Wadepohl et al., 2017)
  - ausreichend Anregung und kognitive Stimulation (Burchinal et al., 2008; Cadima et al., 2010; Downer et al., 2012; Pianta et al., 2016) aus.
- Stimulierende Interaktionen der Pädagog:innen sind Prädiktoren für den Spracherwerb sowie kognitive und soziale Kompetenzen am Ende des Kindergartenjahres (Burchinal et al., 2008/II).

# Einfluss von Raum und Ausstattung

- Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Enge von Raumverhältnissen und Verhaltensstörungen  
(Maxwell, 1996/I).
- Qualitativ hochstehende Aussenräume (Gesamtfläche, Bäume, Sträucher und hügelige Fläche sowie die Integration von Vegetation, Freiflächen und strukturierte Spielflächen) von Einrichtungen stehen in Beziehung mit einigen Aspekten der kindlichen Gesundheit wie schlankerem Körper, längere nächtliche Schlafzeit, besseres Wohlbefinden  
(Söderström et al., 2013/II).
- Spielmaterial bestimmt die Spielskripts mit (Einsiedler, 1999)



# Wirkung der Aus- und Weiterbildung



- Vorteil von höher qualifizierten Fachpersonen  
(Barros et al., 2016; Manning et al., 2017; Sylva et al., 2004; NICHD, 2002):
  - anregungsreichere Umgebung
  - hochwertigere Interaktionen
  - mehr kognitiv anregende Interaktionen, wenn BA oder höher
- höhere Ausbildung des Personals = höhere Interaktionsqualität in der Subskala Lernunterstützung (Geißler et al., 2022)
- Wenn Fachpersonen mit geringerer Ausbildung mit einer akademisch ausgebildeten Fachperson zusammenarbeiten, zeigt die gering qualifizierte Fachperson auch eine höhere Interaktionsqualität (Oberhuemer et al., 2010; Son et al., 2013).

# Teamsitzung als Professionalisierungs-Beitrag



- Fazit aus Studien: Häufige Teambesprechungen eröffnen Reflexionsmöglichkeiten (Aasen & Sadownik, 2019; Barenthien et al., 2019; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Pianta et al., 2016; Resa et al., 2018; Wertfein et al., 2013; Zan & Donegan-Ritter, 2014).
- Geißler et al. (2022) bestätigen dies für Österreich:
  - Positiver, starker Effekt zwischen Häufigkeit der Teamsitzungen und der Interaktionsqualität.
  - Es wird davon ausgegangen, dass häufigere Teamsitzungen neben dem Organisatorischen auch pädagogische Inhalte aufgreifen und die Reflexion der eigenen Arbeit anregen.

# Einfluss der Betreuungsverhältnisse

- Ein besserer ErzieherInnen-Kind-Schlüssel und kleine Gruppen wirken sich vorteilhaft auf die kognitive und sprachliche Entwicklung aus (Bäuerlein, Linkert, Stumpf & Schneider, 2013/II; Burchinal et al., 2000/II; Goelman, 2006/II).
  - Ein Betreuungsschlüssel von 3:1 bei Gruppenaktivitäten zeigt eine signifikant höhere Qualität der ErzieherInnen-Kind-Interaktion (als bei einem Verhältnis von 5:1): Mehr unterstützende Präsenz, Respekt vor der Autonomie der Kinder sowie eine Verbesserung des kindlichen Wohlbefindens (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006/III).
  - In großen Gruppen ist die Beziehung zwischen Responsivität und Bindungssicherheit abgeschwächt (Ahnert, Meischner & Schmidt, 2000, zusammengefasst von Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006/II)
  - und die Kinder fühlen sich – sogar bei besserem BetreuerInnen-Kind-Schlüssel – weniger unterstützt (Sturzbecher & Großmann, 2007/II).



# Aktuelle Herausforderung: Fachkräftemangel

# Fachkräftemangel erhöht den Stress



## Partizipation und Kinderschutz

Verdacht auf Gewalt in Kitas

### Alleingelassen, bloßgestellt, zum Essen gezwungen

Der Personalmangel in Kitas und Krippen wird zunehmend zur Gefahr für Kinder. Eine Umfrage aus Bayern offenbart einen drastischen Anstieg von Gewaltfällen.

14.12.2022, 12.03 Uhr

Die Verdachtsfälle von Gewalt gegen Kinder in Kitas nehmen zu – nun hat sich ein breites Bündnis aus Verbänden und Organisationen wie Gewerkschaften, Elternvertretung, Kinderschutz und Wissenschaft für einen wirksamen Schutz von Kindern in Betreuungseinrichtungen ausgesprochen.

## Ziel

Bildung als Fähigkeit in der Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt, kritisch, sach-kompetent und solidarisch zu denken, zu handeln und sich weiterzuentwickeln

(u.a. Klafki 1985, Meyer & Walter-Laager, 2012)

# Partizipationsmöglichkeiten Spielsituation



Die Kinder ...	trifft zu	N
<b>Freie Spielorganisation</b>		
... haben die Wahl, mit welchen Kindern sie spielen.	90,8%	87
... entscheiden, womit sie spielen.	83,9%	87
... entscheiden, wo sie spielen.	76,5%	85
<b>Bestimmen des eigenen Spielinhaltes</b>		
... entscheiden jederzeit, was sie spielen.	87,4%	87
... bestimmen ihr eigenes Spielskript.	74,7%	87
... entscheiden, wie sie mit den Spiel- und Bildungsmaterialien spielen.	72,4%	87
<b>Ungestörtes Spielen</b>		
... können spielen, ohne durch die körperliche Präsenz der Fachkraft gestört zu werden.	82,8%	87
... werden während des Spielens nicht durch Aufräumen abgelenkt.	80,5%	87
<b>... werden gefragt, ob die Fachkraft mitspielen darf.</b>	<b>17,2%</b>	<b>87</b>
Zusammengefasst: Beobachteter Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten (Wertebereich 0-1) (M=0.74; SD= 0.19)		

# Partizipationsmöglichkeiten Lesesituation



Die Kinder ...	trifft zu	N
<b>Mitbestimmung bei der Gestaltung der Lesesituation</b>		
... werden gefragt, wo das Vorlesen stattfinden soll.	11,9%	59
... entscheiden, wo und wie sie sich hinsetzen (keine Sitzordnung; sitzen oder liegen, usw.).	65,5%	87
... können die Bilder gut sehen.	72,4%	87
<b>Möglichkeit, sich aktiv beim Lesen zu beteiligen</b>		
... entscheiden mit, ob sie das Buch anfassen.	82,2%	87
... entscheiden mit, ob sie selbst umblättern.	48,3%	87
... entscheiden mit, wann umgeblättert wird.	46,0%	87
... entscheiden jederzeit frei, ob und wann sie sprechen	90,8%	87
... werden durch die Fachkraft mind. einmal dazu angeregt, die Geschichte weiter zu denken.	87,4%	87
<b>... haben nach dem Umblättern bei mindestens 5 Buchseiten genügend Zeit (mind. 5s) zum Betrachten und zu Wort zu kommen.</b>	<b>19,0%</b>	<b>87</b>
<b>Möglichkeit, jederzeit über die Teilnahme am Lesen zu entscheiden</b>		
... entscheiden, ob sie mitmachen möchten.	78,9%	71
... entscheiden, wann sie sich aus der Bilderbuchsituation zurückziehen.	76,7%	86
... entscheiden mit, ob das Buch nochmal (z. B. allein) angeschaut wird.	72,1%	86
Zusammengefasst: Beobachteter Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten (Wertebereich 0-1) (M=0.69; SD= 0.22) <sup>2</sup>		

# Essenssituation partizipativ gestalten

Die Kinder ...	trifft zu	N
<b>Haben die Wahl</b>		
... haben eine Wahl beim Zubehör (z.B. Lätzchen, Tellerfarbe usw.). <sup>1; 2</sup>	14,9%	67
... haben ein Getränke-Angebot. <sup>1</sup>	24,4%	86
... haben Messer zur Verfügung.	7,1%	85
... entscheiden selbst, was auf den Teller kommt. <sup>1</sup>	36,6%	86
... entscheiden selbst, ob sie etwas kosten.	76,2%	84
... entscheiden selbst, wieviel sie essen/trinken möchten. <sup>1</sup>	54,1%	86
<b>Können in angenehmer, gemeinschaftlicher Atmosphäre essen</b>		
... essen gemeinsam mit der Fachkraft. <sup>1</sup>	56,4%	86
... werden während des Essens nicht durch Abräumen bzw. Säubern abgelenkt.	37,2%	8
Zusammengefasst: Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten (Wertebereich 0-1) (M=0.39; SD= 0.21) <sup>2</sup>		

# Quellen



- Aasen, W., & Sadownik, A. (2019). Does the new kindergarten teacher education program in Norway provide good conditions for professional kindergarten teachers? *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), 1-7. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071301>
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.
- Barenthien, J., Oppermann, E., Steffensky, M., & Anders, Y. (2019). Early science education in preschools – the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 587-600. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651937>
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A., N.brega, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Bäuerlein, Linkert, Stumpf & Schneider, 2013
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., & Clifford, R. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457-482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Côté, Doyle, Petitclerc & Timmins
- De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006
- Downer, J., López, M., Grimm, K., Hamagami, A., Pianta, R., & Howes, C. (2012). 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.005>
- Einsiedler W. (1999, 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage). *Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

# Quellen



- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, St., K.hler, L., & Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden. FEL-Verlag.
- Geißler, C., Sonnleithner, T., Petritsch, M., & Walter-Laager, C. (2022). The influence of formal education, years of service and team meetings on the quality of interaction in Austrian centre-based settings for children under 3 years. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 68-96. <https://journal.fi/jecer/article/view/114008>
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M., & Pergande, B. (2021). *Kurzbericht zur Studie BiKA (Beteiligung im Kitaalltag)*. Berlin. BMFSFJ.
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M., & Pergande, B. (2021). *Abschlussbericht zur Studie BiKA (Beteiligung im Kitaalltag)*. Berlin. BMFSFJ.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, T. W. G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment (Campell Systematic Reviews 2017/1). *The Campbell Collaboration*.
- Maxwell, L. E. (1996). Multiple effects of home and day care crowding. *Environment and Behavior*, 28(4), 494-511.
- Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012): *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD] (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of childcare quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Budrich Verlag.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137.

# Quellen



- Remsperger, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. *Frühe Bildung*, 2(1), 12-19.
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D., & Anders, Y. (2018). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education*, 33(4), 472-491. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353671>
- Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A., & Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences childrens health—a cross-sectional study of preschools. *Acta paediatrica*, 102(1), 83-91.
- Son, S. H. C., Kwon, K. A., Jeon, H. J., & Hong, S. Y. (2013). Head Start classrooms and children' school readiness benefit from teachers' qualifications and ongoing training. *Child & Youth Care Forum*, 42(6), 525-553. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9213-2>
- Sturzbecher, D., & Großmann, H. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht des Kindes im Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung. Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a., 42-56.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004a). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1. Department for Education and Skills. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=3155&context=sspapers>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004b). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project. Technical Paper 12. The Final Report: Effective Pre-School Education. Institute of Education University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005308>
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2017). Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Springer Fachmedien.
- Wertfein, M., Müller, K., & Danay, E. (2013). Die Bedeutung der Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2(1), 20-27.
- Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher-child interactions in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42, 93-104. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0592-7>



# Besten Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



PEP – Internationales Zentrum für  
Professionalisierung der Elementarpädagogik  
Universität Graz · [pep.uni-graz.at](http://pep.uni-graz.at)

## Standort Deutschland

Alexanderufer 3–7, 10117 Berlin

[info@zentrum-pep.de](mailto:info@zentrum-pep.de)

## Standort Österreich

Strassoldogasse 10, 8010 Graz

[pep@uni-graz.at](mailto:pep@uni-graz.at)



*We work for*  
**tomorrow**