

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Deutsches  
Jugendinstitut

Regine Schelle

# Raum als Qualitätsmerkmal in der Kindertageseinrichtung

Eine Synopse

## **Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

## **Impressum**

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstraße 2  
81541 München

**Datum der Veröffentlichung** April 2021  
ISBN: 978-3-86379-373-9

Deutsches Jugendinstitut  
Außenstelle Halle  
Franckeplatz 1, Haus 12/13  
06110 Halle

**Ansprechpartnerin:**  
Regine Schelle  
**Telefon** +49 89 62306-217  
E-Mail [schelle@dji.de](mailto:schelle@dji.de)

# Inhalt

Einleitung		5
1	Theoretische Grundlagen	6
1.1	Theorien des Raums in der Sozialwissenschaft: ein kurzer Überblick	6
1.2	Raubilder in der Pädagogik der frühen Kindheit	8
1.2.1	Gebauter Raum	8
1.2.2	Didaktischer Raum	10
1.2.3	Institutioneller Raum	12
1.2.4	Sozialraum	13
2	Raum in der Forschung zur Pädagogik der frühen Kindheit	15
2.1	Gebauter Raum als Forschungsgegenstand	16
2.2	Didaktischer Raum als Forschungsgegenstand	19
2.3	Institutioneller Raum als Forschungsgegenstand	20
	Kindliche Autonomie	20
	Herstellung und Hervorbringung von FBBE-Settings	22
	Professionelles Handeln der Fachkräfte	23
2.4	Sozialraum als Forschungsgegenstand	25
3	Raum und pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen	27
3.1	Gesetzliche Vorgaben und Empfehlungen zur Raumqualität	27
3.2	Qualitätskonzepte	29
3.3	Qualitätsentwicklungsverfahren - drei Beispiele	31
3.4	Standardisierte Instrumente zur Bewertung von Qualität	33
3.5	Forschungsergebnisse zur Bedeutung des Raums für pädagogische Qualität	36
3.5.1	Pädagogische Qualität im gebauten Raum	36
3.5.2	Pädagogische Qualität im didaktischen Raum	38
3.5.3	Pädagogische Qualität im institutionellen Raum	38
3.5.4	Pädagogische Qualität und Sozialraum	40
4	Zusammenfassung und Fazit: Raum als Gegenstand der Qualitätsforschung	43
5	Literatur	45



# Einleitung

Raum und Räumlichkeit sind selbstverständlicher Aspekt des pädagogischen Handelns, das in räumliche Ordnungen eingebunden und hierin zu verorten ist (Kessl 2016). Für die zentralen pädagogischen Ziele der Bildung und Erziehung besteht ein „impliziter Raumbezug“ (Hasse 2016, S.75). So ist der Raum und dessen Bedeutung für Erziehungs- und Bildungsprozesse konstitutives Element theoretischer Konzepte und bildet sich entsprechend auch in der Sprache von Pädagoginnen und Pädagogen ab (Kessl 2016). Im Kontrast zu dieser Bedeutung des Raums für pädagogische Konzepte und theoretische Beschreibungen, finden sich aber nur wenige empirische Ergebnisse dazu. Auch wenn in den letzten Jahren die Forschungsprojekte, die den Raum in den Fokus stellen, in der Erziehungswissenschaft zugenommen haben (Kessl 2016), kann, auch insbesondere mit Blick auf die Qualitätsforschung innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit, der Raum – national wie international - als „unterforscht“ betrachtet werden (OECD 2012b). Darüber hinaus wird der Begriff des Raums in der Erziehungswissenschaft und auch in der Pädagogik der frühen Kindheit keineswegs einheitlich aufgefasst. Unterschiedliche Disziplinen mit verschiedenen Zugängen widmen sich dem Begriff (Lossau 2012), so dass von einer Vielfalt der Definitionen vorliegt.

Ziel dieser Synopse, ist es daher, zum einen die theoretischen Auseinandersetzungen über Raum zu systematisieren sowie zum anderen ausgewählte und exemplarische Forschungsergebnisse zu bündeln. Dabei wird das breite Spektrum aufgezeigt, mit der die Thematik des Raums in der Pädagogik der frühen Kindheit erforscht wird. Letztlich soll deutlich werden, welche Bedeutung Raum für die Diskussion um die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen (Kitas) einnimmt. Die Synopse ist im Rahmen des Metavorhabens der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“<sup>1</sup> entstanden und will auch die Fragestellungen unterschiedlicher Projekte dieser Förderrichtlinie in den aktuellen Forschungsstand einordnen.

Dazu ist die Synopse in vier Teile gegliedert. Zunächst werden in Teil 1 die theoretischen Grundlagen für den Raumbegriff und die Raumbilder in der Pädagogik der frühen Kindheit dargelegt. Teil 2 widmet sich den Forschungsergebnissen, die sich zu Raum in Kindertageseinrichtungen finden lassen. In Teil 3 wird aufbauend auf diesen Vorüberlegungen die Qualitätsdiskussion mit der Thematik des Raums verknüpft und dargelegt, wie auf theoretischer Ebene, aber auch in empirischen Projekten dessen Bedeutung für Qualität und Qualitätsentwicklung beschrieben wird. Abschließend wird kritisch diskutiert, wie das Thema Raum als Forschungsfrage in der Pädagogik der frühen Kindheit bearbeitbar werden kann.

<sup>1</sup> Informationen zur Förderrichtlinie sind auf der Homepage des „Rahmenprogramms Empirischen Bildungsforschung“ des BMBF zu finden. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2187.php>

# 1 Theoretische Grundlagen

Wie in der Einleitung angedeutet, wird der Begriff des Raums in der Erziehungswissenschaft keineswegs einheitlich verwendet. Um Fragestellungen empirischer Projekte und deren Relevanz für die Weiterentwicklung der Qualität in der Pädagogik der frühen Kindheit einordnen zu können, ist es daher zunächst notwendig, unterschiedliche Theorien des Raums in den Sozialwissenschaften zu betrachten. So werden verschiedene Raumvorstellungen und Raumbilder in der Pädagogik der frühen Kindheit beschreibbar.

## 1.1 Theorien des Raums in der Sozialwissenschaft: ein kurzer Überblick

Lange Zeit wurde die Kategorie Raum in den Sozialwissenschaften kaum beachtet, weder in der Theoriebildung noch in der Forschung. Wenn der Aspekt des Raums thematisiert wurde, dann zumeist als eine „territoriale Bedingung oder Umgebung sozialer Zusammenhänge“ (Kessl/Reutlinger 2010, S.7). Kategorien wie Stadt, Gemeinde oder Nation wurden entsprechend als Container aufgefasst, in denen menschliches Handeln eingelagert ist. Diese Beschreibung und Erforschung des Raums als physisch-materieller, natürlicher Ort wurde dabei lange der Geographie überlassen. Im Mittelpunkt soziologischer Theoriebildung und Forschung stand hingegen der Aspekt der Zeit und wie diese Interaktionen, Räume und Abläufe beeinflusst (Schroer 2019; Breidenstein 2004). Ein Wandel dieser Dominanz der Zeit gegenüber dem Raum kann seit etwa den 1980er Jahren in der postmodernen Theoriebildung beobachtet werden: Zu erkennen ist, dass der Raum zunehmend als entscheidendes Merkmal gesellschaftlicher und sozialer Prozesse beschrieben wird. Dieser Paradigmenwechsel wird als „spatial turn“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften (Lossau 2012) bezeichnet, den Schroer (2019, S.7) als ein „Kind der Postmoderne“ betitelt. Ob man tatsächlich schon von einer solchen Wende sprechen kann, bleibt zwar fraglich. Unstrittig ist jedoch, dass der Raum verstärkt auf der Agenda der Sozialwissenschaften auftaucht und sich die „Kräfteverhältnisse“, wie Schroer (2019, S.7) es beschreibt, verändern: Der Raum wird zunehmend als bestimmend für die Zeit betrachtet.

Folge dieser Entwicklungen ist eine beginnende, vertiefte Auseinandersetzung damit, wie der Raum theoretisch gefasst werden kann. Neben der oben bereits erwähnten Auffassung eines absoluten Raumverständnisses, bei dem der Raum als Behälter, in dem Dinge und Menschen aufgenommen werden können und einen Platz haben (Schroer 2019) beschrieben wird, zeichnet sich als Gegenmodell ein Verständnis ab, das Räume als sozial konstruiert betrachtet. In diesem Sinne ist jeder Raum ein Sozial-Raum, da sich der Raum allein durch soziale Interaktionsmuster der handelnden Subjekte formt. In einer poststrukturalistischen Auseinandersetzung, die die Arbeiten etwa von Lefebvre begründen (in Schroer 2019), sind Räume keine materiellen Gegebenheiten, sondern ausschließlich symbolische Konstrukte, die wiederum nicht von der physischen Materialität abhängen, sondern Produkte kultureller Zuschreibungen sind (Günzel 2010). Phänomenologisch betrachtet ist

Räumlichkeit leiblich und geistig erfahrbar und kann als Extension des eigenen Bewusstseins und Handelns interpretiert werden. Neben der Wahrnehmung und Leiblichkeit gehört die Räumlichkeit zu den Konstituenten menschlichen Seins (Günzel 2010; Stieve 2018). Eine dominante Stellung in der phänomenologischen Perspektive auf den Raum nimmt dabei die topologische Beschreibung ein (Günzel 2010; Waldenfels 2007). Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie Raum und Dinge zu Handlungen anregen, diese geradezu herausfordern oder aber auch verhindern und umlenken. Wenn Dinge nicht als fixe Objekte betrachtet werden, sondern als Gegenstände der Erfahrung, die sich über die Zeit verändern und damit von einer dynamischen Wirklichkeit sind, dann kann es keine klar verorteten Objekte geben. Entsprechend kann nicht von einer singulären Realität der Dinge in einem Raum ausgegangen werden (Hasse 2016). Nicht die umweltliche, sondern die „situativ-umweltliche Beziehung“ (Hasse 2016, S.77), in denen sich ein Individuum befindet, ist von Bedeutung. Eine praxistheoretische Perspektive auf den Raum betont hingegen, wie Raum, Dinge und Körper zu pädagogischen Räumen, Dingen und Subjekten gemacht werden. Das „Pädagogische“ wird „in Praktiken hervorgebracht, die nicht von Subjekten, sondern von einem Geflecht von Raum, Körpern und Dingen gesteuert sind“ (Stieve 2018, S.42). Der Raum ist eine materielle Verankerung von Körpern und Artefakten, die mit inkorporiertem Wissen ausgestattet sind. Ein erfahrendes Selbst ist bei der Hervorbringung eines Raums irrelevant (Neumann 2013). Angelehnt an die Annahmen von Massey (2005) können auch Raum und Ort unterschieden werden. So ist ein Raum eine dynamische und relationale Anordnung, ein Ort zunächst eine materiale Lokalisierung, die physische Grenzen hat. Orte und Räume sind dabei aber unauflöslich miteinander verwoben, so dass die Produktion und Erfahrung von Räumen immer an Orte gebunden ist und Orte nicht als abgeschlossen zu denken, sondern im Wechselspiel mit dem Raum prozesshaft zu betrachten sind. Orte sind dann Ereignisse, keine reinen statischen Lokalitäten und gleichzeitig verschieden erfahrbar. Massey (2005, S.141) bezeichnet Orte entsprechend als „event of place“, die sich durch viele gleichzeitig vorhandene Raumbezüge kennzeichnen. Mannigfache Entwicklungslinien, wie etwa biografische Erfahrungen, beeinflussen diese individuellen Raumbezüge, die stark an die Materialisierung der Orte gebunden sind und damit auch unterschiedliche Räume hervorbringen. Diese Entwicklungslinien der Raumbezüge sind „in die Praktiken des Orte-Machens – des „Place-Makings“ – eingewoben.“ (Bollig 2018b, S.119)

Als eine Verbindung einer konstruktivistischen Annahme vom Raum und einer absoluten Raumvorstellung kann der handlungsorientierte Raumbegriff nach Löw (2001) verstanden werden, der eine relationale Raumtheorie begründet. Demnach ist der Raum etwas, das durch das Handeln der Akteure hergestellt wird und zugleich dessen Handeln und deren Beziehungen beeinflusst. Im Raum werden materielle Güter angeordnet, die aber nur verstanden werden können, wenn deren symbolische Eigenschaften entziffert werden (Löw 2001). Räume werden geschaffen, gebaut, angeordnet und arrangiert und sind im selben Moment auch eine Interpretationsleistung, indem sie zuerst durch die Wahrnehmung und Vorstellung zu Räumen gemacht werden. Durch alltägliche Handlungen werden Räume reproduziert, aber in ihnen spiegeln sich auch Machtverhältnisse wider und diese werden wiederum durch alltägliches Handeln verfestigt. Diese „Dualität von Raum“ (Löw 2001, S.172) beschreibt einen relational gedachten Raum.

Dieser kurze Überblick zeigt die vielfältigen Zugänge und theoretischen Verortungen des Raums auf. Diese finden sich auch bei der Beschreibung des Raums in der Pädagogik der frühen Kindheit wieder.

## 1.2 Raumbilder in der Pädagogik der frühen Kindheit

Reutlinger (2012) bündelt für die Erziehungswissenschaft die oben beschriebene Theorienvielfalt zum Raum zu drei Perspektiven: Der Raum kann als (1) pädagogischer Interaktionsraum beschrieben werden und dabei im Sinne eines relationalen Raumverständnisses definiert werden. In einer zweiten erziehungswissenschaftlichen Perspektive kann der Raum auch insbesondere als (2) Umwelt des pädagogischen Interaktionsraums beschrieben werden. Hier steht im Zentrum die Frage, wie dieser Raum gestaltet werden muss. Diese Perspektive versteht Raum als Behälter, in dem Lernen, Erziehung und Betreuung stattfindet. In einem dritten Raumbezug wird das (3) Raumerschließen, Raumerleben sowie die Entwicklung des Aktions- und Handlungsraums im Lebensverlauf beschrieben. Dabei werden das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit im Raum betrachtet.

Übertragen und konkretisiert für die Pädagogik der frühen Kindheit zeichnen sich unter diesen drei Leitbegriffen die im Folgenden näher skizzierten Raumbilder ab. Raumbilder können als Deutungsmuster verstanden werden, also Erklärungszusammenhänge, die den Akteuren erlauben, einen Sinnzusammenhang herzustellen. Diese Deutungsmuster können nur spezifische Aspekte in den Blick nehmen, andere werden ausgeblendet (Kessl/Reutlinger 2010). Die folgenden Raumbilder beschreiben also, welche Vorstellungen von einer notwendigen Raumordnung die Pädagogik der frühen Kindheit prägen. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass diese Raumbilder auch ineinanderfließen und nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind. Das zeigt sich zum Beispiel beim offenen Konzept in Kitas, das als gebauter Raum gefasst werden kann, aber ebenso als ein didaktischer Raum beschrieben werden könnte.

### 1.2.1 Gebauter Raum

Im Sinne eines absoluten Raumverständnisses kann der gebaute Raum als materiell-physisches Behältnis beschrieben werden, in dem das Handeln stattfindet. Dieser Raum wird entworfen, gebaut und schließlich gestaltet. Die baulichen Rahmenbedingungen begrenzen oder unterstützen das pädagogische Handeln. Entsprechend sind die Gestaltungsmöglichkeiten für die pädagogischen Fachkräfte vor Ort an diese Rahmenbedingungen gebunden (Petmecky 2008). Auf die Gestaltung eines Raums in einer Kita haben Planende und Architektinnen bzw. Architekten maßgeblich Einfluss, deren Spielräume wiederum von finanziellen Ressourcen und formalen Auflagen abhängig sind. Pädagogik hängt dementsprechend eng mit Architektur zusammen, denn diese etabliert einen besonderen pädagogischen Raum und ermöglicht die Fokussierung auf bestimmte Tätigkeiten in diesem. In der Lern- und Bildungsarchitektur spiegeln sich Bildungsphilosophien, die architektonische Gestaltung erschwert bestimmte Handlungen und Abläufe, lässt sie zu oder macht sie attraktiv (Nugel 2014). So nennt Nugel (2014, S.14) Architektur „ein extensionales



Erziehungsmittel“, das indirekt wirkt und spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Verräumlichung der Pädagogik“ (S.12). Die Lehr- und Lernräume haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich ausdifferenziert: Für jedes Lebensalter und in jedem gesellschaftlichen Bereich finden sich Räume, die durch eine spezifische Architektur einen Ort schaffen, an den das pädagogische Handeln wie auch die pädagogischen Subjekte (Lernende, Lehrende, Erziehende etc.) gebunden sind. In unserer modernen Bildungsgesellschaft ist die „gebaute Pädagogik“ (Nugel 2014, S.12) neben dem Zuhause ein räumlicher Lebensmittelpunkt geworden, an dem Menschen immer mehr und immer länger ihre Lebenszeit verbringen.

Wie pädagogische Räume architektonisch entworfen und konzipiert werden, kann historisch als Wechsel zwischen Öffnung und Schließung des pädagogischen Raums zur Welt nachgezeichnet werden (Göhlich 2016). So können unterschiedliche Tendenzen bei der architektonischen Gestaltung einer Kita identifiziert werden. Kasüschke (2016) hält fest, dass für die bauliche Gestaltung der ersten Bewahranstalten und Kleinkinderschulen die schulische Architektur als Vorbild diente. So etablierte sich der Gedanke, dass für jede Gruppe, die von einer pädagogischen Fachkraft betreut wurde, auch ein Raum zur Verfügung stehen soll. Eine weitere Raumdifferenzierung erschien als nicht notwendig. Erst in den 1990er Jahren erhielten die ersten Gruppen aufgrund der zunehmenden Altersmischung Nebenräume und erweiterten so das bis dahin dominierende „Ein-Raumkonzept“ (Kasüschke 2016). Ebenso ist die innere Struktur des Gruppenraums ein Abbild der Erwartungen, die an die Kindertagesbetreuung gestellt werden. In der Idee des „Volkskindergartens“, die von Pestalozzis Vorstellungen geprägt war, wurde der Kindergarten als häusliche Wohnstube angelegt, in der die Kinder Dinge der häuslichen Umgebung vorfinden sollten (Kasüschke 2016). In den 1970er Jahren wurden dafür zunehmend Funktionsbereiche ausdifferenziert, wie die Bau-, die Puppen- oder die Rollenspielecke, als auch bestimmte Gruppentische zum Malen oder Essen festgelegt. Etwa in den 1980er Jahren wurde dann in der Gestaltung der Räume in Kitas die „zweite Ebene“ entdeckt: Durch Spielhäuser, Galerien etc. konnten die Räume erweitert und zusätzliche Bewegungselemente (Rutschen, Treppen, Leitern, Podeste) integriert werden. Im Zuge der verstärkten Aufmerksamkeit, die dem Raum als pädagogisches Element zuteil wurde, wurden im Innen- und Außenbereich durch Höhlen, Nischen oder durch die Anpflanzung von Gebüsch und Pflanzen weitere Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder geschaffen. Zu konstatieren bleibt nach Kasüschke (2016), dass trotz dieser Erweiterungen und Veränderungen grundsätzlich in den meisten Kitas an dem Prinzip „eine Gruppe – ein Raum“ und den Funktionsecken festgehalten wird. Das Raumkonzept des offenen Kindergartens, das in den 1990er Jahren entwickelt wurde, will dazu einen Gegenpunkt setzen. Viele Einrichtungen veränderten ihre Organisationsstruktur und versuchten, sich durch eine innere Öffnung von der klassischen Zuweisung der Räumlichkeiten zu einer bestimmten Gruppe zu lösen. Bei der Raumgestaltung wird entsprechend das ganze Haus durch die Gestaltung von Funktionsräumen einbezogen und die Kinder können möglichst viele Räume während des Tages nutzen (Kasüschke 2016). Der gebaute Raum und seine Gestaltungsmöglichkeiten werden also unterschiedlich inszeniert und können entsprechend dieser Prinzipien auch als Ausdruck einer pädagogischen Orientierung verstanden werden.

## 1.2.2 Didaktischer Raum

Im Raumbild des didaktischen Raums geht man davon aus, dass Räume kindliche Bildungsprozesse ermöglichen und entsprechend gestaltet werden müssen. Grundlage dafür bildet die Annahme, dass sich frühkindliche Bildungsprozesse durch eine selbsttätige Aneignung der Welt mittels aller Sinne kennzeichnet (Liegle 2002; Laewen 2002; Leu u.a. 2007; Schäfer 2019). Die Lernumgebung beeinflusst, wie Kinder neue Situationen und Handlungsformen erfahren, welche Wahrnehmungsmöglichkeiten sich ihnen bieten oder auch, wie sie Anregung für alle Sinne erhalten und Erkundungen durchführen (Viernickel/ Stenger 2010). Den kindlichen Umwelten sowie den Materialien ist daher „eine erste Aufmerksamkeit zu widmen, wenn es darum geht, Bildungsprozesse herauszufordern: Lernumwelten zu schaffen, welche die kindliche Neugier herausfordern und ihnen Arbeits- und Denkwerkzeuge geben, mit welchen sie ihrer Neugier explorierend folgen können“ (Schäfer 2019, S.51). Die Gestaltung des Raumes wird damit zu einem didaktischen Prinzip frühpädagogischer Arbeit und findet sich in den unterschiedlichen Auseinandersetzungen zum didaktischen Handeln wieder. Räume und Materialität haben nach Liegle (2010) etwa den Auftrag, zur Bildung aufzufordern. Deren entsprechende Anordnung ist didaktisches Handeln im Sinne einer indirekten Erziehung, bei der die Fachkraft implizite, sich aus der Selbsttätigkeit des Kindes entwickelnde Lernprozesse unterstützen will (Liegle 2010). Entsprechend beschreibt Liegle (2010) neben der Beziehungsarbeit, den inhaltlichen Lerngegenständen sowie zeitlichen Aspekten auch die räumlichen Fragen als entscheidende Dimension eines didaktischen Handelns in der Frühpädagogik. Auch in anderen elementar-didaktischen Konzepten erhält die Gestaltung der Lernumgebung eine entscheidende Bedeutung für die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse (Bloch/Schilk 2013; Neuß 2013; Kucharz 2012; Viernickel/Stenger 2010; Niederle 1997). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine überlegte Gestaltung des Raums dazu führt, dass Kinder diesen auch überwiegend im Sinne der didaktischen Zielsetzung nutzen (Schmidt 2004). Entscheidend ist, dass die Räume und deren Materialien für Kinder zugänglich, also sowohl erreichbar als auch nutzbar sein müssen. Sind Räume nur begrenzt zugänglich oder stark eingegrenzt, so kann gerade dies die Eigeninitiative von Kindern verhindern oder beschränken.

Desgleichen wird in den traditionellen Ansätzen der Pädagogik der frühen Kindheit der Raum als besonders entscheidender Aspekt hervorgehoben, wie etwa in den reformpädagogischen Ansätzen nach Fröbel und Montessori (Heiland 2010; Schäfer 2010). Insbesondere die Reggiopädagogik schreibt der Gestaltung des Raumes eine herausgehobene Bedeutung für die kindlichen Bildungsprozesse zu. So wird der Raum als „dritter Erzieher“ dargestellt (Lingenauber/Vogel 2013), der an der Bildung und Erziehung der Kinder maßgeblich beteiligt ist. Die kommunalen Kitas in Reggio Emilia sind architektonisch besonders gestaltet und bringen die konzeptionelle Idee der Pädagogik zum Ausdruck. Bauliche Elemente wie der Eingangsbereich, der als Piazza gestaltet ist, ein Kinderrestaurant und Gruppenräume, die sich wie auch die Funktionsräume durch Transparenz, Zugänglichkeit und Flexibilität auszeichnen, schaffen Platz für die Umsetzung entscheidender konzeptioneller Elemente. Das räumliche Angebot ist vielfältig, lädt zum Explorieren ein und ist durch die klare Struktur für Kinder zugänglich. Schäfer und van der Beek (2013) legen,

orientiert an der Reggiopädagogik, einen Entwurf einer Didaktik der frühen Kindheit vor. Dabei bezeichnen sie den Raum sogar als „ersten Erzieher“, der kindliche Autonomie und Partizipation unterstützt und herausfordert. Die Umgebung sollte reich an verschiedensten Materialien und differenziert, angepasst an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder, ausgestaltet sein. In einer solchen Umgebung benötigen Kinder keine Instruktionen, sondern suchen sich das aus, was sie wirklich interessiert und vertiefen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten. Erhalten die Kinder eine entsprechende Reaktion der Fachkräfte auf ihre Aktivitäten, entwickeln sie ihr Handeln weiter und integrieren die Reaktion der Fachkraft dabei. Auch im Situationsansatz wird dem Raum eine Bedeutung für die Umsetzung der pädagogischen Ziele bescheinigt. Die pädagogische Arbeit im Sinne des Situationsansatzes zielt darauf ab, dass sich Kinder alle Erfahrungen und Kompetenzen aneignen können, die für ein autonomes, solidarisches und sachkompetentes Handeln Voraussetzung sind. Dafür soll sich das Kind seiner selbst bewusst werden, soziale Beziehungen mit Anerkennung und Wertschätzung erleben und aufbauen, sich sachliche Lebensbereiche erschließen können und die Fähigkeit entwickeln, sich selbst Wissen und Können anzueignen (Preissing/Heller 2010). Entsprechend dieser Zielsetzung bedarf es Raumstrukturen, die dem Streben der Kinder nach Autonomie und Selbstbestimmung nachkommen. Den Kindern soll es möglich sein, „sich „entsprechend ihrer Bedürfnisse und Vorhaben zusammenzufinden“. Die Räume sollen „zum Spielen, zum eigenständigen Ausprobieren und Gestalten anregen und auch die notwendigen Bedingungen für Ruhe und Rückzug sichern“ (Preissing/Heller 2010, S.102). So wird die Raumgestaltung, die das eigenaktive und kreative Tun der Kinder unterstützen und stimulieren soll und als „anregungsreiches Milieu“ (Preissing/Heller 2010, S.103) beschrieben wird, als ein konzeptioneller Grundsatz des Situationsansatzes aufgeführt. Aufgabe der Fachkräfte ist es, diese Funktion des Raumes als Stimulation entsprechend zu nutzen.

Aber nicht nur bei den „Klassikern“ in der Pädagogik der frühen Kindheit werden solche konzeptionellen Erwartungen an den Raum formuliert. Eine herausragende Bedeutung erhält die Gestaltung der Lernumgebung auch, wenn eine inklusive Didaktik in einer Kita relevant werden soll. Reich (2014) formuliert in einer inklusiven Didaktik, die auf konstruktivistischen Grundannahmen basiert, als entscheidenden Baustein die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung. Diese muss den Kindern Wahlmöglichkeiten bieten und nach individuellen Kompetenzstufen eine ausdifferenzierte Bildungsarbeit unterstützen. Die Lernumgebung ermöglicht also eine hohe Individualisierung, unterschiedliche Lernwege und Lernformen und ein durchgängiges peer-to-peer-Lernen als auch eine aktive Mediennutzung. Die Erschaffung von Lernlandschaften, die Ermöglichung von Projekten, das Vorhandensein von Werkstätten – all das sind Voraussetzungen für inklusives Lernen (Reich 2014). Solch eine förderliche Lernumgebung fordert unterschiedliche Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen (z.B. unterschiedliche Plätze des Lernens und Verweilens, Ankommbereiche, Verweilorte für stilles Arbeiten, Aufenthaltsbereiche im Innen- und Außenbereich, Sport- und Spielflächen etc.). Für die von Reich (2019) formulierten Ansprüche an das didaktische Handeln der Fachkräfte – multiperspektivisch, multimodal, multiproduktiv – sind auch die Voraussetzungen in der Lernumgebung entscheidend, damit inklusive Bildung realisiert werden kann.

Nach Stieve (2018, S.32) kann die „anregende Wirkung von Räumen und Dingen (...) als tradierte Grundannahme der Pädagogik der frühen Kindheit, die deren Bildungsbegriffe maßgeblich mitbestimmen“ bezeichnet werden. Der Zusammenhang zwischen Dingen, Raum und kindlichen Bildungsprozessen wird dennoch auch kritisch diskutiert. So merkt Stieve (2018) weiter an, dass dieser Fokus die Sozialität dieser Prozesse verdeckt. Zu wenig wird analysiert, wie die Dinge und der Raum „als Miterzieher in Anspruch genommen werden und pädagogische Absichten tarren und strukturieren.“ (Stieve 2018, S.35)

### 1.2.3 Institutioneller Raum

Soziologisch betrachtet sind Institutionen „Sinneinheiten von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion, deren Sinn und Rechtfertigung der jeweiligen Kultur entstammen und deren dauerhafte Beachtung die umgebende Gesellschaft sichert“ (Gurkenbiehl 2016, S.174). Ein solch geregeltes Zusammenwirken gibt es in vielfältigen Formen: für die Kommunikation innerhalb der Gesellschaft (z.B. Begrüßung, Diskussion, Unterricht), für die Arbeit und im Handel (z.B. Betrieb, Tausch, Kauf), für die Verwaltung (z.B. Gemeinde) oder auch für Spiel, Feste und Feiern. Auch für die Pflege und Erziehung (z.B. Altenheim, Kita, Schule) gibt es solche „Phänomene geregelter Kommunikation“ (Gurkenbiehl 2016, S.175). All diese Sinneinheiten zeichnen sich durch einen Wertbezug aus, der durch bestimmte Regeln für kooperierende Personen in unterschiedlichen Funktionen handlungsrelevant wird. Eine Institution regelt das Handeln und die Kommunikation aufbauend auf einem Wertbezug, so dass Gleichförmigkeit und Erwartbarkeit entstehen. Ein solcher Wertbezug ist Produkt menschlicher Kultur und Sinnggebung (Tippelt 2000). In diesem Sinne kann der institutionelle Raum nicht als der gebaute, physische Raum, sondern insbesondere als der gelebte Raum beschrieben werden, dessen Strukturierung, Anordnung und Ausgestaltung Rückschlüsse auf institutionelle Regelungen zulassen. „Die Anordnung von Tischen und Stühlen im Beratungsetting symbolisiert Machtasymmetrien, das Plakatieren von Hausregeln symbolisiert Normen und Sanktionen, das Auslegen von Broschüren oder Flyern kann Hilfen vermitteln, aber auch Stigmata verstärken und die Art und Weise der Beleuchtung stellt eine bestimmte Atmosphäre her und kann die Sichtbarkeit steuern.“ (Diebäcker/Reutlinger 2018, S.36) Die Interaktionen im institutionellen Raum sind eng mit der materiellen Ausstattung verflochten. Beziehungen der Akteure sowie Hierarchien sind von diesen institutionellen Settings abhängig. Blickt man auf die konkreten sozialen Begegnungen und Interaktionen im „Inneren der Einrichtung“, zeigt sich eine komplexe und heterogene soziale Wirklichkeit, die immer in Differenz zur offiziellen Programmatik betrachtet werden sollte. Das Handeln in institutionellen Räumen ist geprägt von einem Normensystem, das sich auf programmatischer Ebene in deklarierten Organisationszielen und offiziellen Verfahrensweisen zeigt. Daran richtet sich das Handeln und Interagieren der Personen aus. Dieses Normensystem ist nicht erstarrt oder rigide, sondern ist dynamisch und in ständiger Veränderung zu verstehen. Welche Normen tatsächlich Gültigkeit haben und welche Normen wie entstehen, wird erst im konkreten Sein und Tun sichtbar. Die soziale Ordnung innerhalb einer Einrichtung entsteht durch soziale Praktiken, die miteinander in Wechselwirkung zu betrachten sind und in denen sich Identitäten, Zu-

gehörigkeiten sowie Differenzen und deren gesellschaftliche Bedingungen widerspiegeln (Diebäcker/Reutlinger 2018). Institutionelle Räume sind in diesem Sinne von den Handlungen der Anwesenden geprägt, von ihren subjektiven Deutungen und Einschätzungen einer Situation.

Auch Kitas als institutionelle Räume sind keine „Sonderwelt, die eigenen Gesetzen folgt, sondern die Innenwelt einer Außenwelt“ (Honig 2002, S.16). Sie sind ein sozialer Raum, der von den jeweiligen organisationalen Merkmalen, von den pädagogischen Fachkräften, von den Kindern, von den pädagogischen Zwecken und eben auch von der gesellschaftlichen Funktion der Kindertagesbetreuung bestimmt wird (Honig 2002). Den sinnstiftenden Wertbezug der Kindertagesbetreuung beschreibt Honig (2002) als die Idee, Freiraum für die kindliche Entwicklung und Bildung zu schaffen. Für die Gestaltung der Arbeitsprozesse in Kitas, also für die kooperierenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hieße das, „die Idee des Freiraums als Maxime der Gestaltung von Sozialbeziehungen zu verstehen, in denen ein bestimmter Typus von Erwachsenen-Kind-Beziehungen praktiziert wird“ (Honig 2002, S.4). Die Institution Kindertagesbetreuung erfüllt ganz unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen und wird entsprechend mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert. Sie erfüllt bildungs- und sozialpolitische Funktionen, ist Bestandteil der Lebensplanung von Familien, strukturiert und normiert die Geschlechter- und Generationenbeziehungen sowie den Lebensverlauf und bietet Kindern Lernumwelten und Erlebnisformen (Honig/Neumann 2004). Diese verschiedenen Funktionen „schaffen eine multifunktionale und multiperspektivische Wirklichkeit der nichtfamilialen Bildung und Betreuung“ (Honig 2013, S.185).

Zusammenfassend betrachtet kann dieses Raumbild der „Kita als institutioneller Raum“ als Dach für die Auffassung dienen, dass Raum sozial konstruiert ist und sowohl durch Interaktionen als auch durch soziale Praktiken hergestellt sowie durch unterschiedliche Raumbezüge konstituiert wird. Der Bezug zu den institutionellen Einflüssen verweist darüber hinaus auch auf einen handlungstheoretischen Raumbegriff. Denn fasst man den Raum als einen solchen pädagogischen Interaktionsraum auf, ist zum einen entscheidend, pädagogische Interaktionen zu gestalten und zum anderen auch, zum selben Zeitpunkt den institutionell geprägten gesellschaftlichen Auftrag der Institution zu wahren (Reutlinger 2012).

#### 1.2.4 Sozialraum

Mit dem Begriff des Sozialraums wird oft eine abgrenzbare, physische Einheit, ein Ort, eine Umgebung verbunden. Sozialräume werden als geografische Einheit (Stadtteil, Wohnareal, Straßenzug), als Handlungs- und Aneignungszusammenhänge, als Gemeinwesen, kommunale Öffentlichkeit, als ein soziales Beziehungsgefüge oder auch als ein soziales Netzwerk verstanden. Im Sinne eines relationalen Raumverständnisses beschreiben Kessel und Reutlinger (2010) Sozialraum zum einen als gesellschaftlichen Raum und zum anderen auch als den menschlichen Handlungsraum. Ein Sozialraum ist also nicht allein als verdinglichter Ort zu verstehen, sondern auch als ein von den handelnden Subjekten konstruierter Raum.

Zwei Argumentationslinien lassen sich für die Pädagogik der frühen Kindheit ableiten: Zum einen wird die Kita selbst als ein wichtiger Teil des Sozialraums und der Lebenswelt von Kindern diskutiert (Deinet 2011). Zum anderen aber wirkt die Kita auch auf die anderen Lebensbereiche von Kindern, so dass die pädagogischen Fachkräfte sich für die kindlichen Erfahrungsprozesse außerhalb der Einrichtung öffnen sollten (Jares 2019). Fachkräfte verstehen, begleiten und rahmen entsprechend die spezifischen sozialräumlichen Aneignungsprozesse der Kinder. Dabei rücken die sozialen Differenzen, die sich im Sozialraum widerspiegeln, und die damit verbundenen ungleich verteilten Möglichkeiten von Kindern, sich Räume anzueignen, in den Mittelpunkt (Hüllemann u.a. 2019). Auch um diese, sich im Sozialraum abzeichnenden sozialen Benachteiligungen zu kompensieren, wird die Orientierung am Sozialraum sowie die Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen zunehmend als entscheidende Aufgabe der Fachkräfte in Kitas beschrieben (z. B. Betz 2015; Strehmel/Ulber 2014; Jares 2019). Als ein Ausdruck dessen kann die Weiterentwicklung der Kitas zu Familienzentren aufgefasst werden. Grundlage dieser seit dem Beginn der 2000er Jahre zu beobachtenden konzeptionellen Veränderungen ist der – wie auch weiter oben beschriebene – Gedanke, dass der Sozialraum sich auf kindliche Entwicklung und Bildung in Kitas auswirkt. Um dem gerecht zu werden, muss als Konsequenz die Arbeit in Kitas konzeptionell weiter gefasst werden und sich auch auf die Bedingungen des Sozialraums der Kinder und Familien beziehen. Eine sozialräumlich orientierte Arbeit einer Kita trägt nach Deinet (2011) zum Verstehen der Lebenswelten von Kindern und Familien bei und ist damit ein Bestandteil des pädagogischen Handelns, das sich auf die subjektiven Wahrnehmungen und Raumdeutungen von Kindern und Familien in ihren Sozialräumen bezieht.

Angesichts dieser unterschiedlichen Raumbilder in der Pädagogik der frühen Kindheit kann festgehalten werden, dass es vielfältige Perspektiven auf Raum gibt. So wird dem Raum unterschiedliche Bedeutung und auch den darin agierenden Subjekten jeweils andere Definitionsmacht über die Gestaltung der räumlichen Gegebenheiten beigemessen. Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen wird nun in Kapitel 2 die Forschung in der Erziehungswissenschaft in einem Überblick zusammengefasst, bevor ausgewählte Forschungsergebnisse in der Pädagogik der frühen Kindheit vorgestellt werden.

## 2 Raum in der Forschung zur Pädagogik der frühen Kindheit

Die Erziehungswissenschaft widmet sich angesichts ihrer langen Forschungstradition erst seit kurzem den Themen des Raums und seiner Bedeutung für pädagogisches Handeln und Bildung. Kessl u.a. (2016) weisen darauf hin, dass Raum im pädagogischen Alltag zwar selbstverständlich reflektiert und gestaltet wird, lange Zeit der Thematik aber keine explizite wissenschaftliche Aufmerksamkeit zukam. In den aktuellen Forschungsbestrebungen innerhalb der Erziehungswissenschaften sei aber nach Kessl (2016) aktuell eine leichte Konjunktur zu erkennen, die keinesfalls als Zufallsprodukt anzusehen sei, sondern als Konsequenz der Entwicklungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Denn einerseits sucht die Disziplin den Anschluss an sozial- und kulturwissenschaftliche Überlegungen und Studien zu Raum und Räumlichkeit. Andererseits fordern eine pädagogische Praxis etwa in der Kinder- und Jugendhilfe, die sich auf den Sozialraum bezieht, oder auch politische Programme, wie der Aufbau von kommunalen Bildungslandschaften, eine wissenschaftliche Betrachtung der Dimension Raum. Trotz dieser leichten Konjunktur konstatiert Kessl (2016), dass eine tatsächliche räumliche Wende, die in anderen Sozial- und Kulturwissenschaften mehr oder weniger bereits vollzogen sei, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch nicht zu beobachten ist. Eine systematische und explizite Auseinandersetzung mit dem Raum und seiner Bedeutung für das pädagogische Handeln sind noch selten, so dass raumtheoretische Vergewisserungen noch fehlen (Nugel 2014). Kessl u.a. (2016) sprechen von einer „erziehungswissenschaftlichen Blindstelle in Sachen Raumtheorie und Raumforschung“, die umso mehr verwundert, da auf der anderen Seite eine Selbstverständlichkeit „der räumlichen Dimensionierung pädagogischen Tuns“ in der Praxis zu beobachten ist.

Die Studien, die sich in der Erziehungswissenschaft zu Raum finden lassen, sind so vielfältig wie deren raumtheoretische Bezüge. Die Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (Glaser u.a. 2018), dessen Leitthema „Raum“ war, belegen dies eindrücklich. So wird der Raum in der biografischen Perspektive, als Bildungsraum, als Sozialraum oder als Erinnerungsraum sowie Sicherheitsraum erforscht. Auch die Raumarrangements sind im Fokus mancher dargestellten Forschungsarbeiten. Dabei unterscheiden sich nicht nur die Altersgruppen und Bildungsinstitutionen, die im Vordergrund der Arbeiten stehen, sondern ebenso die Forschungsgegenstände und die methodischen Zugänge in vielfältiger Weise. Diese Vielfalt zeigt sich ebenso in der kindheitspädagogischen Forschung zu Raum. Dabei kann festgehalten werden, dass empirische Arbeiten zu Raum und Räumlichkeit weder national noch international in großem Umfang vorliegen (Lokken/Moser 2012; Reyer/Franke-Meyer 2016). Grundsätzlich sind an dieser Stelle zwei Forschungsstränge zu unterscheiden, die unterschiedliche Gegenstände fokussieren:

Zum ersten liegen Studien vor, die sich auf die Nutzung, Gestaltung und Aneignung unterschiedlicher Räume durch Kinder beziehen, z.B. welche Bedeutung der Sozialraum für das kindliche Aufwachsen einnimmt (z.B. Röhner/Keil/Jeske 2018; Blinkert 2018; im Überblick: Fegter/Andresen 2019). Die Studie „Der Lebensraum des

Großstadtkindes“ aus den 1920er Jahren kann als Ausgangspunkt für diese empirischen Arbeiten angesehen werden. Bei dieser Studie wurde die psychische und soziale Entwicklung von Kindern im gesellschaftlichen Umfeld beleuchtet. Thematischer Fokus aktueller Studien scheinen die Deutungen und Praktiken von Kindern in urbanen Räumen zu sein (Muchow in Fegter/Andresen 2019). Dabei wird der Sozialraum zunehmend „als Produkt und Bedingung von Deutungen und Praktiken gefasst, in die Kinder involviert sind, statt als eine Umwelt, die dem Handeln und Deuten vorgängig wäre“ (Fegter/Andresen 2019, S.409). Bollig (2018b) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der interdisziplinären childhood studies hervor, die seit jeher den Einfluss des Raums auf die Formierung von Kindheit betrachten. Davon zu unterscheiden sind zum zweiten Forschungsarbeiten, die sich auf die Bedeutung des Raums für die Pädagogik der frühen Kindheit und Entwicklung der Kinder in Kitas beziehen. Dabei finden sich neben vielfältigen Forschungsansätzen auch die eben erwähnten childhood studies, die aufgrund der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit raumanalytische Forschungsarbeiten zur Formierung von Kindheit im Alltag von Kitas vorlegen (Bollig 2018b).

Im Folgenden werden aufbauend auf einer nationalen und internationalen Literaturrecherche einzelne Forschungsprojekte angeführt, die den Raum in der Pädagogik der frühen Kindheit explizit als zentralen Forschungsgegenstand wählen. Nicht aufgegriffen werden Projekte, die vorrangig Dinge bzw. Materialien beleuchten. Zwar werden diese in den angeführten Projekten häufig auch, aber nicht ausschließlich erforscht, wie es andere empirische Arbeiten leisten (z.B. Borg-Tibucy 2018; Neumann 2013). Dabei wurde kein systematisches Review durchgeführt, sondern aufbauend auf einer Recherche nach zentralen Schlagworten in nationalen und internationalen Datenbanken relevante Projekte ausgewählt. Die Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel ist es zum einen, einen Einblick in die Vielfalt der Forschungszugänge und -methoden zu erhalten, sowie diese kritisch zu reflektieren. Zum anderen soll deutlich werden, wie die unterschiedlichen Raumbilder in der Pädagogik der frühen Kindheit erforscht werden und welche unterschiedlichen theoretischen Zugänge grundlegend sind. Die Studien werden für eine Systematisierung den oben beschriebenen Raumbildern in der Pädagogik der frühen Kindheit zugeordnet.

## 2.1 Gebauter Raum als Forschungsgegenstand

Bei Forschungsarbeiten zum gebauten Raum in der Pädagogik der frühen Kindheit wird insbesondere untersucht, inwiefern sich die (architektonische) Gestaltung der räumlichen Umgebung auf das Handeln und Wohlbefinden der Kinder und Fachkräfte sowie auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Eine bedeutende Rolle spielt dabei zunächst die Größe des Raums. So zeigen Studien, dass in Einrichtungen, in denen mehr Platz zur Verfügung steht, Kinder weniger leicht abgelenkt werden und die Methoden des Personals besser auf das Alter der Kinder abgestimmt sind. Ein großzügiges Raumangebot verbessert die Lernbedingungen durch die Möglichkeit, die Kinder in kleinere Gruppen einzuteilen, sowie auch dadurch, dass den Kindern mehr Optionen für Spiel, Entspannung sowie Lernen geboten werden (OECD 2012a; Cloos u.a. 2018). Die Studie von Määttä u.a. (2019), bei der in 86 finnischen



Kindergärten insgesamt 864 Kinder (Altersdurchschnitt: 4,4 Jahre) beobachtet wurden, bestätigt solche Zusammenhänge in Bezug auf das Bewegungsverhalten. Fehlender Platz im Innenbereich wirkte sich negativ auf die Bewegungsfreude der Kinder aus. Um diese nachzuweisen trugen die Kinder sieben Tage die Woche und 24 Stunden am Tag einen Beschleunigungsmesser („Actigraph wGT3X-BT“), dessen Daten dann ausgewertet wurden. Die räumliche Umgebung wurde mit einem eigens entwickelten Beobachtungsinstrument von zwei Forschenden bewertet. Nicht nur die Größe, sondern auch die Qualität der Räumlichkeiten insbesondere im Außenbereich wirkten sich auf das Bewegungsverhalten der Kinder aus: Sand als Bodenbelag und ein überwiegend hügeliges Gelände waren mit hoher Bewegungsaktivität verbunden, während ein kiesiger Untergrund sowie Wippen die Bewegungsaktivität der Kinder eher senkten (Määttä u.a. 2019). Dass physische Aktivität in Zusammenhang mit dem Raum sich auch auf das kindliche Wohlbefinden auswirkt, zeigten Studienergebnisse von Sando (2019). Anhand einer Videobeobachtung von 80 Kindern in acht norwegischen Kitas wurde deutlich, dass sich die Gestaltung des Raums und die damit verbundenen Möglichkeiten, physisch aktiv zu sein, wiederum auch positiv auf das Wohlbefinden der betreuten Kinder auswirkte. Standardisierte Beobachtungen der beiden Aspekte zeigten einen deutlichen Zusammenhang.

Welche Faktoren tatsächlich einen „guten“ gebauten Raum ausmachen, bleiben dabei aber wenig konkret erforscht. So scheinen Veränderungen in der Architektur eher auf Trends als auf evidenzbasiertem Wissen zu beruhen (Ferguson u.a. 2013). Für die frühe Bildung griff Petmecky (2008) diese Fragestellung teilweise auf, in dem sie untersuchte, inwiefern die kindliche Aneignung durch die räumlich-materiale Umwelt (Architektur) im Zusammenspiel mit dem pädagogischen Konzept einer Kita beeinflusst wird. Aufbauend auf der Vorstellung eines transaktionalen Ansatzes, der einen aktiven Austausch zwischen Kindern, Fachkräften sowie Kita als Umwelt annimmt, wurde zunächst die Qualität des Architekturentwurfs einer Kita bewertet und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter sowie Kinder befragt. Eine hohe Entwurfsqualität zeichnete sich aus durch

- differenzierte Materialien im Innen- und Außenbereich,
- eine individuelle Architektur, die sich von üblichen Bauten abhebt und ungewöhnliche Formen und Anordnungen aufweist,
- Sicht- und Blickbeziehungen im Innen- und Außenbereich des Gebäudes,
- farbliche Differenzierung als gestalterisches Mittel sowie
- eine räumliche Komplexität, die sich durch verschieden große Räume, unterschiedliche Raumhöhen und flexible Grundrisse kennzeichnet.

In der Stichprobe der Studie befanden sich insgesamt 16 Kitas, acht davon arbeiteten nach der Reggiopädagogik, die anderen acht nach dem Situationsansatz. Als Ergebnis konnte Petmecky (2008) festhalten, dass sich eine hohe Entwurfsqualität positiv auf das kindliche Aneignungsverhalten auswirkt. Dieses wurde aufbauend auf einer strukturierten Befragung der Kinder erhoben, bei der sowohl die Reproduktionsfähigkeit (Wie ist der Kindergarten räumlich strukturiert?) als auch die Wiedererkennungsfähigkeit (Welche Materialien kann ich in unserem Kindergarten wiederfinden?) der Kinder in Bezug zum kindlichen Entwicklungsstand erhoben wurden. Insofern führt Petmecky (2008) die Aneignung des Raums durch die Kinder stark

auf deren Fähigkeit zurück, einzelne gestalterische Elemente im Innen- oder Außenbereich beschreiben und wiedererkennen zu können. Inwiefern sich diese An eignung auch auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse auswirkt, konnte im Rahmen der Studie nicht beantwortet werden. Interessant ist aber, dass Kinder aus Einrichtungen der Reggiopädagogik sowie aus Einrichtungen, in denen die pädagogische Arbeit einen hohen Raumbezug aufweist, den Raum stärker eigenständig nutzen und gestalten. Der Raum war den befragten Kindern präsenter und bewusster. Die Fachkräfte hingegen eigneten sich die Umwelt weniger an, wenn sie in einer Einrichtung mit hoher Entwurfsqualität tätig waren. Petmecky (2008) führt das auf eine gewisse Skepsis der Fachkräfte zurück, die sie daran hindert, eine Beziehung zu den räumlichen Gegebenheiten aufzubauen und sich diese nachhaltig anzueignen.

Im Projekt „Stimulation oder Stress? (STIMTS)“ (Viernickel u.a. 2018) wurde untersucht, welche Bedingungen notwendig sind, damit der Besuch einer Kita für ein bis zweijährige Kinder keinen Stress, sondern Wohlbefinden bewirkt. Dabei wurden auch unterschiedliche Raumkonzepte der Kitas in die Analysen einbezogen. In insgesamt 35 Berliner Kitas wurde das Wohlbefinden von Kindern im Alter zwischen 12 und 36 Monaten per Videomaterial mittels eines eigens entwickelten Instruments standardisiert beobachtet sowie das Stresslevel der Kinder durch Bestimmung des Stresshormons Cortisol an einem Tag gemessen. Auch die Bindungsqualität zwischen Kindern und Fachkräften wurde im Rahmen der Studie bestimmt. Dabei wurden vier Gruppenorganisationskonzepte unterschieden: offen (Räume im Innen- und Außenbereich sind für die Kinder größtenteils frei zugänglich), organisatorisch teiloffen (die Räume sind einzelne Tage oder jeden Tag halbtags zugänglich für die Kinder), pädagogisch teiloffen (Zugang zu Räumen ist zwar nicht an den Tagesablauf gebunden, aber auch nicht stets frei für die Kinder) sowie geschlossen (Räume sind in der Regel nicht frei zugänglich für die Kinder). Als Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Raumkonzepte zwar die räumliche Gestaltung und Nutzung in einer Kita verändern, aber nicht ausschlaggebend dafür sind, inwiefern ein Kind eine sichere Bindung mit der Fachkraft entwickelt und wie die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ausgestaltet sind. Bedeutsam ist, unabhängig vom Raumkonzept, dass die pädagogische Fachkraft emotional verfügbar ist. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich bezogen auf das kindliche Wohlbefinden: sowohl in geschlossener Gruppenarbeit als auch in teiloffenen und offenen Konzepten kann dieses sichergestellt werden. Entscheidender als das Raumkonzept ist eine bewusste Gestaltung von Tagesabläufen und Räumen, das Eröffnen von Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder sowie eine Balance zwischen Freiräumen und zuverlässiger Struktur (Viernickel u.a. 2018).

Die Gestaltung des gebauten Raums kann dabei insbesondere aus dem Blickwinkel einer inklusiven Pädagogik kritisch reflektiert werden. Eine solche impliziert, dass die Heterogenität der Kinder im Sinne einer „egalitären Differenz“ (Prenzel 2016) wertgeschätzt wird und die Entwicklung der kindlichen Identität chancengleich unterstützt und ermöglicht werden soll. Zum einen steht hier die barrierefreie Gestaltung der Räumlichkeiten für die Teilhabe aller Kinder im Vordergrund, zum anderen wird dabei auch differenzierter auf die Ermöglichung von Teilhabe im Spielen und Lernen geblickt. Studien weisen etwa darauf hin, dass die Einteilung in Funktionsbereiche Stereotype im kindlichen Spielverhalten verstärken und damit einschränken kann. So zeigte eine explorative Studie von Mayer u.a. (2013), dass ein

Auflösen der Funktionsecken dazu führen kann, dass das gemeinsame Spiel von Mädchen und Jungen zunimmt und die Geschlechterunterschiede im Spielverhalten deutlich abnehmen. Bei den Jungen stieg die Beschäftigung mit Fantasie- und Rollenspielen signifikant an und sie verbesserten sich in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen. Die Mädchen spielten signifikant häufiger Konstruktionsspiele und verbesserten sich im räumlichen Denken.

## 2.2 Didaktischer Raum als Forschungsgegenstand

Forschungsprojekte zum Raumbild des „didaktischen Raums“ untersuchen vorwiegend das didaktische Arrangement, dessen Auswirkungen auf kindliche Lernprozesse oder blicken auf einen bestimmten Bildungsbereich und dessen Zusammenhang zur räumlichen Gestaltung. Dabei bleibt anzumerken, dass eine empirische Fundierung für didaktische Grundsätze – und nicht nur bezogen auf eine räumliche Gestaltung – noch weitestgehend fehlt (Hopf 2020). Finden sich Forschungsprojekte zur Elementardidaktik, dann nehmen diese aktuell weniger die räumliche Gestaltung als insbesondere das lernförderliche Interaktionsverhalten der Fachkräfte in den Blick (Siraj-Blatchford u.a. 2002; König 2009; im Überblick Egert/Hopf 2018, Wirts/Wildgruber/Wertfein 2017). So wird die Raumgestaltung zwar als wichtige Aufgabe der Fachkräfte formuliert (Teil 1.2.2), aber das empirische Interesse daran ist noch eher begrenzt.

Aufmerksamkeit verdient dabei, dass Fachkräfte selbst der Raumgestaltung ebenso eine hohe Bedeutung für die frühkindliche Bildung beimessen, bei der domänenspezifischen Gestaltung aber auch vor ungelösten Herausforderungen stehen. Dazu können zwei Forschungsprojekte interessante Ergebnisse liefern. Im Forschungsprojekt von Wieduwilt u.a. (2019) zeigte sich, dass die Bedeutung einer domänenspezifischen Gestaltung der Räume als didaktisches Mittel Fachkräften nicht sehr bewusst zu sein scheint. Im Rahmen dieser Studie wurde eine offene Onlinebefragung mit Sprachexpertinnen bzw. -experten in Kitas, die am Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ teilnahmen, durchgeführt. Dabei wurde unter anderem danach gefragt, welchen Raum die Fachkräfte gerne in der Kita frei gestalten würden und welche Gestaltungselemente in diesem Raum eingebracht werden sollten, um die sprachliche Entwicklung der Kinder bestmöglich zu unterstützen. Viele der genannten Elemente waren der "Literacy Environment Checklist" (Smith/Dickinson in Wieduwilt u.a. 2019) zuzuordnen: das Gestalten einer Lese-/Schreibecke, Buchstaben und Schrift im Raum, Bücher, Schreibutensilien sowie weitere sprachbezogene Requisiten wie Schreibmaschine oder Menükarte. Allerdings wurden insgesamt deutlich mehr domänenübergreifende, grundlegende Merkmale einer Raumgestaltung (z.B. Atmosphäre) angegeben, als sprachspezifische. Darüber hinaus gaben die Befragten an, gerne einen eigenen Raum für die Sprachförderung zu gestalten, was als Ausdruck eines eher additiven Förderansatzes verstanden werden kann. Räumlichkeiten, die für Routinesituationen genutzt werden (Bad, Flur und Garderobe) wurden nur von einer Minderheit als Gestaltungsmöglichkeit für die Unterstützung der Sprachbildung aufgefasst. Genannt wurden von knapp einem Drittel der Befragten aber Räume, die eine andere spezifische Funktion haben (z.B. Bewegungsraum), so dass man rückfolgern kann, dass Sprache

als querliegender Entwicklungsbereich verstanden wird. Insgesamt zeigten die Ergebnisse „grundlegend ein Verbesserungspotential, das sich auf die Konkretisierung relevanten Wissens hinsichtlich der Nutzung von Alltagssituationen und Räumen bezieht“ (Wieduwilt u.a. 2019, S.108). Gerade für einen bewussten Umgang in Bezug auf die Nutzung von Buchstaben und Schrift konnten hier Leerstellen identifiziert werden.

Dieses geringe Bewusstsein scheint im Widerspruch zu den Ergebnissen einer Studie von Hormann und Schomaker (2018) zu stehen, die das didaktische Setting der „Lernwerkstatt“ und seine große Bedeutung aus Sicht der Fachkräfte für frühkindliche Bildungsprozesse untersuchten. In Interviews beschrieben viele Fachkräfte die Lernwerkstatt als vorbereitete Umgebung, deren Material zum Explorieren einladen soll. Zugleich soll eine Lernwerkstatt Kindern ermöglichen, sich frei zu bewegen, sich zurückziehen zu können, ihren Interessen nachgehen zu können und andere Kinder zu treffen. Die Aussagen der befragten Fachkräfte weisen einerseits relationale Raumbezüge auf, indem Lernwerkstätten als Möglichkeitsräume beschrieben werden, in denen die Handlungsmöglichkeiten der Kinder erweitert werden. Andererseits wird der Raum als Ort beschrieben, in dem Begrenzungen durch die Fachkräfte stattfinden. So wird dem Raum eine bedeutende Rolle für die kindliche Entwicklung zugeschrieben, dessen didaktische Gestaltung scheint aber herausfordernd. Zu konstatieren bleibt, dass die Studie auf den Selbstauskünften der Fachkräfte beruht. Beobachtungen oder Bewertungen, inwiefern sich diese Einstellung tatsächlich auch in der Raumgestaltung zeigen, wurden nicht durchgeführt. Dieses Vorgehen ist sicher auch der Tatsache geschuldet, dass es nach wie vor eine sehr komplexe und schwierige Aufgabe ist, die Wirksamkeit von bestimmten Aspekten des pädagogischen Agierens zu belegen.

## 2.3 Institutioneller Raum als Forschungsgegenstand

In der zugrundeliegenden Systematik werden unter „institutioneller Raum“ Studien dargestellt, die Raum grundsätzlich als ein soziales Konstrukt betrachten, wenn auch aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln heraus. Die Forschungsvorhaben nähern sich beobachtend den räumlichen Konstruktionen in Kitas, wählen aber zum Teil sehr unterschiedliche Beobachtungsfoki und Fragestellungen. So soll im Folgenden die Bedeutung des Raums für verschiedene, exemplarische Aspekte, die in Kitas relevant sind, dargelegt werden: für den Zusammenhang zur kindlichen Autonomie, für die Formierung von Kindheit (Bollig 2018b) und der Hervorbringung von FBBE-Settings sowie für Professionalität der Fachkräfte, die sich im Raum zeigt.

### Kindliche Autonomie

In einem ersten Schritt werden Forschungsergebnisse gebündelt, die die Frage stellen, inwiefern der Raum und seine Gestaltung die kindliche Autonomie beeinflusst. Vuorisalo u.a. (2018) beobachteten über mehrere Monate in einem finnischen Kindergarten, wie die täglichen Praktiken, die Kultur und die pädagogischen Räume

durch die Akteure konstruiert werden. Räume wurden dabei als „continuously negotiated, reconstructed and reorganized phenomena“ (Vuorisalo u.a. 2018, S.46) aufgefasst, die durch das Handeln kreiert werden. Die Autorinnen und Autoren schlossen aus ihren Beobachtungen, dass die räumliche Freiheit der Kinder in der Kita durch Stundenpläne und pädagogische Programme eingegrenzt wird. Zur selben Zeit haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Räume auszuwählen und zu gestalten. Die Kinder wechseln dabei zwischen Räumen, die ihnen die Fachkräfte für stärker vorstrukturierte Aktivitäten zu Verfügung stellen (wie z.B. ein Basteltisch, an dem eine Aktion durchgeführt wird), und Räumen, die sie ohne den direkten Einfluss der Fachkräfte nutzen können. Die Beobachtung von vier Jungen, die am Vormittag für eine Stunde in der Bauecke spielten, ohne dass die Fachkräfte darauf Einfluss nahmen, zeigte, wie sich die kindliche Autonomie verwirklichte: Ihren physischen Raum grenzten die vier Jungen mit Stühlen gegenüber dem Gruppenraum ab, ihren sozialen Raum gestalteten sie, indem einige mit Legosteinen bauten, während ein anderer Junge zu lesen begann. „The boys´ autonomy was actualized in the relational space where social and physical spaces intertwine.“ (Vuorisalo et al. 2018, S.53) Aufbauend auf Interviews mit den Fachkräften hielten Vuorisalo u.a. (2018) fest, dass die Fachkräfte ein „ideal independent child“ (Vuorisalo u.a. 2018, S.55) als Leitbild verfolgten, das in der Lage ist, trotz der Strukturen in der Gruppe aktiv den eigenen Raum zu konstruieren. So formulierten die Fachkräfte als Erziehungsziel, dass die Kinder unabhängig sind und sie sich selbst dann, wenn sie Grenzen gesetzt bekommen, selbst organisieren können.

In der ethnografischen Studie „Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten“ ging Nordtømme (2012) der Frage nach, wie Raum und Materialien die Eigeninitiative der Kinder im Spiel beeinflussen. Dazu wurde das kindliche Spiel in den Innenräumen zweier norwegischer Kindergärten beobachtet. Nordtømme (2012) setzt an der Idee an, dass der Raum und die Materialien mit den Kindern und den Erwachsenen interagieren. Räume und Materialien spiegeln Ideen, Werte und Erwartungen der Akteure wider. Diese sind oft nicht einfach zu erkennen, obwohl sie die Praxis sowie die Regeln des täglichen Zusammenlebens in der Kita beeinflussen. Aufbauend auf ihren Beobachtungen arbeitete die Autorin heraus, welche Faktoren für die kindliche Eigeninitiative im Spiel unterstützend sind. Zum einen sind Fachkräfte wichtig, die ihre Position wechseln können, also manchmal aktiv mitspielen, sich dann aber auch beobachtend verhalten. Zum anderen fordert das eigeninitiierte Spiel im Kindergarten unterschiedliche Arten von Materialien, die beständig sind, aber auch flexibel genutzt werden können. Der Spielraum benötigt unterschiedliche, variierbare Zonen, so dass es Kindern möglich wird, sich zu Gemeinschaften zusammenzufinden, die ähnliche Interessen verfolgen. Wenn Kinder sich einen Überblick verschaffen, das Spiel erst beobachten, bevor sie daran teilnehmen, und eine Pause einlegen können, ist es ihnen möglich, ihre Position zwar zu wechseln, trotzdem aber zur Spielgruppe weiterhin dazuzugehören. „When kindergarten spaces have installations that provide children with opportunities to move on different levels, the children use the installation as a way of doing space, but also to gain meaning and to position themselves in activity.“ (Nordtømme 2012, S.331) Nordtømme (2012) untersuchte darüber hinaus, wie Kinder Räume nutzten, auf die Erwachsene keinen Zugriff hatten und in denen sie sich daher unbeobachtet fühlten. Diese Plätze sind für Kinder entscheidend, wenn die Kita zu einem Ort werden soll, an dem sie Autonomie erleben und sich ihre Erfahrungen erweitern.

An der Vorstellung, dass solche „unbeobachteten“ Räume für die kindliche Autonomie eine besondere Bedeutung einnehmen, knüpft auch das Forschungsprojekt „Kita-Qualität aus Kindersicht“ sowie das Nachfolgeprojekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in Kitas“ an. Durch die Befragung von Kindern selbst gelang es dem Team um Nentwig-Gesemann (2018), Erfahrungsräume von Kindern und deren Möglichkeiten, autonom zu handeln, abzubilden. Insgesamt 193 vier- bis sechsjährige Kinder in 13 Kitas wurden in einem multimethodischen Vorgehen (Gespräche, Bilder, Führungen durch die Kita) befragt. In verschiedenen Situationen zeigten die Kinder den Forschenden sogenannte „geheime Plätze“, die im Gegensatz zum „organisationalen Erfahrungsraum der Kita“ (Nentwig-Gesemann 2018, S.202), der sowohl durch Regeln und Regelmäßigkeiten als auch normative Erwartungen geprägt ist, den Kindern eine „zumindest partielle (Ab-)Lösung von der Sphäre der Erwachsenen und zum anderen die Konturierung und Sicherung der konjunktiven Interaktionssphäre der Kinder“ eröffnet (Nentwig-Gesemann 2018, S.202). Solche „geheimen Orte“ ermöglichen den Kindern die Erprobung und Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume. Dafür benötigen Kinder Zeit und Raum, um ungestört, unbeobachtet und langanhaltend spielen zu können.

Zusammenfassend zeigen die Forschungsergebnisse der drei Projekte, in welchem Spannungsfeld sich Kinder in der Kita bewegen: zum einen wird Autonomie erwartet und gefordert, zum anderen werden ihnen Grenzen gesetzt. Gerade im Raum drückt sich diese Ambivalenz deutlich aus. Der „geheime“ Raum ist es auch, der scheinbar einen besonderen Stellenwert für die Entwicklung der kindlichen Autonomie einnimmt.

### **Herstellung und Hervorbringung von FBBE-Settings**

Neben diesen drei Forschungsprojekten zur kindlichen Autonomie wurde im CHILD-Projekt (Children in the Luxembourgian Day Care System“), das von Bollig u.a. (2016; 2018b) durchgeführt wurde, eine andere Perspektive gewählt. Das Projekt zielte darauf ab, die Position der Kinder bei der alltäglichen Herstellung und Hervorbringung von FBBE-Settings deutlich zu machen. Kinder wurden dabei als „powerful actors in the ECEC institutions they attend“ (Bollig 2018a, S.156) angesehen. Dabei wurden insgesamt 13 Betreuungsarrangements von Kindern im Alter von zwei bis vier Jahren in Luxemburg beobachtet und deren Bedeutung für das kindliche Erleben sowie deren „Einbettung in die Soziogenese und alltäglichen Praktizierung der Bildungs- und Betreuungsarrangements“ (Bollig 2018b, S.115) analysiert. Insbesondere die Situation in Luxemburg, die gesplittet zwischen öffentlicher Betreuung vormittags und privat organisierter Betreuung am Nachmittag bzw. in den Randzeiten darstellbar ist, wurde dabei berücksichtigt. Die Praktiken der Kinder standen im Vordergrund, allerdings wurden diese eingebettet in unterschiedliche Arrangements begriffen: in den lokalen Kulturen der FBBE, den individuellen Arrangements sowie in den organisationalen Kulturen der Einrichtungen (Bollig u.a. 2016). So wurden die einzelnen Betreuungsarrangements nachgezeichnet und beobachtet. Die Analysen zeigten, dass in Betreuungsarrangements einzelner Kinder deutlich wird, dass diese „ein eigenständiges, wenn auch komplex und mehrfach in

andere Räume eingelagertes Gefüge“ (Bollig 2018a, S.126) sind. Durch den unterschiedlichen Gebrauch von Sprache in den verschiedenen Settings etwa und der damit verbundenen Aushandlung von Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen schaffen Kinder Orte wie Räume und beeinflussen sie („Place-Making“). Es zeigten sich für dieses „Place-Making“ ganze Netze von Positionierungen, Relationierungen und auch unterschiedliche Kontexte. „Diese Raumbezüge etablieren im „event of place“ komplexe relationale Anordnungen von Menschen und Dingen, die körpernahe, gruppenbezogene, organisationale, regionale, nationale und transnationale Raumproduktionen miteinander verweben und somit auch strukturierend wirksam werden.“ (Bollig 2018a, S.125).

### Professionelles Handeln der Fachkräfte

Die soziale Ordnung im Sinne eines institutionellen Raums zeigt sich durch die Handlungen und Interaktionen der Anwesenden, durch ihre subjektiven Deutungen und Einschätzungen. Diese Ordnung zeigt sich etwa auch darin, wie sich Räume durch das professionelle Handeln der Fachkräfte konstruieren. So konnte Cloos (2008) einen Zusammenhang zwischen der formalen Qualifikation des Personals in der Kita und deren Raumnutzung beobachten: Bei sinkender formaler Qualifikation und beruflicher Position ließ die Bewegung der Personen innerhalb der Räume nach. Erzieherinnen bzw. Erzieher platzierten sich an anderen Stellen im Raum, als dies Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen taten. Die Begrenztheit des Raums wirkte sich dabei auch auf die Teamarbeit aus, die sich auch aufgrund der Tatsache, dass man sich kaum aus dem Weg gehen kann, von Cloos (2008) als eine Verleugnung von Hierarchie beschrieben wird.

Wie Räume die interdisziplinäre Zusammenarbeit beeinflussten zeigt auch eine australische Interviewstudie von Henderson u.a. (2016). Bei der Analyse der Kooperation zwischen Vorschulfachkräften und Primarlehrkräften beim Übergang der Kinder konnte ein Zusammenhang zu dem räumlichen Arrangement festgestellt werden, das sich auch durch die Kooperation wiederum verändert. Sind Vorschule und Schule trotz einer räumlichen Nähe gleichzeitig aber räumlich klar voneinander getrennt, nehmen sich die Fachkräfte gegenseitig kaum wahr. Werden die Vor- und Grundschule als ein gemeinsamer Raum aufgefasst, besteht die Gefahr, dass der eine Raum als überlegen beschrieben wird. Werden hingegen die Potentiale eines gemeinsam genutzten Raums wahrgenommen, dann können sich die unterschiedlichen Professionen auf Augenhöhe begegnen. Das Ziel ist es nicht mehr, die andere Profession vollkommen in ihrem Handeln zu verstehen, sondern einen Ort zu schaffen, an dem die Unterschiede respektiert werden. So verändern sich die Beziehungen und somit auch die räumlichen Arrangements. Die Personen trafen sich in Räumen, sie betraten andere Räume und die Grenzen wurden überschritten und damit geöffnet (Henderson u.a. 2016).

Auch in der ethnografischen Studie von Schoyerer u.a. (2020) wurde untersucht, wie sich Professionalität und professionelles Handeln in Kitas und in der Kindertagespflege praktisch herstellt und wie sich dies in Raumnutzung und -konstruktion zeigt. Durch teilnehmende Beobachtungen in elf Betreuungssettings wurde der

Blick dafür auf die Mikroebene von Professionalität und auf die situativen Bedingungen und Voraussetzungen für professionelles Handeln gerichtet. Wie werden Alltag und Interaktion in verschiedenen Settings der Kindertagesbetreuung als professionelle Leistung hergestellt? Dabei wurden unterschiedliche Bedingungen analysiert: die Person, die Zeit als auch der Raum. „Die materielle Umgebung und räumliche Architektur sowie die zeitlichen Vollzugsebenen lassen sich dabei als Bedingungen beschreiben, vor deren Hintergrund sich die professionelle Leistung als solche vermittelt“ (Schoyerer u.a. 2020, S.187). So wurde beobachtet, wie Fachkräfte das Problem lösen, in mehreren Räumen parallel Aufgaben zu übernehmen bzw. Kinder zu beaufsichtigen. Die so bezeichnete „Multiörtlichkeit der Settings“ (Schoyerer u.a. 2020) kann dabei als Dilemma beschrieben werden, da die Fachkräfte diese Anforderung Multiörtlichkeit nicht einfach lösen können und permanent Entscheidungen darüber treffen müssen, in welchem Raum sie präsent sind. Als eine erste Möglichkeit, mit diesem Dilemma umzugehen, kristallisierte sich heraus, dass die Fachkraft über die „Praktiken der körperlichen Positionierung als auch der sprachlichen Suggestion körperlicher Abwesenheit über mehrere Räume hinweg“ (Schoyerer u.a. 2020, S. 189) erreichen, dass sie für die Kindergruppe zentraler Bezugspunkt bleibt, auch wenn sie den Raum verlässt. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass die Fachkraft weitere räumliche Schauplätze ausblendet und so nur einen Raum fokussiert, so dass das multiörtliche Geschehen durch die Konzentration auf eine Handlung ausgeblendet wird. Dass Nebenschauplätze zur aktuellen Tätigkeit kaum berücksichtigt werden, erreichten manche Fachkräfte auch durch eine strukturelle Abgrenzung der Räumlichkeiten. Das Dilemma der Multiörtlichkeit wird also durch Zugangsbeschränkungen für die Kinder bewältigt. Im vierten Modus „der mobilen Aufsicht“ zeigt sich, dass die Fachkraft zwischen unterschiedlichen Räumen und Bereichen „pendeln“. Dies kann als Strategie zur Erfüllung der Aufsichtspflicht verstanden werden. Längere Kontakte zu den Kindern werden dabei aber unmöglich. Dabei zeigte sich, dass auch die Kinder unterschiedliche Praktiken zeigen, mit einem multiörtlichen Raumgefüge zurecht zu kommen. Durch die fehlende räumliche Anwesenheit der Bezugspersonen können sich Kinder den Raum aneignen und Handlungsfreiheit erlangen. Solche freien Entwicklungsmöglichkeiten den Kindern einzugestehen kann als Teil einer professionellen Auffassung verstanden werden (Schoyerer u.a. 2020).

Der institutionelle Raum als Forschungsgegenstand zeichnet sich durch seine Vielfalt hinsichtlich der Fragestellungen, aber auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens aus. Die dargestellten Forschungsprojekte können hier nur als ein kleiner Ausschnitt dieser Vielfalt verstanden werden. Deutlich wird, dass der Raum nicht einseitig auf Kinder und Fachkräfte in Kitas wirkt, sondern als Konstruktionsleistung und subjektive Deutung wahrgenommen werden kann. Diese Konstruktionen nehmen einen besonderen Stellenwert für die kindliche Entwicklung ein und daher gilt es, diese verstehend nachzuzeichnen, um deren Relevanz für die Pädagogik der frühen Kindheit aufzeigen zu können.



## 2.4 Sozialraum als Forschungsgegenstand

Zu der Frage, was eine kinderfreundliche Umwelt kennzeichnet und wie sich diese für das Aufwachsen auswirkt, finden sich zahlreiche Forschungsprojekte. Deutlich wird, dass sowohl die kindliche Entwicklung, die Gesundheit der Kinder als auch deren Wohlbefinden entscheidend von der sie umgebenden räumlichen Umwelt abhängen (Han/Kim 2018). Die ökologischen Entwicklungstheorien beschreiben diesen Einfluss der sozialräumlichen Bedingungen auf die Entwicklung der Kinder (Bronfenbrenner 1981; Baacke 1984). In Studien der Kindheitsforschung wurden etwa „die Verinselung“ (Zeiger 1983) oder auch eine „Verhäuslichung“ (Zinnecker 2001) des kindlichen Lebensraums und somit eine geringere Bedeutung des sozialräumlichen Umfelds für die Kinder festgestellt. So zeigten viele Kinder auf dem Weg von ihrem Zuhause zur Kita ein passives Mobilitätsverhalten (also im Auto, im Bus, in der Straßenbahn oder im Fahrradanhänger sitzend). Den direkten natürlichen Bezug zu ihrem Wohnumfeld konnten sie so kaum herstellen (Schwarz 2018). Idealerweise erobern die Kinder ihre Umwelt in konzentrischen Kreisen, um ihre Raumwahrnehmung aufbauen zu können. Durch eine hohe Siedlungsdichte, große Entfernungen zum nächsten Spielbereich sowie der Zerschneidung von Wohnsiedlungen ist es für Kindergartenkinder äußerst schwierig, sich Räume selbstbestimmt anzueignen. „Dass insbesondere das Auto nicht nur als Transportfahrzeug, sondern als eigenständiger Innenraum zunehmend Gewicht erhält, stimmt bedenklich.“ (Schwarz 2018, S.232)

Auch in aktuellen Studien der Kindheitsforschung werden die Veränderungen des kindlichen Lebensraums mit unterschiedlichen Fragestellungen und Methoden erforscht (zur Übersicht: Brüschweiler 2014). Nach Fegter und Andresen (2019) relativieren diese neueren empirischen Ergebnisse die Annahme, dass der Sozialraum als Erfahrungsraum verschwunden sei und stellen den territorialen Raumbegriff, der der Verinselungsthese zugrunde liegt, in Frage. Denn eine relationale Raumforschung zeigt, dass Kinder durchaus in der Lage sind, einzelne Orte in einen sinnvollen Zusammenhang zu stellen (Kessl/Reutlinger 2013). So sind es in erster Linie nicht die objektiven räumlichen Strukturen des kindlichen Aufwachsens, sondern die lebensweltlichen Interpretationen dieser räumlichen Strukturen durch die Kinder, die es zu beachten und reflektieren gilt (Brüschweiler 2014). In der modernen Kindheitsforschung breit diskutiert wird dabei der Aneignungsansatz (Brüschweiler 2014). Der Sozialraum als subjektive Lebenswelt von Familien kann als „Aneignungsraum“ (Deinet 2011) aufgefasst werden. Aneignung ist dabei ein Begriff, der in unterschiedlichen Disziplinen auftaucht und unterschiedlich verwendet wird. Nach Deinet (2018, S.113) meint der Begriff „das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es sich diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann.“ Demnach befindet sich jedes Kind in einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt (Hüllemann u.a. 2019). Aneignung drückt sich bei Kindern in einer kreativen Gestaltung von Räumen sowie in einer Inszenierung und Verortung im öffentlichen Raum und seinen Institutionen aus. Darüber hinaus sind die Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenzen ebenso

wie die Erprobung eines erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen damit verbunden (Deinet 2011).

Im weiter oben bereits beschriebenen CHILD-Projekt (Bollig u.a. 2016) finden sich auch Fallbeschreibungen von Betreuungssettings, die das Zusammenspiel des öffentlichen und privaten Raums verdeutlichen. Unter anderem wurden dabei auch die sozialräumlichen Bedingungen durch Gespräche mit Anbietern, pädagogischem sowie administrativem Personal und Familien sowie durch die Sichtung von verfügbaren Statistiken und soziodemographischen Daten, die über die lokalen Angebotsstrukturen frühkindlicher Bildung und Betreuung im jeweiligen Umfeld der einzelnen Bildungs- und Betreuungsarrangements informierten, ermittelt. Mit diesen Daten wurden Profile von lokalen Kulturen der Angebotsstrukturen rekonstruiert und anschließend in Fallanalysen nachvollziehbar, welche Lebenswelten Kinder in einer gewöhnlichen Woche durchlaufen und wie diese sich auf die Betreuungssituation auswirken. So konnte ein permanenter Wechsel zwischen Drinnen-Sein und Draußen-Sein beobachtet werden, der durch die unterschiedlichen Wege von einer Institution in die nächste geprägt ist. Inwiefern Kinder sich in „ihrem“ Viertel auskennen, ist dabei davon abhängig, wie weit die Wohnung von den Betreuungseinrichtungen entfernt ist (Bollig u.a. 2016).

Die ausgewählten Ergebnisse zeigen, dass die Bedeutung des Raums sowohl mit unterschiedlichen Fragestellungen als auch Methoden in der frühpädagogischen Forschung aufgegriffen wird. Aufgrund dieser Vielfalt und unterschiedlicher Ergebnisse zeigt sich, dass dem Raum – wie auch immer er erforscht wird – eine entscheidende Bedeutung für unterschiedliche Aspekte der Pädagogik der frühen Kindheit zugeschrieben werden kann. In der Konsequenz bleibt die Frage zu untersuchen, welche Relevanz der Raum in der Qualitätsdiskussion und -forschung im Arbeitsfeld einnimmt.

# 3 Raum und pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen

Nach der theoretischen Einführung in den Diskurs über Raum in der Pädagogik der frühen Kindheit und einer Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse wird in Teil 3 nun dessen Bedeutung in der Qualitätsdiskussion dargelegt. Um abzubilden, wie Raum in der Diskussion um Qualität und deren Verbesserung in Kitas aufgegriffen wird, wird mehrteilig vorgegangen. Zunächst werden die gesetzlichen Vorgaben zur Raumgröße und -gestaltung und damit zur Raumqualität geprüft, dann unterschiedliche theoretische Zugänge zu Qualität nach deren Bezügen zu Raum analysiert und schließlich einzelne vorliegende Qualitätskriterien aus Qualitätsentwicklungs- sowie Qualitätsbewertungsverfahren bezogen auf Aspekte des Raums beschrieben. Abschließend werden Studienergebnisse dargestellt, die konsequent Raum in Bezug zur pädagogischen Qualität in Kitas setzen und dabei auch das Augenmerk auf den Sozialraum legen.

## 3.1 Gesetzliche Vorgaben und Empfehlungen zur Raumqualität

Die räumlichen Rahmenbedingungen und damit Vorgaben zur Raumqualität in Kitas werden gesetzlich nicht auf Bundes-, sondern auf Landesebene geregelt. Die Bundesländer entscheiden also unabhängig voneinander, was für die Raumgestaltung in Kitas wichtig ist. Bensel u.a. (2015) fertigten im Auftrag des BMFSFJ im Rahmen der Entwicklung gemeinsamer Qualitätsziele in der Kindertagesbetreuung eine Expertise zur Raumqualität an und analysierten dafür die landesrechtlichen Vorgaben aller 16 Bundesländer. Wie auch für andere Aspekte der Qualität in Kitas findet sich hier ein sehr heterogenes Bild:

- Nur in drei Bundesländern (Berlin, Niedersachsen und Thüringen) wird die Raumgröße mit Flächenvorgaben konkret gesetzlich verordnet.
- In sechs Bundesländern (Brandenburg, Bremen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) wird in einer gesetzlichen Verordnung lediglich auf ausreichende, kindbemessene bzw. kindgerechte Räumlichkeiten hingewiesen (Bensel u.a. 2015). Seit der Novellierung des Kita-Gesetzes in Mecklenburg-Vorpommern und in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2019 wird auch dort darauf verwiesen, dass die Räume geeignet bzw. anregungsreich und motivierend sein sollen (KiFöG Mecklenburg-Vorpommern vom 04.09.2019; KiBiz in NRW vom 01.08.2019).
- Vier Bundesländer geben (Brandenburg, Bremen, Hamburg und Saarland) zumindest verwaltungsinterne Vorschriften vor, die sich auf die Größe der Räume, deren Art und Funktion beziehen.
- Baden-Württemberg sowie Rheinland-Pfalz formulieren immerhin Empfehlungen, während in Bayern und Hessen keinerlei Vorgaben dazu festgeschrieben sind (Bensel u.a. 2015).

Wenn Vorgaben für die Raumgröße vorliegen, dann sind diese sehr unterschiedlich. Manchmal beziehen sie sich auf mehrere Räume, manchmal nur auf den Gruppenraum. Auch für das Außengelände gibt es unterschiedliche Vorgaben für die Größe; manchmal – wie etwa in Hamburg – finden sich aber keine Regelungen dazu. Als Mittelwert der Vorgaben aus elf Bundesländern kann 2,4 qm Raum pro Kind von 3 bis 6 Jahren sowie 3,4 qm Raum pro Kind von 0 bis 3 Jahren im Innenbereich berechnet werden (Bensel u.a. 2015). Diese Mittelwerte liegen unter dem im OECD Bericht errechneten Durchschnittswert (2,9 qm für Kindergärten; 3,6 qm für Krippen) (OECD 2012b). Um konkrete Aussagen über die Gesetzesvorgaben der Länder und deren Umsetzung treffen zu können, fehlt es aber an statistischen Daten. Die amtliche Statistik liefert nur sehr ungenaue Ergebnisse dazu, so werden etwa die vorgegebenen Raumgrößen nicht erfasst. „Die vorhandene Raumqualität in deutschen Kitas ist ein großes Dunkelfeld.“ (Bensel/Haug-Schnabel 2012, S.34) Die Gesetze und Verordnungen beschreiben Mindestansprüche, die für eine Betriebserlaubnis erforderlich sind. Auskünfte über die tatsächlich vorhandene Raumgröße sind nicht möglich. So ist es denkbar, dass die tatsächliche Raumgröße und -ausstattung in einigen Kitas unter den gesetzlichen Vorgaben liegt, da nach der Erteilung der Betriebserlaubnis zumeist keine Prüfung mehr erfolgt, wie die Räumlichkeiten tatsächlich genutzt werden (Bensel/Haug-Schnabel 2012). In den Bundesländern zeigt sich also eine enorme Spannweite bei den Regelungen zu Flächengrößen, Raumarten und -aspekten. Welche Raumgröße ein Kind in seiner Kita vorfinden kann, ist also davon abhängig, wo sich diese befindet.

Bensel u.a. (2015) führten auch 24 Experteninterviews zu räumlichen Qualitätsmerkmalen durch. Darauf aufbauend wurden Empfehlungen für räumliche Vorgaben entwickelt. Für die Befragten gibt es wichtige Raumbereiche, die jede Kita haben sollte. Hierzu zählen ein Außengelände, ein Gruppenraum mit Nebenraum, ein Schlafraum, ein Bewegungsraum etc. und auch Räume, die nur von den Erwachsenen genutzt werden (Büro, Abstellraum, Besprechungsraum etc.). Darüber hinaus werden mindestens 6 qm pro Kind in Innenräumen sowie 15 qm im Außenbereich gefordert. Solche Vorgaben sind in etwa vergleichbar mit den Regelungen in Italien. Dort ist gesetzlich festgelegt, dass im Innenraum pro Krippenkind zwischen 6 und 8,5 qm Platz sein muss, pro Kindergartenkind 6,7 qm und im Außengelände 18 qm pro Kind. Auch Finnland und Norwegen nähern sich in den gesetzlichen Regelungen solchen Werten an (OECD 2012b).

Vergleicht man diese Forderungen der Expertinnen und Experten mit realen Gegebenheiten, zeigt sich in einer Analyse der Daten der Studie „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)“ durch Bensel u.a. (2015), dass die erhobenen Kindergartengruppen im Durchschnitt einen 56 qm großen Gruppenraum haben und ein 1150 qm großes Außengelände. Pro Kind ergibt das einen Durchschnittswert von 2,7 qm im Innenraum und 15 qm im Außengelände. Nahezu alle Kindergartengruppen verfehlen demnach den aus Sicht der Expertinnen und Experten empfohlenen Wert von 6 qm pro Kind im Innenbereich. Das Augenmerk auf den Außenbereich gerichtet, lässt sich erkennen, dass fast jede zweite Kita den durchschnittlichen Wert pro Kind von 15 qm, der als Expertenstandard beschrieben werden kann, nicht erfüllt. Auch in der Krippe findet sich ein ähnliches Bild: Mit durchschnittlich 3,8 qm Platz pro Kind im Innenbereich

und 13,2 qm im Außenbereich liegen etwa 83,9 % der Einrichtungen für den Innenbereich und 55,3% der Einrichtungen für den Außenbereich unter dem Wert, der von den Expertinnen und Experten gefordert wird (Innenbereich: 6 qm; Außenbereich: 15 qm). Ausgehend von diesen Analysen sehen Bensel u.a. (2015) dringend einen bundesweit einheitlichen Regulierungsbedarf. Diesen Gedanken greift das am 01. Januar 2019 in Kraft getretene „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (Kita-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz; auch „Gute-Kita-Gesetz“) auch auf. So wird als ein eigenes Handlungsfeld zur Verbesserung der Qualität in Kitas in § 2 Abs. 5 die Verbesserung der Gestaltung der in der Kindertagesbetreuung genutzten Räumlichkeiten angegeben. Aber nur zwei Länder – Berlin und Rheinland-Pfalz — setzen dieses Handlungsfeld in den Rahmenverträgen mit dem Bund auf die Agenda und haben entsprechend finanzielle Mittel dafür erhalten.

Zusammengefasst bleibt die Raumqualität in Kitas im Vergleich zu anderen Qualitätsmerkmalen, wie den Fachkraft-Kind-Schlüssel, weit weniger reguliert. Das steht allerdings im Gegensatz zu den in den Ländern etablierten Bildungsplänen für Kitas, die Raumkriterien für den Bereich der Innenräume als Bildungsräume formulieren (Bensel/Haug-Schnabel 2012) sowie auch im Gegensatz dazu, wie in theoretischen Qualitätskonzepten der Raum als Merkmal von Qualität aufgegriffen wird.

## 3.2 Qualitätskonzepte

Mit Qualität in der Kita wird Unterschiedliches verbunden, der komplexe Begriff ist mit vielfältigen Vorstellungen verknüpft. Für die Diskussion in der frühen Bildung sind vorrangig drei theoretische Konstrukte von Bedeutung. Diese werden im Folgenden kurz skizziert und es wird dabei die Bedeutung des Raums bei dieser theoretischen Verortung hervorgehoben.

Zum Ersten kann Qualität als relativistisches Konstrukt gefasst werden. Qualität ist kein feststehender Fakt, sondern muss immer wieder neu zwischen den beteiligten Akteuren (Eltern, Kinder, Träger, Mitarbeitende, Sozial- und Bildungspolitikerinnen bzw. -politiker etc.) verhandelt werden. Entsprechend ist Qualität keine unveränderbare Größe, sondern ein Ergebnis der Aushandlung spezifischer Bedürfnisse unterschiedlicher Interessensgruppen (Schneider 2019). Nur im Dialog – und nicht durch von außen normativ gesetzte Ziele – kann Qualität weiterentwickelt und Praxis verändert werden (Kluczniok 2018). Somit hängt es von den Aushandlungsprozessen ab, ob Raum als Qualitätskriterium formuliert wird.

Zum Zweiten geht eine relationale Vorstellung von Qualität davon aus, dass das Entstehen einer solchen allein durch einen ethnografischen Zugang direkt im pädagogischen Feld zu beobachten und verstehend zu rekonstruieren ist (Kluczniok 2018). So kann der Bezugsrahmen berücksichtigt werden, in dem das pädagogische Handeln stattfindet und dieses ermöglicht wie auch begrenzt. Die Institution „Kita“ hat ihre eigene Logik und steht mit anderen gesellschaftlichen Institutionen in Wechselbeziehungen. Diese determinieren frühpädagogisches Handeln, so dass das Handeln nicht allein von den individuellen Entscheidungen der Fachkraft abhängig ist (Honig 2002). Ein solcher Blick auf Qualität impliziert, dass Qualität allein in

institutionellen Zusammenhängen beobachtbar und demnach vor Ort und in Reflektionsprozessen erkennbar wird. Aufbauend auf einem relationalen Zugang zu Qualität kann geschlussfolgert werden, dass Qualität durch räumliche Bedingungen einer Kita beeinflusst wird, da dieses auch auf institutionelle Zusammenhänge wirkt und bei der Herstellung eines „guten Kindergartens“ zu berücksichtigen ist. Raum ist dabei konstruktivistisch bzw. relational zu verstehen (vgl. Teil 1).

Der dritte theoretische Zugang kann als das strukturell-prozessuale Qualitätskonstrukt bezeichnet werden. In diesem Sinne ist es möglich, von außen Qualitätsindikatoren festzusetzen und die Qualität in Kitas sowie die Effekte frühpädagogischer Praxis zu quantifizieren (Kluczniok 2018). Pädagogische Qualität setzt sich dabei aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, die die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder in der Einrichtung wie auch die Zusammenarbeit mit den Eltern beeinflussen. Im Kern wird pädagogische Qualität in drei Dimensionen gefasst (Roux/Tietze 2007):

- Orientierungsqualität, die die Orientierungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte umfasst,
- Strukturqualität, die sich auf räumlich-materielle Rahmenbedingungen bezieht sowie
- Prozessqualität, die die Interaktionen des Kindes mit seiner sozialen und materiellen Umwelt beschreibt.

Ergänzend werden in der Literatur weitere Dimensionen, wie die Ergebnisqualität, die Organisations- und Managementqualität, die Teamqualität oder die Kontextqualität angeführt (Wertfein u.a. 2013; Roux/Tietze 2007). Im Sinne dieses Konstrukts sind die räumlichen Rahmenbedingungen als Teil der Strukturqualität eine entscheidende Dimension der Qualität in Kitas. Die sozialräumliche Umgebung einer Einrichtung kann als Kontextqualität beschrieben werden. Kontextmerkmale, wie die Trägerorganisation oder Merkmale des Einzugsbereichs etc., werden als bedeutsame Faktoren für die pädagogische Qualität in einer Kita beschrieben (Tietze 1998, 2008). Anzumerken bleibt an dieser Stelle, dass die Kontextbedingungen bei Rezeptionen bzw. Weiterentwicklungen eines strukturell-prozessualen Qualitätskonzepts unterschiedlich definiert werden. So findet sich in Beschreibungen auch der Führungsstil der Leitung oder die Arbeitsbedingungen (BMFSFJ 2003), externe Unterstützungsleistungen (Fachberatung, Fortbildung) (Viernickel 2006) oder auch die Merkmale des sozialen Umfelds einer Kita (Strehmel/Ulber 2014; Becker-Stoll 2013). Entgegen dieser Ausführungen finden sich in der Literatur aber auch aktuelle Darstellungen der Qualitätsdimensionen in der Kita, die die Kontextqualität nicht explizit erwähnen (z. B. Kluczniok 2018).

Die dargestellten Qualitätskonzepte spiegeln sich in unterschiedlicher Weise auch in Verfahren, die dabei unterstützen sollen, Qualität in der Kita weiterzuentwickeln. In einem nächsten Schritt wird beispielhaft dargelegt, wie auch in diesen Verfahren räumliche Aspekte aufgegriffen werden.

### 3.3 Qualitätsentwicklungsverfahren - drei Beispiele

Für den frühpädagogischen Bereich liegen zahlreiche Konzepte zur Qualitätsentwicklung vor (Klaudy/Stöbe-Blossey 2014), auf die im Folgenden nicht umfassend eingegangen werden kann. Drei Verfahren werden aber kurz näher beleuchtet, um das Spektrum der Qualitätsentwicklungsverfahren und der darin vorzufindenden Berücksichtigung des Raums als Qualitätsmerkmal abbilden: Der „Nationale Kriterienkatalog“ (NKK) (Tietze/Viernickel 2016), das „Process Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS)“ (Laevers u.a. 2012) sowie ein Verfahren von Nentwig-Gesemann u.a. (2019), das Qualität in einer Kita aus der Perspektive der Kinder weiterentwickeln will. Die drei Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich des zugrundeliegenden Qualitätsbegriffs, ihrer Vorgehensweise sowie ihrer Kriterien und spiegeln damit die Vielfalt der fachspezifischen Qualitätsentwicklungsverfahren (Klaudy/Stöbe-Blossey 2014) wider. Alle drei Verfahren enthalten auch Aspekte des Raums als Qualitätsmerkmal, jedoch mit einer jeweils unterschiedlichen Bedeutung und Ausdifferenzierung.

Der „Nationale Kriterienkatalog“ (NKK) ist im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI)“ des BMFSFJ entwickelt worden. Die Teilprojekte I und II setzten sich mit Fragen der Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter auseinander. Ergebnis ist ein Katalog, der im Sinne eines struktural-prozessualen Qualitätsverständnisses Dimensionen und Kriterien beinhaltet, die eine hohe Qualität in Kitas beschreiben. Die Merkmale des NKK beschreiben keine Mindeststandards, sondern ein Ideal und stellen damit einen hohen Anspruch an die Fachkräfte. Es ist daher unrealistisch, dass eine Kita alle Kriterien voll und ganz erfüllen kann. Jede Einrichtung kann den Katalog nutzen, um bereits Erreichtes zu erkennen, zu sichern und Ziele für die Zukunft zu setzen (Tietze/Viernickel 2016). Der Katalog ist in 20 Qualitätsbereiche unterteilt, die anhand von sechs Leitgesichtspunkten (räumliche Bedingungen, pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion, Planung, Nutzung und Vielfalt von Material, Individualisierung, Partizipation) ausbuchstabiert werden. Die räumlichen Bedingungen sind dabei nicht nur ein Leitgesichtspunkt, sondern werden auch als ein eigener Qualitätsbereich (1) angeführt. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses wurden aufbauend auf diesem Katalog Checklisten und Reflexionsfragen erarbeitet, die den Fachkräften zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit dienen sollen (Tietze/Viernickel 2017). In der Checkliste für den Qualitätsbereich der „räumlichen Bedingungen“ finden sich insgesamt 83 Kriterien, die die Fachkräfte bezogen auf den Raum einschätzen sollen. Diese Kriterien beziehen sich beispielsweise auf Bau- und Ausstattungsmaterialien, die Raumgestaltung, die Gestaltung des Außen Geländes, die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder bei der Raumgestaltung und eine partizipative Planung, die individuelle Zugänglichkeit sowie die Darbietung der Materialien in den Räumen. Hinzu kommt die Frage, ob Beobachtungen der Räume Teil der Reflexion der Fachkräfte sind und in Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern thematisiert werden (Tietze/Viernickel 2017). Zu beachten ist, dass die räumlichen Bedingungen als Leitgesichtspunkt auch in den anderen 19 Qualitätsbereichen als zentrale Kriterien definiert werden und sich somit durch alle Qualitätsbereiche ziehen.

Aus einer anderen Perspektive heraus will das „Process-Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS)“ (Laevers u.a. 2012) Fachkräfte in Kitas bei der Qualitätsentwicklung unterstützen. Das System besteht aus mehreren Beobachtungsinstrumenten für ein prozessorientiertes Qualitätsmonitoring in der Kita. Ziel ist es, die Kinder systematisch zu beobachten, um rechtzeitig zu erkennen, welche Kinder in der Gruppe nicht gut zurechtkommen und für welche Kinder das pädagogische Konzept sowie die Umgebung angepasst und verändert werden müssen. Mit POMS werden dafür notwendige Veränderungsschritte identifizierbar. Dabei nimmt POMS einen besonderen Blickwinkel ein, um Kinder zu erkennen, die besondere Aufmerksamkeit brauchen: Es geht zunächst nicht darum, zu zeigen, was die Kinder bereits gelernt haben, sondern vielmehr steht der pädagogische Prozess selbst im Fokus. Kern des Instruments ist die Frage, wie es den Kindern im pädagogischen Setting geht. Indikatoren für die Qualität pädagogischer Prozesse sind zwei Schlüsselemente: das kindliche „well-being“ und „involvement“. Beide Konstrukte sind mithilfe der „Leuener Involvement Scale (LIS)“ (Laevers u.a. 2012) beobachtbar und bewertbar. Das POMS besteht aus mehreren Schritten und Instrumenten:

- Im ersten Schritt wird mittels entsprechender Skalen (LIS) ein Gruppenscreening für Well-Being und Involvement durchgeführt.
- Im zweiten Schritt wird die Lernumgebung mithilfe unterschiedlicher, sogenannter „Action Points“ bewertet. Dazu finden sich im Material zehn unterschiedliche Skalen, die Kriterien für eine anregende Lernumgebung formulieren.
- Für den dritten Schritt („opening a file“) werden die Kinder, für die niedrige Werte in den LIS-Skalen für Well-Being und Involvement festgehalten wurden, nochmals intensiv beobachtet.
- Im vierten Schritt wird dann die Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Kinder analysiert und weiterentwickelt, um eine gelungene Kooperation zu erreichen.

Der Raum spielt im Rahmen des POMS im zweiten Schritt, bei den sogenannten „Action Points“, eine bedeutende Rolle. Diese beinhalten, welche Interventionen eine Lernumgebung positiv verändern können. Demnach müssen nicht nur die Kinder, sondern insbesondere auch die Umgebung immer wieder durch die Fachkräfte beobachtet und weiterentwickelt werden. Der Raum soll dabei attraktiv sein, übersichtlich gestaltet und aus Kinderperspektive angemessen möbliert. Zumindest acht unterschiedliche Spielbereiche sollen zu finden sein, die größtenteils auch voneinander abgetrennt sind und unterschiedliche Entwicklungsaspekte der Kinder ansprechen. Darüber hinaus soll das Material den Interessen der Kinder entsprechen, leicht zugänglich sein und zum Denken anregen (Laevers u.a. 2012).

Als drittes Qualitätsentwicklungsverfahren kann das Instrument „Achtung Kinderperspektiven“ genannt werden. Aufbauend auf einer empirischen Studie, die Qualität aus Kindersicht untersuchte, entwickelten Nentwig-Gesemann u.a. (2019) dieses Verfahren, das von Beschreibungen der Kinder, was für sie in einer Kita wichtig ist, ausgeht. Insgesamt wurden als „Ergebniskondensat“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2019, S.2) 23 Qualitätsdimensionen festgeschrieben, die in sieben Qualitätsbereichen gebündelt werden, Reflexionsfragen dazu festgehalten sowie Erhebungsmethoden für Fachkräfte entwickelt, wie diese selbst die Perspektive der Kinder in ihrer Einrichtung in Erfahrung bringen können. Im Qualitätsbereich „Praktiken der



Peerkultur und Freundschaftspraktiken“ findet sich die Dimension „Sich zurückziehen und an ‘geheimen‘ Orten ungestört sein“. Kinder legen großen Wert auf Orte in der Kita, die von den Erwachsenen nicht immer einsehbar oder kontrollierbar sind. Dort können sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen und ungestört spielen. Diese Orte befinden sich häufig im Außenbereich. In der Qualitätsdimension „Sich frei und raumgreifend bewegen“ im Qualitätsbereich „Praktiken der Welt- und Lebenserkundung“ wird aufgegriffen, dass Kinder ihren spontanen Bewegungsimpulsen sowohl im Innen- als auch im Außenbereich einer Kita nachgehen wollen. Die freie Bewegung soll nicht von Einrichtungsgegenständen oder den anderen Kindern gestört werden. Die sozialräumliche Umgebung einer Kita wird im Qualitätsbereich „Praktiken der Sicherung von Zugehörigkeiten zu Erfahrungsräumen außerhalb der KiTa“ aufgegriffen. Demnach ist es Kindern wichtig, verschiedene Lebensorte zu vernetzen. „Nicht nur als Kita-Kind wahrgenommen, sondern als Kind geachtet zu werden, das in einer Vielzahl von sozial-kulturellen und räumlichen Bezügen verwurzelt ist, erkennt das Kind in den verschiedenen Facetten seines Lebens und Erlebens an.“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2019, S.22). Kinder wollen sich in der unmittelbaren Umgebung der Kita auskennen, diese erkunden und die Kita als Teil des Sozialraums wahrnehmen (Qualitätsdimension „Sich im umgebenden Sozialraum auskennen“).

Die drei Qualitätsentwicklungsverfahren, so heterogen sie auch sind, zeigen in unterschiedlicher Weise auf, dass der Raum, seine Gestaltung und die Reflexion darüber für die Weiterentwicklung der Qualität in Kitas als relevant betrachtet wird. Die Beschaffenheit des Raums wird als zentraler Bestandteil der Qualität beschrieben bzw. sein Einfluss auf das kindliche Wohlbefinden, auf Interaktionen als auch Bildungs- und Entwicklungsgelegenheiten hervorgehoben. Vergleichbar zeichnet sich diese Bedeutung auch in standardisierten Verfahren zur Bestimmung der pädagogischen Qualität ab.

### 3.4 Standardisierte Instrumente zur Bewertung von Qualität

Zwei Instrumente zur standardisierten Bewertung von Qualität in einer Kita haben besondere Relevanz im Bereich der nationalen und internationalen Forschung (Jones u.a. 2016; Ishimine/Tayler 2014): das „Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)“ (Pianta/La Paro/Hamre 2011) und als deutsche Adaption der ECERS-Skalen die „Kindergarten-Skala (KES-RZ)“ (Tietze u.a. 2017).

Das CLASS Pre-K basiert auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und auf Forschungsergebnissen, die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen als entscheidenden Faktor für die kindliche Entwicklung und das kindliche Lernen betrachten (Pianta/Pianta/La Paro/Hamre 2011). Entsprechend beinhaltet das System ausschließlich Qualitätskriterien, die sich auf das Interaktionshandeln der Fachkräfte beziehen. Räumliche Bedingungen werden dabei nicht berücksichtigt und spielen für die Qualitätsbewertung keine Rolle (Eberlein/Schelle 2018).

Die „Kindergarten-Skala (KES-RZ)“ (Tietze u.a. 2017) hat seinen Ursprung in den Vereinigten Staaten. Im Jahr 1997 erschien das Instrument unter dem Namen „Kindergarten-Einschätz-Skala“ erstmals auch für den deutschsprachigen Raum, im Jahr 2017 wurde die Weiterentwicklung dieser Skala, die KES-RZ, veröffentlicht. Die Skala differenziert insgesamt acht Qualitätsbereiche: 1. Räume und Ausstattung, 2. Pflege und Routinen, 3. Sprachliche und kognitive Anregungen, 4. Aktivitäten, 5. Interaktionen, 6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit, 7. Eltern und pädagogische Fachkräfte, 8. Übergänge. Die Einschätzungen mit der Skala beruhen auf einer drei- bis vierstündigen Beobachtung in einer Kindergartengruppe und einem Interview mit einer Fachkraft zu Aspekten, die sich für die Beobachtung weniger eignen, etwa die Zusammenarbeit mit Eltern. Dementsprechend kann die KES-RZ ausschließlich vor Ort und nicht über die Aufnahme und Beurteilung von Filmsequenzen angewandt werden. Die Skalenwerte reichen von 1 bis 7, wobei der Wert 1 für eine unzureichende, der Wert 3 für eine minimale, der Wert 5 für eine gute und der Wert 7 für eine ausgezeichnete Qualität steht (Tietze u.a. 2017). Im Rahmen einer Dokumentenanalyse des Instruments im Projekt „Methodenstudie: Qualität in Kindertageseinrichtungen (MS-Kita)“ wurden die einzelnen Beobachtungssitems systematisch analysiert und inhaltlich-strukturierend ausgewertet (zur Methode und Auswertung vgl. Schelle/Eberlein/Durand 2019; Eberlein/Schelle 2018). Es zeigte sich, dass die Ausstattung der Räumlichkeiten einer Kita klarer Schwerpunkt des Instruments ist, die meisten Kodierungen im Datenmaterial beziehen sich auf diesen Aspekt. Dabei sollen die Items eine entwicklungsangemessene Umgebung beschreiben; Sicherheitsaspekte werden in den unteren Qualitätsstufen als Voraussetzung beschrieben. Auch die Atmosphäre in den Räumen, die sich in den Lichtverhältnissen, dem möglichen Rückzug oder der Bequemlichkeit mancher Bereiche ausdrückt, wird im Instrument berücksichtigt. Ausreichender Platz im Innenbereich für Bewegungsaktivitäten sowie das Vorhandensein von Funktionsbereichen bzw. -räumen werden ebenso als Qualitätsmerkmale beschrieben, da diese ein ungestörtes Spielen gewährleisten sollen. Dabei ist die Zugänglichkeit der Räume sowie deren Ausstattung Voraussetzung für eine hohe Qualität. Diese wird in den Items unter anderem anhand einer ausreichenden Menge oder Größe abgebildet, aber auch anhand der Anzahl an Stunden am Tag, an dem ein Raum zur Verfügung steht, und anhand der Tatsache, ob dieser frei genutzt werden kann. Insgesamt wird der Außenbereich in den Items deutlich weniger berücksichtigt (13-mal kodiert) als der Innenbereich (60-mal kodiert). Dabei wird in der KES-RZ auch auf Räume, die vorrangig die Erwachsenen nutzen können, eingegangen, wie etwa Personalräume sowie Räume, die die Möglichkeit für individuelle Beratungen und Gespräche bieten. Der Familie der ECERS-Skalen wird oft vorgeworfen, der Strukturqualität und somit den Räumen und deren Ausstattung bei der Beurteilung von Qualität ein zu großes Gewicht zu verleihen. Eine Inhaltsanalyse von Cassidy u.a. (2005) etwa zeigt – vergleichbar mit den Ergebnissen der Analyse der KES-RZ im Rahmen des Projekts MS-Kita –, dass über die Hälfte der Indikatoren der ECERS-R die Strukturqualität beschreibt. Verbunden damit findet sich die Kritik, dass zwar für eine gute Bewertung erwartet wird, dass entsprechende räumliche Bedingungen vorzufinden sein müssen, wie diese aber letztlich genutzt werden und für die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind bedeutend sind, unterbelichtet bleibt (Ishimine und Tayler 2014). Betrachtet man allerdings die Bedeutung des Raums – in diesem Fall des absoluten Raums –

für die Entwicklung der Kinder, scheint diese Grundvoraussetzung für qualitätsvolles Handeln und damit in einer Qualitätsbewertung berücksichtigt werden zu müssen.

Kritisch merken in diesem Zuge Sugiyama und Moore (2005) an, dass die Bewertungsinstrumente für die Qualität in Kitas trotz der Kenntnis, dass die physische Umgebung einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat, diesen Aspekt vernachlässigen. Aus diesem Grund wurde an der Universität Sydney die „Early Childhood Physical Environment Rating Scale (ECPERS)“ entwickelt, die die Qualität speziell der räumlichen Umgebung bewerten und in Verbindung mit der kindlichen Entwicklung bringen soll. Die Validität des Instruments wurde in Studien nachgewiesen (Sugiyama/Moore 2005). Die Skala besteht aus vier Teilen: „Planning“, „Building as a Whole“, „Indoor Activity Spaces“ sowie „Outdoor Spaces“. Unterschiedliche Subskalen enthalten Beobachtungselemente, die von 0 („Not Met“) bis 5 („Fully Met“) bewertet werden. Die Items wurden aufbauend auf empirischen Ergebnissen, theoretischen Erkenntnissen und einer Feedback-Studie (validity checks with experts) sowie Feldtests entwickelt. Anwendung findet diese Skala aber kaum, insbesondere nicht im deutschsprachigen Raum.

Als ein weiteres Instrument, das allein die räumliche Umgebung bewertet, kann hier die „Visual Environment Scale“ genannt werden (Knauf 2017; 2019). Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurde dieses Beobachtungsinstrument entwickelt, um einen Raum in einer Kita zu analysieren. Ausgangspunkt der Studie ist die Annahme, dass sich in der Raumgestaltung nicht nur explizite pädagogische Konzepte ausdrücken, sondern auch professionelle Haltungen der Personen, die diese Räume gestalten. „Haltungen werden hier als allgemeine Orientierungsmuster der Fachkräfte verstanden, die ihr pädagogisches Handeln leiten“ (Knauf 2017, S. 34). Diese Haltungen, wie etwa das Bild vom Kind, zeigen sich im konkreten pädagogischen Handeln, das wiederum beobachtbar ist. Auch der Raum und dessen Gestaltung kann als eine Inszenierung pädagogischer Ansätze oder Haltungen angesehen werden. Die Datenerhebung erfolgt mittels der „Visual Environment Scale“ über Fotografien, die in der weiteren Analyse ähnlich wie Beobachtungsnotizen verwendet werden. Dafür werden zunächst alle vier Wände eines Raumes fotografiert, wie auch eine Panoramaaufnahme des gesamten Raums gemacht. Zusätzlich kann die fotografierende Person Details auswählen und davon Aufnahmen anfertigen. Anschließend werden die Fotografien entlang der Kriterien Grundausstattung, Einrichtung, Material und Dokumentation (in Form von Bildern, Fotodokumentationen von Projekten etc.) genau beschrieben. Die herausgearbeiteten Merkmale werden nach dem Prinzip der Grounded Theory kodiert, um Theorien über die im Raum erkennbaren Phänomene zu entwickeln und so ihr Zustandekommen zu erklären. Deduktiv vorgegeben sind dabei die Kodierungen der einzelnen Kriterien nach Transparenz, Repräsentation der Eltern und Kinder, Flexibilität, Strukturierung, Adressierung von Eltern, Angebot sowie Stufen der Zugänglichkeit für die Kinder. Ergänzend zu dieser Analyse werden Kinder und Fachkräfte durch Befragung oder Beobachtung einbezogen, um die verbundenen Erfahrungen und Deutungen herauszufinden. Auch die Dokumentenanalyse der Konzeption ergänzend zu dieser visuellen Raumanalyse scheint sinnvoll. Die soziale Konstruiertheit des Raums wird durch die Verknüpfung der Daten deutlich (Knauf 2017). Das Instrument wurde exemplarisch in einem Kitaraum angewendet. Diese Analyse verdeutlicht, wie auch

die Perspektive der Kinder auf den Raum als gestaltende Akteure sichtbar gemacht werden kann. In der Kontrastierung verschiedener Raumanalysen wird erkennbar, was in einzelnen Räumen fehlt, wie etwa die Sichtbarkeit von Vielfalt, das Eingehen auf Heterogenität, unterschiedliche Dokumentations- und Präsentationskulturen sowie unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte (z.B. Rollenspiel, Bauen, Gestalten) gebildet. „Untersuchungen beispielsweise zu Fragen von Teilhabe, Differenz, Bildungsdokumentation oder Spiel können durch die raumanalytische Herangehensweise sinnvoll bereichert werden und zu einem vertieften Verständnis der dem pädagogischen Handeln zugrundeliegenden Haltungen beitragen.“ (Knauf 2017, S.40)

In der Diskussion um die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität scheinen räumliche Aspekte häufig in den Hintergrund zu treten. Das verwundert angesichts der Bedeutung innerhalb von Qualitätsentwicklungsverfahren sowie den Anstrengungen, Raum auch bei der standardisierten Bewertung von Qualität in Kitas eine größere Relevanz zu verleihen. Es bleibt, einen Blick in empirische Arbeiten zu werfen, die explizit einen Zusammenhang zwischen dem Raum und Qualität in Kitas herstellen.

### 3.5 Forschungsergebnisse zur Bedeutung des Raums für pädagogische Qualität

Als Präzisierung der Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse in Kapitel 2 werden in einem zweiten Schritt empirische Ergebnisse dargelegt, die einen expliziten Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität und dem Aspekt Raum herstellen. Unabhängig davon, auf welches Qualitätskonstrukt sich diese beziehen, werden entsprechend Forschungsergebnisse vorgestellt, die unterschiedliche Raumbilder mit Faktoren für Qualität in Kitas verbinden. Vergleichbar mit der Darstellung der Forschungsergebnisse zum Raum allgemein (Teil 2) wurde auch hier eine Recherche nationaler wie internationaler Literatur nach bestimmten Schlagwörtern durchgeführt. Wie in Teil 2 wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern ein Eindruck über die heterogenen Forschungsaktivitäten gegeben und diese kritisch reflektiert. Zur Darstellung der empirischen Ergebnisse wird dieselbe Systematik nach den beschriebenen Raumbildern genutzt, wie schon bei der Darstellung der Forschung zu Raum in Kapitel 2 der Synopse. Grundsätzlich bleibt vorab anzumerken: Sind es bereits wenige Forschungsprojekte, die sich dem Raum in der Pädagogik der frühen Kindheit widmen, so sind es noch weniger, die einen direkten Zusammenhang zur Qualität in einer Kita herstellen. Das Fazit der OECD (2012a), das im Report Starting Strong III festgehalten wird, dass es sich hier um eine „under researched area“ (OECD 2012b, S.349) handelt, liegt darin begründet.

#### 3.5.1 Pädagogische Qualität im gebauten Raum

Bei der Forschung zum gebauten Raum und dessen Einfluss auf die Qualität zeigen sich insbesondere Studien, die einen Zusammenhang zwischen der Raumgröße und der Prozessqualität im Sinne eines struktural-prozessualen Qualitätsverständnisses

feststellten. Aufbauend auf einem struktural-prozessualen Qualitätsverständnis verwies etwa die „European Child Care and Education Study“ (ECCE) und die dazugehörige nationale Studie von Tietze u.a. (1998) darauf, dass ein größerer Raum mit einer höheren Prozessqualität in den untersuchten Einrichtungen und damit mit positiven Effekten auf kindliche Sozialkompetenzen und Alltagsfertigkeiten assoziiert werden kann. Die Studie NUBBEK bestätigte diesen positiven Effekt der Raumgröße. Je größer die Innenfläche pro Kind war, umso höher war die Prozessqualität bei Kindern im Krippenalter. Eine größere Außenfläche war mit einem besseren Interaktionsklima verbunden, da die Interaktionen von einer höheren Sensitivität, größerer Involviertheit und weniger Strenge gekennzeichnet waren (Tietze u.a. 2013). Eine Erklärung dafür kann sein, dass die psychische Belastung durch zu viele Personen pro Fläche den Stress für Kinder und Fachkräfte erhöht (vgl. dazu auch Legendre 2003). Ebenso zeigte sich in der Studie von Tietze u.a. (2013), dass Einrichtungen, die ein offenes Raumkonzept umsetzen, im Schnitt eine höhere Prozessqualität aufwiesen als bei gruppenbezogener Arbeit. „Offensichtlich erfahren die älteren Kinder ein differenzierteres Angebot bei offener Arbeit und damit eine höhere Prozessqualität.“ (Tietze u.a. 2013, S.78). Weiter lassen auch Studien zur Prozessqualität in integrativen Kitas Rückschlüsse auf die Bedeutung der räumlichen Ressourcen zu. Diese deuten darauf hin, dass integrative Einrichtungen im Schnitt eine höhere Prozessqualität aufweisen als Regeleinrichtungen (Heimlich/Behr 2008; Zettl u.a. 2001). Ergebnisse von Smidt (2008) differenzieren dieses Phänomen weiter aus. Er verglich die Qualität von jeweils 15 Regelgruppen direkt mit der Qualität von 15 Integrationsgruppen und bewertete mittels der KES-R die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen. Ergebnis dieses Vergleichs war, dass die integrativen Gruppen insgesamt gegenüber den Regelgruppen eine höhere pädagogische Gesamtqualität bestätigt bekamen. Smidt (2008) wies darauf hin, dass diese Bewertung vor allem deswegen zustande kam, weil die Integrationsgruppen im Bereich der „räumlich-materialen Ressourcen“ deutliche Vorteile gegenüber den beobachteten Regelgruppen hatten. Entscheidend sind aber nicht nur die Ausstattung mit Materialien, die Gruppengröße oder die Raumgestaltung, sondern auch, dass die Kinder in den untersuchten integrativen Gruppen diese Ausstattung nutzen können und diese in die Interaktion und die pädagogische Arbeit einfließen (Smidt 2008).

Dass sich die Qualität des gebauten Raums auch mit vorhandenen Rahmenbedingungen weiterentwickeln lässt, zeigt ein Projekt aus Irland. Das Projekt „Strengthening Foundations of Learning (SFL)“ (Hayes/O’Neill 2019) wurde mit dem Ziel durchgeführt, die Curricula, die Qualität sowie die Effektivität von acht Kitas zu verbessern. Ausgangspunkt für das zweijährige Projekt war die Etablierung eines neuen nationalen Rahmenplans in Irland („Aistear’s Guidelines for Good Practice“) und die Evaluation seiner Umsetzung. Ein „quality mentor“ aus dem Projektteam begleitete die Einrichtungen, besuchte sie einmal im Monat, beobachtete die Praxis und unterstützte die Fachkräfte beim Veränderungsprozess. In 13 Gruppen wurden im Rahmen dieser Umsetzung Veränderungen in den Innen- und Außenräumen vorgenommen. So wurden im Außengelände neue Spielmöglichkeiten und -geräte angeschafft sowie im Innenbereich Ruhezone eingerichtet. Die Fachkräfte wurden durch die Begleitung des „quality mentors“ dazu angeregt, ihre eigene Rolle beim Gestalten und Einrichten von Lernumgebungen zu reflektieren. Die schriftliche Befragung von 31 Fachkräften zeigte, dass sich das Wissen und die Reflexionskompetenzen der Fachkräfte veränderten und die Fachkräfte besser identifizieren konnten,

wie die Umgebung Kinder beeinflusst. Insgesamt wurde im Rahmen des Projekts festgehalten, dass sich durch die Unterstützung die räumliche Atmosphäre in den Einrichtungen verbesserte, die Gestaltung der Räume variabler wurde und sich die Kinder mehr engagierten und häufiger Zeit in einem Bereich des Raums verbrachten. "Educators recognized that in order to allow time for children's play to become complex and meaningful, they needed play spaces that provided privacy for children to work away on projects uninterrupted and sheltered from more boisterous play in the room. Unnecessary thoroughfares or wide-open spaces were also identified and removed" (Hayes/O'Neill 2019, S.75).

### 3.5.2 Pädagogische Qualität im didaktischen Raum

Sind es schon wenige Studien, die den didaktischen Raum betrachten, so finden sich kaum noch empirische Ergebnisse zur Frage, inwiefern der didaktische Raum die pädagogische Qualität einer Kita beeinflusst. Erste interessante Aspekte beleuchtet aber dabei die Studie von Egert u.a. (2018). Dabei wurde differenziert analysiert, welche Auswirkung die räumlichen Gegebenheiten auf die Qualität der Bildungsprozesse haben kann. Dafür wurde die Qualität und Quantität der Sprachlernbedingungen in Kitas untersucht und herausgearbeitet, dass insbesondere die Zugänglichkeit der räumlichen Strukturen für pädagogische Qualität in einer Kita von entscheidender Bedeutung ist. Räume und deren Gestaltung sollten für die Kinder zugänglich, also erreichbar sowie nutzbar, sein. Wenn Materialien in Regalen gelagert werden, die für Kinder weder einsehbar noch zugänglich sind, bzw. die Kinder bestimmte Räume nur begrenzt nutzen können, kann sich dies negativ auf die Eigeninitiative der Kinder auswirken (vgl. z.B. Schäfer/van der Beek 2013). Doch gerade diese Eigeninitiative stößt viele Aktionen in der Kita überhaupt erst an (Egert u.a. 2018). Wird diese nicht durch die räumlichen Strukturen unterstützt, wird ein wichtiger Antrieb für die kindlichen Bildungsprozesse vernachlässigt. Zur Folge hat dies, dass der gestaltete Bildungsraum keine entsprechende Wirkung entfalten kann. Dieser ist aber, wie Egert u.a. (2018) für die Qualität und Quantität der Sprachlernbedingungen in Kitas gezeigt haben, entscheidend für die pädagogische Qualität in einer Kitagruppe.

### 3.5.3 Pädagogische Qualität im institutionellen Raum

Ein direkter Zusammenhang zwischen der Qualität einer Kita und einem Raum, der sich in subjektiven Deutungen oder Praktiken konstruiert, kann in dieser Kategorie nicht hergestellt werden, da diese Studien stark auf ein relationales Qualitätskonstrukt (siehe Teil 3.2) zurückgreifen. So ist es nicht Ziel, Qualität in eine direkte Verbindung mit Raum zu setzen und zu bewerten, sondern zu verstehen, wie sich vor Ort das institutionelle Setting, die subjektiven Deutungsmuster und die Interaktionen oder Praktiken in räumlichen Konstruktionen zeigen und diese mit der aktiven Herstellung von Qualität der beteiligten Akteure zu verknüpfen. Dabei findet sich aber eine Studie von Schmidt (2004), der die Frage nach einem „guten Kindergarten“ explizit mit dem Raum und seiner Bedeutung für das kindliche Spiel während des „Freispiels“ als Teil des Tagesablaufes in Kindergartengruppen in Verbindung bringt. Der Autor beobachtete über einen längeren Zeitraum hinweg das

Freispiel in einem Kindergarten. Ziel war es, die von den Akteuren geteilten Raumkonstruktionen zu beschreiben. Die zentrale These von Schmidt (2004, S.170) ist dabei, dass „Räume als bestimmte Räume von den Akteuren durch ihr Handeln situativ hervorgebracht werden.“ Dabei finden sich die Akteure aber in „gerahmten Situationen“ (Schmidt 2004, S.170), wie etwa aufgrund der Vorgaben, die der Architekt schon bei der Planung des Kindergartens festgelegt hat. Zu diesem Rahmen zählt auch die Innenausstattung des Kindergartens und die Platzierung der Einrichtungsgegenstände. Die Idee, dass der Raum normierende Kraft hat und so das Spiel der Kinder steuert, dieser aber gleichzeitig wiederum durch die freie Wahl der Beschäftigung der Kinder geprägt sein soll, ist für Schmidt (2004) eine Paradoxie. Wie die Fachkräfte mit dieser umgehen und inwiefern das beobachtbare Geschehen der Logik des Programms folgt, arbeitet Schmidt (2004) heraus. Dazu stellt er drei Klassen von Praktiken vor, mit denen die Fachkräfte diese Paradoxie bearbeiten:

- Die erste Klasse sind die Regeln und Normen, die von den Fachkräften gesetzt werden. Dabei werden Kinder ermahnt, sich an die im Programm eingelassenen Regeln zu halten, wie zum Beispiel, dass sich die Kinder im Kreativraum an den Tisch setzen, Toben nur im Turnraum möglich ist etc. Bei Kindern kann es zu einer zu den Fachkräften in Konkurrenz stehenden Raumkonstruktion kommen. Dies können sie mithilfe der Formulierungen der Fachkräfte („Hier nicht!“) beurteilen und einschätzen. Auch Kinder selbst bringen solche Regeln situativ hervor.
- Die zweite Klasse von Praktiken beschreibt Schmidt als Operation „auf der Basis des Vokabulars der Spielwelt“ (Schmidt 2004, S.185). Dabei achten die Fachkräfte auf die Ordnung der Objekte im Spiel und nutzen dafür die Sprache, die sich auf das Spiel der Kinder bezieht. So regt eine Fachkraft an, dass die Friseurin ins Restaurant gehen solle, wenn sie Hunger habe, damit eine Holzbanane aus dem „Friseurladen“ wieder aufgeräumt wird. Als weiteres Beispiel beschreibt Schmidt (2004), dass Kinder dazu aufgefordert werden, das Stethoskop nur im Spielbereich der „Arztpraxis“ zu nutzen. Darin lässt sich erkennen, dass es durch ein solches Vokabular möglich wird, den Kindern zum einen Handlungsoptionen zu eröffnen, zum anderen aber auch auszuschließen. Es bleibt den Kindern selbst überlassen, wie sie die Anregung aufgreifen. Diese Balance zwischen Eröffnung und Eingrenzung der Handlungsoptionen ist jedoch während des Spiels fortwährend gefährdet. So zeigen die Analysen, dass Fachkräfte auch direkt befehlend in das Spiel der Kinder eingreifen, um die Ordnung der Objekte wiederherzustellen, und Kinder wie auch Objekte im Raum „platzieren“.
- Die dritte Klasse bezeichnet Schmidt (2004, S.189) als „Spielen“. Dabei werden Kinder durch die Fachkräfte aufgefordert, etwas zu spielen („Sucht euch was zu spielen! Paul, was willst du spielen? Sucht euch mal ne Gruppe!“ (Schmidt 2004, S.189)). „Die von den Erzieherinnen bei vielen Anlässen formelhaft eingesetzten Sätze erlauben so, auf der Grundlage der Unterscheidung in Bereiche für Kinder und Transitbereiche, eine Bearbeitung der Paradoxie, die sich von Zwang unterscheidet, da sie den Kindern Wahlfreiheit zugesteht“ (Schmidt 2004, S.189). Zeigt dies keinen Effekt, greifen die Fachkräfte aber auch auf Formulierungen zurück, die den Entscheidungsspielraum der Kinder einschränken („Nimm deine Schwester an die Hand und geht in den Spielraum, dort könnt ihr Mensch-ärger-dich-nicht spielen.“). Die Freiheit im Freispiel der Kinder kollidiert mit

den begrenzten räumlichen Möglichkeiten. So wird der Satz „Sucht euch was zum Spielen.“ vor allem in Transitzeiten genutzt, damit sich die Kinder möglichst gleichmäßig in den Funktionsräumen verteilen.

Diese drei Klassen von Praktiken „erlauben es den Erzieherinnen in Situationen, in welchen mit der Idee des Freispiels konkurrierende Raumkonstruktionen vorliegen, die Kinder jenseits von Zwang dazu zu veranlassen, einen mit der Idee des Freispiels vereinbarten Raum zu konstituieren.“ (Schmidt 2004, S.192) Schmidt (2004) hebt hervor, dass diese Analyse auf einem relationalen Qualitätsverständnis aufbaut. Denn seine Analyse beschreibt „die operativen Praktiken, mit welchen die Erzieherinnen selbst gesetzte Ansprüche, gesellschaftliche Erwartungen und Bildungsinteressen der Adressaten widerspruchsfrei verknüpfen.“ (Schmidt 2004, S.159) Deutlich wird, wie es Fachkräften gelingt, das Problem, Intention und Wirkung miteinander zu verknüpfen. So werden Rückschlüsse möglich, wie Fachkräfte einen „guten Kindergarten“ herstellen. Dabei sind die Kinder maßgeblich an dieser Herstellung beteiligt. Bezogen auf das Freispiel ist es ihre Aufgabe, daran teilzuhaben und einen Raum hervorzubringen, der mit dem Programm des Freispiels übereinstimmt. Der Beitrag der Fachkräfte besteht dabei nicht nur darin, den Rahmen für das Freispiel bereitzustellen, sondern auch darin, die oben beschriebene Paradoxie zu bearbeiten. Ein „guter Kindergarten“ zeigt sich demnach nicht nur in der Bereitstellung der Räume und Materialien, sondern vor allem darin, diese Räume interaktiv hervorzubringen (Schmidt 2004).

### 3.5.4 Pädagogische Qualität und Sozialraum

Wie die vorliegende Literaturrecherche zeigt, scheint der Sozialraum einer Kita in der nationalen wie internationalen Qualitätsforschung auf noch geringeres Interesse als die Innen- und Außenräume zu treffen. Nationale wie internationale repräsentative Studien zur Qualität, die auf einem strukturell-prozessualen Qualitätsverständnis beruhen, beziehen die Kontextbedingungen der Einrichtung kaum ein. So lassen sich weder bei der britischen Studie „Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)“ (Sylva u.a. 2004), einer langzeitlichen Begleitung der kindlichen Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit der Qualität vorschulischer Einrichtungen, noch beim Projekt „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“ (von Maurice u.a. 2007), in dem die Kompetenzentwicklung von Kindern und deren institutionelle sowie familiäre Erfahrungswelten längsschnittlich untersucht werden, Hinweise auf die Bedeutung der sozialräumlichen Bedingungen der Kitas finden. Im Projekt NUBBEK wird in der Untersuchungskonzeption zwar der sozio-ökologische Kontext eines außerfamiliären Betreuungssettings als Einflussfaktor beschrieben, welcher aber im Rahmen der Studie nicht erhoben wird (Tietze u.a. 2013). Allein die erste repräsentative Qualitätsstudie im Elementarbereich in Deutschland von Tietze (1998) erhob systematisch die Kontextbedingungen der teilnehmenden Kita, wie Verkehrssicherheit, Lärmbelästigung, kulturelle Angebote, Sportmöglichkeiten, Grünzonen oder die soziale Zusammensetzung des Wohnumfelds. Bei den Auswertungen zeigten sich aber keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen Qualitätsdimensionen in der Kita und Bedingungen im Umfeld der Kita. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass diese Merkmale durch Leitungsinterviews erhoben



wurden und nicht deutlich wird, wie die unterschiedlichen Merkmale gewichtet oder zusammengefasst wurden (Tietze 1998).

Aufgrund dieser Forschungslage ist es gewinnbringend, weiterführende Forschungsergebnisse hinzuzuziehen, um den Zusammenhang zwischen Sozialraum und Qualität im Elementarbereich zu beleuchten. Vorliegende Studien stellen zwar nicht explizit den Bezug zwischen konkreten sozialräumlichen Bedingungen und Qualität in der Kita her, lassen aber Schlussfolgerungen dazu zu. Blickt man auf Erkenntnisse, die sich auf die sozialräumliche Ausrichtung von Kitas und deren Wirkung auf Kinder, Familien oder eben dem Sozialraum, findet sich zwar eine geringe Datenbasis. Erste Hinweise bietet aber die Evaluation des britischen Programms der „Early Excellence Centers (EEC)“<sup>2</sup>. In Fallstudien konnte gezeigt werden, dass die Arbeit der Einrichtungen positive Wirkungen auf Kinder und Familien zur Folge hat. Das zeigte sich unter anderem in der Prävention von Kindeswohlgefährdungen, Armut, Arbeitslosigkeit oder Scheidungen (Bertram u.a. 2002). National kann eine Evaluation des Landesprogramms „Familienzentren“ in Nordrhein-Westfalen herangezogen werden (Stöbe-Blossey u.a. 2018). Durch Interviews mit Leitungen, Eltern, Kooperationspartner\*innen als auch Jugendämtern wurde deutlich, dass die vielfältigen Angebote für Kinder und deren Eltern die Bindung innerhalb der Familie stärken kann und den Kindern mehr Möglichkeiten für ihre Kompetenzentwicklung eröffnen. In schwierigen Lebenssituationen bot der niedrigschwellige Zugang den Familien schnell kompetente Hilfe und Beratung. Das Aufgreifen der Bedürfnisse der Familien wirkte sich nach Angaben der Befragten positiv auf die Elternzufriedenheit aber auch auf den gesamten Sozialraum aus. Viele interviewte Leitungen als auch Jugendamtsmitarbeitende beschrieben das Familienzentrum als Knotenpunkt im Sozialraum, der die Infrastruktur durch Kooperation und Synergieeffekte nachhaltig verändert (Stöbe-Blossey u.a. 2018).

Weiterhin können Ergebnisse des europäischen Projekts „Competence requirements in early childhood education and care (CoRe)“ (Urban u.a. 2012) hinzugezogen werden. Im Projekt wurde analysiert, welche Faktoren für ein kompetentes System der Kindertagesbetreuung entscheidend sind. Dabei wurden Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in 15 europäischen Ländern verglichen sowie sieben tiefere Fallstudien durchgeführt. Neben der individuellen, der institutionellen und der politischen Ebene wurde auch die interinstitutionelle Ebene und deren Ausgestaltung als entscheidend für die Qualität eines Systems der Kindertagesbetreuung identifiziert. Damit beziehen sich die Autorinnen und Autoren auf die Wichtigkeit der Vernetzung einer Kita sowie auf Unterstützungsstrukturen, die im Umfeld vorhanden sein sollten (Urban u.a. 2012).

<sup>2</sup> EEC bieten neben einer Betreuung der Kinder im Vorschulalter auch eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und insbesondere integrierte Unterstützungs- und Bildungsangebote für die gesamte Familie an. Dabei werden diese Leistungen auch durch eine Vernetzung im Sozialraum der Einrichtungen bereitgestellt.

Darüber hinaus kann die Bedeutung des Sozialraums für die Qualität in einer Kita auch aus Ergebnissen der Forschung zu Segregation im Elementarbereich abgeleitet werden. Diese weist daraufhin, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Kitas deutlich variiert. So finden sich Kitas, die keinerlei Kinder mit Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Herkunftssprache betreuen, aber auch Kitas, die fast ausschließlich solche Kinder betreuen (Anders u.a. 2012; Tietze u.a. 2013). Auch regionale Studien, die die soziale Segregation von Kitas untersuchen, verwiesen auf ähnliche Tendenzen (Hock u.a. 2014), so dass Kinder, die in Armut leben, vor allem Einrichtungen besuchen, deren Kinder einen überdurchschnittlichen Armutsanteil auswiesen. Die räumliche Differenzierung innerhalb bestimmter Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Wohngebieten verstärkte eine solche Segregation zusätzlich (Hogrebe 2014; Groos u.a. 2018). Diese zu beobachtende Segregation muss in Bezug auf die pädagogische Qualität einer Kita kritisch betrachtet werden. Denn die gemessene Prozessqualität in Kitagruppen scheint etwa mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zusammenzuhängen (Tietze u.a. 2013). Erklärbar wird dies durch die zusätzlichen Anforderungen an die Fachkräfte, etwa bezogen auf die Unterstützung der sprachlichen Bildung der Kinder. Daneben nimmt die Zusammensetzung einer Kindergruppe auch Einfluss auf die Lernmöglichkeiten der Kinder. Kinder aus benachteiligten Familien scheinen in sozial durchmischten Kontexten am besten zu lernen (Becker/Schober 2017; Biedinger/Becker 2010). Soll der Elementarbereich kompensatorisch auf die Entwicklung von Kindern wirken und damit zur Chancengerechtigkeit im Bildungssystem beitragen, ist die Zusammensetzung der Kindergruppe von besonderer Bedeutung, da die individuell erlebte Qualität der einzelnen Kinder davon abhängt. So bedarf es besonderer Anstrengungen, die Qualität in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Kindern weiter zu entwickeln. Als eine Möglichkeit wird hier eine entsprechende Ressourcensteuerung diskutiert und in einigen Bundesländern und Kommunen auch schon umgesetzt („Kitaplus“ in Nordrhein-Westfalen, „Münchner Förderformel“), die beispielsweise einen besseren Personalschlüssel ermöglicht (Hogrebe 2014).

## 4 Zusammenfassung und Fazit: Raum als Gegenstand der Qualitätsforschung

Der „spatial turn“ scheint in der sozial- wie erziehungswissenschaftlichen Forschung noch nicht abschließend vollzogen. Raum tritt zwar wieder stärker auf die Agenda, nach wie vor kann aber eine „gewisse Scheu und Skepsis vor der Thematisierung des Raums“ (Schroer 2019, S.22) beobachtet werden. Entsprechend zeigt sich auch in der Forschung zur pädagogischen Qualität bezogen auf Raum ein Desiderat. Zieht man die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse heran, so kann man zusammenfassen, dass durchaus ein Zusammenhang zwischen dem Handeln der Fachkräfte sowie Kinder und dem Raum zu erkennen ist. Deutlich wird dies unabhängig davon, wie man den Raum theoretisch verortet. Bezogen auf eine relationale Raumvorstellung wird dieser Zusammenhang aber besonders offengelegt: das Handeln bzw. die Praktiken des Personals werden durch das räumliche Setting einer Kita beeinflusst sowie durch institutionelle Arrangements geprägt. Gleichzeitig wirken die Denk- und Handlungsweisen der Fachkräfte und Kinder wieder auf Raum und dessen Gestaltung sowie Konstituierung zurück (Diebäcker/Reutlinger 2018). Raum wird darüber hinaus auch ein vielfältiger Einfluss auf das Wohlbefinden sowie das Handeln der Kinder zugeschrieben. In ethnografischen Studien wird besonders deutlich, dass Kinder an der Herstellung von Raum wirkmächtig beteiligt sind. Verortet man Raum in der bildungstheoretischen Diskussion zeigt sich, dass der Raum nicht nur das Handeln der Fachkräfte beeinflusst, sondern ebenso direkt wie auch indirekt die Bildungsprozesse der Kinder. Ein „raumtheoretisch sensibler Bildungsbegriff“ (Kessl/Reutlinger 2013, S.25) weist darauf hin, dass Bildung innerhalb von Räumen stattfindet und somit räumliche Muster Teil von Bildungsprozessen sind. Die räumlichen Zusammenhänge werden aber auch wiederum von Bildungsprozessen hergestellt. In der Pädagogik der frühen Kindheit spielt der Raum vor allem im Sinne des didaktischen Handelns eine bedeutende Rolle (Stieve 2018), indem er Bildungsprozesse ermöglicht und so Bildungschancen eröffnet. Zahlreiche Vorschläge, wie Räume gestaltet werden sollen und welche Materialien dafür entscheidend sind, liegen für die frühe Bildung vor (z.B. van der Beek 2008 und 2010; Höhn 2010; Haug-Schnabel/Wehrmann 2012; Griebmair 2017) und darüber hinaus wird dies als wichtige Kompetenz der Fachkräfte diskutiert (DJI/WiFF 2011). Dies kann auch bezogen auf den Sozialraum konstatiert werden. Sozialraumarbeit wird als fachliches Kriterium für professionelles Handeln in der Kita diskutiert (vgl. dazu z.B. Jares 2019).

Angesichts dieser theoretischen Zuschreibungen sowie den Erwartungen an das praktische Handeln der pädagogischen Fachkräfte wiegt das oben beschriebene Forschungsdesiderat umso mehr. Dieses Desiderat wird auch von der OECD (2012b) konstatiert und bezogen auf die politische Steuerung der Qualitätsverbesserung des Systems problematisiert. So sei noch nicht ausreichend geklärt, welche Mindeststandards – bezogen auf die räumliche Gestaltung – eine anhaltende Wirkung auf Kinder haben. Darüber hinaus fehlen empirische Ergebnisse zur Raumgestaltung sowie zu den Lernumgebungen und physischen Bedingungen in Institutionen und deren

Bedeutung für junge Kinder. Insbesondere für politische Entscheidungsträger seien solche evidenzbasierten Ergebnisse wichtig, da sie zur Konzeption besserer Vorgaben genutzt werden könnten.

Der Qualitätsdiskurs bezogen auf Raum in Kindertageseinrichtungen bezieht sich vorrangig auf die Vorstellung eines absoluten Raums, also die physischen Raummerkmale, wie die Quadratmeterzahl, die materielle Ausstattung, die Lichtverhältnisse, räumliche Rückzugsmöglichkeiten etc., und kaum auf die sozialräumliche Umgebung einer Kita. Dies zeigt sich auch in den standardisierten Beobachtungsinstrumenten, die zur Erforschung von Qualität in der frühen Bildung genutzt werden. In der Qualitätsforschung werden Raum und Dinge vor allem „nicht in ihrer situativen Hervorbringung und Bedeutungszuschreibung untersucht, sondern vielmehr als zeitlich stabile und in der Regel politisch oder administrativ regulierte Kontextvariablen, die zur Erklärung pädagogischer Prozessqualität herangezogen werden“ (Cloos u.a. 2018, S.16-17) Die Forderung nach evidenzbasierter Forschung zu Raum, wie sie die OECD (2012a) formuliert, kann angesichts der damit verbundenen Ideen einer evidenzbasierten Steuerung des Systems auch kritisch diskutiert werden (vgl. dazu auch Friederich/Schelle, i.E.). Denn die Wirkungsforschung in der Pädagogik der frühen Kindheit steht noch am Anfang (Anders 2018) und weist spezifische methodische Herausforderungen auf, wie die Generierung eindeutiger Ergebnisse bestimmter Maßnahmen und das Abbilden der Komplexität und Ambiguität sozialer Interaktionssituationen wie auch unkontrollierbarer Störeinflüsse. Diese sind nur bedingt kontrollierbar, so dass eine summative Evaluation erschwert wird (Anders 2018). Hinzu kommt, dass zu prüfen bleibt, mit welchem Erkenntnisinteresse und theoretischem Hintergrund die gewonnenen Daten der vielfältigen Studien mit zum Teil divergierenden Ergebnissen (Durand/Eckhardt 2018) interpretiert werden. Dass die kritische Reflexion der Daten auch Kontroversen über deren Aussagekraft nach sich ziehen kann, erschwert zusätzlich die Erstellung einer zuverlässigen Datenbasis (Bromme u.a. 2014), die eine evidenzbasierte Steuerung eigentlich benötigt. Diese Herausforderungen sind auch bei der Qualitätsforschung zum Raum zu bedenken. So bleibt zu prüfen, ob eine Qualitätsforschung, die den absoluten Raum als theoretische Grundlage setzt, ausreicht, um Qualitätsentwicklungsprozesse anzustoßen. Allein das Ziel, Standards zu formulieren, die Effekte auf die kindliche Entwicklung zeigen, gibt wenig Unterstützung dabei, das pädagogische Handeln der Fachkräfte bezogen auf den Raum verstehen zu können. Zielt die Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit darauf ab, empirisches Wissen über den Raum und seine Relevanz für pädagogische Prozesse zu generieren, gilt es, sich auch den sozialen Zusammenhängen, den symbolischen Ordnungen, die dabei zu beobachten sind, anzunähern. Insofern ist es entscheidend, den Raum theoretisch auch anders zu verorten und entsprechend vielfältig zu erforschen (Kessl/Reutlinger 2010).

## 5 Literatur

- Anders, Y. (2018): Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Die Rolle von Evaluationsstudien. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, S. 483–488
- 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. In: Early Childhood Research Quarterly, 27. Jg., H. 2, S. 231–244
- Baacke, D. (1984): Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel
- Becker, B./Schober, P. (2017): Not Just Any Child Care Center? Social and Ethnic Disparities in the Use of Early Education Institutions With a Beneficial Learning Environment. In: Early Education and Development, 28. Jg., H. 8, S. 1011–1034
- van der Beek, A. (2008): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar/Berlin
- van der Beek, A. (2010): Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Weimar/Berlin
- Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in der Krippe. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=415:qualitaet-in-der-krippe&catid=61>. (30.01.2020)
- Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2012): 16 Länder – 16 Raumvorgaben. Föderalismus als Chance oder Risiko? In: Haug-Schnabel, G./Wehrmann, I. (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 31–43
- Bensel, J./Martinet, F./Haug-Schnabel, G. (2015): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, Ch./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftliche begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i. Breisgau, S. 317–402
- Betz, T. (2015): Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen. In: Stenger, U./Edelmann, D./König, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim und Basel, S. 221–243
- Biedinger, N./Becker, B. (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit. Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 49–79
- Blinkert, B. (2018): Urbane Räume und Kindheit. In: Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto, S. 291–304
- Bloch, B./Schilk, M. (2013): Didaktik von Ritualen und Alltagsroutinen. In: Neuß, N. (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin, S. 138–148
- BMFSFJ (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel und Berlin
- Bollig, S./Honig, M.-S./Nienhaus, S. (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-Jähriger Kinder. Belval
- Bollig, S. (2018a): Approaching the complex spatialities of early childhood education and care systems from the positions of the child. In: Journal of education, H. 1, S. 155–176
- Bollig, S. (2018b): Making Places. Zu den Orten und Räumen „betreuter Kindheiten“. In: Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa: Weinheim und München, S.111-128
- Borg-Tiburcy, K. (2018): Die Bedeutung der sinnlich-materiellen Präsenz der Dinge für das gemeinschaftliche Herstellen ästhetischen Sinns von Kindern. In: Weltzien, D./Wadepohl, H./Cloos, P./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Die Dinge und der Raum. Forschung in der Frühpädagogik XI. Freiburg i. Breisgau, S. 59–96
- Breidenstein, G. (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 5, S. 87–107
- Bromme, R./Prenzel, M./Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 19, S. 3–54
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart
- Brüschweiler, B. (2014): Die Rede von KinderRäumen. Eine kritische Diskursanalyse zu Kinder und Raum. Soziale Räume – Perspektiven, Prozesse, Praktiken, Bd. 2. St. Gallen
- Cassidy, D.J./Hestenes, L.L./Hansen, J.K./Hedge, A./Shim, J./Hestenes, S. (2005): Revisiting the two faces of child care quality. Structure and process. In: Early Education and Development, 16. Jg., H. 4, S. 505–520
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München

- Cloos, P./ Bense, J./ Haug-Schnabel, G./ Wadepohl, H./ Weltzien, D. (2018): Die Dinge und der Raum – einleitende Überlegungen. In: Weltzien, D./Wadepohl, H./Cloos, P./Bense, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Die Dinge und der Raum. Forschung in der Frühpädagogik XI. Freiburg i. Breisgau, S. 11–30
- Deinet, U. (2011): Der sozialräumliche Blick auf Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In: Günther, R./Pfeifer, K./Drößler, T. (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Wiesbaden, S. 291–310
- Deinet, U. (2018): Jugendliche Raumeignung in Shoppingmalls. In: Deinet, U. (Hrsg.): Jugendliche und die „Räume“ der Shopping Malls. Aneignungsformen, Nutzungen, Herausforderungen für die pädagogische Arbeit. Mit aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Leverkusen/Opladen, S. 105–121
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Wegweiser Weiterbildung 4. München
- Diebäcker, M./ Reutlinger, C. (2018): Einrichtungen Sozialer Arbeit als institutionelle Räume denken. In: Diebäcker, M./ Reutlinger, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und institutionelle Räume. Wiesbaden, S. 21–43
- Durand, J./ Eckhardt, A. (2018): Das Theorie-Praxis-Verhältnis. Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro- und Mikroperspektive. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, S. 477–482
- Eberlein, N./ Schelle, R. (2018): Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 13. Jg., H. 4, S. 387–402
- Egert, F./ Hopf, M. (2018): Sprachliche Bildung und Förderung. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster, S. 273–294
- Egert, F./ Quehenberger, J./ Dederer, V./ Wirts, C. (2018): Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, S. 489–494
- Fegter, S./ Andresen, S. (2019): Erziehung und Bildung in der Kindheit als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In: Kessl. F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden, S. 401–418
- Ferguson, K./ Cassells, R.C./ MacAllister, Jack W./ Evans, G.W. (2013): The physical environment and child development: An international review, *International Journal of Psychology*. DOI:10.1080/00207594.2013.804190
- Friederich, T./ Schelle, R. (i.E.): Evidence- and efficiency-based models of professionalization – how do they contribute to improving early childhood education? In: Smidt, W. u.a. (Hrsg.): Early Childhood Education in Germany – Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London
- Glaser, E./ Koller, H.-C./ Thole, W./ Krumme, S. (Hrsg.) (2018): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/ Berlin/ Toronto
- Göhlisch, M. (2016): Raum als pädagogische Dimension. In: Berndt, C./Kalisch, C./Krüger, A. (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn, S. 36–50
- Grießmair, B. (2017): So gelingt's - Der Kita-Ratgeber - Material und Raum: Kinder(t)räume in der Kita. Schritt für Schritt individuelle Raumkonzepte entwickeln. Berlin
- Groos, T./ Trappmann, C./ Jehles, N. (2018): Keine Kita für alle. Zum Ausmaß und zu den Ursachen von Kita-Segregation. Gütersloh
- Günzel, S. (2010) (Hrsg.): Raum. Ein interdisziplinäres Fachbuch. Stuttgart
- Gurkenbiehl, H. L. (2016): Institution und Organisation. In: Korste, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 173–193
- Han, M.J.N. / Kim, M.J. (2018): A Critical Review of Child-Friendly Environments, Focusing on Children's Experiential Perspectives on the Physical World for Sustainability. In: Sustainability 2018, 10, 3725; doi:10.3390/su10103725
- Hasse, J. (2016): Zur Explikation subjektiven „Ergehens“ in Räumen – eine phänomenologisch-bildungstheoretische Reflexionsaufgabe. In: Berndt, C./Kalisch, C./Krüger, A. (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn, S. 75–87
- Haug-Schnabel, G./ Wehrmann, I. (2012) (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin
- Hayes, N./ O'Neill, S. (2019): Little changes, big results: the impact of simple changes to early years learning environments. In: Early Years, 39. Jg., H. 1, S. 64–79
- Heiland, H. (2010): Fröbels Pädagogik der Kindheit – didaktische Überlegungen zu seiner Spielpädagogik. In: Kasüschke, D. (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach,
- Heimlich, U./ Behr, I. (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) - Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. IN: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, H. 4, S.301-316
- Henderson, L./ Nuttal, J./ Kriegler, L.-A./ Schiele, H. (2016): A spatial re-consideration of the early childhood-school relationship. In: Teachers and Teaching, 22. Jg., H. 6, S. 716–728
- Hock, B./ Holz, G./ Kopplow, M. (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Expertise 38. München

- Hogrebe, N. (2014): Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsgerechte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen? Wiesbaden
- Honig, M.-S. (2002): Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. Arbeitspapier des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier II-9
- Honig, M.-S. (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Müller, H.R./ Bohne, S./ Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 181–195.
- Honig, M.-S./ Neumann, S. (2004): Wie ist „gute Praxis“ möglich? Pädagogische Qualität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden, S. 251–281
- Hopf, M. (2020): Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote. Braches-Chyrek, Rita/Sünker, Heinz/Röhner, Charlotte/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, 2. Auflage, S. 703-714
- Hormann, K./Schomaker, C. (2018): Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Weltzien, D./Wadepohl, H./Cloos, P./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Die Dinge und der Raum. Forschung in der Frühpädagogik XI. Freiburg i. Breisgau, S. 137–180
- Höhn, K. (2010): Gemeinsame Räume bilden – für die Jüngsten planen. Eine Planungshilfe zur Raumgestaltung und -ausstattung für Tageseinrichtungen mit Kindern unter drei Jahren. Kronach
- Hüllemann, U./ Reutlinger, C./ Deinet, U. (2019): Aneignung als strukturierendes Element des Sozialraums. In: F. Kessl/C. Reutlinger (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden, S. 381–398
- Ishimine, K./ Tayler, C. (2014): Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. In: European Journal of Education, 49. Jg., H. 2, S. 272–290
- Jares, L. (2019): Familie und Familienzentren als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden, S. 471–486.
- Jones, S.M./ Zaslow, M./ Darling-Churchill, K.E./ Halle, T.G. (2016): Assessing early childhood social and emotional development. Key conceptual and measurement issues. In: Journal of Applied Developmental Psychology, H. 45, S. 42–48
- Kasüschke, D. (2016): Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa. Stuttgart
- Kessl, F. (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementails „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 62, S. 5–19
- Kessl, F./ Reh, S./ Glaser, E./ Thole, W. (2016): Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 62. Jg., H. 1, S. 1–4
- Kessl, F./ Reutlinger, C. (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden
- Kessl, F./ Reutlinger, C. (2013): Bildungsräume – ein Konzept zur Analyse urbaner Spielräume. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden, S. 25–36
- Klaudy, E. K./ Stöbe-Blossey, S. (2014): Qualität und Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 479–490
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In Schmidt, T./ Smidt, W. (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster, New York, S.407-426
- Knauf, H. (2017): Visuelle Raumanalyse. Eine methodologische Erschließung am Beispiel Kindertageseinrichtung. In: Frühe Bildung, 6. Jg., H. 1, S. 33–40
- Knauf, H. (2019): Visual Environmental Scale. Analysing the Early Childhood Education Environment. In: Early Childhood Education Journal. 47. Jg., H. 1, S. 43–51
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- Kucharz, D. (2012): Elementarbildung. Weinheim/Basel
- Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, S. 285–299
- Laevers, F./ Moons, J./ Declercq, B. (2012): A Process-Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS). Leuven
- Legendre, A. (2003): Environmental features influencing toddlers` bioemotional reactions in day care centers. In: Environment and Behavior, 35. Jg., H. 4, S. 523–549
- Leu, H. R./ Flämig, K./ Frankenstein, Y./ Koch, S./ Pack, I./ Schneider, K./ Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin
- Liegle, L. (2002): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau, S. 51–64

- Liegle, L. (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Meiners, K./Schäfer, G. E./ Staeger, R. (Hrsg.): *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin, S. 11–25
- Lingenauber, S./ Vogel, M. (2013): Didaktik der Raumgestaltung – eine pädagogische Aufgabe. In: Neuß, N. (Hrsg.): *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*. Berlin, S. 71–83
- Lokken, G./ Moser, Th. (2012): Space and materiality in early childhood pedagogy- introductory notes. In: *Education Inquiry*, 3. Jg., H. 3, S. 303–315
- Lossau, J. (2012). Spatial Turn. In: Eckhardt, F. (Hrsg.): *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden, S. 185–198
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Berlin
- Massey, D. (2005). *For Space*. London
- Maurice, J. von/ Artelt, C./ Blossfeld, H.-P./ Faust, G./ Roßbach H.-G./ Weinert, S. (2007): *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter. Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren*. Bamberg
- Määttä, S./ Gubbels, J./ Ray, C./ Koivusilta, L./ Nislin, M./ Sjamiemi, N./ Erkkola, M./Roos, E. (2019): Children's physical activity and the preschool physical environment. The moderating role of gender. In: *Early Childhood Research Quarterly*, H. 47, S. 39–48
- Mayer, D./ Bernhard, Ch./ Peters, A. (2013): Spielumwelten im Kindergarten: Auswirkungen auf Geschlechterunterschiede in Spielverhalten und Kompetenzentwicklung. In: *Frühe Bildung* 2 (4), S. 185-195
- Nentwig-Gesemann, I. (2018): Geheime (Erfahrungs-)Räume und die Erprobung autonomen Handelns – Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern. In: Weltzien, D./Wadepohl, H./Cloos, P./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): *Die Dinge und der Raum. Forschung in der Frühpädagogik XI*. Freiburg i. Breisgau, S. 181–206
- Neuß, N. (2013): Was ist Elementar Didaktik? – Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In: Neuß, N. (Hrsg.): *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*. Berlin, S. 12–30
- Neumann, S. (2013): Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 16, S. 107–121
- Nentwig-Gesemann, I./ Walther, B./ Bakels, E./ Munk, L.-M. (2019): *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Begleitbroschüre*. Gütersloh
- Niederle, C. (1997): Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In: Sonderdruck der Fachzeitschrift *Unsere Kinder. Methoden des Kindergartens*, Band 2. S. 7–28
- Nordtømme, S. (2012): Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. In: *Education Inquiry*, 3. Jg., H. 3, S. 317–333
- Nugel, M. (2014): *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Raum. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden
- OECD (2012a): *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris
- OECD (2012b): *Starting Strong III. Eine Qualitätstoolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Paris
- Petmecky, A. (2008): *Architektur von Entwicklungsumwelten: Umweltaneignung und Wahrnehmung im Kindergarten*. Marburg
- Pianta, R. C./ La Paro, K. M./ Hamre, B. K. (2011): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K-7. Auflage*. Baltimore/London/Sydney
- Preissing, Ch./ Heller, E. (2010). *Der Situationsansatz. Mit Kindern die Lebenswelt erkunden*. In: Kasüschke, D. (Hrsg.): *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kronach, S. 90-113
- Prengel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden, 3. Auflage
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel
- Reich, K. (2019): *Konstruktivistische und inklusive Didaktik in der frühen Kindheit*. In: Schenker, I. (Hrsg.): *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. Weinheim und Basel, 2. Auflage, S.12-33
- Reutlinger, C. (2012): *Erziehungswissenschaft*. In: Günzel, S. (Hrsg.): *Raumwissenschaften*. 3. Auflage. Frankfurt a. M, S. 93–108
- Reyer, J./ Franke-Meyer, D. (2016): Räume und Räumlichkeiten in der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit und des Kindergartens. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C. (Hrsg.): *Kindheit und Raum*, S. 163–179
- Röhner, C./ Keil, A./ Jeske, I. (2018): Wandel von Kindheit im ländlichen Raum. Exemplarische Befunde aus Viergenerationeninterviews. In: Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S. (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 137–148
- Roux, S./ Tietze, W. (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, S. 367-384
- Sando, O.J. (2019) The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27:4, S. 506-519
- Stöbe-Blossey, S./ Hagemann, L./ Klaudy, K.E./ Micheel, B./ Nieding, I. (2018): *Abschlussbericht „Evaluation Familienzentren NRW“*. Duisburg: Universität
- Schäfer, G. E. (2019): *Bildung durch Beteiligung*. Weinheim



- Schäfer, G. E./ von der Beek, A. (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar/Berlin
- Schäfer, C. (2010): Die Montessorimethode und Didaktik im Kinderhaus. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach.
- Schroer, M. (2019): Räume der Gesellschaft. Wiesbaden
- Schmidt, K. (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München, S. 157–192
- Schneider, A. (2019): Qualität im Diskurs entwickeln. Weimar
- Schoyerer, G./ Frank, C. /Jooß-Weinbach, M. /Loick Molina, S. (2020): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Weinheim und Basel
- Schwarz, R. (2018): Habituelles Aktivitätsverhalten 3 - bis 6 - jähriger in Raum und Zeit – eine empirische Tagebuchstudie. In: Weltzien, D./Wadepohl, H./Cloos, P./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Freiburg im Breisgau, S. 207–239
- Siraj-Blatchford, I./ Sylva, K./ Muttock, S./ Gilden, R./ Bell, D. (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No 356, Norwich
- Smidt, W. (2008): Pädagogische Qualität in integrativen Kindergärten und Regelkindergärten. In: Empirische Pädagogik, 22 (4), S.537-551
- Stieve, C. (2018): Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum“. In: Weltzien, D./ Wadepohl, H./ Cloos, P./ Bensel, J./ Haug-Schnabel, G. (Hrsg.). Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Freiburg im Breisgau, S. 31–57
- Strehmel, P./ Ulber, S. (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39. München
- Sugiyama, T./ Moore, Gary T. (2005). Content and Construct Validity of the Early Childhood Physical Environment Ratings Scale (ECPERS). Published in H Chaudhury (Ed.), Design for Diversity: Proceedings of the 36th annual Environmental Design Research Association Conference. Norman, OK: Environmental Design Research Association, 2005, pp 32-37
- Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf>. Gesehen 30.01.2020
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, E./ Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim, S. 16-35
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. 5. Auflage. Weimar
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog. Weimar
- Tietze, W./ Becker-Stoll, F./ Bensel, J./ Eckhardt, A. G./ Haug-Schnabel, G./ Kalicki, B./ Keller, H./ Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Kiliansroda
- Tietze, W./ Roßbach, H.-G./ Nattefort, R./ Grenner, K. (Hrsg.) (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. 4. Auflage. Kiliansroda
- Tippelt, R. (2000): Stichwort. Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, H. 3, S. 7–20
- Urban, M./ Vandenbroeck, M./ Laere, K. van/ Lazzari, A./ Peeters, J. (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. In: European Journal of Education, 47. Jg., H. 4, S. 508–526
- Viernickel, S. (2006): Qualitätskriterien und Qualitätsstandards. Studienbuch 11 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen
- Viernickel, S./ Stenger, U. (2010): Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In: Kasüschke, D. (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach
- Viernickel, S./ Dreyer, R./ Stammer, K./ Vestring, L./ Wieland, U./ Wiens, E. (2018): Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Vuorisalo, M./ Raittila, R./ Rutanen, N. (2018): Kindergarten space and autonomy in construction – Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. In: Journal of Pedagogy, H. 1, S. 45–64
- Waldenfels, B. (2007): Topographie der Lebenswelt. In: Günzel, S. (Hrsg.): Topologie: zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften. Bielefeld, S. 69–84
- Wertfein, M./ Müller, K./ Danay, E. (2013): Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. In: Frühe Bildung, 2, S. 20-27

- Wieduwilt, N./ Hachfeld, A./ Anders, Y. (2019): Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, S. 95–114
- Wirts, Claudia/ Wildgruber, Andreas/ Wertfein, Monika: Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, Heike/ Mackowiak, Katja/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer 2017, S. 147-170
- Zeiger, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel, S. 176–195
- Zettl, M. / Wetzel, G. / Schlipfing, V. (2001): Qualität der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 3/4/2001
- Zinnecker, J. (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim

**Deutsches Jugendinstitut e.V.**

Nockherstraße 2  
D-81541 München

Postfach 90 03 52  
D-81503 München

**Telefon** +49 89 62306-0  
**Fax** +49 89 62306-162

**[www.dji.de](http://www.dji.de)**