



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Qualitätsbegriffe und -konzepte im Bereich der
institutionellen Kleinkindbetreuung

Verfasserin

Jennifer Drucker

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Mag. Dr. Michael Wininger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben. Besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn Mag. Dr. Michael Wininger, der mir mit seinen kritischen Anmerkungen und Kommentaren zur Vollendung dieser Diplomarbeit verholfen hat.

An zweiter Stelle möchte ich mich bei meiner Gegenleserin, Natalie Mikikits, bedanken, die mich beim Schreiben dieser Diplomarbeit ebenfalls sehr unterstützt hat.

Weiterer Dank gilt auch noch meiner Mutter, Gabriele Drucker sowie meiner Großmutter, Rosa Repa und allen weiteren Personen, die mir während dieser Zeit zur Seite gestanden haben.

Kurzdarstellung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, wie sich der Qualitätsbegriff im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung im Zeitraum von 1990 bis 2010 entwickelt hat. Dabei wird erläutert, in welchen Bereichen der Qualitätsbegriff seinen Ursprung fand und welche Qualitätszugänge bislang existieren. Verschiedene Qualitätsansätze, die sich im genannten Zeitraum im deutschsprachigen Raum (Deutschland und Österreich) etablieren konnten, und die Einfluss auf die Qualität im Kontext institutioneller Kleinkindbetreuung genommen haben, werden dargestellt. Außerdem werden die Qualitätsansätze von Wolfgang Tietze und Wassilios E. Fthenakis eingehender erläutert und deren Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen miteinander verglichen, um ein Stück weit herauszuarbeiten, wie Qualität im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung in der jüngeren Vergangenheit definiert bzw. überprüft wird. Abschließend werden die Ergebnisse unter Bezugnahme auf die „Wiener Kinderkrippenstudie“ diskutiert, welche die so genannte Eingewöhnung in eine Kinderkrippe untersucht.

Abstract

This thesis concerns the development of quality within the last two decades in early child day care centres. Therefore, concepts of quality that have been established in Germany and Austria between 1990 and 2010 will be explained. In this context the publishers of the concepts should be compared of how they define quality, which aspects they seem to be important to optimize quality and how quality can be valued. The main point of this thesis concerns the concepts of quality of Wolfgang Tietze and Wassilios E. Fthenakis because their concepts of quality have been published recently and are discussed in German literature quite often. They should be compared in the context of which aspects they agree and in which aspects of quality they are different. This thesis also shows the results in the context of the so-called “Wiener Kinderkrippenstudie” in which should be explored how toddlers might feel when attending a child day care centre for the first time and which aspects could help them to feel better. Finally, there should be a summary and thoughts about which aspects of quality could be explored in the future.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
1.1 Aktueller Forschungsstand	12
1.2 Ausweisen der Forschungsfrage	15
1.3 Pädagogische Relevanz	16
1.4 Methodische Vorgehensweise	17
1.5 Gliederung	19
2. Die historische Entwicklung des Qualitätsbegriffs	21
2.1 Ursprung des Wortes „Qualität“	21
2.2 Qualität ≠ Qualität – über die Vielschichtigkeit des Qualitätsbegriffs	22
2.3 Vom industriellen zum pädagogischen Qualitätsbegriff	22
2.4 Qualitätszugänge im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung	26
2.5 Zusammenfassung	28
2.6 Ein kurzer Überblick zur Geschichte der institutionellen Kleinkindbetreuung	28
3. Qualitätsansätze im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung	31
3.1 Qualität im Situationsansatz nach Zimmer (1976)	31
3.1.1 Entstehungshintergrund	31
3.1.2 Die Nationale Qualitätsinitiative im System Tageseinrichtungen für Kinder (NQI)	32
3.1.3 Qualitätsdefinition	32
3.1.4 Qualitätsindikatoren	33
3.1.5 Qualitätsfeststellung	41
3.1.5.1 Qualitätsfeststellung bei Roux et al.	41
3.1.5.2 Qualitätsfeststellung im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative	42
3.1.6 Zusammenfassung	43
3.1.7 Anwendungsbereiche	44
3.8.1 Probleme und offene Fragen	44
3.2 Qualität im Rahmen der Caregiver Interaction Scale (CIS) 1989	46
3.2.1 Entstehungshintergrund	46
3.2.2 Qualitätsdefinition	46
3.2.3 Qualitätsindikatoren	47
3.2.4 Qualitätsfeststellung	48
3.2.5 Zusammenfassung	49
3.2.6 Anwendungsbereiche	49
3.2.7 Probleme und offene Fragen	50
3.3 Qualität laut DIN EN ISO am Beispiel der KLAX GmbH (1990)	50
3.3.1 Entstehungshintergrund	51
3.3.1.1 Qualitätsdefinition laut DIN EN ISO 9001	51
3.3.1.2 Qualitätsindikatoren laut DIN EN ISO 9001	52
3.3.2 Qualitätsdefinition laut KLAX	55
3.3.3 Qualitätsindikatoren laut KLAX	56
3.3.4 Qualitätsfeststellung	63
3.3.5 Zusammenfassung	64
3.3.6 Anwendungsbereiche	64

3.3.7 Probleme und offene Fragen	65
3.4 Der situationsorientierte Ansatz nach Krenz (1991)	66
3.4.1 Entstehungshintergrund	66
3.4.2 Qualitätsdefinition	67
3.4.3 Qualitätsindikatoren	67
3.4.4 Qualitätsfeststellung	73
3.4.5 Zusammenfassung	74
3.4.6 Anwendungsbereiche	75
3.4.7 Probleme und offene Fragen	75
3.5 Der Qualitätsansatz nach Katz (1996)	76
3.5.1 Entstehungshintergrund	76
3.5.2 Das Fünf-Perspektiven-Modell	76
3.5.3 Qualitätsfeststellung	82
3.5.4 Zusammenfassung	82
3.5.5 Anwendungsbereiche	83
3.5.6 Probleme und offene Fragen	84
3.6 Der Transaktionsansatz nach Hartmann et al. (1996)	85
3.6.1 Entstehungshintergrund	85
3.6.2 Qualitätsdefinition	86
3.6.3 Qualitätsindikatoren	88
3.6.4 Qualitätsfeststellung	93
3.6.5 Zusammenfassung	94
3.6.6 Anwendungsbereiche	94
3.6.7 Probleme und offene Fragen	95
3.7 Der Qualitätsansatz des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung (1998)	95
3.7.1 Entstehungshintergrund	96
3.7.2 Qualitätsdefinition	96
3.7.3 Qualitätsindikatoren	99
3.7.4 Qualitätsfeststellung mittels eines Fragebogens	107
3.7.4.1 Anwendung des Fragebogens	108
3.7.4.2 Auswertung des Fragebogens	108
3.7.5 Zusammenfassung	109
3.7.6 Anwendungsbereiche	109
3.7.7 Probleme und offene Fragen	110
3.8 Qualität nach Tietze (1998)	112
3.8.1 Entstehungshintergrund	112
3.8.2 Qualitätsdefinition	113
3.8.3 Qualitätsindikatoren	116
3.8.4 Qualitätsfeststellung	131
3.8.4.1 Der Nationale Kriterienkatalog (NKK)	132
3.8.4.1.1 Aufbau des Nationalen Kriterienkatalogs	132
3.8.4.1.2 Auswertung des Nationalen Kriterienkatalogs	134
3.8.4.1.3 Das „Deutsche Kindergarten Gütesiegel“	136
3.8.4.2 Die „Krippen-Skala“ (KRIPS-R)	137
3.8.4.3 Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse	139

3.8.5 Zusammenfassung	139
3.8.6 Anwendungsbereiche	139
3.8.7 Probleme und offene Fragen	140
3.9 Der Qualitätsansatz nach Fthenakis (1998)	143
3.9.1 Entstehungshintergrund	143
3.9.2 Qualitätsdefinition	143
3.9.3 Qualitätsindikatoren	148
3.9.3.1 Qualitätsindikatoren für die Arbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen	148
3.9.3.2 Qualitätsindikatoren für Einrichtungsträger	159
3.9.4 Qualitätsfeststellung	163
3.9.5 Zusammenfassung	167
3.9.6 Anwendungsbereiche	167
3.9.7 Probleme und offene Fragen	168
3.10 Qualität nach Tietze und Fthenakis – ein Vergleich der beiden Qualitätsansätze	170
3.10.1 Gegenüberstellung der Aussagen von Tietze und Fthenakis	170
3.10.1.1 Qualitätsdefinition	170
3.10.1.1.1 Komparation der Qualitätsdefinition	172
3.10.1.1.1.1 Qualitätsdefinition – Gemeinsamkeiten	172
3.10.1.1.1.2 Qualitätsdefinition – Unterschiede	172
3.10.1.2 Qualitätsindikatoren	173
3.10.1.2.1 Sicherung des kindlichen Wohlbefindens	173
3.10.1.2.1.1 Komparation der Aspekte zur Sicherung kindlichen Wohlbefindens	176
3.10.1.2.1.1.1 Sicherung des kindlichen Wohlbefindens – Gemeinsamkeiten	176
3.10.1.2.1.1.2 Sicherung des kindlichen Wohlbefindens – Unterschiede	177
3.10.1.2.2 Interaktionen	178
3.10.1.2.2.1 Komparation der Interaktionen	182
3.10.1.2.2.1.1 Interaktionen – Gemeinsamkeiten	182
3.10.1.2.2.1.2 Interaktionen – Unterschiede	184
3.10.1.2.3 Bedürfnisse der ErzieherIn	184
3.10.1.2.3.1 Komparation der Bedürfnisse der ErzieherIn	185
3.10.1.2.3.1.1 Bedürfnisse der ErzieherIn – Gemeinsamkeiten	185
3.10.1.2.3.1.2 Bedürfnisse der ErzieherIn – Unterschiede	185
3.10.1.2.4 Strukturelle Aspekte	185
3.10.1.2.4.1 Komparation der strukturellen Aspekte	188
3.10.1.2.4.1.1 Strukturelle Aspekte – Gemeinsamkeiten	188
3.10.1.2.4.1.2 Strukturelle Aspekte – Unterschiede	190
3.10.1.2.5 Pädagogisches Angebot	190
3.10.1.2.5.1 Komparation des pädagogischen Angebots	194
3.10.1.2.5.1.1 Pädagogisches Angebot – Gemeinsamkeiten	194
3.10.1.2.5.1.2 Pädagogisches Angebot – Unterschiede	195
3.10.1.2.6 Qualitätsfeststellung	196
3.10.1.2.6.1 Komparation der Qualitätsfeststellung	197
3.10.1.2.6.1.1 Qualitätsfeststellung – Gemeinsamkeiten	197
3.10.1.2.6.1.2 Qualitätsfeststellung – Unterschiede	197
3.10.1.2.7 Zusammenfassung des Vergleichs	198

4. Beantwortung der Forschungsfrage	200
4.1 Beantwortung der Subforschungsfragen	200
4.2 Beantwortung der Hauptforschungsfrage	201
4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse im Kontext der „Wiener Kinderkrippenstudie“	203
5. Fazit	203
6. Ausblick	205
7. Quellenverzeichnis	208
Anhang	220
Abbildungsverzeichnis	223
Kurzdarstellung	224
Abstract	224
Lebenslauf	225

1. Einleitung

Durch die aktuelle Wirtschaftskrise und die schlechten Arbeitsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt (mehr Arbeit für weniger Lohn, schlechte Wiedereinstiegschancen bei längerer Nicht-Ausübung des Berufs, beispielsweise nach der Geburt eines Kindes, etc.) wollen vor allem Mütter ihren Arbeitsplatz nicht verlieren, weshalb sie häufig nach der Geburt eines Kindes so schnell wie möglich versuchen, wieder in ihren alten Beruf einzusteigen bzw. dies aufgrund ihrer finanziellen Lage auch müssen (vgl. Statistik Austria 2010a).

Auch in der Politik wird über das Thema „außerfamiliäre Kinderbetreuungsplätze“ häufig diskutiert. Beispielsweise löste die deutsche Politikerin Ursula von der Leyen im Jahr 2007 durch ihre Forderung, – mehr Krippenplätze zu schaffen – die sie aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Situation der Frauen und der Situation für Frauen auf dem Arbeitsmarkt letztendlich auch durchsetzen konnte – heftige politische Diskussionen aus (vgl. von der Leyen 2007).

Deshalb gewinnen außerfamiliäre Kinderbetreuungseinrichtungen – und damit verbunden die Frage der pädagogischen Qualität von Einrichtungen – immer mehr an Bedeutung (vgl. Tietze, Viernickel 2007, 10).

Aufgrund einer Reform des Bildungswesens im deutschsprachigen Raum Ende der 1960er Jahre rückte der Aspekt des frühen Lernens immer mehr in den Vordergrund. Im Zuge dieser Reform wurde dem Kindergarten erstmals ein Bildungsauftrag zugeteilt. Dadurch wurde dem Qualitätsaspekt der Kinderbetreuungseinrichtungen immer mehr an Bedeutung zugesprochen und erste Ansätze bzw. Konzepte pädagogischer Qualität wurden entwickelt (vgl. Tietze 1993, 111).

Vor allem in den letzten 20 Jahren wurden verstärkt verschiedene Qualitätsansätze ausgearbeitet. Angesichts der Brisanz der aktuellen Qualitätsdiskussion im deutschsprachigen Raum kann festgehalten werden, dass pädagogischer Qualität ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Jedoch scheint unter den Trägern, Eltern, ErzieherInnen und ForscherInnen kein einheitlicher Definitionsansatz bzw. kein Konsens darüber zu bestehen, was unter (pädagogischer) Qualität konkret verstanden werden kann (vgl. Fthenakis o.J.).

Im deutschsprachigen Raum konnten sich jedoch zwei wichtige Qualitätsansätze – jener von Wolfgang Tietze und seinem Forscherteam und jener von Wassilios E. Fthenakis – etablieren, auf welche sich auch die Wiener Kinderkrippenstudie bezieht.¹

Im folgenden Kapitel soll deshalb überblicksartig skizziert werden, welche Begriffsbestimmungen die gegenwärtige Qualitätsdiskussion dominieren bzw. welche Erkenntnisse verschiedenste ForscherInnen zu Qualitätsfragen bislang getroffen haben.

1.1 Aktueller Forschungsstand

Der Qualitätsbegriff stammt ursprünglich aus der Wirtschaft und wurde vor allem bei industriellen Anfertigungen und Massenproduktionen als Maßstab verwendet, um definieren zu können, welchen Ansprüchen bestimmte Produkte/Waren zu genügen haben. In Folge dessen wurden Qualitätshandbücher entwickelt, um so eine einheitliche Definition des Qualitätsbegriffs zu erhalten und diese auch auf Dienstleistungsbetriebe – und somit auch auf Kinderbetreuungseinrichtungen – übertragen und anwenden zu können (vgl. Esch et al. 2006, 21). Im Laufe der Zeit wurden immer mehr Betriebe und Einrichtungen über bestimmte „Qualitätskonzepte“ informiert. Auch im schulischen Bereich wurden schließlich bestimmte Qualitätsmerkmale/-kriterien definiert, die erfüllt werden mussten, um von hoher pädagogischer Qualität sprechen zu können (ebd., 21f).

Da die außerfamiliäre Kinderbetreuung immer mehr an Bedeutung gewinnt und zahlreiche KleinkindforscherInnen (z.B. Melanie Klein, Martin Dornes, Daniel Stern, Winnicott ...) bereits die Wichtigkeit der ersten drei Lebensjahre für die weitere (physische und psychische) Entwicklung von Kindern erkannt haben, entfachte eine regelrechte Qualitätsdiskussion im Kleinkindbereich (vgl. Tietze, Viernickel 2007, 9). Ein erstes Nachdenken darüber, wie Kinderbetreuungseinrichtungen pädagogisch hohe Qualität erreichen können und wie diese innerhalb der verschiedenen Einrichtungen miteinander verglichen werden kann, setzte ein (vgl. Hoffmann 2001, 16f). Im Kleinkindbereich wurde vor allem in den letzten 20 Jahren intensiv beforscht, wie sich außerfamiliäre Fremdbetreuung auf das Verhalten von Kleinkindern auswirken kann. Im deutschsprachigen Raum muss hier vor allem Wolfgang Tietze und sein Forschungsteam genannt werden, welches zahlreiche Studien durchgeführt hat, um Erkenntnisse darüber zu

¹ Erwähnenswert scheint hier die im Jahre 2005 von Tietze und seinem Forscherteam deutschsprachige publizierte Version der Infant Toddler Environmental Rating Scale (ITERS) – die sogenannte Krippen-Skala – die zu einem späteren Zeitpunkt genau erläutert wird.

erhalten, ob und inwiefern sich außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern auf deren weitere Entwicklung und deren Bildungsniveau auswirken kann. Anfänglich wurde pädagogische Qualität vor allem im schulischen Bereich gemessen, indem der Betreuungsbereich von Vorschulklassen mit jenem von unter 3-Jährigen verglichen wurde (vgl. Tietze 2008, 21). Tietze gelangte unter anderem zur Erkenntnis, dass Kinder, die vor Volksschuleintritt einen Kindergarten besucht hatten, weniger oft eine Klasse wiederholen mussten bzw. auch seltener in eine Sonderschule zurückgestuft werden mussten, was er wiederum auf die pädagogische Qualität der jeweiligen Einrichtungen zurückführt (ebd., 23). Erst im Laufe der Zeit wurde der Qualitätsbegriff auch im Vorschul- bzw. Krippenbereich eingeführt, weil dieser im Krippenbereich schwerer zu definieren ist als im schulischen Bereich. Im Kleinkindbereich bedarf es – im Gegensatz zum Schulbereich – mehrerer Ressourcen, um hohe pädagogische Qualität realisieren zu können. Im schulischen Bereich gibt es klare Vorschriften, was die LehrerInnen den SchülerInnen lehren müssen, damit diese in die nächste Klasse aufsteigen können. Im Kleinkindbereich scheint auf den ersten Blick nicht ganz klar zu sein, welche Ziele eine Kleinkindbetreuungseinrichtung erreichen sollte, damit diese als qualitativ hochwertig eingestuft werden kann.

Pädagogische Qualität im Kleinkindbereich kann laut Tietze von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachtet werden, zum Beispiel aus der der Eltern, Einrichtungen oder der Kinder. Welche Perspektive nun die „richtige“ ist, kann nicht beantwortet werden, weil jeder dieser drei Perspektiven eine bestimmte Bedeutung im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung zugeschrieben wird. Jedoch sind sich viele KleinkindforscherInnen einig, dass Qualitätsentwicklung als langandauernder, fortschreitender Prozess gesehen werden muss, bei dem das Wohl und die Bedürfnisse des Kindes an oberster Stelle stehen (vgl. Tietze 2008, 17; Hartmann, Stoll 1996, 15). Dies konnte auch durch die von Tietze und seinem Team durchgeführte Studie „Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?“ belegt werden. Das Ergebnis lag darin, dass Qualität – je nach Sichtweise – unterschiedlich definiert wird. Für Kinder bedeutet pädagogisch wertvoll zu sein etwas anderes als beispielsweise für deren Eltern oder deren ErzieherInnen. Jedoch wurde durch diese Studie auch deutlich, dass die Kleinkinder in den jeweiligen Einrichtungen als „Hauptakteure“ zu sehen sind, dass jedoch auf deren Wohlbefinden nach wie vor gar keine bis nur sehr wenig Rücksicht genommen wird. Deshalb müssen laut den vorliegenden Ergebnissen dieser Studie zukünftig die Meinungen und Ansichten der Kinder mehr Berücksichtigung finden. Allgemein gesprochen muss auch festgehalten

werden, dass die Erfassung pädagogischer Qualität einer Einrichtung immer nur mittels multiperspektivischen Forschens und vorgegebenen Qualitätskonzepten gelingen kann. Dies ist deshalb wichtig, weil durch den Einsatz verschiedenster Forschungsmethoden die Schwächen der einzelnen Messinstrumente besser ausgeglichen werden können (vgl. Roux 2002, 165ff). Wolfgang Tietze (2008, 21) meint außerdem, „dass die zentrale Frage dabei lautet, ob und in welchem Umfang bestimmte Qualitätsmerkmale einen Einfluss auf Bereiche kindlicher Entwicklung haben.“

Es kann festgehalten werden, dass der pädagogische Qualitätsbegriff in der jüngeren Vergangenheit häufig diskutiert und verschiedentlich bestimmt wird. Es scheint dabei – zumindest in der einschlägigen Fachliteratur – ein Konsens darüber zu bestehen, dass pädagogische Qualität einen zentralen Aspekt kleinkindpädagogischer Einrichtungen darstellt, den es weiter zu beforschen bzw. zu erhellen gilt. Jedoch scheint sich noch keine einheitliche Lösung bzw. Definition abzuzeichnen, was Qualität im allgemeinen, und pädagogische Qualität im speziellen, überhaupt bedeutet, sondern vielmehr weisen Autoren wie Tietze (Tietze 1998, 19) darauf hin, dass es sich beim Qualitätsbegriff um ein „mehrdimensionales Konstrukt“ handelt.

Wolfgang Tietze konnte durch seine Forschungen (unter anderem durch das Projekt: „Wie gut sind unsere Kindergärten?“) verdeutlichen, wie wichtig die Beziehungen der Kleinkinder zu den Bezugspersonen zuhause und in den Kinderbetreuungseinrichtungen sind. Kinder werden als aktive und selbständige Lerner angesehen und der Kinderbetreuungseinrichtung wird in dieser Hinsicht ein Bildungsauftrag zugeschrieben. Außerdem konnten Bildungs- und Entwicklungsrückstände der jeweiligen Kinder von bis zu einem Jahr auf Unterschiede der pädagogischen Qualität in den Kindertageseinrichtungen zurückgeführt werden (vgl. Tietze 2007, 13). Nicht nur durch den sozialen Umgang mit den ErzieherInnen, sondern auch durch das Beisammensein und dem gemeinsamen Spielen mit Gleichaltrigen wird es Kleinkindern durch den Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung ermöglicht, sich durch diese sozialen Kontakte auch zu bilden bzw. zu lernen (vgl. Tietze, Viernickel 2007, 20f).

Außerdem tragen sowohl die jeweiligen Eltern als auch Bezugspersonen innerhalb der Kinderbetreuungseinrichtungen zur Entwicklung und Bildung eines Kleinkindes bei. Deshalb stellt sich die Frage, wie pädagogische Qualität von ErzieherInnen und Einrichtungen gemessen werden kann (vgl. Tietze, Viernickel, 2007; Bostelmann, Metzger 2000; Fried, Roux 2006).

In Wien wird derzeit ein Forschungsprojekt, die sogenannte „Wiener Kinderkrippenstudie“, durchgeführt, um herauszufinden, ob und inwiefern Eltern, ErzieherInnen, sowie der gesamte Tagesablauf in den jeweiligen Einrichtungen die kindliche Entwicklung und Bildung in positiver Art und Weise beeinflussen (vgl. Wiener Kinderkrippenstudie 2008).

Auch an der Universität Bamberg – um noch weitere Untersuchungen zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum anzuführen – laufen derzeit Untersuchungen, um herauszufinden, ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen einer Kindertageseinrichtung und der kindlichen Bildung und Entwicklung besteht (vgl. Tietze 2008, 24). In diesem Zusammenhang muss auch ein bedeutender Kleinkindforscher des deutschsprachigen Raumes angeführt werden: W. E. Fthenakis. Auch dieser setzt sich mit Qualitätsfragen auseinander und streicht – ausgehend von seinen Forschungsergebnissen – den Bildungsauftrag hervor.

Letztendlich muss betont werden, dass trotz der Reichhaltigkeit der Qualitätsdebatte viele Faktoren nach wie vor ungeklärt sind. Beispielsweise bleibt weiter offen, was genau „pädagogische Qualität“ bedeutet – und damit verbunden – wie Kleinkinder den Krippeneintritt (und den damit verbundenen Trennungsschmerz von den Eltern) bewältigen können und welchen Einfluss pädagogische Qualität dabei hat.

Zusammenfassend kann deshalb festgehalten werden, dass seit den 90er-Jahren des vorigen Jahrhunderts einige Qualitätskonzepte und Denkansätze entstanden sind, die alle die gleichen Ziele verfolgen: Qualität soll feststellbar (messbar) gemacht, weiterentwickelt, verbessert und letztendlich gesichert werden. Die Frage, was „(pädagogische) Qualität“ bedeutet und wie diese in weiterer Folge gemessen, verbessert und letztendlich gesichert werden kann, konnte bislang nicht konsensualisiert geklärt werden (vgl. Fthenakis, Eirich 1998, 178).

Ausgehend von dieser Feststellung soll im folgenden Kapitel nun mein Forschungsinteresse verdeutlicht werden.

1.2 Ausweisen der Forschungsfrage

Da das Forschungsteam der Wiener Kinderkrippenstudie, wie zuvor beschrieben, unter anderem zu Erkenntnissen darüber gelangen möchte, ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität einer Einrichtung und dem Wohlergehen bzw. der

Trennungsbewältigung eines Kindes beim Krippeneintritt besteht, erachte ich es als notwendig, verschiedenste Qualitätskonzepte zu erörtern bzw. Qualitätsstränge und Diskussionspunkte aufzuzeigen, um einen theoretischen Bezugsrahmen zu eröffnen, vor dessen Hintergrund die Ergebnisse der Wiener Kinderkrippenstudie diskutiert und interpretiert werden können.

Meine Diplomarbeit soll sich daher der Frage widmen, wie sich der pädagogische Qualitätsbegriff historisch entwickelt hat. Meine Forschungsfrage soll deshalb wie folgt lauten:

„Wie hat sich der Qualitätsbegriff im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung im deutschsprachigen Raum von 1990 bis 2010 entwickelt?“

Dabei sollen folgende Subforschungsfragen beantwortet werden:

- *Wann und wodurch hat die Qualitätsdiskussion erstmals eingesetzt?*
- *In welchen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen fand der Begriff „Qualität“ seinen Ursprung?*
- *Wie wurde und wird pädagogische Qualität im Kleinkindbereich definiert? Oder in anderen Worten: Welche Qualitätskonzepte und -begriffe lassen sich in der einschlägigen Fachliteratur ausmachen?*
- *Welche Verfahren/Instrumente wurden vor dem Hintergrund der verschiedenen Qualitätskonzepte zur Feststellung von pädagogischer Qualität entwickelt?*
- *Welche zentralen Diskussionslinien lassen sich zur Frage von Qualität im Kleinkindbereich in den letzten 20 Jahren ausmachen?*
- *Inwiefern kommen den einzelnen Qualitätskonstrukten bestimmte Folgen für die Ausstattung der jeweiligen Einrichtungen und die Gestaltung der pädagogischen Arbeit zu?*

1.3 Pädagogische Relevanz

Ich werde meine Diplomarbeit zum Studienplanpunkt „Theorien zur Analyse pädagogischer Phänomene“ schreiben. Mein Themengebiet und meine Forschungsfrage ist insofern diesem Studienplanpunkt zuzuordnen, als es sich beim Krippeneintritt eines Kleinkindes bereits um ein pädagogisches Phänomen handelt. Die Beantwortung meiner Forschungsfrage liefert für die Bildungswissenschaft einen wichtigen Überblick über Qualitätsdefinitionen und daraus resultierende Diskussionsstränge und Messverfahren.

Dafür ist es nötig, die den jeweiligen Qualitätsmodellen zugrunde liegenden „Qualitätstheorien“ zu erläutern.

Ein weiterer wichtiger Aspekt besteht darin, dass Pädagogik versucht, pädagogische Phänomene zu analysieren. Psychoanalytische Pädagogik beschäftigt sich insbesondere mit der Frage, was innerpsychisch in einem Menschen in einer bestimmten Situation vor sich geht. Da der Krippeneintritt eines Kleinkindes als pädagogisches Phänomen deklariert werden kann, ist dies für die Pädagogik relevant. Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wird unter anderem auch fokussiert, wie es dem jeweiligen Kleinkind beim Eintritt in die Kinderkrippe geht, welche innerpsychischen Prozesse dabei entstehen und wie dem Kleinkind geholfen werden kann, das größtmögliche Wohlbefinden für das Kind zu erreichen und seine Bedürfnisse adäquat zu befriedigen. Da ein möglicher Faktor, der dabei eine Rolle spielen kann, die pädagogische Qualität einer Einrichtung darstellt, kommt diesem Aspekt eine zentrale pädagogische Bedeutung zu. Da, wie bereits am Beginn dieser Diplomarbeit erläutert wurde, schon beim Kleinkind Lern- und Bildungsprozesse gefördert werden sollten, ist die Beantwortung der Forschungsfrage pädagogisch relevant (vgl. Winnicott 1983, 64).

1.4 Methodische Vorgehensweise

Um die eingangs gestellte Hauptforschungsfrage und die damit verbundenen Subforschungsfragen beantworten zu können, wurde zuerst eine Literaturrecherche durchgeführt. Dazu wurden Texte bzw. Bücher herangezogen, die im Zeitraum von 1990 bis 2010 im deutschsprachigen Raum (Deutschland und Österreich) publiziert wurden. Entscheidend bei der Literaturrecherche war die Tatsache, dass sich die AutorInnen der Texte bzw. Bücher mit der Definition bzw. der Bestimmung und Überprüfung/Feststellung von Qualität im Kontext von institutioneller außerfamiliärer Kleinkindbetreuung – somit der Betreuung von Kindern, die das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet haben – auseinandersetzen (vgl. Tietze 2001, 655). Diese Veröffentlichungen wurden in einem ersten Schritt gelesen und in Hinblick auf deren Relevanz für die Beantwortung der Fragestellung dieser Diplomarbeit bearbeitet, um sie anschließend inhaltlich analysieren zu können.

Um die Fragestellung dieser Diplomarbeit beantworten zu können, wurden solche Veröffentlichungen ausgewählt, in denen

- von einer AutorIn – oder auch mehreren AutorInnen – ausführlich definiert und diskutiert wird, was unter Qualität im Kontext von außerfamiliärer institutioneller Kleinkindbetreuung verstanden werden kann und/oder
- Methoden bzw. Verfahren zur (internen und/oder externen) Überprüfung von Qualität – etwa anhand von Qualitätsindikatoren – vorgestellt oder diskutiert werden.

Bei der Auswahl der zu bearbeitenden Beiträge wurde zudem darauf geachtet, dass nur solche Veröffentlichungen ausgewählt wurden, die in deutschsprachigen Fachbeiträgen häufiger zitiert werden.

Beiträge, in denen ein ähnliches Qualitätsverständnis vertreten wird, wurden – unter Bezugnahme auf gängige Unterscheidungen (vgl. Conrad, Lischer, Wolf 1997) – zur weiteren Auswertung in sogenannten „Qualitätsansätzen“ zusammengefasst.

Diese wurden schließlich unter folgenden Gesichtspunkten beleuchtet und miteinander verglichen:

„Entstehungshintergrund“: In einem ersten Schritt sollte erläutert werden, unter welchen Voraussetzungen bzw. Annahmen und zu welchem Zeitpunkt ein bestimmter Ansatz von einer bestimmten AutorIn publiziert wurde.

„Qualitätsdefinition“: Im Anschluss daran wurde in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen, was eine AutorIn unter (pädagogischer) Qualität versteht bzw. welcher Qualitätsbegriff einem bestimmten Qualitätsansatz zugrunde liegt. Dies impliziert bestimmte Grundannahmen und Vorstellungen der AutorIn, beispielsweise ein zugrunde liegendes Bild des Kindes oder ein Verständnis von kindlichen Bildungsprozessen. Somit wird durch diesen Aspekt deutlich, wie genau Qualität im Rahmen eines bestimmten Ansatzes definiert wird.

„Qualitätsindikatoren“: In einem nächsten Schritt wurde verdeutlicht, welche Qualitätsindikatoren – ausgehend von einer bestimmten Qualitätsdefinition – von der jeweiligen AutorIn in Hinblick auf Qualität als wichtig erachtet werden.

„*Qualitätsfeststellung*“: Dieser Schritt diene der Darstellung von Qualitätsmessinstrumenten bzw. -verfahren, die einem bestimmten Verständnis von Qualität zugrunde liegen. Mittels dieses Aspekts kann nachvollzogen werden, welche Variante(n) verschiedene AutorInnen zur Qualitätsüberprüfung vorlegen.

Mittels einer „*Zusammenfassung*“ wurden die zentralsten Aussagen der jeweiligen Qualitätskonzepte verdichtet herausgearbeitet.

Durch die Darstellung der „*Anwendungsbereiche*“ sollte deutlich gemacht werden, ob bzw. wie häufig und in welchen Bereichen ein bestimmter Qualitätsansatz angewendet wird bzw. welche AutorInnen diese Ansätze zitieren bzw. in welchen Studien oder Publikationen die verschiedenen Ansätze thematisiert werden. Somit konnte aufgezeigt werden, wie verbreitet ein bestimmter Qualitätsansatz ist.

Der Aspekt „*Probleme und offene Fragen*“ sollte mögliche Schwierigkeiten bzw. Unstimmigkeiten eines Qualitätsansatzes aufzeigen, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesem transparent werden. Ferner sollte dadurch herausgearbeitet werden, welche Konsequenzen sich durch das jeweilige Qualitätsverständnis und dem damit verbundenen Qualitätsüberprüfungsverfahren einrichtungsintern ergeben können.

Außerdem sollten die Qualitätsansätze von Wolfgang Tietze et al. und Wassilios E. Fthenakis et al. einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden, weil dies zwei aktuelle Qualitätsansätze sind, auf die in der deutschsprachigen Fachliteratur häufig Bezug genommen wird. Es sollten jene Aspekte herausgearbeitet werden, bei denen ein Konsens zwischen Tietze et al. und Fthenakis et al. zu bestehen scheint. Außerdem sollte transparent gemacht werden, bei welchen Aspekten bzw. Annahmen die beiden Autoren differieren. Der Vergleich der beiden Qualitätskonzepte diene dazu, den „aktuellen“ Stand bzw. gegenwärtige Tendenzen der Qualitätsdiskussion im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung zu erfassen, um so die Hauptforschungsfrage beantworten zu können.

1.5 Gliederung

Im *zweiten Kapitel* dieser Diplomarbeit wird ein Überblick über den Ursprung des Qualitätsbegriffs gegeben. Dabei wird dargestellt, in welchen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen dieser erstmals verwendet wurde, bevor er sich auch im Kleinkindbereich etablieren konnte. In weiterer Folge wird der historische Wandel von

Qualität erörtert, um zu veranschaulichen, inwiefern diese auch im Kontext des Kleinkindbereiches relevant ist. Besonderes Augenmerk wurde diesbezüglich auf die 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts gelegt, die für die Entwicklung von Qualitätskonzepten bedeutend waren.

Im *dritten Kapitel* werden verschiedene Qualitätsbegriffe bzw. -konzepte, die sich im deutschsprachigen Raum in den letzten 20 Jahren etablieren konnten, erörtert und – ausgehend von diesen – Qualitätsverfahren bzw. Messinstrumente dargestellt, anhand derer die Qualität in Kleinkindbetreuungseinrichtungen überprüft werden kann.

Im Anschluss an die Darstellung und Diskussion verschiedenster Qualitätsansätze erfolgt ein Vergleich der Qualitätsansätze von Wolfgang Tietze und seinem Forschungsteam und von Fthenakis und seinem Team. Am Ende des dritten Kapitels werden zudem weitere Qualitätsansätze bzw. -begriffe aufgelistet, die in der deutschsprachigen Fachliteratur gesichtet wurden, um aufzuzeigen, welche AutorInnen sich noch mit Qualitätsfragen im Kleinkindbereich auseinandergesetzt haben.

Den Abschluss dieser Diplomarbeit bilden eine allgemeine Zusammenfassung der Ergebnisse, ein Fazit der Ergebnisse in Hinblick auf die „Wiener Kinderkrippenstudie“ sowie eine allgemeine Diskussion über zukünftige Qualitätsforschungen im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung.

An dieser Stelle folgt nun eine Darstellung der historischen Entwicklung des Qualitätsbegriffs im allgemeinen und im Anschluss daran der pädagogische Qualitätsbegriff.

2. Die historische Entwicklung des Qualitätsbegriffs

In diesem Kapitel wird die historische Entwicklung des Qualitätsbegriffs nachgezeichnet. Verschiedene Fragen, wie etwa, woher der Qualitätsbegriff stammt und welche Bedeutung dem Wort „Qualität“ zukommt, sollen beantwortet werden. Zentral ist außerdem, wann der Qualitätsbegriff erstmals verwendet wurde, weil das den Ausgangspunkt dafür bildet, warum insbesondere vor ca. 20 Jahren ein regelrechter „Boom“ an Qualitätskonzepten entstanden ist. Des Weiteren soll ein Stück weit erklärt werden, in welchen Bereichen der Qualitätsbegriff erstmals Verwendung fand und wie und warum dieser schließlich im Bereich der institutionellen Kleinkindpädagogik angewendet wurde. Dabei sollen verschiedene Begriffsdefinitionen aufgezeigt werden sowie verschiedene Qualitätszugänge erläutert werden.

2.1 Ursprung des Wortes „Qualität“

Das Wort „Qualität“ entstammt der lateinischen Sprache. „Qualitas“ bedeutet Beschaffenheit. Ursprünglich stammt der Qualitätsbegriff aus dem industriellen Bereich. Er wurde dort eingeführt, um die Güte von Waren definieren zu können, um sie hinsichtlich verschiedener Merkmale miteinander vergleichen zu können. Für Unternehmen und Dienstleistungsbetriebe wurde es immer wichtiger, die Qualität ihrer Waren bestimmen zu können und somit dem Preis-Leistungsverhältnis auf dem Produktionsmarkt gerecht zu werden und die gebotenen Leistungen qualitativ auch in Bezug auf Konkurrenzunternehmen einschätzen zu können. Somit kann festgehalten werden, dass der Qualitätsbegriff erstmals im Bereich der Industrie verwendet wurde (vgl. Esch et al. 2006, 19f). Das ist insofern relevant, da ausgehend vom industriellen Qualitätsbegriff verschiedene Qualitätsfeststellungsverfahren entwickelt wurden, die in weiterer Folge auch im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung herangezogen wurden, um Qualität bestimmen zu können

An dieser Stelle sollen exemplarisch einige Versuche aufgezeigt werden, was Qualität sein kann. Das dient dazu, einen Überblick über die Entstehung, Entwicklung sowie über Gemeinsamkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei der Bestimmung bzw. Darstellung von Qualität zu bekommen.

2.2 Qualität ≠ Qualität – Über die Vielschichtigkeit des Qualitätsbegriffs

Ein Aspekt, der im Zusammenhang der Definition des Qualitätsbegriffs erläutert werden sollte, ist jener des alltäglichen Verständnisses, das Menschen meist von Qualität haben. Einerseits scheint jedem Menschen auf den ersten Blick klar zu sein, was der Begriff Qualität meint. Andererseits fällt es vielen Menschen aber zugleich schwer zu definieren bzw. zu präzisieren, was Qualität konkret bedeutet. Qualität ist offenkundig und kann insofern als etwas Wertbehaftetes angesehen werden (vgl. Tietze 1998, 19; Harvey, Green 2000, 17f). Ausgehend von dieser Tatsache gilt es nun folgende Fragen zu beantworten: Wieso besteht überhaupt ein Bedarf an Qualitätskonzepten? Welche Ziele sollen durch diese verfolgt werden? Wie kann Qualität objektivierbar bzw. messbar gemacht werden? Wie kann sie gesichert bzw. gar angehoben werden? Dieses Fragenbündel macht deutlich, dass die Definition des Qualitätsbegriffs einen hohen Stellenwert einnimmt, damit in weiterer Folge die relevantesten Qualitätskonzepte sowie die Entwicklung des Qualitätsbegriffs von 1990 bis heute nachgezeichnet werden können.

Daher sollen nun ausgewählte Definitionsversuche des Qualitätsbegriffs aufgezeigt werden, um im Anschluss daran die kontextuelle Bedeutung verschiedener Qualitätskonzepte herausarbeiten zu können.

2.3 Vom industriellen zum pädagogischen Qualitätsbegriff

Um an ein besseres Verständnis des Qualitätsbegriffs und seinen Anwendungsbereichen bzw. Auswirkungen in den verschiedenen Bereichen zu gelangen, wird nun zuerst eine wirtschaftliche Sichtweise auf Qualität eröffnet. Anschließend wird auf den pädagogischen Qualitätsbegriff übergeleitet.

Im wirtschaftlichen Bereich kann Qualität als „Erfüllung zur Forderung zur dauerhaften Kundenzufriedenheit oder auch als Übereinstimmung von Forderungen, Vorhaben und Ausführungen“ verstanden werden (Kamiske, Umbreit 2008, 23). Weil durch die Feststellung von Qualität Vergleiche von verschiedenen Produkten möglich sind, wurden weitere Qualitätsdefinitionen und -zertifizierungen entwickelt, anhand derer es möglich gemacht wurde, die Qualität bestimmter Waren oder Produkte messbar zu machen. Dies führte in weiterer Folge dazu, dass sogenannte Qualitätsmanagementsysteme und somit Normen zur Qualitätsmessung entwickelt wurden. Im industriellen Bereich konnte sich vor

allem das sogenannte „*DIN EN ISO 9000*“² etablieren, um die „Gesamtheit einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegten und vorausgesetzten Erfordernisse zu erfüllen“ (Knauf o.J.).

Qualitätsdiskurse sind immer perspektivisch und damit einem relativen Bezug unterworfen. Das bedeutet, dass immer beachtet werden muss, wer sich mit Qualität auseinandersetzt und in welchem Kontext dies statt findet. Deshalb muss berücksichtigt werden, dass verschiedene Personen (möglicherweise sogar eine Person alleine) den Qualitätsbegriff allgemein und auch mögliche daraus resultierende Konsequenzen unterschiedlich definieren und somit möglicherweise auch kontroverse Perspektiven einnehmen. Dies trifft auch auf den pädagogischen Bereich zu. Auch hier ist entscheidend, aus welcher Perspektive über Qualität gesprochen wird. So würden beispielsweise Kinder die Qualität von pädagogischen Einrichtungen anhand anderer Indikatoren beurteilen, als Eltern oder pädagogisches Personal (vgl. Tietze et al. 1998, 19). Eltern betrachten eine Kinderbetreuungseinrichtung meist dann als qualitativ hochwertig, wenn „eine intensive kognitive Förderung ihrer Kinder unter Einsatz von Arbeitsblättern [statt findet] ... und wenn die soziale Entwicklung ihres Kindes gefördert wird“ (Harvey, Green 2000, 17). Vor allem politische und wirtschaftliche Interessen werden im Zusammenhang mit (pädagogischer) Qualität berücksichtigt. In diesem Kontext kann „Qualität als Ausdruck für eine kritische Begutachtung der Leistungen und Effekte im Verhältnis zu den dafür angewandten Kosten sämtlicher öffentlicher (oder öffentlich mitfinanzierter) Bildungs- und wohlfahrtsstaatlicher Institutionen“ verstanden werden (Galiläer 2005, 9). Daraus folgt, dass im Bildungsbereich – und somit auch zunehmend im Bereich der Frühpädagogik – mehr Leistung erwartet wird, was wiederum die Erstellung von Qualitätskriterien zur Sicherung dieser voraussetzt. Qualität ist somit „Ausdruck eines von globalem Wettbewerb, Standortpolitik und verordnetem Reformzwang geprägten Zeitgeistes“ (Galiläer 2005, 9). Im Bereich der Früh- und Vorschulpädagogik kann des Weiteren festgehalten werden, dass der Druck, Leistung erbringen zu müssen, immer größer wird. Dieser Aspekt hat die Qualitätsentwicklung entscheidend geprägt, da „Qualitätsfragen immer in Verbindung mit stagnierenden Mitteln, relativen Leistungsdefiziten und Kontroversen über staatliche versus private bzw. institutionelle (Eigen-)Verantwortung“ stehen (Galiläer 2005, 11). Deswegen wurden im Bildungsbereich

² Hierbei handelt es sich um eine internationale Normierungsreihe, anhand derer formale Normen für eine bestimmte Organisation festgelegt werden. Diese sollten von der jeweiligen Organisation eingehalten werden, was von externen Mitarbeitern in regelmäßigen Abständen überprüft wird. Dazu muss eine Definition von Qualität vorliegen, damit verschiedene Abläufe innerhalb einer Organisation bewertet werden können.

verschiedenste Qualitätsmanagementsysteme entwickelt, um die pädagogische Praxis bewerten – und somit vergleichen – zu können (vgl. Galiläer 2005, 11).

Außerdem müssen bei der Bestimmung von Qualität sozioökonomische Faktoren sowie Vorerfahrungen der einzelnen Personen berücksichtigt werden. Auch die kontextuellen Rahmenbedingungen dürfen nicht außer Acht gelassen werden, wenn über pädagogische Qualität diskutiert wird, denn „was unter qualitativ hochwertiger Fremdbetreuung verstanden wird, ist von der jeweiligen Gesellschaft, Kultur und historischen Epoche abhängig. So können wir davon ausgehen, dass sich die Vorstellungen von einer ‚guten‘ außerfamilialen Fremdbetreuung Vierjähriger unterscheiden, wenn wir entsprechende Aussagen aus der Zeit der Jahrhundertwende mit heutigen, Meinungen aus einem Land der Dritten Welt mit solchen aus einem Land der Ersten Welt oder Vorstellungen aus dem islamischen mit solchen aus dem christlichen Kulturkreis vergleichen“ (Schüttler-Janikulla 1996).

Desweiteren wird Qualität als etwas „Relativ[es] zum Maßstab“ angesehen (Harvey, Green 2000, 17). Das bedeutet, dass es sich hierbei um ein Konstrukt handelt, das Absolutes, Kompromissloses, aber auch etwas Gutes und Wohlwollendes darstellt, und das als Ideal angesehen werden kann. Außerdem kann Qualität als Maßstab definiert werden, der überschritten werden muss, „um irgendetwas als Qualität bezeichnen zu können“ (Harvey, Green 2000, 18). Dieser muss immer begründet werden, um die definierten Qualitätskriterien nachvollziehen zu können. Eine professionelle Definition von Qualität ist dann gegeben, wenn ein „auf wissenschaftliche[r] Expertise gegründetes Handeln, das der nachträglichen Begründung durch den Professionellen zugänglich ist, vorliegt. Die Vermittlung pädagogischer Absichten die das von außen nicht festlegbare, gleichwohl beeinflussbare Wollen des Adressaten in Rechnung stellt, wird mit dem Konzept der Professionalität verbunden“ (Galiläer 2005, 239). Qualitätsstandards basieren daher immer auf wissenschaftlich begründeten Aussagen bzw. Theorien, deren Zweck in der „qualitativen Bewertung der gegebenen Praxis“ liegt (ebd., 241). Außerdem müssen die pädagogischen Prozesse der jeweiligen Einrichtung immer im Zentrum stehen, da diese den „Ist-Zustand“ bilden, den es zu analysieren – und gegebenenfalls zu optimieren – gilt. Trotz der Tatsache, dass Qualität so definiert werden muss, dass sie logisch und nachvollziehbar ist, handelt es sich um ein Konstrukt, das niemals abgeschlossen werden kann. Außerdem gibt es keine „richtige oder falsche“ Qualitätsdefinition, sondern immer nur eine auf sachlicher Ebene basierende (ebd., 26). Jeder Autor, der sich mit der Bestimmung (pädagogischer) Qualität befasst, muss über (pädagogisches) Wissen

verfügen und (pädagogisch) „richtig“ handeln können. Des Weiteren muss bei der Festlegung von Qualitätskriterien immer ein nachvollziehbares methodisches Vorgehen sowie ein bestimmtes Maß an Reflexionsbereitschaft vorhanden sein, um mögliche Defizite des „Qualitätskonzeptes“ überdenken und diese gegebenenfalls eliminieren zu können. Außerdem muss ein „Qualitätsfachmann“ Fallverstehen besitzen sowie Supervisionen bzw. Evaluationen und regelmäßige Fortbildung besuchen. „Formal gesehen liegt die Gemeinsamkeit der Definition eines erziehungswissenschaftlichen Qualitätsverständnisses in der Verknüpfung von theoretischem Wissen, praktischem Können, Reflexivität und beruflichem Ethos“ (Galiläer 2005, 232).

Qualität kann auch als etwas Hochklassiges, Herausragendes gesehen werden, was bedeuten könnte, dass sie schwer zu erreichen ist, und jedem, der sie trotzdem erreicht hat, wird ein höherer/angesehenerer Status verliehen. Entscheidend dabei sind die involvierten Inputs und Outputs. Das heißt, je besser das Personal und die Voraussetzungen einer Einrichtung sind, umso höher kann auch die Qualität eingestuft werden, weil dadurch die individuelle Entwicklung des Wissens gefördert wird (vgl. Harvey, Green 2000, 19f).

Ein weiterer Aspekt, wie Qualität definiert, bzw. wie sie erlangt werden kann, orientiert sich nicht an Maßstäben, sondern an den Prozessen, wie bestimmte Maßstäbe/Ergebnisse erreicht werden können. Das bedeutet, dass Qualität in diesem Zusammenhang als ein vorher von einer (oder mehreren) Person festgesetztes Ziel, welches durch bestimmte Vorgänge erreicht werden soll, angesehen wird (ebd.). Qualität bedeutet somit „Verhältnisbestimmung, d.h. ... Übereinstimmung/Nicht-Übereinstimmung von Eigenschaften der beurteilten Sache und dem Beurteilungsmaßstab“ (Galiläer 2005, 23).

Qualität „weicht jeder Präskription, jeder Vor-Schrift aus und ist genauso schwer zu beschreiben und zu erörtern wie in der Praxis zustande zu bringen“ (Harvey, Green 2000, 18).

Da durch das Vorliegen eines Qualitätsverständnisses bzw. -konzeptes die Vergleichbarkeit verschiedenster Produkte und Dienstleistungen sichergestellt werden kann (und in weiterer Folge Qualität gesichert bzw. verbessert werden kann), erwies dieses Instrument der Vergleichbarkeit sich als sehr nützlich und wurde im Laufe der Zeit auch in anderen Bereichen verwendet. So beispielsweise auch im sozialen Bereich und in weiterer

Folge im Bildungsbereich – in der Schule und in weiterer Folge auch im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung (vgl. Eder et. al. 2006, 13ff).

Wenn des Weiteren von pädagogischer Qualität gesprochen wird, so impliziert dies, dass der Perspektive des Kindes oberste Priorität zugeschrieben werden muss, dass jedoch auch den Sichtweisen der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihres Kindes ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Tietze 1998, 19). In diesem Zusammenhang kann dann von hoher pädagogischer Qualität gesprochen werden, wenn „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen [ge]fördert und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt“ werden (ebd.).

Einige ForscherInnen vertreten den Standpunkt, dass *die* Qualität gar nicht existiert, sondern es immer mehrere Arten von Qualität gibt, die es zu unterscheiden gilt. Die Festlegung dieser Subbereiche dient der Überprüfung bzw. Kontrolle der zuvor vorgegebenen Qualitätsmerkmale (vgl. Galiläer 2005, 27).

Die bisherigen „Qualitätsdefinitionen“ verdeutlichen, dass es nicht so einfach zu sein scheint, Qualität zu definieren bzw. in weiterer Folge zu messen, weil die eben genannten Faktoren dabei berücksichtigt werden müssen. Die These, dass Qualität als mehrdimensionales Konstrukt angesehen werden kann, wird dadurch gestützt. Trotz der Vielschichtigkeit des Qualitätsbegriffs existieren im Kleinkindbereich verschiedene Qualitätszugänge, denen bestimmte Voraussetzungen und Perspektiven zugrunde liegen, anhand derer Qualität definiert bzw. bestimmt werden soll. Diese Zugänge werden nun erläutert, weil es – wie bereits zuvor erwähnt – für das kontextuale Verständnis von Bedeutung ist, welche Voraussetzungen bzw. Grundannahmen und Sichtweisen dem Versuch einer Qualitätsdefinition zugrunde liegen. Des Weiteren trägt die Darstellung der diversen Qualitätszugänge dazu bei, einen besseren Überblick über verschiedene Qualitätsperspektiven und Annahmen zu erlangen.

2.4 Qualitätszugänge im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung

Wenn pädagogische Qualität definiert bzw. bestimmt werden soll, können unterschiedliche Zugänge gewählt werden. Vier der in der Literatur am häufigsten zitierten Zugänge werden im Folgenden angeführt:

Relativistischer Zugang: Bei diesem Zugang wird davon ausgegangen, „dass Qualität vor allem die Werte, Normen und Bedürfnisse aller in die Kinderbetreuung involvierten Gruppen widerspiegelt und somit auch nur im gemeinsamen demokratischen Austausch definiert werden kann“ (Roux 2002, 28). In diesem Zusammenhang wird Qualität als Konstrukt definiert, welches das subjektive und objektive Wohlbefinden des Kindes sichern soll. Die Prozesse müssen daher so gestaltet werden, dass sich das Kind optimal entwickeln kann und ein Gleichgewicht aller daran Beteiligten geschaffen wird, um dies zu gewährleisten. Das Ziel dieses Zugangs – Interessensausgleich – wird durch die Verbindung mehrerer Einzelperspektiven erreicht. Autoren, die diesem Zugang zugeordnet werden können, sind beispielweise Harvey und Green sowie Lilian Katz (vgl. Roux 2002, 28).

Strukturell-Prozessualer Zugang: Dieser Zugang basiert auf mehrdimensionalen Qualitätsmodellen. Diese Modelle beinhalten sowohl strukturelle (z.B.: Raumgestaltung, Größe der Einrichtung), als auch prozessuale Merkmale, wie beispielsweise Erzieher-Kind-Interaktionen oder das pädagogische Programm. Mittels dieses Zugangs sollen strukturelle und prozessuale Qualitätsindikatoren identifiziert werden. Diesem Zugang können beispielsweise die Arbeiten von Wolfgang Tietze et al. zugeordnet werden (vgl. Roux 2002, 30).

Handlungsorientierter Zugang: Bei diesem Zugang wird pragmatisch-praxisorientiert gearbeitet. Die dabei definierten Qualitätsstandards sind relativ und wandelbar. Sie müssen deshalb immer wieder reflektiert und gegebenenfalls adaptiert werden. Da bei diesem Zugang Handlungen als zentrales Qualitätskriterium definiert werden, kann Qualität nur im Dialog (d.h. im Austausch aller Beteiligten) erreicht werden. Als Vertreter dieses Zugangs können beispielsweise der Qualitätsansatz von Zimmer (Situationsansatz) sowie jener des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung genannt werden (ebd.). Weil Fthenakis Qualität als „Bildung im dialogischen Prozess“ beschreibt, kann auch er und sein Forscherteam diesem Zugang zugeordnet werden (Fthenakis 2010).

Ein weiterer Zugang, welcher der Definition von Qualität dient, lautet *Expertenansatz*. Dabei wird Qualität als „objektive Realität“ bezeichnet, die sich auf wissenschaftliche Forschungen stützt. Jedoch können neue Erkenntnisse auch durch die Weiterentwicklung empirischer Kenntnisse erlangt werden. Deshalb kann der Expertenansatz auch nicht strikt vom strukturell-prozessualen Zugang getrennt werden (vgl. Roux 2002, 34).

2.5 Zusammenfassung

Somit kann festgehalten werden, dass Qualität ein vielschichtiges, perspektivenabhängiges Phänomen darstellt, und anhand der dargestellten teilweise sehr divergenten Meinungen/Ansichten alleine schon deutlich wird, wie schwer diese erfassbar ist. Qualität zu definieren ist jedoch obligatorisch, „da die Analyse des Begriffs erst die Voraussetzungen des Redens über Qualität schafft“ (Terhart 2000, zit. nach Galiläer 2005, 12). Nur unter dieser Voraussetzung kann Qualität messbar gemacht werden und somit verschiedene Einrichtungen hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen eingeschätzt werden, was maßgeblich zur Qualitätssicherung und -verbesserung beiträgt. Diese müssen immer wieder überdacht, wissenschaftlich begründet sowie diskutiert werden, um Lösungen für mögliche Problemstellungen finden zu können. Daraus folgt, dass im Rahmen der Formulierung von Qualitätskriterien immer zu erreichende Ziele formuliert werden müssen, welche nur durch genaue Analyse der „Soll-Ist-Situation“ erreicht werden können. Trotz der vielschichtigen Versuche, Qualität zu definieren, kann diese nicht als etwas Absolutes gesehen werden, sondern wird immer als etwas Veränderbares angesehen werden müssen, das von subjektiven Einflüssen behaftet ist.

Bevor jedoch die Darstellung der relevantesten Qualitätskonzepte der letzten 20 Jahre im deutschsprachigen Raum erfolgt, soll zuerst erläutert werden, welche Ursachen es gab, überhaupt Qualitätskonzepte für außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen zu entwickeln bzw. warum gerade in dieser Zeitspanne verstärkt Qualitätskonzepte im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung publiziert wurden. Denn diverse Qualitätskonzepte können nur vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung der institutionellen Kleinkindbetreuung bzw. der sich daran anschließenden Qualitätsdiskussion verstanden werden.

2.6 Ein kurzer Überblick zur Geschichte der institutionellen Kleinkindbetreuung

Die Geschichte der Kinderbetreuungseinrichtungen reicht ca. 200 Jahre zurück. Zur damaligen Zeit wurden Kleinkinder überwiegend durch Familienangehörige oder durch fremde Personen, wie beispielsweise Mägde, beaufsichtigt. Dies geschah jedoch immer im Haus der Eltern (vgl. Kasüschke, Fröhlich-Gildhoff 2008, 15; Faßmann et al. 1988, 8). Nur vereinzelt wurde außerfamiliäre Kinderbetreuung angeboten, bei der Kinder im Rahmen der Armenfürsorge oder in der Schule betreut wurden. Durch den Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert und der Zeit der Aufklärung mussten auch Frauen

Lohnarbeit verrichten, da die Arbeit der Männer alleine nicht ausreichte, um den Lebensunterhalt der Familie finanzieren zu können (vgl. Erning 1987, 17; Konrad 2004, 106). Deswegen stieg der Bedarf an außerfamiliärer Kinderbetreuung zu dieser Zeit rapide an und vor dem Hintergrund, dass Kinder aufgrund der Berufstätigkeit der Mütter diesen oft zur Last fielen, da sie dadurch nicht erwerbstätig sein konnten, wurden im Jahre 1770 sogenannte *Kleinkinderbewahranstalten* gegründet. Diese waren durch räumliche Einfachheit und häufig durch das Fehlen pädagogischer Kompetenz gekennzeichnet. In weiter Folge wurden Anfang des 19. Jahrhunderts sogenannte *Kleinkindschulen* errichtet. Der Grundgedanke dieser Einrichtung „war von der Idee der Erziehung und Bildung beherrscht. Die Kinder sollten nicht mehr nur aufbewahrt und versorgt werden, ... sie sollten etwas lernen“ (Konrad 2004, 54). Durch den zunehmenden Bedarf an außerfamiliärer Kinderbetreuung wurde bald erkannt, dass eine Institution gegründet werden muss, weshalb schließlich am 28. Juni 1840 in Thüringen der erste Kindergarten eröffnet wurde. Dieser basiert auf dem Konzept Fröbels (vgl. Berger 1990, 9). Laut Fröbel bestand die Hauptaufgabe des Kindergartens darin, „die bildende Einwirkung auf kleine Kinder, unabhängig von jeder familialen Betreuungssituation“ zu sichern (Erning 1987, 34). Nach dem ersten Weltkrieg konnten sich zwei weitere Konzepte durchsetzen: die Waldorfpädagogik und die Montessoripädagogik wurden in die Tat umgesetzt.

Ein wesentlicher Faktor, der mit großer Sicherheit zum heutigen Qualitätsverständnis in Kinderbetreuungseinrichtungen beigetragen hat, war das 1924 in Kraft getretene „Reichsjugendwohlfahrtsgesetz“, das jedem Kind ein Recht auf Erziehung zusprach (vgl. Berger 1990, 65).

Jedoch mussten zur Zeit des Nationalsozialismus viele PsychoanalytikerInnen und KleinkindforscherInnen ins Ausland flüchten, was einen Forschungsstopp im psychoanalytischen Bereich mit sich brachte, womit natürlich auch keine weiteren Erkenntnisse über die frühkindliche Entwicklung eines Menschen gewonnen werden konnten. Unter der Führung des Nationalsozialismus änderte sich das damalige „Kindergartenkonzept“ grundlegend. Nicht die psychische Entwicklung – und damit verbunden Bildungs- und Lernprozesse – sollte gefördert werden, sondern vielmehr die körperliche Entwicklung der Kinder (vgl. Schleißinger o.J.).

Nach 1945 wurde wieder in den Bau von Kinderbetreuungseinrichtungen investiert und die Forschungen hinsichtlich der kindlichen (physischen und psychischen) Entwicklung schritten voran. Durch bestimmte Erkenntnisse verschiedenster KleinkindforscherInnen hat

sich das Verständnis des Menschenbildes grundlegend verändert. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnten die Forschungen von Bowlby und Spitz (1945) zur Deprivation und zum Hospitalismus wichtige Erkenntnisse über die menschliche (körperliche, aber vor allem geistige) Entwicklung liefern. Durch diese Forschungen gelang es, die Wichtigkeit von Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung aufzuzeigen. Basierend auf diesen Erkenntnissen konnte somit auch die Bildungs- und Lernfähigkeit von Kleinkindern verdeutlicht werden (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 14). Natürlich stellte der Qualitätsfaktor von Kinderbetreuungseinrichtung zur damaligen Zeit keinen so wesentlichen Aspekt wie heute dar, weil zur damaligen Zeit nahezu keine bzw. viel weniger wissenschaftliche Erkenntnisse über die (physische und psychische) Entwicklung von Kleinkindern vorhanden waren. Dieser wurde erst im Rahmen der Bildungsreform Ende der 1960er Jahre bzw. Mitte der 70er Jahre fokussiert, weil damals eine regelrechte Bildungsdebatte einsetzte und der Bildungsauftrag der Kinderbetreuungseinrichtungen ins Zentrum gerückt wurde. Ein erstes Nachdenken über Verbesserungs- und Sicherungsmöglichkeiten in Hinblick auf das Eingehen und die Befriedigung kindlicher Bedürfnisse setzte ein. „Richtige“ Qualitätsansätze bzw. Qualitätsdefinitionen, wie sie heutzutage vorzufinden sind, wurden erst vor etwa 20 Jahren veröffentlicht, da in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts aufgrund der zuvor erläuterten Bildungsreform eine regelrechte Qualitätsdebatte entfacht wurde.

Um einen genauen Überblick der vorliegenden Qualitätskonzepte, die seit 1990 entwickelt wurden, zu bekommen, werden im nächsten Kapitel chronologisch die bedeutendsten Qualitätskonzepte im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung erörtert.

3. Qualitätsansätze im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung

In diesem Kapitel werden alle relevanten Qualitätsansätze und die damit verbundenen Qualitätsmessinstrumente erläutert, die sich im Zeitraum von 1990 bis 2010 etablieren konnten. Dabei wird jeweils der zugrunde liegende Qualitätsbegriff definiert, um im Anschluss daran die dafür vorgesehenen Qualitätsindikatoren erläutern zu können. Des Weiteren wird auf die Anwendungsbereiche der Konzepte und Qualitätsfeststellungsverfahren eingegangen. Abschließend folgen eine Zusammenfassung der zentralsten Aussagen und mögliche Probleme, die sich durch diese Qualitätskonzepte ergeben könnten.

3.1 Qualität im Situationsansatz³ nach Zimmer (1976)

Dieser Qualitätsansatz ist einer der ersten und auch umstrittensten Qualitätskonzepte des deutschsprachigen Raumes, der als „Antwort“ auf die in der Einleitung bereits erläuterte Bildungsreform gesehen werden kann. Die zentralsten Aussagen und die zugrunde liegenden Qualitätsindikatoren werden im Folgenden erörtert.

3.1.1 Entstehungshintergrund

Dieses Konzept, welches schon in den 1970er Jahren entstanden ist und in den 1990er Jahren vermehrt diskutiert wurde, geht auf Jürgen Zimmer zurück und wurde an der Freien Universität Berlin entwickelt. Das Modellprojekt „Kindersituationen“⁴ stellt ein Modell des Situationsansatzes dar. Im IV. Teilprojekt der „Nationalen Qualitätsinitiative im System Tageseinrichtungen“ für Kinder wurden für den Situationsansatz verschiedene Methoden zur Selbst- und Fremdevaluation erprobt. Diese werden im Folgenden kurz erläutert. Auch die auf Evaluationsmethode von Susanna Roux et al. wird in weiterer Folge eingegangen, weil diese die kindliche Perspektive von Qualität in den Blick nimmt und dies auch wesentlich zu einer Weiterentwicklung des Situationsansatzes sowie zur aktuellen Qualitätsdiskussion beigetragen hat.

³ Beim Situationsansatz handelt es sich um ein Konzept, das nicht abgeschlossen werden kann, was durch dieses Kapitel verdeutlicht werden soll. Deshalb muss es ständig weiterentwickelt werden.

⁴ Dieses Projekt wurde an der Freien Universität Berlin unter der Leitung von Dr. Jürgen Zimmer durchgeführt und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert. Die erste Phase dieses Projektes startete im September 1993, die Hauptphase erschloss sich von März 1994 bis Februar 1997. Das Projekt endete im August 1997. Das Ziel dieses Projektes war die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten (vgl. Roux 2002, 48f).

3.1.2 Die Nationale Qualitätsinitiative im System Tageseinrichtungen für Kinder (NQI)

Die Nationale Qualitätsinitiative setzt sich aus einem Forschungsverbund zusammen, der von 1999 bis 2006 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Deutschland tätig war. An diesem Verbund waren unter anderem einige Bundesländer, aber auch der Landesjugendämter, Kommunen sowie Verbände der Freien Wohlfahrtspflege involviert (vgl. Tietze, Viernickel 2007, 7). Die NQI kann als eine der wichtigsten Initiativen zur Qualitätsentwicklung im Kleinkindbereich angesehen werden, weil durch diese „Kriterien zur Erfassung und Sicherung der Erziehungsqualität“ bestimmt wurden (ebd.). Den Ausgangspunkt der Forschungen dieses Projekts bilden verschiedene Beiträge in der frühkindlichen Fachliteratur und der „Kenntnisstand, wie er sich in nationalen, internationalen Kriteriensammlungen, Erhebungsinstrumenten ... darstellt und der Erfahrungsbestand, wie er von pädagogischen Fachkräften in der Praxis geäußert wird“ (ebd., 22).

3.1.3 Qualitätsdefinition

Qualität könne – genau wie beim Qualitätsansatz des Kronberger Kreises – nur durch einen gemeinsamen Austausch aller Beteiligten erreicht bzw. entwickelt werden. Dabei sollen qualitätsfördernde Prozesse initiiert werden. Um Qualität erreichen zu können, müsse ein Zusammenschluss der Meinungen und Ansichten aller Beteiligten erfolgen (vgl. Roux 2002, 35). Qualität müsse somit in Bezug auf die vorgegebenen Qualitätsansprüche und der tatsächlich vorhandenen Qualität gesehen werden. Das Hauptziel des Situationsansatzes bestehe in der „Befähigung von Kindern zur autonomen und kompetenten Lebensbewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen“ (Zimmer 1976, 25). „Soziales Lernen vollzieht sich hier in einem pädagogischen Umfeld, das den Bezug zu Lebenssituationen von Kindern und zu Sozialisationsbedingungen ermöglicht“ (Roux 2002, 47). Ferner sollen „alle Kinder – verschiedener sozialer und kultureller Herkunft sowie unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen – sich Erfahrungen und Kompetenzen aneignen, mit denen sie in einer sich ständig wandelnden internationalisierten Welt autonom und sachkompetent handeln ... Betreuung, Bildung und Erziehung bilden dabei eine Einheit“ (Preissing, Heller 2009, 13).

Bildung im Situationsansatz bedeutet:

- Das Kind macht sich ein Bild von sich selbst und von der Welt, indem die ErzieherIn sich mit einzelnen Kindern beschäftigt.
- Das Kind macht sich ein Bild über andere Menschen, indem die ErzieherIn ihren Fokus auf eine bestimmte Gruppe von Kindern richtet.
- Das Kind erkundet das Weltgeschehen. Die ErzieherIn befasst sich mit der Frage, wie die Welt durch den Kindergarten erkundet werden kann (vgl. Preissing, Heller 2009, 44f).

Der Perspektive des Kindes wird bei diesem Ansatz ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Es soll Ich-Kompetenzen, Sozialkompetenzen, und Sachkompetenzen erwerben. Ich-Kompetenz bedeutet, dass das Kind die Möglichkeit hat, seine Bedürfnisse zu äußern (z.B. wenn es Hunger hat oder auf die Toilette gehen muss). Dabei soll es seinen Alltag frei gestalten können und selbst entscheiden können, mit wem und in welcher Form es seinen Alltag gestalten will. Sozialkompetenz bedeutet, dass das Kind die Möglichkeit hat, den pädagogischen Alltag mitzugestalten und dabei gleichzeitig bestimmte Regeln zu erlernen. Sachkompetenz meint in diesem Zusammenhang die Lernprozesse des Kindes. Dabei soll das Kind für Neues sensibilisiert werden und seine Vorerfahrungen mit einbringen und darauf aufbauend Sinnzusammenhänge erkennen können. Des Weiteren soll das Kind lernmethodische Kompetenz entwickeln, es soll somit ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass man lernt, was gelernt wird und wie Lernprozesse gestaltet werden und sich selbst Wissen und Können aneignen (vgl. Roux 2002, 47; Preissing, Heller 2009, 13f). Die diesem Ansatz zugrunde liegenden Qualitätsindikatoren werden im Folgenden dargestellt.

3.1.4 Qualitätsindikatoren

Dem Situationsansatz liegen 16 Qualitätsindikatoren zugrunde:

Soziale und kulturelle Lebenssituation der Kinder und ihrer Familie: Die ErzieherIn soll die soziale Situation der Kinder erkunden. Dies impliziert, dass sie vor dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten Kontakt zu den Eltern aufnimmt. Dadurch erhalte sie einen Einblick in die soziale und familiäre Lebenswelt des Kindes. Sie sei dazu aufgefordert, dabei bestimmte innerfamiliäre Situationen bzw. Belastungen wahrzunehmen. Ferner solle sich die ErzieherIn mit bestimmten Gewohnheiten und Vorlieben der Kinder beschäftigen und somit die kindlichen Entwicklungsprozesse verfolgen. Des Weiteren sei es – so die AutorInnen – die Aufgabe der ErzieherIn, die aktuellen kindlichen Gefühle wahrzunehmen und Sinnzusammenhänge zu verstehen. Im täglichen Zusammensein in der Einrichtung

bedürfe es laut den AutorInnen der ständigen Beobachtung der Kinder durch die ErzieherIn. Dadurch können die Interessen der Kinder in Erfahrung gebracht und die Beziehungen der Kinder sowie die Beziehung zwischen Kind und ErzieherIn reflektiert werden. Des Weiteren bestehe die Aufgabe der ErzieherIn laut den AutorInnen darin, Veränderungen im kindlichen Verhalten zu erkennen und vor dem Hintergrund der kindlichen Lebensumstände zu hinterfragen. Die AutorInnen sehen die Aufgabe einer ErzieherIn auch darin, das soziale und politische Umfeld der Kinder gemeinsam zu erkunden und gleichzeitig Kontakte zu Menschen und Institutionen zu knüpfen. Zusätzlich solle sich eine ErzieherIn mit aktuellen öffentlichen Diskussionen befassen, die das Aufwachsen von Kindern in der heutigen Gesellschaft thematisieren (vgl. Preissing, Heller 2009, 19f).

Herausfinden von Schlüsselsituationen im Leben der Kinder: Die ErzieherIn soll erkunden, was die Kinder über ihre eigene Lebenswelt ausdrücken. Zusätzlich bestehe die Aufgabe der ErzieherIn darin, mit den Eltern in einen von gegenseitigem Respekt geprägten Austausch zu treten, um Informationen über die Ereignisse des kindlichen Umfelds in Erfahrung zu bringen. Damit verbunden, sei es laut den AutorInnen angebracht, wenn die ErzieherIn Kontakt zu Vertretern der Wissenschaft, Politik und Kultur aufnimmt, um so die aktuellen Diskussionen und Entscheidungen in Hinblick auf die Kindererziehung verfolgen zu können. Ein optimaler Umgang in Hinblick auf das Kind impliziere laut den AutorInnen auch den kontinuierlichen Austausch aller in der Einrichtung arbeitenden Personen. Ferner solle die ErzieherIn sogenannte Schlüsselsituationen – somit Situationen, die die Kinder in bestimmter Art und Weise beschäftigen – Leben der Kinder aufgreifen und diese gemeinsam mit den Kindern bearbeiten, indem diese Themen beispielsweise im Rahmen eines Projektes innerhalb einer Gruppe bearbeitet werden (ebd., 20f).

Eröffnen von Zugängen zu neuem Wissen und Erfahrungen: Damit Kinder an Wissen gelangen bzw. Erfahrungen sammeln können, bedürfe es laut den AutorInnen dem Schaffen von Voraussetzungen, damit eine anregende Lernkultur für die Kinder geschaffen werden kann. Dabei sollen sich die Kinder aktiv an bestimmten von der ErzieherIn initiierten Aktivitäten beteiligen und verschiedenste Dinge ausprobieren können. Somit obliege es laut den AutorInnen der ErzieherIn, bestimmte Materialien zum Experimentieren und Erkunden für Kinder unterschiedlicher Altersstufen bereitzustellen und dabei sowohl den Kontakt der Kinder zu Gleichaltrigen, als auch zu Älteren oder

Jüngeren zu fördern. Ein förderliches Lernangebot sieht auch das Lernen außerhalb der Einrichtung vor, beispielsweise durch einen Ausflug in die Natur (vgl. Preissing, Heller 2009, 21f).

Unterstützung der geschlechtsspezifischen kindlichen Identitätsentwicklung: Von den AutorInnen sei es außerdem wesentlich, dass die ErzieherIn die kindliche Sexualität zulasse. Dies bedeutet, dass diesbezügliche Fragen von der ErzieherIn aufgegriffen werden und dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder gemäß beantwortet werden sollen. Ferner solle den Kindern laut den AutorInnen Möglichkeiten zur Erkundung des eigenen Körpers eröffnet werden und Unterschiede zwischen Mädchen und Buben von der ErzieherIn erklärt werden. Damit verbunden solle die ErzieherIn Kritik in Bezug auf stereotype Rollenzuschreibungen äußern. Dies würde bedeuten, dass sie beispielsweise dann eingreift, wenn zwei Mädchen einen Buben aufgrund seines Geschlechts an einem bestimmten Spiel nicht teilnehmen lassen wollen. Ferner solle die ErzieherIn auf ein ausgeglichenes Angebot der in der Einrichtung verfügbaren Materialien achten und diese gegebenenfalls austauschen bzw. ergänzen, um dadurch die Repräsentanz von kultureller Vielfalt zu sichern (ebd., 23f).

Unterstützung der ErzieherInnen in Hinblick auf die Entfaltung der kindlichen Phantasie: Von der ErzieherIn müssen geeignete Bedingungen für aktives, kindliches Spiel geschaffen werden. Dazu bedarf es festgelegter Regeln, die es innerhalb der gesamten Einrichtung einzuhalten gilt sowie dem Bereitstellen von Experimenten, die den Umgang mit Feuer, Wasser, Erde und Luft ermöglichen. Die ErzieherIn solle sich an diesen Spielen beteiligen und die Kinder dabei beobachten und ihnen gleichzeitig Freude und Akzeptanz vermitteln. Durch vielfältige Spielmöglichkeiten können die Kinder unterschiedliche Erfahrungen sammeln und dabei gleichzeitig bestimmte Regeln (beispielsweise zu gewinnen oder zu verlieren) erlernen und so auch lernen, mit Streitigkeiten umzugehen und Probleme gemeinsam in der Gruppe zu lösen (ebd., 24f).

Unterstützung der kindlichen Entwicklung durch gemeinsame Tätigkeiten: Laut den AutorInnen sollen von der ErzieherIn Bedingungen geschaffen werden, die gemeinsame Aktivitäten von Kindern unterschiedlicher Altersstufen – aber auch den Kontakt zu Gleichaltrigen – fördern. Die Räume sollen dazu so gestaltet sein, dass sowohl Möglichkeiten für aktive als auch ruhige Spiele gegeben sind. Es sollen Rituale geschaffen

werden, die das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Sicherheit der Kinder fördern. Damit verbunden sollte die ErzieherIn die Kinder dazu anregen, gemeinsam zu spielen und sich dabei gegenseitig zu unterstützen und zu helfen. Jedes Kind kann dabei frei wählen, was und mit wem es spielen möchte. Erwähnenswert scheint außerdem, dass die ErzieherIn auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Kinder und Entwicklungsstufen eingehen soll und ihnen bestimmte Materialien zur Verfügung stellt, damit diese genügend Anreize vorfinden, um sich entfalten zu können (vgl. Preissing, Heller 2009, 25f).

Unterstützung der Selbständigkeit der Kinder durch aktive Mitgestaltung: Den Kindern soll es ermöglicht werden, ihre Meinung zu äußern und im gemeinsamen Dialog über aktuelle Ereignisse zu sprechen. Die ErzieherIn verkörpere bei allen Prozessen eine geduldige DialogpartnerIn, die den Kindern die Konsequenzen bei der Einhaltung bzw. Nichteinhaltung von Regeln erklärt. Die Kinder – vor allem Ältere – sollen stets aktiv ins Geschehen mit einbezogen werden, indem sie Themen vorschlagen können und die ErzieherIn bei der Dokumentation von Prozessen unterstützen (ebd., 26f).

Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Regeln: Die AutorInnen erachten die Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Regeln als zentrales Element in Hinblick auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung. Dabei sollen gemeinsam in der Gruppe Regeln erarbeitet werden, die es fortan von Allen einzuhalten gilt. Ferner sollte laut den AutorInnen dabei auf die Besonderheit von Normen und Werten in bestimmten Kulturen hingewiesen werden – beispielsweise unterschiedliche Religionen – und diese auch von Allen respektiert werden. Die Kinder sollen zudem in Hinblick auf die Natur sensibilisiert werden und Umweltbewusstsein entwickeln. Außerdem soll der Umgang der Kinder miteinander – vor allem in Hinblick auf das Äußern von Meinungen und Wünschen – gefördert werden. Das Erlernen von „richtigem“ Verhalten der Kinder bei Konflikten und Meinungsverschiedenheiten sei laut den AutorInnen ein zentraler Aspekt in Hinblick auf die kindliche Entwicklung. In diesem Zusammenhang sollen die Kinder lernen, dass jedes Kind unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse hat und die eigenen Bedürfnisse auch manchmal sekundär seien, weshalb die Kinder lernen sollen, Kompromisse einzugehen. Ferner sollen von der ErzieherIn nur Regeln aufgestellt werden, die die Kinder nicht unnötig in ihrem Handeln einschränken. Abschließend ist zu erwähnen, dass die ErzieherIn als Vorbild für die Kinder dienen soll, indem sie sich selbst an bestimmte Regeln hält (ebd., 28f).

Orientierung an verschiedenen Kulturen: Die AutorInnen betonen die Förderung von kultureller Verschiedenartigkeit in der Kindertageseinrichtung. Damit sich die Kinder in der Einrichtung wohl fühlen können, sollten möglichst viele Elemente, die die Kinder an ihre gewohnte Umgebung erinnern, in der Einrichtung sichtbar sein. Zusätzlich sollte die ErzieherIn die Kinder über bestimmte Facetten von anderen Ländern und Kulturen aufklären, beispielsweise indem sie in der Gruppe über den Auslandsaufenthalt eines Kindes sprechen. Kulturelle Vielfalt sollte auch durch das Angebot verschiedenster Speisen repräsentiert werden. Auch der Aspekt, dass unterschiedliche Sprachen in der Kinderbetreuungseinrichtung gesprochen werden, wird von den AutorInnen hervorgehoben. Deshalb werden die Eltern dazu angehalten, zu Hause mit den Kindern in ihrer Muttersprache zu sprechen, weil die deutsche Sprache ohnehin im Kindergarten gesprochen wird und somit – so die AutorInnen – ohnehin ausreichend gefördert werde. Des Weiteren solle Mehrsprachigkeit laut Preissing und Heller (2009, 29) durch die Verfügbarkeit von mehrsprachigen Büchern, die in der Einrichtung häufig genutzt und von der ErzieherIn vorgelesen werden, gefördert werden. In diesem Zusammenhang sei laut den AutorInnen auf das Vermeiden von diskriminierenden Äußerungen sowie Vorurteile zu achten. Eine zusätzliche Förderung von kultureller Vielfalt könne den Kindern durch das Hören von Musik in verschiedenen Sprachen sowie durch die Nutzung von verschiedensten Medien, beispielsweise Filme oder Internet, zugänglich gemacht und vermittelt werden (vgl. Preissing, Heller 2009, 29f).

Integration von Kindern mit Behinderung und Förderbedarf: Wesentlich erscheint den AutorInnen die Auseinandersetzung der ErzieherIn mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Die ErzieherIn solle dahingehend sensibilisiert werden, dass sie die Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstufen wahrnimmt und Entwicklungsrückstände und Beeinträchtigungen, als auch Begabungen erkennen soll. Damit dies gelingen könne, fordern die AutorInnen die ErzieherIn dazu auf, sich mit entsprechender Fachliteratur auseinanderzusetzen und dadurch ihre Kenntnisse ständig weiterzuentwickeln. Sie solle dadurch mögliche Ursachen von Beeinträchtigung bzw. Behinderung ergründen, sich gezielt mit Inklusion auseinandersetzen und aufgrund ihres Wissens angemessen handeln können. Wenn ein beeinträchtigtes oder behindertes Kind bzw. Erwachsener in der Einrichtung aufgenommen wurde, solle die ErzieherIn nach Meinung der AutorInnen die anderen Kinder auf die Entwicklungsunterschiede aufmerksam machen. Dadurch werden ein gemeinsames Miteinander und die Integration von Menschen mit Behinderung oder

Beeinträchtigung ins Gruppengeschehen ermöglicht. Dazu sei Wissen über gezielte Fördermaßnahmen, die bei Bedarf an Eltern weitergeleitet werden, hilfreich (vgl. Preissing, Heller 2009, 31f).

Förderung der kindlichen Kreativität durch angemessene Raumgestaltung: Die Räume der Kinderbetreuungseinrichtung – welche unter Berücksichtigung von ökologischen, pädagogischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten erbaut wurden – sollten so gestaltet sein, dass den Kindern sowohl Möglichkeiten für aktives Spiel, als auch zum Entspannen und Ausruhen geboten werden. Vor allem kindlichen Arbeiten sollte besonderer Respekt entgegengebracht werden, indem sie an einem Platz aufbewahrt werden, der für alle sichtbar ist. Außerdem solle – so die AutorInnen – eine angenehme Atmosphäre in der Einrichtung vorherrschen, die die BesucherInnen dazu einlädt, die Einrichtung zu betreten und sich an bestimmten Aktivitäten zu beteiligen. Die Architektur der Einrichtung sollte ferner einen barrierefreien Zugang für Menschen, die beispielsweise im Rollstuhl sitzen, erlauben. Sobald jemand die Einrichtung betritt, sollte sofort das pädagogische Konzept „Situationsansatz“ sichtbar sein, indem das Gefühl des Willkommenseins vermittelt wird. Zusätzlich solle jede Einrichtung über ein ausreichend großes Außengelände verfügen, das den Kindern genügend Möglichkeiten für verschiedene Sinneserfahrungen bietet. Überdies sollen die Kinder mit bestimmten Aufgaben betraut werden, beispielsweise mit dem Gießen von Pflanzen, um Verantwortung übernehmen zu lernen. Zudem sollten jederzeit zugängliche Räumlichkeiten für Gespräche vorhanden sein, die den Austausch von ErzieherInnen, Eltern und Leitung ermöglichen (ebd., 32ff).

ErzieherInnen als Lehrende und Lernende zugleich: Die ErzieherIn wird dazu aufgerufen, sich mit gesellschaftspolitischen Themenbereichen auseinanderzusetzen und diese in Hinblick auf die Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu hinterfragen. Ferner sollte sie sich immer wieder die Tatsache ins Bewusstsein rufen, dass Kinder als aktive Lerner gesehen werden müssen, die ins pädagogische Geschehen mit einbezogen werden sollen. Des Weiteren wird die ErzieherIn dazu aufgerufen, Fachliteratur zu lesen, um die „Ursachen“ für gelungene Entwicklungsprozesse in der Gruppe erkennen zu können und aus Misserfolgen zu lernen und diese als wertvolle Erfahrung anzusehen. Sie solle sowohl Kritik äußern, als auch annehmen können, damit ein gemeinsamer Austausch aller Beteiligten optimal in der Praxis umgesetzt werden kann. Zudem solle sich die ErzieherIn

den Anforderungen an die besondere Situation – dem Umgang mit Kindern – stellen und ihren Erfahrungshorizont dadurch erweitern (vgl. Preissing, Heller 2009, 34f).

Eltern und ErzieherInnen als Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung: Im Rahmen des Situationsansatzes werden regelmäßige Gespräche zwischen der ErzieherIn und den Eltern vorgesehen. Der Austausch solle dabei laut Preissing und Heller (2009, 35) zudem wertschätzend und respektvoll gestaltet sein. Ferner sollen – so die AutorInnen – die Eltern an wichtigen Entscheidungen beteiligt werden und in diesem Zusammenhang die Bedürfnisse der Eltern in Hinblick auf die Qualität und Aktivitäten der Einrichtung erhoben werden. Den Eltern soll die Äußerung von Meinungen, Kritik, Lob und Anerkennung gestattet sein. Zusätzlich solle laut den AutorInnen ElternvertreterInnen gewählt werden, die aktiv an der Gestaltung der pädagogischen Arbeit beteiligt werden. Ferner solle die ErzieherIn ihre Leistungen und ihre Arbeit nach außen transparent machen, beispielsweise indem sie im Rahmen von Elternabenden schriftliche Informationen bezüglich der Einrichtung an die Eltern verteilt (ebd., 35f).

Entwicklung enger Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld: Ein wesentlicher Aspekt, der die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung maßgeblich beeinflusst, befasst sich mit der Öffnung der Einrichtung nach außen. Von einer optimalen Kooperation zwischen der Einrichtung und dem Umfeld könne dann gesprochen werden, wenn diese durch einen regelmäßigen Austausch von Informationen miteinander vernetzt sind. Außerdem solle sich die ErzieherIn gezielt mit dem Umfeld der Kinder auseinandersetzen, um so einen umfassenden Überblick zu erlangen, welche Angebote und Aktivitäten dort vorliegen. Eine optimale Vernetzung der Kinderbetreuungseinrichtung und dem sozial-räumlichen Umfeld der Kinder könne laut Preissing und Heller (ebd., 37) außerdem nur dann gelingen, wenn die Räumlichkeiten der Einrichtung zur Nutzung bei bestimmten Aktivitäten für außenstehende Personen (Familien, Gruppen, Initiativen aus dem Umfeld) zur Verfügung gestellt werden. Zusätzlich erachten die AutorInnen die Kooperation mit psychosozialen Diensten (ÄrztInnen, Gesundheitsbehörden, Frühförderstellen,...) als zentral. Abschließend weisen die AutorInnen darauf hin, dass zu einer optimalen Kooperation der Einrichtung mit dem Umfeld auch beachtet werden müsse, dass die ErzieherIn öffentlich zu Problemen und Entwicklungschancen der Kinder und den damit verbundenen Auswirkungen Stellung bezieht (ebd.).

Situationsanalysen und prozesshafte Planung als Grundlage der pädagogischen Arbeit:

Bei diesem Qualitätsindikator verweisen die AutorInnen nochmals auf das Erkunden der Realität der Kinder durch die ErzieherIn, die – wie bereits erwähnt – sogenannte Schlüsselsituationen herausfiltern und die Bedeutung dieser für die Kinder erkennen soll. In Hinblick auf die von der ErzieherIn gewählten Schlüsselsituationen wird im Team besprochen, inwiefern diese im Rahmen des pädagogischen Handelns mit einbezogen werden sollen. Dazu müsse die ErzieherIn darüber bescheid wissen, über welche Fähigkeiten und Kenntnisse das Kind verfügen sollte, um diese Schlüsselsituation durch von der ErzieherIn geplante Aktivitäten realisieren zu können. Im Anschluss an das Einbinden dieser Schlüsselsituation in den pädagogischen Alltag werden die Erfahrungen durch einen gemeinsamen Austausch aller Beteiligten besprochen und ausgewertet. Mittels dieser Auswertung soll ermittelt werden, ob bzw. inwiefern sich vor allem diese Schlüsselsituation verändert hat und ob bzw. inwiefern sich die Kinder an den angebotenen Aktivitäten beteiligt haben. Bei diesem Prozess werden die Kinder nach ihrer Meinung befragt, welche anschließend dokumentiert wird, um diesen Auswertungsprozess für Alle nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Preissing, Heller 2009, 36f).

Kindertageseinrichtung als lernende Organisation: Die ErzieherIn soll den Grundlagen des Situationsansatzes gemäß handeln und dabei die Kinderbetreuungseinrichtung als lernende Organisation betrachten, die sich aufgrund eines dynamischen Prozesses ständig (weiter)entwickelt. Dazu bedürfe es nach Meinung der AutorInnen der bewussten Auseinandersetzung mit Veränderungen sowie der ständigen Ermittlung der Bedürfnisse aller Beteiligten. Ferner betonen die AutorInnen, dass eine Kinderbetreuungseinrichtung sich nur dann weiterentwickeln könne, wenn die Leitung oder das Leitungsteam mit der kontinuierlichen Entwicklung von Qualität betraut wird bzw. wenn Prozesse und Maßnahmen in die Wege geleitet werden, die in Zusammenhang mit Personalentwicklung bzw. Organisationsentwicklung stehen. In diesem Zusammenhang muss die Leitung für angemessene Fortbildungsmaßnahmen aller Beteiligten sorgen. Zusätzlich soll sie sich mit der Planung von Aktivitäten und Angeboten die Einrichtung betreffend auseinandersetzen und diese koordinieren. Zudem müsse sie – so die AutorInnen – alle MitarbeiterInnen gleich behandeln und gemeinsam im Team eine Konzeption entwickeln, die dem aktuellen Bildungsprogramm entspricht (ebd., 39f).

3.1.5 Qualitätsfeststellung

Für den Situationsansatz liegen bisher zwei unterschiedliche Varianten zur Qualitätserfassung vor. Zuerst wird jene von Roux und ihrem Team, welche sich auf das Modellprojekt „Kindersituationen“ bezieht, erläutert, anschließend jener der Nationalen Qualitätsinitiative.

3.1.5.1 Qualitätsfeststellung bei Roux et al.

Susanna Roux und ihr Forscherteam befassten sich Ende der 90er Jahre mit externen Evaluationsmethoden zur Erfassung der Qualität von Kinderbetreuungseinrichtung, die nach dem Situationsansatz arbeiten. Von der Projektgruppe wurde ein Arbeitspapier verfasst, aus welchem letztlich ein Operationalisierungsinstrument zur Qualitätseinschätzung entstanden ist. In diesem Arbeitspapier wurden Aussagen formuliert, die sich auf die qualitative Situation von Kindertageseinrichtung beziehen (vgl. Roux 2002, 49; Conrad, Lischer, Wolf 1997,5f). In Bezug auf das Personal der Einrichtungen wurden Aussagen getroffen, die auf den Umgang mit den Kindern abzielen, sowie jene, die den Tagesablauf betreffen. Außerdem sollten Aussagen über das pädagogische Material und die Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen getroffen werden (vgl. Roux 2002, 49f). Diese Aussagen bilden die Basis, um „Qualitätsstandards und Merkmale einer ‚guten Praxis‘ im Sinne des Situationsansatzes zu beschreiben“ (Heller 1998, 64). Zusätzlich wurden die Kinder befragt. Diese sollten vier Bilder – sogenannte Schlüsselbilder – aus ihrer Sicht beschreiben. Diese Bilder zeigen Situationen („in der Gruppe“, „Konflikt“, „wir gehen zusammen raus“ und „Gesprächssituation“), die die Kinder schon selbst erlebt haben und die laut den AutorInnen für kindliche Befragungen geeignet wären und zentrale Bereiche bzw. Qualitätsindikatoren des Situationsansatzes ansprechen (vgl. Roux 2002, 114f). Zu diesen Bildern wurden den Kindern offene Fragen gestellt, um so ihre Assoziationen mit den Bildern anzuregen und ihr Interesse aufrecht zu erhalten. Die Antworten der Kinder wurden anschließend quantitativ ausgewertet. Dazu wurden die Aussagen der Kinder auf Tonband aufgenommen und durch die Untersuchungsleiterin transkribiert. Diese wurden anschließend in ein von den AutorInnen entwickeltes Kategoriensystem eingetragen, um quantifizierbare Daten zu erhalten. Die Aussagen der Kinder wurden von dem/der Interviewer/in dahingehend ausgewertet, ob ein bestimmter Aspekt – etwa, ob ein interviewtes Kind mit anderen Kindern spielt – zutrifft oder nicht zutrifft (vgl. Conrad, Lischer, Wolf 1997, 26f). Ferner wurden die Kinder von einer externen Person beobachtet. Die Beobachtungen wurden in einen von den AutorInnen

vorgegebenen Bogen, anhand dessen verschiedenste Situationen mit „ja“ oder „nein“ eingeschätzt werden sollten, eingetragen. Einige Kriterien sollten zudem anhand bestimmter Abstufungen bewertet werden, beispielsweise die Kreativität der Kinder. Die BeobachterInnen sollten diesen Aspekt mit „sehr kreativ“ oder „nicht kreativ“ einschätzen (vgl. Conrad, Lischer, Wolf 1997, 39f). Zusätzlich wurden die Kinder durch die ErzieherInnen eingeschätzt. Diese sollte anhand einer vorgegebenen Skala den Entwicklungsstand bzw. das kindliche Verhalten in bestimmten Situationen einschätzen. Außerdem wurden auch LeiterInnen-, Eltern- und ErzieherInnenbefragungen (zur Struktur der Einrichtungen, den Beziehungen zwischen ErzieherInnen und Eltern, zum Gruppengeschehen, zur Aus- und Weiterbildung der ErzieherInnen, den Umfeldbedingungen der Einrichtung, etc.) durchgeführt, um die Gesamtqualität einer Kinderbetreuungseinrichtung in den Blick zu bekommen. Dabei wurden Fragen erarbeitet, die jeweils mit „ja“ oder „nein“ bzw. mit „trifft nicht zu“ oder „trifft zu“ von einer außenstehenden Person eingeschätzt wurden. Einige Fragen mussten mit „unwichtig“ bzw. „wichtig“ beantwortet werden. Ferner wurden zusätzlich offene Fragen an alle Beteiligten gestellt, um deren subjektive Sichtweise ebenfalls zu berücksichtigen. Außerdem wurde die Einschätzung der Gesamtqualität durch die Verwendung der ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale), einer Skala zur Qualitätseinschätzung in Kindergärten, die von Clifford und Harms in den USA entwickelt wurde, verwendet. Des Weiteren wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, um schriftliche Informationen der Einrichtung (Elternbriefe, pädagogische Konzeption, Pressemitteilungen, etc.) in die Evaluation mit einfließen zu lassen. Ferner mussten die externen EvaluatorInnen ein UntersucherInnentagebuch führen, das weitere wichtige einrichtungsinterne Informationen beinhaltet, die durch die vorgegebenen Evaluationsmethoden nicht erfasst werden, wie beispielsweise die Inhalte zwischen ErzieherInnen-Eltern-Gesprächen oder bestimmte Einrichtungsgegenstände. Ferner wurden bestimmte Bereiche der Einrichtung fotografiert: der Eingangsbereich, der Gang, der Gruppenraum und der Schlafräum der Einrichtung (ebd., 21ff).

3.1.5.2 Qualitätsfeststellung im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative

Im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative sind eine interne sowie externe Qualitätseinschätzung der Einrichtung anhand der vorgegebenen Skalen⁵ bzw. Fragebögen

⁵ Die vorliegenden Skalen und Fragebögen können im Qualitätshandbuch für den Situationsansatz nachgelesen werden (vgl. Preissing, Heller 2009, 71ff).

vorgesehen, wobei über die Ergebnisse der Evaluation anschließend im Rahmen aller Beteiligten diskutiert werden soll. Die im Rahmen der Skalen vorgegebenen Fragen sollen dahingehend eingeschätzt werden, ob ein bestimmter Aspekt als „sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“ oder „unwichtig“ beurteilt wird. Andere Qualitätsbereiche sollen anhand der vorgegebenen Dimension „trifft voll zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft weniger zu“ und „trifft nicht zu“ bewertet werden, wobei einige Fragen offen gestellt wurden, sodass diese im Fließtext durch den/die Beurteiler/in beantwortet werden sollen. Dabei bleibt es allen Beteiligten selbst überlassen, ob sie alle Merkmale einschätzen oder nur diejenigen, von denen sie der Meinung sind, dass sie zur Qualitätsentwicklung der Kinderbetreuungseinrichtung beitragen können. Es wird sowohl eine strukturierte Selbsteinschätzung sowie eine strukturelle kollegiale Beobachtung vorgesehen, bei der eine bestimmte ErzieherIn von einer von ihr gewählten KollegIn beobachtet und in Hinblick auf ihre pädagogische Arbeit eingeschätzt wird. Außerdem werden sowohl der Träger als auch die Eltern mittels eines eigens dafür konzipierten Elternfragebogens befragt und eine Dokumentenanalyse wird durchgeführt. Zusätzlich wird jede Einrichtung extern evaluiert. Eine außenstehende Person führt ebenfalls alle eben genannten Befragungen durch sowie eine Allroundbeobachtung. Diese soll Aufschluss über die Gesamtqualität der Einrichtung geben. Zusätzlich wird von der außenstehenden Person eine Trägerbefragung durchgeführt sowie ein Einrichtungsbogen ausgefüllt, der die Strukturqualität einer Einrichtung in den Blick nehmen soll. Nach der Qualitätsermittlung finden Diskussionen und Elterngespräche statt, damit den Beteiligten veranschaulicht werden kann, wo die Stärken bzw. Schwächen der jeweiligen Einrichtung angesiedelt sind. Dazu sollten die Mitarbeiter/innen der Einrichtung schriftliche Analysen verfassen, da so jederzeit Einsicht in die aktuelle Lage gewährt werden kann (vgl. Heller 1998, 235f; Preissing, Heller 2009, 71ff).

3.1.6 Zusammenfassung

Im Rahmen des Situationsansatzes wird dem Kind ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Es soll Sachkompetenz, Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz und lernmethodische Kompetenz entwickelt werden können. Die ErzieherIn soll das Kind dabei unterstützen, indem sie sogenannte „Schlüsselsituationen“ der Kinder aufgreift und diese in die Gestaltung des pädagogischen Alltags mit einbezieht. Ferner wird im Rahmen des Situationsansatzes auf einen regelmäßigen Austausch aller Beteiligten in Hinblick auf die kindliche Entwicklung und die Gestaltung der pädagogischen Arbeit Wert gelegt. Außerdem wurde das Konzept

des Situationsansatzes so gestaltet, dass alle Beteiligten gleichermaßen ins pädagogische Geschehen integriert werden können und niemand dadurch benachteiligt oder sogar davon ausgeschlossen wird. In Hinblick auf die Qualitätsfeststellung wurden mehrere Verfahren in der Praxis erprobt, unter anderem interne und externe Verfahren im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative sowie die Befragung von Vorschulkindern durch Susanna Roux und ihr Forscherteam.

3.1.7 Anwendungsbereiche

Der Situationsansatz wurde bereits in einigen Studien angewendet, unter anderem in jener von Susanna Roux⁶ durchgeführten Studie „Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?“ (2002). In folgenden Werken wird der Situationsansatz auch thematisiert: Im Handbuch der „Pädagogik der frühen Kindheit“ von Fried und Roux (2006) findet sich ein Beitrag über den Situationsansatz. Ferner thematisiert bzw. kritisieren sowohl Fthenakis (2000) als auch Tietze (1998) den Situationsansatz. Des Weiteren befassen sich Heller (1998) und Roux (vgl. Conrad, Lischer, Wolf 1997) im Rahmen des Projekts „Kindersituationen“ mit dem Situationsansatz. Von 1999 bis 2003 wurden außerdem Qualitätskriterien für den Situationsansatz festgelegt und mittels Selbst- und Fremdevaluation erprobt (vgl. Preissing, Heller 2009). Auch Honig, Joos und Schreiber (2004) und Fried (2003) üben Kritik am Situationsansatz, Hoffmann (2003) thematisiert in seinem Werk „Studien zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten“ den Situationsansatz, vor allem aber dessen intersubjektive Überprüfbarkeit. Vor allem in Zusammenhang mit der historischen Entwicklung des Kindergartens wird immer wieder auf den Situationsansatz zurückgegriffen, beispielsweise im Werk „Kindergarten 2010. Traum – Vision – Realität“ von Becker-Textor (1995) oder „Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule“ von Reyer (2006). Diese beispielhafte Auswahl an Werken verdeutlicht, dass der Situationsansatz den in der Praxis am häufigsten angewendeten Ansatz darstellt.

3.1.8 Probleme und offene Fragen

Die Vorteile dieses Ansatzes bestehen darin, dass die Situation der Betroffenen berücksichtigt wird. Diese sind in einen sinnstiftenden, sozialen Kontext eingebettet und die individuellen Deutungen und Meinungen der Beteiligten werden ernst genommen (vgl.

⁶Roux hat im Rahmen dieser Untersuchung Vorschulkinder hinsichtlich ihrer Meinung bzw. ihrem Empfinden im Kindergarten befragt. Dazu verwendete sie sogenannte Schlüsselbilder, die sie den Kindern zeigte und sie dazu befragte (vgl. Roux 2002, 107ff).

Schäfer o.J.). Ferner wird beim Situationsansatz auch ein hohes Maß an Bereitschaft aller Beteiligten vorausgesetzt, weil diese sich mit dem Prozess der Qualitätsermittlung und -entwicklung befassen müssen. In diesem Zusammenhang erfolgte bisher jedoch keine klare Antwort, wie Qualität entwickelt werden kann. Fried schreibt dazu: „Dabei [beim Qualitätsentwicklungsprozess, Anm. der Verfasserin] sollen auch die Eltern und andere relevante Erwachsene einbezogen werden. Wie genau das zu geschehen hat, bleibt offen“ (Fried 2003, 60). Im Rahmen der Untersuchungen und Evaluierungen von Roux et al. und der Nationalen Qualitätsinitiative wurden zwar bereits Qualitätskriterien erarbeitet, die die Qualität für alle Beteiligten transparent machen, und eine Diskussion über die Stärken und Schwächen der jeweiligen Einrichtungen unter allen Beteiligten anregen. Jedoch muss trotzdem festgehalten werden, dass verschiedene Kinderbetreuungseinrichtungen nicht miteinander verglichen werden können, weil keine messbaren, quantitativen Daten vorliegen. Hoffmann betont in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen des Situationsansatzes ohnehin kein Qualitätsvergleich verschiedenster Einrichtungen möglich ist: „Wird der Situationsansatz vergleichbar, ist er nicht mehr der Situationsansatz“ (Hoffmann 2001, 193). Außerdem kritisiert Fried (2003, 60), dass der Situationsansatz „ein[en] Bildungsanspruch für das einzelne Kind proklamiert, aber keine Bildungstheorie zugrunde“ legt. In Bezug auf den Situationsansatz folgert Fthenakis: „Zentrum pädagogischer Bemühungen im Situationsansatz ist das Kind. Umso erstaunlicher ist es, dass differenzierte Überlegungen zur Entwicklung des Kindes, zum kindlichen Lernen und Verhalten weitgehend fehlen“ (Fthenakis 2000, 118). Ferner merkt Fthenakis an: „Das Interesse des Situationsansatzes erreiche ... zwar das Subjekt an seine Grenzen seiner individuellen Situation, aber nicht seine individuellen Denk- und Erfahrungsweisen“ (Fthenakis 2000, 120). Außerdem muss festgestellt werden, dass einige Begrifflichkeiten, die in Zusammenhang mit der Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung stehen, unpräzise bzw. unzureichend thematisiert wurden, wie beispielsweise der Bildungsbegriff oder der Begriff der (Schlüssel)Situation. So schreibt Hoffmann (2001, 19), dass „die unzureichende Genauigkeit dessen, was nun eine Situation kennzeichnet“, im Situationsansatz dominiert. Abschließend kann festgestellt werden, dass zwar Qualitätskriterien für den Situationsansatz entwickelt werden konnten, die die (pädagogische) Qualität einer Einrichtung für alle Beteiligten sichtbar machen, jedoch scheint dieser Ansatz durch einige Qualitätsdimensionen gekennzeichnet zu sein – vor allem die Qualitätsentwicklung durch den Austausch aller Beteiligten –, die nicht in Form

von quantitativ erhebbaren Daten erfasst werden können und somit ein Qualitätsvergleich von verschiedenen Einrichtungen schwer möglich bzw. nur zum Teil realisierbar erscheint.

3.2 Qualität im Rahmen der Caregiver Interaction Scale (CIS) (1989)

In diesem Kapitel wird ein ursprünglich aus den USA stammendes Messinstrument zur Qualitätseinschätzung in Kindertageseinrichtungen thematisiert – die sogenannte Caregiver Interaction Scale. Es wurde zwar schon vor 1990 veröffentlicht, wird aber aufgrund der Tatsache, dass es auch im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie angewendet wurde und auch in der deutschsprachigen Literatur immer wieder darauf verwiesen wird, dennoch erläutert. Unter welchen Voraussetzungen dieses Qualitätsmessinstrument entwickelt wurde bzw. welche Aspekte dabei als wesentlich in Hinblick auf die Qualität angesehen werden, wird nun erläutert.

3.2.1 Entstehungshintergrund

Dieses Qualitätsmessinstrument stammt aus dem Jahr 1989 und wurde von Jeffrey Arnett entwickelt, um das Verhalten der ErzieherIn gegenüber den Kindern in den Blick zu nehmen. Mittlerweile wurde es im Rahmen der Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten?“, welche von Wolfgang Tietze im Jahre 1998 durchgeführt wurde, in die deutsche Sprache übersetzt. Welche Qualitätsdimensionen dieses Qualitätsmessinstrument umfasst, wird im nächsten Subkapitel erläutert.

3.2.2 Qualitätsdefinition

Mittels der Caregiver Interaction Scale soll das Verhalten der ErzieherIn gegenüber den Kindern eingeschätzt werden. Dabei wird erfasst, inwiefern die ErzieherIn den Kindern gegenüber Sensitivität, Involviertheit und Akzeptanz zeigt. Sensitivität meint, inwiefern die ErzieherIn sich den Kindern gegenüber feinfühlig und einfühlsam verhält. Durch die Involviertheit soll festgestellt werden, ob bzw. inwiefern sich die ErzieherIn an Interaktionsprozessen mit den Kindern beteiligt und diese initiiert. Der dritte Aspekt, der mittels der Caregiver Interaction Scale beleuchtet wird, lautet Akzeptanz. Dabei soll ersichtlich werden, ob bzw. inwiefern die ErzieherIn das Kind akzeptiert. Der Fokus der Caregiver Interaction Scale liegt demnach auf dem „Ton und Klima der Interaktion des Betreuers mit den Kindern“ sowie der Strenge und Gleichgültigkeit der ErzieherIn den Kindern gegenüber (Tietze 2006, 250). Somit werden die Prozesse zwischen der ErzieherIn und den Kindern erfasst, weshalb Qualität synonym mit Prozessqualität

verwendet werden kann (ebd). Im folgenden Subkapitel werden die Qualitätsindikatoren, die die Caregiver Interaction Scale beinhaltet, angeführt.

3.2.3 Qualitätsindikatoren

Arnett nennt 26 Qualitätsindikatoren, die für die Erfassung von Qualität als zentral angesehen werden. Durch die folgenden Qualitätsindikatoren soll ermittelt werden, ob bzw. inwiefern die ErzieherIn den Kindern gegenüber folgende Verhaltensweisen zeigt (vgl. Arnett 1989c):

1. Speaks warmly to the children.
2. Seems critical of the children.
3. Listens attentively when children speak to him/her.
4. Places high value on obedience.
5. Seems distanced or detached from children.
6. Seems to enjoy the children.
7. When the children misbehave, explains the reason or the rule they are breaking.
8. Encourages the children to try new experiences.
9. Doesn't try to exercise too much control over the children.
10. Speaks with irritation or hostility to the children.
11. Seems enthusiastic about the children's activities and efforts.
12. Threatens children in trying to control them.
13. Spends considerable time in activity not involving interaction with the children.
14. Pays positive attention to the children as individuals.
15. Doesn't reprimand children when they misbehave.
16. Talks to the children without explanation.
17. Punishes the children without explanation.
18. Exercises firmness when necessary.
19. Encourages children to exhibit prosocial behavior, e.g., sharing, helping.
20. Finds fault easily with children.
21. Doesn't seem interested in the children's activities.
22. Seems to prohibit many of the things the children want to do.
23. Doesn't supervise the children very closely.
24. Expects the children to exercise self-control: e.g., to be undisruptive for group provider- led activities, to be able to stand in line calmly.

25. When talking to children, kneels, bends or sits at their level to establish better eye contact
26. Seems unnecessarily harsh when scolding or prohibiting children.

Wie durch die Darstellung der Qualitätsindikatoren deutlich wird, sollte die ErzieherIn die Kinder akzeptieren, respektieren und ihnen vor allem verschiedenste Dinge erklären, ihnen dabei stets aufmerksam zuhören und sich dabei auf die Augenhöhe der Kinder begeben. Keinesfalls – sei laut dem Autor – ein aggressives, abwesendes Verhalten der ErzieherIn den Kindern gegenüber gerechtfertigt. Ferner zeichne sich eine „gute“ ErzieherIn laut Arnett durch eine gezielte Förderung von Kind-Kind-Interaktionen sowie durch die Tatsache, dass Kinder eigenständige Wesen sind, aus, die verschiedenste Dinge ausprobieren wollen, weshalb die ErzieherIn dies auch zulassen sollte und nicht ständig bestimmte Aktivitäten verbieten sollte.

3.2.4 Qualitätsfeststellung

Die Qualitätsfeststellung erfolgt durch externe Evaluation – also durch eine außenstehende Person, die zuvor in Hinblick auf die Anwendung und Auswertung der Caregiver Interaction Scale geschult wurde. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen: Ein/e sogenannte/r Rater/in beobachtet die ErzieherIn, die eingeschätzt werden soll, etwa drei Stunden. Dabei achtet er/sie darauf, inwiefern die oben beschriebenen Qualitätsindikatoren auf die Verhaltensweisen der besagten ErzieherIn zutreffen. Die Auswertung dieser Indikatoren erfolgt anhand einer 4-stufigen Skala, die Werte von 1 bis 4 (1 trifft überhaupt nicht zu; 2 trifft ein bisschen zu; 3 trifft eher zu; 4 trifft vollkommen zu) umfasst. Jedes einzuschätzende Merkmal erhält dabei somit einen Wert zwischen 1 und 4. Bei den Merkmalen 2, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24 und 26 werden die von dem/r Rater/in zuvor eingeschätzten Werte umgedreht, weil diese Merkmale so formuliert wurden, dass eine Bewertung mit 4 (trifft vollkommen zu) mit einem unangemessenen Verhalten der ErzieherIn den Kindern gegenüber einhergehen würde. Für die Auswertung der „umgedrehten“ Merkmale bedeutet das: Wenn der Wert 1 gegeben wurde, erhält dieses Merkmal den Wert 4, bei der Punktezahl 3 den Wert 2 und umgekehrt. Im Anschluss an die externe Evaluation werden alle „normalen“ Werte sowie die bereits vertauschten Werte addiert und durch 26 dividiert. Auch das Endergebnis ergibt einen Wert zwischen 1 und 4. Es gilt folgendes Prinzip: Je höher der Wert, umso höher ist auch die Qualität des Verhaltens der ErzieherIn den Kindern gegenüber (vgl. Arnett 1989a).

3.2.5 Zusammenfassung

Dieses Qualitätsmessinstrument, das 26 Qualitätsindikatoren beinhaltet, dient der Messung der Prozessqualität einer ErzieherIn in einer Kinderbetreuungseinrichtung. Dabei wird das ErzieherInnenverhalten hinsichtlich der Involviertheit, Akzeptanz und Sensitivität den Kindern gegenüber erfasst. Die Qualitätsindikatoren werden auf einer Skala von 1 bis 4 eingeschätzt und ein endgültiger Qualitätswert, der zwischen 1 und 4 liegt, wird ermittelt, wobei der Wert 1 niedrige Qualität bedeutet und der Wert 4 mit hoher Qualität einhergeht.

3.2.6 Anwendungsbereiche

Aufgrund der Tatsache, dass ein Endwert, der zwischen 1 und 4 liegt, ermittelt wird – und somit quantitative Daten vorliegen – können mittels der Caregiver Interaction Scale verschiedene ErzieherInnen bzw. Einrichtungen hinsichtlich des Verhaltens von ErzieherInnen den Kindern gegenüber miteinander verglichen werden. Zusätzlich können durch diese quantitativen Werte die Stärken und Schwächen der jeweiligen ErzieherIn für alle 26 Bereiche aufgezeigt werden. Daher kann dieses Messinstrument als valides Forschungsinstrument in Hinblick auf die Prozessqualität einer ErzieherIn angesehen werden (vgl. Arnett 1989b). Tietze (2006, 250) beschreibt es als „häufig genutztes Verfahren mit guten instrumentellen Eigenschaften.“ Deshalb wird dieses Qualitätsmessinstrument auch im Rahmen mehrerer Studien eingesetzt. So beispielsweise im Rahmen der bereits mehrfach erwähnten Wiener Kinderkrippenstudie, bei der alle an der Studie teilnehmenden Einrichtungen unter anderem mittels Caregiver Interaction Scale eingeschätzt wurden. Auch Wolfgang Tietze (1998) hat dieses Qualitätsmessinstrument im Rahmen seiner Untersuchung „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ zum Zweck der Qualitätseinschätzung von Kinderbetreuungseinrichtungen eingesetzt. Ferner wurde die Caregiver Interaction Scale in der sogenannten ECCE-Studie (Early Childhood Care and Education) eingesetzt, bei der auf internationaler Basis – unter anderem in Deutschland, Österreich, Portugal, Spanien und den USA – 3 und 4-jährige Kinder in Kindergärten hinsichtlich des Zusammenhangs der Qualität einer Einrichtung und der sozialen und kognitiven Entwicklung eines Kindes untersucht wurden (vgl. Wetzel, Itzlinger, Krumm 1997; Universität Bamberg o. J.). Außerdem fand unter der Leitung von Wolfgang Tietze die Caregiver Interaction Scale im Rahmen einer Brandenburger Studie Anwendung, durch die der Zusammenhang der Qualität einer Einrichtung in Hinblick auf die Sprachentwicklung der Kinder untersucht wurde (vgl. Mireau et al. 2008). Zusätzlich wird die Caregiver Interaction Scale in einigen Publikationen im deutschsprachigen Raum

erläutert, beispielsweise bei Fried und Roux (2006), aber auch im Handbuch über Kindheits- und Jugendforschung von Krüger und Grunert (2010).

3.2.7 Probleme und offene Fragen

Generell können durch die Anwendung der Caregiver Interaction Scale quantitative Werte gewonnen werden, die den Qualitätsvergleich verschiedener ErzieherInnen hinsichtlich der drei genannten Qualitätsdimensionen ermöglichen. Auch die sogenannte Interraterreliabilität⁷ scheint dabei gesichert zu sein. Tietze beschreibt dies folgendermaßen: „Die CIS als traditioneller Ratingskala stellte sich in entsprechenden ‚Pretests‘ als problemlos heraus, es ergaben sich gute Beurteilerübereinstimmungen“ (Tietze 1998, 231). Dass mittels der Caregiver Interaction Scale die Prozessqualität einer Kinderbetreuungseinrichtung gemessen werden kann, steht außer Zweifel. Somit wird laut Tietze (1998, 43) zwar die allgemeine Qualität der ErzieherIn in Hinblick auf die Gesamtgruppe beurteilt, jedoch „nicht das spezifische Interaktionsverhalten von ErzieherInnen mit ausgewählten Kindern.“ Dies hat zur Folge, dass die Caregiver Interaction Scale zwar aufgrund ihrer hohen Zuverlässigkeit in Hinblick auf die Interraterreliabilität gut in der Praxis anwendbar zu sein scheint, jedoch für die alleinige Qualitätseinschätzung einer Kinderbetreuungseinrichtung nicht auszureichend sein dürfte. Vor allem in Hinblick auf die Tatsache, dass Qualität im Sinne vieler AutorInnen ein mehrdimensionales, vielschichtiges Konstrukt darstellt, das viele verschiedene Qualitätsbereiche umfasst (vgl. Tietze 1998; Katz 1996; Hartmann, Stoll 1996; Fthenakis 2003). Deshalb könnte zusätzlich die Krippenskala von Tietze angewendet werden, um auch andere Qualitätsdimensionen – wie etwa die Struktur- oder Gesamtqualität einer Einrichtung – in den Blick zu bekommen.

3.3 Qualität laut DIN EN ISO am Beispiel der KLAX GmbH (1990)

Ein Berliner Qualitätsansatz, der die Qualitätsentwicklung im deutschsprachigen Raum wesentlich geprägt hat, ist jener der KLAX GmbH. Er basiert auf dem Qualitätsmodell der DIN EN ISO-Normenreihe⁸ und wird nun erläutert.

⁷ Diese sagt aus, ob bzw. inwiefern eine Übereinstimmung von verschiedenen BeurteilerInnen gegeben ist.

⁸ Dieses Instrument zur Qualitätsmessung stammt ursprünglich aus der Wirtschaft, kann aber in adaptierter Form im Kinderbetreuungsbereich angewendet werden. Die aktuellste Version dieser Normenreihe lautet DIN EN ISO 9001, daher wird auch auf diese Bezug genommen.

3.3.1 Entstehungshintergrund

Dieses Konzept, das auf Antje Bostelmann zurückzuführen ist, ist in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Qualitätsdiskussion im Kinderbetreuungsbereich entstanden. Ein Anlass dafür war, dass Qualität für alle sichtbar und somit messbar gemacht werden sollte. Ursprünglich wurden eine Malschule und eine Nachmittagsbetreuung mit künstlerischem Schwerpunkt gegründet, woraus sich in weiterer Folge im Laufe der Zeit das aktuelle KLAX-Konzept entwickelt hatte. Im Jahr 1996 gab es insgesamt 4 Kindertageseinrichtungen, die dieses Konzept erprobt hatten. Da es große Zustimmung fand, schlossen sich immer mehr Einrichtungen diesem Konzept an. Mittlerweile wird dieses Konzept in Krippen⁹, Kindergärten und Schulen in Deutschland und Schweden vertreten. Jedoch musste es aufgrund der sich ständig verändernden gesellschaftlichen Situation grundlegend verändert werden. Bis 1997 wurde in den KLAX-Kindergärten gruppenbezogen gearbeitet. Noch im gleichen Jahr wurde die Entscheidung getroffen, die Einrichtungen mit offenen Gruppen weiterzuführen (vgl. KLAX Pädagogik o.J., a; Bostelmann, Fink 2007, 256; Esch et al. 2006, 104).

Da dem Ansatz der KLAX-Pädagogik mit der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001 ein Qualitätsverfahren aus dem wirtschaftlichen Bereich zugrunde liegt, werden die Grundlagen bzw. die Qualitätsdefinition und die zugrunde liegenden Qualitätsindikatoren dieses Verfahrens nun dargestellt, weil diese die „Ausgangslage“ für den Qualitätsentwicklungsprozess nach KLAX bilden. Die Darstellung der Qualitätsindikatoren laut DIN EN ISO 9001 dient außerdem dazu, die „Umfunktion“ von wirtschaftlichen zu pädagogischen Einrichtungen sichtbar zu machen (vgl. Kapitel 2.3).

3.3.1.1 Qualitätsdefinition nach DIN EN ISO 9001

Das Hauptziel – und somit hohe Qualität – ist laut DIN EN ISO 9001 dann erreicht, wenn „die auftraggeberseitig gestellten Anforderungen an das Produkt, an die Bildungsdienstleistung, erfüllt werden. Dabei müssen sowohl die objektiv messbaren Eigenschaften des Produzenten Bildungsorganisation als auch die subjektiven Erwartungen der Auftraggeber/Kunden erfüllt werden“ (Klüber, Löwe 2006, 39). Somit kann Qualitätsentwicklung laut DIN EN ISO 9001 mit Kundenzufriedenheit gleichgesetzt werden (ebd.). Das Ziel dieser Art von Qualitätsmessung besteht darin, „einen

⁹ Die erste KLAX-Kinderkrippe wurde im Jahr 2004 gegründet.

Qualitätskreislauf im Unternehmen zu installieren, der einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess in Gang setzt und in Gang hält“ (Esch et al. 2006, 130f).¹⁰ Dies meint den gemeinsamen Austausch aller Beteiligten in Hinblick auf die Qualitätsentwicklung der Einrichtung. Dieser wird durch die regelmäßige Bedürfnisermittlung aller Beteiligten bestimmt und somit auch verändert, wodurch ein Qualitätskreislauf entsteht.

An dieser Stelle werden die Qualitätsindikatoren laut DIN EN ISO 9001 erklärt und aufgezeigt, wie diese in modifizierter Form auch in Kinderbetreuungseinrichtungen angewendet werden können.

3.3.1.2 Qualitätsindikatoren laut DIN EN ISO 9001

Insgesamt existieren 20 Qualitätsbereiche, die für die Anwendung in pädagogischen Institutionen adaptiert wurden. Manche Qualitätsbereiche mussten entfernt werden, weil sie in Kindertageseinrichtungen nicht angewendet werden können (beispielsweise der Bereich Handhabung, Verpackung und Versand). Die Beschreibung der Indikatoren erfolgt folgendermaßen: Der jeweilige Qualitätsindikator wird benannt und die Beschreibung dessen wurde bereits so adaptiert, dass er in der Kinderbetreuungseinrichtung angewendet werden kann. Folgende Qualitätsindikatoren bilden die Basis laut DIN EN ISO 9001:

Verantwortung der Leitung: Die Leitung einer Kinderbetreuungseinrichtung ist für die Qualitätsentwicklung verantwortlich. Zu ihren Aufgaben zählen die Bestimmung eines Qualitätsbeauftragten sowie die Festlegung von Qualitätszielen und die regelmäßige Überprüfung dieser.

Qualitätsmanagementsystem: Die Methoden und Verfahren, anhand derer die Qualität einer Einrichtung bestimmt wird, müssen klar definiert und ein Verantwortlicher dafür muss bestimmt werden (vgl. Bostelmann, Metze 2000, 70).

Vertragsprüfung: Damit ist gemeint, dass allen Beteiligten (Leitung, Eltern, Personal) klar sein muss, welche Bedingungen bestehen und dass diese auch von allen Seiten eingehalten werden.

¹⁰ Eine genaue Definition der Qualität nach DIN EN ISO 9001 kann an anderer Stelle nachgelesen werden (vgl. Brauer 2009; Klüber, Löwe 2006).

Designlenkung/Entwicklungsplanung: Neue Angebote sollen entwickelt werden. Dazu müssen Termine vereinbart und auch eingehalten werden, damit eine fristgerechte Einhaltung dieser Angebote überhaupt möglich ist.

Lenkung von Dokumentation und Daten: Die Gültigkeitsdauer von Qualitätsdokumenten soll in aktuellen Listen festgehalten werden und für alle Personen zugänglich sein, die darin Einsicht nehmen wollen bzw. müssen.

Beschaffung: Die MitarbeiterInnen der Einrichtung sollen die Materialien auswählen und beschaffen. Dazu zählt auch die Einstellung von neuem Personal und in diesem Zusammenhang auch das Festlegen von den damit verbundenen Vertragsbedingungen.

Kennzeichnung und Rückverfolgbarkeit von Produkten: Jeder Prozess, der innerhalb der Einrichtung stattfindet, soll schriftlich dokumentiert werden, um diesen für Alle nachvollziehbar zu machen.

Prozesslenkung: Alle wichtigen Prozesse sollen namentlich benannt werden (beispielsweise die Eingewöhnung, Aufnahme von Kindern, Mahlzeiten, Entwicklungsfortschritte oder auch die Zusammenarbeit im Team, etc.). Dazu ist es nötig, zuvor Qualitätskriterien und Arbeitsschritte bzw. Verantwortungsbereiche zu definieren, damit diese Bereiche anschließend ausgewertet werden können.

Prüfungen: Es sollen Verfahren bzw. Instrumente festgelegt werden, die eine Beobachtung, Dokumentation und Prüfung aller Prozesse innerhalb der Einrichtung ermöglichen.

Prüfmittelüberwachung: Die eingesetzten Qualitätsprüf- und Messverfahren sollten in regelmäßigen Abständen in Hinblick auf ihre Validität überprüft werden.

Prüfstatus: Alle stattfindenden Aktivitäten werden schriftlich festgehalten, um jederzeit den aktuellen „Qualitätsstand“ ermitteln zu können.

Lenkung fehlerhafter Produkte: Dies meint, dass Probleme innerhalb der Einrichtung möglichst schnell behoben werden, wie zum Beispiel die Eliminierung eines ungeeigneten

Qualitätsmessinstrumente oder die Kündigung eines Mitarbeiters, falls dieser seine Leistung nicht erwartungsgemäß erbringt.

Korrektur- und Vorbeugemaßnahmen: Wenn Mängel im Erziehungsprozess festgestellt wurden, bedarf es einer Änderung, weshalb die dafür geeigneten Maßnahmen in die Wege geleitet werden sollen – beispielsweise die Kündigung einer MitarbeiterIn (vgl. Bostelmann, Metze 2000, 70ff).

Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen: Alle Dokumente, die in Zusammenhang mit der Bestimmung und Evaluierung von Qualität stehen, müssen leicht auffindbar und zudem als solche ausgewiesen werden. Der Zeitpunkt und die VerfasserIn des Dokuments müssen sofort ersichtlich sein.

Interne Qualitätsaudits: Um den Qualitätsstandard einer Einrichtung zu erheben, findet eine interne Qualitätsüberprüfung statt, die wiederum in schriftlicher Form dokumentiert wird und an die Geschäftsleitung übermittelt wird.

Schulung: Regelmäßige Qualitätsschulungen sind unerlässlich. Deshalb wird der Bedarf an Qualitätsschulungen zur Anwendung der Qualitätsmessung als Kriterium in Hinblick auf das Qualitätsmanagement einer Einrichtung angeführt.

Statistische Methoden: Statistische Methoden, die der Auswertung – und somit der Übersichtlichkeit über die Stärken und Schwächen verschiedener Qualitätsbereiche einer Einrichtung – dienen, werden zum Zweck der Qualitätsdokumentation angewendet (Bostelmann, Metze 2000, 70ff).

Die eben beschriebenen Qualitätsindikatoren sind für alle Einrichtungen, die die Zertifizierung mittels DIN EN ISO 9001 anstreben, verpflichtend. Wie diese letztlich in die Praxis umgesetzt werden, bleibt jeder Einrichtung – vor allem der Leitung – selbst überlassen. An dieser Stelle erfolgt die Darstellung der Anwendung dieser Qualitätsindikatoren am Beispiel der KLAX-Pädagogik.

3.3.2 Qualitätsdefinition laut KLAX

KLAX wird als Dienstleistungsunternehmen geführt und Qualität als Kundenzufriedenheit definiert: „KLAX versteht sich als Unternehmen ... Damit wird ausgedrückt, daß KLAX das pädagogische Geschäft nach unternehmerischen Gesichtspunkten, also mit effektivem Einsatz von Ressourcen, mit starker Kunden- und Ergebnisorientierung bezieht“ (Bostelmann, Metze 2000, 28). Das Ziel besteht darin, durch den „optimalen Einsatz von Mitteln ... bestmögliche pädagogische Ergebnisse im Sinne des Kindes, der öffentlichen und privaten Auftraggeber und im Sinne von KLAX zu erreichen“ (ebd., 29). Qualität „bedarf der bewußten Steuerung oder des Managements“ (Bostelmann, Metze 2000, 12). Qualitätsmanagement heißt „sich zu öffnen für regionale, ja europäische Entwicklungsprozesse, für Erfahrungen anderer Unternehmen und für neue Einflüsse, fachlich, gesellschaftlich, wirtschaftlich, ökologisch, um den Anschluß an das Hier und Jetzt und an die Zukunft zu gewinnen und zu halten“ (ebd., 16). Des Weiteren solle laut den AutorInnen in offenen Gruppen gearbeitet werden, denn „wer sich nach außen öffnet, muss dies konsequenterweise auch nach innen tun“ (Bostelmann, Metze 2000, 16). Dieser Qualitätsansatz zielt außerdem darauf ab, „stetige Verbesserung der pädagogischen Qualität“ zu erzielen, weshalb Qualität in diesem Ansatz nur dann erreicht werden kann, wenn die unten genannten Qualitätsindikatoren erfüllt werden (vgl. KLAX Pädagogik, o.J., b). Somit bedeutet Qualität gleichzeitig Umsetzungsqualität. Damit überhaupt Qualitätsentwicklung stattfinden kann, bedarf es zuerst einer schriftlichen Bedarfsermittlung, anhand derer Veränderungen und Neuerungen (beispielsweise neue Angebote) innerhalb der Einrichtung ermittelt und geplant werden können. Außerdem bedeutet bei diesem Ansatz Qualität gleichzeitig Bildungsqualität, denn die Bildungsprozesse des Kindes werden als zentral angesehen und auch schriftlich durch sogenannte Portfolios dokumentiert (vgl. KLAX Pädagogik o.J., c).

Ferner schließen sich die VertreterInnen dieses Ansatzes den Ansichten Wolfgang Tietzes an und sehen Qualität als Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität). Prozessqualität umfasst alle Interaktionen zwischen dem pädagogischen Personal und dem Kind sowie die Bereitstellung und die Begleitung des Kindes beim Spielen und bei Bildungsprozessen. Mit Strukturqualität ist gemeint, wie die Struktur einer Einrichtung gestaltet ist, beispielsweise die Raum- und Gruppengröße oder die Ausbildung des pädagogischen Personals. Orientierungsqualität beinhaltet die Normen und Werte, die eine Einrichtung repräsentiert, beispielsweise das Leitbild (vgl. KLAX Pädagogik o.J., b).

3.3.3 Qualitätsindikatoren laut KLAX

Die AutorInnen führen vier zentrale Aspekte an, die in Hinblick auf Qualität wichtig sein würden:

Fachlichkeit: Dieser Aspekt bezieht sich auf die professionelle Qualität der Einrichtung. Das bedeutet, dass die Qualifikation des Personals und das Vorhandensein von fachlichen Prinzipien, Strukturen und eingesetzten Methoden gegeben sein sollten. In anderen Worten: Das Personal sollte wissen, was Erziehung und Bildung bedeuten und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und Weiterbildung zeigen. Außerdem scheint es für die AutorInnen wichtig, dass jede Kinderbetreuungseinrichtung über ein eigenes Motto oder pädagogisches Profil verfüge, denn dieses würde die Einrichtungen untereinander unterscheiden (vgl. Bostelmann, Metze 2000, 13f; Bostelmann, Fink 2007, 18ff).

Interner und externer Austausch: Dieser sei insofern wichtig für die Qualitätsentwicklung, weil jeder Mensch unterschiedliche Meinungen und Ansichten vertrete. Nur durch den Austausch des Personals untereinander sowie durch die Beteiligung und Absprache mit externen Personen (Träger, Eltern,...) könne dieser Prozess optimal funktionieren. Außerdem sollten regelmäßig Gespräche mit den Eltern stattfinden, um über den Fortlauf der kindlichen Entwicklung sprechen zu können. Geplant werden außerdem Elternabende und Eltern-Kind-Veranstaltungen, um die Kommunikation der Eltern untereinander zu fördern. Erwähnenswert scheint auch die Tatsache, dass einmal monatlich eine Kinderkonferenz stattfindet, bei der die Kinder ihre Meinung zu verschiedenen Themen äußern können. Zusätzlich sollen die LeiterInnen monatlich ihre Erfahrungen austauschen. Bei Problemen stehen Fachleute (ÄrztInnen, PsychologInnen,...) zur Verfügung, die jederzeit kontaktiert werden können (vgl. Esch et al. 2006, 105ff). Das allgemeine Ziel liege darin, die „Vertragsbedingungen“ für alle festzulegen, um sicherzustellen, dass jeder weiß, woran er sei und was er zu erwarten habe (vgl. Bostelmann, Metze 2000, 13f).

Betriebliche Organisation: In diesem Zusammenhang betonen die AutorInnen die wirtschaftliche Qualität einer Einrichtung. Jede Einrichtung sei immer von äußeren Faktoren (z. B. finanziellen Mitteln) abhängig und stehe daher stets unter dem Zwang der Rechtfertigung der (geleisteten pädagogischen) Arbeit. Daher obliege jede Einrichtung der Einhaltung bestimmter Strukturen, Leistungen und Ziele, die durch vorgegebene Verfahren und Methoden erreicht werden sollten, um eine hohe Gesamtleistung – und somit die Zufriedenheit aller Beteiligten – erzielen zu können (ebd., 14).

Führung: Zentral seien vor allem die Werte und Normen der Einrichtung. Das Personal sollte dazu ermutigt werden, gute Leistung zu erbringen. Diese sollte auch geachtet bzw. anerkannt werden, was sich in weiterer Folge positiv auf die Qualität einer Einrichtung auswirkt (vgl. Bostelmann, Metze 2000, 15). Fortbildungen seien vorgeschrieben, zusätzlich finden Supervisionen – und einmal jährlich ein Mitarbeiter-Gespräch – statt. Des Weiteren würden interne Fachtagungen und Aus- und Weiterbildungsprogramme angeboten, unter anderem zur KLAX-PädagogIn¹¹ (vgl. Esch et al. 2006, 108).

Damit dieser Ansatz in der Praxis gelingen könne, müssen – nach Auffassung der AutorInnen – auch folgende Qualitätsindikatoren erfüllt sein.

Kinder als Mittelpunkt einer großen „Familie“: Kinder sollen durch ein großzügiges Angebot, das über mehrere Räume verteilt verfügbar ist, über sich selbst bestimmen dürfen, sich frei bewegen und sich selbst eine BezugserzieherIn aussuchen können. Die Kinder leben bei diesem Konzept in sogenannten „Familien“ zusammen, die aus 30-50 Kindern unterschiedlicher Altersstufen¹² bestehen und bei der je nach Anzahl der Kinder zwischen 3 und 5 ErzieherInnen anwesend sind. Nachdem in allen KLAX-Einrichtungen ganztägig ein eigener Speiseraum zur Verfügung steht, haben die Kinder die Möglichkeit, jederzeit zu essen und so ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Wenn ein Kind frühzeitig müde wird, könne es sich jederzeit in den Schlafraum zurückziehen und dort entweder schlafen oder sich bei leiser Musik entspannen (vgl. Bostelmann, Fink 2007., 16ff).

Bezugsgruppen: Trotz der Tatsache, dass das Kind einen Teil einer großen „Familie“ darstelle, sollte es die Möglichkeit haben, auch in kleineren Gruppen oder alleine spielen zu können. Die Autorinnen sehen es als Vorteil für das Kind, wenn es möglichst mit gleichaltrigen Kindern spielt, weil so die Interaktionen zwischen den Kindern gefördert werden können und es auch für die ErzieherInnen einfacher sei, mit Kindern, die sich nahezu auf dem gleichen Entwicklungsstand befinden, zu interagieren. Dennoch sehen die

¹¹ An der KLAX-Fachschule werden regelmäßig Ausbildungen zur PädagogIn im Kindergarten und Krippenbereich angeboten.

¹² Der Altersbereich der Kinder liegt zwischen 2 Monaten und 6 Jahren.

Autorinnen auch einen Vorteil in altersgemischten Gruppen, nämlich jenen, dass Kinder unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes voneinander lernen können (ebd., 64f).

Räume und Ausstattung: Jede Kinderbetreuungseinrichtung solle mit folgenden Räumen ausgestattet sein: Schlafräum, Speiseraum, Werkstatt, Sinnenraum zum Träumen, Theater- oder Verkleidungsraum, Bauecke, Schreibecke, Musikraum, Universum (zum Experimentieren, Messen, Abwiegen,...), Puppenraum, Bewegungsraum und Spiel- und Leseraum. All diese Räume bieten den Kindern sowohl Möglichkeiten für aktives Spiel und Bewegung – beispielsweise durch Bausteine, Kostüme, grob- und feinmotorische Materialien verschiedenster Schwierigkeitsgrade oder Werkzeug – als auch Ecken oder Räume, in denen sich die Kinder entspannen können und in denen es ruhig ist. Außerdem gebe es für Kinder unter zwei Jahren geschützte Räume (sogenannte Nesträume), die die älteren Kinder nur mit dem Einverständnis der Kleinkinder betreten dürfen (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 82ff). Natürlich müssen den Kindern jederzeit zugängliche Toiletten zur Verfügung gestellt werden. Entscheidend in Hinblick auf die Ausstattung der Räume sei, dass sowohl die Sicherheit, als auch die Gesundheit der Kinder gewährleistet werden, beispielsweise durch die Verwendung ungefährlicher und ungiftiger Spielmaterialien. (vgl. Bostelmann, Metze 2000, 18; Esch et al. 2006, 109). Außerdem müsse laut den AutorInnen jedes Kind über einen eigenen Garderobenplatz sowie über einen Platz, an dem alle „Produktionen“ – wie etwa Zeichnungen oder andere Dokumente, die in irgend einer Weise mit kindlichen Lernprozessen zusammenhängen – des Kindes aufbewahrt werden können, beispielsweise eine Lade. Damit auch die Eltern am Geschehen teilhaben können, steht in der Einrichtung ein Büro zur Verfügung, das jederzeit für Gespräche genutzt werden kann (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 203ff).

Eltern mittendrin: In den KLAX-Einrichtungen seien die Eltern stets willkommen und dürfen sich an allen Aktivitäten – egal ob beim Singen oder Spielen – beteiligen und ihren Kindern den ganzen Tag über Gesellschaft leisten (ebd., 20).

Die Rolle der ErzieherInnen: Diese sollen allen Kindern mit Respekt gegenüber treten und vor allem Kind-Kind-Interaktionen fördern. Dies könne laut den AutorInnen nur dann gelingen, wenn die ErzieherInnen sich bei Kind-Kind-Interaktionen möglichst zurückhalten. Des Weiteren sollen sie zwar eine Beziehung zum Kind aufbauen, jedoch wird dem Umgang der Kinder miteinander Priorität zugeschrieben. Außerdem werden von

den ErzieherInnen Regeln erstellt, die es einzuhalten gilt. Der Grundsatz lautet: Jedes Kind kann tun was es will, solange es die vorgeschriebenen Regeln einhält (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 68).

Umgang mit Aggression und Konflikten: Damit sich Kinder im Kindergarten durchsetzen können und lernen, ihre eigenen Aggressionen zu kontrollieren, müssen sie empathisches Verhalten erlernen. Das bedeutet, dass sie sich in ihr Gegenüber hineinversetzen und ihre/seine Handlungen und Verhaltensweisen lernen und verstehen sollen. Dies könne dann gelingen, wenn die ErzieherIn einem Kind erklärt, warum beispielsweise ein anderes Kind weint (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 68).

Multikulturelles Zusammenleben: Das Zusammenleben und die Verschiedenartigkeit der Kinder (aber auch Erwachsenen) unterschiedlicher Nationalitäten soll gefördert werden. Dies kann beispielsweise durch die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer eigenen Familie und Herkunft geschehen. Eine weitere Möglichkeit der Vermittlung von Verschiedenartigkeit besteht darin, dass bestimmte Aktivitäten, die bewusst von der ErzieherIn initiiert werden, durchgeführt werden, beispielsweise die Zubereitung von Speisen unterschiedlicher Länder oder das Tragen landestypischer Kleidung (ebd., 75).

Tätigsein für die Gruppe: Damit sich die Kinder wichtig und akzeptiert fühlen und gleichzeitig lernen, Verantwortung zu übernehmen, sollten sie bestimmte Aufgaben innerhalb der Gruppe erfüllen. Dies kann beispielsweise Blumen gießen sein oder das Abräumen von Geschirr. Alltägliche Tätigkeiten eignen sich besonders gut, weil die Kinder diese meist kennen und somit auch den Sinn ihrer Aufgaben erkennen können (ebd., 73f).

Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen: Neben der Kinderbetreuung besteht die Aufgabe der ErzieherInnen darin, bestimmte Prozesse zu dokumentieren (beispielsweise die Einträge über die kindliche Entwicklung in den Portfolios), wofür ihnen innerhalb ihrer Arbeitszeit zusätzliche Zeit zur Verfügung gestellt wird. Außerdem sollten von den ErzieherInnen unter anderem in bestimmten Abständen Elterngespräche, Fachkonferenzen, Monatsplansitzungen und Entwicklungskonferenzen eingeplant werden (vgl. Esch et al. 2006, 109).

Integration von Kindern mit Behinderung: Kinder, die aufgrund eines Aspekts als auffällig gelten, sollen in das Gruppengeschehen genauso integriert werden, wie unauffällige Kinder. Als auffällig gelten sowohl Kinder, die (psychisch oder physisch) beeinträchtigt bzw. behindert sind, aber auch hochbegabte Kinder (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 78).

Eingewöhnung: Den AutorInnen scheint es wichtig, dass der Übergang von der Familie in die Kinderbetreuungseinrichtung gestaffelt von statten geht und dass die Eltern in der Anfangsphase vermehrt anwesend sind. Das Kind bekommt dadurch Sicherheit und kann gleichzeitig die neue Umgebung erkunden. Normalerweise dauert die Phase der Eingewöhnung zwischen 6 und 14 Tage, wobei innerhalb dieser Zeit ein Gespräch zwischen ErzieherIn und Eltern stattfindet, um den bisherigen Eingewöhnungsprozess sowie die weitere Vorgehensweise in Bezug auf die Eingewöhnung zu besprechen (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 80f).

Übergang vom Nestraum in die Gruppe: Die AutorInnen bezeichnen jenen Raum, in dem Kleinkinder und Säuglinge betreut werden, als Nestraum. Dies ist ein von den offenen Gruppen getrennter Bereich, den Kinder ab etwa eineinhalb Jahren verlassen können. Sie kennen zwar durch die Konzeption des offenen Hauses schon die Kinder und ErzieherInnen der anderen Gruppen, jedoch sollte auch für diesen Übergang eine gewisse Eingewöhnungszeit eingeplant werden (ebd., 84f).

Verhalten bei Kindeswohlgefährdung: Jeder Träger einer Kinderbetreuungseinrichtung ist dazu verpflichtet, mindestens eine/n Mitarbeiter/in einzuschulen, der/die sich mit diesem Thema auseinandersetzt. Bei Verdacht auf Kindesmisshandlung oder Gewaltakte gegen das Kind sollte zuerst Ruhe bewahrt werden und im Rahmen des Teams besprochen werden, wie weiter vorgegangen werden soll. Des Weiteren sollen die ErzieherInnen eine Vertrauensbasis zum Kind aufbauen, damit es weiß, dass jemand da ist, der ihm helfen will. Auch der Kontakt zu den Eltern sollte intensiviert werden. Außerdem die Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Verhaltens erscheint sinnvoll, um den „Ernstfall“ erkennen zu können und in weiterer Folge richtig zu handeln (ebd., 86f).

Kindliche Bildung: Es wird davon ausgegangen, dass sich das Kind nur durch den Austausch mit seiner Umwelt bilden kann. Somit nimmt das Verhalten der ErzieherInnen dem Kind gegenüber eine wichtige Position ein, denn ein Großteil der Bildungsprozesse

des Kindes ist von der Art und Weise des Umgangs der ErzieherInnen mit dem Kind abhängig. Die ErzieherIn verhält sich normalerweise respektvoll dem Kind gegenüber und lobt das Kind beim Erbringen von guten Leistungen. Außerdem können kindliche Lern- und Bildungsprozesse nur dann stattfinden, wenn den Kindern genügend Anreize und Materialien – beispielsweise durch bestimmte themenbezogene Projekte – zur Verfügung gestellt werden, die sie ausprobieren können und somit Erfahrungen sammeln können und dabei gleichzeitig die Kreativität der Kinder gefördert wird (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 85ff). „Für die Planung von Bildung bedeutet das: Es werden Themen und Materialien angeboten, mit denen Kindern unterschiedlichen Alters möglichst viele individuelle Lernerfahrungen machen können“ (ebd., 89). Vor allem in den Bereichen Musik, Natur, und kreatives Gestalten sollten den Kindern vielfältige Reize angeboten werden, damit sie möglichst viele Erfahrungen mit ihrer Umwelt sammeln können. Des Weiteren sollten die Kinder ein Bewusstsein für ihren eigenen Körper entwickeln können, beispielsweise durch Projekte zu den Themen Essen und Gesundheit (ebd., 121f). Aufgrund der Tatsache, dass alle Kinder unterschiedlich entwickelt sind, werden außerdem Portfolios erstellt, die die Lern- und Entwicklungsprozesse aller Kinder veranschaulichen (vgl. KLAX Pädagogik o.J., c). Die AutorInnen setzen sich außerdem für das Lernen außerhalb des Kindergartens ein, beispielsweise indem Ausflüge in den Wald oder in den Park gemacht werden. Dies ermöglicht es den Kindern, Naturerfahrungen zu sammeln (ebd.).

Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele: Ein Ziel liegt in der Förderung der kindlichen Sprachentwicklung. Daher sollten die ErzieherInnen als Vorbild dienen und sich den Kindern gegenüber angemessen ausdrücken. Ferner sollen den Kindern stets Möglichkeiten zum aktiven Spiel geboten werden. Überdies sollten die Verhaltensweisen und Prozesse dem Kind gegenüber so gestaltet sein, dass es im Laufe der Zeit ein positives Selbstwertgefühl erlangt. In diesem Zusammenhang sollte auch die kindliche Sexualität als solche akzeptiert und auch zugelassen werden. Diese kann auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck gebracht werden, beispielsweise durch das Berühren der Genitalien, aber auch durch Saugen oder Nuckeln sowie dem Bedürfnis, sich an die ErzieherIn zu kuscheln. Als weiteres Bildungsziel führen die AutorInnen die Verkehrserziehung an. Dazu sollte sowohl über gefährliche Situationen im Straßenverkehr gesprochen werden, ergänzend dazu wäre es auch sinnvoll, sich bewusst den Gefahren auf der Straße zu stellen, beispielsweise durch einen Spaziergang in einem viel befahrenen Gebiet – natürlich ohne die Sicherheit der Kinder zu gefährden. Auch Medienkompetenz sollte den Kindern im

Kindergarten vermittelt werden. Diese kann durch die Verwendung von Büchern aber auch durch das Zeigen von Filmen gelingen. Den Kindern sollte von den ErzieherInnen auch erklärt werden, wie ein Buch oder ein Film entsteht. Des Weiteren sollte es den Kindern erlaubt sein, Bücher und Medien von zu Hause in die Einrichtung mitzubringen. Als abschließendes Erziehungsziel führen die AutorInnen den Erwerb von Fertigkeiten an. Dies meint die individuelle Freiheit des Kindes, sich für bestimmte Dinge entscheiden zu können. Wenn beispielsweise ein Kind seine Schuhe selbst zubinden möchte, obwohl es das eigentlich (noch) nicht kann, lässt die ErzieherIn das Kind die Schuhe selbst zubinden und greift nur dann ein, wenn eine Gefahr für das Kind besteht, beispielsweise bei einer zu großen Masche oder wenn die Schuhe so locker wären, dass das Kind keinen festen Halt hätte und die Gefahr bestehen würde, dass das Kind stürzen könnte (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 101ff).

Reflexion der MitarbeiterInnen: Einen wesentlichen Qualitätsindikator stellt die Reflexion der MitarbeiterInnen über die Bildung und das Wissen der Kinder dar. Die ErzieherInnen sollen dazu ermutigt werden, über sich selbst und ihre Lernerfolge nachzudenken (ebd., 120ff).

Tagesablauf: Jedes Kind, das die Einrichtung betritt, wird von den ErzieherInnen begrüßt. Als tägliches Ritual ist der Morgenkreis vorgesehen, der dem Austausch bestimmter Informationen bzw. Gedanken der Kinder dient, indem sie beispielsweise erzählen können, was sie in der Nacht geträumt haben. Für die Entfaltung der Bedürfnisse der Kinder sind sowohl geschlossene (in geschlossenen Räumen) als auch offene (jedes Kind kann diesen Raum jederzeit verlassen) Angebote vorgesehen. Für das tägliche Essen werden die Kinder beim Morgenkreis für eine bestimmte Tätigkeit (z.B. Tisch decken) eingeteilt. Beim Essen selbst wird zuerst ein Tischspruch aufgesagt oder ein Lied gesungen, um das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder zu stärken. Vor allem bei Kleinkindern bedarf es dem täglichen Wickeln der Kinder durch die ErzieherInnen. Dazu muss vorher mit den Eltern besprochen werden, welche Cremes, Windeln und Kleidung dafür bereitgestellt werden sollen, um den Bedürfnissen der Eltern in dieser Hinsicht gerecht zu werden. Sollte ein Kind in der Einrichtung plötzlich erkranken, steht es den ErzieherInnen frei, die Eltern zu kontaktieren und um Abholung des Kindes zu bitten. Die ErzieherInnen dürfen den Kindern jedoch keine Medikamente verabreichen. Nur bei Vorliegen einer dauerhaften Erkrankung (beispielsweise Asthma) ist es den ErzieherInnen gestattet, den Kindern die

dafür benötigten Medikamente zu verabreichen, jedoch auch nur dann, wenn die Eltern schriftlich darum gebeten haben. Ein „normaler“ Kindergarten tag sieht außerdem vor, im Freien – sofern das Wetter es zulässt – spielen zu können. Beendet wird der Kindergarten tag mit einem Abschlusskreis – dieser dient gleichzeitig der Befragung der Kinder über ihre Wünsche und Bedürfnisse – damit sich die Kinder innerlich darauf einstellen können, dass sie bald wieder nach Hause gehen. Bestimmte Feste, beispielsweise die Geburtstage der Kinder, werden gebührend gefeiert (vgl. Bostelmann, Metze 2007, 152ff).

3.3.4 Qualitätsfeststellung

Die Qualitätsfeststellung erfolgt in mehreren Schritten: Alle Kindertageseinrichtungen der KLAX-Gruppe sind dazu verpflichtet, Selbstevaluationen durchzuführen. Diese Selbstevaluationen erfolgen im Team, indem alle MitarbeiterInnen einer Einrichtung die Qualität – die dafür nötigen Qualitätsindikatoren werden in einem Handbuch festgehalten – mittels Computer beantworten. Dazu wird der Prozentwert ermittelt, ob bzw. inwiefern ein bestimmter Qualitätsindikator erfüllt werden konnte. Gleichzeitig soll dieser Prozess der Qualitätsfeststellung für die MitarbeiterInnen eine Kommunikationsbasis schaffen, um über bestimmte Probleme oder Qualitätsziele diskutieren zu können. Zusätzlich wird ein Feedback aller MitarbeiterInnen eingeholt. In diesem Zusammenhang erfolgt eine externe Bewertung der Einrichtung durch eine Fachanleitung. Das bedeutet, dass auch diese zur Qualitätseinschätzung der Einrichtung die gleichen Qualitätsindikatoren wie das Team verwendet und anhand der vorliegenden Hospitationen, die innerhalb eines Jahres stattgefunden haben, evaluiert wird. Außerdem erfolgt gemeinsam mit der Leitung der jeweiligen Einrichtung eine schriftliche Dokumentation darüber, welche Ziele erreicht werden sollen, und dabei vor allem, welche konkreten Schritte und Vorgehensweisen dazu nötig sind. Diese Ziele müssen letztlich bis zu einem zuvor vereinbarten Termin erreicht werden. Ergänzend besucht eine AuditorIn einmal jährlich die Einrichtung. Dabei werden die ErzieherInnen befragt, wie sie sich in bestimmten Situationen in der Praxis verhalten würden. Die AuditorIn beurteilt nun, ob von den MitarbeiterInnen alle vorgegebenen erzieherischen Regeln eingehalten werden oder ob gravierende Abweichungen festgestellt werden können. Diese Audits finden halbjährlich und teils auch unangekündigt statt. Sollte eine AuditorIn den Verdacht hegen, dass in einer Einrichtung nicht regelkonform gehandelt wird, wird die „verdächtige“ Einrichtung nochmals überprüft. Wenn alle Qualitätsstandards eingehalten wurden, wird die jeweilige Einrichtung (nach DIN EN ISO

9001) zertifiziert. Außerdem werden Elterngespräche durchgeführt, die den „Ist-Zustand“ der Qualität darstellen sollen. Jährlich finden auch MitarbeiterInnengespräche mit den LeiterInnen statt, um die Leistung hinsichtlich der eigenen Arbeit aufzuzeigen. Auch die Kinder werden hinsichtlich ihrer Bedürfnisse befragt. Damit erfasst werden kann, ob die Bildungs- und Erziehungsziele der Kinder realisiert werden konnten, werden die kindlichen Entwicklungsprozesse mittels der Erstellung von Portfolios aufgezeichnet. Die weitere Auswertung – bei KLAX auch Pädagogische Entwicklung und Prozessteuerung (PEP) genannt – erfolgt mittels der Eintragung der Ergebnisse in eine Datenbank, anhand der es möglich wird, durch eine Leistungskurve die Stärken und Schwächen einer Einrichtung aufzuzeigen und durch den Vergleich der KLAX-Einrichtungen untereinander zu analysieren, ob bzw. inwiefern Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich bestimmter Qualitätsbereiche bestehen. Für die zukünftige Qualitätsentwicklung werden nun wieder Ziele vereinbart, die es in wiederum einer bestimmten Zeit zu erreichen gilt (vgl. Bostelmann, Fink 2007, 229ff; Bostelmann 2005, 64ff).

3.3.5 Zusammenfassung

Die KLAX GmbH sieht sich als Unternehmen, das das Ziel der Kundenzufriedenheit verfolgt. Sie orientiert sich somit an wirtschaftlichen Qualitätsindikatoren und Normen, die in adaptierter Form in der Kinderbetreuungseinrichtung angewendet werden können. Vier Aspekte – Fachlichkeit, interner und externer Austausch, betriebliche Organisation und Führung – werden als zentrale Dimensionen in Hinblick auf die Qualität einer Einrichtung angeführt. Des Weiteren wird bei diesem Ansatz das Kind als Teil einer großen „Familie“ angesehen, für das im Rahmen eines offen geführten Hauses vielfältige Angebote – verteilt auf mehrere Räume – verfügbar sein sollen. Durch ein verantwortliches und liebevolles Handeln der ErzieherInnen sollen Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht werden, welche in sogenannten Portfolios schriftlich festgehalten werden. Die Qualitätsüberprüfung erfolgt durch die Befragung von Eltern und Kindern sowie durch Audits und die Selbsteinschätzung der MitarbeiterInnen.

3.3.6 Anwendungsbereiche

Die KLAX-Pädagogik wird in einigen Einrichtungen in Deutschland angewendet (vgl. Kapitel 3.3.1). Aufgrund der großen Beliebtheit dieses Ansatzes wird in einigen Publikationen in Deutschland auf diesen Ansatz verwiesen. Vor allem in Werken, die die historische Entwicklung des Qualitätsbegriffs thematisieren und in Werken, die

verschiedene Qualitätsansätze beinhalten, wird auf die KLAX GmbH und Antje Bostelmann eingegangen. AutorInnen, die in ihren Werken darauf eingehen, sind beispielsweise: Leu (2005), Erath und Amberger (2000), aber auch Altgeld und Stöbe-Blossey (2009) und auch Esch et al. (2006). Nahezu alle Publikationen, in denen Bostelmann und die KLAX-Pädagogik angeführt werden, stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit Themen, wie beispielsweise Qualitätsmanagement oder Dienstleistung und Unternehmensführung.

3.3.7 Probleme und offene Fragen

Generell zielt das Konzept der KLAX GmbH aufgrund des vielfältigen Angebots an Materialien und Räumen sowie des Erstellens von Portfolios, die die kindlichen Lern- und Bildungsprozesse aufzeigen, darauf ab, die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen und auch zu realisieren. Dies erfordert jedoch ein hohes Engagement der ErzieherInnen und damit verbunden auch eine gute fachliche Ausbildung dieser.

Im Rahmen dieses Ansatzes werden außerdem sowohl Eltern, als auch ErzieherInnen und Kinder hinsichtlich ihrer Qualitätseinschätzung berücksichtigt und befragt. Laut Leu (2005, 25) werden die ErzieherInnen durch die Verpflichtung, ihre eigene Arbeit einzuschätzen, motiviert, ihr eigenes Handeln kontinuierlich zu verbessern, weil „diese Art der Beschäftigung mit Qualitätsfragen bei den ErzieherInnen große Motivationspotenziale freisetzt, die eigene Qualität zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“ Jedoch scheint die Qualitätsüberprüfung mittels DIN EN ISO 9001 nicht so einfach auf pädagogische Institutionen übertragbar zu sein, weil ein erheblicher Unterschied zwischen pädagogischen und industriellen Prozessen zu bestehen scheint. Diese Form der Qualitätsermittlung scheint außerdem sehr kostspielig und vor allem auch sehr zeitaufwendig, zu sein. Dennoch kann sie im Bereich der Kindertagesbetreuung als Verfahren zur Qualitätsüberprüfung angewendet werden. Altgeld und Stöbe-Blossey schreiben dazu folgendes: „Angesichts des hohen Aufwandes, der mit einer ISO-Zertifizierung verbunden ist, sind die Verfahren so gestaltet, dass sie für eine interne Qualitätsentwicklung genutzt werden können“ (Altgeld, Stöbe-Blossey 2009, 11). Außerdem wird diese Form der Qualitätsüberprüfung dahingehend kritisiert, weil diese von den Kundenbedürfnissen abhängt, also von den Erwartungen und der Zufriedenheit der Kunden. Jedoch können diese Bedürfnisse stark variieren, was mit starken Qualitätsunterschieden der Einrichtungen verbunden ist. Erath und Amberger schreiben dazu: „Deren Qualität [die Qualität der Einrichtungen, Anm. der Verfasserin] aber

erscheint dann ausreichend, wenn die Beteiligten damit zufrieden sind. Weil diese aber unterschiedliche Erwartungen haben, müssen Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen in diesem System die zwingende Folge sein“ (Erath, Amberger 2000, 36). Außerdem scheint die Qualität einer Einrichtung bei dieser Form der Qualitätsüberprüfung sehr stark von den finanziellen Mitteln der Kunden abzuhängen. Erath und Amberger äußern sich folgendermaßen: „Einrichtungen mit hoher Qualität würde es demnach da geben, wo (bildungsstarke, wohlhabende, kritische) Eltern hohe Erwartungen haben, Einrichtungen mit niedriger Qualität dort, wo die (bildungsschwächeren, ärmeren, eher gleichgültigen) Eltern wenig erwarten“ (Erath, Amberger 2000, 36). In diesem Zusammenhang meinen Erath und Amberger (ebd.) außerdem, dass auch die Zertifizierung nicht auf hohe pädagogische Qualität einer Einrichtung schließen lässt, weil „lediglich überprüft wird, ob das eingelöst wird, was in den Leistungskatalogen beschrieben ist.“ Diesen Standpunkt vertritt auch Tietze (2008, 27), denn bei der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001 „handelt es sich nicht um ein Zertifikat, das die allgemeine Güte der pädagogischen Dienstleistung bescheinigt, denn eine solche wird nicht definiert, und macht auch keine Aussage darüber, ob die im Qualitätshandbuch beschriebenen Ziele konkret erreicht wurden.“ Daraus folgt, dass verschiedene Einrichtungen hinsichtlich der Qualität nicht miteinander verglichen werden können, weil die „Ausgangslage“ nicht ident ist. Somit bleibt festzuhalten, dass die Qualitätsfeststellung laut DIN EN ISO aufgrund ihrer wirtschaftlichen Basis und der Tatsache, dass nicht die tatsächliche Qualität einer Einrichtung, sondern lediglich die Kundenzufriedenheit, eingeschätzt wird, eher kritisch betrachtet werden muss.

3.4 Der situationsorientierte Ansatz nach Krenz (1991)

In diesem Kapitel wird der sogenannte situationsorientierte Ansatz nach Dr. Armin Krenz thematisiert. Welche Grundannahmen diesem zugrunde liegen bzw. wie diese in weiterer Folge überprüft werden können, wird nun erläutert.

3.4.1 Entstehungshintergrund

Dieser Ansatz wurde von Dr. Armin Krenz, Mitarbeiter am Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik in Kiel, im Jahr 1991 gegründet. Zehn Jahre später publizierte er das Kieler Instrumentarium für Leistungsqualität (K.I.E.L.), anhand dessen eine Qualitätseinschätzung – sowohl intern als auch extern – ermöglicht wird. Krenz sieht dieses Handbuch als Anregung bzw. als Ergänzung zu anderen

Qualitätsfeststellungsverfahren. Es dient vor allem den ErzieherInnen einer Kinderbetreuungseinrichtung als Selbstevaluationsprogramm, um die Stärken und Schwächen der jeweiligen Qualitätsbereiche aufzudecken. Auch die Träger oder Personen, die sich mit der Aus- und Weiterbildung von MitarbeiterInnen beschäftigen, können dieses Instrument anwenden. Somit ist dieses Instrument sowohl im Rahmen einer Selbst- als auch Fremdevaluation anwendbar.

3.4.2 Qualitätsdefinition

Qualität bedeutet hier „eine Pädagogik im Sinne einer bestmöglichen Entwicklungsunterstützung von Kindern zu realisieren“ (Krenz 2001, 3). Laut dem Autor kann Qualität dann erreicht werden, wenn die ErzieherInnen sich mit ihrem pädagogischen Handeln auseinandersetzen und dabei wissenschaftliche Erkenntnisse und politische Strömungen mit einfließen lassen. Das Ziel besteht darin, die gesamte Persönlichkeit des Kindes zu fördern und dabei gleichzeitig die Bedürfnisse und die unterschiedlichen Altersstufen der Kinder zu berücksichtigen. Laut Krenz (ebd., 5f) geht es auch „um die Entwicklung von Kindern, um Entwicklungsbedingungen, um förderliche Entwicklungsmerkmale, die Kindern helfen, seelische Grundbedürfnisse befriedigt zu bekommen und ihre Persönlichkeit zu entwickeln.“ Ganzheitliches Lernen im Sinne von Krenz (1991, 29) bedeutet, „verlorene, noch nicht gefundene oder neu zu entdeckende Sinnzusammenhänge erfahren zu lassen unter Beachtung von genügend eingeräumter Zeit, vielfältiger Außenerfahrungen (Lernen vor Ort) und dies alles in der Akzeptanz, dass Kinder Fehler machen dürfen.“

Ausgehend von dieser Qualitätsdefinition wurden vom Autor 15 Qualitätsbereiche entwickelt, die nun dargestellt werden.

3.4.3 Qualitätsindikatoren

Diesem Qualitätsansatz liegen 15 Qualitätsdimensionen zugrunde:

Politik für Kindertagesstätten: PolitikerInnen sollten sich über die Leistungsanforderungen und die tatsächlichen Leistungen des Personals einer Kinderbetreuungseinrichtung informieren und diese Leistungen wertschätzen. Des Weiteren bestehe laut dem Autor die Aufgabe der PolitikerInnen darin, genügend finanzielle Ressourcen zu Forschungszwecken zur Verfügung zu stellen. Außerdem sollten sich PolitikerInnen mit Qualitätsfragen von

Kinderbetreuung auseinandersetzen und sich dafür einsetzen, dass Mindeststandards gesetzlich verankert werden. Damit verbunden sollen sich laut dem Autor die PolitikerInnen auch für die Schaffung von angemessenen Struktur- und Rahmenbedingungen in den Einrichtungen einsetzen, damit eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden kann (vgl. Krenz 2001, 16f).

Professionelle Grundlagenorientierung: Dies meint die Auseinandersetzung der ErzieherInnen mit den Rechten des Kindes und das Wissen über das Berufsbild der ErzieherIn, welches sie auch praktisch diesem Bild gemäß anwenden sollen. Ferner solle das pädagogische Personal einer Kinderbetreuungseinrichtung über psychologisches und pädagogisches Wissen verfügen, damit kindliche Verhaltensweisen dementsprechend interpretiert werden können. Des Weiteren fordert der Autor die Auseinandersetzung der ErzieherInnen mit allen gängigen pädagogischen Ansätzen, um sich daraus resultierend für einen zu entscheiden. Die ErzieherInnen sollten sich darüber hinaus der Tatsache bewusst sein, dass sie für Kinder eine Vorbildfunktion vermitteln und somit angemessenes Verhalten zeigen, welches sie auch reflektieren. Generell sollten ErzieherInnen sich offen gegenüber Eltern, Kindern sowie jeglicher Art von kulturellen Unterschieden zeigen. Der Autor betont auch, dass ErzieherInnen ihre politische Meinung im Kindergarten nicht äußern sollten, weil dieser wertfrei gestaltet werden sollte. Außerdem vertreten sie einen integrativen Standpunkt dahingehend, dass grundsätzlich alle Menschen – egal welcher Nationalität oder Hautfarbe – gleichwertig sind und niemand deshalb benachteiligt werden darf. Außerdem sollten sich ErzieherInnen für ein vernetztes Miteinander aller Beteiligten einsetzen. Abschließend plädiert der Autor für ein Qualitätsbewusstsein der ErzieherInnen, welches durch den Einsatz von Instrumenten, die auf die Qualitätseinschätzung einer Einrichtung abzielen, erreicht werden kann (vgl. Krenz 2001, 18ff).

Orientierung am Kind: Den ErzieherInnen wird große Verantwortung zugeschrieben. Sie sollen dem Kind das Gefühl von Wohlwollen und Sicherheit entgegen bringen und dafür Sorge tragen, dass es sich in der Einrichtung wohl fühlt. Sie sollen dem Kind zuhören und seine Bedürfnisse ernst nehmen. Das Kind müsse von den ErzieherInnen akzeptiert werden und ihm müssen Mitgestaltungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag gewährt werden. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil liegt darin, dass jegliche Art von Gewalt der Kinderbetreuungseinrichtung fern bleibt, damit sich die Kinder optimal entfalten können. Dazu bedarf es einem liebevollen Umgang aller Beteiligten miteinander. Des Weiteren

besteht die Aufgabe der ErzieherInnen darin, Geheimnisse der Kinder für sich zu behalten. Ferner sollten die ErzieherInnen einen liebevollen Umgang der Kinder miteinander fördern und bei Streitigkeiten eingreifen, sobald die Situation zu eskalieren droht. Damit sich die Kinder optimal entwickeln können und viele Erfahrungen mit ihrer Umwelt sammeln können, sollen die ErzieherInnen sämtliche Materialien für die Kinder bereitstellen und bestimmte Aktivitäten – beispielsweise musizieren, basteln oder Bewegung – gezielt initiieren. Generell besteht die Aufgabe der ErzieherInnen darin, die Kinder als kleine Personen wahrzunehmen, die (noch) nicht in der Lage sind, alle Dinge alleine zu meistern, weshalb es ihnen erlaubt ist, Fehler zu machen. Somit sollte den Kindern bei Problemen stets geholfen werden. Deshalb werden Kinder als freie Menschen gesehen, die weitestgehend frei bestimmen dürfen sollten, was, mit wem und wo sie spielen möchten (vgl. Krenz 2001, 18ff).

Professionelles Selbstverständnis als Fachkraft: Dieser Qualitätsbereich wird in drei Teilaspekte untergliedert:

- *Selbstkompetenz:* Die ErzieherInnen sollten über sich selbst bescheid wissen. Sie sollten ihren Standpunkt kennen und diesen auch vertreten können. Außerdem liegt es an ihnen, sich über ihre Verantwortung als Fachkraft klar zu sein und zwischen reinen Vermutungen und ihren tatsächlichen Wahrnehmungen unterscheiden zu können. Damit verbunden sollten sie stets mit ihren Anforderungen vertraut sein und ihrer Leistung kritisch gegenüber stehen. Die ErzieherInnen sollten außerdem Privates und Berufliches trennen können und sollten sich dessen bewusst sein, dass eine ErzieherIn nur dann gute Arbeit leisten kann, wenn sie auch in privater Hinsicht keinerlei Probleme belasten. Ferner sollen ErzieherInnen Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zeigen (ebd., 27ff).

- *Sachkompetenz:* Die ErzieherInnen seien sich der Ziele ihrer Arbeit bewusst und reflektieren regelmäßig ihr eigenes Handeln. Dieses überlassen sie nicht dem Zufall, sondern steuern dieses, indem sie es bewusst strukturieren und planen und dieses nur in Ausnahmefällen ändern. Jede ErzieherIn solle jederzeit in der Lage sein, ihr Handeln vor KollegInnen zu rechtfertigen. Des Weiteren müsse jede ErzieherIn über pädagogisches, medizinisches und psychologisches Wissen verfügen, welches nicht getrennt voneinander gesehen werden kann und durch regelmäßiges Lesen von Fachzeitschriften vertieft werden müsse (ebd., 29f).

- *Sozialkompetenz*: Grundsätzlich sollten die ErzieherInnen sich anderen Menschen gegenüber als Dialogpartner verhalten und Sichtweisen von Anderen akzeptieren. Ihre Aufgabe bestehe darin, sich bei Auseinandersetzungen sachlich zu verhalten. Bevor sie handelt, sollte sie stets zuerst Informationen über bestimmte Situationen und Personen einholen. In Konfliktsituationen greifen die ErzieherInnen ein, wobei sie ihre Kritik direkt äußern und nicht in Abwesenheit der betroffenen Person. Außerdem sollen die ErzieherInnen alle Personen in ihrem Umfeld gleich behandeln, abgesehen von deren Herkunft oder Hautfarbe. Generell sollen die ErzieherInnen eine Bezugsperson für Alle darstellen, die in der Lage ist, durchdacht zu handeln und – falls gegeben – falsche Aussagen zu korrigieren. Die ErzieherInnen sollen auch als AnsprechpartnerInnen dienen, jedoch dabei die nötige Distanz wahren und stets in Hinblick auf Fachlichkeit handeln (vgl. Krenz 2001, 30ff).

Professionelle Arbeit mit Kindern: Der Umgang zwischen ErzieherInnen und Kindern sollte – wie bereits mehrfach erwähnt – wertschätzend gestaltet sein. Damit sich die Kinder in der Einrichtung entfalten können, sollte der Tagesablauf möglichst abwechslungsreich gestaltet sein. Den Kindern sollten sowohl drinnen als auch draußen (außer bei schlechtem Wetter) Möglichkeiten zum Spielen geboten werden. Die ErzieherInnen sollen die Kinder bei allen Bildungs- und Lernprozessen – vor allem hinsichtlich der Sprache, Motorik, Interesse, Emotionalität, Intelligenz, Denken, Kreativität, Phantasie und Soziabilität – ihrem Alter und Entwicklungsstand gemäß unterstützen. So können beispielsweise Esssituationen als Lernsituationen dienen. Wichtig scheint auch die Förderung der Selbständigkeit der Kinder zu sein. Die ErzieherInnen helfen den Kindern, Probleme zu lösen und stellen bestimmte Materialien bereit. Jedes Kind sollte stets seinen Bedürfnissen gemäß agieren können, jedoch nie zu bestimmten Handlungen oder Verhaltensweisen gezwungen werden. Ferner sollten die angebotenen Aktivitäten in altersgemischten Gruppen angeboten werden, jedoch sollte es jedem Kind immer ermöglicht werden, auch mit Gleichaltrigen zu spielen. Des Weiteren besteht die Aufgabe der ErzieherInnen darin, sich aktiv an den Aktivitäten der Kinder zu beteiligen und dadurch ihre Neugierde zu fördern. Sie sollten alle Kinder gleichermaßen integrieren und kein Kind bevorzugen oder benachteiligen. Bei Problemen sollen sie sich an ihre KollegInnen wenden, um diese gemeinsam zu lösen. Damit der Alltag in der Einrichtung harmonisch gestaltet werden kann, bedürfe es der Festlegung von Strukturen und Regeln, die es von allen Seiten einzuhalten gilt. Den Kindern sollten auch bestimmte Aufgaben im Tagesablauf

aufgetragen werden, beispielsweise Blumen gießen, damit sie lernen, Verantwortung zu übernehmen (ebd., 34ff).

Leitungsfunktion: Die LeiterIn einer Kinderbetreuungseinrichtungen muss sich ihrer Verantwortung bewusst sein und stets überlegt und reflektiert handeln. Zu ihren Aufgaben zählen sowohl die Koordination der gesamten Einrichtung, sowie Personalentscheidungen und die Aufrechterhaltung des Kontaktes nach außen. Zusätzlich sollte die LeiterIn Kontakt zu wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und zu fachspezifischen Einrichtungen pflegen, damit sie sich bei Bedarf an diese wenden kann und im Sinne von elementarpädagogischen Anforderungen handeln kann. Sie sollte zudem stets darauf achten, dass sowohl sie selbst, als auch die MitarbeiterInnen der Einrichtung an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen. Die LeiterIn stellt außerdem die Ansprechperson für interne Fragen dar und ist auch für den Qualitätsentwicklungsprozess innerhalb der Einrichtung verantwortlich, weshalb es an ihr liegt, darüber Entscheidungen zu treffen und entsprechende Maßnahmen in die Wege zu leiten (vgl. Krenz 2001, 39ff).

Arbeit im Team: Einrichtungsinterne Entscheidungen sollen unter Absprache aller Beteiligten getroffen werden. Die MitarbeiterInnen der Einrichtung sollen miteinander an der Erfüllung von bestimmten Zielen arbeiten und bei Problemen gemeinsame Lösungsvorschläge erarbeiten und die Zufriedenheit Aller (Eltern, Kinder, Personal) anstreben (ebd., 44ff).

Entwicklungsförderliche Raumgestaltung: In der Einrichtung sollte eine angenehme Atmosphäre vorherrschen. Die Räume sollten kindgemäß gestaltet sein. Dazu können Dinge, die die Kinder selbst gestaltet haben, aufgehängt werden. Verteilt auf mehreren Räumen sollte die Möglichkeit für aktives Spiel bestehen, aber auch ruhige Ecken zum Lesen oder Entspannen sowie zum Bauen oder Klettern müssen in der Einrichtung vorhanden sein. Außerdem sollten die Kinder auch draußen genügend Möglichkeiten zum Klettern und Balancieren haben. Des Weiteren sollte jede Kinderbetreuungseinrichtung über Toiletten verfügen, die den Kindern jederzeit zugänglich sind. Außerdem sollte die Einrichtung von außen sofort erkennbar sein, beispielsweise durch einen Wegweiser und ein Namensschild, das die Einrichtung kennzeichnet (ebd., 49ff).

Öffentlichkeitsarbeit: Die Vernetzung der Kinderbetreuungseinrichtung mit dem Umfeld (Gemeinde, andere Kindertageseinrichtungen, ÄrztInnen, PsychologInnen,...) steht dabei im Mittelpunkt. Die MitarbeiterInnen der Kinderbetreuungseinrichtung sollten ihre Arbeit nach außen transparent machen, beispielsweise durch eine kindergarteneigene Homepage oder eine interne Zeitung. Des Weiteren sollen sie auf ihre Arbeit aufmerksam machen, beispielsweise durch Verteilen von Flyern über stattfindende Aktivitäten und Feste innerhalb der Einrichtung oder an fachlichen Diskussionen teilnehmen. Bei Interesse von Außenstehenden an der Einrichtung werden diese eingeladen, die Einrichtung zu besuchen und sich über bestimmte Dinge und Veranstaltungen, die im Rahmen der Einrichtung stattfinden, zu informieren (vgl. Krenz 2001, 53ff).

Fort- und Weiterbildung: Alle MitarbeiterInnen einer Kinderbetreuungseinrichtung sind dazu aufgefordert, sich über aktuelle Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und die für sie interessantesten zu besuchen, mit dem Ziel, lebenslang zu lernen und in Hinblick auf aktuelle Gegebenheiten in der Frühpädagogik auf dem „neuesten Stand“ zu sein (ebd., 58f).

Zusammenarbeit mit Eltern: Die ErzieherInnen sollen den Eltern als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen und in Hinblick auf die Entwicklung und die Bedürfnisse ihres Kindes mit ihnen in Kontakt treten. Den Eltern soll in der Einrichtung ein gewisses Mitspracherecht zuteil werden und sie sollen sich von den MitarbeiterInnen in der Einrichtung wertgeschätzt und akzeptiert fühlen (ebd., 63ff).

Zusammenarbeit mit dem Träger: Auch der Austausch zwischen der Einrichtung und dem Träger sollte regelmäßig stattfinden. Die MitarbeiterInnen sollten den Träger über wichtige Entscheidung (z.B. das Profil der Einrichtung, neue Tendenzen in der Frühpädagogik, Spenden, Qualitätsmaßnahmen,...) in der Einrichtung informieren und Protokolle, die in diesem Zusammenhang verfasst wurden, an ihn weiterleiten (ebd., 67f).

Zusammenarbeit mit Institutionen: Verschiedene Einrichtungen und Institutionen (Beratungsstellen, ÄrztInnen, Psychologen, Schulen,...) sollten in Hinblick auf die Unterstützung und Entwicklungsarbeit der Kinder miteinander kooperieren und sich gegenseitig über interne Neuigkeiten informieren (ebd., 70f).

Anleitung und Beratung von PraktikantInnen: Zuerst werden die „Vertragsbedingungen“ vereinbart, indem sowohl die Aufgaben und Erwartungen von Seiten der Einrichtung als auch der PraktikantIn besprochen werden. Eine zuvor festgelegte ErzieherIn bewertet die Arbeit der PraktikantIn und gibt ihr ein Feedback über ihre Stärken und Schwächen, wobei die ErzieherIn ihre Erwartungen dahingehend abschwächen soll, da die PraktikantIn sich noch in Ausbildung befindet und somit nicht mit einer „richtigen“ ErzieherIn gleichgesetzt werden kann. Im Falle eines positiven Feedbacks erhält die PraktikantIn einen detaillierten schriftlichen Bericht über ihre Leistung und bei dauerhaftem Verstoß gegen wichtige Regeln wird dies der Schule mitgeteilt, die die PraktikantIn besucht (vgl. Krenz 2001, 72f).

Verantwortungsvolle Trägerschaft: Der Träger zeigt Interesse für die internen Entwicklungen der Kindertageseinrichtung und schätzt die Arbeit der MitarbeiterInnen. Der Träger der Einrichtung sollte bei wichtigen Veranstaltungen anwesend sein und sich generell für den Fortbestand der Einrichtung einsetzen (ebd., 74ff).

Wie die Qualität im Rahmen dieses auf Vernetzung aller Beteiligten ausgerichteten Ansatzes bestimmt werden kann, wird im Folgenden erläutert.

3.4.4 Qualitätsfeststellung

Diese Qualitätsindikatoren (s. oben) können mittels des sogenannten Kieler Instrumentariums für Leistungsqualität (K.I.E.L.) überprüft werden. Im Rahmen dieses Instruments, das vorrangig der Selbsteinschätzung der MitarbeiterInnen dient, erfolgt die Qualitätsüberprüfung in mehreren Schritten. Insgesamt existieren 4 Checklisten:

Checkliste 1: Diese impliziert alle 15 Qualitätsbereiche (der Bereich „Politik für Kindertagesstätten“ kann vom Personal nicht bewertet werden), die von den MitarbeiterInnen folgendermaßen eingeschätzt werden:

- ++ trifft vollkommen zu, was einem Zahlenwert von 1 entspricht
- + wird als eher gut bewertet, was mit einem Wert von 2,5 gleichgesetzt wird
- wenn ein bestimmtes Merkmal im Großen und Ganzen nicht oder kaum zutrifft, was den Zahlenwert 4,5 ergibt
- bei vollkommenem Fehlen eines bestimmten Aspekts bzw. wenn ein bestimmter Aspekt überhaupt nicht zutrifft. Dieser erhält den Zahlenwert 6 (vgl. Krenz 2001, 8).

Krenz (ebd.) betont, dass nur von Qualitätsstärke gesprochen werden könne, wenn ein Qualitätsmerkmal mit 1 – somit ausgezeichnet – bewertet wurde.

Checkliste 2: Diese beinhaltet eine Rangordnung jener Merkmale, die laut Checkliste 1 Qualitätsschwächen aufweisen. Diese Liste dient dazu, diese sichtbar zu machen und – daraus resultierend – Qualitätsziele zu formulieren und schriftlich zu fixieren, damit die Qualität gesteigert werden kann.

Checkliste 3: In diese Liste werden alle Qualitätsbereiche mit dem eingeschätzten Wert eingetragen und der Mittelwert daraus berechnet. Das Qualitätsmerkmal „Professionelles Selbstverständnis als Fachkraft“ besteht aus drei Teilbereichen (Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz), weshalb letzten Endes für die Berechnung des Mittelwertes 14 Qualitätsbereiche übrig bleiben.

Checkliste 4: Diese Liste dient dazu, die Gesamtqualität einer Einrichtung sichtbar zu machen. Dazu werden alle 14 Qualitätsbereiche inklusive dem errechneten Mittelwert eingetragen. Insgesamt ergibt sich ein Gesamtwert, der wiederum zwischen 1 und 6 liegt. Ausgezeichnete Qualität liegt dann vor, wenn der Wert 1 ergibt, gute Qualität, wenn dieser Wert 2,5 nicht übersteigt. Unzureichende Qualität liegt ab einem Wert vor, der höher als 2,5 ist und als unzureichend kann eine Kinderbetreuungseinrichtung dann bezeichnet werden, wenn der errechnete Mittelwert über 4,5 liegt (vgl. Krenz 2001, 10ff).

Der Autor schlägt eine regelmäßige Evaluation im Abstand von zwei Jahren vor. Die Qualitätseinschätzungen, die dabei entstehen, sollten laut Krenz dokumentiert und aufbewahrt werden, um diese „Protokolle“ miteinander vergleichen zu können (ebd., 15).

3.4.5 Zusammenfassung

Mittels dieses dialogisch ausgerichteten Qualitätskonzepts soll das ganzheitliche Lernen des Kindes gefördert werden. Dazu soll es dem Kind obliegen, wie bzw. inwiefern es sich an den täglichen Prozessen in der Kinderbetreuungseinrichtung beteiligen möchte. Die ErzieherIn steht dem Kind dabei als liebevolle Bezugsperson, die seinen Bedürfnissen und seinem Entwicklungsstand gemäß handelt, unterstützend zur Seite. Somit bedeutet Qualität Bildungs- und Leistungsqualität aller MitarbeiterInnen, welche durch stetige

Weiterbildungsmaßnahmen und den kontinuierlichen Austausch mit anderen Institutionen aufrecht erhalten bzw. (weiter)entwickelt werden kann.

3.4.6 Anwendungsbereiche

Der situationsorientierte Ansatz wird vor allem in Kindertageseinrichtungen in Deutschland, Österreich, Dänemark, Holland und der Schweiz praktiziert (vgl. Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik o.J., a). In der deutschsprachigen Literatur finden sich allerdings wenige Publikationen, die auf Krenz' Ansatz bzw. das Kieler Instrumentarium eingehen. Dies könnte daran liegen, dass der situationsorientierte Ansatz von Krenz häufig synonym mit dem Situationsansatz nach Jürgen Zimmer verwendet wird, zu dem zahlreiche Publikationen und Stellungnahmen existieren. Vom Autor selbst existieren aktuell etwa 25 Werke, jedoch widmen sich nicht alle dem situationsorientierten Ansatz bzw. dem dafür geeigneten Qualitätsinstrument (vgl. Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik o.J., b).

3.4.7 Probleme und offene Fragen

Wie anhand der Darstellung dieses Qualitätsansatzes deutlich wurde, wird die Gesamtqualität durch die Zusammenarbeit aller MitarbeiterInnen ermittelt und in weiterer Folge gemeinsam Maßnahmen zur Qualitätssteigerung erarbeitet. Dies setzt eine enorme Bereitschaft sowie Kritikfähigkeit und Ehrlichkeit der MitarbeiterInnen voraus. Außerdem scheint diese Form der Qualitätsüberprüfung auch sehr zeitaufwendig zu sein. So beurteilen etwa Heimlich und Behr (2005, 127) das Kieler Instrumentarium als „sehr zeitaufwändiges Instrument ... [das] im Falle einer Selbstevaluation einer großen Offenheit und umfassender Fähigkeit zur selbstkritischen Einschätzung“ bedarf. Trotzdem scheint es mittels des Kieler Instrumentariums für Elementarpädagogik und Leistungsqualität möglich zu sein, die Gesamtqualität einer Einrichtung einschätzen zu können. Auch die Tatsache, dass eine regelmäßige Überprüfung der Gesamtqualität stattfindet, kann als zielführend in Hinblick auf die Qualität einer Einrichtung gesehen werden. So kann laut Heimlich und Behr (ebd.) „der aktuelle Stand der Qualitätsentwicklung in einer Kindertageseinrichtung gut erfasst werden ... [und die] kontinuierliche Überprüfung im Rhythmus von zwei Jahren bietet zusätzlich die Möglichkeit, Veränderungen in der Qualitätsentwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg zu verfolgen.“ Somit kann festgehalten werden, dass durch das Kieler Instrumentarium verschiedene

Kinderbetreuungseinrichtungen miteinander verglichen werden können, jedoch bleibt auch bei diesem Ansatz unklar, inwiefern Qualität (weiter-)entwickelt wird.

3.5 Der Qualitätsansatz nach Katz (1996)

Ein weiterer Qualitätsansatz im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung stammt von Lilian Katz (1996, 227). Sie stammt zwar aus dem amerikanischen Raum, dennoch scheint dieser Ansatz aufgrund der sogenannten Außenperspektive, die bei diesem Qualitätsmodell erstmals in Betracht gezogen wird, für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit relevant. Zuerst wird der Entstehungshintergrund dieses Qualitätsmodells erläutert, um im Anschluss daran die Qualitätsperspektiven der Autorin und die damit verbundenen Qualitätsindikatoren darzustellen.

3.5.1 Entstehungshintergrund

Lilian Katz lehrte über 30 Jahre an der Universität in Illinois und war unter anderem von 1992 bis 1994 Präsidentin der National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Sie ist eine Anhängerin des sogenannten Projekt-Ansatzes¹³, der hauptsächlich für Vorschul- und Schulkinder gedacht ist. Katz beschäftigte sich auch verstärkt mit der Betreuung von Kleinkindern und gründete zwei Zeitschriften: „*Early Childhood Research Quarterly*“ und „*Early Childhood Research & Practice*“. Anfang der 90er Jahre entwickelte sie schließlich ein „Fünf-Perspektiven-Modell“, anhand dessen die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung in den Blick genommen werden kann (vgl. Illinois Early Learning Project o.J.).

3.5.2 Das Fünf-Perspektiven-Modell

Katz (1996, 227) vertritt den Standpunkt, dass Qualität aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Sie definiert diesbezüglich fünf Perspektiven:¹⁴

Qualität aus der Oben-Unten-Perspektive:

Weil diese Kriterien relativ leicht „von oben herab“ beobachtet bzw. erfasst werden können, nennt Katz (ebd.) diese „Oben-Unten-Perspektive“ bzw. „*Top-down-Perspektive*“ (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 18f). Generell können diese Merkmale leicht überprüft bzw.

¹³ Dieser Ansatz wurde in den USA entwickelt. Das Ziel dabei besteht darin, dass Schul- aber auch Vorschulkinder in Kleingruppen durch die Durchführung bestimmter Projekte Wissen erlangen sollten.

¹⁴ Um die Übersicht und Zusammenhänge der Perspektiven und den damit verbundenen Qualitätsindikatoren zu bewahren, werden diese stets im Anschluss an die Perspektive angeführt.

gezählt werden, weil es sich meist um Einrichtungsgegenstände oder Raumgröße handelt (vgl. Katz 1996, 227). Qualität wird hier in Zusammenhang mit pädagogischen Maßnahmen gesetzt. In diesem Zusammenhang führt Katz einige Qualitätsindikatoren an:

Qualitätsindikatoren der Oben-Unten-Perspektive:

Als Beispiel hierfür nennt Katz (1996, 227) die Kontinuität des Personals, aber auch die täglichen Prozesse und Angebote in der Einrichtung. Außerdem sollte jedes Kind genügend Platz haben, damit es die vorhandenen Spielmaterialien nutzen kann. Des Weiteren wird das vorhandene Material sowie angebotene Veranstaltungen oder der Erzieher-Kind-Schlüssel als maßgeblich in Hinblick auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung angesehen. In diesem Zusammenhang werden auch die Arbeitsbedingungen des Personals mitberücksichtigt. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Gesundheitsmaßnahmen und Sicherheitsvorschriften der Einrichtung. Zusätzlich werden die Interaktionen zwischen dem Einrichtungspersonal und den Kindern fokussiert. Das bedeutet, dass die Relation zwischen BetreuerInnen und Kindern in einem angemessenen Verhältnis stehen. Hohe pädagogische Qualität kann demnach nur dann erreicht werden, wenn eine Kontinuität des Betreuungspersonals besteht, weil sich die Kinder sonst immer auf neue PädagogInnen einstellen müssten (ebd.).

Qualität aus der Unten-Oben-Perspektive:

Diese Qualitätsperspektive – auch „*Bottom-Up-Perspektive*“ genannt – beschäftigt sich mit der „tatsächliche[n] Wirkung eines Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprogramms ...[und] der ‚Lebensqualität‘ ... wie sie von jedem einzelnen Kind über einen längeren Zeitraum hinweg erfahren wird“ (Hartmann, Stoll 1996, 18).

Die zentrale Frage lautet: Wie fühlt sich das Kind in der Betreuungseinrichtung? (ebd.)

Qualitätsindikatoren der Unten-Oben-Perspektive:

Dabei liegt der Fokus darauf, ob sich das Kind ins Geschehen integrieren kann – beispielsweise im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern – und ob es dabei gelingt, dass es sich optimal entfalten und entwickeln kann und von den Erwachsenen akzeptiert fühlt. Des Weiteren wird darauf geachtet, ob das Kind die angebotenen Aktivitäten als spannend oder langweilig empfindet bzw. ob und in welcher Weise es sich daran beteiligt (ebd.). Außerdem sollten die angebotenen Aktivitäten immer von einer PädagogIn durchgeführt werden und für das Kind sinnvoll erscheinen. Des Weiteren ist es wichtig, dass die PädagogIn dem Kind immer Respekt entgegen bringt. Laut Katz (1996, 229) sei es negativ,

wenn das Kind dauerhaft Aktivitäten allein und isoliert durchführt. Außerdem wird darauf geachtet, ob die Angebote für das Kind eine Herausforderung oder eine Unter- oder Überforderung darstellen. Katz (ebd.) schreibt: Man solle „alle, die für Kleinkinder die Verantwortung tragen, ermutigen, mehr zu tun, als diese nur zu beschäftigen, glücklich zu machen oder gar nur für Unterhaltung zu sorgen.“ Ein weiterer Faktor, der aus dieser Perspektive berücksichtigt wird, bezieht sich auf die Gefühle der Kinder. Dabei ist entscheidend, ob sich das Kind in der Einrichtung wohl fühlt oder ob es eventuell den ganzen Tag nur daran denkt, wann es endlich wieder nach Hause gehen darf (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 18f). Katz (1996, 230) meint außerdem, dass bestimmte Erfahrungen, die ein Kind erlebt, mitberücksichtigt werden müssen. So trägt beispielsweise ein Kind aufgrund einer einmaligen Zurückweisung eines anderen Kindes sicher keinen lebenslangen (psychischen) Schaden davon. Jedoch wenn dies tagtäglich vorkommt, sei die Wahrscheinlichkeit eines dauerhaften (psychischen) Schadens sehr hoch. Daher sollten Aktivitäten, die oft statt finden, bei der Qualitätseinschätzung berücksichtigt werden, weil sie das Kind in einer bestimmten Art und Weise (positiv oder negativ) beeinflussen (ebd.).

Außen-Innen-Perspektive:

Diese Sichtweise – auch „Outside-Inside-Perspektive“ genannt – befasst sich mit der Beziehung zwischen dem Einrichtungspersonal und den Eltern. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum: Verhalten sich die ErzieherInnen und Eltern erwartungsgemäß? Sind sie offen und kommunikativ oder eher herablassend und vorurteilsbehaftet? Akzeptieren sie das Kind? Wie wird der Kontakt zwischen Eltern und Personal gestaltet? Gibt es einen respektvollen Umgang miteinander oder werden Personen ignoriert bzw. gibt es regelmäßigen oder nur sehr seltenen und oberflächlichen Kontakt (vgl. Katz 1996, 227; Hartmann, Stoll 1996, 19)?

Qualitätsindikatoren der Außen-Innen-Perspektive

In Hinblick auf diese Sichtweise nennt die Autorin folgende zentrale Elemente: Ein respektvoller Umgang kann umso leichter erreicht werden, je mehr Gemeinsamkeiten zwischen Eltern und BetreuerInnen besteht. Gibt es den gleichen kulturellen Hintergrund, besteht gute Aussicht auf Respekt. Je unterschiedlicher diese beiden Gruppen sind, umso mehr Faktoren bzw. umso mehr Wissen über das Gegenüber ist erforderlich. Eltern und Betreuungspersonal können sich nur dann gegenseitig schätzen, wenn sie über die Vorstellungen, Meinungen und das Handeln des Anderen Bescheid wissen. Das bedeutet,

dass auch Informationen über pädagogische Prozesse innerhalb der Einrichtung ausgetauscht werden sollten, was wiederum auf einem guten Kontakt zwischen BetreuerInnen und Eltern basiert (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 19). In Zusammenhang mit der Außen-Innen-Perspektive kann festgehalten werden, dass ein respektvoller Umgang miteinander nur dann statt finden kann, wenn die Eltern und das Einrichtungspersonal regelmäßig miteinander kommunizieren und ein Austausch über aktuelle Gegebenheiten und damit verbundenen möglichen Problemen gegeben ist.

Qualität aus der Innen-Perspektive:

Diese Qualitätsperspektive fokussiert den Arbeitsplatz und die Arbeitsbedingungen des Personals, beispielsweise ob sie sich in der Einrichtung wohl fühlen, wie der Kontakt zur Leitung ist und wie der Umgangston in der Einrichtung gestaltet wird.

Qualitätsindikatoren aus der Innenperspektive:

Der Umgang des Personals miteinander sollte wertschätzend gestaltet sein. Hohe Qualität könne nur erzielt werden, wenn die MitarbeiterInnen miteinander und nicht gegeneinander arbeiten. Außerdem sollte eine gewisse Vertrauensbasis zwischen dem Einrichtungspersonal bestehen. Nur wenn sich alle aufeinander verlassen können und von den KollegInnen unterstützt werden, könne eine gute Zusammenarbeit funktionieren. Außerdem soll darauf geachtet werden, ob die MitarbeiterInnen die Tätigkeiten ausüben können, die auch vertraglich vereinbart wurden oder ob ihnen Aufgaben aufgetragen werden, für die sie nicht zuständig sind. Zusätzlich fließt auch mit ein, ob den MitarbeiterInnen ausreichend Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden bzw. ob diese kostenfrei genutzt werden können und ob die MitarbeiterInnen sich dafür extra einen Urlaubstag nehmen müssen (vgl. Katz 1996, 227f). Wesentlich ist für Katz auch, dass alle MitarbeiterInnen motiviert sind, ihre Aufgaben der jeweiligen Stellenbeschreibung entsprechend zu erfüllen, denn nur so könne eine hohe Weiterbildungsbereitschaft erzielt werden, was sich in weiterer Folge in positiver Art und Weise auf das interne Arbeitsklima auswirken würde. Laut Katz (1996, 232) erfordert die Erfüllung der Qualitätsindikatoren aus der Innenperspektive ein hohes Maß an „Erfahrung, Training, Bildung und auch persönlichen Werten.“

Qualität aus der Außen-Perspektive:

Diese Perspektive betrifft die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Gesellschaft soll sich damit beschäftigen, ob die heranwachsende Generation durch das bestehende Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen gut versorgt ist. Sowohl die Gesellschaft als auch die PolitikerInnen sollten sich nach Katz (1996, 233f) von folgende Fragen leiten lassen:

- Sind die Ressourcen der Gesellschaft so verteilt, dass die Betreuung und Bildung der Kinder gesichert werden kann?
- Sind Kinderbetreuungsplätze für alle Menschen – auch für Arme – finanziell leistbar?
- Sind die Arbeitsbedingungen der MitarbeiterInnen der Einrichtungen so gestaltet, dass die Kontinuität des Personals gesichert werden kann?
- Verfügt das Kindereinrichtungspersonal über genügend Ausbildung bzw. Wissen und Fortbildungsmöglichkeiten?

Qualitätsindikatoren der Außen-Perspektive:

Wesentlich in Hinblick auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung ist, ob die finanziellen Mittel, die den Kinderbetreuungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden, zielgerichtet eingesetzt werden und genügen, um die Kinder ausreichend in der Einrichtung betreuen und fördern zu können (ebd., 228). Auch politische Entscheidungsträger sollen sich damit auseinandersetzen, ob „die Ressourcen der Gesellschaft angemessen und in geeigneter Weise verteilt sind, um den Schutz, die Betreuung und Erziehung unserer Kinder zu gewährleisten“ (Hartmann, Stoll 1996, 19). Auch für Familien, die über wenig finanzielle Mittel verfügen, sollte außerfamiliäre Kinderbetreuung leistbar sein.

In einem weiteren Schritt geht die Autorin auf die Bildungs- und Lernprozesse des Kindes ein. Sie schreibt, dass bei allem, was Kinder tun, auf vier verschiedenen Ebenen Lernprozesse stattfinden. Diese „Lernpyramide“ beinhaltet folgende Komponenten:

- *Vermittlung von Wissen:* Kinder sollen selbständig nicht nur Wissen, das später für die Schule relevant ist, erreichen, sondern sich vor allem breites Wissen in Bezug auf soziale Zusammenhänge aneignen und Informationen selbständig auswählen und bewerten.
- *Vermittlung von Kompetenzen:* Kindern sollen vor allem Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung, Motorik und Mediationsfähigkeit vermittelt

werden. Darüber hinaus sollen sie auch grundlegende mathematische und logische Fähigkeiten ausbilden.

- *Erlangen von Dispositionen:* Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und vor allem daraus zu lernen. Dazu sei es wichtig, dass die Kinder ihrer Kreativität freien Lauf lassen können und dass sie sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen müssen, die zwar für die Kinder schwierig, aber lösbar sind.
- *Haltungen und Entwicklung von Gefühlen:* Die Kinder sollen ein positives Selbstbild und Selbstvertrauen entwickeln sowie eine prosoziale Einstellung (vgl. Strätz o.J., c).

Hohe Qualität sei demnach – nach Katz – dann gegeben, wenn diese vier Komponenten hinreichend erfüllt werden (vgl. Strätz o.J., a). Lernprozesse wären in diesen vier Bereichen durch folgende Vorgehensweisen zu unterstützen bzw. zu erreichen: Durch ein „gelenktes, geplantes und systematisches Vorgehen [der Erzieherin], ... aktive und eigenständige Konstruktion von Wissen und Konzepten ... [und] Anwenden von Wissen und Fertigkeiten in wertvollen Kontexten“ (Universität Bamberg o.J.). Das bedeutet, dass die von der ErzieherIn angebotenen Aktivitäten auf die Interessen der Kinder abgestimmt sein und diese aktiv und selbstständig am Geschehen mitarbeiten sollen (ebd.). Des Weiteren würden Kinder nicht nur durch „sichtbare“ Aktivitäten lernen, sondern auch durch „leise“ Aktivitäten, nämlich beispielsweise dann, wenn sie alleine spielen. Daher sollten Kinder – nach Katz' Einschätzung – in diesen Situationen in Ruhe gelassen werden. Die ErzieherIn sollte in diesen Fällen jedenfalls nur das dafür nötige Material bereitstellen (vgl. Strätz o.J., b).

Katz (1996, 227f) setzt sich für die Berücksichtigung aller fünf Perspektiven ein. Sie vertritt den Standpunkt, dass aus der „Oben-Unten-Perspektive“ alle Kriterien hinsichtlich der Ausstattung und des Raumes in den Blick genommen werden können. Jedoch haben dabei Eltern und Kinder oft nicht die Möglichkeit, dass gleichzeitig die Qualitätskriterien der „Unten-Oben-Perspektive“ erfüllt werden. Daher geht Katz davon aus, dass der Oben-Unten-Perspektive – ungeachtet der Beachtung der anderen Perspektiven – besonderes Gewicht zukommt und diesem Bereich daher besondere Beachtung geschenkt werden sollte. In diesem Zusammenhang weist Katz (ebd., 235) darauf hin, dass jeder Mensch bestimmte Dinge unterschiedlich erlebt und somit auch unterschiedlich als wichtig oder

unwichtig erachtet. Daher stellt sie die Frage, ob bzw. welches Qualitätsmerkmal besonders hervorgehoben werden soll.

Laut Katz (ebd., 229) kann von hoher pädagogischer Qualität gesprochen werden, wenn eine Kinderbetreuungseinrichtung „aus der Unten-Oben-Perspektive an den meisten Tagen als sozial und intellektuell fesselnd und befriedigend erlebt wird und wenn diese Qualität nicht von spannenden Ereignissen abhängt, die nur gelegentlich auftreten.“

3.5.3 Qualitätsfeststellung

Die Erfassung der eben genannten Indikatoren erfolgt durch eine gezielte Beobachtung des Kindes durch einen Erwachsenen (PädagogIn oder eine außenstehende Person). Dieser sollte so oft wie möglich mit dem Kind interagieren, um so mit ihm Kontakt aufbauen und seine Gefühle einschätzen zu können. Der Erwachsene verfügt dabei über bestimmte vorgegebene Fragen, die es mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten gilt. Er schätzt nun ein, wie das Kind die jeweiligen Fragen beantworten würde (vgl. Katz 1996, 229). Die Oben-Unten-Perspektive wird von den Eltern, die Außen-Innenperspektive sowohl von den Eltern, als auch vom Einrichtungspersonal bewertet und die Innen-Perspektive wird nur vom Personal eingeschätzt. Katz (ebd.) schlägt einen Beobachtungszeitraum von drei bis vier Wochen vor sowie die Erstellung einer mindestens 5-stufigen Bewertungsskala, anhand derer die vorgegebenen Fragen beantwortet werden sollen (ebd., 236f). Die Autorin weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nicht jede negative Antwort in einem pädagogischen Programm mit schlechter pädagogischer Qualität gleichzusetzen ist und dass auch nicht jedes Manko auf einen Fehler oder Fehlverhalten des Betreuungspersonals zurückgeführt werden kann. Jedoch kann das Betreuungspersonal sehr wohl dafür verantwortlich gemacht werden, wie es sein Wissen in der pädagogischen Praxis anwendet (ebd., 236f).

3.5.4 Zusammenfassung

Die Autorin definiert fünf Perspektiven (Oben-Unten-Perspektive, Unten-Oben-Perspektive, Innen-Außen-Perspektive, Innenperspektive, Außenperspektive), anhand derer die Qualität einer Einrichtung in den Blick genommen werden kann, wobei die Unten-Oben-Perspektive als wichtigstes Element angesehen werden kann, weil diese das Empfinden und die Gefühle des Kindes in den Blick nimmt. Wesentlich ist außerdem, dass Katz betont, dass die Kinder bei allem, was sie tun, lernen. Deshalb ist es wichtig, dass die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, das Erlangen von Dispositionen und

Haltungen und die Entwicklung von Gefühlen erreicht werden sollen. Dies hängt somit stark von der Einstellung und dem Verhalten der ErzieherIn den Kindern gegenüber ab. Zentral bei diesem Qualitätsansatz ist außerdem, dass die sogenannte Außenperspektive, also das gesellschaftspolitische Umfeld von Kinderbetreuungseinrichtungen – in die Qualitätsbeurteilung mit einbezogen wird.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass man nach Lilian Katz nur dann von hoher Qualität sprechen kann, wenn in einer Kinderbetreuungseinrichtung alle fünf Perspektiven (s. oben) hinreichend Berücksichtigung finden. Um zu überprüfen, ob dies der Fall ist, schlägt Katz eine leitfragen-gestützte Beobachtung und Befragung der Kinder durch Erwachsene (Eltern und Pädagoginnen) vor.

3.5.5 Anwendungsbereiche

Auf das Fünf-Perspektivenmodell von Katz wird in der deutschsprachigen Literatur von einigen AutorInnen verwiesen. Beispielsweise finden sich Erläuterungen dazu im Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit von Fried und Roux (2006). Auch in Bezug auf die Entwicklung von Qualitätskriterien in Kinderbetreuungseinrichtungen wird Katz beispielsweise von Tietze und Viernickel (2007) sowie von Viernickel (2006) erwähnt. Auch Hartmann und Stoll (1996) beziehen sich in ihrem Werk auf das Modell nach Katz. Ferner beschreiben Roux (2002) und Fthenakis (1998a; 2003) im Zusammenhang mit der Qualitätsperspektive aus der Sicht des Kindes das Katz'sche Modell. Die Qualitätsperspektiven können generell auch bei jeder Kinderbetreuungseinrichtung angewendet werden, weil in jeder Einrichtung sowohl (Kinderbetreuungs-)Personal, als auch Leitung und Eltern anwesend sind und jede Einrichtung einem bestimmten Träger unterliegt. Lediglich die Einschätzung dieser Perspektiven in Hinblick auf den Qualitätsaspekt scheint fragwürdig zu sein, weil dadurch keine allgemein überprüfbaren Qualitätsstandards bzw. quantifizierbaren Daten vorliegen (vgl. Katz 1996, 238). Somit kann dieser Qualitätsansatz zwar für alle Kinderbetreuungseinrichtungen als Anregung bzw. grober Überblick dienen. Jedoch können aufgrund der Kriterien der Qualitätsfeststellung keine objektiven Ergebnisse gewonnen werden, die den Vergleich verschiedener Einrichtungen hinsichtlich der dargestellten Perspektiven ermöglichen (vgl. Kapitel 3.5.3), was möglicherweise die Ursache dafür sein könnte, dass das Katz'sche Modell nicht für Forschungszwecke im Rahmen groß angelegter Qualitätsstudien eingesetzt wird.

3.5.6 Probleme und offene Fragen

Katz betont die Berücksichtigung aller fünf Perspektiven in Hinblick auf die Qualitätserfassung. Jedoch liegt bei dieser Art der Qualitätseinschätzung die Vermutung nahe, dass die Ergebnisse sehr subjektiv behaftet sind und somit sehr unterschiedlich ausfallen können. Viernickel äußert sich dazu folgendermaßen: „Dabei steht zu erwarten, dass es je nach Perspektive zu beträchtlichen Unterschieden dahingehend kommen kann, wie das Qualitätsniveau insgesamt beurteilt wird“ (Viernickel 2006, 27). Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang liegt in der Oben-Unten-Perspektive. Diese zielt darauf ab, in den Blick zu bringen, wie es dem Kind in der Einrichtung ergeht und ob es sich wohl fühlt. Dabei soll – wie bereits zuvor erläutert – der Erwachsene das Kind einschätzen, mit ihm in Kontakt treten und es befragen. Jedoch scheint es sehr schwer zu sein, die tatsächliche Gefühlswelt des Kleinkindes zu erfassen, zu interpretieren und letztlich zu verstehen. Bei diesem Ansatz liegt die Vermutung nahe, dass die Sichtweise der Eltern und des Einrichtungspersonals den Bedürfnissen der Kinder vorgezogen wird. Zumindest aber hängt das Ergebnis dieser Einschätzung von der Fähigkeit des Beurteilers ab, sich mit den Kindern identifizieren zu können. Hartmann und Stoll (1996, 19) kritisieren die Methode der Qualitätseinschätzung der kindlichen Perspektive, denn „eine Befragung sehr junger Kinder ist ja nur eingeschränkt möglich.“ Abschließend kann aber festgehalten werden, dass die Qualitätseinschätzung anhand der fünf Perspektiven laut einigen Autoren sinnvoll erscheint, weil laut Viernickel (2006, 27) „die dargestellten Perspektiven ... in Wechselwirkung miteinander [stehen] und ... doch jeweils in einer eigenständigen Weise zu einer umfassenden Konzeptionalisierung der Qualität eines pädagogischen Angebots“ beitragen würden. Somit werden in Katz` Ansatz viele Aspekte (sowohl von innen als auch von außen) berücksichtigt. Jedoch sollte – so Katz (1996, 238) – zur Qualitätsmessung ferner „ein Repertoire professionaler Standards für die Praxis [entwickelt werden], ... für deren Einhaltung Praktiker in fairer Weise verantwortlich gemacht werden können.“ Dies würde bedeuten, dass letztlich auch vor allem die PädagogInnen, die einen wesentlichen Teil zur Wissensvermittlung und Bildung der Kinder – und somit zur Qualität einer Einrichtung – beitragen, für ihr pädagogisches Handeln verantwortlich gemacht werden können.

3.6 Der Transaktionsansatz nach Hartmann et al. (1996)

Ein Qualitätsansatz aus Österreich, der vom Charlotte-Bühler-Institut¹⁵ in Wien unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr. Waltraud Hartmann herausgegeben wurde, stammt von Waltraud Hartmann et al. und wird nun dargestellt.

3.6.1 Entstehungshintergrund

Dieser Qualitätsansatz bezieht sich auf die vom Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Union entwickelten Fragestellungen und die Qualitätsmerkmale der „Early Childhood Environmental Rating Scale“¹⁶ (ECERS). Im Rahmen der Qualität laut dem Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Kommission (1996) wird eine Vereinheitlichung von Mindestnormen im Qualitätsbereich eher skeptisch betrachtet, vielmehr wird eine gemeinsame Wertebasis für alle europäischen Länder als sinnvoll erachtet und bereits Qualitätsindikatoren (Zugangsmöglichkeiten, Umfeld, Lernaktivitäten, Beziehungen, Elternbeteiligung, Integration ins Gemeinwesen, Wertunterschiede, Einschätzung der Kinder, Kosten-Leistungs-Verhältnis, Ethos) erarbeitet. Die Erhebungen des Charlotte-Bühler-Institutes, das die Entwicklung von Qualitätsstandards für österreichische Kindergärten verfolgte – wurden von 1994 bis 1995 durchgeführt und die Ergebnisse der Studie „Die Vorschulerziehung in der Europäischen Union – Ein Problemaufriss“ wurden ebenfalls mit einbezogen. Weitere Überlegungen der AutorInnen basieren auf der Weiterentwicklung der Kindergartenpädagogik in Österreich. Ausgehend von diesen Studien entwickelten sie ein Qualitätsmessinstrument, anhand dessen die pädagogische Arbeit und die strukturellen Bedingungen in Kindergärten überprüft werden können (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 94).

Wie Qualität im Kontext des Transaktionsansatzes definiert und überprüft wird, wird im folgenden Subkapitel erläutert. Im Anschluss daran folgen eine Darstellung der Anwendungsbereiche in der Forschung sowie eine Zusammenfassung und eine Diskussion über mögliche Probleme und Unklarheiten dieses Qualitätskonzepts.

¹⁵ Das Charlotte-Bühler-Institut beschäftigt sich mit kleinkindpädagogischen Fragen und kooperiert unter anderem mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, PädQUIS an der freien Universität Berlin sowie dem deutschen Jugendinstitut. Es wurde damit beauftragt, einen Bildungsplan für Österreich zu veröffentlichen, der seit Oktober 2009 in allen österreichischen Kindergärten vorliegt (vgl. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/links/index.htm>).

¹⁶ Dieses für Kinderkrippen geeignete Qualitätsmessinstrument wurde 1980 in den USA von Clifford und Harms entwickelt und stellt die englische Version der Krippen-Skala, welche im Rahmen des Qualitätsansatzes von Tietze et al. genau erläutert wird, dar.

3.6.2 Qualitätsdefinition

Die AutorInnen erachten es als wichtig, „die Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung zu sichern“ (Hartmann, Stoll 1996, 191). Das Ziel besteht darin, „die Optimierung der Bildungsqualität [sicher zu stellen], um für Kinder die bestmöglichen Entwicklungschancen zu schaffen“ (ebd., 98). Des Weiteren „bezieht sich [Qualität] nicht nur auf die Ansprüche der Erwachsenen, sondern muss vor allem von den Bedürfnissen der Kinder ausgehen“ (ebd.). Außerdem vertreten die AutorInnen den Standpunkt, dass für das Erreichen von Qualität ein „fortlaufender Entwicklungsprozess der Planung und Verwaltung sowie der Ausbildung und Beratung notwendig ist“ (Hartmann, Stoll 1996, 191). Bei diesem Konzept richtet sich der Blick nicht nur auf das Erreichen bestimmter Bildungsziele, sondern vielmehr auf die „Qualität der transaktionalen Lernprozesse“ (Hartmann et al. 2000, 74). Transaktion meint, dass „Mensch und Umwelt als Entwicklungspartner und als unauflösliche Einheit betrachtet“ werden (Hartmann et al. 2000, 69). Diese Lernprozesse „finden schon im Kleinkindalter statt und bestimmen auch das Bildungsgeschehen im Kindergarten mit“ (ebd., 73). Somit kann Qualität – nach Ansicht der AutorInnen und Autoren – als Bildungsqualität verstanden werden, welche von mehreren Faktoren abhängt: dem „Bild vom Kind, dem Bildungsverständnis, dem Rollenverständnis der Pädagogin, und der Balance der transaktionalen Prozesse“ (Amt der Oö. Landesregierung 2004). Das Ziel dieses Ansatzes ist es, die „veränderte Betrachtungsweise für die Kindergartenpraxis durchschaubar zu machen, indem die Erziehungs- und Bildungsarbeit aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird“ (Hartmann et al. 2000, 74). So werden beispielsweise aus psychologischer Sicht die Lern- und Entwicklungsprozesse vorgestellt, aus pädagogischer Sicht wird das Bild vom Kind und die Rolle bzw. Aufgabe des Kindergartens veranschaulicht. Aus dem didaktisch-methodischen Blickwinkel wird die Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit erläutert und aus der Perspektive der Qualitätsforschung werden die strukturellen Rahmenbedingungen erörtert (ebd.).

Bei diesem Qualitätskonzept steht nicht das Erreichen von bestimmten Bildungszielen an erster Stelle, „sondern der Blick richtet sich verstärkt auf die Qualität der transaktionalen Lernprozesse“, wodurch eine veränderte Sichtweise des Bildungsbegriffs – und damit verbunden mehr Qualität – ermöglicht werden soll (ebd.). Diesen Prozessen liegen vier Dimensionen zugrunde:

- *Objektivieren:* Dabei setzt sich das Kind mit der realen Welt auseinander.

- *Subjektivieren:* Dies kann mit dem Prozess der Assimilation gleichgesetzt werden. Dadurch wird die Identität des Kindes gestärkt und Entfremdung verhindert.
- *Aneignen:* Dieser Prozess ermöglicht es dem Kind, seine Umwelt wahrzunehmen und zu lernen, wodurch das Kind Sicherheit im Austausch mit seiner Umwelt erlangt.
- *Vergegenständlichen:* Durch Mitgestaltungsmöglichkeiten wird es den Kindern ermöglicht, Macht und Kontrolle über ihre Umwelt zu gewinnen, weil sie sich durch das Schaffen von Produkten als Erfinder und Gestalter erleben können (ebd.).

Außerdem soll dieses Konzept zu einer „Optimierung der Bildungsqualität [beitragen] und Kindern dadurch vermehrt Erfahrungs-, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ... eröffnen“, weshalb der Fokus somit auf der Perspektive und den Bildungsprozessen des Kindes gelegt wird“ (Hartmann et al. 2000, 75).

Diesem Ansatz liegt – wie bereits zuvor erwähnt – ein bestimmtes Verständnis von Bildung zugrunde, das die AutorInnen in folgende Teilaspekte aufschlüsseln:

- Bildung bedeutet Sachkompetenz: Das bedeutet, dass die Kinder ihre Umwelt selbst gestalten können und bestimmte Zusammenhänge erkennen können, um in weiterer Folge Problemlösungskompetenz zu entwickeln.
- Bildung beinhaltet Selbstkompetenz: Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihren eigenen Körper emotional und kognitiv kennen zu lernen.
- Bildung heißt auch Sozialkompetenz: Der Bildungsauftrag des Kindergartens beinhaltet unter anderem die Förderung von kultureller Verschiedenartigkeit, was zu einem besseren Verständnis und mehr Toleranz anderen gegenüber führt und somit die Grundlage für ein Miteinander schafft.
- Bildung basiert auf Austauschprozessen zwischen Kind, PädagogIn und Umwelt, die ausgewogen sein müssen.
- Transaktionale Prozesse finden sowohl in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssituationen statt (vgl. Hartmann et al. 2000, 85f).

Welche Aspekte die AutorInnen als wichtig erachten, um die Qualität einer Einrichtung sichern zu können, werden nun dargestellt.

3.6.3 Qualitätsindikatoren

Laut Hartmann und Stoll sollten bestimmte Bedingungen berücksichtigt werden, um Qualität erreichen zu können:

Strukturelle und organisatorische Bedingungen: Aus Sicht der Eltern scheint es wichtig, die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Kindergartenplätzen zu sichern. Außerdem sollte eine Kinderbetreuungseinrichtung täglich von 7 bis 14 bzw. 18 Uhr geöffnet sein, besser wäre jedoch eine zusätzliche Kinderbetreuungsmöglichkeit an Samstagen. Hinsichtlich der Aufenthaltsdauer sollte die Einrichtung mindestens halbtags geöffnet sein. Ein weiterer Qualitätsindikator betrifft die Öffnungszeiten während der Ferienzeiten. Nach Ansicht vieler Eltern sollte die Kinderbetreuungseinrichtung in Österreich nur an gesetzlichen Feiertagen geschlossen sein. Des Weiteren sollte die Gruppengröße gemäß der Einschätzung von Eltern und Fachkräften von derzeit 20 Kindern pro Gruppe auf 15 reduziert werden. Hinsichtlich des Betreuungsschlüssels sollte die Anzahl der Kinder pro ErzieherIn und einer HelferIn höchstens zehn Dreijährige oder maximal zehn Vier- und Fünfjährige nicht übersteigen (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 94ff).

Räume und Ausstattung: Ein weiterer Qualitätsindikator liegt bei den Räumen und der Ausstattung der Einrichtung. Dabei ist die Möglichkeit der Umgestaltung der Räume ein zentrales Kriterium, um die Qualität einer Einrichtung optimieren zu können. Des Weiteren sollten zusätzliche Möglichkeiten für Beschäftigungsangebote geschaffen werden, damit sich die Kinder optimal entfalten können. Damit sich die Kinder in der Einrichtung wohlfühlen, sollten außerdem möglichst viele Werke (z.B. Zeichnungen) der Kinder sichtbar sein, indem diese aufgehängt und regelmäßig erneuert bzw. erweitert werden. Diese sollten den Raum jedoch nicht überladen. Ein zusätzlicher Faktor, der gegeben sein muss, ist ein bestimmter Platz, an dem sich Kinder ausruhen und entspannen können, ohne dass sie dabei ständig von der ErzieherIn kontrolliert werden. Im Gegensatz dazu sollten Kinder immer die Möglichkeit haben, sich zu bewegen, indem ein Bewegungsraum in der Einrichtung vorhanden ist, der an den Gruppenraum anschließt und den die Kinder häufig benützen können. Zusätzlich sollten Bewegungsangebote innerhalb und außerhalb des Gruppenraums gegeben sein, damit die Kinder sich jederzeit bewegen können, ohne dabei auf die Hilfe der ErzieherIn angewiesen zu sein. Dafür sollten bestimmte Materialien verfügbar sein, beispielsweise unterschiedliche Böden (z.B. Beton und Wiese), um sowohl die Grob-, als auch die Feinmotorik der Kinder zu fördern.

Außerdem sollten die Kinder die Möglichkeit haben, jeden Tag draußen spielen zu können, um dadurch Naturerfahrungen sammeln zu können. Damit den Kindern genügend Platz zum Spielen zur Verfügung steht, sollte der Außenbereich mindestens 500m² groß sein. Damit grundlegende Hygiene vorherrscht, sollten Sanitäranlagen mit Türen vorhanden sein, um die Intimsphäre der Kinder nicht zu gefährden. Des Weiteren sollten vom Gruppenraum getrennte Aufenthaltsräume für Besprechungen in der Einrichtung vorhanden sein, damit beispielsweise Elterngespräche statt finden können (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 107ff).

Spiel- und Lernmittel / Arbeits- und Verbrauchermaterial / audiovisuelle Medien: Jede Kinderbetreuungseinrichtung sollte über Spiel- und Lernmaterial verfügen, welches den individuellen Bedürfnissen der Kinder entspricht, d.h. dass Materialien für unterschiedliche Altersstufen und Schwierigkeitsgrade verfügbar sein sollte. Außerdem sollten audiovisuelle Medien bei Bildungs- und Lernprozessen eingesetzt werden, die dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechen (ebd., 121).

Betreuung und Pflege der Kinder: Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich der Qualitätsoptimierung angeführt wird, ist die Betreuung und Pflege der Kinder. Dazu zählt, dass die Sicherheit und Gesundheit der Kinder gewährleistet wird. Damit ist gemeint, dass beispielsweise die Spielgeräte auf dem Spielplatz regelmäßig überprüft werden sowie dass das Wasser in der Einrichtung sauber ist und die Kinder genügend beaufsichtigt werden, damit sie sich nie in Gefahr begeben. Außerdem sollten die Kinder von den ErzieherInnen ordnungsgemäß begrüßt und verabschiedet werden, damit die Kinder „registriert“ werden und die ErzieherInnen wissen, dass sie das Kind nun (nicht mehr) beaufsichtigen müssen.

Früh- und Spätzeiten: Hier sehen die AutorInnen den Mindeststandard erfüllt, wenn die Betreuung in kleinen Gruppen statt findet und jedes Kind eine vertraute KindergartenpädagogIn hat, an die es sich wenden kann. Als ideal definieren die AutorInnen die Betreuung dann, wenn die Kinder in ein familiäres Umfeld treten, sobald sie in die Einrichtung kommen. Außerdem sollen mehrere Räume benützt werden können und keinesfalls Gruppen zusammengelegt werden. Den Kindern sollte zusätzlich die Möglichkeit geboten werden, sich in Alltagssituationen zu beteiligen, beispielsweise durch Helfen beim Kochen oder Abräumen des Tisches (ebd., 126f).

Mahlzeiten: Als wichtiger Faktor werden hier gesunde, abwechslungsreiche Mahlzeiten mit hohem Nährwert genannt. Die Kinder sollten während des Essens ausreichend betreut werden, wodurch gleichzeitig eine angenehme, soziale Situation geschaffen werden kann. Dazu zählt auch, dass die Kinder niemals zum Essen gezwungen werden. Damit optimale Qualität als gegeben bewertet werden kann, dient die Esssituation gleichzeitig zur Kommunikation zwischen PädagogIn und Kind(ern) und zur Vermittlung einer bestimmten Tischkultur. Wichtig ist auch, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden und dass eventuell ein eigener Speiseraum für bis zu 15 Kinder in der Einrichtung vorhanden ist (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 127ff).

Ruhe- und Schlafpausen: Die AutorInnen erachten einen ruhigen beaufsichtigten Schlafplatz für jedes Kind, der jederzeit belüftet werden kann, als ausschlaggebend. Wenn ein Kind nicht müde ist, sollte es die Möglichkeit haben, andere Angebote außer dem Schlafen nützen zu können. Um optimale Qualität zu erlangen, sollte sich jedes Kind wohlfühlen und entspannen können sowie beispielsweise ein eigenes Kuscheltier mitnehmen dürfen (ebd., 129f).

Körperpflege und Hygiene: Das Vorhandensein von kindgerechten, sauberen Sanitäreinrichtungen wird ebenfalls als Qualitätsindikator ausgewiesen. Die Kinder sollen täglich Zähne putzen und Hände waschen, um so ihr eigenes Selbstbild zu stärken. Als optimal sehen die AutorInnen die Möglichkeit zu duschen, weil dadurch die Selbständigkeit der Kinder in großem Maße gefördert werde (ebd., 130f).

Bildungs- und Erziehungskonzept: Ferner erachten es die AutorInnen es als sehr wichtig, dass sich die Kinder in der Einrichtung bilden können. Damit dies möglich ist, sollten in der Einrichtung Rahmenbedingungen vorliegen, die ein Erreichen bestimmter Bildungs- und Erziehungsziele begünstigen. Dazu zählt beispielsweise: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, selbständiges Handeln, Förderung friedlicher Konfliktlösungen, Problemlöseverhalten, Freude an der Bewegung sowie Sprachverständnis. Methodisch-didaktische Konzepte sollen überdies in der praktischen Arbeit zur Bildungsförderung beitragen (ebd., 131f). Die AutorInnen definieren optimale Qualität „in der Erstellung eines zeitgemäßen Bildungskonzeptes unter der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Entwicklung und des Wertewandels“ (ebd., 131). Damit Kinder sich optimal verwirklichen und bilden können, sollte der Tagesablauf so gestaltet sein, dass genügend Zeit für

Bildungsangebote, aber auch für Freispiel zur Verfügung steht, um so die Konzentrationsphasen der Kinder zu berücksichtigen. Außerdem sollte das Programm so gestaltet werden, dass keine langen Wartezeiten zwischen den einzelnen Aktivitäten entstehen und dass die Kinder Möglichkeiten haben, sowohl drinnen als auch draußen zu spielen (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 135ff).

Soziales Lernen und individuelle Förderung: Den AutorInnen scheint es wichtig, dass die Gruppen dem Alter der Kinder und den Rahmenbedingungen der Einrichtung gemäß zusammgelegt werden. Dazu würde es einer zweiten Kraft bedürfen, die die PädagogIn unterstützt. Überdies wären mehrere Räume, die mit Spielmaterial unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades ausgestattet sind, erforderlich. Des Weiteren wird gefordert, dass die Kinder möglichst oft Rollenspiele machen können, wenn möglich auch in mehreren Räumen, da die Kinder so gleichzeitig in Kontakt mit anderen Kindern – auch aus anderen Gruppen – treten können (ebd., 146ff). Die AutorInnen betonen hier insbesondere die „Kontaktaufnahme mit Geschwistern, Hortkindern, Kindern aus der Kinderkrippe“ (ebd., 150).

Außerdem sollte den Kindern ein bestimmter Bereich zur Verfügung gestellt werden, in dem sie sich frei entfalten können und der von den PädagogInnen nicht einsehbar ist, damit die Kinder das Gefühl haben, auch allein und ungestört spielen zu können. Zu einem ausgedehnten Spiel zählt sowohl die Bereitstellung von unstrukturiertem Spielmaterial sowie genügend Platz, damit viele Kinder gleichzeitig gemeinsam spielen können oder jeder allein spielen kann. Das Material dürfe laut den AutorInnen nicht geschlechtsspezifisch gestaltet sein und müsse möglichst viele verschiedene Kulturen repräsentieren. Damit eine gezielte, individuelle Förderung der Kinder statt finden kann, schlagen die AutorInnen vor, die Erzieher-Kind-Relation zu optimieren und gegebenenfalls für Migrantenkinder BetreuerInnen anzustellen, die deren Muttersprache beherrschen. Auch Kindern mit besonderen Bedürfnissen – beispielsweise körperbehinderte oder verhaltensauffällige Kinder, aber auch Hochbegabte – sowie behinderten Kindern wird ein hoher Stellenwert in Hinblick auf die Qualität der Einrichtung zugeschrieben. Die Angebote sollen daher so gestaltet sein, dass diese Kinder ins Gruppengeschehen integriert werden können bzw. können zusätzliche Angebote für diese Kinder stattfinden, beispielsweise auch Spiele, die sich mit dem Thema „Behinderung“ auseinandersetzen. Damit Kinder mit besonderen Bedürfnissen optimal in die Gruppe integriert werden können, sollten schriftliche Aufzeichnungen über deren Entwicklung erfolgen. Bei Bedarf

sollten sich die PädagogInnen an Fachleute (PsychologInnen, MedizinerInnen, etc.) wenden können (z.B. bei verhaltensauffälligen Kindern). Des Weiteren könne gute Qualität nur dann erreicht werden, wenn das Einrichtungspersonal ausreichend geschult wurde und Möglichkeiten zur Fortbildung hat (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 153ff).

Männliche Betreuer: Die AutorInnen plädieren dafür, auch bzw. mehr männliches Kinderbetreuungspersonal einzustellen, weil dies die Vielfältigkeit der Einrichtung unterstützen würde (ebd., 153ff.).

Kindergarteneintritt und Vorbereitung auf die Schule: Die Eltern und Kinder sollten schon vor dem Kindergarteneintritt die Möglichkeit haben, diesen kennen zu lernen. Der Transaktionsansatz sieht bezüglich des Eintritts gestaffelte Zeiten vor, die bei Bedarf – beispielsweise wenn einem Kind der Abschied von den Eltern sehr schwer fällt – adaptiert werden können. Dabei sollten die Anwesenheitszeiten des Kindes stetig verlängert werden. Gegebenenfalls sollte die Möglichkeit bestehen, dass gemeinsam mit den Eltern ein „Konzept“ erarbeitet wird, wie der Eintritt für das Kind so angenehm wie möglich – eventuell durch eine BezugspädagogIn – gestaltet werden kann. Als weiteren Qualitätsindikator sehen die AutorInnen die Vorbereitung auf die Schule.¹⁷ Den Kindern sollten gezielt Angebote zur sozialen, kognitiven und emotionalen Förderung geboten werden sowie die Möglichkeit, ihre zukünftige Schule und den/die Lehrer/in kennen zu lernen, beispielsweise indem die PädagogInnen mit den Kindern einen Ausflug in die zukünftige(n) Schule(n) der Kinder unternehmen (ebd., 162ff).

Die Pädagogin als Bezugsperson und Erzieherin: Optimal sei es, wenn die PädagogIn den Kindern gegenüber individuell und mit Spaß agiert und über die Lebenssituation der Kinder informiert ist. Sie soll die Kinder zur Selbständigkeit erziehen und dabei möglichst nicht-direktiv und aktivierend handeln (ebd., 166f).

Qualifikation des Kindergartenpersonals: Die AutorInnen plädieren für den Ausbau der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, weil einige InteressentInnen trotz bestandener Eignungsprüfung aufgrund zu weniger Ausbildungsplätze abgewiesen werden müssen. Außerdem wäre ein höheres Ausbildungsniveau wünschenswert. Auch den Aus-

¹⁷ Dies trifft zwar nicht auf Kleinkinder zu, wird aber aufgrund der Vollständigkeit trotzdem erläutert.

und Weiterbildungsmaßnahmen des Personals¹⁸ – welche für den Einrichtungsträger Dienstfreistellung sowie Kostenersatz mit sich bringen – wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Diese sollten sowohl von den PädagogInnen als auch der Leitung regelmäßig in Anspruch genommen werden. Des Weiteren sollten Fachzeitschriften in der Einrichtung gesammelt werden. Die AutorInnen erachten auch die Autonomie einer Einrichtung als zentrales Element für eine Qualitätsoptimierung (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 171ff).

Arbeitsbedingungen der KindergartenpädagogInnen: Die Arbeitsbedingungen der PädagogInnen sollten so gestaltet sein, dass ihre Zufriedenheit gesteigert wird, d.h. dass sie mindestens 20% ihrer Arbeitszeit für Vorbereitungsarbeiten nützen können, angemessen bezahlt werden und Aufstiegs- und Umstiegschancen gegeben sind. Außerdem sollten sie im Rahmen ihrer Arbeitszeit die Möglichkeit für Supervision haben (ebd., 180ff).

Öffnung des Kindergartens nach außen: Den AutorInnen scheint der Kontakt zwischen dem Einrichtungspersonal und den Eltern wichtig. Diese sollen mit ihrer persönlichen Situation in der Einrichtung willkommen sein und sich mit dem Personal über mögliche Probleme austauschen können. Die PädagogInnen sollten gegebenenfalls den Eltern dabei helfen, mit psychosozialen Diensten in Kontakt zu treten. Der Kindergarten sollte außerdem mit der jeweiligen Gemeinde vernetzt werden und bestimmte Aktivitäten mitgestalten dürfen (ebd., 185ff).

3.6.4 Qualitätsfeststellung

Die AutorInnen erachten das Erstellen von Qualitätsstandards für die Qualitätsüberprüfung als zentral, wobei dabei Strukturmerkmale und die Qualität des pädagogischen Geschehens mit einfließen sollten, weil diese in Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder stehe. Außerdem würden PädagogInnen durch die Qualitätsmessung die Möglichkeit erhalten, ihre Arbeit gemeinsam mit ExpertInnen zu überprüfen, damit die gegebenen Bedingungen eventuell optimiert werden können (ebd., 191). Auf Basis der Indikatoren bzw. Mindestanforderungen kann eine Art von „Checkliste“ von Qualität einer Einrichtung erstellt werden. Diese „Checkliste“ richtet sich an Eltern, PädagogInnen, LeiterInnen und InspektorInnen, die sich auf deren Basis ein Bild von der jeweiligen

¹⁸ Die PädagogInnen sollten auch Fortbildungen im Bereich der Erwachsenenbildung besuchen, damit der Kontakt zu den Eltern gut funktionieren kann (vgl. „Öffnung des Kindergartens nach außen“).

Einrichtung machen können. Diese Checkliste beinhaltet die in Punkt 3.6.2 genannten Qualitätsindikatoren. Der/Die Überprüfer/in ist aufgerufen einschätzen, ob bzw. inwiefern diese Indikatoren in der jeweiligen Einrichtung realisiert bzw. erfüllt sind. Die AutorInnen sehen diesen Fragenkatalog als Instrument, das der eigenen Überprüfung, der Ermittlung des „Ist-Zustandes“ und in weiterer Folge der Qualitätsverbesserung dient.

3.6.5 Zusammenfassung

Dieses überwiegend auf die Erfassung struktureller Merkmale ausgerichtete Konzept sieht Qualität als „Bildungsqualität“, bei der die Perspektive und Bildungsprozesse des Kindes von zentraler Bedeutung sind. Damit dies gewährleistet werden kann, sollten transaktionale Prozesse stattfinden, die den Austausch zwischen Kind, PädagogIn und Umwelt betreffen. Dabei sei zentral, welches Bild vom Kind vorherrscht, wie die PädagogIn interagiert und welche Rolle der strukturellen Beschaffenheit des Kindergartens diesbezüglich zukommt. Dem Kind soll es im Kindergarten mittels Objektivieren, Subjektivieren, Aneignen und Vergegenständlichen möglich werden, Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz zu erwerben. Der Transaktionsansatz versucht insofern, in der Definition und Operationalisierung von Einrichtungsqualität davon auszugehen, inwiefern die strukturellen Gegebenheiten des Kindergartens die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder unterstützen bzw. begünstigen. Einrichtungen gelten demnach umso qualitativ hochwertiger, je mehr Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten sie den Kindern bieten, um sich aktiv an den Angeboten im Tagesablauf beteiligen zu können. Dies zielt letztlich darauf ab, die Handlungsfähigkeit und Autonomie des Kindes zu stärken und Bildungsprozesse zu ermöglichen.

3.6.6 Anwendungsbereiche

Dieser Qualitätsansatz wird hauptsächlich in österreichischen Kindergärten¹⁹ angewendet. Bei diesem Qualitätsmessinstrument handelt es sich um kein standardisiertes Messinstrument. Der von den AutorInnen vorgegebene Fragenkatalog dient, wie bereits zuvor erläutert, der subjektiven Feststellung von Qualität durch Eltern, PädagogInnen, LeiterInnen und InspektorInnen (vgl. Hartmann, Stoll 1996, 207). In der deutschsprachigen Literatur wurden Publikationen gesichtet, die im Zusammenhang mit Kindern mit Behinderung oder mit besonderen Bedürfnissen auf den Qualitätsansatz und die

¹⁹ Eine Einrichtung, die diesen Ansatz in der Praxis anwendet, ist beispielsweise jene der Barmherzigen Schwestern in Innsbruck (vgl. http://www.kettenbruecke.at/Konzeption_aktuell.pdf).

Indikatoren von Hartmann et al. eingehen. Vor allem Wetzel (vgl. Wetzel et al. 1997; 2001; Wetzel 2000) bezieht sich im Rahmen dieser Thematik auf den Transaktionsansatz. Des Weiteren wurde das Qualitätskonzept in Zusammenhang mit der historischen Entwicklung von Qualität in der im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung zitiert, beispielsweise bei Esch et al. (2006).

3.6.7 Probleme und offene Fragen

Dieses Konzept legt sein Augenmerk auf das Kind, dem Bildungsprozesse ermöglicht werden. Generell findet dieses Qualitätskonzept große Zustimmung und wird auch in der Praxis angewendet, weil laut Meinung der AutorInnen „Kindern bewusst transaktionale Prozesse und Erfahrungen im Kindergarten“ ermöglicht werden (Deutsches Jugendinstitut 2003). Jedoch scheint bei diesem Ansatz nicht klar zu sein, wie der Prozess der Qualitätsentwicklung verläuft bzw. welche Ergebnisse bei der Qualitätsfeststellung erwartet werden können (vgl. Kapitel 3.6.3). Offensichtlich schätzt jede Person die „Ist-Situation“ aufgrund ihrer subjektiven Meinung ein, jedoch bleibt dabei unklar, wie im Fall eines Qualitätsmangels bzw. bei Unstimmigkeiten in einem bestimmten Bereich vorgegangen werden soll, denn die AutorInnen geben keine Hinweise, wie die Qualitätsentwicklung verlaufen soll bzw. wer überhaupt die „Ausgangslage“ bestimmt. Somit kann der Fragenkatalog zwar von ErzieherInnen, Eltern und Trägern angewendet werden, jedoch können damit keine objektiven und validen Ergebnisse gewonnen werden, die den Vergleich mit anderen Kinderbetreuungseinrichtungen ermöglichen würden. Selbst Waltraud Hartmann sieht diesen Qualitätsansatz noch nicht vollkommen „ausgereift“, weil ihrer Meinung nach „insbesondere die Bedürfnisse der KindergartenpädagogInnen ... mehr berücksichtigt werden [müssen], damit ihr Wohlbefinden, ihre Zufriedenheit und Leistungsfähigkeit angehoben werden. Dies sind ganz wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung und Bildung der Kinder!“ (Die Presse 2009)

3.7 Der Qualitätsansatz des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung (1998)

Ein Ansatz, der die Qualitätsentwicklung im deutschsprachigen Raum maßgeblich beeinflusst hat, ist jener des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung. Die zentralsten Aussagen bzw. die Art der Qualitätsüberprüfung, die diesem Ansatz zugrunde liegt, wird in diesem Kapitel dargestellt.

3.7.1 Entstehungshintergrund

Das erste Treffen der Mitglieder des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung fand in der hessischen Stadt Kronberg statt. Diese Gruppe wurde 1995 gegründet, wobei diese aus dem Projekt „Orte für Kinder“ hervor ging.²⁰ Der Qualitätsansatz der AutorInnen des Kronberger Kreises ist aufgrund von vier Faktoren entstanden: Dies war in erster Linie die Diskussion über das Recht eines Kindergartenplatzes für jedes Kind laut § 218, welcher im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt ist und seit Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts jedem Kind zusteht, sowie die Wiedervereinigung Deutschlands. Ein weiterer wesentlicher Faktor, der zur Entstehung dieses Qualitätsansatzes geführt hat, war bzw. ist der Geburtenrückgang in Deutschland. Einige dieser vier Problemfaktoren wurden mittels der Durchführung mehrerer Modellversuche gelöst, jedoch fanden einige Mitglieder des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung die Qualitätsdiskussion im Kleinkindbereich als noch zu wenig beforscht bzw. gab es ihrer Meinung nach zu wenig Qualitätsverbesserungsmöglichkeiten, was auf einen Kommunikationsmangel hinsichtlich aller Beteiligten zurückzuführen sei. Des Weiteren wurden laut Meinung der AutorInnen die Träger der Einrichtungen zu wenig in das aktuelle Geschehen und in laufende Modellversuche eingebunden (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 7f). Der Ansatz des Kronberger Kreises ist in das Projekt der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Kindertageseinrichtungen“²¹ eingebunden und stellt einen Teil des IV. Teilprojektes dar. Das Ziel besteht darin, Materialien zur internen Evaluation zu entwickeln. Diese Forschergruppe hat außerdem ein eigenes „Qualitätshandbuch“ entwickelt. Welche Faktoren den AutorInnen dabei als zentral in Hinblick auf die Qualitätsentwicklung erscheinen bzw. wie Qualität definiert und gemessen werden kann, soll nun Darstellung finden.

3.7.2 Qualitätsdefinition

Die AutorInnen wollten „Fragen der Reform und Evaluation von Kindertageseinrichtungen erörtern und ein Konzept zur dialogischen Qualitätsentwicklung ... erarbeiten“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000). Qualitätsentwicklung bedeutet laut den AutorInnen „Professionalisierung und fachliche wie persönliche

²⁰ Dieses von Anfang 1991 bis Ende 1994 durchgeführte Projekt befasste sich mit der Weiterentwicklung von Betreuungsangeboten für Kinder von 0-12 Jahren unter der Berücksichtigung von aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=92>).

²¹ Dabei handelt es sich um ein Projekt, das in Deutschland von 1999 bis 2006 durchgeführt wurde und aus 5 Teilprojekten besteht. Dieser träger- und länderübergreifende Forschungsverbund verfolgte das Ziel, Qualitätskriterien und Messinstrumente zur internen und externen Feststellung von Qualität für Kindertageseinrichtungen zu erstellen und diese durch Bildungspläne zu stützen (vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=97482.html>).

Weiterentwicklung. Sie beginnt mit einer systematischen und reflexiven Wahrnehmung der eigenen Person wie des Gegenübers in Beziehung zu weiteren (dritten) Perspektiven“ (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 94). Ausgehend von dieser Tatsache bildet die Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Person, mit dem Kind und den kontextuellen Gegebenheiten (Gesellschaft, Politik, Fachwissen) einen zentralen Aspekt im Rahmen der pädagogischen Ausbildung, damit fachliche Qualität überhaupt entwickelt werden kann.

Die MitarbeiterInnen des Kronberger Kreises plädieren dafür, Qualitätsstandards für den Kleinkindbereich zu entwickeln, die intern überprüft werden können und die prozessorientiert formuliert werden (vgl. Esch et al. 2006, 199). In diesem Zusammenhang müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden: Qualität kann immer nur im Kontext der Reformgeschichte entwickelt bzw. gesichert werden. Außerdem müssen allgemeingültige Qualitätsstandards formuliert werden, die jederzeit adaptiert werden können. Diese müssen sowohl intern²² als auch extern²³ – wobei der internen Qualitätsüberprüfung Priorität zugesprochen wird – überprüft werden, mit dem Ziel, gute Arbeit zu belohnen – beispielsweise indem eine Einrichtung für gute Arbeit mehr Geld bekommt – und Schwächen so gut wie möglich zu eliminieren. Einen weiteren Aspekt stellt die Schaffung von Autonomie in den Einrichtungen dar. Laut Kronberger Kreis soll es jeder Einrichtung ermöglicht werden, eigene Schwerpunkte zu setzen, um so individuelle Gestaltung zu ermöglichen und sich von anderen Einrichtungen zu unterscheiden (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 8).

Mittels des Qualitätskonzepts des Kronberger Kreises sollen folgende Fragen beantwortet werden:

„Wie kann man lernend Veränderung unterstützen? Und: Wie können wir an die Veränderungsdynamik anschließen, die sich schon mit der permanenten Entwicklung der Kinder unaufhaltsam von Tag zu Tag ergibt?“ (ebd., 2001,14).

Qualität wird in diesem Zusammenhang immer als etwas komplexes, widersprüchliches und von Wert-, Normen- und Interessenskonflikten gekennzeichnet beschrieben. Sie entwickle sich deshalb immer nur durch die Kommunikation aller Beteiligten. Daraus

²² Intern bedeutet, dass Qualität vom Personal der Einrichtung eingeschätzt wird.

²³ Extern bedeutet, dass eine außenstehende Person die Einrichtung bewertet.

ergibt sich, „Qualität inter-kommunikativ, also zwischen den Beteiligten, zu thematisieren und zu problematisieren, sie im Dialog aller Beteiligten in Frage zu stellen, zu bedenken und zu untersuchen“ (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 19). Außerdem müsse laut den AutorInnen Qualität erst erfunden werden. Dies könne jedoch nur gelingen, wenn alle Beteiligten kontaktfreudig, methodisch kompetent, reflexionsfähig, engagiert und kontextorientiert arbeiten und wenn die Bereitschaft vorliegt, am Erfolg zu lernen, anstatt an möglichen Schwierigkeiten zu verzweifeln (ebd., 19f). Die Mitglieder dieses Qualitätsansatzes vertreten den Standpunkt, dass Qualitätsentwicklung, „in dem Moment [beginnt], in dem Sie [der Leser, Anm. der Verfasserin] sich mit Ihrer Praxis auseinandersetzen und sie möglicherweise in Frage stellen“ (ebd., 93). Das impliziert jedoch, dass Qualitätsentwicklung auch von allen Beteiligten gewollt sein muss. Dieser Qualitätsansatz zielt insofern darauf ab, Qualität mit Hilfe aller Beteiligten (weiter) zu entwickeln. Dies setzt jedoch eine genaue Definition sowie die Überprüfung von standardisierten Qualitätskriterien voraus. Die AutorInnen entwickelten ein Qualitätskonzept, zur dialogischen Qualitätsförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Sie hielten in diesem Zusammenhang unter anderem folgendes fest: „Wir [die AutorInnen, Anm. d. Verfasserin] distanzieren uns von der bloßen Bewertung, von der Rationalisierung und Effektivierung heutiger Kindertageserziehung. Wir wollen die Klärung ihrer Standards, Kriterien und Verfahren, kurz: Qualitätsentwicklung im Dialog“ (ebd., 15). Dieses Konzept solle „als Anregung [dienen] ... Es ist ein Vorschlag zum gemeinsamen Nachdenken im Team, damit es gelingt, aus der Tageseinrichtung für Kinder ... eine sich selbstständig verändernde [lernende] Organisation zu machen“ (ebd., 25). Es handelt sich bei diesem Konzept um kein „pädagogisches Rezept“ sondern es dient vielmehr der Veränderung fachlicher Weiterentwicklung“ in der Praxis (ebd., 89). Außerdem soll dieses Qualitätsprogramm dazu anregen, dass alle Beteiligten der Einrichtung in einen gemeinsamen Austausch treten und über Probleme, Konflikte, aber auch über Positives zu diskutieren (vgl. Kebbe, Urban 1998, 189).

Der Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung definiert drei *Dimensionen von Qualität*:

Bedarf und Nachfrage: Welche Dienstleistungen werden benötigt bzw. wie viel Geld soll bzw. ist jeder bereit, dafür zu bezahlen? Inwiefern wird öffentliche Unterstützung benötigt? Die Bedürfnisse aller Beteiligten müssen dabei berücksichtigt werden.

Angebote, Ziele, Mittel und Möglichkeiten der Einrichtung: Das Angebot der Einrichtungen steht im Zentrum. Dabei sollen bestimmte Ziele unter Verwendung bestimmter Materialien verfolgt werden. Dies wird vorrangig von der Politik und den Trägern der Einrichtungen beschlossen.

Berufliche Praxis: Das Personal der Einrichtungen muss sich fragen, welche Aufgaben und Ziele sie verfolgen und wie effektiv sie dabei sind. Außerdem muss vom Personal darüber reflektiert werden, inwiefern die „Kundenbedürfnisse“ erfüllt werden und ob das dafür nötige Management und Controlling hinsichtlich des Preis-Leistungsverhältnisses angemessen erscheint (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 22f).

Nun werden Indikatoren erläutert, die von den AutorInnen in Hinblick auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung als wichtig erachtet werden, um die Ansichten und Meinungen der Mitglieder des Kronberger Kreises in Bezug auf die pädagogische Qualität verstehen zu können.

3.7.3 Qualitätsindikatoren

Um die zuvor genannten Faktoren bestimmen zu können, werden *sieben Prozessebenen* definiert:

- *Programm- und Prozessqualität (PPQ):* Hier werden Merkmale bzw. Indikatoren ermittelt, die auf die Prozesse und Maßnahmen in der Einrichtung gerichtet sind. Dies sind:

Körperliche Grundbedürfnisse: Dabei wird unter anderem berücksichtigt, ob bzw. inwiefern die Nahrungsbedürfnisse der Kinder befriedigt werden sowie ob bestimmte Essensrituale und Gewohnheiten vorherrschen bzw. welche Qualität die Lebensmittel aufweisen. Außerdem wird erfasst, welche Bewegungsmöglichkeiten gegeben sind. Dazu zählt auch, wie viel Platz den Kindern zur Verfügung steht bzw. welche Bewegungsangebote es gibt. Des Weiteren wird erfasst, wie bei Müdigkeit eines Kindes gehandelt wird. Welche Möglichkeit hat das Kind sich auszuruhen und wie wird die Schlafsituation gestaltet? Außerdem werden Möglichkeiten zur Körperpflege für Kinder berücksichtigt und ob bzw. inwiefern die ErzieherInnen diese fördern. Ein Aspekt, der noch behandelt wird, ist der Umgang mit der kindlichen Sexualität. Dazu zählt beispielsweise, ob die Kinder Möglichkeiten für „Doktorspiele“ haben bzw. ob eventuelle

Puppen vorhanden sind, mit denen familiär gespielt werden kann, etc. (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 29ff).

Entwicklungsfördernde Gestaltung von Beziehung: Dieser Aspekt bezieht sich auf die aktive Förderung der kindlichen Selbständigkeit durch die PädagogInnen. Es wird bewertet, inwiefern Gemeinsames auch – hinsichtlich unterschiedlicher Kulturen – gefördert wird bzw. ob und inwiefern Kinder in gemeinsame Prozesse/Aktivitäten integriert werden.

Erfahrung und Lernen: Ausgewertet wird, inwiefern Alltagssituationen als Lernprozesse genutzt werden und inwiefern dabei soziale Prozesse (z.B. durch das gemeinsame Lesen von Büchern) angeregt werden. Des Weiteren besteht eine der wesentlichsten Aufgaben der ErzieherInnen darin, Kinder neugierig auf neue Situationen, Spielmaterialien und Aktivitäten zu machen. Außerdem wird erfasst, inwiefern die Sprache des Kindes gefördert sowie individuelle Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend unterstützt werden. Zusätzlich sollen die Kinder lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen (ebd., 35ff).

Kinderkultur: Hier muss darauf geachtet werden, ob die Kultur und Meinung des Kindes respektiert wird bzw. wie mit Streit oder Konflikten in der Gruppe umgegangen wird.

Integration: Entscheidend ist, ob bzw. welche Hilfen bezüglich der Integration eines Kindes (und auch seiner Familie) innerhalb der Einrichtung angeboten werden. Davon ausgehend sollten individuelle Förderangebote für behinderte Menschen oder MigrantInnen entwickelt werden (ebd., 41f).

Familienorientierung: Erfasst werden alle Prozesse und Abläufe, die sich mit den Familien der Kinder beschäftigen. Dazu zählt beispielsweise, inwiefern die Familien in die Geschehnisse der Einrichtung eingebunden werden, welches Mitspracherecht ihnen zusteht.

Gemeinwesenorientierung: An dieser Stelle wird erläutert, inwiefern die Einrichtung über ein soziales Netzwerk zu sozialen Diensten (z.B. Psychologen) verfügt. Es wird gefragt, in

welchem Ausmaß dieses genutzt wird bzw. welche Initiative von der Einrichtung ausgeht, diese sozialen Dienste zu nutzen.

Highlights: Entscheidend ist, wie ein Kind in der Einrichtung aufgenommen wird bzw. wie der Abschied gestaltet wird. Außerdem muss berücksichtigt werden, welche Feste gefeiert werden (z.B. Geburtstag der Kinder oder Muttertagsfeier) und ob beispielsweise Theaterbesuche oder Ausflüge stattfinden (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 49f).

Ein weiteres Element, das als bedeutend für die Qualitätsentwicklung in Kleinkindbetreuungseinrichtungen angesehen wird, ist die Leitungsqualität. Was die AutorInnen darunter verstehen, wird im Folgenden dargestellt:

- *Leitungsqualität (LQ):* An dieser Stelle werden Indikatoren erfasst, die die Aufgaben der Leitung betrachten – und damit verbunden – wie die Leitung mit den an sie herangetragenen Anforderungen umgeht bzw. ihnen gerecht wird. Folgende Punkte sollen fokussiert werden:

Selbstkompetenz: Damit ist gemeint, ob bzw. in welchem Ausmaß die Leitung einer Einrichtung über eigene Reflexionsfähigkeit verfügt und wie sie ihre Aufgaben meistert. Das bedeutet, dass eruiert wird, wie die Leitung mit verschiedensten Aufgaben umgeht und ob sie beispielsweise in der Lage ist, Aufgaben in der Einrichtung an bestimmte MitarbeiterInnen zu delegieren (ebd., 51f).

Managementkompetenz: Wichtig ist, wie die Leitung hinsichtlich des Managements agiert. Das beinhaltet unter anderem, wie sie plant oder strukturiert. Außerdem soll festgestellt werden, ob die Leitung in der Lage ist, mit vorhandenen betriebswirtschaftlichen Kompetenzen umzugehen bzw. ob es gelingt, finanzielle Mittel für die Einrichtung zu finden und politische Träger zu animieren, sich für den institutionellen Kleinkindbereich und die Einrichtung im Speziellen zu interessieren. Dazu muss sich die Leitung dem Vorliegen eines Qualitätskonzeptes bewusst sein (ebd., 52f).

Fachkompetenz: Die Fach- und Beratungskompetenzen der Leitung werden ermittelt. Dabei werden folgende Faktoren berücksichtigt: Wurde die Leitung ausreichend ausgebildet bzw. hat diese Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch genommen, um die

Einrichtung fachgerecht managen zu können? Außerdem wird bewertet, inwiefern sie bei Problemen Verantwortung übernimmt und dabei auf die Bedürfnisse der KollegInnen Rücksicht nimmt, ohne dabei die Ziele und Leitlinien der Einrichtung außer Acht zu lassen (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 54).

Personalkompetenz: Ermittelt wird, wie die Leitung das Personal führt und wie dabei innerhalb des Teams mit Konflikten und Problemen umgegangen wird.

Öffentlichkeitskompetenz: Die zentrale Bedeutung liegt darin, wie die Leitung die Einrichtung öffentlich vertritt (ebd., 55ff).

Einen weiteren Indikator bildet das (pädagogische) Personal. Welche Gesichtspunkte laut den AutorInnen hier berücksichtigt werden sollten, wird an dieser Stelle erörtert:

- *Personalqualität (PQ):* Der Blick richtet sich speziell auf die Ausbildung und die Selbsteinschätzung des Personals sowie auf die (Zusammen)Arbeit im Team:

Schlüsselqualifikation: Das pädagogische Personal muss einschätzen, wie es selbst im pädagogischen Alltag agiert, wie es mit anderen Personen umgeht, ob es die Ziele der Einrichtung kennt und ob diese auch verfolgt werden, sowie ob es sich seines eigenen Verhaltens bewusst ist (ebd., 58f).

Fachwissen und Handlungskompetenz: Ermittelt wird, welches (pädagogische, psychologische, aber auch medizinische oder ökologische) Fachwissen die PädagogInnen mitbringen und ob sie geschult sind, bestimmte Verhaltensweisen der Kinder richtig zu deuten, um so in weiterer Folge richtig handeln zu können (ebd., 61ff).

Teamqualität: Dabei wird erläutert, wie generell im Team (zusammen)gearbeitet wird. Es wird erfasst, ob jeder seine Standpunkte klar artikulieren kann und wie teamintern versucht wird, Konflikte zu lösen. Dabei muss natürlich hauptsächlich von der Leitung der Einrichtung berücksichtigt werden, dass regelmäßig Zeit für interne Angelegenheiten zur Verfügung gestellt wird (ebd., 63ff).

Auch die Räume der Einrichtungen werden bei diesem Ansatz als zentrales Qualitätsmerkmal erachtet:

- *Einrichtungs- und Raumqualität (E+RQ)*: Ein weiteres Kriterium, das berücksichtigt werden muss, sind die Räume und die Atmosphäre der Einrichtung:

Präsenz und Umfeldbezug: Es wird darauf geachtet, ob die Einrichtung einen Namen trägt und ob diese auch leicht zu finden ist, beispielsweise durch Straßenschilder. Des Weiteren muss Platz und Möglichkeit vorhanden sein, bestimmte Aktivitäten (z.B. Sport, Feste,...) in der Einrichtung durchzuführen.

Atmosphäre: Entscheidung ist, ob ein bestimmter Wohlfühlfaktor besteht. Zusätzlich wird darauf geschaut, ob durch die Ausstattung und Gestaltung der Einrichtung ein bestimmtes (pädagogisches) Konzept sichtbar gemacht wird und ob beispielsweise Außenstehende schriftlich über Geschehnisse und Neuigkeiten der Einrichtung informiert werden, weil dieser Faktor auch zur Verbesserung des Wohlfühlfaktors in der Einrichtung beitragen kann.

Funktionalität: Es wird gemessen, ob genügend Platz und Material in der Einrichtung vorhanden ist, um vorgegebene Konzepte bzw. Ziele und Programme erreichen zu können.

Erfahrungsraum: Wichtig ist, dass genügend Material für die Kinder vorhanden ist, um verschiedenste Erfahrungen sammeln zu können. Dazu zählt beispielsweise der Umgang mit verschiedensten Materialien wie Ton, Wasser, Sand, Holz oder Musik sowie dafür benötigte Plätze und Materialien, um diese optimal und vor allem kindgerecht nutzen zu können (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 66ff).

Partizipation: „Bei der Planung und Gestaltung der Kindertageseinrichtung, ihrer Räume und ihres Außenbereichs werden Fachkräfte, Eltern und Kinder mit einbezogen“ (ebd., 70). Dazu muss aufgrund der baulichen Situation die Möglichkeit bestehen, die Räume den Aktivitäten gemäß zu verändern.

Raumerfahrung: Damit ist gemeint, ob die Kinder verschiedenste räumliche Perspektiven und Blickwinkel einnehmen können. Deshalb sollten Erhöhungen, Stufen, aber auch Höhlen, etc. vorhanden sein.

Bauausführung: Hier steht der Sicherheits- und Gesundheitsaspekt im Mittelpunkt. Es dürfen keine bautechnischen Mängel vorherrschen oder gesundheitsschädliche Materialien verwendet worden sein (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 66ff).

Da vor allem in finanzieller Hinsicht der Träger der jeweiligen Einrichtungen in Entscheidungen und die Gestaltung der Einrichtungen mit eingebunden werden muss, kommt auch diesem eine zentrale Bedeutung zu:

- *Trägerqualität (TQ):* Zu diesem Bereich zählen alle Aufgaben, die es seitens des Trägers der Einrichtung zu erfüllen gilt:

Institutionelle Form: Die klare Strukturierung und Aufteilung von Verantwortungsbereichen ist zwingend. Des Weiteren muss beobachtet werden, welche Mitgestaltungsmöglichkeiten den MitarbeiterInnen zugestanden werden (ebd., 73f).

Gesetzlicher Auftrag: Folgende Frage ist von zentraler Bedeutung: „Wie anerkennt der Träger die Richtungsweisen gesetzlichen Bestimmungen (ebd., 74)?“ Der Träger muss alle Bedingungen des Kinder- und Jugendhilfeschutzgesetzes (KJHG) erfüllen.

Politische Verantwortung: Bedeutend ist, inwiefern sich der Träger einer Einrichtung für eine soziale sowie kindgerechte und politische Entwicklung eines Programmes einsetzt bzw. inwiefern dieses öffentlich eingesetzt und vertreten wird.

Planungsverantwortung im Jugendhilfebereich: Der Träger ist dafür verantwortlich, wie die einzelnen Angebote geplant werden bzw. dass alle Bedürfnisse der einzelnen Personen mitberücksichtigt werden. Dabei ist entscheidend, ob Planungsangebote an aktuelle Gegebenheiten angepasst werden (ebd., 74f).

Managementverantwortung: Der Träger „schafft die Voraussetzung für effektive Organisations- und Verwaltungsstrukturen“ (ebd., 76). Er soll Management sichern und die vorhandenen Ressourcen kosteneffizient einsetzen. Bei Bedarf sollten weitere „Sponsoren“ (z.B. Personen, die für die Einrichtung spenden) geworben werden.

Qualitätsmanagementverantwortung: Die Aufgabe des Trägers besteht darin, Qualitätssicherung durch gezieltes Einsetzen und gezielte Schulung des Personals zu erreichen. Dazu müssen bestimmte Qualitätskontrollen durchgeführt werden, die ebenfalls im Verantwortungsbereich der Leitung liegen (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 77f).

Jede Einrichtung kann nur zur Zufriedenheit aller Beteiligten funktionieren, wenn die anfallenden Kosten in Hinblick auf das angebotene Preis-Leistungsverhältnis stimmen:

- *Kosten-Nutzen-Qualität (KNQ):* Es muss kalkuliert werden, ob das Verhältnis zwischen Einnahmen und Ausgaben ausgeglichen ist. Generell muss das Ziel verfolgt werden, so kostengünstig wie möglich eine möglichst hohe Qualität zu erreichen. Es ist jedoch zu beachten, „dass die Mittel, die möglichst aus mehreren Quellen stammen, ... nicht allein gezielt und sparsam verwendet eingesetzt werden, sondern dass der Mitteleinsatz auf seine Effekte hin transparent dokumentiert und kontrolliert wird. Dabei ist der Arbeitskräfteeinsatz effektiv, die Kapazitätsauslastung der Einrichtung und die Zufriedenheit mit den wirtschaftlichen Bedingungen der Einrichtung hoch“ (ebd., 79).

Sichere Finanzbasis: Der Erhalt finanzieller Mittel zur Schaffung einer finanziellen Basis ist wichtig. Bedeutend ist auch, wie dieses Geld geschaffen wird. Wünschenswert wären möglichst viele verschiedene Einnahmequellen, „um auf sich verändernde ökonomische Bedingungen möglichst flexibel reagieren zu können und finanzielle Spielräume zur Ausgestaltung der fachlichen Qualität des Leistungsangebots zu gewinnen“ (ebd).

Kostentransparenz und Kostendifferenzierung: Wichtig ist, dass alle Geldtransaktionen mittels EDV erfasst werden, um Nachvollziehbarkeit zu schaffen. Außerdem sollten alle Einnahmen und Ausgaben prozentuell aufgelistet werden, um Gewinne und Verluste transparent zu gestalten.

Kapazitätsauslastung: Das Ziel ist es, eine gute Kapazitätsauslastung zu erreichen. Deshalb muss darüber nachgedacht werden, wie diese am besten erreicht werden kann, möglicherweise durch die Erweiterung der Öffnungszeiten oder durch sozial gestaffelte finanzielle Beiträge der Eltern. In jeder Einrichtung sollte es auch möglich sein, bestimmte

Aktivitäten (z.B. Geburtstagsfeiern, Elterngruppen) für Beteiligte außerhalb der Öffnungszeiten zu organisieren.

Effektiver Arbeitskräfteeinsatz: Alle Abläufe sollen so gestaltet werden, dass für das Personal möglichst wenig Überstunden anfallen. Außerdem sollen gestaffelte Angebote (z.B. mehrere Aktivitäten in unterschiedlichen Räumen) angeboten werden, um die Vielfältigkeit von Erfahrungen für die Kinder zu ermöglichen.

Evaluierte ökonomische Zufriedenheit: Die Zufriedenheit von Kindern, Eltern, PädagogInnen und Einrichtungspersonal soll ermittelt werden. Alle werden in Hinblick auf deren Leistung und dem daraus resultierenden Ertrag befragt, um die Zufriedenheit der Beteiligten zu erfassen (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 79ff).

Im nächsten Schritt definieren die AutorInnen Aspekte, die in Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung der Einrichtungen stehen:

- *Förderung von Qualität (FQ):* Dieser Qualitätsindikator zielt darauf ab, Qualität zu fördern bzw. zu verbessern:

Lernen vom Erfolg: Wichtig ist, dass alle Beteiligten erfolgsorientiert arbeiten. Die Stärken und Lernerfolge sollen von den PädagogInnen erkannt werden, damit auf diesen Stärken weiter aufgebaut werden kann. Deshalb muss jeder wissen, welche Erfolge und Lernstrategien erfolgsversprechend sind.

Erweiterung der Selbstreflexivität: Primär wird nach der Förderung der Selbstreflexivität der MitarbeiterInnen gefragt und welche Methoden zur Verfügung stehen, um diese dokumentieren zu können.

Personalentwicklung durch Praxislernen und Praxisforschung: Entscheidend ist, inwiefern in die Aus- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen investiert wird. Des Weiteren soll erfasst werden, ob bzw. wie intensiv die PädagogInnen Alltagssituationen – dies dient der Feststellung des „Ist-Zustands“ der Qualität – in der Einrichtung beobachten sollen und wie und innerhalb welcher Zeitspanne generell neues Personal in der Einrichtung aufgenommen wird.

Qualitätsförderung durch Qualitätszirkel: Eine oder mehrere Angestellte sollten für den Bereich der Qualitätsentwicklung zuständig sein. Dazu sollte Qualität gefördert werden und der Fokus darauf gelegt werden, wer bzw. in welchem Ausmaß diese Personen an der Entwicklung von Qualität in der Einrichtung beteiligt werden (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 84ff).

Bei allen sieben Prozessebenen bilden *qualitative Grundorientierungen* die Basis. Dies sind „konzeptuelle Orientierungen, die übergreifend für alle Qualitätsdimensionen von Bedeutung sind. Sie markieren für uns [die AutorInnen, Anm. der Verfasserin] die wesentlichen Eckpunkte entwickelter Qualität, von Programm und Praxis einer Kindertageseinrichtung“ (ebd., 27). Diese Grundorientierungen umfassen Freundlichkeit, Partizipation, Integration, Kontextorientierung und Bedarfsorientierung (ebd.).

Wie hier deutlich wird, haben die AutorInnen zahlreiche Qualitätsindikatoren ermittelt. Ebenso haben sie ein Verfahren entwickelt, wie diese Indikatoren gemessen werden können, welches nun dargestellt wird.

3.7.4 Qualitätsfeststellung mittels eines Fragebogens

Die AutorInnen haben kein Qualitätsmessinstrument in Form einer Skala oder eines vergleichbaren standardisierten Messinstruments entwickelt, weil sie davon ausgehen, dass Qualität – wie bereits erwähnt wurde – immer innerhalb einer Einrichtung definiert bzw. immer wieder neu „erfunden“ werden müsse (vgl. Kebbe, Urban 1998, 190). Laut der beteiligten ForscherInnen wird Qualität daran gemessen, „ob das, was praktiziert wird, unter fachlichen Gesichtspunkten eine gute Qualität darstellt, ob die Angebote von den Eltern und den Kindern gewollt sind und ob sie in der Öffentlichkeit akzeptiert und anerkannt werden“ (Esch et al. 2006, 200).

Da es sich bei diesem Qualitätsansatz um ein Modell handelt, das nicht als Vorschrift sondern als Beispiel für Qualitätsindikatoren verstanden werden will, existiert ein als Orientierung zur Qualitätsüberprüfung dienender Fragenkatalog der AutorInnen. Dieser Fragenkatalog ist wie folgt aufgebaut: Zuerst werden allgemeine Qualitätsindikatoren formuliert, worauf festgelegte Fragen konzipiert werden, die von allen Beteiligten aus deren Sichtweisen beantwortet werden sollen. Abschließend werden beispielhaft Merkmale vom den Mitgliedern des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung

formuliert, die nach deren Einschätzung in Hinblick auf eine gute pädagogische Praxis bedeutend sind (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 24f).

3.7.4.1 Anwendung des Fragebogens

Der lediglich als Orientierung dienende Fragebogen umfasst 15 Punkte, die sich mit folgenden Themenbereichen befassen: Zuerst wird gefragt, ob und inwiefern die jeweilige Person sich schon einmal mit Qualitätssicherung befasst hat und welche Gefühle beim Gedanken an pädagogische Qualität ausgelöst werden. Wenn schon Qualitätssicherungsmaßnahmen durchgeführt wurden, werden Fragen über jene Bereiche und Indikatoren, welche von der Person, die die Qualität einer Einrichtung bewerten soll, als zentral in Hinblick auf Qualitätssicherung angesehen werden, gestellt. Des Weiteren werden die Beteiligten über ihre Stärken befragt und ob sie für eine interne oder externe Evaluierung plädieren und ob sie selbst bereit wären, an einer Qualitätsoffensive teilzunehmen, welche Qualifikationen den Fachkräften vermittelt werden sollten und welche Prozesse dabei wichtig sind für die Qualitätsentwicklung. In diesem Zusammenhang soll von der befragten Person angegeben werden, welche Prozesse dokumentiert werden sollen. Abschließend wird gefragt, inwiefern Außenstehende, Träger und Eltern innerhalb der Einrichtung beteiligt werden könnten (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung 2001, 97ff).

3.7.4.2 Auswertung des Fragebogens

Die Autoren empfehlen, die eben erläuterten Qualitätsindikatoren von Beginn an systematisch durcharbeiten, jedoch sollte mit dem Bereich begonnen werden, der am meisten Interesse erweckt. Anschließend sollten Querverbindungen zwischen den vorgegebenen Fragen und den Qualitätsindikatoren hergestellt werden und der Befragte soll diese hinsichtlich seiner persönlichen Situation beantworten. Als alternativen Zugang sieht dieses Konzept vor, dass Personen, die eine Qualitätseinschätzung in einer Kleinkindbetreuungseinrichtung durchführen möchten, eine aktuelle – möglicherweise problematische – Situation betrachten, diese gemeinsam mit ihren KollegInnen in den Raum stellen und ausgehend davon Querverbindungen zu den Qualitätsindikatoren des Kronberger Kreises herstellen (ebd., 95f).

3.7.5 Zusammenfassung

Dieser Ansatz basiert auf Grundorientierungen und besteht aus 7 Qualitätsebenen (Programm- und Prozessqualität, Leitungsqualität, Personalqualität, Einrichtungs- und Raumqualität, Trägerqualität, Kosten-Nutzen-Qualität, Förderung von Qualität). Er fokussiert die Qualitätsentwicklung im gemeinsamen Dialog, daher kann diese nur durch das Miteinander aller Beteiligten gelingen, was wiederum die Bereitschaft bzw. den Willen zur Mitarbeit aller in der Einrichtung Beschäftigten impliziert. Qualität wird vor allem durch interne Evaluierung bestimmt, kann jedoch auch extern durchgeführt werden. Die AutorInnen betonen des Weiteren die Individualität der Einrichtungen. Außerdem bildet die pädagogische Ausbildung laut den AutorInnen einen zentralen Aspekt im Rahmen von der Qualitätsentwicklung, welche stets kindzentriert, psychologisch und reflexiv gestaltet werden sollte. Das Einrichtungspersonal soll außerdem lernend Veränderungen schaffen. Die Autoren geben einen Fragebogen zur Qualitätseinschätzung vor, der lediglich als Beispiel dient, und beliebig an die aktuelle Situation adaptiert werden soll. Die Untersuchung erfolgt dabei in drei Schritten, nämlich durch die Herausarbeitung allgemeiner Aspekte einer guten Praxis (Qualitätsstandards), dem Formulieren von konkreten Fragen sowie der Entwicklung von Qualitätsindikatoren.

3.7.6 Anwendungsbereiche

Dieser Ansatz findet natürlich bei den MitarbeiterInnen des Kronberger Kreises große Zustimmung, wird jedoch von einigen ForscherInnen heftig kritisiert. So wird etwa kritisch eingewendet, dass dieses „Messinstrument“ aufgrund der großen Interpretationsfreiheit nicht angewendet werden, weil es – wie bereits erwähnt – kein vorgegebenes Messinstrument darstellt, sondern nur zur Orientierung dient. Beispielsweise halten Erath und Amberger dazu kritisch fest: „Qualität wird hier zu sehr ins Belieben der einzelnen Kindertageseinrichtungen gestellt ... Die Weiterentwicklung von Qualität davon abhängig zu machen, ob man mit dem Thema überhaupt etwas anfangen kann bildet keine wissenschaftliche Basis, anhand derer objektive Erkenntnisse in Hinblick auf die Qualitätseinschätzung und -entwicklung gewonnen werden können“ (Erath, Amberger 2000, 29). Trotzdem wird der Qualitätsansatz des Kronberger Kreises in der deutschsprachigen Literatur häufig zitiert. Hinweise dazu finden sich unter anderem bei Fried und Roux (2006), bei Heimlich und Behr (2005) und bei Roux (2002).

3.7.7 Probleme und offene Fragen

Der Fokus dieses Ansatzes liegt darin, den gemeinsamen Dialog des Einrichtungspersonals anzuregen. Jede/r Mitarbeiter/in versucht die Fragen des vorgegebenen Fragebogens aus seiner individuellen Sicht einzuschätzen. Von den AutorInnen wird daher vorgeschlagen, die aktuelle Situation zuerst alleine zu ermitteln, um anschließend mit KollegInnen in einen gemeinsamen Austausch zu treten. Jedoch erscheint diese Form der Qualitätsermittlung sehr subjektiv behaftet und eher schwer überprüfbar bzw. nachvollziehbar zu sein, da es keine klare Auswertungsskala gibt, anhand derer ein bestimmter Qualitätswert (z.B. 1=gute Qualität, 3=mittelmäßige Qualität, 5=schlechte Qualität) ermittelt werden könnte. „Eine solche Perspektive, bei der die MitarbeiterInnen vor Ort entscheiden, inwieweit sie sich auf die Qualitätsdebatte einlassen wollen oder nicht, muss für die betroffenen Eltern, Kinder und Träger einer Einrichtung unbefriedigend sein. Qualität wird hier zu sehr ins Belieben der einzelnen Kindertageseinrichtungen gestellt“ (Erath, Amberger 2000, 29). Es stellt sich die Frage, wie bei Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich eines bestimmten Aspekts gehandelt wird. Ich möchte an dieser Stelle ein Beispiel anführen: Angenommen in einer Gruppe gibt es zwei PädagogInnen, wobei eine PädagogIn aus ihrer Sicht immer von der anderen bevormundet wird. Dann wird auf Wunsch der Einrichtungsleitung eine Selbstevaluation der Situation durchgeführt und beide PädagogInnen bewerten die Situation. Dann wird ein klärendes Gespräch geführt. Die besagte Pädagogin beschuldigt die andere, sie immer zu bevormunden und so das positive Arbeitsklima zu gefährden. Die beschuldigte Pädagogin sieht dies aus ihrer subjektiven Perspektive möglicherweise anders und meint, dass die andere Pädagogin überempfindlich und nicht stressresistent sei. In diesem Fall wird die Frage aufgeworfen, wer nun Recht hat bzw. wer sich um dieses Anliegen kümmert. Wie kann Qualität geschaffen und in weiterer Folge verbessert werden, wenn keine Einigkeit darüber besteht, was in der Einrichtung möglicherweise „falsch läuft“? Wer bestimmt dann, wie der „Ist-Zustand“ aussieht? Demnach sei es laut Erath und Amberger (ebd., 26) nicht möglich, „eindeutig und bestimmt anzugeben, welche Standards wie in der Praxis umgesetzt werden sollen, vor allem dann nicht, wenn man sich im Team eine ‚pädagogische Praxis bester Qualität‘ zum Ziel setzt, die ‚inhaltlich immer wieder neu gefasst werden‘ muss.“ Deshalb kann festgehalten werden, dass „der eigentliche Qualitätsentwicklungsprozess, der dann vorgeschlagen wird, eher unbestimmt“ bleibt (ebd., 28). In solchen Fällen wäre es eventuell ratsam, eine Fremdevaluation – beispielsweise durch ein standardisiertes Messinstrument wie beispielsweise die

„Krippenskala“ von Wolfgang Tietze et al. – durchführen zu lassen, da eine außenstehende Person die Situation eventuell objektiver beurteilen kann als die Beteiligten. Jedoch tritt dann vielleicht das Problem auf, dass sich die PädagogInnen am Evaluationstag möglicherweise anders verhalten als sonst, weil sie wissen, warum evaluiert wird.

Des Weiteren werden bei diesem Qualitätsprogramm stark der Träger der Organisation und die Politik mit eingebunden. Es scheint allerdings sehr kompliziert, bei jeder Entscheidung, die es zu treffen gilt, Träger und Politiker um Erlaubnis fragen zu müssen. Dies schafft einen hohen bürokratischen Aufwand und nimmt meist auch sehr viel Zeit in Anspruch (vgl. Kebbe, Urban 1998, 194). Ein weiteres Problem dieses Konzeptes liegt beim Wohlbefinden des Kindes. Hier scheint die Perspektive des Kindes weniger bedeutend. Es wird zwar explizit dargestellt, dass das Kind nach seiner Meinung in Hinblick auf den Umgang mit der Pädagogin gefragt wird (vgl. Roux 2002, 153). Aber es liegt die Annahme nahe, dass die Perspektive von Kindern tendenziell weniger einfließt, als jene von Trägern, PädagogInnen, LeiterInnen und Eltern. Wenn beispielsweise ein Elternteil Vorschläge für den Umgang mit ihrem Kind einbringt, wird dieser sicherlich von den PädagogInnen zu realisieren versucht, ohne dabei das Kind zu befragen, wie es ihm dabei geht. „So erwarten Eltern ... von der Kindertagesbetreuung vor allem, dass ihre Kinder sich dort wohl fühlen sollen ... Spätestens wenn die Fachkräfte diese Erwartungen ernst nehmen ... wird deutlich, dass diese keinesfalls immer am Wohlbefinden ihres Kindes orientiert sind“ (Kebbe o.J.).

Zwar kann festgehalten werden, dass Qualitätsentwicklung und -veränderung durch gemeinsames Diskutieren zwar sinnvoll erscheint. Jedoch scheint es, dass der Ist-Zustand von Erhebungen und die Veränderungsprozesse von verschiedenen Einrichtungen kaum miteinander verglichen werden können. Ein weiteres Problem, das besteht, ist, dass diese Art der Qualitätsfeststellung und -verbesserung eine hohe Bereitschaft und großen Willen der MitarbeiterInnen erfordert, welcher möglicherweise nicht bei jedem oder nur in geringem Maße vorhanden sein könnte, weil die Tatsache, Qualität zu ermitteln, bei einigen Beteiligten Unsicherheit oder Frust auslösen könnte und manche MitarbeiterInnen deshalb möglicherweise nicht bereit sind, sich auf eine Qualitätsfeststellung einzulassen. In diesem Fall „wird ... zu wenig deutlich, wie man sich innerhalb des Teams verständigen soll“ (Erath, Amberger 2000, 29). Des Weiteren gehen die AutorInnen nicht darauf ein, wie mit motivierten und nicht motivierten MitarbeiterInnen umgegangen werden soll und wie die Leitung bei Problemen reagieren soll: „Nicht thematisiert wird ... die in den meisten Einrichtungen vorhandene Dynamik zwischen motivierten und weniger

motivierten, starken und schwachen Mitarbeiterinnen. ... Und die Leiterinnen bleiben ... mit der Frage allein gelassen, wie es gelingen kann, einrichtungseigene Qualitätsstandards in einem kommunikativen Prozess nicht nur zu diskutieren, sondern auch festzulegen und deren Umsetzung gegenüber den Nutzern zu garantieren“ (Erath, Amberger 2000, 29). Das bringt die Tatsache mit sich, dass wenig über den Qualitätsbestimmungsprozess und den Umgang mit Problemen und Konflikten bekannt ist. Deshalb bleibt abschließend zu erwähnen, dass „zukünftig mehr Informationen gebraucht [werden], inwiefern das Konzept Aufnahme, Akzeptanz und Implementation in frühpädagogische Einrichtungen findet“, weil bisher nicht ausreichend geklärt werden konnte, wie dieser Ansatz bei den Beteiligten Anklang findet bzw. „wie unterschiedlich die auf dieser Grundlage entwickelten einrichtungsinternen Qualitätskonzepte aussehen können“ (Roux 2006, 138).

3.8 Qualität nach Tietze²⁴ (1998)

Einen wesentlichen Beitrag zur aktuellen Qualitätsdiskussion im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung leisten Tietze und sein Forscherteam. Welchen Qualitätsbegriff der Autor vertritt bzw. wie dieser überprüft werden kann, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.

3.8.1 Entstehungshintergrund

Tietze ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin mit dem Schwerpunkt der Kleinkindpädagogik. Er befasst sich insbesondere mit der Feststellung, Entwicklung und Sicherung von Qualität in diesem Bereich (vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend o.J., a). Durch die in Kapitel 1.1 erläuterte Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ konnte er – wie bereits erwähnt – nachweisen, dass einige deutsche Kindergärten lediglich mangelhafte Qualität aufweisen. Diese Tatsache hat Tietze und sein Team dazu animiert, ein Instrument zur Überprüfung von Qualität in Kindergärten und -krippen²⁵ zu entwickeln. Tietze publizierte schließlich im Jahr 2005 die sogenannte „Krippen-Skala“ (KRIPS-R), die auf den Aussagen des Nationalen Qualitätskriterienkataloges beruht. Die „Krippen-Skala“ stellt die deutschsprachige Version der 1990 von Harms, Cryer und Clifford veröffentlichten „Infant Toddler

²⁴ Um die Darstellung zu vereinfachen, wird nur Tietze erwähnt. Er steht auch stellvertretend für alle anderen Personen, die mit ihm zusammengearbeitet haben. Diese werden namentlich nicht erwähnt.

²⁵ Tietze publizierte unter anderem auch Qualitätsmessinstrumente für den Hortbereich, die „Hort- und Ganztagesangebotsskala“ (HUGS), die Tagespflegeskala (TAS) sowie die „Kindergarten-Skala (KES) zur Einschätzung der pädagogischen Qualität von Einrichtungen, in denen Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren betreut werden (vgl. Tietze et al. 2005, 5).

Environmental Rating Scale“ (ITERS) dar (vgl. Tietze et al. 2005, 5). Im Folgenden wird Tietzes Qualitätsverständnis erläutert. Anschließend wird auf den Nationalen Qualitätskriterienkatalog eingegangen, weil dieser zur internen Evaluation einer Kinderbetreuungseinrichtung genutzt werden kann und Tietze an dessen Entstehung beteiligt war. Danach wird auf die „Krippen-Skala“, ein Instrument zur internen oder externen Qualitätseinschätzung in Kinderbetreuungseinrichtungen, näher eingegangen. Ferner wird auf das „Deutsche Kindergarten Gütesiegel“ Bezug genommen, weil dieses ebenfalls von Tietze publiziert wurde und qualitativ hochwertige Einrichtungen mit diesem Gütesiegel zertifiziert werden können.

3.8.2 Qualitätsdefinition

Pädagogische Qualität laut Tietze meint, „dass den Interessen und der Perspektive des Kindes und der an seiner Erziehung und Entwicklung interessierten Eltern eine Vorrangstellung unter den verschiedenen möglichen Sichtweisen zukommt“ (Tietze et al. 2005, 6). Ferner ist – so Tietze – pädagogische Qualität in einer Krippe nur dann gegeben, „wenn diese das Kind körperlich, emotional, sozial und intellektuell fördert, seinem Wohlbefinden sowie seiner gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dient und damit auch die Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung unterstützt“ (ebd.). Somit wird das Kind ins Zentrum pädagogischen Handelns gestellt und dessen Sichtweise prioritär behandelt (vgl. Tietze 1999, 155).

Tietze unterscheidet drei verschiedene Ebenen pädagogischer Qualität:

- *Prozessqualität*: Diese umfasst gruppenspezifische pädagogische Prozesse. Der Blick wird darauf gerichtet, wie bzw. inwiefern das Kind in der Kinderbetreuungseinrichtung agiert bzw. interagiert bzw. welche Erfahrungen es dabei sammelt. Des Weiteren umfasst Prozessqualität jene Aspekte, die im Kontext der Sicherheit und Gesundheit des Kindes stehen. Dem Autor erscheint es wichtig, dass eine regelmäßige Kommunikation zwischen der ErzieherIn und dem Kind gegeben ist, welche die kindliche Entwicklung berücksichtigt und bei der kindliche Lernprozesse dem Entwicklungsstand gemäß unterstützt werden. Die Aufgabe der ErzieherIn besteht darin, das Kind für bestimmte Aktivitäten zu sensibilisieren bzw. für das Kind geeignete Angebote bzw. Aktivitäten zu initiieren. Außerdem muss die emotionale Sicherheit des Kindes gestärkt und die Familie der Kinder ins Geschehen mit eingebunden werden (vgl. Tietze 1998, 22f; Tietze et al. 2005, 7).

Mit pädagogischen Prozessen ist „all das [gemeint], was den konkreten Bildungs- und Erfahrungsraum eines Kindes in der Einrichtung unmittelbar gestaltet und beeinflusst“ (Tietze 1998, 22).

- *Strukturqualität*: Bezieht sich auf „situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe, innerhalb derer Prozessqualität als der dynamische Aspekt sich vollzieht und von denen Prozessqualität beeinflusst wird“ (ebd.). Zu den strukturellen Merkmalen einer Kinderbetreuungseinrichtung zählen beispielsweise der ErzieherIn-Kind-Schlüssel, die Raum- und Gruppengröße sowie das Ausbildungsniveau der ErzieherIn. Im Gegensatz zu jenen Aspekten, die laut Tietze der Orientierungsqualität zugeordnet werden, werden strukturelle Merkmale meist politisch vorgegeben (vgl. Tietze et al. 2005, 7; Tietze 1998, 22).
- *Orientierungsqualität*: Diese umfasst ein bestimmtes Bild des Kindes sowie Auffassungen und Meinungen der kindlichen Entwicklung, die eine bestimmte ErzieherIn vertritt oder in einer Einrichtung dominant ist. Außerdem fallen Erziehungsmaßnahmen und -ziele unter den Aspekt der Orientierungsqualität. Ferner werden im Rahmen der Orientierungsqualität auch die Aufgaben des Kindergartens einbezogen sowie die Meinungen der ErzieherInnen über pädagogische Qualität (vgl. Tietze 1998, 22; Tietze et al. 2005, 6). Tietze (1998, 22) weist außerdem darauf hin, dass die Orientierungsqualität einer Kinderbetreuungseinrichtung zwar nicht völlig losgelöst von der Strukturqualität betrachtet werden, aber im Wesentlichen nicht politisch reguliert werden könne. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mittels der Orientierungsqualität die Werte und Normen einer Einrichtung transparent gemacht werden und „Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln“ aufgezeigt werden können (ebd.).

Außerdem geht Tietze (2008, 17; 1999, 153) davon aus, dass pädagogische Qualität

- ein mehrdimensionales, messbares und quantifizierbares Konstrukt darstellt,
- aus Qualitätsdimensionen besteht, die in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vorhanden sein können,
- „und ihre Einzelkomponenten validierbar [sind], indem behauptete oder vermutete Effekte auf Entwicklungs- und Bildungsergebnisse der Kinder in den verschiedenen Bereichen untersucht werden können“ (Tietze 2008, 17).

Das bedeutet, dass durch die von Tietze vorgegebenen Qualitätsdimensionen (Struktur-, Prozess-, und Orientierungsqualität) Auswirkungen auf den Entwicklungs- und

Bildungsstand der Kinder erwartet werden können. Außerdem werden bestimmte Effekte bei den Eltern erwartet, die sich wiederum auf die Kinder auswirken können (ebd.). Tietze nennt die Effekte der Eltern indirekte Effekte. Alle Effekte, die erzeugt werden, bezeichnet Tietze als „Outcomes“ (vgl. Tietze, Förster 2005, 34f). In diesem Zusammenhang betont Tietze, dass „Bildung ... auch in dieser Konzeptualisierung ein durch Selbstbeteiligung des Individuums charakteristischer Prozess [bleibt], der zudem durch andere pädagogische Erfahrungsfelder (besonders die Familie des Kindes) maßgeblich mitbestimmt wird. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass der Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder ... mit der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtung verbunden ist“ (Tietze 2008, 19).

Des Weiteren sieht Tietze einen Zusammenhang zwischen der Organisation und dem Management einer Kinderbetreuungseinrichtung und der Struktur- und Orientierungsqualität in Bezug auf die Prozessqualität. Jedoch meint Tietze (ebd.), dass die Struktur- und Orientierungsqualität die Prozessqualität nicht determinieren, „sie machen jedoch – je nach Ausprägungsgrad – eine bestimmte Prozessqualität mehr oder weniger wahrscheinlich.“ Somit können laut Tietze (2008, 20) „Kindertageseinrichtungen als pädagogische Dienstleistungsorganisationen betrachtet werden, die unter Nutzung eines bestimmten Inputs an strukturellen (Strukturqualität) und normativen Bedingungen (Orientierungsqualität) – vermittelt über Management- und Organisationsformen – einen bestimmten Output pädagogischer Prozesse, d.h. die konkrete Dienstleistung der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder hervorbringen.“ Eine Kinderbetreuungseinrichtung – so der Autor – stellt somit eine Organisation dar, die „die pädagogische Dienstleistung ‚Bildung und Betreuung‘ der Kinder auf einem hinreichend hohen Qualitätsniveau zu erbringen“ hat (Tietze, Lee 2009, 45).

Tietzes Ansatz (2005, 7) liegt folgendes Bild des Kindes zugrunde:

- Kinder werden als aktive Lerner gesehen, die durch Erfahrungen, das was sie hören und sehen, und durch Aktivitäten lernen.
- Kindliche Bildungsprozesse können nur durch Interaktionen mit anderen Personen – ErzieherInnen, Kinder, Eltern, etc. – angeregt werden. Kinder können – nach Auffassung Tietzes – auch durch nonverbale Interaktionen lernen.
- Das Umfeld der Kinder sollte zudem so gestaltet sein, dass die Kinder „maximal unabhängig und erfolgreich“ sein können (ebd.). Dadurch können sich die Kinder entfalten und produktive Interaktionen der Kinder angeregt werden.

- Damit Kinder zu eigenständigen, sicheren Persönlichkeiten heranwachsen können, bedarf es der Vermittlung von emotionaler Wärme und Geborgenheit durch die ErzieherIn, welche dafür Sorge tragen soll, dass bestimmte Routinen in den Tagesablauf eingebettet sind. Außerdem muss das räumliche Umfeld so gestaltet sein, dass dieser Ablauf ermöglicht werden kann.
- Nicht nur die Bedürfnisse der Kinder, sondern auch jene der Erwachsenen, die in der Einrichtung arbeiten, sollten Berücksichtigung finden (vgl. Tietze 2005, 7).

3.8.3 Qualitätsindikatoren

Tietze führt insgesamt sieben zentrale Bereiche an, die in Hinblick auf den Qualitätsaspekt einer Kinderbetreuungseinrichtung wichtig erscheinen. Diese sieben Bereiche werden wiederum in Teilbereiche gegliedert:

- *Platz und Ausstattung:* Ein wesentlicher Faktor, der nach Meinung von Tietze maßgeblich zur Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung beiträgt, bezieht sich auf die Ausstattung und Räume der Einrichtung. Außerdem soll ausreichend Platz für alle zur Verfügung stehen.
1. *Innenraum:* Dieser sollte eine bestimmte Größe aufweisen. Jedes Kind sollte mindestens 2,5m² zur Verfügung haben, damit es sich ausreichend bewegen kann. Zudem sollte der Raum in gutem Zustand (keine abblätternden Wände) sein und ausreichend beleuchtet werden. Für Tietze ist außerdem entscheidend, dass der Raum täglich gereinigt wird und die Raumtemperaturen reguliert werden können. Auch die Regulierung des Tageslichts – etwa durch Vorhänge – muss für Tietze möglich sein. Des Weiteren muss der Raum belüftet werden können und leicht für Menschen mit Behinderung zugänglich sein. Auch das Mobiliar im Raum muss so platziert werden, dass die Kinder genügend Platz zum Spielen haben. Außerdem scheint für Tietze eine Vorrichtung zur Geräuschkämpfung unerlässlich (vgl. Tietze et al. 2005, 16f).
 2. *Mobiliar für Pflege und Spiel:* Generell muss darauf geachtet werden, dass sich auch das Mobiliar in einem guten Zustand befindet und für niemanden Verletzungsgefahr besteht, beispielsweise durch einen wackelnden Tisch. Außerdem soll das genutzte Mobiliar die selbständige Nutzung der Kinder fördern, etwa durch niedrig gebaute Toiletten. Durch das Mobiliar sollten zudem Aufbewahrungsmöglichkeiten für

verschiedenste Spielmaterialien und das Eigentum der Kinder gegeben sein, die eine selbständige Nutzung dieser durch die Kinder ermöglichen. Ferner ist es wichtig, dass die Möbel kindgerechte Größe aufweisen und dass diese für die Kinder bequem sind. Außerdem sollten Erwachsenenmöbel in der Einrichtung vorhanden sein, damit auch für die ErzieherInnen die Möglichkeit besteht, bequem zu sitzen und zu arbeiten (vgl. Tietze et al. 2005, 18f).

3. *Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit:* Damit sich die Kinder in der Einrichtung wohlfühlen können, sollten bestimmte Materialien vorhanden sein, sodass diese sich entspannen können. Nach Meinung Tietzes sollte eine Kuschecke vorhanden sein, die für ruhiges Spiel oder zum Entspannen genutzt werden kann und die klar von anderen Spielbereichen abgegrenzt ist. Für jedes Kind sollten zudem einige Kuscheltiere und weiche Pölster vorhanden sein, zu denen die Kinder jederzeit Zugang haben. Außerdem sollte die Kuschecke so platziert sein, dass auch nicht-mobile Kinder jederzeit Zugang haben (ebd., 20).
4. *Raumgestaltung:* Für Tietze ist ein Raum dann optimal gestaltet, wenn dieser nicht durch Mobiliar überfüllt wird und gleiche bzw. ähnliche Materialien an einem Platz vorgefunden werden können. Die in der Einrichtung vorhandenen Materialien sollten so aufbewahrt werden, dass sie für die Kinder zugänglich sind, ohne dabei auf fremde Hilfe angewiesen zu sein. Des Weiteren sollte der Raum so gestaltet sein, dass die ErzieherIn alle Kinder auf einen Blick sehen kann und dies nicht durch uneinsehbare Ecken verhindert wird. Außerdem betont Tietze eine vorteilhafte Anordnung von Pflege- und Betreuungsbereichen. So sollte etwa ein Waschbecken in der Nähe der Toiletten platziert, damit die Kinder sich gleich nach dem Toilettengang die Hände waschen können (ebd., 21f).
5. *Kindbezogene Ausgestaltung:* Für Tietze scheint es wichtig, dass viele Materialien ausgestellt werden, welche die Kinder jederzeit ansehen bzw. angreifen können. Deshalb sollte eine bestimmte Anzahl an Mobiles – bewegliche, herabhängende, befestigte Figuren bzw. Gegenstände – in Sicht- und Reichweite der Kinder ausgestellt sein. Die Gegenstände sollten zudem gewaltfrei gestaltet sein. Laut Tietze müssen auch Fotos und Bilder der Kinder, deren Familien oder Haustiere, auf Augenhöhe der Kinder ausgestellt sein, die Fotos sollten leicht gereinigt werden können und dafür geschützt

sein, dass sie leicht kaputt gehen. Außerdem sollten die ausgestellten Materialien regelmäßig ausgetauscht werden. Für Tietze scheint es außerdem optimal, wenn die ErzieherIn mit den Kindern über die ausgestellten Materialien spricht (vgl. Tietze et al. 2005, 23).

- *Betreuung und Pflege der Kinder:* Diese Indikatoren umfassen verschiedenste Aspekte, wie etwa das Begrüßen und Verabschieden der Kinder oder die Einnahme von bestimmten Mahlzeiten (ebd., 7).

6. *Begrüßung und Verabschiedung:* Die Kinder sollten – so Tietze – ordnungsgemäß begrüßt und verabschiedet werden. Die ErzieherIn sollte deshalb jedes Kind und dessen Eltern stets freundlich begrüßen und verabschieden, damit klar ist, dass sie ein bestimmtes Kind (nicht mehr) zu beaufsichtigen hat. Außerdem ist es laut Tietze optimal, wenn die Eltern ihre Kinder in den Gruppenraum bringen und regelmäßig Gespräche zwischen der ErzieherIn und den Eltern stattfinden, um über besondere Vorkommnisse bzw. kindliche Entwicklungsprozesse, etc., sprechen zu können. Sollte einem Kind – beispielsweise bei der Eingewöhnung – der Abschied von den Eltern schwer fallen und es deshalb weinen oder traurig sein, soll die ErzieherIn diese Situation berücksichtigen und sich intensiver um das traurige oder weinende Kind kümmern. Außerdem sollten Eltern – nach Meinung Tietzes – regelmäßig schriftlich über die Einrichtung informiert werden. In diesem Zusammenhang betont Tietze, dass vor allem auf die Betreuung von Säuglingen besonderes Augenmerk gelegt werden müsse. Den jeweiligen Eltern sollten zudem schriftliche Informationen über tägliche Vorkommnisse bzw. Aktivitäten ihrer Kinder ausgehändigt werden (ebd., 24).

7. *Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten:* Die Kinder sollten den Essenszeitpunkt selbst wählen dürfen. Außerdem sollten die Kinder beim Essen von einer ErzieherIn beaufsichtigt werden. Ferner muss nach Tietze auf Lebensmittelunverträglichkeiten und -allergien geachtet werden. In solchen Fällen sollten alternative Angebote bereitgestellt werden. Außerdem sollten die ErzieherInnen darauf achten, dass der aktuelle Speiseplan sichtbar aufgehängt wurde und dass sich die Kinder sowohl vor als auch nach dem Essen regelmäßig die Hände waschen. Des Weiteren sollte die ErzieherIn darauf achten, dass sie die Essenssituation für die Kinder so gestaltet, dass diese dabei etwas lernen können. Zusätzlich erscheint es Tietze wichtig, dass sich ErzieherInnen und Eltern in

Hinblick auf die Verwendung bestimmter Lebensmittel bzw. Gerichte austauschen, damit diese den Wünschen der Kinder bzw. Eltern gerecht werden. Ferner sollten den Kindern generell nur gesunde Lebensmittel angeboten werden (vgl. Tietze et al. 2005, 25).

8. *Ruhe- und Schlafzeiten:* Jedem Kind sollte ein bestimmter Schlafplatz zugewiesen werden, an dem es immer schlafen kann. Außerdem sollten die Kinder ihren individuellen Bedürfnissen gemäß schlafen können. Wenn ein Kleinkind beispielsweise schon vor der vorgesehenen Schlafenszeit müde wird, sollte es die Möglichkeit haben, schon früher zu schlafen. Während des Schlafens sollten die Kinder stets von einer ErzieherIn beaufsichtigt werden. Zusätzlich sollten auch für jene Kinder, die nicht (mehr) schlafen können, alternative Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Für Tietze wird die Schlafsituation zudem optimal gestaltet, wenn den Kindern geholfen wird, sich zu entspannen, beispielsweise indem die ErzieherIn den Kindern sanft über den Rücken streichelt. Außerdem muss darauf geachtet werden, dass jedem Kind genügend Platz zum Schlafen zur Verfügung steht und dass dieser Platz stets sauber gehalten wird (ebd., 26f).

9. *Wickeln und Toilette:* Für Tietze scheint die Einhaltung grundlegender hygienischer Bedingungen obligatorisch, um von einer qualitativ hochwertigen Kinderbetreuungseinrichtung sprechen zu können. Deshalb sollte die ErzieherIn darauf achten, dass sich die Kinder – aber auch sie selbst – regelmäßig nach dem Toilettengang die Hände waschen. Deshalb sollte in der Nähe des Sanitärbereichs fließendes, warmes Wasser zur Verfügung stehen. Des Weiteren sollten die Toiletten so gebaut sein, dass eine selbständige Nutzung durch die Kinder ermöglicht wird. Hygienisch ist eine Einrichtung auch nur dann, wenn benutzte Utensilien – beispielsweise der Wickeltisch – nach dem Wickeln eines Kleinkindes sofort gereinigt und desinfiziert wird (ebd., 28f).

10. *Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge:* Bestimmte Bedingungen müssen laut Tietze eingehalten werden, um die Gesundheit der Kinder gewährleisten zu können. So sollte darauf geachtet werden, dass sich die Kinder regelmäßig die Hände waschen und dass die Materialien nicht schmutzig sind bzw. ebenfalls regelmäßig gewaschen werden. Außerdem sollte die ErzieherIn darauf achten, dass sie vor den Kindern nur gesunde Lebensmittel zu sich nimmt und dass der Sand im Außengelände immer abgedeckt

wird, um die Ausbreitung von Keimen zu verhindern. Zusätzlich sollte jedes Kind über eine eigene Zahnbürste verfügen. Geeignete Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge umfassen auch, dass Kinder mit ansteckenden Krankheiten isoliert werden und dass in der Einrichtung striktes Rauchverbot herrscht. Ferner sollte es der ErzieherIn untersagt sein, Kindern Medikamente zu verabreichen (vgl. Tietze et al. 2005, 30f).

11. *Sicherheit*: Der Gewährleistung der kindlichen Sicherheit wird oberste Priorität zugeschrieben. Deshalb muss vom Einrichtungspersonal darauf geachtet werden, dass sich sowohl im Innen- (ungesicherte Steckdosen, zu heißes Wasser, Zugang zu Reinigungsmitteln,...) als auch im Außenbereich (beispielsweise spitze Kanten, giftige Pflanzen, zu hohe Spielgeräte,...) keinerlei Sicherheitsrisiken für die Kinder ergeben. Zudem sollten die Kinder niemals unbeaufsichtigt sein. Generell sollte von der ErzieherIn darauf geachtet werden, dass Sicherheitsrisiken so gut wie möglich verhindert werden, indem die ErzieherIn sofort eingreift, sofern sich die Entstehung eines möglichen Sicherheitsrisikos abzeichnet. Des Weiteren sollten in jeder Kinderbetreuungseinrichtung ein Erste-Hilfe-Koffer und ein Telefon mit den Notfallnummern zugänglich sein und – damit verbunden – mindestens eine ErzieherIn über eine Erste-Hilfe-Ausbildung verfügen (ebd., 32).

- *Zuhören und Sprechen*: Auch die Art und Weise, inwiefern die ErzieherIn mit den Kindern in Kontakt tritt und inwiefern diese dabei bei verschiedensten Dingen – beispielsweise beim Sprechen – gefördert werden, scheint für Tietze und sein Team relevant zu sein (ebd., 7f).

12. *Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen*: Wichtig erscheint, dass die ErzieherIn regelmäßig und in einem freundlichen und respektvollen Ton mit den Kindern kommuniziert. Sie sollte zudem auf die Kinder eingehen und ihnen bestimmte Gegenstände erklären und diese benennen, so dass die Kinder sie verstehen. Eine „gute“ ErzieherIn sollte außerdem viele verschiedene Themen einbringen und den Kindern erklären, warum bestimmte Dinge passieren. Dazu sollte eine angenehme Lautstärke vorherrschen (ebd., 34).

13. *Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch*: Die Aufgabe der ErzieherIn besteht darin, möglichst viel mit den Kindern zu reden und sie bei verschiedensten Dingen zu

unterstützen. Sie sollte stets versuchen zu interpretieren, was die Kinder ihr mitteilen möchten und sollte deren Entwicklungsstand gemäß antworten. Außerdem erscheint es dem Autor wichtig, dass die ErzieherIn den Kindern immer erklärt was sie tut und warum sie das tut. So kann sie beispielsweise einem Kind ein anderes Spielzeug anbieten, wenn sie merkt, dass das Kind eine andere Beschäftigung sucht (vgl. Tietze et al. 2005, 35).

14. Nutzung von Büchern: Tietze sieht die regelmäßige Nutzung von Büchern vor. Die ErzieherIn soll den Kindern regelmäßig Bücher zeigen und ihnen daraus vorlesen. Dazu sollten mindestens zwei Bücher pro Kind in der Einrichtung vorhanden sein, die regelmäßig ausgetauscht und erneuert werden. Tietze sieht eine optimale Nutzung von Büchern dann gegeben, wenn die ErzieherIn auf liebevolle Art und Weise entweder einem Kind allein oder einer Kleingruppe vorliest und es den Kindern dabei erlaubt ist, umzublättern und auf bestimmte Dinge im Buch zu zeigen. Außerdem sollten die Bücher von der ErzieherIn so genutzt werden, dass alle Kinder die genutzten Bücher sehen können und kleinere Kinder auf dem Schoß der ErzieherIn sitzen können. Die verwendeten Bücher sollten ferner in gutem Zustand sein (ebd., 36).

- *Aktivitäten:* Auch Aktivitäten, die zur Weiterentwicklung und Förderung der Kinder dienen, werden von Tietze et al. als wichtig erachtet (ebd., 8).

15. Feinmotorische Aktivitäten: Den Kindern sollten Möglichkeiten zur Förderung der Feinmotorik angeboten werden. Das dafür verwendete und nach Art geordnete Material – beispielsweise Greif-, Klang- und Steckspielzeug – sollte in gutem Zustand sein und den Kindern sollte es an einem Großteil des Tages möglich sein, dies zu nutzen. Um eine Vielfalt an Materialien zur Verfügung stellen zu können, sollte auch dieses Material regelmäßig ausgetauscht werden und verschiedene Schwierigkeitsgrade verfügbar sein (ebd., 37).

16. Körperliche Bewegung/Spiel: Tietze sieht eine Kinderbetreuungseinrichtung als qualitativ hochwertig, wenn die Kinder regelmäßig – sowohl drinnen als auch draußen – Möglichkeiten haben, sich zu bewegen. Tietze betont dabei, dass Kleinkinder und ältere Kinder im Außenbereich der Einrichtung einen Teil des Tages getrennt voneinander grobmotorische Erfahrungen sammeln können sollten. Dieser sollte über

mindestens zwei verschiedene Beläge (beispielsweise Gras, Asphalt,...) verfügen und so gestaltet sein, dass er vor bestimmten Witterungseinflüssen geschützt ist. Ferner sollten die Kinder Möglichkeiten zum Balancieren, Krabbeln oder Laufen vorfinden. Auch hier gilt, dass das verwendete Material in gutem Zustand sein muss und dass dieses auch von Kindern mit Behinderung genutzt werden kann (vgl. Tietze et al. 2005, 38).

17. Künstlerisches Gestalten: Einen weiteren wichtigen Bereich, der Tietze wesentlich in Hinblick auf Qualität erscheint, lautet künstlerisches Gestalten. Kleinkinder sollen mindestens dreimal wöchentlich Möglichkeiten für kreatives Gestalten haben. Die dafür verwendeten Materialien sollen ungiftig und ungefährlich sein. Die ErzieherIn sollte zudem – so Tietze – auf einen richtigen Gebrauch der Materialien achten. Außerdem sollte jedem Kind seinem Entwicklungsstand gemäß Material zum künstlerischen Gestalten zur Verfügung gestellt werden und dessen Individualität gefördert werden, indem es selbst entscheiden kann, was und wie es bestimmte Dinge gestalten möchte. Für jene Kinder, die sich nicht künstlerisch betätigen wollen, sollten alternative Angebote bereit gestellt werden (ebd., 40).

18. Musik und Bewegung: Kleinkinder sollten auch möglichst oft mit Musik – möglichst aus verschiedenen Kulturen und Sprachen – in Berührung kommen. Die ErzieherIn sollte deshalb darauf achten, möglichst jeden Tag mit den Kindern zu singen oder ihnen zumindest Musik vorzuspielen. Der Geräuschpegel in der Einrichtung sollte zu diesem Zweck nicht zu hoch sein. Des Weiteren sollten die Kinder während des Singens von der ErzieherIn zum Mitsingen und Mitklatschen oder Tanzen angeregt werden. Auch in Bezug auf musikalische Aktivitäten gilt, dass für Kinder, die nicht singen oder tanzen wollen, alternative Angebote vorhanden sein sollten. Für Tietze ist es optimal, wenn täglich sowohl gesungen wird und zusätzlich Musikinstrumente verwendet werden. Daher sollte laut Tietze jede Einrichtung über mindestens zehn verschiedene Musikinstrumente oder Geräuschspielzeug verfügen, damit den Kindern ein vielfältiges, musikalisches Angebot unterbreitet werden kann (ebd., 41).

19. Bausteine: Einen weiteren Bereich, der nach Meinung Tietzes nicht vernachlässigt werden darf, bezieht sich auf das Spielen mit Bausteinen. Dazu sollten den Kindern Bausteinsets und zugehörige Materialien – beispielsweise Autos, Tiere oder Figuren –

bereitgestellt werden. Diese sollten nach Sets sortiert und den Kindern einen Großteil des Tages zugänglich sein. Außerdem sollte der Baubereich über einen festen, nicht rutschigen Bodenbelag verfügen, der klar von anderen Spielbereichen getrennt angeordnet ist. Für Tietze sollte die ErzieherIn zudem regelmäßig Bauspiele mit den Kindern durchführen (vgl. Tietze et al. 2005, 42).

20. *Rollenspiel*: Einen weiteren Bereich, den Tietze anführt, bezieht sich auf die Erfahrungen der Kinder mit Rollenspielen. Dazu sollten verschiedenste geeignete Materialien – beispielsweise ein Puppenhaus, Stofftiere, kindgerechte Möbel – in der Einrichtung vorhanden sein. Das zur Verfügung stehende Material sollte auch im Außenbereich verwendet werden können und kulturelle Verschiedenartigkeit repräsentieren. Laut Tietze ist es auch wünschenswert, wenn die ErzieherIn sich an den Rollenspielen der Kinder beteiligt (ebd., 43).

21. *Sand/Wasser*: Auch das tägliche Spiel der Kinder mit Sand bzw. Wasser ist für Tietze notwendig, damit sich die Kinder optimal entwickeln können. Deshalb sollte jede Kinderbetreuungseinrichtung über verschiedenste Utensilien (z.B. Schaufeln, Wasserschlauch, Wasser- und Matschtisch,...), die jedem Kind ein Spielen mit Sand und/oder Wasser im Innen- oder Außenbereich der Einrichtung ermöglichen, verfügbar sein. Wenn Kinder mit Sand oder Wasser spielen, sollten sie nach Meinung Tietzes dabei niemals unbeaufsichtigt sein (ebd., 44).

22. *Naturerfahrungen/Sachwissen*: Tietze betont auch die Wichtigkeit, dass Kleinkinder Naturerfahrungen sammeln können. Dazu bedarf es der Verfügbarkeit vieler Materialien, die entweder Tiere oder Pflanzen naturgetreu darstellen. Außerdem sollten Pflanzen oder Tiere in der Einrichtung vorhanden sein, damit Kinder gleichzeitig lernen können, Verantwortung für die Natur zu übernehmen, indem sie beispielsweise die Pflanzen gießen oder die möglicherweise in der Einrichtung vorhandenen Fische füttern können. Alle Aktivitäten sollen dabei von der ErzieherIn initiiert bzw. angeleitet sein. Tietze meint außerdem, dass die ErzieherIn die Kinder bewusst mit der Natur in Kontakt bringen soll. Sie sollte den Kindern bewusst erklären, was in der Natur passiert, beispielsweise sollte sie den Kindern erklären, dass es draußen schneit bzw. warum es schneit. Außerdem sollte die ErzieherIn stets darauf achten, dass sich die Materialien, die zur Aneignung von Naturerfahrungen dienen, in einem guten

Zustand befinden und dass mögliche Pflanzen bzw. Haustiere, die in der Einrichtung gehalten werden, artgerecht gepflegt werden (vgl. Tietze et al. 2005, 45).

23. *Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer:* Tietze sieht außerdem die Nutzung von Medien in der Kinderbetreuungseinrichtung als unerlässlich. Die ErzieherIn sollte mit den Kindern regelmäßig Fernsehen, Computer oder Video nutzen. Tietze weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass alle Darstellungen gewaltfrei und kindgerecht und den aktuellen Interessen der Kinder entsprechend gestaltet sein müssen und zudem nur für einen begrenzten Zeitraum des Tages genutzt werden sollten. Ferner sollte nur jenes Material verwendet werden, das die Kinder zum aktiven Mitmachen anregt, beispielsweise ein Sportvideo, bei dem die Kinder die gezeigten Übungen selbst nachmachen können. Auch während der Nutzung von Medien sollten – so Tietze – den Kindern alternative Angebote zur Verfügung gestellt werden (ebd., 46).

24. *Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität:* Auch die Vermittlung von Toleranz und Vielfalt wird von Tietze als Qualitätsindikator hervorgehoben. In der Einrichtung sollten möglichst viele Formen von Verschiedenartigkeit (beispielsweise Musik in anderen Sprachen oder Puppen unterschiedlichen Geschlechts, etc.) – mindestens jedoch zehn verschiedene Beispiele von Verschiedenartigkeit – vorhanden sein. Zudem sollte die ErzieherIn es vermeiden, Vorurteile gegenüber einer bestimmten Personengruppe den Kindern gegenüber zu äußern. Optimal ist es für Tietze auch dann, wenn etwa durch das Angebot verschiedenster Speisen kulturelle Vielfalt in der Einrichtung repräsentiert wird (ebd., 47).

- *Interaktionen:* Von Tietze wird außerdem fokussiert, wie die Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind(ern) gestaltet werden sollten (ebd., 8).

25. *Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten:* Während des Spiels oder beim Lernen sollten die Kinder immer von der ErzieherIn beaufsichtigt werden. Optimal werden die Kinder laut Tietze dann beaufsichtigt, wenn die ErzieherIn die Gesamtgruppe beaufsichtigt und sich dabei gezielt intensiver mit einem bestimmten Kind beschäftigt. Außerdem sollte eine „gute“ ErzieherIn darauf achten, dass sie für jedes Kind Spielsachen bereitstellt und ihm hilft, diese zu erlangen. Sollte

sie merken, dass Probleme zwischen den Kindern entstehen könnten – etwa der Streit zweier Kinder um ein bestimmtes Spielzeug – sollte sie sofort eingreifen, damit die Situation nicht zu eskalieren droht. Ferner sollte eine ErzieherIn stets in kindliche Spielaktivitäten involviert sein und den Kindern gegenüber Anerkennung zeigen. Sofern die ErzieherIn merkt, dass die Kinder an einer bestimmten Aktivität kein Interesse mehr zeigen, sollte sie flexibel sein und möglichst rasch auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren und darauf eingehen, indem sie den Kindern alternative Angebote zur Verfügung stellt (vgl. Tietze et al. 2005, 48).

26. *Kind-Kind-Interaktion*: Generell sollte die ErzieherIn darauf achten, möglichst viele Interaktionen zwischen den Kinder zuzulassen. Sie sollte nur bei Streitigkeiten zwischen den Kindern eingreifen. Außerdem sollte sie die Kinder auf die Gefühle anderer Kinder aufmerksam machen und ihnen das Verhalten eines bestimmten Kindes erklären. Wenn ein Kind beispielsweise weint, sollte die ErzieherIn den anderen Kindern erklären, dass das weinende Kind traurig ist und warum. Außerdem sollte sie Kinder loben, die sich „richtig“ verhalten, etwa wenn sie sich selbständig ein bestimmtes Spielzeug aus dem Regal holen (ebd., 49).

27. *Erzieher-Kind-Interaktion*: Die ErzieherIn sollte den Kindern den ganzen Tag über positive Interaktionen entgegenbringen, sie sollte Feinfühligkeit den Kindern gegenüber zeigen und mit den Kindern in einem warmen, freundlichen Ton sprechen, ohne dabei ein bestimmtes Kind zu bevorzugen. Zusätzlich sollte sie ihre Interaktionen an die oftmals wechselnden kindlichen Bedürfnisse anpassen. Wenn eine ErzieherIn handelt, sollte sie den Kindern immer erklären, was sie als nächstes tut bzw. warum, beispielsweise, dass sie ein bestimmtes Kind nun hochhebt, um seine Windel zu wechseln (ebd., 50).

28. *Verhaltensregeln/Disziplin*: In jeder Kinderbetreuungseinrichtung sollten bestimmte zuvor vereinbarte Regeln, die allen bekannt sein sollten, vorhanden sein. Bei Nichteinhaltung dieser Regeln sollte die ErzieherIn konsequentes Verhalten allen Kindern gegenüber zeigen und jedes Kind gleichermaßen bestrafen. Jedoch sollte sie dabei niemals zuschlagen oder die Kinder einsperren. Außerdem muss die ErzieherIn ihre Erwartungen an bestimmte Kinder stets in Hinblick auf deren Entwicklungsstand und Fähigkeiten anpassen. Sollte ein Kind bestimmte Verhaltensregeln nicht einhalten,

sollte sie ihm erklären, warum es sich falsch verhalten hat und wie es sich zukünftig „richtig“ verhalten sollte. Bei Konflikten zwischen Kindern sollte die ErzieherIn die Kinder dazu ermutigen, miteinander zu sprechen, anstatt sich gegenseitig zu schlagen oder aggressiv zu reagieren. Im Allgemeinen sollte sie immer über ausreichend Überblick über das gesamte Gruppengeschehen verfügen (vgl. Tietze et al. 2005, 51).

- *Strukturierung der pädagogischen Arbeit:* Tietze erachtet außerdem einen strukturierten Tagesablauf sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder, ErzieherInnen und Eltern als wichtig, um in weiterer Folge die Entwicklung der Kinder fördern zu können (ebd., 8).

29. *Tagesablauf:* Für Tietze ist eine bestimmte Struktur im Tagesablauf wichtig. Er plädiert dafür, täglich sowohl Innen-, als auch Außenaktivitäten, die durch den Wechsel von aktivem und ruhigem Spiel gekennzeichnet sind, in den Tagesablauf einzuplanen. Eine schriftliche Form des Tagesablaufs sollte auch für Alle sichtbar aufgehängt sein. Des Weiteren sollten die Kinder während des ganzen Tages Möglichkeiten zum Spielen haben, die auf deren individuelle Bedürfnisse abgestimmt werden. Die ErzieherIn hat bei der Gestaltung und Planung des Tagesablaufs auch darauf zu achten, den Kindern lange Wartezeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten zu ersparen. Zusätzlich muss der Tagesablauf von der ErzieherIn so gestaltet werden, dass sie ausreichend Zeit für die Beaufsichtigung der Kinder zur Verfügung hat und nicht den Großteil des Tages mit Pflegeroutinen verbringen muss. Generell darf der Tagesablauf nicht zu starr, aber auch nicht zu chaotisch gestaltet werden und sollte stets an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden (ebd., 52).

30. *Freispiel:* Der Großteil des Tages – so Tietze – sollte für kindliches Freispiel genutzt werden. Dazu sollten den Kindern vielfältige Materialien von der ErzieherIn bereitgestellt werden, welche regelmäßig ausgetauscht und erneuert werden. Die ErzieherIn sollte zudem darauf achten, dass jedes Kind Zugang zu Spielmaterialien hat und gegebenenfalls sollte sie nicht-mobilen Kindern Spielsachen zur Verfügung stellen. Auch während des Freispiels der Kinder muss die ErzieherIn für die Sicherheit der Kinder sorgen, indem sie alle Kinder gleichermaßen beaufsichtigt und stets über einen Gesamtüberblick innerhalb der Gruppe verfügt. Trotzdem sollte sich die ErzieherIn auch am Freispiel der Kinder beteiligen und diese Situation gleichzeitig

dafür zu nützen, den Kindern etwas zu lernen, beispielsweise indem sie Tiere benennt und dabei die dazu passenden Tierlaute imitiert (vgl. Tietze et al. 2005, 53).

31. *Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen:* Die ErzieherIn hat auch dafür Sorge zu tragen, dass sie bestimmte Spiel- und Lernangebote initiiert. Diese sollten so gestaltet werden, dass die Kinder dadurch weder unter-, noch überfordert werden und dass die Kinder niemals zur Teilnahme an bestimmten Aktivitäten gezwungen werden. Ferner muss die ErzieherIn darauf achten, dass nicht zu viele Kinder gleichzeitig an einer bestimmten Aktivität teilnehmen. Sie sollte zudem die Kinder ermutigen, an bestimmten Aktivitäten teilzunehmen, jedoch die Kinder nicht zurechtweisen, wenn diese daran kein Interesse zeigen. Für Kinder, die nicht an Spiel- oder Lernangeboten teilnehmen möchten, sollten wiederum Alternativangebote vorhanden sein. Außerdem sollte die ErzieherIn noch darauf achten, die individuellen Bedürfnisse bzw. den Entwicklungsstand der Kinder mit einzubeziehen, indem sie sich beispielsweise mit einem hörbehinderten Kind in Gebärdensprache unterhält (ebd., 54).

32. *Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen:* Sollten Kinder mit Behinderung in der Gruppe betreut werden, sollte die ErzieherIn über die Behinderung des Kindes und den möglicherweise resultierenden Konsequenzen Bescheid wissen und sich genau darüber informieren, um angemessen handeln zu können. Sie kann dazu auch die Hilfe von MedizinerInnen, PsychologInnen oder Sonder- und HeilpädagogInnen, etc., in Anspruch nehmen. Des Weiteren sollte die ErzieherIn darauf achten, dass Kinder mit Behinderung genauso am Tagesablauf und den verschiedensten Aktivitäten teilnehmen, wie nicht behinderte Kinder. Außerdem sollten regelmäßige Gespräche zwischen der ErzieherIn und den Eltern des behinderten Kindes stattfinden, um über dessen Entwicklungsfortgang sprechen zu können und individuelle Förderpläne für das Kind festsetzen zu können. Damit Kinder mit Behinderung an allen Gruppenaktivitäten teilnehmen können, bedarf es bei bestimmten Formen von Behinderung – beispielsweise bei Körperbehinderung – der Umgestaltung bzw. Anpassung der Ausstattung der Einrichtung (ebd., 55).

- *Eltern und Erzieherinnen:* In diesem Bereich werden die Bedürfnisse der Erwachsenen (ErzieherInnen und Eltern) berücksichtigt (ebd., 8).

33. *Elternarbeit*: Tietze vertritt den Standpunkt, dass sich eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuungseinrichtung auch durch den Erhalt von einrichtungsinternen Informationen an die Eltern auszeichnet. Diese sollten den Eltern in schriftlicher Form ausgehändigt werden. Vor dem Eintritt eines Kleinkindes in eine Kinderbetreuungseinrichtung sollten die jeweiligen Eltern die Möglichkeit haben, die zukünftige Gruppe bzw. ErzieherIn des Kindes schon vorab kennenzulernen und über das Erziehungskonzept der Einrichtung informiert werden. Außerdem sollten regelmäßige Gespräche zwischen der ErzieherIn und den Eltern stattfinden, um sich über die kindliche Entwicklung austauschen zu können. Bei etwaigen Problemen – beispielsweise zur Gesundheitsvorsorge – sollte die ErzieherIn die Eltern an die dafür zuständigen Fachleute verweisen. Zusätzlich sollten die Eltern beim Treffen wichtiger Entscheidungen nach deren Meinung gefragt werden, beispielsweise im Rahmen von Elternausschüssen. Den Eltern sollten außerdem Möglichkeiten geboten werden, um am Gruppengeschehen teilhaben zu können, beispielsweise im Rahmen der Geburtstagsfeier ihres Kindes. Außerdem sieht Tietze eine jährliche pädagogische Einschätzung der pädagogischen Arbeit durch die Eltern vor (vgl. Tietze et al. 2005., 56f).

34. *Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der ErzieherInnen*: Die ErzieherIn sollte genügend Platz zum Verstauen persönlicher Dinge bzw. Gegenstände zur Verfügung haben. Außerdem sollten Toiletten vorhanden sein, die nur vom Personal genutzt werden. Eine ErzieherIn, die länger als acht Stunden täglich arbeitet, sollte täglich Pausen zu schriftlich fixierten Zeiten machen können. Außerdem sollten Erwachsenenmöbel sowie ein eigener Aufenthaltsraum, in dem sich die ErzieherIn entspannen kann, in der Einrichtung verfügbar sein. Sollte eine behinderte ErzieherIn in der Einrichtung arbeiten, sollten auch für diesen Fall besondere Vorkehrungen getroffen werden. Ferner sollte eine ErzieherIn die Möglichkeit haben, Essen in der Einrichtung zuzubereiten bzw. dieses auch aufzubewahren, beispielsweise im Kühlschrank (ebd., 58).

35. *Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der ErzieherInnen*: Ein weiterer Faktor, der für Tietze maßgeblich zur Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung beiträgt, umfasst die fachlichen Bedürfnisse der ErzieherIn. Diese sollten ausreichend Aufbewahrungsmöglichkeiten für ihre persönlichen Gegenstände und Materialien

vorfinden. Des Weiteren sollte stets ein Telefon zugänglich sein. Falls Beratungsbedarf zwischen den Eltern und der ErzieherIn besteht, sollte dafür ein eigener Raum, der gut ausgestattet ist – etwa mit einem Computer, Drucker, Kopierer und Erwachsenenmöbeln –, in der Einrichtung vorhanden sein. Der zu Beratungs- und Dienstbesprechungszwecken vorgesehene Raum muss zudem klar abgetrennt vom Gruppenraum, in dem sich die Kinder aufhalten, sein (vgl. Tietze et al. 2005, 59).

36. *Interaktion und Kooperation der ErzieherInnen:* Damit sich die Kinder in der Einrichtung optimal entwickeln können und deren Bedürfnisse berücksichtigt werden können, sollten sich die ErzieherInnen untereinander regelmäßig über die Kinder austauschen, beispielsweise über bestimmte Allergien oder Essgewohnheiten. Des Weiteren muss laut Tietze auch die Beziehung der ErzieherInnen untereinander gefördert werden. Diese sollten mindestens alle zwei Wochen außerhalb der Betreuungszeit Zeit zur gemeinsamen Planung und Reflexion haben. Außerdem sollte jede ErzieherIn genau wissen, welche Aufgaben sie zu erfüllen hat. Ferner scheint ein toleranter Umgang der ErzieherInnen untereinander unerlässlich zu sein, um die Gruppeninteraktionen förderlich gestalten zu können. Die ErzieherInnen müssen außerdem ihre Arbeit so gestalten, dass ein reibungsloser Tagesablauf für die Kinder ermöglicht wird. Außerdem sollten die ErzieherInnen auf die Betreuung der Kinder konzentriert sein und nicht beispielsweise den gesamten Tag über Privatgespräche führen. Letztlich sollte auch darauf geachtet werden, dass positive Beziehungen zwischen den ErzieherInnen gefördert werden, indem diese beispielsweise gemeinsam an Veranstaltungen (Ausflüge oder Feiern) teilnehmen können (ebd., 60).

37. *Kontinuität der ErzieherInnen:* Für Tietze ist es wichtig, dass Kinder von den gleichen Bezugspersonen betreut werden. Deshalb sollten die Kinder möglichst über ein Jahr hindurch von den gleichen ErzieherInnen betreut werden. Sollte eine ErzieherIn die Einrichtung verlassen (müssen), sollte eine bestimmte Übergangszeit eingeplant werden, in der sowohl jene ErzieherIn, die die Einrichtung verlassen wird, als auch die „neue“ ErzieherIn anwesend sind, damit diese mit den Kindern und der pädagogischen Arbeit betraut werden kann. Wenn eine ErzieherIn krank ist, sollte eine den Kindern bekannte Springkraft zur Verfügung stehen, die in solchen Fällen die Kinder betreut. Nach Meinung Tietzes sollte einer SpringerIn jedoch niemals die Verantwortung einer gesamten Gruppe von Kindern übertragen werden, sondern einer ErzieherIn (ebd., 61).

38. *Fachliche Unterstützung und Evaluation der ErzieherInnen:* Tietzes Qualitätskonzept sieht die fachliche Unterstützung der ErzieherIn vor. Diese sollte regelmäßig Rückmeldung durch die LeiterIn bzw. KollegInnen bezüglich ihrer geleisteten Arbeit erhalten. Außerdem sollte jede ErzieherIn einmal jährlich über die Stärken und Schwächen ihrer geleisteten Arbeit reflektieren und gegebenenfalls weiterführende Maßnahmen – beispielsweise gezielte Fortbildungen oder der Kauf von neuem Material – getroffen werden. Des Weiteren sollten in jeder Kinderbetreuungseinrichtungen regelmäßig Hospitationen und Supervisionen durchgeführt werden. Tietze betont auch, dass jede Form der Rückmeldung der pädagogischen Arbeit an die ErzieherIn in einer positiven Art und Weise zu erfolgen hat und als Hilfestellung dienen sollte (vgl. Tietze et al. 2005, 62).

39. *Fortbildungsmöglichkeiten:* Eine Kinderbetreuungseinrichtung hängt – so Tietze – auch vom Aus- und Weiterbildungsniveau des pädagogischen Personals ab. Daher sollten für jede ErzieherIn individuelle Fortbildungspläne festgesetzt werden. Wenn eine ErzieherIn Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen möchte, sollte sie dafür vom Dienst frei gestellt werden und die dafür zu tragenden Kosten rückerstattet bekommen. Ferner sollten in der Einrichtung regelmäßig Dienstbesprechungen stattfinden. Auch für die Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen sollte genügend Zeit eingeplant werden. Aus- und Weiterbildung kann auch durch das Lesen pädagogischer Fachlektüre erfolgen, weshalb eine „gute“ Einrichtung über mindestens 50 verschiedene Bücher bzw. drei verschiedene Fachzeitschriften verfügen sollte. In diesem Zusammenhang betont Tietze, dass regelmäßige Fortbildungen des pädagogischen Personals von der Einrichtung vorgeschrieben werden sollten (ebd., 63).

- *Zusätzliche Merkmale:* Weitere Elemente, die laut Tietze und seinem Team im Kontext pädagogischer Qualität keinesfalls ausgespart werden dürfen, beziehen sich auf die Eingewöhnung von Krippenkindern sowie auf die Einbeziehung des familiären Umfeldes des Kindes (ebd., 8).

40. *Eingewöhnung:* Laut Tietze findet in einer „guten“ Kinderbetreuungseinrichtung eine Eingewöhnungsphase statt. Diese sollte gestaffelt und von bestimmten Routinen im Tagesablauf – etwa Essen oder Spielen – abhängig sein. Im Laufe der Eingewöhnungsphase sollte das Kind immer länger und dessen Bezugsperson immer

kürzer in der Einrichtung bleiben. Außerdem sollte nach Meinung von Tietze jedem Kind, das eingewöhnt wird, eine BezugserzieherIn zur Verfügung stehen, die auf seine Bedürfnisse bzw. Ängste, etc., eingeht. Zwischen der BezugserzieherIn und den Eltern sollten zudem regelmäßige Gespräche stattfinden, um über besondere Vorkommnisse im Rahmen der Eingewöhnung sprechen zu können. Vor allem in diesem Zeitraum sollte die ErzieherIn verstärkt auf die Bedürfnisse des Kindes und dessen Eltern und deren (veränderte) Lebenssituationen achten und diese im pädagogischen Alltag berücksichtigen. Ferner sollten die Eltern schon vor dem Krippeneintritt ihres Kindes über die Einrichtung informiert werden und auch während der Eingewöhnungsphase sollte jederzeit eine Ansprechperson – meistens die BezugserzieherIn – anwesend sein, um die Eltern über bestimmte einrichtungsinterne Dinge zu informieren bzw. um ihnen als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen (vgl. Tietze et al. 2005, 64).

41. Einbezug der familialen Lebenswelt: Tietze und seinem Team erscheint es wichtig, dass die Kinder den Bezug zu ihren Familienangehörigen in der Einrichtung aufrecht erhalten können. Deshalb sollten Fotos oder andere Dinge, die die Kinder mit ihrer Familie in Verbindung bringen, in der Einrichtung vorhanden sein. Außerdem sollte – so Tietze – die ErzieherIn über die aktuelle Lebenssituation der Kinder informiert sein. Sie sollte Bezug zwischen den Kindern und deren Familie herstellen, indem sie über verschiedenste Dinge Bescheid weiß. So kann die ErzieherIn die Kinder danach fragen, wie sie denn beispielsweise den letzten Urlaub mit den Eltern und Geschwistern – die Namen der Kinder sollte die ErzieherIn kennen – erlebt haben. Außerdem sollte die ErzieherIn die Eltern regelmäßig dazu einladen, an bestimmten einrichtungsinternen Festen bzw. Veranstaltungen teilzunehmen oder bestimmte Aktivitäten zum Thema „Familie“ in den pädagogischen Alltag mit einbeziehen (ebd., 65).

3.8.4 Qualitätsfeststellung

Um die eben erläuterten Qualitätsindikatoren überprüfen zu können, wurde – ausgehend von Tietzes Qualitätskonzept sowohl ein internes als auch externes Feststellungsverfahren ausgearbeitet. Zunächst soll der so genannte „Nationale Qualitätskriterienkatalog“ als internes Verfahren zur Qualitätsüberprüfung dargestellt werden.

3.8.4.1 Der Nationale Qualitätskriterienkatalog (NKK)

Dieser wurde zwischen 1999 und 2002 entwickelt und entstand durch die Zusammenarbeit von 250 Kinderbetreuungseinrichtungen. Der NKK umfasst 21 Qualitätsbereiche, welche zu einem späteren Zeitpunkt aufgelistet werden, und basiert auf dem aktuellen Kenntnisstand der Frühpädagogik (vgl. Tietze, Viernickel 2007, 28; Tietze, Lee 2009, 52f). Er umfasst sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch Erfahrungen von Fachkräften aus der pädagogischen Praxis. Die dem NKK zugrunde liegenden Kriterien „beschreiben ‚beste Fachpraxis‘ und stellen damit einen hohen Anspruch an die pädagogischen Fachkräfte“ (Tietze, Viernickel 2007, 27). Der NKK dient als Verfahren zur internen Qualitätsfeststellung einer Kinderbetreuungseinrichtung. Er soll für pädagogische Fachkräfte als Anregung dienen und die Entwicklung von Qualität fördern. Das Erreichen aller darin vorgegebenen Bereiche erscheint wünschenswert, jedoch auch unrealistisch, denn wäre dies der Fall, wäre weitere Qualitätsentwicklung schließlich nicht mehr erforderlich (ebd.). Der NKK richtet sich an alle Personen, die die pädagogische Arbeit reflektieren wollen, wobei der Einrichtung selbst – dabei vor allem dem Leiter oder der Leiterin – Priorität zugeschrieben wird, da diese pädagogische Prozesse initiieren und maßgeblich gestalten können. Der NKK kann in allen Einrichtungen angewendet werden, in denen Kinder im Alter von 0-6 Jahren betreut werden. Zusätzlich beinhaltet der NKK speziell gekennzeichnete Kriterien für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. Im Folgenden wird der Aufbau des NKK erläutert.

3.8.4.1.1 Aufbau des Nationalen Kriterienkatalogs

Der NKK setzt sich – wie bereits erwähnt – aus 21 Qualitätsbereichen zusammen. Die Bereiche lauten (Tietze 2007, 14):

- Raum für Kinder
- Tagesgestaltung
- Mahlzeiten und Ernährung
- Gesundheit und Körperpflege
- Ruhen und Schlafen
- Sicherheit
- Sprache und Kommunikation
- Kognitive Entwicklung
- Soziale und emotionale Entwicklung
- Bewegung
- Leitung
- Natur-, Umgebungs- und Sachwissen
- Bildende Kunst, Musik und Tanz
- Bauen und Konstruieren

- Fantasie- und Rollenspiel
- Kulturelle Vielfalt
- Integration von Kindern mit Behinderung
- Eingewöhnung
- Begrüßung und Verabschiedung
- Zusammenarbeit mit Familien
- Übergang Kindergarten-Schule

Jeder der eben genannten Qualitätsbereiche umfasst 6 Leitgesichtspunkte (Tietze 2007, 15):

1. *Räumliche Bedingungen*: Innenbereich, Außenbereich
2. *Erzieherin-Kind-Interaktion*: Beobachtung, Dialog- und Beteiligungsbereitschaft, Impuls
3. *Planung*: Grundlagen/Orientierung, Pädagogische Inhalte und Prozesse, Dokumentation
4. *Vielfalt und Nutzung von Material*
5. *Individualisierung*: Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen, Individueller Umgang mit Material und Angeboten
6. *Partizipation*: Einbeziehung der Kinder in Entscheidungsprozesse, Einbeziehung der Kinder in Gestaltungsprozesse, Balance zwischen Individuum und Gruppe

Die eben genannten Qualitätsbereiche und Leitgesichtspunkte sollen durch ein „Sieben-Schritte-Verfahren“ ausgewertet werden:

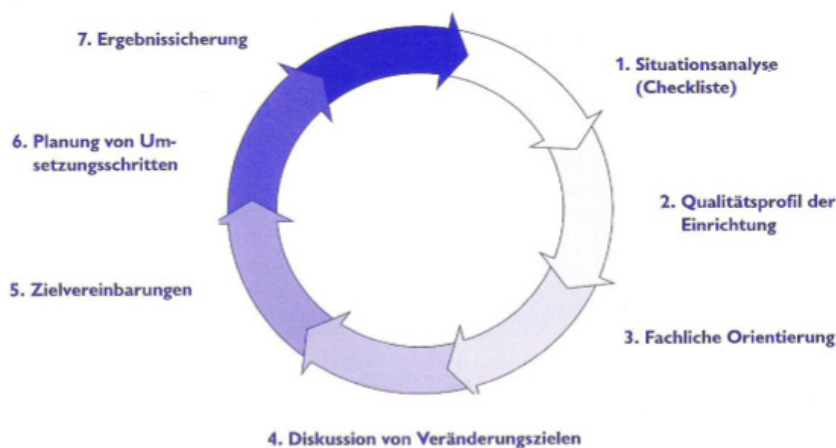


Abbildung 1: Sieben-Schritte-Verfahren (vgl. Tietze 2007, 16)

Dieses „Sieben-Schritte-Verfahren“ (siehe Grafik) kann auf jeden der 21 Qualitätsbereiche angewendet werden. Wichtig dabei ist, dass die vorgegebenen Schritte aufeinander folgen. Jede MitarbeiterIn soll die von Tietze vorgegebenen Checklisten ausfüllen, um die „Ist-Situation“ (Situationsanalyse) individuell einzuschätzen. Dabei muss sich die ErzieherIn

jeweils für einen Wert entscheiden. Die Bewertung erfolgt durch eine sechsstufige Skala, anhand derer die einzelnen Dimensionen mit „überhaupt nicht/nie“, „weniger/selten“, „teils-teils“, „zu einem guten Teil/häufiger“, „überwiegend/fast immer“ und „voll & ganz/immer“ eingeschätzt werden sollen (vgl. Tietze 2007, 23ff). Die Checklisten²⁶ sollen dabei „Fragen auslösen und zum Nachdenken anregen. Sie sollen nichts klären, sondern im Gegenteil Fragen aufwerfen und im Team etwas in Bewegung bringen“ (ebd., 26). Im Rahmen der Checklisten werden zwei Spalten vorgegeben: „Selbsteinschätzung“ und „Qualitätsprofil“. Jede MitarbeiterIn sollte dazu zuerst eine reine Selbsteinschätzung der aktuellen Situation vornehmen, um im Anschluss daran den Wert des „Qualitätsprofils“ ermitteln zu können (vgl. Tietze et al. 2005, 22ff).

3.8.4.1.2 Auswertung des Nationalen Kriterienkatalogs

Die Auswertung der internen Qualitätseinschätzung erfolgt folgendermaßen: Das Ziel ist die Ermittlung des „Qualitätsprofils“. Dieses wird aus der Summe der zuvor vorgenommenen Selbsteinschätzung errechnet. Dazu werden alle Checklisten der an der Evaluation teilnehmenden MitarbeiterInnen ausgewertet. Dazu wird eine unausgefüllte Checkliste herangezogen und jeweils eingetragen, wie viele MitarbeiterInnen sich für welchen Wert entschieden haben. Wenn sich beispielsweise zwei MitarbeiterInnen dafür entschieden haben, dass ein bestimmtes Qualitätskriterium „überwiegend/fast immer“ zutrifft, wird in dieser Spalte beim Punkt Qualitätsprofil die Zahl 2 eingetragen. Die Quersumme eines Qualitätskriteriums muss somit immer die Anzahl der an der Evaluation beteiligten MitarbeiterInnen ergeben (vgl. Tietze 2007, 28f). Wenn alle Werte, die die MitarbeiterInnen eingeschätzt haben, in die Checkliste eingetragen wurden, kann auf zwei verschiedene Arten weiter vorgegangen werden: Entweder der Wert des Teamprofils wird errechnet, indem alle Werte der Qualitätskriterien addiert werden. Dadurch werden die jeweiligen Stärken und Schwächen der gesamten Einrichtung transparent. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, über jedes einzelne Qualitätskriterium zu diskutieren. Dadurch kann auf jeden Qualitätsbereich einzeln eingegangen werden. Im Anschluss an die Ermittlung der Gesamtqualität einer Kinderbetreuungseinrichtung sollte die LeiterIn jeder MitarbeiterIn „ihre“ Checkliste wieder zurückgeben, damit diese die Unterlagen in einer Mappe aufbewahren kann, um so ein individuelles Qualitätsprofil der MitarbeiterIn anlegen zu können. Sobald ein teaminternes Qualitätsprofil vorliegt, sollte die LeiterIn die

²⁶ Weitere Hinweise zu den vorgegebenen Checklisten sowie zur Bearbeitung dieser können bei Tietze (2007, 93ff) nachgelesen werden.

Ergebnisse den MitarbeiterInnen mitteilen, um eine gemeinsame Diskussionsbasis zu schaffen. Die LeiterIn sollte diese möglichst sachlich – ohne Rechtfertigungsversuche bzw. Schuldzuweisungen auszusprechen – darstellen. Dabei sollte sie die aus dem Qualitätsprofil resultierenden Stärken und Schwächen transparent machen und jene Bereiche erläutern, in denen Unstimmigkeiten hinsichtlich eines bestimmten Qualitätskriteriums aufgetreten sind. Anschließend sollte die LeiterIn die Meinung der MitarbeiterInnen bezüglich der Differenzen, die in manchen Bereichen vorliegen, einholen, um im Team darüber diskutieren zu können. In weiterer Folge muss im Team darüber entschieden werden, welche Unterscheidungen in einem bestimmten Bereich zugelassen werden bzw. inwiefern. Wichtig ist, dass sich alle MitarbeiterInnen auf ein bestimmtes Verständnis von Qualität einigen und dieses von allen vertreten wird. Ausgehend von dieser Tatsache sollten die MitarbeiterInnen nun im Team überlegen, bei welchen Punkten unterschiedliche Ansichten vertreten werden und mögliche Ursachen dafür ausforschen. Die von den MitarbeiterInnen herausgearbeiteten Punkte sollten von der LeiterIn in einem Protokoll festgehalten werden. Danach sollte jede MitarbeiterIn drei Bereiche benennen, die ihrer Meinung nach für Qualitätsentwicklung am wichtigsten erscheinen. Außerdem sei es – laut Tietze – besser, beispielsweise zwei Qualitätsbereiche zu benennen, deren Erreichen für die MitarbeiterInnen realistisch erscheint, als zehn Ziele zu definieren, die nur schwer bzw. langfristig realisiert werden können. Nach Abschluss dieses Schrittes gilt es für die MitarbeiterInnen – zum Zweck der Fortbildung -, Fachliteratur zu lesen. Dazu wird im Team gemeinsam Literatur – etwa zu Themenbereichen Hyperaktivität, Konzeptionsgestaltung, oder Raumnutzung, etc. – ausgewählt, um sich „mit den Inhalten und neuen Erkenntnissen des Fachgebiets ‚Frühe Kindheit‘ vertraut zu machen“, die in weiterer Folge entweder einzeln oder in Kleingruppen bearbeitet werden können. (Tietze 2007, 40). Dabei sollten unverständliche Begriffe markiert werden sowie jene Textstellen, die den MitarbeiterInnen besonders wichtig erscheinen bzw. ein „Aha-Erlebnis“ auslösen. Über diese Begrifflichkeiten kann im Anschluss gemeinsam im Team diskutiert werden. Die MitarbeiterInnen werden dazu angehalten, zu ihnen unbekanntem bzw. unklarem Begriffen bzw. Themen weitere Literatur zu lesen und dadurch an Fachwissen zu gelangen. Anhand dieses Schrittes kann ein möglicher Fortbildungsbedarf des Personals erkannt werden und geeignete Maßnahmen in die Wege geleitet werden (vgl. Tietze et al. 2007, 34ff).

Das Ziel der eben genannten Vorgehensweisen besteht darin, Qualität (weiter) zu entwickeln. Dazu sollten – nach Tietze – zwei Arten von Zielen unterschieden werden:

Erhaltensziele (jene Ziele, die bereits erreicht wurden und auch zukünftig beibehalten werden sollen) und *Veränderungsziele* (Bereiche, die verändert bzw. verbessert werden sollen). Dabei soll stets nach der „*smart-Formel*“ gehandelt werden: spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch, terminiert. Spezifisch meint das Vorhandensein konkreter Detailinformationen. Messbar ist ein bestimmter Aspekt dann, wenn eine geeignete Methode zur Überprüfung dieses Aspekts vorliegt. Ein Aspekt erscheint dann akzeptabel, wenn er von allen MitarbeiterInnen als sinnvolle Maßnahme in Hinblick auf Qualität anerkannt wird (vgl. Tietze 2007, 39f). Ein Aspekt erscheint dann als realistisch, wenn das Team diesen „aus eigener Kraft“ erreichen kann (ebd., 40). Terminiert bedeutet, dass ein bestimmter Zeitpunkt, an dem ein bestimmtes Qualitätsziel erreicht werden soll, bekannt ist (ebd.).

Generell sollen im Team Qualitätsziele formuliert werden, die schriftlich festgehalten werden. Diese müssen verbindlich eingehalten werden. In diesem Zusammenhang muss jeweils bestimmt werden, wer für die Einhaltung dieser Ziele die Verantwortung trägt bzw. muss auch schriftlich fixiert werden, wie genau diese Ziele erreicht werden können.

Abschließend muss überprüft werden, ob bzw. inwiefern bestimmte Qualitätsziele realisiert werden konnten. Dazu sollen die MitarbeiterInnen darüber nachdenken, ob mögliche Hindernisse aufgetreten sind, die im Rahmen der Festlegung der Qualitätsziele nicht bedacht wurden. Außerdem sollen sich die MitarbeiterInnen fragen, woran das Nichterreichen bestimmter Qualitätsziele liegen könnte. Im Anschluss an diese Fragen, sollen die MitarbeiterInnen vergleichen, inwiefern sich die Situation seit der Festlegung von Qualitätszielen verändert hat bzw. inwiefern und ob bzw. für wen dadurch mögliche Vorteile bzw. Nachteile entstanden sind. Abschließend sollen alle einschätzen, wie sich die aktuelle Qualitätssituation gestaltet und welche Qualitätsziele aktuell daraus resultieren (ebd., 41ff).²⁷

3.8.4.1.3 Das „Deutsche Kindergarten Gütesiegel“

Jede Kinderbetreuungseinrichtung hat zudem die Möglichkeit, sich an Tietze zu wenden und die im Rahmen des Einrichtungsteams erstellten und schriftlich fixierten Qualitätsdimensionen von Tietzes Team hinsichtlich der Einhaltung pädagogischer Gütekriterien überprüfen zu lassen. Diese werden auf einer 6-stufigen Skala eingeschätzt (vgl. Tietze, Lee 2009, 57). Wenn eine Einrichtung die im Rahmen des „Deutschen

²⁷ Eine Übersicht geeigneter Methoden zur Gestaltung von Teambesprechungen finden sich bei Tietze (vgl. Tietze 2007, 71ff).

Kindergarten Gütesiegels“ festgelegten Qualitätskriterien erfüllt, wird sie zertifiziert. Es „weist nach außen aus, besonders auch für die Eltern, dass es sich um eine Einrichtung mit geprüfter und für gut befundener pädagogischer Qualität handelt. Es hilft damit Eltern, eine gute Wahl bei der Entscheidung über einen Kindergarten für ihr Kind zu treffen, und es stimuliert den Wettbewerb um Qualität zwischen den Einrichtungen“ (Tietze, Lee 2009, 55). Des Weiteren betont Tietze (ebd., 61), dass „das Konzept eines forschungsorientierten, evidenzbasierten Gütesiegels ... dabei ein offenes Konzept [darstellt]. Es beinhaltet mit seinen einzelnen Gütesiegelkriterien Festlegungen auf Zeit, die mit einer entsprechenden Veränderung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes veränderungs- und erweiterungsfähig sind.“

3.8.4.2 Die „Krippen-Skala“ (KRIPS-R)

Wie bereits zuvor erwähnt, können die von Tietze vorgegebenen Qualitätsindikatoren auch mittels der sogenannten „Krippen-Skala“ überprüft werden. Diese umfasst – wie bereits erläutert – 41 Qualitätsmerkmale, die folgendermaßen überprüft werden können: Eine sogenannte RaterIn – eine zuvor in Hinblick auf die Anwendung der „Krippen-Skala“ geschulte außenstehende Person – vereinbart mit der EinrichtungsleiterIn oder der jeweiligen ErzieherIn einer Gruppe einen Termin, um eine externe Qualitätseinschätzung durchführen zu können. Dabei ist darauf zu achten, dass die Qualitätseinschätzung an einem möglichst „normalen“ Kindergarten tag – somit beispielsweise an keinem Tag, an dem ein Ausflug geplant ist oder nicht an einem Tag, an dem die Bezugserzieherin oder der Bezugserzieher nicht anwesend ist – erfolgt, weil sonst das Ergebnis verfälscht werden könnte.

Die RaterIn beobachtet einen Vormittag lang (etwa 3-4 Stunden) eine bestimmte Gruppe. Sie muss in Hinblick auf Qualität auch den ErzieherIn-Kind-Schlüssel, die Betreuungszeit, die Anzahl der angemeldeten und anwesenden Kinder sowie die Anzahl der behinderten Kinder in ein dafür vorgesehenes Formular eintragen. Außerdem müssen die Größe des Innen- und Außenbereichs sowie das Alter des ältesten und jüngsten Kindes ermittelt werden. Einige Qualitätsindikatoren können durch reine Beobachtung überprüft werden – etwa die Merkmale von 1 bis 5 (Innenraum, Mobiliar für Pflege und Spiel, Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit, Raumgestaltung, kindliche Ausgestaltung) – weil diese gezählt bzw. gemessen werden können (siehe Kapitel 3.8.3). Für die Erfassung aller anderen Qualitätsindikatoren bedarf es entweder einer länger andauernden Beobachtung durch die RaterIn oder einer Befragung der ErzieherIn der einzuschätzenden Gruppe. Vor

allein die Indikatoren mit den Nummern 33 bis 41 (fachliche und persönliche Bedürfnisse der ErzieherInnen, Elternarbeit, Fortbildungsmöglichkeiten der ErzieherInnen, Eingewöhnung – siehe Kapitel 3.8.3) können nur durch ein Interview mit der jeweiligen Bezugserzieherin oder dem jeweiligen Bezugserzieher eingeschätzt werden, weil diese nicht beobachtet werden können. Anschließend an die Beobachtung erfolgt daher ein Interview mit der BezugserzieherIn, damit jene Qualitätsbereiche eingeschätzt werden können, die nicht beobachtet werden können, wie etwa die Bedürfnisse und Fortbildungsmöglichkeiten der ErzieherInnen oder die Elternarbeit. Dazu sollen von der RaterIn möglichst offene Fragen gestellt werden, damit die ErzieherIn möglichst viele Dinge erzählen kann. Alle 41 Merkmale der KRIPS-R sollen während der Beobachtung und im Anschluss an die Befragung in der Einrichtung eingeschätzt werden. Dazu gibt die KRIPS-R eine Skala von 1 bis 7 vor (1 bedeutet unzureichende Qualität, 3 minimale, 5 gute und 7 ausgezeichnete Qualität), wobei die ungeraden Stufen (1, 3, 5, 7) jeweils mit deskriptiven Beschreibungen charakterisiert sind. Die Aufgabe der RaterIn besteht nun darin, diese 41 Qualitätsbereiche systematisch durchzuarbeiten und alle Indikatoren dahingehend zu bewerten, ob ein bestimmter Aspekt zutrifft oder nicht. Ferner besteht die Möglichkeit, bestimmte Qualitätsindikatoren mit „nicht anwendbar“ einzuschätzen. Dies ist dann der Fall, wenn bestimmte Situationen nicht bewertet werden können, weil bestimmte Aspekte in der Einrichtung nicht gegeben sind. Ein Beispiel hierfür ist Merkmal 32 (siehe Anhang). Dieses kann nicht eingeschätzt werden, wenn keine Kinder mit Behinderung in der einzuschätzenden Gruppe angemeldet sind. Nach der systematischen Einschätzung aller 41 Qualitätsindikatoren sollen von der RaterIn alle Werte der jeweiligen Bereiche in eine dafür vorgesehene Liste eingetragen werden und im Anschluss daran die Summe aller Qualitätsbereiche ermittelt werden (siehe Anhang). Anschließend wird der Mittelwert berechnet, welcher gleichzeitig den Qualitätswert einer Einrichtung angibt. Dieser liegt zwischen 1 und 7, wobei der Wert 1 unzureichende Qualität bedeutet und der Wert 7 mit ausgezeichneter Qualität gleichgesetzt werden kann. Um nun die Stärken und Schwächen der jeweiligen Einrichtung in Bezug auf Qualität transparent machen zu können, können die Werte in ein dafür vorgesehenes Formular eingetragen werden (siehe Anhang). Dadurch wird sofort sichtbar, in welchen Bereichen eine Einrichtung Stärken aufweist bzw. in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht (vgl. Tietze et al. 2005, 10ff).

3.8.4.3 Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse

Tietze und sein Team empfehlen zusätzlich zu den erläuterten Qualitätsfeststellungsverfahren, dass die ErzieherIn die ihr anvertrauten Kinder beobachten und deren Entwicklung und Verhalten in ausgewählten Bereichen bzw. Situationen – beispielsweise mit wem ein bestimmtes Kind spielt oder wie es sich in Konfliktsituationen verhält – schriftlich dokumentieren sollte.

3.8.5 Zusammenfassung

Tietze bezeichnet eine Kinderbetreuungseinrichtung dann als qualitativ hochwertig, wenn diese die Bedürfnisse der Kinder, welche maximal unabhängig agieren können sollten, berücksichtigt und die Bildungsprozesse der Kinder gefördert werden. Dabei sollen auch die Eltern bei der Betreuung und Erziehung ihres Kindes unterstützt werden. In diesem Zusammenhang unterscheidet Tietze drei Ebenen von Qualität (Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität). Des Weiteren betont Tietze, dass sich das Kind zwar eigenständig bilden muss, dabei jedoch auf den Austausch mit seiner Umwelt – vor allem der Familie und den ErzieherInnen in der Einrichtung – angewiesen ist, um sich bilden zu können. Außerdem vertritt Tietze den Standpunkt, dass Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt darstelle, welches quantifizierbar und somit messbar sei und dass durch die Umsetzung von Qualitätskriterien günstige „Outcomes“ (Auswirkungen auf die Entwicklung und Bildung) bei den Kindern erwartet werden können. Tietzes Verständnis von Qualität kann sowohl intern – mittels des Nationalen Qualitätskriterienkatalogs – als auch extern – durch die „Krippen-Skala“ überprüft werden. Ersterer dient vor allem dem pädagogischen Personal einer Kinderbetreuungseinrichtung, letztere erfolgt meist durch eine geschulte RaterIn.

3.8.6 Anwendungsbereiche

Wie bereits erwähnt, wird auf Tietzes Qualitätsansatz und sein Verfahren zur Feststellung pädagogischer Qualität in der deutschsprachigen Literatur häufig Bezug genommen. So finden sich Anmerkungen bzw. Kommentare bei Hartmann und Stoll (1996), im Werk von Fried, Dippelhofer-Stiem und Honig (2003), bei Esch, Klaudy, Stöbe-Blossey und Micheel (2006) und bei Fried und Roux (2006) sowie bei Conrad, Lischer und Wolf (1997) und Heimlich und Behr (2005). Auch bei Aden-Grossmann (2002), Viernickel (2006), Fthenakis (1998b), bei Fthenakis (2004), bei Textor (2006), in den Beiträgen von Knauf (2003; 2007) und bei Altgeld und Stöbe-Blossey (2009) wurden Anmerkungen bezüglich

Tietzes Auffassung von Qualität gefunden. Auch Roßbach (1998), Laewen (2002a) und Leu (2005) verweisen auf den Qualitätsansatz Tietzes. Meist wird Tietze im Kontext von Qualitätsmessung zitiert, vor allem wird von den AutorInnen dabei meist auf die von ihm veröffentlichte „Kindergarten-Skala“ (KES) eingegangen. Die vor 5 Jahren herausgegebene „Krippen-Skala“ (KRIPS-R) wird seltener thematisiert. Weitere AutorInnen, die Tietze zitieren, sind beispielsweise Erath und Amberger (2000). Da durch die von Tietze vorgelegten Instrumente zur Überprüfung pädagogischer Qualität in Kindergärten bzw. -krippen quantitative Daten gewonnen werden, eignen sich sowohl die „Kindergarten-Skala“ als auch die „Krippen-Skala“ für den Einsatz in breit angelegten Forschungsstudien. In einigen Studien wurde die „Kindergarten-Skala“, welche die Qualität von jenen Kinderbetreuungseinrichtungen in den Blick nimmt, in denen Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren betreut werden, verwendet. Vor allem Tietze selbst hat im Rahmen seiner Untersuchung „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ (1998) erstmals eine deutschsprachige Version der ECERS zur Qualitätseinschätzung vorgelegt. Auch Roux et al. haben im Rahmen ihrer Forschungsbemühungen versucht, den Situationsansatz zu evaluieren und dazu die ECERS zur Qualitätseinschätzung eingesetzt. Im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“ (vgl. Kapitel 1.1) wurde neben der Caregiver Interaction Scale auch die „Krippen-Skala“ eingesetzt, um die Qualität aller an der Studie teilnehmenden Kinderbetreuungseinrichtungen einschätzen zu können.

3.8.7 Probleme und offene Fragen

Laut Tietze kann Qualität überprüft bzw. quantifiziert – und somit messbar – gemacht werden. Dies ermöglicht den Vergleich verschiedenster Kinderbetreuungseinrichtungen. Außerdem können durch quantifizierbare Daten, die für alle Qualitätsbereiche vorliegen, sowohl die Stärken, als auch die Schwächen der Einrichtungen transparent gemacht werden. Einen weiteren Vorteil, den die Anwendung der „Krippen-Skala“ bietet, ist jener, dass sie in allen Kinderbetreuungseinrichtungen angewendet werden kann und keinem bestimmten Qualitätsansatz – etwa dem Situationsansatz – zugrunde liegt. Deshalb scheint sie für die Anwendung in größer angelegten Qualitätsstudien geeignet zu sein. Mittels der Messung von Qualität durch die „Krippen-Skala“ werden zudem überwiegend prozessuale Aspekte in den Blick genommen. Diese scheinen jedoch schwer zu erfassen zu sein. Viernickel äußert sich dazu folgendermaßen: „Aspekte der Prozessqualität zu erfassen ist im Vergleich zu strukturellen Aspekten aufwändiger, die Beurteilung problematischer“ (Viernickel 2006, 40). Außerdem wird mittels der „Krippen-Skala“ der aktuelle

Qualitätsstand einer Gruppe – jedoch nicht einer gesamten Einrichtung – erfasst. Somit kann festgehalten werden, dass die Gesamtqualität einer Gruppe erfasst werden kann, jedoch keine Aussagen über Qualität einer gesamten Einrichtung getroffen werden können. Des Weiteren wird durch die „Krippen-Skala“ zwar der aktuelle Qualitätsstand ermittelt, jedoch scheint dadurch nicht klar zu sein, dass bzw. ob und inwiefern bestimmte durch die „Krippen-Skala“ ermittelte Qualitätsschwächen eliminiert werden. Daher kann durch die Anwendung der „Krippen-Skala“ zwar der „Ist-Zustand“ erhoben werden, jedoch findet nicht zwingend ein Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätsverbesserungsprozess statt. Erath und Amberger kommentieren dies: „Die enge Festlegung der Qualität von Kindertageseinrichtungen auf pädagogische Prozesse versperrt den Blick auf die diese bedingenden Strukturen und reicht deshalb für ein umfassendes Qualitätsmanagement nicht aus“ (Erath, Amberger 2000, 32). Zu diesem Zwecke scheint eher das zuvor erläuterte „Sieben-Schritte-Verfahren“ geeignet zu sein. Tietze schreibt außerdem, dass die „Krippen-Skala“ nur von geschulten RaterInnen angewendet werden darf. Andererseits vertritt er den Standpunkt, dass diese Skala auch zur internen Qualitätseinschätzung herangezogen werden kann. Diese Tatsache stellt sich in Hinblick auf die Betonung der Schulung der AnwenderInnen der „Krippen-Skala“ widersprüchlich dar. Somit müsste auch das pädagogische Personal vor der Qualitätseinschätzung einen Kurs zur Anwendung der „Krippen-Skala“ positiv absolvieren, um die „Erlaubnis“ zur Anwendung der „Krippen-Skala“ zu erhalten und diese somit ordnungsgemäß einsetzen zu können. Zudem könnte bei einer internen Qualitätseinschätzung das Qualitätsergebnis dahingehend verfälscht werden, dass die RaterIn die Situation (unbewusst) „verschönert“. Schließlich will in der Regel niemand selbst eingestehen bzw. in größerem Umfang damit konfrontieren, Fehler zu machen bzw. in einer „schlechten“ Einrichtung zu arbeiten. Natürlich könnte auch der gegenteilige Fall eintreten: Angenommen, eine ErzieherIn wird damit beauftragt, eine Qualitätseinschätzung der Gruppe ihrer Kollegin, die sie überhaupt nicht leiden kann, durchzuführen. Dann könnte die Qualitätseinschätzung dahingehend verfälscht werden, dass die RaterIn die „unsympathische“ ErzieherIn (unbewusst) absichtlich schlechter bewertet. Des Weiteren könnten die Ergebnisse im Rahmen einer internen Qualitätseinschätzung auch verfälscht werden, weil eine sogenannte „Betriebsblindheit“ eintreten könnte. Die RaterIn könnte generell dazu tendieren, bestimmte Aspekte – beispielsweise das Bevorzugen der ErzieherIn eines bestimmten Kindes – einfach nicht wahrzunehmen, weil sie ihr einfach nicht auffallen. Somit erfordert eine interne Qualitätseinschätzung ein hohes Maß an Ehrlichkeit. Daher könnte

möglicherweise eine interne Qualitätseinschätzung mittels der „Krippen-Skala“ durch eine externe Evaluation ergänzt werden. Dies würde den Vorteil bringen, dass die externe RaterIn die zuvor erläuterte mögliche „Betriebsblindheit“ ein Stück weit aufdecken könnte. Jedoch stellt sich bei der externen Evaluation die Frage, ob bzw. inwiefern die einmalige Einschätzung von lediglich 3 bis 4 Stunden Beobachtungszeit und anschließendem Interview der ErzieherIn der tatsächlichen Qualitätssituation der Einrichtung entspricht. Interessant scheint auch die Tatsache von widersprüchlichen Qualitätseinschätzungen, die sich im Rahmen der internen und externen Qualitätseinschätzung ergeben könnten. Für einen solchen Fall wurden keine Hinweise gefunden, wie verfahren werden soll – also etwa, ob die interne oder externe Qualitätseinschätzung prioritär zu behandeln ist. Um nun – ausgehend von den eben erläuternden möglichen Schwierigkeiten, die sich im Rahmen der Qualitätsfeststellung ergeben könnten – einen Qualitätsentwicklungsprozess anregen zu können, könnten die von Tietze vorgeschlagenen Verfahren miteinander kombiniert werden. Zuerst sollte eine interne Qualitätseinschätzung mittels der im Rahmen des Nationalen Qualitätskriterienkatalogs vorgegebenen Qualitätsindikatoren durchgeführt und ausgewertet werden. Gleichzeitig sollte die gleiche Gruppe einer externen Qualitätseinschätzung mittels der „Krippen-Skala“ unterzogen werden. Anschließend könnten die teaminternen Einschätzungen mit den externen Ergebnissen verglichen werden und gemeinsam Möglichkeiten zur Qualitätsoptimierung herausgearbeitet werden. Dieser Prozess scheint jedoch wiederum sehr zeitaufwändig zu sein und mit einer hohen Leistungsbereitschaft der MitarbeiterInnen verbunden zu sein. Leu (2005, 18) meint, dass „viele dafür spricht, die beiden Verfahren [interne und externe Evaluation, Anm. d. Verfasserin] miteinander zu kombinieren. Auf diese Weise können auf der einen Seite die speziellen Kenntnisse der ‚Insider‘ genutzt werden. Auf der anderen Seite hilft die Fremdevaluation, dem Problem zu begegnen, dass bestimmte Mängel und Probleme übersehen oder eine kritische Sicht auf die eigene Arbeit abgewehrt wird.“ Bezüglich des Deutschen Kindergarten Gütesiegels bleibt festzuhalten, dass dadurch mit großer Sicherheit jene Einrichtungen großen Zuwachs erfahren, die diese Zertifizierung erhalten haben. Der von Tietze proklamierte Wettbewerb der Einrichtungen wird dadurch sicherlich gesteigert, was den Druck auf die Einrichtungen in Hinblick auf die Qualitätssteigerung bzw. -sicherung erhöhen würde. Somit kann Tietzes Ansatz und die damit verbundene Messung bzw. Bestätigung bei erreichter Qualität durchaus „Anstöße zu Veränderungsprozessen in der Praxis geben“ (Hartmann, Stoll 1996, 23).

3.9 Der Qualitätsansatz nach Fthenakis²⁸ (1998)

Ein weiterer Qualitätsansatz, der in der deutschsprachigen Fachliteratur häufiger thematisiert wird, stammt von Fthenakis. Dieser wird in den folgenden Subkapiteln dargestellt. Zuerst wird dargestellt, warum Fthenakis bestimmte Verfahren zur Überprüfung von Qualität im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung hervorgebracht hat. Anschließend erfolgt Fthenakis' Definition von Qualität. In einem nächsten Schritt werden die von Fthenakis vorgelegten Qualitätsindikatoren zur pädagogischen Gestaltung in der Kinderbetreuungseinrichtung erläutert, gefolgt von jenen, die für die jeweiligen Träger einer Kinderbetreuungseinrichtung bedeutend sind.

3.9.1 Entstehungshintergrund

Fthenakis war jahrelang Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München und Professor für angewandte Entwicklungspsychologie und Familienforschung an der Universität Augsburg. Er lehrte zudem an einigen anderen Universitäten, beispielsweise an der Universität Bozen (vgl. Fthenakis 1999, 59). Fthenakis beschäftigt sich seit einigen Jahren mit Qualitätsfeststellung und -sicherung im Kleinkindbereich. Auch er entwickelte im Rahmen der bereits mehrfach erläuterten Qualitätsinitiative ein Verfahren zur Überprüfung von Qualität, das sich an Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen richtet. Dieses Verfahren wurde im Rahmen des fünften Teilprojekts der Nationalen Qualitätsinitiative entwickelt und stellt das erste und bisher einzige Verfahren zur Überprüfung von Trägerqualität dar (vgl. Fthenakis, Wehrmann 2009, 7). Des Weiteren entwickelte Fthenakis den „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“, welcher den ErzieherInnen in der Einrichtung als Unterstützung für ihre pädagogische Arbeit dienen soll und seit 2005 für Kindertageseinrichtungen in Bayern verbindlich ist. Dieser „ist ein offenes Projekt. Er muss offen bleiben für weitere Entwicklung, Anregungen und Korrekturen“ (Fthenakis 2009, 12).

3.9.2 Qualitätsdefinition

Fthenakis sieht Qualität als dynamisches, veränderbares Konstrukt, welches sowohl strukturelle, als auch prozessuale Dimensionen beinhalten müsse (vgl. Fthenakis 1998a, 24). Fthenakis (1999, 47) vertritt außerdem den Standpunkt, dass es sich bei der „Bildung,

²⁸ Wenn Fthenakis angeführt wird, werden – genauso wie bei Tietze – alle Personen mit eingeschlossen, die Fthenakis' Ansatz vertreten bzw. an der Ausarbeitung des vorliegenden Qualitätsüberprüfungsverfahrens beteiligt waren.

Erziehung und Sozialisierung von Kindern ... um soziale Prozesse [handelt], die dynamisch, von offenem Ergebnis sowie veränderlich sind.“ Des Weiteren betont Fthenakis (1999, 47), dass „Veränderungen in den Lebensbedingungen von Kindern stärker denn je eine wichtige Rolle“ spielen. Damit verweist er auf die Zunahme von Trennungen und Scheidungen – die aktuelle Scheidungsrate in Österreich liegt nahezu bei 50%, in Deutschland wird ebenfalls nahezu jede zweite Ehe geschieden (vgl. Statistik Austria 2009; Statistisches Bundesamt Deutschland 2009). Infolge dessen heiraten manche Elternteile wieder, womit sogenannte „Patchwork-Familien“ stetig zunehmen (vgl. Fthenakis 1998b, 15f; Fthenakis 1999, 47f).

Fthenakis weist ferner auf weitere Ebenen hin, die ihm bei der Bestimmung von Erziehungsqualität wesentlich scheinen:

- *Strukturwandel in Wirtschaft und Ökonomie:* Die heutige Gesellschaft sei nach Fthenakis eine Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft. Deshalb müssen bestimmte Tätigkeitsfelder – etwa Forschung, Planung, Führung, Entwicklung und Marketing bzw. Dienstleistungen – stärker denn je Berücksichtigung finden.
- *Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft:* Fthenakis (vgl. 1999, 48f) betont, dass die heutige Gesellschaft immer mehr zu einer Wissensgesellschaft heranwache. Wissen müsse zum Lösen von Problemen dienen. Dieses müsse immer im Kontext der zu lösenden Probleme betrachtet werden. Außerdem bedinge ein bestimmtes Wissen auch Folgewissen. Des Weiteren nehme das sogenannte „Bewältigungswissen“ stetig zu. Ferner sei der Erwerb von aktuellem Wissen – so Fthenakis (1999, 49; 1998b, 15f) – nur durch lebenslanges Lernen möglich. Dazu bedürfe es dem Vergessen von überflüssigen Informationen sowie der Aktualisierung des bisherigen Wissensstandes. Durch lebenslanges Lernen werde laut Fthenakis (1999, 49) zudem Allgemeinwissen erworben. Dieses diene „als Basis für allgemeine Verständigung und somit für soziales Handeln.“ Außerdem benötige der Mensch Allgemeinwissen „als Einstieg in Spezialwissen“, weil es als Grundlage zum Erwerb von Fachwissen diene (ebd.). Des Weiteren müsse Allgemeinwissen „zur Orientierung in der Informationsflut“ erworben werden, weil es helfe, „Bewertungsraster, Maßstäbe und Beurteilungskriterien zu entwickeln“ (ebd.).

In diesem Kontext verweist Fthenakis (1999, 49) auf *vier Felder des Allgemeinwissens*:

- instrumentelle und lernmethodische Kompetenzen
- personale Kompetenzen, persönliche Fähigkeiten zur Bewältigung von Veränderung und dem Umgang mit Unsicherheit und Risiko
- soziale Kompetenzen
- inhaltliches Basiswissen

Fthenakis gewichtet diese Felder in seinem Konzept nicht gleich, sondern misst dem Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen mehr Bedeutung zu, als den anderen beiden Bereichen. Damit versucht Fthenakis, der unauflösbaren Einbettung des Wissens in seinen sozialintegrativen Kontext Rechnung zu tragen. Außerdem sollen – so Fthenakis (ebd.) – im Zusammenhang der Qualitätsdiskussion zukünftig folgende Themen mehr Berücksichtigung finden: die menschliche Persönlichkeit, die menschliche Psyche, das zwischenmenschliche Zusammenleben, Sprache und Kommunikation sowie Erziehung, Bildung, Berufswelt und Arbeitsmarkt. Des Weiteren müssen laut Fthenakis (ebd., 49f) Themen, die sich auf Medien, Kunst, Gesellschaft, kognitive Entwicklung und Emotionen des Menschen beziehen, in Kinderbetreuungseinrichtung stärker thematisiert werden.

Außerdem sei – so Fthenakis (ebd., 54) „eine Umorientierung der Bildungskonzeption vom Programm zum Kind“ notwendig. In diesem Kontext betont Fthenakis (ebd.) „die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Bewältigung von Anforderungen und auch Belastungen.“ Laut Fthenakis (ebd., 54ff) müssen in diesem Kontext daher folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- *Stärkung der Basiskompetenzen bei Kindern und Eltern*: Kinder und Eltern sollen Kompetenzen erlangen, damit diese verschiedenste (schwierige) Lebenssituationen bewältigen können. Dabei sollen sie ein Bewusstsein der diesen zugrunde liegenden Möglichkeiten und Bedingungen erlangen (ebd., 54f).
- *Stärkung der Resilienz*: Laut Fthenakis (ebd., 55) müssen Kinder auf mögliche Schwierigkeiten im Leben vorbereitet werden, damit sie „sich zu ‚gesunden‘ und kompetenten Erwachsenen“ entwickeln können. Dazu bedürfe es der Vermittlung folgender Kompetenzen:
 - positives Selbstkonzept
 - Kontrollerwartung und Selbstwirksamkeit

- Fähigkeit zur Selbstregulation
 - Anpassungsfähigkeit an Belastungen und Stresssituationen sowie der Fähigkeit zur Distanzierung von diesen
 - Schutz vor gefährlichen Einflüssen
 - Regelbewusstsein
 - konstruktives Denken
 - Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement)
 - konstruktiver Umgang mit kultureller Verschiedenartigkeit bzw. verschiedenen Rollenbildern
 - gewaltfreie Bewältigung von Konflikten
 - Verantwortungsbewusstsein
 - Kreativität und Explorationslust
 - sachbezogene und intrinsische Motivation (vgl. Fthenakis 1999, 55).
-
- *Kompetenz zur Bewältigung von Transitionen:* Fthenakis betont, dass Übergänge für Kinder besonders wichtig seien und dabei der Fokus auf mögliche Diskontinuitäten gelegt werden müsse. Nach Fthenakis (1999, 56) müsse ein Qualitätskonzept vorgelegt werden, „das die Bewältigung von Transitionen als Entwicklungsaufgabe für Kinder und ihre Familien einschließt und das die Wechselbedingungen zwischen den Bewältigungsstrategien der Familie und des Kindes sowie der Persönlichkeit und Entwicklung in Betracht zieht.“ Daher müsse bei der Eingewöhnung des Kindes in eine Kinderkrippe (oder auch bei anderen Übergängen, beispielsweise vom Kindergarten in die Schule) eine Zusammenarbeit aller am Eingewöhnungsprozess Beteiligten stattfinden. Dies könne am besten dadurch gelingen, indem sich alle regelmäßig darüber austauschen und immer wieder neu definieren, wer welchen Beitrag zu einer optimalen Eingewöhnung leisten kann (vgl. Griebel, Niesel, Garschhammer 2009, 97ff).
-
- *Lernmethodische Kompetenzen:* Die Aufgabe des Bildungssystems sei es, den Kindern Kompetenzen zu vermitteln, um sich Wissen aneignen zu können. Dabei sei auf eine angemessene sowie kritische Nutzung der dafür genutzten Medien zu achten. Außerdem solle stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden. Des Weiteren müssen laut Fthenakis (1999, 57) mögliche „Primärerfahrungsdefizite ... durch Lernen in Ganzheitlichkeit, physische

Lebenswelterfahrung, Entfaltung aller Sinne und Selbsterfahrung in sozialen Bezügen“ ausgeglichen werden.

- *Erwerb metakognitiver Kompetenzen:* Fthenakis streicht außerdem hervor, dass nicht das erworbene Wissen von Bedeutung sei, sondern vielmehr die Kompetenz, wie Wissen erworben werden könne. Dies sei – so Fthenakis (1999, 57) – nur durch projektbezogene bzw. fächerübergreifende Lernformen sowie Möglichkeiten zum selbstgesteuerten und individuellen Lernen realisierbar.
- *Kompetenter und kritischer Umgang mit Medien:* Fthenakis (ebd.) plädiert dafür, „Zusammenhänge zwischen Medien und Realität herzustellen.“ Die Kinder sollen lernen, „richtig“ mit Medien umzugehen und diese vielfältig nutzen, wobei darauf zu achten sei, nicht zweckdienlichen Informationen gegenüber Resistenz aufzubauen. Somit solle – so Fthenakis (ebd.) – der sachgemäße Umgang mit Medien gefördert werden, was nur durch den Erwerb von Nutzungskompetenz, Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz gelingen könne. Jedoch hebt Fthenakis hervor, dass das medienkompetente Kind sehr wohl auch Alternativen zu dieser Form der Wissensvermittlung kennen solle.

Fthenakis verweist zudem – wie bereits verdeutlicht – immer wieder auf den Bildungsauftrag von Kinderbetreuungseinrichtungen. Für ihn bedeutet Qualität somit immer auch Bildungsqualität. In diesem Zusammenhang müsse ein Qualitätskonzept Antworten auf die folgende Frage liefern können: „Was hilft dem Einzelnen, den praktischen Alltag zu bewältigen und seine Position in der künftigen Wissensgesellschaft zu finden?“ (ebd., 58). Deshalb müssen – so Fthenakis (ebd.) – folgende Kompetenzen der Kinder besonders gefördert werden:

- „Persönliche Fähigkeiten im Umgang mit Unsicherheit und Risiko
- persönliche Fähigkeiten zur Bewältigung von Veränderungen
- lernmethodische Kompetenzen
- Sozialkompetenzen bzw. kulturelle Aufgeschlossenheit“ (ebd.).

Wenn Fthenakis (2003, 12) von Bildung spricht, so meint er damit einen sozialen Prozess, „in dessen Verlauf neben den Fachkräften und den Kindern auch deren Eltern und Andere eine aktive, ko-konstruktive Rolle spielen. Diesem Verständnis von Bildung liegt eine Vorstellung vom kompetenten Kind zugrunde, das Mitgestalter seiner Entwicklung und

seines Lernens ist.“ Bildung mittels Ko-Konstruktion bedeutet, dass Bedeutungen bzw. das Verstehen von Sinnzusammenhängen wichtiger sind, als das Wissen von Fakten. Des Weiteren müsse Bildung immer im Kontext der aktuellen Situation betrachtet werden (vgl. Fthenakis 2002, 33; Fthenakis 2004, 390). Außerdem betont Fthenakis die Rechte des Kindes, welches durch das sogenannte Demokratieprinzip stets in Hinblick auf wichtige Entscheidungen mit einbezogen werden müsse. Außerdem seien immer der Entwicklungsstand und die Individualität der Kinder zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang hebt Fthenakis die Wichtigkeit der pädagogischen Fachkräfte bzw. – damit verbunden – deren Ausbildungsniveau hervor. Er plädiert für die Anhebung des Ausbildungsniveaus des pädagogischen Fachpersonals auf Fachhochschulniveau, da Österreich und Deutschland das „Schlusslicht“ im europäischen Vergleich bilden und laut Fthenakis (2002, 15) diese Situation dringend verändert werden müsse.

Der Autor vertritt außerdem den Standpunkt, dass Qualität von Kinderbetreuungseinrichtungen bzw. deren Sicherung und Weiterentwicklung nicht nur die Aufgabe der Einrichtungen selbst sei, sondern auch der jeweiligen Träger (vgl. Fthenakis, Wehrmann 2009, 7f).

3.9.3 Qualitätsindikatoren

Ausgehend von der eben erläuterten Qualitätsdefinition legt Fthenakis einige Qualitätsindikatoren sowohl für die direkte Arbeit in den Einrichtungen, als auch für die Einrichtungsträger zugrunde, die in den nächsten Subkapiteln erläutert werden.

3.9.3.1 Qualitätsindikatoren für die Arbeit in Kinderbetreuungseinrichtungen

Für die konkrete Arbeit in der Kinderbetreuungseinrichtung definiert Fthenakis folgende Bereiche, die bei Kindern besonders gefördert werden müssen:

Werteorientierung und Religiosität: Generell sollen die Kinder lernen, ihre eigene Religion, aber auch andere Religionen zu akzeptieren, wobei eine christliche Weltanschauung dominieren solle. Ferner sollen auch die Eltern mit einbezogen werden, wenn Fragen der religiösen Erziehung thematisiert werden sollen bzw. inwiefern dies zu geschehen habe. Außerdem sollen die Kinder beispielsweise durch einen Kirchenbesuch die Möglichkeit haben, ihre Werte bzw. Religion zu leben. Religion könne auch durch ein tägliches Gebet in der Einrichtung verkörpert werden (vgl. Beer, Harz 2009, 173ff).

Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte: Kinder sollen lernen, mögliche Konflikte selbstständig und konstruktiv zu lösen. In diesem Kontext müssen die Kinder verinnerlichen, dass andere Menschen möglicherweise andere Gefühle haben und diese berücksichtigen. Trotzdem sollen die Kinder ihre eigenen Wünsche nicht unterdrücken, sondern ihre Wünsche, Gedanken und Gefühle äußern. Auch der Umgang mit Verlust und Trauer müsse behandelt werden. Generell sollen alle Kinder möglichst viele positive Interaktionen bzw. Beziehungen zu Anderen aufbauen, weil dies maßgeblich zur Stärkung ihrer Persönlichkeit bzw. ihres Selbstbewusstseins beitrage. Daher sei die innere Öffnung der Kinderbetreuungseinrichtung – somit die gruppenoffene Arbeit – wünschenswert, weil dadurch jedes Kind selbst entscheiden kann, mit wem und wann es spielen möchte und durch die höhere Anzahl an anderen Kindern eine höhere Wahrscheinlichkeit bestehe, mit einem (oder mehreren) Kind(ern) Freundschaft zu schließen. Außerdem bedürfe es der Aufstellung von Regelungen, an die sich alle Beteiligten zu halten haben. Sofern diese Regelungen nicht eingehalten werden, solle demjenigen Kind, das gegen eine bestimmte Regeln verstoßen hat, auf positive Art und Weise erklärt werden, dass es sich regelwidrig verhält. Bloßes Schimpfen bzw. Ermahnen sei nicht ausreichend, weil das Kind dadurch nicht verstehen und lernen könne, warum es bestimmte Dinge nicht tun darf. Im Falle eines Konflikts zwischen Kindern solle die ErzieherIn zuerst abwarten, ob die Kinder ihren Streit alleine austragen können und nur dann eingreifen, wenn dies nicht der Fall sei (vgl. Reichert-Garschhammer, Brandmayr, Berwanger 2009, 186ff).

Sprache und Literacy: Kinder sollen durch verschiedenste Arten lernen, zu kommunizieren und ihre Bedürfnisse zu artikulieren. Dies könne durch die Verwendung von Büchern sowie durch das Erzählen von Geschichten und Märchen durch Erwachsene gelingen. Außerdem müsse verstärkt auf Kinder mit Migrationshintergrund eingegangen werden und die Zweisprachigkeit von Kindern gefördert werden. Des Weiteren solle ein eigener Bereich, der mit unterschiedlichen Arten von Büchern (beispielsweise Bilderbücher oder Zeitschriften) oder anderen Materialien, die dem Spracherwerb dienen und verschiedene Sprachen repräsentieren sollen, vorhanden sein. Dieser müsse den Kindern stets zugänglich sein. Sprachliche Bildung umfasse zudem auch nonverbale Kommunikationsformen, wie Mimik, Gestik oder die Körperhaltung der Kinder, aber auch des pädagogischen Personals, welche es regelmäßig – etwa mittels Videoaufzeichnungen oder Rückmeldung durch KollegInnen – zu reflektieren gelte. Ferner sei es die Aufgabe der ErzieherIn, mit den Kindern deren Entwicklungsstand entsprechend zu kommunizieren. Außerdem müsse die

ErzieherIn darauf achten, dass genügend Gespräche zwischen ErzieherIn und Kind(ern) und zwischen Kindern untereinander stattfinden können. Sie solle zudem den Kindern regelmäßig aus Büchern vorlesen und diese mit ihnen gemeinsam ansehen, aber auch Rollenspiele initiieren oder den Kindern Gedichte vorsagen, damit die Kinder dazu angeregt werden, ihre Intuitionen sprachlich zu äußern bzw. bestimmte Sprachlaute nachahmen können. Optimal sei es außerdem, wenn Personal mit nicht-deutscher Muttersprache in der Einrichtung beschäftigt sei, weil dies den Kindern die Fremdsprache am besten vermitteln könne. Des Weiteren sollen auch vor allem die Eltern von ausländischen Kindern in Bezug auf die Sprachbildung der Kinder in wichtige Entscheidungen darüber eingebunden werden (vgl. Ulich 2009, 207ff.).

Informations- und Kommunikationstechnik, Medien: Wie bereits erwähnt, sollen Kinder so früh wie möglich lernen, verschiedenste Medien – diese müssen gewalt- und vorurteilsfrei gestaltet sein – zu nutzen. Dies könne am besten gelingen, indem diese im Alltag der Kinder eingesetzt werden und die Kinder dadurch verstehen können, wie ein bestimmtes Medium funktioniert bzw. wie und wo es eingesetzt wird. Jedoch könne Medienarbeit nicht ohne „Sinneswahrnehmung, Bewegung, Spiel und soziale[n] Austausch“ funktionieren (Eirich et al. 2009, 236). Des Weiteren sollen die Kinder stets in der Gruppe unter Aufsicht der ErzieherIn Erfahrungen im Umgang mit verschiedensten Medien sammeln können. Für die Betreuung von Kindern unter 3 Jahren sollen vor allem Medien – hier vor allem in Form von Theater- oder Rollenspielen, musikalischen Aktivitäten oder beim Zeichnen – verwendet werden, die im kindlichen Alltag häufig vorkommen, beispielsweise Küchengeräte (Geschirrspüler, Waschmaschine, etc.). Außerdem sollen die Kinder auch für Medien und Technik außerhalb der Einrichtung sensibilisiert werden. Beispielsweise sollen sie beobachten, wie Supermarktkassen oder Geldautomaten funktionieren. Auch das pädagogische Personal solle sich verstärkt mit der Nutzung unterschiedlicher Medien auseinandersetzen, weil diese in der heutigen Gesellschaft unabdingbar seien. Zudem sei ein Verbot bestimmter Medien nicht angebracht, weil die Kinder gemeinsam mit der ErzieherIn ergründen sollen, was die Kinder an bestimmten Medien fasziniert. Auch bei der Bestimmung der Mediennutzung sollen wiederum die Eltern mit einbezogen werden. Außerdem sei eine Vernetzung mit Computerfirmen anzustreben, weil diese helfen könnten, falls medientechnische Probleme in der Einrichtung auftreten sollten (ebd., 230ff.).

Mathematik: Auch die frühe Vermittlung mathematischer Basiskompetenzen sei ein wesentlicher Indikator für Qualität. Damit Kinder diese Kompetenzen erwerben können, sollen sie Möglichkeiten zum Messen, Formen, aber auch Zutritt zu verschiedensten Räumen, die mathematische Vielfalt (z.B. durch Zahlenplakate) repräsentieren, haben, weil sie dadurch lernen können, was beispielsweise größer, kleiner, höher, tiefer, kürzer oder länger bedeutet. Auch das ständige Wiederholen von Zahlen bzw. Reimen ermöglicht es Kindern, mathematisches Verständnis zu entwickeln. Mathematisches Basiswissen könne beispielsweise auch durch Kochen, Rollenspiel, Konstruieren oder Bauen entwickelt werden. Außerdem sei Mathematik eng mit Kunst, Musik und Bewegung verbunden und könne nur als komplexes, voneinander abhängiges Ganzes betrachtet werden. Ferne helfe es den Kindern, wenn ihre Eltern Berufe ausüben, in denen mathematisches Basiswissen vorausgesetzt werde, weil diese den Kindern dadurch Zugang zu diesen Kompetenzen vermitteln können (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009e, 251ff).

Naturwissenschaften und Technik: Ein weiterer Bereich, der maßgeblich zur Bildung der Kinder beiträgt, umfasst Naturwissenschaften und Technik. Daher sollen möglichst viele und vielfältige Angebote bzw. Spielsachen in der Einrichtung vorhanden sein, damit die Kinder Zusammenhänge in folgenden Bereichen verstehen können: Elektrizität, Bewegung und Gleichgewicht, Umgang mit Lebewesen, Schall/Töne und Musik, Wasser bzw. Flüssigkeiten generell, Luft und Gase, Licht und Schatten, Farben, Magnetismus sowie die Bedeutung von Sonne und Mond. Dabei sollen Kinder unter 3 Jahren vor allem Plantschen, Beobachten, Schütten, Kneten, Pusten und Riechen können. Zusätzlich sollen die Kinder Möglichkeiten zum Messen, Heben, Betrachten und Ausprobieren haben, um in Kontakt mit verschiedensten Formen und Materialien kommen zu können. Außerdem sei dafür die Ausstattung der Einrichtung relevant. So sollten beispielsweise verschiedenste Fahrzeuge, wie Autos oder Bagger und auch Tiere in der Einrichtung vorhanden sein. Außerdem müsse den Kindern ein breit gefächertes Angebot, das die Selbstinitiative der Kinder unterstützt, bereitgestellt werden. Dies könne im Rahmen eines eigenen Bereichs im Gruppenraum – etwa durch eine Experimentierecke – realisiert werden. Außerdem müsse sich die Einrichtung mit den Eltern und fachkundigen Stellen (beispielsweise Museen, den Besuch des Arbeitsplatzes eines Elternteils oder Handwerksbetrieben) vernetzen, damit die Kinder verschiedenste Tätigkeiten real beobachten und bestimmte Zusammenhänge verstehen lernen können (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009a, 272ff).

Umwelt: Auch die Beziehung der Kinder zu ihrer Umwelt müsse besonders gefördert werden. Dies sei vor allem im Kontext des gesundheitlichen Aspekts der Kinder wesentlich. Damit die Kinder regelmäßig Umwelterfahrungen sammeln können, sollen bestimmte Vorgänge beobachtet werden können, beispielsweise, durch einen zur Einrichtung gehörigen Garten, in dem die Kinder gemeinsam mit der ErzieherIn Gemüse anpflanzen oder durch regelmäßige Aufenthalte der Gruppe im Freien, etwa durch regelmäßige Waldtage. Auch in diesem Bereich zeichne sich der für Fthenakis wichtige Zusammenhang zwischen Umwelt, Gesundheit, Kultur und Bewegung aus, weil die Kinder beispielsweise durch gesunde Ernährung lernen können, dass sich eine gesunde Ernährung positiv auf ihren Körper und somit ihre Gesundheit auswirke. Außerdem sollen in der Einrichtung möglichst viele Materialien verfügbar sein, welche Umwelt thematisieren. Dies komme beispielsweise durch Fotos, Filme oder Bücher zum Ausdruck. Ferner müsse auch der Gruppenraum umweltbewusst gestaltet sein. Des Weiteren müsse die ErzieherIn sich den Kindern gegenüber vorbildlich zeigen. Auch in Bezug auf Umweltaspekte solle eine Kooperation mit den jeweiligen Eltern und fachkundigen Stellen (Gärtner, Umwelt- und Naturschutzverband, Abfall- und Energieberatungsstellen,...) angestrebt werden, damit gemeinsam Umweltprojekte oder die umweltfreundliche Gestaltung der Einrichtung und des Gartens geplant werden können. Auch im pädagogischen Alltag können die Kinder Umweltbewusstsein erlangen, beispielsweise durch das Helfen beim Zubereiten der Speisen oder das Gießen von Pflanzen oder durch Säubern, etc. Wie aus der Darstellung deutlich wird, sollen die Kinder ihr Wissen über die Natur und den damit verbundenen Vorgängen kennen und verstehen lernen. Dafür seien am besten langfristig angelegte Projekte geeignet. Dabei sollen die Kinder vor allem Erfahrungen mit Wasser, Feuer, Luft und Erde sammeln können, jedoch ohne, dass sie dabei einem Sicherheitsrisiko ausgesetzt seien. In diesem Zusammenhang sollen die Kinder gemeinsam mit der ErzieherIn Beobachtungsmappen anlegen, um aufzeigen zu können, was die Kinder beim jeweiligen Projekt gelernt haben (vgl. Reidelhuber et al. 2009, 291ff).

Ästhetik, Kunst und Kultur: Die Kinder sollen auch vielfältige Erfahrungen in Bezug auf Ästhetik, Kunst und Kultur sammeln können. Dabei sollen alle Sinne angeregt werden. Vor allem jüngere Kinder können diese mittels Kritzeln durch die Nutzung verschiedenster Farben (Bunt- oder Filzstift, Wasser- und Aquarellfarben, etc.) und die Nutzung von Handpuppen oder durch Theaterspiele entfalten. Auch für diese Aktivitäten solle ein eigener Raum in der Einrichtung vorhanden sein, in dem sich die Kinder frei entfalten

können und in dem gewisse Materialien (Papier, Pappe, Holz, Äste, Kunststoff, Textilien,...) und bestimmte Arten von Werkzeug (Pinsel, Hammer, Zangen, Scheren,...) verfügbar sind. Auch in Bezug auf die kulturelle und künstlerische Ausgestaltung der Einrichtung sollten die Ansichten der Eltern mit einbezogen werden und Kontakt zu fachkundigen Stellen (Künstler, Museen, Theater,...) hergestellt werden. Alle „Produkte“, die die Kinder herstellen, sollen möglichst frei und ohne Anleitung (außer zum Vorzeigen der „richtigen Anwendung der Materialien) durchgeführt werden, weil es für Kinder wichtig sei, letztlich ein künstlerisches Ergebnis vorweisen zu können und nicht ein möglichst schönes Ergebnis das Ziel sei (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009b, 309ff).

Musik: Die Kinder sollen auch Musikerfahrungen sammeln können. Dazu sollen sie Zugang zu verschiedenen Musikinstrumenten erhalten und zum Musizieren bzw. Tanzen oder Klatschen angeregt werden. Den Kindern sollen verschiedenste Arten von Musik in unterschiedlichen Lautstärken vorgespielt werden, damit sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Musik zur Entspannung des eigenen Körpers beitragen kann. Des Weiteren können Kinder dadurch zwischen laut, leise, hoch und tief unterscheiden und ihre eigenen musikalischen Vorlieben entwickeln und dadurch auch Rhythmusgefühl erlangen. Außerdem müsse eine Kinderbetreuungseinrichtung zumindest über einen CD-Player verfügen, damit die Kinder verschiedenste Arten von Musik hören können, besser sei jedoch ein eigener Musikraum. Auch im Kontext musikalischer Bildung sollen die Familien der Kinder oder Musiker ins Geschehen mit einbezogen werden, indem sie beispielsweise zu einem Musikabend in die Einrichtung eingeladen werden sollen oder gemeinsam mit der Gruppe ein Konzert besuchen (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009c, 335ff).

Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport: Ein wesentlicher Qualitätsindikator sei, dass sich die Kinder regelmäßig bewegen können und dabei vor allem grob- und feinmotorische Erfahrungen sammeln sollen. Das Hauptziel bestehe darin, dass die Kinder Erfahrungen mit vielfältigsten Arten von Bewegung sammeln sollen, um ihr Körpergefühl und Wohlbefinden zu steigern. Des Weiteren sollen Kinder auch den Zusammenhang von Bewegung, Gesundheit und Ernährung erkennen können. Dazu bedürfe es eines Bewegungsraumes, der es ermöglicht, dass jedes Kind sich frei bewegen kann, ohne dabei von der ErzieherIn angeleitet zu werden. Außerdem solle die ErzieherIn die Kinder beim Bewegen beobachten, um so auf deren Gefühle rückschließen zu können. Auch bestimmte

Turngeräte sollen in jeder Kinderbetreuungseinrichtung vorhanden sein, die von ruhigen Bereichen getrennt sind. Die Kinder sollen dabei auf mögliche Gefahrenquellen von der ErzieherIn hingewiesen werden. Diese habe stets auf die Gewährleistung der kindlichen Sicherheit zu achten. (vgl. Hellfritsch, Krombholz, Hacker 2009, 354ff).

Gesundheit: Gesundheit meint nicht nur das Fehlen von Krankheiten, sondern auch, dass die Kinder lernen, die Verantwortung für ihren Körper zu übernehmen und wichtige Organe und deren Funktion auch benennen können, beispielsweise, dass die Augen zum Sehen dienen. Zu einem ausgereiften Gesundheitsverständnis zähle auch das Bewusstsein der Aufnahme von gesunder Nahrung sowie die Zubereitung dieser. Außerdem sollen die Kinder lernen, wichtige Hygienemaßnahmen einzuhalten und richtig Zähne zu putzen. Des Weiteren sei es auch wichtig, dass Kinder lernen, Gefahren zu erkennen bzw. bei (drohender) Gefahr ihre Gefühle zu artikulieren. Sie sollen ein Bewusstsein für ihren eigenen Körper und ihr Geschlecht entwickeln sowie grundlegende Informationen über Sexualität erlangen. Ferner sei es auch wichtig, dass sich die Kinder im Straßenverkehr zurechtfinden können und gefährliche Situationen einschätzen und gegebenenfalls vermeiden können (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009d, 372ff).

Transitionen: Auch der Übergang bzw. die Eingewöhnung in eine Kleinkindbetreuungseinrichtung müsse optimal vorbereitet und gestaltet werden. Damit müsse schon ein Jahr vor dem tatsächlichen Eintritt begonnen werden. Damit der Eingewöhnungsprozess optimal verlaufen könne, sollen die Eltern und ErzieherInnen in den Prozess einbezogen werden. Diese sollen gemeinsam darüber diskutieren, wie eine „gute“ Eingewöhnung gestaltet werden kann und diese dann gemeinsam umsetzen. Dazu bedürfe es dem regelmäßigen Austausch über tägliche Vorkommnisse und die Entwicklung des Kindes zwischen der ErzieherIn und den Eltern. Außerdem solle jede Kinderbetreuungseinrichtung über ein eigenes Eingewöhnungskonzept verfügen, das den Eltern bereits vor der Aufnahme des Kindes in die Einrichtung transparent gemacht werden solle. Die Eltern sollen außerdem die Möglichkeit haben, die zukünftige Einrichtung, die ihr Kind besuchen wird, schon vorab kennenzulernen. Außerdem müsse ein schriftlicher Kooperationsplan erstellt werden, der alle wichtigen Termine des kommenden Kindergartenjahres enthält. Außerdem müsse die Eingewöhnungsphase so gestaltet werden, dass es dem Kind dabei gut geht. Dies kann beispielsweise durch gestaffelte Anwesenheitszeiten der Eltern realisiert werden. Wichtig erscheint dem Autor jedoch, dass

das Kind merkt, dass es in der Einrichtung willkommen ist und „dazugehört“, beispielsweise indem es schon bei der Anmeldung für einen Kinderbetreuungsplatz ein eigenes Symbol erhält oder indem Kinder, die bereits in der zukünftigen Gruppe des Eingewöhnungskindes betreut werden, selbst gebastelte Geschenke an das „neue“ Kind verteilen (vgl. Griebel et al. 2009, 96ff).

Umgang mit individuellen und kulturellen Unterschieden: Aufgrund der Tatsache, dass das sogenannte Konzept der offenen Arbeit stetig zunimmt, treffen Kinder unterschiedlicher Altersgruppen aufeinander, weshalb die ErzieherIn mit individuellen und kulturellen Unterschieden der Kinder konfrontiert ist. Diese kulturellen bzw. individuellen Unterschiede können durch dieses Konzept optimal berücksichtigt werden, weil dadurch verschiedene Projekte – und somit ein breit gefächertes Angebot – für Kinder unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsstufen durchgeführt werden können. In diesem Zusammenhang verweist Fthenakis auf eine geschlechtssensible Erziehung. Dies meint, dass Buben und Mädchen gleichberechtigt behandelt werden sollen und auch gleichwertig seien und sich dessen bewusst sein sollen, was weiblich bzw. männlich bedeute. Dies setze insofern gute Kenntnisse der ErzieherIn bezüglich dieser Thematik voraus, als dass sie sich ihrer Funktion als ErzieherIn – und somit als Vorbild – für die Kinder bewusst sein müsse. Außerdem solle sie stets Stereotypen hinterfragen, beispielsweise, dass Technik nur etwas für Männer sei bzw. dass nur Mädchen mit Puppen spielen. Des Weiteren sei es notwendig, auch die Eltern in diesem Bezug mit einzubeziehen, weil die Kinder aufgrund der bereits erläuterten Diskontinuität in unterschiedlichen Kulturen, Religionen bzw. Familienverhältnissen aufwachsen und es daher der Absprache von Erziehungsvorstellungen und -zielen zwischen Eltern und ErzieherIn bedürfe. Außerdem sei es dringend notwendig, verstärkt männliches Personal in Kinderbetreuungseinrichtungen (als Erzieher, aber auch Künstler oder Handwerker) zu beschäftigen, um die derzeit vorherrschende Frauendominanz auszugleichen und den Kindern den verstärkten Umgang mit männlichen Betreuungspersonen zu ermöglichen. Wesentlich erscheint zudem die Vermeidung von Vorurteilen bzw. Diskriminierung gegenüber bestimmter Personengruppen zu sein. Außerdem solle der Aspekt der Mehrsprachigkeit befürwortet und als Entwicklungschance für die Kinder wahrgenommen werden, weil diese dadurch ein Bewusstsein für die eigene, als auch fremde Kultur und Sprache erlangen können (vgl. Ulich et al. 2009, 129ff).

Kinder mit (drohender) Behinderung/hochbegabte Kinder: Auch Kinder, die von einer (drohenden) Behinderung betroffen sind, sollen speziell berücksichtigt werden. Dabei soll der Schwerpunkt vor allem auf Präventionsmaßnahmen gelegt werden, um rechtzeitig eingreifen zu können. Zur Überprüfung der kindlichen Entwicklungsprozesse solle der vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München publizierte Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten herangezogen werden. Sollte die Auswertung dessen ergeben, dass ein Kind gravierende Rückstände in einem der genannten Bereiche aufweist, solle es an Fachleute, die mit einer bestimmten Kinderbetreuungseinrichtung kooperieren sollen, verwiesen werden, sofern dies zuvor mit den Eltern abgeklärt wurde. Außerdem sollen behinderte Kinder an allen pädagogischen Angeboten teilnehmen können und individuelle Bildungspläne für die betroffenen Kinder ausgearbeitet werden. Des Weiteren müsse der Integrationswillen aller Beteiligten gefördert werden, beispielsweise durch Hospitationen von Fachkräften und Eltern. Auch für hochbegabte Kinder solle das pädagogische Angebot so abgestimmt werden, dass die Kinder weder über-, noch unterfordert werden. Daher liege die Gestaltung der pädagogischen Arbeit bzw. die jeweilige kindgerechte Förderung im Ermessen der Erzieherin (vgl. Textor 2009, 162ff).

Beteiligung der Kinder am Bildungs- und Erziehungsgeschehen (Partizipation): Kinder sollen in alle sie betreffenden Entscheidungen mit einbezogen werden und Verantwortung übernehmen. Dies könne etwa durch sogenannte Kinderkonferenzen realisiert werden. Diese seien insofern von Vorteil, weil die Meinung und die Gefühle der Kinder dadurch erhoben werden könne und die Kinder gleichzeitig sprachlich kommunizieren können und nach dem Demokratieprinzip (friedliches, geregeltes Handeln) handeln lernen. Die ErzieherIn müsse jedoch dafür bestimmte Kompetenzen mitbringen, etwa die Fähigkeit, Kinderkonferenzen zu moderieren oder den Kindern offene Fragen zu stellen und ihnen zuzuhören. Damit dies in der Praxis gelingen könne, habe der Träger darauf zu achten, dass die Partizipation aller Beteiligten (Kinder, Eltern und das Personal der Einrichtung) sichergestellt werde, weil sowohl die Eltern als auch das pädagogische Personal als Vorbild für die Kinder dienen. Ferner sollen die Kinder auch in Bezug auf die Raumgestaltung befragt werden, weil die Kinder dadurch die Möglichkeit haben, künstlerisch bzw. kreativ tätig zu sein. Des Weiteren sollen die Kinder zur Verrichtung bestimmter Tätigkeiten mobilisiert werden, etwa zum Tisch decken. Dadurch entwickeln sie ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe sowie Arbeitsorganisation und -teilung. Ein

weiterer Qualitätsindikator zur Umsetzung der Beteiligung der Kinder in der Einrichtung sei das Konzept der offenen Arbeit. Dies habe den Vorteil, dass alle Kinder vielfältige Angebote nutzen können und mit mehreren Kindern und ErzieherInnen gleichzeitig kommunizieren können. Trotzdem bleibe die Individualität der einzelnen Gruppen erhalten, weil zu bestimmten Anlässen – etwa beim Morgenkreis – gruppenintern gearbeitet wird (vgl. Reichert-Garschhammer, Winterhalter-Salvatore 2009, 400ff).

Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen: Bildung solle durch Ko-Konstruktion erlangt werden. Dazu müsse die ErzieherIn mit den Kindern in einen Austausch treten. Dabei sollen die Meinungen der Kinder anerkannt werden. Dieser Prozess könne ferner nur dann gelingen, wenn die ErzieherIn die Entwicklung der Kinder dokumentiere und gestaltende Elemente – beispielsweise Bilder – zur Wissensvermittlung einsetze. Außerdem solle die ErzieherIn die kindliche Neugier zum Lernen anregen, indem sie möglichst offene Fragen stellt, die die Kinder zum Philosophieren bzw. Artikulieren anregen und ihnen stets zuhört. Dazu müsse eine Lerngemeinschaft gebildet werden, in die alle Kinder mit einbezogen werden. Ein Hauptanliegen der Ko-Konstruktion bestehe in der Verstärkung kindlichen Verhaltens. Dies bedeute, dass positives Verhalten eines Kindes verstärkt werden solle, indem das Kind von der ErzieherIn bekräftigt werde, dieses Verhalten zu zeigen und negatives möglichst abgeschwächt werden solle, indem dieses Verhalten ignoriert werde. Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der berücksichtigt werden müsse, lautet Scaffolding. Dies meint das Geben von Hilfestellungen der Kinder durch die ErzieherIn, damit die Kinder zukünftig bestimmte Dinge selbstständig durchführen können. Außerdem sollen die Kinder Kompetenzen entwickeln, damit sie mögliche Probleme selbstständig lösen können (vgl. Fthenakis et al. 2009b, 427ff).

Beteiligung und Kooperation: Wie bereits an mehreren Stellen verdeutlicht wurde, sollen die Familien der Kinder in der Einrichtung partizipieren können. Deshalb sollen regelmäßige Gespräche über einrichtungsinterne Dinge zwischen Eltern und ErzieherIn stattfinden und über kindliche Bedürfnisse bzw. Besonderheiten diskutiert werden. In diesem Kontext solle den Eltern verdeutlicht werden, welche Rolle ihnen in Bezug auf die Entwicklung ihres Kindes zugeschrieben werde bzw. welcher Stellenwert ihre Beteiligung für die Qualität der Betreuung ihres Kindes zugesprochen werde. Eine optimale Vernetzung könne nur dann gelingen, wenn Familienmitglieder die Einrichtung regelmäßig aufsuchen und auch verschiedene Generationen (auch die Großeltern der Kinder) an

einrichtungsinernen Angeboten teilnehmen. Ferner müsse dabei stets auf die aktuellen Lebensbedingungen und das jeweilige Umfeld der Kinder und der Einrichtung eingegangen werden. Eine Einrichtung, in der beispielsweise viele ausländische Kinder betreut werden, müsse ein anderes Angebot anbieten, als eine Einrichtung, in der nahezu nur Kinder mit deutscher Muttersprache betreut werden. Auch auf verschiedenste Familienformen (Patchwork-Familien, AlleinerzieherInnen) müsse ausreichend eingegangen werden und die Eltern nach ihren Bedürfnissen befragt werden. Vor allem auf die Väter der Kinder solle besonderes Augenmerk gelegt werden. Des Weiteren solle das pädagogische Personal ausreichend Möglichkeiten zur Fortbildung haben, damit eine „gute“ Kooperation mit den Eltern ermöglicht werden könne. Außerdem sollen Eltern bei möglichen Problemen an Fachdienste verwiesen werden, was ausreichendes Wissen des pädagogischen Personals über die Zuständigkeitsbereiche der jeweiligen Einrichtungen bedinge (vgl. Textor, Reichert-Garschhammer 2009, 437ff).

Kooperation bei Kindeswohlgefährdung: Falls bei einem Kind Hinweise zu dessen Gefährdung – beispielsweise durch Misshandlung, aber auch durch die Sucht oder psychische Erkrankung eines Elternteils, etc. – vorliegen, sollen dem Einrichtungspersonal entsprechende Fachkräfte zur Seite stehen und gemeinsam weitere Vorgehensschritte geplant werden. Dies erfolge durch die Darstellung des konkreten Falls anhand von anonymisierten Falldarstellungen. Des Weiteren können bestimmte Notruftelefonnummern ausgehängt werden, damit die Eltern dort anrufen und Hilfe in Anspruch nehmen können. Außerdem solle die ErzieherIn des möglicherweise gefährdeten Kindes den Kontakt zu den jeweiligen Eltern suchen und eine Vertrauensbasis zu diesen aufbauen. Für den Fall, dass die Eltern keine Unterstützung in Anspruch nehmen wollen oder sich nicht gesprächsbereit zeigen, müsse von der Einrichtung als letzte Instanz das Jugendamt verständigt werden. Außerdem sei darauf zu achten, alle Auffälligkeiten und Vorkommnisse (Beobachtungen des Kindes, Elterngespräche,...) schriftlich zu dokumentieren (vgl. Reichert-Garschhammer 2009b, 455ff).

Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung: Wie bereits erwähnt sollen kindliche Entwicklungsprozesse dokumentiert werden. Dies könne durch gezielte und regelmäßige Beobachtung der Kinder durch die ErzieherIn erfolgen, wobei die Daten streng vertraulich behandelt werden müssen. Im Zuge der Beobachtungen sei zu beachten, dass jedes Kind – unabhängig vom Verdacht auf Entwicklungsrückstände – beobachtet werde. Welches

Beobachtungskonzept eingesetzt wird, obliege der jeweiligen Kinderbetreuungseinrichtung. Die einzige Bedingung dabei sei die Abstimmung auf das jeweilige pädagogische Konzept, das die Einrichtung verkörpert. Dazu können sowohl kindliche Produkte (Zeichnungen, Kritzelarbeiten,...) als auch freie Beobachtungen (erzählender Beobachtungsstil des kindlichen Verhaltens oder strukturierte Beobachtungsformen, z.B. standardisierte Bögen mit konkreten Antwortmöglichkeiten) verwendet werden. Ein umfassendes Bild der kindlichen Entwicklung könne nur durch die Kombination aller drei Varianten erreicht werden. Jedoch sollen nur jene Qualitätskriterien eingeschätzt werden, die dem aktuellen Forschungsstand im Bereich der Frühpädagogik entsprechen und dadurch Objektivität, Reliabilität und Validität gewährleistet werden könne (vgl. Mayr, Reichert-Garschhammer 2009, 464ff).

Qualitätsentwicklung und -sicherung: Damit die eben erläuterten Qualitätsindikatoren realisiert werden können, bedürfe es konkreter Evaluationsmaßnahmen. Dazu müsse sowohl einrichtungsintern als auch auf Trägerebene evaluiert werden²⁹ (ebd., 468f).

Im nächsten Kapitel werden jene Qualitätsindikatoren erläutert, die aus Sicht von Fthenakis und seinem Team auf Ebene der jeweiligen Einrichtungsträger besonders relevant erscheinen.

3.9.3.2 Qualitätsindikatoren für Einrichtungsträger

Im Folgenden werden Indikatoren erläutert, an denen sich Qualität in Fthenakis' Konzept auf Ebene der Einrichtungsträger bemisst. Insgesamt führen Fthenakis und seine MitarbeiterInnen *10 Qualitätsdimensionen* an:

1. Organisations- und Dienstleistungsentwicklung: Jeder Träger einer Kinderbetreuungseinrichtung müsse über ein Leitbild verfügen. Des Weiteren müssen Managementstrategien vorhanden sein. Außerdem solle sich jede MitarbeiterIn – Leitung, pädagogisches Personal, aber auch der Träger – über ihre Aufgabenbereiche und der damit verbundenen Verantwortung bewusst sein und geeignete Kommunikationsmethoden zum Wissensaustausch aller Beteiligten geregelt sein. Ferner müsse jeder Einrichtungsträger Maßnahmen zur Evaluation der eigenen Arbeit und der Arbeit in der Einrichtung

²⁹ Wie eine Kinderbetreuungseinrichtung auf diesen zwei Ebenen evaluiert werden kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt genau erörtert.

anwenden und sich über mögliche Probleme, die eventuell in der Einrichtung vorliegen, informieren. Des Weiteren habe der Einrichtungsträger darauf zu achten, dass die Bereitschaft der MitarbeiterInnen zu Veränderungen gefördert werde und dass Organisations- und Einrichtungsziele koordiniert werden. Somit könne eine Kinderbetreuungseinrichtung als lernende Organisation betrachtet werden. Der Träger einer Kinderbetreuungseinrichtung müsse zudem auch dafür Sorge tragen, dass geeignete Strukturen in der Einrichtung gegeben seien und dass die Bedürfnisse der Kinder und deren Eltern ausreichend Berücksichtigung finden (vgl. Hanssen 2009a, 42ff).

2. Konzeption und Konzeptionsentwicklung: Jeder Einrichtungsträger müsse über eine pädagogische Konzeption verfügen, die allen MitarbeiterInnen sowie der Leitung bekannt seien und zudem auch öffentlich zugänglich seien. Der Träger der Kinderbetreuungseinrichtung habe zudem darauf zu achten, dass die aktuelle Konzeption die aktuelle Lebenssituation der Kinder und deren Familien berücksichtige. Des Weiteren müsse im Rahmen der Konzeption auf eine Berücksichtigung des Bildungsauftrags sowie der Sozialintegration geachtet werden. Außerdem müsse der Einrichtungsträger ausreichend Zeit zur Konzeptionsplanung einkalkulieren, welche auch von den Eltern mitbestimmt werden und gegebenenfalls aktualisiert werden solle. Ferner müsse der Träger darauf achten, dass auch die Kinder zum pädagogischen Angebot befragt werden. Auch verschiedenste Maßnahmen zur Dokumentation und Präsentation pädagogischer Prozesse bzw. Aktivitäten sei Funktion des Trägers. Ein weiterer Zuständigkeitsbereich des Trägers liege in der Sicherstellung von Weiterbildungsmaßnahmen der MitarbeiterInnen in Bezug auf neuere pädagogische bzw. konzeptionelle Entwicklungen und der Unterstützung bei der Umsetzung innovativer Projekte. Zudem müsse dem pädagogischen Personal pädagogische Fachliteratur zugänglich gemacht werden (vgl. Oberhuemer 2009a, 47ff).

3. Qualitätsmanagement: Auch verschiedenste Maßnahmen zur regelmäßige Überprüfung bzw. Sicherung von Qualität sollen von Einrichtungsträger festgelegt werden und eine Managementstrategie zur Sicherstellung von Qualität solle gegeben sein. Dazu sollen verbindliche Qualitätsstandards, welche sowohl für den Träger als auch für die Einrichtung konzipiert werden, vorhanden sein. Diese sollen mittels zuvor festgelegter Verfahren zur Feststellung von Qualität überprüft werden. Des Weiteren sollen alle MitarbeiterInnen an der Festlegung von Qualitätszielen beteiligt werden und Maßnahmen, die den

einrichtungswen Qualittsprozess betreffen, sollen dokumentiert werden (vgl. Hanssen 2009b, 52ff).

4. *Personalmanagement*: Ein weiterer Qualitätsindikator umfasst personale Ressourcen einer Kinderbetreuungseinrichtung. Jeder Träger solle regelmäßig Erhebungen zum Personalstand und der Personalstruktur durchführen und bei Bedarf zusätzliches Personal einstellen. Außerdem sollten schriftliche Stellenbeschreibungen der jeweiligen Positionen vorliegen, die die Beschreibung der Verantwortung für den jeweiligen Bereich beinhalten. Des Weiteren werden jährliche MitarbeiterInnenengesprche vorgesehen. In diesem Kontext habe der Träger für geeignete Fortbildungsmaßnahmen der MitarbeiterInnen zu sorgen bzw. die MitarbeiterInnen über diese in Kenntnis zu setzen und diese zu bestimmten Fortbildungsmaßnahmen zu verpflichten. Für besonders gut qualifizierte MitarbeiterInnen sollen gezielt Leistungsanreize geschaffen werden. Ferner sollen PraktikantInnen angeleitet werden. Auch MitarbeiterInnen, die in Funktionsbereichen arbeiten, sollen zuvor eingeschult werden. Außerdem solle eine schriftliche Version der Personalentwicklung vorliegen, welche allen MitarbeiterInnen bekannt sein solle. Abschließend müsse der Einrichtungsträger dafür sorgen, dass die Teamentwicklung in der Einrichtung gefördert werde und, dass die Überprüfung der Ziele des Personalmanagements gesichert werde (vgl. Oberhuemer 2009, 56ff).

5. *Finanzmanagement*: Eine optimale Finanzierung einer Kinderbetreuungseinrichtung könne nur gelingen, wenn der Träger über aktuelle Finanzierungsstrategien informiert sei und über rechtliche und finanzielle Finanzierungsrundlagen Bescheid wisse. Zudem solle ein aktueller Haushaltsplan der Einrichtung vorliegen, der in einer schriftlichen Version in der Einrichtung aufliegt und diese und auch die Eltern der Kinder an dessen Erstellung beteiligt werden. Außerdem solle die Einrichtung über finanzielle Ressourcen verfügen, die zuvor mit dem Träger vereinbart wurden, und diese selbst einteilen können. Zudem müsse vom Träger, der auch für eventuelle Spendengelder – die schriftlich dokumentiert werden müssen – die Verantwortung trage, auf eine ordnungsgemäße Buchhaltung geachtet werden (vgl. Schreyer 2009a, 62ff).

6. *Familienorientierung und Elternbeteiligung*: Ein weiterer Indikator für Qualität liege in der Einbeziehung bzw. Befragung der Eltern in Bezug auf einrichtungswen Entwicklungen. Der Träger habe darauf zu achten, dass regelmäßige Elternbefragungen

bezüglich des pädagogischen Angebots stattfinden und diese auf verschiedenste Art und Weise mit dem Fachpersonal kommunizieren können. Des Weiteren müssen Eltern regelmäßig über die Entwicklung ihrer Kinder informiert werden und schriftlich über deren Beteiligungsformen im Rahmen der Einrichtung benachrichtigt werden. Zudem sei es außerdem die Aufgabe des Trägers, dafür zu sorgen, dass die Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und den Eltern, die das Selbsthilfepotenzial der Familien stärken, anzustreben und zu unterstützen (vgl. Oberhuemer 2009c, 68ff).

7. Gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation: Der Träger müsse dafür sorgen, dass eine Vernetzung der Kinderbetreuungseinrichtung mit verschiedensten Institutionen und Vereinen – beispielsweise andere Träger, Schulen, ÄrztInnen, Ausbildungsstätten, Ämter, kulturelle Einrichtungen, etc. – gewährleistet werden könne. Ferner bestehe die Aufgabe eines Trägers darin, die Kinderbetreuungseinrichtung im Rahmen politischer Veranstaltungen zu vertreten und sich über die Infrastruktur dieser zu informieren (vgl. Schreyer 2009b, 73ff).

8. Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung: Damit der aktuelle Bedarf ermittelt werden könne, müssen sowohl die Eltern, als auch die Kinder in die Angebotsplanung mit einbezogen werden. Sowohl der quantitative als auch der qualitative Bedarf zur Gestaltung des Angebots einer Einrichtung solle ermittelt werden und Vorschläge zur Umsetzung dessen sollen vom Träger erarbeitet werden. Außerdem müsse der Träger sich darum kümmern, dass alle erhobenen Daten im Rahmen von Datenbanken erfasst werden. Ferner solle der Träger darauf achten, dass die Nutzung der Einrichtung sowie der Bestand der Einrichtung transparent gemacht werden. Zudem müsse er über ein Planungskonzept verfügen (vgl. Hanssen 2009c, 77ff).

9. Öffentlichkeitsarbeit: Wichtig sei, dass Öffentlichkeitsarbeit betrieben werde und dafür geeignete bzw. dafür qualifizierte MitarbeiterInnen zur Verfügung stehen, die dabei vom Träger unterstützt werden. Dazu bedürfe es eines geeigneten Konzepts, welches auf mehrere Zielgruppen gerichtet sei und regelmäßig aktualisiert werde. Des Weiteren müssen Informationen über die Einrichtung bereitgestellt werden, welche die Einrichtung kennzeichnen. Ferner solle sich der Träger einer Kinderbetreuungseinrichtung als Arbeitgeber für zukünftige MitarbeiterInnen ausweisen und in bestimmten Zeitabständen

in verschiedensten Medien zu fachspezifischen, familienbezogenen Themen Stellung beziehen (vgl. Schreyer, Michel 2009, 81ff).

10. Bau und Sachausstattung: Generell sei vom Träger darauf zu achten, dass er über bauliche Maßnahmen hinreichend informiert sei bzw. dass die Einrichtung bzw. die Ausstattung regelmäßig in Bezug auf Sicherheit überprüft werde, vor allem der Innen- und Außenbereich. Des Weiteren müsse der Träger auf die Multifunktionalität der Einrichtung achten, die auf die pädagogische Konzeption der Einrichtung ausgerichtet sein müsse. Ferner sollen sowohl das pädagogische Personal, als auch die Eltern und Kinder in die Planung des Baus und der Sachausstattung mit einbezogen werden. Im Falle eines Umbaus sollen alle MitarbeiterInnen, die davon betroffen sind, ausreichend darüber informiert werden bzw. sollen Umbau- oder Sanierungsarbeiten nur von dafür qualifiziertem Personal ausgeführt werden. Zudem sollen auch bei der Ermittlung des Bedarfs die Wünsche und Interessen der pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Kinder berücksichtigt werden. Außerdem solle der Träger dafür einen bestimmten finanziellen Betrag zur Verfügung stellen. Abschließend müsse der Träger bei neuen Anschaffungen sowohl pädagogische als auch betriebswirtschaftliche Aspekte berücksichtigen (vgl. Schreyer 2009c 85ff).

3.9.4 Qualitätsfeststellung

Die von Fthenakis` vorgegebenen Qualitätsindikatoren können sowohl intern, als auch extern überprüft werden. Im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative wurde dazu – wie bereits erwähnt – erstmals ein Qualitätshandbuch für Einrichtungsträger publiziert. Die zehn eben genannten Qualitätsdimensionen sollen in vier aufeinander folgenden Schritten bearbeitet werden:

1. *Planung:* Zuerst soll vom jeweiligen Einrichtungsträger bestimmt werden, wer an der Evaluation teilnehmen soll bzw. werden konkrete Themen erarbeitet, die evaluiert werden sollen. Des Weiteren muss festgesetzt werden, wer für diese Maßnahmen die Verantwortung trägt und sich um die Aufbewahrung der im Rahmen der Evaluation notwendigen Unterlagen kümmert. Außerdem muss der zeitliche Rahmen dafür festgesetzt werden.
2. *Qualitätsfeststellung:* Im nächsten Schritt soll Qualität überprüft werden, indem die im dafür vorgesehenen Handbuch vorgelegten Qualitätskriterien von den MitarbeiterInnen beantwortet werden sollen. Diese sollen einschätzen, ob bzw. inwiefern die im Handbuch vorgegebenen Qualitätskriterien für sie in Bezug auf

Qualität wichtig erscheinen. Anschließend muss vom Träger schriftlich festgehalten werden, wie diese Ziele konkret erreicht werden können.

3. *Auswertung und Interpretation:* Diese dienen dazu, dass die durch die Evaluation hervorgebrachten Daten ausgewertet und an den Träger weitergegeben werden.
4. *Praktische Schlussfolgerungen und Entscheidungen:* Das Ziel der Evaluation besteht darin, geeignete Maßnahmen zur Qualitätssicherung bzw. -optimierung auszuarbeiten, damit diese letztlich in der praktischen pädagogischen Arbeit realisiert werden können. Außerdem können durch das Festlegen von konkreten Maßnahmen auch jene Prozesse transparent gemacht werden, die zukünftig stärker in den Blick genommen werden sollen bzw. solche, denen weniger Beachtung beigemessen werden soll.

Die 10 von Fthenakis vorgegebenen Qualitätsdimensionen können mittels der dafür geeigneten Module überprüft werden.

Alle 10 Qualitätsdimensionen werden nun folgendermaßen von den einzelnen Zielgruppen (Träger, Leitung, MitarbeiterInnen, Eltern) eingeschätzt:

Erreichung: III. Inwieweit wird dieses Qualitätskriterium erreicht?		Wichtigkeit: I. Wie wichtig ist das Qualitätskriterium für den Träger?			
		unwichtig 1	eher unwichtig 2	eher wichtig 3	wichtig 4
nicht erreicht	1				
kaum erreicht	2		C		B
nahezu erreicht	3				
erreicht	4		D		A

Abbildung 2: Protokoll- und Analysebogen (vgl. Fthenakis 2009a, 142)

Jeder soll diese 10 Qualitätsdimensionen insofern bewerten, ob ein bestimmtes Qualitätskriterium als „unwichtig“, „eher unwichtig“, „eher wichtig“ oder „wichtig“ eingestuft wird. In einem weiteren Schritt soll vom jeweiligen Befragten bewertet werden, ob ein bestimmtes Qualitätskriterium bereits erreicht wurde. Dieses soll durch die Abstufungen „nicht erreicht“, „kaum erreicht“, „nahezu erreicht“ bzw. „erreicht“ eingeschätzt werden. Zudem soll der/die Befragte konkrete Maßnahmen schriftlich fixieren, die die Einhaltung eines bestimmten Qualitätskriteriums gewährleisten. Nachdem die Bereiche nun in Hinblick auf deren Wichtigkeit bzw. Realisierung von der/dem

Befragten eingeschätzt wurden, werden diese interpretiert und zum Bereich A, B, C oder D zugeordnet.

Eine Bewertung mit A erfolgt, wenn ein Qualitätskriterium als wichtig erachtet wird und zudem auch schon erreicht wurde.

Ein Qualitätskriterium wird dann dem Bereich B zugeordnet, wenn es als eher wichtig bzw. wichtig erachtet wird, jedoch nicht bzw. nur in geringem Maße erreicht wurde.

Eine Beurteilung mit C besteht, wenn ein Qualitätskriterium als unwichtig bzw. kaum wichtig eingestuft wurde und auch nicht erreicht wurde.

Eine Zuordnung zu D ist dann gegeben, wenn ein Qualitätskriterium als unwichtig bzw. kaum wichtig erscheint, jedoch nahezu bzw. zur Gänze realisiert werden konnte.

Die jeweiligen Ergebnisse werden nun in den dafür vorgesehenen Protokoll- und Analysebogen eingetragen. Die erste Spalte dient den Ergebnissen des ersten Evaluationszeitpunktes, wobei daneben noch eine zweite Spalte für eine mögliche Wiederholung der Evaluation zu einem späteren Zeitpunkt gegeben ist. Dies hat den Vorteil, dass mögliche (Weiter- bzw. Rück-)Entwicklungen der beiden Evaluationen sofort transparent gemacht werden können. (vgl. Fthenakis et al. 2009a, 131ff).

In Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse sollen die an der Evaluation Beteiligten über die Ergebnisse wie folgt nachdenken:

- *Bewertung mit A:* Da das Qualitätskriterium als wichtig erachtet und als schon erreicht gilt, sollten Maßnahmen getroffen werden, die die Erhaltung des Kriteriums sicherstellen.
- *Bewertung mit B:* In diesem Fall wurde ein Qualitätskriterium als wichtig erachtet, jedoch noch nicht realisiert. Daher sollten geeignete Maßnahmen getroffen werden, damit diese Ziele erreicht werden können.
- *Bewertung mit C:* Eine Bewertung mit C bedeutet, dass ein bestimmtes Qualitätskriterium als unwichtig eingestuft und zugleich auch nicht erreicht wurde. Alle Beteiligten sollen sich fragen, warum dieses unwichtig erscheint bzw. ob es nicht doch wichtiger sein könnte, als zunächst angenommen
- *Bewertung mit D:* Dies meint, dass ein bestimmtes Qualitätskriterium als unwichtig erscheint, jedoch bereits realisiert wurde. Daher sollte im Rahmen aller Beteiligten darüber nachgedacht werden, ob dieses Kriterium wirklich unwichtig ist und wenn ja, ob dann nicht bestimmte Ressourcen anderweitig (und möglicherweise

effektiver) eingesetzt werden könnten. Außerdem könnte dieses Kriterium als selbstverständlicher Bestandteil der Einrichtung angesehen werden. Daher sollte die Frage im Raum stehen, was passieren würde, wenn beispielsweise zwei Jahre lang eine Vernachlässigung dieses Qualitätskriteriums statt finden würde (vgl. Fthenakis et al. 2009a, 179).

Wie durch die Darstellung der Evaluationsmaßnahmen verdeutlicht wird, soll Qualität (weiter)entwickelt werden, weshalb eine einmalige Qualitätseinschätzung nicht ausreichend erscheint. Fthenakis (ebd., 122) schlägt daher wiederholte Qualitätseinschätzungen vor, deren Zeitpunkt dem jeweiligen Träger obliegt. Dieser kann zudem selbst entscheiden, ob er eine erneute Selbstevaluation bevorzugt bzw. ob bzw. inwiefern (wieder) Eltern mit einbezogen werden sollen und somit die Selbstevaluation möglicherweise durch eine Außenperspektive ergänzt werden soll. Ferner sollen alle Schritte, die zur Qualitätsplanung, -sicherung bzw. -optimierung dienen, schriftlich festgehalten werden, um die einzelnen Prozesse übersichtlich bzw. transparent gestalten zu können. Damit diese Prozesse optimal koordiniert werden können, empfiehlt Fthenakis (ebd.) die Erstellung von konkreten Zeitplänen.

Ergänzend zur Selbstevaluation kann auch eine Fremdevaluation durchgeführt werden, wobei dem Prozess bzw. den Ergebnissen der Selbstevaluation mehr Bedeutung zugeschrieben wird. Die Fremdevaluation beruht auf den gleichen Kriterien wie die Selbstevaluation und dient eben als ergänzende Einschätzung bzw. als Vergleichsbasis zur Selbsteinschätzung. Dazu obliegt es dem jeweiligen Träger, ob bzw. inwiefern dazu Eltern oder MitarbeiterInnen an der Evaluation beteiligt werden sollen. Vor allem für den Bereich „Familienorientierung und Elternbeteiligung“ bietet es sich an, Eltern an der Evaluation zu beteiligen. Ferner kann im Rahmen der externen Evaluation auch nur ein Teilbereich der Qualitätskriterien überprüft werden. Damit die dafür zuständige außenstehende Person eine Kinderbetreuungseinrichtung evaluieren kann, benötigt sie bestimmte Informationen des Trägers. Diese könnte sie mittels eines Leitfadenterviews mit der zuständigen TrägermitarbeiterIn erlangen (ebd., 110ff).

Nachdem dieses Konzept auf die Bildungsprozesse von Kindern abstellt, sollen diese zusätzlich dokumentiert werden. Dies müsse in Form von Dokumentationsmappen der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse festgehalten werden (vgl. dazu Kapitel 3.8.3.1).

3.9.5 Zusammenfassung

Bei Qualität im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung handelt es sich laut Fthenakis um ein dynamisches Konstrukt. Er betont, dass die Kinder heutzutage einer ständigen Veränderung von Lebensbedingungen ausgesetzt sind und somit auf die zunehmende Diskontinuität (mehr Scheidungen, Zunahme von Patchwork-Familien, etc.) im Leben der Kinder Rücksicht genommen werden muss und die Kinder darauf vorbereitet werden sollen, mit Rückschlägen bzw. negativen Lebenssituationen besser umgehen zu können. Wenn über Fragen von Qualität im Bereich von institutioneller Kinderbetreuung nachgedacht und diskutiert wird, müsse laut Fthenakis dabei stets der Bildungsaspekt im Mittelpunkt stehen. Bildung, so meint Fthenakis, sei immer in einen sozialen Kontext eingebettet, und finde auf Basis von Ko-Konstruktionsprozessen zwischen Kindern und ErzieherInnen (aber auch Eltern und anderen Personen, mit denen Kinder in Kontakt treten) statt, wobei stets die Individualität und die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden müssen. Vor diesem Hintergrund solle im Rahmen von Kinderbetreuung nicht das Lernen von Fakten als zentral angesehen werden, sondern vielmehr müsse sinnerfassendes und vor allem lebenslanges Lernen in den Mittelpunkt gerückt werden, welches am besten im Rahmen von Projekten zu verschiedensten Bereichen (Musik, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst/Kultur/Ästhetik, Umwelt, Gesundheit) bzw. fächerübergreifenden Themen gelingen könne. Den Kindern müsse ferner vermittelt werden, wie man lernt („metakognitive Kompetenz“). Außerdem sollen die Kinder Wissen über bestimmte Medien erlangen, um sich Kompetenzen zur Nutzung dieser anzueignen. Ferner müsse auf kulturelle Verschiedenartigkeit eingegangen werden. Zudem zeichnet sich sein Qualitätskonstrukt durch die Forderung der Anhebung des pädagogischen Ausbildungsniveaus aus. Zur Qualitätsüberprüfung publizierte Fthenakis ein Verfahren zur internen und externen Überprüfung von Trägerqualität. Außerdem veröffentlichten Fthenakis und sein Team den so genannten Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, einen Kriterienkatalog, der den ErzieherInnen aufgrund vielfältiger Praxisbeispiele als Orientierung dienen soll. Des Weiteren sollen die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Form von Dokumentationsmappen festgehalten werden.

3.9.6 Anwendungsbereiche

Auch Fthenakis' Qualitätskonzept wird in der deutschsprachigen Fachliteratur häufig zitiert. Einige AutorInnen, die darauf Bezug nehmen, sind beispielsweise Roux (2002), Aden-Grossmann (2002), Viernickel (2006), Textor (2006) sowie Fröhlich-Gildhoff et al.

(2007). Des Weiteren beziehen sich Oberhuemer (2003), Gisbert (2003), Honig, Joos und Schreiber (2004), Knauf (2007) und Fried (2003) auf Fthenakis Qualitätsansatz. Ferner verweisen zudem folgende AutorInnen auf Fthenakis: Heller (1998), Roux (2006) und Hoffmann (2001b). Auch Fatke (1988) geht in seinem Artikel auf Fthenakis ein. Weitere Beiträge zu Fthenakis` Ansatz wurden bei Peitz (2003), Textor (2003), Oberhuemer (2003), Reichert-Garschhammer (2003) sowie Kalicki (2003) oder Dippelhofer-Stiem (2003) gesichtet. Im Rahmen der durchgeführten Literaturrecherche konnte festgestellt werden, dass Fthenakis` Qualitätskonzept meist im Kontext der Nationalen Qualitätsinitiative oder in Zusammenhang mit Bildungsaspekten thematisiert wird. Außerdem wird Fthenakis häufiger angeführt, wenn über die Ausbildung des pädagogischen Personals sowie über den bereits erläuterten Aspekt der Diskontinuität, mit der Kinder zunehmend konfrontiert sind, diskutiert wird.

3.9.7 Probleme und offene Fragen

Fthenakis verweist auf zunehmende Diskontinuität im Leben der Kinder und fordert daher von der ErzieherIn, die Kinder auf zukünftige Lebenskrisen vorzubereiten. Diese Maßnahme scheint sinnvoll zu sein, weil heutzutage – wie bereits mehrfach erwähnt – die Zahl an Scheidungen bzw. „Patchwork-Familien“ stetig ansteigt und die Kinder sich ständig an neue (oft belastende bzw. herausfordernde) Lebenssituationen anpassen müssen. Dies impliziert laut Fried (2003, 75), dass „sich sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Kinder, Eltern und ErzieherInnen usw. ständig verändern. Deshalb muss stets von neuem geklärt werden, was unter Qualität zu verstehen ist, weil man nur so angemessen auf Veränderungen reagieren kann.“ Außerdem betont Fthenakis die Wichtigkeit der Ausbildung der ErzieherInnen. Diese Maßnahme erscheint insofern sinnvoll, weil die Kinder in der Einrichtung die „Hauptakteure“ sind und zukünftig einen wichtigen Teil für unsere Gesellschaft leisten werden. Daher sollten schon Kleinkinder so früh wie möglich gefördert werden bzw. Möglichkeiten haben, sich zu bilden bzw. zu lernen. Dies könne am besten durch gut ausgebildetes pädagogisches Personal erreicht werden. Dieser Vorschlag wird von Dippelhofer-Stiem (2003, 122) bekräftigt, denn „den vielschichtigen Aufgaben im Praxisfeld ist ohne solide Ausbildung und Professionalität schwerlich gerecht zu werden.“

Fthenakis legt außerdem ein Verfahren zur Überprüfung von Qualität vor, das sich an die Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen richtet. Der Vorteil dieses Instruments besteht darin, dass es von jedem Träger angewendet werden kann, weil es nicht auf ein bestimmtes

pädagogisches Konzept ausgerichtet ist. Des Weiteren kann das von Fthenakis vorgegebene Verfahren sowohl zur internen als auch externen Evaluierung genutzt werden. Eine interne Qualitätseinschätzung bringt den Vorteil, dass eine Qualitätseinschätzung aller MitarbeiterInnen vorgenommen werden kann, womit ein umfassendes Bild des aktuellen Qualitätsstandes erzielt werden kann. Jedoch besteht der Nachteil dieses Verfahrens darin, dass wiederum ein hohes Maß an Ehrlichkeit, Zeit bzw. Reflexionsbereitschaft der MitarbeiterInnen vorhanden sein muss. Vor allem durch eine ergänzende Sichtweise durch externe Evaluation kann die Innenperspektive – die interne Evaluation – durch eine Außenperspektive ergänzt werden. Das könnte den MitarbeiterInnen der Einrichtung „neue“ Perspektiven in Bezug auf die Qualitätseinschätzung liefern, weil diese manche Dinge in der Einrichtung eventuell nicht (mehr) wahrnehmen könnten. Generell scheint das von Fthenakis vorgelegte Qualitätshandbuch übersichtlich gestaltet zu sein und auch systematisch anwendbar zu sein, weil jeder, der an der Evaluation teilnimmt, die vorgegebenen Qualitätsindikatoren der Reihe nach durchdenken bzw. anschließend einschätzen kann. Einen weiteren Vorteil scheint es dadurch zu geben, dass interne Diskussionen über Qualität bzw. deren Sicherung eingeleitet werden. Auch der Vorschlag von Fthenakis zur regelmäßigen Überprüfung der Qualitätsindikatoren scheint einen Qualitätsentwicklungsprozess in die Wege zu leiten. Vor allem wenn die Meinung mehrerer Interessensgruppen erhoben wird, kann auf die Erfüllung aller Bedürfnisse – vor allem aber die der Kinder – Rücksicht genommen werden. Abschließend bleibt festzuhalten, dass durch das von Fthenakis publizierte Verfahren zur internen und externen Qualitätseinschätzung von Kinderbetreuungseinrichtungen eine Diskussionsbasis in Bezug auf Qualität geschaffen werden kann und die jeweiligen Stärken und Schwächen der Einrichtungen transparent gemacht werden können. Des Weiteren können alle Interessensgruppen in den Qualitätsentwicklungsprozess mit einbezogen werden. Jedoch kann dies nur gelingen, wenn eine große Bereitschaft sowie genügend Zeit und Verbesserungspotential aller Beteiligten vorhanden ist. Problematisch scheint diese Form von Qualitätsentwicklung dann zu sein, wenn Unstimmigkeiten der jeweiligen Interessensgruppen (Kinder, Eltern, ErzieherInnen, Leitung) in Bezug auf verschiedenste Aspekte gegeben sind. Dazu möchte ich ein Beispiel anführen: Angenommen, in einer Kinderbetreuungseinrichtung soll über das pädagogische Angebot abgestimmt werden. Dabei unterscheiden sich die Vorstellungen der Leitung und der PädagogInnen. In diesem Fall wird nicht deutlich, wessen Sichtweise prioritär behandelt wird. Somit kann dieses Konzept nur optimal verwirklicht werden, wenn alle Beteiligten „an einem Strang“ ziehen

und sich der Wichtigkeit von „guter“ pädagogischer Qualität bewusst sind und wenn auch ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem vorhanden ist. Heimlich und Behr (2005, 123) vertreten daher den Standpunkt, dass letztlich alle entsprechenden Praxisinitiativen [der „Nationalen Qualitätsinitiative“, Anm. d. Verfasserin] auf ein umfassendes System des Qualitätsmanagements angewiesen bleiben.“

3.10 Qualität nach Tietze und Fthenakis – ein Vergleich der beiden Qualitätsansätze

Wie bereits erwähnt, soll an dieser Stelle der Qualitätsansatz von Tietze mit jenem von Fthenakis verglichen werden, um Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in Bezug auf deren Verständnis von Qualität und – damit verbunden – die jeweils zugrunde liegenden Qualitätsindikatoren und Verfahren zur Qualitätseinschätzung herausarbeiten zu können. Im Folgenden werden mittels einer induktiven Vorgehensweise jene Gesichtspunkte herausgearbeitet, die von den beiden Autoren in Bezug auf Qualität als relevant erachtet werden.

3.10.1 Gegenüberstellung der Aussagen von Tietze und Fthenakis

In einem ersten Schritt sollen die jeweiligen Qualitätsdefinitionen der beiden Autoren gegenübergestellt werden.

3.10.1.1 Qualitätsdefinition

Qualitätsbegriff: Tietze unterteilt Qualität in Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität, welche quantifizierbar – und somit messbar – ist (vgl. Tietze et al. 2005, 6f).

Bei Fthenakis wird nicht nur Struktur- und Prozessqualität, sondern vor allem Bildungsqualität als zentraler Aspekt definiert (vgl. Fthenakis 2009, 10ff). Zudem vertritt Fthenakis die Auffassung, dass Qualität dynamisch – und somit veränderbar – ist und dabei stets die aktuelle Lebenssituation des Kindes berücksichtigt werden muss (vgl. Fthenakis 1999, 47). Er geht des Weiteren davon aus, dass Qualität eng mit dem Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals in der Einrichtung zusammenhängt (vgl. Fthenakis 2002, 15ff).

Das Bild des Kindes und der kindlichen Entwicklung: Tietze und Fthenakis setzen in ihren jeweiligen Ansätzen unterschiedliche Akzente in der Charakterisierung der Möglichkeiten, Voraussetzungen und Bedingungen kindlicher Entwicklung. Tietze betont etwa, dass Kinder zwar selbständig agieren sollen, um sich optimal entwickeln zu können, jedoch

dabei auf ihr Umfeld (Familie, ErzieherInnen, Gleichaltrige) angewiesen sind. Diesem dialektischen gelte es in der Gestaltung von Kinderbetreuung Rechnung zu tragen. Außerdem können sich Kinder nur durch aktive Teilhabe am Geschehen optimal entwickeln (vgl. Tietze et al. 2005, 7).

Fthenakis rückt hingegen in den Vordergrund, dass das Leben bzw. die Entwicklung der Kinder von ständiger Diskontinuität (Zunahme von Scheidungen, Anstieg von „Patchwork-Familien“,...) geprägt sei und, dass daher besonderes Augenmerk auf Übergangsprozesse gelegt werden müssen, indem Kinder auf Veränderungsherausforderungen vorbereitet werden. Daher müsse laut Fthenakis vor allem auch die kindliche Resilienz gestärkt werden (vgl. Fthenakis 1999, 47f).

kindliche Bildung: Tietze betont, dass sich ein Kind nur durch den Austausch mit seiner Umwelt (Eltern, ErzieherInnen, Gleichaltrige) bilden kann. Das Kind solle daher möglichst selbständig agieren können, ohne dabei ständig auf die ErzieherInnen angewiesen zu sein. Ferner würde Bildung im sozialen Austausch konstruiert, welche durch gezieltes Spielen gefördert werden könne. Außerdem solle das Kind die Möglichkeit bekommen, stets selbst Entscheidungen treffen zu können. Das Angebot in Betreuungseinrichtungen müsse insofern so gestaltet werden, dass es die Individualität des Kindes fördert und gleichzeitig dessen Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht (vgl. Tietze et al. 2005, 7). Bei Tietze (2007, 19) ist der „Verlauf der kindlichen Entwicklung ... geprägt von zwei einander ergänzenden, geradezu aufeinander angewiesenen Funktionen“, der Sozialisation und Individuation. Sozialisation meint, dass das Kind Beziehungen zu seiner Umwelt aufbauen möchte, welche nur durch die Mitgestaltung der Umwelt durch das Kind gelingen kann. Dazu benötigt das Kind laut Tietze (ebd.) „erwachsene Interaktionspartner als Orientierung, die ihm die jeweiligen kulturspezifischen Handlungs- und Deutungsmuster ‚vorleben‘ und gleichzeitig die kindlichen Interaktionsbemühungen und -leistungen als wertvoll anerkennen.“

Auch Fthenakis betont die Bedeutung der Interaktion für die kindliche Entwicklung, rückt aber den Begriff der „Ko-Konstruktion“ ins Zentrum. Mit diesem möchte er zum Ausdruck bringen, dass nicht das Lernen von Fakten von Bedeutung ist, sondern dass das Kind Sinnzusammenhänge erkennen kann. Dazu bedarf es anderer Personen (Eltern, ErzieherInnen, Gleichaltrige), die gemeinsam mit den Kindern die Welt ko-konstruieren (vgl. Fthenakis 2009, 23ff). Dem Kind wird dabei die Rolle des aktiven, neugierigen Lerners zugesprochen, welches sich selbst bildet, jedoch auf die Hilfe anderer Menschen

angewiesen ist. In diesem Kontext spricht sich Fthenakis für lebenslanges Lernen aus. Am besten kann das Kind die Vermittlung von Wissen im Rahmen vielfältiger, fächerübergreifender Projekte erlangen. Außerdem sieht Fthenakis den „Schlüssel zum Erfolg“ durch ein Einrichtungskonzept, bei dem möglichst in offenen Gruppen gearbeitet werden soll und bei dem Kinder unterschiedlicher Altersstufen betreut werden. Fthenakis betont auch, dass Kinder vor allem durch Spiel lernen können. Außerdem müssen stets die individuellen Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt stehen (vgl. Fthenakis 2009c, 30f).

3.10.1.1.1 Komparation der Qualitätsdefinition

Die Aussagen von Tietze und Fthenakis sollen nun hinsichtlich der bereits erläuterten Aspekte „Qualitätsdefinition“, „Qualitätsindikatoren“ sowie der „Qualitätsüberprüfung“ miteinander verglichen werden.

3.10.1.1.1 Qualitätsdefinition – Gemeinsamkeiten

Das Bild des Kindes und der kindlichen Entwicklung: Fthenakis ist der Ansicht, dass die kindliche Entwicklung mehr denn je von Diskontinuität geprägt wird und Kinder daher Kompetenzen erlangen sollten, um mögliche Unsicherheiten bzw. Risiko besser bewältigen zu können. Tietze thematisiert diesen Aspekt kaum.

Kindliche Bildung: Beide Autoren gehen davon aus, dass sich Kinder nur durch Ko-Konstruktion – somit durch sinnerfassendes Lernen – bilden können. Außerdem werden Kinder als aktive Mitgestalter des pädagogischen Alltags angesehen, deren Bedürfnisse und Individualität berücksichtigt werden sollte. Beide Autoren gehen davon aus, dass sich das Kind Möglichkeiten zum aktiven Spiel braucht, damit bestimmte Denkprozesse angeregt werden. Ferner stimmen Tietze und Fthenakis dahingehend überein, dass alle Sinne angesprochen werden sollten, damit Bildung möglich ist.

3.10.1.1.2 Qualitätsdefinition – Unterschiede

Qualitätsdefinition: Tietze geht davon aus, dass Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt, welches quantifizierbar und somit messbar ist. Er gliedert sie in Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität.

Fthenakis sieht Qualität als Konstrukt an, welches dynamisch ist und somit verändert werden kann. Bei Fthenakis bedeutet Qualität Prozess-, aber auch Erziehungs-,

Ausbildungs-, und vor allem Bildungsqualität. Außerdem liegt die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung auch in der Verantwortung des jeweiligen Trägers.

3.10.1.2 Qualitätsindikatoren

In einem nächsten Schritt sollen die genannten Qualitätsindikatoren der beiden Autoren gegenübergestellt werden.

3.10.1.2.1 Sicherung des kindlichen Wohlbefindens

Es werden nun jene Qualitätsindikatoren einander gegenübergestellt, die laut der beiden Autoren der Sicherung des kindlichen Wohlbefindens dienen.

Gesundheit: Für Tietze stellt die Einhaltung hygienischer Maßnahmen einen wichtigen Qualitätsindikator dar. Dafür ist regelmäßiges Händewaschen für Kinder und ErzieherInnen vor und nach dem Essen erforderlich. Des Weiteren sollte für jedes Kind eine eigene Zahnbürste vorhanden sein, damit die Kinder täglich ihre Zähne putzen können. Außerdem muss von der ErzieherIn darauf geachtet werden, dass (vor allem nach dem Essen oder nach künstlerischem Gestalten) die Tische abgewischt werden. Generell sollten Präventionsmaßnahmen (Vermeidung der Verbreitung von Keimen und Krankheitserregern) eingehalten werden, damit keine Gesundheitsgefährdung der Kinder auftreten kann (vgl. Tietze et al. 2005, 30; Tietze, Viernickel 2007, 71ff).

Fthenakis definiert Gesundheitsförderung ebenfalls als zentralen Qualitätsindikator. Die Kinder sollten in der Einrichtung ebenfalls täglich Zähne putzen und grundlegende Hygienemaßnahmen einhalten. Außerdem betont Fthenakis den Zusammenhang zwischen Gesundheit und dem Wohlbefinden der Kinder sowie die verschiedenen Körperfunktionen, die damit verbunden sind. Die Kinder sollen Wissen über ihren eigenen Körper und über Sexualität sowie über die Gefahren im alltäglichen Leben (z.B. Gefahren im Straßenverkehr) erlangen (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009, 372ff).

Sicherheit: Sowohl Tietze als auch Fthenakis erachten das Vermeiden jeglicher Gefahrenquellen als wichtig. Des Weiteren muss – so Tietze – ein Erste-Hilfe-Koffer in jeder Einrichtung vorhanden sein und mindestens eine ErzieherIn, die im Bedarfsfall Erste Hilfe leisten kann. Bei Fthenakis hängt der Aspekt der Sicherheit eng mit Gesundheit zusammen, weil die Kinder immer wissen sollten, wann ein bestimmtes Sicherheitsrisiko besteht bzw. was das für ihren Körper und ihr Wohlbefinden bedeutet (vgl. Tietze et al. 2005, 32f; 91ff).

Umgang mit kultureller Verschiedenartigkeit: Tietze plädiert dafür, den Umgang mit kultureller Verschiedenartigkeit in der Kinderbetreuungseinrichtung zu fördern. Das bedeutet, dass die ErzieherIn die Kinder auf kulturelle Unterschiede hinweisen sollte und auch möglichst viele Angebote, die kulturelle Diversität behandeln, in der Einrichtung vorhanden sein sollten, beispielsweise indem die ErzieherIn mit den Kindern Lieder in anderen Sprachen singt oder durch die Repräsentanz von Gegenständen, die sich von der deutschsprachigen Kultur unterscheiden, beispielsweise schwarze Puppen oder Bücher in anderen Sprachen sowie durch den Verzehr von „fremden“ Speisen (vgl. Tietze et al. 2005, 47; Tietze, Viernickel 2007, 194ff).

Fthenakis vertritt den Standpunkt, dass kulturelle Diversität als Entwicklungschance für die Kinder gesehen werden sollte. Am besten sollten sie in der Kindertageseinrichtung zweisprachig aufwachsen. Ferner müssen laut Fthenakis für Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, wichtige Informationen, die die Einrichtung betreffen, in der Muttersprache der Eltern existieren, damit diese über die wichtigsten Geschehnisse informiert sind und die Möglichkeit haben, sich an bestimmten Dingen zu beteiligen. Jedoch betont Fthenakis, dass generell eine christliche Weltanschauung vertreten werden muss, wobei andere Glaubensrichtungen genauso toleriert werden müssen, indem beispielsweise bestimmte Projekte, die kulturelle Verschiedenartigkeit thematisieren, durchgeführt werden sollen (vgl. Fthenakis 2004, 397f; Ulich, Reichert-Garschhammer 2009, 141ff).

Schlafen und Ruhen: Für Tietze erscheinen geregelte Schlafbedingungen der Kinder angemessen. Daher muss ein geeigneter Schlafräum vorhanden sein, in dem jedes Kind über ein eigenes Bett verfügt und jederzeit die Möglichkeit haben sollte, sich hinzulegen und auszuruhen bzw. zu schlafen. Wenn Kinder schlafen, sollten sie stets von einer ErzieherIn beaufsichtigt werden, jedoch auch die Möglichkeit haben, aufzustehen, falls sie nicht schlafen wollen bzw. können (vgl. Tietze et al. 2005, 26).

Fthenakis geht auf diesen Aspekt in seinem Ansatz nicht ein.

Wickeln/Pflegeroutinen: Tietze vertritt den Standpunkt, dass Kleinkinder regelmäßig gewickelt werden müssen und dabei grundlegende hygienische Maßnahmen (Händewaschen nach dem Wickeln, Desinfizieren des Wickelplatzes, etc.) eingehalten werden sollten (ebd., 28f).

Fthenakis geht auf diesen Aspekt nicht ein.

Mahlzeiten: Nach Tietzes Ansicht sollen die Kinder nur gesunde Nahrung zu sich nehmen und die ErzieherIn sollte die Kinder beim Essen beaufsichtigen. Sie soll diese Situation gleichzeitig als Lernsituation nutzen, indem sie beispielsweise bestimmte Nahrungsmittel benennt und auf deren besondere Eigenschaften hinweist. Des Weiteren sollten die Kinder den Zeitpunkt der Nahrungsaufnahme frei wählen können und dabei stets hygienische Maßnahmen (Hände waschen, Reinigen der Tische,...) eingehalten werden (vgl. Tietze et al. 2005, 25).

Fthenakis vertritt ebenfalls den Standpunkt, dass Kinder nur gesunde Nahrung zu sich nehmen sollten. Außerdem sollten die Kinder seiner Meinung nach über den Zusammenhang zwischen gesunder bzw. ungesunder Nahrung und die Auswirkungen auf ihren Körper bzw. ihre Gesundheit bescheid wissen (vgl. Reidelhuber et al. 2009, 373).

Kinder mit besonderen Bedürfnissen: Tietze betont, dass Kinder mit Behinderung genauso am pädagogischen Geschehen teilhaben können sollen wie nicht behinderte Kinder, indem die Einrichtung barrierefrei gestaltet sein sollte bzw. dem Kind von der ErzieherIn ebenfalls Angebote, die seinen Bedürfnissen und seinem Entwicklungsstand entsprechen, bereitgestellt werden sollten. Außerdem sollte bei Kindern, die von (drohender) Behinderung betroffen sind, Kontakt zu Eltern und Fachleuten aufgenommen werden, damit das Kind trotz (drohender) Behinderung uneingeschränkt am Geschehen in der Einrichtung teilnehmen kann (vgl. Tietze et al. 2005, 55). Die Integration von „Kindern mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohten Kindern wird verstanden als gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung aller Kinder bis zum Schuleintritt“ (Tietze, Viernickel 2007, 208). Ferner sollte darauf geachtet werden, dass die ErzieherIn Fortbildungen besuchen kann, damit sie auf Kinder mit (drohender) Behinderung optimal eingehen und diese ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen gemäß fördern kann (vgl. Tietze et al. 2007, 211).

Fthenakis vertritt ebenfalls den Standpunkt, dass Kinder mit (drohender) Behinderung gleich wie alle anderen Kinder behandelt werden sollten und ebenfalls alle Angebote uneingeschränkt nutzen können sollten. Im Gegensatz zu Tietze sieht Fthenakis auch hochbegabte Kinder als Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die besonders gefördert werden sollten (vgl. Textor 2009, 168ff). Außerdem betont Fthenakis, dass auch Kinder, die von Kinderarmut bedroht sind, besonders gefördert werden sollten, damit sie nicht von anderen Kindern verspottet bzw. ausgegrenzt werden (vgl. Mayr et al. 2009, 153ff).

Umgang mit Allergien/Unverträglichkeiten: Tietze plädiert dafür, dass eine schriftliche Auflistung über bestimmte Allergien bzw. Lebensmittelunverträglichkeiten der Kinder aufgehängt sein sollte (vgl. Tietze et al. 2005, 25). Auch Fthenakis geht auf diesen Aspekt ein. Seiner Meinung nach sollten die Kinder darauf achten, wie ihr Körper auf die Aufnahme von Speisen reagiert (vgl. Reichert-Garschhammer 2009, 374).

Kindeswohlgefährdung: Fthenakis plädiert dafür, bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung einzuschreiten. Falls eine ErzieherIn diese vermutet, soll sie das „verdächtige“ Kind beobachten und sich an KollegInnen wenden, um gemeinsam im Team über die weitere Vorgehensweise diskutieren zu können. Dabei können sowohl die Eltern als auch Fachstellen mit einbezogen werden (vgl. Reichert-Garschhammer 2009, 455ff).

Bei Tietze wurden zum Aspekt der Kindeswohlgefährdung keinerlei Anmerkungen gefunden.

3.10.1.2.1.1 Komparation der Aspekte zur Sicherung des kindlichen Wohlbefindens

Im Folgenden werden die Aspekte, die zur Sicherung des kindlichen Wohlbefindens dienen, einander gegenüber gestellt.

3.10.1.2.1.1.1 Sicherung des kindlichen Wohlbefindens – Gemeinsamkeiten

Gesundheit: Beide Autoren definieren die Einhaltung von Maßnahmen, die der Gesundheitsvorsorge dienen, als wichtigen Qualitätsindikator.

Sicherheit: Eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuungseinrichtung zeichnet sich nach Meinung Tietzes und Fthenakis` durch das Fehlen von Sicherheitsrisiken – etwa rutschige Böden, Zugang zu giftigen Materialien, spitze Gegenstände, etc. – aus.

Kulturelle Diversität: Tietze und Fthenakis sehen kulturelle Verschiedenartigkeit als Entwicklungschance für die Kinder. Nur wenn in der Einrichtung kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar wird und dieser von der ErzieherIn vorurteilsfrei begegnet wird, können sich die Kinder optimal entwickeln. Außerdem muss die ErzieherIn jedes Kind gleich behandeln und akzeptieren. Kulturelle Verschiedenartigkeit kann beispielsweise durch das Hören von Musik in unterschiedlichen Sprachen sichtbar gemacht werden oder durch die Zubereitung landestypischer Speisen.

Mahlzeiten: Beide Autoren sind der Ansicht, dass die Kinder nur gesunde Nahrungsmittel zu sich nehmen sollten und die Situation der Nahrungsaufnahme von der ErzieherIn als Lernsituation genutzt werden sollte.

Kinder mit besonderen Bedürfnissen: Beide Autoren betonen, dass alle Kinder – auch solche, die behindert sind oder von Behinderung bedroht sind – uneingeschränkt am pädagogischen Alltag teilnehmen können sollen.

Allergien/Lebensmittelunverträglichkeiten: Sowohl im Qualitätsansatz von Tietze als auch in jenem von Fthenakis wird auf die Berücksichtigung von Allergien bzw. Lebensmittelunverträglichkeiten hingewiesen. Diese sollten dementsprechend berücksichtigt werden.

3.10.1.2.1.1.2 Sicherung des kindlichen Wohlbefindens – Unterschiede

Kinder mit besonderen Bedürfnissen: Im Gegensatz zu Tietze, der lediglich auf den Aspekt von Kindern und Erwachsenen mit Behinderung in der Einrichtung eingeht, sieht Fthenakis auch hochbegabte Kinder als Kinder, die besondere Bedürfnisse haben, die es entwicklungsgemäß zu fördern gilt.

Maßnahmen bei Kindeswohlgefährdung: Dieser Aspekt findet nur bei Fthenakis Zuspruch. Seiner Meinung nach sollte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung Kontakt zu den Eltern und den zuständigen Fachstellen aufgenommen werden, um gemeinsam weitere Schritte bzw. geeignete Maßnahmen planen zu können. Das Verhalten des möglicherweise betroffenen Kindes sollte zudem von der jeweiligen ErzieherIn beobachtet werden.

Ruhen und Schlafen: Nur Tietze thematisiert Ruhen und Schlafen als Indikator für Qualität. Dabei sollten die Kinder stets von mindestens einer ErzieherIn beaufsichtigt werden. Ferner sollte jedes Kind die Möglichkeit haben, schlafen zu gehen sobald es müde wird und einen bestimmten Platz haben, an dem es immer schläft. Wenn ein Kind nicht (mehr) schlafen kann, sollte es die ErzieherIn dabei unterstützen, dass es schneller einschlafen kann. Außerdem sollte das Kind die Möglichkeit haben, sich anderweitig zu beschäftigen.

Wickeln und Toilette: Dieser Aspekt wird ebenfalls nur von Tietze vertreten. Die Kinder sollten regelmäßig gewickelt werden, wobei sowohl beim Wickeln als auch beim Toilettengang der Kinder von der ErzieherIn auf die Einhaltung von hygienischen Maßnahmen geachtet werden sollte.

Gesundheit: Im Gegensatz zu Tietze sollen – so Fthenakis – die Kinder den Zusammenhang zwischen der körperlichen Gesundheit und dem körperlichen Wohlbefinden verstehen lernen und mögliche Konsequenzen, die sich durch Gesundheitsgefährdungen ergeben können, verstehen. Außerdem sollen die Kinder in diesem Kontext auch Dinge über Sexualität und die Funktion bestimmter Organe (Herz, Lunge, Nieren,...) lernen. Des Weiteren geht Fthenakis in diesem Zusammenhang auf bestimmte Gefahren – etwa im Straßenverkehr – ein, auf die die Kinder hingewiesen werden sollten und dessen sie sich bewusst sein sollten.

Hygiene: Dieser Aspekt ist besonders für Tietzes Auffassung von Qualität charakteristisch. Er betont die Notwendigkeit der Einhaltung grundlegender hygienischer Maßnahmen, wie etwa Händewaschen vor und nach dem Essen bzw. das Reinigen der Tische nach dem Essen, etc. und misst diesen in der Qualitätsbeurteilung (KRIPS-R) großes Gewicht zu. Fthenakis hingegen thematisiert diesen Aspekt nicht in seinem Konzept, sondern verortet ihn im Rahmen der allgemeinen Gesundheitsförderung.

Kulturelle Diversität: Im Gegensatz zu Tietze vertritt Fthenakis den Standpunkt, dass kulturelle Vielfalt zwar gefördert werden bzw. akzeptiert werden muss, dass jedoch generell eine christliche Weltanschauung in der Einrichtung vertreten werden sollte. Außerdem fordert Fthenakis das zweisprachige Aufwachsen der Kinder sowie das Vorhandensein von mehrsprachigem Informationsmaterial in den jeweiligen Fremdsprachen, die die Muttersprache der Kinder und deren Eltern bildet.

3.10.1.2.2 Interaktionen

Ein weiterer wesentlicher Indikator, der beiden Autoren wichtig in Hinblick auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung zu sein scheint, bezieht sich auf die Interaktionen innerhalb der Einrichtung.

Rolle der ErzieherIn: Tietze sieht ErzieherInnen als „engagierte und interessierte Interaktions- und Kommunikationspartner, die zuhören können und sich mit den Kindern gemeinsam auf die Suche nach Neuem machen ... Aufmerksames Beobachten und Zuhören sind dabei Voraussetzungen, um Bedürfnisse und Interessen der Kinder wahrzunehmen“ (Tietze, Viernickel 2007, 21). Ferner soll die ErzieherIn dem Kind geeignete Spielmaterialien bereit stellen und dabei stets das Kind, seinen Entwicklungsstand sowie seine Bedürfnisse beachten (vgl. Tietze et al. 2005, 48). Bei Tietze soll die ErzieherIn außerdem wichtige Dinge, die das Kind erlebt sowie bestimmte Verhaltensweisen des Kindes in bestimmten Situationen dokumentieren.

Fthenakis sieht die ErzieherIn ebenfalls als KommunikationspartnerIn der Kinder, die den Kindern als Vorbild dient. Sie soll gemeinsam mit den Kindern den Alltag ko-konstruieren und dabei stets auf die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand der Kinder eingehen. Des Weiteren besteht die Aufgabe der ErzieherIn darin, den Kindern zuzuhören, ihnen Fragen zu stellen, damit gemeinsam in der Gruppe die Denkprozesse der Kinder angeregt werden können. Ferner muss die ErzieherIn in der Lage sein, die Kinder während ihrer Aktivitäten zu unterstützen und ihnen Hilfestellung geben, damit sie bestimmte Dinge selbständig durchführen können. Eine „gute“ ErzieherIn zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass sie die Kinder ermutigt, bestimmte Aktivitäten zu tun bzw. dass sie die Kinder bei „richtigem“ Verhalten auch lobt. Auch Fthenakis sieht die Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse durch die ErzieherIn als Voraussetzung für Qualität (vgl. Fthenakis, Reichert-Garschhammer 2009, 427ff).

Kind-Kind-Interaktionen: Sowohl bei Tietze als auch bei Fthenakis sollen Interaktionen zwischen den Kindern gefördert werden, weil Kinder (auch) den Kontakt zu Gleichaltrigen benötigen, um sich bilden zu können. Die ErzieherIn sollte daher möglichst viele Interaktionen zwischen den Kindern fördern und nur bei scheinbar unlösbaren Konflikten einschreiten (vgl. Tietze et al. 2005, 49; Reichert-Garschhammer, Brandmayr, Berwanger 2009, 187).

Erzieher-Kind-Interaktionen: Da beide Konzepte von der Ko-Konstruktion ausgehen, sollte die ErzieherIn den Kindern als ImpulsgeberIn und HelferIn stets zur Seite stehen bzw. sich immer bemühen, auf die Kinder einzugehen und ihnen ein Gefühl von Wärme und Geborgenheit vermitteln. Bei Tietze sollte die ErzieherIn „einfühlsam [reagieren], um Kinder[n] zu helfen, die verletzt, wütend oder traurig sind“ (Tietze et al. 2005, 50).

Außerdem sollen „häufige positive Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern“ statt finden (ebd.). Bei Fthenakis sollte die ErzieherIn ebenfalls respektvolles Verhalten den Kindern gegenüber zeigen und ihnen stets zuhören bzw. mit ihnen interagieren (vgl. dazu: *Rolle der ErzieherIn*).

Partizipation: Laut Tietze sollen Kinder das Recht haben, am pädagogischen Geschehen aktiv teilzunehmen und selbst zu entscheiden, was sie tun möchten bzw. mit wem sie spielen möchten (vgl. Tietze, Viernickel 2007, 21). Fthenakis erachtet die Befragung der Kinder im Rahmen sogenannter Kinderkonferenzen als sinnvoll sowie die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in offenen Gruppen, weil die Kinder dadurch ein breit gefächertes Angebot, verteilt auf mehrere Räume und den Kontakt zu vielen Kindern unterschiedlicher Altersstufen wahrnehmen können (vgl. Reichert-Garschhammer, Winterhalter-Salvatore 2009, 402ff).

Umgang mit Emotionalität/Konflikten: Tietze hebt hervor, dass Kinder lernen sollen, Konflikte selbständig zu lösen und die ErzieherIn nur dann eingreifen soll, wenn die Situation zu eskalieren droht. Jedoch muss sie in jedem Fall den Kindern im Falle eines Fehlverhaltens erklären, warum das jeweilige Verhalten nicht angemessen war (vgl. Tietze et al. 2005, 51; Tietze, Viernickel 2007, 102).

Laut Fthenakis müssen Kinder lernen, mit Konflikten umzugehen. Sie sollen daher lernen, ihre Gefühle auszudrücken und mit anderen Kindern in Kontakt treten.

Verhaltensregeln: Tietze erachtet das Aufstellen bzw. Einhalten von festgelegten Regeln als wichtig, um in der Einrichtung qualitativ hochwertig arbeiten zu können. Alle Beteiligten sollten über die vorherrschenden Verhaltensregeln informiert sein und diese befolgen. Sollte ein Kind gegen bestimmte Regeln verstoßen, sollte ihm die ErzieherIn verdeutlichen, dass bzw. warum es sich nicht ordnungsgemäß verhalten hat und bei allen Kindern die gleichen Konsequenzen daraus ziehen (vgl. Tietze et al. 2005, 51).

Auch Fthenakis plädiert dafür, dass gewisse Verhaltensregeln in der Einrichtung vorherrschen, die von allen Beteiligten eingehalten werden sollten und die gemeinsam mit den Kindern immer wieder überdacht bzw. neu konzipiert werden sollten (vgl. Reichert-Garschhammer, Winterhalter-Salvatore 2009, 413).

Begrüßung/Verabschiedung: Bei Tietze wird großer Wert darauf gelegt, dass Regeln zur Begrüßung und Verabschiedung in der Einrichtung existieren. Die ErzieherIn sollte immer darüber informiert sein, wie viele Kinder anwesend bzw. abwesend sind. Außerdem verweist Tietze in diesem Kontext auf den regelmäßigen Austausch zwischen Eltern und ErzieherIn, um über die Entwicklung bzw. besondere Vorkommnisse in Bezug auf das Kind sprechen zu können (vgl. Tietze et al. 2005, 24; Tietze, Viernickel 2007, 235).

Im Ansatz von Fthenakis wird nicht der Aspekt der Begrüßung bzw. Verabschiedung nicht thematisiert

Einbezug der Familie: Bei Tietzes Qualitätskonzept soll die Familie insofern ins Geschehen der Einrichtung eingebunden werden, als dass die ErzieherIn des Kindes sich regelmäßig mit dessen Eltern austauschen soll. Des Weiteren soll die Erzieher über familieninterne Informationen bescheid wissen, etwa indem sie die Namen der Geschwister der Kinder kennt. Außerdem sollen die Eltern zu verschiedenen Veranstaltungen, die im Rahmen der Einrichtung statt finden, eingeladen werden, beispielsweise zu Geburtstagsfeiern der Kinder. Im Rahmen der Einrichtung sollen laut Tietze zudem Bilder von den Familienangehörigen (z.B. der Eltern oder Geschwister) für die Kinder sichtbar aufgehängt sein. Außerdem können sich die Eltern am pädagogischen Geschehen beteiligen, indem die Kindergartengruppe, in der auch ihr Kind betreut wird, beispielsweise den Arbeitsplatz eines Elternteils besucht. Tietze sieht die Eltern der Kinder außerdem als Kunden, die eine bestimmte Dienstleistung – die Bildung ihres Kindes – in Anspruch nehmen. Ferner besteht für die Eltern die Möglichkeit, sich im Rahmen von Gremien an wichtigen einrichtungsinternen Entscheidungen zu beteiligen (vgl. Tietze et al. 2005, 65; Tietze, Viernickel 2007, 235ff).

Laut Fthenakis sollen die Familien der Kinder ins Geschehen der Einrichtung einbezogen werden, indem sie regelmäßig an verschiedenen einrichtungsinternen Veranstaltungen teilnehmen bzw. indem sie wichtige Entscheidungen, die im Rahmen der Kinderbetreuungseinrichtung getroffen werden, mitentscheiden dürfen. Außerdem sollen – so Fthenakis – die Eltern als „Kooperationspartner“ dienen. Außerdem stellt der Einbezug der Eltern im Rahmen des pädagogischen Programms einen Vorteil dar, weil die Eltern beispielsweise die Einrichtung besuchen können, um ihren Beruf vorzustellen, damit die Kinder dadurch einen Zugang zu bestimmten Bereichen erlangen und dabei etwas lernen können. Die Eltern werden somit als Kooperationspartner angesehen (vgl. Textor, Reichert-Garschhammer 2009, 437ff).

Eingewöhnung: Bei Tietze, welcher das Vorliegen eines konkreten Eingewöhnungskonzeptes als unerlässlich definiert, sollten die Eltern der einzugewöhnenden Kinder schon vor der Eingewöhnung wichtige Informationen erhalten bzw. die Einrichtung schon vorab besuchen können. Die Eingewöhnungsphase bei Tietze sollte gestaffelt und an bestimmte Routinen im Tagesablauf angepasst werden. Außerdem sollten regelmäßig Gespräche über den Eingewöhnungsverlauf zwischen den Eltern und der BezugserzieherIn des Kindes statt finden (vgl. Tietze et al. 2005, 64; Tietze, Viernickel 2007, 218ff).

Auch Fthenakis vertritt den Standpunkt, dass die Eingewöhnung des Kindes schon vor dem tatsächlichen Ereignis beginnen muss. Er sieht ebenfalls gestaffelte Anwesenheitszeiten der Eltern, die kontinuierlich verringert werden sollten, als Indikator für Qualität. Auch Fthenakis betont, dass jedes Kind eine BezugserzieherIn braucht, die gemeinsam mit den Eltern überlegt, wie die Eingewöhnungsphase gestaltet werden kann, damit es dem Kind dabei gut geht. Ferner muss bei Fthenakis ein schriftlicher Jahresplan, der alle wichtigen Termine der Einrichtung enthält, an die Eltern ausgehändigt werden (vgl. Griebel et al. 2009, 96ff).

3.10.1.2.2.1 Komparation der Interaktionen

Im Folgenden werden die Aussagen der beiden Autoren bezüglich Interaktionen miteinander verglichen.

3.10.1.2.2.1.1 Interaktionen – Gemeinsamkeiten

Rolle der ErzieherIn: Bei beiden Autoren besteht ein Konsens darüber, dass die ErzieherIn den Kindern als Helferin und DialogpartnerIn bzw. ImpulsgeberIn gegenübertritt und dafür sorgt, dass sich die Kinder in der Einrichtung bzw. Gruppe wohlfühlen und akzeptiert werden, damit sie sich optimal bilden und entwickeln können. Des Weiteren muss die ErzieherIn dafür sorgen, dass den Kindern ein bestimmtes pädagogisches Angebot zur Verfügung steht, damit sie sich bilden können. In diesem Kontext muss von der ErzieherIn darauf geachtet werden, dass dies stets unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse, Wünsche sowie des jeweiligen Entwicklungsstandes geschieht.

Kind-Kind-Interaktionen: In beiden Qualitätskonzepten wird großer Wert auf die Förderung kindlicher Interaktionen gelegt, die nur dann von der ErzieherIn vermieden

bzw. unterbunden werden sollten, wenn unlösbare Konflikte zwischen den Kindern zu bestehen scheinen.

Erzieher-Kind-Interaktionen: Sowohl Tietze als auch Fthenakis plädieren für möglichst viele liebevolle und warmherzige Interaktionen zwischen der ErzieherIn und einem bestimmten Kind oder der gesamten Gruppe.

Partizipation: Tietze und Fthenakis räumen den Kindern bestimmte Möglichkeiten der Teilhabe am pädagogischen Geschehen ein. In beiden Konzepten werden die Kinder als Wesen angesehen, die bestimmte Rechte haben und deren Meinung in Bezug auf die pädagogische Gestaltung, auf die Raumgestaltung und auf die Nutzung bestimmter Materialien gefragt ist. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse und des kindlichen Willens wird dabei sowohl von Tietze als auch von Fthenakis als entscheidend erachtet.

Umgang mit Emotionalität/Konflikten: Fthenakis vertritt den Standpunkt, dass es zwischen Kindern zu Streitigkeiten kommen kann, diese jedoch primär von den Kindern selbst gelöst werden sollten. Die ErzieherIn soll dabei das Verhalten der Kinder beobachten und nur im Falle einer Eskalation einschreiten.

Verhaltensregeln: Im Rahmen der Ansätze von Tietze und Fthenakis wurden Hinweise gegeben, dass in der Einrichtung bestimmte Verhaltensregeln gelten sollten, die von allen eingehalten werden sollten. Damit dies der Fall ist, müssen diese allen bekannt sein. Jedoch sprechen sich auch beide Autoren dafür aus, dass Verhaltensregeln, welche jederzeit verändert werden können, zwischen der ErzieherIn und den Kindern erarbeitet werden sollten. Ferner soll sich die ErzieherIn in jedem Fall bei Regelverstößen konsequent verhalten und kein Kind bevorzugt behandeln. Sie soll keine Gewalt anwenden, sondern den Kindern durch einfühlsame Kommunikation verdeutlichen, warum bestimmtes Verhalten nicht angemessen ist.

Einbezug der Familie: Sowohl Tietze als auch Fthenakis setzen sich dafür ein, dass die Familien der Kinder in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung mit einbezogen werden. Die Eltern sollen dabei regelmäßig mit der ErzieherIn kommunizieren und Informationen über aktuelle Themen, die das Kind betreffen, austauschen. Außerdem sollen sie auch bei der Planung bzw. Gestaltung in Bezug auf die Einrichtung mit

entscheiden dürfen. Eltern haben außerdem bei beiden Qualitätsansätzen die Möglichkeit, die Kinder an ihrer beruflichen Tätigkeit teilhaben zu lassen, indem den Kindern die Möglichkeit geboten wird, den entsprechenden Arbeitsplatz eines Elternteils zu besuchen.

Eingewöhnung: Beide Autoren thematisieren Eingewöhnung als wichtigen Indikator für Qualität. Dazu sollten die Eltern und das jeweilige Kind schon vor dem Eintritt ihres Kindes in die Einrichtung die Möglichkeit haben, diese zu besuchen bzw. schon im Vorfeld wichtige einrichtungsinterne Informationen erhalten. Des Weiteren wird in beiden Ansätzen das Vorliegen eines konkreten Eingewöhnungskonzeptes als wichtig herausgestrichen, welches nach Bedarf unter Absprache aller am Eingewöhnungsprozess Beteiligten adaptiert werden können soll. Außerdem sehen sowohl Tietze als auch Fthenakis eine gestaffelte Gestaltung der Eingewöhnungsphase vor, die die Dauer der Anwesenheit des Kindes in der Einrichtung kontinuierlich verlängert.

3.10.1.2.2.2 Interaktionen – Unterschiede

Begrüßung und Verabschiedung: Nur Tietze thematisiert in seinem Qualitätsansatz, dass bestimmte Regeln bei der Begrüßung und Verabschiedung zu einem „guten“ pädagogischen Ablauf zählen.

Umgang mit Emotionalität/Konflikten: Im Gegensatz zu Fthenakis meint auch Tietze, dass Streitigkeiten zwischen Kindern unvermeidbar seien, dass die ErzieherIn jedoch vorbildhaftes Konfliktverhalten gegenüber den Kindern zeigen sollte und die Streitigkeiten nicht primär von den Kindern allein ausgetragen werden sollten.

3.10.1.2.3 Bedürfnisse der ErzieherIn

Persönliche Bedürfnisse: Tietze spricht sich für die Berücksichtigung der Bedürfnisse der ErzieherIn aus. Diese sollte vor allem Möglichkeiten zur Aufbewahrung ihrer persönlichen Dinge sowie Möglichkeiten zur Ruhe und Entspannung – beispielsweise wenn sie gerade Pause macht – haben.

Fachliche Bedürfnisse: Außerdem sollte die ErzieherIn Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten haben, um sich weiterbilden zu können. Ferner sollte ein positives Klima der ErzieherInnen untereinander gefördert werden, um eine gute

Zusammenarbeit ermöglichen zu können, was sich wiederum positiv auf die Kontinuität der ErzieherInnen auswirkt (vgl. Tietze et al. 2005, 58ff).

Aus- und Weiterbildung: Fthenakis fordert ebenfalls gezielte Fortbildungsmaßnahmen für das pädagogische Personal. Er plädiert in diesem Zusammenhang für die Anhebung des Ausbildungsniveaus der ErzieherIn und – damit verbunden – einer höheren Gehaltsstufe der ErzieherIn (vgl. Fthenakis 2002, 15).

3.10.1.2.3.1. Komparation der Bedürfnisse der ErzieherIn

An dieser Stelle werden die Aussagen von Tietze und Fthenakis hinsichtlich der Bedürfnisse der ErzieherIn verglichen.

3.10.1.2.3.1.1 Bedürfnisse der ErzieherIn – Gemeinsamkeiten

Fachliche Bedürfnisse: Sowohl Tietze als auch Fthenakis thematisieren die Wichtigkeit von Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung für die ErzieherInnen als wichtigen Qualitätsindikator. Des Weiteren fordern beide Autoren den niederschweligen Zugang der ErzieherIn zu Fachzeitschriften und eine Rückmeldung für die ErzieherInnen, wie deren pädagogische Arbeit von der Leitung eingeschätzt wird.

3. 10.1.2.3.1.2 Bedürfnisse der ErzieherIn – Unterschiede

Persönliche Bedürfnisse: Dieser Aspekt wird nur von Tietze aufgegriffen. Für ihn müssen bestimmte Aufbewahrungsmöglichkeiten der persönlichen Dinge der ErzieherIn vorhanden sein. Des Weiteren muss die ErzieherIn die Möglichkeit haben, sich in ihren Pausen zurückzuziehen.

Aus- und Weiterbildung der ErzieherIn: Im Gegensatz zu Tietze plädiert Fthenakis für die Anhebung des Ausbildungsniveaus der ErzieherIn auf Fachhochschulniveau.

3.10.1.2.4 Strukturelle Aspekte

Im Rahmen der Qualitätskonzepte der beiden Autoren werden einige strukturelle Indikatoren erläutert, die nun einander gegenübergestellt werden.

Ausstattung der Einrichtung: Eine Kinderbetreuungseinrichtung sollte bei Tietze so ausgestattet sein, dass jedes Kind über einen eigenen Garderobenplatz sowie einem Platz in der Gruppe verfügt, wobei die Sessel und Tische der Größe der Kinder entsprechen sollten.

Außerdem sollten Bereiche für die Pflege der Kinder (z.B. Toiletten, Wickeltisch,...) vorteilhaft angeordnet sein. Ferner sollte der Raum so gestaltet sein, dass die ErzieherIn alle Kinder auf einen Blick sehen kann und ähnliches Spielzeug in Funktionsbereichen aufbewahrt wird.

Fthenakis gibt in seinem Konzept kein räumliches Konzept zur Ausstattung vor, jedoch plädiert er dafür, dass die Einrichtung aus umweltfreundlichem, ungiftigem Material gebaut werden sollte (vgl. Tietze et al. 2005, 17ff; Tietze, Viernickel 2007, 42ff).

Räume: Laut Tietze muss jede Kinderbetreuungseinrichtung über einen Gruppenraum, einen Waschraum, einen Raum, in dem die Kinder die Möglichkeit für Bewegung haben, einen Raum, der für administrative Tätigkeiten genutzt werden kann, sowie über ein Außengelände verfügen (vgl. Tietze 2005; 16ff; Tietze, Viernickel 2007, 43f).

Laut Fthenakis muss eine Kinderbetreuungseinrichtung über einen Gruppenraum verfügen, der es den Kindern ermöglicht, „vielfältige Erfahrungen und Lernaktivitäten zu sammeln“ (Schreyer 2009c, 85). Dazu bedarf es eines Gruppenraumes, eines Ruheraumes, eines Außengeländes sowie der Möglichkeit der Kinder für Bewegung. Zudem sollte die Einrichtung so gebaut worden sein, dass dabei keine gesundheitsgefährdenden Materialien verwendet wurden (ebd.).

Raumgröße: Nach Tietzes Ansicht muss der Raum so groß sein, dass jedes Kind mindestens 2,5m² Platz zur Verfügung hat und dass genügend Platz für das Mobiliar vorhanden ist. Fthenakis gibt keine bestimmte Raumgröße vor, jedoch sollte jedes Kind genügend Platz haben, sich frei zu bewegen (vgl. Schreyer 2009c, 85).

Raumgestaltung: Tietze spricht sich für eine kindgerechte Ausgestaltung der Räume aus. Möglichst viele Mobiles (bewegliche, hängende Gegenstände), und Bilder sowie selbstgestaltete „Kunstwerke“ der Kinder sollten sichtbar aufgehängt sein (vgl. Tietze et al. 2005, 23).

Fthenakis hebt ebenfalls eine kindgerechte Ausgestaltung der Räume hervor. Seiner Meinung nach sollten die Räume ebenfalls so gestaltet werden, dass sie den Kindern gefallen, jedoch führen „die mit unzähligen Bastelarbeiten ausgestaffierten und überladenen Gruppenräume ... zur Reizüberflutung“ (Reichert-Garschhammer et al. 2009b, 314). Nichtsdestotrotz wird die Mitgestaltung der Kinder der Räume als sinnvoll und notwendig angesehen (ebd.).

Außenbereich: Tietze bezeichnet auch den Außenbereich, welcher frei von jeglicher Gefahr für die Kinder gestaltet sein sollte – einer Einrichtung als Qualitätsindikator. Dieser sollte über unterschiedliche Beläge (Gras, Beton, etc.) verfügen. Des Weiteren sollte ein bestimmter Bereich vor Witterungseinflüssen geschützt sein, damit die Kinder auch bei schlechtem Wetter draußen sein können. Tietze erachtet außerdem das Vorhandensein eines Sandkastens, welcher abgedeckt werden können muss, als wichtig (vgl. Tietze, Viernickel 2007, 43f).

Auch Fthenakis sieht das Vorhandensein eines eigenen Gartens als unerlässlich, weil die Kinder dadurch in unmittelbaren Kontakt mit der Natur treten können und bestimmte Pflanzen bzw. natürliche Vorgänge direkt beobachten können (vgl. Reidelhuber et al. 2009, 292).

Erzieher-Kind-Schlüssel: Tietze betont, dass genügend ErzieherInnen in der Gruppe anwesend sein sollten, damit sich jedes Kind stets im Blickfeld einer Erzieherin befindet (vgl. Tietze et al. 2005, 32).

Auch für Fthenakis muss die Betreuung der Kinder so gestaltet werden, dass sich dadurch keinerlei Sicherheitsrisiko für die Kinder ergibt. Außerdem fordert Fthenakis, dass verstärkt männliches Personal zur Betreuung der Kinder eingesetzt werden soll (vgl. Oberhuemer 2009b, 58).

Tagesablauf: Tietze sieht einen strukturierten Tagesablauf, welcher sichtbar aufgehängt sein sollte und den kindlichen Bedürfnissen entsprechen sollte, als wichtigen Indikator für Qualität. Dieser sollte so gestaltet sein, dass die Kinder sowohl bestimmte Routinen (verschiedene pädagogische Aktivitäten, Essen, Wickeln, Freispiel) täglich erleben (vgl. Tietze et al. 2005, 52).

Fthenakis erläutert, dass den Kindern ein breit gefächertes Angebot zur Verfügung gestellt werden sollte, damit die Kinder verschiedenste Kompetenzen entwickeln können. Er präferiert eine gruppenoffene Arbeit, bei der möglichst viele Projekte (zu den Themen Umwelt, Musik, Kunst, Ästhetik, Gesundheit, etc.) durchgeführt werden sollen. Er gibt jedoch keinen bestimmten zeitlichen Ablauf vor (vgl. Garschhammer, Winterhalter-Salvatore 2009, 401ff).

Administratives: Nach Tietze's Ansicht sollte jede Kinderbetreuungseinrichtung über einen eigenen, von den Gruppenräumen getrennten Raum verfügen, der für administrative

Zwecke genutzt werden kann. Dieser sollte mit den notwendigen Geräten (Drucker, Kopierer, Scanner, Fax, Telefon) ausgestattet sein und Gespräche zwischen der Leitung – oder der ErzieherIn – und den Eltern ermöglichen (vgl. Tietze et al. 2005, 59;

Fthenakis betont nicht explizit, dass ein eigener Büroraum in der Einrichtung vorhanden sein muss, jedoch verweist er auf die Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung bzw. -sicherung, was ohne administrative Tätigkeiten unmöglich erscheint und somit die Vermutung nahe legt, dass ein bestimmter Raum, der für administrative Zwecke dient, unerlässlich erscheint (vgl. Oberhuemer 2009d, 468f).

Leitung: Im Rahmen von Tietze's Konzept wird der Einrichtungsleitung eine wichtige Funktion zugesprochen, weil diese die erstmalige Kontaktperson der Eltern darstellt und für Maßnahmen, die der Aus- und Fortbildung der MitarbeiterInnen dienen sowie Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung bzw. -sicherung zuständig ist (vgl. Tietze et al. 2005,63; Tietze, Viernickel 2007, 252ff).

Laut Fthenakis muss sich die Einrichtungsleitung ebenfalls darum kümmern, dass Fortbildungen der ErzieherInnen vorgesehen sind bzw. dass Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung bzw. -sicherung in die Wege geleitet werden. Außerdem stellt die Leitung die Hauptkontaktperson des jeweiligen Einrichtungsträgers dar (vgl. Oberhuemer 2009a, 49).

3.10.1.2.4.1 Komparation der strukturellen Aspekte

Die von den Autoren genannten strukturellen Qualitätsindikatoren werden nun verglichen.

3.10.1.2.4.1.1 Strukturelle Aspekte - Gemeinsamkeiten

Räume: Tietze und Fthenakis stimmen überein, dass jede Kinderbetreuungseinrichtung über einen Gruppenraum, Sanitäranlagen, einen Außenbereich sowie über einen Bewegungsraum bzw. ausreichend Platz verfügen sollte, damit Kinder eine anregende Umwelt und genügend Bewegungsmöglichkeit zur Verfügung haben.

Raumgestaltung: Beide Autoren definieren eine kindgerechte Gestaltung der Räume als unerlässlich. Dabei sollen auch kindliche „Produkte“ ausgestellt werden, wobei Tietze dabei die Vielfalt unterschiedlicher Materialien bzw. Gegenstände, Bilder und Fotos hervorhebt, während Fthenakis sich gegen eine Überfüllung des Raumes durch kindliche Ausstellungsstücke ausspricht, da diese den Raum überfüllen und die Kinder dadurch von

Reizen überflutet werden. Dennoch setzt sich auch Fthenakis für eine Raumgestaltung, die kindliche „Kunstwerke“ präsentiert, ein.

Erzieher-Kind-Schlüssel: Keiner der beiden Autoren gibt eine bestimmte Richtzahl dafür vor, wie viele ErzieherInnen in verschiedenen Gruppengrößen angesetzt werden sollten. Jedoch sollten – diesbezüglich stimmen Tietze und Fthenakis überein – so viele ErzieherInnen in der Gruppe anwesend sein, dass jedes Kind stets ausreichend beaufsichtigt wird, ohne dass dabei die Gefahr von Sicherheitsrisiken besteht.

Tagesablauf: Sowohl Tietze als auch Fthenakis sehen bestimmte Routinen im Tagesablauf als Qualitätsindikator. Den Kindern soll stets ein vielfältiges Angebot, welches am besten fächerübergreifend bzw. themenübergreifend gestaltet sein sollte, bereit gestellt werden, damit sie genügend Anregungen finden, selbst aktiv zu werden und sich so zu bilden bzw. zu lernen.

Administratives: Das Vorhandensein eines abgetrennten Büros, welches für administrative Zwecke genutzt werden kann und zudem ausreichend bzw. erwachsenengerecht ausgestattet (z.B. mit einem Computer, Drucker, Fax, etc.) sein soll, ist für Tietze obligatorisch. Dieses soll dem Personal auch als Aufenthaltsraum dienen und für Elternberatungen bzw. -gespräche genutzt werden können. Fthenakis thematisiert diesen Aspekt zwar nicht in seinem Konzept, jedoch kann aufgrund der Tatsache, dass Qualitätsmanagement bzw. Kommunikation zwischen der Leitung und dem Träger betrieben werden soll, davon ausgegangen werden, dass Fthenakis das Vorhandensein eines Büros bzw. eines Raumes, der für administrative Zwecke genutzt werden kann, als unerlässlich ansieht.

Leitung: In beiden Qualitätsansätzen wird der Einrichtungsleitung eine wichtige Funktion zugesprochen. Diese ist für einen reibungslosen Ablauf innerhalb der Einrichtung verantwortlich und außerdem die erste Ansprechperson für Eltern für Fragen und Probleme. Des Weiteren hat die Leitung dafür Sorge zu tragen, dass geeignete Maßnahmen bezüglich der Feststellung, Sicherung sowie Optimierung von Qualität in die Wege geleitet werden und dass das Einrichtungspersonal regelmäßig Fortbildungen besucht. Eine weitere wichtige Funktion der Leitung besteht darin, den ErzieherInnen Rückmeldung über ihre geleistete Arbeit zu geben.

3.10.1.2.4.1.2 Strukturelle Aspekte - Unterschiede

Ausstattung der Einrichtung: Laut Tietze sollte jedes Kind über einen Garderobenplatz verfügen. Des Weiteren sollten sowohl Sessel als auch Tische in kindgerechter Größe und der Anzahl der angemeldeten Kinder entsprechend, vorhanden sein. Des Weiteren muss die Ausstattung so im Raum platziert sein, dass die ErzieherIn die Kinder ausreichend beaufsichtigen kann, beispielsweise indem das Mobiliar bzw. die Ausstattung den Gruppenraum nicht überfüllt oder Sichtlinien verstellt.

Raumgröße: Tietze gibt vor, dass jedem Kind mindestens 2,5m² Platz zur Verfügung stehen müssen. Fthenakis gibt hingegen keine Richtwerte für die Raumgröße vor.

3.10.1.2.5 Pädagogisches Angebot

Musik: Tietze plädiert für musikalische Aktivitäten im Tagesablauf. Tietze betont außerdem die Wichtigkeit von gesanglichen als auch tänzerischen Aktivitäten. Dazu sollten Musikinstrumente in der Einrichtung vorhanden sein, damit Kinder auf verschiedenste Art und Weise gemeinsam mit der ErzieherIn oder alleine musizieren können. Außerdem sollten die Kinder Möglichkeiten zum Musik hören – am besten das Hören von Musik in unterschiedlichen Sprachen – haben (vgl. Tietze et al. 2005, 41).

Im Rahmen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans werden ebenfalls musikalische und tänzerische Aktivitäten in der Einrichtung vorgesehen, welche auch durch das Vorhandensein von Musikinstrumenten gekennzeichnet sind. Außerdem sollten laut Fthenakis fachkundige Stellen (Tänzer, Sänger, etc.) sowie die Eltern in der Einrichtung mit agieren dürfen und beispielsweise Ausflüge – etwa der Besuch eines Konzerts – gemeinsam mit der ErzieherIn, den Eltern und Kindern veranstaltet werden (vgl. Reichert-Garschhammer 2009c, 335ff).

Bewegung: Tietze sieht Bewegung als eines der wichtigsten Elemente, damit die Entwicklung bzw. Bildung der Kinder gefördert werden kann. Tietze plädiert dafür, dass sich die Kinder jeden Tag bewegen sollten, sowohl drinnen als auch draußen (vgl. Tietze et al. 2005, 38).

Fthenakis betont diesen Aspekt ebenfalls, wobei er wiederum auf den Zusammenhang von körperlichem Wohlbefinden und Gesundheit, welche von sportlichen Aktivitäten bzw. Bewegung abhängt, hinweist (vgl. Hellfritsch et al. 2009, 354ff).

Kreatives Gestalten: Tietze bezeichnet kreatives Gestalten bzw. künstlerische Aspekte als Indikator für Qualität. Deshalb sollen die Kinder sich regelmäßig künstlerisch betätigen und mit verschiedensten Materialien in Kontakt zu kommen (vgl. Tietze et al. 2005, 40; Tietze, Viernickel 2007, 174ff).

Fthenakis plädiert auch dafür, dass die Kinder regelmäßig Erfahrungen mit Kunst und Ästhetik machen sollten. Er fordert zusätzlich den Einbezug von Fachstellen sowie der Eltern, um gemeinsam mit der Gruppe bestimmte Veranstaltungen bzw. Ausstellungen oder Museen besuchen zu können (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009b, 335ff).

Nutzung von Medien: Tietze verweist auf den Einbezug verschiedenster Medien in Bezug auf die Gestaltung des pädagogischen Angebots. Er plädiert für die Nutzung von Fernsehen und Computer sowie für den Gebrauch verschiedenster Bücher oder Bilder bzw. Fotos (vgl. Tietze et al. 2005, 36). Qualitativ hochwertig wird laut Tietze gearbeitet, wenn den Kindern die eben genannten Medien zugänglich gemacht werden, dabei auf den richtigen Gebrauch dieser geachtet wird und dabei kulturelle Verschiedenartigkeit repräsentiert wird (ebd., 46).

Auch Fthenakis plädiert für die Verwendung verschiedenster Formen von Medien im alltäglichen Geschehen in der Kinderbetreuungseinrichtung. Kinder sollen ebenfalls Bücher, Computer und Fernsehen nutzen können, jedoch betont Fthenakis auch die richtige Anwendung dieser. Laut Fthenakis darf die Nutzung eines bestimmten, von den Kindern häufig genutzten Mediums keinesfalls verboten werden, sondern vielmehr sollte von der ErzieherIn die „Ursache“ für die Beliebtheit eines gewissen Mediums mit den Kindern diskutiert werden. Dabei sollte sie die Kinder auf die Vor- und Nachteile dieses Mediums hinweisen und den Kindern mögliche Gefahren erläutern (vgl. Fthenakis 1999, 51; Eirich et al. 2009, 230ff).

Freispiel: Tietze betont, dass die Kinder genügend Zeit für Freispiel haben sollten. Dabei sollten sie stets von einer ErzieherIn beaufsichtigt werden, die den Kindern bei Bedarf bestimmte Spielsachen zur Verfügung stellt, damit die Kinder selbständig spielen können. Denn Kinder können sich nur dann bilden, wenn sie Möglichkeiten zum Spielen vorfinden (vgl. Tietze et al. 2005, 53; Tietze, Viernickel 2007, 158).

Auch Fthenakis sieht Freispiel als Indikator für Qualität. Er verweist auf die Abwechslung von Freispiel und Lernen, weil die Kinder nur durch aktives Spiel lernen können. Dazu sollten die Kinder Gegenstände vorfinden können, die sie auch in ihrem Alltag gebrauchen,

beispielsweise ein Spielzeugtelefon oder eine Küche in kindgerechter Größe. Laut Fthenakis wird im Spiel „eine eigene Realität im Denken und Handeln konstruiert. ... Das Spiel hilft Kindern, in die Gesellschaft hineinzuwachsen, Kompetenzen zu erwerben und eine eigene Identität zu entwickeln“ (Fthenakis, Reichert-Garschhammer 2009, 31).

Mathematik: Fthenakis verweist auf den mathematischen Bereich. Er betont, dass Kinder schon im Kleinkindalter mathematische Fähigkeiten erwerben sollten, um auf das spätere Leben vorbereitet zu sein. Dazu sollen die Kinder verschiedenste Tätigkeiten ausüben, die in unmittelbarem Zusammenhang mit Zahlen bzw. Rechnen stehen, wie etwa Lebensmittel abzuwiegen (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009e, 252ff).

Bei Tietze`s Ansatz werden keine Hinweise zu diesem Thema gegeben.

Sprache/Literacy: Im Qualitätsansatz von Tietze wird insofern auf den Aspekt der Sprache eingegangen, als dass die ErzieherIn vor allem auf einen angemessenen Sprachgebrauch der Kinder achten soll. Sie soll die Kinder dabei unterstützen bzw. sie anregen, zu sprechen und versuchen, kindliche sprachliche Äußerungen zu interpretieren. Außerdem soll sie den Kindern als sprachliches Vorbild dienen und somit eine ordnungsgemäße Sprache verwenden, die die Kinder auch verstehen und die keine negativen Inhalte impliziert. Des Weiteren sollte die ErzieherIn stets mit einzelnen Kindern, aber auch mit der gesamten Gruppe kommunizieren. In diesem Zusammenhang soll die ErzieherIn auch auf ein ausgewogenes Verhältnis von Sprechen und Zuhören achten sowie auf die Vermittlung von Nonverbalem, weil auch dies einen Teil von Sprache darstellt (vgl. Tietze et al. 2005, 34ff).

Fthenakis betont ebenfalls die Wichtigkeit von Sprache. Er sieht die Nutzung verschiedenster Medien, wie Bücher oder Bilder, als unerlässlich, damit die Kinder sprachliches Gefühl entwickeln können. Er strebt in diesem Kontext das Aufwachsen der Kinder mit Mehrsprachigkeit an. Für ihn wird Sprache optimal erlernt, wenn Kinder zumindest zweisprachig aufwachsen können. Des Weiteren sollte in der Einrichtung Personal beschäftigt sein, dass nicht Deutsch als Muttersprache hat. Außerdem impliziert Sprache auch nonverbale Kommunikationsformen, wie Mimik oder Gestik (vgl. Ulich et al. 2009, 207ff).

Umwelt: Tietze ist der Meinung, dass Kinder Erfahrungen mit der Natur sammeln sollten. Deshalb sollten sie häufig im Freien spielen können und mit Tieren und Pflanzen in

Berührung kommen können. Tietze plädiert dafür, dass diese in der Einrichtung vorhanden sein sollten und die ErzieherIn die Kinder auf typische Eigenschaften bestimmter Tiere und Pflanzen hinweisen sollte und den Kindern bewusst Zugang zu diesen verschaffen sollte (vgl. Tietze et al. 2005, 45)

Fthenakis vertritt ebenfalls diesen Standpunkt, wobei er sich zusätzlich für die Vernetzung mit fachkundigen Stellen und den Eltern ausspricht. Er betont, dass die Kinderbetreuungseinrichtung in Bezug auf geplante Umweltprojekte stets auch die Sichtweise der Eltern berücksichtigen sollte (vgl. Reidelhuber et al. 2009, 291ff).

Fördernde Angebote: Tietze schätzt eine Kinderbetreuungseinrichtung als qualitativ hochwertig ein, wenn den Kindern regelmäßig Spiele mit Sand oder Wasser angeboten werden. Dazu sollten sie verschiedenste Spielsachen (z.B. Schaufeln oder Wannen) zur Verfügung haben, damit sie ordnungsgemäß mit Sand und Wasser spielen können (vgl. Tietze et al. 2005, 44; Tietze, Viernickel 2007, 185ff).

Auch nach Fthenakis sollten Kinder schon bald mit Sand und Wasser in Berührung kommen, jedoch sollten die Kinder außerdem auch Erfahrungen mit Feuer, Erde und Luft sammeln können (vgl. Reidelhuber et al. 2009, 291ff).

Qualität in einer Kinderbetreuungseinrichtung bedeutet für Tietze auch das Vorhandensein von Bausteinen. Dazu sollten mindestens 10 Bausteinsets und das dazugehörige Spielzeug (Figuren, Autos, Tiere) vorhanden sein, damit die Kinder optimal damit spielen können (vgl. Tietze 2005, 42; Tietze, Viernickel 2007, 166ff).

Auch Fthenakis erläutert diesen Aspekt im Rahmen seines Qualitätskonzepts. Auch er sieht das Spielen mit Bausteinen und der dazugehörigen Ausstattung als wesentlich in Hinblick auf die Entwicklung und Bildung der Kinder (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2009a, 272ff). Beide Autoren verweisen dezidiert auf die Förderung der Grob- und Feinmotorik der Kinder. Dazu sollten sie unterschiedliche Materialien verwenden, um diese Fähigkeiten ausbilden zu können (vgl. Tietze et al. 2005, 37).

Fthenakis meint ebenfalls, dass die Kinder mit unterschiedlichsten Arten, Formen und Größen von Spielzeug spielen sollten sowie dass einige Turngeräte in der Einrichtung vorhanden sein sollten, damit Kinder fein- und grobmotorische Fähigkeiten ausbilden können (vgl. Minsel 2009, 60).

3.10.1.2.5.1 Komparation des pädagogisches Angebot

Im Rahmen beider Qualitätsansätze werden bestimmte Aktivitäten im Tagesablauf vorgesehen, die im Folgenden verglichen werden.

3.10.1.2.5.1.1 Pädagogisches Angebot – Gemeinsamkeiten

Musik: Im Tagesablauf sollen den Kindern laut Meinung beider Autoren regelmäßig musikalische Angebote bereitgestellt werden. Dies kann beispielsweise durch die Verfügbarkeit verschiedenster Musikinstrumente oder das Hören von Musik – auch in verschiedenen Sprachen – umgesetzt werden. Außerdem soll die ErzieherIn die Kinder zum Tanzen und Musizieren anregen und die Kinder sollen beispielsweise gemeinsam mit der ErzieherIn ein Konzert besuchen.

Kreatives Gestalten: Beide Autoren verweisen darauf, dass es wichtig sei, dass sich Kinder bereits im Kleinkindalter kreativ betätigen. Geeignet scheint den Autoren diesbezüglich vor allem Malen mit unterschiedlichen Materialien (Farb- und Filzstifte, Wasserfarben, Ölkreiden). Dazu sollten ausschließlich ungiftige Materialien verwendet werden und die Kinder sollten stets von der ErzieherIn beaufsichtigt sein.

Medien: Die regelmäßige Nutzung von Medien dient laut Meinung beider Autoren der kindlichen Bildung und Entwicklung. Es sollen vor allem Bilder, Fotos, Bücher, aber auch Computer oder Fernsehen genutzt werden. Jedoch sollten die Kinder auch alternative Angebote kennen und auch nutzen können.

Freispiel: Der Wechsel zwischen Freispiel und Lernaktivitäten wird im Rahmen beider Qualitätsansätze als zentrales Element erachtet. Durch Freispiel können die Kinder ihrer Fantasie freien Lauf lassen und somit werden bestimmte Denkprozesse angeregt, die ihre weitere Bildung und Entwicklung positiv fördern. Den Kindern soll dazu Spielzeug zur Verfügung gestellt werden, mit dem sie auch in ihrem alltäglichen Leben in Kontakt kommen, beispielsweise eine Kinderküche oder ein Spielzeugtelefon.

Sprache/Literacy: Sowohl Tietze als auch Fthenakis thematisieren Sprache als wesentlich in Hinblick auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung. Beide Autoren heben Kommunikation bzw. Interaktion als wesentlich hervor. Der ErzieherIn kommt die verantwortungsvolle Aufgabe zu, eine kindgerechte Sprache zu verwenden und auch

nonverbal – durch Mimik und Gestik – zu kommunizieren. Des Weiteren muss die ErzieherIn auf kindliche Artikulationsversuche eingehen und stets Handlungen bzw. Absichten erklären, damit Kinder verstehen, warum bestimmte Vorgehensweisen geschehen. Ferner gehen beide Autoren auf die Nutzung von Medien (Bücher, Bilder, Fotos, Computer,...) ein, die den Kindern in Bezug auf ihre Sprachentwicklung helfen. Außerdem sehen sowohl Tietze als auch Fthenakis die Beschäftigung von anderssprachigem Personal als wichtig an, weil dies ebenfalls kulturelle Vielfalt repräsentiert und die Kinder ebenfalls Zugang zu fremden Sprachen erlangen.

Umwelt: Der Aufenthalt in der freien Natur – etwa im Garten der Einrichtung – wird von beiden Autoren als bedeutsam beschrieben, weil die Kinder dadurch in direkten Kontakt mit Tieren und Pflanzen treten können und somit bestimmte Vorgänge selbst erleben können. Die Kinder sollen außerdem die Zusammenhänge der Natur verstehen lernen und auf die Nutzung umweltfreundlicher Materialien hingewiesen werden. Außerdem soll wiederum Kontakt zu fachkundigen Stellen (Gärtner, Umweltverband, etc.) hergestellt werden und eventuelle Ausflüge dorthin gemacht werden.

Fördernde Angebote: Beide Autoren sind sich einig, dass Kinder bestimmte Angebote in Anspruch nehmen können sollten, die auf die Förderung bestimmter kindlicher Kompetenzen abstellen. So nennen etwa Tietze und Fthenakis das regelmäßige Spielen mit Sand und Wasser als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung und Bildung der Kinder. Auch die Verwendung von Bausteinen und dem dazugehörigen Zubehör, wie etwa Autos, wird von beiden Autoren als relevant in Bezug auf die kindliche Entwicklung erachtet. Ferner gehen sowohl Tietze als auch Fthenakis davon aus, dass die Basis für eine optimale Entwicklung von Kleinkindern die Förderung von grob- und feinmotorischen Kompetenzen bilde. Die Kinder sollen sowohl im Innen- als auch im Außenbereich Möglichkeiten zur Ausbildung dieser Kompetenzen vorfinden, beispielsweise durch Turngeräte oder ein Klettergerüst im Garten sowie Steckspielzeug, etc.

3.10.1.5.1.2 Pädagogisches Angebot – Unterschiede

Bewegung: Regelmäßige Möglichkeiten zur Bewegung werden sowohl von Tietze als auch von Fthenakis als unverzichtbar angesehen für eine qualitativ hochwertige Einrichtung.

Fthenakis betont – im Gegensatz zu Tietze – den Zusammenhang von körperlicher Bewegung, körperlichem Wohlbefinden sowie Gesundheit. Dieser sollte mit den Kindern erarbeitet werden.

Mathematik: Dieser Aspekt wird nur von Fthenakis thematisiert. Er betont, dass bereits Kleinkinder ein mathematisches Grundverständnis entwickeln können. Daher sollten Aktivitäten gesetzt werden, die der Ausbildung von mathematischen Fähigkeiten förderlich sind, wie beispielsweise das Abwiegen von Speisen. Tietze geht nicht explizit auf die Ausbildung mathematischer Fähigkeiten bei Kleinkindern ein.

Sprache/Literacy: Fthenakis streicht immer wieder heraus, dass nach Tunlichkeit zweisprachig aufwachsen sollen und dies im Rahmen von Kinderbetreuung gefördert werden sollte. In Tietzes Konzept wird dieser Aspekt nicht breiter thematisiert.

Weil sowohl Tietze als auch Fthenakis Verfahren zur Überprüfung von Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen vorlegen, werden die zentralsten Aussagen der beiden Autoren nun verdichtet erläutert. Dabei wird auf die jeweilige Zielgruppe sowie auf die Art der Qualitätseinschätzung näher eingegangen.

3.10.1.2.6 Qualitätsfeststellung

Zielgruppe: Tietze legt zur Qualitätsüberprüfung den sogenannten Qualitätskriterienkatalog vor, der den ErzieherInnen als Anregung zur Umsetzung der pädagogischen Arbeit dienen soll. Außerdem soll die Überprüfung von Qualität auch mittels der sogenannten „Krippen-Skala“ durch geschulte RaterInnen durchgeführt werden, um an eine zusätzliche Sichtweise zu gelangen. Die ErzieherIn soll zusätzlich das Kind beobachten und wichtige Entwicklungsschritte des Kindes dokumentieren.

Fthenakis publizierte den sogenannten Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis zur Einschulung vor, der den ErzieherInnen ebenfalls als Orientierung bzw. Beispiel für die Umsetzung ihrer pädagogischen Arbeit dienen soll. Außerdem existiert ein Qualitätshandbuch für Träger, das dem jeweiligen Träger der Kinderbetreuungseinrichtung bzw. auch die Befragung der Eltern und Kinder inkludiert, um ein breites Bild des aktuellen Qualitätsstandes der Einrichtung zu erlangen. Ferner sieht Fthenakis auch die Dokumentation kindlicher Lern- und Bildungsprozesse mittels sogenannter Portfoliomappen vor.

Art der Qualitätsüberprüfung: Sowohl Tietze als auch Fthenakis legen interne, als auch externe Verfahren zur Qualitätseinschätzung einer Kinderbetreuungseinrichtung vor. Bei Tietze dient der Nationale Qualitätskriterienkatalog zur internen Einschätzung, die „Krippenskala“ kann zur externen Qualitätseinschätzung herangezogen werden. Gegebenenfalls, dass eine Kinderbetreuungseinrichtung mit dem „Deutschen Kindertagengütesiegel“ ausgezeichnet wird, wird die Qualität der Einrichtung ebenfalls extern evaluiert.

Fthenakis legt den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis zur Einschulung zur internen Qualitätseinschätzung vor, das Qualitätshandbuch für Träger dient überwiegend der externen Einschätzung durch Eltern bzw. Träger, aber auch der Kinder.

3.10.1.2.6.1 Komparation der Qualitätsfeststellung

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in Bezug auf die Feststellung von Qualität herausgearbeitet.

3.10.1.2.6.1.1 Qualitätsfeststellung - Gemeinsamkeiten

Zielgruppe: Beide Autoren publizierten sowohl interne als auch externe Verfahren zur Feststellung von Qualität in der Kinderbetreuungseinrichtung.

Art der Qualitätsüberprüfung:

Tietze veröffentlichte den Nationalen Qualitätskriterienkatalog, der den ErzieherInnen als Orientierung für ihre pädagogische Arbeit dienen soll sowie die Krippen-Skala zur externen Evaluation einer Kinderbetreuungseinrichtung. Tietze plädiert außerdem für die Vergabe des Deutschen Kindertagengütesiegels für jene Einrichtungen, in denen qualitativ hochwertige Arbeit geleistet wird.

Fthenakis legt zur internen Qualitätsüberprüfung den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan vor sowie das Handbuch „Träger zeigen Profil“, das zur Evaluation der Trägerqualität dient.

3.10.1.2.6.1.2 Qualitätsfeststellung – Unterschiede

Zielgruppe: Im Konzept von Fthenakis soll die kindliche Entwicklung beobachtet werden, um die Entwicklungsfortschritte der Kinder dokumentieren zu können.

3.10.1.2.7 Zusammenfassung des Vergleichs

Wie aus der Gegenüberstellung der Aussagen von Tietze und Fthenakis deutlich wird, scheint ein Konsens darüber zu bestehen, dass Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt, welches Struktur-, Prozess-, Orientierungs-, und vor allem Bildungsqualität beinhaltet. Außerdem stimmen Tietze und Fthenakis dahingehend überein, dass sich Kinder, welche als Individuen mit eigenen Bedürfnissen und Mitspracherechten angesehen werden müssen, nur durch Ko-Konstruktion bilden können. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass Maßnahmen, die zur Sicherung des kindlichen Wohlbefindens dienen (Gesundheit, Hygiene, Mahlzeiten, Allergien bzw. Unverträglichkeiten), eingehalten werden sollten, um das Wohlbefinden der Kinder zu steigern. Auch hinsichtlich der Rolle der ErzieherIn stimmen Tietze und Fthenakis überein. Diese dient den Kindern als DialogpartnerIn und ImpulsgeberIn, welche ebenfalls dafür Sorge zu tragen hat, dass die Kinder ausreichend beaufsichtigt werden und dass sich die Kinder durch die Gestaltung des pädagogischen Angebots entwickeln und bilden können. Dieses sollte laut Meinung von Tietze und Fthenakis sowohl musikalische, als auch künstlerische bzw. kreative Aktivitäten beinhalten. Außerdem sollten die Kinder Möglichkeiten für ausgedehntes Freispiel – am besten auch in der freien Natur – vorfinden können und auch mit Sand bzw. Wasser in Kontakt treten können. Ferner sollen die Kinder mit Bausteinen und bestimmtem Zubehör spielen, um sowohl fein- als auch grobmotorische Fähigkeiten ausbilden zu können. Damit die Tagesgestaltung optimal verlaufen kann, sollen den Kindern die Bildungsinhalte, welche kulturelle Vielfalt repräsentieren sollten, zudem durch die Verwendung geeigneter Medien (Bücher, Computer, Fernsehen, Fotos) vermittelt werden. Ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang bildet das Recht auf Partizipation für alle Kinder, auch für Kinder mit (drohender) Behinderung. Einen wesentlichen Indikator für Qualität stellt laut den Aussagen beider Autoren die Sprache dar, welche die ErzieherIn den Kindern sowohl verbal als auch nonverbal vermitteln soll und als KommunikationspartnerIn eine gewisse Vorbildfunktion für die Kinder einnimmt. In diesem Kontext verweisen beide Autoren auf die Wichtigkeit von warmherzigen und respektvollen Interaktionen zwischen Kindern und der ErzieherIn und den Kindern. Außerdem muss eine Vernetzung nach außen angestrebt werden, die es sowohl den Eltern, als auch dem Umfeld der Einrichtung ermöglicht, sich im Rahmen der Einrichtung zu beteiligen. Ferner legen beide Autoren Wert auf einen gelungenen Eingewöhnungsprozess der Kinder, welcher alle Beteiligten mit einbeziehen sollte und individuell, aber auch an einem bestimmten Konzept orientiert, gestaltet werden sollte.

Des Weiteren lassen sich noch folgende Übereinstimmungen zwischen Tietze und Fthenakis ausmachen: Beide Autoren betonen die Wichtigkeit von vorgegebenen Strukturen, wie etwa einer kindgerechten Raumgestaltung sowie der Ausstattung mit bestimmten Materialien. Ferner müssen bestimmte Routinen im Tagesablauf eingehalten werden und Räume zur Nutzung für administrative Zwecke vorhanden sein, wobei auch die Verantwortung der Einrichtungsleitung sowie des Trägers erwähnt werden muss. Diese haben dafür Sorge zu tragen, dass ein reibungsloser Ablauf gewährleistet werden kann sowie für Aus- und Fortbildungsmaßnahmen des pädagogischen Personals und für die Durchführung von Maßnahmen, die zur Überprüfung bzw. Sicherung von Qualität dienen.

Wesentliche Unterschiede zwischen Tietze und Fthenakis scheinen darin zu bestehen, dass Tietze großen Wert auf das Einhalten von Gesundheits- und Pflegeroutinen (Wickeln, Nahrungsaufnahme, Schlafen) legt, während Fthenakis vor allem den Fokus auf jene Faktoren legt, die die Kinder in ihrer Entwicklung beeinträchtigen bzw. diese hemmen können und sich negativ auf ihr Wohlbefinden auswirken können. Fthenakis betont etwa in seinem Qualitätskonzept nicht zuletzt immer wieder das Vorhandensein von Diskontinuität kindlicher Entwicklung (Scheidungen, Trennungen, Patchwork-Familien, etc.) sowie den Aspekt der Kindeswohlgefährdung. Daher fordert er, dass die Kinder Kompetenzen erlangen sollen, die sie in Hinblick auf mögliche „Gefahren“ bzw. Entwicklungsrisiken vorbereiten, um diese besser bewältigen zu können. Im Gegensatz zu Tietze geht er nicht nur auf Kinder mit (drohender) Behinderung ein, sondern er fordert auch eine angemessene Gestaltung des Bildungsangebotes für hochbegabte Kinder. Außerdem konnte festgestellt werden, dass Fthenakis' Konzept „vernetzter“ zu sein scheint, als jenes von Tietze. Fthenakis verweist immer wieder auf die Vernetzung bzw. das Verstehen von Zusammenhängen von bestimmten Bereichen – etwa die Auswirkung von körperlicher Betätigung auf das körperliche Wohlbefinden und den Gesundheitszustand des Menschen oder die Aufnahme von ungesunder Nahrung und dem Entstehen von verschiedensten Krankheiten. Dabei sollen die Kinder stets mögliche Auswirkungen bestimmter Prozesse auf ihren Körper und ihr Wohlbefinden kennen und sich gleichzeitig bilden und lernen können.

Im nächsten Kapitel sollen nun die eingangs gestellte Forschungsfrage sowie die damit verbundenen Subforschungsfragen beantwortet werden.

4. Beantwortung der Forschungsfrage

An dieser Stelle sollen die eingangs gestellte Hauptforschungsfrage sowie die damit verbundenen Subforschungsfragen beantwortet werden. Ferner soll die Bedeutung der daraus gewonnenen Erkenntnisse im Kontext der „Wiener Kinderkrippenstudie“ erläutert werden.

4.1 Beantwortung der Subforschungsfragen

Zur Subforschungsfrage *„Wann und wodurch hat die Qualitätsdiskussion erstmals eingesetzt?“* kann festgehalten werden, dass diese vor allem durch die Bildungsreform Ende der 1960er Jahre einsetzte und zu diesem Zwecke ernsthaft über Maßnahmen zur Qualitätssicherung nachgedacht wurde, welche dem heutigen Verständnis von Qualität entsprechen (siehe dazu Kapitel 2.6).

Die Frage *„In welchen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen fand der Begriff „Qualität seinen Ursprung?“* wurde in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit behandelt und kann wie folgt beantwortet werden: Der Qualitätsbegriff stammt ursprünglich aus dem industriellen bzw. wirtschaftlichen Bereich und wurde eingeführt, um die Güte verschiedener Waren miteinander vergleichen zu können. Erst im Laufe der Zeit wurde der Qualitätsbegriff auch im schulischen Bereich (beispielsweise im Rahmen der PISA-Studie) und in weiterer Folge im Kindergarten bzw. im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung diskutiert (Näheres dazu siehe Kapitel 2.3).

Hinsichtlich der Fragestellungen *„Welche Qualitätskonzepte lassen sich im Kontext institutioneller Kleinkindbetreuung in der deutschsprachigen Fachliteratur ausmachen?“* bzw. *„Welche Verfahren zur Qualitätsüberprüfung wurden vor diesem Hintergrund entwickelt?“* konnte festgestellt werden, dass bereits einige Qualitätskonzepte existieren, wobei jene von Tietze und Fthenakis die am häufigsten zitierten Qualitätsansätze im Bereich der Kleinkindpädagogik darstellen.

Bezüglich der Frage *„Welche zentralen Diskussionslinien lassen sich im Bereich institutioneller Kleinkindbetreuung im genannten Zeitraum ausmachen?“* kann festgehalten werden, dass im genannten Zeitraum eine Fokussierung auf die Perspektiven bzw. Bedürfnisse des Kindes – und damit verbunden mit dessen Entwicklung und Bildung – statt gefunden hat. Dies hängt damit zusammen, dass dem Kindergarten Mitte der 90er Jahre ein Bildungsauftrag zugesprochen wurde. Damit verbunden wurden dem Kind bestimmte Rechte – etwa das Recht auf Bildung – zugesprochen. Somit rückte durch den Bildungsauftrag die kindliche Entwicklung und Bildung ins Zentrum pädagogischen

Handelns. Des Weiteren fällt auf, dass vermehrt darüber diskutiert wurde, welches pädagogische Konzept das „richtige“ zu sein scheint. Vor zehn Jahren wurde schließlich vermehrt über die Erarbeitung standardisierter Verfahren, die der Qualitätsüberprüfung bzw. -sicherung im Bereich institutioneller Kleinkindbetreuung dienen, diskutiert. In diesem Kontext wurden auch Pläne erarbeitet, um die Entwicklung bzw. Bildung von Kleinkindern in Kinderbetreuungseinrichtungen zu fördern.

4.2 Beantwortung der Hauptforschungsfrage

Hinsichtlich der eingangs gestellten Hauptforschungsfrage „*Wie hat sich der Qualitätsbegriff im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung von 1990 bis 2010 entwickelt?*“ konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Alle im Rahmen der Diplomarbeit erläuterten Qualitätsansätze definieren Qualität als mehrdimensionales Konstrukt, welches stets perspektivenabhängig ist und niemals wertfrei gefasst werden kann. Während vor allem Anfang der 90er Jahre eine gewisse „Beliebigkeit“ in Hinblick auf die Überprüfung bzw. Sicherung von Qualität gegeben gewesen zu sein scheint, ist seit Mitte der 90er Jahre – Auslöser war die Bestimmung des Bildungsauftrags des Kindergartens – der Versuch auszumachen, Qualitätskonstrukte und –überprüfungsverfahren verstärkt nach außen hin transparent – und damit vergleichbar – zu machen. Dadurch, dass den Einrichtungen der Kleinkindbetreuung ein Bildungsauftrag zuerkannt wurde (siehe Kapitel 1), rückte das Kind – und damit verbunden dessen Bildung und Entwicklung – ins Zentrum von Qualität. In diesem Kontext betonen verschiedene Qualitätskonzepte die *Bedeutsamkeit von Interaktionen* zwischen dem Kind und seiner Umwelt (Familie, Einrichtungspersonal, Gleichaltrige) für dessen Entwicklung und Bildung (z.B. Prozessqualität bei Tietze, Ko-Konstruktion bei Fthenakis). Insofern messen jüngere Qualitätskonzepte dem Aspekt der Kommunikation, Interaktion und Austausch besondere Bedeutung zu. Außerdem wird in jüngeren Qualitätskonzepten die *Autonomie des Kindes* besonders betont. Dieser Aspekt wird vor allem dadurch deutlich, dass Kinder ihre „SpielpartnerInnen“ selbst aussuchen dürfen sollten und selbst entscheiden dürfen sollten, welche Aktivitäten sie ausführen möchten. Außerdem soll dem Kind ein breitgefächertes Angebot zur Verfügung gestellt werden, wobei dieses selbst entscheiden können sollte, welchen Aktivitäten es nachgehen möchte. In diesem Kontext kann auch die Strukturqualität einer Einrichtung nicht außer Acht gelassen werden, weil natürlich genügend Platz bzw. bestimmte Strukturen gegeben sein sollten, damit ein reibungsloser Tagesablauf ermöglicht werden kann. Ferner muss erwähnt werden, dass auch die

sogenannte *Orientierungsqualität* ein zentrales Element in Hinblick auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung darstellt. Die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Qualitätsansätze erachten es als notwendig, dass jede Einrichtung bestimmte Werte und Normen vertritt bzw. nach einem bestimmten pädagogischen Ansatz arbeitet. In der inhaltlichen Umsetzung bestehen diesbezüglich jedoch größere Unterschiede. Diese werden vor allem in Bezug auf die Werte und Normen, die in einer Einrichtung vertreten werden, deutlich. So vertritt etwa Fthenakis den Standpunkt, dass eine christliche Weltanschauung dominieren müsse. In Hinblick auf die Arbeit nach bestimmten Konzepten wird in „neueren“ Qualitätsansätzen (Tietze und Fthenakis, aber auch bei KLAX) eine erweiterte Altersmischung der Kinder von 0-6 Jahren als wünschenswert angesehen, weil die Kinder voneinander profitieren können und mehr bzw. verschiedene „SpielpartnerInnen“ anwesend sind. Des Weiteren zeichnet sich ab, dass – nach Ansicht einschlägiger AutorInnen – künftig „gruppenoffen“ gearbeitet werden sollte, damit die Kinder möglichst viel Angebot, verteilt auf mehreren Räumen, vorfinden können und somit viele Anregungs- bzw. Bildungsmöglichkeiten vorfinden können. Jedoch gibt es auch in Hinblick auf die Arbeit nach einem bestimmten pädagogischen Konzept gravierende Unterschiede, etwa ob Kinder zweisprachig – wie es etwa Fthenakis fordert – aufwachsen sollten bzw. welche Fähigkeiten (z.B. Sprache, Mathematik) bereits im Kleinkindalter vermittelt werden können bzw. in welchem Ausmaß. Wie vor allem durch das Qualitätskonzept von Fthenakis verdeutlicht werden konnte, hängt die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung nicht nur vom Geschehen und den Beteiligten in der Einrichtung ab, sondern auch von den Einrichtungsträgern, Familien und dem Umfeld der Kinder. Somit kann Qualität nur optimiert bzw. gesichert werden, wenn eine Vernetzung bzw. Kooperation aller Beteiligten statt findet. Jedoch muss abschließend festgestellt werden, dass die Sicherung von Qualität einen langwierigen und kostenintensiven Prozess darstellt, der niemals beendet werden kann. Denn selbst wenn einer Einrichtung ausgezeichnete Qualität bescheinigt würde, müsste immer wieder daran gearbeitet werden, dieses hohe Qualitätsniveau beizubehalten.

Die Frage *„Inwiefern kommen den einzelnen Qualitätskonstrukten bestimmte Folgen für die Ausstattung der jeweiligen Einrichtung und die Gestaltung der pädagogischen Arbeit zu?“* kann nun wie folgt beantwortet werden: Unabhängig vom jeweiligen Ansatz, nach dem in einer Kinderbetreuungseinrichtung gearbeitet wird, müssen bestimmte Strukturen (Raumgröße, Raumgestaltung, Raumanordnung) eingehalten werden, damit die kindliche Entwicklung und Bildung optimal gefördert werden kann. Des Weiteren kann festgehalten

werden, dass die pädagogische Arbeit, welche bei allen Ansätzen immer kindzentriert erfolgen sollte, regelmäßig überprüft werden sollte, damit ein hohes Qualitätsniveau angestrebt bzw. beibehalten werden kann.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse im Kontext der „Wiener Kinderkrippenstudie“

Da im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“ das Erleben im Kontext der so genannten Eingewöhnung in eine Kinderkrippe beforscht wird, soll nun ein Stück weit diskutiert werden, ob bzw. inwiefern diesem Aspekt in den einzelnen bearbeiteten Qualitätskonzepten Rechnung getragen wird.

Bei vier der in der vorliegenden Diplomarbeit bearbeiteten Qualitätsansätze – beim Ansatz nach KLAX, bei Hartmann und Stoll sowie in den Ansätzen von Tietze und Fthenakis – wurde auf die so genannte Eingewöhnungsphase näher eingegangen. In allen vier Konzepten wird eine gestaffelte Eingewöhnungsphase des Kindes, welche kontinuierlich verlängert werden soll, befürwortet. Außerdem wird es in allen Qualitätskonzepten als notwendig eingeschätzt, dass während der so genannten Eingewöhnungszeit ein regelmäßiger Austausch zwischen der ErzieherIn und den Eltern stattfindet und besondere Vorkommnisse in Bezug auf das Kind wahrgenommen, dokumentiert und diskutiert werden. Ferner sehen es diese Konzepte vor, dass jedes Kind eine BezugserzieherIn haben sollte, an die es sich wenden kann. Sowohl bei Tietze, Hartmann und Stoll als auch bei Fthenakis wird das Vorhandensein eines konkreten Eingewöhnungskonzeptes als ein wichtiger Qualitätsindikator herausgestrichen. Somit kann festgehalten werden, dass die adäquate Gestaltung der Eingewöhnung in der „jüngeren“ Qualitätsdiskussion Eingewöhnung bzw. Transitionen generell als ein zentraler Qualitätsindikator identifiziert gilt. In besonderer Weise findet der Aspekt der Eingewöhnung in Fthenakis‘ Ansatz Berücksichtigung, der generell die Bedeutung von Veränderungsprozessen für die kindliche Entwicklung hervorhebt und darauf hinweist, dass Kinder gezielt auf Veränderungsherausforderungen vorbereitet werden müssen (vgl. Kapitel 3.9.2).

5. Fazit

Generell lässt sich feststellen, dass dem Aspekt der Bildung des Kindes im Zusammenhang der „jüngeren“ Qualitätsdiskussion vermehrt Beachtung geschenkt werden muss und es schon von dessen Geburt an gefördert wird, wenngleich bislang weitreichend kaum Konsens

darüber bestehen dürfte, was denn konkret unter frühkindlichen Bildungsprozessen verstanden werden kann.

Ungeachtet dessen wurden in den letzten Jahren – sowohl in Deutschland als auch in Österreich – zahlreiche Bildungspläne vorgelegt, welche konkrete Bildungsziele und Bildungsmaßnahmen für Kleinkinder ausweisen (vgl. Textor 2010). Ferner konnten im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative konkrete Qualitätsstandards erarbeitet werden, die in Anspruch nehmen, sowohl auf Ebene einzelner Kinderbetreuungseinrichtungen als auch auf Ebene der Träger anwendbar zu sein. Außerdem konnte durchgesetzt werden, dass jede Kinderbetreuungseinrichtung zur Durchführung bestimmter Qualitätsmanagementverfahren verpflichtet ist sowie dass künftig mehr qualitativ hochwertige Betreuungskapazitäten für Kinder unter 3 Jahren zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend o.J., b). Diesen Leistungen steht aber noch einiges an Veränderungsbedarf gegenüber: Wie die Darstellung der bisher vorliegenden Qualitätskonzepte zeigt, kommt etwa der ErzieherIn – unabhängig davon, nach welchem pädagogischen Ansatz in einer Einrichtung gearbeitet wird – eine wichtige, verantwortungsvolle Aufgabe in der Betreuung von Kleinkindern und deren Bildung und Entwicklung zu. Insofern liegt es nicht zuletzt in der Verantwortung der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen, ob Qualitätskonzepte und –initiativen gelingen bzw. bei den Kindern „ankommen“.

Vor diesem Hintergrund ist Fthenakis' Forderung (2004, 566) nach der Anhebung des Ausbildungsniveaus von KleinkindpädagogInnen nur allzu nachvollziehbar, „denn es ist nicht nachvollziehbar, warum diese frühen Bildungsprozesse [der Kinder, Anm. d. Verfasserin] nicht durch eine bestmöglich ausgebildete Fachkraft begleitet und gefördert werden, sondern hierfür das formal niedrigste Ausbildungsniveau gerade gut genug sein soll.“ Damit könnte auch die von Fthenakis gestellte Forderung – mehr männliches Betreuungspersonal in Kinderbetreuungseinrichtungen einzusetzen – eher erreicht werden, weil somit auch der Verdienst des Betreuungspersonals höher wäre und dies möglicherweise für männliche Pädagogen einen finanziellen Anreiz schaffen könnte, diesen Beruf auszuüben. Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass die jeweiligen Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung bzw. -sicherung sehr zeit- und vor allem auch kostenaufwändig sind. Daher sollte zu diesem Zweck mehr Budget von der Politik zur Verfügung gestellt werden und auch der Ausbau von Betreuungsplätzen für Kinder unter 3 Jahren zügig voranschreiten. Fthenakis (2004, 567) betont, dass „das Recht eines Kindes

auf angemessene Bildung, und dies von Anfang an, ... höher wiegen [muss] als jedes andere Argument.“ Abschließend soll noch angemerkt werden, dass gesellschaftliche Überlegungen folgen sollten, „wie viel Wert dieser Gesellschaft Kinder und Familien sind, und ob das System sich darüber im Klaren ist, dass seine eigene Zukunft mit der Qualität der Antworten unmittelbar verknüpft ist“ (ebd., 560).

6. Ausblick

Da im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit nicht alle bestehenden Qualitätsansätze aus dem Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung erläutert und miteinander verglichen werden konnten, sollen an dieser Stelle noch einige weitere Qualitätskonzepte angeführt werden, deren weitere Gegenüberstellung mitunter aufschlussreich sein könnte.

Erwähnenswert in diesem Kontext scheint vor allem das von Ziesche herausgegebene Verfahren *Integrierte Qualitäts- und Personalentwicklung (IQUE)* aus dem Jahr 1999 zu sein. Es stellt ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung dar, welches wiederum auf der Zusammenarbeit der MitarbeiterInnen basiert, um Qualität entwickeln zu können (vgl. Ziesche 1999). Ferner existieren verschiedene institutionelle Betreuungsformen bzw. pädagogische Ansätze zur Betreuung von Kleinkindern. Einer der bekanntesten Ansätze dürfte die *Reggio-Pädagogik* sein, welche Qualität vor allem durch die Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse durch Portfolios und sogenannte „sprechende Wände“ – kindliche selbst erstellte „Produkte“ werden ausgestellt – zu sichern versucht (vgl. Knauf o.J.; Knauf 2000, Knauf 2003, Knauf 2006; Ullrich, Brockschnieder 2009). Ein weiterer bekannter Ansatz geht auf Maria *Montessori* zurück, der sich vor allem durch die Verwendung des Montessori-Materials von anderen Ansätzen unterscheidet. Eine etwas andere Betreuungsform findet hauptsächlich im Freien statt – im *Waldkindergarten*. Er wurde von zwei Pädagoginnen in Dänemark gegründet. Dieser kennzeichnet sich dadurch, dass die Kindergartengruppe den Großteil der Zeit in der freien Natur verbringt und somit hauptsächlich mit Naturmaterialien bzw. Tieren oder Pflanzen gespielt wird (vgl. Miklitz 2007; Schede 2000). Auch die Betreuung in sogenannten „*offenen Gruppen*“ nimmt stetig zu. Dieses Konzept zeichnet sich durch die große Altersspanne der Kinder – meist von zwei bis sechs Jahren – aus, die überwiegend verschiedenste pädagogische Angebote – verteilt in mehreren Räumen – wahrnehmen können (vgl. Becker-Textor 1997).

Ob bzw. inwiefern sich die dargestellten Konzepte der Qualitätsüberprüfung auf diese alternativen Betreuungsformen anwenden lassen, bedürfte einer eigenständigen Auseinandersetzung und kann an dieser Stelle daher nicht geklärt werden.

Ferner wäre es interessant, die Methoden der Qualitätsüberprüfung einzelner Einrichtungsträger näher zu beleuchten. Etwa könnte in diesem Zusammenhang auf die einschlägigen Initiativen des *Paritätischen Wohlfahrtsverbandes* oder der *Arbeiterwohlfahrt* (AWO) hingewiesen werden (vgl. Groß et al. 2005; Schulze-Oben, Wittenius 2005).

Zudem liegen beispielsweise Qualitätshandbücher für katholische (etwa das *KTK-Gütesiegel*) und evangelische Kindertageseinrichtungen (das *Bundesrahmenhandbuch BETA*) vor, die sich vor allem durch die Bezugnahme auf religiöse Inhalte und Werte von anderen Ansätzen differenzieren (vgl. Haderlein 2005; Beneke 2005).

Ferner wurden vom *Kindernetzwerk Europäische Kommission* Qualitätsziele für alle europäischen Kinderbetreuungseinrichtungen formuliert (vgl. Netzwerk Europäische Kommission 1996).

Ein weiterer bekannter Ansatz nennt sich *Early Excellence Modell* und versteht Kinderbetreuungseinrichtungen als Familienzentren (vgl. Eichrodt 2008).

Weitere AutorInnen, die sich mit Qualitätsfragen bezüglich außerfamiliärer Kinderbetreuung auseinandersetzen und in der deutschsprachigen Literatur recherchiert werden konnten, sind beispielsweise Andres und Laewen, die ein Projekt zur Bildungsqualität von Kinderbetreuungseinrichtungen durchgeführt haben (vgl. Andres, Laewen 2002a; Andres, Laewen 2002b). Außerdem vertritt Honig ein Qualitätsverständnis, bei dem nicht die Frage nach der Definition von Qualität gestellt wird und diese somit nicht durch Indikatoren überprüft werden kann, sondern die zentrale Frage aufgeworfen wird, ob Pädagogik das leistet, was sie intendiert (vgl. Honig, Joos, Schreiber, 2004). Abschließend kann noch das Verfahren von Erath und Amberger, die das *KitaManagementKonzept* (2000) hervorgebracht haben, und die sogenannte „*Lernorientierte Qualitätstestierung für Kindertagesstätten*“ (LQK) von Zech (2004), bei der das Ziel darin besteht, jene Einrichtungen, die sich stark an Lernprozessen der Kinder orientieren, mittels eines Gütesiegels auszuzeichnen, erwähnt werden (vgl. Tödt 2009).

All diese Beiträge und Qualitätskonzepte vergleichend gegenüberzustellen, muss weiteren Forschungsbemühungen überlassen werden.

Ein weiterer Aspekt, der in künftigen Arbeiten verfolgt werden könnte, betrifft den Aspekt der Qualitätseinschätzung. So wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit deutlich, dass unter einschlägigen AutorInnen nach wie vor umstritten ist, ob interne oder externe Evaluationen geeigneter sind, um Qualität im Kleinkindbereich zu erheben.

Im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“ wurden lediglich externe Verfahren (Caregiver Interaction Scale und „Krippen-Skala“) herangezogen, um die Qualität der teilnehmenden Einrichtungen einzuschätzen. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass relativ rasch Ergebnisse vorliegen und auch verschiedene Einrichtungen hinsichtlich des Qualitätsaspekts miteinander verglichen werden können.

Im Anschluss an die Erläuterungen der vorliegenden Qualitätsansätze konnte auch verdeutlicht werden, dass zahlreiche AutorInnen für eine Kombination internen und externen Methoden der Qualitätseinschätzung plädieren. Dies wirft aber die Frage auf, ob bzw. inwiefern die aufwendigeren internen Evaluationsverfahren – unter forschungspraktischem Aspekt – in breiteren Untersuchungen wie der „Wiener Kinderkrippenstudie“ einbezogen werden können. Auch müsste diskutiert werden, wie bei einer Kombination von externen und internen Evaluationsverfahren im weiteren Forschungsverlauf mit etwaigen widersprüchlichen Qualitätseinschätzungen umgegangen wird.

Aber auch diese spannende Frage sollte im Rahmen nachfolgender Untersuchungen beantwortet werden.

7. Quellenverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel.
- Altgeld, K.; Stöbe-Blossey, S. (2009): Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen: Trends, Perspektiven und Lösungsansätze. In: Altgeld, K.; Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 7-17.
- Amt der Oö. Landesregierung. Abteilung Bildung, Jugend und Sport (2004): Planung und Reflexion. Leitfaden Kindergarten. Url: <http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-A0385F99-06944F66/leitfadenKindergarten.pdf>, Stand: 26.6.2010.
- Andres, B. (2002): Und woran würde ich merken, dass...? In: Laewen, H.-J.; Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim. 341-434.
- Arnett, J. (1989a): Caregiver Interaction Scale Instructions. In: Mississippi Low-Income Child Care Initiative. Working for quality care for all Mississippi's children. Url: <http://www.mschildcare.org/cisinstructions.php>, Stand: 13.7. 2010.
- Arnett, J. (1989b): Caregiver Interaction Scale. In: U.S. Department of Health and Human Services. Url: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_meas_imp.html, Stand: 13.7. 2010.
- Arnett, J. (1989c): Caregiver Interaction Scale. In: Mississippi Low-Income Child Care Initiative. Working for quality care for all Mississippi's children. Url: <http://www.mschildcare.org/caregiverscale.php>, Stand: 13.7. 2010.
- Becker-Textor, I. (1998): Öffnung von Gruppen. In: Becker-Textor, I.; Textor, M. R.: Der offene Kindergarten. Vielfalt der Formen. Herder: Freiburg, Basel. 21-34.
- Beer, P.; Harz, F. (2009²): Werteorientierung und Religiosität. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 173-186.
- Beneke, D. (2004): Eigene Wege der Qualitätsentwicklung in evangelischen Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin. 420-428.
- Berger, M. (1990): 150 Jahre Kindergarten - Ein Brief an Friedrich Fröbel. Brandes & Apsel: Frankfurt.
- Bostelmann, A.; Metze, T. (Hrsg.) (2000): Der sichere Weg zur Qualität. Kindertagesstätten als lernende Unternehmen. Hermann Luchterhand Verlag: Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Bostelmann, A. (Hrsg.) (2005): Controlling in Kindertageseinrichtungen. Beltz: Weinheim und Basel.
- Bostelmann, A.; Fink, T. (2007²): Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Brauer, J. P. (2009⁵): DIN EN ISO 9000ff. umsetzen: Gestaltungshilfen zum Aufbau Ihres Qualitätsmanagementsystems. Carl Hanser Verlag: München.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2000): Qualität in Kindertageseinrichtungen. Beschlossen in der 88. Arbeitstagung vom 03.-05.05.2000 in Halle/Saale. In: Becker, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch.Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/78.html>, Stand: 5.5.2010

- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (o.J., a): Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI).
 Url: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=97482.html>, Stand: 14.6.2010.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (o.J., a): Kurzvita –Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Tietze: Url: http://www.vorteil-kinderbetreuung.de/forum_fruehkindliche_bildung/expertinnen_und_experten/tietze/kurzvita/dok/247.php, Stand: 4.9.2010.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend o.J., b): Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). Url: http://www.vorteil-kinderbetreuung.de/was_politik_leistet/tagesbetreuungsausbaugesetz/dok/71.php, Stand: 27.10.2010.
- Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung (o.J.): Url: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/links/index.htm>, Stand: 14.7.2010.
- Conrad, S.; Lischer, P.; Wolf, B. (1997): Erhebungsmethoden der Externen Empirischen Evaluation. Empirische Pädagogik e.V.: Landau.
- Deutsches Jugendinstitut (o.J.): Projekt: Orte für Kinder. Regionsspezifische Weiterentwicklung pluraler Angebotsformen für Kinder und Eltern als Teil der sozialen Infrastruktur. Url: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=92>, Stand: 24.5.2010.
- Deutsches Jugendinstitut (2003): Bildungsqualität im Kindergarten – Entwicklung eines transaktionalen Bildungskonzepts. Url: <http://db.dji.de/cgi-bin/db/dbrecout.php?db=5&rowid=1875>, Stand: 13.7.2010.
- Die Presse (2009). Von der (Neid-)Debatte über Sozialleistungen und Missbrauch Print-Ausgabe 24.10.2009
 Url: <http://diepresse.com/home/meinung/gespraechstoff/517202/index.do>, Stand: 15.7.2010.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, L.; Dippelhofer-Stiem, B.; Honig, M.-S.; Liegle, L. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin. 122-153.
- Dörfler, M. (2008): Beziehungen neu gestalten. In: Gruber, R.; Siegel, B. (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: Verlag das netz. 44-47.
- Eder, F.; Gastager, A.; Hofmann, F. (Hrsg.) (2006): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Waxmann: Münster.
- Eichrodt, A. (2008): Innovationswerkstatt Kita. Transferprozesse des Early Excellence Modells. Dohrmann: Berlin.
- Eirich, H. et al. (2009²): Informations- und Kommunikationstechnik, Medien. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 230-251.
- Erath, P.; Amberger, C. (2000): Das KitamanagementKonzept. Kindertagesstätten auf dem Weg zur optimalen Qualität. Herder: Freiburg im Breisgau.
- Erning, G. (1987): Bilder aus dem Kindergarten. Lambertus: Freiburg.
- Esch, K.; Klaudy, K.; Micheel, B.; Stöbe-Blossey, S. (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Faßmann, H.; Aufhauser, E.; Münz, R. (1988): Kindergärten in Österreich. Zur Situation der vorschulischen Kinderbetreuung. Eine statistische Analyse. Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie: Wien.

- Fried, L. (2003): Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In: Fried, L.; Dippelhofer-Stiem, B.; Honig, M.-S., Liegle, L. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin. 54-84.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007): Wirkt was? – Was wirkt? Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen - Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. Ernst Reinhardt: München. 279-290.
- Fthenakis, W. E. (o.J.): Bildungskonzepte für Kinder unter 6 Jahren aus internationaler Perspektive. Url: <http://www.fthenakis.de//cmain/Projekte/Bildungskonzept.html>, Stand: 19.5. 2009.
- Fthenakis, W. E. (1998a): Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In: Fthenakis, W. E.; Textor, M. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Beltz: Weinheim und Basel. 16-39.
- Fthenakis, W. E. (1998b): Einleitung. In: Fthenakis, W. E.; Eirich, H. (Hrsg.) (1998): Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Lambertus: Freiburg im Breisgau. 13-21.
- Fthenakis, W. E. (1999): Die Qualität von Bildung und Erziehung von Kleinkindern. Anregungen zu einer Reform. In: Bremische evangelische Kirche, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen (Hrsg.): Zwischen Markt und Menschlichkeit. Qualität für Kinder. Analysen – Bedingungen – Konzepte.: Kallmeyer: Seelze-Velber. 47-59.
- Fthenakis, W. E. (2000): Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer. In: Fthenakis, W. E.; Textor, M. R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz: Weinheim und Basel. 120-131.
- Fthenakis, W. E. (2002): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. In: Fthenakis, W. E.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Luchterhand: Neuwied, Berlin. 15-38.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Vorwort. In: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder: Freiburg, Basel, Wien. 9-15.
- Fthenakis; W. E. (2004): Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland. In: Fthenakis, W. E.; Oberhuemer, P.: Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 387-402.
- Fthenakis, W. E. (2009²): Vorwort. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 9-14.
- Fthenakis, W. E. et al. (Hrsg.) (2009^{2a}): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf.
- Fthenakis, W. E. et al. (2009^{2b}): Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 427-437.
- Fthenakis, W. E.; Wehrmann, I. (2009²): Vorworte. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I.: Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 7-8.

- Fthenakis, W. E.; Reichert-Garschhammer, E. (2009²): Verhältnis von Spielen und Lernen. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I.: Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 30-32.
- Fthenakis, W. E. (2010): Bildung muss das Ergebnis eines dialogischen Prozesses werden. In: Der Dom. Ausgabe 23/2010. Url: <http://www.derdom.de/Thema.1453.0.html>, Stand: 6.6. 2010.
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Juventa: Weinheim und München.
- Griebel, W.; Niesel, R.; Reichert-Garschhammer, E. (2009²): Übergänge des Kindes und Konsistenz im Bildungsverlauf (Transitionen). In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 97-128.
- Gisbert, K. (2003): Wie Kinder Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenz. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Herder: Freiburg, Basel, Wien. 78-105.
- Graf, D.; Ziemek, H.-P. (2008): Biologische Begriffe und Waldkindergärten. Kenntnisse/Vorstellungen von Vorschulkindern und erste Bestandsaufnahme eines umweltpädagogischen Konzepts der Vorschulerziehung. In: Fried, L. (Hrsg.): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik. Juventa: Weinheim und München. 69-84.
- Groß, M. et al (2005): Qualität in Kindertageseinrichtungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes. In: Diller, A.; Leu, H. R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. DJI Verlag: München. 235-259.
- Haderlein, R. (2005): Das KTK-Gütesiegel® - ein verbandlich abgestimmtes Entwicklungs- und Zertifizierungsinstrument für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A.; Leu, H. R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. DJI Verlag: München. 209-218.
- Hanssen, K. (2009²a): TQ-Dimension 1: Organisations- und Dienstleistungsentwicklung. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 42-46.
- Hanssen, K. (2009²b): TQ-Dimension: Qualitätsmanagement. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 52-55.
- Hanssen, K. (2009²c): TQ-Dimension 8: Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 77-80.
- Hartmann, W.; Stoll, M. (1996): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Band 1. ÖBV: Wien.
- Hartmann, W.; Stoll, M.; Chiste, N. (2000): Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse Methoden Modelle. Band 2 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts. ÖBV: Wien.

- Harvey, L.; Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft. Beltz: Weinheim und Basel. 17-39.
- Heimlich, U.; Behr, I. (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln – auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. LIT VERLAG: Münster.
- Heller, E. (1998): Kindersituationen. In: Fthenakis, E.W.; Eirich, H. (Hrsg.): Erziehungsqualität im Kindergarten: Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Lambertus: Freiburg. 60-64.
- Hellfritsch, M.; Krombholz, H.; Hacker, C. (2009²): Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 354-371.
- Helmer, M. (2008): Weg mit dem Probierlöffel. In: Gruber, R.; Siegel, B. (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. verlag das netz: Weimar, Berlin. 82-84.
- Honig, M.-S.; Joos, M.; Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Juventa: Weinheim und München.
- Hoffmann, H. (2001a): Entwicklung von Kindertageseinrichtungen – Von der Institutionen- zur Felderperspektive. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Luchterhand: Berlin. 7-13.
- Hoffmann, H. (2001b): Ist doch alles eins! Oder: Was ist Fachlichkeit? In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Luchterhand: Berlin. 15-49.
- Hoffmann, H. (2001c): Zwischen Glauben und Wissen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Luchterhand: Berlin. 185-196.
- Illinois Early Learning Project (o.J.): Dr. Lilian Katz biography. Url: <http://illinoisearlylearning.org/ask-dr-katz.htm>, Stand: 14.7. 2010.
- Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik (o.J., a): Url: <http://www.ifap-kiel.de/index.php?/Dr.-Armin-Krenz/dr-armin-krenz.html>, Stand: 16.7. 2010.
- Institut für Angewandte Psychologie und Pädagogik (o.J., b): IFAP-Kiel-Publikationen. Url: <http://www.ifap-kiel.de/index.php?/Publikationen.html>, Stand: 16.7. 2010.
- Jung, M. L. (2008): Offene Arbeit und Qualitätsmanagement. In: Gruber, R.; Siegel, B. (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. verlag das netz: Weimar, Berlin. 94-101.
- Kalicki, B. (2003): Evaluation von Bildungsqualität und pädagogischer Qualität. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin. 101-118.
- Kamiske, G. F.; Umbreit, G. (Hrsg.) (2008⁴): Qualitätsmanagement. Eine multimediale Einführung. Carl Hanser: Leipzig.
- Kasüschke, D.; Fröhlich-Gildhoff, K. (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. Link: Köln, Kronach.
- Katz, L. (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Luchterhand: Neuwied. 226-239.

- Kebbe, A. (o.J.): Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung e.V. Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Einführung in das Konzept dieses Ansatzes. Url: <http://www.eltern-helfen-eltern.org/service/KronbergerKreis.pdf>, Stand: 14.6.2010.
- Kebbe, A.; Urban, M. (1998): Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als dialogischer Prozeß. In: Fthenakis, W.; Eirich, H. (Hrsg.): Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Lambertus: Freiburg im Breisgau. 187-195.
- KLAX Pädagogik (o.J., a): Begründer und Entwickler. Url: <http://www.klax-paedagogik.de/de/begruender-und-entwickler>, Stand: 17.7.2010.
- KLAX Pädagogik (o.J., b): Qualitätsansatz in der KLAX-Pädagogik. Url: <http://www.klax-paedagogik.de/de/qualitaetsansatz-in-der-klax-paedagogik>, Stand: 17.7.2010.
- KLAX Pädagogik (o.J., c): Das Bild vom Kind/Lernenden. Url: <http://www.klax-paedagogik.de/de/das-bild-vom-kindlernenden>, Stand: 17.7.2010.
- Klüber, K.; Löwe, C. R. (2006²): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in Bildungsorganisationen auf der Basis des internationalen Standards DIN EN ISO 9001:2000. ZIEL: Augsburg.
- Knauf, T. (o.J.): Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen - Impulse der Reggio-Pädagogik. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik-Online Handbuch. Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2075.html>, Stand: 21.4.2010.
- Knauf, T. (2000): Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In: Fthenakis, W. E.; Textor, M. R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz: Weinheim und Basel. 172-192.
- Knauf, T. (2003): Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder: Freiburg, Basel, Wien. 243-263.
- Knauf, T. (2006): Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Beltz: Weinheim und Basel. 118-129.
- Knauf, T.; Düx, G.; Schlüter, D. (2007): Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Konrad, F.-M. (2004): Der Kindergarten - seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Lambertus: Freiburg.
- Krenz, A. (1991): Der ‚Situationsorientierte Ansatz‘ im Kindergarten. Konzeptbuch Kita. Herder: Freiburg.
- Krenz, A. (2001): Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität – K.I.E.L. München: Ernst Reinhardt.
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung (20013): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze.
- Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.) (2010²): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Laewen, H.-J.; Andres, B. (2002a): Einleitung. In: Laewen, H.J.; Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Düsseldorf, Mannheim. 8-15.

- Laewen, H.-J.; Andres, B. (2002b): Vorbemerkung. In: Laewen, H.-J.; Andres, B. (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin. 30-32.
- Leu, H. R. (2005): Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien. In: Diller, A.; Leu, H. R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 14-30.
- von der Leyen, U. (2007): „Kinder sind nicht nur eine Privatangelegenheit“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.4.2007. Nr. 16. 37. Url: <http://www.faz.net/s/RubFC06D389EE76479E9E76425072B196C3/Doc~E3B681C08FDB141EC8C534B38D48540B7~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, Stand: 19.8.2009.
- Mayr, T.; Reichert-Garschhammer, E. (2009²): Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 464-469.
- Miklitz, I. (2007): Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Minsel, B. (2009²): Physische Kompetenzen. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf: 60-61.
- Mireau, S.; Lee, H.- J.; Tietze, W. (2008): Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern. Url: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/BRB%20Sprache%20Abschlussbericht_2008.06.17_Endfassung.pdf, Stand: 24.7.2010.
- Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (1996): Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/46.html>, Stand: 29.9.2010.
- Oberhuemer, P. (2003): Bildungsprogrammatik für Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Herder: Freiburg, Basel, Wien. 38-56.
- Oberhuemer, P. (2009^{2a}): TQ-Dimension 2: Konzeption und Konzeptionsentwicklung. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 47-51.
- Oberhuemer, P. (2009^{2b}): TQ-Dimension 4: Personalmanagement. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 56-61.
- Oberhuemer, P. (2009^{2c}): TQ-Dimension 6: Familienorientierung und Elternbeteiligung. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 68-72.
- Oberhuemer, P. (2009^{2d}): Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Einrichtungsebene. In: Bayerisches

- Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 468-469.
- Peitz, G. (2003): Gründe für die Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin. 11-26.
- Preissing, C.; Heller, E. (Hrsg.) (2009²): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf.
- Reichert-Garschhammer, E.; Textor, M. (2003): Das Verhältnis der Tageseinrichtung zur Familie. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin. 167-184.
- Reichert-Garschhammer, E.; Brandmayr, E.; Berwanger, D. (2009²): Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 186-206.
- Reichert-Garschhammer, E. (2009²b): Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdungen des Kindeswohls. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 455-464.
- Reichert-Garschhammer, E. et al. (2009²a): Naturwissenschaften und Technik. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 272-291.
- Reichert-Garschhammer, E. et al. (2009²b): Ästhetik, Kunst und Kultur. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 309-335.
- Reichert-Garschhammer, E. et al. (2009²c): Musik. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 335-353.
- Reichert-Garschhammer, E. et al. (2009²d): Gesundheit. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 372-399.
- Reichert-Garschhammer et al. (2009²e): Mathematik. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 251-271.
- Reichert-Garschhammer, E.; Winterhuber-Salvatore, D. (2009²): Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Entwicklungsgeschehen (Partizipation). In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.):

- Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 400-427.
- Reidelhuber, A. et al. (2009²): Umwelt. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 291-309.
- Roßbach, H.-G. (1998): Erziehung und Betreuung im Kindergartenalter. In: Fthenakis, W. E.; Eirich, H. (Hrsg.): Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Lambertus: Freiburg im Breisgau. 56-59.
- Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertageseinrichtungen. Juventa: Weinheim und München.
- Roux, S. (2006): Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Beltz: Weinheim und Basel. 129-139
- Schäfer, G. E. (o.J.): Einführung in die Pädagogik der Frühen Kindheit. Anthropologische Grundlagen und Konzepte. Url: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/einfuehrung05.html>, Stand: 10.4. 2010.
- Schede, H.-G. (2000): Der Waldkindergarten auf einen Blick. Profile für Kitas und Kindergärten. Herder: Freiburg, Basel, Wien.
- Schleißinger, A. (o.J.): Der Kindergarten und die Nationalsozialisten. Auswirkungen der NS-Ideologie auf die öffentliche Kleinkindbetreuung in den Jahren 1933-1945. Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1735.html>, Stand: 17.3. 2010.
- Schreyer, I. (2009^{2a}): TQ-Dimension 5: Finanzmanagement. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 62-67.
- Schreyer, I. (2009^{2b}): TQ-Dimension 7: Gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 73-76.
- Schreyer, I. (2009^{2c}): TQ-Dimension 10: Bau und Sachausstattung. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 85-89.
- Schreyer, I.; Michel, A. (2009²): TQ-Dimension 9: Öffentlichkeitsarbeit. In: Fthenakis, W. E.; Hanssen, K.; Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 81-84.
- Schulze-Oben, D.; Wittenius, U. (2005): AWO-Qualitätsmanagement zur Steuerung der fachlichen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Diller, A.; Leu, H. R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. DJI Verlag: München. 175-195.
- Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.) (1996): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/363.html>, Stand: 5.5. 2010.
- Statistik Austria (2009): Weniger Ehescheidungen und sinkende Gesamtscheidungsrate im Jahr 2009. Url: http://www.statistik.at/web_de/presse/049433, Stand: 27.9. 2010.

- Statistik Austria (2010a): Arbeitszeit seit 2004. Url: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitszeit/023272.html, Stand: 19.5. 2010.
- Statistik Austria (2010b): Erwerbspersonen. Url: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbsstatus/index.html, Stand: 19.5. 2010.
- Statistik Austria (2010c): Kindertagesheime, Gruppen, Kinder und Personal 2009. Url: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021644.html, Stand: 19.5. 2010.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2009): Zahl der Scheidungen stieg 2008 wieder an.Url: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/07/PD09__251__12631,templateId=renderPrint.psm1, Stand: 30.9. 2010.
- Steenberg, U. (2002): Montessori-Pädagogik im Kindergarten. Profile für Kitas und Kindergärten. Herder: Freiburg, Basel, Wien.
- Strätz, R.(o.J., a): Chancen frühkindlicher Bildung. Url: http://www.keg-brandenburg.de/Straetz_Chancen_fruehkindlicher_Bildung.pdf, Stand: 14.7. 2010.
- Strätz, R. (o.J., b): Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder nach PISA. Url: http://www.spi.nrw.de/material/strae_gew.pdf, Stand: 15.7. 2010.
- Strätz, R. (o.J., c): Konsequenzen aus PISA für die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder. Url.: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1228336_L20.pdf, Stand: 16.7. 2010.
- Textor, M. R. (1998): Öffnung des Kindergartens. In: Textor, M.: Kindergartenpädagogik – Online Handbuch: Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/15.html>, Stand: 7.8. 2010.
- Textor, M. R. (2006): Bildung im Kindergarten. Zur kognitiven Entwicklung. MV-Verlag: Münster.
- Textor, M. R. (2009²): Integration von Kindern mit (drohender) Behinderung in Kindertageseinrichtungen. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 162-167.
- Textor, M. R. (2010): Erziehungs- und Bildungspläne. In: Textor, M. R.(Hrsg.): Kindergartenpädagogik - Online Handbuch. Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>, Stand: 27.10. 2010.
- Textor, M. R.; Reichert-Garschhammer, E. (2009²): Bildungs- und Erziehungsarbeit mit den Eltern. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 437-448.
- Tietze, W. (1993): Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In.: Tietze, W.; Rossbach, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Lambertus: Freiburg im Breisgau. 98-125.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1996): Früherziehung. Trends, internationale Ergebnisse Praxisorientierungen. Berlin: Luchterhand, Kriftel.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W. (1999): Wie kann pädagogische Qualität in Kindertagesstätten gesichert und entwickelt werden? In: Bremische evangelische Kirche, Landesverband

- Evangelischer Tageseinrichtungen (Hrsg.): Zwischen Markt und Menschlichkeit. Qualität für Kinder. Analysen – Bedingungen – Konzepte. Kallmeyer: Seelze, Velber. 153-167.
- Tietze, W. (2001²): Familienerziehung und Kleinkindpädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Schulbuchverlag: München, Oldenburg. 655-669.
- Tietze, W.; Förster, C. (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A.; Leu, H. R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München. 31-66.
- Tietze, W. et al. (2005): Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Beltz: Weinheim und Basel.
- Tietze, W. (2006): Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In: Fried, L.; Roux, S.: Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim und Basel. 243-253.
- Tietze, W. (Hrsg.) (2007²): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Tietze, W.; Viernickel, S. (Hrsg.) (2007³): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik. Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Eine Zwischenbilanz. Beiheft 53. Beltz: Weinheim und Basel. 17-32.
- Tietze, W.; Lee H.-J. (2009): Ein System der Evaluation, Verbesserung und Zertifizierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In: Altgeld, K.; Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 43-62.
- Tödt, K. (2009): Lernorientierte Qualitätstestierung für Kindertagesstätten (LQK®) – das Lernen des Kindes als Bezugspunkt für die Entwicklung der Organisation. In: Altgeld, K.; Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 125-140.
- Ulich, M. et al. (2009²): Sprache und Literacy. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 207-230.
- Ulich, M.; Garschhammer, E. (2009²): Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf. 129-171.
- Ullrich, W.; Brockschnieder, F.-J. (2009): Reggio-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für Kita und Kindergarten. Herder: Freiburg im Breisgau.
- Universität Bamberg (o.J.): European Child Care and Education (ECCE) Study. Url: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/studienmaterial/Folien_Institutionen_SS02_Teil2.pdf, Stand: 14.7. 2010.
- Unsere Kinder (2010): Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. Heft 5. Url: http://www.unserekinder.at/11_DEU_HTML.php, Stand: 22.07.2010.

- Viernickel, S. (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Ibus: Remagen.
- Viernickel, S. (2007): Perspektiven der Qualitätssicherung und -entwicklung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen - Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. Ernst Reinhardt: München. 36-47.
- Weiß, K. (2008): Vorwort. In: Gruber, R.; Siegel, B. (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. verlag das netz: Weimar, Berlin. 9-13.
- Wetzel, G.; Itzlinger, U.; Krumm, V. (1997): Struktur- und Prozessqualitäten von Kindergärten - österreichspezifische Ergebnisse einer international vergleichenden Studie mit Deutschland, Spanien, Portugal und USA. In: Textor, M. (Hrsg.) Kinderkartenpaedagogik – Online Handbuch. Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/829.html>, Stand: 24.7.2010.
- Wetzel, G. (2000): Qualitätsmerkmale von Kindergärten und soziale Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wetzel-qualitaet.html>, Stand: 22.7.2010.
- Wiener Kinderkrippenstudie (2008): Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Unveröffentlichte Projektpapiere.
- Winnicott, D. W. (1983): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Fischer: Frankfurt am Main.
- Zech, R. (2004): Lernorientierte Qualitätstestierung für Kindertagesstätten. LQK. Das Handbuch. Url: http://www.artset-lqk.de/cms/fileadmin/user_upload/Service/Handbuch__LQK.pdf, Stand: 19.7. 2010.
- Zettl, M.; Wetzel, G.; Schlipfänger, V. (2001): Qualität der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten – Hält der Inhalt, was die Verpackung verspricht? Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/830.html>, Stand: 17.7. 2010.
- Ziesche, U. (1999): Werkstatt-Handbuch zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Beltz: Luchterhand.
- Zimmer, J. (1976²): Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumsentwicklung. In.: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumsentwicklung im Vorschulbereich. Band I. Piper: München. 9-60.

Anhang

31. Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen		1 2 3 4 5 6 7							
J	N	J	N	J	N	J	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>

32. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen		1 2 3 4 5 6 7 NA							
J	N	J	N	J	N	J	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>
1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

33. Elternarbeit		1 2 3 4 5 6 7							
J	N	J	N	J	N	J	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>
			3.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/>		

34. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen		1 2 3 4 5 6 7							
J	N	J	N	NA	J	N	NA		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>
			3.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/>		
			3.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.5	<input type="checkbox"/>		

Können Sie beschreiben, wie Sie versuchen, den Bedürfnissen der behinderten Kinder Ihrer Gruppe gerecht zu werden?

1.1, 3.1: Haben Sie Informationen aus Gutachten über diese Kinder? Wie nutzen Sie diese?
 1.2, 3.2, 5.2: Ist es notwendig, etwas zu tun, um die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder zu berücksichtigen? Bitte beschreiben Sie, was Sie tun.
 1.3, 3.3, 5.3: Sind Sie und die Eltern der betroffenen Kinder beteiligt, wenn es um Entscheidungen geht, wie die Bedürfnisse der Kinder erfüllt werden können? Bitte beschreiben Sie dies.
 5.1, 7.1: Wie werden besondere Fördermaßnahmen/Therapien durchgeführt?
 7.3: Werden Sie bei der Einschätzung oder der Entwicklung von Fördermaßnahmen eines behinderten Kindes einbezogen?

1.1, 3.1, 5.2: Gibt es schriftliche Informationen über die Einrichtung für die Eltern? Was enthalten diese Informationen?
 1.2, 3.3, 5.4: Gibt es für die Eltern Möglichkeiten zur Teilnahme am Gruppengeschehen? Bitte geben Sie einige Beispiele.
 3.2, 5.3: Tauschen Sie mit den Eltern Informationen über die Kinder aus? Wie und wie oft tun Sie das?
 3.4: Wie ist allgemein Ihr Verhältnis zu den Eltern?
 5.1: Haben die Eltern die Möglichkeit, die Gruppe vor Aufnahme ihres Kindes zu besuchen? Wie wird das gehandhabt?
 7.1: Sind die Eltern an der Bewertung der pädagogischen Arbeit beteiligt? In welcher Art und Weise und wie oft?
 7.2: Was tun Sie, wenn Eltern Probleme haben? Verweisen Sie die Eltern an Fachleute?
 7.3: Werden Eltern in Entscheidungen, die die Einrichtung betreffen, einbezogen? Wie wird das gehandhabt?

1.2, 3.4, 5.3: Gibt es tagsüber Zeiten, in denen Sie keine Verantwortung für die Kinder tragen? Wenn ja, wann ist das?
 3.3, 5.2: Wo bewahren Sie gewöhnlich Ihre persönlichen Dinge wie Mantel oder Handtasche auf? Funktioniert das gut?
 5.4: Haben Sie die Möglichkeit, Essen zuzubereiten bzw. Lebensmittel im Kühlschrank aufzubewahren?

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe

KRIPS-R Auswertungsblatt

	Wert	Wert	Wert
I. Platz und Ausstattung			
1. Innenraum	...		
2. Möblier für Pflege und Spiel	...		
3. Ausstattung für Entspannung und Regelmäßigkeit	...		
4. Raumgestaltung	...		
5. Kindbezogene Ausstattung	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/5)	...		
II. Betreuung und Pflege der Kinder			
6. Begleitung und Verbesschung	...		
7. Malereien und Zeichenaktivitäten	...		
8. Ruhe- und Schlafzeiten	...		
9. Wachen und Toilette	...		
10. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	...		
11. Sicherheit	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/6)	...		
III. Zuhören und Sprechen			
12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverständnis	...		
13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch	...		
14. Nutzung von Büchern	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/3)	...		
IV. Aktivitäten			
15. Feinmotorische Aktivitäten	...		
16. Körperliche Bewegung/Spiel	...		
17. Kinetisches Gestalten	...		
18. Musik und Bewegung	...		
19. Hausarbeit	...		
20. Rollenspiele	...		
21. Sand/Wasser	...		
22. Naturerfahrung Sachwissen	...		
23. Nutzung von Fernsehern, Videos und/oder Computer	...		
24. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/10)	...		
V. Interaktionen			
25. Routinisierte Begleitung/Anleitung bei Spiel-/Lernaktivitäten	...		
26. Kind-Kind-Interaktionen	...		
27. Erzieher-Kind-Interaktionen	...		
28. Verhaltensregeln/Disziplin	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/4)	...		
VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit			
29. Tagesablauf	...		
30. Freispiel	...		
31. Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen	...		
32. Vorbereitungen für Kinder mit Behinderungen	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/4)	...		
VII. Eltern und ErzieherInnen			
33. Elternzeit	...		
34. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der ErzieherInnen	...		
35. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der ErzieherInnen	...		
36. Interaktion und Kooperation der ErzieherInnen	...		
37. Kontinuität der ErzieherInnen	...		
38. Fachliche Unterstützung und Evaluation der ErzieherInnen	...		
39. Fortbildungsmöglichkeiten	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/7)	...		
Zusätzliche Merkmale			
40. Eingewöhnung	...		
41. Einbezug der familialen Lebenswelt	...		
Summe	...		
Mittelwert (Summe/2)	...		
KRIPS-R-Gesamt			
			Summe
			Mittelwert (Summe/41)

KRIPS-R Auswertungsblatt (vgl. Tietze et al. 2005, 12)

KRIPS-R Profil

Einrichtung: _____ Datum 1. Beobachtung: _____
 Gruppe: _____
 Beobachter/in: _____ Datum 2. Beobachtung: _____

Dimensionen	Bewertung	Kurzbezeichnung der Merkmale
	1 2 3 4 5 6 7	
I. Platz und Ausstattung		
1. Beobachtung <input style="width: 40px;" type="text"/>		1. Innenraum
2. Beobachtung <input style="width: 40px;" type="text"/>		2. Mobiliar für Pflege und Spiel
Mittelwerte der Bereiche		3. Ausstattung Entspannung und Behaglichkeit
		4. Raumgestaltung
		5. Kindbezogene Ausgestaltung
II. Betreuung und Pflege der Kinder		6. Begrüßung und Verabschiedung
<input style="width: 40px;" type="text"/>		7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten
<input style="width: 40px;" type="text"/>		8. Ruhe- und Schlafzeiten
		9. Wickeln und Toilette
		10. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge
		11. Sicherheit
III. Zuhören und Sprechen		12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen
<input style="width: 40px;" type="text"/>		13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch
<input style="width: 40px;" type="text"/>		14. Nutzung von Büchern
IV. Aktivitäten		15. Feinmotorische Aktivitäten
<input style="width: 40px;" type="text"/>		16. Körperliche Bewegung/Spiel
<input style="width: 40px;" type="text"/>		17. Künstlerisches Gestalten
		18. Musik und Bewegung
		19. Bausteine
		20. Rollenspiel
		21. Sand/Wasser
		22. Naturerfahrungen/Sachwissen
		23. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer
		24. Toleranz /Akzeptanz von Verschiedenartigkeit
V. Interaktionen		25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung
<input style="width: 40px;" type="text"/>		26. Kind-Kind-Interaktion
<input style="width: 40px;" type="text"/>		27. Erzieher-Kind-Interaktion
		28. Verhaltensregeln/Disziplin
VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit		29. Tagesablauf
<input style="width: 40px;" type="text"/>		30. Freispiel
<input style="width: 40px;" type="text"/>		31. Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen
		32. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen
VII. Eltern und Erzieherinnen		33. Elternarbeit
<input style="width: 40px;" type="text"/>		34. Berücksichtigung persönl. Bedürfnisse d. Erzieherin
<input style="width: 40px;" type="text"/>		35. Berücksichtigung fachl. Bedürfnisse d. Erzieherinnen
		36. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen
		37. Kontinuität der Erzieherinnen
		38. Fachliche Unterstützung u. Evaluation d. Erzieherinnen
		39. Fortbildungsmöglichkeiten
Zusätzliche Merkmale		40. Eingewöhnung
<input style="width: 40px;" type="text"/>		41. Einbezug der familialen Lebenswelt
<input style="width: 40px;" type="text"/>		

KRIPS-R Profil (vgl. Tietze et al. 2005, 13)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Sieben-Schritte-Verfahren	133
Abbildung 2: Protokoll- und Analysebogen	164

Kurzdarstellung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, wie sich der Qualitätsbegriff im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung im Zeitraum von 1990 bis 2010 entwickelt hat. Dabei wird erläutert, in welchen Bereichen der Qualitätsbegriff seinen Ursprung fand und welche Qualitätszugänge bislang existieren. Verschiedene Qualitätsansätze, die sich im genannten Zeitraum im deutschsprachigen Raum (Deutschland und Österreich) etablieren konnten, und die Einfluss auf die Qualität im Kontext institutioneller Kleinkindbetreuung genommen haben, werden dargestellt. Außerdem werden die Qualitätsansätze von Wolfgang Tietze und Wassilios E. Fthenakis eingehender erläutert und deren Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen miteinander verglichen, um ein Stück weit herauszuarbeiten, wie Qualität im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung in der jüngeren Vergangenheit definiert bzw. überprüft wird. Abschließend werden die Ergebnisse unter Bezugnahme auf die „Wiener Kinderkrippenstudie“ diskutiert, welche die so genannte Eingewöhnung in eine Kinderkrippe untersucht.

Abstract

This thesis concerns the development of quality within the last two decades in early child day care centres. Therefore, concepts of quality that have been established in Germany and Austria between 1990 and 2010 will be explained. In this context the publishers of the concepts should be compared of how they define quality, which aspects they seem to be important to optimize quality and how quality can be valued. The main point of this thesis concerns the concepts of quality of Wolfgang Tietze and Wassilios E. Fthenakis because their concepts of quality have been published recently and are discussed in German literature quite often. They should be compared in the context of which aspects they agree and in which aspects of quality they are different. This thesis also shows the results in the context of the so-called “Wiener Kinderkrippenstudie” in which should be explored how toddlers might feel when attending a child day care centre for the first time and which aspects could help them to feel better. Finally, there should be a summary and thoughts about which aspects of quality could be explored in the future.

Lebenslauf

Name: Jennifer Drucker

Geburtsdatum: 22.02.1985

Geburtsort: Linz

Schulische Laufbahn:

1991 – 1995: Volksschule in Haid

1995 – 1996: Gymnasium der Kreuzschwestern in Linz, Stockhofstraße 10

1996 – 1999: Hauptschule in Haid

1999 – 2005: Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe mit Schwerpunkt Fremdsprachen und Wirtschaft in Linz, Landwiedstraße 80

Juni 2005: Absolvierung der Reifeprüfung ebendort

seit Oktober 2005: Studium der psychoanalytischen Pädagogik und Heil- und integrativen Pädagogik an der Universität Wien

Ausgewählte berufliche Tätigkeiten und Praktika:

März 2007 – November 2008: Pädagogisches Praktikum im WITAF, 1020 Wien, als Pensionistenbetreuerin und Lernbegleitung für Kinder von gehörlosen Personen

September 2007 – Februar 2010: Wissenschaftliches Praktikum zur Einschätzung der pädagogischen Qualität in Wiener Kinderkrippen unter der Leitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

März – Juli 2008: Wissenschaftliches Praktikum an der Universität Wien, Videoanalyse von Kleinkindern in Kinderkrippen unter der Leitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

September – Oktober 2009: Absolvierung eines Lehrgangs zur diplomierten Legasthietrainerin am WIFI Linz

- November 2009: Praktikum in einer Beschäftigungstherapie für Menschen mit intellektueller und psychischer Beeinträchtigung beim ÖHTB, Braunhubergasse 4a, 1110 Wien
- April - September 2010: Praktikantin in einer Spielgruppe für Kindergarten- und Volksschulkinder im Flüchtlingsheim Rossauer Lände, Glasergasse 27, 1090 Wien
- September 2010 bis heute: Lernstundenhilfe in einem Hort der Wiener Kinderfreunde, Goldmarkplatz 1, 1130 Wien