

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg HAW
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

**Qualitätssicherung und –entwicklung in Kindertagesstätten am
Beispiel der „Kita Am Pulverhof“ in Hamburg**

Diplomarbeit

Tag der Abgabe: 30.10.2008

Vorgelegt von: Anja Matthias



Betreuende Prüfende: Prof. Dr. Petra Strehmel

Zweite Prüfende: Prof. Dr. Dagmar Berghs-Winkels

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Bildung und Qualität	4
2.1 Bildung	4
2.1.1 Bildungsqualität	6
2.1.2 Hamburger Bildungsempfehlungen	10
2.1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung	18
2.1.4 Pädagogische Forschungsinhalte und –methoden	25
2.2 Zum Begriff Qualität	27
2.2.1 Hintergründe der Qualitätsdebatte	29
2.2.2 Qualität aus unterschiedlichen Perspektiven	35
2.2.3 Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität	36
2.2.4 Qualitätsbestimmung	38
2.3 Konzepte zur Qualitätsentwicklung	40
2.3.1 Kronberger Kreis	40
2.3.2 Der Nationale Qualitätskriterienkatalog	47
2.3.3 Zusammenfassung und Vergleich der Konzepte	55
3. Das Beispiel „Kita Am Pulverhof“	58
3.1 Vorstellung der Kita	58
3.2 Die Konzeption der Kita	59
3.3 Anwendung des Kronberger Kreises	67
4. Fazit	69
Literaturverzeichnis	72
Abbildungsverzeichnis	74
Schriftliche Erklärung	75

1. Einleitung

In den letzten Jahren sind die Themen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe und der sozialen Arbeit in den Fokus getreten. Die Darstellung und Legitimation der eigenen Arbeit und teilweise auch die Messung und Bewertung hinsichtlich verschiedener Qualitätskriterien, gehören zu den Aufgaben jeder Institution.

Pädagogische Prozesse werden geprägt von einem komplexen System zwischenmenschlicher Beziehungen, wechselseitiger Einflüsse und Interessen. Aufgrund dessen ist Qualität aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Die Qualität in Kindertageseinrichtungen erfordert eine Herangehensweise aus mehreren Perspektiven. Die Vielschichtigkeit der pädagogischen Arbeit erfordert ebenso einen komplexen Zugang. Primär geht es nicht um eine „endgültige“ Definition von Qualität, sondern um Dimensionen von Qualität, die als relative Größe und als Gegenstand von Verhandlungen betrachtet werden.

Ich bin im pädagogischen Bereich der Kindertagesstätte „Kita Am Pulverhof“ in Hamburg tätig und somit selbst Fragen nach der Qualität ausgesetzt. Fragen nach der Qualität der eigenen Arbeit, nach Bedingungen, die an die eigene Arbeit geknüpft sind, nach Gegebenheiten und Voraussetzungen im Rahmen der Einrichtung und nach übergeordneten Richtlinien, gesetzlichen Vorschriften.

Mit dieser Arbeit möchte ich der Frage nachgehen, was Qualität in Kindertagesstätten heißt und bedeutet und wie sich Qualität bestimmen lässt. Ich möchte wissen, welche Hintergründe die Qualitätsdebatte hat und, was Qualität in Kindertagesstätten auszeichnet, wie ich die Qualität definieren und „greifbar“ machen kann. Ich möchte wissen, welche Möglichkeiten es gibt zur Erfassung, Sicherung und Entwicklung der Qualität. Aufgrund dessen, dass die Frage nach der Qualität mit der Frage nach der Bildung (vor allem auch im Kindertagesstättenbereich) einhergeht, möchte ich im zweiten Abschnitt auf einige Aspekte zum Thema Bildung eingehen, um im Anschluss auf das Thema Qualität überzuleiten. Den zweiten Abschnitt beende ich mit der

Vorstellung zweier Konzepte zur Qualitätsentwicklung, die ich zusammenfasse und vergleiche.

Im dritten Abschnitt stelle ich die „Kita Am Pulverhof“ vor, ihre Konzeption und die Möglichkeit der Anwendung des Konzepts des Kronberger Kreises in der Praxis.

Damit möchte ich auf die Frage eingehen, ob dieses Konzept eine geeignete Methode zur Qualitätserfassung, -sicherung und -entwicklung bietet.

Im Fazit stelle ich meine Erkenntnisse zusammen und prüfe sie hinsichtlich meiner Fragestellungen. Auch auf Kritikpunkte und weiterführende, zukünftige Fragen möchte ich eingehen.

2. Bildung und Qualität

Aufgrund dessen, dass die Diskussion um Qualität in Kindertageseinrichtungen eine Verbindung zur Bildungsdiskussion aufweist, möchte ich unter Punkt 2 zunächst näher auf das Thema Bildung eingehen.

Unter den folgenden Gliederungspunkten thematisiere ich Aspekte der Bildung und der Bildungsqualität (2.1 und 2.1.1) sowie Inhalte der Hamburger Bildungsempfehlungen (2.1.2). Im Anschluss daran gehe ich auf die rechtlichen Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung als Grundlage für die pädagogische Arbeit ein (2.1.3). Um auf das Thema Qualität (2.2) überzuleiten, betrachte ich unter Punkt 2.1.4 pädagogische Forschungsinhalte und -methoden im Hinblick auf die Entstehung qualitätsbezogener Fragestellungen.

2.1 Bildung

Frühkindliche Bildung beschränkt sich nicht darauf, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für bevorstehende schulische und berufliche Erfolge zu vermitteln und anzueignen. Vielmehr geht es um die Umsetzung eines umfassenden Bildungsbegriffs, der lernmethodische, reflexive und soziale Kompetenzen beinhaltet und auf die Förderung der Autonomie der Kinder und ihre soziale Mitverantwortung ausgerichtet ist. Gründe für die Notwendigkeit dieses umfassenden Bildungsbegriffs sind in der Zunahme der Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse, der schnellen

Entwicklung in Kultur und Technik, der fortlaufenden Anhäufung von Wissen und der Beschleunigung im Wandel von Lebensbedingungen zu sehen (BMFSFJ, 2003: 24). Neben dem Betreuungsaspekt hinsichtlich des Angebotsausbaus im Krippen-, Kindergarten- und Hortbereich muss zunehmend das Thema Bildung Berücksichtigung finden. Im Vordergrund steht eine "Wiederdefinierung" der Bildung als Prozess, der mit der Geburt anfängt und alle Gesichtspunkte früher Entwicklung beinhaltet. Auch die Gesellschaft ist zu diesem Thema in die Mitverantwortung zu ziehen, um zu lernen und zu leisten dafür, dass in der Kindertagesstätte das Beste an Bildungspotential herausgeholt werden kann. Einerseits bedarf es dem Erkennen der Notwendigkeit einer genauen Planung elementarer Bildung sowie einer guten Qualifikation der Pädagogen. Andererseits bedarf es der gesellschaftlichen Bereitschaft zur Investition in Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder und gleichzeitig in die gesamtgesellschaftliche Zukunft (BMFSFJ, 2003: 24).

Die Frage nach der Bedeutung der Tageseinrichtungen für Kinder im Bildungsverlauf und nach der Angemessenheit der Förderung von Lernprozessen im frühen Kindesalter kam auf durch die Berichte aus zwei Delphi-Befragungen im Jahre 1998, die Ergebnisse der PISA-Studie 2001 und die kurz darauf veröffentlichten Empfehlungen des „Forum Bildung“ (BMFSFJ, 2003: 68). Der Stellenwert der frühkindlichen Förderung, Bildung und Erziehung in Deutschland muss laut fachlicher nationaler und internationaler Entwicklungen auf den neuesten Stand gebracht und neu gewichtet werden. Traditionelle Konzepte verstehen Bildung als einen auf das Individuum bezogenen, unabhängig vom historischen und sozialen Milieu gesehenen Ansatz. Neuartige Konzeptionen von Bildung begreifen Lernen als sozialen und interaktionalen Prozess, das bedeutet, dass Lernen meist in sozialen Situationen und in Interaktionen mit Eltern, Fachkräften und anderen Kindern und Erwachsenen stattfindet (BMFSFJ, 2003: 69 f.). Die Aufgabe vorschulischer Bildungsprozesse ist weniger das Vermitteln von Wissen als die Vermittlung lernmethodischer Fähigkeiten („lernen zu lernen“) und Basiskompetenzen zur Ermöglichung eines sozialverantwortlichen Handelns des Kindes. Zu diesen Basiskompetenzen zählen personale Kompetenzen, wie z.B. Fähigkeiten zum Umgang mit Veränderungen oder Krisen, Orientierungskompetenz, sowie soziale Kompetenzen wie beispielsweise Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zum Aufbau guter Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern (BMFSFJ, 2003: 74 f.). An dieses Verständnis von Bildung sind moderne

Bildungspläne gebunden. Ihr Ziel ist es, die kindliche Selbstständigkeit, aber auch die Fähigkeit zu sozialer Mitverantwortung zu stärken. Die Einführung solcher Bildungs- und Erziehungspläne erfolgt durch mehrere Bundesländer. Die Förderung zentraler kindlicher Basiskompetenzen und Ressourcen ist in diesen Plänen enthalten. Dazu zählen beispielsweise die Stärkung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation, Förderung von Kreativität und Neugier, Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Kinder und Pädagogen werden in den Bildungslehrplänen vieler europäischer und außereuropäischer Länder als aktive Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur und als Bürger mit Rechten, Pflichten und Möglichkeiten betrachtet. Hervorgehoben wird die Bedeutung der Beteiligung von Kindern und der Kooperation von Familie und Institution, kulturelle und linguale Diversität werden als befürwortete, bereichernde Bestandteile angesehen. Die Entwicklung länderübergreifender Bildungsstandards und ihre Konkretisierung in Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder ist die große Herausforderung für die Zukunft (BMFSFJ, 2003: 75 ff.).

2.1.1 Bildungsqualität

Das Gutachten „Auf den Anfang kommt es an!“ wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegeben und beinhaltet, zum Thema Erreichung und Absicherung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen, Empfehlungen an die Politik. Es enthält neben der Forderung nach pädagogischer Qualität auch die Forderung nach Bildungsqualität (Viernickel, 2006: 14). Allerdings wird laut Viernickel keine genaue Definition des Begriffs „Bildungsqualität“ angegeben. Bildungsqualität wird im Bereich Schule am Erreichen der Bildungsziele gemessen: „Bildungsqualität wird als die Güte von Maßnahmen oder Institutionen im Hinblick auf Bildungsziele thematisiert. Zentraler Gütemaßstab ist also die Erreichung von Bildungszielen; zentrales Forschungsthema ist – neben der Operationalisierung und Messung solcher Bildungsziele – die Bestimmung von Prozessmerkmalen, die Zielerreichung ermöglichen. Hierfür werden Schul- und Unterrichtsqualität und die professionelle Handlungskompetenz der Lehrenden untersucht“ (Viernickel, 2006: 14). Bezieht man diese Beschreibung auf den Situationszusammenhang institutioneller Frühpädagogik würde es bedeuten, dass die Beurteilung der Bildungsqualität eines Kindergartens von der Qualität ihrer Maßnahmen und ihrem Funktionieren als

Organisation abhängig ist. Maßstäbe sind dabei die von der Institution formulierten Bildungsziele für die Kinder. Zentrale Fragen zur Definition von Bildungsqualität sind Fragen nach der Bedeutung von Bildung in der frühen Kindheit, nach der frühkindlichen Bildung beziehungsweise, was damit genau gemeint ist sowie nach der genauen Kennzeichnung und den Merkmalen von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit (Viernickel, 2006: 14).

Ausgangspunkt ist das Bild vom aktiven Kind und seiner Auseinandersetzung mit der Umgebung von Geburt an, aus eigener Kraft und mit eigenen Mitteln. Bildung wird umfassend als „Ausbildung eines Welt- und eines Selbstbildes“ festgesetzt und nicht auf spezielle Fähigkeiten oder Wissen beschränkt. Als wesentliche Voraussetzung für die Bildungsfähigkeit des Kindes wird die Bindung an eine Bezugsperson und die daraus gewonnene emotionale Sicherheit gesehen. Bildungsprozesse haben soziale Merkmale und finden in sozialen Interaktionen und Beziehungen statt (Viernickel, 2006: 15). Folgende Bildungsziele lassen sich für den Kindergarten formulieren:

- frühes Wecken von Motivation und Fähigkeiten zu kontinuierlichem und selbstgesteuertem Lernen;
- Vermittlung lernmethodischer Fähigkeiten („Lernen lernen“) und Basiskompetenzen zur Ermöglichung eines sozialverantwortlichen Handelns des Kindes;
- Stärkung der Resilienz (Widerstandsfähigkeit) als Basiskompetenz, da sie Kindern Hilfe bietet zur wirksamen Anpassung an akut oder chronisch belastende Lebenssituationen;
- Förderung von Transitionskompetenzen zur Bewältigung von Übergangssituationen und –prozessen im familiären oder institutionellen Bereich;
- Unterstützung von Selbstwertgefühl, positivem Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation;
- Ermöglichung von Erfahrungen unter anderem in den Bereichen Sprache, Mathe-Naturwissenschaften, Musik-Kreativität, Körper-Motorik;
- Stärkung der Selbstständigkeit und der Verantwortung gegenüber anderen Menschen, Natur und Umwelt sowie Vermittlung christlicher und verfassungsrechtlicher Werte;

- Anbieten unterschiedlicher Lernformen wie z.B. Zusammenarbeit mit Erwachsenen und Gleichaltrigen, angeleitete Beteiligung, Lernen durch Beobachtung und Nachahmung, forschendes Lernen durch individuelles Erkunden und Reflektieren;
- Anerkennen individueller Differenzen hinsichtlich Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Stärken und Schwächen und entsprechendes Reagieren auf Neigungen zu sozialer Ausgrenzung (Viernickel, 2006: 15 f.).

In vielen europäischen und außereuropäischen Bildungslehrplänen wird ein solches Bildungsverständnis von Kindern und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur und als gleichberechtigte Bürger mit Rechten, Pflichten und Möglichkeiten konstatiert. Dieses Bildungsverständnis bildet auch die Grundlage für neue Bildungspläne, -empfehlungen oder -programme der Bundesländer (Viernickel, 2006: 16). Von den benannten Ansprüchen sind, trotz einiger Zielannäherungen, bundesweit viele Kindertagesstätten weit entfernt. Vor allem auch von der Politik sind entscheidende Fortschritte abhängig. Empfehlungen an die Politik zum Thema Bildungsqualität sind:

- Tageseinrichtungen für Kinder zwischen 0 Jahren bis zum Schuleintritt sind als erste Stufe im Bildungssystem anzusehen;
- Bildungs- und Erziehungspläne für Tageseinrichtungen sollen den verbindlichen Referenzrahmen für Organisation von Bildung und Erziehung in der Institution unter Berücksichtigung örtlicher Bedingungen bieten;
- anzustrebendes Ziel ist ein länderübergreifender Austausch über Bildungsstandards für Kindertageseinrichtungen;
- von Bedeutung ist und bleibt, dass Bildungsstandards Vielfalt beinhalten und befürworten und als Ergebnis eines dialogischen Prozesses zu sehen sind;
- Bildungspläne müssen sich in erster Linie daran orientieren, was Kinder in ihrer Entwicklung benötigen und nicht an den Bildungseinrichtungen und ihrer gesellschaftlichen Funktion;
- die Entwicklung und Erfüllung von Bildungsplänen ist ein zeitintensiver Prozess und daher nicht durch großen politischen Druck zu erzwingen;
- für Weiterentwicklungen und Änderungen müssen Bildungspläne offen bleiben (Viernickel, 2006: 16 f.).

Die Bildungsqualität in Kindertagesstätten ist abhängig von den Qualitätsdimensionen (auf einige dieser Qualitätsdimensionen werde ich unter 2.2.3 näher eingehen)

Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität, Organisations- und Managementqualität und Ergebnisqualität (Viernickel, 2006 zit.n. Strehmel, 2008: 8). Die Orientierungsqualität umfasst Normen, Werte, Orientierungen, Leitvorstellungen und Überzeugungen, die als Basis für das pädagogische Handeln (Prozessqualität) dienen und umgesetzt werden sollen. Die Strukturqualität bezieht sich auf die sachliche, räumliche und personelle Ausstattung der Einrichtung, die Prozessqualität beinhaltet Merkmale zur Beschreibung der Pädagogik, die verwirklicht wurde, sie beinhaltet die Interaktionen zwischen allen Beteiligten (Kinder, Fachkräfte, Eltern). Die Management- und Organisationsqualität bezieht sich auf die gesamte Institution und umfasst Maßnahmen, die die Qualität des Angebots sicherstellen und die Prozesse in der Einrichtung transparent machen (Viernickel, 2006: 34). Ergebnisqualität zeigt sich in den Ergebnissen der Entwicklung und Bildung, zum Beispiel der Entwicklung in den Bereichen Kognition, Motorik und Sprache, in sozialen Fähigkeiten, in Bewältigungskompetenzen im Alltag (Viernickel, 2006 zit.n. Strehmel, 2008: 12). Die Prozessqualität hat eine direkte Auswirkung auf die Entwicklungsprozesse der Kinder. Grundlagen für die Erreichung einer guten Prozessqualität sind eine gute Orientierungsqualität, eine hohe Strukturqualität und professionelle Managementqualitäten. Zur Beeinflussung der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern führen der strukturelle Rahmen und die Orientierungen und Ziele der Institution, die im Handeln umgesetzt werden. Ebenso prägen Familienstrukturen, Werte, Überzeugungen und religiöser Hintergrund die Qualität der Beziehungen innerhalb der Familie und beeinflussen das Lernen, die Lernumgebung, Lernmöglichkeiten und die Erfahrungen der Kinder (Viernickel, 2006 zit.n. Strehmel, 2008: 9).

Laut Studien ist der Einfluss der Familie auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder größer als der Einfluss durch Kindergarten und Schule. Dabei ist es im Hinblick auf die Familienstruktur nicht unbedingt entscheidend, ob es sich um Ein- oder Zwei-Elternfamilien, Stieffamilien oder Ähnliches handelt. Für die Entwicklungs- und Lerngelegenheiten der Kinder sind die Qualität der Beziehungen in der Familie, der Bildungsstand der Eltern und ihre sozioökonomischen Verhältnisse bedeutsamer. Studien machen deutlich, dass sich die kognitive Entwicklung der Kinder positiver vollzieht, je früher und je länger sie im Vorschulalter in Einrichtungen Förderung

erfahren. Vor allem für Kinder aus Familien mit sozialen Schwierigkeiten hat sich der Besuch einer Kindertagesstätte mit einer guten pädagogischen Betreuungsqualität als sehr vorteilhaft und förderlich herausgestellt. Negative Betreuungsverhältnisse hingegen haben entsprechend negative Auswirkungen auf Kinder, die benachteiligt sind (BMFSFJ, 2003 zit.n. Strehmel, 2008: 9).

2.1.2 Hamburger Bildungsempfehlungen

Die Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen sind im Auftrag der Behörde für Soziales und Familie von der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (INA gGmbH) erarbeitet worden. Währenddessen waren Hamburger Verbände und Träger von Kindertageseinrichtungen stets eingebunden. Mit den Bildungsempfehlungen, die 2005 in schriftlicher Form erschienen sind, werden verbindliche, einheitliche Bildungsstandards und –ziele für alle dem Landesrahmenvertrag beigetretenen Hamburger Kita-Träger eingeführt. Ziel ist der Erwerb gleichwertiger Kompetenzen der Kinder grundsätzlich bis zur Einschulung (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 5). Die Bildungsempfehlungen sind das Ergebnis eines Prozesses und geben eine systematische und zusammenfassende Darstellung der Praxisentwicklung (Hamburger Kita's als Bildungsorte) und verknüpfen sie mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die Empfehlungen dienen als Handwerkszeug, um die bereits erreichte Qualität planmäßig weiterentwickeln zu können (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 9).

● Ziele: Kompetenzerwerb im Bildungsverlauf

Der Erwerb von Kompetenzen ist das Ziel, auf welchem die Hamburger Bildungsempfehlungen basieren. Kinder sollen sich durch verschiedene Situationen in der Kindertageseinrichtung Kompetenzen zum selbstständigen und verantwortungsbewussten Handeln aneignen. Es werden *Ich-Kompetenzen*, *soziale Kompetenzen*, *Sachkompetenzen* und *lernmethodische Kompetenzen* unterschieden (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 15).

– Ich-Kompetenz

Ich-Kompetenz zeichnet sich aus durch Eigenschaften wie sich seiner selbst bewusst zu sein, eigenen Kräften zu vertrauen, eigenverantwortlich zu handeln, unabhängig zu sein und Eigeninitiative zu ergreifen, sich auf etwas konzentrieren zu können.

– Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz umfasst die Aufnahme und Gestaltung sozialer Beziehungen mit wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung, das Erfassen sozialer und gesellschaftlicher Sachverhalte, verantwortungsvolles Handeln im Umgang mit anderen sowie das Aushandeln verschiedener Interessen.

– Sachkompetenz

Sachkompetenz meint die Aneignung der Welt, das Erschließen sachlicher Lebensbereiche, das Aneignen von theoretischem und praktischem Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Entwicklung der Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit.

– Lernmethodische Kompetenz

Lernmethodische Kompetenz umfasst ein Grundverständnis vom Lernen, von dem, was man wie lernt, und sie umfasst die Fähigkeit zur Selbstbeschaffung von Wissen und dem Aneignen von Können, die Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem sowie die Fähigkeit, von anderen lernen zu können (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 15).

Wichtig ist, dass die Ziele richtungsweisend für das pädagogische Handeln der ErzieherInnen sind. Von Bedeutung ist auch der Wille und das Zutrauen des Kindes zur Weiterführung seiner eigenen Entwicklung. Dafür sind Beobachtungen und Dokumentationen zur Entwicklung der Kinder notwendig. Die Überprüfung der Zielerreichung kann durch Selbst- oder Fremdevaluation, das heißt intern oder extern, erfolgen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 15).

● **Pädagogisch-methodische Aufgaben**

Zu den pädagogisch-methodischen Aufgaben der ErzieherInnen gehören die Gestaltung des Alltags mit den Kindern, die Anregung und Erweiterung von Spielen, die Planung und Gestaltung von Projekten, die Entwicklung von Ideen mit den Kindern zur Gestaltung anregungsreicher Räume sowie das Beobachten und Dokumentieren (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 16 ff.).

Die Abbildung zeigt Qualitätskriterien für die Gestaltung des Alltags in der Kita.

Qualitätskriterien für die Gestaltung des Alltags in der Kita

- Erzieherinnen geben den Kindern als vertraute und verlässliche Bezugspersonen emotionale Zuwendung, Schutz und Geborgenheit.
- Sie sind aufmerksam für die Anliegen und Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle der Kinder und nehmen sie ernst.
- Sie haben die unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen der Kinder im Blick und achten darauf, dass Kinder mit Behinderungen am Alltag in der Gemeinschaft teilhaben.
- Sie achten darauf, dass die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Kinder im Alltag zur Geltung kommen.
- Sie achten bei der Raumgestaltung und der Auswahl von Materialien und Büchern darauf, dass die verschiedenen Kulturen auf vielfältige Art repräsentiert sind.
- Sie sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst und entwickeln in der Kita ein Klima, das von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist.
- Sie entwickeln Rituale und Strukturen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder stärken und ihnen Orientierung und Sicherheit im Tagesablauf bieten.
- Sie schaffen Bedingungen für den Wechsel von Anspannung und Erholung, von Ruhe und Bewegung und fördern gesunde Essgewohnheiten.
- Sie unterstützen den Spaß und die Freude an körperlicher Bewegung und fördern die Herausbildung körperlicher Fähigkeiten und Bewegungsfertigkeiten.
- Sie schaffen durch einzelne herausgehobene Aktionen die Voraussetzung für besondere Gemeinschaftserlebnisse.
- Sie beteiligen Kinder an der Planung und Gestaltung des Zusammenlebens und schaffen einen Rahmen, in dem Kinder ihre Wünsche äußern sowie ihre Einfälle und Ideen einbringen können.
- Sie unterstützen Kinder darin, sich über unterschiedliche Erwartungen zu verständigen und Kompromisse auszuhandeln.
- Sie regen Kinder an, sich gegenseitig zu helfen, etwas zu zeigen, etwas vorzumachen oder nachzuahmen, Hilfe zu suchen und anzunehmen.
- Sie beobachten die Kinder und versuchen herauszufinden, welche Fragen und Probleme sie beschäftigen.
- Sie ermutigen Kinder, Fragen zu stellen und unterstützen sie in der Suche nach Antworten.
- Sie halten die kindliche Neugierde und die Lust am Lernen wach und zeigen Kindern, dass auch Erwachsene lernen.
- Sie unterstützen Kinder darin, ihre eigenen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiter zu arbeiten und eigene Fragen weiter zu verfolgen.
- Sie bieten Raum für selbständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten, um den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen.
- Sie tragen Themen an die Kinder heran, die für sie in dieser Gesellschaft wichtig sind.
- Sie geben Kindern die Zeit, die sie brauchen, um lernen zu können und achten darauf, individuelle Lernprozesse nicht zu unterbrechen.
- Sie ermutigen Kinder, Fehler als Lernchance zu sehen und Misserfolge als wertvolle Erfahrung, durch die man sich weiterentwickeln kann.
- Sie ermutigen Kinder, ausdauernd zu sein und Projekte zu Ende zu bringen.
- Sie regen Kinder an, Alltagssituationen in der Kindertageseinrichtung selbst zu gestalten, für und in der Gemeinschaft tätig zu sein und Verantwortung zu übernehmen. Sie unterstützen Kinder, sich dazu notwendiges Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.
- Sie stellen vielfältige Materialien und technische Medien bereit. Sie ermöglichen den selbständigen Zugang und erschließen gemeinsam mit den Kindern Nutzungsmöglichkeiten.
- Sie unterstützen die Kinder bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen.
- Sie unterstützen Kinder darin, ihr Wohngebiet und das nähere Umfeld der Kindertageseinrichtung selbständig und auf eigene Initiative hin zu erkunden.
- Sie erkunden gemeinsam mit Kindern, welche Lernmöglichkeiten das Gemeinwesen eröffnet.

Abbildung 1: Qualitätskriterien für die Gestaltung des Alltags in der Kita (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 17)

Zur Veranschaulichung der Qualitätskriterien sollen die Qualitätskriterien für die Gestaltung des Alltags in der Kita als ein Beispiel gelten. Für die weiteren Aufgaben der ErzieherInnen gibt es ebenfalls jeweils Qualitätskriterien.

● **Zusammenarbeit mit Eltern**

Ein bedeutsames Kriterium ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Für die Bildung und Erziehung der Kinder tragen Eltern und ErzieherInnen eine gemeinsame Verantwortung. Kommunikation ist die Grundlage einer guten Kooperation zwischen Eltern und ErzieherInnen. Offene, vertrauensvolle Gespräche und das Abstimmen von Bildungs- und Erziehungszielen bilden einen Weg für die Zusammenarbeit. Um den Übergang des Kindes von der Familie in die Kindertageseinrichtung zu gestalten, ist ein Austausch über Vorlieben und Abneigungen des Kindes, über Werte und Rituale der Familie wichtig. Einzelgespräche über die Entwicklung des Kindes dienen dem Austausch über den Entwicklungsstand, über seine Interessen und Fähigkeiten sowie eventuelle Förderungsmaßnahmen. Eine Einbeziehung und Beteiligung der Eltern, zum Beispiel an Entscheidungen, Transparenz und wechselseitige Informationen sind Voraussetzung für eine gute Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 24 f.).

● **Die sieben Bildungsbereiche**

Die Hamburger Bildungsempfehlungen beinhalten sieben Bildungsbereiche, die alle gleichwertig zu betrachten sind und deren Inhalte sich im Alltag der Kindertageseinrichtung, im Spiel der Kinder, in Projekten, in der Gestaltung der Räume und dem Angebot an Materialien vermischen werden.

Der erste Bildungsbereich ist *Körper, Bewegung und Gesundheit*, der zweite *Soziale und kulturelle Umwelt*, der dritte Bereich ist *Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien*, der vierte *Bildnerisches Gestalten*, der fünfte Bildungsbereich ist *Musik*, der sechste *Mathematische Grunderfahrungen* und der siebte *Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen*. Jedes Kind soll die Möglichkeit haben, Inhalte aus allen Bildungsbereichen kennen zu lernen. Die ErzieherInnen sollten bei Reflexionen und Planungen die Vielfalt aller Bildungsbereiche einbeziehen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 26).

– Körper, Bewegung und Gesundheit

Der Bildungsbereich *Körper, Bewegung und Gesundheit* fokussiert elementare Körperwahrnehmungen und emotionale Wahrnehmungen der Kinder, die Entwicklung motorischer Fähigkeiten, die Gesundheitserziehung mit einer Vielfalt an Bewegungsanregungen, die den Bewegungsbedürfnissen und Interessen von Mädchen und Jungen entsprechen, Psychomotorik, gesunde Ernährung und Lebensweisen sowie die Beachtung und Berücksichtigung der eigenen Körperwahrnehmung von jedem Kind. Diese Aspekte gilt es, für jedes Kind zu erfassen und positiv zu unterstützen. Aufgaben der ErzieherInnen sind die Beachtung des einzelnen Kindes hinsichtlich seines Wohlbefindens und seiner Bedürfnisse nach Bewegung und Ruhe, das Geben von Anregungen auch durch Erkundung von anderen Orten wie beispielsweise Spielplätzen, die Beteiligung und Unterstützung der Kinder beim Regelaufstellen und –einhalten, das Pflegen von Ritualen, das Anbieten einer Vielfalt an Nahrungsmitteln und das Thematisieren von gesunder Ernährung und Körperpflege (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 28 ff.).

– Soziale und kulturelle Umwelt

Der zweite Bildungsbereich *Soziale und kulturelle Umwelt* umfasst alle sozialen Zusammenhänge, in denen Bildung stattfindet. Die Grundlage und Voraussetzung aller Bildungsprozesse sind soziale Beziehungen. Für die Entwicklung von Selbstvertrauen und einem positiven Selbstbild bedarf es seitens der Eltern und ErzieherInnen einer aufmerksamen Begleitung und der Erfüllung von Bedürfnissen der Kinder nach Nahrung, Trost, Zärtlichkeit und Ermunterung. Zur Erkundung ihrer Umwelt geben Eltern ihren Kindern unterschiedlich große Spielräume hinsichtlich der Wohnverhältnisse und der Wohnumgebung, des Geschlechts des Kindes, der Vermittlung religiöser und kultureller Werte und hinsichtlich der Erfahrungen, die die Eltern in ihrer eigenen Kindheit gemacht haben. Einen wichtigen Ausgleich zu diesen Familienerfahrungen können ErzieherInnen unter Berücksichtigung der Vorstellungen der Familien schaffen. Aufgabe der ErzieherInnen ist es, auf die ethnischen Unterschiede und die individuellen Besonderheiten der Familien einzugehen, sie zu thematisieren und den Kindern zu vermitteln. Die Kinder brauchen auch Freiräume, um zu lernen Verantwortung zu übernehmen und ihr Zusammenleben gestalten zu können. Sie entdecken Unterschiede und Gemeinsamkeiten, verteidigen ihre Wünsche und erproben Demokratie. Die Thematisierung von Gefühlen (zum Beispiel anhand von Büchern oder Spielen und Liedern, mit denen Kinder Gefühle ausdrücken können),

Vorlieben und Abneigungen, Wünschen und Ängsten der Kinder sind Beispiele zu diesem Bildungsbereich. Traditionen und Rituale sollten in der Kita gepflegt werden und die Kultur der Kita sollte sich durch Offenheit, Akzeptanz und Respekt gegenüber allen auszeichnen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 34 ff.).

– Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

Dem Bildungsbereich *Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien* wird eine besondere Bedeutung zugemessen. Sprache ist die Basis für Verständigung mit anderen und Teilnahme am sozialen Leben. Außerdem dienen kommunikative Kompetenzen dem Wissens- und Erkenntniserwerb. Durch Menschen, die mit dem Kind sprechen und es verstehen wollen, kommt es zur Herausforderung seiner Fähigkeiten in Sprache und Kommunikation. Wichtig sind Interesse und Respekt gegenüber den Gedanken, Gefühlen und den Äußerungen des Kindes, denen Erwachsene und Kinder aufmerksam zuhören. Dadurch werden die Kinder ermutigt und motiviert. Kinder orientieren sich an Sprachvorbildern und erkennen Grundstrukturen von Gesprächen. Wird Kindern eine Vielfalt an Handlungen ermöglicht, kommt es zur Anregung, Differenzierung und Festigung des Sprachaufbaus in allen ihren Teilbereichen. Je stärker Kinder in Kommunikationen einbezogen werden, desto mehr Anstöße erhält ihre sprachliche Weiterentwicklung. Das Heranführen der Kinder an Schriftkultur, gestaltete Sprache und Literatur ermöglicht ihnen weitere Entwicklungsschritte. Bücher beispielsweise eröffnen neue Welten, regen Fantasien an und bieten einen Zugang zu Wissen. Die Anerkennung und Nutzung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit vieler Kinder als wertvolle Ressource wirkt sich ebenfalls positiv auf die kindliche Entwicklung aus. Eine Beobachtung der Sprachentwicklung durch ErzieherInnen ist notwendig, um Lernprozesse, Verzögerungen oder Behinderungen zu erkennen. Die gewachsene Medienvielfalt ermöglicht Kindern Informationsquellen und Kommunikationsformen. Sie haben die Möglichkeit sich mit den auftretenden Figuren und ihren Taten zu identifizieren, auch in Verbindung mit eigenen Erfahrungen, Fantasien, Ängsten und Wünschen. Das führt zur Förderung der Identitätsbildung, zu der auch Rollenspiele mit anderen Kindern beitragen. Die Erfahrung und Auseinandersetzung mit Medien als Teil der Lebenswirklichkeit ist in der Kindertageseinrichtung von wesentlicher Bedeutung. Dazu gehört auch der kritische Umgang mit Medien. Zu Aufgaben der ErzieherInnen gehören unter vielen anderen das Führen von Gesprächen mit einzelnen oder mehreren Kinder, Vorlesen, das Heranführen der Kinder an Gedichte,

Geschichten, Lieder, Reime, Finger- und Namensspiele, die Durchführung von Bewegungs-, Sing- und Rollenspielen, die Förderung der Sprache und des Sprechens (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 39 ff.).

– Bildnerisches Gestalten

Der Bildungsbereich *Bildnerisches Gestalten* betont die aktive Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt durch Gestalten und Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien wie Knete, Gips, Ton, Draht, Wasser und Papier. Durch malen, zeichnen und collagieren können sie Erlebtes verarbeiten und ihren Eindrücken Ausdruck verleihen. Kinder brauchen Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten, kreative Tätigkeiten und Raum für sinnliche Erkundungen, um die Welt zu verstehen.

Bildnerisches Gestalten, mit dem auch Entwicklungen zum Symbolerwerb wie der Schrift- und Zeichenkultur verbunden sind, dient den Kindern zur Realitätsbearbeitung, Feststellung und Vorstellung, zur Bildung von Visionen, Fantasien und Erkenntnissen. Das Heranführen der Kinder an Theaterstücke, an Skulpturen, Gemälde und andere Kunstwerke aus verschiedenen Epochen bereichert sie und regt Ideen und Fantasien an. Aufforderungscharakter in der Kindertageseinrichtung haben Räume mit Farben und Gestaltungsmaterialien, Verkleidungssachen, Ausstellungsflächen an den Wänden, lichtverändernden Utensilien wie Farbfolien, Kaleidoskope oder Prismen, Büchern und Bildern mit Kunstwerken (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 48 ff.).

– Musik

Der Bildungsbereich *Musik* macht auf die Bedeutung der Musik als Quelle für Empfindungen und Genuss vieler Menschen aufmerksam. Musikalisches Empfinden zählt von Geburt an zu ihren Basiskompetenzen. Schon während der Schwangerschaft haben Töne, Rhythmen und Stimmen Einfluss auf das Ungeborene. Hören Kinder bewusst Musik oder musizieren sie, kommt es zu einer Differenzierung ihrer Wahrnehmungsfähigkeiten, zur Entwicklung von Feinheiten des Gehörs und der Beherrschung ihrer Stimme oder eines Instruments. Musik fördert außerdem Intelligenz und Ausgeglichenheit, die Kinder bauen ein positives Sozialverhalten und Selbstbild auf. Erfahrungen mit Musik sind eng verbunden mit sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Singen unterstützt den Spracherwerb und durch Melodie und Rhythmus wird Musik mathematisch strukturiert. Im Kindergartenalltag sind Musik, akustische Signale oder Rituale ein gutes Mittel zur Einleitung oder Beendigung immer wiederkehrender Situationen und zur Vorbereitung auf folgende Tätigkeiten, wie zum

Beispiel den Morgenkreis oder das Mittagessen. ErzieherInnen üben mit den Kindern Lieder mit Texten und Tänzen, regen sie zur Nutzung unterschiedlicher Instrumente an und bieten ihnen Musik aus verschiedenen Ländern und Epochen an, von einfachen Kinderliedern bis zu komplexen Musikstücken (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 54 ff.).

– Mathematische Grunderfahrungen

Im folgenden Bildungsbereich geht es um *Mathematische Grunderfahrungen*. Bereits in den ersten Lebensjahren werden die Grundlagen für mathematisches Denken entwickelt. Dabei spielen die Erfahrungen der Kinder mit Zeit und Raum sowie mit mathematischen Operationen wie Schätzen, Messen, Ordnen und Vergleichen eine Rolle. Die Freude und der Reiz an der Auseinandersetzung mit Ordnungsstrukturen der Mathematik, wie beispielsweise das Erkunden von Mustern und Regelmäßigkeiten, Symmetrien, Wiederholungen oder den Zeitdimensionen, sind bei Kindern aller Entwicklungsstufen zu beobachten. Die Mathematik hilft den Kindern, sich im räumlichen Umfeld und im Fluss der Zeit zu orientieren. Sie bietet ihnen Verlässlichkeit. Es ist wichtig, dass die ErzieherInnen die Kinder mit Freude an Grunderfahrungen mit der Mathematik heranzuführen, wie zum Beispiel an den Umgang mit Gegenständen, ihren Formen, ihrer Größe und ihrem Gewicht, an Zahlen aller Größenordnungen und die Grundoperationen Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division oder an geometrische ein- und mehrdimensionale Erfahrungen mit Flächen und Körpern (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie, 2005: 59 ff.).

– Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Im Bildungsbereich *Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen* stehen neben Erfahrungen der Kinder mit den Grundelementen Erde, Feuer, Wasser, Luft, mit Eigenschaften und Beschaffenheiten von Dingen, biologische, physikalische, chemische und technische Erfahrungen der Kinder im Mittelpunkt. Kinder beobachten, beschreiben, vergleichen und bewerten ihre Umwelt, die belebte (Menschen, Tiere, Pflanzen) und die unbelebte (Gegenstände, Dinge, Elemente etc.). Sie wollen forschen und verstehen, zum Beispiel warum Pfützen gefroren sind, warum Dinge in der Hitze ihre Konsistenz ändern. Kinder erleben, wie technische Geräte funktionieren und menschliche Arbeit ersetzen. Dabei geht es nicht um wissenschaftliche Erklärungen, sondern um das Verstehen der Phänomene/ Erscheinungen unmittelbarer Lebenszusammenhänge und dem Zusammenspiel (Kausalität), dass wenn man etwas

tut, dann dadurch etwas geschieht. Mädchen beschäftigen sich ebenso wie Jungen mit naturwissenschaftlichen Fragen, wobei sie verschiedene Zugangsweisen haben können. Allerdings ist das, was Kinder sich zutrauen zu einem großen Teil davon abhängig, was Erwachsene, die sie umgeben, ihnen zutrauen. Zu Aufgaben der ErzieherInnen zählen unter anderem Ermunterung und Anregung des Kindes zu Erkundungen, zur Beantwortung ihrer Fragen, Bereitstellen von Materialien, Unterstützung bei der Tier- und Pflanzenpflege, Thematisieren von naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen im Alltag, Erkundung öffentlicher Orte und Verkehrswege (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie 2005: 65 ff.).

Die Hamburger Bildungsempfehlungen sind ein Instrument zur Erfassung von Qualität in Kindertageseinrichtungen beziehungsweise zur Weiterentwicklung der bereits erreichten Qualität. Sie veranschaulichen wichtige Aspekte für die Bildung und Erziehung von Kindern anhand von zahlreichen Beispielen und Praxisanregungen.

2.1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung

Das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) bildet die zentrale bundesgesetzliche Basis für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege (Fried/ Roux, 2006: 45). Ziel des Gesetzes ist die Förderung der Entwicklung der Kinder und die Unterstützung der Familien, was aus den allgemeinen Vorschriften des SGB VIII hervorgeht. Dabei besteht der grundlegende Rechtsanspruch nicht auf Förderung der Kinder, sondern Unterstützung der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder. Die Angebote in Tageseinrichtungen und Tagespflege sind familienergänzende Angebote und können von den Eltern freiwillig nach Wunsch in Anspruch genommen werden. Es besteht also nicht die Pflicht, wie die Schulpflicht, dass die Kinder eine Kindertageseinrichtung (oder Kindertagespflege) besuchen müssen. Anspruch des SGB VIII ist es, den Wünschen und Lebenslagen der Eltern, Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden durch das Erzielen einer Vielzahl und Vielfalt an Anbietern und Angeboten (Fried/ Roux, 2006: 46). Im Anschluss an das SGB VIII haben alle Bundesländer Landesausführungsgesetze geschaffen. Wechselnde Anforderungen wurden in diesen Gesetzen kontinuierlich berücksichtigt. Diese Gesetze enthalten unter anderem Regelungen über Auftrag und Aufgaben der Tageseinrichtungen (mit der gemeinsamen Förderung behinderter und nicht-

behinderter Kinder), Mindestanforderungen hinsichtlich der Qualität (räumliche und personelle Ausstattung, Gruppengrößen etc.), Rechte von Eltern und Kindern in Institutionen, Anforderungen an das Personal, Fortbildung, Finanzierung der Institution inklusive der Elternbeiträge, Schutz und Gesundheit der Kinder.

Im SGB VIII sind auch die Grundsätze der Förderung, der Umfang und die Qualitätsanforderungen geregelt (Fried u.a., 2006: 46). Ziel im Rahmen des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) aus dem Jahr 2004 und dem Kinder- und Jugendhilfeentwicklungsgesetz (KICK) aus dem Jahr 2005 ist eine Verbesserung der Qualität und Erhöhung des Angebotsumfangs. Die Institutionen sollen zur Einführung von Maßnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität verpflichtet werden, um eine Verbesserung und Sicherstellung der Qualität gewährleisten zu können. Voraussetzungen dafür sind eine pädagogische Konzeption und Methoden zur Evaluation der Arbeit in der Institution.

Der Arbeit in den Kindertagesstätten und der Kindertagespflege in Hamburg liegen unter anderem die im Folgenden näher erläuterten Grundsatzvereinbarungen aus dem Hamburgischen Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege zu Grunde.

Die Grundsatzvereinbarung über die Leistungsentgeltermittlung nach Paragraph 15 Absatz 1 Hamburgisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (HmbKitaG) bildet die Basis für die Vereinbarungen über die genaue Höhe des Leistungsentgelts, die zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg, vertreten von der Behörde für Bildung und Sport – Amt für Kindertagesbetreuung, kurz BBS genannt, und den Leistungserbringern, das heißt, den Trägern der Tageseinrichtungen, zu schließen sind (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 3). Das Gesetz dient zur Gewährleistung und Sicherung der Transparenz von Leistungsarten, Kosten, von Effizienz der eingesetzten Mittel und der Verfahren der Leistungsabrechnung. Die Vertragspartner legen besonders Wert auf die Vielfalt und Autonomie der Träger. Ein weiteres Ziel der Regelungen der Grundsatzvereinbarung im Rahmen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit beider Vertragspartner ist es, zur Gewährleistung einer Grundlage für die Leistungsentgeltermittlung der Träger und für die Abrechnung der erbrachten Leistungsarten beizutragen. Außerdem dienen sie zur Verkleinerung des Verwaltungsaufwands und zur Realisierung der Grundsätze der Leistungsfähigkeit,

Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit bei dem Erbringen der Leistungsarten durch die Leistungserbringer. Die Grundsatzvereinbarungsregelungen sollen ein Handeln verbunden mit Bedarfsorientierung, Flexibilität, Innovation und Integration ermöglichen. Der Beitritt zu dieser Grundsatzvereinbarung steht jedem Träger von Tageseinrichtungen im Geltungsbereich der Grundsatzvereinbarung frei, insofern der Träger eine Eignung zur Leistungsartenerbringung im Hinblick auf die Grundsätze der pädagogischen Arbeit, die Leistungsfähigkeit, die Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit aufweist (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 3).

Des Weiteren basiert die Arbeit im Kinderbetreuungsbereich in Hamburg auf der Vereinbarung über die Leistungsarten (Leistungsvereinbarung) nach Paragraph 13 des Hamburgischen Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege. Die Leistungsvereinbarung gilt zwischen der BBS (Behörde für Bildung und Sport – Amt für Kindertagesbetreuung) und den Leistungserbringern (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 3). Ziele und Grundsätze dieser Leistungsvereinbarung sind die Festlegung wichtiger Standards für Angebote der Kindertagesbetreuung in Tageseinrichtungen, bei denen laut Paragraph 5 HmbKitaG durch die Nutzung ein Anspruch auf Kostenerstattung gegen die Freie und Hansestadt existiert, sowie die Gewährleistung einer angemessenen Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit der Vertragspartner. Die Leistungen zur Förderung von Kindern sollen geeignet, ausreichend, zweckmäßig und wirtschaftlich sein. Voraussetzung ist das leibliche, geistige und seelische Wohl der Kinder. Dieses Wohl soll garantiert und ermöglicht werden durch die Tageseinrichtungen hinsichtlich ihres pädagogischen Konzepts und dessen Umsetzung, der Personalbesetzung, des Baus und der Ausstattung, der organisatorischen und wirtschaftlichen Führung. Das haben die Träger der Tageseinrichtungen sicherzustellen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 3). Ein weiterer Grundsatz ist, dass die Vertragspartner die Vielfalt und Selbstständigkeit der Träger sowie die Rechte und Möglichkeiten der Kinder und Eltern zur Mitwirkung achten. Die Vertragspartner tragen zur Unterstützung einer gleichberechtigten Teilhabe aller Kinder, in Unabhängigkeit von Geschlecht, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, von sozialer und ethnischer Herkunft, an der Tagesbetreuung bei. Es herrscht Übereinstimmung darüber, dass die kulturelle und religiöse Vielfalt zu achten ist und, dass sie in der

pädagogischen Arbeit mit den Kindern berücksichtigt und einbezogen wird (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 3). Die Leistungsarten, die im Angebot sind, werden differenziert nach Altersgruppen und Förderungsumfang (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 5). Der Umfang der Krippenbetreuung für Kinder im Alter von bis zu drei Jahren geht von einer bis zu 6-stündigen Betreuung über eine 8- und 10-stündige bis zu einer 12-stündigen Betreuung. Eine Elementarbetreuung für Kinder ab drei Jahren bis zur Einschulung umfasst eine bis zu 4-stündige Betreuung und eine bis zu 6-, 8-, 10- und 12-stündige Betreuung. Der Hortbetreuungsumfang für Schulkinder bis zum vierzehnten Lebensjahr geht von bis zu 2 Stunden über bis zu 3, 5 oder 7 Stunden Betreuung (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 5 f.). Auch Personalqualifikation und Personalausstattung sind im Rahmen der Vereinbarung über Leistungsarten benannt. Für die Leitung der Tageseinrichtungen wird vorgesehen, dass der Träger staatlich anerkannte SozialpädagogInnen sowie staatlich anerkannte ErzieherInnen, die die Fähigkeit zur Ausübung dieser Arbeit besitzen, einsetzt (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 7). Der Einsatz des Erziehungspersonals zur direkten Förderung der Kinder erfolgt durch staatlich anerkannte ErzieherInnen, KinderpflegerInnen oder sozialpädagogische AssistentInnen. In Ausnahmefällen können für die Förderung der Kinder MitarbeiterInnen mit anderen Qualifikationen eingestellt werden. Voraussetzung dafür ist, dass sie entsprechende fachliche und persönliche Fähigkeiten für ihren Aufgabenbereich besitzen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 7). Der Träger hat zudem für die Gewährleistung gewisser Erzieher-Kind-Relationen als Mindeststandards innerhalb eines zwölfmonatigen Leistungszeitraums zu sorgen. Die aktuelle Erzieher-Kind-Relation in einer Tageseinrichtung errechnet sich aus der Anzahl der betreuten Kinder und der Anzahl der Betreuungskräfte im Verlauf von zwölf Monaten (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 9). Die Tageseinrichtungen haben der Aufgabe der Bildung und Erziehung zum Wohl der Kinder nachzukommen. Sie sollen die Kinder in ihrer Autonomie und ihren individuellen Sinnfindungen unterstützen und fördern (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 10). Ausgangspunkt dafür ist das Verständnis von Bildung als Selbstbildung. Die Gestaltung der Räume und die Materialien und Medien in den Tageseinrichtungen müssen für die Kinder so sein, dass sie sie zur aktiven Aneignung ihrer Umwelt nutzen, dass sie zum kreativen Spiel und

forschenden Lernen aufgefordert werden und dabei eine Vielfalt an Interessen entwickeln können. Die Anregung aller Sinne der Kinder soll durch pädagogische Tätigkeiten und Umweltgestaltung erfolgen. Vermieden werden sollen einseitige Lernprozesse der Kinder, die nur spezielle Erfahrungs- und Kompetenzbereiche anregen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 10). Die Stärkung der Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder ist parallel zur ihrer individuellen Förderung ebenfalls Ziel des Erziehungshandelns in Tageseinrichtungen. Kinder sollen in Situationen des gemeinsamen Spielens und Lernens ein Interesse füreinander und miteinander entwickeln können. Den Kindern können partizipative, ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechende Formen angeboten werden, die sie untereinander und gemeinsam mit Erwachsenen zur Regelung von Situationen und Themen des Lebens innerhalb der Gruppe oder im Alltag anregen. Dabei lernen Kinder die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für andere. Das Ziel in Streitsituationen ist, die Kinder zu bestärken nach gemeinschaftsorientierten, solidarischen Lösungen zu suchen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 10). Im Vordergrund bei der Gestaltung des Leistungsangebots stehen die Berücksichtigung der verschiedenen Lebenslagen von Mädchen und Jungen, die Beseitigung von Benachteiligungen und die Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen. Der Besuch von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft ist von den Tageseinrichtungen als Chance zu nutzen, um allen Kindern die, hinsichtlich der Kultur und Sprache, vielfältigen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, bieten zu können. Die Initiierung von Veranstaltungen und Aktivitäten in den Tageseinrichtungen zur Förderung des Zusammenlebens der Kulturen im Stadtteil wird begrüßt. Zur Verbesserung ihrer Startchancen in Schule und Beruf sind Kinder mit Sprachproblemen in Deutsch gezielt zu fördern. Dabei ist die Bedeutsamkeit der Herkunftssprache nicht zu vernachlässigen. In Spielen und pädagogischen Tätigkeiten sollen die Sprachen der Kinder präsent sein (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 10).

Eine wesentliche Veränderung im Leben der Kinder ist der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule. Ziel ist es, die Kinder behutsam darauf vorzubereiten, beispielsweise durch Schulbesuche. Beide Bildungseinrichtungen haben dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder den Wechsel positiv und als Bereicherung erleben (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 11).

Auch Grundsätzliches zum Thema Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsförderung ist in der Vereinbarung festgehalten. In der Tageseinrichtung ist durch eine Ausgewogenheit des pädagogischen Angebots mit einer Balance zwischen Ruhe und Bewegung auf die körperliche und seelische Belastbarkeit der Kinder zu achten (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 11). Dabei ist im Rahmen von Spiel, Rhythmik und Sport auf eine ausreichende und angemessene körperliche Bewegung der Kinder, auch im Freien, Rücksicht zu nehmen. Im Gegensatz dazu ist für einen Ausgleich durch altersgemäße Ruhemöglichkeiten zu sorgen. Bei der Sicherstellung der ärztlichen und zahnärztlichen Versorgung der Kinder können die Betreuungskräfte den Eltern Unterstützung bieten. Sie beteiligen sich an der Früherkennung von Entwicklungsrückständen und Behinderungen, sie empfehlen den Eltern die Inanspruchnahme der kostenlosen Vorsorgeuntersuchungen U 1 bis U 9, notwendiger Impfungen oder Behandlungen sowie ärztlicher Beratungen im Bedarfsfall. Die Betreuungskräfte vermitteln den Kindern ein Grundwissen über ihren Körper und die Körperpflege, nach den Mahlzeiten wird beispielsweise auf die Zahnhygiene geachtet (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 11). In der Kindertagesstätte wird eine Ernährung angeboten, die dem Alter der Kinder entspricht und mit Abwechslungen verbunden ist. Individuelle, von Ärzten angeordnete Ernährungsvorschriften für einzelne Kinder sind im Rahmen finanzieller und organisatorischer Möglichkeiten zu berücksichtigen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 12). Außerdem gibt es unter anderem Regelungen über die Öffnungszeiten der Tageseinrichtung (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 6), über das Diskriminierungsverbot bei Aufnahmeentscheidungen von Kindern (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 11) und über die bauliche Ausstattung und Raumbedarfe in der Tageseinrichtung (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 12).

Nach Paragraph 14 des Hamburgischen Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege gibt es eine Qualitätsentwicklungsvereinbarung zur Kindertagesbetreuung, die zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg (vertreten durch die BBS, Behörde für Bildung und Sport) und den Leistungserbringern (Träger der Tageseinrichtungen) geschlossen wird. Ziel ist die gemeinsame Entwicklung der Qualität durch die Träger der Tageseinrichtungen, die Verbände und den Träger der

öffentlichen Jugendhilfe (BBS) (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 3). Dafür geht es um eine Nutzung und Stärkung der Fähigkeiten der Beteiligten. Vor Allem wird eine Unterstützung der Arbeit des Leitungs- und Erziehungspersonals durch Beratung, fachlichen Austausch und Fortbildung angestrebt. Die Träger haben mithilfe der Selbstevaluation die Auswirkung der Leistungen auf die Kinder und die Eignung des pädagogischen Konzepts zu prüfen. Weitere Ziele sind die Beteiligung der Kinder und Eltern an der Planung und Durchführung der Leistungen und die Zusammenarbeit mit Institutionen im sozialen Umfeld, wie zum Beispiel Schulen und Vereine, zur integrativen Förderung und Teilhabe der zu betreuenden Kinder. Die Abhängigkeit von den Ressourcen, die von der Stadt zur Verfügung gestellt werden, ist bei der Gewährleistung und Weiterentwicklung der Qualität der Leistungen zu beachten (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 3).

Im Rahmen der Qualitätsentwicklungsvereinbarung wird die Entwicklung eines schriftlichen pädagogischen Konzepts vom Träger für jede Kindertageseinrichtung vorgesehen. Dieses Konzept muss auf die Voraussetzungen der Einrichtung und auf eine altersgemäße Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder nach gesetzlichen und vertraglichen Richtlinien ausgerichtet sein. Deutlich werden sollen Ziele, Arbeitsweisen, Schwerpunkte und Methoden der Arbeit in der Kindertageseinrichtung (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 4). Das Leitungs- und Erziehungspersonal ist in angemessener Form daran zu beteiligen, das Konzept zu entwickeln. Das Konzept wird der Behörde für Bildung und Sport und den Eltern der Kindertagesstätte vorgelegt. Eine kontinuierliche Überprüfung der Übereinstimmung zwischen dem Leistungsangebot der Institution und den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Eltern erfolgt durch den Träger. Ebenso ist der Träger für die Überprüfung konzeptioneller Inhalte und fachlicher Fähigkeiten aufgrund von Veränderungen der Praxisanforderungen verantwortlich. An dieser Qualitätssicherung im Rahmen der Selbstevaluation oder anderer angemessener Verfahren zur Qualitätsentwicklung sind die LeiterInnen und ErzieherInnen sowie nach Möglichkeit auch die Elternvertretung oder Eltern beteiligt. In Abhängigkeit von den Resultaten der Evaluationsprozesse kommt es gegebenenfalls zur Überarbeitung und Anpassung des Konzepts (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 4). Der Träger unterliegt der Verpflichtung, seinen MitarbeiterInnen interne und externe Fortbildungen zu gewähren. Die BBS ist zur Refinanzierung der

Kosten nach Vorschrift der Grundsatzvereinbarung über die Leistungsentgeltermittlung verpflichtet. Der Träger bzw. die Verbände sind für die Verwendung der Mittel, die organisatorische und konzeptionelle Gestaltung der Maßnahmen verantwortlich. Fachberatungen sind von den Trägern/ Verbänden bereitzustellen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 4). In allen Kindertageseinrichtungen wird vom Träger eine Elternvertretung zur Förderung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit in der Institution eingesetzt. Die Grundsätze und Richtlinien, die für die Elternvertretung gelten, werden vom Träger formuliert. Über wesentliche Entscheidungen für die Arbeit in der Kindertagesstätte (z.B. Veränderungen pädagogischer Art) wird die Elternvertretung im Voraus vom Träger oder der Leitung in Kenntnis gesetzt und angehört (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 5). Es sollen Prozesse zur Förderung der Selbstbestimmung und Mitgestaltung von Kindern im Alltag der Tagesstätte angeregt werden. Dabei ist das Erlernen aktiver Formen der Mitgestaltung ihrer Angelegenheiten und Mitverantwortung durch die Entwicklung und Umsetzung altersgerechter Formen und Projekte für Kinder zentral (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, 2002: 5).

2.1.4 Pädagogische Forschungsinhalte und –methoden

Die Forschungsaktivitäten der letzten vierzig Jahre seit der Bildungsreform Ende der 60-er Jahre des letzten Jahrhunderts, die den Kindergartenbereich als Elementarstufe zum Bildungswesen etablierte, lassen im Hinblick auf inhaltliche Akzente Unterschiede in den Forschungsphasen und Forschungsströmungen deutlich werden (Fried/ Roux, 2006: 16). Während die Forschungstätigkeiten Ende der 1960-er/ Anfang der 1970-er Jahre vom Inhalt her stärker auf psychologisch motivierte, lerntheoretische Fragestellungen mit Bezug auf Förderung von Begabung und Intelligenz ausgerichtet waren, kam es in den 1970-er Jahren zu bildungsreformerischen Fragestellungen zum Thema Entwicklung vorschulischer Erziehungsprogramme, was zum Beispiel aus Untersuchungen zu schulbezogenen Förderungen oder dem Vergleich verschiedener institutioneller Formen im Elementarbereich (Vorklasse, Kindergarten etc.) hervorging. Ende der 1970-er Jahre kam es im Zuge der Einstellung der umfassenden staatlichen Fördermittel, die bis dahin im Rahmen der Bildungsreform und des überregionalen Erprobungsprogramms von 1975-1978, zu einer Abnahme staatlich unterstützter

Forschungstätigkeiten im frühpädagogischen Bereich (Fried/ Roux, 2006: 16). In den 1990-er Jahren traten qualitätsbezogene Fragestellungen in den Vordergrund. Im Fokus stand zunächst die Diskussion struktureller Qualitätsindikatoren, später ging es um die kontextuellen Voraussetzungen früher Elementarbildung, zum Beispiel prozessual bestimmte Qualitätskriterien (Fried/ Roux, 2006: 17). Mit Beginn des neuen Jahrtausends sind erneut verstärkt bildungsbezogene Fragestellungen in den Mittelpunkt geraten. Begleitet wurden diese durch Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung international relevanter Studien, wie beispielsweise das Programme for International Student Assessment (PISA) und die Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) oder durch Ergebnisse aus Nachbardisziplinen, wie z.B. der Grundschulpädagogik. Die Betonung liegt vordergründig auf Fragestellungen zum Thema Bildungsprogramm und Bildungsstruktur (Bsp.: Forschungsstudien zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule), aber es werden auch Aktivitäten zu kognitiven Bildungsinhalten thematisiert. Die Entwicklung geht in Richtung Sprachpädagogik, das heißt, sprachpädagogische Fragen, ihre empirische Erkundung und ihre Umsetzung in Sprachförderkonzepten geraten in den Fokus (Fried/ Roux, 2006: 17).

Hinsichtlich Quantität und Qualität ist, auch für die Frühpädagogik, ein Ausbau der Forschungsbestrebungen notwendig, auch wenn eine empirische Erfassung der komplexen Erziehungsrealität schwierig ist (Fried/ Roux, 2006: 17). Dafür gibt es grundsätzlich, je nach Fragestellung, verschiedene Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung, auch für frühpädagogische Fragestellungen. In der pädagogischen Forschung werden quantitative Verfahren, wie z.B. klassische Befragungsstudien mit standardisierten Fragebögen und qualitative Verfahren der Sozialforschung, wie das qualitative Interview, verwendet. Bedingung für die Erfassung objektiver, verläSSLicher und gültiger Daten ist die Erfüllung der zentralen Gütekriterien von den eingesetzten Verfahren. Bei Betrachtung der Adressatengruppe wird deutlich, dass die Aussagen der beteiligten Erwachsenen die überwiegende Anzahl an Informationen zur Frühpädagogik ausmachen, im Gegensatz zu den mangelnden direkten Informationen über das Kindverhalten (z.B. anhand nicht-teilnehmender Beobachtung), zu Kindbefragungen oder Tests. Ursache dafür ist der aufgrund des Alters der Kinder methodisch hohe Anspruch an Erhebungen im frühen Kindesalter. Kinder sind bisher als Forschungsobjekte eher sekundär. Auch Längsschnitterhebungen, wie zur Frage

der Entwicklung von Vorläuferfähigkeiten im Zuge der Kindergartenzeit bis in die Grundschulzeit oder zur Frage der Auswirkung des frühpädagogischen Anregungsgehalts in Familie und Institutionen auf die weitere Kindesentwicklung, müssen mehr in den Vordergrund geraten (Fried/ Roux, 2006: 17).

2.2 Zum Begriff Qualität

Laut Definition im Duden meint der Begriff „Qualität“ die Beschaffenheit, die Güte oder den Wert eines Gutes oder einer Leistung (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion, 2001: 783). Die International Organisation for Standardization (ISO) bezeichnet Qualität als die Merkmale einer Einheit in ihrer Gesamtheit, die in Bezug auf ihre Eignung, festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse erfüllen. Qualität wird als relationale Größe verstanden anstatt als Eigenschaft, über die eine Leistung oder ein Produkt selbst verfügt. Erst mit dem Herantragen einer Erwartung oder Anforderung an ein Produkt oder eine Leistung oder durch einen Maßstab wird Qualität greifbar.

Voraussetzung dafür ist, dass für die Leistungen und Produkte Qualitätsmerkmale definiert werden. Diese können durch subjektive Maßstäbe oder durch Interessengruppen vereinbart werden (vgl. Puch/ Westermeyer, 1999: 104 f.).

Qualität bedeutet die Erfüllung von Erfordernissen. Um die Qualität einer Sache, eines Produkts oder einer Dienstleistung bewerten zu können, muss klar sein, woran die Qualität gemessen werden kann. Es bedarf also einer genauen Zielsetzung und -formulierung (Rugor/ Studzinski, 2003: 14).

In den vergangenen Jahren stellte sich im Zuge der Ausweitung der Kindertagesbetreuung von Kindern ab drei Jahren, des Wettbewerbs verschiedener pädagogischer Ansätze und der Verminderung öffentlicher Ressourcen immer mehr die Frage nach der Qualität unterschiedlicher Dienstleistungsprozesse. Explizit die Forderung nach pädagogischer Qualität, nach ihrer Überprüfung und Gewährleistung geriet in den Fokus. Die Voraussetzung, um pädagogische Qualität feststellen und sichern zu können, ist die jeweilige Zugrundelegung eines Qualitätsverständnisses (BMFSFJ, 2003: 83). Es lassen sich verschiedene Modelle pädagogischer Qualität, wie zum Beispiel das relativistische und das struktural-prozessuale Modell der Erziehungsqualität, unterscheiden. Diesen Perspektiven können unterschiedliche Konzeptualisierungen von pädagogischer Qualität zugeordnet werden.

Gemäß des relativistischen Modells der Erziehungsqualität werden idealerweise die Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten ausgehandelt, was zu einer gemeinsam vereinbarten Definition von Qualität führt. Dafür muss vorab unter den Experten, Kindern, Eltern, ErzieherInnen und LeiterInnen der Betreuungsinstitutionen und bestenfalls auch der Gesellschaft geklärt werden, wer in welchem Maß in diesen Diskurs einbezogen werden soll und es sollten wirkungsvolle Abläufe festgesetzt werden, um eine Mitwirkung bei der Festlegung und Erfüllung von Qualitätsstandards zu sichern. Außerdem sollte es im Fall des Auftretens von Interessenkonflikten Lösungspläne geben, um einen Ausgleich schaffen zu können (BMFSFJ, 2003: 84).

Die Normen- und Wertvorstellungen einer Gesellschaft, ihre Bedürfnisse und Überzeugungen zeigen sich in den Anforderungen an die pädagogische Qualität der Kindertagesbetreuung, was im Ländervergleich erkennbar ist. Zum Beispiel werden in skandinavischen Ländern sozioemotionale Entwicklungsaspekte bei der Kindererziehung hervorgehoben und in Frankreich wird die kognitive Entwicklung der Kinder betont. Dass es auch ein paar allgemein gültige Wert- und Zielsetzungen gibt, die für das Wohl der Kinder als wichtig erachtet werden und in eine Definition von pädagogischer Qualität passen, zeigen Untersuchungsergebnisse aus zahlreichen verschiedenen Ländern. Dazu gehören die Sicherheit und die Gesundheit der Kinder, normative Prinzipien der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Kinder, positive Interaktionen mit Erwachsenen, emotionales Wachstum und positive Beziehungen zu anderen Kindern.

Das relativistische Konzept der Erziehungsqualität versteht sich als dynamisch. Es kann, je nach der Perspektive, Kultur, Interessen, Wertvorstellungen und Überzeugungen der Beteiligten, unterschiedlich ausgelegt werden und aufgrund dessen können objektive und übergreifende Qualitätsstandards nur eingeschränkt vorausgesetzt werden. Es entspricht in der Regel nicht der Wirklichkeit, dass sich pädagogische Qualität in Übereinstimmung mit allen beteiligten Interessengruppen definieren lässt. Qualität ist eher ein dynamischer und fortlaufender Prozess der Entwicklung. Nach Möglichkeit sollten sich zahlreiche Menschen an diesem Prozess beteiligen und pädagogische Qualität definieren, feststellen und sichern (BMFSFJ, 2003: 84 f.).

Das struktural-prozessuale Modell der Erziehungsqualität differenziert strukturelle, prozessuale und kontextuelle Dimensionen von pädagogischer Qualität. Zur Struktur zählen die Gruppengröße, der Personalschlüssel, die Qualität der Ausbildung der

Fachkräfte, die Stabilität der Betreuung, Gesundheit und Sicherheit, Raumgestaltungsaspekte und die Strukturierung des Betreuungsablaufs.

Im Mittelpunkt der prozessualen Faktoren von pädagogischer Qualität stehen die sozialen Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern. Dazu zählen die ErzieherIn-Kind-Interaktion, Sensitivität und Responsivität der ErzieherIn, reziproke Interaktionen und Interesse und Involvierung der ErzieherIn.

Kontextuelle Dimensionen sind für die pädagogische Qualität sehr wichtig und werden in den benannten Modellen nur ungenügend benannt. Relevant für die Qualität sind der Führungsstil der Leitung, das Betriebsklima in der Institution, die Vergütung des Fachpersonals, die Arbeitsbedingungen, die Trägerschaft der Einrichtung und staatliche Finanzierung und Regulierungsmodalitäten (BMFSFJ, 2003: 86 ff.).

An dieser Stelle möchte ich ein Zitat zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen einbringen:

„Pädagogische Qualität ist in Kindergärten dann gegeben, wenn diese die Kinder körperlich, emotional, sozial und intellektuell fördern, ihrem Wohlbefinden sowie ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dienen und damit auch die Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung unterstützen.“ (Tietze u.a., 2005: 6).

Im folgenden Abschnitt 2.2.1 erläutere ich die Hintergründe der Qualitätsdebatte, stelle unter 2.2.2 Qualität aus verschiedenen Perspektiven dar, gehe unter Punkt 2.2.3 auf die Aspekte der Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität ein und werde unter 2.2.4 die Herleitung des Begriffs Qualität mit der Qualitätsbestimmung abschließen.

2.2.1 Hintergründe der Qualitätsdebatte

Seit Anfang der siebziger Jahre wird die Diskussion um die Qualität in der Kindertagesbetreuung zum einen aufgrund kontinuierlicher fachlicher Entwicklungen und zum anderen durch gesellschaftliche Veränderungen angeregt und beeinflusst (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 9). In den alten Bundesländern wurde der Bedarf der Gesellschaft an Betreuungsangeboten der Kindergärten über mehrere Jahrzehnte als gering eingeschätzt. Angebote waren überwiegend auf die Unterstützung der Familien

hinsichtlich der Betreuung ausgerichtet. Erst mit der allgemeinen Bildungsreform Ende der sechziger Jahre wurde der Kindergarten als Grundlage und Bildungsstufe für alle Kinder sowie als Fördereinrichtung insbesondere für benachteiligte Kinder neu bewertet. Die Anzahl verfügbarer Kindergartenplätze verdoppelte sich binnen weniger Jahre bis zur Stagnation der Versorgungsquoten in den achtziger Jahren. Die zunehmende Erwerbsbeteiligung der Mütter, auch mit jungen Kindern, führte zu einem Bedarf an flexiblen Öffnungszeiten und vermehrten Ganztagsplätzen (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 9). Auch die Vorstellungen von Kindheit, die Wichtigkeit der frühen Lebensjahre und Fragen nach einer angemessenen Erziehung junger Kinder gewannen im Zuge des Wandels traditioneller Familien- und Lebensformen an Bedeutung und wandelten sich. Im Hintergrund dieser Reformbemühungen stand die zu dieser Zeit unausgesprochene Frage nach der Qualität, nach der Leistungsfähigkeit des Früherziehungssystems in Bezug auf die erforderlichen Aufgaben und Ziele. Der Gesetzgeber formulierte die Bedeutsamkeit der Tageseinrichtungen für Kinder als familienergänzende und entwicklungsfördernde Leistung für alle Kinder im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) von 1990. Im Jahr 1996 kam es zum Rechtsanspruch jeden Kindes auf einen Kindergartenplatz (Tietze/ Viernickel, 2003: 9). Folglich wurde die Anzahl der Betreuungsangebote erweitert, Tageseinrichtungen für Drei- bis Sechsjährige wurden zur Regel. Parallel zu diesem Ausbau fehlte jedoch die Anpassung der Finanzierung, sodass strukturelle Rahmenbedingungen für eine gute pädagogische Arbeit und die Klärung der Fragen nach der Qualitätsbestimmung gefordert waren.

Die Wiedervereinigung 1990 trieb die Qualitätsdiskussion zusätzlich an, da zwei unterschiedliche Früherziehungssysteme aufeinander trafen. In den alten Bundesländern waren Kindergärten ein Teil des Jugendhilfesystems mit einer Vielzahl von Trägern mit unterschiedlichen pädagogischen Richtungen. In den neuen Bundesländern hingegen wurde der Kindergarten zentral gesteuert und organisiert und galt mit klaren lehrplanartigen Vorgaben als fester Bestandteil des Bildungssystems (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 9). Im Zuge der Wiedervereinigung mussten die neuen Länder diese strukturellen und inhaltlichen Vorschriften aufgeben und sich hinsichtlich ihrer Arbeit neu orientieren. Auch im Bereich der Betreuung, Erziehung und Bildung der null- bis dreijährigen Kinder drängt sich mit dem Ausbau an Plätzen die Frage nach der Qualitätssicherung und –entwicklung auf. In den alten Ländern war ihre Betreuung lange Zeit von der Gesellschaft nicht angesehen und akzeptiert. Die lange Tradition der

Krippenbetreuung in den neuen Ländern wurde mit der Wende brüchig. Im Hinblick auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung in diesem Bereich sind Forschungsergebnisse über die Bedürfnisse und Entwicklung von unter dreijährigen Kindern zu berücksichtigen (Tietze/ Viernickel, 2003: 10).

Durch den Ausbau der Angebote für alle Altersstufen kommt es für Träger und Öffentlichkeit zu hohen Kosten und dadurch wiederum zur Frage nach der Qualität und nach besseren Steuermöglichkeiten für das Tagesbetreuungssystem. In diesem Zusammenhang tauchen Fragen nach Effektivität, Effizienz und Transparenz auf. Die Effektivität fragt nach dem Erreichen der Vorgaben und Ziele laut der gesetzlichen Grundlagen (wie z.B. Kinder- und Jugendhilfegesetz), der Ländervorschriften und der Konzepte der Träger und Einrichtungen. Die Effizienz beinhaltet die Frage nach der wirtschaftlichen Nutzung der Mittel, die zum Erreichen der Vorgaben eingesetzt werden. Die Transparenz soll die Qualität der Betreuung, Erziehung und Bildung belegen, sodass sie für alle Beteiligten nachvollziehbar ist.

Eine klare Beschreibung dessen, was unter Qualität und einer guten Kindertagesbetreuung verstanden wird sowie eine Verständigung über Qualitätsdimensionen und –standards ist notwendig (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 10).

„Unsere heranwachsenden Kinder sind das wichtigste „Humanvermögen“, damit unser Land in einer zunehmend globalisierten Welt bestehen kann. Ob künftige Generationen den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen sein werden, mit denen sie die Welt von morgen konfrontieren wird, wird weitgehend von der Bildung und Erziehung der Nachwachsenden in allen Lebensphasen abhängen.“ (BMFSFJ, 2003: 12)

Wassilios E. Fthenakis ist der Meinung, dass das derzeitige Tageseinrichtungssystem für Kinder den Anforderungen und Herausforderungen der heutigen Zeit nicht genügt. Diese ergeben sich aus einem schnell verlaufenden gesellschaftlichen Wandel und aus einer Bildung und Erziehung, die für die heranwachsende Generation zeitgemäß ist (BMFSFJ, 2003: 6). Im Vergleich zu Entwicklungen in anderen europäischen Ländern weist das deutsche System Mängel auf im Bereich des Ausbildungsstandes beziehungsweise der Qualität der Ausbildung der Fachkräfte, hinsichtlich der Formen der Einrichtung, die sich nicht weiterentwickelt haben, bezüglich der dringenden Fokussierung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen sowie im Bildungsbereich, der unterfinanziert ist.

• **Gesellschaftlicher Wandel und die Folgen für das Leben von Kindern und Familien**

Gesellschaftliche Veränderungen wirken sich auf das Leben von Kindern und Familien aus. Durch die Entwicklung von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft und den *Strukturwandel in Wirtschaft und Arbeitswelt* werden neue Anforderungen an die heranwachsende Generation gestellt. Qualifikationen wie zum Beispiel die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Übernahme von Verantwortung, Eigeninitiative, Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytisches Denken in komplexen Zusammenhängen, Fähigkeiten zur Problemlösung und Orientierung sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit werden gefordert. Im Rahmen des Bildungssystems erfolgt keine ausreichende Förderung dieser Qualifikationen (BMFSFJ, 2003: 14).

Der demografische Wandel der letzten Jahrzehnte hat sich auf die Lebensbedingungen der Familien ausgewirkt. Die Altersstruktur der Bevölkerung hat sich durch den Geburtenrückgang, die Geburtenziffer, die seit ungefähr 30 Jahren beständig ist, und durch die gestiegene Lebenserwartung verschoben, sodass der Anteil alter Menschen an der Gesamtbevölkerung zu einer Zunahme führte und der Anteil der Kinder zu einer Abnahme. Aufgrund der Abnahme von Mehrkindfamilien und der Zunahme der Kinderlosigkeit ist ein Rückgang der Geburtenzahl zu konstatieren. Der Familienanteil an der Bevölkerung nimmt ab. Die *Kinderarmut in Deutschland hat zugenommen*. Viele Kinder und Jugendliche erfahren Armut und Arbeitslosigkeit der Eltern und finanzielle Notlagen. Ihr Armutsrisiko ist eineinhalb- bis zweimal höher als das von Erwachsenen, und ist umso höher, je jünger die Kinder sind. Kinder und Jugendliche, die in Armut aufwachsen, erleben häufig Einschränkungen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten und wachsen hinsichtlich Wohnsituation, Wohngeld, Infrastruktur und Freizeitgestaltung in einem schlechten Umfeld auf. Sie erreichen schlechtere Bildungsabschlüsse als Kinder aus der Mittelschicht und sind im Erwachsenenalter öfter von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen. Zur Unterstützung sozioökonomisch benachteiligter Kinder empfehlen sich, parallel zur gezielten Armutsbekämpfung, Angebote zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Anregung des Lernens und zur Vermittlung positiver Lebenserfahrungen. Es ist wichtig, dass sich diese Angebote in Form von außerfamilialen Betreuungsangeboten durch eine gute Qualität auszeichnen und einen Erziehungs- und Bildungsauftrag erfüllen. Durch entsprechende Möglichkeiten der Betreuung können Familie und Beruf vereinbart und Armut bekämpft werden. (BMFSFJ, 2003: 15 ff.)

In den letzten Jahrzehnten kam es in vielen europäischen Ländern infolge der gestiegenen Bildungspartizipation zur Veränderung der beruflichen Beteiligung der Frauen. Die Erwerbsquote der Frauen stieg an und auch nach der Geburt eines Kindes gehen Frauen heute öfter einer Erwerbstätigkeit nach als früher. Eine entscheidende Abhängigkeit von der Erwerbstätigkeit der Mütter besteht im Angebot an Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder. Aufgrund der Dezimierung an Varianten der innerfamiliären Kinderbetreuung (z.B. durch Großeltern) in der heutigen, mobiler werdenden Gesellschaft, rücken Angebote öffentlicher Betreuung verstärkter in den Fokus. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie Frankreich, Dänemark oder Belgien liegt die Betreuung von 3- bis 6-jährigen Kindern in Deutschland mit einer Versorgungsquote von 90 Prozent noch immer unter der Quote dieser Länder. Ein großes Hindernis für die Erwerbsbeteiligung der Mütter und die **Vereinbarkeit von Familie und Beruf** sind die mangelnden Betreuungsmöglichkeiten für Krippen- und Hortkinder und die eingeschränkten Öffnungszeiten in Einrichtungen für Kinder, vor allem im Westen Deutschlands (BMFSFJ, 2003: 17 ff.).

Eine weitere Auswirkung auf die Frage nach einem qualitativen Ausbau des Kinderbetreuungssystems stellt die **zunehmende Zahl allein erziehender Elternteile** und die dadurch ebenfalls zunehmende Anzahl von Kindern, die mit nur einem Elternteil aufwachsen, dar. Betroffene Alleinerziehende haben zum Teil die komplette oder überwiegende Verantwortung zu tragen und für den Lebensunterhalt und die Erziehung der Kinder zu sorgen. Alleinerziehende, von denen zum größten Teil Mütter betroffen sind, leiden unter einer wesentlich schlechteren sozioökonomischen Lage als Elternpaare mit Kindern. Sie sind zwar öfter berufstätig als Mütter, die verheiratet sind, aber ihr Einkommen ist geringer und die Gefahr, dass sie arbeitslos werden, ist größer. Hinzu kommt, dass eine Erwerbstätigkeitsaufnahme für Alleinerziehende häufig problematischer ist, weil sie meistens stark abhängig sind von Teilzeitarbeit, flexiblen Arbeitszeiten und Kinderbetreuungsangeboten, die bedarfsgerecht, finanzierbar und mit ihren Arbeitszeiten vereinbar sind (BMFSFJ, 2003: 20 f.).

In Deutschland ist, bedingt durch wirtschaftsstrukturelle Voraussetzungen, eine zunehmende **Mobilität und Migration** festzustellen. Aufgrund von Umzügen (z.B. durch private oder berufliche Veränderungen in der Familie) gehen zunächst soziale Netzwerke oft verloren und den Eltern fehlen Kinderbetreuungsmöglichkeiten, vor allem informeller Art. Der Ausbau von Betreuungsangeboten ist besonders auch für Mütter mit Kleinkindern bedeutsam, weil für sie aufgrund des Angebotsmangels häufig

das Risiko einer sozialen Isolation besteht. Zur Schaffung von Orten für Begegnungen und Kontaktaufnahmen für die Eltern ist der Ausbau ebenso wichtig. Die Zuwanderung hat in Deutschland und anderen europäischen Ländern zur Entwicklung einer Gesellschaft mit mehreren ethnischen Gruppen geführt. Die Anzahl ausländischer Kinder nimmt zu, da ausländische Paare durchschnittlich mehr Kinder bekommen als deutsche. Somit sind deutsche und ausländische Kinder, die in Deutschland leben, einer wachsenden **kulturellen und sprachlichen Diversität** (Verschiedenheit) ausgesetzt. Das kann Chancen, aber auch Risiken für die Entwicklung der Kinder bedeuten. Wichtig ist, dass die Kinder die Akzeptanz der Unterschiede, den Umgang mit ihnen und die Vorzüge der Vielfalt lernen und vorgelebt bekommen (BMFSFJ, 2003: 21 f.). Dass Migrantenkinder insgesamt schlechtere Entwicklungschancen haben als deutsche Kinder wird vor allem in ihren Bildungsdefiziten, überwiegend aufgrund fehlender Deutschkenntnisse, deutlich. Die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen sind meist noch nicht ausreichend auf Schwierigkeiten und Bedürfnisse von Migrantenkindern und ihren Familien, wie beispielsweise eine frühzeitige Integration der Kinder in die Kindertageseinrichtung unter anderem zum Spracherwerb oder Sprachangebote für Familien, eingestellt (BMFSFJ, 2003: 22).

• **Neue Erkenntnisse in den Bereichen Kindheit, Erziehung und Bildung**

Neue pädagogische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse erfordern eine Weiterentwicklung des Kindertageseinrichtungssystems. Dem Lernen in den ersten sechs Lebensjahren der Kinder wird zunehmend Bedeutung beigemessen. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie Erkenntnisse aus dem Bildungsforschungsbereich belegen eine große Aufnahmefähigkeit und Entdeckungsgierde in der frühen Lebensphase. Innerhalb dieser Zeit werden Grundsteine für das spätere Lernverhalten gelegt. Das Vorschulalter umfasst die bedeutsamste Entwicklungsstufe im Bildungssystem. Das stellt als wichtiges Ziel einen Ausbau an Unterstützungsmöglichkeiten früher Bildungsprozesse heraus (BMFSFJ, 2003: 23). Bis zum Kindergarteneintritt sind meistens überwiegend die Eltern verantwortlich für die Weiterentwicklung der Lernfähigkeit der Kleinkinder. Aufgrund der verschiedenen individuellen Fähigkeiten der Eltern und einem unterschiedlichen Maß an Wissensvermittlung kommen Kinder mit differenzierten Voraussetzungen in den Kindergarten. Für die Betreuung der 0-3 jährigen Kinder sollten die Bildung und

Förderung im Mittelpunkt stehen sowie die Unterstützung, Stärkung und Ergänzung der Eltern in ihrer Erziehung und Förderung.

Der Kindergarten trägt am besten zum Lernen bei durch die Förderung kognitiver, sozioemotionaler und physischer Entwicklungen aufgrund von Umweltbedingungen, durch Beziehungen zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften, die auf Vertrauen basieren sowie durch die Unterstützung des Lernens und dem Spaß am Lernen durch die Fachkräfte. Im Mittelpunkt steht dabei eine umfassende Bildungsdefinition, welche lernmethodische, soziale und reflexive Fähigkeiten beinhaltet und die Selbstständigkeit der Kinder und ihre Verantwortung für sich und andere fördert bzw. stärkt. Der Ausbau der Betreuungsangebote in Krippen, Kindergärten und im Hort soll vor allem auch auf die Bildung zielen, die als mit der Geburt startender Prozess gesehen werden muss. Um in diesem Bereich Fortschritte erzielen zu können, bedarf es einer Aufwertung des Berufes, der Bedeutsamkeit und der Qualifikation der ErzieherInnen. Auch die Gesellschaft muss lernen und einen Beitrag zur Bildung leisten. Das kommt zum einen der Erkenntnis einer notwendigen Planung der Bildung und Qualifikation der Fachkräfte zugute und zum anderen der Erkenntnis zur Investitionsbereitschaft der Menschen in gute Bildungswege der Kinder und in die Zukunft der Gesellschaft (BMFSFJ, 2003: 24).

2.2.2 Qualität aus unterschiedlichen Perspektiven

Qualität in sozialen Einrichtungen ist perspektivenabhängig, das heißt abhängig von der Sicht der Eltern, der Erzieher, des Trägers, des Beschäftigungssystems und der Kinder. So orientiert sich die Qualität aus der Perspektive der Eltern beispielsweise aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit an den Öffnungszeiten. Erzieherinnen schätzen sicher einen Arbeitsplatz mit einem großen Gestaltungsspielraum für ihre pädagogische Arbeit, ohne Schichtdienst oder eigene familienunfreundliche Arbeitszeiten. Aus Sicht des Trägers ist die Orientierung der pädagogischen Arbeit an seiner eigenen Weltanschauung von Bedeutung. Wieder andere Maßstäbe zur Bewertung der Qualität, die sich an ihrem Interesse an einer gut ausgebauten und kostengünstigen Infrastruktur für ihre Arbeitnehmer orientieren, setzen das Beschäftigungssystem und seine Vertreter. Und letztendlich ist die Frage nach der Qualität aus der Perspektive der Kinder zu sehen, unter Berücksichtigung des Problems der deutlichen Artikulation ihrer Interessen und Bewertungen. So ist die Einrichtung Lebensraum und

Anregungsraum, von dem wichtige Anstöße und Anregungen für die Entwicklung der Kinder ausgehen oder auch unterbleiben. Somit wird deutlich, dass jegliche Form von Definition des Begriffs Qualität bestimmte Interessen und Prioritäten beinhaltet und Überzeugungen und Wertungen reflektiert (vgl. Tietze, 1998: 19 f.).

2.2.3 Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität

Es werden drei Bereiche pädagogischer Qualität unterschieden: pädagogische Prozesse, pädagogische Strukturen und pädagogische Orientierungen (Tietze/ Viernickel, 2003: 11).

• Prozessqualität

Prozessqualität ist die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe macht, einschließlich der Dynamik des Alltags, die es täglich in seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt erfährt. Unter angemessener pädagogischer Prozessqualität verstehen sich eine seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtete Betreuung des Kindes, ein Umgang mit dem Kind sowie Interaktionen, die für Aktivitäten des Kindes sorgen, die seiner Entwicklung entsprechen und zur Unterstützung seiner emotionalen Sicherheit und seines Lernens dienen. Außerdem zählen die räumlich-materielle Ausstattung und das Anregungspotenzial der Umgebung für eine Vielzahl angemessener Aktivitäten sowie das Einbeziehen der Familie des Kindes und klare Kommunikationsformen. Als Merkmale der Prozessqualität gelten ebenfalls Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kind(ern) und Interaktionen, die zwischen den Kindern, zwischen dem Personal und den Eltern stattfinden (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 11).

• Strukturqualität

Strukturqualität beinhaltet Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe und des Kindergartens, die unabhängig von der Situation und zeitlich relativ stabil sind. Innerhalb der Rahmenbedingungen vollzieht sich Prozessqualität und sie beeinflussen die Prozessqualität. Zu den Bereichen der Strukturqualität zählen beispielsweise die Gruppengröße, die Raumgröße und Ausstattungsmerkmale der Einrichtung, der Erzieher-Kind-Schlüssel, Ausbildung und berufliche Erfahrung des Personals. Zumeist

handelt es sich, im Gegensatz zu Merkmalen der Prozessqualität, um politisch geregelte bzw. regulierbare Aspekte (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 11).

● **Orientierungsqualität**

Orientierungsqualität umfasst pädagogische Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der Erwachsenen, die am pädagogischen Prozess beteiligt sind. Dabei spielen zum Beispiel die Auffassung der ErzieherInnen über pädagogische Qualität und ihr Bild vom Kind und von kindlicher Entwicklung eine Rolle, sowie Aufgaben des Kindergartens, pädagogische Ziele und Normen. ErzieherInnen erwerben die Merkmale der Orientierungsqualität, in denen sich individuelle und kulturell verankerte Muster spiegeln, im Verlauf ihrer allgemeinen und beruflichen Sozialisation (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 11). Ebenfalls wie die Merkmale der Strukturqualität geben die Merkmale pädagogischer Orientierungen Rahmenbedingungen, die zur Beeinflussung der Prozessqualität führen. Im Gegensatz zu den Strukturqualitätsmerkmalen ist keine direkte politische Regulierbarkeit möglich.

Die Differenzierung zwischen verschiedenen pädagogischen Qualitätsbereichen und unterschiedlichen Dimensionen innerhalb dieser Bereiche heißt nicht, dass diese Bereiche als unabhängig voneinander zu betrachten sind. Vielmehr geht es zum Teil um ein Zusammenwirken verschiedener Dimensionen innerhalb eines oder zwischen verschiedenen Bereichen. Beispielsweise ist durch günstige Strukturbedingungen, wie die Qualifikation der ErzieherInnen, eine positive Auswirkung auf die pädagogische Prozessqualität anzunehmen (Tietze, 1998: 24). Die Qualität pädagogischer Prozesse kann bei pädagogischen Fachkräften zum Beispiel, trotz Arbeit bei gleichen Rahmenbedingungen bzw. mit gleicher Strukturqualität in der Institution, sehr verschieden ausfallen. Bei der pädagogischen Prozessgestaltung hat also jede Fachkraft, obgleich es ähnliche Strukturbedingungen gibt, einen großen Freiraum (Tietze u.a., 2004: 13). Empirische Studien haben gezeigt, dass die Qualität der Interaktionen und die Verläufe der Entwicklungen der Kinder von der Gruppengröße beeinflusst werden. Kleinere Kindergartengruppen mit engeren Kontaktmöglichkeiten zwischen Kindern und ErzieherInnen wirken sich nachweislich positiver auf die Kooperation, soziale Kompetenz und Problemlösungsstrategien der Kinder aus (BMFSFJ, 2003: 86).

In Betrachtung der Gestaltung und Verbesserung der Praxis ist das Zielvorhaben pädagogischer Qualität zu formulieren. Dieses bestehe darin, empirisch fundiertes Wissen in Bezug auf die Bedeutsamkeit von Qualitätsdimensionen für die Kindesentwicklung beizutragen. Außerdem gilt es, einen Beitrag zur Festlegung wissenschaftlich begründeter Standards zu leisten, besonders bei Dimensionen der Strukturqualität, die politisch regulierbar sind. Das bedeutet, dass Minimal- oder Maximalwerte für gewisse Qualitätsdimensionen festgesetzt werden (vgl. Tietze, 1998: 21 ff.).

2.2.4 Qualitätsbestimmung

Qualität kann im Hinblick auf organisatorische Abläufe oder fachliche Inhalte bestimmt werden. Die fachlich-inhaltliche Betrachtung der Qualität ist mit dem Qualitätsmanagement verbunden, das heißt die Organisation mit ihren materiellen und personellen Potenzialen wird ganzheitlich gesehen. Die Organisation soll zur Beschreibung ihrer Ziele, Transparenz auf dem Weg dahin, zur Überprüfung und dem sinnvollen Einsatz von Ressourcen geführt werden, um ihre Ziele erreichen zu können (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 12). Verantwortung dafür hat in erster Linie der Träger, der die Qualitätspolitik und die Ziele der Organisation formuliert und für die notwendigen Mittel und Rahmenbedingungen sorgt. Die Leitung hat die Verantwortung hinsichtlich der Organisation des Qualitätsmanagements, der Team- und Personalentwicklung, der fachlichen und konzeptionellen Ausrichtung. Einen Rahmen für die Dokumentation des Konzepts, die Handlungsrichtlinien, die Methoden und einiges mehr aus einer Organisation stellen Verfahren des Qualitätsmanagements wie zum Beispiel die Normenreihe DIN 9000ff. der Internationalen Standard Organisation (ISO) oder das Total Quality Management-Modell (TQM) zur Verfügung. Diese Verfahren haben ihren Ursprung in der Wirtschaft. Ziel ist eine klare Strukturierung und Transparenz aller für die Herstellung eines Produkts oder das Erbringen einer Dienstleistung erforderlichen Aufgaben. Eine gelungene Einführung solcher Systeme kann durch externe Gutachter mit einem Zertifikat bestätigt werden, sodass die Einrichtung ihr Qualitätsmanagement nach außen ausweisen kann (Tietze/ Viernickel, 2003: 12).

Fachlich-inhaltliche Qualitätsbestimmungen bleiben inhaltlich erst einmal neutral. Die Zielsetzung macht sich jede Organisation selbst. Solche Systeme geben allerdings

keine Hilfe für die Beurteilung der fachlichen Angemessenheit und Dienlichkeit der Ziele zur Erfüllung des gesetzlichen Auftrags von Kindertageseinrichtungen. Für Kindertageseinrichtungen gibt es auch einige Vorschläge zur genauen Betrachtung und Unterscheidung der Qualität in fachlich-inhaltlichen Kriterien. Sie beschreiben, was sich zum Teil auf Grundlage typischer fachlicher Ansätze als gute Fachpraxis zeigen sollte (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003:12). Hierzu wird auf den Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen verwiesen, auf den ich unter 2.3.1 näher eingehe.

Zunächst kamen bei den Verantwortungsträgern und Praktikern durch diese Verfahren Diskussionen und Verunsicherungen anstatt Orientierung und Standardsetzung auf. Gründe sind in den teilweise unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und voneinander abweichenden Vorgehensweisen bei der Qualitätserfassung und Qualitätsentwicklung zu sehen. Allerdings kommt es im Zusammenhang mit neuen Anforderungen und Erkenntnissen für die Praxis des Öfteren zu Verunsicherungsphasen (vgl. Tietze/ Viernickel, 2003: 13).

Voraussetzung für die Bestimmung von Qualität sind Maßstäbe, die gesetzt werden und einen Orientierungsrahmen geben sowie eine Definition von Qualität, die bestenfalls im Interesse aller Beteiligten ermittelt, schriftlich fixiert und regelmäßig überprüft wird. Diese Qualitätsdefinition sollte die Basis für die Arbeit in der Institution bilden. Zur Orientierung, Strukturierung und Reflexion der Praxis, zur Sicherung und Entwicklung von Qualität dienen Konzepte zur Qualitätsentwicklung, die unterschiedliche Verfahren zur Qualitätserfassung darstellen. Eine gute Möglichkeit ist es, sich an einem für die Einrichtung „geeigneten“ Konzept zu orientieren und die Arbeit nach dessen Inhalten auszurichten.

Im folgenden Kapitel werde ich auf zwei verschiedene Konzepte zur Qualitätsentwicklung eingehen. Ich habe mich für zwei unterschiedliche Konzepte entschieden, um sie unter Punkt 2.3.3 zusammenfassen und vergleichen zu können und inhaltliche Unterschiede hervorzuheben.

2.3 Konzepte zur Qualitätsentwicklung

Pädagogische Qualitätskonzepte sind Ansätze oder Verfahren zur theoretischen und empirischen Erfassung, Sicherung und/ oder Förderung der Qualität der pädagogischen Arbeit in pädagogischen Praxisfeldern, wie zum Beispiel familiäre Erziehungsarbeit, institutionelle Erziehungskontexte für unter dreijährige, drei- bis sechsjährige und über sechsjährige Kinder (in jeweils verschiedenen Zusammensetzungen) sowie Familienbildungsinstitutionen oder Tagespflegeformen (Fried/ Roux, 2006: 131). Die Vorstellung verschiedener Qualitätskonzepte erfolgte seit Mitte der 1990-er Jahre. Sie unterscheiden sich hauptsächlich im theoretischen Grundlagenverständnis, auf welchem sich Gegenstand und Ziele, eingesetzte Methoden bzw. Forschungsansätze und ermittelte Forschungsbefunde aufbauen. Die Qualitätskonzepte für die institutionelle Pädagogik außerhalb der Familie fokussieren Prozesse und Strukturen des Erziehungsalltags einer Einrichtung oder sie fokussieren Teilaspekte institutioneller Erziehungs- und Bildungsarbeit (z.B. programmatische Orientierungen). Andere Ansätze orientieren sich am Kontext pädagogischer Einflüsse (z.B. Träger- oder Ausbildungsqualität), auf einer Ebene über dem Erziehungsalltag (Fried/ Roux, 2006: 131).

Unter den anschließenden beiden Gliederungspunkten möchte ich zwei unterschiedliche Konzepte zur Qualitätsentwicklung vorstellen, um sie danach zusammenzufassen und vergleichen zu können.

2.3.1 Kronberger Kreis

Der Kronberger Kreis ist ein Konzept, eine Qualitätsbeschreibung, die sich auf den Situationsansatz bezieht. Der Fokus des Situationsansatzes ist unter Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Schwierigkeiten jedes einzelnen Kindes auf die Orientierung an den jeweiligen Lebenssituationen der Kinder gerichtet. Es wird angenommen, dass sich Kinder durch den Anregungsgehalt aktueller Anlässe und Situationen viel stärker auf Erfahrungslernen einlassen als durch künstlich erschaffene Lernsituationen. Die Kinder sind intrinsisch (das heißt, aus eigenem Antrieb, von innen

heraus) motiviert und erfahren Selbstbestimmung. Kinder schöpfen Lern- und Erfahrungsprozesse aus täglichen Situationen (Gröning-Schäffer/ Hansen, 2002: 35). Das Qualitätskonzept bietet einen Spielraum für ergänzende Gesichtspunkte, die konzeptionell zusammenpassen. Das Konzept dient zur Qualitätsentwicklung und setzt einen Austausch über die Definition von Qualität voraus. Diese muss gewollt sein, geprüft und gesichert werden. Die formulierten Qualitätsstandards dienen als Anregung und Wegweiser zur Überprüfung der eigenen Arbeit und für ihre Weiterentwicklung mit allen Beteiligten. Der Fokus ist auf den Dialog gerichtet. Das bedeutet, die Thematisierung, die Infragestellung, die Untersuchung und das Erfinden der Qualität erfolgt im Dialog aller Beteiligten (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 10 ff.).

Dimensionen und Indikatoren von Qualität

• Qualitätsdimensionen

Das Konzept des Kronberger Kreises verzeichnet drei Qualitätsdimensionen:

1. Die Ebene des Bedarfs und der Nachfrage, 2. die Ebene der Angebote, Ziele, Mittel und Möglichkeiten der Institution und 3. die Ebene der beruflichen Praxis (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 22).

Die Ebene des Bedarfs und der Nachfrage umfasst Fragen nach der Art pädagogischer Dienstleistungen, die für die Kinder notwendig sind, die gewollt und finanzierbar sind, Fragen nach dem Umfang öffentlicher Unterstützung und Förderung. Diese Ebene orientiert sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Familien, der Eltern und der Kinder, die die Kindertageseinrichtung nutzen.

Die Ebene der Angebote, Ziele, Mittel und Möglichkeiten der Institution beinhaltet Fragen nach dem gewollten Umfang des Angebots durch die Träger der Kindertageseinrichtungen und dem gesetzlich verpflichteten Umfang, Fragen nach vorgeschriebenen Zielen und nach der Finanzierbarkeit der Angebote mit den zur Verfügung stehenden Mitteln und Möglichkeiten. Diese Ebene bezieht sich auf die Jugendhilfeträger, die öffentlichen Verwaltungen und freigemeinnützigen Träger und die örtlichen und überörtlichen Ausschüsse (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 22).

Die Ebene der beruflichen Praxis fokussiert Fragen nach fachlichen Aufgaben und Zielsetzungen der Fachkräfte, nach Fähigkeiten der Fachkräfte und den Grundlagen für ihre Arbeit, nach der Art der fachlichen Mittel und Methoden zur Gestaltung der Arbeit, Fragen nach der Nutzung von Alltagssituationen für die Kinder, ihre Entwicklung und Förderung sowie nach ihrer Wirksamkeit und ihren Resultaten. Das ist die Ebene der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität der pädagogischen Tätigkeit (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 22).

Für alle drei Ebenen gilt die Frage nach der Qualität pädagogischer Dienstleistungen in der Kindertageserziehung. Es stellen sich Fragen nach der Verwirklichung fachlicher Ansprüche, nach dem Verhältnis zwischen Leistungsangebot und Leistungsnachfrage, das heißt, nach der Befriedigung des Bedarfs und der Interessen der Eltern und Kinder sowie Fragen nach der empirischen Dokumentation der Resultate pädagogischer Praxis, ihrer Evaluation und der Prüfung der Zufriedenheit aller Beteiligten (Kinder, Eltern, Fachkräfte, Träger etc.) mit den Resultaten. Auch die Frage nach der Kosteneffizienz pädagogischer Dienstleistungen drängt sich in allen drei Ebenen auf (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 23).

• **Qualitative Grundorientierungen**

Den Dimensionen und Indikatoren von Qualität werden fünf Grundorientierungen zugrunde gelegt. Diese kennzeichnen wichtige Eckpunkte entwickelter Qualität, aus denen sich alles andere weiterentwickelt (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 27)

Die fünf Grundorientierungen sind:

1. Freundlichkeit als persönliche Grundhaltung, 2. Partizipation/ Partnerschaftlichkeit als strategisches Ziel, 3. Integration, 4. Kontextorientierung und 5. Bedarfsorientierung (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 27 f.).

• **Sieben Prozessebenen**

Die Qualitätsbestimmung basiert auf sieben zentralen Prozessebenen, von denen auch ein gutes Leistungsangebot abhängig ist. Diese Prozessbereiche sind *Programm- und Prozessqualität, Leitungsqualität, Personalqualität, Einrichtungs- und Raumqualität, Trägerqualität, Kosten-Nutzen-Qualität* und *Förderung von Qualität* (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 24).

– Programm- und Prozessqualität

Im Rahmen der *Programm- und Prozessqualität* geht es um ein Gleichgewicht zwischen Planung und kreativer Neuerfindung pädagogischer Prozesse und zwischen der Anwendung von erlerntem Wissen und dem täglichen kreativen Experiment. Es werden Fragen nach der Befriedigung körperlicher Grundbedürfnisse wie Versorgung und Pflege, Körpererleben und kindliche Sexualität, Bewegung und Aktivität, Erholung und Ruhe der Kinder gestellt. Weiterhin wird innerhalb der *Programm- und Prozessqualität* Wert auf eine entwicklungsfördernde Gestaltung von Beziehungen gelegt, das heißt die Fachkräfte mögen Acht geben auf existierende individuelle, soziale und kulturelle Unterschiede und sie mögen deren Integration in einem Ganzen erzielen. Außerdem sollen Fachkräfte den Kindern sinnstiftende und lebendige Erfahrungen im Alltag und in bedeutsamen Lebenssituationen ermöglichen, wobei die Grundziele Autonomie, Kompetenz und Solidarität verfolgt werden. Eine Kinderkultur, die sich nach dem Beteiligungsgrad der Kinder an alltäglichen und besonderen Entscheidungen innerhalb des Tagesablaufes in der Einrichtung bemisst, dient der Entwicklung zur Selbstständigkeit und Gemeinschaft. Ein weiteres Kriterium der *Programm- und Prozessqualität* ist die Integration. Es geht um die Reaktion auf Unterschiede und Benachteiligungen, um die Förderung von Kontakt und Verständnis der Kinder untereinander, um Hilfen zur Bewältigung und zum Ausgleich von Beeinträchtigung und Benachteiligung. Familienorientierung macht deutlich, dass die Familien mit ihren individuellen Interessen, Bedürfnissen und Lebensverhältnissen als wichtige Partner im Erziehungsprozess wahrgenommen werden. Unter der Gemeinwesenorientierung versteht sich eine aktive Beteiligung der Einrichtung an der sozialen Infrastruktur in der Gemeinde und eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen. Eine lebendige Programm- und Prozessgestaltung wird von Alltagssituationen beeinflusst, sodass herausragende Ereignisse, sogenannte Highlights, dem Alltag eine Besonderheit und Qualität sowie den Kindern oder Erwachsenen prägende Aufmerksamkeit und Anerkennung schenken können (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 29 ff.).

– Leitungsqualität

Die *Leitungsqualität* ist für die Einrichtung von großer Bedeutung. Ein wichtiger Teil davon ist die Selbstkompetenz, das heißt die Leitungskraft ist selbstreflexiv, hat Berufserfahrungen, ist motiviert und kann motivierend wirken, übernimmt Führungsverantwortung und delegiert Aufgaben. Sie verfügt ebenfalls über

Managementkompetenz, zu der Planung, Strukturierung und Organisation der Arbeitsprozesse gehören. Zur Fachkompetenz der Leitung zählen Schlüsselqualifikationen und Fachkenntnisse in allen relevanten Kompetenzbereichen. Die Personalführungsaufgabe durch die Leitungskraft wird mit Empathie und Sachverstand wahrgenommen, Konflikte werden offen thematisiert und Kompetenzen der MitarbeiterInnen entwickelt und gefördert. Die Leitung zeigt Öffentlichkeitskompetenz, Engagement in der Öffentlichkeit (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 51 ff.).

– Personalqualität

Personalqualität ist gekennzeichnet durch Selbstreflexivität der Fachkraft, durch das Nutzen eigener Erfahrungswerte, durch Interesse und Achtung gegenüber anderen und die Wahrung der Bürger- und Grundrechte anderer. Schlüsselqualifikationen der Fachkräfte sind gute Dialog- und Reflexionsfähigkeit, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, kreative und fachkompetente Gestaltung des beruflichen Alltags, Umgang mit Konflikt- und Konkurrenzsituationen und die Fähigkeit zur Planung und zur Evaluation von Arbeitsergebnissen. Fachkräfte verfügen über Fachwissen und Handlungskompetenz, also über ein Grundverständnis der Erziehungs- und Bildungsaufgaben, über pädagogisches und entwicklungspsychologisches Fachwissen und über didaktisch-methodische und organisatorische Handlungskompetenzen. Des Weiteren geht es im Rahmen der *Personalqualität* auch um Teamqualität, was bedeutet, dass Ressourcen und Potentiale aus der Zusammenarbeit optimal ausgeschöpft und weiterentwickelt werden (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 58 ff.).

– Einrichtungs- und Raumqualität

Die *Einrichtungs- und Raumqualität* bezieht sich auf die Gestaltung und Ausstattung der Innen- und Außenräume der Kindertagesstätte. Dieses strukturelle Qualitätsmerkmal kann durch Beschaffenheit, Ästhetik, Großzügigkeit und Vielfältigkeit der Innen- und Außenräume eine besondere Atmosphäre entfalten, Spielräume erweitern und emotionale Botschaften vermitteln. Diese Handlungsfelder eröffnen kreatives Erleben und Lernen, soziale Beteiligung, gemeinsame Erfahrungen und Wohlbefinden. Die Einrichtung ist präsent, im Umfeld sichtbar und hebt sich räumlich als Kindertageseinrichtung ab. Die Architektur und Ausstattung der Innen- und Außenräume sorgen für eine positive, offene und freundliche Atmosphäre. Die Einrichtung zeichnet sich durch Funktionalität aus, das heißt durch eine programm-

und funktionsgerechte Gestaltung der Räume, und dient so der Befriedigung von Grundbedürfnissen der Nutzergruppen nach Versorgung, Bewegung, Rückzug oder Aktionen. Die Kindertagesstätte bietet einen anregungsreichen Erfahrungsraum im Umgang mit Materialien und Elementen wie zum Beispiel Wasser, Erde, Feuer und Luft. Der Bau der Einrichtung muss baubiologischen und sicherheitstechnischen Standards entsprechen (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 66 ff.).

– Trägerqualität

Ein weiterer Prozessbereich zur Qualitätsbestimmung im Rahmen des Kronberger Konzeptes ist die *Trägerqualität*. Die Qualität eines Trägers ist abhängig von einem Gleichgewicht zwischen Strukturierung und Festlegung von Programm und Praxis der Einrichtungen einerseits und Bewegung und Offenheit für Veränderungen andererseits. Der Träger versteht Bedarf, Nachfrage und Auftrag in der Kindertageserziehung als Entwicklungsaufgabe einer lernenden Einrichtung. Aufgabe der Träger ist die institutionelle Sicherung der vielfältigen Praxis und die Förderung ihrer Weiterentwicklung. Der Träger sorgt für die Entwicklung seiner Angebote im Rahmen der örtlichen Jugendhilfeplanung und ihre flexible Orientierung am Bedarf der Familien und der Nachfrage an Betreuungsangeboten in der Region (§ 80 KJHG). Um die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen eines bestmöglichen Leistungsangebots zu sichern, nimmt der Träger seine Management- und Finanzierungsverantwortung wahr. Zur Trägerqualität gehört ebenso ein Engagement des Trägers für Qualitätsmanagement und –sicherung in der Institution (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 73 ff.).

– Kosten-Nutzen-Qualität

Ein weiteres Kriterium ist die *Kosten-Nutzen-Qualität*. Es sollte ein optimales Kosten-Nutzen-Verhältnis in der Kindertageseinrichtung bestehen, sodass bei einem möglichst sparsamen Einsatz von Mitteln ein gutes Leistungsangebot gemacht wird. Dazu gehört auch Transparenz über den Einsatz der Mittel und seine Effekte durch Dokumentation und Kontrolle. Des Weiteren ist die Effektivität des Arbeitskräfteeinsatzes von Bedeutung sowie eine hohe Kapazitätsauslastung der Einrichtung und eine hohe Zufriedenheit mit den wirtschaftlichen Bedingungen der Einrichtung. Die Institution verfügt über eine sichere Finanzbasis, über eine mittelfristige Sicherheit an zu erwartenden Einnahmen aus möglichst unterschiedlichen Quellen, um eine flexible Reaktion auf sich verändernde wirtschaftliche Bedingungen zeigen zu können und um finanzielle Spielräume zur Gestaltung der fachlichen Qualität des Leistungsangebotes

zu gewinnen. Es besteht eine Kostentransparenz über Einnahmen und Ausgaben, die übersichtlich und umfassend dokumentiert werden. Dabei werden Einnahmen mit Zuwendungen der öffentlichen Hand und des Trägers, Nutzerentgelte, eigene Einnahmen unternehmerischer Tätigkeiten, Drittmittel wie Spenden und Projektmittel und Ausgaben für budgetierte Einrichtungs- und Betriebskosten genau unterschieden und gesondert geprüft. Die *Kosten-Nutzen-Qualität* ist ebenso abhängig von einer hohen Auslastung der Kapazität der Einrichtung bei paralleler Beachtung pädagogischer Qualitätskriterien und Platz-Kosten, die dem Bedarf entsprechen und bezahlbar sind. Wichtig ist auch ein effektiver Arbeitskräfteeinsatz durch flexibles Zeitmanagement und bedarfsgerechte Gestaltung des Dienstplanes. Ein wesentliches Maß zur Feststellung der *Kosten-Nutzen-Qualität* ist die Evaluation der ökonomischen Zufriedenheit der Beteiligten, also ihre Beurteilung des Verhältnisses von Einsatz und Ertrag (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 79 ff.).

– Förderung von Qualität

Die siebte zentrale Prozessebene, auf der Qualitätsbestimmung basiert, ist die *Förderung von Qualität*. Qualität in Kindertageseinrichtungen ist nicht ausschließlich abhängig von strukturellen Bedingungen, wie zum Beispiel Gruppengröße, Personalschlüssel oder Raumausstattung, sondern vor allem von der Personalqualität. Zur Personalqualität zählen Kompetenz und Kräfte, Einsatzbereitschaft und Erfindungsreichtum aller Beteiligten wie Kinder, Eltern, Fachkräfte. Diese gilt es zu nutzen und stets zu fördern, denn die *Förderung von Qualität* kann dauerhaften Erfolg garantieren. Um Qualität zu fördern ist es von Vorteil, sich an gelungenen Praxiserfahrungen in der Einrichtung zu orientieren und daran anzuknüpfen, um eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung der gemeinsamen Praxis, neues Handlungswissen und eine Arbeitsmotivation und -zufriedenheit zu gewinnen. *Förderung von Qualität* bedeutet auch Unterstützung und Erweiterung der Selbstreflexivität beispielsweise durch Fallkonferenzen, Supervision mit Einzelnen und im Team. Denn es gilt in der pädagogischen Praxis, dass man sich selbst verstehen muss, um andere verstehen zu können. Im Ursprung ist die Qualität einer Kindertageseinrichtung abhängig von einer gelungenen Gestaltung einzigartiger personaler Beziehungen und Kommunikationen. Eine weitere Grundlage für eine gute Fachpraxis ist die Personalentwicklung durch Praxislernen wie Personalbeurteilung und –entwicklungsplanung, Fort- und Weiterbildung und durch Praxisforschung wie das Einbeziehen der Fachkräfte in die Erforschung ihrer pädagogischen Alltagspraxis.

Durch die Einführung spezieller Qualitätsentwicklungsverfahren kann eine systematische Förderung der Qualität in Einrichtungen erfolgen. Zum Beispiel durch einen Qualitätszirkel, der aus einer Fachkräftearbeitsgruppe besteht, auf Dauer oder für eine begrenzte Zeit angelegt ist und für die *Förderung der Qualität* in der gesamten Einrichtung sorgt. Sie analysieren existierende Qualitätsprobleme, schlagen Alternativen und Lösungen vor, sorgen für ihre Umsetzung und Evaluation der Ergebnisse (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 84 ff.).

● **Untersuchung der Qualität in drei Schritten**

Die Untersuchung der Qualität erfolgt in drei Schritten. Der erste Schritt beinhaltet die Formulierung allgemeiner Qualitätsstandards, die eine gute Fachpraxis ausmachen. Im zweiten Schritt werden zur Orientierung für eine Qualitätsuntersuchung in einer Einrichtung Untersuchungsfragen gebildet und im dritten Schritt werden konkrete Merkmale (Indikatoren) guter Fachpraxis beschrieben (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 91).

● **Ziel des Kronberger Kreises**

Ziel des Kronberger Konzepts der Qualitätsentwicklung ist es, eine Anregung zur kritischen Überprüfung und eigenständigen Weiterentwicklung der eigenen Arbeit im Dialog mit allen Beteiligten zu geben, um vor allem Zufriedenheit und Anerkennung bei Kindern, Eltern, ErzieherInnen, Trägern und der Öffentlichkeit zu erlangen. Das Konzept dient als Vorschlag zum gemeinsamen Nachdenken im Team, damit sich aus der Tageseinrichtung für Kinder eine sich selbst stets verändernde Organisation entwickeln kann (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 25).

2.3.2 Der Nationale Qualitätskriterienkatalog

Die Entstehung des Nationalen Qualitätskriterienkatalogs erfolgte im Rahmen der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“. Mit Erfolg wurde er in mehr als 250 Kindertageseinrichtungen aus sechs Bundesländern erprobt (Tietze/Viernickel, 2003: 7). Der Katalog (von Tietze und Viernickel, 2003) dient zur Feststellung, Entwicklung und Sicherung von Qualität in Tageseinrichtungen. Er beinhaltet die Beschreibung der Gesamtheit der vielfältigen pädagogischen Arbeit in

Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren anhand von einzelnen Kriterien (Tietze u.a., 2004: 12). Der Kriterienkatalog ist hinsichtlich der Länder, Träger und Konzeptionen übergreifend in allen Institutionen nutzbar. Des Weiteren werden die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte verzeichnet, die für eine professionelle Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern notwendig sind. Für eine bestmögliche pädagogische Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren werden räumliche und materielle Voraussetzungen benannt (Tietze u.a., 2004: 12). Je nach den Bedingungen in der Institution sind unter Umständen einige Kriterien des Katalogs nur schwer oder eingeschränkt umsetzbar, andere hingegen einfacher und vollständig. Jedoch kann jede Einrichtung den Katalog zur Orientierung für ihre pädagogische Arbeit, zur Feststellung und Sicherung von erreichten Gegebenheiten und für zukünftige Zielsetzungen nutzen, um „beste Fachpraxis“ anzustreben. Die Merkmale des Nationalen Qualitätskriterienkatalogs sind als Ausgangspunkt oder Basis für eigene Überlegungen und Ziele zu verstehen, nicht aber als fertiges „Produkt“, welches einfach zu übernehmen ist (Tietze/ Viernickel, 2003: 14 f.).

• **Merkmale des Nationalen Qualitätskriterienkatalogs**

Das Qualitätsverständnis des Katalogs fokussiert die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien. Es geht um die Sicherung des körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Wohlbefindens der Kinder, ihre Entwicklungsförderung und um die Unterstützung der Familien in ihren Aufgaben mit der Betreuung und Erziehung durch eine bestmögliche Fachpraxis. Ausgangspunkt für das Bild vom Kind im Katalog sind entwicklungspsychologische Grundlagen, die das Kind als „aktiven Lerner“ sehen, das sich durch Eigenaktivität entwickelt und nach Selbstständigkeit strebt (Tietze u.a., 2004: 12 f.).

Innerhalb der Kriterien des Katalogs liegt der Schwerpunkt auf der Prozessqualität, wobei auch die zwei anderen Qualitätsdimensionen, Struktur- und Orientierungsqualität, in unterschiedlichen Anteilen einbezogen sind. Die Prozessqualität beinhaltet die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, welche ein Kind im Rahmen seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt in der Kindergartengruppe macht (siehe auch unter 2.2.3 Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität). Die Institution bzw. die Leiterin/ der Leiter und die pädagogischen Fachkräfte sind verantwortlich für das Umsetzen der Qualitätskriterien (Tietze u.a., 2004: 13).

Im Vordergrund des Kriterienkatalogs steht die fachliche und inhaltliche Bestimmung von pädagogischer Qualität. In den Kriterien werden auch Teile aus dem Qualitätsmanagement, wie die Leitung und Dokumentation der pädagogischen Arbeit, übernommen. Nach dem heutigen Forschungs- und Wissensstand zum Thema Früherziehung dient der Qualitätskriterienkatalog zur Deskription „besten Fachpraxis“ der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen für Null- bis Sechsjährige. Die Qualitätskriterien fungieren als Orientierungen, Bedingungen und Handlungsweisen. Für die Institutionen geht es nicht um eine komplette Erfüllung der Anforderungen des Katalogs, sondern vorwiegend um eine Diskussionsanregung um Inhalte, Einstellungen, Haltungen und Ziele in der Pädagogik, damit eine Annäherung an die Kriterien „besten Fachpraxis“ gelingen kann (Tietze u.a., 2004: 13).

• **Aufbau des Kriterienkatalogs**

Der Aufbau des Qualitätskriterienkatalogs ist klar strukturiert und geordnet. Die im Mittelpunkt stehenden Gesichtspunkte der gesamten Vielfalt der pädagogischen Arbeit sind in zwanzig Qualitätsbereichen festgehalten, von denen jeder wiederum nach sechs Leitaspekten (auf die ich auf einer der nächsten Seiten näher eingehen werde) eingeteilt ist. Innerhalb des Kriterienkatalogs finden sich Definitionen für immer wiederkehrende Begriffe im Text, wie zum Beispiel „Gruppe“ oder „Projekte“, die im Rahmen der pädagogischen Arbeit geläufig sind und vor Beginn der Nutzung des Katalogs allen Mitarbeitern im Team bekannt sein sollten (Tietze u.a., 2004: 13).

Die zwanzig Qualitätsbereiche umfassen das ganze pädagogische Handlungsfeld, alle Situationen, Interaktionen, die Organisation und räumlich-materiale Bedingungen, die Zusammenarbeit mit den Familien. Die Qualitätsbereiche sind in der Realität nicht getrennt voneinander, sondern sie ergänzen und beziehen sich aufeinander (Tietze/ Viernickel, 2003: 29).

In der folgenden Abbildung sind die Qualitätsbereiche des Kriterienkatalogs abgebildet.

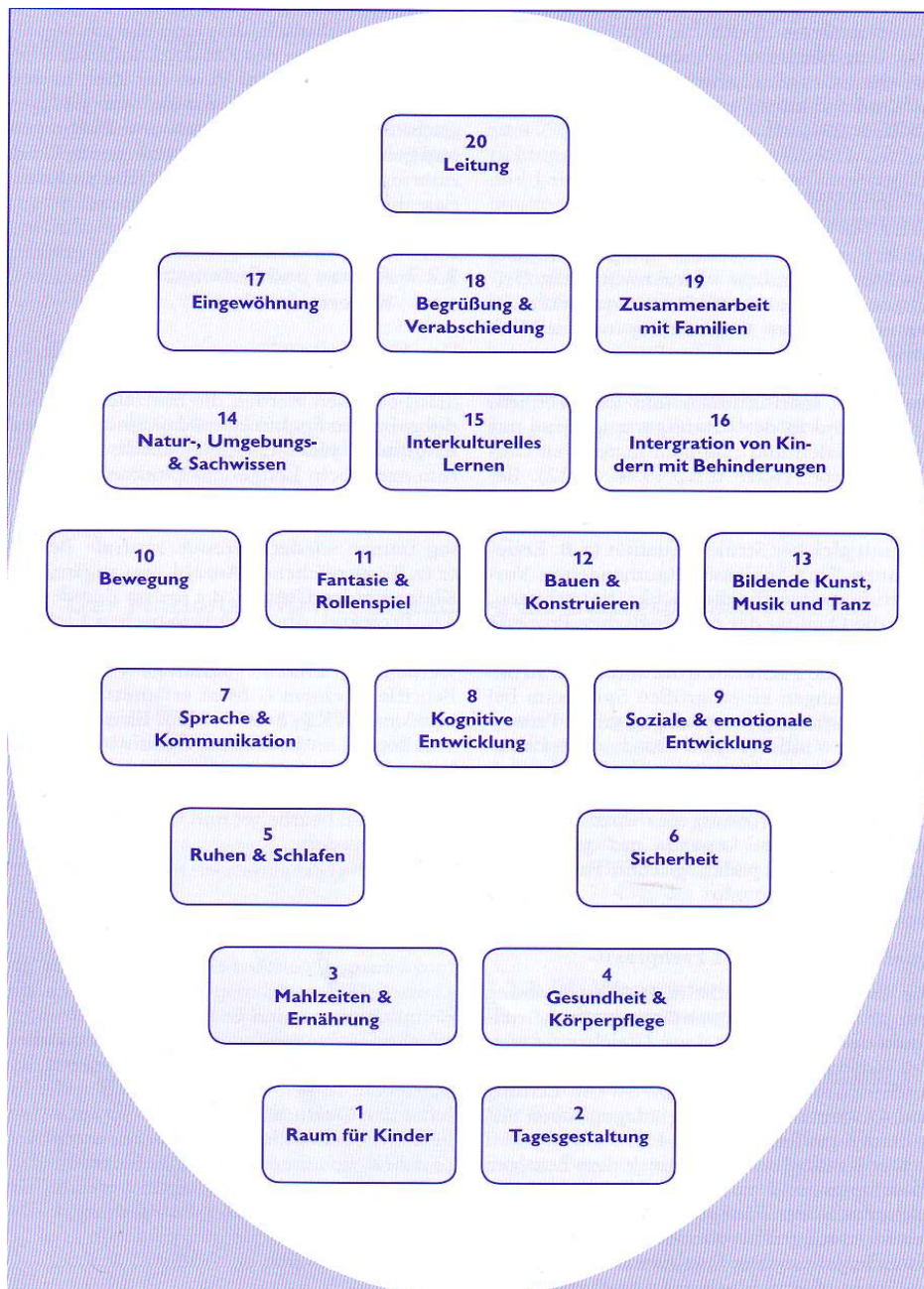


Abbildung 2: Qualitätsbereiche des Nationalen Kriterienkatalogs (Tietze u.a., 2004: 14)

Einige Qualitätsbereiche bilden eine Einheit. Um die zwanzig Qualitätsbereiche anschaulich darstellen zu können, wurden einige im Alltag zusammengehörende Bereiche in eine bestimmte Reihenfolge gebracht. Deshalb sind die zwanzig Qualitätsbereiche des Nationalen Kriterienkatalogs auf verschiedenen Ebenen in Gruppen geordnet (Tietze/ Viernickel, 2003: 29).

– Der 1. Qualitätsbereich *Raum für Kinder* bezeichnet Merkmale der Gestaltung und Nutzung der Räume in Bezug auf die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder.

- Im 2. Qualitätsbereich *Tagesgestaltung* werden Kriterien zur Gestaltung des Alltags in einem Gleichgewicht zwischen Regelmäßigkeit und Flexibilität benannt. Die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtung erfolgt in einer spezifischen räumlichen und zeitlichen Struktur. Alle anderen Prozesse werden durch diese Rahmenbedingungen geprägt, sodass sie in der Abbildung als „Basisgruppe“ dargestellt sind (Tietze/ Viernickel, 2003: 29).
- Der 3. Qualitätsbereich *Mahlzeiten und Ernährung*, der 4. Bereich *Gesundheit und Körperpflege*, der 5. *Ruhen und Schlafen* sowie der 6. Qualitätsbereich *Sicherheit* werden in der Gruppe der Bereiche pädagogischer Gestaltung von Routinen in der Kindertageseinrichtung zusammengefasst. Die Qualitätsbereiche benennen die Grundbedürfnisse und Rechte der Kinder auf Versorgung und Sicherheit. Der 6. Qualitätsbereich *Sicherheit* beinhaltet pädagogische Situationsgestaltungen wie z.B. Umgang mit Werkzeugen sowie organisatorische Maßnahmen und Regelungen, welche die Sicherheit der betreuten Kinder gewährleisten (Tietze/ Viernickel, 2003: 31).
- Zehn Qualitätsbereiche im mittleren Bereich der Abbildung stehen für die Bildungsarbeit in der Tageseinrichtung. Auch wenn sie sich nicht alle auf einer Ebene befinden, weisen sie im Rahmen des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtung einen Bezug zueinander auf. Der 7. Qualitätsbereich *Sprache und Kommunikation*, der 8. Bereich *Kognitive Entwicklung*, der 9. Bereich *Soziale und Emotionale Entwicklung* und der 10. Qualitätsbereich *Bewegung* nehmen Bezug auf vier grundlegende Entwicklungsdimensionen und dienen insgesamt der Beschreibung einer sozialen und materiellen Umwelt mit der Entwicklung der Kinder entsprechenden und anregenden Interaktionen, Angeboten und Herausforderungen.
- Der 11. Bereich *Fantasie- und Rollenspiel*, der 12. *Bauen und Konstruieren* und der 13. Qualitätsbereich *Bildende Kunst, Musik und Tanz* beinhalten Merkmale entscheidender Formen von Spielen und Tätigkeiten von Kindern im Alter zwischen null und sechs Jahren. Innerhalb dieser drei Bereiche vollziehen sich bedeutsame Prozesse kreativen und ästhetischen Schaffens. Parallel findet ein spielerisches Experimentieren der Kinder mit kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern statt, die sie sich dabei aneignen (Tietze/ Viernickel, 2003: 31).
- Im 14. Bereich *Natur-, Umgebungs- und Sachwissen* sind Voraussetzungen enthalten zur Realisierung und Unterstützung facettenreicher kindlicher Zugänge, von

Erfahrungen und Erkenntnismöglichkeiten in den Gebieten Natur und Ökologie, Technik, Gesellschaft und in anderen Sachbereichen.

Thema des 15. Qualitätsbereichs *Interkulturelles Lernen* und des 16. Bereichs *Integration von Kindern mit Behinderungen* ist das Verhältnis von Gleichheiten und Unterschieden in der pädagogischen Arbeit der Tageseinrichtung. Im Bereich *Interkulturelles Lernen* sind Merkmale verzeichnet in Bezug auf die positive und bereichernde Begegnung unterschiedlicher Kulturen in der Institution und in Bezug auf ein reflektiertes Umgehen mit Vorurteilen, kulturellen Differenzen und Konflikten. Der Bereich *Integration von Kindern mit Behinderungen* verdeutlicht, unabhängig von Alter, Entwicklung und Fähigkeiten, die Basis einer gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung aller Kinder. Der 15. und 16. Qualitätsbereich befinden sich auf einer Ebene mit anderen Bereichen, die sich auf die Bildung beziehen, da das „Voneinanderlernen“ und das Achten der Individualität im Mittelpunkt stehen und es nicht darum geht, mit gesonderten Gruppen umzugehen. (Tietze/ Viernickel, 2003: 31).

– Die nächste Gruppe der Qualitätsbereiche beschreibt Grundlagen, Gesichtspunkte der Planung und Inhalte der Zusammenarbeit zwischen Institution und Familien und Verfahren für den Übergang von der Familie in die Tageseinrichtung für Kinder. Der Beginn dieser Zusammenarbeit wird im 17. Qualitätsbereich *Eingewöhnung* dargestellt. Der 18. Bereich *Begrüßung und Verabschiedung* enthält Merkmale in Bezug auf die Verbindung und den Übergang zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. Kriterien zur ständigen Verbindung dieser beiden Lebensräume sind im 19. Qualitätsbereich *Zusammenarbeit mit Familien* beschrieben. Darin geht es neben der Zusammenarbeit mit einzelnen Familien auch um Merkmale bezüglich von Eltern und Familien in ihrer Gesamtheit.

– An oberster Stelle der Abbildung steht der 20. Qualitätsbereich *Leitung* und symbolisiert die Verantwortung der Leitung für die Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtung. Essentielle Aufgaben der Leitung wie Arbeitsorganisation, Personalentwicklung, Bedarfsorientierung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätssicherung, Finanzen usw. werden in diesem Qualitätsbereich benannt (Tietze/ Viernickel, 2003: 31 f.).

Die Qualitätskriterien sind konkret und verhaltensnah formuliert und ermöglichen den ErzieherInnen einen direkten Vergleich ihrer eigenen Arbeit mit den Inhalten des Katalogs (Tietze/ Viernickel, 2003: 32).

Die Basis für den Aufbau jedes einzelnen Qualitätsbereichs bildet das Ordnungssystem aus den folgenden sechs Leitgesichtspunkten:

1. Räumliche Bedingungen im Innen- und Außenbereich
2. Erzieherin-Kind-Interaktion orientiert auf Beobachtung, Dialog- und Beteiligungsbereitschaft sowie Impulse der Fachkraft
3. Planung bezogen auf die Grundlagen oder Orientierungen, pädagogische Inhalte und Prozesse und die Dokumentation
4. Vielfalt und Nutzung von Material
5. Individualisierung, das heißt, ob individuelle Bedürfnisse und Interessen der Kinder berücksichtigt werden und mit Material individuell umgegangen werden kann
6. Partizipation zielt auf die Teilhabe der Kinder an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen und auf das Gleichgewicht zwischen Individuum und Gruppe.

Die zwanzig Qualitätsbereiche sind nach den gleichen Leitgesichtspunkten gegliedert, wobei in vereinzelt Bereichen nicht alle sechs Leitgesichtspunkte zur Anwendung kommen. Die Leitgesichtspunkte dienen ebenso zur Repräsentation elementarer Anforderungen an eine pädagogische Fachkraft. Die Entwicklung eines professionellen Grundverständnisses der Fachkräfte von den Leitgesichtspunkten und die Orientierung ihrer Arbeit nach diesen ist für das weitere Vorankommen pädagogischer Qualität maßgeblich (Tietze/ Viernickel, 2003. 15).

• **Das „Sieben-Schritte-Verfahren“**

Das „Sieben-Schritte-Verfahren“ wurde für den Qualitätsentwicklungsprozess in der Kindertageseinrichtung entworfen. Es dient als Beispiel für den Start eines Qualitätsentwicklungsprozesses und orientiert sich inhaltlich am Nationalen Qualitätskriterienkatalog (Viernickel, 2007: 77 f.). In sieben Arbeitsschritten wird die Entwicklung zu einer verbesserten Qualität der pädagogischen Arbeit beschrieben. Die Anordnung der Schritte innerhalb eines Kreises bedeutet, dass Qualitätsentwicklung nie ein abgeschlossener Prozess ist. Aus jedem erreichten Ziel können sich neue Qualitätsziele ergeben. Die Bearbeitung aller zwanzig Qualitätsbereiche des Kriterienkatalogs kann durch das „Sieben-Schritte-Verfahren“ erfolgen. Das Vorgehen zur internen Qualitätsfeststellung und –entwicklung ist dabei gleichbleibend, nur die pädagogischen Inhalte unterliegen einem Wechsel (Tietze u.a., 2004: 15).

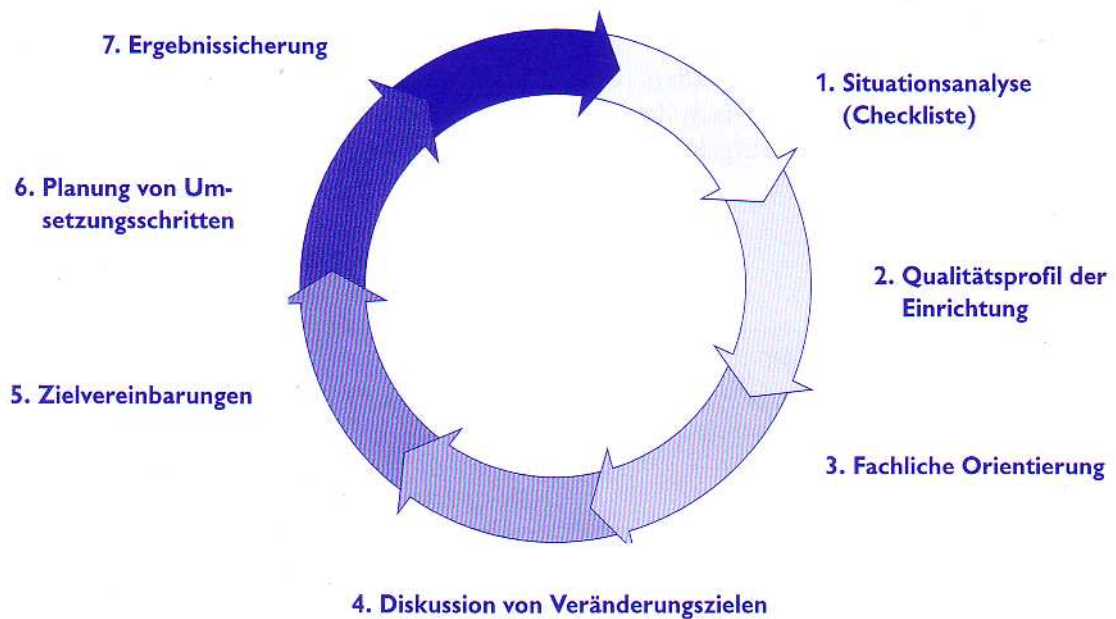


Abbildung 3: Das Sieben-Schritte-Verfahren (Tietze u.a., 2004: 16)

Im Folgenden möchte ich näher auf die „Sieben Schritte“ der Qualitätsentwicklung eingehen.

1. Schritt: Situationsanalyse

Die Selbsteinschätzung der eigenen Arbeit ist der Beginn jeder Qualitätsentwicklung. Zentrale Fragen richten sich hierbei darauf, wie jede Erzieherin ihre eigene pädagogische Arbeit bewertet und womit sie zufrieden und unzufrieden ist. Einzelne Qualitätsbereiche, Leitgesichtspunkte oder auch einzelne Kriterien innerhalb eines Qualitätsbereichs können als Basis der Selbstbewertung dienen.

2. Schritt: Aktuelles Qualitätsprofil der Einrichtung

Individuelle Bewertungen der Fachkräfte der Institution werden zusammengetragen und es erfolgt eine Diskussion über das aktuelle Qualitätsprofil der Einrichtung, aus dem sich positive und negative Bereiche, die es zu verbessern gilt, ergeben.

3. Schritt: Fachliche Orientierung

Vom Team wird eine Auswahl an fachlich zu reflektierenden und veränderungswürdigen Bereichen der Arbeit getroffen. Entsprechende Bereiche des

Qualitätskriterienkatalogs werden von den ErzieherInnen diskutiert. Das Einbeziehen von Fachtexten und –medien oder die Einladung von Referenten bewirkt eine Fortbildung.

4. Schritt: Diskussion von Veränderungszielen

Die Entwicklung von Zielvorstellungen durch das Team soll sich aus der fachlichen Auseinandersetzung ergeben. Der Qualitätskriterienkatalog dient zur Orientierung. Wie und auf welche Weise jedes ausgewählte Kriterium unter den Voraussetzungen, die gegeben sind, erreicht werden soll, muss durchdacht werden.

5. Schritt: Zielvereinbarungen

Dieser Prozess wird mit Zielvereinbarungen abgeschlossen, die die verbindlich festgelegten Ziele der beteiligten Mitglieder oder des gesamten Teams beinhalten, die in einem bestimmten Zeitraum realisiert werden sollen.

6. Schritt: Planung von Umsetzungsschritten

In Bezug auf zeitliche, organisatorische und inhaltliche Aspekte vereint die Zielvereinbarung eine konkrete Planung von Schritten und legt Verantwortlichkeiten personell fest.

7. Schritt: Ergebnissicherung

Es erfolgt eine Überprüfung der verwirklichten Ziele im Hinblick auf die Umsetzung sowie das Gesamtergebnis (vgl. Tietze/ Viernickel , 2003: 41).

2.3.3 Zusammenfassung und Vergleich der Konzepte

• Inhalte und Ziele

Der Kronberger Kreis ist ein "offenes" Konzept zur Qualitätsentwicklung und bietet Anregungen für Veränderungen innerhalb der Institution beziehungsweise zur Überprüfung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Eine Definition von Qualität, als Basis für die Qualitätsentwicklung, formulieren die MitarbeiterInnen, das heißt, Qualität wird von "innen", aus der Institution heraus, definiert. Der Fokus ist dabei auf den Dialog gerichtet. Ziel ist das gemeinsame Nachdenken im Team, der

Austausch mit allen Beteiligten über Inhalte und eigenständige Weiterentwicklungen. Laut dem Kronberger Kreis ist Qualität vor allem auch abhängig von Personalqualität, da die angestrebte Förderung von Qualität von der Leitung und dem Personal angeregt wird. Die Schaffung einer sich selbst ständig verändernden Organisation, das heißt, einer "lernenden" Organisation, steht im Vordergrund. Der Kronberger Kreis geht davon aus, dass sich die pädagogische Praxis "bester" Qualität immer wieder neu erfinden und hinterfragen muss, das heißt, dass Qualitätsentwicklung im Dialog erfolgen muss.

Die Merkmale des Nationalen Qualitätskriterienkatalogs sind, ähnlich wie bei dem Kronberger Kreis, als Anregung und Ausgangspunkt für eigene Ziele zu sehen, nicht als einfach zu übernehmendes Ergebnis. Für die eigene pädagogische Arbeit und weiterführende Ziele ist es jeder Einrichtung möglich, sich an dem Katalog zu orientieren. Ziel ist es, Qualität in Kindertageseinrichtungen festzustellen, zu entwickeln und zu sichern. Dabei ist die fachliche und inhaltliche Festlegung von Qualität von Bedeutung. Angestrebt wird ein Meinungsaustausch unter anderem über Inhalte, Werte und Ziele der Pädagogik. Vordergrundig sind die Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Der Fokus ist, im Gegensatz zum Kronberger Kreis, bei dem er in erster Hinsicht auf der Personalqualität liegt, auf die Prozessqualität gerichtet. Der Nationale Qualitätskriterienkatalog beschreibt die "beste Fachpraxis" der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für null- bis sechsjährige Kinder.

- **Aufbau**

Als Basis oder "Wegweiser" im Kronberger Kreis dienen fünf Grundorientierungen und sieben Prozessebenen zur Qualitätsbestimmung, die als Dimensionen und Indikatoren von Qualität zusammengefasst werden. Die Untersuchung der Qualität erfolgt in drei Schritten, die praxisorientiert sind.

Der Nationale Qualitätskriterienkatalog beinhaltet zwanzig Qualitätsbereiche. Grundlage für den Aufbau der einzelnen Qualitätsbereiche ist das Ordnungssystem aus sechs Leitgesichtspunkten. Die Bearbeitung aller zwanzig Qualitätsbereiche kann durch das "Sieben-Schritte-Verfahren" erfolgen, welches für den

Qualitätsentwicklungsprozess in Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde. Diese sieben Schritte dienen zur Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit.

• **Vorteile und Nachteile**

Vorteile des Kronberger Kreises sind in seiner einfachen, systematischen Handhabung zu sehen. Das Konzept ist übersichtlich und klar formuliert, beinhaltet wenige, aber gezielte Schritte zur Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -verbesserung. Das heißt, es ist praxisnah orientiert und nicht zu umfangreich. Das Konzept des Kronberger Kreises bietet keine Variante zur einmaligen Erhebung, sondern sieht Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als Prozess. Weitere Vorteile sind, dass auf eine Qualitätsentwicklung und –sicherung von innen gezielt wird, das bedeutet, dass von der individuellen Situation der jeweiligen Institution ausgegangen wird und eigene Qualitätsstandards formuliert werden und, dass es offen ist für ergänzende, konzeptionell passende Gesichtspunkte. Ansatz ist nicht eine Feststellung, Messung und Bewertung der Qualität anhand von externen Gutachtern, sondern eine Entwicklung der Qualität mit den Menschen, von denen sie im Wesentlichen abhängig ist: mit den Fachkräften, den Nutzern (Eltern und Kinder) und den Trägern von Kindertageseinrichtungen. Deren Zufriedenheit steht im Mittelpunkt. Es geht also nicht darum, die heutige Kindertageserziehung ausschließlich zu bewerten, zu rationalisieren und effektiver zu machen, sondern ihre Standards, Kriterien und Verfahren zu klären, das heißt, Qualität im Dialog zu entwickeln. Ein wesentlicher Vorteil ist vor Allem auch darin zu sehen, dass es zwar möglich, aber nicht zwingend notwendig ist, das Konzept systematisch, von Anfang an durchzuarbeiten. Es besteht die Möglichkeit der Bearbeitung einzelner oder mehrerer ausgewählter Abschnitte des Buches – je nach dem augenblicklichen Interesse. Eine kontinuierliche Durcharbeitung des Buches ist keine Voraussetzung. Es wird trotzdem deutlich, dass Aussagen zu Qualitätsstandards, Leitfragen und Qualitätsindikatoren der einzelnen Abschnitte aufeinander Bezug nehmen. Die einzelnen Abschnitte können als Unterstützung zu einer genauen Untersuchung der eigenen Praxis genutzt werden. Als Zugang zur Kronberger Qualitätsentwicklung kann auch eine aktuelle Konflikt- oder Problembeschreibung dienen, zu welcher die notwendigen Qualitätsdimensionen herauszufinden sind. Aber ebenso als Basis für die Entwicklung von eigenen Qualitätsstandards kann der Kronberger Kreis dienen.

Nachteile sind, meiner Meinung nach, in den Inhalten des Konzepts des Kronberger Kreises nicht zu sehen.

Der nationale Qualitätskriterienkatalog bietet die Möglichkeit, anhand der Kriterien oder anhand einzelner Kriterien vorzugehen. Je nach Situation oder Interesse der Institution können Einzelaspekte betrachtet werden. Die einzelnen Kriterien sind überprüfbar, verhaltensnah formuliert und beschreiben die Vielfalt der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für null- bis sechsjährige Kinder. Vorteilhaft ist das „Sieben-Schritte-Verfahren“. Es ist strukturiert aufgebaut und erklärt anhand von sieben Arbeitsschritten, wie eine verbesserte Qualität entwickelt werden kann. Diese Schritte sind praxisnah, nachvollziehbar und verständlich beschrieben und auf alle zwanzig Qualitätsbereiche anwendbar. Daher ist es für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ohne externe Unterstützung nutzbar. Ein weiterer Vorteil ist die länder-, träger- und konzeptionsübergreifende Nutzbarkeit der Inhalte des Qualitätskriterienkatalogs in allen Kindertageseinrichtungen.

Ein Nachteil ist, dass - je nach den Voraussetzungen der Institution - eine zum Teil schwierige oder nur eingeschränkte Umsetzung einiger Kriterien des Katalogs möglich ist (zum Beispiel hinsichtlich des Qualitätsbereichs *Raum für Kinder*). Meiner Ansicht nach ist der Qualitätskriterienkatalog in seinen Inhalten teilweise zu umfangreich und unübersichtlich. Dadurch wirkt er in seinem Aufbau etwas unstrukturiert.

Im dritten Abschnitt möchte ich die „Kita Am Pulverhof“ in Hamburg und ihre Konzeption vorstellen und die Möglichkeiten der Anwendung des Kronberger Kreises darstellen.

3. Das Beispiel „Kita Am Pulverhof“

3.1 Vorstellung der Kita

Die „Kita Am Pulverhof“ ist eine Kindertagesstätte in privater Trägerschaft und befindet sich in einem Einzelhaus mit großem Garten an der Grenze von Hamburg Farmsen/ Rahlstedt. Die Leiterin Petra Schiffler begann 1991 mit 12 Kindern als Kindertagesgruppe. Die Kinderzahl ist auf 19 gestiegen und seit der Einführung des „Kita-Gutscheinsystems“ in Hamburg zum August 2003 gilt die Einrichtung als

Kindertagesstätte. Die Kita bietet Ganztagsplätze für 19 Kinder im Alter von 2-6 Jahren. Das Erdgeschoss des Einfamilienhauses ist als Kindertagesstätte ausgebaut. Kindern und Eltern wird eine sehr familiäre Atmosphäre geboten. Das Einzugsgebiet ist vielschichtig. Es sind Kinder von Eltern aus unterschiedlichen Schichten, Kulturen und Berufsgruppen in der Kita, deren Wohnsituationen von Einzelhäusern bis zu Etagenwohnungen ohne Garten variieren. Die „Kita Am Pulverhof“ liegt mitten im Grünen, der Garten des Hauses grenzt direkt an den Pulverhofspark. Die nähere Umgebung bietet viele verschiedene Spielplätze, gute Einkaufsmöglichkeiten, die Nutzung der Bücherhalle und des Schwimmbades. Das Team der „Kita Am Pulverhof“ besteht aus drei pädagogischen Kräften und einer Küchenkraft. Ich arbeite seit Ende 2005 im pädagogischen Bereich der Kita.

3.2 Die Konzeption der Kita

- **Bild vom Kind**

Das Bild vom Kind ist die Grundlage des Handelns. Die Kinder sind Forscher und Entdecker und werden in der „Kita Am Pulverhof“ als Akteure ihrer eigenen Entwicklungsprozesse verstanden. Kinder verfügen über eine sich ständig weiterentwickelnde Kompetenz zur Erfassung ihrer Umwelt. Sie besitzen Neugierde und wollen die Welt entdecken. Jedes einzelne Kind trägt seine eigenen Entwicklungsgesetze in sich, denen mit Respekt und Achtung begegnet wird.

- **Rolle der ErzieherInnen**

In der „Kita Am Pulverhof“ planen und gestalten die ErzieherInnen die Zeit mit den Kindern auf der Grundlage ihrer Lebenssituationen. Zur Unterstützung eigener Entwicklungsschritte der Kinder und der Anregung von Lernprozessen wird ein Gleichgewicht zwischen Offenheit und Planung angestrebt. Die ErzieherInnen trauen den Kindern etwas zu, motivieren und ermutigen die Kinder. Priorität haben eine herzliche, liebevolle Begegnung, Freundlichkeit und Respekt vor der Individualität jedes einzelnen Kindes. Die Kinder sollen Achtung und Verlässlichkeit erfahren, sodass Bindungen und Beziehungen wachsen können. Ein wichtiges Anliegen ist der Aufbau verlässlicher Beziehungen zu den Kindern. Die Kinder sollen wissen, dass die ErzieherInnen für sie da sind und, dass sie mit den Dingen, die sie beschäftigen zu ihnen kommen können. Die ErzieherInnen sind neugierig auf die Kinder. Jedes Kind

wird als einmalige Persönlichkeit gesehen, die in ihrem Entwicklungsprozess begleitet, unterstützt und herausgefordert werden will. Die ErzieherInnen möchten die Themen der Kinder kennen, ihre Fragen hören, sie bei der Beantwortung beziehungsweise bei der Suche nach Antworten unterstützen und sie anregen eigene Antworten zu finden.

• **Räume**

Den Kindern stehen drei Räume im Erdgeschoss des Hauses zur Verfügung. Das sogenannte „Große Zimmer“ ist der zentrale Raum, in dem die Mahlzeiten eingenommen werden. Es ist der einzige Raum mit Stühlen und Tischen, sodass dort im Tagesablauf Mal- und Bastelarbeiten, Tischspiele und Vorschularbeiten stattfinden. Die „Werke“ der Kinder werden in diesem Raum ausgestellt oder aufgehängt. Außerdem befinden sich in diesem Raum in einem Regal die Kisten der Kinder, in denen sie eigene Dinge aufbewahren können. Im „Blauen Zimmer“ finden überwiegend Bewegungsspiele statt, aber es wird auch viel gebaut. Die freie Fläche inmitten des Zimmers bietet sich an für bewegte Aktivitäten, psychomotorische Übungen, Kreisspiele etc. Das „Puppenzimmer“ ist als Ruheraum und Rückzugsmöglichkeit gedacht. Die Kinder, die mittags schlafen möchten, können es sich darin gemütlich machen. Ansonsten wird der Raum gern für Rollenspiele und zum Verkleiden genutzt. Es befindet sich eine große Verkleidungskiste darin.

• **Voraussetzungen und Zielsetzungen für die pädagogische Arbeit**

Die drei grundlegenden Säulen der Arbeit in der „Kita Am Pulverhof“ sind Erziehung, Bildung und Betreuung. Ziel ist es, den Familien im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot Unterstützung zu bieten. Kinder brauchen verlässliche, vertrauensvolle, positive Beziehungen, um mit Neugierde in die Welt zu gehen. Kinder benötigen verlässliche Regeln, Werte und Normen, die ihnen im Alltag vermittelt werden. Es wird eine gemeinsame Entwicklung der Regeln und Grenzen angestrebt, um eine Verantwortungsübernahme sowie eine Beteiligung und Achtung der Kinder an der Einhaltung zu erzielen. Es gibt in der Kita ein Angebot an vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten für die Kinder, um ihre bedeutsamen ersten Entwicklungsjahre zu nutzen. Angestrebt wird ein Gleichgewicht zwischen Freiwilligkeit und einer liebevollen Forderung seitens der ErzieherInnen, um den Kindern in ihrer Entwicklung eine Vielfalt an Förderungsmöglichkeiten zu bieten und ihnen zukünftige Lebenssituationen näher zu bringen. Die ErzieherInnen gehen

davon aus, dass Kinder gefordert und gefördert werden wollen – natürlich in einem angemessenen und ihnen entsprechenden Rahmen. Voraussetzung und Ziel für die Arbeit ist, dass die Kinder gern in die Kita kommen und sich wohl fühlen. Und, wenn sich die Kinder wohl fühlen, beteiligen sie sich am Leben in der Kindertagesstätte und sind glücklich.

Ziel ist es, dass die Kinder eine gesunde Ich-Stärke und selbstbewusste Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen können. Um dieses Ziel zu erreichen, werden den Kindern vielfältige Anregungen und Möglichkeiten geboten, ihr Können auszuprobieren und nach ihren Fähigkeiten zu erweitern. Sie werden zum selbstständigen Nachdenken und Handeln angeregt. Die Kinder dürfen auch mal die "ErzieherInnen in Frage stellen". Sie sollen merken, dass Erwachsene nicht zwangsläufig "perfekt" oder allwissend sind, sondern, dass es beispielsweise auch menschlich ist, Fehler zu machen. Die Kinder werden motiviert, ihre Konflikte untereinander selbst zu lösen, um ihnen anhand eigener Erfahrungen das soziale Lernen zu ermöglichen. Sie lernen, auf ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und immer wieder neu zu beginnen. Erfolge und Misserfolge können Kinder gemeinsam bewältigen, wenn sie das Vertrauen und Wissen haben, dass sie aufgefangen werden. Zu den Zielsetzungen gehört ebenfalls, dass die Kinder lernen, eigene Bedürfnisse zu erkennen, durchzusetzen und auch zurückzustellen. Die Kinder werden ermutigt, ihre Bedürfnisse zu äußern und im möglichen Rahmen wird versucht, diese zu befriedigen. Sie sollen über ihre Bedürfnisse nachdenken und sie spüren. Die Kinder sollen vielfältige Möglichkeiten und Freiräume bekommen, um Erfahrungen zu machen und sich selbst spüren zu können. Ziele und wesentliche Grundwerte, die den Kindern vermittelt werden, sind gegenseitiger Respekt und höfliche Umgangsformen untereinander und in der Öffentlichkeit.

In der Kindertagesstätte werden vielfältige Erfahrungsräume geschaffen und anregungsreiches Material angeboten, um dem Forschungsdrang und der Neugierde der Kinder gerecht zu werden. Die Kinder werden motiviert, Dinge selbst auszuprobieren und nach Misserfolgen weitere Versuche zu starten. Die ErzieherInnen sind dabei stets als Ansprechpartner da. Kinder lernen sehr viel von anderen Kindern, profitieren untereinander voneinander. Diesem Lernen wird eine große Bedeutung zugemessen. Mit den Angeboten seitens der ErzieherInnen oder den Angebotswünschen seitens der Kinder sollen die Kinder angeregt, herausgefordert und vielleicht auch mal ermutigt werden, an ihre Grenzen zu gelangen. Viele Kinder gehen neugierig und motiviert auf neue Dinge oder Erfahrungen zu, setzen sich mit ihnen auseinander, erkennen

gegebenenfalls eigene Grenzen und erweitern diese. Wichtig ist es, den Kindern etwas zuzutrauen.

In der „Kita Am Pulverhof“ erfolgt die Überprüfung der gesetzten Ziele durch Beobachtung der Kinder, Austausch im pädagogischen Team und durch Gespräche mit den Eltern. Es wird eine Mappe mit den Entwicklungsschritten und Werken von jedem einzelnen Kind angelegt.

In der Kita wird nach Elementen des situationsorientierten Ansatzes gearbeitet. Grundlagen für die Arbeit und Planung bilden die Lebenswelt der Kinder und ihre Themen. Daran gekoppelt sind die Themen, die die Erwachsenen an die Kinder heranführen möchten. Eine jahreszeitliche Planung resultiert aus den Veränderungen in der Natur und aus den kulturellen Ereignissen. Außerdem ist den ErzieherInnen die Vermittlung der Hintergründe traditioneller Feste ein wichtiges Anliegen. Daher werden mit den Kindern von Zeit zu Zeit kurze „Ausflüge“ in die Geschichte und Religion gemacht.

Kinder erfahren die Welt mit allen Sinnen, deshalb sollen sie in der Kita vielfältige Wahrnehmungserfahrungen machen, zum Beispiel während des Spielens auf dem Außengelände, auf dem es eine angelegte „Matschkuhle“ gibt, oder im angrenzenden Park mit den vielen Kletterbäumen und Bachläufen.

Die Geburtstage der Kinder werden als besonderer Tag erachtet und gewürdigt. Es ist der Tag des Geburtstagskindes, sodass es der „Bestimmer“ sein darf. Auf der einen Seite sollen sie die Erfahrung machen, an diesem Tag im Mittelpunkt zu stehen, auf der anderen Seite können sie sich als „Gastgeber“ üben und den anderen etwas Gutes tun. Die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, gemäß dem Auftrag des KJHG, ist eine Zielsetzung der Kindertagesstätte. Fröhliche, unbeschwerte, selbstbewusste und neugierige Kinder, die Respekt gegenüber anderen entwickeln und, denen mit Respekt begegnet wird, sind das Ziel. Mit den Kindern wird im Dialog gelebt. Sie werden, ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend, an Entscheidungen, die ihren Alltag betreffen, beteiligt und nehmen Einfluss auf das, was in der Kita geschieht. Strukturen sind veränderbar und es macht Freude, Mitspracherecht bei Entscheidungsfragen zu haben und Einfluss zu nehmen. Die Kinder können in Absprache mit den ErzieherInnen entscheiden, wo (im Haus oder Garten) sie mit wem spielen möchten. Über Aktivitäten stimmen sich die ErzieherInnen mit den Kindern ab. Die Kinder dürfen mitunter

entscheiden, auf welchen Spielplatz in der Umgebung sie gehen möchten, sie dürfen sich ab und zu ein Gericht wünschen und bei der Wahl über ihre Kleidung dürfen sie je nach Alter und Empfinden auch mal selbst ausprobieren.

• **Gestaltung der Eingewöhnung und Übergänge**

Jedes Kind ist individuell und seine familiäre Bindung ebenso. Die Eingewöhnung wird entsprechend der Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes und deren Eltern gestaltet. Voraussetzung zum Aufbau von Vertrauen ist eine behutsame Eingewöhnungszeit. Kinder und Eltern werden zu einem Vorgespräch eingeladen, um die Kindertagesstätte und die ErzieherInnen näher kennen zu lernen, um einen Einblick in die Arbeit und wesentliche Informationen zu bekommen. In den ersten Kindertagtagen wird das Kind von Mama und/ oder Papa begleitet. Nach und nach ziehen sich die Eltern in ihrer Präsenz aus der Kita zurück und es werden Zeiten vereinbart, in denen sie das Gelände für einen bestimmten Zeitraum verlassen. Diese Zeit wird Schritt um Schritt verlängert bis das Kind an dem Punkt angelangt ist, dass es während der gesamten Betreuungszeit allein in der Kindertagesstätte ist. Die ErzieherInnen spielen dabei eine aktive Rolle, indem sie das Kind zum Spielen ermuntern und eine Beziehung zueinander aufbauen. Der Übergang zum "Trockenwerden" des Kindes wird sehr behutsam gestaltet. Das Kind entscheidet, wann es bereit ist, da jedes Kind einen anderen Rhythmus hat. Die ErzieherInnen tauschen sich darüber mit den Eltern aus und beraten sich gegenseitig. Die Neugierde der Kinder wird unterstützt, da sie die anderen Kinder beobachten können, und die Kinder werden ermutigt, erste eigene Versuche ohne Windel zu starten. Wichtig dabei ist, dass Misserfolge nicht negativ kommentiert werden.

• **Gesundheits-, Ernährungs- und Umwelterziehung**

In der „Kita Am Pulverhof“ besteht der Grundsatz, dass essen Spaß machen und schmecken soll. Es wird mit den Kindern über das Essen kommuniziert und ihnen erklärt, was gesund ist und, was weniger gesund ist. Das Frühstück wird von der Einrichtung gestellt. Einmal pro Woche findet das sogenannte "Räuberfrühstück" statt, für welches die Kinder selbst Obst, Gemüse, Käse etc. in kleine Stücke schneiden. Das Mittagessen wird jeden Tag frisch in der Küche der Kindertagesstätte zubereitet. Es werden vollwertige, abwechslungsreiche Mahlzeiten gekocht. Einige Lebensmittel werden frisch vom Bauernhof bezogen. Die Kinder können auch gern Essenswünsche

äußern, die vom "Küchenchef Peter" auf dem Speiseplan berücksichtigt werden. Sie haben die Möglichkeit zu erleben, wie Mahlzeiten hergestellt werden, können dabei wichtige Erfahrungen machen und mit vielen Sinnen (riechen, sehen, hören, schmecken) wahrnehmen.

Die Naturnähe des Gartens und die unzähligen Ausflugsmöglichkeiten in die Natur bieten den Kindern ebenfalls abwechslungsreiche, vielseitige Erfahrungen. Sie lernen die bei uns heimischen Bäume, Sträucher und Tiere kennen. In der Institution wird der Müll getrennt, das Thema Müll wird besprochen und den Kindern wird vermittelt, keinen Müll in die Natur zu werfen und nach Ausflügen den eigenen Müll wieder mitzunehmen und entsprechend zu entsorgen. Kinder lieben das Element Wasser und es wird unterstützt, dass sie Spaß daran haben, mit Wasser zu spielen. Sie werden jedoch auch auf die Kostbarkeit des Wassers aufmerksam gemacht. Ausgiebige Erlebnisse und Erfahrungen mit Wasser können sie nach Regentagen mit dem Matsch im Garten der Kita haben.

• **Sprachförderung und Vorbereitung auf die Schule**

Die Sprachentwicklung der Kinder wird beobachtet und gefördert, da der Alltag in der Kindertagesstätte viele Anlässe zum Sprechen bietet. Diese Anlässe treten auf in Form von Gesprächen, Liedern, Fingerspielen, Tischreimen, Aufführungen, Gedichte aufsagen, Vorlesen und erzählen lassen. Es wird darauf geachtet, dass die Kinder in ganzen Sätzen sprechen, dazu ermuntert werden und, dass sie in ihrer Aussprache und Grammatik gegebenenfalls verbessert werden. Entscheidend dabei ist, das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken und sie mit Spaß und Gelassenheit an die Sprache und das Sprechen heranzuführen. Bei allen Angelegenheiten, die das Kind betreffen, wird immer mit den Eltern Austausch gehalten. Bei verzögerten Sprachentwicklungen beispielsweise, können Eltern beraten und weitervermittelt werden.

Im letzten Jahr vor der Einschulung werden die Kinder besonders gefördert und gefordert. Dabei geht es neben dem Beherrschen von praktischen Dingen wie dem An- und Ausziehen der Kleidungsstücke ohne Hilfe, dem Schleifenbinden usw., auch um das freie Sprechen vor der Gruppe, das Achten auf die eigenen Sachen, Stille und Ruhe halten können, Konzentration, Verantwortungsübernahme zum Beispiel im hauswirtschaftlichen Bereich oder gegenüber jüngeren Kindern der Gruppe. Weitere Lerninhalte und Lernziele im letzten Jahr vor dem Schulbeginn sind das Kennenlernen

der Schule jedes einzelnen Vorschulkindes, das Kennenlernen der näheren Umgebung mit Feuerwehr, Polizei und Bücherhalle usw., Verkehrserziehung und regelmäßige Schwimmbadbesuche, die einmal wöchentlich mit der gesamten Kindertagesstättengruppe stattfinden. Verstärkt angeboten werden feinmotorische Übungen wie Ausschneiden, Malen, Zeichnen, Linien verbinden etc. Diese Angebote sind für alle Kinder, die Interesse daran zeigen.

Die jährlich stattfindende fünftägige Gruppenreise nach Böhmsholz in die Lüneburger Heide und das vorherige "Probeschlafen" in der Kita runden das Angebot und die Vorbereitung auf den kommenden Lebensabschnitt ab.

• **Zusammenarbeit mit den Eltern**

Ein hoher Stellenwert wird der Zusammenarbeit mit den Eltern beigemessen, weil die Arbeit mit den Kindern nur oder vor allem in Verbindung mit den Eltern erfolgreich sein kann. Die ErzieherInnen verstehen sich als Partner der Eltern in der Erziehung der Kinder. Die Basis für ein umfassendes Bild von den Kindern ist ein enger Kontakt zu den Eltern. Sie sollen mit dem guten Gefühl in ihren Alltag gehen, dass ihr Kind sich in der Kindertagesstätte wohl fühlt. Eltern sind in der Kita immer willkommen, zum Beispiel während der Eingewöhnungszeit, beim Ankommen und Abholen der Kinder, bei Festen und gemeinsamen Aktionen, auf Elternabenden und bei Elterngesprächen. Wenn es um das Angebot optimaler Entwicklungsmöglichkeiten für das Kind geht, sind die Eltern die direkten Ansprechpartner. Eltern sind die Experten für ihr Kind. Für eine Arbeit im Interesse und zum Wohle des Kindes, sind vielfältige Informationen über das Kind, seine Vorlieben, Besonderheiten im häuslichen Umfeld und in seiner Familie von Vorteil. Kindliches Verhalten kann sich für die ErzieherInnen durch das Gespräch mit den Eltern verdeutlichen und umgekehrt bietet es den Eltern einen anderen Blick auf ihr Kind. Das heißt, dass sich der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes zumeist für beide, Eltern und ErzieherInnen, deutlicher abhebt, als es sonst im Alltag wahrgenommen wird. Die Familien werden auch gern zu Hause besucht, sodass die Kinder zeigen können, wo sie wohnen.

Zusammen mit den Eltern finden zahlreiche Aktivitäten statt. Ungefähr jeden dritten Monat findet abwechselnd ein Elternabend oder ein Elternnachmittag (mit Eltern und Kindern) statt. Die Elternabende beinhalten spezifische Themen, Termine und aktuelle Berichte über das Geschehen in der Kindertagesstätte. An den Elternnachmittagen wird gesellig zusammen gegessen, Kaffee getrunken und geredet. Die Eltern haben die

Möglichkeit, die anderen Familien näher kennen zu lernen und ihre Kinder in der Kindertagesstätte zu erleben. Außerdem findet im Sommer in der „Kita Am Pulverhof“ beziehungsweise bei schönem Wetter im Garten, ein großes Sommerfest für alle statt. Dieses Fest wird oft mit dem Schultütenfest verbunden, an dem die angehenden Vorschulkinder und Erstklässler ihre Schultüten von der Kindertagesstätte überreicht bekommen und die Kinder etwas aufführen. Das kann zum Beispiel ein Sing- oder Tanzspiel sein. Danach können die Kinder an verschiedenen Spielständen, die von den Eltern geleitet werden, „Dosenwerfen“, „Apfelbeißen“, „Edelsteinsuchen“, „Parcour“ und andere Spiele machen, bei denen es Preise zu gewinnen gibt. Im Anschluss wird noch ein gemeinsames Kreisspiel mit allen anwesenden Eltern und Verwandten gemacht. Zu diesem Anlass bringen die Eltern Essen mit, das sich ihre Kinder gewünscht haben. Jedes Jahr im Herbst basteln wir mit den Kindern Laternen für das Martinsfest. An einem vereinbarten Novembertag startet der gemeinsame Laternenumzug mit Eltern, Kindern und ErzieherInnen. Kurz vor Weihnachten findet die große Weihnachtsaufführung in der Kita statt, zu der auch Eltern, Verwandte, Bekannte, ehemalige Kindergartenkinder usw. eingeladen sind. Einige Kinder sagen auswendig gelernte Gedichte auf und es wird zum Beispiel ein Märchen mit Kostümen, Bühnenbild, Requisiten und allem, was dazu gehört, aufgeführt. Je nach Bedarf wird ein- bis zweimal pro Jahr ein Flohmarkt auf dem Gelände der „Kita Am Pulverhof“ organisiert. Bei der Organisation helfen einige Eltern engagiert mit. Es gibt die Möglichkeit gegen die „Standgebühr“ eines Kuchens, einen Verkaufsstand auf dem Gelände aufzubauen. In unregelmäßigen Abständen findet je nach Zeit, Lust und Bedarf ein Elternstammtisch statt, an dem auf Wunsch der Eltern auch meist ein oder mehrere ErzieherInnen teilnehmen. Den Eltern werden viele Aktivitäten und Möglichkeiten zum Begegnen und Kennenlernen angeboten, die überwiegend sehr gern genutzt werden.

- **Erweiterung der Fachkompetenz**

Die ErzieherInnen lesen aktuelle Fachliteratur und tauschen sich regelmäßig im Team über aktuelle pädagogische Fragen, Probleme etc. aus. Für spezielle Fragestellungen und die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption wird eine externe Fachberatung kontaktiert. Außerdem werden Fortbildungsveranstaltungen besucht.

3.3 Anwendung des Kronberger Kreises

Das Konzept des Kronberger Kreises bietet der „Kita Am Pulverhof“ vielfältige Anhaltspunkte zur Erfassung, Sicherung und Entwicklung der pädagogischen Qualität. Es versteht sich als Ansatz zu einer internen Qualitätsentwicklung. Die Fachkräfte sind dabei selbst die „Experten“ ihres Handelns in ihrer Institution. Die „Kita Am Pulverhof“ ist eine kleine Kita mit drei pädagogischen Fachkräften, denen somit ein überschaubarer Rahmen zum Austausch und zur Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen gegeben ist. Die unter dem vorherigen Gliederungspunkt 3.2 beschriebenen Inhalte der Konzeption der „Kita Am Pulverhof“ erläutern Grundhaltungen, die wichtigsten Grundsätze und Ziele der Arbeit sowie Arbeitsweisen des Personals. In Zusammenhang mit zum Beispiel theoretischen und/ oder praktischen Veränderungen, Einflussfaktoren, Anhaltspunkten von innen oder außen, ist die Konzeption beziehungsweise die Arbeit im Rahmen der Konzeption auf Weiterentwicklungen ausgerichtet. Voraussetzung für die Entwicklung und Weiterentwicklung der Qualität ist, dass die Fachkräfte bereit sind, sich mit Fragen zur Qualität auseinander zu setzen. Um Herauszufinden, wie die Beteiligten zu diesem Thema stehen, bietet sich eine Selbstuntersuchung anhand der „Fachkräfte-Selbst-Befragung“, einem Fragebogen zur Qualitätsentwicklung, an (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung, 1998: 97 ff.). Dieser Fragebogen kann vom gesamten Team oder einem Teil des Teams offen oder anonym ausgefüllt werden. Es geht zum Beispiel um Fragen nach Gedanken, die mit dem Thema Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle verbunden sind, nach Erfahrungen in diesem Bereich, nach Qualitätsmerkmalen in der Kindertageserziehung, nach persönlichen Qualitäten, nach Qualitäten in der Institution bzw. der Arbeit, nach Qualifizierungsmaßnahmen und nach der Beteiligung anderer (Außenstehende/ Beteiligte) an Qualitätsentwicklungen. Anschließend stehen die Ergebnisse der Befragung zur Diskussion und Auswertung. Im Vordergrund steht dabei, herauszufinden, was die Befragten in Bezug auf die Arbeit in der Kindertagesstätte als positiv oder negativ erachten. In einem kleineren Team mit drei pädagogischen Fachkräften, wie in der „Kita Am Pulverhof“, ist meines Erachtens nach ein Gespräch als Einstieg in das Thema Qualitätsentwicklung zu bevorzugen. Dieses Gespräch kann ausschließlich im Kreis der MitarbeiterInnen erfolgen oder es kann beispielsweise ein externer Berater hinzugezogen werden, der das Gespräch leitet,

visualisiert, mit Fachwissen begleitet usw. Evaluationen aus externer Sicht haben den Vorteil, dass bestimmte Dinge vielleicht besser aus der Metaebene betrachtet und beurteilt werden können. Gesprächsgelegenheiten bieten unter anderem Dienstbesprechungen oder Konzepttage. Für die Weiterentwicklung der Konzeption der Kita wird eine Begleitung eines Fachberaters präferiert.

In Abhängigkeit von den Zielvorstellungen gibt es verschiedene Ansatzpunkte zum Beginn der Nutzung des Kronberger Qualitätsentwicklungskonzepts. Geht es um eine langfristige Thematisierung der Qualität kann das Konzept genau nach seinem fortlaufenden Aufbau genutzt werden. Es kann jedoch auch, je nach Bedarf und Interessenlage, ein einzelner Abschnitt des Konzepts genutzt werden, wenn es sich beispielsweise um einen Konflikt in der Kindertagesstätte handelt. Hierfür wird eine oder es werden mehrere der sieben Prozessebenen, wie z.B. Prozessqualität oder Personalqualität (siehe unter 2.3.1), ausgewählt und auf die Praxis bezogen. Alle Dimensionen und Indikatoren von Qualität stehen in Beziehung und in Wechselwirkung zueinander. Das ist auch einer der Gründe, warum das Konzept partiell genutzt werden kann. Wird das Konzept systematisch verwendet, geht es zunächst darum, die qualitativen Grundorientierungen zu prüfen. Im Anschluss daran werden die Dimensionen und Indikatoren der sieben Prozessebenen betrachtet (siehe unter 2.3.1). Anhand dessen ist feststellbar, wie bestimmte Situationen und Umstände in der Kindertagesstätte zu verzeichnen sind. Es folgen ein Meinungs austausch und die Bewertung der Ergebnisse im Hinblick auf die existierenden Qualitätsmerkmale in der eigenen Kindertagesstätte. So können exemplarisch Konfliktbereiche in der „Kita Am Pulverhof“ und eventuelle Gründe herausgestellt werden. Um einen konkreten Praxisbezug herzustellen, geht es abschließend um einen Plan für neue Handlungsweisen und Zielsetzungen. Das Konzept des Kronberger Kreises bietet auch die Möglichkeit, eigene Qualitätsstandards, gemessen an den unterschiedlichen Qualitätsdimensionen, zu entwickeln, weiter zu entwickeln oder zu verändern. Zum Beispiel kann das Team der „Kita Am Pulverhof“ eigene, für sie wichtige und essentielle Qualitätsstandards formulieren, anhand von Leitfragen konkretisieren und Qualitätsindikatoren festhalten. So ist eine Möglichkeit zur Überprüfung der Praxis geschaffen. Die Qualitätsstandards sind relativ, das heißt sie sind veränderbar und müssen regelmäßig reflektiert und überprüft werden. Sie sind in Beziehung zu setzen zu realen Situationen und Voraussetzungen sowie zu den Menschen, die sich mit ihnen beschäftigen, und ihren Belangen und Bedürfnissen.

Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten zur Weiterbildung des Personals hinsichtlich des Themas Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Und es besteht die Möglichkeit, ein Mitglied des Kronberger Kreises für Qualitätsentwicklung zu kontaktieren für Anregungen und einen Austausch über Qualitätsfragen.

4. Fazit

Es gibt eine Fülle von Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Kindern in Tageseinrichtungen und ebenso eine Fülle von verschiedenen pädagogischen Qualitätskonzepten. Ob und inwieweit sich diese Konzepte zur Erfassung, Sicherung und Förderung von Qualität langfristig in Theorie und Praxis bewähren, ist offen. Ein Grund dafür ist der bisherige Mangel an Studien, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind und aussagekräftige Ergebnisse und Erkenntnisse liefern können. Auch im Rahmen des Konzepts des Kronberger Kreises sind Forschungsergebnisse in Bezug auf die Anwendung und Umsetzung seiner Inhalte in der Praxis notwendig. Meiner Meinung nach sollte in den Inhalten der Konzepte vermehrt das Milieu der Familie und der Institution der Kinder berücksichtigt werden und als Qualitätsmerkmal in Bezug gesetzt werden zur individuellen Entwicklung des Kindes. Qualitätskonzepte, in denen der Dienstleistungsaspekt eine große Rolle spielt, werden zukünftig, im Zuge der Sparmaßnahmen und Forderungen nach Effizienz, Effektivität und Wirtschaftlichkeit, in den Fokus geraten.

In Anbetracht meiner erkenntnisleitenden Fragestellungen, die ich in der Einleitung (unter Punkt 1) erläutert habe, möchte ich zu einer zusammenfassenden Schlussbetrachtung kommen.

Um Qualität in Kindertageseinrichtungen bestimmen zu können, müssen Maßstäbe zur Orientierung gesetzt werden, es muss klar definiert werden, was unter Qualität verstanden wird, welche Qualitätsmerkmale zählen und welche Zielsetzungen damit verbunden sind. Die Qualitätsdefinition wird im Idealfall mit allen Beteiligten diskutiert und herausgearbeitet, um dann zur regelmäßigen Überprüfung schriftlich festgehalten werden zu können. Die Definition und die Festlegung von Qualitätsstandards dienen als Grundlage für die Arbeit, auf die sich alle Beteiligten berufen können, an der sich alle selbst überprüfen können. Von wesentlicher

Bedeutung ist die in regelmäßigen Abständen erfolgende Überprüfung und gegebenenfalls Überarbeitung der festgelegten Qualitätsstandards und deren Umsetzung in der Praxis.

Die Konzepte zur Qualitätsentwicklung bieten verschiedene Qualitätserfassungsverfahren und Varianten, um die pädagogische Praxis zu strukturieren und zu reflektieren, um Qualität zu sichern und zu entwickeln.

Ein für die „Kita Am Pulverhof“ geeignetes Verfahren zur Sicherung und Entwicklung der Qualität ist das Konzept des Kronberger Kreises. In Verbindung dazu dienen die umfassenden Hamburger Bildungsempfehlungen (2.1.2) oder Teile aus ihren Inhalten als Qualitätsorientierung für die „Kita Am Pulverhof“. Die Hamburger Bildungsempfehlungen stellen ein Instrument dar, mit dem Qualität in Kindertageseinrichtungen erfasst werden kann und sie weisen mit Praxisbeispielen auf wesentliche Bildungsaspekte hin.

Das Konzept des Kronberger Kreises zur Qualitätsentwicklung weist eine Orientierung und Nähe an der Praxis auf. Für Fachkräfte ist es eine einfache Methode, die in ihrer Überschaubarkeit zur fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität anregt. Während der Anwendung des Konzepts selbst kann die pädagogische Praxis verändert oder verbessert werden. Voraussetzungen dafür sind hauptsächlich das Interesse und der Wille aller Beteiligten. Ebenso kann die persönliche und berufsbezogene Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber dem Thema Qualität herausgestellt werden. Das ist, meiner Ansicht nach, ein wesentliches Ziel der Arbeit mit dem Konzept des Kronberger Kreises, da die motivierte Beteiligung aller Fachkräfte eine Grundlage für die Qualitätsentwicklung bildet. Die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten und deren Erfassung, Sicherung und Weiterentwicklung hinsichtlich pädagogischer Qualitätsfragen ist abhängig vom Personal. Die pädagogischen Fachkräfte haben, neben den strukturellen Bedingungen der Institution, die „direkte Verantwortung“ für die Qualität ihrer Arbeit, primär in Bezug auf die Kinder sowie in Bezug auf ihre Eltern. Deshalb ist es meiner Meinung nach von großer Bedeutung, dass ErzieherInnen in erster Hinsicht den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden können, ihnen Zeit widmen können. Für die Auseinandersetzung über die Arbeit und ihre Qualität sind, beispielsweise von übergeordneten Verantwortlichen, dem Träger, der Institution, Möglichkeiten und Anreize zu schaffen. Dabei kann es sich zum Beispiel um Fortbildungsmaßnahmen, Beratungen oder themenspezifische Konzepttage handeln.

Hinsichtlich der Frage nach der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten geht es vor allem auch um die individuellen, persönlichen Eigenschaften und „Qualitäten“ der pädagogischen Fachkräfte. Sie beeinflussen die Arbeit im pädagogischen Alltag und mit den Kindern. Zum Beispiel im Hinblick auf ihre persönliche Art und Weise, ihre Werte- und Normenvorstellungen, ihre Handlungsweisen und ihr Kommunikationsverhalten. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte ist es interessant, nach dem direkten Einfluss der ErzieherInnen auf die Kinder zu fragen, beziehungsweise nach deren Bedeutung im Entwicklungsprozess der Kinder. Für zukünftige Forschungsansätze ist das eine zentrale Frage.

Des Weiteren wird es in Zukunft verstärkt darum gehen (müssen), die pädagogische Arbeit transparent zu machen. Das ist nicht nur für die Nutzer der Kindertagesstätten, also die Kinder und Eltern, wichtig, sondern auch für die Fachkräfte. Reflexionen und die Schaffung von Transparenz, sowie ein damit eventuell einhergehendes Feedback, sind essentiell für Qualitätsentwicklungsprozesse.

Letztendlich dürfen im Rahmen der Frage nach der Qualität in der pädagogischen Arbeit die menschlichen und zwischenmenschlichen Aspekte nicht außer Acht gelassen werden. Es handelt sich nicht um „Maschinen“ und „Produkte“, sondern um Menschen. Es ist eine Herausforderung, pädagogische Qualitäten im Zusammenhang mit individuellen, menschlichen Kompetenzen zu erfassen, zu überprüfen, zu sichern und weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2003: Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz Verlag
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) 2002: Hamburgisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (HmbKitaG). Loseblattsammlung
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie (Hrsg.) 2005: Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg: Lütcke & Wulff
- Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.) 2006: Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag
- Gröning-Schäffer, Britta/ Hansen, Birte 2002: Qualität der Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Grundlagen, Konzepte und deren Einschätzung durch pädagogische Fachkräfte. Frankfurt am Main: IFOEBB
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) 1998: Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH
- Rugor, Regina/ Studzinski, Gundula von 2003: Qualitätsmanagement nach der ISO Norm. Eine Praxisanleitung für Mitarbeiterinnen in sozialen Einrichtungen. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag
- Strehmel, Petra 2008: Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab? In: Kindergarten heute. Fachzeitschrift für Erziehung und Bildung von Kindern. Freiburg im Breisgau: Herder. 1/ 2008, 8-12
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) 1998: Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand Verlag GmbH
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.)/ Dittrich, Irene/ Grenner, Katja/ Groot-Wilken, Bernd/ Sommerfeld, Verena/ Viernickel, Susanne 2004: Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag

- Tietze, Wolfgang/ Schuster, Käthe-Maria/ Grenner, Katja/ Rossbach, Hans-Günther 2005: Die Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Tietze, Wolfgang/ Viernickel, Susanne (Hrsg.) 2003: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz Verlag
- Viernickel, Susanne 2006: Qualitätskriterien und –standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus-Verlag
- Viernickel, Susanne 2007: Spezielle Aspekte des Qualitätsmanagements im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Pädagogische Qualität und Bildungsqualität. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus-Verlag
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) 2001: Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Qualitätskriterien für die Gestaltung des Alltags in der Kita: S. 12
- Abbildung 2: Qualitätsbereiche des Nationalen Kriterienkatalogs: S. 50
- Abbildung 3: Das Sieben-Schritte-Verfahren: S. 54

Schriftliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Argumente und Informationen aus anderen Quellen (auch Internetquellen) habe ich belegt.

Ort, Datum

Anja Matthias