



Qualitätssicherung in Kitas

Ein Entwicklungsprozess mit vielen Verantwortlichen

Keine Kita arbeitet perfekt, dies anzustreben wäre ein unrealistisches Ziel. Doch wenn Team und Leitung ihre Arbeit immer wieder auf den Prüfstand stellen und sich in Richtung selbstgesteckter und klar definierter Qualitätsziele weiterentwickeln, profitieren davon nicht nur die Kinder, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte.

von *Joachim Bensel*

Qualität zählt

Die Forschung der letzten Jahre hat gezeigt, dass der Grad der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten messbare Zusammenhänge aufweist mit der Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte (die Qualität umsetzen), der Zufriedenheit der Eltern (die Qualität wählen) sowie mit dem Wohlbefinden und dem Entwicklungsverlauf der betreuten Kinder (die von Qualität profitieren) (Taguma u. a. 2012). Man kann sagen: je besser die pädagogische Qualität einer Einrichtung, umso zufriedener das Team und die Eltern und umso besser verläuft die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder (Roßbach 2005, Roßbach u. a. 2008, Eckhardt u. Egert 2010, Tietze u. a. 2013). Gerade sozial- und bildungsbenachteiligte Kinder profitieren von einem Kitabesuch, insbesondere von einem qualitativ hochwertigen Setting (Roßbach u. a. 2008). Die pädagogische Qualität umfasst die Güte von Orientierungen, Strukturen und vor allem Prozessen im System der Kindertageseinrichtungen.

Qualitätsstandards

Für die Leitung und das Team einer Kita, die sich als lernendes und be-

wusst an den Bedarfen von Kindern und Eltern orientiertes System verstehen, werden Instrumentarien benötigt, um Haltung und Handeln, freien Zugang zu Räumlichkeiten und Materialien und jeweils altersgemäße Tagesabläufe weiterzuentwickeln. Verfahren, die helfen, möglichst konkret festzustellen, in welchen Qualitätsbereichen Weiterentwicklungsbedarf besteht, und wo die Einrichtung bereits gute oder sehr gute Arbeit leistet, diese Stärken nutzen und sich dadurch auch auf dem Anbietermarkt profilieren kann.

Die Verfahren zur pädagogischen Qualitätsentwicklung werden danach unterschieden, ob sie von Leitung und Team selbst durchgeführt werden (interne Evaluation) oder durch einrichtungsunabhängige Experten (externe Evaluation). Beide Ansätze sind wichtig für einen nachhaltigen Qualitätsentwicklungsprozess und sollten aufeinander abgestimmt werden. So bietet es sich an, zunächst durch Fremdeinschätzung die Ausgangssituation zu bestimmen, und sich daraus abgeleitet, Ziele der Qualitätsverbesserung zu



setzen. Das Voranschreiten dieses Prozesses wird dann durch wiederholte Selbsteinschätzung überprüft, um nach einiger Zeit noch einmal eine externe objektivere Abschlussfeststellung durchführen zu lassen.

Interne Evaluation

Von Spiegel (1994) definiert Selbstevaluation als systematisches Nachdenken und Bewerten der eigenen beruflichen Praxis. Unsystematisch findet Reflexion täglich im Kita-Alltag bei Teamsitzungen, Personal- und Elterngesprächen oder kollegialen Beratungen statt (Tietze 2007). Selbstevaluation ist dagegen stärker regel- und kriteriengeleitet, stellt Fragen zum Zusammenhang von Prozess und Ziel und gibt damit Reflexion und Auswertung eine Richtung vor (von Spiegel 1994). Das Handbuch „Pädagogische Qualität entwickeln“ ist ein Beispiel dafür, wie Checklisten und Qualitätsprofile, die sich auf den „Nationalen Kriterienkatalog“ beziehen (zu finden in Tietze u. Viernickel 2007), dem Team helfen können, die notwendige Systematik für eine zuverlässige Selbstevaluation zu erreichen. Hierfür benennt der „Nationale Kriterienkatalog“ zahlreiche Kriterien bester frühpädagogischer Fachpraxis und wirkt so einer Beliebigkeit bei der Qualitätsentwicklung entgegen. Im Mittelpunkt der internen Evaluation stehen die Erzieherinnen, die sich in einen intensiven Prozess der Reflexion und Einschätzung der eigenen Arbeit entlang begründeter Qualitätskriterien begeben (Leitner 2010):

- Wo liegen unsere Stärken?
- Was gelingt uns gut?
- Was müssen wir neu durchdenken?

- Wo gibt es Veränderungsbedarf?
- Was ist konkret zur weiteren Qualitätsentwicklung zu tun?

Berlin ist bislang das einzige Bundesland, das eine Vereinbarung mit den Trägerverbänden getroffen hat, durch die alle Kitas verpflichtet werden, interne und externe Evaluationsverfahren zum Berliner Bildungsprogramm einzuführen und kontinuierlich anzuwenden. Es bleibt abzuwarten, ob die anderen Bundesländer nachziehen, denn eigentlich ist mit dem Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG, SGB VIII §22a1) dieses Vorgehen zur Qualitätssicherung seit 2004 festgeschrieben: „Die Träger der öffentlichen Jugend-

hilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrages sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen“ (Braun 2005, S. 230).

Externe Evaluation

Bei externen Evaluationsverfahren wie „ektimo“ (Gesellschaft für Evaluation in Kindertageseinrichtungen) oder dem „Berliner Kita-Siegel“ wird die Einschätzung der pädagogischen Qualität der Kita durch geschulte Erheber vorgenommen. Dieser unabhängige Expertenblick von außen hilft im alltäglichen Agieren übersehene blinde Flecken wahrzunehmen und neue Qualitätsaspekte in den Blick zu nehmen. Der Grad der der Einschätzung zugrundeliegenden Qualitätsvorgaben (Standards) kann sehr unterschiedlich sein. Qualitative Verfahren, wie z.B. vom „Kronberger Kreis“ (Verein für Dialogische Qualitätsentwicklung) vorgeschlagen, wollen Qualität nicht in erster Linie messen, sondern dialogisch mit allen Beteiligten auf Prozessebene beschreiben und weiterentwickeln (GEW 2013). Quantitativ ausgerichtete Verfahren mit standardisierten Instrumenten wie die Krippen-Skala (KRIPS-R, Tietze u.a. 2007b) wollen dagegen anhand festgeleg-



ter Kriterien durch ausführliche und gezielte Beobachtungen im Kita-Alltag und Interviews mit Team und Leitung die in einer Einrichtung erreichte Qualität möglichst genau feststellen und auf einer Skala einstufen.

Qualität hat viele Aspekte

Mit dem staatlichen Angebot und der Propagierung einer Frühpädagogik in Krippen übernimmt die Gesellschaft eine hohe Verantwortung für kommende Generationen. Die Merkmale, die eine gute familienergänzende Betreuung für Kinder unter drei Jahren ausmachen, werden in ihrer Vielfalt und ihrem Zusammenwirken erst dann deutlich, wenn man verschiedene Qualitätsdimensionen und ihre jeweiligen Effekte voneinander unterscheidet (Haug-Schnabel u. Bensel 2010). Die Chancen für eine positive Entwicklung sind umso größer, je besser die einzelnen Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität sowie der Prozessqualität sind.

Prozessqualität

Im Zentrum der pädagogischen Qualität steht die Qualität von Prozessen, d. h. die Gesamtheit der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. Denn in diesen Prozes-

sen passiert Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alltag. Unter guter pädagogischer Prozessqualität versteht man u. a.:

- eine achtsame und respektvolle Haltung gegenüber dem Kind
- das Anbieten von Geborgenheit und Sicherheit (Bindung) durch feinfühliges, responsives und promptes Beantworten kindlicher Signale
- beziehungsvolle Pflege in Alltagssituationen und sprachbegleitendes Handeln (alltagsintegrierte Sprachförderung)
- individuelle Beantwortung unterschiedlicher körperlicher, psychischer und kognitiver Verfasstheit und Diversität hinsichtlich Geschlechtern, Kulturen, Lebensmodellen und Milieus (inklusionsorientierte Diversität)
- Ermöglichen sozialer Erfahrungen in der Kindergruppe, altersangepasste Partizipations- und Autonomieerfahrungen
- anregende und vielfältige Stimulation hinsichtlich Bewegung, Körpergefühl, Sprache, Kognition und Ästhetik
- Bereitstellung einer sicheren und gesundheitsförderlichen Umgebung und eines altersangepassten Tagesrhythmus
- Förderung von Resilienz und Selbstvertrauen

Orientierungsqualität

Pädagogischen Prozessen liegen Vorstellungen, Konzepte und Überzeugungen von Leitung und Team zugrunde, die mehr oder weniger ausführlich in einer pädagogischen Konzeption ausformuliert werden. Sie liefern die normative und psychologische Basis pädagogischen Handelns. Auch wenn Studien zeigen, dass der Zusammenhang zwischen pädagogischen Orientierungen der Erziehenden und ihren tatsächlichen Praktiken eher gering ist, finden sich trotzdem immer wieder messbare Zusammenhänge mit der sichtbaren und von den Kindern erfahrenen Prozessqualität (Tietze u. a. 1998). Allein das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein einer pädagogischen Konzeption kann bereits einen kleinen Teil der vorzufindenden Prozessqualität erklären (Tietze u. a. 2013). Sich gemeinsam gedanklich um eine pädagogische Leitlinie zu bemühen, scheint bereits einen gewissen positiven Übertragungseffekt auf das Agieren mit den Kindern zu haben.

In Deutschland finden sich vielfältige pädagogische Konzepte, auch besonders für den Krippenbereich relevante Ansätze wie z. B. Pikler, Hengstenberg oder RIE (Resources for Infant Educators, Petrie u. Owen 2006), mit durchaus unterschiedlichen Einstellungen und Vorstellungen bezüglich kindlicher Entwicklung und Bildung, die sich z. B. in der Gestaltung der pädagogischen Umgebung bzw. einer mehr oder weniger stark im Vordergrund stehenden Angebotsstruktur zeigen. Dennoch findet sich zumindest in der Theorie ein gewisser Grundkonsens, denn die meisten Fachkräfte in der deutschen Kitalandschaft vertreten „eine subjektorientierte



Erziehungseinstellung, bei der die Kreativität des Kindes betont und Erziehung als Unterstützung der Eigeninitiative und Erfahrungserweiterung in einem vom Kind weitgehend selbstgesteuerten Prozess betrachtet wird“ (Tietze u. a. 1998, S. 344).

Strukturqualität

Die pädagogischen Prozesse finden unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, die räumlicher, personaler oder auch sozialorganisatorischer Natur sind. Es handelt sich um politisch regulierbare Strukturmerkmale der Qualität, die großen Einfluss darauf haben, ob sich das pädagogische Handeln entfalten kann oder nicht (Haug-Schnabel u. Bensel 2010).

Die meisten der folgenden Kriterien zur Steigerung der Strukturqualität sind bereits durch die Ergebnisse internationaler Studien abgesichert (vgl. Roßbach 2005). Die Strukturqualität ist umso höher ...

- je günstiger der Erzieher-Kind-Schlüssel, genauer die Fachkraft-Kind-Relation ist,
- je kleiner und ausgewogener im

Hinblick auf Alter und Geschlecht die Kindergruppen sind (Wüstenberg, Schneider 2008),

- je besser die Einrichtung hinsichtlich Qualität des Spielmaterials, Größe und Gestaltung der Räumlichkeiten ist,
- je qualifizierter (mit Auswirkung auf die Bezahlung) und pädagogisch erfahrener die Fachkräfte in der Betreuung mit Säuglingen und Kleinstkindern sind,
- je mehr Kontinuität und Stabilität das pädagogische Personal den Kindern bietet (am Tag und während der gesamten Zeit in der Kindertagesstätte).

Für den Krippenbereich empfehlen Experten – um einige wichtige Strukturmerkmale zu benennen – konkret (Roth u. a. 2012):

- eine Gruppengröße von 8 Kindern
- eine Fachkraft-Kind-Relation (berücksichtigt die Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit) von 1:3,5, das entspricht einem Personalschlüssel von 1:2,6
- eine Gruppenraumfläche von 6 m² pro Kind

Diese empfohlenen Qualitätsstandards finden sich allerdings in den Kitagesetzen und Ausführungsverordnungen so gut wie keines Bundeslandes wieder (Roth u. a. 2012).

Qualität in der Frühpädagogik hat viele Verantwortliche

Für die Strukturqualität wird eine neue Trägerverantwortung nötig. Der Entscheidungsspielraum der Träger scheint unbegrenzt; es liegt im jeweiligen Trägerermessen, wie die Einrichtungen ausgestattet sind, wie das Personal ausgewählt, für die neue Altersgruppe ausgebildet wird und entsprechend zum Einsatz kommt – auch ob und welche Qualitätskriterien in den Einrichtungen gelten und wie diese Qualität gesichert wird (Wehrmann 2009).

Die Qualitätsstandards, vor allem die Strukturmerkmale wie Fachkraft-Kind-Relation, Gruppen- und Raumgröße, driften zwischen dem wohlhabenderen Westen bzw. Süden gegenüber dem finanzschwächeren Osten bzw. Norden der Bundesrepublik immer weiter auseinander. Aber ein Kleinstkind aus Hannover oder Berlin ist nicht robuster gegenüber schlechten Rahmenbedingungen und verlangt nicht weniger Zuwendung und Aufmerksamkeit durch ausreichend viele Fachkräfte als eines aus Köln oder Stuttgart. Ohne gesetzliche Regulation bleibt jedoch keine Handhabe mehr, Träger und Einrichtungen, die unverantwortlich handeln, zu stoppen (Roth u. a. 2012).

Die Zeit ist reif für einen bundesweiten Qualitätskonsens mit einheitlichen Rahmenbedingungen für die gesamte Bundesrepublik, der sich an wissenschaftlichen Expertenempfehlungen und den besten



bisherigen Ländervorgaben orientiert (siehe S. 14 ff).

Es benötigt eine **Anerkennung von Verschiedenheit auf der Basis bedeutsamer Gemeinsamkeiten**, eine Grundsicherung guter Qualität. Dabei geht es um die Anerkennung von verschiedenen pädagogischen Konzepten und strukturellen Unterschieden (eingruppige vs. achtgruppige Einrichtung; Stadtkita mit wenig Außenspielgelände vs. Landkita mit riesigem Außengelände etc.) auf der Basis bedeutsamer Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Strukturqualität (gute Fachkraft-Kind-Relation, genügend Spielfläche pro Kind, ausreichend Verfügungszeit für die Fachkräfte, Leitungsfreistellung, qualifizierte Ausbildung etc.).

Die vielen Qualitätsdimensionen machen es notwendig, nicht nur die Qualität der Arbeit von Fachkraft und Leitung in den Blick zu nehmen, sondern auch die von Träger und Fachberatung. Diese wirken als externe Unterstützungssysteme wie Zahnräder in einem Räderwerk im System Kindertageseinrichtung aufeinander ein und funktionieren erst im reibungslosen Zusammenspiel gut. Deshalb sind auch auf Seiten der Träger und Fachberater kontinuierliche Selbst- und Fremdevaluationen notwendig, um einen stetigen Qualitätsentwicklungsprozess auch auf Seiten der Unterstützungssysteme zu garantieren.

Qualitätsentwicklung ist ein fortlaufender Prozess

Team und Leitung sollten regelmäßig systematisch über die eigene berufliche Praxis nachdenken und diese bewerten. Doch um nicht in die Falle eigener Betriebsblindheit zu geraten, ist immer wieder auch ein externer Blick wichtig.

Es liegt nicht zuletzt an der Professionalität und Überzeugungskraft der Kitaleitung, Qualitätsmanagement nicht zum ungeliebten Pflichtprogramm verkümmern zu lassen, sondern dem Team die damit verbundenen Chancen auf mehr Anerkennung und Zufriedenheit vor Augen zu führen, und dadurch Qualitätsentwicklung zum unentbehrlichen Selbstläufer werden zu lassen.

Literatur:

Braun, U.: Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: Kita aktuell NRW (11) 2005, S. 230-232.

GEW-Programm: Qualitätsentwicklung in Kitas. Erhältlich über: www.gew.de/GEW-Programm_Qualitaetsentwicklung_in_Kitas.html [Zugriff 26.01.13].

Haug-Schnabel, G. u. Bensel, J.: Ziele in der Krippenpädagogik: Bildungsziele der deutschen Frühpädagogik in der Diskussion. In: Weegmann, W. u. Kammerlander, C. (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik (S. 145-163). Stuttgart: Kohlhammer 2010.

Tietze, W. (Hrsg.): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Hrsg.): NUB-BEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar: verlag das netz (2013, in Vorbereitung).

Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. u.a. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand 1998.

Tietze, W., Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz 2007.

Die vollständige Literaturliste erhalten Sie auf www.kleinstkinder.de oder auf Anfrage bei der Redaktion.

Dr. Dipl.-Biol. Joachim Bensel ist Verhaltensbiologe und Entwicklungsforscher, außerdem Mitinhaber der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (www.verhaltensbiologie.com). Seine Forschungsthemen sind u.a. die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern, die Verhaltensentwicklung, die chronische Unruhe im Säuglingsalter und die Einschätzung von Kindeswohlgefährdung in der Kita. Er hat einen Lehrauftrag an der EH Freiburg zur „Pädagogik in der frühen Kindheit“ und ist als Referent in Aus- und Weiterbildung tätig.