

Melanie Bredereck

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz – ein wirksames Qualitäts- entwicklungsinstrument?

Eine deskriptive Fallstudie



Melanie Bredereck

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz – ein wirksames Qualitätsentwicklungsinstrument?

Die Veröffentlichung und Umsetzung von Rahmenplänen für die pädagogische Arbeit ist ein wichtiger Schritt in Richtung einer professionelleren Gestaltung des frühkindlichen Bildungsbereichs. Unerforscht ist, ob diese Bildungspläne ein wirksames Instrument zur Qualitätsentwicklung in Kindergärten sind. Die Autorin schließt diese Lücke und untersucht die Wirkung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz auf die pädagogischen Orientierungen und Prozesse. Die Untersuchung findet im Rahmen einer deskriptiven Fallstudie mit fünf Kindertagesstätten als Erhebungseinheiten statt.

Mittels standardisierter Befragung und Beobachtung werden Daten erhoben und deskriptiv ausgewertet, ergänzend werden Art und Inhalt der stattgefundenen Interaktionen analysiert.

Die Autorin

Melanie Bredereck, Dr. phil., studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg. Sie war einige Jahre als Leiterin einer Kindertagesstätte tätig. Derzeit arbeitet sie als Fachreferentin für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten bei der Evangelischen Kirche in Mannheim.

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz – ein wirksames Qualitätsentwicklungsinstrument?

HEIDELBERGER STUDIEN ZUR
BILDUNGSWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Volker Lenhart, Monika Buhl,
Silke Hertel und Anne Sliwka

BAND 66

Melanie Brederick

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz – ein wirksames Qualitätsentwicklungsinstrument?

Eine deskriptive Fallstudie



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 2013

Umschlagabbildung:
Institut für Bildungswissenschaft,
Universität Heidelberg, © René Aris

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

D 16
ISSN 0938-0981
ISBN 978-3-631-65426-2 (Print)
E-ISBN 978-3-653-04553-6 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-04553-6

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2014
Alle Rechte vorbehalten.
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Einleitung..... | 9 |
| 1. Theoretischer Teil..... | 15 |
| 1.1 Der Kindergarten..... | 15 |
| 1.1.1 Geschichtlicher Hintergrund..... | 15 |
| 1.1.2 Traditionelle Kindergartenerziehung und Reformprozess der 70er Jahre..... | 16 |
| 1.1.3 Mitarbeiterinnen im Kindergarten..... | 18 |
| 1.1.4 Strukturen frühkindlicher Bildung in Deutschland..... | 20 |
| 1.1.4.1 Zuständigkeiten..... | 20 |
| 1.1.4.2 Trägerstruktur..... | 22 |
| 1.1.5 Die aktuelle Diskussion über frühkindliche Bildung..... | 23 |
| 1.1.5.1 Die Empfehlungen des Forum Bildung..... | 24 |
| 1.1.5.2 Starting strong (OECD)..... | 25 |
| 1.2 Der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen..... | 26 |
| 1.2.1 Gesetzliche Regelungen..... | 26 |
| 1.2.2 Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen – Versuch einer Definition und Begriffsbestimmung..... | 27 |
| 1.2.2.1 Betreuung..... | 28 |
| 1.2.2.2 Bildung..... | 28 |
| 1.2.2.3 Erziehung..... | 30 |
| 1.3 Die Qualitätsdebatte im Bereich frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland..... | 34 |
| 1.3.1 Rechtsgrundlagen, die zur Qualitätssicherung verpflichten..... | 34 |
| 1.3.2 Versuch einer Definition des Qualitätsbegriffs..... | 35 |
| 1.3.3 Entwicklung und Feststellung pädagogischer Qualität – Instrumente und Maßnahmen..... | 39 |
| 1.3.3.1 Bildungspläne (Landesebene)..... | 40 |
| 1.3.3.2 Qualitätsmanagement-Systeme (Trägerebene)..... | 40 |
| 1.3.3.3 Kronberger Kreis – Qualität im Dialog entwickeln..... | 41 |

| | | |
|---------|---|----|
| 1.3.3.4 | Einschätzskalen und Qualitätskriterienkataloge..... | 41 |
| 1.3.3.5 | Gütesiegel..... | 44 |
| 1.3.4 | Problem einer Inputorientierten Qualitätssteuerung..... | 45 |
| 1.4 | Auswirkungen pädagogischer Qualität auf die kindliche Entwicklung..... | 46 |
| 1.4.1 | Nationale Studien..... | 47 |
| 1.4.2 | Internationale Studien..... | 49 |
| 1.5 | Bildungspläne..... | 52 |
| 1.5.1 | Gemeinsamer Rahmen der Länder für frühe Bildung in Kitas (JMK/KMK)..... | 53 |
| 1.5.2 | Bildungspläne als Maßnahme zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen..... | 54 |
| 1.5.3 | Die Bildungspläne der Bundesländer..... | 55 |
| 1.5.4 | Offene Fragen zu den Bildungsplänen..... | 58 |
| 2. | Forschungsfragen und Methoden..... | 63 |
| 2.1 | Ableitung der Fragestellung und Bestimmung der Untersuchungsbereiche..... | 63 |
| 2.2 | Methodisches Vorgehen..... | 66 |
| 3. | Untersuchungsgegenstand..... | 69 |
| 3.1 | Rheinland-Pfalz..... | 69 |
| 3.1.1 | Zahlen..... | 69 |
| 3.1.2 | Ministerium..... | 71 |
| 3.1.3 | Kindertagesstättengesetz..... | 72 |
| 3.1.4 | Wichtige Themen im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung in Rheinland-Pfalz..... | 74 |
| 3.1.5 | Erzieherinnen in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten..... | 76 |
| 3.2 | Bildungs- und Erziehungsempfehlungen in Rheinland-Pfalz (BEE)..... | 78 |
| 3.2.1 | Geschichte..... | 78 |
| 3.2.2 | Die aktuellen BEE – Grundlegendes zur Entstehung, Zielsetzung und Verbindlichkeit..... | 79 |
| 3.2.3 | Aufbau und Bildungsverständnis der BEE..... | 82 |
| 3.2.4 | Die Querschnittsthemen und Bildungsbereiche der BEE..... | 83 |
| 3.2.5 | Methodische Aspekte des Lernortes Kindertagesstätte..... | 86 |
| 3.2.6 | Die Bedeutung der Interaktions- und Umweltgestaltung in den BEE..... | 88 |
| 3.2.6.1 | Qualitative Inhaltsanalyse..... | 89 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.6.2 Darstellung des Kategoriensystems für die Interaktionsgestaltung..... | 89 |
| 3.2.6.3 Darstellung des Kategoriensystems für die Umweltgestaltung..... | 92 |
| 3.2.6.4 Auswertung und Interpretation der Analyseergebnisse..... | 94 |
| 3.2.7 Das Thema „Übergänge“ in den BEE..... | 96 |
| 4. Erhebungsinstrumente..... | 99 |
| 4.1 Kindergarten-Skala revidierte Fassung (KES-R)..... | 99 |
| 4.2 Fragebogen zu den BEE in Rheinland-Pfalz..... | 106 |
| 4.2.1 Pilotierung des Fragebogens..... | 107 |
| 4.2.2 Fragen zu Strukturmerkmalen und Rahmenbedingungen..... | 108 |
| 4.2.3 Itemgenerierung..... | 108 |
| 4.2.4 Likertskala..... | 109 |
| 4.2.5 Reliabilitätsanalyse der Likertskalen..... | 111 |
| 5. Deskriptive Auswertung..... | 121 |
| 5.1 Auswertung der strukturellen Fragen des Fragebogens..... | 121 |
| 5.1.1 Träger der Einrichtungen, konzeptionelle Besonderheiten und regionale Verteilungen..... | 121 |
| 5.1.2 Daten zur Kindergruppe..... | 122 |
| 5.1.3 Strukturelle Bedingungen..... | 124 |
| 5.1.4 Statistische Daten zu den Erzieherinnen..... | 127 |
| 5.1.5 Erläuterungen zu den Strukturen der einzelnen Einrichtungen..... | 131 |
| 5.1.5.1 Einrichtung 1..... | 131 |
| 5.1.5.2 Einrichtung 2..... | 132 |
| 5.1.5.3 Einrichtung 3..... | 133 |
| 5.1.5.4 Einrichtung 4..... | 134 |
| 5.1.5.5 Einrichtung 5..... | 134 |
| 5.2 Auswertung der Einstellungs- und Verhaltensskalen des Fragebogens..... | 135 |
| 5.2.1 Ergebnisse der Einstellungsskalen..... | 135 |
| 5.2.2 Ergebnisse der Verhaltensskalen..... | 140 |
| 5.2.3 Rezeption der BEE laut Fragebogenergebnis..... | 145 |
| 5.2.4 Umsetzung der Anforderungen aus den BEE laut Fragebogenergebnis..... | 148 |
| 5.3 Auswertung der Beobachtungsergebnisse..... | 150 |
| 5.3.1 Die Prozessqualität..... | 150 |

| | |
|--|-----|
| 5.3.2 Die Qualität der Dimensionen Pädagogische Interaktion und Räumlich-materiale Ressourcen..... | 153 |
| 5.3.3 Pädagogische Qualität nach Qualitätsbereichen und -merkmalen..... | 158 |
| 5.3.3.1 Bereich IV. Aktivitäten..... | 159 |
| 5.3.3.2 Bereich III. Sprachliche Anregungen und Bereich V. Interaktionen..... | 165 |
| 6. Zusammenfassung der Zentralen Ergebnisse..... | 179 |
| 7. Diskussion und Empfehlungen | 189 |
| Literaturverzeichnis | 209 |
| Anhang..... | 231 |
| I. Fragebogen | 232 |
| II. Zeitplan der Untersuchung..... | 255 |
| III. Befragungsergebnisse aus dem Pretest..... | 256 |
| IV. Qualitätsprofil der Bereiche I., II., VI. und VII. der KES-R | 261 |
| V. Begleitstudie zu den BEE von Honig, Schreiber und Lang | 262 |
| VI. Ergebnisse der Diskussionsphase der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von August 2003 bis Januar 2004..... | 264 |
| VII. Tabelle mit den Bildungsplänen der 16 Bundesländer | 266 |

Einleitung

Thema dieser Arbeit sind die rheinland-pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen – im folgenden BEE genannt – und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen.

Während meiner Tätigkeit als Leiterin einer Kindertagesstätte in Frankfurt entstand die Idee für diese Arbeit. Wir hatten in der Einrichtung gerade eine pädagogische Konzeption¹ erarbeitet, als der hessische Bildungsplan veröffentlicht wurde. In der Fachliteratur habe ich viel über die Bedeutung der Bildungspläne für die Qualität der Einrichtungen gelesen, in der eigenen Praxis kam vom Bildungsplan wenig an. Er wurde mit mehr oder minder großer Begeisterung gelesen, war aber keine Grundlage für unsere Arbeit. Das war auch in anderen Einrichtungen so und lag zum Teil sicherlich daran, dass die Fachkräfte in den Kindertagesstätten² im pädagogischen Alltag weitestgehend allein gelassen werden. Es gibt zwar Fachberatungen für diesen Bereich, diese haben jedoch so viele Einrichtungen zu betreuen, dass sie nicht überall bei jedem Problem helfen können. Das stellte auch die OECD bei ihrem Länderbericht für Deutschland 2004 fest (vgl. OECD 2004).

In den letzten Jahren (ich bin seit 2006 nicht mehr als Leiterin in der Einrichtung tätig) hat sich diese Situation nach Aussage der Erzieherinnen nicht

1 Definition: Zum besseren Verständnis hier eine kurze Definition des Begriffes (Pädagogische) Konzeption = „Eine Konzeption ist eine schriftliche Ausführung aller inhaltlichen Schwerpunkte, die in dem betreffenden Kindergarten/einer Kindertagesstätte für die Kinder, die Eltern, die Mitarbeiterinnen selbst, den Träger und die Öffentlichkeit bedeutsam sind.“ (Krenz zit. n. Knauf et al. 2007, S. 197)

Schlummer und Schlummer sprechen von der Konzeption als Aushängeschild oder Visitenkarte einer Einrichtung, in der sich die Arbeit der Einrichtung widerspiegelt. (Schlummer/Schlummer 2001, S. 26)

2 Die Umschreibungen „Kindertagesstätten“, „Einrichtungen“, „Kindergarten“ werden in dieser Arbeit synonym für vorschulische Einrichtungen verwendet, die Kinder von drei bis sechs Jahren betreuen. Der Begriff Kindertagesstätten wird im Folgenden mit Kita abgekürzt, eine gängige Vorgehensweise auch in der Praxis. Es muss allerdings beachtet werden, dass derart starre Altersgrenzen aktuell immer seltener anzutreffen sind. Es gibt viele Kindergärten, die ihre Gruppen bereits für Zweijährige öffnen (vgl. Pluto et al. 2007, S. 97), auch in der vorliegenden Fallstudie, das wird Kapitel 5.1.2 zeigen.

wesentlich verändert. Es gab vielfältige andere Aufgaben, die die Kita beschäftigten: Einführung eines Qualitätsmanagement-Konzeptes, Umbau der Einrichtung und Aufnahme von Kindern unter drei Jahren um nur einige zu nennen. So ähnlich sieht es bei vielen Einrichtungen aus, sodass mir, angesichts dieser umfangreichen Anforderungen, nicht klar ist, wie die Bildungspläne ohne fachliche Vorortunterstützung flächendeckend implementiert werden sollen.

Dennoch ist die Veröffentlichung und Umsetzung von Rahmenplänen für die pädagogische Arbeit ein wichtiger Schritt in Richtung einer professionelleren Gestaltung des frühkindlichen Bildungsbereichs. Darüber, dass der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung große Bedeutung zukommt, ist man sich in der öffentlichen Diskussion mittlerweile einig. Themen wie die Anhebung der Erzieherinnen-Ausbildung auf Hochschulniveau, die Diskussion über pädagogische Qualität und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen zeigen die wachsende Bedeutung des frühkindlichen Bereiches in der öffentlichen Diskussion. Betrachtet man die Ergebnisse verschiedener nationaler und internationaler Studien, die den Zusammenhang zwischen der Qualität einer Einrichtung und verschiedenen Aspekten der kindlichen Entwicklung bestätigen, so ist die Forderung nach einer guten frühkindlichen Bildung absolut berechtigt. Lediglich darauf zu vertrauen, dass die Erzieherinnen³ in den Einrichtungen gute Arbeit leisten, ist zu wenig. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass Erzieherinnen häufig sehr unterschiedliche Einstellungen und Schwerpunkte haben und in den Gruppen sehr verschieden agieren. Auch die Ergebnisse verschiedener nationaler (Tietze et al. 1998) und internationaler Studien (Roßbach 2005) machen deutlich, dass nicht in allen Kitas von einer guten pädagogischen Qualität ausgegangen werden kann.

Auch die Gestaltung der Erzieherin-Kind Interaktion verläuft nicht immer optimal, vielfach fällt es den Erzieherinnen schwer, adäquate Handlungen in den pädagogischen Alltag zu integrieren und den Kindern angemessene sprachliche Anregungen zu geben (vgl. König 2006, Fried 2011, Siraj-Blatchford et al. 2002).

Fachliche Orientierungen und Zielsetzungen sind somit sinnvoll, das führt auch Tietze aus: „Wir benötigen eine möglichst klare Beschreibung dessen, was als qualitativ gute Dienstleistung „Kindertagesbetreuung“ angeboten werden soll. Eine Verständigung über Qualitätsdimensionen und -standards bildet damit eine zwingende Voraussetzung für alles Weitere.“ (Tietze et al. 2002, S. 10) Die Frage ist, ob die

3 Es wird in dieser Arbeit ausschließlich die weibliche Bezeichnung „Erzieherin“ verwendet, zum einen, weil es lediglich einen männlichen Teilnehmer im Pretest gab, zum anderen aus Gründen der besseren Lesbarkeit.

Bildungspläne diese klare Beschreibung von Qualitätsdimensionen oder -standards bieten und ob sie geeignet sind, die Qualität in den Kitas weiter zu entwickeln.

In der bisherigen Forschung fand dieses Thema noch keine große Beachtung, höchstens in Form einiger Befragungsstudien (vgl. Smidt/Schmidt 2012, Honig et al. 2006). Diese Lücke möchte ich schließen, indem ich untersuche, ob die BEE ein geeignetes und wirksames Instrument zur Qualitätsentwicklung sind. Zur Beantwortung dieser Frage soll einerseits die Rezeption der BEE von Rheinland-Pfalz und andererseits die pädagogische Qualität in den Einrichtungen gemessen werden. Das ist ein wichtiger Schritt, wenn man verlässliche Aussagen über die tatsächliche Wirkung der Bildungspläne erhalten will. Es ist bemerkenswert, dass die Verantwortlichen in die Erstellung der Pläne so viel Zeit, Energie und Geld investiert haben, ohne durch Längsschnittstudien deren Effektivität zu prüfen. Mit Untersuchungen zur Qualität in Kitas vor und nach der Einführung eines Bildungsplanes hätte man eine gute Grundlage für weitere Entwicklungen gehabt. Nun bleibt nur, zu prüfen, wie die pädagogische Qualität in den Kitas zum aktuellen Zeitpunkt ist, um Aussagen über Stärken und Schwächen treffen und weitere Maßnahmen ergreifen zu können.

In diesem Sinne wurde diese Untersuchung so konzipiert, dass sie Stärken und Schwächen identifizieren und Empfehlungen für das weitere Vorgehen geben kann. Die Untersuchung findet im Rahmen einer deskriptiven Fallstudie statt, wodurch in Teilen eine individuelle Darstellung der Ergebnisse möglich war. Trotzdem wurde viel Wert auf eine standardisierte Vorgehensweise gelegt, da vergleichbare Daten erhoben werden sollten. Das ist meines Erachtens bei diesem Thema, das noch nicht ausreichend untersucht wurde, von großer Bedeutung. Letzten Endes kommt es darauf an, die Wirkung und Effektivität der Bildungspläne aller Bundesländer zu evaluieren und dafür müssen geeignete Erhebungsinstrumente gefunden werden. Die vorliegende Fallstudie soll zeigen, ob der gewählte Beobachtungsbogen (die Kindergarten-Skala von Tietze et al. 2007) ein Qualitätsfeststellungsinstrument ist, das in diesem Kontext gut anzuwenden ist und das Antworten auf oben gestellte Fragen liefern kann. Auch soll der standardisierte Fragebogen, der für diese Studie entworfen wurde, auf seine Tauglichkeit überprüft werden und kritisch hinterfragt werden, ob diese Art der Befragung im vorliegenden Fall die richtige war.

Die pädagogische Qualitätskonzeption dieser Arbeit beruht auf der Unterscheidung der Dimensionen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität und der Einbindung der frühpädagogischen Einrichtungen in verschiedene Systeme (vgl. Bronfenbrenner 1981).

Das Thema Bildungspläne muss in einem breiten Kontext betrachtet werden. Im theoretischen Teil der Arbeit nähere ich mich diesem vielseitigen Thema,

indem zuerst der Kindergartenbereich von der ersten Kinderbewahranstalt 1802 über die Kindergartenreform der 70er Jahre bis zur aktuellen Diskussion über frühkindliche Bildung vorgestellt werden. Diese aktuelle Diskussion wurde stark beeinflusst von der PISA-Studie, den Empfehlungen des Forum Bildung und der OECD-Studie Starting Strong 2.

In diesem ersten Teil werden auch die strukturellen Besonderheiten und Zuständigkeiten des Elementarbereichs anschaulich erläutert und die für diesen Bereich grundlegenden Begriffe Erziehung, Bildung und Betreuung bestimmt. Die Darstellung der aktuellen Qualitätsdiskussion bildet einen weiteren wichtigen Punkt, da es sich bei der pädagogischen Qualität um ein vielseitiges Konstrukt handelt, das klar definiert werden muss. Jeder hat andere Vorstellungen von Qualität – für Eltern sind eventuell längere Öffnungszeiten ein Zeichen für einen guten Kindergarten, während die Erzieherinnen eher regelmäßige Fortbildungen und eine gutes Betriebsklima als Merkmale guter Qualität benennen.

Ausgelöst durch verschiedene Studienergebnisse (PISA, Forum Bildung, Starting Strong) sind in den vergangenen Jahren viele Maßnahmen und Instrumente entstanden, mit deren Hilfe die pädagogische Qualität in den Kitas weiterentwickelt und festgestellt werden soll. Qualitätsfeststellungen in Kitas sind jedoch selten, meist konzentrieren sich die verantwortlichen Träger oder auch Politiker auf den Input in Form verschiedener Qualitätskriterienkataloge oder Rahmenpläne.

Die Relevanz einer guten pädagogischen Qualität für die kindliche Entwicklung und damit die Bedeutung der Qualitätsdiskussion wird im nachfolgenden Kapitel anhand einiger Studienergebnisse deutlich. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet eine kurze Vorstellung des relativ neuen Instrumentes „Bildungsplan“, um die Besonderheiten dieser Pläne herausarbeiten und die Vielfalt der Anforderungen abbilden zu können.

Teil 2 bezieht sich auf die Ableitung der Forschungsfragen und die Methodik. Das zentrale Interesse der Fallstudie liegt auf der Beantwortung der Frage:

Sind die BEE ein geeignetes und wirksames Instrument zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten?

Anhand der Ergebnisse zur Orientierungs- und Prozessqualität, die sich aus der Befragung und Beobachtung ergeben, werde ich mich der Beantwortung dieser Frage annähern. Dabei gehe ich davon aus, dass die BEE als Qualitätsentwicklungsinstrument die Orientierungs- und Prozessqualität positiv beeinflussen, sonst tragen die BEE eher nicht zur Entwicklung der Qualität bei. Eine gute Orientierungs- und Prozessqualität würde somit bedeuten, dass die BEE ein geeignetes und wirksames Instrument zur Qualitätsentwicklung in Kitas sind.

Methodisch schlage ich sicherlich einen etwas eigenwilligen Weg ein, indem ich einerseits mit standardisierten Instrumenten arbeite und deskriptiv auswerte, andererseits jedoch keine Stichprobenuntersuchung durchführe, sondern die Forschungsfrage mithilfe einer deskriptiven Fallstudie beantworte. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass meine Auswertungen mit anderen Studienergebnissen vergleichbar sind, ich aber auch die Möglichkeit hatte, individuelle Stärken und Schwächen zu nennen und zu bewerten. Das ist in einem Bereich, der noch so wenig untersucht wurde wie dieser, von großer Bedeutung.

Die rheinland-pfälzischen BEE als Untersuchungsgegenstand werden unter Teil 3 vorgestellt, vorab sollen die strukturellen Besonderheiten des Bundeslandes Rheinland-Pfalz erörtert werden, um einen besseren Überblick über den Kontext frühkindlicher Bildung geben zu können. Die in den BEE formulierten Anforderungen werden beschrieben und eine qualitative Inhaltsanalyse soll zeigen, welche Bedeutung der Interaktions- und Umweltgestaltung beigemessen wird. Es geht hier auch um eine kritische Betrachtung des Themas, unter Einbezug verschiedener Äußerungen und Vermutungen zur Nutzung und Bedeutung der Bildungspläne in der Praxis (vgl. Wehrmann 2010, Diskowski 2005 und 2008a/b).

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte zum einen mit einer erprobten und bewährten Beobachtungsskala, der Kindergartenskala (KES-R) von Tietze et al. (2007). Diese Skala wurde aus dem englischen ins deutsche übersetzt, sie ist bereits in vielen nationalen und internationalen Studien zum Einsatz gekommen. Mit der KES-R kann die globale⁴ Prozessqualität einer Kindergartengruppe eingeschätzt werden.

Zum anderen werden die Erzieherinnen mit einem standardisierten Fragebogen, der wichtige inhaltliche Aspekte aus den BEE beinhaltet, befragt. Ziel ist, zu ermitteln, welchen Bereichen aus den BEE die Erzieherinnen besonders stark zustimmen, und damit, wie stark sie die Inhalte der BEE rezipieren und wie gut die Orientierungsqualität ist. Dieser Fragebogen wurde von mir für diese Fallstudie entwickelt. Beide Instrumente werden unter Kapitel 4 vorgestellt.

In Kapitel 5 werden die erhobenen Daten grafisch dargestellt und deskriptiv ausgewertet. Hier werden die Ergebnisse für die einzelnen Dimensionen – Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität – vorgestellt, um in Kapitel 6 die

4 „Globale Prozessqualität bezieht sich auf eine Erfassung der Qualität, die Pflege- und Betreuungsaspekte, räumlich-materiale Umgebung einer Gruppe, Wärme und Responsivität des Fachpersonals sowie allgemeine Förderaspekte umfasst.“ (Kuger/Kluczniok 2008, S. 162)

Frage nach der Wirksamkeit der BEE als Qualitätsentwicklungsinstrument beantwortet zu können.

Das letzte Kapitel beinhaltet die Diskussion der Ergebnisse und formuliert Empfehlungen für den künftigen Umgang mit den BEE und anderen Bildungsplänen. Weitere geeignete Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und notwendige Veränderungen auf Ebene der Einrichtungen (Träger und Erzieherinnen) und auf politischer Ebene (Bund und Länder) werden genannt.

Im Anhang befinden sich neben dem Fragebogen und einer tabellarischen Auswertung der Fragebogenergebnisse des Pretests Ausführungen und Tabellen, die einige zusätzliche Informationen liefern.

1. Theoretischer Teil

1.1 Der Kindergarten

1.1.1 Geschichtlicher Hintergrund

1802 wurde die erste Kinderbewahranstalt in Detmold eröffnet. Ihre stärkste Verbreitung fand diese Einrichtung zwischen 1830 und 1848 in industriellen Ballungsräumen. Den bewahrenden Aspekt konnte man auch im Konzept der Einrichtungen erkennen – Sauberkeit, Ordnung und Disziplin standen an vorderster Stelle. (vgl. Zimmer 1985, S. 342) Es ging um das Auswendiglernen von Bibelsprüchen und Zahlenreihen, welches gegenüber dem freien Spiel Vorrang hatte (vgl. Schenk 1980, S. 30).

1840 führte Fröbel den Begriff „Kindergarten“ ein und grenzte sich damit gegen oben beschriebene Einrichtungen ab. Fröbel vertrat eine primär pädagogisch orientierte Versorgung der Kleinkinder und sah die Funktion des Kindergartens in der ergänzenden Erziehung zur Familie – eine Förderung der Kleinkinder im geistigen, emotionalen, kreativen und sozialen Bereich. Fröbel entwickelte ein eigenes didaktisches Spielmaterial, seine „Spielgaben“, mit dem Ziel, die Kinder vom Einfachen zum Komplizierten zu führen. (vgl. Zimmer 1985, S. 342f., Schenk 1980, S. 30f.) Dem Spiel kam eine zentrale Bedeutung zu, es „öffnet dem Kinde den Blick in die Welten, für die es erzogen werden soll und entwickelt es dafür.“ (Fröbel zit. n. Knoop und Schwab 1999, S. 152)

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es zu einer konzeptionellen Ausdifferenzierung und es bestanden im Jahr 1910 etwa 7300 Einrichtungen für 560.000 Kinder. Im Jahr 1922 folgte die rechtliche Verankerung des Kindergartens als Teil der Jugendwohlfahrt, verbunden mit einer Stärkung der freien Wohlfahrtspflege bei Inbetriebnahme eines Kindergartens. (vgl. Behr 2013, S. 348)

Es folgte die Unterwerfung des Kindergartens unter die nationalsozialistische Erziehungsideologie und im Anschluss an den zweiten Weltkrieg ging man in Ost- und Westdeutschland unterschiedliche Wege. Während man in der ehemaligen DDR das Betreuungssystem fast flächendeckend ausbaute, um Frauen in den Arbeitsprozess einbeziehen zu können, bemühte man sich in der BRD um

die Wiederherstellung des traditionellen Familienbildes. Folge war, dass sich der Kindergarten in der BRD der 50er Jahre immer mehr zu einer familienergänzenden Einrichtung entwickelte. Finanziell wurde der Kindergarten gegenüber der Schule wenig gefördert und wissenschaftlich kam ihm ebenfalls wenig Beachtung zu. Vorurteile wie „die intakte Familie erzieht ihre Kinder in der Vorschulzeit selbst“ oder „der Kindergarten ist nur für sozial benachteiligte Familien“ behinderten die Weiterentwicklung der Einrichtung. (vgl. Schenk 1980, S. 34) Der Kindergarten hatte eine Art Randstellung gegenüber der Schule, Mitte der 60er Jahre gab es in der BRD nur für ca. 35% aller drei- bis fünfjährigen Kinder einen Kindergartenplatz.⁵ (vgl. Behr 2013, S. 348f., Gudjons 2001, S. 269)

1.1.2 Traditionelle Kindergartenerziehung und Reformprozess der 70er Jahre

Inhaltlich ließ die traditionelle Kindergartenerziehung den Kindern wenig bis überhaupt keine Möglichkeiten sich selbst und ihre Wünsche mit einzubringen.

„Die pädagogische Struktur des Kindergartens orientiert sich an der Annahme, dass Kinder im Vorschulalter in relativ kurzen Zeitspannen einen Wechsel der Tätigkeit brauchen, da andernfalls der Spannungsbogen zu groß wird und die Kinder vorschnell ermüden.“ (Schenk 1980, S. 36)

Die pädagogische Struktur der traditionellen Kindergartenerziehung hatte viele Kritiker, die auf eine Veränderung pochten:

„[...] so stellt sich die pädagogische Organisation und Gestaltung des kindlichen Lebensraumes in den untersuchten Kindergärten als wenig abwechslungsreich, wenig systematisch durchdacht und kaum an modernen pädagogischen Auffassungen und psychologischen Erkenntnissen über die in diesen Altersstufen wirksamen kindlichen Bedürfnisse und Begabungsmöglichkeiten orientiert heraus. [...] So erweist sich denn die Kritik an der Kindergartenerziehung als berechtigt dar, die sich auf die unzureichende Förderung kognitiver Funktionen der Kinder bezieht.“ (Barres 1972, S. 84f)

Die aus dieser und anderen Kritiken folgende Diskussion über die Kindergartenerziehung wurde ab Mitte der 60er Jahre geführt. Internationale Vergleiche ließen das Bildungssystem der BRD als rückständig erscheinen und wissenschaftliche

5 2011 hingegen besuchten 93% der drei- bis sechsjährigen eine Tageseinrichtung (vgl. Behr 2013, S. 352).

Erkenntnisse über die Entwicklung von Kleinkindern standen im Widerspruch zur aktuellen Praxis der Erziehung im Kindergarten.

Der Deutsche Bildungsrat empfahl als Reaktion auf die öffentliche Diskussion im „Strukturplan für das Bildungswesen“, der am 13. Februar 1970 verabschiedet wurde:

- einen verstärkten quantitativen Ausbau des Kindergartens,
- die Einbeziehung in den Schulbereich und die damit verbundene Betonung der Bildungsfunktion,
- Eintritt der 5-6-jährigen in die Eingangsstufe des Primarbereichs. (vgl. Beher 2013, S. 349)

Es gab jedoch kontroverse Meinungen, vor allem was die Eingangsstufe betraf. Durch Modellversuche wollte man diese verschiedenen Standpunkte klären, so dass zwischen 1971 und 1975 rund 62 Millionen DM für Modellversuche aufgewendet wurden. Ergebnis war, dass die Eingangsstufe bzw. die Vorverlegung der Schulpflicht keine entscheidenden Vorteile bringt. Entscheidend ist es, so stellte man auch damals schon fest, einen „gleitenden Übergang“ vom Elementarbereich in den Primarbereich zu gewährleisten. Eben dieser gleitende Übergang war in den wenigsten Fällen gewährleistet. (vgl. Hielscher 1998, S. 280, Dollase 2004)

Im Zuge der Bildungsreform der 70er Jahre entstanden verschiedene pädagogische Programme zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen. Vier curriculare Ansätze dominierten in dieser Zeit: der funktionsorientierte, der wissenschaftsorientierte, der sozialisationsorientierte und der Situationsansatz. Von 1967 bis 1974 dominierte der Funktionsansatz, man stellte allerdings fest, dass das funktionale Training nicht den Erwartungen entsprach und kritisierte vor allem den fehlenden Bezug zu den Lebenssituationen der Kinder. Somit gewann Mitte der 70er Jahre der Situationsansatz an Bedeutung, der von der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts unter Leitung von Jürgen Zimmer⁶ entwickelt wurde. (vgl. Hielscher 1998, S. 281) Von 1975 bis 1978 gab es ein überregionales Erprobungsprogramm. Kernpunkt des Situationsansatzes ist das soziale Lernen und die „Befähigung von Kindern zur autonomen und kompetenten Lebensbewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen.“ (Zimmer zit. n. Wolf et al. 1999,

6 Zimmer orientierte sich an den Überlegungen von Saul B. Robbinsohn: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, 1969.

S. 6) Es handelt sich um ein offenes Curriculum, das sich auf Handlungsziele bezieht und das nicht lernzielorientiert vorgeht wie beispielsweise ein geschlossenes Curriculum. In den 70er und 80er Jahren kam es zu einer Pragmatisierung des Situationsansatzes. Der Ansatz wurde in der breiten Praxis angenommen und umgesetzt, wobei die Erzieherinnen sehr unterschiedliche Zielvorstellungen entwickelten. Derart reformierte Kindergärten sollten sich durch die Orientierung an den Lebenssituationen der Kinder, durch altersgemischte Gruppen, durch mitwirkende Eltern, offene Planung, ein dialogisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden und gemeinwesenorientierte Arbeit hervortun. Dieser Reformprozess blieb für die meisten Kindergärten jedoch aus. Trotzdem bekam der Kindergartenbereich mit dem Situationsansatz ein eigenes Konzept, das über die Reformphase hinaus zum „Bezugsrahmen für die Kindergartenpädagogik wurde.“ (Wolf et al. 1999, S. 8) Belegt wird diese Aussage in einer Studie zum Kindergartenalltag aus dem Jahr 1994, in der etwa 53% der befragten Erzieherinnen angaben, nach einem situationspädagogischen Ansatz zu arbeiten. Offen bleibt die Frage, ob die Anforderungen des Ansatzes in die Praxis umgesetzt werden. Tatsächlich existieren unterschiedliche Ausprägungen des Situationsansatzes: situationsorientierter Ansatz, situationspädagogischer Ansatz, situativer Ansatz, Situationsansatz. Eine Evaluation des Erprobungsprogramms der 70er Jahre (Wolf et al. 1999) erbrachte, dass selbst die damals beteiligten Einrichtungen den Ansatz sehr heterogen in den pädagogischen Alltag umsetzen. (vgl. zu diesem Abschnitt Wolf et al. 1999, S. 4ff.) Der Situationsansatz wird bis heute sehr verschieden interpretiert und in der Praxis werden von den Erzieherinnen unterschiedliche Facetten des Ansatzes aufgegriffen und umgesetzt (vgl. Kunze/Gisbert 2007, S. 39).

1.1.3 Mitarbeiterinnen im Kindergarten

„Die Bezeichnung *Erzieherin/Erzieher* leitet sich aus dem deutschen Begriff *Erziehung* ab und lässt sich am besten mit dem Begriff der Sozialpädagogin bzw. des Sozialpädagogen umschreiben, was sowohl auf das Fach verweist, mit dem sich die Betroffenen identifizieren, als auch die Abgrenzung zu den Lehrern und Lehrerinnen verdeutlicht, einer Berufsbezeichnung, die sich auf die Schule und eine ganz andere Beziehung zum Kind, bei der es um die Vermittlung bestimmten Wissens geht [...], bezieht. Heute können *Erzieherinnen und Erzieher* als Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Bereichen arbeiten, nicht nur in allen Formen der Kindertagesbetreuung, sondern auch in Heimen und in verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit.“ (OECD 2004, S. 37)

Laut Kultusministerkonferenz (KMK) (2000) ist es Ziel der Erzieherinnenausbildung, die Erzieherinnen zu befähigen den gesetzlich festgelegten Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag umzusetzen und selbstständig und eigenverantwortlich in allen sozialpädagogischen Bereichen tätig zu sein. Die Erzieherinnenausbildung ist eine Breitbandausbildung, sie qualifiziert nicht nur für den frühpädagogischen Bereich, sondern für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 27 Jahre (vgl. Viernickel 2008, S. 125). Die Ausbildung dauert demnach mindestens 4 Jahre, in der Regel jedoch 5 Jahre. Sie beinhaltet eine zwei- bis dreijährige Ausbildung an einer Fachschule und eine praktische Ausbildung in verschiedenen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern. (vgl. Metzinger 2013, S. 395)

Zulassungsvoraussetzung ist ein mittlerer Schulabschluss oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung (berufliche Vorbildung). In ihrem Beschluss schlägt die KMK nicht länger Unterrichtsfächer vor, sondern inhaltliche Lernbereiche: Kommunikation und Gesellschaft; sozialpädagogische Theorie und Praxis; musisch-kreative Gestaltung; Ökologie und Gesundheit; Organisation, Recht und Verwaltung; Religion und Ethik (vgl. KMK 2000, S. 3).

Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin/zum staatlich anerkannten Erzieher wird in Deutschland von den Bundesländern geregelt. Einen bundesweiten Bezugsrahmen bilden Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz und Beschlüsse der Jugend- und Familienministerkonferenz.

Einige Bundesländer haben ihre Lehrpläne für die Erzieherinnenausbildung reformiert, indem sie neue Pläne mit Handlungs- und Lernfeldern eingeführt haben und damit den Empfehlungen der KMK gefolgt sind. (vgl. Metzinger 2013, S. 395)

Bereits 2004 wurde in der OECD-Studie Starting Strong 2 die Qualifikation der Fachkräfte des frühkindlichen Bereichs thematisiert. Es zeigt sich, dass Deutschland, neben Österreich, als einziges EU-Land einen geringen Anteil von akademischen Fachkräften (4%) im frühpädagogischen Bereich hat. 70% der Fachkräfte sind Erzieherinnen, 12% Kinderpflegerinnen und immerhin 2% haben keinen Abschluss. (vgl. Metzinger 2013, S. 396)

Seit 2004 beginnt man in Deutschland frühpädagogische Studiengänge einzuführen, davon erhofft man sich eine qualitative Verbesserung der pädagogischen Arbeit im Kita-Bereich (vgl. Viernickel 2008, S. 126). Ob diese Hoffnungen berechtigt sind bleibt abzuwarten. Mit 37 Studiengängen an (Fach)Hochschulen befindet man sich in Deutschland noch in den Anfängen dieser Entwicklung und es müssen geeignete Studien initiiert werden, die diese Entwicklung verfolgen und Qualitätsmessungen durchführen können.

1.1.4 Strukturen frühkindlicher Bildung in Deutschland

Aufgrund der Zuordnung der Kitas zum Bereich der Fürsorge ergibt sich ein erklärungsbedürftiges Bild der Zuständigkeiten.

1.1.4.1 Zuständigkeiten

| | | |
|---|---|------------------------|
| SGB VIII Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend | } | Bundesebene |
| Landes-Kita-Gesetz Landesministerien | | |
| Betriebserlaubnis Landesjugendamt | } | Landesebene |
| Teilfinanzierung der Kita, Bedarfsplanung Jugendamt Landkreis–kreisfreie Stadt | | |
| Teilfinanzierung der Kita, örtliche Planung Gemeinde Kita-Einrichtungen: freie Träger und kommunale Träger | } | Kommunale Ebene |
| | | |

Abbildung 1: Überblick über die Zuständigkeiten von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Quelle: Diskowski (2012b); leicht modifiziert

Im Kindertagesbetreuungsbereich wählen die Eltern eine Kita aus und schließen den Betreuungsvertrag mit dem Träger einer Einrichtung ab. Die Träger müssen bis heute, trotz Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz seit 1992, der auf Bundesebene erlassen wurde, eine erhebliche finanzielle Eigenleistung zur Verfügung stellen. Dafür wurde ihnen die inhaltliche Kompetenz zugesichert: sie sind frei in der Art und Weise, wie sie ihre Arbeit durchführen. Der Träger schließt mit den Eltern einen Betreuungsvertrag ab und alle anderen, so formuliert es Diskowski (2012a), haben sich herauszuhalten, so ist laut SGB VIII auch die Rechtslage.

Über die nächste Ebene, die Gemeinde, ist im SGB VIII nichts zu lesen. Bei kommunalen Kitas ist die Gemeinde der Träger und erfüllt die oben beschriebenen Aufgaben, im Fall der freien Träger sind ihre Aufgaben nicht definiert.

Auf kommunaler Ebene sorgt das Jugendamt dafür, dass es genügend Angebote gibt und damit der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz erfüllt wird. Das Jugendamt hat meist keine eigenen Einrichtungen, muss also dafür sorgen, dass sich Träger finden, die das Angebot zur Verfügung stellen.

Auf Zuständigkeitsebene des Landes kümmert sich das Landesjugendamt bei der Erteilung der Betriebserlaubnis um Brandschutz und Hygiene. Pädagogische Standards gibt es von dieser Seite wenig – selbst Raum- und Personalstandards sind eher unverbindlich.

Das Landeskindertagesgesetz regelt auf Landesebene den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag für das jeweilige Bundesland. Diese Gesetze der Bundesländer sind relativ neu, bis 1980 gab es lediglich in sechs Bundesländern⁷ Kindertagesgesetze.

Der Bund gibt das Rahmengesetz (SGB VIII) vor und formuliert den Bildungsauftrag. Ansonsten gibt der Bund fachliche Impulse durch Modellprojekte, Veröffentlichungen und Fachveranstaltungen, greift aber nicht in die Arbeit der Träger ein.

Die Finanzierung der Betreuungseinrichtungen regelt nach SGB VIII § 74a das Landesrecht. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine allgemeine Darstellung verzichtet und in Kapitel 3 die Finanzierung der Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz erläutert.

Bisher gab es keine fachliche Steuerung von staatlicher Seite, was eine unglaubliche Vielfalt an pädagogischen Konzepten und Arbeitsweisen in den Kitas der einzelnen Träger nach sich zog. Die Bestimmungsmacht liegt zwischen den Eltern und dem Träger, der sich zwar an Gesetze halten muss (SGB VIII und Landesgesetz), ansonsten aber inhaltliche Gestaltungsfreiheit besitzt. Die Zuordnung zum SGB VIII entstand aus der Zuordnung des Kindergartenbereichs zur Jugendhilfe, da die Kindertagesbetreuung ursprünglich aus der Fürsorge kommt und als Hilfe für schwache Familien gedacht war (siehe Seite 10f.). Der Staat hat sich traditionell eher zurückgehalten, wenn es darum ging, Bedürftigen zu helfen oder Erziehungsschwierigkeiten auszugleichen. Er hat die Verantwortung an die Wohlfahrt und ihre Organisationen übertragen. (vgl. zu diesem Abschnitt Diskowski 2012a)

In den letzten Jahren haben sich die Dinge verändert. Schon vor Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz setzte sich immer mehr der Gedanke einer Kindertagesstätte als Einrichtung der Bildung, Erziehung und Betreuung für ALLE Kinder durch. Der 11. Bundesjugendbericht (BMFSFJ 2002, S. 10f. und

7 Bayern, Saarland, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bremen.

S. 78ff.) forderte zurecht eine Neubestimmung der staatlichen Verantwortung für den Kinderbetreuungsbereich. Das beginnt bereits mit der Zuständigkeit des „richtigen“ Ministeriums, da immer noch in vielen Bundesländern (auch in Rheinland-Pfalz) der Kindergartenbereich nicht dem Bildungsministerium zugeteilt ist. Will man den Bildungsaspekt der Kindertageseinrichtungen mehr betonen, so sollte ein erster Schritt die Zuordnung des Elementarbereichs zu den Bildungsministerien sein.

1.1.4.2 Trägerstruktur

Die Trägerstrukturen und die Trägerlandschaften sind vielfältig, eine Gesamtbeurteilung aller Kindertagsträger ist schwierig. Grundsätzlich kann man zwischen Trägern der freien und der öffentlichen Jugendhilfe unterscheiden:

- Freie Träger sind die Kirchen, die Wohlfahrtsverbände (zum Beispiel Caritas, Diakonie, AWO, Deutsches Rotes Kreuz, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden) oder Vereine, es kommen immer mehr Elterninitiativen hinzu.
- Kommunale Träger sind Landkreise, kreisfreie Städte oder die kreisfreie Gemeinde.

Es gibt neben den freien und öffentlichen Trägern auch gewinnorientierte privatgewerbliche Träger, diese sind jedoch zahlenmäßig nicht relevant. (vgl. Rückert 2011, S. 27ff., Wehrmann 2006, S. 38f.)

Diese Vielfalt bietet den Eltern einerseits eine große Auswahl an Einrichtungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, erschwert andererseits aber die Gewährleistung einer Kindertagesbetreuung mit vergleichbaren Qualitätsstandards.

Dass die Vielfalt und die daraus resultierenden unterschiedlichen Werteorientierungen, Methoden, Inhalte und Arbeitsformen gewollt sind, das wird im SGB VIII § 3 betont.

§ 4 SGB VIII beschreibt die *Zusammenarbeit der öffentlichen Jugendhilfe mit der freien Jugendhilfe*:

(1) Die öffentliche Jugendhilfe soll mit der freien Jugendhilfe zum Wohl junger Menschen und ihrer Familien partnerschaftlich zusammen arbeiten. Sie hat dabei die Selbstständigkeit der freien Jugendhilfe in Zielsetzung und Durchführung ihrer Aufgaben sowie in der Gestaltung ihrer Organisationsstruktur zu achten.

(2) Soweit geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen von anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe betrieben werden oder rechtzeitig geschaffen werden können, soll die öffentliche Jugendhilfe von eigenen Maßnahmen absehen.

(BMFSFJ 2010, S. 72)

§ 22 a regelt die *Förderung von Tageseinrichtungen* und benennt deutlich die Verantwortung der *öffentlichen Träger* für die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der eigenen Einrichtungen. Die freien Träger werden hier nicht genannt, § 3 weist ausdrücklich darauf hin, dass sich die Leistungsverpflichtungen des Gesetzestextes an die Träger der öffentlichen Jugendhilfe richten. (vgl. BMFSFJ 2010, S. 72 und 80) § 22 a führte in der Praxis zu vermehrten Qualifizierungsmaßnahmen wie dem Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems (QM-System) bei öffentlichen und freien Trägern. Trotz fehlender Verpflichtung im SGB VIII sind die freien Träger in dieser Hinsicht aktiv, was sich eventuell mit der Konkurrenzsituation vor Ort begründen lässt.

Die fachliche Qualifikation vor allem der Träger aus kleinen Kirchengemeinden ist nicht besonders hoch, häufig nehmen Personen die Trägeraufgaben ehrenamtlich wahr, oder pastorale Mitarbeiter müssen diesen Bereich mitbetreuen. In konfessionellen Einrichtungen werden Entscheidungen bezüglich der Konzeption oder Qualitätsentwicklung von ehrenamtlichen Kirchengemeinderäten getroffen, in kleineren Gemeinden entscheiden die Gemeinderäte. Meist sind das Personen mit wenig Erfahrung und Wissen über den frühkindlichen Bildungsbereich, die zudem noch berufstätig sind. Das fachliche Wissen und die Qualität der Träger sind somit zufällig und unterliegen keinerlei Kontrolle. Sicherlich gibt es Träger, die gute Arbeit leisten und viele von ihnen sind engagiert und interessiert, doch in Anbetracht der aktuellen Entwicklungen im Kindergartenbereich ist die logische Folge, dass auch sie an ihre fachlichen und zeitlichen Grenzen stoßen. (vgl. Rückert 2011) Ein qualitativ guter Kindergarten benötigt einen guten Träger, der ihn unterstützt und ihm die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt

1.1.5 Die aktuelle Diskussion über frühkindliche Bildung

„Bildungsprozesse werden immer noch für umso wichtiger eingeschätzt, je höher die dabei ‚vermittelten‘ Bildungsgüter auf unserer kulturellen Werteskala stehen, je edler die moralischen Empfindungen erscheinen, die sie leiten, und je vernünftiger sich die Personen geben, die gebildet werden. Die frühkindliche Bildung findet demzufolge kaum ein politisches Interesse, keine wirksame Lobby und fehlt deshalb weitgehend auch in den sozial- und humanwissenschaftlichen Forschungsplänen.“ (Schäfer 2005, S. 25)

Seit der PISA-Studie wird immer mehr in Frage gestellt, ob die kognitiven und schulvorbereitenden Funktionen des Kindergartens in den letzten Jahren nicht zu sehr zurück genommen wurden. Forderungen nach umfangreicherer und intensiverer Förderung von Kindern werden laut. (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003,

S. 114) Pisa hat herausgestellt, dass der schulische Leistungsstand stark von der sozialen Herkunft der Kinder abhängt. Folglich müssen Maßnahmen ergriffen werden, um derartige Benachteiligungen von Kindern aus ungünstigen Umfeldern möglichst früh ausgleichen zu können. Hurrelmann und Bründel (2003, S. 127) sprechen sich für eine frühe Förderung des gesamten Kompetenzspektrums von Kindern, noch bevor sie in die Schule kommen, aus.

Die PISA-Studie hat in Deutschland zu einer umfassenden Bildungsdebatte im Kindergartenbereich geführt, obwohl die Ergebnisse von PISA keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität in Kindertageseinrichtungen zulassen (vgl. Dolase 2004, S. 39, Hansel 2004, S. 17). Genau genommen, so betont Gisbert (2003, S. 81), ermöglichen die Ergebnisse von PISA keine Aussagen über die Einflüsse frühkindlicher Bildung auf das schulische Lernen 15-Jähriger. Jedoch zeigt die Studie, welche Bedeutung bestimmten Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel dem selbstgesteuerten Lernen zukommt. Die Debatte erinnert auch daran, dass bereits der Kindergarten eine Bildungsinstitution ist. Schon Fröbel wollte den Kindergarten als „unterste Stufe des allgemeinen Bildungswesens etablieren“ (Rabe-Kleberg 2007, S. 8), was damals scheiterte.

1.1.5.1 Die Empfehlungen des Forum Bildung

Hinweise auf derartige Schlüsselqualifikationen finden sich auch im Forum Bildung, das nicht in Folge der PISA-Studie entstanden ist, sondern fast zeitgleich (Dezember 2001) mit PISA seine Empfehlungen veröffentlichte. Das Forum Bildung wurde 1999 vom Bund und den Ländern ins Leben gerufen und stellte seine zwölf Empfehlungen im Jahr 2001 der Öffentlichkeit vor. (vgl. Gisbert 2003, S. 82)

„Das Forum Bildung, das bei der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung angesiedelt ist, versteht sich als eine Reaktion auf die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in Richtung auf eine Wissensgesellschaft.“ (Gisbert 2003, S. 82) Inhaltlich beschäftigt sich das Forum Bildung mit dem aus diesen Veränderungen entstehenden Reformbedarf im Bildungsbereich. Wichtig für den Kita-Bereich sind folgende Empfehlungen:

- Frühe Förderung: die Möglichkeiten der Kitas zur Unterstützung früher Bildungsprozesse sind deutlich besser zu nutzen. Das Interesse der Kinder an naturwissenschaftlichen und technischen Fragen muss besser gefördert werden. Das Forum Bildung empfiehlt, den Bildungsauftrag der Kita durch die Definition von Bildungszielen zu konkretisieren und zu verwirklichen und ein Rahmencurriculum zu erarbeiten.

- Lernen, ein Leben lang: eine bessere Verzahnung der Bildungsbereiche ist Voraussetzung für diese Forderung. Lernkompetenz muss bereits in der Kita gefördert werden, dabei muss das Lernen des Lernens in Verbindung mit dem Lernen von Inhalten erfolgen. Kinder müssen lernen, wie man Probleme löst. Hierfür benötigen sie die Kompetenz, erworbenes Wissen bei der Lösung von Problemen einzusetzen. Der besondere Stellenwert lernmethodischer Kompetenzen wird mit der Notwendigkeit von lebenslangem Lernen in der Wissensgesellschaft begründet.
- Lernen, Verantwortung zu übernehmen: bereits Kinder in Kitas müssen Gelegenheit haben Verantwortung zu übernehmen und Demokratie zu erleben.
- Die Lehrenden – Schlüssel für die Bildungsreform: Die Ausbildung von Erzieherinnen muss verbessert werden, damit sie die frühen Bildungsprozesse von Kindern besser erkennen und fördern können.
- Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten: das Forum Bildung empfiehlt eine Verstärkung des interkulturellen Lernen bereits im Elementarbereich.
- Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen: bereits in der Kita sind interne und externe Evaluationen wichtige Instrumente zur Selbststeuerung. „Das Lernen aus Evaluationen muss zu einer Selbstverständlichkeit werden.“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 25) In den Einzelergebnissen wird betont, dass der positive Einfluss der Kita auf die kindliche Entwicklung entscheidend von der Qualität abhängt. Daraus folgend wird darauf hingewiesen, dass eine rein „input-orientierte“⁸ Qualitätssteuerung in Zukunft nicht mehr ausreichen wird und dass externe Evaluationen der einzelnen Einrichtungen erforderlich sind. Auf Landesebene müssen ausreichende Strukturbedingungen für Kitas gesichert werden.

(vgl. zu diesem Abschnitt: Arbeitsstab Forum Bildung 2002)

1.1.5.2 Starting strong (OECD)

Starting strong bezeichnet eine thematische Untersuchung der OECD über die Politik frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, die in zwei Phasen stattgefunden hat. Starting strong I überprüfte von 1998 bis 2000 die Politik frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung in 12 Länder (Australien, Belgien, Tschechien, Dänemark, Finnland, Italien, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, England

8 Diese Begrifflichkeiten werden unter Kapitel 1.3 ausführlich definiert und beschrieben.