



Armin Schneider
Sylvia Herzog
Catherine Kaiser-Hylla
Ulrike Pohlmann

Kindertageseinrichtungen: Qualitätsentwicklung im Diskurs

Theorie, Praxis und Perspektiven
eines partizipativen Instrumentes

Verlag Barbara Budrich



Kindertageseinrichtungen: Qualitätsentwicklung im Diskurs

Armin Schneider
Sylvia Herzog
Catherine Kaiser-Hylla
Ulrike Pohlmann

Kindertageseinrichtungen:
Qualitätsentwicklung im Diskurs
Theorie, Praxis und Perspektiven
eines partizipativen Instruments

Mit Gastbeiträgen von Monika Frink,
Michael Quinn Patton und Xenia Roth

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0706-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0855-0 (eBook)

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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhalt

Einleitung.....	9
1. Qualität im Wandel.....	13
1.1 Entwicklung einer eltern-, familien- und sozialraumorientierten Qualität.....	17
1.2 Qualitätsentwicklung im Diskurs – eine rheinland-pfälzische Tradition.....	23
1.3 Entwicklung im Diskurs – eine Außenansicht von innen von <i>Xenia Roth</i>	25
1.3.1 Erziehung, Bildung und Betreuung vollzieht sich in einem komplexen Beziehungsgefüge	25
1.3.2 Der Anspruch der Kinder- und Jugendhilfe: Handeln in komplexen Beziehungen.....	28
1.3.3 Systemische Ansätze bieten Orientierung in komplexen Zusammenhängen.....	29
1.3.4 Die „Herstellung“ von guter Qualität in der Kindertagesbetreuung ist das Ergebnis eines kompetenten Systems	30
1.3.5 Kompetenzen herausbilden, Qualität sichern und weiterentwickeln: Im Diskurs.....	32
1.4 Das Kita!Plus-Programm und seine Handlungsfelder.....	35
2. Evaluation im Kontext von Qualitätsentwicklung im Feld der Kindertageseinrichtungen	39
2.1 Evaluation allgemein.....	42
2.2 Hintergründe der Evaluation im Instrumentarium „Qualitätsentwicklung im Diskurs“	47
2.2.1 Partizipative Evaluation	47
2.2.2 Entwicklungsbegleitende und -fördernde Evaluation	48
2.2.3 Methodenvielfalt	55
2.2.4 Grenzen und Grenzziehungen des Evaluationsbegriffes.....	55
2.3 Developmental Evaluation and Quality Development in Discourse von <i>Michael Quinn Patton</i>	58
2.3.1 Relevance and Niche of Developmental Evaluation.....	58
2.3.2 Developmental Evaluation Principles and Quality Discourse.....	60
2.3.3 Developmental Evaluation as Deep Inquiry.....	63
3. Organisationsentwicklung.....	65

4.	Eltern-, Familien- und Sozialraumorientierung als Ausdruck einer professionellen Haltung	73
4.1	Haltung als pädagogischer Begriff von <i>Monika Frink</i>	73
4.1.1	Einleitung.....	73
4.1.2	Problemskizze	74
4.1.3	Haltung im Alltagsverständnis.....	76
4.1.4	Haltung, Einstellung, Habitus, Tugend – Begriffsklärungen	77
4.1.5	Haltung und Professionalität.....	80
4.1.6	Chancen und Risiken	82
4.1.7	Ausbildung von Haltung	84
4.1.8	Fazit	85
4.2	Haltung im Kontext von Eltern-, Familien- und Sozialraumorientierung.....	86
4.2.1	Pädagogische Fachkräfte als Gestalter_innen der Partnerschaft	90
4.2.2	Was brauchen Familien, damit es ihnen gut geht?	92
4.2.3	Sozialräume als Lebenswelten	94
4.2.4	Sozialraumorientierte Haltungen und Arbeitsprinzipien.....	101
4.2.5	Zusammenfassung.....	103
5.	Projektziele und Fragestellungen	105
5.1	Auftrag.....	105
5.2	Forschungsfragen.....	109
5.3	Konzept und Ablaufplanung	110
5.4	Evaluationsgegenstand und -zwecke.....	112
6.	Methoden	117
6.1	Dokumentenanalyse.....	117
6.1.1	Untersuchungsdesign	118
6.1.2	Sampling	119
6.1.3	Untersuchungsmaterial.....	119
6.1.4	Qualitative Inhaltsanalyse	121
6.2	Gruppendiskussionen	123
6.2.1	Untersuchungsdesign	124
6.2.2	Sampling	125
6.2.3	Untersuchungsmaterial und -ablauf	126

6.2.4 Die Dokumentarische Methode als qualitatives Auswertungsverfahren.....	127
6.2.5 Aufbereitung und Auswertung des qualitativen Datenmaterials anhand der Dokumentarischen Methode.....	130
7. Ergebnisse.....	133
7.1 Analyse von trägerspezifischen Leit- und Richtlinien	133
7.1.1 Ergebnisse.....	133
7.1.2 Implikationen für das weitere Vorgehen.....	136
7.2 Gruppendiskussionen zur Rekonstruktion impliziter Haltungen	138
7.2.1 Ergebnisse.....	138
7.2.2 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zur Rekonstruktion impliziter Haltungen.....	151
8. Diskussion und Schlussfolgerungen	153
9. Entwicklung eines Instrumentariums zur Qualitätsentwicklung im Diskurs in Kindertageseinrichtungen	155
10. Ausblick: „Ein doppelter Diskurs“.....	161
10.1 Eindrücke aus der Praxis.....	161
10.2 Wissenschaftlicher Ausblick.....	182
Literaturverzeichnis	185
Verzeichnis der Autor_innen	195
Anhang.....	197
Leitfaden für die Gruppendiskussionen	197
Transkriptionsregeln.....	201

Einleitung

Kindertageseinrichtungen sind längst zu einem festen Bestandteil der Biografie junger Menschen geworden. Sowohl der Anteil der betreuten Kinder als auch die Zeit, die sie in einer Kindertageseinrichtung verbringen, steigen seit Jahren (vgl. Rauschenbach 2014). Daher ist es umso wichtiger, nach der Qualität dieser Bildung, Erziehung und Betreuung zu fragen, oder noch besser, hierzu verlässliche Antworten zu geben, wo denn „Stellschrauben“ zur Gewährleistung einer guten Qualität liegen.

Ausgehend von dem rheinland-pfälzischen Projekt „Kita!Plus“, in dem vor allem die Eltern-, Familien und Sozialraumorientierung der Kindertageseinrichtungen im Fokus steht, soll in diesem Band die Entwicklung eines Instrumentariums zur „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ dargestellt und in seinen Hintergründen und Ergebnissen diskutiert werden.

Alle Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, -leitlinien und -pläne der Bundesländer legen Wert auf die Einbeziehung und die Beteiligung der Eltern und Familien und heben die Bedeutung der Nutzung des Sozialraumes hervor.

„Qualitätsentwicklung im Diskurs“ setzt an diesen Grundlagen an und fragt nach den Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in den beiden Feldern Eltern- und Familien- sowie Sozialraumorientierung. Dabei ist beabsichtigt, dass das Instrumentarium auch ergänzend zu bereits bestehenden Qualitätsentwicklungskonzepten genutzt werden kann. Entgegen vielen vorherrschenden Qualitätsmanagementmethoden, mit denen Einzelheiten gemessen, Standards vorgegeben und diese dann per Audit „abgefragt“ werden, wurde mit „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ der (im Ergebnis erfolgreiche!) Versuch unternommen, einen qualitativen Zugang zum Thema Qualität zu finden, der von einer starken Partizipation und dem sich aus dieser ergebenden Diskurs aller Beteiligten ausgeht.

Ein wesentlicher Faktor ist dabei die Reflexion der Haltung pädagogischer Fachkräfte, die bei diesem Instrumentarium im Vordergrund steht. Diese soll weder als Alibi im Sinne von „die Haltung kann alle anderen Defizite übertünchen“ noch als Allheilmittel gesehen werden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass eine pädagogische Haltung Einstellungen umfasst, die sich auch im konkreten Handeln niederschlagen. Es zeigt sich, dass sich eine professionelle Haltung nur dann entfalten kann, wenn sich im sprichwörtlichen Sinne auch Raum zum „Ausstrecken“ bietet. Haltung kann nicht ohne Rahmenbedingungen auskommen, weder die Haltung der Träger, noch die Haltung der Leitungen, noch die Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Und Haltung hat ihre Geschichte: Haltungen lassen sich nicht „verordnen“ oder „per Dienstanweisung verändern“, sondern sie bedürfen einer wertschätzenden Kommunikation und Reflexion auf allen Seiten.

Dabei wird zwar von dem Interaktionsgeschehen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern ausgegangen - aber nicht stehengeblieben. Kompetenz und damit Qualität liegen im System der Kindertageseinrichtung, dazu gehören Träger, Leitung, Team, Kinder, Eltern und Sozialraum. Wesentlich ist dabei eine Kompetenz eines gesamten Systems in einer gemeinsamen Verantwortung (vgl. CORE-Studie: European Commission 2011).

Wenn Kinder die Bürger_innen und damit Entscheider_innen der Zukunft sind und Gesellschaft in der Zukunft gestalten, dann brauchen sie nicht erst in der Zukunft gute Rahmenbedingungen, verlässliche Beziehungen und Bildungsangebote. Genau wie Kinder im „Jetzt und Hier“ leben, so muss auch die Qualität in den Kindertageseinrichtungen im „Jetzt und Hier“ gewährleistet sein.

Dass dies gelingen kann, dazu will „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ ihren Beitrag leisten und die Notwendigkeit dessen in den Diskurs aller Verantwortungsträger_innen in einem kompetenten System einbringen. Nur wer in Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder investiert und die sich wandelnden „Normalbiographien“ mit einer qualitativ hochwertigen Bildung, Erziehung und Betreuung bereichert, kann verlässlich darauf hoffen, dass sich Kinder und Jugendliche aus gelingenden Beziehungen heraus zu dem entwickeln, was das Kinder- und Jugendhilfegesetz als „selbstständige und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit“ als Ziel aller Kinder- und Jugendhilfe vorgibt.

Wie schön wäre es für die Kinder und für uns als Gesellschaft, wenn wir uns durch diese Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft Kosten sparen könnten, die spätere Interventionen in den Biographien der Kinder und Jugendlichen erforderlich machen, nur, weil die Grundlagen falsch gelegt wurden. Oder noch besser und wirtschaftlicher durch James Heckman ausgedrückt:

Die Rendite selbst bei kostenintensiven Frühförderprogrammen ist hoch, nach unseren Kalkulationen zwischen sieben und zehn Prozent, das ist viel mehr als das, was Sparbücher oder Investitionen an der Börse bringen (Heckman 2013: 68).

In der Bildungs- und Sozialpolitik in den Parlamenten auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene die Ausgaben für Kindertageseinrichtungen als renditeträchtige Investitionen zu behandeln, hätte in der Tat eine neue Qualität! Dennoch sollte diese Investition in Menschen nicht nur unter einem ökonomischen Nutzenkalkül sondern aus der Haltung einer Menschenwürde heraus geschehen.

Der vorliegende Bericht des Forschungsprojekts mit den Schwerpunkten der Eltern-, Familien- und Sozialraumorientierung soll die Perspektive auf eine positive Entwicklung der Qualität von Kindertageseinrichtungen eröffnen. Die vorliegende Publikation gliedert sich in vier inhaltliche Teile: die Grundlagen, Hintergründe, die eigentliche Forschungsarbeit und die Ergebnisse, die

in Form des Instrumentariums und dessen Diskussion wiedergegeben werden. Der Diskurs war im Laufe des Projektes durch den fachpolitischen Landesbeirat und durch die Nutzung von verschiedenen Expert_innen gegeben. An dieser Stelle ein ganz herzliches Dankeschön an Monika Frink, Ralf Haderlein, Gerhard Kuntze, Sonja Kubisch, Michael Quinn Patton, Martin Schmid und Uwe Schmidt, die uns mit ihrer Expertise in verschiedenen Projektphasen unterstützt haben. Besonderer Dank gebührt dem fachpolitischen Beirat, der das Projekt in neun Beiratssitzungen sowie im Verlauf immer wohlwollend, konstruktiv und mit dem langjährigen Expertenwissen begleitet und das Projekt mitgestaltet hat. Nicht zuletzt waren uns die Mitarbeiter_innen des Grundsatzreferates im Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen unter der Leitung von Xenia Roth wichtige Impulsgeber_innen und Diskurspartner_innen, die vieles ermöglicht haben.

Um diese Kultur des Diskurses auch in dieser Publikation deutlich werden zu lassen, konnten wir Monika Frink, Michael Quinn Patton und Xenia Roth für Gastbeiträge gewinnen, wofür wir herzlich danken. Auch waren die Vertreter_innen aus Praxis, Beirat und Elternschaft: Stefan Backes, Roberta Donath, Eva Hannover-Meurer, Markus Holländer, Heike Huf, Elena Ibel, Doris Kleudgen und Gerald Kroisandt bereit, unsere Publikation mit ihrer Sicht auf das Forschungsprojekt und das Instrumentarium zu bereichern. Besonderer Dank gebührt Robert Wehn, der sorgfältig und genau unser Manuskript Korrektur gelesen und dieses mit seinen Vorschlägen bereichert hat. Danke!

Koblenz, im November 2015

Armin Schneider, Catherine Kaiser-Hylla, Sylvia Herzog und
Ulrike Pohlmann

1. Qualität im Wandel

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Kontext von Bildung und von Sozialer Arbeit werden oft mehr oder weniger zu Recht als von außen auf diese Bereiche herangetragene und damit als (fach-)fremde Beeinflussung gesehen. In der Tat kamen die ersten Bemühungen um Qualitätsmanagement aus der industriellen Produktion. Dabei spielte es eine große Rolle, wie die Eingangsqualität, die Prozess- und Struktur- sowie schließlich die Ergebnisqualität gestaltet waren.

Bei Konzepten wie dem Total Quality Management steht die Qualität im Mittelpunkt allen Handelns einer Organisation. Als Ausgangspunkt des modernen Qualitätsmanagements wird das von Frederic Winslow Taylor (1856-1915) entwickelte Scientific Management gesehen, bei dem es um die Einhaltung bestimmter und vorgegebener Qualitäten ging (only one best way). Dies betraf die industrielle Fertigung, dabei sprach sich Taylor in seiner Zeit schon für die Trennung von ausführender und planender Tätigkeit aus. Qualitätssicherung und -kontrolle wurden in Deutschland erst ab den 1960er Jahren in der Industrie vorangetrieben, vor allem, um weniger „Ausschuss“ zu produzieren. Normierungen im Sinne von Qualitätssicherungssystemen wurden noch in den 1970er Jahren von der Industrie abgelehnt, weil dadurch Eingriffe in die Organisationsfreiheit und eine Standardisierung des Managements befürchtet wurden (vgl. Walgenbach 2006: 4891). Im Jahre 1987 kam es auf Initiative der Europäischen Kommission (technische Harmonisierung) zur Normenreihe der ISO 9000. Ausschlaggebend war die Entwicklung der japanischen Automobilindustrie, die sehr stark auf Qualitätszirkel setzte und dadurch Wettbewerbsvorteile erlangte (vgl. ebd.: 4890f).

Im Feld der Kindertageseinrichtungen wurde 1995 im Kronberger Kreis über Qualitätsmanagement in sozialpädagogischen Einrichtungen diskutiert. Hierbei wurden Qualitätsdimensionen herausgearbeitet und Indikatoren benannt, welche die Spezifität von Kindertageseinrichtungen abbilden sollten (vgl. Kronberger Kreis 1998). Im Jahre 2001 wurde die erste Zertifizierung von Kindertageseinrichtungen in Anlehnung an DIN EN ISO vorgenommen (vgl. Amerein und Amerein 2011: 17).

Insgesamt ist eine Reihe von Qualitätskonzepten zu unterscheiden, die als Grundlage für Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen herangezogen werden. Neben dem Total Quality Management-Konzept, das Qualität anhand von beschriebenen Normen in den Mittelpunkt des Handelns einer Organisation bzw. eines Unternehmens mit dem Ziel der Zertifizierung stellt, ist hier vor allem auch das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) zu nennen, das auf eine Selbsteinschätzung setzt und sehr differenziert verschiedene Faktoren berücksichtigt. Amerein und Amerein (2011:33) unterscheiden für den Bereich der Frühen Bildung folgende Ausrichtungen von Qualitätskonzepten:

- Individualistisch-normative Konzepte
- Dialogische Konzepte
- Fachlich-normative Konzepte und
- Organisationale Konzepte

Laut Amerein und Amerein (2011) zeichnen sich die individualistisch-normativen Konzepte dadurch aus, dass sie den Qualitätsbegriff auf die Person des Einzelnen beziehen. Es wird davon ausgegangen, dass die persönlichen Eigenschaften und Leistungen der pädagogischen Fachkraft entscheidend sind für die pädagogische Qualität. Beim dialogischen Konzept geht es stärker um die Qualität des Teams, also um den Dialog innerhalb der Einrichtung. Diesem Ansatz lässt sich z.B. das Konzept des Kronberger Kreises zuordnen. Analog zu Gliederungen von Zertifizierungsgesellschaften werden hier insgesamt acht qualitätsrelevante Bereiche definiert (Grundorientierung, Programm- und Prozessqualität, Leitungsqualität, Personalqualität, Einrichtungs- und Raumqualität, Trägerqualität, Kosten-Nutzen-Qualität und die Förderung von Qualität). Hiermit sollte eine sozialpädagogische Einrichtung umfassend abgebildet werden, unter anderem durch einen Fragebogen zur Fachkräfte-Selbst-Befragung. Im Rahmen von fachlich-normativ ausgerichteten Konzepten wird von gleichen Qualitätsstandards in allen Einrichtungen ausgegangen. Diesem Ansatz lässt sich unter anderem die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) zuordnen, welche allgemeingültige Qualitätsstandards beschreibt, die z.B. der NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit; Tietze et al. 2013) zu Grunde liegen. Die 43 Ratingskalen der KES, die aus dem Amerikanischen übersetzt wurden, sind jedoch teilweise deutlich zu hinterfragen. Als Beispiel sei ein Item zur Anzahl der Bauklötze zu nennen, welches nicht unwesentlich für eine Beurteilung der Einrichtungsqualität ist. Die Skala gibt vor, Qualität eindeutig messen zu können. Beim organisationalen Konzept, z.B. durch eine Zertifizierung nach DIN EN ISO, steht das System als solches im Vordergrund der Betrachtung.

Eine ähnliche Typisierung von Qualitätskonzepten nehmen Esch et al. (vgl. 2006: 32) in einer systematischen Analyse von nationalen und internationalen Qualitätskonzepten vor. Hier wird unterschieden zwischen:

- Allgemeinen Steuerungsverfahren (Akkreditierungsverfahren)
- Konzeptgebundenen Steuerungsverfahren
- Normierten Organisationsentwicklungsverfahren
- Fachspezifischen Organisationsentwicklungsverfahren.

Viele dieser Konzepte werden von unterschiedlichen Trägern in der Praxis mit ganz unterschiedlichen Erfolgen angewendet (vgl. hierzu auch die in der Studie durchgeführte Dokumentenanalyse Kaiser-Hylla und Pohlmann 2014). In den meisten Konzepten wird davon ausgegangen, dass Qualität von außen, d.h. durch externe Gutacher_innen, gemessen und kategorisiert werden kann.

Einige der Konzepte führen zu einer kleinteiligen Messung, ohne das Gesamtbild zu berücksichtigen. Wenn auch der erste hier beschriebene Ansatz eines individualistisch-normativen Konzeptes antiquiert erscheint, so richtet sich hier jedoch das Augenmerk auf die Fachkraft, was bei einigen der anderen Konzepte nicht berücksichtigt wird. Kaum Berücksichtigung gefunden haben die enormen Aufwendungen und Dokumentationserfordernisse, die gerade die Fachkräfte stärker in Anspruch nehmen, bei relativ mäßigem direkt erkennbaren Erfolg.

Inzwischen hat sich jedoch in der Entwicklung von Qualitätskonzepten insbesondere in den Kindertageseinrichtungen ein großer Wandel hin zu eher dialogischen Instrumenten vollzogen. Beispielshaft sei dies mit einigen Stichworten benannt (vgl. Schneider 2015b: 11):

Tabelle 1: Vergleich altes und neues „Denken von Qualität“

Altes Denken	Neues Denken
Statisches Denken	Qualität mit statischen und dynamischen Bestandteilen
Definition der Qualität durch Kunden und die Organisation	Definition von Qualität in der Beziehung verschiedener Anspruchsgruppen
Expertendominanz	Beteiligung ist entscheidend für Qualität
Indikatoren für Qualität	Indikatoren zeigen nur Einzelaspekte von Qualität und bedürfen der Ergänzung durch qualitative Beschreibungen
Qualität wird zu einem Zeitpunkt gemessen	Qualität bedarf mittel- und langfristiger Wirkungsbeschreibungen und -bewertungen
Kriterien zur Bewertung sind langfristig stabil	Bewertungskriterien verändern sich und müssen überprüft werden
Fokussierung auf Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität	Qualität zeigt sich auch und besonders in gelingenden Beziehungen und Interaktionen
Tendenz: Reduktion auf messbare Indikatoren	Bewertung orientiert sich an der Zielsetzung: Persönlichkeitsentwicklung des Kindes
Qualität ist einheitlich	Qualität misst sich am Bedarf und der Situation vor Ort
Analyse und Messbarkeit: Audits	Analyse, Bedarf, Evaluation und Entwicklung

Quelle: eigene Darstellung (Schneider 2015b:11)

Der Aufwand für die Qualitätsentwicklung, wenn dieses neue Denken konsequent umgesetzt wird, wird dadurch reduziert, dass Qualität nicht mehr nur ein Thema ist, das zu einem Zeitpunkt Bedeutung erhält, sondern ein Thema darstellt, das in die Abläufe und in die Besonderheiten einer Kindertageseinrichtung integriert ist.

Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass Qualität nur dort stattfinden kann, wo Erwartungen bewusst wahrgenommen werden und die Besonderheiten der jeweiligen Kindertageseinrichtung Berücksichtigung finden:

Es geht also nicht darum, unsere Lieblingskonzepte umzusetzen, sondern darum, die jeweils sinnvollen Konzepte im Kontext unserer Einrichtung zu etablieren [...]. Ein Kindergarten mit vielen Kindern mit multikulturellem Hintergrund muss Antworten auf die speziellen Fragen dieser Klientel finden, denn ansonsten bietet er keine gute Dienstleistung, und seine Arbeit ist nicht von hoher Qualität (Orban und Wiegel 2009: 115).

Der so genannte PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act) kann zwar in vielen Bereichen der Qualitätsentwicklung zutreffend und hilfreich sein, er hat aber im Wesentlichen zwei Schwächen: Zum einen suggeriert er eine rational planbare, eher lineare Vorgehensweise, die so eindimensional kaum in der Realität vorkommt. Auf der anderen Seite ist der Zyklus so angelegt, dass er immer wieder von vorne anfängt, im Sinne einer durchaus gewünschten kontinuierlichen Verbesserung. Dennoch soll an dieser Stelle wie später bei dem darzustellenden Instrumentarium betont werden, dass es eine Balance zwischen Bewahrung und Veränderung geben muss, dass in der Sprache des PDCA-Zyklus auch die Kontinuität einmal bewusst ruhen muss. Ein falsch verstandener Zyklus kann auch zu einem „Hamsterrad“ werden. Im Unterschied dazu sollten Qualitätsentwicklungsprozesse wertgebundene Ziele zum Gegenstand haben, die keine permanente Veränderung benötigen, sondern situationsadäquate Veränderungen bedingen.

König (2009) beschreibt wichtige Ansätze einer partizipativen Qualitätsentwicklung aus der Erfahrung heraus, dass mit Qualitätsmanagement oft schlechte Erfahrungen gemacht werden. Dies sei vielfach darauf zurückzuführen, dass kaum Beteiligung außerhalb der Managementebene stattgefunden habe oder Qualitätsmanagement als Selbstzweck verstanden worden sei (vgl. König 2009: 16). Zentrale Ideen einer partizipativen Qualitätsentwicklung sind die Beteiligung („von unten nach oben denken“, „von innen nach außen denken“), die Selbstorganisation und das Organisationslernen (ebd.: 19). In insgesamt acht Schritten werden diese zentralen Bereiche (sowie das individuelle Lernen) als Effekte benannt: Leitbildentwicklung, Zielgruppenanalyse, Ist-Stand-Analyse, Zielentwicklung, Operationalisierung, Prioritätensetzung, Qualitätszirkel und Qualitätssicherung. König nennt verschiedene Empfehlungen, die eine partizipative Qualitätsentwicklung befördern, in denen aber auch Haltungen im hier genannten Sinne deutlich werden:

Hohes Engagement – vor allem auf Leitungsebene [...]

Auf die Echtheit von Beteiligung muss geachtet werden [...]

Ganzheitliche Lernprozesse sind zu empfehlen [...]

Die mentalen Modelle in den Köpfen der Mitarbeiter zum Gegenstand von Lernprozessen machen [...]

Fehlerfreundlichkeit [...]

Das Denken in Systemen ist hilfreich [...]

Die jeweilige Nutzerperspektive auf Vollständigkeit prüfen [...]

An die Beteiligung der politisch Verantwortlichen denken [...]

Gemeinsame Visionen entwickeln und alltägliche Situationen immer wieder im Hinblick auf deren Verwirklichung bewerten [...]

Selbstorganisation und Selbststeuerung konzeptionell verankern [...]

Kollegiale Beratung, Coaching und Hilfe [...]
Sichere Lernmöglichkeiten schaffen [...]
Mut und langer Atem [...] (König 2009: 87-90).

Gerade die Verzahnung der verschiedenen Lernebenen ist im Instrument von „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ für eine Partizipation im oben genannten Sinne essentiell.

1.1 Entwicklung einer eltern-, familien- und sozialraumorientierten Qualität

Ein dezidiertes und kommuniziertes Qualitätsmanagement, eine Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung im Handlungsfeld von Kindertageseinrichtungen ist – bezogen auf die Geschichte – relativ neu.

Dabei sind ganz unterschiedliche Herangehensweisen an einen Qualitätsbegriff im Kontext von Kindertageseinrichtungen erkennbar. Honig et al. unterscheiden zwischen einem Mainstream, der den Qualitätsbegriff von außen festlegt und anhand dieser Kriterien dann überprüft und einem eigenen Ansatz, der von Qualität als einer Zuschreibung und Voraussetzung aus einer Erfahrungsperspektive ausgeht:

Die Rede von der pädagogischen Qualität setzt einen normativen Begriff des Pädagogischen voraus, er ist von Sollensvorstellungen nicht zu trennen, die ihrerseits Voraussetzung, nicht Gegenstand empirischer Forschung sind (Honig et al. 2004: 13).

In dieser Folge werden „diskursive und operative Praktiken des Verbesserns“ (ebd.: 14) untersucht. Wichtig ist in diesem Ansatz von Qualität, die soziale Hervorbringung zu betrachten (Honig 2004: 27). Hier wird auch die Bedeutung der Kontexte und Diskurse hervorgehoben:

Der dominierende frühpädagogische Qualitätsdiskurs in Deutschland blendet aus, dass Kindergärten *soziale Räume* sind, die in komplexe gesellschaftliche Funktionszusammenhänge und kulturelle Kontexte eingebettet sind. Daher sind die Maßstäbe für einen guten Kindergarten nicht nur vielfältig, sondern unvermeidlich strittig; bei genauerem Hinsehen weisen sie sogar eine dilemmatische Struktur auf, weil das System der Tageseinrichtungen für Kinder in ein Netz heterogener generalisierter Erwartungshorizonte eingebunden ist. (Honig et al. 2004: 14)

Die verschiedenen Vorstellungen von Qualität frühpädagogischer Erziehung, Bildung und Betreuung haben jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Praxis in den Kindertageseinrichtungen: Ist die Optimierung von Prozessen das Ziel einer Qualitätsentwicklung, hat dies andere Folgen für die Praxiseinrichtungen als etwa eine Orientierung am „Input“ in eine Einrichtung, dem „Output“ oder dem gesellschaftlichen „Outcome“. Im ersten Fall etwa ginge es um die genaue Analyse und Verbesserung der Schlüsselprozesse. Im zwei-

ten Fall würden die Sicherstellung von Strukturen („wenn der Fachkräfte-Kind-Schlüssel stimmt, stimmt auch die Qualität“) oder die Messung und Auditierung von vorher festgelegten Ziellinien bzw. die Beschreibung von gesellschaftlichen Wirkungen der Einrichtungen angestrebt (z.B. Social Return on Investment). Die Beispiele zeigen, dass eine Teilgröße von Qualität ohne eine entsprechende professionelle Grundhaltung weder die Komplexität einer Kindertageseinrichtung hinreichend abbildet, noch dazu führen kann, nachhaltig Entwicklungen in einer Kindertageseinrichtung voranzutreiben oder besser gemeinsam mit den Akteuren bedarfsgerecht zu betreiben.

Im Konzept des Kronberger Kreises (vgl. 1998) wird der Situationsansatz als Bezugsrahmen gesehen. Hier wird von Kriterien einer „besten Fachpraxis“ ausgegangen (Qualitätsstandards), woraus erkenntnisleitende Fragen für eine Qualitätsuntersuchung abgeleitet werden, die schließlich in Indikatoren und Merkmale einer guten Fachpraxis münden (vgl. ebd.: 24). In den verschiedenen Prozessbereichen (Programm- und Prozessqualität, Leitungsqualität, Personalqualität, Einrichtungs- und Raumqualität, Trägerqualität, Kosten-Nutzen-Qualität und Förderung von Qualität) werden u.a. eine Familienorientierung und eine Gemeinwesenorientierung mit Fragen und Indikatoren detailliert beschrieben. Insgesamt kann dieses Konzept trotz seines Anspruches „Qualität im Dialog entwickeln“ wohl eher dem von Honig (2004) genannten „Mainstreamkonzept“ des Festlegens der Qualität von außen zugeordnet werden. Dennoch spielt die Formulierung von Standards, Kriterien und Indikatoren im Rahmen der Qualitätsentwicklung eine wichtige Rolle. Sie finden sich selbst in den einzelnen Plänen und Empfehlungen der Bundesländer und dem Nationalen Kriterienkatalog wider.

Die im vorliegenden Projekt vertretene „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ unterscheidet sich in wesentlichen Merkmalen vom Kronberger Kreis. Sie ist nicht an ein Qualitätsmanagementsystem gebunden und bezieht den diskursiven Prozess sowohl auf den Entstehungsprozess von Standards als auch auf den gesamten Qualitätsentwicklungsprozess vor Ort in der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Dort und nicht von außerhalb werden, vom jeweiligen Bedarf der Akteure ausgehend, zunächst die entsprechenden Themen und dann auch die Kriterien und Indikatoren mit dem Ziel der Implementierung individuell formuliert. Zusammengefasst lassen sich die Unterschiede verkürzt in der folgenden Tabelle 2 verdeutlichen.

Tabelle 2: Unterscheidungen zwischen „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ und „Qualität im Dialog entwickeln“

Bereich	Qualitätsentwicklung im Diskurs	Qualität im Dialog entwickeln (Kronberger Kreis)
Hintergrund Qualitätskonzept	Unterschiedliche Konzepte und in unterschiedlichen Konzepten anwendbar	Hintergrund Situationsansatz
Hauptsächliche Ausrichtung	Eher als Methode der Umset-	Eher Programm:

Bereich	Qualitätsentwicklung im Diskurs	Qualität im Dialog entwickeln (Kronberger Kreis)
	zung in der Einrichtung	„beste Praxis“
Begriff	Diskurs: als Ringen um gemeinsame Lösungen	Dialog als Gespräch, Erörterung im partnerschaftlichen Sinne
Evaluation	Vorwiegend Selbstevaluation als entwicklungsfördernde Evaluation	Evaluation als Überprüfung der Umsetzung von Qualitätsstandards
Entstehungshintergrund	Rheinland-pfälzisches Projekt im Rahmen von „Kita!Plus“ 2013-2015	Situationsansatz, Projekte „Evaluation des Erprobungsprogrammes“ und „Kindersituationen“ vor allem in den neuen Bundesländern
Qualitätsbereiche	Zunächst Eltern-, Familien- und Sozialraumorientierung	Alle Bereiche
Haltung	Als grundlegender Reflexionshintergrund	Als qualitative Grundorientierung (Freundlichkeit, Partizipation, Integration, Kontext- und Bedarfsorientierung)
Diskurs/Dialog	Grundlegende diskursive und partizipative Methodik, die laufend reflektiert wird	Dialog keine eigene Dimension

Quelle: eigene Darstellung

Generell muss beiden Konzepten zugestanden werden, dass sie „Kinder ihrer Zeit“ sind und die jeweiligen Qualitätsüberlegungen und pädagogischen Konzepte ihrer Zeit rezipieren und integrieren.

Im Fokus des hier vorzustellenden Instrumentariums „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ stehen exemplarisch die zwei in der Praxis eng miteinander verwobenen Handlungsfelder der Eltern- und Familienorientierung und der Sozialraumorientierung. Diese Felder wurden in den letzten Jahren von unterschiedlichen wissenschaftlichen, fachpolitischen und politischen Akteuren stark propagiert und vorangetrieben (vgl. Roth 2014a, DJI 2013), und so war es im Programm Kita!Plus der rheinland-pfälzischen Landesregierung auch folgerichtig, die Qualität vor allem in diesen Feldern in den Mittelpunkt der Betrachtung zu nehmen.

Gerade diese Themen könnten jedoch auch leicht falsche Erwartungen, Missverständnisse und sozial- und bildungspolitische Vereinnahmungen hervorrufen. Wenn von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft die Rede ist, bedeutet dies nicht, dass Eltern die Rollen von pädagogischen Fachkräften übernehmen oder umgekehrt. Wenn Eltern und Familien stärker im Fokus der Kindertageseinrichtung stehen, dann heißt dies nicht, die Fachkräfte zu entlasten, indem pädagogische oder organisatorische Arbeiten auf die Eltern „abgewälzt“ werden. Wenn von Sozialraumorientierung gesprochen wird, meint das nicht die Abschaffung von individuellen Rechtsansprüchen oder die Reduzierung von Hilfen für einen besonders entwicklungsbedürftigen

Stadtteil. Ganz im Gegenteil: Eine Neuausrichtung der Arbeit in Richtung Eltern, Familien und Sozialraum kann erst einmal die Aufwendung von viel Kraft und Ressourcen bedeuten, die sich aber idealerweise nachhaltig gestaltet auswirkt, dass dadurch die Arbeit für Kinder, deren Eltern, Familien und deren Sozialräume verbessert wird.

Dass Eltern eine wichtige Größe in der Kindertageseinrichtung sind, ist bekannt. Auch die Trierer Studie (vgl. Honig et al. 2004) hat im Rahmen einer Soll-Ist-Abfrage von Eltern und Erzieherinnen in Rheinland-Pfalz Ergebnisse erbracht, die die Notwendigkeit einer Eltern- und Familienorientierung nahelegen: „Das Elternurteil ist in manchen Punkten zuverlässiger, als Kindergarten-„Experten“ glauben machen möchten“ (Schreiber 2004: 39). Hier einige interessante Ergebnisse, die die besondere Kompetenz und die Perspektive der Eltern verdeutlichen (vgl. Honig et al. 2004):

- Eltern erwarten in besonderem Maße, die im SGB VIII genannten Zielsetzungen (Achtung der Person des Kindes, das Kind soll sich zu einer eigenverantwortlichen Person entwickeln,...).
- Die gute pädagogische Qualifizierung der Erzieherinnen ist den Eltern wichtig. Die Elternzufriedenheit korreliert positiv mit der Qualifizierung.
- Klare Erziehungsziele, die Förderung von Bildung und Kreativität, und eine gute Betreuung sind ebenfalls wichtige Punkte der Elternzufriedenheit.
- „Gerade Familien mit geringen Bildungsressourcen haben die Erwartung, dass die Tageseinrichtung ihren Kindern Bildungschancen bieten, die das Elternhaus nicht bieten kann“ (Schreiber 2004: 43).
- Eltern wollen bei wesentlichen Angelegenheiten gefragt werden und mitentscheiden (vgl. ebd.: 46).

Eine Orientierung am Sozialraum bedeutet in erster Linie, die Kindertageseinrichtung nicht isoliert vom Lebens- und Sozialraum der Kinder zu sehen. Als wichtige Orientierung sieht hier z.B. auch der Situationsansatz die Lebensweltorientierung an:

Alle Bildungs- und Erziehungsprozesse knüpfen an den Erfahrungen der Kinder und ihrer Familien an und eröffnen ihnen so eine Orientierung in der Welt [...]. Eltern sind die wichtigsten Partner in der Bildungs- und Erziehungsarbeit und wirken aktiv daran mit (Preissing und Ujma 2009: 13).

Eine Qualitätsentwicklung ist am Ergebnis zu messen, und das Ergebnis der Kindertageseinrichtung ist ganz klar gesetzlich vorgegeben, es geht entsprechend § 1 des SGB VIII immer um die Kinder und deren Entwicklung. Die Ergebnisse dieses Engagements für die Zukunft einer Gesellschaft lassen sich nicht direkt ermitteln, sie liegen aber nach einhelligen in- und ausländischen Studien klar vor Augen und sind sowohl in ihren direkten sofortigen Auswir-