

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

4-2018

Schwerpunkt:

Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

- Wohlbefinden als Indikator für pädagogische Qualität?
- Entwicklung von Dispositionen durch In-House-Weiterbildung
- Praktiken der Erzeugung von Qualität in der Kindertagespflege
- Die Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 in der Heimerziehung
- Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe

Freier Beitrag

- Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen

Kurzbeiträge

- Theorie-Praxis-Verhältnis. Überlegungen zu Transferprozessen
- Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen durch Evaluationsstudien
- Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten
- Kontinuität und Wandel der Mediennutzung – 20 Jahre JIM-Studie

Rezensionen



77411

13 Jahrgang

4. Vierteljahr 2018

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 13 Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt

Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Andrea G. Eckhardt, Johanna Mierendorff

Editorial 383

Noemi Eberlein, Regine Schelle

Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich 387

Jens Kratzmann, Steffi Sachse

Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch eine In-House-Weiterbildung 403

Gabriel Schoyerer, Julia Wiesinger

Praktiken der Erzeugung von Qualität. Ein analytisch-deskriptiver Blick auf Qualität in der Fachberatung für Kindertagespflege 417

Sabrina Schmidt

Die Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 in der Heimerziehung. Diskussion und Analyse aus neo-institutionalistischer Perspektive 433

Joachim Merchel

Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe: Zwischen Selbstverständlichkeit im Anspruch und Zurückhaltung in der Praxis 445

Allgemeiner Teil

Freier Beitrag

- Thilo Schmidt, Wilfried Smidt, Katharina Kluczniok, Magdalena Riedmeier*
 Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung
 standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren 459

Kurzbeiträge

- Judith Durand, Andrea G. Eckhardt*
 Das Theorie-Praxis-Verhältnis. Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro-
 und Mikroperspektive 477

- Yvonne Anders*
 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Die Rolle von
 Evaluationsstudien 483

- Franziska Egert, Julia Quehenberger, Verena Dederer, Claudia Wirts*
 Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten.
 Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 489

- Dagmar Hoffmann*
 Kontinuität und Wandel der Mediennutzung Jugendlicher –
 Impressionen zu 20 Jahren JIM-Studie 495

Rezensionen

- Johanna Mierendorff, Anna Fangmeyer*
 Martina Winkler (2017): Kindheitsgeschichte. Eine Einführung 501

- Katharina C. Erhard*
 Anna Maria Ifland (2017): Kindheitspolitik in Deutschland und Norwegen:
 Konstruktionen von Kindheit und Betreuung im Vergleich 503

- Autorinnen und Autoren 505

Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Andrea G. Eckhardt, Johanna Mierendorff

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe unterliegen derzeit einem starken Wandel – das hat Folgen sowohl für die Organisationen als auch für Kinder und Jugendliche als deren eigentliche Adressaten. Alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe müssen auf aktuelle Anforderungen reagieren: So haben sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen insbesondere für die Hilfen zur Erziehung, die Frühförderung und auch die Kindertagesbetreuung erheblich verändert – beispielsweise führten die umfassenden Kinderschutzgesetzgebungen der vergangenen Jahre zu deutlichen Veränderungen institutioneller Praxen. Eine Herausforderung stellen aber auch die Verschiebungen staatlicher Finanzierung zwischen den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe dar. Nicht zuletzt haben sich in allen Bereichen – zum Beispiel durch den Anstieg von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen – auch die Zielgruppen teils neu justiert. Die konkreteste Veränderung für Kinder selbst hat sich wohl in den Institutionen der frühen Kindheit ergeben: Mit dem Ausbau der Kindertagesbetreuung hat – vor allem in Westdeutschland – der Anteil an Kindern zugenommen, die bereits früh ein Angebot im System Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Anspruch nehmen. 2017 befanden sich im bundesweiten Durchschnitt 33,1 Prozent der unter Dreijährigen und 93,7 Prozent der Drei- bis unter Sechsjährigen in Kindertagesbetreuung (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2018). Darüber hinaus wird aktuell vor allem im elementarpädagogischen Bereich die Sicherung und Entwicklung der Betreuungsqualität breit diskutiert. Einrichtungen sind angehalten, bundes- oder landesspezifische Vorgaben in Bezug auf die Verbesserung der Bildungsqualität umzusetzen. Nicht zuletzt macht die Verabschiedung des „Gute-Kita-Gesetzes“ als Entwurf im September 2018 (nähere Informationen auf www.bmfsfj.de) mit dem der Bund die Länder zukünftig bei der Verbesserung der Kita-Qualität unterstützen will, die Relevanz des Themas deutlich.

Diese und weitere Veränderungen stellen die Träger von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vor große Herausforderungen bei der Sicherung der Qualität ihrer Angebote. Die Kinder- und Jugendhilfe hat eine lange Tradition der Qualitätssicherung – angesichts der aktuellen Transformationen ist sie aber aufgefordert, sich kontinuierlich mit diesen Veränderungen auseinanderzusetzen und die eigenen Instrumente weiterzuentwickeln. Die aktuelle Qualitätsdebatte setzt dabei an mehreren Ebenen an. Auf der institu-

tionellen Ebene haben sich Qualitätsmanagementsysteme etabliert, die die Organisations- und Angebotsstrukturen in den Blick nehmen (Input). Auf der Prozessebene kommen Qualitätsentwicklungsinstrumente zum Einsatz, die die konkreten Abläufe (Output) untersuchen und nach Wirkungen und Ergebnissen fragen (Outcome).

In diesem Themenheft wird eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Transformationen in der Kinder- und Jugendhilfe und den damit entstehenden Herausforderungen der Qualitätssicherung in unterschiedlichen Handlungsfeldern geführt. Dabei werden sowohl die Perspektiven der Akteure in den Einrichtungen (Kinder und pädagogische Fachkräfte) als auch ausgewählte Angebotsstrukturen und Instrumente betrachtet. Im ersten Teil werden die Institutionen der frühen Kindheit in den Blick genommen. In den Beiträgen von *Eberlein/Schelle*, *Kratzmann/Sachse* und *Schoyerer/Wiesinger* werden Aspekte der Qualitätsdebatte aus dem Elementarbereich aufgegriffen. Im zweiten Teil findet eine Auseinandersetzung mit anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe statt. *Schmidt* zeigt am Beispiel der Heimerziehung auf, welche Bedeutung die Einführung eines spezifischen Qualitätsmanagementsystems für die Kinder- und Jugendhilfe hat. *Merchel* liefert generelle Gedankenanstöße zur Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Anspruch auf und der Umsetzung von Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe. Das Themenheft wird abgeschlossen durch einen freien Beitrag zur Interaktionsqualität von *Schmidt/Smidt/Kluczniok/Riedlmeier* und Kurzbeiträgen, die den Möglichkeiten und Grenzen des Theorie-Praxis-Transfers nachgehen.

Zielgruppen von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind Kinder und ihre Familien. Ungeklärt ist jedoch, welchen Stellenwert ihrer Perspektive in der Qualitätsdiskussion zukommt. Der Beitrag von *Eberlein/Schelle* untersucht diese Frage mit Blick auf die Qualitätsdebatte im Elementarbereich. Analysiert werden vier Qualitätsmessinstrumente, Verfahren der standardisierten Beobachtung, die auf die Prozessqualität einer Kindergartengruppe gerichtet sind daraufhin, inwiefern diese Erhebungsinstrumente das kindliche Wohlbefinden berücksichtigen. Im Ergebnis zeigt sich, dass allen untersuchten Instrumenten die Annahme zugrunde liegt, dass mit der Erfüllung einer hohen Qualität ein positives kindliches Wohlbefinden einhergeht. Die Autorinnen stellen jedoch fest, dass dieser Zusammenhang kaum explizit wird. Insgesamt müsse die Perspektive der Kinder in der Qualitätsdiskussion stärker verankert werden.

Kratzmann/Sachse setzen sich ebenfalls mit dem Elementarbereich auseinander. Sie widmen sich der Qualitätsdebatte im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dargestellt werden erste Zwischenergebnisse aus einem Interventionsprojekt zur Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi) mit Blick auf die Entwicklung der Dispositionen von pädagogischen Fachkräften. Dieser Beitrag untersucht somit die Frage, wie eine Verbesserung der Qualität durch Professionalisierung erreicht werden kann. Erste Ergebnisse der Studie zeigen eine Wissenserweiterung der pädagogischen Fachkräfte durch die Intervention, jedoch bleiben die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte eher stabil. Abschließend diskutieren die AutorInnen, wie eine Veränderung der pädagogischen Praxis unterstützt und damit Qualitätsentwicklung vorangetrieben werden kann.

Fachberatungen sind ein Angebot zur Sicherung der Qualität im System der Kinder- und Jugendhilfe u.a. für Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Aufgrund der Organisationsstruktur von Kindertagespflege und insbesondere des geringen Grads der Professionalisierung, in der Regel verfügen Tagespflegepersonen nicht über einen fachpädagogischen Berufsabschluss, nimmt die Fachberatung im System der Kindertagespflege eine Schlüsselfunktion bei der Qualitätssicherung und -entwicklung

dieses Bereichs ein. *Schoyerer/Wiesinger* untersuchen in ihrem Beitrag Praktiken von Fachberatungen zur Verbesserung von Qualität. Als ein zentrales Ergebnis arbeitet das Autorenteam heraus, dass Qualität in der Fachberatung kontext- und personenabhängig ist, je nach Zielsetzung variieren kann und sich unterschiedlicher Methoden und Praktiken bedient. Damit wird die grundsätzliche Herausforderung angesprochen, der sich die Qualitätsdebatte stellen muss: Wie gelingt eine Qualitätssicherung und -entwicklung, die den konkreten Anforderungen einzelner Einrichtungen einerseits gerecht wird und andererseits dem Anspruch auf Transparenz und Vergleichbarkeit entspricht.

Im Gegensatz zu den ersten Beiträgen, in denen die pädagogische Praxis bzw. Angebote und Maßnahmen aus dem Leistungsbereich der Frühen Hilfen mit Blick auf Qualitätsentwicklung diskutiert wurden, untersucht der Beitrag von *Schmidt* die Implementierung des Qualitätsmanagements gemäß DIN EN ISO 9001 in der Heimerziehung exemplarisch als ein Beispiel der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Wie die qualitative Untersuchung zeigt, wird die Auseinandersetzung mit der Normenreihe als durchaus konstruktiv erlebt, indem aktuelle Praktiken und Routinen hinterfragt, gegebenenfalls modifiziert und ergänzt werden. Dieser Befund legt nahe, dass die Art und Weise der Verwendung der DIN EN ISO 9001 sowie ihre Übersetzung für die Praxis entscheidend für die Qualitätsentwicklung sind.

Die Debatte um Qualitätssicherung und -entwicklung hat nicht zuletzt durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung und der Neuausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe neue Anstöße erhalten. Gleichzeitig zeigen die Beiträge, dass in den Praktiken der Institutionen sehr unterschiedlich mit den Anforderungen an eine gute Qualität umgegangen wird. Damit wird ein Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis beschrieben. Die Selbstverständlichkeit im Anspruch, eine gute Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vorzuhalten bei gleichzeitiger Zurückhaltung der Praxis, diskutiert *Merchel*. In seinem Beitrag plädiert er für eine Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, bei der jede Organisation ein für sich tragfähiges und anschlussfähiges Konzept findet und kontinuierlich weiterentwickelt.

Das Themenheft wird ergänzt durch einen freien Beitrag zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen von *Schmidt/Smidt/Kluczniok/Riedlmeier*, in dem standardisierte gruppen- und zielkindbezogene Erhebungsverfahren vorgestellt und vergleichend betrachtet werden. Dieser Beitrag zeigt auf, dass die dargestellten Instrumente auf unterschiedlichen Beobachtungsebenen ansetzen und damit unterschiedliche Aspekte der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen erfassen. Er liefert damit eine systematische Entscheidungshilfe für den Einsatz von standardisierten Qualitätserhebungsinstrumenten.

Die anschließenden drei Beiträge setzen sich mit Fragen auseinander, welche Schlussfolgerungen aus Untersuchungen zur Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe für die Profession selbst, aber auch für die politische Steuerung gezogen werden können. Mit Blick auf den Theorie-Praxis-Transfer liefern diese Kurzbeiträge hierzu Denkanstöße. *Durand/Eckhardt* stellen grundsätzliche Überlegungen zum Transferprozess von Theorie in Praxis vor. Der Beitrag von *Anders* beleuchtet die Rolle von Evaluationsstudien zur Weiterentwicklung frühpädagogischer Qualität und *Egert/Queneberger/Dederer/Wirts* untersuchen die Perspektive der Kinder im Kontext sprachlicher Bildungsaktivitäten und ihren Einfluss auf verschiedene Qualitätsdimensionen. Abschließend widmet sich *Hoffmann* im letzten Kurzbeitrag den seit 20 Jahren erscheinenden JIM-Studien, in denen im jährlichen Abstand die Medienverwendung Jugendlicher erhoben wird.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* – Bielefeld.

Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität?

Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich

Noemi Eberlein, Regine Schelle

Zusammenfassung

Das Wohl des Kindes wird im Artikel 3 der in Deutschland ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention als Leitlinie für alle Maßnahmen im öffentlichen und privaten Bereich benannt. Darüber hinaus ist Wohlbefinden Voraussetzung für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse. Das Sichern und Fördern kindlichen Wohlbefindens ist demnach Kernelement pädagogischer Arbeit und sollte konsequenterweise auch als wichtiger Indikator pädagogischer Qualität betrachtet werden. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Dokumentenanalyse von vier Qualitätsmessinstrumenten und legt dar, welche Bedeutung kindliches Wohlbefinden für die Operationalisierung pädagogischer Qualität hat. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die zugrundeliegenden Qualitätsverständnisse der Instrumente sowie auf einen möglichen Weiterentwicklungsbedarf diskutiert.

Schlagwörter: Frühpädagogik, pädagogische Qualität, Qualitätsmessinstrumente, kindliches Wohlbefinden

Aspects of child well-being as an indicator for pedagogical quality in ECEC-settings? A document analysis of quality assessment tools

Abstract

Well-being of children is mentioned in Article 3 of the UN-Convention on the Rights of the Child, which has been ratified in Germany as the most important guideline for all public and private measures. In addition, well-being is a requirement for child learning and development processes. Securing and promoting child-well-being is therefore an essential element for pedagogical work and, consequently, should also be regarded as an important indicator of pedagogical quality. This article discusses the results of a document analysis of four quality assessment tools and shows to what extent children's well-being is significant for the operationalization of pedagogical quality in ECEC-settings. Based on these results, the quality definition of the quality assessment tools and the need for further development will be discussed.

Keywords: early childhood education, quality, quality assessment tools, well-being

1 Einleitung

Das Wohl des Kindes wird in Artikel 3 der in Deutschland ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention (*UN-Kinderrechtskonvention* 1989) als das vorrangigste Bewertungskriterium für alle Maßnahmen im öffentlichen und privaten Bereich benannt. Das kindliche Wohl zu sichern und zu fördern, ist somit auch Auftrag einer Kindertageseinrichtung (*Ben-*

Arieh 2010; Bertram 2016). Dieser Auftrag wird ebenso durch § 22 des Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) festgelegt. Denn das darin festgeschriebene Ziel der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung ist es unter anderem, den Kindern die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu ermöglichen und die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes zu fördern. Voraussetzung für solche kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse ist, dass sich das Kind in der Institution wohlfühlt und die Erfüllung seiner grundlegenden Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen (Mashford-Scott/Church/Taylor 2012).

Es lässt sich also festhalten, dass der gesetzliche Auftrag der Kindertageseinrichtungen, das kindliche Wohl zu fördern, aus zwei unterschiedlichen Perspektiven begründet werden kann: Zum einen ist es als öffentliche Institution im Sinne der Kinderrechtskonvention eine entscheidende Maßgabe, zum anderen ist das kindliche Wohl Voraussetzung für Entwicklungs- und Lernprozesse. Das Sichern und Fördern kindlichen Wohlbefindens ist demnach Kernelement pädagogischer Arbeit und sollte konsequenterweise auch als wichtiger Indikator pädagogischer Qualität betrachtet werden. Dieser Zusammenhang gewinnt im frühpädagogischen Qualitätsdiskurs zunehmend an Bedeutung (Mashford-Scott/Church/Taylor 2012; Schober/Spieß/Stahl 2016; OECD 2016; Viernickel/Dreyer 2018). Offen ist aber die Frage, inwiefern das kindliche Wohlbefinden bei der Bewertung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt wird.

Der vorliegende Artikel trägt zur Klärung dieser Frage bei, indem Ergebnisse einer Dokumentenanalyse von vier Qualitätsmessinstrumenten (*Kindergarten-Skala*, *Classroom Assessment Scoring System*, *Gestaltung von Interaktionen im Alltag*, *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Scale*) dargestellt werden. Wohlbefinden wird hierbei, in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2017), als die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerfahrung und Zugehörigkeit verstanden. Die Teilanalyse wurde im Rahmen des Projekts „Methodenstudie: Qualität in der Kindertageseinrichtung (MS-Kita)“ durchgeführt. Die Instrumente wurden dahingehend untersucht, welche Aspekte kindlichen Wohlbefindens direkt als auch indirekt als Indikator für pädagogische Qualität operationalisiert werden. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die zugrundeliegenden Qualitätsverständnisse der Instrumente sowie auf einen möglichen Weiterentwicklungsbedarf diskutiert.

2 Forschungsstand

Das Interesse an kindlichem Wohlbefinden zeichnet sich in den letzten Jahren vermehrt in unterschiedlichen nationalen als auch internationalen Forschungsprojekten ab (Schäfer 2015). Dabei lässt sich nicht nur eine Zunahme der Forschungsarbeiten zum kindlichen Wohlbefinden beobachten, sondern ebenso eine inhaltliche und methodische Ausdifferenzierung dieser. Eine theoretisch konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Begriff des Wohlbefindens und seiner möglichen Operationalisierung fehlt zumeist noch (Betz/Andresen 2014). Deutlich divergiert in den unterschiedlichen Kontexten und Disziplinen, wie das Konstrukt definiert wird. Wohlbefinden wird als „Lebensqualität“, „Lebenszufriedenheit“ oder auch auf gesundheitsbezogene Aspekte bezogen diskutiert (Schäfer 2015). Die Kinderrechtskonvention von 1989 eröffnete weitere Perspektiven auf das kindliche Wohlbefinden: So wird die kindliche Teilhabe und die aktive Lebensgestaltung der

Kinder als wesentliches Element interpretiert. Folge davon ist, dass Kinder nicht nur als Empfänger oder indirekt Betroffene, sondern als eigenständige Akteure bei der Definition von Wohlbefinden wahrgenommen werden (*Bertram* 2016). Andere Ansätze beziehen sich stärker auf die Erfüllung von Grundbedürfnissen als Voraussetzung für Wohlbefinden (zusammenfassend: *Schäfer* 2015).

Für die vorliegende Analyse wird auf die Selbstbestimmungstheorie von *Ryan* und *Deci* (2017) zurückgegriffen. Diese stellt das erlebte Wohlbefinden in direkten Zusammenhang mit der Entwicklung eines individuellen Selbst sowie eines selbsttätigen Lernens (*Ryan/Deci* 2000; *Krapp/Ryan* 2002). Der Ansatz ist geeignet, die Verbindung zwischen Wohlbefinden und kindlichen Entwicklungsprozessen in der Kindertageseinrichtung theoretisch zu rahmen. Die Theorie geht davon aus, dass Menschen jeden Alters in sich den Wunsch tragen, die Umwelt zu erforschen und zu verstehen. Diese intrinsische Lernmotivation braucht keine äußeren Zwänge, sondern ist ein selbstbestimmtes und damit effektives Lernen (*Deci/Ryan* 1993). Voraussetzung für eine solche intrinsische Motivation ist das individuelle Wohlbefinden des einzelnen, welches dann – empirisch nachweisbar – erlebt wird, wenn die folgenden drei psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt sind (*Ryan/Deci* 2017; *Krapp/Ryan* 2002):

- das Bedürfnis nach Kompetenz (wirksam sein können),
- das Bedürfnis nach Autonomie (selbstbestimmt sein können)
- sowie das Bedürfnis nach Sozialer Eingebundenheit (zugehörig sein können).

Die Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution sollte also darauf abzielen, Umwelten zu schaffen, „in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen“ (*Deci/Ryan* 1993, S. 236). So kann bei den Kindern Wohlbefinden gefördert werden und damit eine auf Selbstbestimmung aufbauende Motivation entstehen, die wiederum die Lebensqualität sowie die Entwicklung des Selbst fördert (*Deci/Ryan* 1993).

Im Kontext institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung wird Wohlbefinden sowohl als Erziehungsziel, als Grundlage für Bildungsergebnisse und darüber hinaus auch als Bestandteil pädagogischer Qualität diskutiert (*Mashford-Scott/Church/Taylor* 2012). Der vorliegende Artikel greift den letzteren Diskussionsstrang auf: Kindliches Wohlbefinden wird als ein Indikator einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit betrachtet. Trotz der vielen Forschungsprojekte, die kindliches Wohlbefinden in den Fokus rücken und beleuchten, liegen aber zu diesem Diskussionsstrang kaum empirische Ergebnisse vor. Das steht im Gegensatz zu zahlreichen nationalen als auch internationalen Studien, die vor allem die Bildungsergebnisse der Kinder in Zusammenhang mit der Qualität der Kindertageseinrichtung beleuchten bzw. Wohlbefinden als Voraussetzung für frühkindliche Bildung betrachten (im Überblick: *Anders/Roßbach* 2014; *Sylva* u.a. 2013).

Die Arbeiten von *Laevers* (2017) greifen den Gedanken, dass das kindliche Wohlbefinden Indikator für pädagogische Qualität ist, explizit auf. Im Rahmen des „Experiential Education Models“ werden die Konstrukte „well-being“ und „involvement“ genutzt, um die Lebensqualität der Kinder in Tageseinrichtungen beobachtbar werden zu lassen. Dabei wird herausgestellt, dass Kindertageseinrichtungen dann effektiv sind und eine hohe Qualität aufweisen, wenn die Kinder „well-being“ erleben und „involvement“ zeigen. Im Rahmen eines Forschungsprojekts, gefördert durch den Gemeinderat des Bezirks Milton Keynes in England, wurden zu drei Messzeitpunkten „well-being“ und „involvement“ bei

jeweils zehn Kindern in 53 Kindergruppen beobachtet und bewertet. Die Fachkräfte erhielten ein gezieltes Coaching dazu, wie sie das kindliche „well-being“ und „involvement“ fördern und die Lernumgebung entsprechend gestalten können. Die Analysen zeigen, dass sich die Kinder in der Einrichtung innerhalb der drei Messzeitpunkte wohler fühlten, sich verstärkt in Aktivitäten einbrachten, sich während einer Tätigkeit besser konzentrierten und intensiver beschäftigt waren. Auch in den Kindertageseinrichtungen, die in benachteiligten Stadtteilen liegen, konnte das kindliche „well-being“ und „involvement“ und damit die pädagogische Qualität im Sinne des „Experiential Education Models“ gesteigert werden. Der Bezirk Milton Keynes verbesserte während der Projektlaufzeit seine Position auf einem britischen Ranking, das die Differenz zwischen kindlichen Kompetenzen bewertet, von Platz 67 auf Platz 16. Das lässt Rückschlüsse zu, dass sich die Steigerung des kindlichen „well-being“ und „involvement“ positiv auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder auswirkt – und damit zentraler Bestandteil der Qualität der pädagogischen Arbeit sind (*Laevers* 2017).

Kindliches Wohlbefinden als Indikator für frühpädagogische Qualität zu erforschen spielt also aktuell eine noch untergeordnete Rolle in der Qualitätsforschung. Es liegen darüber hinaus keine empirischen Erkenntnisse vor, inwiefern Qualitätsmessinstrumente, die pädagogisches Handeln und pädagogische Settings bewerten, kindliches Wohlbefinden berücksichtigen. Es finden sich zwar Überblicke, die die zahlreichen und überwiegend im amerikanischen Raum entwickelten Instrumente systematisieren (*Halle/Whittaker/Anderson* 2010) und deren Güte, Analyseinheit sowie Vor- und Nachteile vergleichen (*Ishimine/Taylor* 2014). Tiefgehende inhaltliche Analysen der einzelnen Qualitätsindikatoren und des pädagogischen Hintergrunds, der diesen zugrunde liegt, vermisst man aber. So ist unklar, inwiefern kindliches Wohlbefinden für Qualitätsbewertungen relevant ist.

3 Methodisches Vorgehen

Die Dokumentenanalyse widmet sich der Fragestellung, welche Kriterien Qualitätsmessinstrumente anführen, um Qualität in der Kindertageseinrichtung zu beobachten und zu bewerten. Für die vorliegende Teilauswertung stellt sich die Frage, inwiefern sich kindliches Wohlbefinden als Item für die Operationalisierung pädagogischer Qualität in vier Instrumenten wiederfindet. Dafür werden Kriterien inhaltlich strukturiert und diese vor dem Hintergrund der pädagogischen Leitbilder, die die Qualitätsmessinstrumente prägen, interpretiert. Aufgrund dieses Ziels einer „sinnkonstruierenden Auswertung“ (*Döring/Bortz* 2016, S. 538) wurde eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach *Kuckartz* (2016) mit Unterstützung der qualitativen Analysesoftware MAXQDA durchgeführt.

3.1 Datenmaterial

Das Datenmaterial besteht aus vier Instrumenten, deren methodische Grundlage für die Bewertung des pädagogischen Settings und Handeln standardisierte Beobachtungen sind. Die ausgewählten Instrumente können als aufschlussreiche Dokumente angesehen werden (*Flick* 2012) und unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer Methoden und inhaltlichen Schwerpunktsetzung, kommen aber alle in Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter zum Einsatz. Zu den Instrumenten gehören (vgl. Tabelle 1):

- Gestaltungen von Interaktionen im Alltag (*GInA*) (*Weltzien* u.a. 2017),
- Classroom Assessment Scoring System (*CLASS-PreK*) (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011),
- Sustained-Shared Thinking and Emotional Well-Being Scale (*SSTEW*) (*Siraj/Kingston/Melhuish* 2015) und die
- Kindergarten-Skala (*KES-RZ*) (*Tietze* u.a. 2017).

Tabelle 1: Merkmale und Aufbau der Instrumente

| | Autor/innen | Jahr | Adressat/-innen | Ziel | Methoden | Skalenformat | Aufbau |
|------------|--|------|-------------------|---|---|---|--|
| CLASS-PreK | <i>Pianta, R. C./ La Paro, K. M./ Hamre, B. K.</i> | 2008 | Forschung, Praxis | Beobachtungsinstrument zur Erhebung von Qualität in Vorschulgruppen bis hin zur dritten Klasse. Die Dimensionen fokussieren auf Interaktionen zwischen „teachers“ und „students“. | Vier bis sechs Beobachtungen à 30 Min. Einschätzungen von zehn Dimensionen, aufgeteilt auf drei Bereiche. | 7-Punkte-Skala 1-2: Low range 3-5: Middle range 6-7: High range | Drei Bereiche: Emotional support, Classroom organization, Instructional support. |
| GInA | <i>Weltzien, D./ Fröhlich-Gildhoff, K./ Strohmer, J./ Rönna-Böse, M./ Wünsche, M./ Bücklein, C./ Hoffer, R./ Tinnius, C.</i> | 2015 | Forschung, Praxis | Systematische Einschätzung der Fachkraft-Kind-Interaktion. Ergebnisse können Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Interaktionsqualität identifizieren. | Videobasierte Beobachtungen von vier bis sechs Minuten Sequenzen, zunächst ohne und anschließend mit Ton. Einschätzung von 22 Items, aufgeteilt auf drei Skalen | 7-Punkte-Skala 1: Gering 4: Mittel 7: Hoch | Drei Skalen: Beziehung gestalten, Denken und Handeln anregen, Sprechen und Sprache anregen. |
| KES-RZ | <i>Tietze, W./ Roßbach, H.-G./ Nattefort, R./ Grenner, K.</i> | 2017 | Forschung, Praxis | Feststellung und Unterstützung der pädagogischen Qualität in Gruppen mit drei- bis sechsjährigen Kindern. | Drei- bis vierstündige Beobachtung. 60-minütiges Gespräch mit Fachkraft. Einschätzung von 51 Items, aufgeteilt auf acht Bereiche. | 7-Punkte-Skala 1: Unzureichend 3: Minimal 5: Gut 7: Ausgezeichnet | Acht Bereiche: Räume und Ausstattung, Pflege und Routinen, Sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten und Interaktionen; Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte, Übergänge. |
| SSTEW | <i>Siraj, I./ Kingston, D./ Melhuish, E.</i> | 2015 | Forschung, Praxis | Einschätzung und Überprüfung der pädagogischen Arbeit mit zwei- bis fünfjährigen Kindern. Im Fokus stehen hierbei Interaktionen, die effektives Lernen unterstützen. | Drei- bis vierstündige Beobachtung. Einschätzung von 14 Items, aufgeteilt auf fünf Subskalen. | 7-Punkte-Skala 1: Inadequate 3: Minimal 5: Good 7: Excellent | Fünf Subskalen: Building trust, confidence and independence, Social and emotional well-being, Supporting and extending language and communication, Supporting learning and critical thinking, Assessing learning and language. |

Die Instrumente wurden für die vorliegende Auswertung aufgrund ihrer hohen Relevanz im Bereich der Forschung (*CLASS-PreK*, *KES-RZ*) (Jones u.a. 2016; Ishimine/Taylor 2014; La Paro u.a. 2012) und ihrer inhaltlichen Fokussierung des Instruments auf das Thema Wohlbefinden (*SSTEW*) ausgewählt. Das Instrument *GInA* wurde hinzugezogen, da es mehrere Alleinstellungsmerkmale aufweist. So fokussiert es zwar – vergleichbar wie *CLASS-PreK* – ebenso auf Interaktionen, bewertet dabei aber ausschließlich eine Fachkraft. Methodisches Alleinstellungsmerkmal ist, dass die Ratings nur auf Grundlage von Videosequenzen entstehen können. Im Datenmaterial ist die *GInA*-Skala das einzige Instrument, das seinen Ursprung in Deutschland hat und damit in den nationalen frühpädagogischen Diskurs verortet werden kann.

3.2 Entwicklung des Kategoriensystems und Codierung

Das der Dokumentenanalyse zugrundeliegende Kategoriensystem wurde in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt. Zunächst wurden Hauptkategorien aufbauend auf dem Vorwissen der Forscherinnen entlang der Forschungsfrage deduktiv festgelegt (Kuckartz 2016). Um eine frühzeitige Sättigung der Kategorienentwicklung zu erreichen, wurden anfangs die drei inhaltlich umfangreichsten und sich zugleich in ihrer Struktur stark differierenden Instrumente (*KES-RZ*, *CLASS-PreK*, *Wie gut ist unsere Kita?*¹) analysiert. Die Manuale und Items² dieser Instrumente wurden entlang der deduktiven Hauptkategorien codiert, wobei das Kategoriensystem induktiv am Datenmaterial weiter ausdifferenziert wurde. Dabei wurde im Sinne eines „subjective assessment“ (Guest/MacQueen/Namey 2012, S. 89) verfahren, bei dem zwei Projektmitarbeiterinnen das Datenmaterial unabhängig voneinander codierten und anschließend die Codierungen verglichen. Daraus entstand ein Kategorienhandbuch, das Regeln zur Codierung sowie Kategoriendefinitionen enthält. Anschließend wurde das Kategoriensystem als gesättigt betrachtet und das gesamte Material aufbauend auf dem Kategorienhandbuch erneut durch zwei Projektmitarbeiterinnen unabhängig voneinander codiert. Durch das Anfertigen von Memos und das Abgleichen strittiger Codierungen wurde ein konsensuelles Codieren erreicht (Kuckartz 2016). Da innerhalb mancher Items zum Teil unterschiedliche Themen subsumiert wurden, wurden Mehrfachcodierungen zwischen den Hauptkategorien zugelassen (Kuckartz 2016).

3.3 Auswertungsschritte

Nach Abschluss der Codierung wurde anhand der Themenmatrizen für jedes Instrument eine thematische Zusammenfassung erstellt, um eine systematisch ordnende Darstellung der Merkmale zu erreichen. Komplexe Zusammenhänge in den Instrumenten als auch deren Schwerpunkte zeigten sich durch vertiefende Einzelfallinterpretationen sowie in einer fallübergreifenden kategorienbasierten Auswertung entlang der Haupt- sowie Subkategorien. Schwerpunkte wurden auch durch die Angaben, die hierzu in den Manualen gemacht wurden, deutlich. Ergänzend dazu wurden die Häufigkeiten der Codierungen betrachtet, denn diese lassen Rückschlüsse zu, auf welche Aspekte die Beobachtungen vorrangig gelenkt werden und damit, welche Relevanz eine Kategorie für eine Bewertung einnimmt. Interpretierbar werden so auch die Schwerpunkte des Qualitätsverständnisses, das dem Instrument zugrunde liegt. Die im Datenmaterial enthaltenen Informationen werden möglichst voll ausgeschöpft (Kuckartz 2016).

3.4 Teilauswertung „Kindliches Wohlbefinden“

Die vorliegende Teilauswertung der Dokumentenanalyse basiert auf der Annahme, dass die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und Zugehörigkeit zu kindlichem Wohlbefinden führt (Deci/Ryan 2008; Ryan/Deci 2017). Nach Sichtung des bestehenden Kategoriensystems wurden die Kategorien „Autonomie“ als auch „Sensitive Responsivität“, im Sinne des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit, für die Auswertung ausgewählt. Für die Selbstwirksamkeit bzw. das Erleben von Kompetenz fand sich im Kategoriensystem keine entsprechende Kategorie, so dass dieses Grundbedürfnis bei der Teilauswertung unberücksichtigt bleiben musste.

Autonomie

Autonomie meint im Sinne der Selbstbestimmungstheorie die „natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen (...). Man möchte selbst entscheiden, was zu tun ist und sich nicht durch heteronome Kräfte kontrolliert fühlen“ (Krapp/Ryan 2002, S. 72). Entscheidungsfreiheit, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit sind (in der westlichen Gesellschaft) zentrale Orientierungspunkte für die kindliche Entwicklung (Borke/Keller 2014). Bei der Analyse des Datenmaterials wurden unter „Autonomie“ Items codiert, die sich auf die Ermöglichung von Unabhängigkeit, von eigenständigen Entscheidungen und auf die freie Wahl von Aktivitäten beziehen. Items, die die Selbstständigkeit der Kinder in alltagspraktischen Fähigkeiten oder die partizipative Mitbestimmung im Kita-Alltag fokussieren, wurden entsprechend nicht codiert, sondern in eigenen Kategorien abgebildet.

Sensitive Responsivität

„Man hat den Wunsch von ‚signifikant Anderen‘ akzeptiert und anerkannt zu werden“ (Krapp/Ryan 2002, S. 72). So ist es Voraussetzung für Wohlbefinden, dass man sich in sozialen Beziehungen aufgehoben fühlt, mit anderen Menschen verbunden ist und einer Gruppe von wichtigen Personen zugehörig ist. Da es die Kategorie „Zugehörigkeit“ in diesem Sinne im Kategoriensystem nicht gibt, wurden für die Teilauswertung die Items der Kategorie „Sensitive Responsivität“ analysiert. Kinder in Kindertageseinrichtungen erfahren in Interaktionen mit Fachkräften Wertschätzung, Wärme sowie Zuwendung und erleben damit Zugehörigkeit (Remsperger 2011). Das Interaktionsverhalten der Fachkräfte ist es auch, das die Zugehörigkeit des einzelnen Kindes zur Kindergruppe unterstützt. Als Voraussetzung dafür kann ein Interaktionsverhalten der Fachkraft beschrieben werden, das zugleich sensitiv als auch responsiv ist. Angelehnt an die Definition von Remsperger (2011) wurde die Kategorie „Sensitive Responsivität“ im Datenmaterial immer dann codiert, wenn die Items beschreiben, inwiefern die Fachkraft für die Kinder ansprechbar und erreichbar ist, prompt und angemessen auf Kommunikationssignale (verbal als auch non-verbal) der Kinder reagiert sowie individuelle Bedürfnisse, wie auch nach Wertschätzung und Anerkennung, der Kinder bemerkt, respektiert und berücksichtigt. Besonders wurden dabei Items untersucht, die sich auf *bestrafendes Verhalten* der Fachkräfte beziehen und damit der Idee einer Lernumgebung, die Anerkennung und Zugehörigkeit ermöglicht, widersprechen (Deci/Ryan 1993).

4 Ergebnisse der Teilauswertung

Die Ergebnisse der vorliegenden Teilauswertung der Dokumentenanalyse werden entlang der im Unterkapitel 3.4 beschriebenen Kategorien für die einzelnen Instrumente dargestellt.

4.1 Autonomie

In dem Instrument *GInA* findet sich eine eigene Subskala „Autonomie anerkennen“. Dort wird beschrieben, dass es von hoher Interaktionsqualität zeugt, wenn den Kindern angemessene Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume eingeräumt und diese darin unterstützt werden, das eigene Autonomiebedürfnis nach Beteiligung oder Rückzug zu befriedigen. Eine niedrige Bewertung der Interaktionsqualität wird dann durchgeführt, wenn die Fachkraft die Initiativen mindestens eines Kindes ignoriert oder sogar unterbindet und den Kindern nicht die Möglichkeit lässt, selbst entscheiden zu können, ob sie sich an einer Aktivität beteiligen wollen. Dabei ist hohe Qualität im Sinne des Instruments, wenn die Fachkraft auch mit unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder nach Autonomie kompetent umgeht. Trotz dieser Hervorhebung in einer eigenen Subskala und der Beschreibung von Kindern als aktive Lerner, die vielfältige Möglichkeiten zur Exploration im Manual des Instruments benötigen, scheint die Kategorie „Autonomie“ kein Schwerpunkt für die Bewertung des Interaktionshandelns zu sein (12 von 312 Codierungen).

Zwölf Items zur Hauptkategorie „Autonomie“ finden sich auch in dem Instrument *CLASS-PreK*. Damit scheint diese Kategorie auch in diesem Instrument kein deutlicher Schwerpunkt bei der Beobachtung zu sein, andere Kategorien z.B. zu den Interaktionen, zur Gruppe oder auch zu elementardidaktischen Aspekten wurden häufiger codiert. Einige der codierten Items zur „Autonomie“ sind der Subskala „Regard for Student Perspective“ zugeordnet. Eine hohe Qualität zeigt sich durch die Unterstützung der Wahlfreiheit, des ‚Leaderships‘ der Kinder sowie durch die Übertragung von Verantwortung auf die Kinder. Diese sollen sich frei nach ihren Wünschen bewegen oder Ideen verwirklichen können. Die Fachkraft unterstützt dies unter anderem durch eine interessierte Haltung gegenüber den Ideen der Kinder. Ein weiteres Item mit Bezug zu „Autonomie“ findet sich unter der Subskala „Concept Development“. Hier wird von einer hohen Qualität gesprochen, wenn die Kinder in ihren kreativen Denkprozessen unterstützt werden und genügend Zeit und Möglichkeiten bekommen, um kreativ zu sein sowie eigene Ideen zu planen und zu gestalten.

In der *SSTEW* konnten im gesamten Instrument zehn Items, verteilt auf drei Subskalen, mit der Kategorie „Autonomie“ codiert werden, auch wenn im Manual des Instruments hervorgehoben wird, dass eine Praxis notwendig ist, die den Kindern das Gefühl von Selbstkontrolle und Autonomie vermittelt. Die codierten Items beschreiben es zum einen als hohe Qualität, wenn die Fachkraft das eigenständige Handeln der Kinder unterstützt, das kindliche Spiel, die Regeln sowie das Niveau des Spiels respektiert und sich nur dann daran beteiligt, wenn sie von den Kindern direkt aufgefordert wird. Sie respektiert zudem die Wahl der Aktivitäten der Kinder. Des Weiteren wird „Autonomie“ als Voraussetzung für kognitiv-anregende Dialoge zwischen Fachkraft und Kind beschrieben. So soll etwa Material von den Kindern selbstbestimmt genutzt werden dürfen und Kin-

dem Raum und Unterstützung gegeben werden, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern. Betrachtet man die Items zur „Autonomie“, fällt auf, dass diese teilweise – wie auch andere Items des Instruments – viele verschiedene Aspekte in sich vereinen, die analytisch nur schwer getrennt werden können. Beispiel dafür ist etwa das Item “Books, toys, resources are easily accessible to the children and staff accept and welcome that the children may use equipment/resources in a different way from their intended purpose and may rearrange the furniture”. Das Item enthält nicht nur die Frage der Zugänglichkeit, sondern auch, dass die Fachkraft es akzeptiert und begrüßt, dass Kinder Materialien anders verwenden und etwa Möbel umstellen.

In der *KES-RZ* findet sich eine eigene Subskala zur Umsetzung kindlicher Autonomie und Selbständigkeit in der Kindertageseinrichtung (34: Autonomie/Selbständigkeit). Viele der Items, die hier angeführt werden, beziehen sich auf die Kategorie „Selbständigkeit“, so geht es z.B. um den Umgang mit gefährlichen Gegenständen. Bezogen auf „Autonomie“, wie sie im Sinne des Kategoriensystems verstanden wird, formuliert die *KES-RZ* Erwartungen an das Verhalten der Fachkraft: Sie soll den Kindern Raum zum Ausprobieren und Erkunden durch die Bereitstellung einer entwicklungsangemessenen Umgebung oder durch individuelle Herausforderungen ermöglichen. Dreimal wurde die Hauptkategorie „Autonomie“ auch in der Subskala „Gruppenstruktur“ der *KES-RZ* codiert. Dort wird formuliert, dass die Kinder die Möglichkeit haben müssen, sich selbstbestimmt in kleineren Gruppen zusammenzufinden. Zwei Codierungen finden sich auch in Zusammenhang mit dem Tagesablauf (Subskala 35), in der beschrieben wird, dass die Kinder den wesentlichen Teil des Tages ihre Spielaktivitäten frei wählen und selbst bestimmen können sollen, was, wo, mit wem und wie lange sie spielen wollen. Trotz dieser Codierungen zeigt sich aber im Gesamtbild, dass Autonomie verstanden als Aspekt kindlichen Wohlbefindens keine bedeutende Rolle für eine Beobachtung mittels der *KES-RZ* einnimmt (12 von 690 Codierungen). Im Manual der *KES-RZ*, vergleichbar wie im Manual des Instruments *GInA*, werden Kinder als aktive Lernende beschrieben, die durch Aktivitäten und das, was sie sehen, hören und erfahren, lernen. Kinder brauchen dafür eine räumlich-materiale Umwelt, die so organisiert ist, dass Kinder „maximal unabhängig und erfolgreich“ (Tietze u.a. 2017, S. 7) sein können. Entsprechend wird in Items, die sich auf die „Ausstattung“ beziehen (und im codierten Datenmaterial den klaren Schwerpunkt der *KES-RZ* markieren), stets der Aspekt der Zugänglichkeit – in zeitlicher wie räumlicher Hinsicht – betont. Diese Zugänglichkeit zum Material kann als Voraussetzung für jegliches autonome Explorieren der Kinder interpretiert werden. Somit legt die *KES-RZ* den Fokus auf die Qualität des Rahmens, der für Autonomie geschaffen werden muss, greift aber kaum auf, inwiefern diese Autonomie tatsächlich von den Kindern erlebt oder durch die Fachkraft unterstützt wird.

4.2 Sensitive Responsivität

Das Instrument *GInA* legt den Beobachtungsschwerpunkt auf Items, die zur Subkategorie „Sensitive Responsivität“ zugeordnet werden können. Insgesamt wurde diese Subkategorie im Datenmaterial am häufigsten codiert (69-mal). Im Manual wird die immense Bedeutung, die Interaktionen für die Entwicklung und Bildung der Kinder einnehmen, und die dargestellte Orientierung an einer kindorientierten Pädagogik, die auf die individuellen Entwicklungsverläufe der Kinder angepasst ist, dargelegt. Diese pädagogischen Orientierungen spiegeln sich entsprechend im Instrument wieder. Die Items, die unter „Sensitive

Responsivität“ codiert wurden, sind nicht in einer Skala zusammengefasst, sondern durchziehen 16 von 23 Skalen wie ein „roter Faden“. Wichtiger Aspekt dabei ist, dass in der Interaktion die Zuwendung der Fachkraft für die Kinder deutlich wird, die als Feinfühligkeit, Warmherzigkeit und Freundlichkeit umschrieben wird. Sensitive Responsivität zeigt sich auch dann, wenn die Fachkraft angemessen und feinfühlig auf die individuellen Bedürfnisse und Signale, die die Kinder senden, eingeht. Auf der Stufe einer hohen Bewertung wird darüber hinaus formuliert, dass die Fachkraft den Kindern Trost, Sicherheit und Schutz gibt und sie dabei unterstützt, negative Emotionen zu regulieren sowie Stress abzubauen. Feinfühlig begleitet die Fachkraft „emotionale Erregungszustände“ des Kindes.

Analysiert und interpretiert man die Items des Instruments *CLASS-PreK* zeigt sich, dass „Sensitive Responsivität“ 18-mal codiert wurde. Als Subkategorie wurden nur die „Kognitiv anregenden Interaktionen“ häufiger codiert (24-mal). Die Codierungen finden sich ausschließlich in der Skala „Emotional Support“ und in erster Linie bei der Subskala „Teacher Sensitivity“. Von der Fachkraft wird hier erwartet, dass sie ihre Unterstützung an die individuellen Bedürfnisse der Kinder anpasst. Sie soll die Kinder wahrnehmen, die besondere Förderung oder Aufmerksamkeit benötigen, ihre Probleme aufgreifen und bei der Lösung dieser unterstützen. Die Subskalen „Positive Climate“ und „Negative Climate“ enthalten weniger Codierungen, die zum einen die positive Kommunikation zwischen Fachkräften und Kindern, sowie zum anderen die Herstellung von Kontrolle in der Kindergruppe und den allgemeinen Umgang miteinander fokussieren. Die Items sind weniger ausdifferenziert, als in der *GInA*-Skala. Dies liegt sicherlich zum einen darin begründet, dass das Instrument *CLASS-PreK* grundsätzlich weniger Items als Beobachtungsgrundlage angibt. Außerdem zeigt sich aber auch, dass das im Manual dargelegte Bildungsverständnis andere Ziele fokussiert. Zwar wird, wie bei *GInA*, der Interaktion eine ebenso bedeutende Rolle für die Bildung und Entwicklung der Kinder eingeräumt, als Ziel werden aber der kindliche Kompetenzerwerb und die Schulreife stärker fokussiert. Die Unterstützung der Kinder durch die Fachkraft etwa in der Skala des „Emotional Support“ dient vorrangig dazu eine „effective classroom practice“ (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011, S. 3) zu erreichen und die Bildungsergebnisse der Kinder zu verbessern. Wenn sich also in diesem Bereich die Codierungen für „Sensitive Responsivität“ finden, stellt sich die Frage, ob dies weniger als Indikator für kindliches Wohlbefinden, sondern eher als Indikatoren für den kindlichen Kompetenzerwerb, also den Bildungsergebnisse, interpretiert werden müssen.

In der *SSTEW* wird die Kategorie „Sensitive Responsivität“ als häufigste Subkategorie codiert (26-mal) und liegt etwa noch vor der Subkategorie „Kognitiv anregende Interaktionen“ (20-mal). Die Items finden sich auf fünf Subskalen des Instruments, wobei sich eine davon ausschließlich der „Sensitive Responsiveness“ widmet. Bereits für eine minimale Qualitätseinschätzung werden in der *SSTEW* Voraussetzungen für eine sensitive und responsive Interaktion beschrieben, die scheinbar als unabdingbare Grundlage für jegliche Interaktionsbewertung betrachtet werden. Beispiele dafür sind eine feinfühlig und warmherzige Körpersprache, ein angemessener Tonfall oder auch ein zuverlässiges Reagieren der Fachkraft auf jegliche Fragen oder Kommentare der Kinder. Bei den höheren Ratings in der Subskala „Sensitive Responsiveness“ finden sich Items, die sich auf Achtsamkeit, Berücksichtigung der Individualität der Kinder sowie Einfühlungsvermögen seitens der Fachkraft beziehen. Sie reagieren auf die Bedürfnisse der Kinder auch dann einfühlsam, wenn die Kinder diese nicht augenscheinlich (durch Weinen o.ä.) zeigen. Hier wird von der Fachkraft vorausschauendes Handeln erwartet. Zudem sollen die Kinder auch individuelle Aufmerksamkeit erhalten (Stufe 5), dies aber ohne, dass andere Kinder

dadurch benachteiligt werden (Stufe 7). Die Anforderungen bei den höheren Skalenniveaus wirken bezogen auf die „Sensitive Responsivität“ komplex und anspruchsvoll. Dabei zeigt sich im Manual, dass auch die *SSTEW* – wie auch das Instrument *CLASS-PreK* – einen engen Zusammenhang zwischen der Sensitivität der Fachkraft und dem Lernerfolg der Kinder beschreibt: „The *SSTEW* Scale considers practice that includes supporting such self-regulation: providing the children with emotional warmth and security, the feelings of self-control and autonomy, and cognitive challenge, together with an articulation of their learning so that they become more aware of their own mental processes of thinking and learning” (*Siraj/Kingston/Melhuish* 2015, S. 48).

In der *KES-RZ* wurde die Subkategorie „Sensitive Responsivität“ insgesamt neunmal codiert (von 690 Codierungen), so dass diese für die Qualitätsbewertung vermutlich eine eher untergeordnete Rolle spielt. Die codierten Items beschreiben, dass sich Fachkräfte an das Alter und die Fähigkeiten der Kinder in ihrem Zuhören und Reden anpassen und angemessene Reaktionen zeigen sollen. Wirkt die Fachkraft während der Beobachtung distanziert, desinteressiert oder teilnahmslos wird das als unzureichende Qualität eingeschätzt. Erwartet werden anteilnehmende und unterstützende Reaktionen der Fachkraft, um Kindern zu helfen und zu trösten, die aufgebracht, verletzt oder wütend sind. Die Codierungen zur „Sensitiven Responsivität“ in der *KES-RZ* sind verteilt auf unterschiedliche Skalen und bilden auch innerhalb der Hauptkategorie „Interaktion Fachkraft-Kind“ nicht den Schwerpunkt, wodurch sich das Interaktionsverhalten auszeichnen sollte. Hier sind Aspekte der „Beaufsichtigung“ und der „Beziehungsgestaltung“ entscheidender.

4.3 Bestrafendes Verhalten

Das Instrument *GInA* wertet eine unzureichende Qualität, wenn beobachtet wird, dass die Fachkraft mindestens gegenüber einem Kind abweisend, kritisch, gereizt oder ungeduldig ist. Auch wenn sich die Fachkraft übermäßig streng verhält, beschämend oder verärgert reagiert wird, dieses Verhalten mit „1“ bewertet. Das entspricht auch der Wertung, wenn die Fachkraft Kinder zu bestimmten Verhaltensweisen zwingt („Aufessen!“, „Sitzen bleiben!“), als übergriffig und distanzlos erlebt wird oder das Kind abwertet.

Auch im Instrument *CLASS-PreK* zeichnet sich hohe Interaktionsqualität dadurch aus, dass Interaktionen positiv gestaltet und keine Anzeichen einer negativen Beziehung zu erkennen sind. Dabei soll es der Fachkraft gelingen, Kontrolle herzustellen, ohne Drohungen auszusprechen, zu schreien oder „[to] engage in physical controls such as pulling students to a timeout area“ (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011, S. 31). Eine schlechte Bewertung für das Item „Severe Negativity“ wird dann vergeben, wenn die Kinder auch nur einmal im Zeitraum der Beobachtung durch die Fachkraft physisch bestraft oder Mobbing sowie körperliche Auseinandersetzungen der Kinder untereinander beobachtet werden.

In der *SSTEW* hingegen sind keine konkreten Items formuliert, die ein drohendes, übermäßig kontrollierendes oder bestrafendes Verhalten der Fachkraft beschreiben. Einzig ein kurzer Absatz im Manual verweist darauf, wie mit einem potentiell negativem Verhalten der Fachkraft grundlegend umgegangen werden soll. So wird erläutert, dass „any observation of negative behaviour, responses, or interactions for any one child or by any one member of staff is sufficient evidence for recording it as a ‘Yes’“. Dabei meint „recording it as a yes“ die Vergabe einer unzureichenden Qualitätseinstufung innerhalb einer Subskala.

In der *KES-RZ* wird bezogen auf einzelne Items thematisiert, wie unangemessene Strafen, die dem kindlichen Wohlbefinden entgegengesetzt stehen, bewertet werden sollen. Wenn die Fachkraft nicht-strafende Methoden nutzt und dafür positives Verhalten belohnt, wird dies mit der höchsten Wertung geratet. Wenn Kinder körperlich bestraft, angeschrien oder eingesperrt werden oder das Essen vorenthalten bekommen, wird dies als unzureichende Qualität bewertet. Kontrolliert und straft die Fachkraft einen überwiegenden Teil (mehr als 50 Prozent) der beobachteten Beaufsichtigung, wird diese ebenso mit der Qualitätsstufe „1“ geratet.

Unklar bleibt in den untersuchten Instrumenten, welche Konsequenzen ein beobachtetes Verhalten einer Fachkraft, das das Recht des Kindes auf gewaltfreie und respektvolle Interaktion verletzt und somit offensichtlich dem kindlichen Wohlbefinden entgegensteht, nach sich zieht. Nicht eindeutig beschrieben wird, wie gewährleistet werden kann, dass eine Einschätzung, ab wann ein Verhalten zu drohend, kontrollierend oder beschämend ist, nicht zu stark von der subjektiven Empfindung der Beobachterin und des Beobachters abhängt. Angesichts der zeitlichen Angaben dazu in der *KES-RZ* stellt man sich die Frage, ob nicht auch eine kurze Episode eines solchen Verhaltens der Fachkraft eine negative Bewertung der Situation zur Folge haben sollte.

5 Diskussion

Die untersuchten Instrumente, die die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern beobachten (*GInA*, *CLASS-PreK*, *SSTEW*), legen den Fokus vor allem auf die Ausgestaltung einer sensitiven und responsiven Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Das Bedürfnis nach „Zugehörigkeit“ als ein Aspekt kindlichen Wohlbefindens wird über das Verhalten der Fachkräfte indirekt beobachtbar und spielt so eine Rolle für die Bewertung pädagogischer Qualität. In der *KES-RZ* überwiegen hingegen Items, die sich vor allem auf strukturelle Merkmale beziehen und den Rahmen für kindliches Wohlbefinden in die Bewertung pädagogischer Qualität einbeziehen. Kein vergleichbarer Schwerpunkt in den Instrumenten zeichnet sich ab, wenn man das Grundbedürfnis der „Autonomie“ betrachtet. Zwar wird in allen Instrumenten Autonomie als Voraussetzung für frühkindliche Entwicklungs- und Lernprozesse beschrieben. Die codierten Items zeigen aber, dass die standardisierte Beobachtung scheinbar stärker auf andere Indikatoren pädagogischer Qualität fokussiert wird. Kindliche Autonomie im Sinne des Kategoriensystems fällt so bei der Bewertung einer pädagogischen Situation bzw. des Settings nicht stark ins Gewicht.

Blickt man darauf, wie pädagogische Qualität in den Manualen der Instrumente definiert wird, kann man davon ausgehen, dass bei allen das kindliche Wohlbefinden als entscheidend für eine qualitätsvolle Arbeit betrachtet wird. Hier zeigt sich aber auch, dass in den Manualen das kindliche Wohlbefinden zwar thematisiert und hervorgehoben, dennoch nicht näher definiert oder operationalisiert wird. In den theoretischen Grundlagen des Instruments *GInA* wird zwar nicht explizit auf das kindliche Wohlbefinden als Maßstab für die pädagogische Praxis eingegangen. Der Schwerpunkt des Instrumentes liegt aber auf dem Aspekt der „Sensitiven Responsivität“ und dabei insbesondere auf der Zuwendung und emotionalen Wärme, die die Fachkraft vermitteln soll. So kann das kindliche Wohl als Teil des Qualitätsverständnisses interpretiert werden. In den Fallbeispielen, die als Orientierung für das Rating dienen sollen, finden sich zwei Stellen, bei denen eine

Bewertung mit dem zu beobachteten Wohlbefinden der Kinder begründet wird. Wie dies im Zusammenhang mit den jeweiligen Items steht, wird jedoch nicht dargelegt.

Im Manual der *SSTEW*, die sich sowohl im Titel als auch in einer Subskala „social and emotional well-being“ auf das kindliche Wohlbefinden bezieht, wird das Wohlbefinden als eine Voraussetzung für kognitive Lernprozesse bei Kindern beschrieben. Das Instrument *CLASS-PreK* stellt ebenso einen engen Zusammenhang zwischen dem kindlichen „social and emotional functioning in the classroom“ (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011, S. 2) und den Bildungsergebnissen her. So erscheint Wohlbefinden weniger als Indikator pädagogischer Qualität, sondern eher als Methode, die kindlichen Bildungsergebnisse zu steigern. An dieser Stelle zeigt sich, dass beide Instrumente von einem anglo-amerikanischen Verständnis von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung geprägt sind, das sich durch eine stärkere Fokussierung auf kindliche Bildungsergebnisse und deren gezielten Förderung auszeichnet. Ebenso aus dem anglo-amerikanischen Raum stammt die Vorlage für die *KES-RZ*, die *ECERS* (*Harms/Clifford/Cryer* 2015), die aber von *Tietze* u.a. (2017) für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurde. So werden zwar im Qualitätsverständnis der *KES-RZ* die Förderung der Kinder in unterschiedlichen Bereichen als auch die Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Bildung der Kinder als Aspekte pädagogischer Qualität definiert. Dies wird aber durch die Aspekte der Unterstützung der Familien ebenso wie durch das kindliche Wohlbefinden als Qualitätsindikatoren ergänzt. Es bleibt jedoch in der *KES-RZ* unklar, was unter kindlichem Wohlbefinden verstanden wird.

Bei der Interpretation der Ergebnisse bleibt zu berücksichtigen, dass keines der untersuchten Instrumente eine Einschätzung des individuellen kindlichen Wohlbefindens in der Kindergruppe verlangt. Im Fokus der Beobachtungen stehen die Fachkräfte und Rahmenbedingungen. Die Instrumente lassen demnach Aussagen zu, ob Kinder Bezugspersonen vorfinden, die Anteil nehmen und auf ihre Bedürfnisse eingehen und die Erfüllung dieser ermöglichen (*Deci/Ryan* 1993), aber keine Aussagen, inwiefern diese Umgebung tatsächlich eine positive Wirkung auf das Wohlbefinden der Kinder zeigt. Insbesondere bei der Kategorie der „Sensitiven Responsivität“ wird dies deutlich, wenn die Erwartungen an das Interaktionsverhalten der Fachkräfte in den Instrumenten beschrieben wird. Auch wenn vereinzelt, wie etwa bei der *CLASS-PreK*, die Kindergruppe bezogen auf das emotionale Befinden beobachtet wird, wird ein Durchschnitt der gesamten Gruppe angegeben, der nicht individuelles Wohlbefinden abbildet – und auch in den inhaltlichen Aspekten nur als Ausschnitt eines Konstrukts „Wohlbefinden“ verstanden werden kann, bezieht man sich auf *Ryan* und *Deci* (2000, 2017). Das lässt vermuten, dass Qualitätsbewertungen durch die untersuchten standardisierten Beobachtungsinstrumente nicht automatisch mit dem Wohlbefinden – aufgefasst im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (*Deci/Ryan* 2008; *Ryan/Deci* 2017) – in der Kindergruppe in Verbindung gebracht werden können. Hohe Qualitätsbewertungen sind also nicht zwingend Ausdruck dessen, dass sich alle Kinder in der Kindergruppe bzw. der beobachteten Situation wohlfühlen; ebenso wenig sagen niedrige Qualitätsbewertungen zwangsläufig aus, dass sich alle Kinder entsprechend unwohl fühlen. Beobachtungsergebnisse der untersuchten Instrumente müssen diesbezüglich reflektiert werden.

Die vorliegende Teilauswertung kann dabei nur als eine Annäherung an das Konstrukt des Wohlbefindens innerhalb der Messinstrumente verstanden werden. Das Kategoriensystem der Dokumentenanalyse ermöglichte keine umfassende Analyse nach den Grundbedürfnissen, die *Ryan* und *Deci* (2008, 2017) als Voraussetzung für Wohlbefinden anführen. So konnte nicht beschrieben werden, wie das Kompetenzerleben der Kinder in

den Instrumenten aufgegriffen wird. Die enorme Komplexität des Konstruktes aber auch der Instrumente selbst, deren eigenwillige Struktur und zugrundeliegenden pädagogischen Auffassungen über frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung begrenzen die Reichweite der Ergebnisse zusätzlich.

6 Fazit

Kindliches Wohlbefinden in Kindertageseinrichtungen ist ein entscheidender Indikator für pädagogische Qualität. Bei der Diskussion standardisierter Beobachtungsergebnisse, die die frühpädagogische Praxis bewerten, gilt es zu berücksichtigen, dass kindliches Wohlbefinden nur indirekt Teil dieser Bewertung ist. Der automatische Rückschluss, dass sich die Kinder in der Kindergruppe bzw. Situation wohlfühlen, wenn dieser eine hohe Qualität bestätigt wurde, ist daher nur eingeschränkt möglich.

Hier zeigt sich ein Weiterentwicklungsbedarf bei der Bewertung der Praxis in frühpädagogischen Institutionen, will man kindliches Wohlbefinden als Indikator pädagogischer Qualität einbeziehen. Dazu sollte geprüft werden, wie Wohlbefinden differenziert operationalisiert und beobachtbar wird. Dabei müssen vor allem methodische Herausforderungen bei der Qualitätsbewertung bewältigt werden. Wie kann es gelingen, das kindliche Wohlbefinden nicht nur indirekt über das beobachtbare Verhalten der Fachkräfte oder die Bewertung der Rahmenbedingungen einzubeziehen?

Das von *Laevers/Moons/Declercq* (2012) entwickelte „*Process-Oriented Monitoring System the Early Years (POMS)*“ kann als Ausdruck eines solchen methodischen Perspektivwechsels verstanden werden. Zielkindfokussierte Beobachtungen des individuellen „well-beings“ und „involvement“ der Kinder sowie begleitende Beobachtungen des Interaktionsverhaltens der Fachkraft und der Lernumgebung sind bei diesem Verfahren Grundlage für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Solche zielkindfokussierten Beobachtungen des kindlichen Wohlbefindens stellen eine Möglichkeit dar, den individuell erlebten Qualitäten des einzelnen Kindes in der Qualitätsbewertung einer Einrichtung mehr Gewicht zu verleihen und so die Bewertungen des Lernumfeldes entscheidend zu ergänzen (*Smidt/Roßbach* 2015; *Melhuish* 2001; *Dunn* 1993; *Hallam* u.a. 2009).

Mashford-Scott, Church und *Taylor* (2012) weisen darauf hin, dass es notwendig ist, die Perspektive der Kinder auf ihr eigenes Wohlbefinden konsequent in der Diskussion über Qualität zu berücksichtigen. Das kann zu neuem und bedeutendem Wissen darüber führen, welche Bedürfnisse Kinder in Kindertageseinrichtungen haben und so einen erweiterten Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität eröffnen. „Building upon existing developmentally oriented knowledge about children’s wellbeing, this new knowledge will enable more effective and comprehensive measurement and clearer targets for supporting children to reach this key goal of quality early childhood programme provision“ (*Mashford-Scott/Church/Taylor* 2012, S. 243). Durch eine solche Fokussierung auf das kindliche Wohlbefinden kann die Rolle der Kinder in der Qualitätsdiskussion als auch -forschung gestärkt werden. Darüber hinaus wird damit dem Umstand gerecht, dass Kinder für ihr Wohlbefinden als Voraussetzung für Selbstbildungsprozesse unterschiedliche Anregungs- und Beziehungsangebote benötigen. Für die Realisierung und Weiterentwicklung einer individuellen Unterstützung und Begleitung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen scheint dies unerlässlich.

Anmerkungen

- 1 Das Instrument „Wie gut ist unsere Kita?“ (*Schlecht/Förster/Wellner* 2016) ist Teil des Samples für die Dokumentenanalyse, wurde aber in der vorliegenden Teilauswertung nicht berücksichtigt.
- 2 Zur besseren Lesbarkeit wurden die unterschiedlichen Bezeichnungen der Instrumente vereinheitlicht. So sind unter „Items“ die tatsächlich codierten Qualitätsindikatoren der Instrumente zu verstehen. „Skalen“ bzw. „Subskalen“ der Instrumente fassen diese Items thematisch zusammen und wurden entsprechend nicht codiert.

Literatur

- Anders, Y./Roßbach, H.-G.* (2014): Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In: *Braches-Chyrek, R./ Röhner, C./ Sünker, H./ Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 335-347.
- Ben-Arieh, A.* (2010): From Child Welfare to Children Well-Being. The Child Indicators Perspective. In: *Kamerman, S. B./Ben-Arieh, A./Phipps, S.* (Hrsg.): From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making. 1. Auflage. – Dordrecht, S. 9-24.
- Bertram, H.* (2016): Kindliches Wohlbefinden. Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 3, S. 269-286.
- Betz, T./Andresen, S.* (2014): Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 4, S. 499-503.
- Borke, J./Keller, H.* (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. – Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.* (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, S. 223-238.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.* (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 3, S. 182-185.
- Dunn, L.* (1993): Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 2, S. 167-192.
- Döring, N./Bortz, J.* (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. – Berlin/Heidelberg.
- Flick, U.* (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. – Hamburg.
- Guest, G./MacQueen, K. M./Namey, E. E.* (2012): Applied thematic analysis. Thousand Oaks. – California.
- Hallam, R./Fouts, H./Bargreen, K./Caudle, L.* (2009): Quality from a Toddler's Perspective: A Bottom-Up Examination of Classroom Experiences. In: *Early Childhood Research & Practice*, 11, 2. Online verfügbar unter: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/hallam.html>, Stand: 26.02.2018.
- Halle, T./Whittaker, J. V./Anderson, R.* (2010): Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures. Second Edition. – Washington.
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D.* (2015): Early childhood environment rating scale. 3. Auflage. – New York.
- Ishimine, K./Tayler, C.* (2014): Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49, 2, S. 272-290.
- Jones, S. M./Zaslow, M./Darling-Churchill, K. E./Halle, T. G.* (2016): Assessing early childhood social and emotional development. Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, S. 42-48.
- Krapp, A./Ryan, R. M.* (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: *Jerusalem, M./Hopf, D.* (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. – Weinheim, S. 54-82.
- Kuckartz, U.* (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. – Weinheim/Basel.
- Laevers, F./Moons, J./Declercq, B.* (2012): A Process-Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS). – Leuven.
- Laevers, F.* (2017): Wie geht es den Kindern in FBBE-Settings? Ein prozessorientierter Qualitätsmonitoring-Ansatz. In: *Klinkhammer, N./Schäfer, B./Harring, D./Gwinner, A.* (Hrsg.): Qualitätsmonitoring

- in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. – München, S. 249-278.
- La Paro, K. M./Thomason, A. C./Lower, J. K./Kintner-Duffy, V. L./Cassidy, D. J.* (2012): Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education. *Early Childhood Research & Practice* 14 (1), o.A.
- Mashford-Scott, A./Church, A./Tayler, C.* (2012): Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, Volume 44, Issue 3, S. 231-247.
- Melhuish, E. C.* (2001): The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 1, S. 1-6.
- OECD* (2016): Starting Strong IV. Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. – München.
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K.* (2011): Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K. 7. Auflage. – Baltimore/London/Sydney.
- Remsperger, R.* (2011): Sensitive Responsivität – Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. – Wiesbaden.
- Ryan, R. M./Deci, E. L.* (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, S. 68-78.
- Ryan, R. M./Deci, E. L.* (2017): Self-Determination Theory. – New York.
- Schäfer, B.* (2015): Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern: Ein Spannungsverhältnis? Arbeitspapier. – München.
- Schlecht, D./Förster, C./Wellner, B.* (2016): Wie gut ist unsere Kita? Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität nach nationalen und internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland. – Freiburg im Breisgau.
- Schober, P. S./Spieß, C. K./Stahl, J. F.* (2016): Gute Gründe für gute Kitas! Wer nutzt welche Qualität von Kindertageseinrichtungen und was bedeutet sie für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit? – Berlin.
- Siraj, I./Kingston, D./Melhuish, E.* (2015): Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW) Scale For 2-5-year-olds provision. – London.
- Smidt, W./Roßbach, H.-G.* (2015): Educational process quality in preschools at the individual child level: findings from a German Study. *Early Child Development and Care*, 186, 1, S. 78-95.
- Sylva, K./Sammons, P./Chan, L. L. S./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B.* (2013): The effects of early experiences at home and pre-school on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel Study in England. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 16, S. 277-301.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Nattefort, R./Grenner, K.* (Hrsg.) (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. 4. Auflage. – Kiliansroda.
- UN-Kinderrechtskonvention* (1989): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Online verfügbar unter: <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>. Stand: 09.06.2018.
- Viernickel, S./Dreyer, R.* (2018): Raumkonzepte und -nutzungspraktiken in Kita: Zusammenhänge mit kindlichem Wohlbefinden und Verhalten. In: *Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S.* (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 493-503.
- Weltzien, D./Fröhlich-Gildhoff, K./Strohmer, J./Rönnau-Böse, M./Wünsche, M./Bücklein, C./Hoffer, R./Tinnius, C.* (2017): Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. – Weinheim/München.

Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch eine In-House-Weiterbildung

Jens Kratzmann, Steffi Sachse

Zusammenfassung

Dieser Beitrag betrachtet die Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Laufe einer Weiterbildungsmaßnahme. Datengrundlage bildet das Projekt „Effekte einer aktiven Förderung von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) mit rund 130 pädagogischen Fachkräften in 19 Kindertageseinrichtungen. Erfasst wurden zu drei Messzeitpunkten Einstellungen und Wissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, biographische und ausbildungsbio-graphische Merkmale der Fachkräfte sowie strukturelle Bedingungen der Einrichtungen. Wissen und Einstellungen wurden mit latenten Wachstumsmodellen in Beziehung zur Weiterbildungsmaßnahme und den (ausbildungs-)biographischen und strukturellen Merkmalen gebracht. Die Ergebnisse zeigen eine Wissenserweiterung bei den Fachkräften durch die Weiterbildungsmaßnahme. Einstellungen erweisen sich dagegen als stabil.

Schlagwörter: Qualität, Mehrsprachigkeit, Kindertageseinrichtungen, Weiterbildung

Development of dispositions of educational professionals in preschools by an in-house-training

Abstract

This contribution considers preschool teachers' development of dispositions to deal with multilingualism during an in-house-training. Data is taken from the project "Effects of actively Integrating Multilingualism in Preschools" with around 130 teachers in 19 preschools in Germany. Attitudes and knowledge to deal with multilingualism, teachers' (training-)biographical characteristics as well as structural characteristics of the institutions were collected at three measurement points. Knowledge and attitudes were associated with latent growth models in relation to the training course and the (training-)biographical as well as structural characteristics. The results indicate an expansion of teachers' knowledge through the training. Attitudes, however, prove stable.

Keywords: educational quality, multilingualism, preschool, training

1 Einleitung und Fragestellung

Die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ist mittlerweile seit vielen Jahren ein Thema, das sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf politischer Ebene diskutiert wird. Zu unterscheiden ist dabei eine Qualitätsentwicklung, die sich vorwiegend auf

struktureller Ebene abspielt, indem beispielsweise der Fachkraft-Kind-Schlüssel verbessert werden soll, und eine Qualitätsentwicklung, die an Prozessen ansetzt und dabei insbesondere die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte, aber auch die Entwicklung der Organisation als Ganzes in den Blick nimmt. Hierzu existieren zwischenzeitlich verschiedene Ansätze, die beispielsweise Entwicklungsprozesse auf Ebene der einzelnen Fachkraft, auf Ebene des Teams oder auch auf Ebene der gesamten Organisationseinheit anstoßen sollen (vgl. dazu beispielsweise die Übersicht bei *Klug/Kratzmann* 2018). Daneben liegen Erkenntnisse aus der Forschung vor, die Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen und kindlicher Entwicklung, vor allem in Bezug auf die sprachlich-kognitive Entwicklung von Kindern, aufzeigen (*Anders* 2013).

Dieser Beitrag greift hieraus ein Thema auf und befasst sich mit der Qualitätsentwicklung im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Hierfür werden Zwischenergebnisse aus einem Interventionsprojekt zur Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi) vorgestellt. Es wird die Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil – mindestens 50 Prozent – mehrsprachiger Kinder zum Umgang mit Mehrsprachigkeit betrachtet. Gefragt wird nach der Wirkung einer Weiterbildungsmaßnahme auf die Dispositionen Wissen und Einstellungen der Fachkräfte.

2 Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Nach wie vor besteht Uneinigkeit über die Berücksichtigung der Herkunftssprache in Kindertageseinrichtungen für die (mehr-)sprachliche Kompetenzentwicklung der Kinder (*Hindman/Wasik* 2015; *Jackson/Schatschneider/Leacox* 2014; *Maier/Bohlmann/Palacios* 2016; *Pendergast/Bingham/Patton-Terry* 2015; *Winsler/Kim/Richard* 2014). Unter der Annahme eines möglichen Zusammenwirkens der Sprachen und des pädagogischen Umgangs damit wird die These formuliert, der Einbezug der Herkunftssprache der Kinder bei Instruktionen könne hilfreich für die Erweiterung der Kompetenzen in der Instruktionssprache sein (*Hindman/Wasik* 2015; *Jackson/Schatschneider/Leacox* 2014; *Pendergast/Bingham/Patton-Terry* 2015). *García* (2018) stellt heraus, dass die Nutzung bilingualer Kontexte die Instruktionssprache verbessern kann, ohne sich nachteilig auf die Herkunftssprache auszuwirken. Vor allem beim Eintritt in die Institution wird die Verwendung der Herkunftssprache als hilfreich angesehen, um Instruktionen zu verdeutlichen. *Winsler* u.a. (2014) vertreten diese Position insbesondere bei einem niedrigen Leistungsniveau der Kinder in der Instruktionssprache. Unterstützungsbedarf für die Fachkräfte wird vor allem bei Strategien der Nutzung der Herkunftssprache zur Verbesserung der Instruktionssprache gesehen. Problematisch bleibt dabei jedoch, dass bilinguale Modelle, die zur Unterstützung der Entwicklung zu kompetenter Zweisprachigkeit sinnvoll sind (*Collins* 2014), in Gruppen mit vielen Herkunftssprachen kaum umsetzbar sind.

Mögliche Strategien zum Einbezug der Herkunftssprachen wurden von *Oliveira, Gilmetdinova* und *Pelaez-Morales* (2016) sowie von *Palmer* u.a. (2014) anhand ethnographischer Beobachtungsstudien herausgearbeitet. Nach *Oliveira, Gilmetdinova* und *Pelaez-Morales* (2016) soll die Fachkraft als Modell für den Transfer von sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten zwischen Sprachen fungieren, indem sie unter Verwendung der Herkunftssprache auf die Herstellung von Bedeutung zielt. *Palmer* u.a. (2014) stellen

eher die Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder durch die Fachkraft heraus. Hier steht eher die Modellierung eines dynamischen Bilingualismus über einen wechselnden Sprachgebrauch der Fachkraft und die Positionierung der Kinder als bilingual kompetent im Vordergrund. Beide Studien sehen diese Strategien auch durch eine monolinguale Fachkraft leistbar, die sich als Lernende der Sprachen der Kinder begreift, und versucht, Grundkenntnisse in den Familiensprachen der Kinder zu erlangen. Diese Gedanken entsprechen wohl dem derzeit diskutierten Translanguaging-Ansatz, der ein mehr- und quersprachiges Handeln der Fachkräfte zur Förderung des kindlichen Lernens vorsieht (*García/Wei* 2014; *Panagiotopoulou* 2016).

Dass der Einsatz verschiedener Strategien der sprachlichen Förderung und Unterstützung von mehreren Sprachen (am Beispiel von Spanisch und Englisch) im Kontext von früher Bildung gelingen und die Qualität von Kindertageseinrichtungen verbessern, aber auch die Entwicklung von Kindern unterstützen kann, zeigen Daten von *Castro* u.a. (2017). Innerhalb des hier realisierten Ansatzes wurden pädagogische Fachkräfte engmaschig begleitet, um sehr spezifische und vorab definierte Strategien (wie ein enges Monitoring sprachlicher Fähigkeiten, zusätzliche Kleingruppenförderungen, expliziter Fokus auf Wortschatz und Bildungssprache, eine besondere Beachtung der sozio-emotionalen Entwicklung und der Peer-Kontakte) im Kitaalltag umzusetzen. Dabei stand hier kein explizit bilingualer Ansatz im Vordergrund, gleichwohl war über teilweise Spanisch sprechendes Fachpersonal eine enge Anbindung an die Herkunftssprache (im weitesten Sinne im Rahmen eines Translanguaging-Ansatzes) gegeben.

Im Zuge einer interkulturellen Öffnung von Kindertageseinrichtungen wird daher derzeit die Idee diskutiert, mehr mehrsprachige Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen einzubinden (*Gereke* u.a. 2014). Dadurch würde sich die Möglichkeit des Kontakts zu nichtdeutschen Sprachen auf erstsprachlichem Niveau ergeben. Positive Effekte durch das Vorhandensein einer mehrsprachigen Fachkraft auf den kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzstand, die Entwicklung des rezeptiven und expressiven Wortschatzes in der Herkunftssprache sowie die Kontakthäufigkeiten zwischen Fachkräften und Eltern und die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit konnten jedoch bisher nicht belegt werden (*Neugebauer/Klein* 2016, *Maier/Bohlmann/Palacios* 2016; *Kratzmann* u.a. 2017a). Denkbar wären jedoch Auswirkungen einer mehrsprachigen Fachkraft, die in den herangezogenen Studien nicht berücksichtigt werden, wie beispielsweise das Wohlbefinden der Kinder. So gibt es etwa Hinweise darauf, dass die gelegentliche Verwendung der Herkunftssprachen durch die Fachkraft die Fachkraft-Kind Beziehung verbessert (*Halle* u.a. 2014).

In Deutschland besteht zudem die besondere Herausforderung einer starken Heterogenität der Sprachen in den Kindertageseinrichtungen. Eine Entscheidung über den Einbezug einzelner Sprachen durch eine mehrsprachige Fachkraft impliziert ebenso eine Entscheidung gegen andere vorhandene Sprachen. Es würde eine Unterscheidung in gewünschte und nicht gewünschte Sprachen getroffen werden. Insofern beschränkt sich die Möglichkeit eines Einbezugs von Herkunftssprachen in sprachlich heterogenen Gruppen auf eine grundsätzliche Wertschätzung der Herkunftssprachen, die sich beispielsweise in der Erlaubnis, die Herkunftssprache zu sprechen, oder der Bereitstellung von mehrsprachigen Medien ausdrückt (*Apeltauer/Selimi/Rychener* 2015).

Eine weitere Möglichkeit ist eine Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerchaft mit Eltern. Sie sind als Hauptressource für die Entwicklung von Kompetenzen der Kinder in der Herkunftssprache zu sehen. Die Verwendung der Herkunftssprache in der

Familie steht nach Ergebnissen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum in einem positiven Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung in der Herkunftssprache, ohne dabei die Kompetenzentwicklung in der Instruktionssprache zu gefährden, vorausgesetzt die Instruktionssprache wird in einem anderen Rahmen gefördert (Collins 2014; Hoff u.a. 2014; Lewis u.a. 2016; Verdon/McLeod/Winsler 2014). Weiter zeigen Studien, dass das gemeinsame Singen, Bücher lesen, Geschichten erzählen und die Ausstattung mit Büchern in der Familie einen großen Teil der Unterschiede der Lesefähigkeit im Kindergartenalter zwischen bilingualen und monolingualen Kindern erklären (Feng/Gai/Chen 2014; Lewis u.a. 2016). Die verwendete Sprache ist dabei nicht relevant, da es um einen generellen Aufbau sprachlicher Kompetenzen geht, der auf andere Sprachen transferiert werden kann.

Gleichwohl vor dem Hintergrund einer hohen sprachlichen Vielfalt Uneinigkeit bezüglich heranzuziehender Konzepte und Strategien besteht, gilt der Einbezug von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen heute als ein pädagogischer Auftrag, was sich beispielsweise in den Bildungsplänen der Länder ausdrückt (Viernickel/Schwarz 2009). Eine positive und wertschätzende Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen ist dennoch überwiegend nicht gegeben (Jahreiß u.a. 2017; Neumann/Seele 2014; Verdon/McLeod/Winsler 2014). Es bedarf demnach weiterer Forschung, wie pädagogische Fachkräfte darauf vorbereitet werden sollen, mit der sprachlichen Heterogenität umzugehen.

Ein Anknüpfungspunkt dafür besteht im Professionalisierungsmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2014). Pädagogisches Handeln in der Situation wird darin als das Ergebnis von Dispositionen gefasst, die von den Komponenten Wissen (wissenschaftlich-theoretisches Wissen und implizites Erfahrungswissen), Situationswahrnehmung und -analyse, Motivation und Handlungspotentialen bestimmt sind. Diese Komponenten bilden die Grundlage für die Handlungsplanung und -bereitschaft, die dann wiederum in das Handeln in der Situation mündet. In diesem Modell werden Einstellungen als eine Dimension gefasst, die das Denken und Handeln von Menschen wesentlich prägen und in einem individuell-biographischen Prozess entstehen. Sie wirken im Hintergrund der Ebene der Dispositionen auf die pädagogische Performanz ein. Abgeleitet aus diesem Modell werden die Komponenten wissenschaftlich-theoretisches Wissen und sich aus implizitem Erfahrungswissen entwickelnde Einstellungen als Ansatzpunkt für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte ins Zentrum dieses Beitrags gestellt.

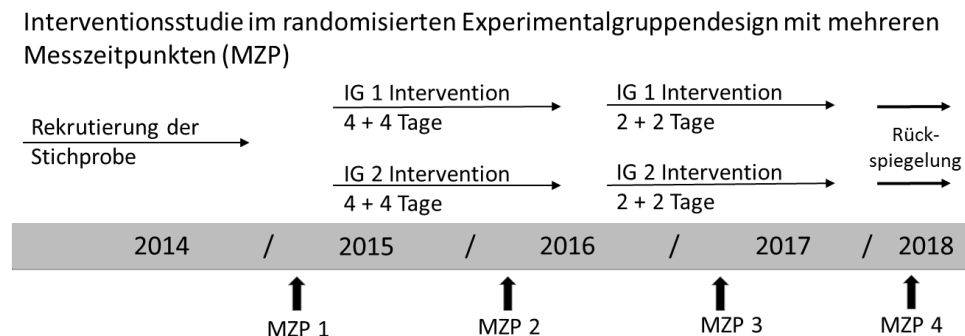
Zwischen dem Handeln in pädagogischen Kontexten im Kindergartenalltag wird eine Verbindung mit dem Wissen sowie den Einstellungen der Fachkräfte gesehen. Dieser Zusammenhang hat sich in jüngster Zeit auf verschiedenen Ebenen auch empirisch gezeigt. Auf allgemeiner Ebene finden sich Zusammenhänge zwischen Fördereinstellungen und Prozessqualität (Kluczniok/Anders/Ebert 2011). Bereichsspezifisch auf die Lerndomäne „Sprache“ konzentriert zeigen sich ebenso Zusammenhänge von Einstellungen sowie sprachförderrelevantem Wissen mit der Handlungsplanung und dem Handeln pädagogischer Fachkräfte (Kratzmann u.a. 2017a; Ofner/Thoma 2014). Zur Veränderung von Einstellungen und Wissen identifiziert eine Metaanalyse von Fukkink und Lont (2007) ein feststehendes Curriculum einer Weiterbildung und die Durchführung an einem festen Standort als notwendige Komponenten. Evaluationen zur Effektivität solch intensiver Weiterbildungsmaßnahmen in verschiedenen Lerndomänen lieferten in jüngster Vergangenheit Hinweise auf eine moderate Veränderbarkeit von Einstellungen und Wissen der Fachkräfte (Eichen/Bruns 2017; Roth/Hopp/Thoma 2015). Inwieweit diese Ergebnisse auf das Thema Mehrsprachigkeit übertragbar sind, ist jedoch bisher offen.

Anknüpfend an das Professionalisierungsmodell von *Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann* und *Pietsch* (2014) und die bisherigen Erkenntnisse der Forschung wird hier daher die Frage gestellt, ob durch eine intensive In-House-Weiterbildung mit reflexiven Elementen zum Thema Mehrsprachigkeit eine Veränderung des Wissens und der Einstellungen der Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit erreicht werden kann. Erwartet wird eine Wissenserweiterung (Hypothese 1) sowie eine positivere Einstellung der Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit der Kinder (Hypothese 2). Da sich Einstellungen und Wissen entsprechend des Modells in einem individuell-biographischen Prozess entwickeln, sind dabei individuell-biographische Merkmale zu berücksichtigen. Professionalität lässt sich jedoch nicht alleine an der Fachkraft selbst festmachen. Es sind darüber hinaus organisatorische und strukturelle Ebenen mit zu betrachten, die an der Hervorbringung von Professionalität ebenso beteiligt sind (*Cloos* 2013; *Neuß* 2014; *Thole* 2010).

3 Das Projekt IMKi

Datengrundlage der folgenden Analysen bildet das Projekt „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi). Bei diesem Projekt handelt es sich um eine auf drei Jahre angelegte experimentelle Interventionsstudie mit drei Messzeitpunkten in zwei süddeutschen Großstädten. Es wurden hierzu zwei Interventionsgruppen gebildet. Die Interventionsgruppe 1 erhielt eine strukturierte zweijährige In-House-Weiterbildungsmaßnahme zur Integration von Mehrsprachigkeit, während die Interventionsgruppe 2 im Sinne einer Kontrolleinrichtung fungiert (siehe Abbildung 1). Für beide Interventionsgruppen waren in gleichem Umfang von 60 Stunden eine Weiterbildung durch qualifizierte, externe Referent_innen vorgesehen. Im ersten Kita-Jahr 2015/16 wurden in beiden Gruppen vier In-House-Weiterbildungen und vier weitere prozessbegleitende Termine umgesetzt. Im zweiten Kita-Jahr 2016/17 wurden nochmal zwei In-House-Weiterbildungen und zwei weitere prozessbegleitende Termine durchgeführt (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Untersuchungsdesign



Die Intervention zielte auf eine Integration von Mehrsprachigkeit, die sich in erster Linie in einem positiven, wertschätzenden Umgang mit den Sprachen der Kinder zeigen sollte. Anknüpfend an das Modell von *Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann* und *Pietsch* (2014)

wurde aus bestehenden Konzepten (z.B. *Deutsches Jugendinstitut* 2013, *Griebel* u.a. 2013) eine Weiterbildungsmaßnahme in mehreren Modulen konzipiert, die einerseits durch Wissensvermittlung und Reflexion der während der Biographie erworbenen Dispositionen ansetzt und andererseits die Umsetzung in die Praxis durch eine individuelle Begleitung unterstützt. Die theoretische und fachliche Grundlage für die Intervention in Gruppe 1 liefert das von der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) erarbeitete Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten“ (*Deutsches Jugendinstitut* 2013, S. 142f.). Die darin beschriebenen Handlungsanforderungen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung wurden in vier Module gegliedert: (1) Sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern verstehen; (2) Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern; (3) Sprachsensiblen Umgang mit mehrsprachigen Kindern gestalten; (4) Unterstützung der kindlichen Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag. Das Modul zur Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern beinhaltet zusätzlich einen Eltern-Workshop (*Buschmann* 2016), welcher in Kooperation mit einer Referentin vom Zentrum für Entwicklung und Lernen (ZEL) in Heidelberg in den Einrichtungen realisiert wurde. Die didaktische Konzeption der Weiterbildung ist in einem Weiterbildungsmanual für die Referent_innen verschriftlicht und im zweiten Kita-Jahr an die aktuellen Erfordernisse angepasst worden. Zur Unterstützung des Umsetzungsprozesses haben die Referent_innen weitere Praxismethoden insbesondere zur Zusammenarbeit mit Eltern und zur Identifikation gelungener (Peer-)Interaktionen im Kita-Alltag erhalten.

Die Referent_innen der Vergleichsgruppe (IG 2) arbeiteten im gleichen Stundenumfang mit dem aus der Qualitäts- und Organisationsentwicklung bekannten Plan-Do-Check-Act-Zyklus (*Deming* 1986). Hier wurden mit den Referent_innen unterschiedliche Inhalte aufgegriffen und umgesetzt. Hierzu gehörte die Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, die Reflexion der pädagogischen Haltungen im Umgang mit zugewanderten Eltern, die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen etc. Aufgrund des nicht vorgegebenen Weiterbildungskonzeptes in der Vergleichsgruppe (IG 2) wurden sehr vielfältige Themen anhand des Plan-Do-Check-Act-Zyklus bearbeitet. Somit ist davon auszugehen, dass die zweite vergleichende Interventionsgruppe auch weiterhin als Kontrollgruppe gelten kann.

4 Beschreibung der Stichprobe

Die Beschreibung der Stichprobe beschränkt sich hier aus inhaltlichen Gründen auf die Einrichtungsebene (ausführlich in *Frank* u.a. 2016). Am Projekt nehmen 19 Kindergärten mit insgesamt 54 Gruppen, die einen Anteil von mindestens 50 Prozent an mehrsprachig aufwachsenden Kindern (im Mittel 83 Prozent) aufweisen, teil. Pro Gruppe sind im Mittel acht verschiedene nichtdeutsche Herkunftssprachen vertreten. Die größten Sprechergruppen sind Türkisch, Russisch, Albanisch und Rumänisch. Die Kindergärten wurden per Zufallsverfahren zwei Interventionsgruppen zugeteilt, von denen eine als Kontrollgruppe dient. Es wurden 10 Einrichtungen mit 28 Gruppen der Interventionsgruppe 1 und neun Einrichtungen mit 26 Gruppen der Interventionsgruppe 2 zugeordnet. Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der Stichprobe über drei Messzeitpunkte in den beiden Interventionsgruppen.

Tabelle 1: Entwicklung der Stichprobe über die drei Messzeitpunkte

| | MZP 1 | | MZP 2 | | MZP 3 | |
|----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | IG 1 | IG 2 | IG 1 | IG 2 | IG 1 | IG 2 |
| Anzahl Einrichtungen | 10 | 9 | 10 | 9 | 10 | 9 |
| Anzahl Gruppen | 28 | 26 | 28 | 26 | 28 | 26 |
| Anzahl Fachkräfte gesamt | 131 | | 144 | | 129 | |
| Anzahl/Anteil Fachkräfte in IG ½ | 78/59,5% | 53/40,5% | 83/57,6% | 61/42,4% | 76/58,9% | 53/41,1% |

Zum Messzeitpunkt 1 nahmen insgesamt 131 pädagogische Fachkräfte am Projekt teil. Im Zuge der Zufallsverteilung der 19 Einrichtungen auf die beiden Interventionsgruppen waren 78 (59,5%) der Fachkräfte auf Interventionsgruppe 1 und 53 (40,5%) der Fachkräfte auf Interventionsgruppe 2 verteilt. Prozentual blieb die Verteilung auf die beiden Interventionsgruppen zu MZP 2 und MZP 3 weitestgehend gleich. Die Mehrheit des Personals gibt an, in Deutschland geboren zu sein (76,6%). 23 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte haben einen Migrationshintergrund.

5 Untersuchungsvariablen

Zur Prüfung von Veränderungen, die sich auf die Intervention zurückführen lassen, wurden jährlich Erhebungen durchgeführt. Zur Erhebung des Wissens über Mehrsprachigkeit erhielten die pädagogischen Fachkräfte Wissensfragen zur Sprachentwicklung und zum fachdidaktischen Wissen in Bezug auf mehrsprachige Kinder. Hierin waren Aussagen formuliert, die die Fachkräfte auf ihre Korrektheit hin einschätzen mussten. Enthalten waren zwölf Aussagen zur sprachlich-kognitiven Entwicklung mehrsprachiger Kinder (Beispielaussage: „Wenn mehrsprachige Kinder beim Sprechen die verschiedenen Sprachen mischen, ist das völlig normal.“) sowie sechs Aussagen zur notwendigen Beschaffenheit des sprachlichen Angebots zum Erwerb der Struktur der deutschen Sprache. Es wurde ein Summenwert korrekter Antworten aus allen Fragen gebildet, der als Indikator für das Wissen der Fachkräfte in die Analyse eingeht. Bei den Wissensfragen können maximal 14 Punkte erreicht werden. Für die Analysen werden die Ergebnisse z-standardisiert.

Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen wurden in einer modifizierten Form der von Reich (2007) entwickelten Skala erfasst (Kratzmann u.a. 2017b). Die Fachkräfte konnten den Grad ihrer Zustimmung zu den darin formulierten Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala angeben. Die modifizierte Version besteht aus drei Einstellungsdimensionen, die im Folgenden mit multilingual-pädagogischer, assimilatorischer und kompensatorischer Einstellung bezeichnet werden. Die Dimension „Multilingual-pädagogisch“ repräsentiert die Auffassung der Fachkräfte, Zweisprachigkeit als besondere Kompetenz, von der auch einsprachig deutsche Kinder profitieren, als positiv bzw. als Normalfall anzusehen (Beispielitem: Die Zweisprachigkeit der zweisprachigen Kinder sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden.). Die Dimension „Assimilatorisch“ repräsentiert, inwieweit die Fachkräfte für eine Anpassung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder an die deutsche Sprache plädieren (Beispielitem: Auf lange Sicht sollte die Zweisprachigkeit zu Gunsten der

Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch überwunden werden). Die Dimension „Kompensatorisch“ steht für die Einstellung der Fachkräfte, einen Ausgleich von Unterschieden zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern herbeizuführen (Beispielitem: Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich ist es, dass die Kinder, wenn sie in die Grundschule kommen, dem Unterricht ohne sprachliche Probleme folgen können.). Für die Analysen werden die Skalen aus den Mittelwerten der Einzelitems gebildet und z-standardisiert.

Als Kontrollvariablen werden *biographische und ausbildungsbiographische Merkmale* der pädagogischen Fachkräfte sowie *strukturelle Bedingungen* der Gruppe zur Analyse hinzugezogen. Dies sind auf Ebene der Fachkräfte das Alter (im Jahr 2017) als Indikator für den historischen Kontext, in dem die Fachkräfte aufgewachsen sind, und der berufliche Bildungsabschluss (Kinderpflegerin [1], Erzieherin [2], (Fach-)Hochschulabschluss [3]) als Indikatoren für die Bildungslaufbahn der Fachkräfte. Weiter wurden die Fachkräfte um eine Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse in Türkisch, Kurdisch und Russisch gebeten, die sie als kaum vorhanden, mittel, gut oder sehr gut einschätzen konnten. Da rund 75 Prozent der Fachkräfte über keine weiteren Sprachkenntnisse in diesen Sprachen verfügen, wird eine dichotome Variable gebildet, die den Wert 1 erhält, wenn Kenntnisse in einer der Sprachen vorhanden sind, ansonsten wird der Wert 0 vergeben. Für die Analysen wurden das Alter und das Niveau des Bildungsabschlusses am Mittelwert zentriert. Auf Gruppenebene wurden die Anzahl der Kinder sowie die Anzahl der Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund, woraus ein Anteilswert gebildet wurde, erfasst. Weiter wurden die vorhandenen Sprachen in der Gruppe erfragt und daraus eine Gesamtzahl der vorhandenen Sprachen gebildet. Für die Analysen wurden beide Merkmale auf Gruppenebene am Gruppenmittelwert zentriert.

6 Auswertungsverfahren

Das Wissen und die Einstellungen der Fachkräfte wurden zu drei Messzeitpunkten im jährlichen Abstand, jeweils im Frühjahr 2015, 2016 und 2017, erfasst. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, eine längsschnittliche Analyse von Veränderungen über die Zeit darzustellen. Es werden hierfür latente Wachstumsmodelle mit Mplus 7,4 (*Muthén/Muthén* 1998-2015) berechnet. Für die Analysen wird die Mehrebenenstruktur der Daten auf Gruppenebene der Einrichtungen berücksichtigt. Als Vorhersagevariablen werden die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe 1 als dichotome Variable, das Alter der Fachkräfte, das Vorhandensein von Sprachkenntnissen in Türkisch, Kurdisch oder Russisch sowie das Niveau der Berufsausbildung verwendet. Diese Merkmale wurden jeweils bei Neuaufnahme der Fachkräfte in die Studie per Fragebogen erhoben. Auf Gruppenebene wurden die Anzahl der Sprachen sowie der Anteil mehrsprachiger Kinder in der Gruppe zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung verwendet. Fehlende Werte werden in den Analysen anhand des Full-Information-Maximum-Likelihood-(FIML)-Schätzverfahren (vgl. *Enders* 2010) ersetzt. Fälle, in denen zu allen drei Messzeitpunkten keine Werte vorliegen, werden aus den Analysen ausgeschlossen.

7 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 2 aufgeführt. Berichtet werden jeweils Einflüsse der Intervention (IG 1) auf den Ausgangswert (Intercept) sowie auf die Veränderung im Laufe der drei Messzeitpunkte (Slope). Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (MZP 3) waren im Mittel 39 der geplanten 60 Weiterbildungsstunden durchgeführt. Die Intervention war damit noch nicht abgeschlossen. Die hier berichteten Ergebnisse sind daher als Zwischenergebnisse zu verstehen.

Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass die Randomisierung der Kindertageseinrichtungen in Bezug auf das Wissen und die Einstellungen der Fachkräfte gelungen ist. Zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe. Signifikante Veränderungen zwischen den Gruppen gab es im Laufe der drei Messzeitpunkte auf Ebene des Wissens und der kompensatorischen Einstellungen. Die Intervention hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Wissens und einen negativen Einfluss auf kompensatorische Einstellungen. Die multilingual-pädagogische und assimilatorische Einstellungsdimensionen verändern sich im Laufe der Intervention nicht systematisch zwischen den beiden Gruppen.

Es bestehen zur Ausgangserhebung und im weiteren Verlauf der zwei Jahre weitere Zusammenhänge mit biographischen und ausbildungsbiographischen Merkmalen der Fachkräfte sowie strukturellen Merkmale der Einrichtungen. Bezüglich des Wissens der Fachkräfte über Mehrsprachigkeit lassen sich zur Ausgangserhebung keine signifikanten Unterschiede in den erhobenen Merkmalen auf Fachkräfteebene feststellen. Es besteht jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang zum Anteil an mehrsprachigen Kindern in der Gruppe, nicht jedoch mit der Anzahl vorhandener Sprachen. Die Veränderung des Wissens über die drei Messzeitpunkte steht in keinem weiteren Zusammenhang mit den hinzugezogenen Merkmalen auf Fachkraft- und Gruppenebene.

Die multilingual-pädagogische Einstellung steht lediglich zur Ausgangserhebung in einem tendenziell signifikant positiven Zusammenhang mit dem Alter der Fachkräfte. Weitere Zusammenhänge mit den hinzugezogenen Merkmalen bestehen weder zur Ausgangserhebung noch zum weiteren Verlauf der Einstellungen.

Deutlichere Zusammenhänge zeigen sich mit der assimilatorischen Einstellungsdimension. Zur Ausgangserhebung besteht auf Fachkräfteebene ein signifikant positiver Zusammenhang zu den Sprachkenntnissen der Fachkräfte in einer anderen Sprache sowie zum Niveau der Berufsausbildung. Auf Gruppenebene besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zur Anzahl verschiedener Sprachen in der Gruppe. Die Veränderung der assimilatorischen Einstellungsdimension steht in einem tendenziell signifikant positiven Zusammenhang mit dem Niveau der Berufsausbildung der Fachkräfte. Weiter besteht auf Gruppenebene ein signifikant positiver Zusammenhang mit der Anzahl verschiedener Sprachen in der Gruppe.

In der kompensatorischen Einstellungsdimension zeigen sich in der Ausgangserhebung signifikante Zusammenhänge auf Fachkräfteebene. Das Alter der Fachkräfte steht in einem signifikant positiven und die Sprachkenntnisse in einer anderen Sprache in einem tendenziell signifikant positiven Zusammenhang mit der kompensatorischen Einstellungsdimension. Der weitere Verlauf der Einstellungsdimension steht in keinem Zusammenhang mit den hinzugezogenen biographischen und ausbildungsbiographischen Merk-

malen auf Fachkräftebene. Auf Gruppenebene bestehen weder Zusammenhänge mit der Ausgangserhebung noch mit dem weiteren Verlauf der Einstellungsdimension.

Tabelle 2: Veränderungen von Wissen und Einstellungen der Fachkräfte, latente Mehrebenenwachstumsmodelle

| | Wissen | | | | Multilingual-pädagogisch | | | | Assimilatorisch | | | | Kompensatorisch | | | |
|--|-------------|--------------|--------------|-------------|--------------------------|-------------|-------|------|-----------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|-------------|---------------|-------------|
| | Intercept | | Slope | | Intercept | | Slope | | Intercept | | Slope | | Intercept | | Slope | |
| | Est. | SE | Est. | SE | Est. | SE | Est. | SE | Est. | SE | Est. | SE | Est. | SE | Est. | SE |
| Fachkräftebene | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interventionsgruppe 1 | -0,09 | 0,18 | 0,29* | 0,12 | 0,09 | 0,20 | -0,03 | 0,12 | 0,16 | 0,16 | -0,01 | 0,11 | 0,05 | 0,20 | -0,26+ | 0,15 |
| Alter/10 (zentriert) | 0,10 | 0,08 | 0,03 | 0,05 | 0,13+ | 0,07 | 0,01 | 0,05 | -0,07 | 0,08 | -0,00 | 0,05 | 0,21* | 0,09 | -0,01 | 0,06 |
| Sprachkenntnisse (binär) | 0,06 | 0,22 | -0,06 | 0,14 | 0,01 | 0,21 | -0,08 | 0,11 | 0,41* | 0,16 | -0,07 | 0,10 | 0,32+ | 0,19 | -0,09 | 0,13 |
| Berufsausbildung (zentriert) | 0,31 | 0,19 | -0,00 | 0,12 | 0,06 | 0,18 | 0,01 | 0,12 | -0,52** | 0,16 | 0,17+ | 0,10 | -0,32 | 0,24 | 0,10 | 0,16 |
| S with I | 0,04 | 0,09 | | | -0,01 | 0,09 | | | 0,09 | 0,07 | | | -0,23 | 0,15 | | |
| Gruppenebene | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anzahl an Sprachen (zentriert) | -0,01 | 0,04 | -0,01 | 0,03 | -0,02 | 0,05 | -0,03 | 0,03 | -0,09* | 0,04 | 0,07** | 0,02 | -0,00 | 0,04 | 0,03 | 0,03 |
| Anteil mehrsprachiger Kinder (zentriert) | 1,07 | 0,59+ | -0,30 | 0,30 | 1,00 | 0,68 | -0,31 | 0,44 | 0,56 | 0,51 | 0,11 | 0,37 | -0,89 | 0,57 | 0,42 | 0,46 |
| S with I | -0,02 | 0,04 | | | -0,07 | 0,05 | | | -0,01 | 0,05 | | | -0,02 | 0,06 | | |
| N (Fachkräfte/Gruppen) | 154 / 54 | | | | 154 / 54 | | | | 154 / 54 | | | | 154 / 54 | | | |
| CFI / RMSEA | 0,04 / 0,95 | | | | 0,02 / 0,99 | | | | 0,01 / 0,99 | | | | 0,05 / 0,85 | | | |

**p<0,01 *p<0,05 +p<0,1

8 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit dem Transfer wissenschaftlicher Modelle und Erkenntnisse anhand von Weiterbildungsmaßnahmen in die Praxis. Hierfür wurde als Beispiel die Integration von Konzepten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen gewählt. Es wurde dabei, anknüpfend an aktuelle Diskussionen um die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, einem Weiterbildungsansatz gefolgt, der eine mehrstündige Weiterbildung in den Einrichtungen vor Ort vorsieht, dabei Reflexionsmöglichkeiten für die Fachkräfte lässt und eine individuelle Begleitung bei der Umsetzung in die Praxis ermöglicht. Berichtet wurden Zwischenergebnisse aus der Interventionsstudie IMKi (Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen). Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Dispositionsebene der Fachkräfte. Nach einem Durchschnittswert von 39 Stunden Intervention zeigen sich vereinzelt Effekte der Weiterbildung. Es ist gelungen, durch die Intervention eine Wissensenerweiterung bei den Fachkräften über Mehrsprachigkeit zu erzielen. Hypothese 1 kann damit bestätigt werden. Einstellungen erweisen sich dagegen als stabil. Hypothese 2 kann damit nicht bestätigt werden. Lediglich die Einstellung, durch die Kita eine Kompensation von Nachteilen im Bereich Sprache erreichen zu wollen, wurde im Laufe der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe reduziert. Insofern muss hier in Frage gestellt werden, ob die Erweiterung von Wissen kombiniert mit der Reflexion von Einstellungen in einem fest stehenden Curriculum ein tragbarer Ansatz der Professionalisierung in Bezug auf Mehrsprachigkeit darstellt.

Einschränkungen müssen bezüglich der Erhebung der Einstellungen gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern gemacht werden. Bei der Erhebung normativer Daten in Form eines Fragebogens ist immer mit sozial erwünschten Antworten zu rechnen, die möglicherweise zu einer Verzerrung geführt haben. Insbesondere die starke Zustimmung zu multilingual-pädagogischen Einstellungsmerkmalen könnte dadurch überschätzt sein. Eine genauere Abschätzung des Ausmaßes der Verzerrung durch soziale Erwünschtheit ist mit dem vorliegenden Datensatz nicht möglich.

Offen bleibt an dieser Stelle, ob sich die Erweiterung des Wissens in einer Veränderung der Praxis niederschlägt. Möglicherweise zeigt sich die in anderen Studien berichtete Problematik des Wissenstransfers in die Praxis (*Simon/Sachse* 2013; *Ofner* 2014) auch in diesem Projekt. Insbesondere wird in jüngster Zeit auf die Notwendigkeit verwiesen, den Transfer von Wissen in die Praxis in den Weiterbildungen, beispielsweise durch Modellierungs- und Feedbackstrategien, zu berücksichtigen (*Egert* 2015; *Zaslow* u.a. 2010). *Nentwig-Gesemann* und *Fröhlich-Gildhoff* (2015) betonen dabei die Einbindung in die eigene Lebensgeschichte und deren Reflexion als bedeutsame Komponente. In einem narrativen Review stellen *Egert, Eckhardt* und *Fukkink* (2017) eine hohe Bedeutung individualisierter Unterstützungsmaßnahmen vor Ort heraus, beispielweise in Form von Videofeedbackverfahren oder performanzbezogener Handlungsanweisungen. Darüber hinaus sei auch eine finanzielle Unterstützung hilfreich für die Qualitätsverbesserung. Erste, hier nicht berichtete Analysen aus dem Projekt „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) deuten lediglich auf eine Veränderung der Praxis im Hinblick auf die Peer-Kommunikation in anderen Sprachen hin, in der sich eine offenere, wertschätzendere Einstellung gegenüber den Herkunftssprachen der Kinder ausdrücken könnte. Weitere Veränderungen, die sich auf die Intervention zurückführen lassen, konnten nach 39 Stunden Weiterbildung bisher nicht erreicht werden. Anknüpfend an das narrative Review von *Egert, Eckhardt* und *Fukkink* (2017) könnte eine zusätzliche Bereitstellung finanzieller Ressourcen hilfreich sein, wenn es beispielsweise um die Ausstattung mit mehrsprachigen Medien geht, was im weiteren Verlauf des Projekts erfolgen wird. Gründe für bisher nicht aufgetretene Effekte könnten jedoch auch in der Anlage der Intervention liegen. Während die ersten beiden Module der Intervention stärker auf den Aufbau von Wissen und die Reflexion von Einstellungen zielten, waren die Module 3 und 4 eher an der Umsetzung in der Praxis orientiert. Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung waren in einigen Einrichtungen jedoch nur die ersten beiden Module durchgeführt worden. Möglicherweise lassen sich daher Effekte auf Ebene der Institutionen erst zum vierten Messzeitpunkt nachweisen, nachdem eine Reflexion der Praxis stattgefunden hat. Dies wird künftig weiter zu prüfen sein.

Im weiteren Verlauf des Projekts wird es daher darum gehen, den angestoßenen Transferprozess in die Praxis weiter zu stärken und zu begleiten. Parallel dazu wird das Interventionsdesign fortgeführt, um die langfristigen Auswirkungen der Maßnahmen auf Ebene der Einrichtungen, der Eltern sowie der Kinder zu evaluieren. Dadurch werden Aussagen über die Nachhaltigkeit der Maßnahmen möglich. Die angestoßene Gestaltung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung (gezielte Begleitung von mehrsprachigen Peer-Interaktionen, „Einsatz“ der angeschafften Materialien, Verankerung der Materialien in den Räumen, sprachsensibler Umgang mit den Kindern, Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit über wertschätzende und die Mehrsprachigkeit thematisierende Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, Schaffung unterschiedlicher „Sprachinseln“ in der Kita, etc.) soll weitergeführt werden. Weiter wird eine intensivi-

ve Begleitung bei der Umsetzung unterschiedlicher Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern bei der Durchführung von Elternworkshops, themenzentrierten Elternabenden/-workshops, Gestaltung von Aufnahme- und Entwicklungsgesprächen stattfinden. Dieser Themenschwerpunkt erscheint zentral für die Realisierung mehrsprachigkeitsunterstützender Lernumgebungen in sprachlich sehr heterogenen Gruppen.

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 237-275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Apeltauer, E./Selimi, N./Rychener, I. (2015): Mehrsprachig. 4 bis 8 (4), S. 25-31.
- Buschmann, A. (2016): Elternworkshop „Mehrsprachigkeit als Chance“. – Heidelberg.
- Castro, D. C./Gillanders, C./Franco, X./Bryant, D. M./Zepeda, M./Méndez, L. I. (2017): Early education of dual language learners: An efficacy study of the Nuestros Niños School Readiness professional development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, S. 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.002>
- Cloos, P. (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: *Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach T.* (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. – München, S. 39-62.
- Collins, B. A. (2014): Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 3, S. 389-397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.009>
- Deming, W. E. (1986): *Out of the crisis*. – Cambridge.
- Deutsches Jugendinstitut (2013): *Inklusion – kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. – München.
- Egert, F./Eckhardt, A. G./Fukkink, R. G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung* 6, 2, S. 58-66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Egert, F. (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. Online verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682>, Stand: 26.10.2016.
- Eichen, L./Bruns, J. (2017): Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen. *Frühe Bildung* 6, 2, S. 67-73. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000310>
- Enders, C. K. (2010): *Applied missing data analysis*. – New York.
- Feng, L./Gai, Y./Chen, X. (2014): Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children. *Economics of Education Review*, 39, S. 110-130. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.005>
- Frank, M./Jahreiß, S./Ertanir, B./Kratzmann, J./Sachse, S. (2016): Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik. Online verfügbar unter: <http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/>, Stand: 23.12.2016.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzorientiert formulieren. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik*. – München, S. 128-153.
- Fukkink, R. G./Lont, A. (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of care-giver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, S. 294-311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- García, E. B. (2018): The classroom language context and English and Spanish vocabulary development among dual language learners attending Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, S. 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.005>
- García, O./Wei, L. (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. – London.
- Gereke, I./Akbas, B./Leiprecht, R./Brokmann-Nooren, C. (2014): *Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe*. – Oldenburg.

- Griebel, W./Heinisch, R./Kieferle, C./Röbe, E./Seifert, A. (Hrsg.) (2013): Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte = Transition to school and multilingualism. – Hamburg.
- Halle, T. G./Whittaker, J. V./Zepeda, M./Rothenberg, L./Anderson, R./Daneri, P. (2014): The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 734-749. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- Hindman, A. H./Wasik, B. A. (2015): Building vocabulary in two languages: An examination of Spanish-speaking Dual Language Learners in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, S. 19-33. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.006>
- Hoff, E./Rumiche, R./Burridge, A./Ribot, K. M./Welsh, S. N. (2014): Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 433-444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>
- Jackson, C. W./Schatschneider, C./Leaox, L. (2014): Longitudinal Analysis of Receptive Vocabulary Growth in Young Spanish English-Speaking Children From Migrant Families. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 45, 1, S. 40-51. https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0104
- Jahreiß, S./Ertanir, B./Frank, M./Sachse, S./Kratzmann, J. (2017): Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12, 4, S. 439-453. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.05>
- Klug, W./Kratzmann, J. (2018): Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas. 4. Auflage. – München/Basel.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, S. 13-21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kratzmann, J./Jahreiß, S./Frank, M./Ertanir, B./Sachse, S. (2017a): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 2, S. 237-258.
- Kratzmann, J./Jahreiß, S./Frank, M./Ertanir, B./Sachse, S. (2017b): Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Frühe Bildung*, 6, 3, S. 133-140.
- Lewis, K./Sandilos, L. E./Hammer, C. S./Sawyer, B. E./Mendez, L. I. (2016): Relations Among the Home Language and Literacy Environment and Children's Language Abilities: A Study of Head Start Dual Language Learners and Their Mothers. *Early Education and Development*, 27, 4, S. 478-494. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1082820>
- Maier, M. F./Bohlmann, N. L./Palacios, N. A. (2016): Cross-language associations in the development of preschoolers' receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, S. 49-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.006>
- Muthén, L. K./Muthén, B. O. (1998-2015): Mplus User's Guide. Siebte Auflage. – Los Angeles.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K. (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, A./Leu, H. R./Viernickel, S. (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik – Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. – Weinheim/Basel, S. 48-68.
- Neugebauer, M./Klein, O. (2016): Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 2, S. 259-283.
- Neumann, S./Seele, C. (2014): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, Miethel, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. – Bielefeld, S. 349-365.
- Neuß, N. (2014): Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: Fröhlich-Gildhoff K./ Cloos, P./Nentwig-Gesemann, I./Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. 7: Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. – Freiburg im Breisgau, S. 13-46.
- Ofner, D. (2014): Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28, 4, S. 302-318. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0001>

- Ofner, D./Thoma, D.* (2014): Early childhood educators' knowledge and abilities in planning language learning environments. *European journal of applied Linguistics* 2, 1, S. 121-143.
- Oliveira, L. C. de/Gilmetdinova, A./Pelaez-Morales, C.* (2016): The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30, 1, S. 22-42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1070860>
- Palmer, D. K./Martinez, R. A./Mateus, S. G./Henderson, K.* (2014): Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *Modern Language Journal*, 98, 3, S. 757-772. <https://doi.org/10.1111/modl.12121>
- Panagiotopoulou, A.* (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die früh-pädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. – München.
- Pendergast, M./Bingham, G./Patton-Terry, N.* (2015): Examining the Relationship Between Emergent Literacy Skills and Invented Spelling in Prekindergarten Spanish-Speaking Dual Language Learners. *Early Education and Development*, 26, 2, S. 264-285. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.991083>
- Reich, H. H.* (2007): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“. – Landau.
- Roth, C./Hopp, H./Thoma, D.* (2015): Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung* 4, 4, S. 218-225. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000230>
- Simon, S./Sachse, S.* (2013): Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 379-397.
- Thole, W.* (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen – Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 2, S. 206-222.
- Verdon, S./McLeod, S./Winsler, A.* (2014): Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 2, S. 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.003>
- Viernickel, S./Schwarz, S.* (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. Auflage. – Berlin.
- Winsler, A./Burchinal, M. R./Tien, H. C./Peisner-Feinberg, E./Espinosa, L./Castro, D. C./De Feyter, J.* (2014): Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 750-764. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.008>
- Winsler, A./Kim, Y. K./Richard, E. R.* (2014): Socio-Emotional Skills, Behavior Problems, and Spanish Competence Predict the Acquisition of English Among English Language Learners in Poverty. *Developmental Psychology*, 50, 9, S. 2242-2254. <https://doi.org/10.1037/a0037161>
- Zaslow, M./Tout, K./Halle, T./Whittaker, J. V./Lavelle, B.* (2010): Towards the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature review. Online verfügbar unter: <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf>, Stand: 01.10.2018.

Praktiken der Erzeugung von Qualität. Ein analytisch-deskriptiver Blick auf Qualität in der Fachberatung für Kindertagespflege

Gabriel Schoyerer, Julia Wiesinger

Zusammenfassung

Der Beitrag illustriert aus einer nicht-evaluativen Perspektive die gegenstandstheoretische Konzeptualisierung des Qualitätsbegriffs, wie sie im Rahmen des Forschungsprojekts „Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege“ (QualFa) entwickelt wurde. Unter Rückgriff auf die Analyse von beobachtetem Beratungshandeln in der zugrundeliegenden qualitativ-explorativen Studie wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch dargestellt, wie Fachberatung für Kindertagespflege Qualität praktisch realisiert, wobei Qualität analytisch als eine lokale Interpretationsleistung des „offiziellen Programms“ gefasst wird, die die Bedingungen und Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Fachberatungsstelle und ihrer Akteure im Blick haben muss.

Schlagwörter: Fachberatung, Kindertagespflege, Qualität, Praxistheorie, explorative Studie

Practices of doing quality. An analytical-descriptive view of quality in counseling in the context of family day care

Abstract

From a non-evaluative perspective, the article illustrates the conceptualization of the term “quality” as developed in the context of the research project “Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege” (QualFa). Drawing on the analysis of a participant observation of counseling practices in the underlying qualitative-exploratory study, this article exemplifies how counseling in the field of family day care generates quality on a practical level. Quality is analytically taken as a local interpretation of the “official program”, which must keep the conditions and priorities of a counseling center and its stakeholders in mind.

Keywords: counseling, family day care, quality, practice theory, exploratory study

1 Einleitung

Der quantitative und qualitative Ausbau der Kindertagesbetreuung hatte und hat nicht nur Auswirkungen auf Angebote der institutionellen Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen, sondern auch auf die Kindertagespflege als eine „familiennahe“ Betreuungsform. Mit dem Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG) von 2005 wurde die Kindertages-

pflege rechtlich als gleichrangige Alternative zur institutionellen Kindertagesbetreuung verankert. Der gesetzliche Förderauftrag der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern (§ 22 Abs. 3 SGB VIII) gilt in der Kindertagespflege in gleicher Weise wie in Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig weist die Kindertagespflege als Betreuungsform¹ mit ihren verschiedenen Betreuungssettings (Kindertagespflege im Haushalt der Tagespflegeperson, Kindertagespflege im Haushalt der Eltern, Großtagespflege) einige Spezifika auf: Tagespflegepersonen gehen ihrer Tätigkeit in überwiegendem Maße als Einzelpersonen nach (nur circa 18% der Tagespflegepersonen waren zum Stichtag 01.03.2017 in einer Großtagespflegestelle tätig, vgl. *Statistisches Bundesamt* 2017, eigene Berechnungen). Deshalb muss beispielsweise ein fachlicher Austausch mit anderen Tagespflegepersonen eigens organisiert werden. Hinzu kommt, dass die Tätigkeit als Tagespflegeperson kein pädagogisch professionalisiertes Berufsfeld darstellt. Der Großteil der Tagespflegepersonen (knapp 70% in 2017) verfügt nicht über einen fachpädagogischen Berufsabschluss (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2017). Aus diesen Gründen wird für das System der Kindertagespflege in besonderer Art und Weise auf die Notwendigkeit einer Praxisberatung und -begleitung in Form von Fachberatung verwiesen (vgl. *Preissing/Berry/Gerszonowicz* 2016, S. 266; *Schoyerer* 2016, S. 94). Das System Kindertagespflege sei „wesentlich auf professionelle sozialpädagogische Beratungs- und Unterstützungsstrukturen angewiesen“ (*Struck* 2015, S. 409) und umfasst als System insofern auch mehr als die einzelne Tagespflegeperson. In der fachpolitischen Diskussion gilt die Fachberatung für Kindertagespflege als ein entscheidender Bestandteil des Systems Kindertagespflege mit einer Schlüsselfunktion bei der Initiierung, Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität (vgl. *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* 2014; *AWO Bundesverband e.V.* 2012; *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.* 2012; *Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter* 2003). Fachberatung übernimmt im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege Funktionen, die in der institutionellen Kindertagesbetreuung durch Einrichtungsträger, Leitungskräfte und pädagogisches Fachpersonal in größerem Umfang selbst wahrgenommen werden können.

Für die Kindertagespflege ist daher ein Anspruch auf Fachberatung explizit in § 23 Abs. 4 SGB VIII ausformuliert: „Erziehungsberechtigte und Tagespflegepersonen haben Anspruch auf Beratung in allen Fragen der Kindertagespflege.“ Hierin unterscheidet sich das System der Kindertagespflege von den Kindertageseinrichtungen, für die die Fachberatung bundesgesetzlich nicht in gleicher Weise konkretisiert ist und ihr formalrechtlicher Auftrag daher aus verschiedenen Einzelaussagen (etwa in § 22a Abs. 1 und 5 SGB VIII, § 72 Abs. 3 SGB VIII und § 79a SGB VIII) abzuleiten ist. Für das Aufgabenportfolio der Fachberatung für Kindertagespflege sind neben dem allgemein formulierten Beratungsanspruch der Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen auf Beratung „in allen Fragen“ der Kindertagespflege auch die Vermittlung eines Kindes zu einer geeigneten Tagespflegeperson (§ 23 Abs. 1 SGB VIII), die fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung der Tagespflegeperson (§ 23 Abs. 1 SGB VIII), der Anspruch auf Sicherstellen einer Vertretung für Ausfallzeiten (§ 23 Abs. 4 SGB VIII), die Unterstützung von Zusammenschlüssen von Tagespflegepersonen (§ 23 Abs. 4 SGB VIII) und die Erlaubniserteilung für Kindertagespflege (§ 43 SGB VIII) von Belang. Die Gesamtverantwortung und Gewährleistungspflicht hierfür liegen gemäß § 79 SGB VIII beim Träger der öffentlichen Jugendhilfe.

Allein diese Hinweise auf die rechtlichen Grundlagen der Fachberatung für Kindertagespflege, die in den einschlägigen Kommentaren zum SGB VIII noch weiter in Einzelaufgaben ausdifferenziert werden, zeigen, dass sich für die Fachberatung für Kindertages-

pflege viele verschiedene Aufträge ergeben, auf die sich Fachberatungsstellen beziehen und die sie unter ihren lokalen und organisationalen Rahmenbedingungen praktisch ausgestalten müssen. Das mögliche Aufgabenspektrum der Fachberatung für Kindertagespflege ist also sehr breit gefächert. Aus (sozial-)pädagogischer Perspektive soll sie dabei im Besonderen die reflexive Aufarbeitung der Erziehungspraxis als Bestandteil ihrer Beratungsleistung systematisch aufgreifen und Tagespflegepersonen in diesem Sinne in der Praxis begleiten und unterstützen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag, der im Kontext des Forschungsprojekts „Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege“ (QualFa) entstanden ist, mit der Frage auseinander, wie sich Fachberatung für Kindertagespflege in der Praxis konkret realisiert und über welche Praktiken welche Aufgabenbereiche und Themenspektren bearbeitet werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welcher Qualitätsbegriff für die Untersuchung der Praxis der Fachberatung zielführend ist und welche praktischen Bedingungen sowie welche Leistungen relevant für „Qualität“ sind.

Nach einer Einführung zum Forschungsstand und den Forschungsfragen der Studie QualFa sowie zum theoretisch verorteten Forschungsgegenstand werden das qualitativ-explorative Untersuchungsdesign und das methodische Vorgehen vorgestellt. Auf Basis der Analyse von beobachtetem Beratungshandeln im Rahmen von Fallporträts aus der zugrundeliegenden Studie wird exemplarisch dargestellt, welche unterschiedlichen Herangehensweisen und Orientierungen Fachberatungsstellen für Kindertagespflege in ihren praktischen Leistungen zur Qualitätserzeugung aufweisen. Qualität herzustellen wird dabei analytisch als eine lokale Interpretationsleistung des „offiziellen Programms“ verstanden, die die Bedingungen und Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Fachberatungsstelle und ihrer Akteure im Fokus hat.

2 Forschungsstand und Forschungsfragen

Die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege ist als Forschungsgegenstand bislang empirisch wenig untersucht. Die wenigen vorhandenen empirischen Studien behandeln entweder vornehmlich die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen oder widmen sich nicht der konkreten Praxisebene der Fachberatung. Der bestehende Forschungsstand umfasst eine qualitative Forschungsarbeit von *Schoyerer* (2014), in der die pädagogischen Orientierungen von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertagespflege bei öffentlichen Jugendhilfeträgern untersucht wurden. Daneben wurden in einer vom *Sächsischen Staatsministerium für Soziales* (2008) veröffentlichten quantitativen Studie Fachberaterinnen und Fachberater sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Kindertagespflege befragt. Untersucht wurden dabei strukturelle Merkmale der Fachberatung in Sachsen (personelle Kapazitäten, Qualifikation etc.), Angebote der Fachberatung sowie deren Passung zu artikulierten Unterstützungsbedarfen. Zur Fachberatung im Bereich der Kindertageseinrichtungen existieren einige weitere Forschungsarbeiten. So befasste sich *Hense* (2008) mit der Wirksamkeit der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen aus der Sicht hierzu befragter Erzieherinnen bzw. Erzieher. *Leygraf* (2013) lieferte in seiner bundesweiten standardisierten Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen Daten zu den Aufgaben der Fachberaterinnen und Fachberater, ihrer Qualifizierung, der Anzahl der zu betreuenden Kitas und anderem mehr. Mit der prakti-

schen Arbeit der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen im engeren Sinne beschäftigte sich ein Forschungsprojekt der Hochschule Rhein/Main zur „Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“ (vgl. Ehrhardt u.a. 2014). Dabei wurden auf der Basis von aufgezeichneten Beratungssituationen und Interviews sowohl mit Fachberaterinnen bzw. Fachberatern als auch mit Beratenen das Selbstverständnis, die Beratungspraxis sowie eigene und fremde Qualitätsansprüche an die Fachberatung untersucht. Ehrhardt u.a. (2014, S. 43-46) konnten in ihrer Untersuchung sieben Idealtypen des Selbst-/Beratungsverständnisses von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen rekonstruieren (Ermöglichen, Expertise, Umsorgen, Dienstleistung, Vermitteln, Monitoring, Krisenintervention). Da das Selbstverständnis und die reale Praxis der Fachberatung jedoch nicht identisch sein müssen, wurde in dieser Untersuchung auch der modus operandi der Fachberatungspraxis anhand von Audioaufnahmen von Beratungsgesprächen analysiert und drei berufliche Habitusformationen rekonstruiert: ein strukturbezogener Habitus, ein praxisberatender und kontrollvermeidender Habitus sowie ein erratischer, sich auf das Gegenüber einstellender Habitus (vgl. May/Remsperger/Weidmann 2015). Da die Fachberatung für Kindertageseinrichtungen jedoch mit anderen Aufgaben verbunden und auch rechtlich anders gerahmt ist als die Fachberatung für Kindertagespflege, lassen sich diese Ergebnisse nur bedingt übertragen. Vor diesem Hintergrund bedarf es einer Forschung über Fachberatung für Kindertagespflege, die das Aufgabenspektrum und die praktische Realisierung von Aufgaben unter verschiedenen Rahmenbedingungen in den Blick nimmt. Es war daher ein zentrales Ziel der diesem Artikel zugrundeliegenden QualFa-Studie, das Arbeitsfeld der Fachberatung für Kindertagespflege auf der konkreten Praxisebene zu beschreiben und zu analysieren. Dabei ging es darum, herauszuarbeiten, welche Leistungen Fachberaterinnen und Fachberater für Kindertagespflege praktisch erbringen, um „Qualität“ herzustellen.

In Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit⁷ gilt Qualität dem hier verwendeten Qualitätsbegriff nach als mehrfach kontext- und perspektivenabhängig und kann daher nicht als eine bestimmte, von außen herangetragene normative Vorstellung gefasst werden (vgl. hierzu Abschnitt 3). Ist man analytisch an einer dichten Beschreibung und daneben auch an der Weiterentwicklung von Praxis interessiert, ist es notwendig, die in der praktischen Arbeit vorhandenen Bezugspunkte für Qualität zu rekonstruieren und die Bedingungen zu untersuchen, unter denen die praktische Arbeit geleistet wird. Zu grundlegenden, relevanten Rahmenbedingungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zählen die vorhandenen gesellschaftlichen Erwartungen, der jeweilige organisationale Rahmen, die fachwissenschaftlich fundierten Methoden sowie der Umstand, dass sich sozialpädagogische Praxis wesentlich in der Aushandlung mit ihren Adressatinnen und Adressaten realisiert.

Vor dem Hintergrund dieser Perspektivierung von Qualität stellten sich im Forschungsprojekt QualFa unter anderem folgende Forschungsfragen: Wie wird der Beratungsauftrag von Fachberatung für Kindertagespflege lokal interpretiert und in der Praxis umgesetzt? Welche Aufgaben werden von Fachberatung für Kindertagespflege dabei wie bearbeitet? Unter welchen Rahmenbedingungen und organisationalen Kontexten werden diese Aufgaben bearbeitet, und welche Ziele und Motive stehen jeweils im Zentrum?

Diese Fragen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts differenziert bearbeitet, wobei in diesem Beitrag lediglich exemplarisch ausgewählte Ergebnisse angerissen werden. Der Beitrag verfolgt das Ziel, darzulegen, wie ein analytisch-deskriptiver Fokus auf empirisch beobachtbare Praktiken der Erzeugung von Qualität Ergebnisse erbringt, die die Vollzugslogiken dieser Praxis aufzeigen können.

3 Gegenstandstheorie und Forschungsgegenstand: Qualität und ihre Bedingungen

Wenn Qualität als Maßstab für professionelles Handeln in Beratungskontexten der Sozialen Arbeit angelegt werden soll, sind zunächst einmal die Bedingungen des Handelns in diesem Feld zu berücksichtigen. Sozialpädagogisches Handeln in öffentlichen Institutionen vollzieht sich innerhalb komplexer, interaktiver Ko-Produktionspraktiken zwischen Professionellen und Klientel, die nicht standardisierbar, schwer vorhersehbar und nur begrenzt planbar sind (vgl. *Spiegel* 2004, S. 42ff.). (Sozial-)Pädagogisches Handeln ist unter der Annahme seines grundlegenden und unaufhebbaren „Technologiedefizits“ (*Luhmann/ Schorr* 1982) nicht allein durch Wissen, Können, Methoden und geplantes Handeln herstellbar; die kommunikativen Handlungszusammenhänge sind ergebnisoffen. Angesichts der Unverfügbarkeit pädagogisch eindeutig rückführbarer Wirkungen interessiert mit Blick auf Qualität weniger die Frage, wie Qualität optimiert werden kann, als vielmehr die Frage, wie sie unter Bezugnahme auf Beurteilungsmaßstäbe vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Erwartungen, innerhalb eines organisatorischen Rahmens und nicht zuletzt in der Aushandlung mit Adressatinnen und Adressaten praktisch entsteht (vgl. *Honig* 2002).

Für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) haben *Dahlberg/Moss/Pence* (1999) bereits vor rund 20 Jahren Qualität als kontext- und perspektivenabhängig beschrieben. Qualität kann jenseits der Festlegung einer objektivierten Allgemeinvorstellung von gut oder schlecht als ein Prozess der kommunikativen Aushandlung beschrieben werden, an dem unterschiedliche Akteure beteiligt sind, und in den multiple Interessen und Vorstellungen einfließen. Aus dieser Sicht ist Qualität „nicht Eigenschaft eines Produkts, nicht die Wirkung einer intentionalen Handlung, sondern kontextuelles Merkmal sozialer Praktiken“ (*Honig* 2001, S. 123). Unter Rückgriff auf die Unterscheidung einer analytisch-deskriptiven und einer evaluativen Perspektive auf Qualität durch *Moss* (1994) verweisen *Honig/Joos/Schreiber* (2004) auf die Potenziale eines deskriptiven Qualitätsbegriffs, bei dem „Qualität“ zur Beschreibung des Wesens pädagogischer Wirklichkeit genutzt wird, ohne von einem „normativen Sinnkontext“ (*Honig/Joos/Schreiber* 2004, S. 27) des „richtigen“ (sozial-)pädagogischen Handelns ausgehen zu müssen. Statt Qualität evaluativ als Ergebnis eines Bewertungsvorgangs zu fassen, der inhaltlich unbestimmt bleibt, wird mit Qualität aus einer analytisch-deskriptiven Perspektive „die Eigenart eines Sachverhalts, seine Beschaffenheit, sein ‚Wesen‘“ (*Honig/Joos/Schreiber* 2004, S. 23) bezeichnet. Aus einer solchen Perspektive auf Qualität werden (sozial-)pädagogische Prozesse nicht zum Gegenstand einer Vermessung nach vorab festgelegten Kriterien „guter“ Qualität, sondern gehen aus einer angewandten Prozessierung des für gut Gehaltenen im Kontext dessen hervor, was als Auftrag geleistet werden soll.

Als analytisch-deskriptiver Begriff kann „Qualität“ nicht auf bestimmte Inhalte festgelegt werden, sondern zeigt sich im praktischen Handeln, in dessen Vollzug Vorgaben und Erwartungen für eine passende Umsetzung interpretiert werden müssen. Auf eine solche interpretative Adaptionsleistung hat *Fend* mit dem Konzept der „Rekontextualisierung“ (2008, S. 174ff.) hingewiesen. Die praktische Bezugnahme auf Qualität ist dabei als eine Interpretationsleistung des „offiziellen Programms“ (ebd.) aus rechtlichen und organisationalen Normierungen und Vorgaben vor dem Hintergrund lokaler Anforderungen zu lesen. „Auftragshandeln“ sei zwar geleitet durch das offizielle Programm und setze insofern auch die Kenntnis der institutionellen Regelungen voraus, erfordere aber zwingend

die subjektive Beteiligung, Wahrnehmung und Verantwortungsbereitschaft der Akteure. Die Herstellung von Qualität unterliegt als ein Prozess der „Rekontextualisierung“ somit unterschiedlichen sozialen Umwelten und damit verbunden Deutungsprozessen, Kompetenzen und situativen Konstellationen.

Der vorliegende Beitrag nimmt bei der Verwendung des Qualitätsbegriffs keine evaluative Perspektive ein, die sich für eine Verbesserung der Praxis der Fachberatung anhand normierter Qualitätsvorstellungen interessiert. Vielmehr werden Praktiken als performative Akte der Herstellung und Ausweisung von Qualität begriffen und in dieser Form zum Gegenstand der Analyse gemacht. Qualität wird „als eine symbolische Kategorie des Feldes verstanden, in deren Horizont die Akteure ihre eigene Praxis zu den an diese Praxis gestellten Erwartungen relationieren“ (Honig u.a. 2013, S. 11) und die damit „an ein Publikum adressiert ist und von diesem als ‚gute Praxis‘ anerkannt werden muss, um ‚Qualität‘ zu sein“ (Honig u.a. 2013, S. 12). Qualität von Fachberatung für Kindertagespflege drückt im Rahmen eines solchen Qualitätsbegriffes „die Spezifität von Erwartungen an pädagogisch sich verstehendes Handeln aus und thematisiert, wie diesen Erwartungen entsprochen wird“ (ebd.), indem sie die „Relationen zwischen Vorstellungen über ‚gute Praxis‘ und sozialen Formen ihrer Realisierung“ (Honig/Joos/Schreiber 2004, S. 19) in den Blick nimmt. Qualität ist für die Fachberaterinnen und Fachberater für Kindertagespflege eine angewandte Interpretationsleistung des formalrechtlichen Auftrags zur Förderung von Kindertagespflege im SGB VIII vor dem Hintergrund der lokalen Schwerpunktsetzungen im organisationalen und strukturellen Gefüge ihrer Fachberatungsstelle. Eine solche Rekontextualisierung lässt Qualität begreifen als eine praktizierte Umsetzung der institutionellen und formalen Vorgaben, bei der die spezifischen Bedingungen vor Ort in Rechnung gestellt werden. In diesem Sinne wird die Gestaltung von Qualität zu einer auszuhandelnden Anwendungsaufgabe der Fachberaterinnen und Fachberater, die für ihre lokale Praxis passende Orientierungen von Qualität unter Bezugnahme auf den formalrechtlichen Auftrag, den spezifischen organisationalen Rahmen, Erwartungen der Klientel und ihre eigenen fachwissenschaftlich fundierten Methoden entwickeln müssen. Erst vor diesem Hintergrund von lokal gestalteten sowie fachlich begründeten Qualitätsdimensionen können sozialpädagogische (Fach-)Beratungsprozesse im Sinne eines prozessualen wechselseitigen Austauschs über die Ziele der Institution und die Erwartungen der Klientel qualitätsbezogen gestaltet werden. Dort, wo der Aufgabe der Rekontextualisierung nicht nachgekommen wird, kann nicht von Qualität gesprochen werden.

4 Methodik

Für das empirische Vorgehen der Studie rückten damit die organisational gerahmten Praktiken (vgl. Hillebrandt 2014; Reckwitz 2003) der Fachberaterinnen und Fachberater in ihrem Arbeitsalltag in den Blick. Die Praktiken der Akteure wurden in ihrem organisationalen Kontext, ihren lokalen sowie ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen analytisch aufgegriffen (vgl. Ott/Schweda/Langer 2015). Praktiken werden als ein Komplex aus Handlungsweisen begriffen, an denen Akteure, Gegenstände, Organisationen und politische Programmatiken beteiligt sind (vgl. Reckwitz 2003). Konkret blickt man mit organisationalen Praktiken also auf alltägliche Routinen in ihrem Zusammenspiel aus Körpern, Gegenständen (Artefakten) und raumzeitlichen Arrangements. Dabei ist eine leitende praxistheoreti-

sche Annahme, dass die sozialen Praktiken und Routinen durch implizite Logiken und Wissensschemata strukturiert sind. Dementsprechend gibt der Fokus auf routinierte Praktiken – jenseits primär subjekttheoretischer Konzepte, die sich etwa für mentale Begründungszusammenhänge von Handeln interessieren³ – Aufschluss über ein praktisches Verständnis der Akteurinnen und Akteure in einer sozialen Situation bzw. organisationalen Struktur.

Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand eignete sich ein qualitativer, explorativer Forschungszugang, der sich durch Offenheit anstelle vorab festgelegter Hypothesen und durch Flexibilität in der Wahl gegenstandsangemessener Forschungsmethoden auszeichnet. Ein solcher Zugang will anhand vergleichsweise weniger Fälle eine genaue und dichte Beschreibung von Phänomenen liefern, die als Ausgangspunkt für eine gegenstandsbe gründete Theoriebildung dienen kann (vgl. *Flick/von Kardorff/Steinke* 2015, S. 17). Die qualitative Exploration ermöglicht es, mittels flexibel einsetzbarer Forschungsmethoden ein umfassendes Bild eines Bereichs des sozialen Lebens, über den bislang wenig bekannt ist, zu erhalten und dabei auch neue Erkenntnisse über scheinbar Bekanntes zu gewinnen (vgl. *Blumer* 1979, S. 54ff.).

Ziel des Forschungsprojekts war es, Spezifika des Gegenstands der Fachberatung für Kindertagespflege und das Spektrum unterschiedlicher Formen der Fachberatung zu identifizieren sowie zugrundeliegende praktische Bezugnahmen auf Qualität zu analysieren. Die heterogene und facettenreiche Wirklichkeit des Gegenstands sollte über verschiedene, miteinander verknüpfte Methoden im Sinne einer Methoden-Triangulation (vgl. *Flick* 2011) erfasst werden. Die drei Explorationsphasen des Projekts waren jeweils durch eine Methode geprägt, bauten aufeinander auf und versuchten so, der Logik der Praxis der Fachberatung sukzessive näher zu kommen (vgl. Abbildung).

Abbildung: Die Explorationsphasen der Studie



In der ersten Explorationsphase wurden im Anschluss an einen Expertenworkshop, der der anfänglichen Erschließung des Feldes diente, 20 Fachberatungsstellen kontrastierend ausgewählt (vgl. Beschreibung des Samples weiter unten) und zunächst mithilfe einer Dokumentenanalyse (vgl. *Wolff* 2015) untersucht. Die Auswertung der Dokumente (Konzepte, Handbücher, Stellenbeschreibungen, Jahresberichte und andere mehr) erbrachte erste Ergebnisse zum Spektrum der Aufgaben, der Organisationsformen und der konzeptionellen Selbstbeschreibungen der Fachberatungsstellen für Kindertagespflege und Ansätze für eine Systematisierung des Feldes.

Daran anschließend wurde im Rahmen der zweiten Explorationsphase die Perspektive der im Feld handelnden Akteure auf Fachberatung für Kindertagespflege erhoben. Hierbei wurden 20 leitfadengestützte problemzentrierte Interviews (vgl. *Witzel* 2000) mit Vertreterinnen und Vertretern der ausgewählten Fachberatungsstellen telefonisch geführt,

transkribiert und ausgewertet. Die ausgewählten Interviewpersonen – es handelte sich um 17 Frauen und 3 Männer – verfügen als Fachberaterinnen bzw. Fachberater oder als Leiterinnen bzw. Leiter von Fachberatungsstellen über betriebliches Expertenwissen hinsichtlich ihres Arbeitsfeldes. Die Auswertung der Interviews erfolgte inhaltsanalytisch, wobei deduktiv aus der Literatur und der zuvor erfolgten Dokumentenanalyse entwickelte Hauptkategorien (Aufgabenbereiche von Fachberatung, Organisation der Fachberatungsstelle, Kooperationsbeziehungen zu anderen Trägern, Selbstverständnis der Rolle(n) der Fachberatung) durch induktiv am Material entwickelte Subkategorien weiter ausdifferenziert wurden. Die Ergebnisse der ersten beiden Explorationsphasen zeigen die Vielfalt der Fachberatung für Kindertagespflege bezogen auf ihr Aufgabenspektrum, ihre Methoden, ihre Modelle der Trägerschaft und ihre Selbst- und Rollenverständnisse auf und sind als eigener Ergebnisteil detailliert in *Schoyerer/Wiesinger* (2017) nachzulesen.

Die dritte Explorationsphase widmete sich der Untersuchung der organisationalen Praktiken von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertagespflege durch teilnehmende Beobachtungen in sieben Fachberatungsstellen. Hierbei wurden im Sinne einer fokussierten Ethnografie (vgl. *Knoblauch* 2001) über den Zeitraum von jeweils etwa einer Woche Mitarbeitende einer Fachberatungsstelle in verschiedenen Situationen ihres Arbeitsalltags teilnehmend beobachtet. Das so gewonnene Datenmaterial (Beobachtungsprotokolle, Aufzeichnungen von Beratungsgesprächen und von ethnografischen Interviews und andere mehr) wurde in Anlehnung an sequenzanalytische Verfahren ausgewertet, um den modus operandi bzw. die Logik der aufgesuchten Praxis herauszuarbeiten. Gemäß den methodologischen Annahmen ethnografischer Forschung (vgl. *Breidenstein* u.a. 2013; *Hirschauer* 2002) sind die Ergebnisse als vorläufig zu betrachten und iterativ zu prozessieren, das heißt weiteren Theoretisierungen bzw. alternativen Lesarten zu unterziehen – eine zentrale Herausforderung ethnografisch-praxeologischer Forschung (vgl. auch *Frank* u.a. 2018; *Schoyerer* u.a. 2018). Diese Ergebnisse wurden in einem zweiten Expertenworkshop mit der Fachpraxis rückgekoppelt und interpretiert. Am Ende dieser Explorationsphase stand die Zusammenfassung der Ergebnisse in Form von Fallporträts, wobei in die Fallporträts neben dem primären Datenmaterial der teilnehmenden Beobachtung auch die Dokumentenanalyse und das Interview der jeweiligen Fachberatungsstelle einbezogen wurden. Mit dem Datenmaterial dieser ersten beiden Explorationsphasen konnten Selbstpositionierungen der Fachberatungsstellen zu ihren konzeptionellen Schwerpunkten sowie ihre Vorstellungen davon, was „gute“ Fachberatungsarbeit im Kontext ihres organisational-rechtlich erwarteten Handlungsauftrags ausmacht, rekonstruiert werden und diese dann mit der beobachteten Praxis in Verbindung gebracht werden. In jedem Fallporträt wird auf die praktische Umsetzung eines ausgewählten konzeptionellen Schwerpunktes der jeweiligen Fachberatungsstelle fokussiert. Die Fallporträts finden sich ebenfalls in *Schoyerer/Wiesinger* (2017). Für den vorliegenden Beitrag beziehen wir uns nur auf diesen Ergebnisteil der Fallporträts der pseudonymisierten sieben Fachberatungsstellen (Schwanhofen, Lindstadt, Buchingen, Mühlstadt, Sommerhagen, Wetterstadt, Bergstadt).

5 Sample

Das Sample der insgesamt 20 untersuchten Fachberatungsstellen für Kindertagespflege wurde mittels einer bewussten Auswahl kontrastierender Fälle im Sinne eines qualitativen

Samplings zusammengestellt (vgl. *Merkens* 2015; *Kruse* 2014, S. 241ff.; *Przyborski/ Wohlrab-Sahr* 2014, S. 177ff.). Dabei wurden relevante Differenzen des äußerst heterogenen Forschungsfeldes berücksichtigt und nach den entsprechend vorab festgelegten Kriterien – dem Bundesland, der Trägerschaft und der örtlichen Zuständigkeit – Fachberatungsstellen ausgewählt. Da sich landesspezifische Gesetze unterschiedlich auf die Fachberatungsarbeit auswirken, wurden erstens Fachberatungsstellen aus unterschiedlichen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein) untersucht, wobei die Stadtstaaten aufgrund ihrer sehr spezifischen Voraussetzungen und einige andere Bundesländer aufgrund des dortigen quantitativ sehr geringen Anteils der Kindertagespflege als Betreuungsform nicht berücksichtigt wurden. Zweitens ist als weiteres relevantes Differenzkriterium die Trägerschaft zu beachten, weshalb im Samplingprozess neun Fachberatungsstellen bei Trägern der freien Jugendhilfe und elf Fachberatungsstellen bei Trägern der öffentlichen Jugendhilfe ausgewählt wurden. Drittens wurde eine Variation mit Blick auf die örtliche Zuständigkeit der Fachberatungsstellen angestrebt: Von den untersuchten 20 Fachberatungsstellen sind elf für Städte zuständig, neun Fachberatungsstellen operieren in Landkreisen. Für die sehr zeitintensive dritte Explorationsphase der teilnehmenden Beobachtung wurden sieben der insgesamt 20 Fachberatungsstellen ausgewählt, wobei hier zusätzlich zu den bereits erwähnten drei Kriterien eine Abdeckung unterschiedlicher konzeptioneller Schwerpunktsetzungen, welche sich in den ersten beiden Explorationsphasen gezeigt hatten, im Auswahlprozess berücksichtigt werden konnte.

6 Ergebnisse

Deutlich wurde in der Einzelfallanalyse, dass der gleiche formalrechtliche Auftrag von einzelnen Fachberatungsstellen unterschiedlich umgesetzt, mit verschiedenen Schwerpunkten belegt und diversen Zielen verknüpft wird. Aus den Ergebnisdimensionen der Studie werden im Folgenden zwei Ergebnisse herausgegriffen, die auf einer Analyse der Fallporträts auf Grundlage der vorhandenen Daten basieren. Erstens lassen sich idealtypisch verschiedene normative Bezugspunkte bzw. Motive voneinander abgrenzen, auf die sich die untersuchten Fachberatungsstellen für Kindertagespflege bei der Herstellung von Qualität beziehen. Zweitens können unterschiedliche Formen der Ausweisung von Qualität bei den untersuchten Fachberatungsstellen ausgemacht werden, die an ausgesuchten Fällen illustriert werden.

Der Gegenstandsbereich der sozialpädagogischen Fachberatung wurde oben (vgl. Abschnitt 3) bereits charakterisiert als ein durch Aushandlungsprozesse und die Aufgabe der „Rekontextualisierung“ geprägtes Feld. Aus empirischer Sicht stellt sich die Frage, woran sich Fachberaterinnen und Fachberater für Kindertagespflege bei der Gestaltung ihrer Leistungen und Praktiken zur Erzeugung von Qualität orientieren, angesichts verschiedener möglicher gesellschaftlicher und fachwissenschaftlicher Referenzpunkte. Mit Blick auf die im Forschungsprojekt erstellten Fallporträts lassen sich drei Motivbündel unterscheiden, die ausdrücken, mit welchen Zieldimensionen Qualität jeweils verbunden wird und welche gesellschaftlichen bzw. fachwissenschaftlichen Referenzpunkte hierzu herangezogen werden. Zu unterscheiden sind sozialpolitische Motive (Fachberatungsstellen Lindstadt, Sommerhagen und Mühlstadt), bildungspolitische Motive (Fachberatungsstel-

len Wetterstadt und Bergstadt) sowie ökonomische Governance-Motive (Fachberatungsstellen Schwanhofen und Buchingen).

Die Fachberatungsstellen Lindstadt, Sommerhagen und Mühlstadt beziehen sich in ihren konzeptionellen Schwerpunkten und praktischen Leistungen primär auf ein sozialpolitisches Motiv. Kindertagespflege wird hier durch die Fachberatung gesteuert als ein Betreuungsangebot, das dazu beitragen soll, soziale Ungleichheiten zu bearbeiten, und das daher möglichst die Anliegen und Bedürfnisse ihrer Zielgruppen differenzsensibel und individuell zu berücksichtigen hat. Soziale Ungleichheit wird nicht als Grenze für die Leistungen der Fachberatungsstelle gesehen, sondern es wird auch auf sehr spezifische elterliche oder kindliche Bedarfe und Anliegen eingegangen, um Ausgrenzungen zu vermeiden. Indem beispielsweise die Fachberatungsstelle Sommerhagen eine kindangepasste Gestaltung der Betreuungsräume fördert, angefragte Betreuungszeiten möglichst bedarfsgerecht festlegt oder Tagespflegepersonen darin unterstützt, ihren Betreuungsalltag an besondere Bedarfe der Kinder anzupassen, rückt sie diese gesamtgesellschaftlich relevante Perspektive in den Mittelpunkt ihrer Arbeit und macht sie zum Maßstab von Qualität.

Davon unterscheiden lassen sich die Bezugspunkte der Fachberatungsstellen Wetterstadt und Bergstadt, für die bestimmte bildungspolitische Motive als Qualitätsorientierung dienen. Demnach können Kinder am Bildungsort Kindertagespflege (sehr) günstige Voraussetzungen für das Lernen in verschiedenen fachlich für wichtig erachteten (Bildungs-)Bereichen vorfinden. Ein besonderer Schwerpunkt wird hierbei auf das alltagsintegrierte Lernen gelegt. Um dies zu realisieren, müssen jedoch – so die Argumentation in diesen Fachberatungsstellen – Kindertagespflegestellen durch die Fachberatung gefördert und kontrolliert werden. Gerade wegen der relativen Autonomie von Tagespflegepersonen müssten die Fachberatungsstellen ihre Leistungen als Beitrag zu einer frühpädagogischen Qualitätsentwicklung unter einem bildungspolitischen Motiv verstehbar machen. Zum Beispiel versteht die Fachberatungsstelle Wetterstadt unter einer qualitätsvollen Fachberatungsarbeit vor allem die Normierung und Sicherung des (bildungsbezogenen) Betreuungsalltags von Kindertagespflegestellen und stellt Mindestanforderungen in verschiedenen Bildungsbereichen auf. Die Fachberatungsstelle Bergstadt betont im Rahmen der persönlichen Eignungsprüfung gegenüber Tagespflegepersonen die Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Betreuungspraxis. Bei einem bildungspolitischen Motiv stehen frühpädagogisch erwartete Leistungen in den Kindertagespflegestellen im Vordergrund und ihre Realisierung wird zum Maßstab einer Bewertung durch die Fachberatungsstelle.

Schließlich steht in den Fachberatungsstellen Buchingen und Schwanhofen eine ökonomische Governanceperspektive im Vordergrund. Demnach ist Qualität in der Fachberatung dann gegeben, wenn Maßnahmen im Mittelpunkt stehen, die Betreuungsplätze in Kindertagespflege sichern oder ausweiten bzw. die sich auf unternehmerische Aspekte im Zusammenhang mit der Selbstständigkeit von Tagespflegepersonen richten. Qualität erhält hierdurch eine steuerungspolitische und steuerungspraktische Relevanz im Sinne der local governance, weil es ein strategisches Ziel ist, die Betreuungsform Kindertagespflege (möglichst wirksam) im Kontext des gesamten lokalen Systems der Kindertagesbetreuung zu platzieren. Aus diesem Grund bestehen die Leistungen der Fachberatungsstelle Schwanhofen zum Beispiel darin, den Tagespflegepersonen Strategien unternehmerischen Handelns zu vermitteln oder diese in ihrer professionellen Deutungsmacht zu unterstützen. Die Bezugnahme auf Qualität setzt hier – im Gegensatz zu sozialpolitischen und bildungspolitischen Motiven – stärker an den strukturellen Voraussetzungen der Betreuungsform Kindertagespflege an, unter denen der Betreuungsalltag zu realisieren ist.

Neben dieser idealtypischen Unterscheidung von sozialpolitischen Motiven, bildungspolitischen Motiven und ökonomischen Governance-Motiven lassen sich auf Basis der Fallporträts drei Arten unterscheiden, wie die Fachberatungsstellen sich mit ihren Leistungen gegenüber ihren Adressatinnen und Adressaten positionieren, wie sie ihre Arbeit als qualitativ ausweisen und worauf ihre Herstellung von Anerkennung ihrer Leistungen zielt.

Die untersuchten Fachberatungsstellen Buchingen und Mühlstadt weisen Qualität aus, indem sie als Dienstleister auftreten, deren Ziel die Zufriedenheit ihrer Adressatinnen und Adressaten, hier: der Erziehungsberechtigten und der Tagespflegepersonen, ist. Die Fachberatungsstelle Buchingen zeigt den Tagespflegepersonen beispielsweise mögliche berufliche Zukunftsperspektiven auf, versorgt sie mit wichtigen Informationen zu ihrer beruflichen Selbstständigkeit sowie zum Aufbau ihrer Kindertagespflegestelle. So hilft sie ihnen, unternehmerische Hürden beim Einstieg in ihre Tätigkeit zu überwinden und bearbeitet gemeinsam mit den Tagespflegepersonen konkrete Fragen und Anliegen aus dem Alltag. Damit wird der Maßstab von Qualität an die Erbringung verschiedener Dienstleistungen gegenüber den Tagespflegepersonen geknüpft und daran, ob diese die Leistungen als hilfreich für ihre Praxis erleben und sie daher als gute Praxis anerkennen. Ein wichtiger Ankerpunkt für die Anerkennung von Qualität ist also der konkrete Nutzen für die adressierten Tagespflegepersonen. Qualität ist in diesem Zusammenhang dann gegeben, wenn die Dienstleistungen der Fachberatungsstelle die Erwartungen der Tagespflegepersonen erfüllen. Die Fachberatungsstelle Mühlstadt legt besonderen Wert auf die passgenaue Vermittlung und nimmt neben den Tagespflegepersonen insbesondere die Eltern als Adressatengruppe der Vermittlungsdienstleistung in den Blick. Qualität erweist sich hier in der Zufriedenheit der Eltern mit der Beratung zu verschiedenen Betreuungsangeboten und/oder mit dem vermittelten Betreuungsplatz bei einer Tagespflegeperson.

Andere untersuchte Fachberatungsstellen – die Fachberatungsstellen Schwanhofen, Lindstadt und Sommerhagen – beziehen Qualität stärker auf die Förderung bestimmter (insbesondere pädagogischer) Kompetenzen der Tagespflegepersonen, die dadurch bessere Voraussetzungen erhalten sollen, um ihren Betreuungsalltag förderlich zu gestalten. Die Entwicklung von betreuungsrelevanten Kompetenzen der Tagespflegepersonen ist mit Erwartungen der Fachberatungsstellen an die Qualität der Betreuung in den Kindertagespflegestellen verbunden. So sensibilisiert beispielsweise die Fachberatungsstelle Lindstadt Tagespflegepersonen dafür, mögliche Gefahrenquellen in ihren Betreuungsräumen zu erkennen und zu beseitigen oder übt mit ihnen konkrete Handlungsstrategien ein, wie zum Beispiel Sprachförderung mit Kleinkindern im Alltag realisiert werden kann. Die Anerkennung von Qualität ist in diesem Fall davon abhängig, inwieweit die Tagespflegepersonen der Förderung ihrer Kompetenzen offen gegenüberstehen und inwieweit sie darin einen Mehrwert für ihre Praxis erkennen können. Die Akzeptanz durch die Tagespflegepersonen wird daher zur bedeutsamen Bedingung für Fachberatungsstellen, Qualität zu erzeugen und verweist auf die Notwendigkeit, die eigenen Ziele in begründeter Weise zu erklären. Schließlich ist die Zieldimension von Kompetenzentwicklung – anders als bei der oben skizzierten Dienstleistungsorientierung – bereits wesentlich durch die Beurteilungsmaßstäbe der Fachberatungsstelle vorgegeben.

Die Fachberatungsstellen Wetterstadt und Bergstadt wiederum setzen Qualität durch das Normieren und Sichern der Betreuungsbedingungen in den Kindertagespflegestellen um. Dabei werden den Kindertagespflegestellen bestimmte fachliche bzw. fachpolitische Standards vorgegeben. Die Leistung der Fachberatungsstelle besteht nun darin, die Um-

setzung dieser Standards zu kontrollieren. Die Ausgestaltung dieser Kontrollleistung begründet dabei die Qualität der Arbeit der Fachberatungsstelle. So formuliert etwa die Fachberatungsstelle Wetterstadt dezidiert ihre Erwartungen gegenüber den Tagespflegepersonen oder zeigt Mindestanforderungen an Kindertagespflegestellen auf. Verantwortlich für die Umsetzung und den praktischen Vollzug sind die Tagespflegepersonen. Einen ähnlichen Bezug zu Qualität hat die Fachberatungsstelle Bergstadt, indem sie passende von unpassenden Eignungsmerkmalen von Tagespflegepersonen unterscheidet und darüber den Zugang zur Tätigkeit in der Kindertagespflege kontrolliert. Mit dieser deutlich stärkeren Kontrolle von Qualität soll die „Bildungsdienstleistung Kindertagespflege“ gegenüber einem breiteren Publikum (wie Erziehungsberechtigten oder steuerungsrelevanten gesellschaftlichen Gruppen) als gute Praxis vorgestellt werden mit dem Ziel, von diesen Gruppen auch anerkannt zu werden. Dabei wird quasi vorausgesetzt, dass die Tagespflegepersonen die Beurteilungsmaßstäbe anerkennen.

7 Ertrag der Studie

Der vorliegende Beitrag hat auf Grundlage des Forschungsprojekts QualFa die praktische Arbeit von Fachberatung für Kindertagespflege durch die theoretische Linse eines nicht-evaluativen Qualitätskonzepts betrachtet und analysiert. Die Leistung eines solchen Ansatzes besteht darin, die Logik der Praxis anhand typischer Aufgabenbereiche von Fachberatung nachzuzeichnen und damit sichtbar zu machen, wie Fachberatung ihren jeweiligen Förderauftrag „rekontextualisiert“ (vgl. Fend 2008).

Die Ergebnisse entstammen einer qualitativ-explorativen Untersuchung, die anhand weniger aufgesuchter Fälle ausgewählte Gegenstände in den Fokus nahm, die im Forschungsprozess iterativ hinsichtlich ihrer Relevanz für die Forschungsfrage entwickelt wurden. Die Reichweite der Studie ist gemäß des zugrundeliegenden praxeologischen Paradigmas (Schmidt 2017, 2012; Reckwitz 2003) in Bezug auf allgemeingültige Aussagen stark limitiert; diese Limitation ergibt sich selbstredend auch aus der Datengrundlage von wenigen Einzelfällen, deren Potenzial stärker in einer mikrologischen Betrachtung von Praxis im Verhältnis zu ihren makrologischen Bedingungen liegt. In diesem Sinne stellen auch die herausgearbeiteten Phänomene keinesfalls in sich abgeschlossene Ergebnisse dar, zumal zum einen in gegenstandstheoretischer Hinsicht weitere Perspektivierungen auf die untersuchte Praxis erfolgen könnten (z.B. organisationstheoretische, professions-theoretische, akteurstheoretische), zum anderen in methodologischer Hinsicht insbesondere solchen Fragen empirisch weiter nachzugehen ist, die Aufschluss darüber geben können, welche Diskurse das Auftragshandeln der Fachberatung praktisch bestimmen. Die Ergebnisse der Studie können insofern lediglich einen explorativen Beitrag zur Beschreibung und Analyse ausgewählter und spezifisch perspektivierter Praxis von Fachberatung für Kindertagespflege liefern, der empirisch bislang nicht erfolgt ist. Mit Blick auf die Anbindung an den Forschungsstand bieten die herausgearbeiteten Ergebnisse somit erste, mikrologisch informierte Hinweise für die weitere Befassung mit der Vollzugslogik von Fachberatung und mit ihren praktischen Bedingungen.

Vor dem Hintergrund dieser Limitationen wird der Ertrag der Studie im Folgenden zusammenfassend anhand von drei Punkten entfaltet.

Erstens kann die QualFa-Studie mit ihrem praxeologischen Forschungsansatz die Arbeitszusammenhänge und Arbeitskontexte von Fachberatung für Kindertagespflege diffe-

renziert beschreiben und die Logik ihrer Praxis nachzeichnen. Dies ist von Bedeutung, da Fachberatung für Kindertagespflege zwar programmatisch als komplexes und interdisziplinäres Arbeitsfeld beschrieben wird, eine empirische Grundlage für diese Annahmen jedoch bislang weitgehend fehlte. Durch die Rekonstruktion der Vollzugslogiken der Fachberatungspraxis bekommt man einen Eindruck davon, wie die Praxis aus der Perspektive ihrer Eigenlogik heraus im untersuchten Sample funktioniert. Die Ergebnisse der Studie machen die Leistungen von Fachberatung transparent, die angesichts der an sie gestellten Aufgaben konkret erbracht werden. Der praxeologische Forschungsansatz kann damit eine empirische Grundlage für eine reflexive Weiterentwicklung der Praxis von Fachberatung schaffen, ohne selbst die Zielrichtung normativ zu bestimmen – und damit mit großer Wahrscheinlichkeit an den Interessen und Bedingungen der Praxis vorbei zu steuern.

Zweitens kann die Studie mit ihrer multireferenziellen Perspektive auf Kindertagesbetreuung die Leistungen von Fachberatung anschlussfähig machen an Qualitätsdiskurse. Die Ergebnisse der Studie weisen dabei darauf hin, dass Qualität in der Fachberatung für Kindertagespflege mehrfach kontext- und perspektivenabhängig ist, mit unterschiedlichen Zielperspektiven verknüpft wird und thematisch sowie methodisch breit konzeptionalisiert wird. Es wurden daher mit Blick auf die Praxis innerhalb des untersuchten Samples verschiedene Qualitätsdimensionen herausgearbeitet, entlang derer sich die Entwicklung von Qualität praktisch zu erweisen hat: Dabei sind (a) die formalrechtlichen Bezugspunkte lokal zu interpretieren und zu Qualitätsorientierungen auszuprägen, (b) die verschiedenen Referenzpunkte von Qualität fachlich zu prüfen und Prozesse einer selbst gestalteten Qualitätsentwicklung daran auszurichten sowie ist (c) Qualität in spezifischer Weise auszuweisen und die Anerkennung durch die Adressatinnen und Adressaten sicherzustellen.

Drittens sind die Ergebnisse der QualFa-Studie bedeutsam mit Blick auf die Bedingungen, unter denen gearbeitet wird, und Bedarfe von Praxis, um sich professionell weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse der Studie zeigen Logiken der Praxis, sie zeigen erbrachte Leistungen und Rahmenbedingungen ihrer Umsetzung. Dies kann als Impuls dienen, um über die eigene lokale Fachberatungsarbeit und ihre Umsetzungsbedingungen mit verschiedenen Akteuren in Dialog zu treten. Eine praxeologische Forschungsperspektive nimmt die Praxis ernst, indem sie die Bedingungen ihrer Arbeitszusammenhänge in den Blick nimmt. Statt über sie zu verhandeln und vor abstrakte Ergebnisse zu stellen, eröffnet sie den Akteuren aus der Praxis damit die Möglichkeit, die herausgearbeiteten Ergebnisse im Kontext ihrer lokalen Zusammenhänge selbst zu interpretieren und zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Bei den Kindern unter drei Jahren macht der Anteil der in Kindertagespflege betreuten Kinder an allen betreuten Kindern 15,4 Prozent aus. 84,6 Prozent werden dagegen in Kindertageseinrichtungen betreut (vgl. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* 2018, S. 7).
- 2 Fachberatung für Kindertagespflege wird hier als sozialpädagogische/sozialarbeiterische Leistung zur Unterstützung eines Angebotes der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verstanden.
- 3 Vgl. dazu vertiefend *Hillebrandt* 2014; *Reckwitz* 2003; *Kelle/Breidenstein* 1996.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* (2014): Nach dem U3-Ausbau: Qualität in der Kindertagesbetreuung kann nicht warten! Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. – Berlin.
- AWO Bundesverband e.V.* (Hrsg.) (2012): Bundeseinheitliche Qualitätsstandards in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege. Positionspapier. – Berlin.
- Blumer, H.* (1979): Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: *Gerdes, K.* (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. – Stuttgart, S. 41-62.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B.* (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. – Konstanz/München.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter* (2003): Empfehlungen zur Fachberatung. – Köln.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (Hrsg.) (2018): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017. – Berlin.
- Dahlberg, G./Moss, P./Pence, A.* (1999): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. – London.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.* (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. – Berlin.
- Ehrhardt, A./May, M./Remsperger, R./Schmidt, M./Weidmann, S.* (2014): Abschlussbericht des AWiFF-Projektes „Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung“. – Wiesbaden/Rüsselsheim.
- Fend, H.* (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. – Wiesbaden.
- Flick, U.* (2011): Triangulation. Eine Einführung. – Wiesbaden.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I.* (2015): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: *Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg, S. 13-29.
- Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick Molina, S./Schoyerer, G.* (2018): Professionalität als empirische Kategorie. Zur praktischen Bearbeitung von ‚Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege. In: *Ders.* (Hrsg.): Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung: Methodologische Herausforderungen für qualitative Zugänge. – Weinheim/Basel, S. 101-123.
- Hense, M.* (2008): Zur Wirksamkeit der Fachberatung. Eine empirische Studie. Dissertation. – Bielefeld.
- Hillebrandt, F.* (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. – Wiesbaden.
- Hirschauer, S.* (2002): Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten. In: *Schaeffer, D./Müller-Mundt, G.* (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. – Bern, S. 35-46.
- Honig, M.-S.* (2001): Praktiken generationaler Ordnung. Überlegungen zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen. In: *Konrad, F.-M.* (Hrsg.): Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht. – Münster, S. 111-130.
- Honig, M.-S.* (2002): Zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität. Arbeitspapier II – 07. – Trier. Online verfügbar unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7_Die_Konzeptualisierung_paedagogischer_Qualitaet.pdf, Stand: 27.05.2018.
- Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.* (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. – Weinheim/München.
- Honig, M.-S./Neumann, S./Schnoor, O./Seele, C.* (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. – Walferdange.
- Kelle, H./Breidenstein, G.* (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 1, S. 47-67.
- Knoblauch, H.* (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2, 1, S. 123-141.
- Kruse, J.* (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. – Weinheim/Basel.
- Leygraf, J.* (2013): Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. – München.

- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Luhmann, N./Schorr, K. E.* (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* – Frankfurt am Main, S. 11-40.
- May, M./Remsperger, R./Weidmann, S. (2015): Habitus und Professionalisierung von Fachberatung in Kindertageseinrichtungen. In: *König, A./Leu, H. R./Viernickel, S.* (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie.* – Weinheim, Basel, S. 232-247.
- Merkens, H. (2015): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: *Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I.* (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* – Reinbek bei Hamburg, S. 286-299.
- Moss, P. (1994): Defining Quality: Values, Stakeholders and Processes. In: *Moss, P./Pence, A.* (Hrsg.): *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality.* – London, S. 1-9.
- Ott, M./Schweda, A./Langer, A. (2015): Ethnographische Erforschung von Erziehung, Bildung und Sozialisierung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.*
- Preissing, C./Berry, G./Gerszonowicz, E. (2016): Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In: *Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G.* (Hrsg.): *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung.* – Freiburg im Breisgau, S. 253-315.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* – München.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4, S. 282-301.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2008): *Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht.* – Dresden.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.* – Berlin.
- Schmidt, R. (2017): Praxistheorie. In: *Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M.* (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven.* – Wiesbaden, S. 335-344.
- Schoyerer, G. (2014): Kindertagespflege zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Pädagogische Orientierungen in der Fachberatung.* – Marburg.
- Schoyerer, G. (2016): Fachberatung Kindertagesbetreuung. Ein Professionalisierungsprojekt der Sozialen Arbeit? *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 11, 3, S. 93-100.
- Schoyerer, G./Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick Molina, S. (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnografischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. – München.
- Schoyerer, G./Wiesinger, J. (2017): Die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege“ (QualFa). – München.
- Spiegel, Hiltrud von (2004): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis.* – München.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2017.* – Wiesbaden.
- Struck, J. (2015): §§ 11-26. In: *Wiesner, R.* (Hrsg.): *SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar.* – München, S. 261-452.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, 1, 25 Absätze.
- Wolff, S. (2015): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: *Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I.* (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* – Reinbek bei Hamburg, S. 502-513.

Erwachsenwerden mit Onlinemedien

Die Bedeutung informativer Inhalte



NEU
2018

Fleischer

Erwachsenwerden als Prozess mediatisierter Sozialisation

Wie junge Menschen mit Hilfe online
verfügbarer Informationen eigene
Entwicklungsaufgaben bearbeiten

2018, 356 S., brosch., 64,- €

ISBN 978-3-8487-4045-1

eISBN 978-3-8452-8344-9

(Lebensweltbezogene Medienforschung:
Angebote – Rezeption – Sozialisation, Bd. 6)

nomos-shop.de/29441

Die Studie analysiert, inwiefern sich junge Menschen Informationen, die sie online finden, aneignen und damit ihre eigene Entwicklung unterstützen. Damit beleuchtet sie die Mediatisierung der Sozialisation im Allgemeinen und des Erwachsenwerdens im Speziellen und schließt so eine Forschungslücke.



Unser Wissenschaftsprogramm ist auch online verfügbar unter: www.nomos-elibrary.de

Bestellen Sie jetzt telefonisch unter (+49) 7221/2104-37.
Portofreie Buch-Bestellungen unter www.nomos-shop.de

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer



Nomos

Die Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 in der Heimerziehung

Diskussion und Analyse aus neo-institutionalistischer Perspektive

Sabrina Schmidt

Zusammenfassung

Mit dem Inkrafttreten der §§ 78a-g SGB VIII am 01. Januar 1998 wurde der Begriff Qualität in die kinder- und jugendhilfespezifische Gesetzgebung eingeführt und (teil-)stationäre Einrichtungen mit der rechtsverbindlichen Forderung nach Maßnahmen der Qualitätsentwicklung konfrontiert. Dieser Beitrag nimmt Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick, die den Gesetzesvorgaben mit einem nach DIN EN ISO 9001:2008 zertifizierten Qualitätsmanagement nachkommen und stationäre Hilfen zur Erziehung gemäß § 34 SGB VIII „Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform“ erbringen. Den Ausgangspunkt bildet die Übersetzung dieser für die Soziale Arbeit umstrittenen Normenreihe, welche vermittelt über in Interviews erhobenen Erzählungen von Fach- und Leitungskräften zwei verschiedener Einrichtungen der Heimerziehung analysiert wurde.

Schlagwörter: Qualitätsmanagement, Heimerziehung, Neo-Institutionalismus, Organisation, DIN EN ISO 9001, Übersetzung

*The Quality Management Standard DIN EN ISO 9001 in Home Education
Discussion and analysis from a neo-institutionalist perspective*

Abstract

With the legal validity of §§ 78a-g SGB VIII on 1 January 1998, the term “Quality” was specifically introduced into child and youth welfare legislation. Furthermore, (partially) residential institutions were faced with the legally binding requirement of quality development measures. This article focusses on child and youth welfare services, which comply with the legal requirements of certified quality management according to DIN EN ISO 9001:2008, and provide residential assistance for education in accordance with § 34 SGB VIII “Residential care, other assisted living arrangements”. The starting point is the translation of these controversial social norms, disputed in the sector of social work. The analysis is based on interviews held with qualified workers and managers of two different institutions of residential care.

Keywords: quality management, home education, neo-institutionalism, organisation, DIN EN ISO

1 Einleitung und Fragestellung

Die Soziale Arbeit und damit auch das Theorie- und Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe sind durch die Transformationsprozesse der Sozialstaatlichkeit im tiefgreifenden Wandel begriffen. Die sich darum kreisende Debatte hat sich in diverse Diskursstränge aufgefächert. Zu nennen sind die Diskussionen um die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit und ihre Erscheinungsformen, zur Qualität der Arbeit und Entwicklung bzw. Sicherung derselben, sowie um die Wirkungen und die Frage danach, was diese ausmachen und wie man sie effektiver und effizienter hervorrufen kann. Die gewachsene Bedeutung und erfolgte Rezeption von ökonomischen und manageriellen Methoden zieht sowohl Konsequenzen für das Verhältnis von örtlichen und freien Trägern als auch für die jeweiligen organisationalen Prozesse und individuelle Leistungserbringung nach sich. Mit diesen Konsequenzen haben sich zahlreiche Forschungsbeiträge auseinandergesetzt, wovon einige ausgewählte Untersuchungen im weiteren Verlauf vorgestellt werden. Dabei sind für den vorliegenden Beitrag insbesondere die Arbeiten von Interesse, die sich mit der Frage der Qualität und deren Steuerung im Bereich der Hilfen zur Erziehung auseinandersetzen.

Rekapituliert man die Debatte um Qualität in der Sozialen Arbeit und die Klärung dessen, was die Güte sozialer Leistungen ausmacht und wie man diese entwickeln und sichern kann, lassen sich zwei Aspekte festhalten: Zum einen ist die Frage nach der Qualität professionellen Handelns und dessen Bewertungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit seit Anbeginn inhärent, wengleich die Ökonomisierungsprozesse für diese eine Art Initialzündung darstellen und sich infolgedessen Verschiebungen in der „Rede über gute Arbeit“ (*Herrmann* 2016, S. 21) ausmachen lassen. Zum anderen lässt sich eine Verengung der Qualitätsdebatte nachzeichnen. *Herrmann* zufolge verbindet die Debatte zwei Stränge: einerseits „die Auseinandersetzung mit den Spezifika des Qualitätsbegriffs“ (2016, S. 25) und andererseits „die Auseinandersetzung um Methoden der Weiterentwicklung, Gewährleistung und Bewertung von Qualitäten“ (2016, S. 27). Während der erste Strang „in den Hintergrund geraten“ (*Schaarschuch/Schnurr* 2004, S. 309) und „durch ein hohes Maß an Uneinheitlichkeit“ (*Beckmann* 2009, S. 20) gekennzeichnet ist, dominierte mit dem zweiten Strang eine eher anwendungsbezogene Diskussion um geeignete Instrumente und Verfahren. Mit Blick auf die sozialen Einrichtungen und Dienste – die sich dem Qualitätsthema und dessen wirkungsvolle Verknüpfung mit sozialgesetzlich formulierten Anforderungen nicht entziehen konnten – unterscheidet *Merchel* (2005) zwei Phasen: Während es in einer ersten Phase zu umfassenden Transformations- und Adoptionsprozessen von vor allem im industriellen Bereich entwickelten Verfahren und Instrumenten des Qualitätsmanagements kam, sind in einer zweiten Phase ein breites Spektrum von entsprechenden Verfahren und Instrumenten für spezifische Handlungsfelder (weiter-) entwickelt und implementiert worden. An diese Beobachtung anknüpfend spricht *Merchel* (2005, S. 39) von Bemühungen, „die Herausforderungen des Qualitätsmanagements in einer Logik der sozialpädagogischen Profession zu interpretieren“.

Der jeweilige Prozess der Auseinandersetzung einer Einrichtung mit dem Qualitätsgedanken sowie die Adaption und Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems verläuft dezentral. „Die Frage nach den Beweggründen, Verlaufsprozessen und Auswirkungen der Einführung von Verfahren und Instrumenten des Qualitätsmanagements lenkt den Blick auf die Einzelorganisationen der sozialpädagogischen Praxis. Im Hinblick auf die prozessuale Perspektive gilt: Ob überhaupt und gegebenenfalls welche Verfahren und

Instrumente des Qualitätsmanagements eingeführt werden, wie dieser Prozess binnenorganisatorisch gesteuert und umgesetzt wird und welche Auswirkungen dies auf Organisationsstruktur, -kultur und -routinen zeitigt, hängt von den konkreten Bedingungen und Akteurskonstellationen vor Ort ab“ (*Olk/Speck* 2008, S. 82). Diese Feststellungen überführten in eine als Qualifikationsarbeit angelegte Untersuchung, in deren Rahmen insgesamt 21 Interviews mit Fach- und Führungskräften in drei verschiedenen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen geführt wurden (vgl. *Schmidt* 2018). Gemeinsam ist den Einrichtungen, dass sie nach der Normenreihe DIN EN ISO 9001:2008 zertifiziert sind – mit Blick auf die ungefähr 500 leistungserbringenden Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnform (§ 34 SGB VIII) in Nordrhein-Westfalen – eine Ausnahme. Heimeinrichtungen sind seit den 1998 eingeführten Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen (§§ 78a ff. SGB VIII) mit der rechtsverbindlichen Forderung nach Maßnahmen der Qualitätsentwicklung konfrontiert¹, jedoch nicht verpflichtet, ein bestimmtes Modell zu implementieren und zertifizieren zu lassen. Die Norm DIN EN ISO 9001:2008² wird den prozessorientierten Qualitätsmanagementsystemen zugeordnet, sprich, es geht um die Etablierung von Strukturen, die die Qualität der Prozesse sichern und entwickeln (sollen). Dementsprechend basiert die Norm auf einem prozessorientierten Regelkreis, der sich über die Elemente „Verantwortung der Leitung“, „Management von Ressourcen“, „Produktrealisierung“ sowie „Messung, Analysen und Verbesserung“ bestimmt (vgl. *DIN* 2008, S. 8). Diese in vier Bereiche gegliederten Teilsegmente sind über konkrete Normanforderungen präzisiert.

Die Implementierung und die nachfolgende Aufrechterhaltung eines Qualitätsmanagements gemäß der Norm DIN EN ISO 9001 ist aus neo-institutionalistischer Perspektive als ein organisationaler Übersetzungsprozess zu verstehen. Im Rahmen der Qualifikationsarbeit wurde die Frage aufgeworfen, was die DIN-Norm mit der Organisation und die Organisation mit der DIN-Norm macht (vgl. *Schmidt* 2018). Dabei interessierte insbesondere die organisationale Übersetzung dieser Normenreihe in den Arbeitsalltag. Dies umfasst in Anschluss an *Czarniawska/Joerges* (1996, S. 39f.) die Übersetzung in Handlungen („ideas into actions“) und in Bedeutungen („ideas onto actions“). Der vorliegende Beitrag nimmt die Perspektiven von Fach- und Führungskräften von zwei exemplarisch ausgewählten Einrichtungen auf die Entscheidung und Einführung der Qualitätsmanagementnorm in den Blick; oder in den Worten von *Olk* und *Speck*: die Frage nach den Beweggründen und Verlaufsprozessen.

2 Theoretische Perspektive

Im Mittelpunkt einer neo-institutionalistischen Perspektive steht die institutionelle Einbettung von Organisationen bzw. von „[o]rganizational forms, structural components, and rules“ (*DiMaggio/Powell* 1991, S. 14). Neo-institutionalistische Ansätze beschreiben und erklären, wie Institutionen das organisationale Handeln sowie die Ausgestaltung organisationaler Strukturen sowohl prägen als auch legitimieren und so zu deren Schaffung und Aufrechterhaltung beitragen. Formale Organisationsstrukturen werden nicht als Ergebnis rationaler Strategien und Entscheidungen des Managements verstanden, sondern als Resultat eines Vorgangs, der sich als Inkorporation bezeichnen lässt: Organisationen verwenden institutionelle Elemente als Grundlage zum Aufbau eigener Strukturen und Akti-

vitäten, um ihre Übereinstimmung zu signalisieren und ihre Legitimität zu steigern. Damit wird die verbreitete Annahme, Organisationen seien ein effizientes, rational strukturiertes und zweckmäßiges Mittel zur Zielerreichung nicht nur in Frage gestellt, sondern auch als Anspruch gedeutet, „dass Organisationen zur Legitimation als rational dargestellt werden müssen“ (Hericks 2011, S. 80).

Aus einer solchen organisationstheoretischen Perspektive sind die sozialstaatlichen Transformationsprozesse, die mit direkten und indirekten Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendhilfe verbunden sind, als ein umfassender institutioneller Wandel zu verstehen. Merkens (2011, S. 115f.) erklärt einen institutionellen Wandlungsprozess mit einer Verschiebung in dem auf Scott zurückzuführenden „Drei-Säulen-Modell“ („Three Pillars of Institutions“). Scott differenziert in seinem einschlägigen Systematisierungsversuch drei Säulen bzw. Elemente von Institutionen: „*Institutions comprise regulative, normative, and cultured-cognitive elements*“ (2014, S. 56, Hervorhebungen im Originaltext)³. Demnach entfalten Institutionen ihre handlungsgenerierende Kraft, indem sie die Akteure kognitiv orientieren, normativ anleiten und regulierend sanktionieren. Institutioneller Wandel kann sich durch eine Verschiebung zwischen den regulativen, normativen und kognitiv-kulturellen Säulen vollziehen oder durch Veränderungsprozesse bei einer der drei Säulen ergeben. Mittels der Novellierungen der Sozialgesetzgebung hat die regulative Säule eine Stärkung erfahren. So besteht ein „regulativer Zwang“ auf Seiten der leistungserbringenden (teil-)stationären Einrichtungen – aber auch auf Seiten der Leistungsträger – sich mit entsprechenden Überlegungen und Verfahren auseinander- als auch diese umzusetzen. Ihre Implementierungs- und Zertifizierungsbestrebungen lassen sich vor dem Hintergrund der neo-institutionalistischen Erklärungsansätze als Versuch deuten, Legitimität seitens der für sie relevanten Bezugssysteme, in diesem Fall vorrangig seitens der kommunal zuständigen Jugendämter, zugesprochen zu bekommen. Dabei stellt sich unweigerlich die Frage, wie diese Vorgaben und Erwartungen von den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt werden.

Innerhalb des neo-institutionalistischen Theoriegebäudes existieren verschiedene Erklärungsansätze, wie Organisationen auf die an sie herangetragenen institutionalisierten Erwartungen reagieren können. So formulieren Meyer/Rowan (1977) in ihrem Artikel, welcher heute zu den drei Gründungsdokumenten des Neo-Institutionalismus gezählt wird, die These der Entkopplung („decoupling“). Demnach ist es Organisationen möglich, ihre formale Struktur von den tatsächlichen organisationalen Aktivitäten zu entkoppeln, um nach außen bzw. gegenüber den Anspruchsgruppen hin Konformität zu demonstrieren und infolgedessen Legitimität zu erlangen (vgl. Meyer/Rowan 1977, S. 356f.). Dem Vorschlag von Meyer/Rowan (1977) folgend, verweisen noch weitere Aufsätze aus dem neo-institutionalistischen Umfeld darauf, dass Organisationen mit einem multiplen und teilweise ambivalenten Institutionengefüge konfrontiert werden und daraus die Notwendigkeit einer aktiven Reaktion auf Erwartungen der Umwelt resultiert. Zu nennen sind hier insbesondere die Arbeiten von Oliver (1991) und Brunsson (2002).

Für den vorliegenden Beitrag sind darüber hinaus einige konzeptionelle Arbeiten von Interesse, die im Kontext des sogenannten Skandinavischen Institutionalismus entstanden sind und die die Beschreibung und Analyse der Übernahmeprozesse von institutionalisierten Erwartungen übersetzungstheoretisch präzisieren (vgl. unter anderem Czarniawska/Joerges 1996; Sahlin-Andersson 1996; Sevón 1996). So nehmen dessen Vertreterinnen und Vertreter an, dass die Auf- oder Übernahme einer institutionalisierten Erwartung bzw. objektivierten Idee keinen passiven Inkorporationsvorgang darstellt, sondern viel-

mehr einen Bezugspunkt für eigene Interpretationen, Verarbeitungen und Verknüpfungen bietet. Für diesen aktiven Prozess der Übersetzung sehen *Czarniawska/Joerges* zwei Varianten vor: zum einen die Übersetzung von „ideas onto actions“ (1996, S. 39) und zum anderen die Übersetzung von „ideas into actions“ (1996, S. 40). Im ersten Fall werden vergangenen oder gegenwärtigen Handlungen neue Bedeutungen zugeschrieben, wohingegen bei der zweiten Variante neue Handlungen entwickelt werden. Demnach hat der Übersetzungsprozess transformierende Wirkung und ist Grundlage organisationalen und institutionellen Wandels: „Matching ideas to actions will change both“ (*Czarniawska/Joerges* 1996, S. 40).

3 Forschungsstand

In den vergangenen Jahren sind einige empirische Studien vorgelegt worden, die die vielfältigen Prozesse der Umformung der bisherigen sozialstaatlichen Erbringungskontexte personenbezogener sozialer Leistungen, auch in ihren Folgen und Nebenfolgen für die Kinder- und Jugendhilfe, erschließen (vgl. für einen Überblick *Schmidt* 2018, S. 30f.). Dabei liegt der Fokus der Forschungsaktivitäten bislang zum einen auf der binnenorganisatorischen Umsetzung der Verwaltungsreformen in den (Landes-)Jugendämtern, zum anderen auf den Konsequenzen für die auf kommunaler Ebene korporatistisch verkoppelten leistungserbringenden Einrichtungen und zum dritten auf den Auswirkungen der Modernisierungsbestrebungen auf das Handeln der professionellen Akteure oder der Adressatinnen und Adressaten.

Empirische Untersuchungen, die sich mit der Implementation von Qualitätsmanagementverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder den Auswirkungen dieser auf die professionelle Handlungsebene sowie den organisatorischen Strukturen beschäftigen, liegen hingegen kaum vor. Mit Blick auf den Implementationsstand sind zum einen die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführte Bestandsaufnahme über die wesentlichen Regelungsinhalte von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII (vgl. *Münder/Tammen* 2003) sowie die inhaltsanalytische Untersuchung von Qualitätsentwicklungsvereinbarungen in Nordrhein-Westfalen (vgl. *Merchel* 2006) zu nennen. Zum anderen bieten die bundesweiten Befragungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Rahmen des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ wichtige Einsichten, welche unter anderem die jeweils ergriffenen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erfragt haben (vgl. unter anderem *Mamier* u.a. 2002; *Gragert* u.a. 2005). Während *Münder/Tammen* (2003, S. 37) als auch *Merchel* (2006, S. 82) zu dem Ergebnis kommen, dass vier Jahre nach Inkrafttreten der gesetzlichen Regelungen insbesondere der Vereinbarungsteil der Qualitätsentwicklung Schwierigkeiten mit sich bringt und dessen Ausgestaltung den Anforderungen des Gesetzgebers zu über 80 Prozent nicht genügt, belegen die Erhebungen des DJI, dass Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung zunehmend in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe angekommen sind, wenngleich ein sehr breites Verständnis von Qualitätsentwicklung das Handlungsfeld prägt (vgl. *Gragert* u.a. 2005, S. 93).

Das DFG-Projekt „Dienstleistungsqualität“ der Bielefeld-Wuppertaler Forschungsgruppe untersuchte für das Handlungsfeld der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH)

den Zusammenhang von Qualitätsmanagement und verschiedenen Formen der Formalisierung⁴ (vgl. unter anderem *Beckmann* u.a. 2007, *Beckmann* 2009). Dabei kamen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz – mit dem Ergebnis, dass Einrichtungen mit einem implementierten formalen Qualitätsmanagementsystem sich hinsichtlich der Formalisierung der Arbeitsbedingungen nicht von Einrichtungen ohne Qualitätsmanagementsystem unterscheiden (vgl. *Beckmann* u.a. 2007, S. 290). Die ausgebliebenen Auswirkungen führt *Beckmann* (2009, S. 192) darauf zurück, „dass eher das beschrieben und kontraktiert wurde, was die Einrichtungen ohnehin schon immer gemacht haben [...], ohne dass es zu tatsächlichen Veränderungen der Strukturen oder Routinen innerhalb der Organisationen gekommen ist“. Dieses Resultat deckt sich teilweise mit anderen quantitativen Forschungsergebnissen, die sich mit den Folgen des neoliberal inspirierten Umbaus befassen (vgl. bspw. die Beiträge im Heft 90 der Zeitschrift *Widersprüche* 2003). Demgegenüber stehen qualitative Studien, welche von einer unzulässigen Formalisierung der Arbeitsvollzüge ausgehen. Dort wird die managerielle Überformung Sozialer Arbeit eher als „Prozess der schleichenden Kooptation professioneller Handlungslogiken beschrieben“ (*Beckmann* 2009, S. 191), wobei sich hier vor allem der sozialpolitisch induzierte Kostendruck negativ auswirkt. So beschreibt *Messmer* für den Bereich der stationären Erziehungshilfe, „dass mit dem Einbau kontraktueller Formen einer betriebswirtschaftlich orientierten Vertragsfinanzierung der Kostenaspekt der Leistungserbringung vermehrt in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit rückt und auf diesem Wege das sozialpädagogische Ermessen in der Heimerziehung einengt“ (2003, S. 25). Die in Folge der gesetzlichen Neuregelungen bewirkten Veränderungen, so fasst *Messmer* (2003) seinen Eindruck auf der Basis von Dokumentenanalysen, Leitfaden- und Vignetteninterviews zusammen, verstärken aber vor allem bereits bestehende „marktadäquate Entwicklungen und Orientierungen in der Leistungserbringung“ (vgl. ebd., S. 31), die mit den §§ 78a ff. SGB VIII ein „rechtliches Normenkorsett“ (vgl. ebd., S. 36) erhalten haben. Gleichwohl sind die Implikationen der gesetzlichen Regelungen „weniger kausal-linear zu begreifen“ (*Messmer* 2007, S. 153) und ihre Einflüsse „ebenso komplex wie verschlungen und in ihren Wirkungen keineswegs eindeutig“ (*Messmer* 2007, S. 153). Ähnlich argumentiert auch *Bauer* (2010), die in einem Forschungsprojekt die binnenorganisatorischen Governanceformen hinsichtlich der intermediären Funktion von Organisationen analysiert. Dabei gelangt sie zu der Einschätzung, dass externe Steuerungsvorgaben vor dem Hintergrund der jeweils vorherrschenden Governanceregimes innerorganisatorisch verarbeitet und an die pädagogischen Akteure weitervermittelt werden. Dies gilt auch für implementierte Verfahren und Instrumente des Qualitätsmanagements: „Standardisierte Formen des Qualitätsmanagements existieren in allen [untersuchten] Einrichtungen, sie werden jedoch entsprechend der vorherrschenden Governancelogik jeweils anders genutzt und eingesetzt“ (*Bauer* 2010, S. 275). Analog der Resultate von *Bauer* (2010) und *Messmer* (2007) macht auch die Untersuchung von *Herrmann* (2016, S. 132) deutlich, dass „sich Verfahren der Qualitätsentwicklung im Bereich der Kinder- und Jugendwohngruppenarbeit zwar als eingeführt präsentieren, die jedoch immer auch verknüpft sind mit Praktiken der Umdeutung, Umschreibung und Verweigerung“.

4 Methode und Sample

Für den vorliegenden Beitrag wurden leitfadengestützte Interviews mit Fach- und Leitungskräften sowie Qualitätsmanagementbeauftragten analysiert, welche aus dem oben genannten Dissertationsprojekt entstammen (vgl. für eine ausführliche Darstellung der Auswahl und Beschreibung der Stichprobe *Schmidt* 2018, S. 141-147). Alle Gesprächspartnerinnen und -partner wurden mit einer narrativen Einstiegsfrage dazu angeregt zu erzählen, wie die Auseinandersetzung der Einrichtung mit dem Thema Qualitätsmanagement anfang, wie die weitere Entwicklung war und was daraus geworden ist. Anhand ihrer Erzählungen wurde die Abfolge der organisationalen Auseinandersetzung mit der Normenreihe DIN EN ISO 9001 entlang der Zeitachse rekonstruiert. Dabei orientierte sich die Analyse der Interviewtranskripte an dem von *Strauss* (1998) bzw. *Strauss/Corbin* (1996) vorgeschlagenen dreistufigen Kodierverfahren im Rahmen der Grounded Theory. Mithilfe des sogenannten Kodierparadigmas wurden Beziehungen zwischen einem Phänomen, seinem Kontext und (ursächlichen) Bedingungen sowie den von den Beteiligten vollzogenen Handlungen bzw. verwendeten Strategien und den daraus resultierenden Konsequenzen herausgearbeitet.

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung fokussiert den Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema Qualitätsmanagement und kontrastiert exemplarisch Interviews mit Angehörigen aus zwei Einrichtungen. Für beide Einrichtungen, die aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit ausgewählt wurden, liegen insgesamt 13 Interviews vor. Die abgedruckten Interviewausschnitte sind mit einer Sigle versehen. Die ersten beiden Angaben stehen für die jeweilige Einrichtung (hier: E1 und E3). Die zweite Ziffer verweist auf die Position der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners: 1 steht für Einrichtungsleitung bzw. Geschäftsführung, 2 für Bereichs- oder Regionalleitung, 3 für Teamleitung oder -koordination, 4 für (sozial-)pädagogische Fachkraft und 5 für Qualitätsmanagementbeauftragung.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den in der Analyse entstandenen Kategorien. Dabei zeigt die Kursivsetzung im Folgenden an, dass es sich bei diesen Begriffen um (Sub-)Kategorien im Sinne des Auswertungsverfahrens der Grounded Theory handelt. Mit den verwendeten doppelten Anführungszeichen wird darauf hingewiesen, dass die auf diese Weise markierten Begriffe unverändert dem empirischen Material entstammen. Leichte Umformulierungen wie Nominalisierungen oder grammatikalische Anpassungen sind mit einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet.

5.1 Falldarstellung Einrichtung E1

Die erste hier dargestellte Einrichtung (E1) blickt auf eine über hundertjährige Bestehensgeschichte zurück und zählt 306 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. 256 Vollzeitzeitäquivalente (Stand April 2015)⁵. Sie ist Mitglied in einem Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege. Im Bereich der Heimerziehung hält die Einrichtung insgesamt 229

Plätze in Innen- und Außenwohngruppen vor. Zudem gehören unter anderem offene Ganztagschulen, Kindertagesstätten, Mutter-Kind-Einrichtungen sowie weitere Hilfen zur Erziehung zum Leistungsspektrum (vgl. Schmidt 2018, S. 164).

Die Erstzertifizierung der Einrichtung erfolgte 2009. Aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Träger mit Einrichtungen aus den Bereichen der Alten-, Eingliederungs- und Behindertenhilfe sowie verschiedene Kliniken wurde sie verbundzertifiziert.

5.2 Interviews

Erste Bemühungen im Bereich des Qualitätsmanagements gab es in dieser Einrichtung bereits in den neunziger Jahren. Anlass war die Identifikation eines Bedarfs, bestimmte Abläufe verbindlich zu regeln. So wurde zunächst ein Ordner mit verschiedenen Prozessbeschreibungen sowie Formularen erstellt und dieser in einem zweiten, zwei Jahre andauernden Schritt in ein „selbstgemachtes QM-System“ überführt.

„Wir hatten früher einen blauen Ordner, so hieß das Ganze. Also schon ganz früher. Und in diesem blauen Ordner standen halt schon so --- ja, ich sag mal, allgemein geltende Regeln für die ganze Einrichtung [...] --- der blaue Ordner wurde dann ersetzt durch – nannte sich das schon QM? Ich glaube wohl, QM. [...] Da gab es dann auch ein dickes Handbuch, das wurde dann regelmäßig ergänzt oder halt Erneuerungen reingemacht“ (E1-3, Z. 116-134).

In der Interviewpassage deutet sich an, dass der Prozess vom „Ordner“ zum „Handbuch“ mit einer Intensivierung der Bemühungen einherging. So wurde das Handbuch unter anderem „regelmäßig ergänzt“.

„So, und das änderte sich dann eben mit der [...] Entscheidung auf Träger=Trägerebene. Also wirklich mit der --- mit der Gesellschafterentscheidung, dass wir un- --- dass wir den ganzen Träger nach DIN ISO zertifizieren. Da waren wir ähm auch nicht beteiligt. Da sind wir nicht gefragt worden. Das war, wie gesagt, habe ich eben ja schon eingangs gesagt, Top-down-Entscheidungen“ (E1-5, Z. 186-191).

Die Entscheidung für die Zertifizierung wurde seitens des Trägers ohne Einbezug der Einrichtung getroffen. Die Einrichtung wurde „nicht beteiligt“ und „nicht gefragt“. In den Interviews zeigt sich, dass das Wissen über die Entscheidung, sprich wer diese getroffen hat und wie diese begründet wurde, aufsteigend zur Hierarchie zunimmt. Anlass für die Verbundzertifizierung scheinen vornehmlich gesetzliche Vorgaben für die Tätigkeitsbereiche der anderen Trägereinrichtungen gewesen zu sein. Bemerkenswerterweise argumentieren jedoch insbesondere die Fachkräfte dahingehend, dass die Zertifizierung eine Möglichkeit der Legitimierung darstellt. So wird das Zertifikat als „Aushängeschild“ (E1-4a, Z. 270), „Qualitätsmerkmal“ (E1-4b, Z. 111f.) und „Signal“ (E1-3, Z. 171) bezeichnet.

Nach der Entscheidung für die Zertifizierung schloss sich ein *Prozess hin „zur Zertifizierungsreife“* an. In den Interviews berichten die Gesprächspartnerinnen und -partner von Informations-, Beteiligungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Neben diesen Aktivitäten galt es, „das was wir schon hatten äh DIN-konform zu gestalten“ (E1-2, Z. 112). Die ‚Gestaltung der DIN-Konformität‘ erfolgte unter Rückgriff bereits bestehender Prozesse:

„--- man hat auch die Gelegenheit genutzt, auch bestehende Prozesse auch noch mal ähm kritisch zu überprüfen und auch noch mal --- noch mal auszuformulieren und zu entwickeln“ (E1-2, Z. 166-168).

Die kritische Überprüfung von bereits Bestehendem führte zu dessen *Kontinuation* oder *Modifikation*. Dabei erstreckte sich die Modifikation über ‚designen‘ und ‚umschreiben‘ bis hin zu ‚anpassen‘ und ‚überarbeiten‘. Wenngleich die Fortführung von und Orientierung an bereits Bestehendem in dieser Phase im Vordergrund stand, kam es auch zur *Kreation*, sprich wurde auch Neues entwickelt (vgl. *Schmidt* 2018, S. 197-206).

5.3 Falldarstellung Einrichtung E3

Die zweite hier dargestellte Einrichtung (E3) besteht seit gut vierzig Jahren und zählt 152 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. 113 Vollzeitzeitäquivalente (Stand: Februar 2016)⁶. Die Einrichtung ist seit einigen Jahren privat-gewerblich. Sie hält im Bereich der Heimerziehung 114 Plätze in Außenwohngruppen vor. Darüber hinaus bietet die Einrichtung, mit Ausnahme der Vollzeitpflege nach § 33 SGB VIII, alle im SGB VIII explizit genannten Hilfen zur Erziehung an (vgl. *Schmidt* 2018, S. 170).

Die Einrichtung ist bereits seit 1998 zertifiziert, aber im Unterschied zu der oben dargestellten Einrichtung nicht verbundzertifiziert.

5.4 Interviews

In der zweiten Einrichtung begann die Übersetzung von Instrumenten und Verfahren des Qualitätsmanagements mit der Entscheidung der Einrichtungsleitung für die Zertifizierung. Diese Entscheidung wird in einem Interview als „relativ einsame Entscheidung“ (E3-5, Z. 159f.) bezeichnet.

„Das war so ’n Aspekt, wo ganz klar gesagt wurde, das ist der neue Trend in der Jugendhilfe und ähm Jugendämter belegen nur noch Einrichtungen, die qualifiziert, die äh die zertifiziert sind. So, das war damals so die Begründung als es auf uns zukam“ (E3-3b, Z. 62-66).

Es zeigt sich deutlich, dass auch diese Entscheidung eine „Top-down-Entscheidung“ ohne Beteiligung der Mitarbeiterschaft darstellte, die alleine von der Einrichtungsleitung getroffen wurde, und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit neuen Anforderungen konfrontierte. In der kommunizierten „Begründung“ wird auf die Diffusion des Zertifikats in der Kinder- und Jugendhilfe und dessen Bedeutung für die Belegungspraxis der Jugendämter verwiesen. Die damalige Leitung wird in den Interviews als innovativ beschrieben. Für diese war die Frage leitend, wie eine moderne und innovative Organisation der Kinder- und Jugendhilfe ausgestaltet ist bzw. sein sollte. Zudem wird der Anlass der Entscheidung in den Interviews mit den zum damaligen Zeitpunkt zum Unternehmen zugehörigen klinischen Einrichtungen in Verbindung gebracht.

„Also ich glaube, dass man äh so ähnliche wie eine äh --- wie eine Blaupause bestimmte Prozesse aus dem --- aus dem klinischen Bereich auf pädago-, auf äh Prozesse im stationären Bereich gelegt hat und hat äh da geschaut, wo ist --- wo ist ’ne Vergleichbarkeit?“ (E3-1a, Z. 144-146).

Ohne die Möglichkeit auf bereits etablierte Bemühungen im Bereich des Qualitätsmanagements aufbauen zu können, wurde die Norm und seine Elemente durch eine externe Unternehmensberatung sowie unter der Federführung der damaligen Leitung und einer geringen Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Einrichtung eingeführt. Die Implementierung orientierte sich an dem Qualitätsmanagement eines zum damaligen

Zeitpunkt noch zu der Einrichtung zugehörigen „klinischen Bereich[s]“. So wurden die Prozessbeschreibungen der Klinik „wie eine Blaupause“ auf „Prozesse im stationären Bereich“ der Hilfen zur Erziehung „gelegt“. Das „Ergebnis“ (E3-5, Z. 207) wird in den Interviews als „ausgesprochen dürftig“ (E3-5, Z. 207) bezeichnet. Dementsprechend erfolgte im Anschluss an die Erstzertifizierung eine Neuerstellung des Qualitätsmanagements.

„--- also das=das war sozusagen die=die Ausgangslage beim nachträglichen Neuerstellen unseres QM-Systems, nach dieser Unternehmensberaterphase, sag ich mal. Dass wir jetzt zunächst mal das aufschreiben, was wir tun. Äh und vorher war es eher so, da war die Norm ja Ausgangslage. Und wir haben dann dem alles irgendwie versucht zuzuordnen. Beim zweiten Mal haben wir es umgekehrt gemacht“ (E3-5, Z. 670-675).

Ausgangspunkt „beim nachträglichen Neuerstellen“ des Qualitätsmanagements war im Gegensatz zum *Prozess hin* „zur Zertifikationsreife“ die Vergewisserung bereits bestehender und bewährter Prozesse, deren Reflexion, Modifikation und Umdeutung als Qualitätsmanagement.

6 Diskussion

Die Auseinandersetzung mit der Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 führte in beiden exemplarisch dargestellten Einrichtungen sowohl zu der Entwicklung neuer Handlungen („ideas into actions“) als auch zu der Zuschreibung neuer Bedeutungen vergangener oder gegenwärtiger Handlungen („ideas onto actions“). Dabei wird der Übersetzungsprozess insbesondere von den lokalen Bemühungen im Vorfeld, die Entscheidung für die Zertifizierung sowie die Implementierung eines zertifikationsreifen Qualitätsmanagements geprägt. Die ‚*Gestaltung der DIN-Konformität*‘ erfolgte unter Rückgriff auf bereits bestehende Praxis und kann mit den drei Begriffen – *Kontinuation*, *Modifikation* und *Kreation* – in Verbindung gebracht werden. Aufbauend auf dem Bestehenden stellen sich drei Frage: Was kann fortgeführt werden (*Kontinuation*)? Was bedarf einer Anpassung (*Modifikation*)? Und welche Aspekte müssen neu entwickelt werden (*Kreation*)? Grundlegend für die modi operandi der DIN-konformen Gestaltung ist die Sichtung und Reflexion des Bestehenden.

Die erste Einrichtung (E1) hat sich bereits in den neunziger Jahren mit dem Thema Qualitätsmanagement beschäftigt und über die Jahre ein elaboriertes „*selbstgemachtes QM-Systems*“ entwickelt. Durch diese Prozessualität im Vorfeld der Entscheidung für die Zertifizierung evozierte die Entscheidung zwar Übersetzungen der Qualitätsmanagementnorm, jedoch war es der Einrichtung möglich, eine Vielzahl bestehender Handlungen mit neuen Bedeutungen zu versehen. Dadurch minimierte sich die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Handlungen und damit auch die Konfrontation der Fachkräfte mit Momenten der Veränderung. Demgegenüber konfrontierte der Adaptionsprozess des Qualitätsmanagements aus einem klinischen in den erzieherischen Bereich die Fachkräfte der zweiten dargestellten Einrichtung (E3) mit einer Vielzahl an Neuerungen. Während dies auf eine Diskrepanz zwischen dem zertifizierten Qualitätsmanagement und den tatsächlichen Handlungsvollzügen deutet, mit *Meyer/Rowan* (1977) gesprochen: einer Entkopplung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur, erfolgte im Anschluss an die Erstzertifizierung ein wechselseitiger Anpassungsprozess zwischen Normanforderungen und bereits Bestehendem. Die loka-

len Bedingungen und Strukturen der Praxis fanden Berücksichtigung und lieferten Bezugspunkte für die weitere Interpretation, Konstruktion und Modifikation.

Mit Blick auf die Interviewaussagen ist davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Normenreihe dem Hinterfragen bestehender, dem Fortführen bewährter sowie dem Etablieren modifizierter und neuer Routinen dient und demzufolge organisationalen Wandel evoziert. Damit grenzt sich dieser empirische Befund von *Beckmanns* (2009) oben skizzierten Ergebnissen ab. Inwiefern die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems ermächtigend oder restringierend wirkt, muss aus einer neo-institutionalistischen Perspektive für jede Einrichtung neu analysiert und bewertet werden. So ist weniger entscheidend, ob eine Einrichtung ein Qualitätsmanagementmodell der Normenreihe DIN EN ISO 9001 verwendet, sondern wie sie es verwendet bzw. mit *Czarniawska* und *Joerges* (1996) gesprochen: übersetzt.

Anmerkungen

- 1 Im Rahmen des Bundeskinderschutzgesetzes (BKSchG), welches am 01. Januar 2012 in Kraft getreten ist, wurde die Bedeutung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erneut unterstrichen. So wird im Regierungsentwurf das Ziel formuliert, „über den Anwendungsbereich des § 78a ff. SGB VIII hinaus das Instrument der Qualitätsentwicklung in [...] allen erlaubnispflichtigen Einrichtungen nach § 45 SGB VIII allgemein verbindlich vorzuschreiben“ (*Deutscher Bundestag* 2011, S. 16).
- 2 Im November 2015 wurde die fünfte Version der DIN EN ISO 9001 veröffentlicht. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2015-2016) waren jedoch alle teilnehmenden Einrichtungen nach dem Standard der Normausgabe von 2008 zertifiziert. Mit Blick auf die Normenrevision ist festzuhalten, dass sie nicht redaktioneller, sondern grundlegender inhaltlicher Natur war. So wurden die Abschnittsreihenfolge verändert und die Anforderungen in zehn statt in acht Normenkapitel gegliedert. Als neuer Aspekt ist unter anderem der risikobasierte Ansatz hervorzuheben. Entfallen ist dagegen die Forderung nach einem Qualitätsmanagementhandbuch.
- 3 In Auseinandersetzung mit den „Three Pillars of Institutions“ (*Scott* 2014, S. 59) diskutieren wie kritisieren verschiedene Autorinnen und Autoren die unterstellte Ebenengleichheit bzw. -gleichwertigkeit und argumentieren, dass alle Institutionen kognitiv verankert seien und regulative wie auch normative lediglich Spezialfälle von kognitiven Institutionen darstellen. Eine Zusammenfassung der Kritik findet sich beispielsweise bei *Walgenbach* (2002).
- 4 Die Organisationsforschung unterscheidet zwischen „ermächtigende“ und „restringierende“ Formen der Formalisierung (vgl. dazu ausführlich *Beckmann* u.a. 2007, S. 279).
- 5 Alle nachfolgenden Angaben basieren auf dem Stand von April 2015.
- 6 Alle nachfolgenden Angaben basieren auf dem Stand von Februar 2016.

Literatur

- Bauer, P.* (2010): Das Heim als lose gekoppeltes System? Governance in Organisationen der Jugendhilfe. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 8, 3, S. 261-277.
- Beckmann, C.* (2009): Qualitätsmanagement und Soziale Arbeit. – Wiesbaden.
- Beckmann, C./Otto, H.-U./Schaarschuch, A./Schrödter, M.* (2007): Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Studie zu organisationalen Bedingungen ermächtigender Formalisierung. *Zeitschrift für Sozialreform (ZSR)*, 53, 3, S. 275-295.
- Brunsson, N.* (2002): The organization of hypocrisy. Talk, decisions, and actions in organizations. 2. Auflage. – Kopenhagen.
- Czarniawska, B./Joerges, B.* (1996): Travels of Ideas. In: *Czarniawska, B./Sevón, G.* (Hrsg.): *Translating Organizational Change*. – Berlin/New York, S. 13-48.
- Deutscher Bundestag* (2011): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKSchG). – Köln.

- DiMaggio, P. J./Powell, W. W.* (1991): Introduction. In: *Powell, W. W./DiMaggio, P. J.* (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. – Chicago, S. 1-38.
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V.* (2008): *Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2008)*. Dreisprachige Fassung EN ISO 9001:2008. Ersatz für DIN EN ISO 9001:2000-12. – Berlin.
- Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M.* (2005): *Entwicklungen (teil)stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004*. – München. Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_4528.pdf, Stand: 27.12.2014.
- Hericks, K.* (2011): *Entkoppelt und institutionalisiert. Gleichstellungspolitik in einem deutschen Konzern*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93345-0>
- Herrmann, C.* (2016): *Thematisierungsweisen guter Arbeit. Eine empirische Untersuchung im Feld der Kinder- und Jugendwohngruppenarbeit*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12043-6>
- Mamier, J./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M./Zink, G.* (2002): *Einrichtungsbefragung. Ergebnisse und Analysen einer empirischen Studie. Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen*. – München. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_1517.pdf, Stand: 27.12.2014.
- Merchel, J.* (2005): *Was hat die Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe gebracht? Versuch einer Zwischenbilanz*. *Archiv*, 36, 2, S. 38-59.
- Merchel, J.* (2006): *§ 78 SGB VIII als Instrument zur Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe? Ergebnisse einer Inhaltsanalyse von Qualitätsentwicklungsvereinbarungen*. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (ZKJ)*, 1, 2, S. 78-90.
- Merkens, H.* (2011): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. – Opladen.
- Messmer, H.* (2003): *Kostensteuerung oder fachliche Indikation. Heimerziehung im Spannungsfeld divergierender Rationalitäten. Widersprüche*, 23, 90, S. 25-41.
- Messmer, H.* (2007): *Jugendhilfe zwischen Qualität und Kosteneffizienz*. – Wiesbaden.
- Meyer, J. W./Rowan, B.* (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. *American Journal of Sociology*, 83, 2, S. 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Münder, J./Tammen, B.* (2003): *Die Vereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII. Eine Untersuchung von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen*. In: *Verein für Kommunalwissenschaften e.V.* (Hrsg.): *Die Vereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII. Bestandsaufnahme und Analyse der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen sowie der Rahmenverträge*. – Berlin, S. 11-81.
- Oliver, C.* (1991): *Strategic responses to institutional processes*. *Academy of Management Review*, 16, 1, S. 145-179. <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279002>
- Olk, T./Speck, K.* (2008): *Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik*. In: *Klieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. – Weinheim/Basel, S. 76-95.
- Sahlin-Andersson, K.* (1996): *Imitating by Editing Success: The Construction of Organization Fields*. In: *Czarniawska, B./Sevón, G.* (Hrsg.): *Translating Organizational Change*. – Berlin/New York, S. 69-92.
- Schaarschuch, A./Schnurr, S.* (2004): *Konflikte und Qualität. Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffs*. In: *Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M.* (Hrsg.): *Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle*. – Leverkusen, S. 309-324.
- Schmidt, S.* (2018): *Qualitätsmanagement in der Heimerziehung. Eine neo-institutionalistische Analyse organisationaler Übersetzungsprozesse der Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 von leistungserbringenden Einrichtungen im Bereich der stationären Erziehungshilfe*. – Weinheim.
- Scott, W. R.* (2014): *Institutions and Organizations. Ideas, interests, and identities*. – Los Angeles.
- Sevón, G.* (1996): *Organizational Imitation in Identity Transformation*. In: *Czarniawska, B./Sevón, G.* (Hrsg.): *Translating Organizational Change*. – Berlin/New York, S. 49-67.
- Strauss, A. L.* (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. – München.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M.* (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. – Weinheim.
- Walgenbach, P.* (2002): *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie – State of the Art und Entwicklungslinien*. In: *Schreyögg, G./Conrad, P.* (Hrsg.): *Theorien des Managements*. – Wiesbaden, S. 155-202.

Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe: Zwischen Selbstverständlichkeit im Anspruch und Zurückhaltung in der Praxis

Joachim Merchel

Zusammenfassung

Die Divergenz zwischen der selbstverständlichen Proklamation von „Qualität“ als Leitorientierung einerseits sowie einer Zurückhaltung und teilweise Skepsis der Praxisakteure gegenüber Qualitätsmanagement andererseits bedarf der Erklärung, um zu fachlich tragfähigen Perspektiven in der Praxis der Qualitätsentwicklung zu gelangen. Mögliche Erklärungen liegen in einer mangelnden Ausrichtung von Verfahren an den Handlungslogiken in der Kinder- und Jugendhilfe, in der unzureichenden Erzeugung und Kommunikation des Sinngehalts von Qualitätsentwicklung sowie in der mangelnden Wahrnehmung und Verarbeitung von Spannungsfeldern und Paradoxien, mit denen Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit durchzogen ist. Daraus lassen sich Leitorientierungen für eine differenzierende Praxis der Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Verfahrensstandardisierung und reflexiven Verfahren formulieren.

Schlagwörter: Qualitätsentwicklung, Verfahrensstandardisierung, reflexive Verfahren der Qualitätsentwicklung, Professionalität in der Kinder- und Jugendhilfe, Qualität als Leistung der Organisation

Quality development in child and youth welfare: between demanded taken-for-grantedness and restraints on a practical level

Abstract

The divergence between the self-evident proclamation of “quality” as a guiding orientation on the one hand, and a reluctance and partial scepticism of social workers and other practice agents towards quality management on the other hand requires an explanation in order to develop a professionally viable approach of quality development. A possible explanation – first – comprises the fact that too often these procedures do not refer to the logic of action in child and youth welfare. Second, that too often the meaning of quality development is not sufficiently communicated, and finally that too often there is a lack of perception and moreover of active processing of paradoxes and fields of tension, quality development in social work is concerned with. By answering these questions, it is possible to develop guidelines for a differentiated practice of quality development in child and youth welfare in between simple process standardization and reflection of procedures.

Keywords: quality development, process standardization, reflexive methods of quality development, professional work in child and youth welfare, quality as a performance factor of organizations

1 Einleitung

Dass Professionalität im Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe unter anderem darin besteht, dass sie (a) die in den Fachdiskursen formulierten fachlichen Anforderungen aufnimmt, (b) diese in Alltagshandeln übersetzt und ihnen eine methodische Form verleiht sowie (c) deren Umsetzung in systematisierten (also nicht zufällig entstehenden) Formen der Überprüfung bewertet, ist kaum umstritten. Mit diesen selbstverständlichen Anforderungen dürfte die Programmatik des Qualitätsdiskurses eigentlich zum Bestandteil des Selbstverständnisses einer Profession gehören, zumal dann, wenn auch „Qualität“ zu einer machtvollen Formel in der Umwelt der Kinder- und Jugendhilfe geworden ist. Es existieren – nicht nur aufgrund des Niederschlags der Qualitätsformel im SGB VIII (insbesondere § 22 Abs. 1, § 78b, § 79a SGB VIII) – institutionalisierte Erwartungen der Umwelt an die Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, dass sie das Thema „Qualität“ explizit bearbeiten und systematisierte Aktivitäten zur Gewährleistung eines gewissen Maßes an Qualität unternehmen, um sich nicht dem Risiko eines Legitimationsverlustes auszusetzen (Walgenbach 2014; Walgenbach/Beck 2000). Qualität wird dadurch zu einem machtvollen Legitimationsbegriff, dass er eine hoch positive semantische Aufladung erfährt, aufgrund derer es sich keine Organisation und kein Akteur leisten können, sich offensiv gegen die Anmutung zu stellen, systematisch und offensiv an der „Qualität“ zu arbeiten (ausführlicher zum Qualitätsbegriff mit seinen normativen Implikationen und seinem dialogischen Impulscharakter siehe Merchel 2013, S. 39ff.).

Demgegenüber stehen eine vielfach zu beobachtende Haltung der Fachkräfte, die durch Skepsis gegenüber der als „Qualitätsmanagement“ etikettierten Praxis geprägt ist, und eine Zurückhaltung der Managementakteure in der Kinder- und Jugendhilfe, die ihre Organisationen eher zögerlich gegenüber den Herausforderungen des Qualitätsthemas öffnen und demgegenüber legitimatorisch auf andere Aktivitäten verweisen, die irgendeinen Bezug zu „Qualität“ aufweisen: Supervision, Personalentwicklung, kollegiale Beratungen, Fort- und Weiterbildung und viele mehr. Dass all dies sich in irgendeiner Weise auf „Qualität“ auswirkt, ist sicherlich nicht zu bestreiten, aber mit einem solchen ausgeweiteten Verständnis wird „Qualität“ bzw. „Qualitätsmanagement oder „Qualitätsentwicklung“ zu einer generellen, unspezifischen, entdifferenzierten Formel, die ihre eigentliche Herausforderung eingebüßt hat. Die spezifische Herausforderung des Qualitätsmanagements liegt zum einen in der Anforderung, Kriterien für „gute Arbeit“ zu definieren, die in einer Organisation zur Grundlage der organisatorischen und pädagogischen Arbeit gemacht werden, und zum anderen in einer organisationalen Verankerung der Bewertung und Reflexion der Arbeit anhand dieser Kriterien mit dem nachfolgenden systematisierten Bemühen, Schritte auf dem Weg des Verbesserns der Arbeit herauszuarbeiten und umzusetzen sowie diese Schritte wiederum systematisch auszuwerten (Merkel 2013, S. 16). Die Praxis des Qualitätsmanagements in manchen Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe folgt einem Bemühen, die Herausforderungen zu unterlaufen durch eine Trennung von „talk“ und „action“: Handlungen, die zunächst anderen Intentionen folgen, werden zum „Qualitätsmanagement“ undefiniert, um sich auf diese Weise dem spezifischen Handlungsdruck des Qualitätsmanagements zu entziehen und dennoch auf der Ebene des legitimatorischen Redens den Eindruck zu erzeugen, dass man sich der Anforderung stellt (Merkens 2011, S. 50ff.). Der Qualitätsbegriff eignet sich für solche Umetikettierungen in besonderer Weise, weil sein semantischer Gehalt gleichzeitig unspezifisch und normativ

positiv aufgeladen ist: Er bietet eine semantische Hülle, in die Aktivitäten eingefasst werden können, die sich irgendwie auf „gute Arbeit“ beziehen – und das lässt im Grundsatz nichts außen vor, was in einer Organisation der Kinder- und Jugendhilfe von Belang ist.

Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsentwicklung¹ wird ferner von vielen Fachkräften nicht nur deswegen mit Skepsis gesehen, weil es mit Arbeitsanforderungen und mit der Bereitschaft zur Bewertung der eigenen Arbeit einhergeht, sondern die Zurückhaltung resultiert auch aus einer spezifischen Weise, in der in manchen Organisationen das Thema praktisch verarbeitet wird. Beispielhaft sei hier aus einer Stellungnahme zum Qualitätsmanagement im Allgemeinen Sozialen Dienst einer Großstadt zitiert, in der die Skepsis von Fachkräften auf den Punkt gebracht und nachvollziehbar wird, wie die Praxis Widerstände gegenüber dem Thema erzeugt:

„Qualität der Sozialen Arbeit im Allgemeinen Sozialen Dienst sollte vor allem das Kindeswohl, die Unterstützung der Eltern und anderer Erziehungsberechtigter und nicht die Kosteneffizienz und das starre Einhalten von Regeln in den Mittelpunkt stellen. (...) Qualität (...) stellt eine Grundlage für einen vertrauensvollen Beziehungsaufbau zwischen dem Allgemeinen Sozialen Dienst und Adressat/innen dar. Der Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung wird durch hohe Arbeitsbelastung und Standardisierung von Hilfeabläufen erschwert und ist zudem kaum objektiv messbar. An ihre Stelle tritt eine distanzierte und formalisierte soziale Dienstleistung. (...) Qualitätsstandards und Managementsysteme in der Sozialen Arbeit dürfen sich weder auf Verfahrensfragen (DIN ISO) beschränken, noch sollten diese im Fokus stehen. Eine enge Regulierung bzw. Qualitätssicherung über Verfahrensstandards nimmt der Sozialen Arbeit ihre Eigenständigkeit, die ein Kernmerkmal ihrer Professionalität ist. (...) Die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte kann durch Qualitätsmanagementverfahren zunehmend gesteuert und überwacht werden, die fachlichen Handlungsspielräume werden eingeschränkt. Die steigende Dokumentationspflicht dient dabei nicht allein der Einhaltung gesetzlicher Standards, sondern auch der engmaschigen Kontrolle, so dass Hilfebedarfe und passende Unterstützungsleistungen durch Dienstvorgesetzte und übergeordnete Fachkräfte abgelehnt werden können.“ (*Landesarbeitsgemeinschaft Allgemeiner Sozialer Dienst Hamburg* 2017)

Qualitätsmanagement wird in Verbindung gebracht mit Regulierung, mit Standardisierung, mit Formalisierung und mit einem fremdbestimmten Eingriff in die Professionalität des Handelns. Qualitätsmanagement erscheint dann als Gegenpunkt zu Professionalität, zu vertrauensvollen Beziehungen, die eigentlich der Zielpunkt sozialarbeiterischen Handelns sein sollten, zur Individualität der Arbeitsbeziehungen, die als kaum objektiv messbar angesehen werden. Die Reduktion auf formalisierte Verfahrensanweisungen wird kritisiert als eine mangelnde Beachtung der fachlich-inhaltlichen Ebene der Arbeit: Das Erzeugen von Vertrauen als Grundlage von Hilfe und Unterstützung und der Aufbau einer entsprechenden Beziehung zu den Adressaten. Qualitätsmanagement wird empfunden als ein Instrument zur Kontrolle von Fachkräften (unter anderem mithilfe „steigender Dokumentationspflichten“, also anwachsender Bürokratisierung) und als ein Verfahren zur fachfremden Kostensteuerung. Spannungen werden artikuliert: einerseits die Forderung, in der Umsetzung professioneller Handlungsorientierungen ein gewisses Maß an Eigenständigkeit und Flexibilität im Handeln zugestanden zu bekommen, und andererseits das Empfinden, dass das in der Organisation verankerte Qualitätsmanagement nur sehr begrenzt Qualität zu erzeugen vermag oder partiell sogar das Entstehen von Qualität behindert. Denn der Kern professionellen Handelns, der individuelle, Hilfe und Unterstützung ermöglichende Beziehungsaufbau zu den Adressaten, werden vom Qualitätsmanagement kaum oder gar nicht angesprochen oder gar durch Formalisierung, Bürokratisierung und Kontrolle bedroht. Qualitätsmanagement erscheint vielen Fachkräften nur sehr begrenzt

anschlussfähig an die Logik und die Modalitäten professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Divergenz zwischen der normativen Selbstverständlichkeit und Unabweisbarkeit einerseits, in der das Qualitätsthema in der Kinder- und Jugendhilfe daherkommt, sowie andererseits der Zurückhaltung, bisweilen Skepsis, auf die die Verarbeitung der Anforderung „Qualitätsentwicklung“ in der Praxis trifft, ist erklärungsbedürftig, damit man zu einer tragfähigen Strategie zum Qualitätsmanagement in der Kinder- und Jugendhilfe gelangen kann. Dazu bedarf es (1) der Erläuterung zu den Anforderungen, die an Organisationen zur Konstruktion des Sinns von Qualitätsmanagement/Qualitätsentwicklung gestellt sind, (2) der Erörterung der im Qualitätsmanagement inhärenten Spannungsfelder und Paradoxien sowie (3) darauf aufbauend, der Skizzierung von Handlungsperspektiven, um sich in solchen Paradoxien reflexiv und balancierend zu bewegen und um produktive, der sozialpädagogischen Professionalität entsprechende Formen markieren zu können.

2 Anforderungen zur Erzeugung eines sinnhaften Qualitätsmanagements in der Kinder- und Jugendhilfe

Leitungspersonen, die tragfähige Modalitäten der Qualitätsentwicklung in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe aufbauen und verankern wollen, stehen vor der zentralen Aufgabe, explizite Sinnverständigung zu erzeugen (Merkel 2017). Ohne Sinnverständigung erfolgt keine Ankoppelung von Qualitätsentwicklungsmethoden an den Alltag der Fachkräfte. Wenn Qualitätsmanagement nicht bei „totem Material“ in Form von „QM-Handbüchern“, Checklisten, Ablaufdiagrammen etc. im Regal enden will, muss es durch aktive Mitwirkung der Organisationsmitglieder praktisch und positiv erfahrbar gemacht werden. Das kann nicht hervorgerufen werden ohne Motivationsbildung durch Sinnerzeugung, und zwar im differenzierenden Bezug auf die unterschiedlichen Handlungsbereiche der Organisationsmitglieder. Ferner erfordert Qualitätsentwicklung Aufwand und bindet Ressourcen der Organisation. Sinn und angezielter Nutzen müssen transparent verdeutlicht werden, um in der Breite der Organisationsmitglieder Akzeptanz für diese Ressourcenverwendung erzeugen zu können. Zum dritten ist die mikropolitische Bedeutung von Qualitätsmanagement in Rechnung zu stellen. Seine mikropolitische Relevanz ist Ausdruck der dem Qualitätsbegriff inhärenten Bewertungsdimension: Mit der Bewertung geht eine soziale Dynamik der Auseinandersetzung um Zuschreibungen, der sozialen Anerkennung, der Bedeutung von Prozessen und der diese Prozesse verantwortenden Akteure, der Breite oder Eingrenzung von Handlungsspielräumen etc. einher. Bewertungskriterien und in der Organisation gelebte Bewertungstabus geraten in die Debatte mit der Folge, dass Personen mit ihren Interessen und Einflussphären davon profitieren oder sich benachteiligt fühlen können (Merkel 2013, S. 175ff.; Bücken-Gärtner 1998). Die Mikropolitik-Belastung von Qualitätsmanagement kann grundsätzlich nicht vermieden werden, aber die im Qualitätsmanagement enthaltene mikropolitische Dramatik kann begrenzt werden durch eine offene kooperative Sinnerzeugung.

Die kommunikative Sinnerzeugung von Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsentwicklung in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe richtet sich zunächst auf drei elementare Anforderungen, denen sich Leitungspersonen stellen müssen:

- (1) Es muss ein einigermaßen konturiertes Bild zur beabsichtigten Qualität der Leistungen erzeugt werden. Mit diesem Bild wird ein Qualitätsversprechen markiert. Die Organisation setzt Signale, an welchen Vorstellungen zur Qualität die Fachkräfte in der Einrichtung ihre Arbeit ausrichten (sollen). Das Qualitätsversprechen erzeugt eine Legitimationsfolie: Diese muss fachlich aktuell und tragfähig sein und den Anforderungen machtvoller Interessenträger entsprechen, sodass eine Organisation der Kinder- und Jugendhilfe daran gemessen werden kann und in den (expliziten und impliziten) Bewertungsprozessen der Organisation Legitimation zugesprochen werden kann. Mit dem konturierten Bild zur beabsichtigten Qualität der sozialpädagogischen und organisationalen Leistungen schafft die Organisation Transparenz und erzeugt Legitimierbarkeit.
- (2) Die Organisation muss gewährleisten, dass dieses Qualitätsversprechen nicht zufällig und stark abhängig von den individuellen Eigenheiten der Organisationsmitglieder umgesetzt wird, sondern relativ kalkulierbar als „Versprechen und Leistung der Organisation“. Dadurch beugt die Organisation der Gefahr vor, dass das Bild zur beabsichtigten Qualität der Leistungen nicht nur proklamiert und als Teil der „Schauseite“ der Organisation (Kühl 2011, S. 136ff.) wahrgenommen wird, sondern als eine von den individuellen Zufälligkeiten der aktuell tätigen Fachkräfte relativ unabhängigen Organisationsleistung erkennbar wird. Die Organisation erzeugt ein Vertrauen ihr gegenüber: „Systemvertrauen“ statt lediglich „Vertrauen in Personen (Organisationsmitglieder)“.
- (3) Die Organisation muss solche Verfahren des Umgangs mit „Qualität“ ermöglichen und herausfordern, die den spezifischen Aufgaben und den Eigenheiten des Handlungsfeldes entsprechen. Für Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe sind es insbesondere drei Strukturmerkmale, die bei der Konzipierung von organisationsbezogenen Qualitätsmanagement-Verfahren zu berücksichtigen sind: Die sozialpädagogischen Aufgaben und Handlungen sind mit einem hohen Maß an Unsicherheit belegt – weder die Ausgangssituationen (Problemkonstellationen, Hilfeanforderungen, Förderungsaufgabe) noch die mit Erfolgsaussichten anzuwendenden Methoden sind eindeutig. Die pädagogischen Handlungen müssen individuell ausgerichtet sein und die Handlungen müssen prozessual an den Situationsverlauf und an die Entwicklungen des jungen Menschen und seiner Umgebung angepasst werden. Die Merkmale des Umgangs mit Unsicherheit, der Individualität und der Flexibilität in der Leistungserbringung müssen in die Modalitäten des Qualitätsmanagements eingehen. Bei mangelnder Beachtung dieser Charakteristika der Aufgabenstruktur würden „Qualitätsmängel“ erzeugt; eine „Leistung von der Stange“ (alle werden gleichbehandelt) oder ein äußerliches Routinehandeln ohne differenzierte Beachtung der jeweiligen Situationen wären solche „Qualitätsmängel“.

Es wird deutlich, dass diese drei Erfordernisse die Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe mit erheblichen Gestaltungsanforderungen konfrontieren. Das bedeutet, dass generalisierte, in betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagementkonzepten entwickelte Verfahren nicht transferiert werden können und dass auch Konzepte, die für spezifische Handlungsfelder der Sozialen Arbeit entworfen wurden, nicht ohne weiteres für die Nutzung in anderen Handlungsfeldern verarbeitet werden können. Im Grundsatz muss jede Organisation ein für ihr Handlungsfeld und an ihre Alltagskonstellationen ankoppelungsfähiges Vorgehen bei der Qualitätsentwicklung erarbeiten, also einen „organisationsspezi-

fischen Sinn ihres Qualitätsmanagements“ konstruieren, prozessual modifizieren und dadurch weiterentwickeln. Der dafür erforderliche Aufwand und die dabei zu initiierende organisationale Kreativität mögen eine Erklärung dafür liefern, dass Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe nur begrenzt praktiziert wird und dass Erfahrungen mit eher bürokratisierten, dem Handlungsfeld wenig entsprechenden Verfahren eher zur Abneigung gegenüber Qualitätsmanagement geführt haben.

Die genannten Anforderungen sind bereits komplex genug. Intensiviert wird die Komplexität noch durch die Spannungsfelder und Paradoxien, mit denen die Sinnerzeugung beim Qualitätsmanagement durchzogen ist (vgl. unter anderem *Schmidt 2017*):

- Es soll durch organisationale Festlegungen „Qualität“ gewährleistet werden im Bewusstsein, dass in einem sozialpädagogischen Feld die Qualität der Leistungen nicht generalisiert zu erzeugen ist, sondern sich immer in Einzelfällen differenziert zeigen muss.
- Die Organisationsregelungen zur Gewährleistung von Qualität müssen sich in einem Handlungsfeld durchsetzen, das (a) von der Professionalität und damit vom Autonomiebewusstsein des Personals geprägt ist und das (b) seine Qualität insbesondere über personengeprägte Beziehungen erlangt, also über Interaktionsdynamiken, deren Qualität sich der Steuerung über die Organisation als nur partiell zugänglich erweist.
- Die Organisation als Adressat von Qualitätsanforderungen muss einerseits mit generalisierten Regelungen qualitätvolles Handeln zu steuern versuchen; andererseits muss die Organisation aufgrund der Notwendigkeit, das sozialpädagogische Handeln individuell und flexibel auszurichten, das Unterlaufen der Generalisierungen nicht nur dulden, sondern situationsentsprechend sogar fordern.
- Die Notwendigkeit, entlang der Leitdifferenz „gut/schlecht“ relativ eindeutige Codierungen vorzunehmen und dadurch den Kontingenzraum merklich einzugrenzen, bricht sich an einer gleichermaßen bedeutsamen Anforderung: an dem Erfordernis, die vielfach diffusen methodischen Normen der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. die Formeln: Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung, gelingender Beziehungsaufbau, Herstellen von Vertrauen, Ressourcenorientierung, Empowerment, Schaffen von Arbeitsbündnissen, Bedürfnisorientierung und viele mehr) einigermaßen plausibel und handhabbar in die zu codierende Leitdifferenz „gut/schlecht“ (oder milder ausgedrückt: „Kriterien eingehalten/nicht eingehalten“) zu transferieren. Es besteht also das Problem, die inhaltliche Ebene von „Qualität“ so zu codieren, dass die Codierungen inhaltliche Eingrenzungen („Festlegungen“) bei gleichzeitigem partiellem Offenhalten („Flexibilisierungsoptionen“) für Interpretationen liefern.
- Da Qualität ein Konstrukt darstellt, das sich nicht allein durch Rekurs auf eine vermeintliche Fachlichkeit legitimieren lässt, sondern mit diversen Interessen und Machtpotentialen zur Durchsetzung von Interessen verknüpft ist, darf eine Organisation bei ihrem Qualitätsmanagement nicht allein die Kriterien der organisationsinternen Akteure einbeziehen, sondern muss sich im Raum der Interessendivergenzen unterschiedlich machtvoller Akteure innerhalb der Organisation und in der Organisationsumwelt (Finanzierer, Leistungsadressaten, sozialpolitische Akteure, relevante Partner in interorganisationalen Bezügen) bewegen. Eine ausschließliche Ausrichtung an einer internen Dynamik der Qualitätsdebatte verbietet sich genauso wie eine vordergründige Orientierung an den Qualitätsanforderungen mächtiger Umweltakteure, die mittelfristig einen Profilverlust der Organisation zur Folge hätte.

Gesteigert wird die Komplexität durch die basale Logik des Qualitätsmanagements: Qualitätsmanagement wird dadurch wirksam, dass es Routinen stört. Die Störung erfolgt zum einen dadurch, dass bisher entstandene Routinen einer Bewertung unterzogen werden (anhand der Leitdifferenz „gut/schlecht“ und anhand der dadurch ausgelösten weiteren und differenzierten Codierungen) und zum anderen, indem veränderte, vermeintlich bessere Verfahrensweisen an deren Stelle gesetzt werden. Diese bedürfen wiederum der Störung, denn nur durch Beobachtung der neuen Routinen und ihrer Folgen wird Qualität zu einem kontinuierlichen Entwicklungsprojekt, wie es in Formeln wie „Qualitätsentwicklung“ oder „KVP – kontinuierlicher Verbesserungsprozess“ programmatisch zum Ausdruck gebracht wird. Organisationen benötigen jedoch Routinen, um leistungsfähig zu bleiben; ohne bzw. durch ein zu geringes Maß an Routinen stehen Organisationen in Gefahr, ihre Leistungsfähigkeit einzubüßen aufgrund der übergroßen Beschäftigung mit sich selbst. Qualitätsmanagement muss also gleichermaßen Routinen in Frage stellen, stören, dekonstruieren wie andererseits Routinen herbeiführen und stärken – eine Paradoxie, die dadurch noch deutlicher zutage tritt, dass Qualitätsmanagement selbst sich als eine Routine herausbilden kann, die immer wieder beobachtet und gestört werden muss, wenn sie ihre Sinnhaftigkeit, die Impulsgebung zur Überprüfung von Routinen, zum Tragen kommen lassen will.

Betrachtet man angesichts dieser Komplexität des mit den Begriffen „Qualitätsmanagement“ oder „Qualitätsentwicklung“ charakterisierten Programms, so wird erklärbar, warum Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe sich bisher nur zögerlich an die Anforderung angenähert haben: Die Komplexität ließ sich mit den häufig eher simplifizierenden Anleitungen (unter anderem *Deutsche Gesellschaft für Qualität* 2016; *Rugor/von Studzinski* 2012; *Trubel/Bastian* 2016; *Vomberg* 2010) nicht einfangen, weil die Erfahrungen von Spannungen, paradoxen Entwicklungen, Ressourcenaufwand, mangelnder Bezugnahme zu den Spezifika des Arbeitsfeldes etc. nicht benannt und aufgearbeitet wurden. Ferner führten die praktischen Ansätze zum Qualitätsmanagement häufig zum Bestreben, sich primär an der Logik der Verfahrensstandardisierung auszurichten – mit dem Ergebnis, dass Fachkräfte den interaktionalen Kern ihres Handelns zu wenig berücksichtigt sahen oder Qualitätsmanagement als eine Form der Bürokratisierung mit Formularen, einengenden Checklisten etc. assoziierten, wie das im oben genannten Zitat der Landesarbeitsgemeinschaft des Allgemeinen Sozialen Dienstes aufscheint. Auf den Handlungsbebereich ausgerichtete Verfahren der Qualitätsentwicklung, wie sie für Kindertageseinrichtungen erarbeitet worden sind (*Esch* u.a. 2006; *Altgeld* u.a. 2009), können vielfach deswegen nicht adäquat im Alltag umgesetzt werden, weil eingeschränkte Personalausstattung bei zunehmender Anforderungskomplexität (*Bundesjugendkuratorium* 2008) kaum eine Offenheit des Fachpersonals für die als „zusätzlich“ empfundene Aufgabe der Qualitätsentwicklung ermöglichen.

3 Verfahren der Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe: Zwischen Verfahrensstandardisierung und reflexiven Verfahren

Bei der Erörterung der Frage, welche Verfahren der Qualitätsentwicklung den Aufgaben und Handlungskonstellationen in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe entsprechen

und wie ein tragfähiges Qualitätsmanagement aussehen könnte, das für die Systemlogik der Kinder- und Jugendhilfe anschlussfähig wäre, können zwei unterschiedliche Sinn-Intentionen in den bisherigen Qualitätsmanagement-Methoden unterschieden werden: Verfahrensstandardisierung und reflexive Verfahren (Merkel 2018).

Wenn in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe explizites Qualitätsmanagement praktiziert wird, so erfolgt dies zumeist in einer Form der *Verfahrensstandardisierung*. Diese folgt der Logik, Qualität dadurch herzustellen, zu gewährleisten, zu „sichern“, dass die Abläufe gut definiert, in „Prozessbeschreibungen“ niedergelegt und mit entsprechenden Verhaltensanforderungen verbunden werden und dass die Anforderungen nicht nur proklamiert werden, sondern auch deren Einhaltung in festgelegten Verfahren überprüft werden. Qualität wird konzipiert als das Ergebnis praktizierter Verhaltensnormierungen, als Resultat eines gelingenden „Prozessmanagements“. Grundlage eines solchen, auf Verhaltensnormierung ausgerichteten „Prozessmanagements“ sind die im „Qualitätshandbuch“ niedergelegten und gesammelten „Prozessbeschreibungen“ (mitsamt einer Fülle von Checklisten, Ablaufdiagrammen, Verhaltensanweisungen etc.), wobei der Begriff „Beschreibung“ insofern fehlplatziert erscheint, als es sich dabei nicht um deskriptive Niederlegungen, sondern um normative Festlegungen, um die Kennzeichnung von Verhaltensanforderungen handelt. Beispiele solcher Verfahrensstandardisierungen bieten die meisten Jugendämter im Bereich „Kinderschutz“: Hier stehen die Jugendämter unter dem Druck, das Handeln bei Situationen einer möglichen Kindeswohlgefährdung nicht allein der Kompetenz und den methodischen Präferenzen der einzelnen Mitarbeiter/innen zu überlassen, sondern ein bestimmtes Vorgehen als fachlich und organisational gewünschtes Verfahren vorzugeben und dadurch einer „Organisationsverantwortung“ nachzukommen. Aber nicht nur für den Kinderschutz, bei dem die Organisation mit ihrer Gewährleistungsfunktion in besonderer Weise gefragt ist und bei fehlgelaufenen Fallbearbeitungen auf hervorgehobenen medialen und möglicherweise gerichtlichem Legitimationsdruck treffen, werden solche Verfahrensstandards propagiert und praktiziert, sondern tendenziell sind alle Bereiche des Jugendamtes (insbesondere des Allgemeinen Sozialen Dienstes) in eine solche Logik der Verfahrensstandardisierung potentiell einbezogen (so z.B. in dem QM-Konzept von Dudek/Burmeister 2012).

Verfahrensstandardisierungen mit verhaltensnormierendem Charakter haben den Vorteil, dass sie bestimmte Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern kalkulierbar machen, dass sie Organisationsmitgliedern Orientierungen für das von der Organisation gewünschte Verhalten vermitteln können und dass die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Erkennbarkeit des Organisationshandelns nicht vollständig auflöst in den verschiedenen Handlungsweisen unterschiedlicher Organisationsmitglieder, reduziert wird. Jedoch haben Verfahrensstandardisierungen im sozialpädagogischen Feld erhebliche Nachteile und problematische Nebenfolgen:

- Da in sozialpädagogischen Handlungsfeldern die „Leistungserstellung von der Stange“ geradezu einen Qualitätsmangel konstituieren würde und Qualität insbesondere in der individuellen, flexiblen Ausrichtung sowie in dem situationsadäquaten Bemühen um das Herstellen von Koproduktionsbereitschaft entsteht, kann hier eine Vorgabe von Verhaltensnormierungen höchstens den Rahmen für die Interaktion qualitativ unterstützen, nicht jedoch an den interaktiven Kern der Dienstleistung heranreichen. Verfahrensstandardisierungen können hilfreich sein für administrative Prozesse und für den äußerlichen Rahmen, in dem sozialpädagogische Interaktionen stattfinden.

- Für die sozialpädagogischen Interaktionen selbst bieten Verhaltensnormierungen kaum Orientierung, da diese professionell über ein angemessenes Fallverstehen und über fallbezogenes, situationsadäquates Handeln bearbeitet werden müssen.
- Verfahrensstandardisierung verfolgen die Tendenz, informelle Handlungsspielräume zu reduzieren, die aber für die Bearbeitung von in sozialpädagogischen Prozessen auftauchenden Problemen funktional und notwendig sind, weil sie den Organisationsmitgliedern Kreativitätsspielräume eröffnen. Informales Wissen lässt sich eben nicht ausreichend in „Standards“ überführen. Ungewöhnliche, inhomogene und durch Unsicherheit geprägte, nicht genau vorhersehbare Anforderungen, die insbesondere für sozialpädagogisches Handeln typisch sind, lassen sich nicht prospektiv in eindeutige Verfahrensstandards mit daraus folgenden Verhaltensnormierungen fassen.
 - Verfahrensstandardisierungen sind anfällig für einige, die Qualität untergrabende Nebenwirkungen: Sie fördern bei den Mitarbeiter/innen eine „Mentalität der Absicherung“ (Einhaltung der Verfahrensregeln) statt einer „Mentalität des professionsbezogenen Begründens“ (Reflexion fachlicher Angemessenheit und situationsspezifischer Flexibilität), sie enthalten die Tendenz zur Überregulierung und Bürokratisierung, und sie können dazu führen, dass Fachkräfte Qualitätsmanagement als einen Modus ausgeweiteter bürokratischer Kontrolle und weniger als eine Unterstützung und Ermöglichung guter Leistungserbringung empfinden.

Die Abneigung vieler Fachkräfte und Organisationsakteure in der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber Qualitätsmanagement kann nicht nur als ein Ergebnis des zusätzlichen Aufwands, sondern auch der eingeschränkten Erfahrungen mit dem Muster der Verfahrensstandardisierung interpretiert werden. Diese Form des Qualitätsmanagements erscheint ihnen im positiven Fall janusköpfig, sowohl als eine Orientierung gebende Hilfe für ein Handeln, das von der Organisation gewünscht wird, als auch eine Form, die Tendenzen der Bürokratisierung und der Reglementierung des Handelns enthält. Im weniger günstigen Fall erleben sie diese Form des Qualitätsmanagements als Formalisierung, fachliche Einengung, Einschränkung von Flexibilität, kurz: als eine Tendenz zur Entprofessionalisierung, die den individualisierten Qualitätsanforderungen im sozialpädagogischen Handeln nicht gerecht wird: als ein Gegenbild zu einer „professionellen Organisation“ (Klatetzki 2005).

Reflexive Verfahren der Qualitätsentwicklung folgen demgegenüber eher der Logik, in einer Organisation Reflexionsimpulse zur Überprüfung der sozialpädagogischen Arbeit zu erzeugen, indem unter Verarbeitung des fachlichen Wissensstandes zu einem Handlungsfeld Qualitätskriterien für die Arbeit definiert sowie Instrumente und Verfahren installiert werden zur methodisch strukturierten Beobachtung und diskursiven Bewertung der Güte von Prozessen und Ergebnissen des Handelns. Qualitätsentwicklung erhält dadurch Impulse, indem bei der qualitätsorientierten Überprüfung der eigenen Arbeit Irritationen erzeugt werden, Bewertungen verschiedener Beteiligter herausgefordert werden und die bisherige Arbeit mit neuen Sichtweisen konfrontiert werden kann. Das durch systematisierte Selbstbeobachtung erweiterte Wissen über das eigene Handeln und über die eigene Organisation ermöglicht zum einen eine angemessene Haltung zu den Anforderungen einer „reflexiven Professionalität“, wie sie für das Handeln in der Sozialen Arbeit maßgeblich ist (Dewe/Otto 2018) und zum anderen eine verbesserte Verankerung solcher Lernprozesse in den organisationalen Abläufen und in der Organisationskultur (Klatetzki 1993; Merchel 2005, S. 143ff.).

Methodische Vorgehensweisen einer reflexiven Qualitätsentwicklung sind insbesondere die systematische Evaluation auf der Grundlage von explizit in der Organisation definierten Qualitätskriterien, systematisierte Fallbearbeitungsanalysen anhand vereinbarter qualitativer Analyseverfahren oder die systematisierte Selbstbewertung mit Hilfe eines an der EFQM-Logik entwickelten Bewertungs- und Verfahrensmusters (siehe *Merchel* 2018, S. 300ff.; *Merchel* 2013, S. 89ff.). Solche dialogisch ausgerichteten Verfahren der reflexiven Qualitätsentwicklung vermögen dem Charakter sozialpädagogischer Prozesse und dem Anspruch an Professionalität in der Kinder- und Jugendhilfe eher gerecht zu werden, weil sie die pädagogische Ebene der Interaktionen zu erreichen vermögen. Allerdings hängt die Realisierung einer solchen, dem Anspruch professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe folgenden Qualitätsentwicklung von der Bewältigung einiger Herausforderungen ab:

- Die Produktivität einer reflexiv ausgerichteten Qualitätsentwicklung ist gebunden an eine gute Moderations- und Evaluationskompetenz von Personen innerhalb der Organisation, die das Qualitätsmanagement methodisch und prozessual steuern sollen. Ohne solche Kompetenzen führen die entsprechenden Prozesse leicht zu Überforderungen bei den beteiligten Organisationsakteuren.
- Die bei reflexiven Verfahren verfolgte Intention, Irritationen als Impulse zur Qualitätsentwicklung zu erzeugen, steht zunächst dem Bedürfnis der Fachkräfte nach Orientierung und Absicherung entgegen; somit stehen Irritationen in Gefahr, nicht an die Organisation und an Organisationsmitglieder herangelassen und stattdessen im Alltag „irgendwie“ absorbiert zu werden. Es bedarf also in besonderer Weise des Bemühens, das organisationale Lernen und die Bedeutung von Irritationen für die Qualitätsentwicklung als Teil professionellen Handelns in der Organisationskultur zu verankern und aufrechtzuerhalten.
- Solche Verfahren sind schwieriger nach außen vermittelbar: Während ein „QM-Handbuch“ oder ein Qualitätssiegel, selbst wenn sie nicht oder kaum im Alltag der Organisation gelebt werden, mit einer zumindest oberflächlichen Legitimationswirkung nach außen präsentiert werden können, was angesichts der in der Kinder- und Jugendhilfe bisweilen artikulierten Erwartung an „Qualitätssicherung“ der Organisation die benötigte Legitimität bringen könnte (*Drepper* 2010), sind reflexive Verfahren in ihrer Prozesslogik und mit ihren unvorhersehbaren Effekt-Erwartungen weitaus schwerer gegenüber der Umwelt darzustellen.

Reflexive, dialogische Verfahren der Qualitätsentwicklung erzeugen zunächst eine Erweiterung von Komplexität, während Verfahrensstandardisierungen mit ihren Verhaltensnormierungen eine Reduktion von Komplexität versprechen. Während die Logik der Verfahrensstandardisierungen von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe als der Komplexität ihres professionellen Handelns unangemessen erscheinen mag, können die komplexitätsausweitenden dialogischen Verfahren zwar als kompatibel zur reflexiven Professionalität in sozialpädagogischen Handlungsfeldern erscheinen, aber wegen ihrer komplexitätserweiternden Logik von den Fachkräften als Belastung empfunden werden, weswegen sie auch diese Formen der Qualitätsentwicklung eher umgehen wollen. In diesem Dilemma des Empfindens von Unangemessenheit einiger Methoden einerseits und dem Zurückschrecken vor Komplexitätsausweitung bei anderen Methoden andererseits kann eine mögliche Erklärung für die eingeschränkte Praktizierung von Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe gesehen werden.

4 Perspektiven für eine produktive Praxis der Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe

Jeder Versuch, die skizzierten Paradoxien der Qualitätsentwicklung in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe so zu verarbeiten, dass daraus ein produktives, den sozialpädagogischen Handlungslogiken des jeweiligen Handlungsfeldes entsprechendes Qualitätsmanagement entstehen kann, steht vor der Schwierigkeit, lediglich allgemeine Orientierungen formulieren zu können, die jedoch wiederum für die spezifischen Konstellationen in einer Organisation transferiert und spezifiziert werden müssen. Letztlich muss jede Organisation ein für sie tragfähiges und anschlussfähiges Konzept der Qualitätsentwicklung finden und aufgrund von kontinuierlich ausgewerteten Erfahrungen prozessual weiterentwickeln. Für die organisationsspezifischen Verfahrenskonzipierungen und Entwicklungsdiskurse können unter anderem folgende Orientierungen einbezogen werden, die als Erfahrungen aus der bisherigen Praxis des Qualitätsmanagements in der Kinder- und Jugendhilfe zur Diskussion gestellt werden können:

- (1) Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsentwicklung bindet Ressourcen in Organisationen und wird daher nur dann von einer ausreichend tragfähigen Motivation der Akteure gespeist, wenn die Sinnhaftigkeit der Methoden und Prozesse der Qualitätsentwicklung explizit in der Organisation kommuniziert und zwischen den Akteuren ausgehandelt wird. Als Leitorientierung bei der Sinn-Debatte zum Qualitätsmanagement kann gelten: Je administrativer der Charakter der Aufgaben ist, um die es beim Qualitätsmanagement geht, desto eher sind Verfahrensstandardisierungen sinnvoll, je stärker die Aufgaben auf den interaktiven, sozialpädagogischen Kern der Tätigkeit zielen, desto eher werden reflexive, dialogische, also komplexitätserweiternde Methoden der Qualitätsentwicklung angemessen sein.
- (2) Die dem Qualitätsmanagement zugrunde liegenden Vorstellungen zu „guter Arbeit“ in dem jeweiligen Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe sind zu explizieren und im Hinblick auf Qualitätskriterien, an denen sich das Qualitätsmanagement ausrichtet, zu konkretisieren. In jedes Qualitätsmanagement gehen normative Vorstellungen zu guter Arbeit ein; wenn diese nicht zum Gegenstand von Kommunikation gemacht, sondern lediglich auf der impliziten Ebene verbleiben, fehlen verhandelbare Entscheidungskriterien und transparente Kommunikationswege mit Anschlussoptionen.
- (3) Voraussetzung für die Akzeptanz von Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsentwicklung bei den Fachkräften ist, die vielfach dominierenden Assoziationen zu „Formularen, Bürokratie, Papierkram, Kontrolle“ zu überwinden. In den Kommunikationen zu angemessenen Verfahren sollten solche Assoziationen beobachtet und thematisiert werden, um die darin enthaltenen Hinderungsfaktoren kommunizierbar zu machen und zu halten.
- (4) Es sollten solche Formen reflexiver Qualitätsentwicklung erarbeitet werden, die im Alltag der Organisation zu bewältigen und an die bisherigen Fachdiskurs-Formen in der Organisation anschlussfähig sind. Qualitätsentwicklung entfaltet ihren entwickelnden Impuls dadurch, dass bisherige Sichtweisen irritiert und Routinen in Zweifel gezogen werden. Ein Zuviel an Irritation führt zu Orientierungsverlusten und zu Destabilisierung, die die Handlungsfähigkeit der Organisation beeinträchtigen können. Eine Beschränkung der systematisierten Qualitätsbewertung auf einige besonders

qualitätsrelevante Schlüsselprozesse und/oder Schlüsselkriterien ist ebenso zu erwägen wie eine Bearbeitung verschiedener Qualitätsthemen in zeitlich aufeinander folgenden Zyklen.

- (5) Angesichts der Abhängigkeit des Gelingens sozialpädagogischer Interaktionen von der Koproduktivität der Leistungsadressaten ist das Bemühen um Adressatenpartizipation auch bei der Qualitätsentwicklung nicht nur eine professionsethische Anforderung, sondern auch eine aus der Logik der Handlungen resultierende Herausforderung. Adressatenpartizipation bei der Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet zum einen den Versuch, Qualitätskriterien aus der Sicht der jungen Menschen und der Eltern zu erkunden und diese in den Qualitätsdiskursen zu berücksichtigen. Zum anderen sind die Einschätzungen der Adressaten zu den Leistungen in die Qualitätsbewertung einzubeziehen, und zwar nicht im Sinne der quantitativ ausufernden simplen und sachlich indifferenten „Zufriedenheitsabfragen“, sondern im Bemühen um eine sachlich differenzierte, inhaltlich und sprachlich auf die jeweiligen Adressaten ausgerichtete Form der Bewertung der Jugendhilfe-Leistungen.
- (6) Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe sollte der Versuchung widerstehen, allzu simplen Formeln zu folgen, in denen von manchen Autoren und von manchen Organisationsberatern empfohlen wird, die Komplexität und die Widersprüche der professionellen Anforderungen in Einseitigkeit aufzulösen. Ein markantes Beispiel für den Versuch, Widersprüche durch simple Formen aufzulösen, ist die Debatte um „Fehlerkultur“ und „Fehlerfreundlichkeit“, die insbesondere im Gefolge von Diskussionen zum Umgang mit Kinderschutzfällen in Jugendämtern zu beobachten war und ist. Organisationen (hier insbesondere: Jugendämter), so wurde vielfach gefordert, sollen ein „fehlerfreundliches Klima“ aufweisen und Mitarbeiter/innen zur Offenlegung von Fehlern motivieren, weil Fehler als Störungen mit Lernimpuls angesehen werden. Wenig beachtet und dabei nur mangelhaft diskutiert blieb jedoch die Anforderung an eine Organisation, dass sie zu ihrer Entwicklung nicht allein auf das Offenlegen von Fehlern durch die Mitarbeiter vertrauen darf. Vielmehr muss eine Organisation zum einen genau die Fehler im Alltagshandeln beobachten, um diese bewerten zu können, und sie muss zum anderen Sanktionsmöglichkeiten bereithalten und anwenden, um gewisse Fehler zu unterbinden und auf diese Weise eine basale Qualität zu gewährleisten. Ein produktiver organisationaler Umgang mit Fehlern beinhaltet also eine Paradoxie: die fachliche, über Hierarchie erfolgende Aufsicht sowie gleichzeitig das Erzeugen eines Klimas, bei dem das Benennen und das Aufarbeiten von Fehlern zum Impuls für Qualitätsentwicklung verarbeitet werden. Fehlermanagement als Teil von Qualitätsentwicklung vollzieht sich als Paradoxie: „Fehler zu ermutigen und sie zugleich zu entmutigen, ist das Mindeste, was sich ein System schuldig ist.“ (Baecker 2011, S. 61) Das, was hier am Beispiel „Fehlerfreundlichkeit“ skizziert wird, gilt im Grundsatz für Qualitätsentwicklung insgesamt: Fachlich produktive Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe muss sich den Spannungen, Widersprüchen und Paradoxien stellen und darf diese nicht in Einseitigkeiten und simplen Formeln aufzulösen versuchen.

Anmerkung

- 1 Die Begrifflichkeiten, mit denen das gezielte Bemühen um Qualität in Organisationen gekennzeichnet werden soll, sind unterschiedlich und weisen verschiedenartige Bedeutungsschwerpunkte auf, die aber von denen, die einen Begriff verwenden, nicht immer ausreichend transparent gehandhabt werden. Der neutrale Begriff ist sicherlich „Qualitätsmanagement“, bei dem lediglich ausgesagt wird, dass man sich mit einer Steuerungsintention der Strukturierung des Handelns unter Qualitätsgesichtspunkten zuwendet. „Qualitätssicherung“ spricht das Bestreben an, einen definierten Qualitätsstand bei einer Leistung zu gewährleisten, dafür Arbeitsschritte festzulegen sowie für eine verlässliche und kontinuierliche Praktizierung dieser Arbeitsschritte zu sorgen. Mit dem Begriff „Qualitätsentwicklung“ wird – in Absetzung zum eher statischen, bewahrenden Aussagegehalt von „Qualitätssicherung“ – das Dynamische, Prozesshafte und Dialogische des Qualitätsbegriffs hervorgehoben, wodurch „Qualität“ als eine kontinuierliche Entwicklungsaufgabe markiert wird. Da im Verlauf dieses Beitrags die These vertreten und begründet wird, dass der interaktionale Kern sozialpädagogischer Handlungsfelder auf Qualität als Entwicklungsaufgabe zielt, wird hier – wie bereits im Titel des Beitrags – von den Anforderungen zur „Qualitätsentwicklung“ gesprochen.

Literatur

- Altgeld, K./Stöbe-Blossey, S.* (Hrsg.) (2009): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. – Wiesbaden.
- Baecker, D.* (2011): Organisation und Störung. – Frankfurt a.M.
- Bücker-Gärtner, H.* (1998): Qualitätsmanagement. In: *Heinrich, P./Schulz zur Wiesch, J.* (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik. – Opladen, S. 221-223. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11890-9_96
- Bundesjugendkuratorium* (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. – München.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V.* (Hrsg.) (2016): Qualitätsmanagement in der sozialen Dienstleistung. Nützlich – lebendig – unterstützend. – Weinheim/Basel.
- Dewe, B./Otto, H.-U.* (2018): Professionalität. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H.* (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. – München/Basel, S. 1203-1213.
- Drepper, T.* (2010): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In: *Klatetzki, T.* (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungen. Soziologische Perspektiven. – Wiesbaden, S. 129-165. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92474-8_5
- Dudek, C./Burmeister, J.* (2012): Qualitätsmanagement im Jugendamt. Ein Prozessmodell für den ASD unter besonderer Berücksichtigung des Datenschutzes. – Berlin.
- Esch, K./Klaudy, E.-K./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S.* (Hrsg.) (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. – Wiesbaden.
- Klatetzki, T.* (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles Phänomen. – Bielefeld.
- Klatetzki, T.* (2005): Professionelle Arbeit und Organisation. In: *Kaletzki, T./Tacke, V.* (Hrsg.): Organisation und Profession. – Wiesbaden, S. 253-283.
- Kühl, S.* (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. – Wiesbaden.
- Landesarbeitsgemeinschaft ASD Hamburg* (2017): Stellungnahme der LAG ASD zum Qualitätmanagementsystem. Forum für Kinder- und Jugendarbeit, 2/2017, S. 49-51.
- Merchel, J.* (2005): Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit. – Weinheim/München.
- Merchel, J.* (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. 4. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Merchel, J.* (2017): Worum geht es eigentlich beim Qualitätsmanagement? Zur Kritik an Sinndefiziten in der Praxis des Qualitätsmanagements. In: *Roehl, H./Asselmeyer, H.* (Hrsg.): Organisationen klug gestalten. Das Handbuch für Organisationsentwicklung und Change Management. – Stuttgart, S. 362-370.
- Merchel, J.* (2018): Perspektiven einer dialogischen und reflexiven Qualitätsentwicklung in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: *Hensen, P./Stamer, M.* (Hrsg.): Professionsbezogene Qualitätsentwicklung im interdisziplinären Gesundheitswesen. – Wiesbaden, S. 289-309.
- Merkens, H.* (2011): Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. – Opladen.
- Rugor, R./von Studzinski, G.* (2012): Qualitätsmanagement nach der DIN ISO Norm. Eine Praxisanleitung für MitarbeiterInnen in sozialen Einrichtungen. 2. Auflage. – Weinheim/Basel.

- Schmidt, T.* (2017): Nie wieder Qualität. Strategien des Paradoxie-Managements. – Weilerswist.
<https://doi.org/10.5771/9783845287348>
- Trubel, E./Bastian, A.* (2016): Qualitätsmanagement visuell verstehen, vermitteln und verankern. – Freiburg im Breisgau.
- Vomberg, E.* (2010): Praktisches Qualitätsmanagement. Ein Leitfaden für kleinere und mittlere Soziale Einrichtungen. – Stuttgart.
- Walgenbach, P.* (2014): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: *Kieser, A./Ebers, M.* (Hrsg.): Organisationstheorien. 7. Auflage. – Stuttgart, S. 295-345.
- Walgenbach, P./Beck, N.* (2000): Von Statistischer Qualitätskontrolle über Qualitätssicherungssysteme hin zum Total Quality Management – Die Institutionalisierung eines neuen Managementkonzepts. *Soziale Welt*, 3/2000, S. 325-354.

Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren

Thilo Schmidt, Wilfried Smidt, Katharina Kluczniok, Magdalena Riedmeier

Zusammenfassung

Zahlreiche Studien verweisen auf die Bedeutung qualitativ hochwertiger Interaktionsprozesse in Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung und den Bildungserfolg von Kindern. In empirischen Studien, die standardisierte Erhebungsinstrumente verwenden, richtet sich der Fokus dabei häufig auf die Qualität von Interaktionen, die von pädagogischen Fachkräften ausgehen und auf eine Kindergruppe gerichtet sind. Dieser Zugang stellt die pädagogische Perspektive des Interaktionsgeschehens in den Vordergrund und ermöglicht Rückschlüsse auf die Qualität des gruppenbezogenen Interaktionsverhaltens pädagogischer Fachkräfte. Wie gut es dagegen einzelnen Kindern gelingt, in Interaktion mit ihrer Umwelt in Kindertageseinrichtungen zu treten und welches Angebot an Interaktionen einzelne Kinder in der Kita konkret erfahren, bleibt häufig unterbelichtet. Der Beitrag informiert über ausgewählte standardisierte Verfahren zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. Neben gängigen Instrumenten zur Messung der Interaktionsqualität auf Gruppenebene, wie der *Kindergarten-Skala* (KES-R bzw. KES-RZ) und dem *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) fokussiert der Beitrag auf Instrumente, welche die Interaktionsqualität auf der Ebene einzelner Kinder (Zielkindebene) erfassen. Dabei wird insbesondere das bisher wenig bekannte Instrument *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) vorgestellt und sein Mehrwert im Vergleich zu den verbreiteten gruppenspezifischen Verfahren KES-R bzw. KES-RZ und CLASS aufgezeigt.

Schlagwörter: Interaktionsprozesse, Qualität, Kindertageseinrichtungen, standardisierte Erhebungsinstrumente, inCLASS

Interaction quality in preschools – A comparative consideration of standardized instruments on class-level and target-child-level

Abstract

Several studies refer to the importance of high-quality interactional processes in preschools for children's developmental gains and educational success. Applying standardized tools, empirical studies often focus on the quality of interactions, which have been initiated by the preschool teachers and which have been directed to the whole preschool class or to a group of children, respectively. This approach puts emphasis on an educational perspective and enables to draw conclusions on the quality of a class-related interaction quality of the educational staff. However, it remains often vague, to what extent individual children are successful to interact with their preschool environment and which interactional stimulations individual children receive. The paper informs about selected standardized tools to capture interaction quality in preschool. Besides common tools to measure interaction quality on level of the preschool class such as the *Kindergarten-Skala* (KES-R and KES-RZ, respectively) and the *Classroom Assessment Scor-*

ing System (CLASS) the contribution focuses on tools which capture interaction quality on the level of individual children (target-child-level). In particular, the still little known tool *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) will be introduced and its innovative aspects compared to the conventional class-level instruments KES-R, KES-RZ and CLASS will be elucidated.

Keywords: interactions, quality, preschool, standardized instruments, inCLASS

1 Einleitung

Die Diskussion um „Qualität in Kindertageseinrichtungen“ ist nach wie vor ein großes Thema in der Frühpädagogik, der Wissenschaft und der Bildungspolitik (vgl. *BMBF* 2017; *BAG BEK e.V./EWFT/FBTS* 2017; *Klinkhammer* u.a. 2017; *König/Viernickel* 2016). Der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, da sich Kinder grundlegende Kompetenzen vorwiegend über Interaktionsprozesse aneignen (*Keller/Trösch/Grob* 2013) und pädagogische Fachkräfte diese Interaktionsprozesse in Kitas maßgeblich initiieren und anleiten (*König* 2009; *Remsperger* 2011). Entsprechend zeigen empirische Studien auf, dass sich qualitativ hochwertige Interaktionsprozesse in Kitas positiv auf die Entwicklung von Kindern – vor allem auf ihre sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen – auswirken (*Anders* 2013). Dabei scheinen auf der Ebene des einzelnen Kindes insbesondere Interaktionsprozesse mit pädagogischen Fachkräften und mit Peers sowie die selbstständige Bewältigung von Herausforderungen bzw. ‚Aufgaben‘ im Kita-Alltag bedeutsam (*Downer* u.a. 2010; *Booren/Downer/Vitiello* 2012).

In empirischen Studien zur Interaktionsqualität in Kitas, die standardisierte Erhebungsinstrumente verwenden, richtet sich der Fokus häufig auf Interaktionen, die von pädagogischen Fachkräften ausgehen und auf eine Kindergruppe gerichtet sind (z.B. *Tietze* u.a. 2013). Wie gut es einzelnen Kindern gelingt, in Interaktion zu ihrer Umwelt in Kitas zu treten und welches Angebot an Interaktionen einzelne Kinder in der Kita konkret erfahren, bleibt hierbei allerdings häufig unterbelichtet (vgl. *Downer* u.a. 2010; *Melhuish* 2001). Auch Veränderungen im Interaktionsverhalten einzelner Kinder und in der Qualität ihrer Interaktionen über die Jahre, die sie in einer Kita verbringen, können durch gruppenbezogene Verfahren nicht abgebildet werden.

Der Beitrag setzt hier an und geht den Fragen nach, wie die individuelle Interaktionsqualität von Kindern in Kitas standardisiert untersucht werden kann und welchen Mehrwert diese Perspektive gegenüber gruppenbezogenen Untersuchungen zur Interaktionsqualität in Kitas hat. Hierzu wird das bisher wenig bekannte Erhebungsinstrument *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) vorgestellt und mit verbreiteten gruppenbezogenen Verfahren zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kitas verglichen. Berücksichtigt werden dabei Instrumente, die im deutschsprachigen Raum zum Einsatz kommen bzw. deren Einsatz geplant ist. Ergänzend wird über zentrale empirische Forschungsbefunde zur Interaktionsqualität in Kitas berichtet.

Zunächst wird das Konstrukt der Interaktionsqualität in Kitas theoretisch verortet (Kap. 2). Vor diesem Hintergrund werden verschiedene Möglichkeiten der standardisierten Erhebung von Interaktionsqualität in Kitas skizziert (Kap. 3). In einem ersten Schritt werden gängige gruppenbezogene Verfahren zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kitas vorgestellt (Kap. 3.1). Anschließend folgt eine knappe Übersicht über zielkindbezo-

gene Verfahren zur Messung der Interaktionsqualität in Kitas (Kap. 3.2). Darauf aufbauend wird das in Deutschland noch relativ unbekannt – hinsichtlich der Frage nach der Interaktionsqualität von Kindern jedoch innovative – Instrument *inCLASS* ausführlicher erläutert (Kap. 3.3). In Kapitel 4 werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten gruppen- und zielkindbezogenen Instrumente aufgezeigt und Empfehlungen für ihren Einsatz, je nach Forschungsfrage, abgeleitet. Das abschließende Kapitel 5 bilanziert die Ergebnisse und gibt einen Ausblick auf zwei aktuelle Forschungsprojekte, welche die Interaktionsqualität von Kindern in Kitas auf Zielkindebene untersuchen.

2 Theoretischer Hintergrund zur Interaktionsqualität in Kitas

Bei der theoretischen Rahmung von Interaktionsqualität in Kitas wird häufig auf ökosystemische (*Bronfenbrenner/Morris* 2006) und interaktionstheoretische (*Piaget* 1978; *Wygotsky* 1987) Ansätze Bezug genommen. Diese sind für die Betrachtung und das Verständnis von Interaktionsprozessen in Kitas von zentraler Bedeutung.

Das ökosystemische Modell von *Bronfenbrenner* verweist auf eine starke Verknüpfung zwischen kindlicher Entwicklung und pädagogischen Prozessen in Kitas. *Bronfenbrenner* systematisiert dabei die Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung auf verschiedenen Ebenen (Mikrosystem, Mesosystem, Makrosystem, Exosystem- und Chronosystem). Für die kindliche Entwicklung wird insbesondere Interaktionsprozessen auf der Ebene des *Mikrosystems* (z.B. zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kita-Gruppe) eine hohe Bedeutung zugeschrieben (*Bronfenbrenner/Morris* 2006).

Anhand der interaktionstheoretischen Ansätze von *Piaget* (1978) und *Wygotsky* (1987) lässt sich die Bedeutung von pädagogischen Fachkräften und Peers im Hinblick auf die Unterstützung kindlicher Interaktionen genauer bestimmen. Mit dem theoretischen Ansatz von *Piaget* kann besonders auf die Bedeutung von kognitive Dissonanzen auslösende Fachkraft- und Peer-Interaktionen verwiesen werden, die bei den Kindern zu einer Modifikation und Erweiterung bestehender Wissensstrukturen führen können (*Forman/Landry* 2000). Ein Kernelement des sozial-konstruktivistischen Zugangs von *Wygotsky* bezieht sich hingegen auf die unterstützende Funktion von pädagogischen Fachkräften als kompetente Interaktionspartner der Kinder. In an *Wygotsky* anschließenden konzeptuellen Weiterentwicklungen wie „Scaffolding“ (*Bodrova/Leong* 2012) oder „Sustained Shared Thinking“ (*Siraj-Blatchford* 2009) werden dem pädagogischen Personal eine unterstützende, aktiv teilnehmende und strukturierende Rolle in den Interaktionen mit Kindern zugeschrieben. Kinder sollen demnach für neue Herausforderungen und Aufgaben interessiert und motiviert, bei der Erreichung von aufgabenbezogenen Zielen unterstützt und beim Umgang mit Misserfolgen begleitet werden.

Die ökosystemische Theorie *Bronfenbrenners* wie auch die interaktionstheoretischen Ansätze nach *Piaget* und *Wygotsky* werden häufig als theoretischer Rahmen für die Konzeptualisierung von ‚pädagogischer Qualität‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit genutzt. Pädagogische Qualität wird dabei als dynamischer Prozess verstanden (*Kluczniok/Roßbach* 2014; *Tietze* u.a. 1998), wobei die kindliche Entwicklung im Fokus steht, bei der die spezifischen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden müssen. Nach diesem Verständnis wird pädagogische Qualität in Kitas maßgeblich durch die interaktiven Prozesse zwischen Fachkräften und Kindern geprägt (Prozessqualität bzw. Interaktionsquali-

tät), die wiederum durch einrichtungsspezifische Rahmenbedingungen (Strukturqualität) und Orientierungen/Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (Orientierungsqualität) beeinflusst werden (ebd.). So kann das Konstrukt ‚pädagogische Qualität‘ in Kindertageseinrichtungen durch die Ebenen Orientierungsqualität (z.B. Erziehungsziele), Strukturqualität (z.B. Personalschlüssel; Ausbildungsniveau) und Prozessqualität (v.a. Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen Kindern untereinander) operationalisiert werden, wobei die Prozessqualität die zentrale Ebene darstellt, von der aus direkte Einflüsse auf die kindliche Entwicklung angenommen werden (*Kluczniok/Roßbach* 2014). Dies verdeutlicht, dass der Prozessqualität innerhalb des vorgestellten Qualitätskonzepts als „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ (*Tietze* u.a. 1998, S. 225) ein besonderer Stellenwert zukommt.

Zudem kann die Prozessqualität bzw. Interaktionsqualität (die beiden Begriffe werden in der Literatur häufig synonym verwendet) in Kitas sowohl auf der Ebene von Kita-Gruppen als auch auf der Ebene des einzelnen Kindes erfasst werden. Die gruppenbezogene Prozess- bzw. Interaktionsqualität bezieht sich auf die gesamte Kindergartengruppe und berücksichtigt die Alters- und Entwicklungsbereiche aller Kinder (vgl. *Kluczniok/Roßbach* 2014). Die kindbezogene Prozess- bzw. Interaktionsqualität richtet den Blick dagegen auf Interaktionsprozesse, die von einzelnen Kindern ausgehen (vgl. *Smidt* 2012). Im Folgenden wird pragmatisch der Begriff Interaktionsqualität gegenüber dem Begriff Prozessqualität bevorzugt.

3 Interaktionsqualität in Kitas

In nationalen und internationalen Studien wird die Interaktionsqualität in Kitas auf unterschiedlichen Ebenen untersucht. Vielfach wird sie über standardisierte Erhebungsverfahren messbar gemacht (siehe *Halle/Vick Whittaker/Anderson* 2010 für eine umfassende Übersicht über standardisierte Erhebungsinstrumente). Dabei wird die gemessene Interaktionsqualität in Kindergartengruppen (Mikrosystemebene) mit Hintergrundmerkmalen auf Meso-, Exo- und Makrosystemebene in Zusammenhang gebracht, wobei Auswirkungen dieser (einschließlich der Interaktionsqualität) auf die kindliche Entwicklung untersucht werden. In Deutschland beschäftigt sich neben diesem vorrangig quantitativ-nomothetisch ausgerichteten Forschungszweig auch eine stärker qualitativ-idiographisch orientierte Perspektive mit der Erfassung von Interaktionsprozessen (vgl. *König* 2009; *König/Viernickel* 2016; *Remsperger* 2011). Letztere zielt schwerpunktmäßig darauf ab, Interaktionsprozesse zwischen Fachkraft und Kind zu beschreiben und zu verstehen (z.B. im Freispiel). Um den Rahmen nicht zu sprengen, beschränkt sich der vorliegende Beitrag auf empirisch-quantitative Forschungszugänge, welche die Interaktionsqualität in Kitas über standardisierte Beobachtungen erheben. Im Sinne einer systematisierenden Heuristik werden diese Zugänge im Folgenden hinsichtlich ihrer Beobachtungsperspektive in zwei Gruppen unterteilt: Der erste Forschungszugang nutzt Beobachtungsinstrumente, die Interaktionsqualität auf der Ebene von Kita-Gruppen erheben. Der zweite Zugang nutzt Beobachtungsinstrumente, die Interaktionsqualität in Kitas auf der Ebene einzelner Kinder erheben. Beide Zugänge werden im Folgenden vorgestellt und anschließend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergleichend betrachtet (Kapitel 4).

3.1 Interaktionsqualität auf Gruppenebene

Für gruppenbezogene Verfahren zur standardisierten Erfassung der Interaktionsqualität in Kitas liegen bereits einige (auch vergleichende) Übersichten vor (z.B. *Halle/Vick Whittaker/Anderson* 2010; *La Paro* u.a. 2012; *Mayer/Beckh* 2018; *Vermeer* u.a. 2016). Überwiegend kommen in diesen Beobachtungsverfahren Einschätzskalen zum Einsatz. Diese erfassen eher allgemeine Qualitätsbereiche im Gruppenalltag, z.B. Aktivitäten, Interaktionen und Routinen. Beispiele für solche Verfahren sind die Kindergarten-Skala (KES-R bzw. KES-RZ; *Tietze* u.a. 2007; *Tietze* u.a. 2017), das Classroom Assessment Scoring System (CLASS, *Pianta/La Paro/Hamre* 2015), die Caregiver Interaction Scale (CIS, *Arnett* 1989) oder das Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM, *Stipek/Byler* 2004). Zwei dieser Instrumente – KES-R bzw. KES-RZ und CLASS – sollen im Folgenden näher vorgestellt werden, da sie zu den am weitesten verbreiteten standardisierten Instrumenten mit entsprechend umfangreichen nationalen und internationalen Forschungsbefunden zählen (vgl. aktuelle Metaanalysen von *Brunsek* u.a. 2017; *Perlman* u.a. 2016; *Vermeer* u.a. 2016). Ergänzend werden Instrumente skizziert, die spezifische Qualitätsbereiche in Kitas, wie Early Literacy oder die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern, erfassen.

Kindergarten-Skala (KES-R bzw. KES-RZ). Eines der am weitesten verbreiteten Instrumente zur Erfassung verschiedener Qualitätsaspekte in Kitas, darunter auch der Interaktionsqualität, ist die revidierte Version der *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R; vgl. *Harms/Clifford/Cryer* 2015). Im deutschsprachigen Raum ist diese Skala adaptiert worden und als *Kindergarten-Skala* bekannt (KES-R bzw. KES-RZ; *Tietze* u.a. 2007; 2017). Über eine circa dreistündige nichtteilnehmende Beobachtung werden bei der KES-R 43 Qualitätsmerkmale erfasst und auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt, wobei jeweils die Stufen 1 (unzureichende Qualität), 3 (minimale Qualität), 5 (gute Qualität) und 7 (ausgezeichnete Qualität) inhaltlich ausformuliert sind. Die aktuelle deutschsprachige Version KES-RZ (*Tietze* u.a. 2017) umfasst zusätzlich zu den 43 Merkmalen noch acht Zusatzmerkmale, die speziell für den deutschsprachigen Raum entwickelt wurden (z.B. Eingewöhnung, Übergang in die Grundschule). Insgesamt beziehen sich die Qualitätsmerkmale auf die Förderung der Kinder im physischen, sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Bereich und legen dabei Anforderungen an die Ausstattung der Einrichtung und deren Nutzung sowie an Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte zugrunde. Die Qualitätsbereiche der KES-RZ sind im Detail: Platz und Ausstattung, Pflege und Routinen, Sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte sowie Übergänge. Wie dem Namen des originären US-Instruments zu entnehmen ist, wird mit der ECERS-R und der KES-R bzw. KES-RZ nicht nur die Interaktionsqualität im Engeren erhoben, sondern die Qualität der Umgebung der Kita-Gruppe in einem globaleren Sinne (einschließlich Raum- und Materialausstattung etc.). Demzufolge werden mit diesem Instrument sowohl Prozess- als auch Strukturmerkmale abgedeckt. Dennoch kommt der Interaktionsqualität in beiden Instrumenten eine zentrale Bedeutung zu. Der Blick richtet sich hierbei auf Interaktionsprozesse, die überwiegend von den pädagogischen Fachkräften ausgehen und auf Kita-Gruppen gerichtet sind.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Ein weiteres standardisiertes Beobachtungsverfahren zur Messung der Interaktionsqualität auf Gruppenebene ist das *Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta/La Paro/Hamre 2015)*.¹ Das CLASS findet in Deutschland und international zunehmend Verbreitung. Zudem weist es, wie die ECERS-R und die KES-R/KES-RZ (zukünftig abgekürzt KES), in zahlreichen Studien eine gute Messgüte auf (vgl. *La Paro u.a. 2009; von Suchodoletz u.a. 2014; Wadepohl 2016*). Das CLASS umfasst drei Bereiche von Interaktionsqualität mit insgesamt zehn Merkmalen, die als zentral für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung angesehen werden (vgl. *Pianta u.a. 2005*): Emotionale Unterstützung (z.B. Sensibilität der Fachkraft), Organisation (z.B. Zeitmanagement) und Lernunterstützung (z.B. Feedbackqualität).² Die Beobachtung erfolgt zyklisch, d.h. 20 Minuten Beobachtung und anschließend 10 Minuten Qualitätseinschätzung in den drei Bereichen, über mindestens zwei Stunden an einem Vormittag. Mindestens vier Zyklen sollen auf diese Weise durchgeführt werden. Der Fokus liegt ebenfalls auf Interaktionsprozessen, die von den pädagogischen Fachkräften ausgehen. Strukturmerkmale (z.B. Materialausstattung wie bei der KES) werden nicht mitefassen. Vergleichbar der ECERS-R und KES reicht die Einschätzungsskala von 1 (niedrige Qualität) bis 7 (hohe Qualität).

Weitere Instrumente zur Erhebung der Interaktionsqualität in Kitas auf Gruppenebene. Über diese beiden verbreiteten Erhebungsinstrumente hinaus gibt es weitere standardisierte Beobachtungsverfahren, die auf *spezifische Bereiche* der Interaktionsqualität in Kitas (z.B. Early Literacy, frühe Mathematik) fokussieren (vgl. *Halle/Vick Whittaker/Anderson 2010* für eine Übersicht). Hintergrund für die Entwicklung solcher Instrumente ist die Diskussion um bereichsspezifische Förderung in der frühen Kindheit, die ihren Niederschlag auch in den Bildungsplänen gefunden hat (vgl. *Diskowski 2008*). Dadurch wird eine Ergänzung der Erfassung allgemeiner pädagogischer Qualität erforderlich. Exemplarisch kann dabei auf die KES-E (*Roßbach u.a. 2018*) verwiesen werden, die eine deutschsprachige Adaption der englischen ECERS-E (*Sylva/Siraj-Blatchford/Taggart 2011*) ist. Die KES-E/ECERS-E enthält 18 bereichsspezifische Qualitätsmerkmale in den Bereichen Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und individuelle Förderung, die wie die KES auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt werden.

Als weiteres innovatives Beispiel für bereichsspezifische Qualitätsinstrumente kann die *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Skala (SSTEWE)* herausgegriffen werden, die auf die Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung auf Gruppenebene abzielt (vgl. *Siraj/Kingston/Melhuish 2015*). Die SSTEWE nimmt Erkenntnisse aus neueren Studien zur Effektivität frühkindlicher Bildung auf und betont die Bedeutung kognitiv anregender Interaktionen auf der Basis des „Sustained Shared Thinking“ (*Siraj-Blatchford u.a. 2002*). Das Instrument beinhaltet fünf Subskalen: Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit aufbauen; soziales und emotionales Wohlbefinden; Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation; Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens; Beurteilung des Lernens und der Sprache. In Deutschland befindet sich die SSTEWE derzeit in der Erprobungsphase (*Anders/Wieduwilt 2018*).

Forschungsbefunde zur Interaktionsqualität in Kitas auf Gruppenebene. Der Forschungsstand zur KES und zum CLASS zeigt weitgehend konsistente globale Befundmuster: Demnach liegt die Qualität der mit der KES-R eingeschätzten Kita-Gruppen in Studien mit Regelkindergärten in Deutschland seit circa 15 Jahren durchschnittlich – weitgehend

unverändert – lediglich im mittleren Bereich (Stufen 3-5; vgl. *Kuger/Kluczniok* 2008; *Tietze* u.a. 1998; *Tietze* u.a. 2013). Dieses Ergebnis – eine mittlere pädagogische Prozessqualität – entspricht auch Befunden aus internationalen Studien, wie sie von *Vermeer* u.a. (2016) im Rahmen einer Meta-Analyse zusammengetragen wurden. Leicht höhere Qualitätswerte finden sich bei Kita-Gruppen, die an speziellen (Interventions-)Programmen zur Qualitätsverbesserung teilgenommen haben (z.B. *Roßbach/Anders/Tietze* 2016 sowie die Metaanalyse von *Egert* 2015).

Für die mit dem CLASS erhobene Interaktionsqualität in Kita-Gruppen zeigt sich dagegen ein Muster, bei dem die Bereiche Emotionale Unterstützung und Organisation im Mittel eher gut ausfallen (Stufen 5-6). In der Domäne Lernunterstützung werden dagegen lediglich niedrige Werte erreicht (Stufen 1-3; vgl. *Eckhardt/Egert* 2017; *Stuck/Kammermeyer/Roux* 2016; *von Suchodoletz* u.a. 2014; *Wadepohl* 2016; *Wertfein/Wirts/Gruber* 2015; international: *La Paro* u.a. 2009).

Nationale und internationale Studien verdeutlichen einen eigenständigen Einfluss von Merkmalen von Kita-Gruppen auf die Interaktionsqualität (vgl. die Zusammenfassung bei *Pianta* u.a. 2005). Einschlägige Studien fokussieren diesbezüglich u. a. auf die ethnische Zusammensetzung von Kindergruppen (*Early* u.a. 2010; *Kuger/Kluczniok* 2008). *Kuger/Kluczniok* (2008) ermitteln, dass Kindergärten mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund eine im Vergleich niedrigere pädagogische Qualität (KES-R) aufweisen. Auch zum Einfluss der Gruppengröße liegen Befunde vor: Es gibt sowohl Studien, die negative Zusammenhänge zwischen Gruppengröße und Prozessqualität aufzeigen (*Kuger/Kluczniok* 2008; *LoCasale-Crouch* u.a. 2007; *Vandell/Wolfe* 2000), als auch Studien, die keine Zusammenhänge (*Cassidy* u.a. 2005; *Maxwell* u.a. 2001) oder sogar positive Einflüsse konstatieren (*Blau* 2000). Des Weiteren dokumentieren Befunde einen positiven Einfluss einer guten Fachkraft-Kind-Relation (*La Paro* u.a. 2009). Ferner finden sich mittlere Zusammenhänge zwischen der Qualifizierung/Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte und der gruppenbezogenen pädagogischen Qualität (z.B. Meta-Analyse von *Egert* 2015).

Schließlich zeigen sich widersprüchliche Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte und der Interaktionsqualität. Während einige Studien finden, dass diese mit dem Förder- und Interaktionsverhalten der Erzieherinnen in Zusammenhang stehen (*Kluczniok/Anders/Ebert* 2011; *Pianta* u.a. 2005), ist dies in anderen Untersuchungen nicht der Fall (*Hegde/Cassidy* 2009; *Tietze* u.a. 2013).

3.2 Interaktionsqualität auf Zielkindebene

Vergleichbar mit gruppenbezogenen Instrumenten legen Übersichten nahe, dass es eine Vielzahl an standardisierten individuumsbezogenen (zielkindbezogenen) Instrumenten zur Erfassung der Interaktionsqualität in Kitas gibt (vgl. *Halle/Vick Witthaker/Anderson* 2010; *Riedmeier* angenommen; *Smidt* 2012). Häufig handelt es sich dabei um Time-Sampling- und/oder Rating-Beobachtungsverfahren, bei denen die Beobachtungen mittels bestimmter Zeitintervalle erfolgt, innerhalb derer prädefiniertes Interaktionsverhalten nach seinem beobachtetem Auftreten kodiert wird. Beispiele für solche Verfahren stellen das „Emerging Academic Snapshot“ (EAS; *Ritchie* u.a. 2001), das „Observation of Activities in Preschool“ (OAP; *Palacios/Lera* 1995) und die „Target Child Observation“

(TCO; *Sylva/Painter/Roy* 1980) dar. Bei einigen Verfahren wird zusätzlich die Beschaffenheit bzw. Qualität der Interaktionen auf einer Skala (z.B. Likert-Skala) bewertet, wobei hier beispielhaft das „Child-Caregiver Observation System“ (C-COS; *Boller/Sprachman* 1998), das „Observational Record of the Caregiving Environment“ (ORCE; *NICHD ECCRN* 1995) und die „Zielkindbeobachtung“ (ZiKiB; *Kuger/Pflieger/Roßbach* 2006a; 2006b; veröffentlicht in *Smidt* 2012) genannt werden können. Ein Vergleich der genannten zielkindbezogenen Verfahren zeigt, dass – bei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – relativ häufig Informationen zu Gruppenstrukturen, dem Ausmaß der Anwesenheit und dem Grad der Involviertheit pädagogischer Fachkräfte, zur Strukturiertheit pädagogischer Angebote und zu den Aktivitäten der Kinder erhoben werden. Seltener werden darüber hinaus Informationen zur didaktischen Ausrichtung, zum Interaktionsklima, zum Ausmaß kindlicher Aufmerksamkeit (Time on Task) und zu aus kindlichen Aktivitäten resultierenden Förderbereichen erhoben (vgl. *Smidt* 2012). Die vorgenannten zielkindbezogenen Erhebungsinstrumente decken damit spezifische Aspekte von Interaktionsqualität ab und ergänzen in Anlehnung an *Brassard* und *Boehm* (2007) gruppenbezogene Verfahren, um Interaktionsqualität in Kitas möglichst umfassend zu erheben. Trotz der Vielzahl an Erhebungsbereichen weisen viele dieser Instrumente markante Einschränkungen auf. So ist auffallend, dass die Operationalisierung und Erfassung kindlicher Interaktionen relativ ungenau erfolgt und belastbare Informationen über die Nutzung von Interaktionsangeboten, die Initiierung von Interaktionsanlässen, die Aufrechterhaltung von Interaktionen und das Verhalten in konfliktbehafteten Interaktionen durch die Kinder kaum erfasst werden. Das Erhebungsinstrument inCLASS, welches im Folgenden näher erläutert wird, greift diese Einschränkungen auf.

3.3 Das Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)

Das *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS, *Downer* u.a. 2010) stellt ein relativ neues standardisiertes Verfahren zur Beobachtung und Einschätzung der Interaktionen einzelner Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren dar. In methodischer Hinsicht wird die Interaktionsqualität bei vier Kindern pro Kindergartengruppe in Beobachtungszyklen von je zehn Minuten im Wechsel erfasst. Wie bei der KES und dem CLASS reicht die Skala zur Einschätzung der Interaktionsqualität von 1 bis 7, wobei 1 und 2 einen niedrigen, 3, 4 und 5 einen mittleren und 6 und 7 einen hohen Qualitätsbereich markieren.

Inhaltliche Schwerpunktsetzung des inCLASS. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des inCLASS bezieht sich auf die Interaktionen *einzelner Kinder* mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie ihre Auseinandersetzung mit Herausforderungen bzw. Aufgaben. Die Bedeutung dieser drei Interaktionsdomänen wird jeweils mit Forschungsbefunden untermauert.

1. *Interaktionen mit Erzieherinnen* (Teacher Interactions): Forschungsbefunde verdeutlichen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Fachkräften (z.B. ein durch Herzlichkeit und Nähe geprägtes Verhältnis) in einem positiven Zusammenhang mit sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsfortschritten stehen (*Howes* u.a. 2008). Einen weiteren bedeutenden Einfluss hat die Komplexität der sprachlichen Auseinandersetzung zwischen Fachkraft und Kind (*Huttenlocher* u.a.

- 2002). Konfliktbehaftete Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften sind dagegen nachweisbar mit kindlichen Verhaltensschwierigkeiten (*Birch/Ladd* 1998) und geringeren späteren Leistungen in der Schule assoziiert (*Hamre/Pianta* 2001).
2. *Interaktionen mit Peers* (Peer Interactions): Die Entwicklung kindlicher Sozialkompetenzen steht in einem bedeutsamen Zusammenhang mit positiven Peer-Interaktionen. Insbesondere werden Sozialkompetenzen wie die Bildung und Pflege von Freundschaften, die Fähigkeit zur Übernahme sozialer Rollen, die Kompetenz zum Teilen von Ressourcen und die Fähigkeit zur Lösung von Konflikten, von positiven Peer-Interaktionen beeinflusst (*Howes/Hamilton* 1993; *Gifford-Smith/Brownell* 2003). Die Zusammenhänge zwischen positiven und sprachlich anregenden Interaktionen mit Peers und erhöhter Motivation und Aufmerksamkeit sowie Zuwächsen bei sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Kindergartenalter sind ebenfalls gut dokumentiert (*Coolahan* u.a. 2000; *Schechter/Bye* 2007). Konfliktbehaftete Peer-Beziehungen werden hingegen mit späteren kindlichen Verhaltensproblemen in Verbindung gebracht (*Fantuzzo* u.a. 2005; *Coolahan* u.a. 2000).
 3. *Aufgabenorientierung* (Task Orientation): Bildungsprozesse von Kindern im Kindergartenalter sind mit Qualität und Ausmaß der kindlichen Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben (z.B. die konzentrierte Betrachtung eines Bilderbuches oder die selbstständige Beschäftigung im Freispiel) positiv assoziiert. Empirische Befunde verdeutlichen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben positiv mit pro-sozialen Verhaltensweisen (z.B. Unterstützung von Peers, Schlichtung von Konflikten; *Coolahan* u.a. 2000), Leistungszuwächsen im schriftsprachlichen Bereich (*Dobbs-Oates* u.a. 2011) und einer stärkeren Beteiligung an Lernaktivitäten (*Rimm-Kaufman* u.a. 2009) in Zusammenhang stehen. Umgekehrt gilt die Fähigkeit von Kindern, selbstständig Aktivitäten und Interaktionen anzuregen und aufrechtzuerhalten, als bedeutsam für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben (*Downer* u.a. 2010).

Mit der Fokussierung auf diese drei Interaktionsdomänen erfasst das inCLASS zentrale Bereiche für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung (vgl. *Downer* u.a. 2010; vgl. *Booren/Downer/Vitiello* 2012) und schließt die Leerstelle älterer zielkindbezogener Erhebungsverfahren, in denen die kindliche Seite in Interaktionsprozessen unterbelichtet bleibt.

Forschungsbefunde zum inCLASS. In bisherigen Studien mit dem inCLASS wird das Niveau der kindlichen Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie das Niveau der Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren in Kitas im Durchschnitt als niedrig bis mittel eingeschätzt (*Downer* u.a. 2010; *Slot/Beses* 2018; *Vitiello* u.a. 2012). Das Niveau konflikthafter Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers wird im Durchschnitt als niedrig eingeschätzt (*Downer* u.a. 2010; *Slot/Beses* 2018; *Vitiello* u.a. 2012). Des Weiteren wurde ermittelt, dass die Interaktionsqualität im Tagesverlauf deutlich variiert (*Slot/Beses* 2018; *Vitiello* u.a. 2012). Beispielsweise nimmt das Niveau der positiven Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften sowie der Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben über den Tag ab (vgl. *Vitiello* u.a. 2012). Ferner zeigen Befunde, dass die Qualität der Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften in geplanten und angeleiteten Aktivitäten im Vergleich zu Freispielphasen, Routinen und Übergängen als höher eingeschätzt wurde (*Booren/Downer/Vitiello* 2012).

Auch lassen sich aus den bisherigen Ergebnissen Zusammenhänge mit Merkmalen der Kinder erkennen: Bei Mädchen wird im Kontext von Kleingruppen das Interaktionsniveau mit pädagogischen Fachkräften und Peers höher eingeschätzt. Hingegen wird bei Jungen eine stärkere Intensität konflikthafter Interaktionen beobachtet (*Booren/Donwer/Vitiello* 2012; *Slot/Beses* 2018). Weiter zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen dem Alter der Kinder und dem Niveau der Interaktionen mit Peers sowie der Bewältigung von Herausforderungen und Aufgaben (*Downer* u.a. 2010; *Vitiello* u.a. 2012). Schließlich wird das Niveau der Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Aufgaben bei Kindern aus Familien mit anderer (nicht-englischer) Familiensprache als niedriger eingeschätzt (*Vitiello* u.a. 2012).

Neben den oben aufgeführten internationalen Befunden liegen zudem Ergebnisse aus einer deutschen Untersuchung in Freiburger Kindergärten vor (*von Suchodoletz* u.a. 2014; *von Suchodoletz/Gunzenhauser/Larsen* 2015). Danach ist das inCLASS auch in Deutschland anwendbar und reliabel. Das Niveau der Interaktionen liegt durchschnittlich im mittleren Bereich; das Niveau konflikthafter Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers wird als niedrig eingeschätzt (ebd.).

4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren

4.1 Gemeinsamkeiten der Instrumente

Die näher vorgestellten Instrumente KES, CLASS und inCLASS zielen auf verallgemeinerbare Erkenntnisse über die Qualität (u.a.) von Interaktionen in Kitas. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, messen sie die Interaktionsqualität in Kitas über mehrstündige nichtteilnehmende Beobachtungen und standardisierte Qualitätseinschätzungen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie eine auf Objektivität, Reliabilität und Validität gerichtete Außenperspektive einnehmen. Fachkräfte bzw. Kinder werden nicht selbst befragt und um ihre subjektive Sicht gebeten.³ Stattdessen werden die Interaktionsprozesse in Kitas von einer für das Instrument intensiv geschulten und auf hinreichende Interrater-Reliabilität geprüften Person eingeschätzt. Damit verfolgen alle drei Instrumente den im Vergleich zu Befragungen als „Goldstandard“ bezeichneten Zugang bei der Messung von Qualität in Kitas (vgl. *Bäumer/Roßbach* 2016).

Diese Methode der Operationalisierung von Interaktionsqualität ist indes nicht gänzlich unproblematisch. Bei allen drei Verfahren handelt es sich um hoch-inferente Instrumente, welche die Interaktionsqualität in Kitas über holistische Qualitätseinschätzungen (Ratings) erfassen. Trotz guter Messeigenschaften, die den Instrumenten in Studien bescheinigt werden (vgl. *Downer* u.a. 2010; *La Paro* u.a. 2009; *von Suchodoletz* u.a. 2014; *Wadepohl* 2016), gibt es in jüngerer Zeit vermehrt Erkenntnisse, die auf Einschränkungen in der Validität dieser Instrumente verweisen (z.B. *Mayer/Beckh* 2016). Die Qualitätseinschätzungen erfordern ein hohes Maß an Schlussfolgerungen aufseiten der Beobachter. Damit verbunden sind mögliche Verzerrungen, wie z.B. Rater-Bias (Milde- oder Strengefehler, Halo-Effekt; vgl. allgemein zur Diskussion von Rating-Fehlern *Lotz/Gabriel/Lipowsky* 2013). Um diesen Einschätzfehlern vorzubeugen, sind bei allen drei Instrumenten intensive Schulungen, Kontinuität in der Anwendung und ggf. auch Kalibrierungen erforder-

derlich. Doppelkodierungen (mit unabhängigen Erhebungen, deren Ergebnisse anschließend abgeglichen werden) ermöglichen ebenfalls eine gewisse Fehlerkontrolle. Über die genannten forschungsmethodischen Eigenschaften und Limitationen hinaus kann auch die normative Ausrichtung der drei Instrumente, d.h. ihre Setzungen darüber, was ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Interaktionsqualität in Kitas ausmacht, diskutiert werden (z.B. *Betz/De Moll* 2015).

4.2 Unterschiede und jeweilige Vorzüge der Instrumente

Die beiden gruppenbezogenen Beobachtungsinstrumente KES und CLASS betrachten Interaktionen in Kitas auf der Ebene von Kita-Gruppen und gehen dabei überwiegend vom Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte aus. Anders als bei dem inCLASS ist damit der Blick deutlich stärker auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte gerichtet. Sie eignen sich daher für wissenschaftliche Fragestellungen,

- die auf die Interaktionsqualität der Fachkräfte bezogen und *ausgehend davon* auf eine gesamte Kita-Gruppe gerichtet sind;
- die insbesondere die Qualität des Kita-Settings spezifizieren, in dem die Kinder eingebunden sind.

Zudem eignen sie sich für Professionalisierungsvorhaben frühpädagogischer Fachkräfte. So können die Ergebnisse der externen Beobachtungen auch zur Reflexion über eigenes pädagogisches Verhalten der Fachkräfte und für die Entwicklung eines professionellen Verständnisses von pädagogischer Qualität in Kitas genutzt werden. Darüber hinaus können in Kombination mit Struktur- und Orientierungsmerkmalen auch Aussagen zum Zusammenwirken verschiedener Qualitätsaspekte getroffen werden (z.B. zur Bedeutung der Gruppengröße oder von Fördereinstellungen für die Initiierung von Förderaktivitäten und Interaktionen). Daraus lassen sich, empirisch fundiert, konkrete Qualitätssicherungs- und -verbesserungsmaßnahmen in der Praxis anstoßen.

Das inCLASS betrachtet Interaktionen in Kitas auf der Ebene einzelner Kinder. Im Gegensatz zur KES und zum CLASS wird dabei weniger von der pädagogischen Fachkraft, sondern in erster Linie vom Interaktionsverhalten der Kinder ausgegangen. Merkmale, die sich auf die Fachkräfte und Peers beziehen (z.B. Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen, selbstständiges Aufgreifen von Lerngelegenheiten) werden *ausgehend von bestimmten Kindern* erhoben. Das inCLASS eignet sich daher für Fragestellungen, die auf die Interaktionsqualität von Kindern bezogen sind. Eine auf einzelne Kinder gerichtete zielkindbezogene Qualitätserfassung berücksichtigt die Individualität jedes Kindes und ist in diesem Sinne differenzierter als eine gruppenbezogene Qualitätserfassung. Dadurch ist es auch möglich, Interaktionsprozesse unter Berücksichtigung einzelner Kindmerkmale (z.B. Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund) und familiärer Merkmale (sozioökonomischer Status, Anregungsqualität in der Familie) zu untersuchen, mögliche Unterschiede im Interaktionsverhalten zwischen Kindern aufzudecken und potenziellen Missständen in der Interaktionsqualität einzelner Kinder frühzeitig entgegen zu wirken. In längsschnittlicher Perspektive ermöglicht das inCLASS Fragestellungen nachzugehen, welche die Entwicklung kindlicher Interaktionsprozesse über die Zeit (Chronosystem) in den Blick nehmen. Konkret kann untersucht werden, wie sich die Qualität kindlicher Interaktionen in Kitas mit zunehmendem Alter der Kinder (3-5 Jahre) entwickelt und, in ei-

nem weiteren Schritt, welche Auswirkungen die Qualität kindlicher Interaktionen und ihre Entwicklung in Kitas auf die spätere Entwicklung von Kindern (etwa in der Schule) hat.

KES und CLASS ermöglichen zwar ebenfalls, empirische Zusammenhänge zu kindlichen Entwicklungen herzustellen (vgl. für einen Überblick *Anders* 2013), allerdings kann eine pauschale Übertragung von auf Gruppenebene erhobener pädagogischer Qualität auf die Ebene von Kindern zu kurz greifen, wenn davon ausgegangen wird, dass nicht alle Kinder in der Gruppe die gleiche pädagogische Qualität erhalten (vgl. *Bradley/Caldwell/Corwyn* 2003). Diese Annahme wird auch durch Korrelationen zwischen gruppenbezogener und zielkindbezogener Qualität gestützt, die lediglich im mittleren Bereich liegen (vgl. *Smidt* 2012). In gewissem Rahmen können zielkindbezogene Instrumente somit auch zur Überprüfung von Ergebnissen gängiger gruppenbezogener Instrumente herangezogen werden und gegebenenfalls eine korrigierende Funktion einnehmen. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, welche theoretischen Rahmungen den jeweiligen Instrumenten zu Grunde liegen, welche Schwerpunkte sie setzen und wie diese im Instrument auf Item-Ebene konkret operationalisiert werden. Da das hier vorgestellte zielkindbezogene Beobachtungsverfahren inCLASS zwar formale und inhaltliche Ähnlichkeiten zu den in der frühpädagogischen Qualitätsforschung verbreiteten Verfahren KES und CLASS aufweist, jedoch de facto etwas Anderes misst, kann es nur eingeschränkt zur Überprüfung der Aussagekraft von Ergebnissen der beiden gängigen gruppenbezogenen Verfahren dienen. Im Falle von erheblichen Niveaudifferenzen in der Interaktionsqualität, wie sie z.B. bei *Smidt* (2012) zwischen KES-R und ZiKiB teilweise ermittelt wurden, können Ergebnisse zielkindbezogener Verfahren jedoch Anlass geben, gängige Befundmuster zu hinterfragen und ggf. zu relativieren.

4.3 Möglichkeiten und Grenzen für den Einsatz im Feld der Frühpädagogik

Für die drei Instrumente KES, CLASS und inCLASS gilt, dass sie in erster Linie als Forschungsinstrumente genutzt werden. Vor dem Hintergrund, dass die Verfahren die in der Wissenschaft üblichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) im Wesentlichen erfüllen und ihre Anwendung jeweils umfangreiche Schulungen voraussetzt, können sie im Forschungskontext einen wichtigen Beitrag zu empirisch belastbaren Aussagen über die Interaktionsqualität in Kitas leisten. Diese mit Blick auf wissenschaftliche Studien hohe Relevanz spiegelt sich in einer Vielzahl an nationalen und internationalen Veröffentlichungen wider (z.B. *Kuger/Kluczniok* 2008; *Pakarinen* u.a. 2017; *Slot/Beses* 2018; *Tietze* u.a. 2013; *von Suchodoletz* u.a. 2014).

Für die individuelle Qualitätsentwicklung in Kitas in Deutschland können die Verfahren hingegen nur eingeschränkt eingesetzt werden. Dies gilt insbesondere für CLASS und inCLASS, die publiziert bislang nur in englischer Sprache vorliegen. Für die Nutzung durch pädagogische Fachkräfte erscheinen diese beiden Verfahren daher vorerst wenig geeignet. Für den Einsatz der KES zur individuellen Qualitätsentwicklung in Kitas spricht, dass dieses Verfahren in deutscher Sprache vorliegt und weitere Materialien zur Qualitätsentwicklung in Kitas verfügbar sind (z.B. Nationaler Kriterienkatalog; *Tietze/Viernickel* 2016), die ergänzend zur KES für die Qualitätsentwicklung in Kitas herangezogen werden können bzw. sollten. Einschränkend muss auf die zum Teil hohen Kosten von Schulungen verwie-

sen werden, die für einen umsichtigen und reflektierten Einsatz der Instrumente KES, CLASS und inCLASS erforderlich sind.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag zielte darauf ab, standardisierte gruppen- und zielkindbezogene Instrumente zur Erfassung der Interaktionsqualität in Kitas vorzustellen und vergleichend zu betrachten. Den verbreiteten gruppenbezogenen Instrumenten KES und CLASS wurde dabei insbesondere das noch wenig verbreitete zielkindbezogene Instrumente inCLASS exemplarisch gegenübergestellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die behandelten Instrumente auf unterschiedlichen Beobachtungsebenen ansetzen und daher unterschiedliche Aspekte von Interaktionsqualität in Kitas erfassen: Die gängigen gruppenbezogenen Qualitätseinschätzverfahren KES und CLASS richten ihren Blick in erster Linie auf die Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas und (damit verbunden) auf die Qualität des Gruppenkontextes, in dem die Kinder eingebunden sind. Sie eignen sich daher für Forschungsvorhaben, in denen das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte im Setting einer Kita-Gruppe im Vordergrund stehen soll. Zielkindbezogene Verfahren richten den Blick dagegen auf einzelne Kinder in den Kitas. Anders als gruppenspezifische Instrumente ermöglichen sie damit Aussagen darüber, wie gut es einzelnen Kindern in Kitas gelingt, mit anderen Kindern und Fachkräften in Interaktion zu treten sowie Herausforderungen und ‚Aufgaben‘ im Kita-Alltag zu bewältigen (z.B. inCLASS). Über die Kindergartenzeit können so auch individuelle Entwicklungsverläufe im Interaktionsverhalten und in der Interaktionsqualität einzelner Kinder abgebildet werden. Entscheidend für die Wahl des Zugangs (gruppen- oder individuumsbezogen) ist das Erkenntnisinteresse des jeweiligen Forschungsvorhabens. Bei entsprechender Fragestellung erscheint auch eine Kombination aus beiden Zugängen denkbar.

Ausgehend von der in Deutschland bisher noch sehr eingeschränkten Befundlage zur Interaktionsqualität von Kindern in Kitas erscheint indes vor allem mehr Forschungswissen zur Interaktionsqualität auf Zielkindebene erforderlich. Einen Beitrag hierzu werden das in Deutschland durchgeführte DFG-Projekt *Interaktionsqualität von Kindern im Kindergarten* (vgl. Schmidt/Riedmeier/Kluczniok 2018) und ein vergleichbares im Herbst 2018 in Österreich anlaufendes Projekt, das vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) gefördert wird (Leitung: Wilfried Smidt), erbringen. Die im Artikel herausgearbeiteten Erkenntnisse werden in diesen beiden Projekten systematisch aufgegriffen.

Anmerkungen

- 1 Die Ausführungen des Beitrags beziehen sich auf das CLASS *Pre-K*. Zum CLASS liegen darüber hinaus auch Versionen für Einrichtungen jüngerer Kinder (Krippe) und älterer Kinder (Schule) vor.
- 2 Übersetzung aus dem Englischen in Anlehnung an Wertfein/Wirts/Wildgruber (vgl. 2015). Derzeit liegt das CLASS (Pre-K) nur in englischer Sprache vor. Im englischen Original lauten die Begriffe Emotional Support, Classroom Organization und Instructional Support (vgl. Pianta u.a. 2015).
- 3 Die KES sieht zwar zusätzlich eine Befragung der pädagogischen Fachkräfte vor, die Inhalte der Befragung beschränken sich aber lediglich auf ergänzende Faktfragen, die nicht beobachtet werden konnten.

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, S. 237-275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y./Wieduwilt, N. (2018): Die "Sustained Shared Thinking an Emotional Well-Being (SSTEW)"-Skala. Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, 1, S. 52-54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000361>
- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, S. 541-522. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- BAG BEK e.V./EWFT/FBTS (2017): Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler rufen auf: Qualitätsstandards in der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung jetzt angleichen, dauerhaft verbessern und finanziell sichern. Online verfügbar unter: http://www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/2017-08-28_Aufruf_Qualita_tsgesetz.pdf, Stand: 14.09.2017.
- Bäumer, T./Roßbach, H.-G. (2016): Measurement of preschool quality within the national educational panel study – results of a methodological study. In: Blossfeld, H.-P./von Maurice, J./Bayer, M./Skopek, J. (Hrsg.): *Methodological issues of longitudinal surveys.* – Wiesbaden, S. 543-560. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_30
- Betz, T./De Moll, F. (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte, In: Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.): *Professionalisierung in der Frühpädagogik.* *Empirische Pädagogik*, 29, 3, S. 371-392.
- Birch, S. H./Ladd, G. W. (1998): Children's interpersonal behavior and the teacher-child-relationship. *Developmental Psychology*, 34, 5, S. 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Blau, D. M. (2000): The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 3, S. 136-148. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_3
- BMBF (2017): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung der "Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit". In: *Bundesanzeiger*. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderung/bekanntmachung-1328.html>, Stand: 10.08.2017.
- Bodrova, E./Leong, D. J. (2012): Scaffolding. Self-Regulated Learning in Young Children: Lessons from Tools of the Mind. In: Sheridan, S./Pianta, R./Justice, L./Barnett, W. (Hrsg.): *Handbook of Early Education.* – New York, S. 352-369.
- Boller, K./Sprachman, S. (1998): *The Child-Caregiver-Observation System instructor's manual (C-COS).* – Princeton.
- Booren, L. M./Downer, J. T./Vitiello, V. E. (2012): Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23, 4, S. 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bradley, R. H./Caldwell, B. M./Corwyn, R. F. (2003): The child care HOME inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 3, S. 294-309. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00041-3)
- Brassard, M. R./Boehm, A. E. (2007): *Preschool assessment: Principles and practices.* – New York.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A. (2006): The biological model of human development. In: Lerner, R. M. (Hrsg.): *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development.* – New Jersey, S. 793-828.
- Brunsek, A./Perlman, M./Falenchuk, O./McMullen, E./Fletcher, B./Shah, P. S. (2017): The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 12, 6, S. 1-29. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178512>
- Cassidy, D. J./Hestenes, L. L./Hegde, A./Hestenes, S./Mims, S. (2005): Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 3, S. 345-360.
- Coolahan, K./Fantuzzo, J./Mendez, J./McDermott, P. (2000): Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 3, S. 458-465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>

- Diskowski, D.* (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – Ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 47-61.
- Dobbs-Oates, J./Kaderavek, J. N./Guo, Y./Justice, L. M.* (2011): Effective behavior management in pre-school classrooms and children's task orientation: Enhancing children's emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 4, S. 420-429.
- Downer, J. T./Booren, L. M./Lima, O. K./Luckner, A. E./Pianta, R. C.* (2010): The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1, S. 1-16.
- Early, D. M./Iruka, I. U./Ritchie, S./Barbarin, O./Winn, D.-M. C./Crawford, G. M./Frome, P. M./Pianta, R. C.* (2010): How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 2, S. 177-193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Eckhardt, A./Egert, F.* (2017): Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12, 3, S. 361-366. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.07>
- Egert, F.* (2015): Meta-analysis on the impact of in-service teacher trainings on quality ratings and child outcomes. Online verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682>, Stand: 21.02.2018.
- Fantuzzo, J./Bulotsky-Shearer, R./Fusco, R./McWayne, C.* (2005): An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 3, S. 259-275. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.001>
- Forman, G./Landry, C.* (2000): The constructivist perspective on early education: Applications to children's museums. In: *Roopnarine, J. L./Johnson, J. E.* (Hrsg.): *Approaches to early childhood education*. – Upper Saddle River, S. 149-173.
- Gifford-Smith, M. E./Brownell, C. A.* (2003): Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 4, S. 235-284.
- Halle, T./Vick Whittaker, J. E./Anderson, R.* (2010): *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures, Second Edition* – Washington, DC.
- Hamre, B. K./Pianta, R. C.* (2001): Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 2, S. 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D.* (2015): *Early Childhood Environment Rating Scale. Third edition*. – New York.
- Hegde, A. V./Cassidy, D. J.* (2009): Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179, 7, S. 837-847. <https://doi.org/10.1080/03004430701536491>
- Howes, C./Burchinal, M./Pianta, R. C./Bryant, D./Early, D./Clifford, R. M./Barbarin, O. A.* (2008): Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 1, S. 27-50.
- Howes, C./Hamilton, C. E.* (1993): Child care for young children. In: *Spodek, B.* (Eds.): *Handbook of research on the education of young children*. – New York, S. 322-336. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Huttenlocher, J./Vasilyeva, M./Cymerman, E./Levine, S.* (2002): Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 3, S. 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Keller, K./Trösch, L./Grob, A.* (2013): Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In: *Stamm, M./Edelmann D.* (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. – Wiesbaden, S. 85-96. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_6
- Klinkhammer, N./Schäfer, B./Harring, D./Gwinner, A.* (Hrsg.) (2017): *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. Reihe: DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Band 13*. – München.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Ebert, S.* (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 1, S. 13-21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G.* (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 6, S. 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>

- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen- und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- König, A./Viernickel, S. (2016): Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. *Frühe Bildung*, 5, 1, S. 1-2. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000239>
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung, Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 159-177. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Kuger, S./Kluczniok, K./Kaplan, D./Roßbach, H.-G. (2016): Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 3, S. 418-440.
- Kuger, S./Pflieger, K./Roßbach, H.-G. (2006a): Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Unveröffentlichtes Dokument).
- Kuger, S./Pflieger, K./Roßbach, H.-G. (2006b): Handbuch zur ZiKiB. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Unveröffentlichtes Dokument).
- La Paro, K. M./Hamre, B. K./LoCasale-Crouch, J./Pianta, R. C./Bryant, D./Early, D./Clifford, R./Barbarin, O./Howes, C./Burchinal, M. (2009): Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education and Development*, 20, 4, S. 657-692. <https://doi.org/10.1080/10409280802541965>
- La Paro, K. M./Thomason, A. C./Lower, J. K./Kintner-Duffy, V. L./Cassidy, D. J. (2012): Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research and Practice*, 14, 1, S. 1-23.
- LoCasale-Crouch, J./Konold, T./Pianta, R./Howes, C./Burchinal, M./Bryant, D./Barbarin, O. (2007): Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 1, S. 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- Lotz, M./Gabriel, K./Lipowsky, F. (2013): Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 3, S. 357-380.
- Maxwell, K. L./McWilliam, R. A./Hemmeter, M. L./Ault, M. J./Schuster, J. W. (2001): Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 4, S. 431-452. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00118-1)
- Mayer, D./Beckh, K. (2016): Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 3, S. 415-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Mayer, D./Beckh, K. (2018): Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, 2, S. 67-76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Melhuish, E. C. (2001): The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 1, S. 1-6. <https://doi.org/10.1080/01650250042000492>
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (1995): Observational Ratings of the Caregiving Environment (54 months). Online verfügbar unter: <http://secc.rti.org/display.cfm?t=f&i=56H>, Stand: 28.02.2008.
- Palacios, J./Lera, M.-J. (1995): Observation of Activities in Preschool (OAP) (Unveröffentlichtes Dokument).
- Pakarinen, E./Lerkanen, M.-K./Poikkeus, A.-M./Rasku-Puttonen, H./Eskelä-Haapanen, S./Siekkinen, M./Nurmi, J.-E. (2017): Associations among teacher-child interactions, teacher curriculum emphases, and reading skills in grade 1. *Early Education and Development*, 28, 7, S. 858-879. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1289768>
- Perlman, M./Falenchuk, O./Fletcher, B./McMullen, E./Beyene, J./Shah, P. S. (2016): A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System). *Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. PLoS ONE*, 11, 12, S. 1-33.
- Piaget, J. (1978): *Das Weltbild des Kindes*. – Stuttgart.
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2015): *Classroom Assessment Scoring System – CLASS. Manual. Pre-K*. – Baltimore.

- Pianta, R./Howes, C./Burchinal, M./Bryant, D./Clifford, R./Early, D./Barbarin, O.* (2005): Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, S. 144-159.
- Remsperger, R.* (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4>
- Riedmeier, M.* (angenommen): Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik – ein vergleichender Überblick.
- Rimm-Kaufman, S. E./Curby, T. W./Grimm, K. J./Nathanson, L./Brock, L. L.* (2009): The contribution of children's self-Regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 4, S. 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Ritchie, S./Howes, C./Kraft-Sayre, M. E./Weiser, B.* (2001): Emerging Academic Snapshot (Unveröffentlichtes Dokument).
- Roßbach, H.-G./Tietze, W./Kluczniok, K./Nattefort, R.* (Hrsg.) (2018): Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). 4th Edition, 2011 von *Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford* und *Brenda Taggart*. – Weimar.
- Roßbach, H. G./Anders, Y./Tietze, W.* (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Abschlussbericht. – Bamberg/Berlin.
- Schechter, C./Bye, B.* (2007): Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 1, S. 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.11.005>
- Schmidt, T./Riedmeier, M./Kluczniok, K.* (2018): Kindliche Interaktionsprozesse. Wie gestalten Kinder Interaktionen mit Erzieher/innen und anderen Kindern? *KiTa aktuell HRS*, 26, 1, S. 8.
- Siraj, I./Kingston, D./Melhuish, E.* (2015): Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEWS) Scale for 2-5-Year-Olds Provision. – London.
- Siraj-Blachford, I.* (2009): Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26, 2, S. 77-89.
- Siraj-Blachford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D.* (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. London, Department for Education and Skills, Research Report 356.
- Slot, P./Bleses, D.* (2018): Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, S. 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Smidt, W.* (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. – Münster.
- Stipek, D./Byler, P.* (2004): The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 3, S. 375-397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Stuck, A./Kammermeyer, G./Roux, S.* (2016): The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*. 24, 6, S. 873-894. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>
- Sylva, K./Siraj-Blachford, I./Taggart, B.* (2011): ECERS-E. The four curricular subscales extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). – New York.
- Sylva, K./Painter, M./Roy, C.* (1980): Appendix A: Observing children. In: *Sylva, K./Roy, C./Painter, M.* (Eds.): *Childwatching at playgroup and nursery school*. – London, S. 229-243.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Nattefort, R./Grenner, K.* (2017): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Deutsche Fassung der Early Environment Rating Scale – Revised Edition von *Thelma Harms, Richard M. Clifford* und *Debby Cryer*. – Weimar.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B.* (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). – Weimar/Berlin.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G.* (2007): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. – Berlin.
- Tietze, W./Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P./Roßbach, H.-G.* (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten. – Neuwied.

- Tietze, W./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog. – Kiliansroda.
- Vandell, D. L./Wolfe, B.* (2000): Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?. Online verfügbar unter: <http://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>, Stand: 15.02.2014
- Vermeer, H./van IJzendoorn, M. H./Cárcamo, R. A./Harrison, L. J.* (2016): Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48, 1, S. 33-60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Vitiello, V. E./Booren, L. M./Downer, J. T./Williford, A. P.* (2012): Variation in children's interactions throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, S. 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Von Suchodoletz, A./Fäsche, A./Gunzenhauser, C./Hamre, B. K.* (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 509-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Von Suchodoletz, A./Gunzenhauser, C./Larsen, R.* (2015): Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung*, 4, 4, S. 211-217. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207>
- Wadepohl, H.* (2016): Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kumulative Dissertation. – Leibniz Universität Hannover.
- Wertfein, M./Wirts, C./Wildgruber, A.* (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. Online verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf, Stand: 15.09.2017.
- Wygotsky, L.* (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit (Band 2). – Köln.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro- und Mikroperspektive

Judith Durand, Andrea. G. Eckhardt

1 Einleitung¹

Der Anspruch, Qualität in frühpädagogischen Institutionen beständig weiterzuentwickeln, ist unumstritten und umfasst alle Handlungsfelder der Frühpädagogik. Die Wissenschaft liefert dazu vielfach Erkenntnisse, die Hinweise für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung pädagogischer Praxis und ihrer Unterstützungssysteme im Sinne eines kompetenten Systems (vgl. *Urban* u.a. 2011) bieten können. Die Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis durch die Implementation von aus der Theorie abgeleiteten pädagogischen Konzepten und Programmen stellt sich allerdings als Herausforderung dar (*Hasselhorn* u.a. 2014). Die Gestaltung des Transfers an sich wird somit zu einem zentralen Faktor, der maßgeblich zum Gelingen von Innovations- und Qualitätsentwicklungsprozessen beiträgt. Daran schließt sich die Frage, welche Mechanismen und Schnittstellen für einen Transfer von Theorie in Praxis – und umgekehrt – relevant sind.

2 Perspektiven auf den Theorie-Praxis-Transfer

Die Verzahnung von Theorie und Praxis zeigt sich als eine zentrale Herausforderung, die in besonderer Weise mit den Diskursen zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften verknüpft ist. Damit verbunden sind unter anderem die Fragen, wie Praxis von Erkenntnissen aus der Forschung profitieren und sich weiterentwickeln kann, inwiefern Forschung das (Erfahrungs-)Wissen und die Fragestellungen aus der Praxis zum Ansatzpunkt für Theoriebildung nutzen muss und wie Transferprozesse, gleichsam ob von der Theorie in die Praxis oder vice versa, gesteuert und gestaltet werden sollten, um bestmöglich zu verlaufen. Transferprozesse sind äußerst komplex und mit einer Gemengelage an Faktoren verbunden, die zum Gelingen oder Misslingen beitragen können. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Perspektiven angerissen, um Überlegungen zu Transferprozessen anzustellen: (a) aus der Makroperspektive die Betrachtung spezifischer Konstitutionsbedingungen und Logiken der unterschiedlichen Akteursgruppen in Forschung und Praxis und deren Zusammenspiel sowie (b) in der Mikroperspektive der Professionalisierungsdiskurs, welcher die Unterschiedlichkeit der Wissensformen von Theorie und Praxis aufgreift.

3 Transferprozesse aus einer Makroperspektive

Nimmt man eine Makroperspektive ein, lassen sich Teilsysteme in der Gesellschaft entsprechend ihrer Funktion ausdifferenzieren, z.B. in der Forschung die Generierung von evidenzbasiertem Wissen und das alltägliche Handeln in der Betreuung von jungen Kindern in der Praxis (*Fischbach/Bormann/Krister* 2010). Sie sind in unterschiedliche Rahmenbedingungen eingebettet, verfolgen verschiedene Ziele und sind mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Auch innerhalb der Teilsysteme differieren die Bezugssysteme: Es gibt nicht *die* Praxis, sondern zahlreiche Praxisfelder, die unterschiedliche Anforderungen zu bewältigen haben und innerhalb derer verschiedene Akteure aktiv sind. Gleiches gilt für die heterogene Landschaft der Forschungsdisziplinen. Die damit verbundene Komplexität wird deutlich, wenn man sich die Vielfalt der Akteure in der frühpädagogischen Landschaft vergegenwärtigt: pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Trägerorganisationen, Stützsysteme wie Fachberatungen, Forschungsgruppen an Universitäten, Hochschulen und Praxisentwicklungsinstituten, der Sektor der Fort- und Weiterbildung und unterschiedliche Formate der Ausbildung, Interessengemeinschaften und Verbände – alles eingebettet in politische Strukturen. Nicht zu vergessen sind die Adressaten: die Kinder und ihre Familie.

Fischbach/Bormann/Krister (2010) gehen in Anlehnung an das *Advocacy Coalitions Framework* nach *Sabatier* (1988) davon aus, dass Akteure durch die Zugehörigkeit zu Institutionen/Teilsystemen als kollektive Akteure agieren und dabei den kohärenten Handlungslogiken ihrer Institution folgen. Durch gemeinsame Herausforderungen und bedeutsame Themenstellungen bilden unterschiedliche Akteursgruppen „interdependente Akteurskonstellationen“ (*Fischbach/Bormann/Krister* 2010, S. 381). Die unterschiedlichen Akteursgruppen unterscheiden sich dann allerdings „hinsichtlich der Bedeutungen die ein Thema für sie hat, der Art, wie sie zu Entscheidungen über den Umgang mit diesem gelangen, oder in der Wahl der Mittel, mit einem Thema umzugehen“ (*Fischbach/Bormann/Krister* 2010, S. 381) und bilden dementsprechend variable Koalitionen. Sie folgen temporär einem gemeinsamen Fokus, agieren dabei aber vor unterschiedlichen Hintergründen (z.B. Interessen, Bedeutsamkeit des Themas, Ressourcen, Entscheidungswege). Ein Transfer kann danach nur gelingen, wenn gemeinsame Ziele und Zielerreichungsstrategien entwickelt werden, bei denen alle Akteursgruppen profitieren (vgl. ebd.). Als praktische Herausforderungen stellen sich viele Fragen: Was wissen die Akteure voneinander? Wie sehr beziehen sie jeweils die Logiken der anderen Akteure in ihre Überlegungen ein? Begegnen sich Akteursgruppen als gleichwertige Partner und erkennen sich als ExpertInnen ihres Handlungsfeldes an oder ist das Verhältnis von Asymmetrie geprägt? Wer entscheidet über die Gestaltung von Transferprozessen? Davon hängt die Bereitschaft ab, sich auf Koalitionen einzulassen und sich für den Transfer von Innovation einzusetzen und diesen aktiv zu gestalten. Verschiedenen Schnittstellen eignen sich besonders zur Vermittlung und Relationierung von Theorie und Praxis (*Krieg/Kreis* 2014), wie beispielsweise die Ausbildung an Fachschulen und Hochschulen, die Fort- und Weiterbildung oder praxisbegleitenden Formen der Qualitätsentwicklung.

4 Transferprozesse aus einer Mikroperspektive

Einen Ansatz der Mikroperspektive, der sich mit der Unterschiedlichkeit der Wissensformen von Theorie und Praxis befasst, stellt der Professionalisierungsdiskurs dar (vgl. z.B. für den Elementarbereich *Friederich* 2017). Hier wird unter anderem die strukturelle Unterschiedlichkeit von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen als Herausforderung (vgl. *Dewe* 2005, *Dewe* 2012) für einen gelingenden Transfer diskutiert. *Dewe* (2005) spricht von einer strukturellen Unterschiedlichkeit von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen. Demnach hat Wissenschaftswissen (verallgemeinert) das Ziel, Wirklichkeit zu erklären oder zu verstehen, Erkenntnisse zu generieren, die bestenfalls generalisierbar sind. Handlungswissen dagegen ist notwendig, um ein Problem in der jeweiligen Situation in der Praxis situativ, unter Handlungsdruck zu lösen und Entscheidungen über Handlungsalternativen zu treffen (*Moch* 2014; *Nentwig-Gesemann* u.a. 2011). In dieser Unterschiedlichkeit der Wissensformen verbirgt sich ein Kernproblem der Professionalisierung (*Staub-Bernasconi* 2009, *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011). *Moch* (2014, S. 104) begegnet diesem, indem er das Verhältnis von Wissen und Praxis als zwei sich ergänzende Systeme zeichnet und für eine „wechselseitige Verzahnung von Theoriebildung und gesellschaftlich akzeptabler Problemlösung“ argumentiert. Auch *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* (2011) bieten über die Differenzierung des Kompetenzbegriffs in Handlungsgrundlagen (Dispositionen) und Handlungsvollzug (Performanz) einen Ansatzpunkt für die Verzahnung von Wissen und Handeln. Theoretisches Wissen wird dabei als Teil der Dispositionen zum festen Bestandteil der Kompetenz von pädagogischen Fachkräften verortet und ist neben weiteren Elementen der Dispositionen wie der Motivation oder dem impliziten Erfahrungswissen in die Produktion von Performanz einbezogen. Dispositionen sind prinzipiell über Reflektion zugänglich – ein zentraler Schlüssel dazu ist die Kompetenz zur Reflektion von praktischem Handeln anhand theoretischer Erkenntnisse. Ziel von Professionalisierung muss deshalb unter anderem die Ausbildung einer „forschenden Haltung“ als Schlüsselkompetenz sein (*Nentwig-Gesemann* 2007).

5 Ausbildung und Hochschulbildung als Schnittstelle von Theorie und Praxis

Der Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik trägt diesem Anspruch einer Übersetzung von Theorie in Praxis Rechnung. Abgestimmt auf die institutionellen Erfordernisse und Rahmenbedingungen liegen Qualifikationsprofile vor, die als Orientierung für die Ausbildung und Weiterbildung angesehen werden. Beispielhaft sind die umfangreichen Materialien, die im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) vorgelegt wurden, zu nennen. Während an Fachschulen der Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen im Vordergrund steht, das sich auf „aktuelles wissenschaftliches Wissen, auf die Methodenausbildung sowie auf eine enge Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011, S. 21) bezieht, haben frühpädagogische Studiengänge an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen den Anspruch, auch wissenschaftliche Arbeitsmethoden, die ein anwendungsorientiertes forschendes Handeln

in der Praxis (vgl. ebd., S. 26) ermöglichen sollen, zu vermitteln. Der Erwerb von Kenntnissen der empirischen Sozialforschung ist somit eine zwingende Voraussetzung einerseits für die Befähigung, die Aussagekraft wissenschaftlicher Untersuchungen zu beurteilen, und das eigene pädagogische Handeln darauf abzustimmen und andererseits selbst anwendungsbezogen forschend tätig zu werden. Für das individuelle pädagogische Handeln bieten die erworbenen Kompetenzen also Orientierung.

Es stellt sich jedoch grundsätzlich die Frage, welchen Anforderungen wissenschaftliche Erkenntnisse genügen müssen, um als Handlungsgrundlage dienen zu können. In diesem Kontext hat sich die Forderung nach verlässlichen Daten als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen und Handlungen durchgesetzt. Evidenzbasiertes Wissen informiert beispielsweise über die Wirksamkeit pädagogischen Handelns (Pant 2014). Bromme/Prenzel/Jäger (2014) fordern, dass empirisches Wissen über Bildungsprozesse und das Bildungssystem für evidenzbasiertes politisches Handeln und Reformen des Bildungswesens bereitgestellt werden müssen.

Die Vielfalt an Studien mit zum Teil divergierenden Ergebnissen stellt für die Praxis und politisches Handeln jedoch eine besondere Herausforderung dar. Orientierungshilfen können systematische Reviews und Metaanalysen sein, die relevante Studien zu spezifischen Fragestellungen nach festgelegten Kriterien erfassen und durch ihre systematische Darstellung Informationen über die Wirksamkeit von zum Beispiel pädagogischen Maßnahmen liefern. Jedoch eignen sich nur Studien mit hoher Studienqualität für eine systematisch zusammenfassende Darstellung (zu den Kriterien vgl. *What Works Clearinghouse* o.J.). Egert (2016) zeigt am Beispiel der Sprachförderung, dass bereits eine Vielzahl an Studien vorliegen, die Studienqualität jedoch Entwicklungspotential aufweist. Dies zeigt wiederum, dass eine kritische Haltung und Kenntnisse der empirischen Sozialforschung Voraussetzung für einen reflektierten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen sind.

6 Fazit

Theorie und Praxis stehen in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander. Je nach Perspektive kommen unterschiedliche Transferlogiken zum Tragen. Aus der Mikroperspektive liefert der Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik einen Ansatz zur Frage, wie theoretisches Wissen in die Logik des praktischen Handelns verortet werden kann. Die Entwicklung methodischer Kompetenzen, einer forschenden Haltung und die Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissen wird als eine zentrale Voraussetzung für den Umgang mit dem Spannungsverhältnis Theorie-Praxis angesehen. Letztlich sollten praktisches und politisches Handeln auf wissenschaftlichem Wissen und hier besonders evidenzbasiertem Wissen basieren, das Qualitätsansprüchen standhält. Um Transferprozesse und eine beständige Qualitätsentwicklung zu ermöglichen, darf das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht als ein hierarchisches gedacht werden, sondern als eines, das auf gegenseitiger Anerkennung der Eigenlogiken der Systeme basiert und reflexive Lernprozesse einbezieht. So können gleichermaßen Entwicklungen für Theorie und Praxis angestoßen werden, von der das gesamte System profitiert.

Anmerkung

- 1 Dieser Kurzbeitrag basiert auf Inputs im Rahmen der Expertentagung „Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten bei ein- und mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter“ im Mai 2017 am Deutschen Jugendinstitut e.V. Ausgewählte Beiträge der Tagung werden im Jahr 2019 als Sonderband in der Reihe „Edition ZfE“ der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft unter der Herausgeberschaft von *Kristine Blatter, Katarina Groth* und *Marcus Hasselhorn* erscheinen.

Literatur

- Bromme, R./Prenzel, M./Jäger, M.* (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, S. 3-54.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Dewe, B.* (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse - Bedeutungsveränderungen. In: *Antos, G./Wichter, S.* (Hrsg.): *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem.* – Frankfurt/Main, S. 365-379.
- Dewe, B.* (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: *Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S.* (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit.* – Wiesbaden, S. 111-128. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_6
- Egert, F.* (2016): Potenziale von Systematischen Reviews und Metaanalysen zur Verbesserung von Wirkungsforschung, bildungspolitischen Entscheidungen sowie der frühkindlichen Bildungspraxis. *Frühe Bildung*, 5, 4, S. 215-221. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000286>
- Egert, F./Hopf, M.* (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 3, S. 153-163.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Fischbach, R./Bormann, I./Krisker, T.* (2010): Akteure des Innovationstransfers. Eine Betrachtung aus der Perspektive des Advocacy Coalition Framework. In: *Böttcher, W./Dicke, J. N./Hogrebe, N.* (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft.* – Münster, S. 381-394.
- Friederich, T.* (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. – Weinheim/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S.* (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Hasselhorn, M./Köller, O./Maaz, K./Zimmer, K.* (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau* 65 (2014) 3, S. 140-149.
- Krieg, M./Kreis, A.* (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – Ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 1, S. 103-117.
- Moch, M.* (2014): Implizites Wissen und seine reflexive Funktion- ein Gegenentwurf zu „theoriegeleiteter Praxis“. In: *Faas, S./Bauer, S./Treptow, P.* (Hrsg.): *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe.* – Wiesbaden, S. 103-118. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2_7
- Nentwig-Gesemann, I.* (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra* 5/6 2007, S. 20-22.
<https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S.* (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Pant, H. A.* (2014): Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen. Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 17, S. 79-99. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0510-9>
- Robert-Bosch-Stiftung* (2011): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick.* Online verfügbar unter: https://www.bvkt.de/files/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf, Stand: 27.09.2018.

- Staub-Bernasconi, S.* (2009): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – Eine verspätete Profession? In: *Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S.* (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. – Wiesbaden, S. 21-45.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_2
- Sabatier, P. A.* (1988): An Advocacy Coalition Framework of policy Change ant the Role of policy-oriented Learning Therein, *Policy Sciences*, 21, 1, S. 129-168. <https://doi.org/10.1007/BF00136406>
- Urban, M./Vandenbroeck, M./Lazzari, A./Laere, K. van/Peeters J.* (2011): CORE – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Online verfügbar unter:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>, Stand: 27.09.2018.
- What Works Clearinghouse (WWC)* (o.J.). The What Works Clearinghouse. Standard Handbook Version 4.0 Connecting Research and Practice to Improve Education. Online verfügbar unter:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_standards_handbook_v4.pdf, Stand: 27.09.2018.

Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Die Rolle von Evaluationsstudien

Yvonne Anders

1 Einleitung

Kinder besuchen heutzutage auch in Deutschland immer früher und immer umfangreicher Kindertageseinrichtungen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2018). Diese Entwicklung ist mit der Hoffnung verbunden, dass Kinder in ihrer Entwicklung von dem Besuch profitieren. Insbesondere sollen die frühen Bildungsangebote einen Beitrag zur Kompensation der Nachteile von Kindern leisten, die in bildungsbenachteiligten Familien aufwachsen. Die Forschung der letzten Jahrzehnte hat dabei deutlich gezeigt, dass die frühpädagogische Qualität ausschlaggebend für die Frage ist, ob der Besuch einer Kindertageseinrichtung mit positiven Effekten für die kindliche Entwicklung verbunden ist (*Anders* 2013; *Melhuish* u.a. 2016). Prominente Qualitätskonzepte unterscheiden dabei verschiedene Dimensionen der frühpädagogischen Qualität: Strukturqualität, Orientierungsqualität (z.B. das pädagogische Konzept oder bildungsrelevante Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte) sowie die Qualität der pädagogischen Prozesse und die Öffnung nach außen (Kooperation mit Familien und anderen Institutionen) (z.B. *Kluczniok/Rosbach* 2014). Eine besondere Relevanz wird der Qualität der pädagogischen Prozesse beigemessen. Die Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualität kann in den letzten Jahren nicht nur eine intensiviertere Forschungsaktivität verzeichnen, sondern ist zu einem wichtigen gesellschaftspolitischen Thema geworden. Zur Steigerung der frühpädagogischen Qualität wurden auch zahlreiche Modellprojekte sowie Modellprogramme und Initiativen auf unterschiedlichen politischen Ebenen und durch unterschiedliche Akteure ins Leben gerufen und implementiert. Ein Schwerpunkt liegt diesbezüglich im Bereich der Weiterentwicklung der sprachbezogenen Qualität, aber auch andere Bildungsbereiche, wie die mathematische und naturwissenschaftliche Bildung, wurden angegangen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Evaluationsstudien zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualität leisten können. Hierbei wird auf die Evaluation von einrichtungsübergreifenden Modellprojekten und -programmen fokussiert, nicht aber auf die Rolle von internen und externen Evaluationen einzelner Einrichtungen eingegangen.

2 Summative und formative Evaluation

Man unterscheidet summative und formative Ansätze der Evaluation (z.B. *Bortz/Döring* 2006). Diese stehen in ihrer Umsetzung häufig in einem Spannungsfeld, welches auch bei Evaluationen von Projekten und Initiativen zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualität evident wird, weshalb die beiden Arten von Evaluation hier kurz voneinander abgegrenzt werden. Unter einer summativen Evaluation versteht man eine Ergebnisevaluation, die untersucht, ob eine Maßnahme die an sie gestellten Erwartungen erfüllt und die intendierten Wirkungen erzielt. Eine abschließende Bewertung kann dementsprechend auch erst nach Abschluss einer Maßnahme bzw. nach Beobachtung der möglichen Effekte abgegeben werden. Formative Evaluationen werden auch als Prozessevaluationen bezeichnet und sind darauf angelegt, Korrekturen laufender Maßnahmen vorzunehmen. Hierzu werden entsprechend während des Verlaufs Informationen über die Implementierung von Maßnahmen gesammelt, um bei Fehlentwicklungen entsprechend gegensteuern zu können. Bei einer summativen Evaluation sollte die Maßnahme während des Untersuchungszeitraums möglichst keinen Veränderungen unterworfen sein, um die Ergebnisse und Wirkungen sicher abschätzen zu können. Ferner nehmen die Evaluatoren hier eine objektive Außenperspektive ein. Formative Evaluationen implizieren hingegen eine stetige Veränderung der Maßnahme, und eine enge Zusammenarbeit zwischen Programmentwicklung, -umsetzung und -evaluation wird angestrebt.

3 Evaluationsstudien im Kontext der Weiterentwicklung frühpädagogischer Qualität

Evaluationsstudien kommen für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbesserung evidenzbasierter Bildungspraxis eine große Bedeutung zu. Sie dienen der Überprüfung der intendierten Ziele von Maßnahmen und ihre Ergebnisse sollen nach einer Reflexion in die Weiterentwicklung der überprüften Maßnahmen münden. Mit Blick auf die frühkindliche Bildung in Deutschland war hier vor einigen Jahren noch festzustellen, dass frühpädagogische Konzepte oder Modellprojekte nur vereinzelt systematischen Evaluationen unterworfen wurden und somit den politischen Entscheidungsträgern die notwendige empirische Evidenz zur Steuerung nicht zur Verfügung stand (*Anders/Roßbach* im Druck, 2013). Diese Situation hat sich allerdings deutlich verändert. Viele der diversen Initiativen zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualität auf regionaler, Länder- und Bundesebene wurden durch zum Teil umfangreiche Evaluationsstudien begleitet und überprüft. Beispiele sind die Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten (*Wolf* u.a. 2011), die Evaluation der (additiven) Sprachförderung in Rheinland-Pfalz (*Kammermeyer/Roux/Stuck* 2016), die wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: Sprache und Integration“ (*Roßbach/Anders/Tietze* 2016), die Studie *Early Steps into Science* (*Steffensky* u.a. in Vorbereitung) und die Evaluation des mathematischen Programms „Mengen, Zählen, Zahlen“ (*Krajewski/Nieding/Schneider* 2008). Vor diesem Hintergrund lassen sich die Potenziale und Herausforderungen von Evaluationsstudien im frühpädagogischen Kontext reflektieren.

4 Potenziale von Evaluationsstudien

Gut durchgeführte Evaluationsstudien und entsprechend aufbereitete und reflektierte Ergebnisse können auch im frühpädagogischen Feld diverse Funktionen erfüllen und auch die Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualität vorantreiben. In Bezug auf die sprachbezogene, frühpädagogische Qualität lässt sich zum Beispiel nachzeichnen, wie Evaluationsstudien die Weiterentwicklung der Praxis sinnvoll stimuliert haben. So erbrachten unterschiedliche Evaluationen additiver Sprachförderprogramme im vorschulischen Bereich zum Teil enttäuschende und ernüchternde Ergebnisse. Bis auf Programme, die auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit der Kinder abzielten, konnten keine positiven Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung festgestellt werden, und die Vorteile, die sich durch die Programme mit Fokus auf phonologische Bewusstheit eingestellt hatten, erbrachten langfristig keine Vorteile für den weiteren Sprach- und Schriftspracherwerb (Wolf/Schroeders/Kriegbaum 2016). Diese Resultate haben letztlich dazu beigetragen, dass folgende Initiativen stärker auf die Weiterentwicklung sprachbezogener Prozessqualität im Sinne alltagsintegrierter, sprachlicher Bildung oder in einer Kombination additiver und alltagsintegrierter Ansätze ausgerichtet waren. Eine große Initiative, die hier angeführt werden kann, stellt das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ dar. Zwischen 2011 und 2015 wurden rund 4.000 Kindertageseinrichtungen durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert. Teilnehmende Einrichtungen erhielten Mittel für eine zusätzliche Fachkraft, die sogenannte Sprachexpertin, die die Qualität sprachbezogener Qualität im Sinne der Teamentwicklung vorantreiben sollte. Die Evaluation zeigte auf, unter welchen Bedingungen die sprachbezogene Qualitätsentwicklung positiv verläuft. Als zentrale Faktoren erwiesen sich beispielsweise die kontinuierliche fachliche Unterstützung und die aktive Implementierung alltagsintegrierter, sprachlicher Bildung im pädagogischen Konzept der Kindertageseinrichtung, welche z.B. durch interne Teamfortbildungen und kontinuierlichen fachlichen Austausch im Team gelingt (Anders u.a. 2016). Ferner belegten die Ergebnisse die positiven Effekte sprachbezogener Zusammenarbeit mit den Familien auf die kindliche Sprachentwicklung. Auf der anderen Seite war der Bereich der Zusammenarbeit mit den Familien in vielen Einrichtungen noch deutlich weiterzuentwickeln. An der Konzeption des nachfolgenden Bundesprogramms „Sprach-Kitas“, welches seit 2016 vom BMFSFJ gefördert wird, lässt sich erkennen, wie die Resultate aufgegriffen wurden. So werden zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität neben entsprechenden Funktionsstellen in den Einrichtungen auch Ressourcen für Fachberatungen bereitgestellt, die die beteiligten Einrichtungen in Verbänden kontinuierlich fachlich unterstützen, begleiten und beraten. Ferner wurde der Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern gestärkt. Neben diesen positiven Beispielen der Nutzung von Evaluation zur systematischen Qualitätsentwicklung lassen sich auch Fehlentwicklungen beobachten, die mit den besonderen Herausforderungen von Evaluationsstudien im frühpädagogischen Kontext verbunden sind.

5 Herausforderungen von Evaluationsstudien

Das System der frühkindlichen Bildung befindet sich in Deutschland in einem kontinuierlichen und umfassenden Ausbau und Wandel. Die Aufgabe, in einem wachsenden und sich verändernden System frühpädagogische Qualität zu halten und zu steigern, ist eine drängende und gleichermaßen schwierige. Die politischen Entscheidungsträger benötigen von der Forschung daher schnell verfügbares Handlungswissen, und diese Zielsetzung steckt oftmals hinter den Evaluationsstudien. Dieser Anspruch steht dann generellen Herausforderungen im Forschungsfeld der frühkindlichen Bildung ebenso gegenüber wie evaluationspezifischen Herausforderungen.

Auf der Seite der generellen Herausforderungen ist zunächst zu nennen, dass Evaluationsstudien auf die Methoden der frühkindlichen Bildungsforschung zurückgreifen. Diese ist als Disziplin im Vergleich zur schulischen Bildungsforschung immer noch eine recht junge Disziplin, und dementsprechend ist auch die Instrumentenentwicklung an vielen Stellen noch nicht so weit vorangeschritten wie nötig. Betrachtet man z.B. die Erfassung der pädagogischen Prozessqualität, dann wird hier häufig auf etablierte Instrumente aus anderen Ländern zurückgegriffen, die für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurden. Die am häufigsten eingesetzten Instrumente sind die deutschen Übersetzungen der Early Childhood Environmental Rating Scales (ECERS) (Harms/Clifford/Cryer 1998; Tietze u.a. 2007) sowie das Classroom Assessment Scoring System CLASS (Pianta/La Paro/Hamre 2008). Diese Instrumente wurden im anglo-amerikanischen Raum mit anderer frühpädagogischer Tradition als Deutschland entwickelt und erfassen teilweise nicht alle zentralen Komponenten der Qualität, die im Kontext der Qualitätsentwicklung in Deutschland von Interesse sind. Auch mit Blick auf die Erfassung kindlicher Kompetenzen im vorschulischen Alter ist festzustellen, dass trotz stetiger Weiterentwicklung des Forschungsfeldes Instrumente für diverse Facetten kindlicher Kompetenz noch zu entwickeln sind. Für Evaluationsstudien bedeutet dies, dass sie oftmals darunter leiden, Veränderungen nicht in allen für Initiativen zur Steigerung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen zentralen Aspekten abbilden zu können (Anders/Rosbach/Tietze 2016). Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, da fehlende Effekte nicht immer auch fehlende Effekte der qualitätssteigernden Maßnahmen implizieren. Die (Weiter-)Entwicklung spezifischer Instrumente und ihre Validierung ist allerdings ein eigenständiges Forschungsfeld, welches Zeit und Ressourcen benötigt.

Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen benötigen in der Regel ebenfalls Zeit, bis sie umfassend in der Praxis implementiert sind, so dass sich ihre Wirkungen entfalten können. Wenn eine Evaluationsstudie zu früh aufgesetzt wird, kann es dazu führen, dass Effekte aufgrund der noch nicht hinreichend stattgefundenen Implementierung der Maßnahme nicht abgebildet werden. Auch hier kann ein falscher Rückschluss auf die Maßnahme entsprechende Fehlentwicklungen produzieren. Grundsätzlich sind Evaluationsstudien im Kontext der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen oftmals mit zu hohen Erwartungen an die zu erwartenden Effektgrößen auf Ebene der Einrichtungen, Kinder und Familien konfrontiert. Qualitätsentwicklung ist ein Prozess, der Zeit und Ressourcen erfordert, und die Entwicklung kindlicher Kompetenzen wird durch eine Vielzahl von Faktoren außerhalb der Kindertageseinrichtungen maßgeblich beeinflusst. Berücksichtigt man beide Aspekte, so wird deutlich, dass die zu erwartenden Effekte von vielen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sowohl

auf Ebene der Einrichtungen als auch auf Ebene der Entwicklung der kindlichen Kompetenzentwicklung im Sinne von Effektgrößen klein sind (Anders u.a. 2016). Für die Konzeption von Evaluationsstudien bedeutet dies zunächst, dass bei der Planung eine entsprechende Abschätzung von Effektgrößen und, darauf abgestimmt, die Stichprobenplanung erfolgen sollte, so dass die Studie in der Lage ist, realistisch zu erwartende Effekte auch sichtbar zu machen. Für die Interpretation ist der Erwartungshorizont dahingehend zu berücksichtigen, dass kleine Effekte nicht notwendigerweise als Misserfolg der Maßnahme zu werten sind.

Als Schwierigkeit der Konzeption von Evaluationsstudien im skizzierten Feld ist letztlich auch die Tatsache zu werten, dass politische Entscheidungsträger Prozessergebnisse ebenso dringend und zeitnah benötigen wie summative Ergebnisse von Maßnahmen, die sich aber oftmals in einer Evaluationsstudie schwer kombinieren lassen. Eine weitere Herausforderung ist letztlich mit der Natur der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland in Zusammenhang mit den Anforderungen von Evaluationsstudien zu sehen. Kindertageseinrichtungen sind als Teil der Kinder- und Jugendhilfe Teil eines dezentral gesteuerten Systems, in dem grundsätzlich für die Einrichtungen und Fachkräfte trotz Vorliegen von Rahmen- und Orientierungsplänen ein großer Handlungsspielraum in der Ausgestaltung des pädagogischen Auftrags besteht. Diese Natur wird oftmals auch in zahlreichen Initiativen der Qualitätsentwicklung aufgegriffen, indem Einrichtungen strukturelle Unterstützung (z.B. in Form von Personalressourcen) zur Verfügung gestellt bekommen, um diese dann mit großem Entscheidungsspielraum für die Aufgabe der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität zu nutzen. Diese Struktur impliziert bei vielen Programmen und Initiativen die Entstehung einer Vielzahl von Umsetzungsvarianten, die nur bedingt kontrollierbar und daher auch einer summativen Evaluation, die einen gewissen Grad an Kontrolle über Untersuchungsbedingungen benötigt, nur bedingt zugänglich sind.

6 Fazit

Evaluationsstudien können einen wichtigen und nicht ersetzbaren Teil zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen leisten. Die Entwicklung der letzten Jahre hat Wege aufgezeigt, wie Evaluationen sinnvoll zur Weiterentwicklung des Praxisfeldes beitragen können. Hoher Zeitdruck und fehlende Ressourcen bedeuten allerdings große Herausforderungen für die Konzeption von Evaluationsstudien, die umsichtig geplant und interpretiert werden sollten, um Fehlentwicklungen zu vermeiden.

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 237-275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y./Ballaschk, I./Dietrichkeit, T./Flöter, M./Groeneveld, I./Lee, H.-J./Nattefort, R./Roßbach, H.-G./Schmerse, D./Sechtig, J./Tietze, W./Tuffentsammer, M./Turani, D./Weigel, S./Wieduwilt, N. (2016): Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: „Sprache & Integration“: Implementation und Ergebnisse im Detail. In: *Roßbach, H.-G./Anders, Y./Tietze, W.* (Hrsg.): *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Abschlussbericht. – Bamberg, S. 22-263.

- Anders, Y./Roßbach, H.-G. (in Druck): Pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale.* – Bad Heilbrunn.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_13
- Anders, Y./Roßbach, H.-G. (2013): Blick in die frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung.* – Wiesbaden, S. 183-195.
- Anders, Y./Roßbach, H.-G./Tietze, W. (2016): Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10, 9, S. 1-18.
- Autorengruppe *Bildungsberichterstattung (2018)*: *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* – Bielefeld.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation.* 4. Auflage. – Heidelberg.
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D. (1998): *Early childhood environment rating scale. Revised edition.* – New York.
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G. (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 6, S. 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2016): Qualität in der vorschulischen Sprachförderung – Ergebnisse der Evaluation der (additiven) Sprachförderung in Rheinland-Pfalz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84, 1, S. 49-63.
- Krajewski, K./Nieding, G./Schneider, W. (2008): Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm „Mengen, Zählen, Zahlen“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, S. 135-146. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.135>
- Melhuish, E. C./Ereky-Stevens, K./Petrogiannis, K./Ariescu, A./Penderi, E./Rentzou, K./Tawell, A./Slot, P./Broekhuizen, M./Leserman, P. (2015): A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. CARE Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC. – Brüssel.
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2008): *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3.* – Baltimore.
- Roßbach, H.-G./Anders, Y./Tietze, W. (2016) (Hrsg.): *Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“.* Abschlussbericht. – Bamberg.
- Steffensky, M./Anders, Y./Barenthien, J./Hardy, I./Leuchter, M./Oppermann, E./Taskinen, P./Ziegler T. (in Vorbereitung): Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern (EASI Science: Early Steps into Science). In: *Stiftung Haus der kleinen Forscher* (Hrsg.): *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildung im Elementarbereich. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*, Band 10. – Opladen/Berlin/Toronto. Online verfügbar unter www.haus-der-kleinen-forscher.de, Stand: 04.10.2018.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007): *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten.* 3. Auflage. – Berlin.
- Wolf, K. M./Felbrich, A./Stanat, P./Wendt, W. (2011): Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25, S. 423-438.
- Wolf, K. M./Schroeders, U./Kriegbaum, K. (2016): Metaanalyse zur Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 1, S. 9-33. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000165>

Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Franziska Egert, Julia Quehenberger, Verena Dederer, Claudia Wirts

1 Einleitung

In der Qualitätsdiskussion in der frühkindlichen Bildung und Betreuung wird häufig nur das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen und durch Qualitätsratings erfasst. Dabei wird die Wechselwirkung des Handelns der Kinder und der Fachkräfte oftmals vernachlässigt. Der folgende Beitrag untersucht gezielt das aktive Handeln der Kinder im Kita-Alltag und dessen Einfluss auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen in sprachlichen Bildungsaktivitäten.

2 Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag

In Politik und Praxis wird die Qualität von Kindertageseinrichtungen in Bezug auf pädagogische Prozesse und kindliche Lernbedingungen zunehmend diskutiert, wobei *Eckhardt* u.a. (2013) zur Erkenntnis kamen, dass sich die pädagogische Prozessqualität trotz vielfältiger politischer Bestrebungen (unter anderem Bildungs- und Erziehungspläne, Sprachförderinitiativen etc.) in den letzten 17 Jahren nicht verbessert hat. Auch nationale Befunde zur sprachlichen Lernanregung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland deuten in dieselbe Richtung, wonach die Qualität der sprachlichen Unterstützung niedrig ausfällt und das sprachförderliche Potential von Alltagssituationen nicht ausgeschöpft wird (*Kammermeyer/Roux/Stuck* 2013; *Suchodoletz von* u.a. 2014). Die differenzierten Analysen von *Wildgruber* u.a. (2016) weisen darauf hin, dass signifikante Qualitätsunterschiede zwischen verschiedenen Alltagssituationen zu finden sind. Die niedrigste sprachliche Anregungsqualität zeigt sich in Essenssituationen und im Garten. Auch das Freispiel wird oft nur wenig für sprachliche Unterstützung verwendet. Die höchste Qualität zeigt sich in moderierten Aktivitäten (z.B. Morgenkreis) und in Buchleseaktivitäten. Insbesondere dialogisch-gestaltete Bilderbuchsituationen gelten als sprachförderlich (*Egert* 2017), da Kinder neben der Rolle des Zuhörers auch aktiv die Rolle des Erzählers übernehmen (*Lonigan/Whitehurst* 1998). Bei diesem Rollentausch hat das Kind die Möglichkeit, die Aktivität zu leiten, wobei die pädagogische Fachkraft dem Kind folgt. Auch Spielaktivitäten, wie z.B. Rollen- oder Konstruktionsspiel, eignen sich für sprachliche Lernunterstützung. Dabei kann an die Interessen und Themen der Kinder angeknüpft und die sprachliche

Entwicklung der Kinder durch sprach- und interaktionsfördernde Strategien (z.B. Frage-techniken, Erweiterungen, korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen) unterstützt werden (Kammermeyer u.a. 2014; Weitzman/Greenberg 2002). Obwohl sich Theorie, Empirie und Politik einig über die sprachbildenden und -fördernden Möglichkeiten des Kita-Alltags sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017), liegt dieses Potential häufig brach. Ein Erklärungsansatz ist das mögliche Fehlen einer kindzentrierten, pädagogischen Grundhaltung der Fachkräfte, die als Basis für gelingende Interaktionen verstanden wird (Buschmann/Sachse 2018, Weitzman/Greenberg 2002).

3 Ko-Konstruktion und kindzentrierte, pädagogische Grundhaltung als Voraussetzung für Sprachbildung

Unter einer kindzentrierten, pädagogischen Grundhaltung wird unter anderem das Abwarten und Zuhören, Blickkontakt und Berücksichtigung der Kindhöhe sowie Folgen kindlicher Initiativen von Seiten der Fachkraft verstanden (Buschmann 2011). Unzählige Studien belegen, dass besonders die Responsivität der Bezugsperson sowie das Folgen der kindlichen Aufmerksamkeit, Themen und Interessen entscheidend für Sprachentwicklungsprozesse sind (Cabell u.a. 2011; Tomasello/Farrar 1986). Diese kindzentrierten Verhaltensweisen bilden die Grundlage ko-konstruktiven Lernens. Ko-konstruktive Lernprozesse finden durch Zusammenarbeit statt und werden gemeinsam von Fachkraft und Kind gestaltet bzw. konstruiert (Fthenakis 2009). Weitzman und Greenberg (2002) gehen sogar einen Schritt weiter und stellen die kindliche Initiative in den Fokus für sprachliche Anregungsqualität: „Children who lead get the language they need“ (S. 66). Demnach wird angenommen, dass Kinder, die regelmäßig initiieren und die Aufmerksamkeit der Fachkräfte wecken, sich selbst ideale Bedingungen für soziale Konversationen schaffen (Weitzman/Greenberg 2002, S. 66). Auch McCartney (1984) fand erste signifikante Zusammenhänge zwischen der Anzahl kindlicher Initiativen und sprachlichen Fähigkeiten. Sie kam zu dem Schluss, dass es für Kinder in Bezug auf die Sprachentwicklung entscheidend ist, sich in anregenden Kita-Settings zu befinden, die die Möglichkeit beinhalten, Konversationen und soziale Interaktionen zu initiieren.

4 Ziele und Fragestellungen

In der Studie wird explorativ untersucht, (1) wie oft sprachliche Bildungsaktivitäten im Krippen- und Kindergarten-Alltag von den Kindern initiiert werden. (2) Darüber hinaus wird analysiert, ob sich die Strukturqualitätsmerkmale der Aktivität (unter anderem kleinere Gruppen, längere Aktivitätsdauer) zwischen kind- vs. fachkraft-initiierten Aktivitäten unterscheiden.

5 Methode

Die Daten wurden in den BiSS-E1 und BiSS-E2 Studien – finanziert durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Förderkennzeichen BIS.00.00001.15

und BIS.00.00005.15 – im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS“ erhoben. Die Erhebungen fanden in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Sachsen statt.

5.1 Stichprobe

Die 38 Fachkräfte der Krippen-Stichprobe waren im Mittel 37,3 Jahre alt, hatten durchschnittlich 13,1 Jahre Berufserfahrung und arbeiteten überwiegend in geschlossenen Krippengruppen (87,9%). Davon waren 83,3 Prozent weiblich und 2,7 Prozent hatten einen akademischen Abschluss.

Die 61 Fachkräfte der Kindergarten-Stichprobe waren ebenfalls im Mittel 37 Jahre alt, hatten 10,6 Jahre Berufserfahrung, aber arbeiteten zu einem Drittel (33,9%) in (teil-) offenen Gruppen. Die Fachkräfte waren überwiegend weiblich (93,3%) und etwa ein Achtel (12,9%) verfügte über einen akademischen Abschluss.

5.2 Instrument

Mit Hilfe des webbasierten, tabletgestützten „Fragebogens zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen - SpraBi“ (Wirts/Reber 2015) wurden Angaben der Fachkräfte zu 291 Vormittagen im Krippensetting und 581 Vormittagen im Kindergarten-setting erfasst. Die Fachkräfte erhielten den Tabletfragebogen über einen Zeitraum von vier Wochen und wurden gebeten diesen regelmäßig (mindestens drei Mal pro Woche) auszufüllen. Es wurden die Häufigkeiten zu den sprachlichen Bildungsaktivitäten am Vormittag erfragt. Fokussiert wird im Beitrag die „Bilderbuch-Aktivität“ (z.B. Bilderbuch anschauen, dialogisches Lesen, Bilderbuchkino, Märchen vorlesen) und die „begleitete Spielaktivität“ (z.B. gemeinsames Konstruktionspiel, Rollenspiel oder Regelspiel mit Kindern). Sobald die Fachkräfte angaben, mindestens eine dieser Aktivitäten gemacht zu haben, erhielten diese über eine Filterführung weitere detailliertere Fragen. Dort wurde die Initiative zur Aktivität (1=vom Kind/0=von Fachkraft/Routine), Dauer, Anzahl der Kinder, Redeanteil der Kinder (1=fast nie gesprochen; 6=fast die ganze Zeit gesprochen) und Sprachniveau (1=noch nicht sprechend; 2=Sprachanfänger; 3=spracherfahrene Kinder und 4=redegewandte Kinder) erfasst. In einer Überprüfungsstudie zur Beobachterübereinstimmung zeigte sich, dass sich die Fachkräfteeinschätzungen mit denen von externen Beobachtern decken und der „Fragebogens zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen - SpraBi“ ein objektives und kostengünstiges Verfahren ist, um die quantitativen und qualitativen Aspekte der Aktivitäten zu erfassen (Egert u.a. 2018).

5.3 Analyse

Die Datenanalyse erfolgte auf Ebene der Aktivitätsangaben (k) der einzelnen Fachkräfte pro Vormittag. Die Fragestellung nach Unterschieden der Strukturqualitätsmerkmale bedingt durch die Initiative (1=Kind/0=Fachkraft) wurde anhand von t-Tests und Chi-Quadrat-Tests untersucht.

6 Ergebnisse

6.1 Krippe

In den Krippengruppen fanden durchschnittlich 0,97 (SD=1,17; Range 0-5) Bilderbuch-Aktivitäten und 1,73 (SD=1,88; Range 0-10) aktiv begleitete Spiel-Aktivitäten in den 291 Vormittagen statt. In den detaillierten Beschreibungen gaben die Fachkräfte an, dass 55 Prozent der Bilderbuch-Aktivitäten und 49 Prozent der Spiel-Aktivitäten vom Kind initiiert wurden. In vom Kind initiierten Bilderbuch-Aktivitäten nahmen signifikant weniger Kinder teil ($t=6,08$; $p<,000$) und der Redeanteil der Kinder ($t=-2,16$; $p<,05$) im Verhältnis zum Redeanteil der beteiligten Fachkraft war signifikant höher (siehe dazu Tabelle 1). Kind-initiierte Bilderbuchsituationen wurden signifikant häufiger dialogisch und nicht als reine Vorlesesituation gestaltet ($\chi^2=8,68$; $p<,05$; Cramers $V=,29$). Auch an kind-initiierten Spiel-Aktivitäten beteiligten sich signifikant weniger Kinder ($t=5,06$; $p<,000$) und der Redeanteil der Kinder war signifikant höher ($t=-3,85$; $p<,000$) im Vergleich zur Fachkraft. In beiden Aktivitäten fanden sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Dauer oder dem Sprachniveau der Kinder.

6.2 Kindergarten

In den 581 angegebenen Vormittagen fanden im Kindergartengruppen im Mittel 0,62 Bilderbuch-Aktivitäten (SD=1,01; Range 0-12) und 1,04 (SD=1,54; Range 0-25) aktiv begleitete Spiel-Aktivitäten statt. Im Kindergarten wurden 48 Prozent der Bilderbuch-Aktivitäten und 59 Prozent der Spiel-Aktivitäten von einem oder mehreren Kindern initiiert. In kind-initiierten Bilderbuch-Aktivitäten waren weniger Kinder beteiligt ($t=6,36$; $p<,000$), die Dauer kürzer ($t=2,21$; $p<,05$) und das Sprachniveau niedriger ($t=3,39$; $p<,01$). An kind-initiierten Spiel-Aktivitäten nahmen signifikant weniger Kinder teil ($t=4,26$; $p<,000$) und der Redeanteil der Kinder war höher ($t=-4,76$; $p<,000$).

Tabelle 1: Unterschiede der Strukturqualitätsmerkmale bedingt durch Initiative

| | Kindergarten | | | | | Krippe | | | | |
|-----------------------------|----------------------|---------------|-----------------|---------------|------|----------------------|--------------|-----------------|---------------|------|
| | Initiative Fachkraft | | Initiative Kind | | sig | Initiative Fachkraft | | Initiative Kind | | sig |
| | k | M (SD) | k | M (SD) | | k | M (SD) | k | M (SD) | |
| Bilderbuch-Aktivität | 129 | | 118 | | | 68 | | 85 | | |
| Anzahl Kinder | 126 | 9,78 (5,14) | 118 | 5,75 (4,76) | sig | 65 | 5,74 (2,63) | 83 | 3,42 (1,80) | sig |
| Dauer | 129 | 14,53 (7,93) | 118 | 12,30 (7,93) | sig | 67 | 8,99 (10,78) | 85 | 7,60 (4,69) | n.s. |
| Sprachniveau Kinder | 113 | 2,90 (,56) | 112 | 2,59 (,80) | sig | 67 | 1,83 (,56) | 85 | 1,94 (,59) | n.s. |
| Redeanteil Kinder | 127 | 3,13 (1,20) | 106 | 3,38 (1,18) | n.s. | 57 | 2,37 (,88) | 67 | 2,76 (1,14) | sig |
| Dialogisches Lesen | 41/102 | | 41/86 | | n.s. | 35/49 | | 23/54 | | sig |
| Spielaktivität | 136 | | 194 | | | 106 | | 103 | | |
| Anzahl Kinder | 134 | 6,99 (5,30) | 191 | 4,76 (3,50) | sig | 103 | 6,14 (3,73) | 99 | 4,06 (1,82) | sig |
| Dauer | 136 | 18,40 (14,24) | 194 | 18,69 (15,80) | n.s. | 106 | 10,23 (9,44) | 103 | 11,33 (13,83) | n.s. |
| Sprachniveau Kinder | 130 | 2,71 (,85) | 181 | 2,71 (,85) | n.s. | 90 | 1,76 (,63) | 97 | 1,92 (,61) | n.s. |
| Redeanteil Kinder | 127 | 3,55 (1,13) | 185 | 4,14 (1,00) | sig | 86 | 2,38 (,98) | 80 | 3,05 (1,22) | sig |

Anmerkungen: sig=signifikant mit $p<,05$; n.s.=nicht signifikant mit $p\geq ,05$

7 Diskussion

Bei der explorativen Studie handelt es sich zwar nicht um eine national repräsentative Untersuchung, jedoch ist mit 872 Eingaben die Datengrundlage als substantiell zu betrachten. Die Ergebnisse liefern interessante Hinweise und bringen die kindliche Initiative als neuen Aspekt in die Qualitätsdebatte in Kindertageseinrichtungen ein. Die Ergebnisse können dahin gehend interpretiert werden, dass Kinder, die Aktivitäten initiieren, bessere Sprachlernbedingungen evozieren. Weniger Kinder bzw. kleinere Gruppen bei den Aktivitäten bedeuten mehr individuelle Lernzeit des einzelnen Kindes und eine höhere aktive Rede- und Sprechzeit. Beides ist entscheidend für die Entwicklung der Sprachproduktion und umso wichtiger je sprachlich-heterogener die Kita-Gruppe ist (*Hofmann* u.a. 2008). Auch für die Fachkraft eignen sich kleinere Gruppen besser, um auf die Kinder individuell einzugehen, mehr Fragen zu stellen, Turn-Taking und längere Dialoge zu fördern und den kindlichen Äußerungen vorausgehende und nachfolgende Sprachmodelle anzubieten (*Kammermeyer* u.a. 2014; *Wasik* 2008). Zumindest in dem Krippensetting zeigt sich dies auch bei Bilderbuch-Aktivitäten, in denen die Fachkräfte die kind-initiierten Situationen eher dialogisch gestalteten und somit Unterschiede in der Qualität der sprachlichen Anregung machten. Diese Befunde sind in Bezug auf Umgang mit Heterogenität in der Gruppe und Segregationstendenzen zu diskutieren, bei denen weniger aktive Kinder schlechtere Lernbedingungen vorfinden bzw. nicht im gleichen Umfang am Bildungsangebot teilhaben. Ähnliche Tendenzen fanden *Albers* u.a. (2013): Kinder mit geringeren sprachproduktiven Leistungen bauen weniger Kontakt zu Peers und Fachkräften auf und erhalten darüber hinaus von der Fachkraft insgesamt quantitativ und qualitativ geringeren sprachlichen Input. Initiiert ein Kind kaum Aktivitäten, kann dies ein Anzeichen für Explorationsunsicherheit sein (*Glüer* 2017). Insbesondere diese Kinder benötigen gezielte Unterstützung durch die Fachkraft. Die Relevanz von kindlicher Initiative und die damit in Zusammenhang stehende Quantität und Qualität von Sprachlernbedingungen in Kindertageseinrichtungen sollte stärker in der Praxis reflektiert und zunehmend in den Blick von Aus- und Weiterbildungen genommen werden.

Literatur

- Albers, T./Bendler, S./Lindmeier, B./Schröder, C.* (2013): Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, S. 222-231.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2017): Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. – Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93440/4c81a3ff194cbabbfa396c0c8b5a660b/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schlüssel-zur-welt-ist-broschuere-data.pdf>, Stand: 22.03.2018.
- Buschmann, A.* (2011): Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung. *Trainermanual*. – München.
- Buschmann, A./Sachse, S.* (2018): Heidelberger interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 0, 1, S. 1-13.
- Cabell, S.Q./Justice, L.M./Piasta, S.B./Curenton, S.M./Wiggins, A./Turnbull, K.P./Petscher, Y.* (2011): The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, S. 315-330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104))
- Eckhardt, A. G./Tietze, W./Bensel, J./Haug-Schnabel, G./Keller, H./Leyendecker, B./Becker-Stoll, F.* (2013): Zusammenfassung: Anlage und Ergebnisse der Untersuchung, Empfehlungen für die Politik

- und Praxis, wissenschaftlicher Ausblick. In: *Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B.* (Hrsg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.* – Weimar, S. 139-157.
- Egert, F. (2017): Die Wirkung von Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10, 2, S. 23-34.
- Egert, F./Quehenberger, J./Schauland, N./Wirts, C. (2018): Tabletgestützte Erhebung und Umsetzung von sprachlichen Bildungsaktivitäten. *Empirische Pädagogik*, 32, 2, S. 147-161.
- Fthenakis, W. E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität. In: *Wehrmann, I.* (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen.* Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. – Weimar/Berlin, S. 1-12.
- Glüer, M. (2017): Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa: Grundlagen und Praxis. – Stuttgart.
- Hofmann, N./Polotzek, S./Roos, J./Schöler, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 291-300.
- Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2013): „Was wirkt wie?“ Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013). – Landau.
- Kammermeyer, G./Roux, S./King, S./Metz, A. (2014): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. – Donauwörth.
- Lonigan, C. J./Whitehurst, G. J. (1998): Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, S. 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- McCartney, K. (1984): Effects of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 2, S. 244-260. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.244>
- Suchodoletz, A. von/Fäsche, A./Gunzenhauser, C./Hamre, B. K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 509-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Tomasello, M./Farrar, M. J. (1986): Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 6, S. 1454-1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Wasik, B. (2008): When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms: *Early Childhood Education Journal*, 35, S. 515-521. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0245-4>
- Weitzman, E./Greenberg, J. (2002): *Learning Language and Loving it.* – Toronto.
- Wildgruber, A./Wertfein, M./Wirts, C./Kammermeier, M./Danay, E. (2016): Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5, 4, S. 206-213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C./Reber, K. (2015): Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichtes Manuskript. – München.

Kontinuität und Wandel der Mediennutzung Jugendlicher – Impressionen zu 20 Jahren JIM-Studie

Dagmar Hoffmann

1 Einleitung

Jeweils im Frühsommer werden vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest Grundlagendaten zur Mediennutzung Jugendlicher in Deutschland erhoben, die dann jeweils im November veröffentlicht werden. Der Verbund ist eine Kooperation der beiden Landesmedienanstalten von Baden-Württemberg (LFK) und Rheinland-Pfalz (LMK) sowie dem Südwestrundfunk (SWR). Die repräsentative Studienreihe „JIM“ (Jugend, Information, [Multi-]Media)“ ist nicht nur für die medienpädagogische Forschung und Praxis von großer Bedeutung, sondern ebenso für alle wissenschaftlichen Fachdisziplinen, die sich mit der Untersuchung von Medienpraktiken Jugendlicher befassen. Die jährlich veröffentlichten Daten liefern einen umfänglichen Überblick über das Mediennutzungsverhalten, die Medienpräferenzen, die Medienrepertoires, das Informationsmanagement und verschiedene Aneignungsweisen von Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren. Die Befragung wird in einem mehrwöchigen Zeitfenster telefonisch durchgeführt. Bestimmte Items werden standardmäßig abgefragt, aber es gibt auch anlass- und phänomenbezogene Schwerpunktsetzungen, wie beispielsweise Cybermobbing, digitaler Stress, Gewaltdarstellung und Pornografie, Online-Communities und Datenschutz, Gefahren im Internet sowie Jugendmedienschutz.

2 Wandel von Medienpräferenzen und Medienpraktiken

Da sich das Medienangebot stetig verändert und sich ausdifferenziert, sind immer wieder neue Fragekategorien erforderlich. So war 1998, als die erste JIM-Studie erschien, an Soziale Netzwerke, Messaging- und Streaming-Dienste, selbst an TV-Castingshows nicht zu denken. Heranwachsende bevorzugten seinerzeit Spielfilme, Serien und Krimis im Fernsehen sowie Musiksendungen, die Jungen zudem vor allem Sportsendungen. Zu den drei Lieblingssendern zählten ProSieben (29%), RTL (26%) und Viva (11%) (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 1998, S. 11f.). Zur regelmäßigen Lektüre gehörten Fernsehzeitschriften, Jugend- und Musikzeitschriften (ebd., S. 17). Gedruckte Zeitungen galten keineswegs als überholt und altmodisch, sondern man war mehrheitlich der Mei-

nung (83%), dass man sie häufiger lesen sollte (ebd., S. 16). Der Computer wurde primär Zuhause genutzt, bei Freunden/innen, in der Schule und bei Verwandten. Computer waren nicht selbstverständlich internetfähig, Online-Zugänge zudem kostenintensiv. Gelegentlich wurden auch Internet-Cafés sowie Jugend- oder Freizeiteinrichtungen von den jungen Menschen frequentiert, um sich dort an den Computer zu setzen (ebd., S. 24). Das Internet wurde Ende der 1990er Jahre gerade mal von neun Prozent der Jugendlichen mindestens einmal pro Woche frequentiert; lediglich 18 Prozent aller Befragten gaben an, dort zu surfen bzw. Online-Dienste zu nutzen. Der Computer war vorrangig Spiel- und Schreibmedium, immobil und somit fand die Nutzung mitunter nur im sozial kontrollierten Raum statt (ebd., S. 37). Nur sieben Prozent der Befragten waren im Besitz eines eigenen Mobiltelefons. Jeder elfte befragte Jugendliche hatte einen Pager (ebd., S. 56), einen einfachen Funkmeldeempfänger, der in Deutschland nur kurze Zeit – von 1995 bis 2000 – auf dem Markt war, aber ein Vorläufer heutiger Instant Messaging-Dienste und Mobiltelefone. Das Gerät war nicht sonderlich komplex, kaum funktional und vor allem für einen textbasierten Kurznachrichtendienst recht teuer.

20 Jahre später ist der Modus des „always on“ (Ito u.a. 2008) und „always connected“ (Wellman u.a. 2003) der Regelfall¹, es wird von der Head Down Generation gesprochen, Smartphones sind omnipräsent und vor allem im schulischen Kontext oftmals Stein des Anstoßes. Der multifunktionale „Taschencomputer“ – wie Michel Serres (2013) ihn liebevoll in seiner Hommage an die junge Generation nennt – ist für Heranwachsende ein essentieller Alltagsbegleiter, der in allen Lebens- und Bedürfnislagen und zu fast allen Tageszeiten zum Einsatz kommt. Er ist Insignum der Beziehungs- und Imagepflege. Es wird schnell mal Zuhause und unterwegs was im Netz gesucht, geliked und auch über die Plattformen und Anwendungen sowie Messaging-Dienste geteilt. Das Lernprinzip „Bring your own device“ (BYOD) wird in Deutschland bislang kaum verfolgt. So ist es immer noch unüblich, mobile Endgeräte im Unterricht als digitale Lernumgebung zu verstehen und sinnstiftend einzusetzen. Stationäre Computer – oftmals separiert in Kabinetten oder Laboren – sind nach wie vor gängige Zugangsweisen der Wissensvermittlung und -aneignung. Circa ein Drittel der Schüler und Schülerinnen lernt mittels Whiteboardeneinsatz, wobei diese digitalen, interaktiven Tafeln eher an Gymnasien und seltener an Haupt- und Realschulen präferiert werden (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2017, S. 54²).

Konstantes Interesse besteht bei den Heranwachsenden an digitalen Spielen, wobei man sich 1998 in der Abfrage nur auf PC-Spiele konzentrierte, heute aber auf Computer-, Konsolen-, Online-, Tablet- und Handyspiele. Jungen spielen nach wie vor mehr als Mädchen. Jüngere Jugendliche bis 15 Jahre nehmen sich mehr Zeit für das Spielen als ältere Jugendliche. Besonders beliebt sind Handyspiele (Spiele-Apps), aber auch Onlinespiele, die insbesondere für männliche Spieler nicht nur realistischere und lebendigere Spielhandlungen bieten, sondern auch umfangreiche Möglichkeiten der Vernetzung und des Austauschs (vgl. *Hajok* 2013, S. 12). Die beliebtesten Spiele der Jungen sind „FIFA“ und „Grand Theft Auto“, die der Mädchen „Candy Crush“ oder „Sim City“. Lediglich „Minecraft“ wird von Jungen und Mädchen gleichermaßen geschätzt (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2017, S. 51). Ein Einzelspieleranking wurde in den JIM-Befragungen der frühen Jahre nicht vorgenommen bzw. wurden die Lieblingsspiele in Genres kategorisiert. Demzufolge favorisierten um die Jahrtausendwende sowohl Jungen als auch Mädchen eher Denk-/Geschicklichkeits- bzw. Strategiespiele. Jungen nannten zudem auch Simulations- und Action-Spiele. Jeder siebte Heranwachsende widmete sich Adventure-Games (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2001, S. 28).

3 Kontinuitäten und Medienbindungen

Die JIM-Studien konzentrieren sich nicht allein auf die großen Medienumbrüche und technische Neuheiten sowie Anwendungen, sondern die Verantwortlichen fragen regelmäßig auch die Nutzung von Einzelmedien ab. Von Beginn an wurde etwa nach dem Leseverhalten gefragt. Hier zeigt sich über 20 Jahre eine konstante Affinität zu Büchern, insbesondere der Mädchen (siehe auch *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2013, S. 12, *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2017, S. 19). Gut jedes zweite Mädchen nimmt mehrmals die Woche ein gedrucktes Buch zur Hand, von den Jungen liest etwa jeder dritte regelmäßig Bücher. Für GymnasiatInnen ist die regelmäßige Lektüre selbstverständlicher als für Jugendliche mit formal niedriger Bildung. E-Books haben sich im Alltag der jungen Menschen noch nicht durchgesetzt. Nur eine Minderheit von sechs Prozent bevorzugt mehrmals die Woche einen E-Book-Reader. Weiterhin macht die JIM-Studie deutlich, dass Radio allgemein ein unterschätztes und leider auch wenig erforschtes Medium ist, das sich bei Jugendlichen über den Untersuchungszeitraum von zwei Jahrzehnten großer Beliebtheit erfreut. Wenngleich heutzutage auf vielfältige Weise Musik gehört werden kann, machen YouTube und Musik-Streaming-Dienste dem Radio nur bedingt Konkurrenz. Gaben 1998 85 Prozent der Jugendlichen an (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 1998, S. 13), mehrmals die Woche Radio zu hören, sind es 2017 immerhin noch 73 Prozent (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2017, S. 13). Ebenfalls ist das Fernsehen weiterhin für drei Viertel der Mädchen und Jungen fester Bestandteil des Medienrepertoires, das mehrmals die Woche genutzt wird und zwar auf klassischem Weg über das stationäre Gerät. Nur jeder fünfte Heranwachsende sieht über das Internet fern. Favorisiert wird nach wie vor ProSieben, allerdings deutlicher von den Jungen als von den Mädchen (ebd., S. 39f.). Eine weitere wichtige Plattform für Bewegtbildinhalte jeglicher Form – d.h. Serien, Filme, Clips, Tutorials – ist seit vielen Jahren YouTube, die unter Heranwachsenden als das liebste Internetangebot gilt. Auf dem 2005 gegründeten Videoportal findet einfach jeder und jede etwas für sich, wobei in der JIM-Studie auch auf die Verbreitung und Rezeption entwicklungsbeeinträchtigender Inhalte, Falschinformationen und Propaganda hingewiesen wird (ebd., S. 43). Nicht zuletzt wird in der JIM-Studie auch die Nutzung sozialer Netzwerke verfolgt und die Zuwendung von Jungen und Mädchen zu Bild- und Videoplattformen. Hier lässt sich grob feststellen, dass über die Nutzung und Aneignung immer ähnliche situative wie entwicklungsbedingte Bedürfnisse befriedigt werden, lediglich die Kanäle aber variieren bzw. Jugendliche wandern von einem zum anderen. Mit anderen Worten: Jugendliche suchen sich jeweils das Netzwerk aus mit den Features, die ihren Wünschen und Neigungen am besten entsprechen und die für sie und ihre Persönlichkeit die beste Passform haben.

Interview mit dem Autor und den Autorinnen der JIM-Studie Sabine Feierabend, Referentin für Medienforschung/Programmstrategie beim Südwestrundfunk (SWR), Thomas Rathgeb, Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und Leiter der Geschäftsstelle des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) sowie Theresa Reutter, Referentin für Medien- und Publikumsforschung bei der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK).

Hoffmann: Die JIM-Studie wird jedes Jahr im November von WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen und pädagogischen Fachkräften mit großer Spannung erwartet. Die Basisdaten liefern einen umfang-

lichen Blick auf die Mediennutzung der 12- bis 19-Jährigen und veranschaulichen nunmehr seit zwei Jahrzehnten den Medienwandel. Was waren bedeutsame Medienumbrüche für Jugendliche?

JIM-AutorInnen-Team: Der bedeutsamste Medienumbruch war sicherlich der Siegeszug des Smartphones. Noch im Jahr 2010 hatte der Großteil der Jugendlichen ein konventionelles Handy ohne Touchscreen oder Internetzugang, nur 14 Prozent besaßen ein Smartphone. 2012 konnte etwa jeder zweite Jugendliche ein Smartphone sein Eigen nennen, 2016 waren es dann 95 Prozent. Mittlerweile ist das Smartphone Kommunikationszentrale, Mediaplayer, Spielkonsole, Lexikon, Digitalkamera, Terminkalender, Navigationssystem und Nachrichtenportal.

Hoffmann: Die Daten werden von Beginn an mittels Telefonbefragungen erhoben. Ist das Verfahren Ihrer Ansicht nach noch zeitgemäß oder wurden auch mal alternative Erhebungsverfahren angedacht?

JIM-AutorInnen-Team: Die Interviews für die JIM-Studie sind umfangreich, da verschiedenste Themengebiete der Mediennutzung abgedeckt werden. In Anbetracht des Umfangs ist es nach wie vor sinnvoll die Daten telefonisch zu erheben, da insbesondere die Jüngeren bis ca. 14 Jahre von einer Online-Befragung mit diesem Umfang überfordert wären. Eine Änderung der Erhebungsmethode würde zwangsläufig zu einem Bruch und einer nur eingeschränkt möglichen Vergleichbarkeit mit den Vorjahren führen. Diesen Bruch werden wir mittelfristig wohl irgendwann in Kauf nehmen, aktuell hat die telefonische Datenerhebung noch mehr Vor- als Nachteile gegenüber einer Online-Befragung.

Hoffmann: Wie verhält es sich mit der Abfrage von riskantem Verhalten, z.B. Pornografie- und Gewaltkonsum, illegalen Downloads, provokanten Uploads?

JIM-AutorInnen-Team: Riskantes Medienverhalten kann in der JIM-Studie nur bedingt abgebildet werden. Für die JIM-Studie werden mehrheitlich minderjährige Jugendliche befragt, die aus rechtlichen und forschungsethischen Gründen nicht zu strafbaren Handlungen interviewt werden können. Es können lediglich Stimmungsbilder oder Tendenzen gezeichnet werden, indem gefragt wird, inwieweit Jugendliche bestimmte riskante Verhaltensformen schon mal im Bekanntenkreis mitbekommen haben.

Hoffmann: Ein Dauerbrennerthema in der JIM-Studie ist Mobbing im Internet (Abfrage seit 2009). Welche Schlüsse ziehen die Landesmedienanstalten aus den ernüchternden Daten, die regelmäßig in der JIM-Studie ähnliche Opfer- und Betroffenzahlen liefern?

JIM-AutorInnen-Team: Mobbing ist kein neues Phänomen des Internets. Neu ist, dass Mobbing über Messenger oder soziale Netzwerke kein zeitliches und räumliches Limit (wie den Schulhof) kennt. Die gleichbleibenden Opfer- und Betroffenzahlen in der JIM-Studie zeigen die große Wichtigkeit von Medienkompetenzvermittlung und Hilfestellung für Jugendliche, die die Landesmedienanstalten mit Angeboten wie handysektor.de, klicksafe.de oder juuport.de leisten.

Hoffmann: Wie voraussetzungsreich ist es, in Zeiten der Medienkonvergenz und Ausdifferenzierung von Medien möglichst alle Facetten der Mediennutzung Jugendlicher im Blick zu haben? Vor welchen Herausforderungen steht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest im Hinblick auf die konzeptionelle Weiterentwicklung der Studienreihen?

JIM-AutorInnen-Team: Das Thema Konvergenz beschäftigt uns schon lange und wird auch zukünftig eine Herausforderung sein. Digitale Inhalte sind nicht mehr an ein bestimmtes Gerät gebunden, damit stößt die früher übliche Differenzierung nach Gattungen und Geräten an ihre Grenzen. Im Rahmen der JIM-Studie orientieren wir uns zunehmend an Inhalten und Motiven und nicht nur an genutzten Geräten. Das Beispiel Bewegtbildnutzung zeigt, dass die unterschiedlichsten Inhalte im Netz angesehen werden und Fernsehinhalte auch über verschiedene Kanäle ausgespielt werden. So müssen bei der Gegenüberstellung von Fernseh- und Internetnutzung immer auch inhaltliche Dimensionen einbezogen werden, eine eindeutige Zuordnung der Begrifflichkeiten wird zunehmend schwieriger und in einigen Jahren vielleicht auch obsolet.

4 Fazit und Ausblick

Medienkonvergenz, erweiterte Medienrepertoires, aber vor allem auch die vermehrte Nutzung von Online-Plattformen und Smartphone-Anwendungen stellen sowohl JugendforscherInnen als auch die in der Praxis tätigen MedienpädagogInnen vor große Herausforderungen. Gerade die zeit- und ortsabhängige Nutzung mittels der mobilen Geräte lässt Heranwachsende unkontrolliert und autonom agieren (vgl. auch *Hajok* 2013, S. 12). Sicherlich brauchen Jugendliche ihre Freiräume auch im Hinblick auf Mediennutzung, aber für Jugendforschende, Eltern und PädagogInnen ist es insofern recht schwierig, hier konkret ausmachen zu können, welche Inhalte kursieren und welche davon de facto entwicklungsbeeinträchtigend respektive sozial desorientierend sein können. Man denke hier etwa an Snuff Videos, Happy Slapping oder aber auch Propagandavideos.

Die JIM-Studie liefert repräsentative Basisdaten, die Jugendforschende aller Disziplinen zu vertiefenden, weiterführenden qualitativen Studien auffordert. Die Daten suggerieren allgemein auf den ersten Blick auch über die lange Zeitspanne hinweg, einen moderaten, verantwortungsbewussten sowie zuweilen kritischen Umgang Jugendlicher mit Medien(anwendungen) und neuen Medientechnologien. Im Umkehrschluss darf aber keineswegs angenommen werden, dass Jugendliche nicht auch im Alltag verunsichert oder überfordert sind mit speziellen Medienangeboten oder der Einordnung sowie emotionalen als auch kognitiven Verarbeitung von bestimmten Inhalten (Stichwort: Satire, Fake News und bestimmte Darstellungen von Sexualität und Gewalt). Überdies ist vor dem Hintergrund einer sich weiter sozial und kulturell ausdifferenzierenden Bevölkerungsgruppe wie Jugendliche darüber nachzudenken, inwieweit es gelingen kann, weitere Stratifizierungsmerkmale, d.h. über Alter, Geschlecht und Bildungsniveau hinaus, angemessen berücksichtigen zu können (z.B. Migrationshintergrund, Konfession/Religiosität). Das betrifft nicht nur die JIM-Studie sondern alle größer angelegten Querschnittstudien, wie auch z.B. SHELL-Jugendstudie, die punktuell – aber nicht rigoros – entsprechende Schwerpunktsetzungen vornimmt.

Anmerkungen

- 1 *Vorderer* u.a. (2015) haben analog das Akronym POPC eingeführt und das Phänomen „permanently online, permanently connected“ in ihrem Essay systematisch zu beschreiben versucht.
- 2 Die Daten für 2018 lagen zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Heftes leider noch nicht vor.

Literatur

- Hajok, D.* (2013): Der veränderte Medienumgang Jugendlicher. Tendenzen aus 15 Jahren JIM-Studie. *Jugend Medien Schutz-Report*, 36, 6, S. 11-12. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2013-6-11>
- Ito, M./Horst, H. A./Bittanti, M./Boyd, D./Herr-Stephenson, B./Lange, P. G./Pascoe, C. J./Robinson L.* (2008): *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. – Chicago.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (1998). *JIM-Studie 2001*. Jugend, Information, (Multi-)Media. – Baden-Baden.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2001): *JIM'98*. Jugend, Information, (Multi-)Media. – Baden-Baden.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, 1998-2013. – Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2017): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. – Stuttgart.
- Serres, M.* (2013): Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation. – Frankfurt/Main.
- Vorderer, P./Klimmt, C./Rieger D./Baumann, E./Hefner, D./Knop, K./Krömer, N./Mata, J./von Pape, T./Quandt, T./Reich, S./Reinecke, L./Trepte, S./Sonnentag, S./Wessler H.* (2015): Der mediatisierte Lebenswandel: Permanently online, permanently connected. *Publizistik*, 60, 3, S. 259-276.
<https://doi.org/10.1007/s11616-015-0239-3>
- Wellman, B./Quan-Haase, A./Boase, J./Chen, W./Hampton, K./Diaz, I./Miyata, K.* (2003): The social affordances of the Internet for networked individualism. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8, 3. Online verfügbar unter:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00216.x/full>, Stand: 12.06.2014.
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00216.x>

Martina Winkler (2017): Kindheitsgeschichte. Eine Einführung

Rezension von *Anna Fangmeyer* und *Johanna Mierendorff*

Dieser Band beruht auf einem Vorlesungsmanuskript und beansprucht zugleich, mehr als das zu sein. Mit ihm möchte die Historikerin *Martina Winkler* nicht nur Studienanfänger*innen in kindheitsgeschichtliches Wissen einführen. Zugleich sollen historiographisch arbeitende Wissenschaftler*innen zu eigenständigen Forschungsarbeiten angeregt sein (vgl. S. 17f.). Solche Arbeiten stünden weitestgehend noch aus, da das Thema ‚Kindheit‘ in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft kaum beachtet und die reichen Forschungsbefunde der Kultur- und Sozialwissenschaften, insbesondere die der Childhood Studies, allenfalls marginal rezipiert worden seien (vgl. S. 11). Daher recherchiert die Autorin thematisch einschlägige Werke seit den 1960er Jahren und wertet diese mittels einer „Kombination von empirischer Beschreibung und Darstellung des Forschungsstandes“ (S. 17) aus. Da bei ‚Kindheit‘ häufig „moralische Wertung[en] deutlich über einen analytischen Ansatz [stünden; Anmerkung von Anna Fangmeyer/Johanna Mierendorff.]“ (ebd.), sollen auf diese Weise zentrale Forschungsergebnisse rekapituliert sowie auf gängige Missverständnisse und Vereinfachungen hingewiesen werden.

Gegenstand der 13 überwiegend chronologisch angeordneten Kapitel ist die historische Transformation von Erziehungsidealen und Kindheitsbildern vom Mittelalter bis ins 21. Jahrhundert. Dem Forschungsstand gemäß legt auch *Winklers* Darstellung Gewicht auf die geographischen Regionen Europa und Nordamerika und verstärkt auf erforschte Kontexte wie (Kinder-/Familien-)Fotographie, (Kinder)Literatur, (Kinder)Filme und (Kinder)Rechte. Aus dieser Darstellungsweise fällt das sechste Kapitel als ein bewusst unterbrechender Exkurs heraus. Unter der Überschrift „Dualistische Kindheitskonzepte und ihre Bedeutung bis heute“ werden die bisherigen Ausführungen gebündelt und „Konzeptpaare“ theoretisiert, die „in der Zeit zwischen dem 16. und dem frühen 19. Jahrhundert entstanden“ (S. 71) seien. Mit *Jenks* (1996) und *Baader* (1996) argumentierend sind damit Konstruktionen von Kindheit gemeint, die die Dualität einer dionysischen/apollinisch bzw. einer aufklärerisch/romantischen Figurierung permanent (re)produzierten. So

Martina Winkler (2017): Kindheitsgeschichte. Eine Einführung. – Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht. 240 S., ISBN: 978-3-5253-0106-7.

ist betont, dass dies keine Begriffe aus zeitgenössischen Quellen seien, sondern „später geprägte Analysebegriffe, die zum besseren Verständnis sozialer und kultureller Muster dienen sollen“ (S. 76). Über die Begrifflichkeiten ‚Kindheitsbilder‘ oder ‚Kindheitskonstruktionen‘ ist Kindheit damit als ein sozio-kulturelles Muster gefasst und zugleich in seiner Differenz-Dimensionalität reflektiert. Denn gesellschaftliche Prozesse konstruierten eben nicht nur Kindheitsbilder, sondern immer auch Bilder des „Erwachsenseins“ (S. 10). Dass Forschung maßgeblich an eben diesen Konstruktionsprozessen beteiligt sei – ja, dass sie selbst als „ein Produkt und Element“ (S. 119f.) der von ihr heutzutage diagnostizierten und analysierten Versozialwissenschaftlichung von Kindheit verstanden werden muss, thematisiert die intersektional informierte Autorin im Lichte von Othering-Prozessen (vgl. S. 15, S. 43). Ebenso wird der Eurozentrismus und das nationalstaatliche Apriori der historischen Kindheitsforschung problematisiert (vgl. S. 17, S. 193), welche durch globalgeschichtliche Ausarbeitungen derzeit dezentriert werden. Dies wird im zwölften Kapitel zur „Globalgeschichte und Kindheit“ sowie in den Kapiteln zu „Kindheit in der Sowjetunion und anderen sozialistischen Gesellschaften“ ausgeführt.

Dieser Einführungsband materialisiert einen interdisziplinären Brückenschlag, wobei er durchweg von einer geschichtswissenschaftlichen Arbeits- und Darstellungstradition durchdrungen bleibt. Bestechend ist die Breite an aufbereiteter Fachliteratur der vornehmlich *internationalen* kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung. Sowohl das Ziel selbst, das Vorstellen von derzeit vielgebrauchten Forschungsansätzen und -konzepten, wie etwa das der Intersektionalität, der Globalgeschichte oder den Popular Culture Studies, als auch das Ausweisen von bestehenden Forschungsdesiderata könnten unseres Erachtens kaum aktueller sein. Zielgruppenentsprechend sind die einzelnen Kapitel in einer einfach gehaltenen Sprache geschrieben, wofür Definitionen von Fachtermini und Disziplinen, aber auch Pointierungen des Gesagten in grau hinterlegte Kästchen ausgelagert sind. Durchweg werden Auseinandersetzungen mit methodologischen Fragen der Geschichts- und Sozialwissenschaften geführt, sodass die Möglichkeiten und Grenzen von Forschungen nachvollzogen werden können. Durch interne Verweise und zur weiteren Lektüre empfohlene Literaturen und andere wissenschaftliche Hilfsmittel ist es zudem möglich, diesen Band auch fragmentarisch zu verwenden. So etwa als Einstiegshilfe in zentrale Forschungsbefunde zu spezifischen historischen Episoden der (Kindheits-)Geschichte oder in gegenwärtig geführte methodologisch-theoretische Auseinandersetzungen. Wer sich für letztere interessiert, dem empfehlen wir aus unserer sozialwissenschaftlichen Perspektive den Band rückwärts zu studieren. Dann wird heuristisch nicht mit der (Selbst)Vergewisserung eingestiegen, dass ‚Kindheit‘ als eine soziale, kulturelle und historische Kategorie zu verstehen sei. Demgegenüber wird von einzelnen gesellschaftlichen Prozessen oder Diskursen ausgegangen, etwa vom historischen Prozess der Institutionalisierung von (Kinder)Rechten. Daran wird deutlich, wie jene Prozesse ‚Kindheit‘ und ‚Erwachsenheit‘ als ein Differenzkonstrukt situieren, beziehungsweise wie sie diese Differenz semantisch spannungsgeladen (nach)justieren. Genau hierzu ist die Geschichtswissenschaft gefragt: Denn es sind empirisch fundierte Antworten auf die sozialwissenschaftlichen Fragen nach der aktuellen Gestalt von Ageism bzw. Adulthood gesucht. Dass der Band diese vielseitigen Aneignungsweisen ermöglicht, zeugt von dessen disziplinübergreifendes Potential und macht ihn für uns lesenswert.

Anna Maria Ifland (2017): Kindheitspolitik in Deutschland und Norwegen: Konstruktionen von Kindheit und Betreuung im Vergleich

Rezension von *Katharina C. Erhard*

Aufgrund einer zunehmenden internationalen Priorisierung ist der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung heute, mehr denn je zu vor, ein wichtiger Gegenstand von politischen Diskussionen und unterliegt einer steigenden öffentlichen Verantwortung. Das Buch von *Anna Maria Ifland* trifft thematisch den Nerv der Zeit, indem es den Fokus auf das Spannungsverhältnis zwischen staatlicher und familiärer Verantwortungsübernahme, insbesondere für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren, richtet. Gegenstand der Untersuchung ist ein Vergleich der Familien- bzw. Betreuungspolitik in Deutschland und Norwegen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Konstruktionen von Betreuung, Kindheit und Kindern in den jeweiligen politischen Diskursen in den beiden Ländern analysiert werden können.

Durch einen theoretischen Zugang, der drei Perspektiven (kindheitstheoretische, diskursanalytische und international komparative Perspektive) miteinander vereint, wird in dem Buch deutlich, dass Vorstellungen dazu, ob Kinderbetreuung inner- oder außerfamiliär verortet werden soll, sozial konstruiert werden. Somit wird in dem Buch aufgezeigt, dass wohlfahrtsstaatliches Handeln in konstanter Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Entwicklungen steht und Kindheit in Deutschland und Norwegen grundlegend durch politische Diskussionen und Entscheidungen geprägt wird. Für den Bereich der Betreuungspolitik zeigt die Lektüre daher konkret, dass die politische Ausgestaltung und Verortung von Kinderbetreuung direkte Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Kindern hat und sensibilisiert für die Möglichkeit einer Instrumentalisierung von Kindern und Kindheit für politische Interessen.

Um herauszustellen, wie die inner- bzw. außerfamiliäre Verortung von Kinderbetreuung in den beiden Ländern diskutiert, ausgehandelt und somit diskursiv konstruiert wird, richtet die Autorin ihren Blick auf zwei politische Instrumente, die in beiden Ländern eine signifikante Rolle spielen und gewissermaßen Extrempole darstellen: der rechtliche Anspruch auf formale Betreuung für Kinder ab dem ersten Lebensjahr und das Betreuungs-

Anna Maria Ifland (2017): Kindheitspolitik in Deutschland und Norwegen: Konstruktionen von Kindheit und Betreuung im Vergleich. – Weinheim: Beltz Juventa. 294 S., ISBN: 978-3-7799-4380-8.

geld. Das Buch beginnt mit einer ausführlich aufbereiteten thematischen Darstellung der Betreuungspolitiken in Deutschland und Norwegen seit Ende des Zweiten Weltkriegs. Dabei wird gezeigt, dass die gleichzeitige Existenz des Rechtsanspruchs und des Betreuungsgeldes in beiden Untersuchungsländern, zumindest auf den ersten Blick, eine elterliche Wahlfreiheit bezüglich der Verortung der Betreuung ihrer Kinder suggerieren. Während dies eine Gemeinsamkeit zwischen Deutschland und Norwegen darstellt, schafft es die Autorin, basierend auf der Analyse von nationalen politischen Dokumenten, die unterschiedlichen Nuancen und Schwerpunktsetzungen in der Umsetzung und Gewichtung dieser beiden politischen Instrumente herauszuarbeiten. Dadurch verdeutlicht sie, dass die verschiedenen Vorstellungen von Kindheit und Betreuung zu sehr unterschiedlichen Möglichkeiten für Betreuungsarrangements in den beiden Ländern führen. Eine wichtige Stärke der Arbeit sind eingehende Erkenntnisse dazu, wie sich trotz sehr ähnlicher politischer Instrumente, die politischen Aushandlungen aufgrund von kontextgebundenen Bedeutungen von Kindheit und historisch gewachsenen Unterschieden in den beiden Ländern dennoch sehr anders verhalten. Im Vergleich der beiden Länder gelingt der Autorin die Abgrenzung von allgemeingültigen Aussagen zur Entwicklung der Kinderbetreuung in modernen Wohlfahrtsstaaten und kontextgebundenen, landesspezifischen Besonderheiten äußerst gut.

Darüber hinaus stellt das Buch aus mehreren Gründen einen wichtigen wissenschaftlichen Beitrag dar. So besteht bisher in der Forschung zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung noch immer ein Mangel an Studien, die eine qualitative, komparative Perspektive einnehmen. Dies ist vor allem deshalb problematisch, da groß angelegte, quantitative Ländervergleiche in ihrer Betrachtung von politischen Instrumenten und deren Wirkung meist die Rolle von historisch gewachsenen Strukturen und Kontexten außer Acht lassen. Des Weiteren adressiert das Buch eine bestehende Forschungslücke im Bereich der norwegischen Familien- und Betreuungspolitik, die sich unter anderem darin begründet, dass Norwegen nicht Teil der Europäischen Union ist, und somit in einer Vielzahl von vergleichenden Studien nicht mit einbezogen wird.

Der multi-perspektivische theoretische Forschungsansatz der Studie macht das Buch zu einer relevanten Lektüre für eine breite Leserschaft. So werden sich Leser aus Bereichen wie der *neuen Kindheitssoziologie*, der Politikwissenschaft und der vergleichenden Sozialwissenschaft ebenso gut aufgehoben fühlen, wie Leser, die an das Buch mit einem allgemeinen Interesse an den Kinderbetreuungssystemen in Deutschland und Norwegen herantreten. Selbst Lesern, die diese frühkindlichen Betreuungssysteme bereits gut kennen, ist die Lektüre wärmstens zu empfehlen. Durch die sorgfältige Analyse und Kontextualisierung der Diskurse in der deutschen und norwegischen Kinderbetreuungspolitik ermöglicht *Anna Maria Ifland* es dem Leser das Besondere im Vertrauten zu erkennen. Damit wird die Studie den Möglichkeiten einer guten international vergleichenden Forschung gerecht und nimmt den Leser mit auf eine besondere Art von wissenschaftlicher Entdeckungsreise, die laut *Marcel Proust* nicht darin bestehen soll, neue Landschaften zu erforschen, sondern Altbekanntes mit neuen Augen zu betrachten.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Yvonne Anders, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität und Auswirkungen frühkindlicher Betreuung und Bildung, professionelle Kompetenzen von (frühpädagogischen) Fachkräften, Ansätze der Familienunterstützung und Elternbildung, Umgang mit Diversität in Kindertageseinrichtung und Schule, international vergleichende Analysen, Evaluationsstudien.

Anschrift: Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 94, 14195 Berlin

E-Mail: yvonne.anders@fu-berlin.de

Verena Dederer, Staatsinstitut für Frühpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Sprachentwicklung, Unterstützung der Sprachentwicklung, Interaktionsqualität und -analyse.

Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstr. 9, 80797 München

E-Mail: verena@dederer.com

Judith Durand, Dipl. Päd., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. *Forschungsschwerpunkte*: pädagogische Konzepte für die Kindheit, Qualität in der Kindertagesbetreuung und Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: durand@dji.de

Noemi Eberlein, M.A., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität in der Kindertageseinrichtung.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: eberlein@dji.de

Prof. Dr. habil. Andrea G. Eckhardt, Hochschule Zittau-Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität in der Kindertagesbetreuung, frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Kindheitsforschung.

Anschrift: Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften, Brückenstraße 1, 02826 Görlitz

E-Mail: aeckhardt@hszg.de

Prof. Dr. Franziska Egert, Katholische Stiftungshochschule München, Fakultät Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Wirkung von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen, Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen, Evidenzbasierung und Metaanalysen.

Anschrift: KSH München, Campus Benediktbeuern, Don-Bosco-Straße 3, 83671 Benediktbeuern

E-Mail: franziska.egert@ksh-m.de

Dr. Katharina C. Erhard, Deutsches Jugendinstitut e.V., Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: Zugangsbedingungen zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im internationalen Vergleich.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: erhard@dji.de

Anna Fangmeyer, Dipl. Päd., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialwissenschaftliche Kinder- und Kindheitsforschung, Childhood Studies, Prozesse der Institutionalisierung von Kindheit und Erwachsenenheit in und durch Institutionen der Bildung, Erziehung, Betreuung, Sozialisation und Hilfe, qualitative Forschungsmethod(ologi)en insbesondere Diskursforschung und lebensweltliche Ethnographie als Wissenschaftsforschung.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, 06099 Halle (Saale)

E-Mail: anna.fangmeyer@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, Philosophische Fakultät. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisationsforschung, Jugend- und Mediensoziologie, Medienpraktiken.

Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Herrengarten 3, 57072 Siegen

E-Mail: hoffmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de

Dr. phil. habil. Katharina Kluczniok, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität und Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik, Übergang Kindergarten-Grundschule, Evaluationsforschung.

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusstr. 8a, 96049 Bamberg

E-Mail: katharina.kluczniok@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Jens Kratzmann, Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt frühe Kindheit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Übergänge im Bildungssystem, soziale und migrationsgekoppelte Ungleichheit in der Kindheit.

Anschrift: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Kapuzinergasse 2, 85072 Eichstätt

E-Mail: jens.kratzmann@ku.de

Prof. Dr. Joachim Merchel, Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen. *Forschungsschwerpunkte*: Management in Organisationen der Sozialen Arbeit, Qualitätsmanagement, Kinder- und Jugendhilfe.

Anschrift: Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen, Hüfferstraße 27, 48149 Münster

E-Mail: jmerchel@fh-muenster.de

Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit. *Forschungsschwerpunkte*: Wandel und Ökonomisierung des Elementarbereichs, Wandel der (frühen) Kindheit, Politik für Kinder und Familien, wohlfahrtsstaatstheoretische Ansätze in der Kindheits- und Jugendhilfeforschung.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, 06099 Halle (Saale)

E-Mail: johanna.mierendorff@paedagogik.uni-halle.de

Dipl.-Psych. Julia Quehenberger, Staatsinstitut für Frühpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität Fachkraft-Kind-Interaktionen im U3 Bereich, alltagsintegrierte Sprachförderung, Bindungsentwicklung in der frühen Kindheit.

Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstr. 9, 80797 München

E-Mail: Julia.Quehenberger@ifp.bayern.de

Magdalena Riedmeier, M.A., Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

Anschrift: Universität Koblenz-Landau, August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau in der Pfalz

E-Mail: riedmeier@uni-landau.de

Prof. Dr. Steffi Sachse, Professorin für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt Sprachentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Früherkennung und Erfassung sprachlicher Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern und die Evaluation von Sprachfördermaßnahmen.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

E-Mail: sachse@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Regine Schelle, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung/ Katholische Stiftungshochschule München, Professur für Sozialpädagogik in der Sozialen Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität in der Kindertageseinrichtung, Inklusion, Elementardidaktik

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: schelle@dji.de

Prof. Dr. Sabrina Schmidt, Katholische Hochschule NRW. *Forschungsschwerpunkte*: Heimerziehung, Qualitätsmanagement in der Kinder- und Jugendhilfe, Organisation und Profession.

Anschrift: Katholische Hochschule NRW, Abteilung Köln, Fachbereich Sozialwesen, Wörthstr. 10, 50668 Köln

E-Mail: s.schmidt@katho-nrw.de

Dr. Thilo Schmidt, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter. *Forschungsschwerpunkte*: Förderung in der frühen Kindheit, Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen, pädagogische Orientierungen (früh-)pädagogischer Fachkräfte, Professionsentwicklung und beruflicher Verbleib in pädagogischen Berufen.

Anschrift: Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau in der Pfalz

E-Mail: schmidt-thilo@uni-landau.de

Prof. Dr. Gabriel Schoyerer, Katholische Stiftungshochschule München, Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitspädagogik und Profession, Erziehung und Bildung in Arbeitsfeldern der Kindertagesbetreuung sowie Ethnografie und qualitative-rekonstruktive Sozialforschung.

Anschrift: Katholische Stiftungshochschule München, Preysingstraße 83, 81667 München

E-Mail: gabriel.schoyerer@ksh-m.de

Prof. Dr. Wilfried Smidt, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Fakultät für Bildungswissenschaften, Lehr- und Forschungsbereich Frühe Bildung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Persönlichkeit frühpädagogischer Fachkräfte, pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, Förderkonzepte in der Pädagogik der frühen Kindheit, Leadership in Kindertageseinrichtungen.

Anschrift: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Maximilianstraße 2, 6020 Innsbruck

E-Mail: wilfried.smidt@uibk.ac.at

Julia Wiesinger, M.A., Psychotherapeutenkammer Bayern, Redaktion Psychotherapeutenjournal, zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Stiftungshochschule München. *Forschungsschwerpunkte*: soziologische Analysen der Sozialen Arbeit, Interaktionsarbeit und qualitative Forschungsmethoden.

Anschrift: Sailerstraße 22, 80809 München

E-Mail: julia.wiesinger@t-online.de

Dr. Claudia Wirts, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München. *Forschungsschwerpunkte*: Fachkraft-Kind-Interaktionen, sprachliche Bildung in der Kita.

Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstr. 9, 80979 München

E-Mail: claudia.wirts@ifp.bayern.de