Inhaltsverzeichnis

Vorwort **5**

Danksagung **7**

1 Demokratiebildung in Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kindertageseinrichtungen: Aktuelle Diskurse und Herausforderungen **11**

1.1 Zum Qualitätsdiskurs der (frühen) Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit in Deutschland 12

1.1.1 Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung 13

1.1.2 Kontroversen um Qualität 16

1.2 Zum Diskurs über Demokratie und Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen 17

1.2.1 Demokratiebildung: Begriffsverständnis 18

1.2.2 Erwachsenenzentrierung im Diskurs über Demokratiebildung 19

1.2.3 Demokratiebildung in den Bildungsprogrammen der Bundesländer 22

1.3 Kritische Perspektiven auf Diskurse über Demokratiebildung mit den Zugängen zu Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion 23

1.3.1 Partizipation 24

1.3.2 Kinderrechte 25

1.3.3 Diversität 27

1.3.4 Diskriminierung 29

1.3.5 Inklusion 31

2 Dokumentenanalyse zu Demokratiebildung in Qualitätsverfahren der Kindheit **35**

2.1 Forschungsdesign 35

2.1.1 Ziel- und Fragestellung 36

2.1.2 Konzeptionelle Grundlage und Operationalisierung 38

2.1.3 Vorgehen in der Dokumentenanalyse (inklusive Sampling und Methoden) ... 41
2.1.4 Das Sample der 21 ausgewählten Qualitätsverfahren ... 43
2.1.5 Die Vorgehensweise der Verschlagwortung ... 49
2.2 Ergebnisse der Dokumentenanalyse ... 51
2.2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse ... 53
2.2.2 Demokratie ... 67
2.2.3 Partizipation ... 78
2.2.4 Kinderrechte ... 96
2.2.5 Diversität ... 110
2.2.6 Diskriminierung ... 133
2.2.7 Inklusion ... 145
2.3 Begrenzungen und Limitationen ... 156

3 Zusammenfassender Ausblick ... 161

Literaturverzeichnis ... 165

Abbildungsverzeichnis ... 177

Tabellenverzeichnis ... 181

Abkürzungsverzeichnis ... 183

Angabe zur Autorin ... 185

Online-Anhang: Der Anhang steht auf http://www.budrich-verlag.de zum kostenlosen Download bereit.
Er kann auch über den DOI 10.3224/96665080A gefunden werden.

1 Demokratiebildung in Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kindertageseinrichtungen[3]: Aktuelle Diskurse und Herausforderungen

In den letzten Jahren haben sich die kindheitspädagogische Landschaft und deren Qualitätsverfahren in der Bundesrepublik weiter ausdifferenziert. Wir, alle direkt Beteiligten an der Dokumentenanalyse, angesiedelt an der Fachstelle Kinderwelten im Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“, begreifen in dieser Arbeit Qualitätssicherungsverfahren als (fach)politische (Steuerungs-)Instrumente, um auf die pädagogische Praxis einzuwirken. Unter diesem Gesichtspunkt interessieren uns verschiedene Qualitätsverfahren, die in Deutschland Anwendung finden, als Schriftstücke und „*Artefakte*“, die wir mit Fokus auf Demokratiebildung analysieren. Im 16. Kinder- und Jugendbericht zur „*Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*“ wird die Bedeutung von Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung hervorgehoben (BMFSFJ 2020: 155 ff.). Allerdings wird bemängelt, dass die „*Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Kinderrechten, die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen und vor allem die Verwirklichung des Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung*“ bisher nicht überwiegend „*Alltagsrealität*“ seien (ebd.: 176). Sowohl den Bildungsplänen wie auch den Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung wird ein bisher nicht genügend genutztes Potenzial für Demokratiebildung in der Kita zugesprochen. Gefordert werden:

- Forschungsvorhaben zur Prozess- und Interaktionsqualität in Kitas,
- die Verankerung von Demokratiebildung und Kinderrechten in den Bildungsplänen der Länder,
- die Fokussierung von Partizipationsqualität in den länderspezifischen Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung und
- die Entwicklung „*kinderrechtsbasierter Qualitätsstandards mit bundesweiter Geltung*“ (ebd.: 176).

3 Im Bericht wird teilweise die Abkürzung „*Kita*“ für Kindertageseinrichtungen verwendet. Die Qualitätsverfahren selbst erweitern dieses Praxisfeld teilweise, sodass wir weitere kindheitspädagogische Handlungsfelder wie Horte, Kindertagespflege, soziale Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ebenfalls als Adressat*innen des Berichts betrachten, damit sich dieser Bericht auch an weitere kindheitspädagogische Handlungsfelder wie Horte, Kindertagespflege, soziale Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe richtet.

Als Hinführung zur vorliegenden Dokumentenanalyse von ausgewählten Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung für Kitas beleuchten wir im Folgenden die Diskurse über Qualitätsentwicklung und Demokratiebildung im Kita-Bereich in Deutschland.

1.1 Zum Qualitätsdiskurs der (frühen) Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit in Deutschland

Die Qualitätsdiskussion im Elementarbereich wurde in Deutschland maßgeblich mit dem sogenannten „*Pisa-Schock*“ 2001 (vgl. OECD o.J.) vorangetrieben. Neben dem quantitativen Ausbau von Kitaplätzen, neuen Studiengängen zu Kindheitspädagogik und Kindheitswissenschaften wurden zügig Bildungs- und Orientierungspläne erstellt und Fragen nach „*guter*“ Qualität pädagogischer Arbeit und deren Messbarkeit aufgeworfen.

Dieser Prozess begann bereits Ende der 1990er-Jahre. Seit dem Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz 1996 und den neuen Steuerungsmodellen in der Kinder- und Jugendhilfe, die mit Produktbeschreibungen und Kosten-Leistungs-Rechnungen der Industrie entlehnt sind, stehen Kitas unter Druck: Sie müssen die Effektivität und Effizienz ihrer Leistungen nachweisen, um die Kosten ihrer Arbeit zu rechtfertigen. Dafür muss Qualität definiert und überprüft werden. Begriffe wie „*Qualitätsmanagement*“, „*Steuerung*“ und der Dienstleistungscharakter der Kita machen den Einfluss der Industrie deutlich.[4] Bereits 2000 kündigte die Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter an: „*Durch Qualitätsmanagementsysteme sollen die Angebote der Tageseinrichtungen effektiver, aber auch wirtschaftlicher gestaltet werden*“ (BAG der Landesjugendämter 2000: o. S.).

Der Fokus auf Effizienz und Wirtschaftlichkeit ist ein globales Phänomen, das die internationale Bildungsdiskussion im kindheitspädagogischen Bereich beherrscht: „*Investitionen*“ in das „*Humankapital*“ sollen sich über die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bezahlt machen, „*Input*“ und „*Output*“ muss ein entsprechendes „*Outcome*“ gegenüberstehen. Ein Steuerungselement zur Optimierung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses ist die Optimierung von Qualität. Es folgen internationale Aktivitäten zur Definition und Messung von Qualität in Kitas. Das Netzwerk „*Kinderbetreuung*“ der Europäischen Kommission veröffentlichte bereits 1996 40 Qualitätsziele für

4 „Qualitätsmanagement ist der Sammelbegriff für alle Führungs- und Steuerungsaufgaben zur Qualitätssicherung und -verbesserung. Grundlage sind Denk- und Verfahrensansätze des Lean Management (schlankes Management), eines Konzeptes aus Amerika und Japan, das als Element den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in kleinen, nicht kostspieligen Schritten enthält.“ (BAG der Landesjugendämter 2000).

Kindertageseinrichtungen (vgl. Textor 1999). In den Folgejahren wurden internationale Vergleichsstudien (PISA, IGLU, TIMMS, OECD) mit ihren standardisierten Verfahren weltweit richtungsweisend, was die Definition der Ergebnisse und Erfolge von Bildung in der Kindheit angeht.

In der Bundesrepublik rief das BMFSFJ 1999 die „*Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*“ (NQI) ins Leben. In fünf Teilprojekten wurden Qualitätskriterien und geeignete Evaluationsverfahren entwickelt und in der Praxis erprobt, drei davon in Kitas für Kinder bis 6 Jahren.[5] Die auf ihre Eigenständigkeit im System der Subsidiarität bedachten Kitaträger, vor allem die Wohlfahrtsverbände, begannen mit der Entwicklung eigener Qualitätsmanagement-Verfahren, um einheitlichen Kriterienkatalogen als Grundlage der Evaluierung von Kitas zuvorzukommen.[6] Für einen Überblick über die zahlreichen Initiativen und Projekte trug das Deutsche Jugendinstitut im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in der „*Datenbank ProKita*“ von 2002 bis 2009 insgesamt 235 Forschungs- und Modellprojekte zur Entwicklung von Qualitätsmanagement-Verfahren zusammen (vgl. Dittrich o.J.).

1.1.1 Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung[7]

Es entstand eine Vielzahl von Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kitas. Die Durchsetzung verschiedener Modelle pädagogischer Qualität wurde problematisiert, indem die nationale und internationale Verbreitung und Anwendung von universell gültigen Instrumenten zur Messung von Qualität als einseitig und eurozentristisch kritisiert wurde.

5 Die Teilprojekte I und II verfolgten die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch die Kindergarten-Einschätz-Skala KES unter Leitung von Wolfgang Tietze (PädQUIS gGmbH) und Teilprojekt IV die der Qualität im Situationsansatz (QuaSi) unter der Leitung von Christa Preissing (INA gGmbH). Teilprojekt III widmete sich der Qualität im Hort unter der Leitung von Rainer Strätz (Sozialpädagogisches Institut NRW) und Teilprojekt V der Trägerqualität unter Leitung von Wassilios E. Fthenakis (Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP) (vgl. Deutsche Liga für das Kind 2002; Dittrich o. J.).

6 Dass ihre Befürchtungen nicht unberechtigt waren, bestätigte die Veröffentlichung zu den NQI-Teilprojekten I und II als „*Nationaler Kriterienkatalog für Kindertageseinrichtungen*“ (Tietze, Viernickel 2002).

7 Qualitätsmanagementsysteme sind umfassende Konzepte zur Entwicklung und Sicherung von Qualität in Kitas, die nach bestimmten Verfahren vorgehen und für die Evaluation unterschiedliche Instrumente einsetzen. 2016 arbeiteten über zwei Drittel der Kitas nach einem Qualitätshandbuch, 50% der Träger hatten eigene Qualitätsmanagementsysteme (BMFSFJ 2017). Im „*Gute-Kita-Bericht*“ (2020) des BMFSFJ wurde festgestellt, dass hinsichtlich verbindlicher Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen aktuelle Daten fehlten (BMFSFJ 2020).

Viele unhinterfragten Konzepte dominieren den Qualitätsdiskurs und schaffen durch ihre Verallgemeinerung und Messung vermeintliche Vergleichbarkeit in der pädagogischen Qualität (Stamm/Edelmann 2013: 326). Unter der Vielzahl verschiedener Qualitätsverfahren sind Instrumente der internen und externen Evaluation vorzufinden, mit denen eine vordefinierte Qualität zu „*sichern*“ oder auch zu „*verbessern*“ sei, was implizit einen normativen Rahmen festsetzt. Worin unterscheiden sich die Verfahren? Zentral sind die Fragen, wer festlegt, was „*gute*“ Qualität ist, wer sie überprüft und welche Reichweite die Verfahren beanspruchen:

- Werden die Qualitätskriterien auf einen bestimmten pädagogischen Ansatz bezogen, dessen Qualität von den pädagogischen Fachkräften selbst „*von innen*“ heraus überprüft und verbessert werden soll? Werden Werte und Verständnisse im Dialog entwickelt und erprobt? Dies ist unter anderem der Fall beim Situationsansatz (Preissing/Heller 2014).
- Basieren die Qualitätsindikatoren auf Fachliteratur und Erzieher*innen- und Expert*innen-Befragungen mit dem Anspruch, einen nationalen Konsens über möglichst universell gültige Standards herzustellen, der beispielsweise über externe Evaluation an die Vergabe eines Gütesiegels geknüpft ist? Dies ist der Fall bei der Kindergarten-Skala (Tietze et al. 2017).
- Oder gründet sich das Qualitätsverfahren auf das internationale Normverfahren ISO (International Organization for Standardization), das nicht nur auf Kitas, sondern auf alle outputorientierten Organisationen angewendet werden kann? Viele Wohlfahrtsverbände haben sich hierfür entschieden (vgl. Dittrich o.J.).
- Ist es eine Angelegenheit ausschließlich von Erwachsenen und damit ein Ausdruck von Adultismus? Die Perspektiven von Kindern auf die Qualität pädagogischer Arbeit aktiv zu erforschen (Roux 2002) und sie als Akteur*innen in der Definition von Kitaqualität (Nentwig-Gesemann et al. 2021) oder bei der Evaluierung der Qualität in Kitas (Macha, Bielesza 2019) einzubeziehen, gewinnt in jüngster Zeit mehr Aufschwung.
- Die Prüfung und Absicherung von Qualität ist Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und Ländersache.[8] Die Bundesländer regulieren unterschiedlich stark: In 9 von 16 Bundesländern sind Kitas zur Evaluation verpflichtet, darunter vier Bundesländer mit landeseigenen Regelungen, welche Evaluationsverfahren eingesetzt werden (Bock-Famulla et al. 2015: 38). In vier dieser Bundesländer ist sowohl eine interne als auch eine externe Evaluation vorgeschrieben (ebd.). In kaum einem Bundesland gibt es dif-

8 Siehe SGB VIII § 79a. https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/79a.html [Zugriff: 12.03.2023].

ferenzierte und konkrete Anforderungen zum Umgang mit den Evaluationsergebnissen (ebd.: 39).[9]

- Andererseits schien sich der Fachdiskurs in Deutschland in Bezug auf die Systematisierung von Qualitätsbereichen weitgehend einig zu sein: Die Unterscheidung in Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität wurde in Forschung, Wissenschaft und Ausbildung weit verbreitet rezipiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011) und haben sich in der bundesrepublikanischen Landschaft durchgesetzt.

Die „*Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*“ (NUBBEK) nahm ein standardisiertes Messungsverfahren zur Grundlage ihres Qualitätsverständnisses und kam zum unbefriedigenden und verbesserungsbedürftigen Ergebnis in der Qualität pädagogischer Prozesse (Tietze et al. 2013). Die Studie lehnte sich an Struktur- Orientierungs- und Prozessqualität im Sinne von Input und Output an und betrachtete Merkmale von Kindern und Familien als Outcome. Wie aussagefähig sind solche Ergebnisse? Was sagen sie darüber, wie „*gut*“ eine Kita ist? Was genau wird wie gemessen? Die Fixierung auf „Outcome-Orientierung“ reißt pädagogische Praxis aus ihrem vielschichtigen sozialen Kontext. Unerwartetes, Ambivalenzen, Uneindeutiges haben darin wenig Platz. Viele Erfahrungen, die Kinder, Fachkräfte und weitere Akteur*innen im Feld machen, werden unsichtbar. Es lohnt sich, Qualität und deren Feststellung (Messungsverfahren) zu unterscheiden. Denn Bewertungsmaßstäbe, deren Feststellung sowie Eigenschaften pädagogischer Prozesse liefern keinen eindeutigen oder gar ein konkreten Output, welcher die Entwicklung von Kindern vorhersagen und belegen kann. Dieser kritische Zugang zu Qualität wurde unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven theoretisch und empirisch begründet (Honig et al. 2004), doch haben sich standardisierte Messverfahren national und international etabliert. Also stellt sich die Frage: Wie demokratisch, wie inklusiv ist das Verfahren der Qualitätsentwicklung selbst, in seiner Entstehung und in seiner Anwendung? Darüber gab es von Anfang an Kontroversen im Qualitätsdiskurs, auch international.

9 Die Ausnahme ist Berlin: Mit der Kombination von definierten Bildungszielen, definierten Vorgehensweisen zur Evaluation und der Nutzung der Ergebnisse, sowohl für die Qualitätsentwicklung der Einrichtung wie des ganzen Systems frühkindlicher Bildung im Bundesland, habe Berlin die differenzierteste „*Steuerungsarchitektur*“ (ebd.: 39).

1.1.2 Kontroversen um Qualität

Pence und Moss schrieben bereits 1994, Qualität sei keine objektive oder universelle Realität, sondern ein konstruierter und subjektiver Begriff, der auf Werten, Überzeugungen und Interessen basiere (Pence/Moss 1994: 172). 1999 stellten sie fest, dass eine solche Umdeutung des Qualitätsbegriffs nicht funktioniere, denn mit der Verwendung des Begriffs „*Qualität*“ sei ein bestimmtes Paradigma aus der neoliberalen Managementtheorie aufgerufen, wonach Expert*innen „*universelle*“, „*objektive*“ und „*eindeutige*“ Normen herausfinden und messbar machen wollen. Qualität in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sei in diesem Verständnis dann gegeben, wenn die Evaluation in Kindertageseinrichtungen eine Übereinstimmung mit den gesetzten Normen ergebe. Die Anwendung von Skalen, Checklisten und standardisierten Überprüfungsprozeduren unterstellten einen objektiven, dekontextualisierten und verabsolutierenden Blick von außen (Moss 2016: 10).

Weil in diesem Paradigma die tatsächliche Komplexität, Diversität, Mehrperspektivität, Dynamik, Subjektivität, Vieldeutigkeit und Kontextgebundenheit sozialer Wirklichkeit nicht fassbar sei, müsse es überwunden werden (Pence/Moss 1994: 172; Dahlberg et al. 2013: 6). In „*Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*“ (Dahlberg et al. 2013) entwickelten die Autor*innen als Alternative „*Meaning-making*“, das Konstruieren von Sinn und Bedeutung gemeinsam mit anderen. Gemeint sind ko-konstruktive Prozesse (Moss 2016: 11), um die eigene Praxis zu verstehen, zu bewerten und sich mit anderen auf Bewertungsmaßstäbe zu einigen. Meaning-making sei „*Evaluation als demokratischer Prozess der Interpretation*“ (Dahlberg et al. 2013: xv).[10] Die Sprache der Evaluation kann einerseits standardisiert nach Skalen und Protokollen verfahren oder im Sinne des „*meaning makings*“ (ebd.) eingeschriebene Werte, Annahmen, Kontexte und Subjektivitäten als Teil von Evaluation verstehen. Dies schließt einen Prozess ein, in dem die Praxis sichtbar werde, beispielsweise über Dokumentationen, die dann zum Gegenstand von Reflexion, Dialog und Argumentation werden (Moss 2016: 11). Kritische und politische Fragen seien in diesem Prozess zu stellen, nach dem Bild vom Kind, dem Selbstverständnis als Pädagog*innen, der Zeitdiagnose, nach dem Sinn und Zweck von Bildung und Erziehung, deren grundlegenden Werten, womit eine Re-Politisierung von Evaluation einhergehe (ebd.: 12). Qualität sei eine Entscheidung, kein Zwang. Wer den Begriff nutze, habe sich entschieden und müsse Verantwortung für die Folgen tragen (ebd.).

Peter Moss selbst verwendet den Begriff „*Qualität*“ nicht mehr. Den dominanten Erzählungen von hohen Renditen der Qualität in der Frühen Bil-

10 Zitate aus diesem Werk wurden von der Autorin aus dem Englischen in die deutsche Sprache übersetzt.

dung und ihrer Marktorientierung setzt Moss eine andere Erzählung entgegen, in der Demokratie und Experimentieren grundlegend sind (Moss 2016: 15; Moss/Urban 2010).

Öffentliche Erziehung und Bildung sei „*notwendigerweise (und unvermeidbar) ein politisches und ethisches Projekt*“ (Moss/Urban 2010: 8). Sie demokratischer und experimenteller zu gestalten, erfordere auch den Perspektivenwechsel von der Fachlichkeit und Kompetenz der individuellen Erzieher*innen hin zu einem kompetenten und professionellen öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, das alle Akteur*innen auf allen Ebenen einbeziehe (ebd.: 11).[11]

1.2 Zum Diskurs über Demokratie und Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen

Grundlegend ist es der wertebezogene Kern von Demokratiebildung, welcher die Zielrichtung von Qualitätsentwicklungsprozessen in Kitas mitbestimmt. Dieser theoretisch-konzeptionelle Teil des Berichts versucht Demokratiebildung in der Kindheit zu konturieren, indem bestehende Diskurse über die für das Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“ bedeutsamen Schwerpunkte Partizipation, Kinderrechte, Diversität, (Anti-)Diskriminierung und Inklusion herangezogen werden. Die kurze Darstellung ihrer demokratierelevanten Implikationen soll der Hinführung zu den Analysekategorien dienen, wonach ausgewählte Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung untersucht wurden.

Für die normative Grundlage von Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen sind die Ausführungen im 16. Kinder- und Jugendbericht relevant (BMFSFJ 2020). Hier heißt es, Kinder sollen in Einrichtungen der Frühen Bildung verlässlich erfahren, dass es einen

> „nicht verhandelbaren Kern demokratischen Zusammenlebens gibt. Sie müssen fundamentale Prinzipien erleben können, zu denen die Orientierung an der unveräußerlichen Würde des Menschen und den Menschen- und Kinderrechten, an Gleichwertigkeit, Pluralismus, Achtung, Zugehörigkeit, Mitbestimmung, Schutz vor Diskriminierung und Rechtsstaatlichkeit gehören.“ (BMFSFJ 2020: 175)

11 Was kompetente Systeme auszeichnet und wie Kompetenzen in vier Dimensionen – individual, institutional and team level, inter-institutional level and level of governance – beschrieben werden können, war Gegenstand einer Studie für die Europäische Kommission (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2013).