

Roos, Jeanette; Grau, Andrea; Heck, Margareta; Schöler, Hermann
**Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern bei der
Implementierung von Bildungsplänen am Beispiel von QUASI Heidelberg**
Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007) 4, S. 455-468



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Roos, Jeanette; Grau, Andrea; Heck, Margareta; Schöler, Hermann: Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern bei der Implementierung von Bildungsplänen am Beispiel von QUASI Heidelberg - In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007) 4, S. 455-468 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10235

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2007

Jahrgang 2

Inhalt

Schwerpunkt

Jugend in Europa

Rene Bendit & Wolfgang Schröer

Editorial 357

Rafael Merino/Mike Seckinger

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in und durch Jugendarbeit –
Einige Betrachtungen aus spanischer und deutscher Perspektive 361

Lasse Siurala

“A European framework for youth policy: What is necessary and what has
already been done?” 377

Andreas Walther

Aktivierung als neues Paradigma der Lebenslaufpolitik in Europa –
Varianten aktiver Arbeitsmarktpolitik und ihre biographische Relevanz für
junge Erwachsene 391

Hans-Georg Wicke

Die Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen als gemeinsame
Aufgabe von Jugendpolitik in Europa – Bestandsaufnahme und Ausblick
der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa 405

Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke

Partizipation junger Menschen – Trends in Deutschland und der
europäische Kontext 421

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Thomas Rauschenbach

Im Schatten der formalen Bildung – Alltagsbildung als Schlüsselfrage der
Zukunft 439

<i>Jeanette Roos, Andrea Grau, Margareta Heck & Hermann Schöler</i> Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern bei der Implementierung von Bildungsplänen am Beispiel von QUASI Heidelberg	455
<i>Heinz Reinders</i> Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter	469
Rezensionen	
<i>Tanja Mangold</i> Mey, Günter (Hg.) (2005). Handbuch qualitativer Entwicklungspsychologie	485
<i>Gerda Winzen</i> Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGSS) des Robert Koch-Instituts	487
Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe	489
Hinweise für die Autoren	U3

Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern bei der Implementierung von Bildungsplänen am Beispiel von QUASI Heidelberg

Jeanette Roos, Andrea Grau, Margareta Heck & Hermann Schöler



Jeanette Roos



Andrea Grau



Margareta Heck



Hermann Schöler

Zusammenfassung

Bei der länderspezifischen Umsetzung von Bildungs- und Orientierungsplänen werden die unerwünschten Folgen eines fehlenden bundesweit geltenden und verbindlichen Orientierungsrahmens für den Elementarbereich sichtbar. Ihre Implementierung in den Kindertagesstätten erfolgt – wenn überhaupt – beliebig, unkoordiniert und unterliegt keinerlei Qualitätskontrolle. Am Beispiel des Projektes *QUASI Heidelberg* wird ein strukturierterer und umfassender Weg der Implementierung im Kontext des Baden-Württembergischen Orientierungsplans aufgezeigt.

Schlagworte: Frühkindliche Bildung, Elementarbereich, Bildungs- und Orientierungspläne, Professionalisierung, Bildungsreform.

Abstract

Professionalization of kindergarten teachers with regards to the implementation of state-wide curriculum guidelines: General experiences of the research project QUASI Heidelberg
The lack of standardized and compulsory national curriculum guidelines on early childhood education entails unintentional and undesirable consequences. Not only does it result in a variety of state-wide frameworks of reference, it also entails that curriculum guidelines are implemented by early childhood education facilities in an arbitrary, uncoordinated way, without adequate supervision. By contrast, the research project *QUASI Heidelberg* intends to highlight a more structured and comprehensive way of implementing these guidelines according to the framework of reference on early childhood education within the state of Baden-Wuerttemberg (Germany).

Keywords: Early-childhood education, infant education, contents of education and curriculum guidelines, professionalization, educational reform.

1. Die Realisierung von Qualitätsstandards im Elementarbereich, eine Utopie?

Im Bericht Starting Strong II: Early Childhood Education and Care (OECD, 2006), dessen Daten in den Jahren 2002 bis 2004 gesammelt wurden, wird u. a. bemängelt, dass in Deutschland nur 0,6 Prozent des Bruttoinlandsproduktes in

den Elementarbereich investiert wird – ohne Elternbeiträge und anderweitige Zuschüsse sind es sogar nur 0,4 Prozent. Deutlich weniger als in anderen Ländern. Kritisiert werden außerdem das Ausbildungsniveau und die Ausbildungsqualität der Fachkräfte sowie der geringe Status, den Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland genießen. Zwölf Länder beteiligten sich freiwillig bereits an der ersten Prüfrunde, die von 1998 bis 2000 stattfand. Die im ersten Bericht (OECD, 2001) erhobenen Daten ergeben, dass eine substanzielle und direkte öffentliche Finanzierung der Leistungen eine effizientere staatliche Steuerung der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) ermöglicht und sich positiv auf Struktur wie Prozessqualität auswirkt.

frühkindliche
Betreuung, Bildung
und Erziehung als
öffentliches Gut

Immer mehr setzt sich die Auffassung durch, dass frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung als *öffentliches Gut* betrachtet werden sollten. Ein Standpunkt der auch durch Untersuchungen von Bildungsökonomern erhärtet wird. Zudem wächst die Einsicht, dass ein früher Zugang zu Bildung vor allem Kindern aus Familien mit Niedrigeinkommen und Kindern mit fremder Muttersprache zu einem guten Start ins Leben verhilft. Der Ausbau der Kinderbetreuung ist zu einem wichtigen gesellschafts- und bildungspolitischen Thema und auch Vorhaben geworden ist. Zumindest Wirtschaft und Wissenschaft fordern einhellig, dass für den Elementarbereich (und auch die Grundschule) viel mehr getan werden muss. Über den Elementarbereich und das System der Tageseinrichtungen wird viel nachgedacht, an verschiedenen Stellen des Bereiches sind auch Bewegung, Weiterentwicklung und Verbesserungsversuche wahrnehmbar. Die Professionalisierung von Frühpädagoginnen und -pädagogen wird seit den Pisa-Veröffentlichungen in Politik und bei Fachverbänden heiß diskutiert.

Die Professionalisierung von
Frühpädagoginnen
und -pädagogen
wird seit den Pisa-
Veröffentlichungen
heiß diskutiert.

Tiefer greifende und zwingend notwendige konzeptionelle wie strukturelle Reformen lassen aber auch weiterhin auf sich warten oder geschehen nur einzeln, unsystematisch, kaum zusammenhängend oder gar flächendeckend. Und auch an der anhaltend chronischen Unterfinanzierung des Elementarbereiches hat sich bislang kaum etwas verändert. Zwar erfährt der Krippenbereich derzeit einen quantitativen Ausbau, allerdings ohne zugrunde liegende Gesamtkonzeption, die beispielsweise der Neugewichtung des Bildungsauftrages Rechnung trägt und den Bereich von 0-3 Jahren in der Ausbildung hinreichend berücksichtigt. Die Robert Bosch Stiftung unterstützt seit 2005 die Erarbeitung eines Kerncurriculums für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Hochschulen. In einem bundesweiten Netzwerk aus zwei Universitäten und drei Fachhochschulen sowie weiteren Vertretern aus Praxis, Fachschulen, Wissenschaft und Politik, entstehen so Bildungsinhalte und -orte für den Elementarbereich. Im Rahmen des Baden-Württembergischen Programms „Hochschule 2012“ ist bei der Ausbauplanung für die sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes auch die Schaffung von Bachelor (B.A.)-Studiengängen im Früh- und Elementarbereich beschlossen worden. Diese Studiengänge haben zum Wintersemester 2007/2008 ihren Betrieb aufgenommen. Dies sind erste Schritte in Richtung auf eine Akademisierung im Elementarbereich – wenn allerdings die ersten Absolventinnen und Absolventen ihr dreijähriges Studium beendet haben werden, treffen sie zumindest bislang auf eine Praxis, die strukturell auf ihr Kommen wenig vorbereitet ist.

Kerncurricula für die
Aus- und Weiter-
bildung frühpädago-
gischer Fachkräfte
an Hochschulen

Bachelor (B.A.)
-Studiengänge im
Früh- und
Elementarbereich

Das deutsche System frühkindlicher Bildung und Erziehung hat komplizierte und wenig transparente Strukturen. Die Zuständigkeiten innerhalb des Elementarbereiches sind verwirrend (Bund, Länder, Kommunen, viele verschiedene Träger). Das föderale System mit seiner Bildungshoheit der Länder, in dem frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung ganz unterschiedlichen Ministerien zugeordnet ist (Bildung, Soziales und Familie) trägt seinen Teil dazu bei, und es ergeben sich bundesländerspezifisch unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen. Dennoch ist es bis zum Jahresanfang 2006 gelungen, dass alle 16 Bundesländer ein länderspezifisches Bildungsprogramm für den Elementarbereich entweder bereits verabschiedet oder im Entwurf vorgelegt haben, so auch Baden-Württemberg mit seinem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ (2006 – Pilotphase).

Das deutsche System frühkindlicher Bildung und Erziehung hat komplizierte und wenig transparente Strukturen.

In Anlehnung an internationale Vorbilder wie Neuseeland, Kanada, Norwegen, Schweden oder England sollen diese Pläne ein *vergleichbares Qualitätsniveau* der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen fördern und den pädagogischen Fachkräften eine möglichst zielgerichtete Orientierung und Unterstützung für ihre Arbeit geben (vgl. auch Koch & Jüttner 2007). Die „16“ vorhandenen Pläne weisen, sieht man von ihrem sehr unterschiedlichen Umfang einmal ab (ca. 488 Seiten in Bayern und 19 Seiten im Saarland), neben Gemeinsamkeiten – wie etwa der Konkretisierung des gesetzlichen Bildungsauftrages des Kindergartens durch die Benennung einzelner Bildungs-, Entwicklungs- oder Kompetenzziele und die Beschreibung exemplarischer Umsetzungsideen und -aktivitäten sowie der Forderung nach Maßnahmen zu Qualitätssicherung, Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation – auch viele Unterschiede auf. Mit Ausnahme von Hessen, das zukunftsweisend einen Bildungs- und Erziehungsplan für 0-10-Jährige entwickelt hat, erscheint u. a. die Beschränkung auf bestimmte Altersgruppen (z.B. 3-6 Jahre, 5 Jahre oder den Vorschulbereich) nicht verständlich. Ausgeklammert bleibt in der Regel (Ausnahmen stellen z.B. Bayern und Hessen dar) der Altersbereich von 0-3 Jahren. Auch die inhaltliche Ausgestaltung weist neben der Umsetzung und Qualitätssicherung große Beliebigkeit auf. Richtungsweisenderen und bereits erstmalig erprobten Plänen (z.B. Bayern) wurde bei der Bearbeitung so mancher „jüngerer Exemplare“ eher wenig Beachtung geschenkt und somit „das Rad immer wieder neu erfunden“. Die dabei verursachte Verschwendung menschlicher und finanzieller Ressourcen wird hier nicht weiter diskutiert, dürfte aber erheblich sein und ist weder nachvollziehbar noch verantwortbar.

vergleichbares Qualitätsniveau der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen

In der Regel bleibt es den unterschiedlichen Trägern überlassen, ob überhaupt und in welchem Maße die jeweiligen Bildungspläne in ihren Einrichtungen umgesetzt werden oder nicht. Ein *länder- und institutionenübergreifender „Bundes-Rahmenbildungsplan“* ist nicht vorhanden und damit fehlen auch ein bundesweit verbindlicher inhaltlicher Orientierungsrahmen (Curriculum) sowie eine einheitliche Konzeption und Vorgaben für die Umsetzung bzw. Implementierung vor Ort – kurzum die Steuerungskraft. So vollzieht sich die Umsetzung auf höchst unterschiedliche Weise – mitunter auch gar nicht – und mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten. Während beispielsweise Bayern auf eine Fortbildungskampagne für Leitungskräfte setzt und für diese eine zum Bildungs-

Ein länder- und institutionenübergreifender „Bundes-Rahmenbildungsplan“ ist nicht vorhanden

und Erziehungsplan passende Seminar-konzeption entwickelt hat, finden in vielen anderen Bundesländern keine gezielten Fortbildungsmaßnahmen statt. Baden-Württemberg schreibt dem Fachpersonal aller Einrichtungen *verbindlich* mindestens sechs Fortbildungstage in drei Jahren vor (s.u.). Allerdings ohne sich dabei über die Gestaltung und Umsetzung Gedanken zu machen (s.u.), abgesehen von einem eher wenig differenzierten und lediglich die Inhalte aufzählenden „Fortbildungskonzept“ des Kultusministeriums. Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Orientierungsplans sind gehalten, sich an diesem Fortbildungskonzept zu orientieren und die Förderwürdigkeit ihrer Fortbildungsmaße über einen Antrag beim Landesinstitut für Schulentwicklung bestätigen zu lassen. Andere Bundesländer wie Rheinland-Pfalz, das Saarland oder Berlin fokussieren weniger auf die Fortbildung des Fachpersonals, sondern sind vielmehr bestrebt, die Etablierung von Evaluationsinstrumenten mit der Einführung der Bildungspläne zu verbinden.

Im Folgenden wird die Konzeption des Projektes *QUASI Heidelberg* (Qualitätssicherung- und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen) vorgestellt, das auf die Stadt Heidelberg bezogen ist und Möglichkeiten eröffnet, den eher unverbindlichen und mit wenigen Steuerungsmöglichkeiten (s.o.) versehenen baden-württembergischen Orientierungsplan praktikabel zu gestalten und umzusetzen. *QUASI Heidelberg* kombiniert ein an die Inhalte des Orientierungsplans angelehntes, aber erweitertes Fortbildungskonzept mit Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation. Diese drei Säulen sind eingebettet in ein wissenschaftliches Begleitprogramm von inhaltlicher Planung und Organisation der Fortbildungsveranstaltungen, Beratung der Tageseinrichtungen und Unterstützung bei der Umsetzung der verschiedenen Maßnahmen in die Praxis.

2. QUASI Heidelberg – ein Umsetzungsbeispiel

Das Projekt *QUASI Heidelberg* wurde von der Stadt Heidelberg gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern aus dem Hochschulbereich und dem Gesundheitsamt initiiert und geplant. Die Realisierung des Projektes ist der Klaus Tschira Stiftung zu verdanken, welche die Personalmittel für die wissenschaftliche Begleitung und die Mittel für Materialien der Einrichtungen sowie einen kleineren Teil der Fortbildungsmaßnahmen zur Verfügung stellt. Die Stadt Heidelberg finanziert insbesondere die Durchführung der Fortbildungen des Projektes inklusive Personalmittel für die gesamte Organisation der Fortbildungen. Die Pädagogische Hochschule stellt kostenlos Räume und Technik für die Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung. Beantragt wurde das Projekt durch Prof. Dr. Jeanette Roos und Prof. Dr. Hermann Schöler von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Prof. Dr. Dr. Franz Resch, Leiter der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosoziales Zentrum des Universitätsklinikums Heidelberg, sowie von Prof. Dr. Martin Klett, Leiter des Gesundheitsamtes des Rhein-Neckar-Kreis.¹ Das Projekt soll innerhalb der drei Jahre, die für die Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg vorgesehen sind, sicher-

stellen, dass die Kindertageseinrichtungen *aller* Träger der Stadt² in diesem unumgänglichen Prozess nicht auf sich allein gestellt sind, und bindet die Träger der Stadt Heidelberg in eine gemeinsame, durch fortlaufende Beratung und Moderation begleitete Qualifizierungsmaßnahme ein (vgl. auch *Roos & Schöler* 2007). Der Versuch, alle Träger der Stadt in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb eines gemeinsamen Kooperationsmodells zu versammeln, ist gleichermaßen gewagt wie innovativ. Ein Anfang 2006 gegründeter Beirat, in dem neben allen großen Trägern (katholische und evangelische Kirche sowie die Stadt Heidelberg) auch kleinere Träger durch gewählte Vertreterinnen und Vertreter repräsentiert sind, unterstützt, koordiniert und überwacht den Fortgang des Projektes. Damit gelingt es, Ressourcen optimal zu bündeln, sich auszutauschen und sicherzustellen, dass allen Erzieherinnen und Erziehern der Stadt Heidelberg im gleichen Zeitraum inhaltlich adäquate, theoriegeleitete und dennoch möglichst praxisnahe Fortbildungsinhalte vermittelt werden. Darüber hinaus wird vor allen Dingen angestrebt, *vergleichbare* Qualitätskriterien, Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen innerhalb sämtlicher Einrichtungen der Stadt zu etablieren. Auch der Einsatz von Verfahren und Instrumenten zur Diagnostik und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen wird angeleitet und wenn nötig, auf die Bedürfnisse der Einrichtungen zugeschnitten. Während des dreijährigen Prozesses werden regelmäßige Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen unter Berücksichtigung wissenschaftliche Kriterien sowie verbindlichen Zielvorgaben des Orientierungsplanes angeboten. Dieses Vorgehen minimiert den organisatorischen Aufwand von Trägern und Kindertageseinrichtungen und fördert zudem den regelmäßigen Austausch zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Einrichtungen, die vorher wenig oder keine Begegnungsmöglichkeiten hatten.

Alle Erzieherinnen und Erzieher, die in den Kindertageseinrichtungen Heidelbergs arbeiten, erhalten seit Februar 2007 curricular übereinstimmende und inhaltlich wie methodisch anspruchsvolle Fortbildungsveranstaltungen nebst einheitlichen Materialien und Fortbildungsunterlagen, die über eine eigene Projekt-Homepage³ abgerufen werden können bzw. verteilt werden. Tabelle 1 gibt den für das erste Jahr vorgesehenen Zeitplan wieder.

Die finanzielle Unterstützung durch die Tschira-Stiftung erlaubt es auch, alle Kindertageseinrichtungen der Stadt mit wichtiger und im Rahmen der Fortbildungen benötigter Literatur zu versorgen. Auch die Beschaffung von diagnostischen Materialien ist im zweiten Projektjahr vorgesehen. Über die vom baden-württembergischen Kultusministerium zur Fortbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten beabsichtigte Fortbildungskonzeption hinausgehend, lernen pädagogische Fachkräfte auch, wie die Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in den Einrichtungen vollzogen werden kann. Dabei werden die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit den inhaltlichen Bausteinen der Fortbildung verzahnt. Die Diagnostik des Entwicklungsstandes von Kindern (beobachten und testen, beurteilen und dokumentieren, anregen und fördern) wird nicht nur in den Fortbildungen vermittelt, sondern ab dem zweiten Projektjahr ebenfalls vor Ort unterstützt und durch Beratung begleitet. Die Umsetzungsstrategien sind, soweit möglich, an den Bedürfnissen der Kindertageseinrichtungen orientiert. Die Praxisbegleitung erfolgt durch die beiden

Der Versuch, alle Träger der Stadt in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb eines gemeinsamen Kooperationsmodells zu versammeln, ist gleichermaßen gewagt wie innovativ.

Mitarbeiterinnen des Projekts über den gesamten Zeitraum der Pilotphase hinweg. In den Phasen der Praxisbegleitung wird darauf geachtet, dass die Gestaltungsfreiheit der Einrichtungen hinreichend gewahrt bleibt. Die drei wesentlichen Säulen, auf denen die *QUASI Heidelberg* Konzeption ruht werden im Folgenden genauer beschrieben.

Tabelle 1: QUASI-Konzept im Jahr 2007

Zeitplan 2007		J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Fortbildung	Leitung: Selbstevaluation in den Kindertageseinrichtungen												
	Alle: Grundlagen des Orientierungsplans												
	Alle: Sprachliche Entwicklung u. Diagnostik												
	Alle: Sprachförderung												
	Alle: Kognitive Entwicklung u. Diagnostik												
Selbstevaluation	Qualitätsbereich: Sprache & Kommunikation												
	Qualitätsbereich: Kognitive Entwicklung												
Entwicklungsdiagnostik/ Dokumentation													

2.1 Fortbildungsorganisation

Das Fortbildungskonzept „Orientierungsplan“ des Landes Baden-Württemberg ist eine Rahm konzeption und „Bestandteil der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über Zuwendungen zur Förderungen von Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten“. Fortbildungsträger bzw. -institutionen konkretisieren, wie oben beschrieben, ihre Angebote auf dem Hintergrund dieser Rahm konzeption. Vor Beginn der Fortbildungen soll außerdem mit den jeweiligen Trägern eine Klärung herbeigeführt werden, welche Module von der jeweiligen pädagogischen Fachkraft belegt werden sollen. Im Fortbildungskonzept des Landes werden sechs Fortbildungsbausteine beschrieben:

1. Die Chancen des Orientierungsplanes (*bis* zu 2 Tage)
2. Beobachtung und Dokumentation (*bis* zu 2 Tage)
3. Kooperation mit Eltern, Schulen, anderen Partnern und Institutionen (1 Tag)

4. Wahlmodule aus den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern (Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl sowie Sinn, Werte und Religion) (bis zu 3 Tage)
5. Sprachbildung und Sprachförderung als zentrales Bildungs- und Entwicklungsfeld im Orientierungsplan (2 Tage)
6. Fortbildung Leitungskräfte (1 Tag)

Die Fortbildungstage verteilen sich auf drei Jahre. Leitungskräfte erhalten im gesamten Implementierungszeitraum einen zusätzlichen Fortbildungstag. Die Fortbildungen werden hälftig durch das Land und die Kommunen finanziert. Es gibt nur wenige Fortbildungsträger und Institutionen, die alle Fortbildungsbausteine zusammen anbieten. Fortbildungseinrichtungen sind über das gesamte Bundesland verstreut. Fahrtkosten und Gelder für Ausfallzeiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich in Fortbildungen befinden, sind nicht vorgesehen. Sie müssen von den Trägern geschultert werden. Insbesondere kleinere Träger, zeigen unter diesen Umständen weniger Motivation, ihre Fachkräfte weiterbilden zu lassen. In solchen Fällen erweist sich der Beirat als hilfreiche Einrichtung. Er organisiert auch Informationsveranstaltungen für Träger, Elternvertreterinnen und -vertreter und informiert die einzelnen Einrichtungen durch einen mehrfach im Jahr erscheinenden Rundbrief, um Zusammenarbeit, Transparenz und Kooperation zu fördern.

Durch die finanzielle Unterstützung der Klaus Tschira Stiftung und eine Erhöhung der anteiligen Finanzierung durch die Kommune kann *QUASI Heidelberg* mehr Fortbildungstage anbieten als vom Land vorgesehen. Für die Erzieherinnen und Erzieher stehen insgesamt zwölf Fortbildungstage à acht Stunden zur Verfügung. Leitungskräfte erhalten drei zusätzliche Fortbildungstage. In jedem für die Implementierung vorgesehenen Jahr finden in der Regel acht halbe Fortbildungstage statt. An die im Orientierungsplan beschriebenen Bausteine angelehnt, aber inhaltlich ergänzt und auf den Altersbereich zwischen 0 und 7 Jahren erweitert, ergibt sich für Heidelberg folgende Umsetzungsstruktur und Organisation:

1. Allgemeine Grundlagen des Orientierungsplanes, Qualitätsentwicklung und -sicherung (1/2 Tag)
2. Diagnostik (Beobachtung und Dokumentation) (3 Tage)
3. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (1 Tag)
4. Sieben Bildungs- und Entwicklungsfelder (Körper und Sinne, kognitive Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung, motivationale Entwicklung, Moralentwicklung (Sinn, Werte, Religiosität), Spracherwerb, Personale Ressourcen) (5 Tage)
5. Sprachförderung (2,5 Tage)
6. Fortbildung Leitungskräfte (3 Tage)

Anders als im Orientierungsplan vorgesehen, werden bei *QUASI Heidelberg* einige Bildungs- und Entwicklungsfelder kombiniert bzw. zusammengefasst und um mehrere Bausteine inhaltlich erweitert (z.B. personale Ressourcen, motivationale Entwicklung, Moralentwicklung). Ausnahmslos alle Entwicklungsbereiche werden durch Fortbildungsveranstaltungen abgedeckt, die Erzieherinnen und Erzieher wählen nicht einzelne Module aus.

Zu jedem Fortbildungsbaustein werden sechs Termine vor Ort angeboten, die über mehrere Wochen verteilt sind, so eine gewisse Flexibilität in der Terminwahl ermöglicht und dem Fachpersonal im Falle von Erkrankungen erlaubt, auf einen anderen Termin auszuweichen. Der Fortbildungsort ist für alle gut erreichbar, und es fallen wenn überhaupt nur geringe Fahrtkosten an. Jeder Fortbildungstag wird durch zwei Referentinnen bzw. Referenten gestaltet. Die Fortbildungen werden fortlaufend evaluiert, den Evaluationsergebnissen angepasst und, wo erforderlich und möglich, verbessert. Der folgenden Abbildung kann die inhaltliche Kombination und Abfolge der Fortbildungen über drei Jahre hinweg entnommen werden.

Abbildung 1: Inhaltliche Abfolge der Fortbildungen in den Jahren 2007-2009



2.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch interne Evaluation

Eine weitere der drei zentralen Säulen von *QUASI Heidelberg* stellt die interne Evaluation der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen dar. Voraussetzung für einen gezielten Qualitätsentwicklungsprozess ist die Feststellung des bisher erreichten Qualitätsniveaus, d.h. das Erkennen eigener Stärken und Schwächen der pädagogischen Arbeit. Sowohl für die Qualitätsfeststellung (Selbstevaluation) als auch für die daran anschließende Qualitätsentwicklung werden Verfahren eingeführt, die dem Nationalen Kriterienkatalog (*Tietze et al. 2003*) entnommen werden und eine strukturierte Vorgehensweise ermöglichen.

Mit dem Nationalen Kriterienkatalog liegt ein Instrument vor, welches für 20 Qualitätsbereiche konkrete und verhaltensnahe Kriterien zur Bearbeitung in den Kindertageseinrichtungen anbietet, z.B. in den Bereichen Sprache und Kommunikation, kognitive und soziale Entwicklung, Leitung sowie Zusammenarbeit mit Familien. Jeder Qualitätsbereich gliedert sich in sechs Gesichtspunkte (räumliche Bedingungen, Erzieher-Kind-Interaktion, Planung, Vielfalt und Nutzung von Material, Individualisierung und Partizipation), welche den inneren Ordnungsrahmen bzw. eine Untergliederung bilden und die grundlegenden Anforderungen an eine pädagogische Fachkraft repräsentieren (vgl. Tietze et al. 2003).

Um die interne Evaluation durchzuführen, wird für jeden der ausgewählten Qualitätsbereiche eine Checkliste zur individuellen Bearbeitung angeboten (Tietze et al. 2004), welche konkrete Handlungen und Situationen im pädagogischen Alltag beschreibt und auf diese Weise eine möglichst klare Selbsteinschätzung und damit eine Situationsanalyse der Stärken und verbesserungsfähigen Aspekte ermöglicht. Alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter setzen sich zunächst einzeln, anhand vorgegebener Evaluationsfragen und Qualitätskriterien, kritisch mit ihrer eigenen Arbeit auseinander und erstellen anschließend ein *gemeinsames Qualitätsprofil* für ihre Kindertageseinrichtung. Aus diesem Qualitätsprofil werden Stärken und Schwächen sowie unterschiedliche Einschätzungen der Arbeit zwischen den Fachkräften ersichtlich. Es stellt die Grundlage für die Weiterarbeit im Team dar. Im anschließenden, weiteren Schritte umfassenden Arbeitsprozess („Qualitätszirkel“) werden Aspekte zur Weiterentwicklung herausgearbeitet sowie Qualitätsziele formuliert und einzelne konkrete Umsetzungsmöglichkeiten geplant. Am Ende der Evaluationsphase werden die Ergebnisse im Team geprüft und beurteilt (Tietze et al. 2004), und der Qualitätszirkel beginnt erneut.

gemeinsames
Qualitätsprofil

Eine einführende Fortbildung für Leitungskräfte zielte darauf ab, die notwendige Akzeptanz für den Qualitätsentwicklungsprozess generell wie auch für das entsprechende Qualitätsentwicklungsinstrument speziell zu schaffen. Dieses Vorgehen gründete in der Überlegung, dass für eine gelingende Verwirklichung der angebotenen Verfahren die Unterstützung der Kindertagesstättenleitungen von entscheidender Bedeutung ist. Neben der Vermittlung allgemeiner Grundlagen des Orientierungsplans und der Qualitätsentwicklung wie Evaluation lag das Hauptaugenmerk der ersten Fortbildungsveranstaltung für *alle* pädagogischen Fachkräfte vor allem auf der Vorstellung und praktischen Anwendung der Checklisten des Nationalen Kriterienkatalogs. Da die Leitungskräfte neben den für sie vorgesehenen Fortbildungen auch an allen anderen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, konnten sie bei dieser ersten Fortbildung zur Qualitätsentwicklung und -sicherung für *alle* Fachkräfte bereits Arbeitsgruppen leiten und in die Rolle von Expertinnen und Experten schlüpfen. Innerhalb der ersten Fortbildung sollten Kompetenzen erworben werden, die es ermöglichen, den Qualitätsentwicklungsprozess in den Einrichtungen unmittelbar im Anschluss an die Fortbildung initiieren zu können.

Akzeptanz für den
Qualitätsentwicklungsprozess

Ein weiteres wesentliches Element für eine gelingende Umsetzung der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ist die fachliche Begleitung der einzelnen Teams in den Einrichtungen. Alle 87 Einrichtungen werden sowohl durch telefonische

fachliche Begleitung
der einzelnen Teams
in den Einrichtungen

Beratung als auch durch Coaching vor Ort während des Qualitätsentwicklungsprozesses unterstützt. Die Coaching-Termine vor Ort erweisen sich als sehr wichtiges Unterstützungsinstrument für die Teams, da sie sich gezielt an den Bedürfnissen der Einrichtungen orientieren und ihnen Hilfen anbieten. Zahlreiche Fragen werden aufgegriffen und geklärt sowie die individuelle Situation vor Ort gemeinsam beleuchtet. Dabei ist es besonders wichtig, die Stärken der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen hervorzuheben und zu würdigen.

Hinsichtlich des Beratungsbedarfs offenbart sich ein heterogenes Bild: Es finden sich einige wenige Einrichtungen, die kaum oder keine Beratung benötigen, da sie durch die Instruktionen sowie das innerhalb der Fortbildung erworbene Wissen und auch durch bereits vorhandene praktische Vorerfahrungen im Qualitätsmanagement ausreichende Kompetenzen erworben haben, um einen Qualitätsentwicklungsprozess in die Wege zu leiten und auch motivational durchzuhalten. Darüber hinaus gibt es Einrichtungen, die einmalig Beratung beanspruchen, dann aber keinen weiteren Bedarf anzeigen. Und es gibt Kinderteams, die mehrmaligen Beratungsbedarf signalisieren, sei es um anfängliche Unsicherheiten im Umgang mit dem Verfahren auszuräumen, erneut Fragen zu klären oder einzelne Teamsitzungen zu bestimmten Schritten innerhalb des Qualitätsentwicklungsprozesses moderieren zu lassen. Einige wenige Teams erleben den Besuch auch im Sinne einer Einmischung und Kontrolle – in der Regel ist bei diesen Einrichtungen die Motivation zur Initiierung für Prozesse im Sinne eines Qualitätsmanagements nicht sehr ausgeprägt.

Prioritäten bei der Auswahl verbesserungswürdiger Aspekte

Festlegung von Qualitätszielen

Die Besuche in den Einrichtungen machen deutlich, dass die Teams an ganz unterschiedlichen Stellen des Qualitätsentwicklungsprozesses Hilfestellung und Beratung benötigen. Allerdings kristallisieren sich zwei häufiger auftretende Problembereiche heraus: Zum einen scheint es Schwierigkeiten zu bereiten, Prioritäten bei der Auswahl verbesserungswürdiger Aspekte in einem bestimmten Qualitätsbereich zu treffen, die dann gemäß bestimmter Zielvorstellung weiter bearbeitet werden sollen. Beim Treffen der Auswahl zu verändernden Bereichen profitieren die einzelnen Teams deshalb ganz besonders von der Beratung sowie moderierten Teamsitzungen. Zum anderen ergeben sich Probleme bei der Festlegung von Qualitätszielen. Häufig wird Unterstützung bei der Frage gesucht, wie das Team mit dem festgestellten Qualitätsprofil nun weiterarbeiten könne. „Wie kommen wir zu einem guten Qualitätsziel?“, ist eine der häufigsten Fragen in der Arbeit mit den Teams. Dabei sehen sich die beiden Beraterinnen immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, den Arbeitsprozess zu verlangsamen, da das Engagement in manchen Einrichtungen dazu führt, zu viele Umsetzungsschritte übereilt und/oder parallel zu planen. Die zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Qualitätsentwicklungsprozesses stellt für die Teams eine besondere Herausforderung dar. Eine wesentliche Aufgabe in diesem Zusammenhang ist es, gemeinsam umsetzbare Qualitätsziele zu formulieren. Dabei versuchen die Beraterinnen den Blick auf Fragen zu lenken, die eine klärende Wirkung für die Zielerreichung haben können: „Was genau wird sich durch das gesteckte Ziel für die Qualität der Kinder verändern?“ „Wie wird die Entwicklung der Kinder durch das Qualitätsziel beeinflusst und gefördert?“ „Was verbessert sich dann an Qualität für die Einrichtung insgesamt?“

Im Juli 2007 konnte die erste Phase der Selbstevaluation im Qualitätsbereich „Sprache und Kommunikation“ erfolgreich abgeschlossen werden. Ab September 2007 wurde mit dem Bereich kognitive Entwicklung die zweite Phase der Selbstevaluation gestartet. Pro Jahr sollen jeweils zwei, insgesamt also sechs Qualitätsbereiche, evaluiert werden, die in enger inhaltlicher und zeitlicher Verknüpfung mit den angebotenen Fortbildungen stehen (vgl. auch Tabelle 1, oben). Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben die Möglichkeit, ihr Wissen zu den evaluierten Qualitätsbereichen durch die angebotenen Fortbildungen aufzufrischen und zu erweitern. Gleichzeitig werden die Qualitätsbereiche auf die alltäglichen Arbeitsbereiche in den Einrichtungen bezogen, sodass der Prozess der Qualitätsentwicklung von verschiedenen Seiten möglich wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Beratungen sowohl von den Einrichtungen als auch von den Beraterinnen überwiegend positiv bewertet und erlebt werden. Häufigkeit und Inhalt der Beratungen unterscheiden sich je nach Einrichtung, wenngleich der Unterstützungsbedarf an zeitlicher und inhaltlicher Strukturierung des internen Qualitätsentwicklungsprozesses für fast alle Teams ein Thema ist. Für eine erfolgreiche Implementierung des Orientierungsplans ist die fachliche Begleitung der Einrichtungen vor Ort von sehr wesentlicher Bedeutung, da nur so die Möglichkeit gegeben ist, jede Einrichtung in ihrer Besonderheit zu berücksichtigen und vor allem individuelle Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Obgleich der Bereich des Qualitätsmanagement für die meisten pädagogischen Fachkräfte Neuland darstellt, zeigt sich, dass in vielen Einrichtungen Interesse und Einsatz dafür groß sind. Die Fachkräfte sind überwiegend bereit, im Bereich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bislang nicht gekannte Wege einzuschlagen. Allerdings werden gerade bei der Umsetzung von Maßnahmen zum Qualitätsmanagement von zahlreichen pädagogischen Fachkräften aller Träger die Rahmenbedingungen der Einrichtungen stark kritisiert: Der ungünstige Erzieher/-innen-Kind-Schlüssel und insbesondere die viel zu kurzen Verfügungszeiten wirken sich aus ihrer Sicht negativ bzw. behindernd auf die Umsetzung der Qualitätsentwicklung aus. So müssen mitunter bereits etablierte Qualitätsstandards, wie z.B. eine intensive Elternarbeit wieder zurückgestellt werden, um Zeit für den Evaluationsprozess zu gewinnen.

Der ungünstige
Erzieher/-innen-
Kind-Schlüssel

2.3 Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation

Die Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation des Entwicklungsstandes ist die dritte Säule von *QUASI Heidelberg*. Die kontinuierliche Durchführung von Entwicklungsdiagnostik, die sorgfältige und fortlaufende Dokumentation des Entwicklungsstandes der Kinder und die gezielte, ihrem aktuellen Kompetenzniveau angepasste Förderung werden künftig entscheidende Qualifikationen von im Elementarbereich tätigen Personen sein. In einer einführenden Fortbildung wurde daher zunächst die Bedeutung von Diagnostik erläutert und die grundlegenden Bedingungen diagnostischer Prozesse mit einem Schwerpunkt auf professioneller Beobachtung erörtert. Weitere Inhalte des Bausteins „Diagnostik“ sind in die Bildungs- und Entwicklungsfelder der Fortbildungen integriert und

werden im Zusammenhang mit diesen Entwicklungsbereichen bearbeitet. Wegen ihrer umfassenden Bedeutung ist die Diagnostik in allen drei Implementierungsjahren Thema in jedem Entwicklungsbereich und in den praktischen Anwendungen.

Professionelle Beobachtung in der Kindertagesstätte bedeutet absichtsvolles, zielgerichtetes, sorgfältiges und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhalten der Kinder.

Ein nicht unerheblicher Teil der bisher erstellten Qualitätsprofile der Einrichtungen lässt Schwächen im Bereich Diagnostik und Dokumentation erkennen. Dies verwundert nicht weiter, da dieser Bereich bislang nicht in die Ausbildung der Fachkräfte in Baden-Württemberg integriert ist. Notwendige Kenntnisse für Auswahl, Einsatz und Durchführung bestimmter Verfahren fehlen und können nicht vorausgesetzt werden. Auch eine professionelle, an wissenschaftliche Kriterien angelehnte Beobachtung wurde vorher weder thematisiert, noch systematisch angeleitet und erprobt. Professionelle Beobachtung in der Kindertagesstätte bedeutet absichtsvolles, zielgerichtetes, sorgfältiges und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhalten der Kinder. Sie fragt danach wer, was, wann und in welcher Art und Weise tut? Beobachten in diesem Sinne beruht auf Entscheidungs- und Vergleichsprozessen. Was beobachtet wird, ist mit definierten Kategorien, bestimmten Klassen oder Normen in Beziehung zu setzen. Dies gelingt nur, wenn entwicklungspsychologisches Wissen und diagnostische Kompetenzen gleichermaßen vorhanden sind und systematisch angewendet werden können. Daher ist auch Schäfer (2004) nicht zuzustimmen, der zwischen „gerichteter“ und „ungerichteter“ Beobachtung unterscheidet und postuliert, dass im Wesentlichen im Kindergarten ungerichtete Beobachten benötigt würde: „Der Beobachter will nichts Bestimmtes wissen, sondern er ist bereit wahrzunehmen, was Kinder indirekt oder direkt über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen“ (S. 2). Im Widerspruch zu Nietzsche („Es gibt keine unbefleckte Erkenntnis“) und den Erkenntnissen der Wahrnehmungs-, Kognitions- und Sozialpsychologie postuliert dann Schäfer auch noch die Tautologie eines „wahrnehmenden, entdeckenden Beobachtens der Erzieherin“.

Auch für die Dokumentation des Entwicklungsstandes bieten weder Ausbildung noch Orientierungsplan irgendwelche Ansatzpunkte, die es den Fachkräften ermöglichen würden, Ist-Soll-Vergleiche kompetent anzustellen, unerwünschte Zustände zu beheben und erwünschte Gegebenheiten zu erhalten. Schließlich sind die pädagogischen Fachkräfte auch kaum mit den aus den diagnostischen Informationen zu ziehenden Schlussfolgerungen vertraut und nicht in der Lage, geeignete und am aktuellen Entwicklungsstand der Kinder orientierte Förderpläne zu entwickeln oder vorherzusagen zukünftiger Ereignisse zu treffen (z.B. im Bereich der Schulfähigkeit).

Den pädagogischen Fachkräften muss daher innerhalb der Fortbildungen explizit die Möglichkeit gegeben werden, diagnostische Verfahren und Instrumente kennen zu lernen und Kompetenzen bei der Durchführung der Entwicklungsdiagnostik zu erwerben. Die praktische Umsetzung diagnostischer Maßnahmen und die Dokumentation der Entwicklungsverläufe werden ab dem zweiten Fortbildungsjahr ebenfalls gezielt in den Einrichtungen begleitet und unterstützt, sodass mögliche individuelle Erfordernisse der einzelnen Einrichtung hinreichend Berücksichtigung finden können.

3. Ausblick

Die Umsetzung der Ziele des Orientierungsplanes Baden-Württemberg kann durch *QUASI Heidelberg* sicherlich maßgeblich unterstützt werden. Das Vorgehen im Rahmen von *QUASI-Heidelberg* zeigt aber auch, dass zusätzliche Investitionen unumgänglich sind, weil erst durch sie eine fortbildungsübergreifende, wissenschaftliche Begleitung, Beratung und Unterstützung der Einrichtungen insbesondere bei der Umsetzung qualitätsorientierter und diagnostischer Maßnahmen in die Praxis möglich wird. Der vom Kultusministerium angedachte Umfang an Fortbildungszeit ist in Anbetracht der zu bewältigenden Inhalte viel zu gering und unregelmäßig. Auch was an Fortbildungszeit im Rahmen des Projektes geleistet werden kann, reicht wahrscheinlich nicht aus, obgleich die zeitlichen Vorgaben durch Bereitstellung weiterer finanzieller Mittel im merhin verdoppelt, für die Leitungskräfte gar verdreifacht werden konnten.

Auch *QUASI Heidelberg* hat noch keine Lösung dafür gefunden, wie etwa neu eingestellte pädagogische Fachkräfte, die aus anderen Bundesländern oder frisch von der Fachschule kommen, versäumte Fortbildungsinhalte nachholen können. Zudem muss man sich in diesem Zusammenhang fragen, was passieren wird, wenn die Implementierungszeit des Orientierungsplans in Baden-Württemberg abgelaufen ist und sich bis dahin keine dramatischen Veränderungen in der Professionalisierung und Ausbildungsqualität von Erzieherinnen und Erziehern vollzogen haben? Noch gehört unser Fachpersonal zum am schlechtesten ausgebildeten in Europa, ist der Elementarbereich eine wie *Wehrmann* (2007) formuliert „akademikerfreie Zone“. Parallel müsste dringend daran gearbeitet werden, Ausbildungsinhalte zu reformieren und zu verändern. Ansonsten werden sich in drei Jahren wieder pädagogische Fachkräfte auf dem Markt befinden, die den Anforderungen des Orientierungsplanes nicht genügen. Was dann?

Kindertagesstätten müssen neuerdings Bildungsstandards gewährleisten, wobei sich die Standards überwiegend auf das professionelle Agieren und Reagieren der Fachkräfte auf situative Bedingungen im Kinderalltag beziehen (Prozessqualität). Dabei wird außer Acht gelassen, dass Kinder auch bestimmte Entwicklungsschritte garantiert erreichen sollten, bevor der Übertritt in die Grundschule erfolgt (Orientierungsqualität). Egal, welche Ebene der Qualität im Vordergrund steht, das Fachpersonal benötigt besseres berufliches Rüstzeug. Die in den Bildungs- und Orientierungsplänen geforderten Ziele schreien nach einer Akademisierung der Ausbildung. Die deutlich erhöhten Anforderungen an Engagement, eigene Bildung und vor allen Dingen Kompetenzen insbesondere in den Bereichen Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Diagnostik und Dokumentation müssen in eine Veränderung und Höherstufung der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher sowie in eine Verbesserung der Strukturqualität münden. Die in Bildungs- und Orientierungsplänen geforderten komplexen, anspruchsvollen Aufgaben und Kompetenzen werden von keiner anderen im Bildungsbereich tätigen Berufsgruppe unter vergleichbar schlechten Rahmenbedingungen erwartet – Ausbildung und Gehalt pädagogischer Fachkräfte rangieren aber weiter am unteren Ende aller Berufe (vgl. auch *Roos & Schöler* 2007).

Prozessqualität

Orientierungsqualität

Die Durchführung der dringend erforderlichen Maßnahmen und Umstrukturierungsprozesse ist mit finanziellem Aufwand verbunden. Allerdings wäre diese Investition in die Zukunft für den Staat ausgesprochen rentabel, wie das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln kürzlich (Anger et al. 2007) errechnet und beschrieben hat. Wer hindert ihn also daran, endlich zu handeln und die „Baustelle“ (Wehrmann 2007) frühkindliche Bildung anzupacken?

Anmerkungen

- 1 Die Projektleitung obliegt Frau Prof. Dr. Jeanette Roos sowie den Herren Prof. Dr. Hermann Schöler und Dr. Johann Haffner (in Vertretung für Herrn Prof. Dr. Franz Resch).
- 2 Von 27 Trägern werden 87 Kindertageseinrichtungen unterhalten.
- 3 Siehe die Website des Projektes: www.quasi-heidelberg.de.

Literatur

- Anger, C., Plünnecke, A & Tröger, M. (2007). Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich, Studie im Auftrag der Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V.. Online verfügbar unter: www.wissensfabrik-deutschland.de.
- Koch, K. & Jüttner, A.-K. (2007). Kinderbetreuungseinrichtungen zwischen Dienstleistung, Bildungsauftrag und pädagogischer Qualität. *Bildungsforschung*, 4, 1, S. 1-13.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Weinheim: Beltz.
- Oberhumer, P. (2005). Regionale Lösungen zu einem nationalen Anliegen. *Kinder in Europa*, 9, 11, S. 17-21.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). "QUASI Heidelberg" – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen. Eine Projektbeschreibung. In Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung (Hrsg.), *Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung, Heft 73 Elementarbildung*, S. 39-45. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schäfer, G. E. (2004). Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung. Verfügbar unter <http://www.gew-nrw.de/binarydata/download/Schaefer.pdf> [02.11.2007].
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Gödert, S., Grenner, K., Groot-Wilken, B. & Sommerfeld, V. (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V. & Viernickel, S. (2004). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren*. Weinheim: Beltz.
- Wehrmann, I. (2007). *Aufbruch in die Welt von morgen: Neue Wege für Erzieher/-innen*. Vortrag gehalten im Haus der Wissenschaft in Bremen.