

Tietze, Wolfgang

Qualitätssicherung im Elementarbereich

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 16-35. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)

urn:nbn:de:0111-opus-72673



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

<i>Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt</i> Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz	7
Bereiche	
<i>Wolfgang Tietze</i> Qualitätssicherung im Elementarbereich	16
<i>Hartmut Ditton</i> Qualitätssicherung in Schulen	36
<i>Olaf Köller</i> Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands	59
<i>Thomas Olk/Karsten Speck</i> Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik	76
<i>Philipp Gonon</i> Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz	96
<i>Klaus Meisel</i> Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	108
<i>Lutz von Rosenstiel</i> Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung	122
<i>Andrä Wolter/Christian Kerst</i> Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse	135
<i>Bernhard Schmidt</i> Qualität der Lehre an Hochschulen	156
<i>Rudolf Tippelt</i> Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft	171

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu
Prozessindikatoren am Beispiel der Schule 190

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens
(und Scheiterns) aus internationaler Sicht 210

Wolfgang Tietze

Qualitätssicherung im Elementarbereich

1. Einleitung

Die Frage der Entwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität im Elementarbereich (darüber hinaus im gesamten Bereich öffentlich verantworteter Bildung, Betreuung und Erziehung vor der Schule) stellt sich für diese Stufe anders und zugespitzter als für die anschließende Schule. Die Schule ist ein lange etabliertes System, sie steht zudem unter der Randbedingung quantitativer Schrumpfung, so dass aufgrund der „demografischen Rendite“ freiwerdende Ressourcen für Qualitätsverbesserungen eingesetzt werden können, Qualitätsverbesserungen also tendenziell ohne zusätzliche Ressourcenmobilisierung erreicht werden können. Für den vorschulischen Bereich ergeben sich andere Randbedingungen. Die Anerkennung des Kindergartens als Elementarbereich und grundlegende Stufe des Bildungssystems ist vergleichsweise jungen Datums (Deutscher Bildungsrat 1970) und im Falle des Krippenbereichs gesellschaftlich noch umstritten. Das System ist weniger straff organisiert als die Schule, die staatlichen Steuerungsmöglichkeiten sind aufgrund der dominierenden freien Trägerschaft eingeschränkter.

Was die demografische Rendite anbelangt, so gilt diese für den Vorschulbereich zwar auch: So schätzt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (12. KJB 2006, S. 196f.), dass auf der Grundlage der abgestimmten Bevölkerungsschätzung im Jahr 2010 gegenüber 2002 rund 15% weniger Kinder im Elementarbereich zu versorgen sind und rechnerisch damit 650.000 Plätze im Elementarbereich freiwerden. Damit stünden – *ceteris paribus* – im Jahr 2010 annähernd 2 Mrd. Euro zur Verfügung, die bei sonst konstanten Aufwendungen gezielt für Qualitätssicherung eingesetzt werden könnten. Allerdings steht dieser Schrumpfung eine quantitative Expansion gegenüber, die in dieser Weise auf anderen Bildungsstufen nicht gegeben ist. Im Elementarbereich fehlen Ganztagskindergartenplätze in den westlichen Flächenländern, die deutlich teurer sind als die traditionellen Halbtagskindergartenplätze und potenziell freiwerdende Mittel binden, ganz zu schweigen von der erforderlichen Expansion des öffentlichen Früherziehungssystems für die unter Dreijährigen: Bei einem Rechtsanspruch für die Jüngeren und einem angemessenen Ganztagsangebot müssten selbst bei einem Verbleib der demografischen Rendite im System rund 3 Mrd. Euro zusätzlich pro Jahr für den quantitativen Ausbau aufgebracht werden (12. KJB 2006, S. 215). Unter den Bedingungen quantitativer Expansion ist es schwierig, überhaupt Ressourcen für Qualitätsverbesserungen zu mobilisieren. Die Erfahrung verweist in die gegensätzliche Richtung. So wurden im Zuge des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz in den 1990er Jahren bis dahin geltende qualitätsrelevante Standards (z.B. Gruppengrößen, Baustandards) dereguliert, um auf

diese Weise neue Plätze aus den finanziellen Ressourcen des bestehenden Systems zu finanzieren (vgl. Reidenbach 1996). Solche Rahmenbedingungen gilt es im Blick zu behalten, wenn im Folgenden Ansätze der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Elementarbereich bzw. im Vorschulbereich insgesamt diskutiert werden.

2. Zum Begriff pädagogischer Qualität im Vorschulbereich

Der Qualitätsbegriff im Vorschulbereich ist schillernd und je nach Perspektive und Bezugsgruppe kann Unterschiedliches darunter verstanden werden (Katz 1996; Dahlberg/Moss/Pence 1999). Die Qualität einer Einrichtung stellt sich aus Sicht von Eltern, die aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit auf eine lange Öffnungszeiten für ihr Kind angewiesen sind, anders dar als für Erzieherinnen, denen erweiterte Öffnungszeiten Schichtdienst und eigene familienunfreundliche Arbeitszeiten abverlangen. Ein Träger, dem es gelingt, die pädagogische Arbeit eng an seiner weltanschaulichen Ausrichtung zu orientieren, wird eine entsprechende Einrichtung qualitativ anders bewerten als Eltern mit einer anderen Weltanschauung, die mangels einer Alternative auf Nutzung dieser Einrichtung angewiesen sind, oder auch als die dort tätigen Erzieherinnen, die sich eine weniger enge Anbindung an die Leitbilder ihres Trägers und einen größeren Gestaltungsspielraum für die eigene pädagogische Arbeit wünschen mögen (Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Diese Sichtweisen, die durch die Perspektiven weiterer „stakeholder“ zwanglos erweitert werden können, haben ihre eigene Legitimität. Sie können jedoch kaum als Begründungen für „pädagogische Qualität“ herangezogen werden. *Pädagogische Qualität* sollte das aktuelle wie das (stellvertretend wahrgenommene) zukünftige Interesse des Kindes auf Wohlbefinden, Förderung und Bildung zum Ausgangspunkt und Fluchtpunkt nehmen. In diesem Sinne soll hier definiert werden: Pädagogische Qualität in einem Kindergarten (oder einer anderen pädagogischen Umwelt wie z.B. Familie, Krippe, Kindertagespflege) ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen *Orientierungen, Strukturen* und *Prozesse* das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen (vgl. Tietze et al. 1998, S. 20).

Dieser Begriff pädagogischer Qualität hat mehrere Implikationen:

1. Pädagogische Qualität ist ein mehrdimensionales und quantifizierbares Konstrukt. Die einzelnen Qualitätsdimensionen, und damit dann auch die pädagogische Qualität insgesamt, können in unterschiedlichen Ausprägungsgraden gegeben sein.
2. Pädagogische Qualität ist nicht länger eine „gefühlte“ Entität, sondern ein multidimensionales Konstrukt, das in seinen Einzelkomponenten vom Anspruch her messbar ist.
3. Pädagogische Qualität und ihre Einzelkomponenten sind validierbar, indem behauptete oder vermutete Effekte auf Entwicklungs- und Bildungsergebnissen der Kinder in den verschiedenen Bereichen untersucht werden können.

4. Der damit unterlegte Begriff pädagogischer Qualität kann mehr oder weniger unmittelbar für Qualitätsverbesserungen genutzt werden. Über Bildungsauscomes validierte Qualitätsdimensionen bilden Stellschrauben zur konkreten Qualitätsverbesserung und -sicherung.¹

Die verschiedenen in dieser Definition angesprochenen pädagogischen Qualitätsbereiche und ihr Zusammenspiel können im Anschluss an eine grundlegende Konzeptualisierung, wie sie auch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (12. KJB 2006, S. 199f.) enthalten ist, so dargestellt werden (vgl. Abb. 1):

Orientierungsqualität: Dieser Qualitätsbereich beinhaltet die normativen Orientierungen, Leitideen und Überzeugungen, unter denen das pädagogische Handeln (Prozessqualität) stattfindet bzw. stattfinden soll. Mit den Curricula für den Vorschulbereich, die die Bundesländer (mit unterschiedlicher Reichweite und unterschiedlichem Verbindlichkeitsgrad) in den letzten Jahren implementiert haben (vgl. 12. KJB 2006, S. 205ff.), ebenso mit den Kriterien der Nationalen Kriterienkataloge, wie sie im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ entwickelt wurden (vgl. Tietze/Viernickel 2007), liegen solche Orientierungen vor. Zu den Komponenten der Orientierungsqualität gehören auch die einrichtungsspezifischen pädagogischen Konzeptionen, die zunehmend als Orientierungsrahmen für das konkrete pädagogische Handeln in den Einrichtungen gefordert werden, ebenso wie eine hinreichende berufsbegleitende Fortbildung des pädagogischen Personals, die den Anschluss der vor Ort gegebenen Orientierungen an den fachlichen Stand sichern helfen soll.

Strukturqualität: Dieser Qualitätsbereich beinhaltet die von außen vorgegebenen räumlich-materialen, sozialen und personalen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen, die Möglichkeiten für pädagogische Prozesse eröffnen, aber auch Grenzen setzen. Platz innen und außen pro Kind, Erzieher-Kind-Schlüssel, Gruppengrößen, Qualifikation des pädagogischen Personals wie auch rechtlich gesicherte Vor- und Nachbereitungszeiten für die pädagogische Arbeit bilden zentrale Komponenten der Strukturqualität.

Prozessqualität: Pädagogik ist ein prozesshaftes Geschehen. Prozessqualität beschreibt die realisierte Pädagogik, die Anregungen, die die Kinder in den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsbereichen erhalten, die Art der Interaktionen zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern wie auch den Kindern untereinander. Es geht um einen Umgang mit dem Kind, der seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtet ist, um Interaktionen, die für entwicklungsgemäße Anregungen sorgen, abgestellt auf den individuellen Entwicklungs- und Interessenshorizont des Kindes, um Aktivitäten, die seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen, und um ein pädagogisches Handeln, das zugleich um eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern bemüht ist.

1 Dieses Qualitätskonzept steht im Gegensatz zu sog. relativistischen Ansätzen, die Qualität als ein Verständigungskonstrukt fassen, das individuell im Dialog der beteiligten Akteure jeweils neu zu bestimmen ist (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999). Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem relativistischen Konstrukt ist nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Outcomes: Von den drei Qualitätsbereichen Orientierungen, Strukturen, Prozesse bzw. den einzelnen Komponenten dieser Qualitätsbereiche werden Auswirkungen auf den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder in den verschiedenen Bereichen (Domänen) erwartet. Ebenso können Auswirkungen bei Eltern erwartet werden, und über diese bei den Kindern (indirekte Effekte). Die Effekte bei den Eltern und die Bildungs- und Entwicklungsergebnisse bei Kindern, die kurz-, mittel- oder langfristiger Art sein können, werden hier als Outcomes bezeichnet. Solche Outcomes dürfen nicht als deterministische Konsequenzen gegebener Qualitätsindikatoren missverstanden werden. Bildung bleibt auch in dieser Konzeptualisierung ein durch Selbstbeteiligung des Individuums charakterisierter Prozess, der zudem durch andere pädagogische Erfahrungsfelder (besonders die Familie des Kindes) maßgeblich mitbestimmt wird. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass der Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder über eine Wahrscheinlichkeitsfunktion mit der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtung verbunden ist.

Organisation und Management: Die Annahme eines nicht deterministischen, sondern probabilistischen Zusammenhangs gilt auch für die Beziehung zwischen den (vorgelagerten) Bedingungen der Orientierungs- und Strukturqualität mit der Prozessqualität. Dieselben Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität können je nach Organisation und Management in einer Einrichtung unterschiedlich verarbeitet werden. Sie determinieren damit die Prozessqualität nicht; sie machen jedoch – je nach Ausprägungsgrad – eine bestimmte Prozessqualität mehr oder weniger wahrscheinlich.

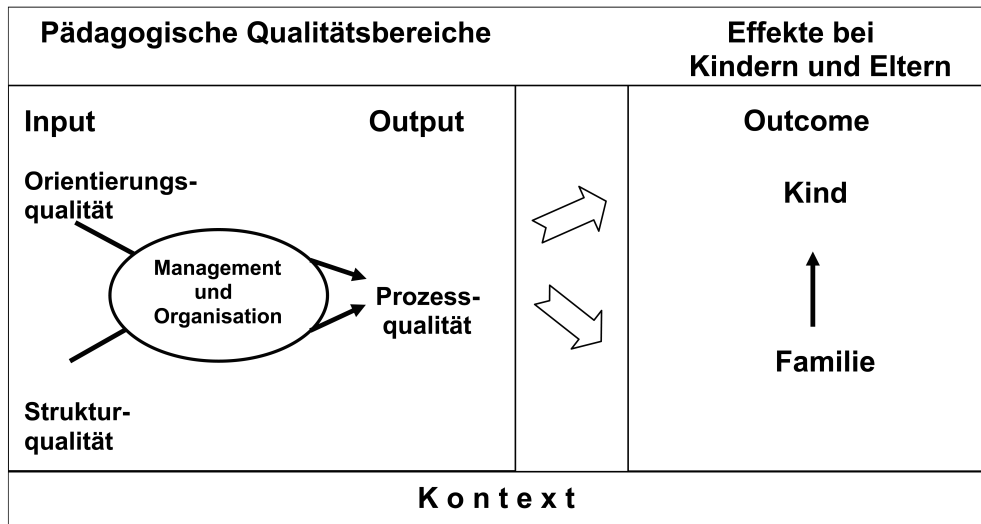


Abbildung 1: Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen (in Anlehnung an Tietze et al. 1998, S. 30ff. und 12. KJB 2006, S. 415).

Kontext: Gleiches gilt für den Kontext, innerhalb dessen die einzelnen Kindertageseinrichtungen mit ihrer jeweiligen Qualität der Orientierungen, Strukturen und Prozesse

arbeiten. Von externen Stützbedingungen für Kindertageseinrichtungen wie Vorhandensein oder Dichte von Fachberatung, Unterstützung durch die Trägerorganisation u.ä. können Impulse für die Qualität erwartet werden.

Zusammengenommen können damit Kindertageseinrichtungen als pädagogische Dienstleistungsorganisationen betrachtet werden, die unter Nutzung eines bestimmten *Inputs* an strukturellen (*Strukturqualität*) und normativen Bedingungen (*Orientierungsqualität*) – vermittelt über Management- und Organisationsformen – einen bestimmten *Output* pädagogischer Prozesse, d.h. die konkrete Dienstleistung der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder hervorbringen. Intern stellt sich dabei die Prozessqualität (die realisierte Pädagogik) als abhängig von den Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität dar. Nach außen bilden alle drei Qualitätsbereiche Bedingungen für Outcomes bei Eltern und Kindern, bei letzteren in Form von direkten und indirekten Effekten.

Die hier skizzierte Konzeptualisierung wird für die weitere Erörterung der Qualitätsfragen zum Ausgangspunkt genommen. Dies geschieht unter drei Gesichtspunkten:

1. In einem ersten Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die vorherrschenden Bildungsforschungsansätze im Vorschulbereich und besonders die in Deutschland vorliegenden empirischen Untersuchungen wissenschaftliche Grundlagen für systematische Qualitätsverbesserungen liefern (können).
2. In einem zweiten Schritt soll geprüft werden, wo in dem zugrunde liegenden Ordnungsrahmen die gegenwärtig in Deutschland vorfindbaren Qualitätsverbesserungsansätze anzusiedeln sind, welche Qualitätsbereiche bzw. Qualitätsdimensionen thematisiert werden, welche nicht.
3. In einem abschließenden dritten Teil soll mit dem Deutschen Kindergarten Gütesiegel (DKGS) ein trägerunabhängiges Prüfverfahren vorgestellt werden, das die zugrunde gelegte Qualitätskonzeption zum Ausgangspunkt nimmt und der Sicherung pädagogischer Qualität bei der einzelnen Kindertageseinrichtung ebenso dient wie einem umfassenden Qualitätsmonitoring des Früherziehungssystems und damit eine Grundlage für eine politisch verantwortbare Qualitätssteuerung bilden könnte.

3. Forschungsansätze

Zur Bedeutung von Kindertageseinrichtungen überhaupt und ihrer pädagogischen Qualität im Besonderen für die Entwicklung und Bildung von Kindern existiert mittlerweile eine rund vier Jahrzehnte umfassende Forschungstradition. Allerdings haben sich in diesem Zeitraum Fragestellungen grundlegend verändert und Untersuchungsdesigns vielfach differenziert. Während wir heute vorwiegend nach dem positiven Beitrag von Kindertageseinrichtungen (oder auch Kindertagespflege) für die Bildung und Entwicklung von Kindern fragen (bzw. positive und potenziell problematische Effekte als Grundhypothesen nicht ausschließen), rückte eine frühe *erste Welle* empirischer Untersuchungen potenziell *schädigende* Effekte in den Mittelpunkt der Betrachtung. Hayes

et al. (1990, S. 47) sprechen von einer „Alarmphase“, mit der Forschung auf die neue gesellschaftliche Herausforderung einer zunehmenden „Fremdbetreuung“ besonders von jungen Kindern reagiert habe. Für den Kindergartenbereich in Deutschland scheint diese Frage obsolet geworden zu sein, seit der Deutsche Bildungsrat (1970) den Elementarbereich zur grundlegenden Stufe des gesamten Bildungssystems erklärte, für den Bereich der unter Dreijährigen ist diese Betrachtungsweise allerdings durchaus präsent.

Forschungsmethodisch waren und sind die Untersuchungen dieser *ersten Welle* für die Qualitätsfrage nur bedingt ergiebig. Es werden die Bildungs- und Entwicklungsergebnisse der Kinder einer Betreuungsform (z.B. Kindergarten), mit denen von Kindern einer anderen Form (z.B. Vorklasse), oder denen von Nur-Familienkindern verglichen. Nicht nur besteht die Gefahr, dass Unterschiede schlicht durch Selektionseffekte (vgl. Burchinal 1999) und nicht durch ein unterschiedliches pädagogisches Programm bedingt sind. Selbst wenn man Effekte bei guter statistischer Kontrolle als „wahr“ anerkennen kann, bleibt das Programm weitgehend ein „schwarzer Kasten“, weil unklar und unbeantwortet ist, auf welche Programmkomponenten (Qualitätsaspekte) im Einzelnen die Fördereffekte zurückgeführt werden können. Die im Rahmen der Bildungsreform der 1970er Jahre groß angelegten Untersuchungen zu „Kindergarten vs. Vorklasse“ (vgl. Ewert/Braun 1978; Dollase 1978, 1979; Winkelmann et al. 1977) sind Beispiele für diese Forschungswelle in Deutschland.

Eine *zweite Welle* von Forschungen nimmt einen Teil dieser Defizite auf, indem nicht mehr nur globale Typen (z.B. auch in Form von Modellprogrammen) untersucht werden, sondern Programme in verschiedenen Qualitätsdimensionen spezifiziert werden, die es im Einzelnen zu erfassen gilt. Die soziale Wirklichkeit der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen mit ihrer großen Variationsbreite in bildungsrelevanten Einzelmerkmalen bildet hier den Ausgangspunkt der Untersuchungen. Spezifiziert werden in solchen Untersuchungen sowohl Merkmale der *Strukturqualität* wie Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Schlüssel, räumlich-materiale Gegebenheiten oder Ausbildung des pädagogischen Personals als auch Merkmale der *Prozessqualität* wie Bildungsanregungen für die Kinder in verschiedenen Bereichen, Sensitivität des Umgangs mit den Kindern und andere Merkmale des pädagogischen Interaktionsklimas (vgl. Vandell/Wolfe 2000). Die zentrale Frage dabei lautet, ob und in welchem Umfang bestimmte Qualitätsmerkmale einen Einfluss auf Bereiche kindlicher Bildung und Entwicklung haben. Vom Typus her handelt es sich um Korrelationsstudien in einem „naturalistischen“ Feld mit seiner Variabilität der Bedingungen. Allerdings ist dieser Forschungsansatz prinzipiell auch offen für auf Innovation gerichtete experimentelle Designs, wie eine frühe Untersuchung von Ruopp, Travers, Glantz and Coelen (1979) zeigt, in der die Faktoren Gruppengröße und Erzieher-Kind-Schlüssel systematisch variiert wurden.

Die Qualität in den Betreuungsformen wie auch ihre Auswirkungen auf Kinder können nicht losgelöst von den familiären Bedingungen der Kinder betrachtet werden. Es spricht manches dafür, dass familiäre Bedingungen die Auswahlentscheidungen für Betreuungsformen beeinflussen (vgl. z.B. Burchinal 1999) und auch Interaktionseffekte zwischen Familie und Einrichtung auf Bildung und Entwicklung der Kinder anzunehmen sind, auch wenn sich die Forschungslage hierzu uneinheitlich darstellt (Rossbach

2005). Abgesehen davon bildet die Familie für sich genommen eine wirkmächtige Instanz im Sinne eines Haupteffekts für Bildung und Entwicklung des Kindes. Dies verweist auf eine aktuelle *dritte Forschungswelle*, in der die bildungsrelevanten Qualitäten des familienexternen Bildungs- und Betreuungssettings *und* die der Familie jeweils in ähnlicher Breite und Tiefe spezifiziert werden. Solche Untersuchungsansätze ermöglichen die Identifizierung wirkmächtiger Bedingungen in Familie *und* Einrichtung wie auch vergleichende Abschätzungen von Effektgrößen. Die erste (und bislang einzige veröffentlichte) Studie im deutschsprachigen Raum im Rahmen dieses Konzepts findet sich bei Tietze et al. (1998), wobei mittlerweile auch eine vierjährige längsschnittliche Ausweitung vorliegt (Tietze et al. 2005).

Zu den aktuellen Forschungskonzeptionen dieser dritten Welle gehört neben der Zunahme längsschnittlicher Betrachtungen bei allen größeren Studien (vgl. Roßbach 2005), dass die Förderung der Kinder in vorschulischen Einrichtungen als ein dynamischer Ablauf betrachtet wird, in dem es neben der Form und der pädagogischen Qualität mit ihren verschiedenen Dimensionen auch das Eintrittsalter des Kindes, tägliche Dauer, Wechsel von Settings und kumulierte Betreuungsumfänge zu berücksichtigen gilt (NICHD 2005, S. 3; Roßbach 2005, S. 58ff. u. 69ff.).

Das Zusammenspiel von Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und der Familie für den Bildungserfolg von Kindern kann sich über die genannten Zusammenhänge hinaus noch komplexer darstellen. Dies gilt dann, wenn die Förderintention der Einrichtungen nicht nur *direkt* auf Bildungs- und Entwicklungsförderung der Kinder gerichtet ist, sondern eine explizite Elternbildungskomponente (z.B. in Form von Hausbesuchen oder sonstigen Formen der Unterstützung und Beratung von Eltern bei ihrer Erziehungsaufgabe) mit enthalten ist, um auf diese Weise über die Familie eine zusätzliche *indirekte* Bildungs- und Entwicklungsförderung der Kinder zu erreichen.

Mit der Übertragung des Konzepts der englischen Early Excellence Centres auf Deutschland (Bertram et al. 2002; Gerhold/Hebenstreit-Müller/Kühnel 2001), den verschiedenen, bundesweit streuenden Ansätzen zur Etablierung sog. Familienzentren (Peucker/Riedel 2004), hier besonders dem großflächigen Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren wie gegenwärtig in NRW (MGFFI 2007) deutet sich die Notwendigkeit einer *vierten* Forschungswelle an, die mögliche *indirekte Effekte* der Einrichtungen auf die Bildungs- und Entwicklungsförderung von Kindern thematisiert, die über die von Einrichtungen ausgehende Bildung, Beratung und Unterstützung von Familien vermittelt sind. Ansätze einer diesbezüglichen Wirkungsforschung sind in Deutschland allerdings bisher nicht erkennbar.

Die hier skizzierten Forschungsansätze sind teilweise im Sinne einer *chronologischen Abfolge* zu verstehen, teilweise existieren sie aber auch – in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung – parallel nebeneinander. Die Unterschiede in der Fruchtbarkeit für die Qualitätsfrage sind evident.

4. Forschungsergebnisse in Deutschland

In Deutschland fehlt es weitgehend an einer kritischen Masse an Studien, um differenzierte, durch verschiedene Studien begründete Aussagen zu den Bildungseffekten der Elementarerziehung bzw. institutionell-vorschulischer Erziehung überhaupt machen zu können. Am ehesten finden sich in Deutschland Studien, die der *ersten Forschungswelle* zuzurechnen sind, indem gefragt wird, ob dem Besuch eines Kindergartens, unabhängig von seiner Qualität, ein Bildungseffekt bei den Kindern zugeschrieben werden kann (Black Box Paradigma).

Tietze (1987) fand in einer älteren, für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Untersuchung, dass – bei Kontrolle anderer Faktoren – aus Grundschulklassen mit einem höheren Anteil kindergartengeförderter Kinder die Quoten der Zurückstellungen bei Schulbeginn, der Sitzenbleiber sowie der Übergänger zur Sonderschule für Lernbehinderte während der Grundschulzeit geringer ausfielen. In der aktuellen IGLU-Studie (Bos et al. 2003, S. 127ff.) ergab sich, dass die Schulleistungen bei Viertklässlern, die den Kindergarten über ein Jahr besucht hatten, höher ausfielen als bei den anderen Kindern. Büchner und Spieß (2007) fanden in einer aktuellen Studie auf der Grundlage des SOEP, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Hauptschule zu besuchen, mit zunehmender Dauer des Kindergartenbesuchs abnimmt. Anger, Plünnecke und Tröger (2007) schätzen in einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft auf der Grundlage der PISA-Daten ab, dass bei einem „Gesamtkonzept“ frühkindlicher Bildung mit qualitativen Verbesserungen der Anteil der jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung um 6 Prozentpunkte auf 10 Prozent gesenkt und der Anteil der Hochqualifizierten um gut 6 Prozentpunkte auf 37 bis 38 Prozent erhöht werden könne. Zusammengekommen sprechen diese Befunde dafür, dass ein Kindergartenbesuch kurz- und langfristige Effekte in robusten Bildungsindikatoren zeitigt.

Die genannten Studien sind Repräsentanten der ersten Forschungswelle. Institutionelle Früherziehung geht als „Schwarzer Kasten“ in die Untersuchungen ein. Die Untersuchungsergebnisse liefern kaum Ansätze für Qualitätsverbesserungen; denn qualitätsrelevante Einzelindikatoren von Einrichtungen und Programmen werden in diesem Forschungsparadigma nicht thematisiert.

Untersuchungen, die Grundlagenwissen für Qualitätsverbesserungen und Qualitätssicherung liefern sollen, setzen Designs wenigstens der zweiten, besser noch der dritten Forschungswelle voraus. Mit der Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten“ und ihrer längsschnittlichen Ausweitung „Kinder von 4 bis 8 Jahren (Tietze et al. 1998, 2005) als Teile der European Child Care and Education Study (ECCE Study Group 1999), liegt die bislang einzige breit angelegte deutsche Untersuchung zu den Effekten *pädagogischer Qualität* im Kindergarten vor, die sich diesem Anspruch stellt.

Im Rahmen eines Untersuchungsdesigns, das nach den Qualitätsbereichen *Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität* in Einrichtung und Familiensetting differenziert, entsprechende Qualitätsdimensionen spezifiziert und damit der *dritten Forschungswelle* zuzurechnen ist, werden interne Abhängigkeiten der Prozessqualität von vorgelagerten Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität analysiert und es werden Effekte

pädagogischer Qualität auf verschiedene Bildungs- und Entwicklungsmaße im Vorschul- und Grundschulalter (unter Einschluss von Effektstärken) abgeschätzt. Nach den Ergebnissen dieser Studie können je nach Maß zwischen 25% und 50% der Varianz der pädagogischen Prozessqualität durch vorgelagerte Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität erklärt werden, ein Befund, der sich in ähnlicher Weise auch in anderen Ländern zeigt (vgl. Cryer et al. 1999). Der Befund lässt sich so interpretieren, dass Verbesserungen der Prozessqualität zum Teil durch verbesserte Inputbedingungen erreicht werden können, zu einem anderen Teil aber von einer direkten auf Prozessqualität gerichteten Intervention abhängig sind. Zu den weiteren Ergebnissen dieser Studie gehören, dass Bildungs- und Entwicklungsunterschiede von bis zu einem Jahr bei Kindergartenkindern auf die *Qualitätsunterschiede* in den Einrichtungen zurückgeführt werden können, und dass auf unterschiedliche Kindergartenqualität zurückgehende Bildungsunterschiede auch am Ende der zweiten Grundschulklasse zu verzeichnen sind. Diese bewegen sich in derselben Größenordnung, wie die Effekte, die auf unterschiedliche Grundschulqualität der Zweitklässler zurückgehen. Effekte finden sich dabei im sprachlichen, kognitiv-schulleistungsbezogenen und im sozialen Bereich. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass der Effekt der pädagogischen Qualität der Familie rund zwei- bis dreimal so groß ist wie der des institutionellen Settings (vgl. hierzu auch Vandell/Wolfe 2000).

Aktuelle Forschungsansätze in Deutschland sind auf weitere Differenzierungen einer solchen Forschungskonzeption gerichtet, indem *domainspezifische* Merkmale von Kindertagesstättensettings mit *domainspezifischen* Bildungs- und Entwicklungsergebnissen, im Rahmen einer kleingliedrigen längsschnittlichen Modellierung von Prozessverläufen, miteinander in Beziehung gesetzt werden (BiKS) (vgl. Universität Bamberg 2007). Allerdings sind hier noch keine Befunde publiziert.

5. Prozessqualität messen

Eine nicht unerhebliche Hürde bei Untersuchungen mit differenziertem Qualitätskonzept besteht darin, die Qualität der pädagogischen *Prozesse* zu erfassen. Die Prozessqualität stellt die direkte Schnittstelle zum Kind (und auch zu den Eltern) dar, sie ist von besonderer Bedeutung, erfordert andererseits einen beträchtlichen Erhebungsaufwand. Während sich die meisten Dimensionen der Struktur- und Orientierungsqualität über vergleichsweise unaufwändige Verfahren wie Befragung, Interview und Dokumentenanalyse erheben lassen, setzt die Erfassung der Prozessqualität direkte Beobachtungen voraus. Klassische und international vielfach genutzte Instrumente zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität sind die Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) sowie die Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) von Harms, Clifford und Cryer. Für den Bereich der Kindertagespflege wurde die Family Daycare Rating Scale von Harms und Clifford entwickelt. Unter der Bezeichnung Kindergarten-Skala (KES-R), Krippen-Skala (KRIPS-R und Tagespflege-Skala (TAS) liegen auch deutsche Adaptionen dieser Instrumente vor (Tietze et al. 2007 a, b, c). Die Skalen erfassen neben

Platz und Ausstattung sowie Kooperation mit Eltern die Bereiche Betreuung und Pflege der Kinder, sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen und Strukturierung der pädagogischen Arbeit. Sie erfordern eine wenigstens dreistündige Beobachtung durch einen gut trainierten Beobachter. Eine im engeren Sinne auf den Bildungsgehalt der Kindertagesumwelt ausgelegte und als Ergänzung zur ECERS konzipierte Skala wurde unter der Bezeichnung ECERS-E von Sylva et al. vorgelegt (2006, deutsche Forschungsversion beim Autor).

Darüber hinaus sind weitere Verfahren vorhanden, um unterschiedliche Aspekte der Prozessqualität zu erfassen (vgl. Clarke-Stewart/Allhusen 2005; NICHD 2005, S. 3ff., 78ff.; Tietze 2006, Vandell/Wolfe 2000, S. 3ff.). Gemeinsam ist den Instrumentarien, dass sie auf direkten Beobachtungen beruhen.

6. Ansätze für Qualitätsverbesserungen

Bildungs- und entwicklungsprädiktive Qualität ist ein komplexes Konstrukt bestehend aus unterschiedlichen Qualitätsbereichen mit jeweils verschiedenen Qualitätsdimensionen. Die bisherige Forschung zeigt, dass es offensichtlich nicht *die* Qualitätsvariable gibt, die als mehr oder weniger alleinige Stellschraube zur Verbesserung von Outcomes bei Kindern (und Eltern) benutzt werden könnte. Die frühe Einsicht in der frühpädagogischen Qualitätsforschung „Good things tend to go together“ (Phillips 1987) legt nahe, dass nachhaltige Qualitätsverbesserungen mit der Wahrscheinlichkeit verbesserter Bildungsergebnisse bei den Kindern nur über die Betätigung mehrerer Stellschrauben unter Berücksichtigung aller Qualitätsbereiche möglich sind. Zugleich ist dabei der oben genannte steuerungsrelevante Zusammenhang zwischen den Qualitätsbereichen zu beachten (vgl. Abb. 1), wonach die vorgelagerten Bedingungen des Inputs (Orientierungs- und Strukturqualität) bis zu 50% der Varianz der Prozessqualität bestimmen, die restlichen 50% aber offenbar davon unbeeinflusst sind und ihre Varianzquellen innerhalb der Einrichtungen selbst haben.

Bezieht man die aktuell praktizierten Qualitätsverbesserungs- und -steuerungsansätze auf den dargestellten Zusammenhang, so lässt sich Folgendes feststellen:

Staatliche Inputsteuerung: Die gegenwärtigen staatlichen Qualitätsverbesserungsansätze sind schwerpunktmäßig auf eine Verbesserung des Inputs gerichtet. Für den Bereich der *Orientierungsqualität* sind hier die Bildungspläne der Bundesländer zu nennen (vgl. 12 KJB 2006, S. 205ff.), die im Umkreis des Beschlusses der Jugendministerkonferenz „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK 2004) erstmals in Deutschland entwickelt wurden, mittlerweile in allen Bundesländern zum Standard gehören. Im Bereich der *Strukturqualität* sind – unterstützt durch eine breite Förderinitiative der Bosch-Stiftung – Anstrengungen zur Verbesserung der Ausbildung des pädagogischen Personals durch Anhebung auf Fachhochschulniveau zu verzeichnen (Robert Bosch Stiftung 2007). Mittlerweile sind an einer beachtlichen Anzahl von Hochschulen entsprechende Ausbildungsgänge eingerichtet worden (Deutscher Bildungsserver 2007).

Eine kritische Wertung dieses inputorientierten Ansatzes der Qualitätsverbesserung wird in Rechnung stellen müssen, dass (mit Bezug auf die berichteten Befunde zur Abhängigkeit der Prozessqualität vom vorgelagerten Input) auf diese Weise die Qualität pädagogischer Prozesse, also die konkrete Pädagogik vor Ort, nur bedingt angehoben werden kann. Zudem fallen die Ergebnisse einer aktuellen, mehrere Bundesstaaten umfassenden Studie in den USA zu den Auswirkungen unterschiedlicher Qualifikationsniveaus des pädagogischen Personals auf die Prozessqualität und auf Outcomes bei Kindern ausgesprochen desillusionierend aus (Early et al. 2007): Die erwarteten Auswirkungen konnten nicht gefunden werden. Vor diesem Hintergrund mag es erstaunen, dass weder staatliche Stellen noch die in diesem Zusammenhang sehr engagierte Bosch-Stiftung an der Überprüfung möglicher Ausbildungseffekte für verbesserte Prozessqualität oder verbesserte Bildungsergebnisse bei den Kindern interessiert zu sein scheinen. Bislang jedenfalls sind keine Absichten für entsprechende Evaluationen bekannt geworden. Nach dem gegenwärtigen Stand muss offen bleiben, ob von den unternommenen Anstrengungen etwas bei den Kindern im Alltag der von ihnen erfahrenen Prozessqualität in den Einrichtungen oder bei ihren Bildungsergebnissen ankommt.

Organisation und Management der Träger: Staatlich regulierte Inputbedingungen können von Einrichtungen und ihren Trägern unterschiedlich „verarbeitet“ werden (vgl. Abb. 1). Das gilt im Hinblick auf Effizienz wie auch auf Ziele bei der Prozessqualität, für die die Inputbedingungen genutzt werden. Es nimmt daher nicht Wunder, dass gerade die großen Trägerverbände von Tageseinrichtungen die Organisations- und Managementebene als Ansatzpunkt für Qualitätsverbesserung „besetzt“ haben. Dieser Ansatz erlaubt ihnen, die vorgelagerten staatlichen Bedingungen einerseits anzuerkennen, andererseits für eigene durchaus auch partikuläre Zielstellungen durch ein darauf abgestelltes, effizientes Managementsystem zu nutzen. Pädagogische Qualität wird dabei trägerspezifisch definiert, niedergelegt in trägerspezifischen Qualitätshandbüchern. Ein von Trägerinteressen unabhängiger Begriff pädagogischer Prozessqualität hat in dieser Konzeptualisierung keinen Platz.

Die Verbesserung von Management und Organisation orientiert sich meistens am Qualitätsmanagementkonzept der DIN EN ISO 9000ff., einem Regelwerk zum Qualitätsmanagement, das in den 1980er Jahren für die Anwendung in der industriellen Produktion entwickelt wurde, später auch für Dienstleistungsorganisationen adaptiert wurde (Zollondz 2002). Die gelungene Implementierung dieses Qualitätsmanagementsystems kann durch dafür zugelassene Zertifizierer begutachtet und zertifiziert werden.

Mittlerweile haben alle großen Trägerverbände Qualitätsmanagementsysteme eingeführt, die sich mehr oder weniger eng an der Normenreihe der ISO orientieren. Für Einrichtungen in katholischer Trägerschaft wurde vom Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK)-Bundesverband (2004) das KTK-Gütesiegel entwickelt, für Einrichtungen, die dem Paritätischen Wohlfahrtsverband angeschlossen sind, das „PARITÄTISCHE Qualitätssystem®“, für Einrichtungen in Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt das System „AWO-QM“, für evangelische Einrichtungen liegt ein Bundes-Rahmenhandbuch als Leitfaden zur Qualitätsentwicklung vor (vgl. im Überblick Esch et al. 2006, S. 129ff.).

Die Einführung des jeweiligen Qualitätsmanagementsystems kann, muss aber nicht mit einer Zertifizierung nach ISO 9000 abschließen. Die Bedeutung einer solchen Zertifizierung wird in der Fachöffentlichkeit nicht immer richtig wahrgenommen. Es handelt sich nicht um ein Zertifikat, das die allgemeine Güte der pädagogischen Dienstleistung bescheinigt, denn eine solche wird nicht definiert, und macht auch keine Aussage darüber, ob die im Qualitätshandbuch beschriebenen Ziele konkret erreicht werden. Es liegt keine Produktzertifizierung vor. Zertifiziert wird lediglich, dass die Organisation über ein Managementsystem verfügt, nach dem die im Qualitätshandbuch beschriebene Qualität der pädagogischen Dienstleistung (das was die Einrichtung bzw. ihre Trägerorganisation darunter verstehen will), erreicht werden kann.

Es gibt gegenwärtig keine allgemein zugänglichen Daten, in wie vielen Einrichtungen nach diesen Managementsystemen bundesweit gearbeitet wird, und wie viele Einrichtungen zertifiziert sind. Ebenso lässt sich die Frage nicht beantworten, in welchem Umfang bzw. ob überhaupt die Qualität der pädagogischen Prozesse, also die Qualität der bildungs- und entwicklungsanregenden Erfahrungen der Kinder in den Einrichtungen, bei diesem Ansatz verbessert wird und ob es Effekte bei den Bildungsergebnissen der Kinder gibt. Ausländische Erfahrungen gemahnen zur Vorsicht. In einer kalifornischen Untersuchung an Kindertageseinrichtungen, die nach dem fach(!)-spezifischen System der National Association for the Education of Young Children (NAEYC) zertifiziert waren, zeigte sich eine erhebliche Anzahl von zertifizierten Einrichtungen mit nur mittelmäßiger und auch unzureichender Prozessqualität.

Direkte Verbesserung der Prozessqualität: Die nur indirekten und begrenzten Möglichkeiten der Verbesserung der Prozessqualität durch verbesserte Inputbedingungen und der zweifelhaften, weil ohne nachgewiesene Effekte für eine verbesserte Prozessqualität praktizierte Ansatz eines allgemein verbesserten Qualitätsmanagements, legen den Gedanken einer direkten Verbesserung der pädagogischen Prozessqualität durch In-Haus-Fortbildung und Training in den Einrichtungen nahe. Technisch gesprochen geht es darum, die nicht durch vorgelagerte Inputbedingungen der Orientierungs- und Strukturqualität bestimmten Varianzanteile der Prozessqualität aufzugreifen und diese „hausgemachten“ Anteile für Verbesserungen zu nutzen.

In einer gewissen Weise steckt diese Grundidee hinter vielen Fortbildungsmaßnahmen. Mit der vom BMFSFJ ins Leben gerufenen und geförderten Nationalen Qualitätsinitiative wurde sie systematisch entwickelt und umgesetzt (vgl. 12. KJB 2006). Im Kern galt es – bei unterschiedlicher methodischer Ausrichtung – für die an der Nationalen Qualitätsinitiative beteiligten Institute einen fachlichen Konsens herzustellen, was unter guter pädagogischer Prozessqualität zu verstehen ist und diese in Kriterienkatalogen praxisnah zu beschreiben, Verfahren und Methoden einer personalgetragenen Verbesserung pädagogischer Prozessqualität im Hinblick auf diese Kriterien zu entwickeln und zu erproben und die so entstandenen Prozeduren in einer Implementierungsphase möglichst breit im Feld zu verankern.

Über die Nationale Qualitätsinitiative konnten nach dem BMFSFJ vorliegenden Angaben mehrere tausend Kindertageseinrichtungen aus allen Bundesländern mit unterschiedlichen Intensitätsgraden erreicht werden. Die Qualitätsentwicklungskurse reich-

ten von zweitägigen zentralisierten Veranstaltungen bis zu zweijährigen systematischen Kursen unter Einbeziehung aller Mitarbeiter vor Ort und stützt sich teilweise auf Multiplikatorenmodelle. Bedauerlicherweise waren weder das BMFSFJ noch die Mehrheit der an der Nationalen Qualitätsinitiative beteiligten Institute an einer Evaluation interessiert, die diesen Namen verdient. Daher bleibt auch hier die Frage, welche Verbesserung der Qualität der pädagogischen Prozesse für die Kinder durch diese direkte Intervention erzielt wird, offen. Informelle und noch unveröffentlichte Pre-Post-Messung von PädQUIS, eines der Institute der Nationalen Qualitätsinitiative, zeigen, dass auch bei intensiven, ein- bis zweijährigen Qualitätsentwicklungskursen bei rund 10% der Einrichtungen keine substanziellen Verbesserungen der pädagogischen Prozessqualität gegeben waren, dass im Durchschnitt aber die Verbesserungen mit Effektstärken von $d \approx 1,5$ (Cohen 1988) nach sozialwissenschaftlichen Kriterien als hoch zu bezeichnen sind.

Kosten: Die verschiedenen Verbesserungsansätze pädagogischer Qualität in den Kindertageseinrichtungen, unabhängig davon, ob und welche Effekte sie haben, sind mit zusätzlichen Kosten verbunden. Nach Berechnungen der Sachverständigenkommission des Zwölften Kinder- und Jugendberichts, (12. KJB 2006, S. 216ff.) würden, wenn in jeder Kindertageseinrichtung eine pädagogische Fachkraft auf Fachhochschulniveau ausgebildet und entsprechend bezahlt wird (z.B. die Leiterin), jährliche Mehraufwendungen der öffentlichen Jugendhilfe von 250 Mio. Euro anfallen. Bei einer Verbesserung des Erzieher-Kind-Schlüssels von 1:12,6 (West) bzw. 1:13,4 (Ost) auf 1:10 würden sich die jährlichen Mehraufwendungen auf ca. 2 Mrd. Euro belaufen. Qualitätsverbesserungen nach den QM-Systemen der freien Träger wie auch solche nach den Formen der Nationalen Qualitätsinitiative würden jährlich Mehraufwendungen von unter 100 Mio. Euro nach sich ziehen. Erwartungsgemäß fallen die Mehraufwendungen bei Verbesserung der Inputbedingungen am höchsten aus; sie sind realistischerweise daher nur mittel- und langfristig zu realisieren. Die Kosten für Qualitätsmanagement und direkte Qualitätsverbesserungen der Arbeit in den Einrichtungen fallen demgegenüber – ebenfalls bei einer flächendeckenden Implementierung – deutlich niedriger aus und dürften kurzfristig bewältigbar sein.

7. Überprüfung und dauerhafte Sicherung pädagogischer Qualität

Die verschiedenen Ansätze, die im voran stehenden Abschnitt typisierend dargestellt wurden, verweisen darauf, dass die Frage der Qualitätsverbesserung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter einen bemerkenswerten Stellenwert in der fachlichen und fachpolitischen Diskussion erlangt hat.

In internationaler Perspektive wie auch in der fachlichen Diskussion in Deutschland gewinnt die Einsicht an Boden, dass in der Verantwortung für die Bildungschancen des einzelnen Kindes wie auch in der Verantwortung vor dem Steuerzahler umfassende Prüfverfahren mit festen Standards in den verschiedenen Qualitätsbereichen (auch unter Einschluss des Outputs als der erreichten pädagogische Prozessqualität), erforderlich

werden, um auf diese Weise die pädagogische Qualität der einzelnen Kindertageseinrichtungen vor Ort überprüfen und sicherstellen zu können. Solche Verfahren sind nicht mit den Prüfverfahren für die Erteilung der Betriebserlaubnis für eine Kindertageseinrichtung nach § 45 KJHG zu verwechseln, die schwerpunktmäßig darauf gerichtet sind, eine Gefährdung des Kindeswohls auszuschließen, also minimale Qualität zu gewährleisten. Es geht vielmehr darum, im positiven Sinn einen hohen Grad an bildungs- und entwicklungsfördernder Qualität zu sichern. Deutschsprachige Überblicke über im Ausland praktizierte Verfahren finden sich bei Esch et al. (2006) sowie bei Tietze (2008). Hinweise und Anbahnungen für systematische Qualitätsüberprüfungen sind mittlerweile auch in neuen Kita-Gesetzen, Finanzierungsgrundsätzen und Förderverfahren von Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg) gegeben, wobei die konkrete Ausgestaltung meist offen ist.

Im Folgenden soll abschließend mit dem Deutschen Kindergarten Gütesiegel (DKGS)² ein Prüf- und Zertifizierungsverfahren vorgestellt werden, das sich als fachwissenschaftlich basiertes Verfahren versteht und beansprucht, zur Lösung der aufgeworfenen Fragen beizutragen. Die dem DKGS zugrunde liegenden Begründungen, Aufbau- und Prinzipien und die bildungsökonomische Einbettung sind an anderen Stellen ausführlich dargestellt (vgl. Spieß/Tietze 2002; Tietze/Förster 2005). Als Charakteristika können hervorgehoben werden:

Ausgangspunkte Qualitätsverbesserung und Qualitätsinformation: Das DKGS nimmt zum Ausgangspunkt, dass (1) das durchschnittlich nur mittelmäßige Niveau pädagogischer Qualität, bei starken Streuungen zwischen den Einrichtungen nicht befriedigen kann, (2) eine ausschließliche Inputsteuerung sowie die Anwendung nur trägerspezifischer Qualitätsmanagementsysteme solche Defizite nicht beheben können, (3) Eltern für die Ausübung ihres ordnungspolitisch gewollten Wunsch- und Wahlrechts (KJHG, § 5) einer Qualitätsinformation bei den zur Auswahl stehenden Einrichtungen bedürfen und (4) es für Kita-Anbieter eines Anreizsystems für gute Qualität bedarf, zumindest in dem Sinne, dass gute Qualität nach außen glaubhaft angezeigt werden kann.

Wissenschaftsbasiertes Qualitätskonzept: Das Qualitätskonzept des DKGS versteht sich als wissenschaftsbasiertes Qualitätskonzept. Es schließt an den Stand der Qualitätsforschung an und nimmt die oben beschriebenen Qualitätsbereiche der Orientierungsstruktur und Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs explizit auf. Es spezifiziert innerhalb dieser vier Qualitätsbereiche jeweils einzelne Qualitätsdimensionen, von denen durch empirische Untersuchungen belegt oder durch Expertenurteil begründet ist, dass sie relevant sind für erwünschte Bildungs- und Entwicklungsergebnisse bei Kindern (vgl. Abb. 2).

Qualitätsdimensionen und Standards: Neben der wissenschaftlich begründeten Spezifizierung von Qualitätsdimensionen bedarf es der Festlegung von Standards (kritischer Niveaus) in diesen Dimensionen. Im Falle des DKGS sind die Standards so ge-

2 Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel wurde von PädQUIS, Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin, in Zusammenarbeit mit dem Charlotte-Bühler-Institut, Wien, entwickelt (www.paedquis.de).

wählt, dass sie gesetzliche Vorgaben nicht unterschreiten und sich an internationalen Empfehlungen orientieren. Die konkrete Standardsetzung ist dem Sinn eines Gütesiegels entsprechend so vorgenommen, dass Kindertageseinrichtungen Gütesiegelfähigkeit tatsächlich erreichen können.

Konzeptübergreifende Gültigkeit: Das DKGS begreift sich als ein konzeptübergreifendes Verfahren. Dementsprechend wird nicht überprüft, ob ein bestimmtes pädagogisches Konzept (z.B. Montessoripädagogik, Situationsansatz) angemessen realisiert wird; Überprüfung und Zertifizierung durch das DKGS beziehen sich auf fachwissenschaftlich begründete Qualitätsindikatoren, die für alle Kindertageseinrichtungen ausschlaggebend sind.

Träger- und bundesländerübergreifende Geltung: Die fachwissenschaftliche Basierung des DKGS beinhaltet zugleich einen träger- und bundesländerübergreifenden Geltungsanspruch. So wie kommunale, evangelische oder DRK-Krankenhäuser und Krankenhäuser in Flensburg und Füssen sich denselben fachmedizinischen Standards zu stellen haben, gilt nach den dem DKGS zugrunde liegenden Prinzipien der entsprechende Anspruch auch für Kindertageseinrichtungen in orts- und trägerübergreifender Weise.

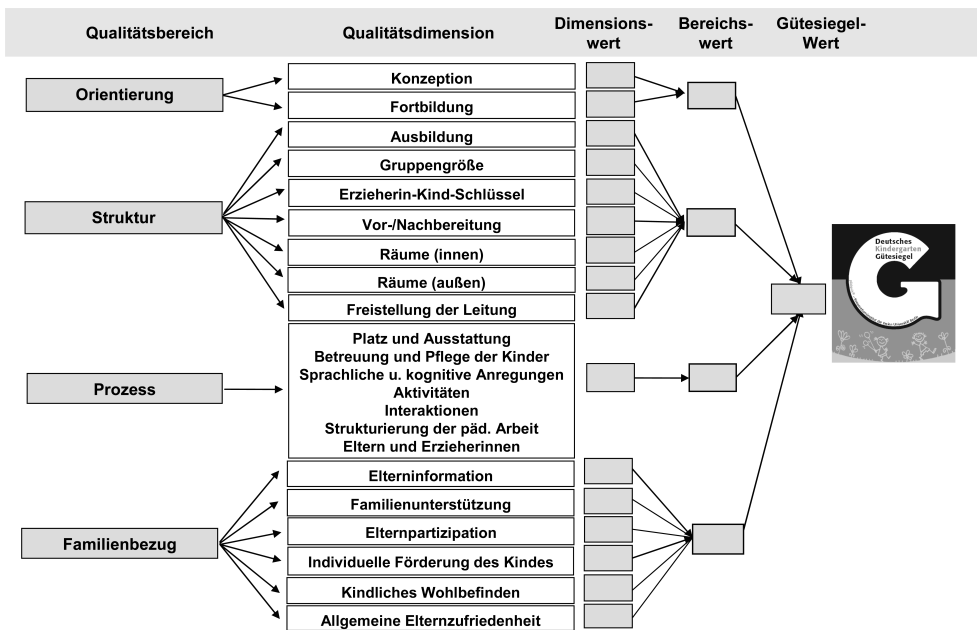


Abbildung 2: Qualitätsbereiche und -dimensionen des Deutschen Kindergarten-Gütesiegels

Nach einer mehrjährigen Entwicklungs- und Erprobungsphase ist die Entwicklung des DKGS vorläufig abgeschlossen. Die Gütesiegelüberprüfung im Feld wird von einer politik- und trägerunabhängigen Instanz vorgenommen. Das Prüfverfahren schließt direkte Beobachtungen und Ratings durch geschulte externe Evaluatoren vor Ort, Befragungen des pädagogischen Fachpersonals, Dokumentenanalysen sowie schriftliche Befragungen

der Eltern ein. Die Ergebnisse werden in jeder Qualitätsdimension auf einer 6-Punkte-Skala abgebildet, wobei ab 3 Punkten Gütesiegelfähigkeit gegeben ist. Dadurch kann im Einzelfall nachvollzogen werden, wie gut das Gütesiegel erreicht wurde bzw. in welchen Dimensionen Gütesiegelfähigkeit noch nicht gegeben ist. Mit jeder Überprüfung einer Kita auf Gütesiegelfähigkeit ist die Erarbeitung und Rückmeldung eines detaillierten Qualitätsprofils verbunden, das als Grundlage für die weitere Qualitätsentwicklung genutzt werden kann. Das DKGS ist für drei Jahre gültig, wobei nach dem ersten und zweiten Jahr ein Zwischenaudit erfolgt. Für einen weiteren Dreijahreszyklus ist eine erneute Hauptprüfung erforderlich.

Bislang wurden Gütesiegelüberprüfungen in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass etwa ein Drittel der Kindertageseinrichtungen das DKGS „aus dem Stand heraus“ erhält. Bei der Mehrheit der Einrichtungen wird Gütesiegelfähigkeit erst nach einer intensiven Phase der Qualitätsentwicklung erreicht.

Die hier vorgestellte Form der Qualitätsüberprüfung und Zertifizierung ist wie jede andere Form nicht ohne zusätzliche Kosten zu realisieren. Die Kosten hängen dabei von der Größe der Einrichtung ab. Nach den vorliegenden Erfahrungen belaufen sich die Kosten bei einer Qualitätssicherung mit dem DKGS auf ca. zwei Euro pro Kind und Monat, ein Betrag, der bei monatlichen Betriebskosten der öffentlichen Jugendhilfe von 350 Euro bei einem Ganztagskindergartenplatz bzw. 740 Euro bei einem Ganztagsplatz für unter drei Jahre alte Kinder (vgl. 12. KJB 2006, S. 213) bewältigbar erscheint. Die Erfahrungswerte liegen in derselben Größenordnung wie der von Dohmen (2005, S. 79) in einer bildungsökonomischen Expertise geschätzte Wert, wonach bei der flächendeckenden Einführung des Deutschen Kindergarten Gütesiegels „allenfalls ein halbes Prozent“ der entsprechenden Jugendhilfekosten zu veranschlagen wäre.

Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein empirischer Qualitätsbegriff zugrunde gelegt, nach dem pädagogische Qualität in Kindergärten (wie auch in anderen vorschulischen Bildungs- und Betreuungssettings) ein mehrdimensionales und quantifizierbares Konstrukt darstellt. Das Konstrukt ist rückgebunden an den empirischen Forschungsstand und ist damit offen für zukünftige Entwicklungen. Pädagogische Qualität und ihre Einzeldimensionen sind messbar. Und sie sind validierbar, indem behauptete oder vermutete Effekte auf kindliches Wohlbefinden sowie auf Bildungs- und Entwicklungsergebnisse in den verschiedenen Bereichen untersucht werden können. Pädagogische Qualität in diesem Sinn meint nicht die Qualität eines bestimmten pädagogischen Konzepts; sie ist jedoch kompatibel mit der in der Früherziehung traditionell vorhandenen „Ansätze“- und „Konzepte“-Pädagogik, insofern als solche holistischen Konzepte als spezielle Konfigurationen im Raster der verschiedenen Qualitätsdimensionen darstellbar werden. Der hier unterlegte Begriff pädagogische Qualität kann mehr oder weniger unmittelbar für Qualitätsverbesserungen fruchtbar gemacht werden. Über Outcomes bei Kindern

validierte Qualitätsdimensionen bilden Stellschrauben für Qualitätsverbesserung und -sicherung.

Vor diesem Hintergrund wurde mit dem Deutschen Kindergarten Gütesiegel ein breit ansetzendes Qualitätsprüf- und -sicherungsverfahren vorgestellt, das nach Auffassung des Autors eine evidenzbasierte Qualitätssicherung nach festen Standards gegenwärtig am ehesten leisten dürfte.

Die positiven Ansprüche und der Nutzen des Verfahrens liegen auf der Hand. Es sichert den Kindern eine nach fachwissenschaftlichen Standards geprüfte Qualität in ihren ersten Einrichtungen öffentlich verantworteter Bildung und Erziehung zu und unterstützt über den Außenausweis die Wahlfähigkeit von Eltern, die eine qualitativ gute Einrichtung für ihr Kind anstreben.

Es liefert Referenzinformationen für die nicht wenigen pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen und auch bei Trägern, die um pädagogische Qualität bemüht sind, denen aber klare Kriterien fehlen. Und nicht zuletzt dürften die bei Gütesiegeluntersuchungen anfallenden Daten die Qualitätsinformationen bereitstellen, die von den großen Trägerorganisationen wie auch und insbesondere von der Jugendhilfeadministration und -politik für ihre Aufgabe der Qualitätssteuerung benötigt werden. Es gibt gegenwärtig kein *Qualitätsmonitoring* und damit auch keine Möglichkeit für eine evidenzbasierte Qualitätssteuerung im Kindertagesstättenbereich. Steuerungsmöglichkeiten sind aber an belastbare Qualitätsinformationen gebunden. In einem weiteren Schritt sollte auch daran gedacht werden, die öffentliche Finanzierung von Einrichtungen an ein nachgewiesenes Qualitätsniveau zu binden.

Die Forderung nach einem allgemeinen, träger- und bundesländerübergreifenden Qualitätsinformationssystem, wie sie mit dem DKGS verbunden ist, scheint mit der ordnungspolitischen Wirklichkeit der Länderzuständigkeit und dem hohen Grad an Autonomie der freien (und oft auch der kommunalen) Träger in Widerspruch zu stehen. Der vermeintliche Widerspruch wäre jedoch in Fortführung der vorgetragenen Logik auflösbar, indem jedem Bundesland und jeder Trägerorganisation freigestellt wird, einen Zusatz zu einem allgemeinen Gütesiegel zu kreieren, der das jeweilige Proprium überprüft und ggf. zertifiziert. Die interessierten Instanzen können auf diese Weise ihre jeweiligen Orientierungen zum Ausdruck bringen; sie bleiben jedoch über das allgemeine Gütesiegel rückgebunden an das, was als anerkannte gute Fachpraxis auf wissenschaftlicher Grundlage gilt.

Literatur

- Anger, C./Plünnecke, A./Tröger, M. (2007): Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich. Studie im Auftrag der Wissensfabrik Köln (Inst. d. deutschen Wirtschaft Köln e.V.).
- Bertram, T./Pascal, C./Bokhari, S./Gasper, M./Holtermann, S. (2002): Early Excellence Centre Pilot Programme. Second Evaluation Report 2000-2001. Research Brief No: RR 361, <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR361.pdf>, 27.11.2007.
- Bos, W./Lankes, E.M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Büchner, C./Spieß, C.K. (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen. Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten. Berlin. <http://www.diw.de/documents/publikationen/73/56550/dp687.pdf>, 31.01.2008.
- Burchinal, M.R. (1999): Childcare experiences and developmental outcomes. In: Helburn, S. (Hrsg.). *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563, p. 73-97.
- Clarke-Stewart, A./Allhusen, V.D. (2005): *What we know about childcare*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cryer, D./Tietze, W./Burchinal, M./Leal, T./Palacios, J. (1999): Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), S. 339-361.
- Dahlberg, G./Moss, P./Pence, A. (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. Philadelphia, PA: Falmer.
- Deutscher Bildungsserver (2007): Bundesweite Übersicht Bachelor und Master Studienangebote (Elementar-/Frühpädagogik), <http://www.bildung-in-deutschland.de/zeigen.html?seite=3432>, 27.11.2007.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Jugendinstitut – DJI –, München (Hrsg.) (2005): *Kosten und Nutzen eines Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen*. München. http://cgi.dji.de/bibs/Dohmen-Expertise_2005_Kosten_und_Nutzen_eines_Guetesiegels.pdf, 21.10.2008.
- Dippelhofer-Stiehm, B./Kahle, B. (1995): *Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern*. Bielefeld: Kleine.
- Dollase, R. (1978): Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation. In: *Bildung und Erziehung*, 31 (5), S. 412-425.
- Dollase, R. (1979): *Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse*. Hannover: Schroedel.
- Early, D. M./Maxwell, K. L./Burchinal, M. et al. (2007): Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. In: *Child Development*, 78 (2), p. 558-580.
- European Child Care and Education (ECCE) – Study Group (1999): *School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relationships*. Report written by W. Tietze/J. Hundertmark-Mayser/H.-G. Roßbach. Submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Brussels. http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rosbach/Ecce_Study_Group.pdf, 31.01.2008.
- Esch, K./Klaudy, E.K./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S. (2006): *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ewert, O.M./Braun, M. (1978): *Ergebnisse und Probleme vorschulischer Förderung. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Modellversuch Vorklasse in NRW – Abschlußbericht*. Köln: Greven.
- Gerhold, B./Hebenstreit-Müller, S./Kühnel, B. (2001): *Pen Green in Berlin. Die Kita als Nachbarschafts- und Familien-Zentrum*. In: *klein & groß*, Heft 2, S. 18-21.

- Hayes, C.D./Palmer, J.L./Zaslow, M.S. (1990): Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004. www.bildungsportal.nrw.de, 27.11.2007.
- Katz, L. (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, W. (Hrsg.). Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied: Luchterhand. S. 226-239.
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (2007): Familienzentren in NRW. <http://www.familienzentrum.nrw.de/>, 27.11.2007.
- NICHD Early Child Care Research Network (Hrsg.) (2005): Child Care and Child Development. New York, London: The Guildford Press.
- Peucker, C./Riedel, B. (2004): Recherchebericht Häuser für Kinder und Familien. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Phillips, D.A. (1987): Quality in child care: What does research tell us? Washington DC.: National Association for the Education of Young Children.
- Reidenbach, M. (1996): Kommunale Standards in der Diskussion. Setzung und Abbau von Standards am Beispiel der Kindergärten. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.
- Robert Bosch Stiftung (2007): PIK – Profis in Kitas. Ein Programm zur Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp>, 27.11.2007.
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 1. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut. S. 55-174.
- Ruopp, R./Travers, J./Glantz, F./Coelen, C. (1979): Children at the center: Final results of the National Day Care Study. Boston: Abt. Associates.
- Spieß, C.K./Tietze, W. (2002): Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen - Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (1), S. 139-162.
- Sylva, K./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2006): The Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (ECERS-E). Four Curricular Subscales. Stoke-on Trent: Trentham Books.
- Tietze, W. (1987): A Structural Model for the Evaluation of Preschool Effects. In: Early Childhood Research Quarterly, 2 (2), p. 133-154.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W./Förster, C. (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A./Leu, H.R./Rauschenbach, T. (Hrsg.). Der Streit um Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München: Deutsches Jugendinstitut. S. 31-66.
- Tietze, W. (2006): Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz. S. 243-253.
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.)/Dittrich, I./Grenner, K./Groot-Wilken, B./Sommerfeld, V./Hanisch, A. (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007a): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B. (2007b): Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin: Cornelsen.
- Tietze, W./Knobeloch, J./Gerszonowicz, E. (2007c): Tagespflege-Skala (TAS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege. Berlin: Cornelsen.

- Tietze, W. (Hrsg.) (2008): Qualitätssicherung in der Früherziehung. Internationale Ansätze. Opladen: Budrich.
- Universität Bamberg (2007): Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS). <http://www.uni-bamberg.de/index.php?id=2713>, 27.11.2007.
- Vandell, D.L./Wolfe, B. (2000): Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved. Institute for Research on Poverty. Special Report Nr. 78. Madison: University of Wisconsin. <http://www.irp.wisc.edu/publications/specreports.htm>, 27.11.2007.
- Winkelmann, W./Holländer, A./Schmerkotte, H./Schmalohr, E. (1977): Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Kronberg: Scriptor.
- Zollondz, H.D. (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München: Oldenbourg.

Adresse des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik, Postfach 8, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin