

Frühkindliche Bildung

Gregor Terbuyken

1. Anmerkungen zum Diskussionsstand

Durch die fachliche Diskussion in den letzten Jahren ist ein bedeutsamer Paradigmenwechsel angestoßen worden, weg vom Betreuen und Erziehen hin zur frühkindlichen Bildung. Das hat Konsequenzen für den ganzen Bereich Kindheit: Die Ergebnisse der Kindheitsforschung müssen erst einmal wahrgenommen werden, die Qualität der Ausbildung in den Fachschulen und –akademien muss dementsprechend verbessert werden, so dass sie dem neuen Bild vom Kind als selbständig die Welt aneignender Mensch gerecht wird. Das verlangt dann auch die zumindest teilweise Akademisierung der Ausbildung. Auf der institutionellen Ebene ergibt sich die Auseinandersetzung mit dem traditionellen Familienbild und die Entwicklung gut akzeptierter familienunterstützender Institutionen, wie der an KiTas oder Schulen angegliederter Familienzentren.

Insbesondere bei den Einrichtungen für unter Dreijährige ist besonders in den westlichen Bundesländern die Akzeptanz und der politische Wille zur Erreichung der im Kinderförderungsgesetz benannten Ziele zum Teil noch gering.

Ein kurzer Blick zurück.

2004 beschloss die Jugendministerkonferenz, diese Fachdiskussion aufgreifend, einen gemeinsamen „*Rahmen für die frühe Bildung in Kindertagesstätten*“ und schrieb in der Vorbemerkung: „*Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als **unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens** [Hervorhebung GT] verstanden. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind sie mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag, ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse. Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.*“¹

Auch im 12. Kinder- und Jugendbericht 2005² wurde das neue Verständnis vom Kind, das sich seine Welt von Anfang an aktiv aneignet und von Anfang an eine gute Begleitung dabei braucht, besonders betont (s. Kap. 3.2.) Die Dimensionen dieses Aneignungsprozesses wurden beschrieben als Aneignung der kulturellen Welt, der materiell-dinglichen Welt, der sozialen Welt und der subjektiven Welt.

Insbesondere für die Förderung von Kindern, die in einer wenig förderlichen Umgebung aufwachsen, ist die so beschriebene frühe Förderung in diesem Aneignungsprozess eine notwendige Bedingung für einen gelingenden Einstieg in das schulische Bildungssystem. Es ist ja immer wieder empirisch belegt, dass in der BRD die soziale Situation von Kindern massiven Einfluss auf ihre Bildungskarriere hat, die drei wesentlichen Faktoren dabei sind: Armut der Eltern³, Bildungsferne der Familie und Arbeitslosigkeit der Eltern.

¹ http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Kindertageseinrichtungen/Bildungsauftrag/GemeinsamerRahmenDerLaender/GemeinsamerRahmenDerLaender_node.html

² http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf

³ s. dazu Grabka, M.M. & Frick J.R. (2010). Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland - Kinder und Jugendliche besonders betroffen. Wochenbericht 7/2010 des Deutschen Inst. für Wirtschaftsforschung Berlin

Jedes Kind in der BRD hat aber ein Recht auf Bildung, die seinen individuellen Möglichkeiten gerecht wird und nicht abhängig von der Lebenssituation der Eltern sein darf.

Diese Forderung „Chancengerechtigkeit durch Bildung“ wird aufgegriffen im Nationalen Aktionsplan „2005 - 2010“, der im Anschluss an die Verpflichtungen des Weltkindergipfels der UN 2002 im Abschlussdokument „A World fit for Children“ aufgestellt wurde. Im Zwischenbericht zum Nationalen Aktionsplan, den das DJI Ende 2008 veröffentlicht hat⁴ - und auch im Abschlussbericht 2010⁵ - wird neben der Darstellung des Kinderförderungsgesetzes von 2008 darauf hingewiesen, dass wir in der BRD eine Qualifizierungsoffensive für das Personal in den Kindertagesstätten brauchen, das die beschriebenen Bildungsziele auch umsetzen kann. Besonders im Bereich der Tagespflege gibt es einen erheblichen Nachholbedarf, das DJI-Curriculum⁶ mit 160 Stunden Qualifizierungszeit⁷ (2002, überarbeitete Fassung 2008 veröffentlicht), das bundesweit als Standard angesehen wird, reicht sicher nicht aus, um eine Entwicklungs- und Lernumgebung zu schaffen, die allen Kindern gerecht wird. Die Vorgabe, bis 2013 eine 35 %-Versorgung für die 1 - 3-jährigen zu schaffen, und den Rechtsanspruch auf einen KiTa-Platz zu verwirklichen, war leider nicht mit einer Qualitätsoffensive verbunden - dabei wäre es so notwendig, dass Verbesserung in der Quantität **und** Qualität auf dem Programm stehen.⁸ Ich komme darauf zurück.

Ob der Ausbau mit einem drohenden Personalnotstand in der Frühpädagogik zu kämpfen hat, ist strittig. Die länder- und regionalspezifischen Unterschiede sind zu groß. Es wird aber sicher erheblicher Anstrengungen bedürfen die quantitativen Ausbausziele, wie z.B. 35 % Versorgung für die U-3-Kinder, mit gut ausgebildetem Personal zu erreichen, was auch eine entsprechende WIFF-Expertise (Rauschenbach & Schilling 2010⁹) aufzeigt. Nicht nur für das einzelne Kind, sondern auch für volkswirtschaftliche Effekte konnte Klemm¹⁰ zeigen, wie sinnvoll ein früher Krippenbesuch ist. „Die Verbesserung der Bildungschancen durch den Krippenbesuch liegt für benachteiligte Kinder höher als für den Durchschnitt. Von den benachteiligten Kindern, welche eine Krippe besucht haben, gehen rund zwei Drittel mehr aufs Gymnasium.“ Wenn man den durch bessere Bildung zu erzielenden Einkommengewinn und entsprechendes Steueraufkommen anschaut kommt Klemm zu dem Schluss: „Der Nettonutzen als Differenz zwischen Kosten und (Brutto-) Nutzen beträgt 13616 Euro je betreutes Kind. Dies entspricht einer langjährigen Verzinsung der Investitionen in Form von Krippenkosten zu jährlich 7.3 Prozent.“ Bei aller Vorsicht solchen bildungsökonomischen Analysen gegenüber sollte der volkswirtschaftliche Aspekt gelingender früher Bildung nicht außer Acht gelassen werden, da weiterhin Bildungsaufwendungen oft nur als Ausgaben/Kosten, nicht aber als Investitionen gesehen werden.

Aus den Bundesbildungsberichten, Studien des DJI und dem Bertelsmann Ländermonitor stehen uns mittlerweile differenzierte Daten zur Verfügung, die einen guten Überblick über die Situation geben können.

⁴ http://www.kindergerechtes-deutschland.de/cms/upload/Fachkongress/1_NAP_Zwischenbericht.pdf

⁵ <http://www.kindergerechtes-deutschland.de/publikationen/abschlussbericht/abschlussbericht.html>

⁶ <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=94&Jump1=LINKS&Jump2=36>

⁷ <http://www.tagesmuetter-bundesverband.de/Qualifizierung/Default.aspx>

⁸ Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.). (2008). Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart (<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp>)

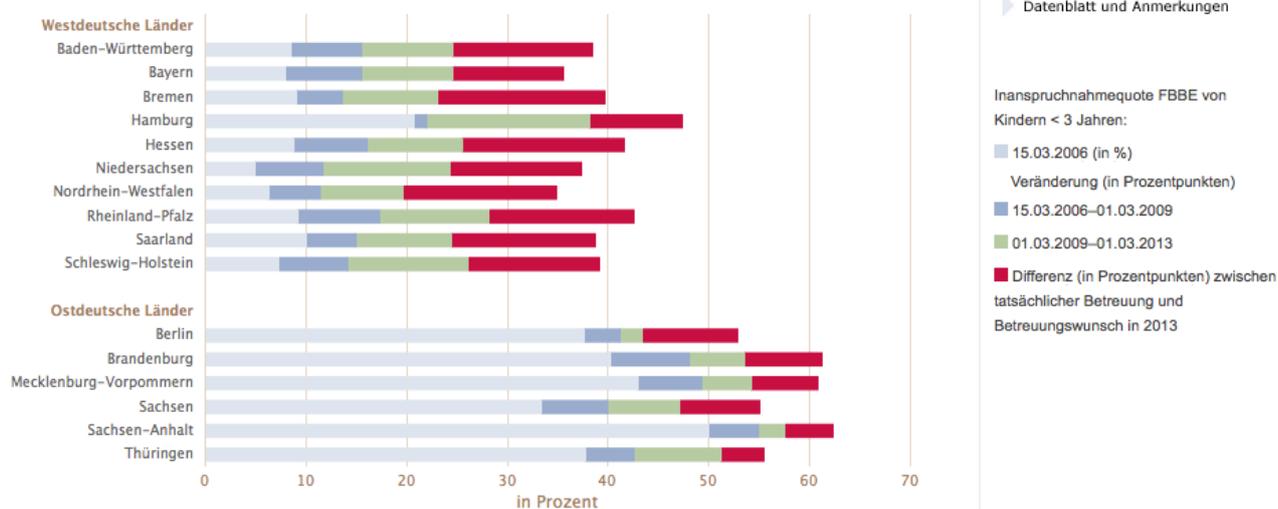
⁹ http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/WiFF_Expertise_Druck.pdf

¹⁰ Klemm, K. (2008). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland - Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. BertelsmannStiftung

Wenn wir uns die derzeitige Situation anschauen ergibt sich zum Ausbau der Plätze folgendes Bild¹¹ für die Ein- bis Dreijährigen Stand 2013:

Betreuungsplätze für unter Dreijährige: Ausbauentwicklung und Ausbaubedarf

2006–2013



Das wir im Ländermonitor wie folgt kommentiert:

¹²Laut Ergebnissen der repräsentativen Regionalbefragung zu den Betreuungswünschen der Eltern von Kindern unter drei Jahren 2013 des Deutschen Jugendinstituts liegt deutschlandweit der Betreuungswunsch von Eltern für Kinder unter drei Jahren bei durchschnittlich 41,7 %. Der durchschnittliche Betreuungswunsch unterscheidet sich zwischen den Bundesländern ganz erheblich: Er reicht von 31,6% in Bayern bis 60,8% in Sachsen-Anhalt.

Mit Blick auf die Betreuungsquote am 01.03.2013 sowie auf die Ausbauentwicklung der Angebote zwischen 2006 und 2013 zeigen sich ebenfalls erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern. Die Betreuungsquote für Kinder unter drei Jahren am 01.03.2013 reicht von 19,9% in Nordrhein-Westfalen bis zu 57,7% in Sachsen-Anhalt.

Die Ausbauentwicklung wird hier dargestellt an Hand des Anteils der Kinder unter drei Jahren, die ein Angebot der Kindertagesbetreuung (KiTa oder Tagespflege) an den Stichtagen 15.03.2006, 01.03.2009, 01.03.2012 und 01.03.2013 nutzen. Mit Blick auf die Ausbauentwicklung zwischen 2009 und 2013 zeigt sich, dass es ausgehend von sehr unterschiedlichen Betreuungsquoten in 2009 durchgängig zu einer Steigerung dieser Quoten gekommen ist. Die Spannweite reicht von einer Zunahme um 2,2 Prozentpunkten in Berlin bis zu einer Steigerung um 16,2 Prozentpunkte in Hamburg.

Zudem gibt es in allen Bundesländern eine Differenz zwischen der Bildungsbeteiligung nach den letzten verfügbaren Daten vom März 2013 und dem ermittelten Betreuungswunsch im Jahr 2013 Diese Differenz reicht von 4,3 Prozentpunkten in Thüringen bis zu 16,1 Prozentpunkten in Bremen.

Als Betreuungswunsch wird der im Rahmen der repräsentativen Befragung des DJI für das Jahr 2013 erhobene Betreuungswunsch für Kinder unter drei Jahren ausgewiesen. Ausgewiesen wird zudem in Prozentpunkten die Differenz zwischen der Betreuungsquote am 01.03.2013 und dem Betreuungswunsch 2013 laut DJI-Befragung.

¹¹ Alle folgenden Angaben stammen, wenn nichts anderes angegeben ist, aus dem Ländermonitor frühkindliche Bildung der BertelsmannStiftung, Stand Januar 2014: <http://www.laendermonitor.de/>

¹² <http://www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-2-betreuungsplaetze-fuer-unter-dreijaehrige-ausbauentwicklung/indikator/2/indcat/2/indsubcat/38/index.nc.html>

...

Inhaltlich ist zu unterscheiden zwischen dem Betreuungswunsch von Eltern, dem objektiven Betreuungsbedarf der Altersgruppe der unter Dreijährigen, sowie dem Rechtsanspruch für Ein- und Zweijährigen und der objektiv-rechtlichen Gewährleistungspflicht für unter Einjährige. Danach ist nach §24 SGB VIII ein Kind unter einem Jahr in einem Angebot der Kindertagesbetreuung zu fördern, wenn bestimmte Voraussetzungen beim Kind oder bei den Erziehungsberechtigten vorliegen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder Kindertagesbetreuung geboten ist für die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Ob der tatsächliche Bedarf bei den angestrebten 35% liegt, ist unklar, in städtischen Ballungsgebieten ist er vermutlich deutlich höher. Das hat der DV in seinem Eckpunktepapier zur Kindertagesbetreuung 2011 (s. Fußnote 26) auch mit Bezug auf DJI-Ergebnisse¹³ herausgestellt."

Bei der Grafik ist natürlich zu berücksichtigen, dass die Akzeptanz und Selbstverständlichkeit der Krippenerziehung in den neuen Bundesländern traditionell deutlich stärker ausgeprägt ist.

Wie sicher bekannt ist, liegt der Anteil der Kinder im Jahr vor der Einschulung bei über 95% in allen Ländern, auch gibt es kaum noch einen Unterschied zwischen Ost- und Westländern mehr.

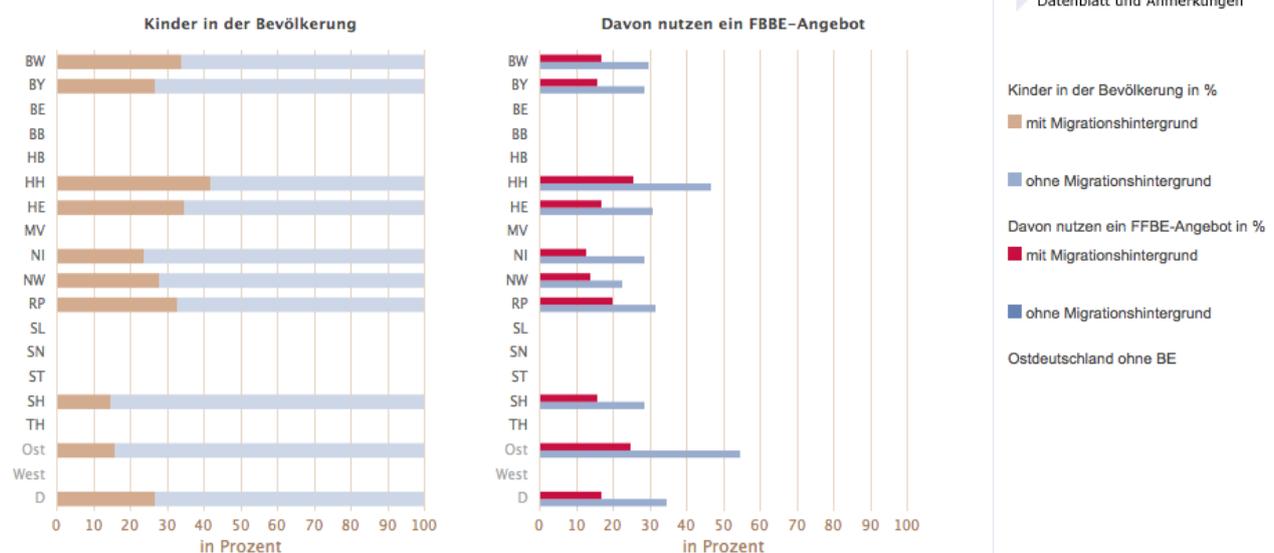
Erforderliche Parameter fehlen oder sind falsch.

Wenn man sich jetzt noch die Situation bei Kindern unter drei Jahren mit Migrationshintergrund anschaut, eingerechnet die Methodenschwierigkeiten, die die Ergebnisse etwas unsicher machen¹⁴, kann man aber doch einen deutlichen Trend feststellen.

Kinder mit und ohne Migrationshintergrund – Bildungsbeteiligung in Kindertagesbetreuung

01.03.2013

Kinder < 3 Jahren



¹³ s. die Survey-Datenbank des DJI: <http://213.133.108.158/surveys/index.php?m=msa,0>

¹⁴ s. dazu: <http://www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-4d-mit-und-ohne-migrationshintergrund/index.html>

Kinder aus Zuwanderungsfamilien haben in den Westländern eine um ca. 15 Prozentpunkte niedrigere Beteiligungsquote als Kinder aus Nichtzuwanderungsfamilien, in den Ostländern eine um ca. 30 Prozentpunkte niedrigere - allerdings ist die absolute Zahl in den neuen Bundesländern deutlich geringer und die Bundesländer unterscheiden sich generell sehr. In Nds. sind die Zahlen so: Bei Kindern ohne Migrationshintergrund ist die Beteiligungsquote 28 %, bei denen mit Migrationshintergrund 12%.

Das heißt, dass Kinder aus Zuwanderungsfamilien mit einem möglicherweise stärkeren Bildungsbedarf noch deutlich weniger entsprechende Angebote wahrnehmen. In den meisten Ländern ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in frühkindlichen Bildungseinrichtungen deutlich geringer als ihrem Anteil in der Bevölkerung entspräche.

Wenn man sich die Daten für die 3-6-jährigen bei den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund anschaut:

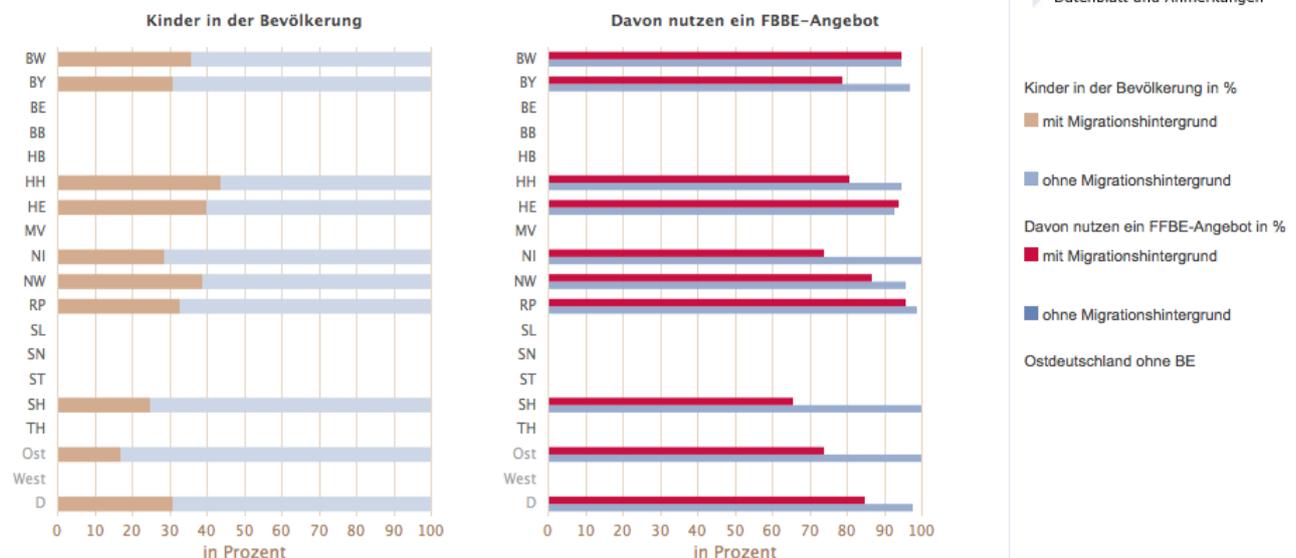
Kinder mit und ohne Migrationshintergrund – Bildungsbeteiligung in Kindertagesbetreuung

01.03.2013

Kinder von 3 bis unter 6 Jahren



Datenblatt und Anmerkungen



dann stellt man fest, dass sich z.B. in Baden-Württemberg die Beteiligungsquote gleich hoch ist bei 95%, in Hessen und Rheinland-Pfalz ähnlich, in Schleswig-Holstein die Differenz aber weiterhin hoch ist (65 % vs. 100 %), Niedersachsen ist nur etwas besser. Im Vergleich Ost- vs. Westländer sieht man, dass die Ostländer eine um ca. 10 Prozentpunkte niedrigere Beteiligung haben, dass es aber auch insgesamt in der Altersgruppe nur 15% Kinder mit Migrationshintergrund gibt, in den Westländern dagegen sind es 30%.

Diese Daten zeigen insgesamt auf, dass es in weiten Bereichen immer noch deutlichen Nachholbedarf gibt, wenn man ernst nimmt, was wir mittlerweile über das Lernen und die Sozialisation von Kindern wissen, und allen Kindern gute Chancen für ihre Bildungskarriere öffnen wollen.

Auch wenn der OECD Bericht "Bildung auf einen Blick 2012¹⁵", der letzte mit dem Schwerpunkt Elementarbildung) feststellt, dass Deutschland insgesamt im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung im quantitativen Vergleich sehr gut da steht, ist

¹⁵ [http://www.oecd.org/edu/country%20note%20Germany%20\(DE\).pdf](http://www.oecd.org/edu/country%20note%20Germany%20(DE).pdf)

Niedersachsen im bundesweiten Vergleich nicht so gut und insgesamt gibt es gerade bei den Kindern mit großem Förderbedarf noch erheblichen Bedarf. Ich greife das noch einmal auf.

Neben der quantitativen Betrachtung ist aber natürlich auch die qualitative bedeutsam. Das ist deshalb einer der beiden Schwerpunkte, die ich noch genauer anschauen möchte, der zweite ist vertiefend das Thema Bildungsgerechtigkeit.

2. Schwerpunkte

2.1. Wie steht es um die Qualität der frühkindlichen Bildung ?

In einer neuen großen Studie, deren erste Ergebnisse im April 2012 vorgestellt wurden (NUBBEK = Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit)¹⁶, der Abschlussbericht erschien dann erst im Dezember 2013¹⁷, gibt es ein paar spannende Ergebnisse, die ich kurz berichten und kommentieren möchte: (Fragen und Diskussionen zu den Instrumenten und Methoden, die dort verwendet wurden, lasse ich hier mal außen vor. Aber es scheint eine sehr solide Studie zu sein, die mit Fragebögen, Interviews, direkten Beobachtungen und der Analyse von Konzeptionen die Förderung der Entwicklung von Kindern im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich untersucht und dabei Anforderungen an die Ausstattung der Einrichtung und deren Nutzung unter Berücksichtigung der Schlüsselaufgaben der Erzieherinnen einbezieht. Ein Überblick über die Skalen findet sich im Anhang). Ich referiere im Überblick ein paar Ergebnisse:

- die Prozessqualität, also : Art, Häufigkeit und die Intensität der pädagogischen Anregungen, die die Kinder konkret im KiTa-Alltag erleben, die Art der Interaktionen und Erfahrungen, die sie machen, kommt in guter und sehr guter Qualität in 7 % der Fälle vor, aber in 10 % der Fälle in unzureichender Qualität.
- Weiter wird konstatiert : In der auf die Bildungsbereiche Literalität, Mathematik, Naturwissenschaft und interkulturelles Lernen bezogenen Untersuchungsskala (KES-E) kommen über 50 Prozent der untersuchten Kindergarten- und altersgemischten Gruppen in den Bereich unzureichender Qualität zu liegen. Bei der Tagespflege sind die Ergebnisse nicht erheblich anders. D.h. u.a.: die Wissensbasis der pädagogisch Handelnden müsste deutlich verbessert werden.
- Ein nicht unerheblicher Teil (ca. 30 %) der Unterschiede in der Prozessqualität werden durch die berücksichtigten Rahmenbedingungen der Sach- und Personalausstattung- und Konzeptqualität bestimmt.
- Für den KiTa-Bereich (für die Tagespflege gibt es keine Vergleichsdaten) scheint sich die Prozessqualität im Vergleich zu den Mitte der 1990er Jahre erhobenen Daten nicht verändert zu haben. Daraus folgt, dass neben dem schon geplanten quantitativen Ausbau die politische Forderung auch eine konzentrierte Arbeit an der Qualität sein muss.
- Die Effekte der außerfamilialen Erziehung hängen stark von der familialen Situation ab. Auch wenn ein deutlicher positiver Effekt der außerfamilialen Erziehung bei Vierjährigen (mit einer durchschnittlichen Betreuungsdauer von 29 Monaten) in den Bereichen Wortschatz, Kommunikationsverhalten und Sozialverhalten zu finden ist, gibt es trotzdem bedeutsame Unterschiede zuungunsten der Kinder mit Migrationshintergrund, speziell

¹⁶ <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>

¹⁷ Tietze, W. u.a. (2013). NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar - Berlin: verlag das netz

aus türkischsprachigen Familien. Selbst wenn man die vielfach ungünstigeren Ausgangsbedingungen (wie Einkommen, Bildungsstand) herausrechnet bleibt dieser Effekt - wenn auch geringer - erhalten. Demgegenüber schneiden die Kinder mit Migrationshintergrund im Test der sprachunabhängigen Intelligenz (HAWIVA) zum Teil besser ab, d.h. das Potenzial der Kinder unterscheidet sich nicht. Daraus folgt, dass neben einer Stärkung der außerfamilialen Betreuung auch eine Verbesserung der Arbeit mit den Eltern zugunsten der Bildungschancen der Kinder ansteht. Die Aussagen über die Zuwanderungsfamilien sind allerdings mit Vorsicht zu betrachten, da es sich um Ergebnisse mit starken Abweichungen im Einzelfall handelt. Die Lebenslagen sowohl türkischer als auch russischer Familien weisen eine beachtliche Heterogenität aus.

Im Kommentar zu den Ergebnissen folge ich mit Ergänzungen auch den Autoren der NUBBEK-Studie :

1. Kinder aus zugewanderten Familien gehören zu den Bevölkerungsgruppen, für die eine optimale Förderung vor Schulbeginn besonders wichtig ist, insbesondere wenn für sie Deutsch eine Zweitsprache ist. Jedoch weisen gerade diejenigen Einrichtungen mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund eine besonders niedrige Prozessqualität auf. Im Rahmen kommunaler Bildungsplanung sollte der zunehmenden Segregation im Bildungswesen entgegengewirkt werden. Als Lösung hierzu bietet sich an, gerade diese Einrichtungen besonders zu fördern - durch hoch qualifiziertes Personal und günstige Rahmenbedingungen, wie z. B. einen verbesserten Erzieher-Kind-Schlüssel.

2. Kinder mit Migrationshintergrund kommen vergleichsweise spät in ein außerfamiliäres Betreuungssetting, das ihnen den Erwerb deutschsprachlicher Kompetenz ermöglicht. (Ergänzend: Darauf weist auch der Integrationsbericht 2012¹⁸ deutlich hin. In Niedersachsen nehmen 9% der Kinder von 1 - 3 Jahren aus Zuwanderungsfamilien Kindertagesbetreuung in Anspruch, aber 22% der Kinder ohne Migrationshintergrund. Der Integrationsbericht 2013, im Januar 2015 vorgestellt wurde, bietet keine neueren Daten.)

Die deutschsprachliche Förderung der Kinder kann dabei mit muttersprachlicher Förderung verbunden werden. Es sollten politische Maßnahmen entwickelt werden, die Familien mit Migrationshintergrund gezielt ansprechen, aufklären, anwerben und ggf. für sie auch materielle Anreize setzen. Solche Ansätze setzen allerdings ein quantitativ hinreichendes Platzangebot mit guter Zugänglichkeit voraus. Politische Maßnahmen, die frühe bildungsrelevante Erfahrungen von Kindern mit Migrationshintergrund und von anderen Kindern in problematischen Lebenslagen behindern (Ich füge hinzu: wie das Betreuungsgeld), sind kontraindiziert. Familien und ihr Umfeld als Erziehungspartner müssen stärker als bisher einbezogen werden. Öffentliche Kampagnen, direkte Ansprache von Familien, Aufbau sozialraumbezogener Netzwerke und darauf bezogene Funktionserweiterungen von Kindertageseinrichtungen (z. B. in Form von Familienzentren) sollten im Rahmen aufeinander bezogener politischer Maßnahmen systematisch erprobt werden.

3. Ein Qualitätsmonitoring ist notwendig, Träger wissen zu wenig, was in ihren Einrichtungen passiert. U.a. mit der nationalen Qualitätsinitiative des BMFSF stehen entsprechende Methoden auch zur Verfügung¹⁹. Genauso ist die Forschung zur Elementarpädagogik in der BRD weiter zu fördern.

¹⁸ http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-06-27-neunterlagebericht.pdf;jsessionid=A1B41D5E3A4E35E63FA942D1D3D028C0.s2t1?__blob=publicationFile&v=1

¹⁹ http://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=77

2.2. Bildungsgerechtigkeit als Teil sozialer Gerechtigkeit

Trotz Kinderrechtskonvention und angeblichem Vorrang des Themas „Kinder“ in dieser Legislaturperiode gibt es nach wie vor ein kritisches Bild.

Das Kinderrecht auf Bildung ist nach wie vor nachrangig gegenüber dem Elternrecht, ihre Kinder von der Teilhabe an Bildungsprozessen auszuschließen.

Auch wenn es im Artikel 4a der nds. Verfassung seit Juni 2009 nun zum Schutz und Erziehung von Kindern und Jugendlichen u.a. heißt:

(1) Kinder und Jugendliche haben als eigenständige Personen das Recht auf Achtung ihrer Würde und gewaltfreie Erziehung.

(2) Wer Kinder und Jugendliche erzieht [nicht das Kind ! - GT], hat Anspruch auf angemessene staatliche Hilfe und Rücksichtnahme. Staat und Gesellschaft tragen für altersgerechte Lebensbedingungen Sorge.

(3) Kinder und Jugendliche sind vor körperlicher und seelischer Vernachlässigung und Misshandlung zu schützen,

ist das Thema eines Rechts auf Bildung nur sehr indirekt angesprochen.

Bei seelischer Vernachlässigung wird bei Diskussionen in der Regel eher eine soziale und emotionale Dimension angesprochen, die kognitive ist fast nie mitgemeint, gehört aber bei den Bildungszielen notwendig dazu, in den Bildungsplänen der Bundesländer (jedes hat natürlich eigene) ist das auch dokumentiert.

Auf Bundesebene gibt es trotz des „nationalen Aktionsplans für ein kindergerechtes Deutschland von 2005 – 2010“, den kaum jemand kennt, keine Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz, was die „National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention“ schon Anfang 2007 gefordert hat. Aber es gab immerhin den nationalen Aktionsplan von 2005, in dem Chancengerechtigkeit durch Bildung an erster Stelle stand. 2010 gab es zwar einen Abschlussbericht (s. o.) und darin ein Perspektivenpapier - aber kein weiteres Aktionsprogramm.

Es ist aber ein politischer Skandal, dass im Zwischenbericht zur Umsetzung des Aktionsplans vom Dezember 2008 eigentlich nur wieder steht, dass man jetzt bis 2015 mit den Ländern als Ergebnis des Bildungsgipfels vom Oktober 2008 das soziale Ungleichgewicht bei den Bildungschancen angehen will. Auch in den Perspektiven des Abschlussberichts von 2010 heißt es wieder²⁰:

Ein zentraler Aspekt bei den Bemühungen um ein kindergerechtes Deutschland ist die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit durch Bildung. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen mit ihren formalen Qualifizierungsmöglichkeiten ist allzu oft durch Barrieren erschwert, deren Überwindung zu unerwünschten Ausleseprozessen und damit zugleich zur Verminderung von Lebenschancen bei zahlreichen Kindern und Jugendlichen führt. Eine höhere Chancengerechtigkeit kann nur erreicht werden, wenn ein ressourcenorientiertes Bildungsverständnis entwickelt und in der Praxis realisiert wird.

Passiert ist letztlich kaum etwas - dadurch, dass man ein Problem immer wieder neu benennt, wird es leider nicht gelöst.

Die OECD-Studie von 2009 „Mehr für Kinder tun“ (Doing better for Children)²¹ bestätigt diese Position, dass Eltern alleine in zu vielen Fällen Bildungsgerechtigkeit für ihre Kinder nicht sicherstellen. Deutschland gibt für Kinder je nach Altersgruppe kaufkraftbereinigt 10 bis 20 Prozent mehr Geld vor allem auch für direkte Finanztransfers aus als die OECD-Länder im Schnitt (40% der Mittel für Kinder werden direkt an die Eltern bezahlt), doch lebt

²⁰ <http://www.kindergerechtes-deutschland.de/publikationen/abschlussbericht/abschlussbericht.html>, S.

²¹ <http://www.oecd.org/berlin/43554489.pdf>

fast jedes 6. Kind in der BRD mit weniger als 50% des Durchschnittseinkommens, d.h. in relativer Armut.

Die Schlussfolgerung der Berichtersteller der OECD ist dann auch, die Transfers stärker auf bedürftige Kinder und deren Familien zu konzentrieren (weg vom Gießkannenprinzip) und außerdem Dienstleistungen wie Kinderbetreuung und Ganztagschulen auszubauen. Die in der gleichen Studie (und immer wieder - auch wenn der Bundesbildungsbericht 2012²² eine leichte Besserung konstatiert) festgestellten großen Unterschiede zwischen starken und schwachen Schülern sind ein weiteres Indiz, dass etwas im Bildungssystem nicht stimmt und folgerichtig wird auch empfohlen, mehr in frühkindliche Bildung zu investieren.

Und noch einmal: Das von der CSU durchgesetzte Betreuungsgeld ist nach Meinung der mir bekannten Expertenäußerungen der völlig falsche Weg. Segregation, die Abschottung von Kindern aus armen und bildungsfernen Familien, wird dadurch überhaupt nicht verhindert.

Kinder aus diesen Familien sind deswegen besonders dringlich angewiesen, auf eine ihren Bedürfnissen entsprechende Lebensumwelt in Kindergarten, Schule und Freizeiteinrichtungen zugreifen zu können. In der BRD haben wir es bei den Kindertageseinrichtungen mit einer Großbaustelle zu tun, für die der Bauplan fehlt. Nehmen wir nur die Umsetzung der schon erwähnten Bildungspläne. Innerhalb kürzester Zeit lag in jedem Bundesland einer vor. Aber in kaum einem Bundesland gibt es eine vernünftige Implementierungsstrategie – ein Konzept, das Weiterqualifizierung der Pädagogen und Pädagoginnen ermöglicht, eine Begleitung der KiTas vorsieht und eine entsprechende Finanzierung sicherstellt.²³ Wenn Familien- und Netzwerkarbeit im Rahmen frühkindlicher Bildung großgeschrieben werden soll, müssen wir die entsprechenden Rahmenbedingungen auch immer wieder einfordern und Kindertagesstätten nicht länger als die armen Verwandten des Bildungssystems diffamieren.

Dazu gehört z.B. Fortbildung und Vorbereitungszeit für die Mitarbeiterinnen, eine Quote von 1:8 pädagogische Fachkräfte zu Kindern bei den Drei- bis Sechsjährigen und eine vernünftige Ausstattung und Besoldung.

Also: Auf den Anfang kommt es an. Wenn es nicht gelingt Kinder bis zum Schuleintritt so weit zu fördern, dass sie mit gleichen Chancen dort beginnen, haben sie von Anfang an schlechte Karten. Schon im Bundesbildungsbericht 2006 heißt es: *„Nicht zu übersehen ist aber, dass ausländische Kinder und Kinder, deren Eltern einen niedrigen oder gar keinen Bildungsabschluss haben, den Kindergarten später und seltener besuchen. Wie diesen Kindern der Zugang zu den Kindertageseinrichtungen umfassender und bereits zu einem früheren Zeitpunkt eröffnet werden kann, ist bildungspolitisch von erheblicher Bedeutung, vor allem mit dem Ziel, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zurückzudrängen“*. Der Integrationsbericht 2012 bestätigt das im wesentlichen wieder.

Der Bundesbildungsbericht 2012 fordert noch einmal vehement eine alltagsintegrierte Sprachförderung (Kommunizieren wird in Situationen gelernt !) für die Kinder, bei denen zu Hause nicht oder wenig Deutsch gesprochen wird.

Dem ist eigentlich nichts hinzuzufügen – außer der Frage, warum sich denn, wenn man das schon weiß, so wenig getan hat, die Lernbedingungen und das Recht auf Bildung bei den Kindern, die es besonders brauchen, deutlich zu verbessern.

Es wäre schon viel gewonnen, wenn man nur die Empfehlungen des schon genannten Bildungsberichtes 2010 umsetzen würde.

Dort heißt es auf S. 6: *„Der zunehmenden Kluft in den Bildungsverläufen von Kindern und*

²² <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10203>

²³ s. dazu: <http://nifbe.de/pages/posts/bundesweiter-nifbe-workshop-zu-bildungsplaenen204.php>

Jugendlichen, die bestehende Bildungsangebote erfolgreich nutzen, und jenen, bei denen sich Benachteiligungen eher kumulieren, muss entschiedener begegnet werden: Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege unterscheiden sich insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen. Diese zunehmenden segregativen Erscheinungen stehen im Gegensatz zu der Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens. Eine zentrale Herausforderung besteht daher darin, allen jungen Menschen über ein dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau angemessenes Bildungsniveau die soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.“ (s. auch dazu die Perspektiven, S. 60). Entscheidend für den Erfolg aller Maßnahmen wird es sein, wie gut es gelingt, frühzeitig und kontinuierlich die Sprachfähigkeit der Kinder so zu fördern, dass mögliche Defizite bei Schuleintritt ausgeglichen sind.

3. Konkret heißt das für die Elementarpädagogik:

- Fortschreibung des nationalen Aktionsplans.

Die Durchsetzung der Kinderrechte, u.a. auf Bildung, in der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 muss weiter Thema bleiben. Für alle Kinder muss nach ihrem Bedarf und ihren Möglichkeiten eine Unterstützung von Anfang an bereitstehen. Die Ausbauziele müssen sich am lokal unterschiedlichen Bedarf orientieren. Dabei sind selbstverständlich die Prinzipien der Inklusion entsprechend der UN-Behindertenkonvention zu beachten. Die National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland schrieb dazu in ihrem Newsletter im Januar 2012: *In Deutschland lässt die völlige Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention auf sich warten - trotz der Rücknahme aller Vorbehalte durch die Bundesregierung vor anderthalb Jahren. Bis zum Ende der Legislaturperiode sei mit der notwendigen Angleichung der Gesetze nicht zu rechnen, erklärte Bundestagsvizepräsident Wolfgang Thierse (SPD) am 17.11 in Berlin zum 22. Jahrestag der Verabschiedung der Konvention. Die Flüchtlingsorganisation Pro Asyl warf der Bundesregierung vor, mit der Rücknahme «reine Symbolpolitik» betrieben zu haben. Die Arbeiterwohlfahrt bemängelte anhaltende Defizite im Umgang mit Flüchtlingskindern. Für eine völlige Einhaltung der Konvention bedürfte es beispielsweise einer Liberalisierung des Grundrechts auf Asyl, sagte Thierse weiter. Laut Pro Asyl werden in Deutschland weiterhin besonders die Rechte von Flüchtlingskindern nicht immer eingehalten.*²⁴

Das Projekt National Coalition in Trägerschaft der AGJ endete 2013, die Nachfolge trat das Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention an. Eine wesentliche aktuelle Forderung ist die Einrichtung einer Koordinierungsstelle beim BMFSFJ, die die Datenlage verbessern soll und ressort- und länderübergreifend agieren können soll.²⁵

- Erhöhung des Qualifikationsniveaus.

Das Qualifikationsniveau der in der Elementarpädagogik Tätigen soll durch einen höheren Anteil akademischer Abschlüsse, die auch eine entsprechende Besoldung verlangen, nicht nur für Leitungstätigkeiten gesteigert werden. Die gestiegenen Anforderungen an die bildungsorientierte Arbeit im Vorschulbereich erfordern auch neue Kompetenzen in der Förderung der Kinder in ihrer unterschiedlichen Entwicklung und in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie in der aufsuchenden Elternarbeit. Die Breitbandausbildung an den Fachschulen /-akademien muss in Zukunft die

²⁴ <http://www.national-coalition.de/newsletter/1326975125.html>

²⁵ http://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/bilder/user_upload/NC_Positionspapier.pdf

Bildungsarbeit mit den unter dreijährigen Kindern stärker im Wahlbereich verankern. Der wünschenswerte und notwendige Erhalt der Fachschulausbildung muss einhergehen mit einer Verbesserung der Qualität dieser Ausbildung. Dazu gehört z.B. die Entwicklung eines Kerncurriculums, welches die neusten Erkenntnisse der Forschung einbezieht. Wesentliche Bestandteile müssen interkulturelle Kompetenz, Sprachförderung, Elternansprache und Partizipation sein. Zur Qualitätssteigerung gehört auch die Einführung von verbindlichen und bundesweit vergleichbaren Standards.²⁶

Bei der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens ist darauf zu achten, dass eine angemessene LevelEinstufung der Fachschulausbildung gewährleistet ist.

Langfristig ist anzustreben, dass die Qualifikation der in der Tagespflege Arbeitenden dem Fachschulniveau entspricht. Gerade in diesem wachsenden Segment der Frühpädagogik, in dem oft ohne Team und isoliert gearbeitet wird, bedarf es bei der Qualitätsverbesserung und –kontrolle besonderer Aufmerksamkeit.

Andererseits weisen die Autoren der NUBBEK-Studie (S. 84/85) aber auch darauf hin, dass vieles dafür spricht, *"dass sich die pädagogische Prozessqualität in den Kindergartengruppen in den letzten gut eineinhalb Jahrzehnten im Allgemeinen nicht verbessert hat. Ein solcher Befund erscheint kontraintuitiv, insofern als bildungspolitische Beratungsgremien und Initiativen seit mehr als einem Jahrzehnt der pädagogischen Qualität und frühen Förderung höchste Priorität einräumen ... und z.B. mit der Etablierung von curricularen Rahmenplänen..., der bundesweiten Implementierung von Sprachförderprogrammen ... und der beginnenden Akademisierung der ErzieherInnen-ausbildung ... auch tatsächliche Reformmaßnahmen umgesetzt wurden. Offensichtlich haben diese Reformansätze bislang nicht zu einer Verbesserung der konkreten pädagogischen Prozessqualität geführt."*

Zur Erläuterung dieses Befundes schreiben die Autoren (S.86): *"Dies bedeutet aber auch, dass es für die Verbesserung von Rahmenbedingungen nicht ausreicht, nur auf einzelne Bedingungen, wie z.B. eine verbesserte ErzieherInnenqualifikation oder einen verbesserten Personalschlüssel zu setzen und davon durchschlagende Erfolge zu erwarten. Um substantielle Verbesserungen der pädagogischen Prozessqualität über die Verbesserung der Rahmenbedingungen zu erzielen, bedarf es offensichtlich des simultanen Drehens an mehreren Stellschrauben."*

- Ausbildungsreform.

Es ist wegen der engen Verzahnung der informellen und formalen Bildungs- und Lernprozesse der 1 - bis 10jährigen sinnvoll, dass Elementar- und GrundschulpädagogInnen eine gemeinsame fachliche Perspektive²⁷ in einem Studiengang entwickeln und auch vergleichbar bezahlt werden. Eine Differenzierung des Studienangebots im Y-Modell mit einem gemeinsamen Grundlagenstudium und alters- und institutionsspezifischer Differenzierung trägt den unterschiedlichen Didaktiken im Vorschul- und Schulbereich Rechnung. Eine Verschulung der Frühpädagogik wäre kontraproduktiv. Weit mehr noch als in der Grundschule gilt es im Elementarbereich die Kinder bei der Entdeckung der Welt nach Ihren Bedürfnissen und Interessen fachkompetent zu begleiten, nicht aber Curricula abzuarbeiten.

Im Juni 2009 haben die Jugendministerkonferenz (JMK) und Kultusministerkonferenz (KMK) dieses Thema aufgegriffen und gemeinsame Grundsätze für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule in dem gemeinsamen Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam

²⁶ Die Lernfeldorientierung leistet das (noch) nicht. Vgl. z.B.: Marina Mayer. Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. DJI 2010.

²⁷ Jäger, Michael. (2009). Bildung in Kita und Grundschule - Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JFMK/KMK 2009)²⁸ niedergelegt. Diese Grundsätze sollen möglichst bald als erster Schritt einer nur langfristig realisierbaren Ausbildungsreform flächendeckend umgesetzt werden.

Für Niedersachsen wurden mögliche Strategien einer solchen Ausbildung auf dem Hintergrund des Bremer Modells 2011 vom nifbe²⁹ veröffentlicht, eine Umsetzung zumindest mit einem Modellversuch könnte mit der geplanten Novellierung des nds. Lehrerbildungsgesetzes versucht werden.

- Vereinheitlichung der Bildungspläne der Länder.

Eine immer noch aktuelle Stellungnahme des Deutschen Vereins³⁰ weist auf die Notwendigkeit hin, auf der Basis des Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JFMK, Mai 2010) gemeinsame, zentrale Qualitätsziele zu entwickeln, die auch für die Ausbildungseinrichtungen von der Fachschule bis zur Hochschule Leitlinien sein könnten (s. auch Fußnote 8).

- Kinderrechte

Die Realisierung des Kinderrechts auf Bildung durch familienergänzende Ganztagsangebote ist ein aktuelles politisches Ziel.

In einer Rechtsabwägung von Kinder- und Elternrechten muss die Gesellschaft für die Rechte der Kinder in Kooperation mit Familien, die das alleine nicht leisten können, eintreten³¹. Der Ausbau der Familienzentren als Lernorte für Eltern, die Weiterentwicklung aufsuchender Familienarbeit in der Jugendhilfe³² und eine enge Begleitung von Kindern in Familien mit einem hohen Risiko (die Faktoren wurden oben genannt) für Bildungsvernachlässigung müssen zentrale bildungspolitische Ziele werden. Zu einer Verbesserung wird deutlich beitragen auch eine Erhöhung der Ganztagsangebote.

- Kinderarmut

„Von 1998 bis 2008 ist das Armutsrisiko ... insbesondere der Kinder und junger Erwachsener stark gestiegen.“ (s. Fußnote 3) Da Armut von Kindern die Entwicklungsmöglichkeiten im weiteren Lebensverlauf massiv beeinträchtigt, muss die wirksame Bekämpfung der Kinderarmut ein Ziel kindergerechter Politik sein. Ziel muss es sein, die Situation in den skandinavischen Ländern zu erreichen, deren Risiko für Kinderarmut weit unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Die BRD gibt im Vergleich relativ viel Geld für Kinder aus, nach Meinung der OECD sind die Mittel aber häufig fehlalloziert „Deutschland sollte seine Transfers stärker auf bedürftige Kinder und deren Familien konzentrieren. Außerdem sollten Dienstleistungen wie Kinderbetreuung und Ganztagschulen weiter ausgebaut werden.“³³ Auch der schon erwähnte Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans beinhaltet Kinderarmut als ein zentrales Thema. So heißt es auf S. 71: *„Armut bedeutet für Kinder und Jugendliche nicht nur materiellen Verzicht, sondern vor allem einen Mangel an Teilhabe und die Gefahr der Ausgrenzung. Kommunen können durch ihre Politik Teilhabe ermöglichen und Inklusion*

²⁸ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf

²⁹ http://nifbe.de/das-institut/forschung/elementar-primar/elementar/materialien-downloads/doc_download/47-gemeinsame-ausbildung

³⁰ Eckpunktepapier des Deutschen Vereins zu den Herausforderungen beim Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. März 2011 (DV 02/11 AF II)

³¹ s. dazu z.B. Hoffmann, J. (2006). Soziale Gerechtigkeit für Kinder - Zur Chancengleichheit des Aufwachsens im Sozialstaat. Baden-Baden: Nomos (bes. Abschnitt E: Verfassungspolitischer Ausblick und Fazit)

³² s. z.B. das Programm Opstapje: http://www.opstapje.de/programm_kurzdarstellung.php

³³ http://www.oecd.org/document/52/0,3746,de_34968570_35008930_43589044_1_1_1_1,00.html

erreichen, indem sie niedrighschwellige Zugänge und kostengünstige Angebote ermöglichen. Ziel ist es, gerade arme und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche so zu stärken, dass sie ihr Leben zunehmend selbstständig in die Hand nehmen können."

- Gebührenfreiheit

Wie auch schon im Hamburger Programm der SPD 2007 gefordert muss es das Ziel sein eine gebührenfreie Ganztagsbetreuung von Anfang an zu verwirklichen. Dazu müssen die Kommunen entsprechende inhaltliche und finanzielle Gestaltungsspielräume bekommen.

- Forschungsförderung

Die Kindheitsforschung in der BRD hat Nachholbedarf und bedarf der Internationalisierung und gezielter Forschungsförderung, wie u.a. auch in der Einleitung des Bildungsberichts 2010 gefordert wird.

- Nachwuchsförderung

Das im ganzen Bereich der Sozialwirtschaft zu erwartende Nachwuchsproblem an Fachkräften muss durch eine Aufwertung der Bildungsberufe und damit auch eine höhere Attraktivität für Männer angegangen werden, u.a. auch durch eine bessere Bezahlung. Kommunen und Länder müssen dazu rechtzeitig ihren regional Bedarf bestimmen und entsprechend planen.

4.2 Pädagogische Prozessqualität

4.2.1 Instrumente

Die Erfassung pädagogischer Prozesse im Sinne des tatsächlichen Geschehens in den Einrichtungen setzt eine Beobachtung der konkreten pädagogischen Abläufe durch speziell geschulte Beobachter voraus. Hierzu wurde im Falle der Kindertageseinrichtungen das IQS-Instrumentarium (Integrierte Qualitäts-Skalen; Tietze, 2010a), bestehend aus der KES-R, KES-E und KES-Z bei Gruppen mit Kindergartenkindern bzw. die KRIPS-R bei Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren eingesetzt. In den Tagespflegestellen wurde die zu derselben Skalenfamilie gehörende TAS-R (Tietze, 2010d) angewendet. Zusätzlich wurde in allen vier Settings (Kindergarten-, Krippen- und altersgemischte Gruppe sowie Tagespflege) die deutsche Version der Caregiver Interaction Scale (CIS) von Arnett (1989) herangezogen. Ergänzend zu den direkten Beobachtungen wurde ein Aktivitätenfragebogen (AKFRA; Roßbach & Leal, 1993) für das jeweilige pädagogische Personal eingesetzt, mit dem für die Entwicklung und Förderung der Kinder wichtige Aktivitäten thematisiert werden. Die eingesetzten Instrumente stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

Das **IQS-Instrumentarium** besteht aus drei Skalen, von denen zwei (KES-R und KES-E) prinzipiell auch einzeln angewendet werden können, während die dritte, KES-Z, ein Zusatzinstrument darstellt.

KES-R: Die KES-R (Kindergarten-Skala, Forschungsversion; Tietze, 2010b) erfasst Merkmale, die bestimmte pädagogische Prozesse ermöglichen, wie auch solche Prozesse selbst. Das Verfahren ist eine deutsche Adaptation der revidierten Form der ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) von Harms, Clifford und Cryer (2005), eines international verbreiteten und bewährten Verfahrens, zu dem auch in Deutschland vielfältige und positive Erfahrungen vorliegen. Die KES-R beinhaltet 43 Qualitätsmerkmale, die in sieben Subskalen zusammengefasst sind: (1) Platz und Ausstattung; (2) Betreuung und Pflege der Kinder; (3) Sprachliche und kognitive Anregungen; (4) Aktivitäten; (5) Interaktionen; (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit; (7) Eltern und Erzieherinnen.

KES-E: Die KES-E (Kindergarten-Skala-Erweiterung) stellt eine Ergänzung und Erweiterung (E) zur KES-R dar (Forschungsversion; Roßbach & Tietze, 2010). Sie ist die deutsche Form der ECERS-E (Extended version) von Sylva, Siraj-Blatchford und Taggart (2006), eines an den Universitäten Oxford und London im Rahmen des EPPE-Projekts³⁹ entwickelten Verfahrens. Die 18 Qualitätsmerkmale der KES-E beziehen sich speziell auf bestimmte Bildungsbereiche und werden in vier Subskalen zusammengefasst: (1) Lesen; (2) Mathematik; (3) Naturwissenschaft und Umwelt; (4) Individuelle Förderung.

KES-Z⁴⁰: Über die KES-R und die KES-E hinaus wurden zusätzlich (Z) sechs Items des KES-Typs eingesetzt, die im Rahmen des Projekts TransKiGs⁴¹ entwickelt worden waren. Diese beziehen sich auf die Eingewöhnung von Kindern, die Individualisierung der pädagogischen Arbeit, die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung, die Selbstständigkeitserziehung beim Kind, die Orientierung der Arbeit an einer schriftlichen pädagogischen Konzeption sowie die interne und externe Kommunikation pädagogischer Sachverhalte (im Team und gegenüber Eltern).

Zusammengefasst besteht das IQS-Instrumentarium aus 67 Items, mit deren Hilfe die Qualität der Betreuungsumwelt durch einen trainierten Beobachter eingeschätzt wird. Die Einstufung eines jeden Qualitätsmerkmals erfolgt auf einer siebenstufigen Skala, wobei für die Skalenstufen 1 = **unzureichend**, 3 = **minimal**, 5 = **gut** und 7 = **ausgezeichnet** jeweils genaue Beschreibungen in Form von Einzelindikatoren gegeben sind. Diese Einzelindikatoren werden durch zusätzliche Hinweise ergänzt, die eine Definition und Präzisierung von wichtigen Begriffen beinhalten und so eine genauere Einstufung ermöglichen.

KRIPS-R: Die KRIPS-R (Krippen-Skala, Forschungsversion; Tietze, 2010c) stellt das Äquivalent zur KES-R für die Erfassung pädagogischer Qualität in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren dar. Sie besteht aus 41 Items, die in sieben Subskalen (plus zwei einzelne Merkmale) zusammengefasst sind: (1) Platz und Ausstattung; (2) Betreuung und Pflege der Kinder; (3) Zuhören und Sprechen; (4) Aktivitäten; (5) Interaktionen; (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit; (7) Eltern und Erzieherinnen; (8) Zusätzliche Merkmale (Eingewöhnung; Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung).

Die Einschätzung mit dem IQS-Instrumentarium bzw. der KRIPS-R basiert auf einer ca. vierstündigen Beobachtung in einer Kindergarten-/Krippengruppe und einem anschließenden Interview mit der Gruppenerzieherin und der Einrichtungsleitung.

TAS-R: Analoges gilt für die Erfassung pädagogischer Prozessqualität in Tagespflegestellen; hier wurde die TAS-R (Tagespflege-Skala, Forschungsversion; Tietze, 2010d), die deutsche Adaptation der Family Child Care Environmental Rating Scale (FCCERS-R) von Harms, Cryer und Clifford (2007) eingesetzt. Die TAS-R besteht aus 41 Items und gliedert sich in die Subskalen: (1) Platz und Ausstattung; (2) Betreuung und Pflege der Kinder; (3) Zuhören und Sprechen; (4) Aktivitäten; (5) Interaktionen; (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit; (7) Eltern und Tagesmutter.

Alle Skalen gehören zu einem gemeinsamen Typus und erfüllen die an sozialwissenschaftliche Instrumente zu stellenden Anforderungen an Objektivität, Reliabilität und Validität.

CIS: Als weiteres Instrument zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität wurde die Caregiver Interaction Scale (CIS)

³⁹ Das EPPE (Effective Provision of Pre-School Education)-Projekt ist die erste Längsschnittuntersuchung in Großbritannien, die auf die Wirksamkeit frühkindlicher Bildung fokussiert. Ziel der Untersuchung ist es, die Merkmale und Auswirkungen unterschiedlicher Formen der kindlichen Betreuung zu erfassen (<http://eppe.ioe.ac.uk/> [Zugriff 21.06.2013]).

⁴⁰ Die KES-Z wird nur im Zusammenhang mit der KES-R angewendet.

⁴¹ TransKiGs (Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs) war ein in mehreren Bundesländern laufendes, von der Bund-Länder-Kommission gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt.