

**Freie Universität Berlin**

**Fachbereich Erziehungswissenschaft & Psychologie**

**M.A. in Childhood Studies and Children's Rights**

**Masterarbeit**

1. Gutachterin: Dr. Urszula Markowska-Manista

2. Gutachterin: Claudia Kittel

**Entwicklung eines Evaluationsinstruments  
frühkindlicher Partizipation in  
Kindertageseinrichtungen**

von Susanne Rechenbach

Wörter: 19.800

Susanne Rechenbach

Matr. Nr.: 4293840

Kurze Straße 10, 12167 Berlin

Tel: 0151 2751 6557

Email: [susanne.rechenbach@posteo.de](mailto:susanne.rechenbach@posteo.de)

## Zusammenfassung

Susanne Rechenbach, Children's Rights and Childhood Studies, Freie Universität Berlin

Zusammenfassung der Masterarbeit, abgegeben am 24. Juni 2017:

Entwicklung eines Evaluationsinstruments frühkindlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Ziel dieser Masterarbeit ist die Entwicklung eines Evaluationsinstruments zur Feststellung frühkindlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Im ersten Teil werden die Ergebnisse einer Literaturrecherche bezüglich der Relevanz, des Nutzens und der Machbarkeit frühkindlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt. Zudem werden die Relevanz und die Umsetzungsmöglichkeiten gezielter Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen aus der Literatur dargestellt. Basierend auf den „*Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend werden im zweiten Teil der Arbeit Qualitätsmerkmale der frühkindlichen Partizipation entwickelt. Diese bilden die Grundlage für eine detaillierte Beschreibung und Skalierung von sogenannten Qualitätsaspekten auf der Basis festgelegter Kriterien. Daraus wird ein Evaluationsinstrument in Anlehnung an die sogenannte „*Kindergarten-Skala*“ entwickelt und in einer qualitativen Einzelfallstudie getestet. Im letzten Teil der Masterarbeit werden die Ergebnisse der erfolgreichen Anwendung des Evaluationsinstruments sowie erste Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung präsentiert und abschließend diskutiert.

Stichwörter: frühkindliche Partizipation; Evaluationsinstrument Kita; Qualitätsentwicklung Kita

## Abstract

Susanne Rechenbach, Children's Rights and Childhood Studies, Freie Universität Berlin

Abstract of Master's Thesis, Submitted June 24, 2017:

Development of a tool for the evaluation of early childhood participation in day care facilities

The aim of this thesis is to develop a tool for the evaluation of early childhood participation in day care facilities. In the first part, the results of a thorough literature review of relevance, benefit and feasibility of early childhood participation in day care centers are presented. Additionally, relevance and possibilities of implementing systematic quality development in day care facilities are shown based on a further literature review. The German Federal Ministry of Family, Senior Citizens, Women and Youth has issued quality standards for participation of children and adolescents, which are used in the second part of this Master's thesis to develop quality features of early childhood participation. Based on these quality features, so called quality aspects are described in detail and scaled by specific criteria. The results are used to develop an evaluation tool similar to the „*Kindergarten-Skala*“, the German “*Early Childhood Environment Rating Scale*”. The tool is tested within the scope of a qualitative single case study. The final part of this Master's thesis exhibits and discusses the results of the evaluation tool's successful trial as well as first starting points for necessary enhancements.

Key-Words: early childhood participation; day care evaluation; day care quality development

## Inhaltsverzeichnis

### 1 Einleitung \_\_\_\_\_ 9

#### Teil I: Theorie

### 2 Partizipation in Kindertageseinrichtungen \_\_\_\_\_ 12

#### 2.1 Partizipation in der frühen Kindheit \_\_\_\_\_ 12

2.1.1 Bedeutung und rechtliche Verankerung \_\_\_\_\_ 12

2.1.2 Definition frühkindlicher Partizipation \_\_\_\_\_ 14

#### 2.2 Partizipative Konzepte für Kindertageseinrichtungen \_\_\_\_\_ 17

2.2.1 Situationsansatz \_\_\_\_\_ 17

2.2.1.1 Ursprung und Bild vom Kind \_\_\_\_\_ 17

2.2.1.2 Konzept Merkmale \_\_\_\_\_ 18

2.2.1.3 Qualitätsentwicklung \_\_\_\_\_ 19

2.2.2 Kinderstube der Demokratie \_\_\_\_\_ 20

2.2.2.1 Ursprung und Bild vom Kind \_\_\_\_\_ 20

2.2.2.2 Konzept Merkmale \_\_\_\_\_ 21

2.2.2.3 Qualitätsentwicklung \_\_\_\_\_ 23

### 3 Qualität in Kindertageseinrichtungen \_\_\_\_\_ 24

#### 3.1 Qualität frühkindlicher Pädagogik \_\_\_\_\_ 24

3.1.1 Bedeutung und rechtliche Verankerung \_\_\_\_\_ 24

3.1.2 Definition pädagogischer Qualität \_\_\_\_\_ 26

3.1.3 Dimensionen pädagogischer Qualität \_\_\_\_\_ 27

3.1.3.1 Orientierungsqualität \_\_\_\_\_ 28

3.1.3.2 Strukturqualität \_\_\_\_\_ 29

3.1.3.3 Prozessqualität \_\_\_\_\_ 29

#### 3.2 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen \_\_\_\_\_ 31

## Teil II: Methodologie

<b>4</b>	<b>Forschungsdesign</b>	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>Auswahl des Evaluationsinstruments</b>	<b>33</b>
4.1.1	Charakterisierende Merkmale der Kindergarten-Skala	34
4.1.2	Partizipation in der Kindergarten-Skala	35
4.1.3	Entwicklung des Evaluationsinstruments	36
<b>4.2</b>	<b>Anwendung des Evaluationsinstruments</b>	<b>37</b>
4.2.1	Auswahl der Forschungsmethode	37
4.2.2	Vorbereitung der qualitativen Einzelfallstudie	38
4.2.3	Durchführung der qualitativen Einzelfallstudie	38
4.2.4	Auswertung der qualitativen Einzelfallstudie	39
<b>4.3</b>	<b>Kritische Betrachtung</b>	<b>39</b>
4.3.1	Erziehungswissenschaftliche Perspektive	40
4.3.2	Kinderrechtliche Perspektive	40
4.3.3	Objektivität, Reliabilität und Validität	41
4.3.4	Persönliche Ebene	41
4.3.5	Ethische Aspekte	42
<b>5</b>	<b>Entwicklung des Evaluationsinstruments</b>	<b>42</b>
<b>5.1</b>	<b>Entwicklung der Qualitätsmerkmale</b>	<b>43</b>
5.1.1	Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern	43
5.1.2	Handlungsfeld Kindertageseinrichtung	49
<b>5.2</b>	<b>Beschreibung der Qualitätsmerkmale</b>	<b>50</b>
5.2.1	Qualitätsmerkmale der Prozessqualität	51
5.2.2	Qualitätsmerkmale der Orientierungsqualität	56
5.2.3	Qualitätsmerkmale der Strukturqualität	56
<b>5.3</b>	<b>Skalierung der Qualitätsmerkmale</b>	<b>59</b>
5.3.1	Kriterien der Skalierung	59
5.3.1.1	Partizipation	59
5.3.1.2	Unterstützung	60
5.3.1.3	Struktur und Organisation	61
5.3.1.4	Häufigkeit und Vielfalt	61
5.3.2	Vorgehensweise	62
5.3.2.1	Ausgezeichnete Qualität frühkindlicher Partizipation	62
5.3.2.2	Gute Qualität frühkindlicher Partizipation	63
5.3.2.3	Ausreichende Qualität frühkindlicher Partizipation	65
5.3.2.4	Schlechte Qualität frühkindlicher Partizipation	65

### Teil III: Ergebnisse & Diskussion

<b>6</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>67</b>
6.1	Evaluation der Kindertageseinrichtung	67
6.2	Qualitätsaspekte frühkindlicher Partizipation	69
6.3	Bewertung der Qualitätsaspekte	70
6.4	Auswertung der Qualitätsmerkmale	71
<b>7</b>	<b>Diskussion</b>	<b>71</b>
7.1	Weiterentwicklung des Evaluationsinstruments	71
7.2	Evaluation als Initiator von Qualitätsentwicklung	73
7.3	Fazit und Ausblick	74

### Literaturverzeichnis

#### Anhang

- A1 Qualitätsentwicklung im Situationsansatz
- A2 Projektplanung in der Kinderstube der Demokratie
- A3 Übersicht der Qualitätsmerkmale der KES-R
- A4 Qualitätsmerkmal 1 „*Platz und Ausstattung*“ der KES-R
- A5 Bewertung der KES-R
- A6 Auswertung der KES-R
- A7 Entwicklung der Qualitätsmerkmale der KES-P
- A8 Qualitätsmerkmale der KES-P nach Dimensionen pädagogischer Qualität
- A9 Beschreibung der Qualitätsmerkmale der KES-P
- A10 Skalierung der Qualitätsmerkmale der KES-P
- A11 Bewertungsbogen der KES-P
- A12 Auswertungsblatt der KES-P
- A13 Test-Kita: Anwendung der KES-P
- A14 Test-Kita: Bewertungsbogen der KES-P
- A15 Test-Kita: Auswertungsblatt der KES-P

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (vgl. Hart, 1997) _____	15
Abbildung 2: Beteiligungsdreieck (Hansen et al., 2015b, S. 53) _____	23
Abbildung 3: Bereiche pädagogischer Qualität bei Kinderbetreuungsangeboten und Effekte bei Kindern und Familien (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2006, S. 415) _____	28
Abbildung 4: Ergebnis der Evaluation der Prozessqualität der Test-Kita _____	68
Abbildung 5: Ergebnis der Evaluation der Orientierungsqualität der Test-Kita _____	68
Abbildung 6: Ergebnis der Evaluation der Struktur- und Gesamtqualität der Test-Kita ____	69
Abbildung 7: Qualitätskriterien (Preissing et al., 2003, S. 17) _____	83
Abbildung 8: Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse methodisch planen (Hansen et al., 2015b, S. 305) _____	84
Abbildung 9: Die 43 Merkmale der KES-R nach 7 übergreifenden Bereichen (Tietze et al., 2007, S. 9) _____	85
Abbildung 10: Qualitätsmerkmal 1 mit Qualitätsaspekten, Beispielen und Hinweisen für die Beschreibung der Stufen (Tietze et al., 2007, S. 16) _____	86
Abbildung 11: Bewertungssystem der KES-R Teil 1 (Tietze et al., 2007, S. 12) _____	87
Abbildung 12: Bewertungssystem der KES-R Teil 2 (Tietze et al., 2007, S. 13) _____	88
Abbildung 13: Bewertungsbogen zur Markierung der beobachteten Aspekte für die Bewertung der Stufe (Tietze et al., 2007, Anhang) _____	89
Abbildung 14: Auswertung der KES-R Teil 1 (Tietze et al., 2007, S. 13) _____	90
Abbildung 15: Auswertung der KES-R Teil 2 (Tietze et al., 2007, S. 13) _____	90
Abbildung 16: KES-R Auswertungsblatt mit der Stufen-Bewertung aller 43 Merkmale (Tietze et al., 2007, Anhang) _____	91

## **Abkürzungsverzeichnis**

1. Arbeiterwohlfahrt (AWO)
2. Berliner Bildungsprogramm (BBP)
3. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
4. Deutschen Caritasverband (DCV)
5. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)
6. Erweiterte Kindergarten-Skala (KES-E)
7. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW)
8. Kindergarten-Einschätz-Skala (KES)
9. Kinderstube der Demokratie (KdD)
10. Kindertageseinrichtung (Kita)
11. Kindertageseinrichtungen (Kitas)
12. Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI)
13. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)
14. Revidierte Kindergarten-Skala (KES-R)
15. Situationsansatz (SA)
16. United Nations Kinderrechtskonvention (UN-KRK)

## 1 Einleitung

In der aktuellen Diskussion in Deutschland entsteht häufig der Eindruck, dass unsere Demokratie durch äußere Einflüsse wie z.B. extremistischen Gruppierungen bedroht ist. Dabei wird häufig übersehen, dass den westlichen Demokratien jedoch vor allem die tiefgreifenden demokratischen Wurzeln fehlen, die durch Bildung und Erziehung von der frühen Kindheit an in der Gesellschaft fest verankert werden könnten. (vgl. Negt, 2011) Es scheint, als würden viele Erwachsene westlicher Kulturen erwarten, dass mit dem 18. Geburtstag aus „*unmündigen*“ Jugendlichen plötzlich demokratiefähige Menschen werden. Die Kompetenzentwicklung von Kindern in den Bildungsbereichen Sprache, Naturwissenschaften und Mathematik wird mit Hilfe hochentwickelter, empirisch evaluierter Konzepte seit rund zwei Jahrzehnten gefördert. Die Demokratiefähigkeit jedoch scheint eine Kompetenz zu sein, deren Entwicklung mehr dem Zufall überlassen wird. Aber auch Demokratie muss erlernt werden. Ein umfangreicher Perspektivwechsel ist hier dringend erforderlich, um die demokratische Gesellschaftsform der Bundesrepublik Deutschland und auch der Europäischen Union nachhaltig sichern zu können. (vgl. Hansen, Knauer, & Sturzenhecker, 2015b; Hart, 1997)

Insgesamt werden die Notwendigkeit und auch die Machbarkeit von Partizipation in der frühen Kindheit in weiten Teilen der Gesellschaft und der Wissenschaft nicht anerkannt. In vielen pädagogischen Konzeptionen und Bildungsprogrammen sowie auch in Ansätzen der Qualitätsentwicklung wird zwar immer wieder die hohe Bedeutung der frühkindlichen Partizipation betont. Dennoch gilt diese i.d.R. durch bestimmte Aspekte wie z.B. die Raumgestaltung, eine Beteiligung an der Wochenplanung und gemeinsam gestaltete Projektarbeit als bereits erfüllt.

Eine tatsächliche Partizipation und die damit einhergehende Förderung der Demokratiefähigkeit ist jedoch nur dann wirklich effektiv, wenn die Erwachsenen einen Teil ihrer Macht an die Kinder abgeben. Die wichtigste Grundlage dafür ist eine Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die Kinder als Träger von Rechten und damit mündige Subjekte erkennt, die einen großen Teil ihrer persönlichen Lebenswelt selbst einschätzen und durch Mitbestimmung gestalten können. Wenn Kinder die eigene Lebenswelt innerhalb festgelegter Verantwortungsbereiche gestalten, lernen sie nicht nur Gruppenkompetenzen, sondern auch die Fähigkeit die eigenen Wünsche zu kennen. Auch die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen sowie der Wissensaufbau in den unterschiedlichsten Feldern werden durch die Partizipation gefördert. Diese Kinder sammeln, wenn sie ihre eigene Lebenswelt gestalten, anhand realer Situationen Selbstwirksamkeitserfahrungen. (vgl. Hansen et al.,

2015b) Zusätzlich zur Weiterentwicklung der Demokratiekompetenzen in der frühen Kindheit wird die Forderung nach mehr Partizipation in der Kita auch dadurch begründet, dass diese zu den wichtigsten Kinderrechten der UN-KRK zählt.

Es gibt diverse pädagogische Konzepte für die Arbeit in Kitas, wie zum Beispiel der Situationsansatz oder die Reggio-Pädagogik. Das wohl aktuellste Konzept „*Kinderstube der Demokratie*“ greift das gesetzlich verankerte Recht der Kinder auf Mitbestimmung bezüglich der Dinge, die ihre eigene Lebenswelt angehen, mit auf. In diesem umfassenden Konzept werden vielfältige Ebenen der Partizipation aufgegriffen. Dabei werden von der Haltung der pädagogischen Fachkräfte über die Gestaltung der Räume bis hin zur Etablierung einer Kita-Verfassung oder auch Kinderkonferenzen berücksichtigt. (vgl. Hansen et al., 2015b) Dieses Konzept wurde in jahrelanger Projektarbeit entwickelt und dabei wissenschaftlich evaluiert. Im Ergebnis wird die Machbarkeit der Partizipation in der frühen Kindheit auch in der wissenschaftlichen Literatur herausgearbeitet. Dennoch erfolgt die Verbreitung des Konzepts und damit einhergehend die gesellschaftliche Anerkennung der Bedeutsamkeit dieses Themas in Deutschland nach wie vor nur sehr langsam.

Um die Bedeutung der frühkindlichen Partizipation in Kitas voranzutreiben, sind verschiedene Schritte notwendig. Dazu gehören zum einen deren Verankerung in Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte sowie deren Konkretisierung in den Bildungsplänen der Länder. Zum anderen gehören dazu die Definition von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Partizipation in Kitas sowie die Etablierung dieser in der Qualitätsentwicklung der pädagogischen Praxis. Die hier vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der letzteren Herangehensweise.

In dem Praxishandbuch „*Mitwirkung (er)leben*“ von der Bertelsmann Stiftung (2008) wird ebenfalls auf die Notwendigkeit von Evaluation von Partizipation als Bestandteil der Qualitätsentwicklung hingewiesen. Dort wird ein Selbstevaluationskonzept vorgestellt, welches diesen Autoren zufolge das bevorzugte Vorgehen ist. Sie begründen dies in der Zusammenarbeit aller Beteiligten, also auch der Kinder, in Bezug auf die Qualitätsentwicklung. Allerdings darf es nach Ansicht der Verfasserin dieser Masterarbeit an einem zusätzlichen Konzept zur externen Evaluation nicht fehlen. Nur durch eine externe Evaluation wird die Qualität frühkindlicher Partizipation auch in den Kitas etabliert, die diese bis dahin selbst noch nicht priorisiert haben. Dabei käme ein Evaluationsinstrument zum Einsatz, welches durch einheitliche Standards Maßstäbe sichert, sodass die Qualität umfassend beurteilt werden kann und nicht von dem Wissenstand der Beteiligten abhängig ist.

Ziel dieser Masterarbeit ist, ein Evaluationsinstrument zu entwickeln, welches an ein bestehendes Evaluationsverfahren der etablierten frühkindlichen Erziehungswissenschaft in Deutschland anknüpft. Dadurch könnte das hier entwickelte Evaluationsinstrument für frühkindliche Partizipation schneller an Bekanntheit gewinnen. So könnte deren Wichtigkeit den pädagogischen Fachkräften, aber auch den Kita-Leitungen und den Trägern verdeutlicht werden. Die Anwendung dieser Qualitätsmerkmale in der Qualitätsentwicklung der Kitas könnte dann einen Beitrag zur Verbesserung der frühkindlichen Partizipation leisten.

Mit Hilfe einschlägiger Literatur wird im ersten Teil dieser Masterarbeit die Bedeutung der frühkindlichen Partizipation, der pädagogischen Qualität und der Evaluation als Initiator von Qualitätsentwicklung herausgearbeitet. Im zweiten Teil erfolgt dann zunächst eine Darstellung des Forschungsdesigns, wobei u.a. die Auswahl des etablierten Evaluationsinstruments für die Einschätzung der Qualität von Kitas begründet und kritisch betrachtet wird. Weiterhin wird die Vorgehensweise in der Entwicklung des Evaluationsinstruments dargestellt. Schließlich wird dieses im Rahmen einer qualitativen Einzelfallstudie getestet, um einen ersten Eindruck über die Funktionalität des Instruments zu erhalten. Dabei steht die Frage im Zentrum, ob das entwickelte Evaluationsinstrument die Qualität der frühkindlichen Partizipation in der Kita feststellen kann. Die Ergebnisse dieser Studie werden im dritten Teil der Arbeit präsentiert und diskutiert.

## Teil I: Theorie

### 2 Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Ziel dieses Kapitels ist es, die grundsätzliche Wichtigkeit der frühkindlichen Partizipation, den hohen Nutzen durch die resultierende Kompetenzentwicklung der Kinder sowie deren Machbarkeit durch die institutionelle Umsetzung in Kitas zu verdeutlichen. Dazu werden zunächst die Bedeutung und die rechtliche Verankerung der frühkindlichen Partizipation beschrieben und der Begriff in seiner Komplexität mit Hilfe wissenschaftlicher Literatur definiert. Im Anschluss werden zwei Partizipationskonzepte für Kitas vorgestellt, um die Umsetzung von Partizipation in Kitas zu veranschaulichen. Im späteren Verlauf dieser Masterarbeit dienen die Konzepte als Grundlage für die Beschreibung der verschiedenen Qualitätsmerkmale frühkindlicher Partizipation für die Entwicklung des Evaluationsinstruments.

#### 2.1 Partizipation in der frühen Kindheit

Innerhalb der Gesellschaft wird die Partizipation von Kindern häufig als sehr kritisch betrachtet. Erwachsene Menschen sind der Ansicht, dass Kinder erst diverse Kompetenzen entwickeln müssen, bevor sie partizipieren können. Dennoch ist diese rechtlich vorgesehen und wird im Folgenden ausgeführt. Danach erfolgt eine Darstellung der zentralen Aspekte dieses Begriffes.

##### 2.1.1 Bedeutung und rechtliche Verankerung

Um Kindern „*besonderen Schutz und [die] Garantie besonderer Lebens und Entwicklungsbedingungen*“ (Liebel, 2007a, S. 9) zu ermöglichen, wurde die UN-KRK im Jahre 1989 beschlossen. In Deutschland wurde sie ein Jahr später unterzeichnet und 1992 unter Vorbehalt ratifiziert. Die Artikel 12 bis 17 gelten als Partizipationsrechte der UN-KRK. Der Artikel 12 „*Berücksichtigung des Kinderwillens*“ regelt das Recht der Kinder auf Partizipation bezüglich ihrer eigenen Angelegenheiten. Dieser Artikel sieht vor, dass Kinder unter Berücksichtigung ihres Alters und ihrer Reife bezüglich der eigenen Angelegenheiten ihre Meinung frei äußern und mitbestimmen dürfen. Der 12. Artikel der UN-KRK enthält jedoch auch eine als sehr kritisch zu betrachtende Einschränkung durch den Zusatz im 2. Absatz „*gemäß seinem Alter und seiner Reife*“. Dadurch wird es den Erwachsenen sehr leicht gemacht, die Partizipationsrechte der Kinder wieder einzuschränken. Dennoch zeigt

insbesondere dieser Artikel 12, dass die UN-KRK nicht nur dem Schutz, sondern auch der Förderung der Selbstbestimmung der Kinder dient und dass Kinder hier als Subjekte angesehen werden. (vgl. Liebel, 2007a) Die Sichtweise der Kinder als gesellschaftliche Subjekte wurde seither durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung vertieft, wodurch die Position von Kindern als gleichberechtigt in gesellschaftlicher Mitsprache gestärkt wurde. (vgl. Hungerland, 2007)

Um Kinderrechte insbesondere für junge Kinder ab der Geburt<sup>1</sup> weiter zu stärken, hat das „Committee on the Rights of the Child“ der Vereinten Nationen im „General Comment Nummer 7 - Implementing child rights in early childhood“ deren Bedeutung für diese Altersgruppe ausformuliert. In diesem Kommentar wird spezifisch darauf hingewiesen, dass auch der Artikel 12 ab der Geburt gilt, wodurch die o.g. Einschränkungen des 2. Absatzes dieses Artikels gemindert werden. Die kleinsten Kinder haben bereits ein Verständnis von ihren eigenen Bedürfnissen, ihren Bezugspersonen und ihrem Umfeld. Kleine Kinder können ihre Präferenzen deutlich kommunizieren bevor sie das Sprechen lernen. Die strukturelle Verankerung der Partizipation in allen Lebensbereichen dieser Altersgruppe ist Aufgabe aller Staaten. Diese Strukturen dienen dazu, die Erwachsenen im familiären und im professionellen Umfeld der Kinder in ihrer Kompetenz zu fördern, für die Kinder im Alltag aktiv Partizipationsmöglichkeiten mit persönlicher Relevanz zu erschaffen. Dadurch erlernen die Kinder Partizipation und bestimmen immer mehr ihrer Lebensbereiche mit. Dazu ist seitens der Erwachsenen eine Kind-zentrierte Haltung erforderlich, die sich z.B. durch aktives Zuhören und das Respektieren der persönlichen Ansichten und Bedürfnisse der Kinder ausdrückt. Außerdem sind die Erwachsenen dafür verantwortlich, sich mit Geduld und Kreativität den Interessen, dem Verständnis und der bevorzugten Kommunikationsart der Kinder anzupassen. (vgl. Committee on the Rights of the Child [CRCh], 2006)

Die Bertelsmann Stiftung betont, dass „Partizipation ... juristisch betrachtet nicht nur möglich [ist], sie ist sogar geboten.“ (2008, S. 21) So ist in Deutschland u.a. in §8 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes SGB VIII geregelt, dass Kinder und Jugendliche ein Mitspracherecht in allen Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe haben. Im Grundgesetz sind die Kinderrechte zurzeit noch nicht verankert. Dies wird häufig damit begründet, dass die dort verankerten Rechte für alle Menschen und damit auch für Kinder gelten. Dennoch gibt es aktuell starke politische Bewegungen, die Kinderrechte in das Grundgesetz aufzunehmen, um den speziellen Bedürfnissen von Kindern auch auf dieser Ebene gerecht zu werden.

---

<sup>1</sup> Der Zeitraum der frühen Kindheit wird in diesem Zusammenhang als bis zum achten Lebensjahr andauernd definiert. (vgl. CRCh, 2006)

Trotz der hier aufgeführten Wichtigkeit der frühkindlichen Partizipation, spielt deren Bedeutung in Deutschland insgesamt noch eine zu geringe Rolle. Dies wird im Folgenden durch die vertiefte Darstellung des Begriffs deutlich.

### **2.1.2 Definition frühkindlicher Partizipation**

Der Begriff der Partizipation ist sehr vielschichtig und damit aufwendig zu definieren. Unter dem Begriff Partizipation wird häufig politische Partizipation verstanden. Diese wird oft vorschnell von Erwachsenen als unmöglich verworfen, da diese der Ansicht sind, dass Kinder politisch nicht partizipieren können. Allerdings gibt es schon diverse Projekte, die politische Partizipation auf kommunaler Ebene für Kinder und Jugendliche ermöglicht und damit zeigt, dass diese umsetzbar ist. Partizipation ist jedoch nicht nur politisch, sondern hat andere Ausprägungen. So zum Beispiel soziale, kulturelle oder ökonomische Partizipation. Die Autoren Hansen et al. (2015b, S. 20) beschreiben als grundlegendes Merkmal von Partizipation „... *die Mitwirkung von Subjekten, also von selbstbestimmungsfähigen Personen, an realen und für den Einzelnen und die Gemeinschaft bedeutsamen Entscheidungen.*“ Für Liebel (2009) bedeutet Partizipation, dass Kinder nicht nur formale Rechte haben, sondern auch dass sie aktiv Handeln können. Dazu müssen Erwachsene Kinder als Akteure respektieren. Bei Schröder (1995, S. 14) heißt Partizipation „... *Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.*“

In seinem Stufenmodell der Partizipation zeigt Hart (1992) wie die einzelnen Umstände kindlicher Beteiligung unterteilt werden können (s. Abbildung 1, S. 15). Auch hier wird deutlich, dass Erwachsene zuweilen durch Manipulation, Dekoration und Alibi-Teilnahme versuchen, Kinder partizipieren zu lassen. Diese sind zum Teil der nicht-Partizipation zuzuordnen. Hart (1997) betont dabei, dass die höchste Stufe nicht immer das Ziel sein sollte, sondern die Kinder selbst entscheiden sollten, welche Form der Partizipation sie wählen möchten (Prinzip der Freiwilligkeit). Auch wenn die unten aufgeführte Einteilung die verschiedenen Stufen der Partizipation sehr gut veranschaulicht, ist es wichtig zu beachten, dass diese keine Informationen über die tatsächlichen Machtbeziehungen der involvierten Kinder und Erwachsenen beschreibt. (vgl. Liebel, 2007b)



Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (vgl. Hart, 1997)

Liebel (2009, S. 167) geht weiterhin davon aus, dass der soziale Status der Kinder Machtlosigkeit ist. In der Wahrnehmung ihrer Rechte sind Kinder immer abhängig von den Erwachsenen. Dies gilt auch in Bezug auf ihr Partizipationsrecht. Insbesondere die frühkindliche Partizipation ist häufig auf die Lebensbereiche der Kinder begrenzt, die keine Auswirkungen auf den Machtbereich der Erwachsenen haben. Daher haben die Erwachsenen die Verantwortung, Informationen und Materialien zur Verfügung zu stellen und Transparenz herzustellen. (vgl. Liebel, 2007b; Hansen et al. 2015b) konkretisieren diese Ausführungen für die Umsetzung von Partizipation in Kitas und schreiben, dass die pädagogischen Fachkräfte sich mit den Machtverhältnissen in der Kita auseinandersetzen müssen. Partizipation setzt eine freiwillige Machtabgabe der pädagogischen Fachkräfte und eine Bemächtigung der Kinder voraus.

Ziel der Partizipation von Kindern sollte laut Liebel (2009, S. 126) sein, dass „... die Partizipation von Kindern dazu beitragen kann, ihren Einfluss in der Gesellschaft zu erweitern und ihre Position als soziale Gruppe zu stärken.“ Die Partizipation von Kindern sollte zu deren Emanzipation, zu mehr sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit sowie zu Auswirkungen auf die Erwachsenen in ihrem Umfeld beitragen. Dies wird auch von der Bertelsmann Stiftung (2008, S. 22) betont, die Partizipation als das Beeinflussen und das verantwortungsvolle Mitgestalten der Entwicklungsprozesse der eigenen Lebenswelt der Kinder beschreibt. Dabei erhalten die Kinder einen Teil der Verfügungsgewalt über ihre Lebensgestaltung.

Kitas werden heute als Bildungseinrichtungen verstanden, in denen Kinder bestmöglich in ihrer Kompetenzentwicklung (Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz) in den verschiedenen Bildungsbereichen (z.B. Sprache und Naturwissenschaften) gefördert werden sollen. Dies ist auch durch die Etablierung von Partizipation in der Kita möglich.

Insbesondere in der frühen Kindheit erfolgt Bildung vornehmlich durch Selbstbildung. Diese erfordert die Partizipation der Kinder. (vgl. Hansen et al., 2015b) Zudem zeigt die Evaluation eines umfassenden Partizipationsprojektes in schleswig-holsteinischen Kitas, dass die Selbst- und Sozialkompetenzen der jeweiligen Kinder gefördert wurden. Während der Effekt dieser beiden Kompetenzen am deutlichsten ist, zeigt die Evaluation auch verbesserte Sach- und Methodenkompetenzen bei den Kindern. (vgl. Hansen, Knauer & Friedrich, 2004) Des Weiteren leistet Partizipation in Kitas einen Beitrag zur Sprachentwicklung. Der Wunsch, selbst mitbestimmen zu können, motiviert Kinder sehr stark, sich sprachlich einzubringen. (Knauer & Hansen, 2012, S. 32) Darüber hinaus wird die Förderung der folgenden Kompetenzen auf Ebene der Kinder im Rahmen frühkindlicher Partizipation in Kitas genannt: Organisationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Entscheidungsfähigkeit, Solidarität, Empathie, Perspektivwechsel, Kreativität, Konfliktfähigkeit sowie Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeit. (vgl. Sturzenhecker, Knauer & Dollase, 2013) Dies zeigt, dass Partizipation in der frühen Kindheit erfolgreich die Entwicklung verschiedenster Kompetenzen unterstützt. Dadurch wird der Nutzen ihrer Förderung unterstrichen.

Gleichzeitig ist es an dieser Stelle sehr wichtig zu erwähnen, dass das von der UN-KRK geforderte Recht auf Partizipation wie gefordert zweckungebunden gewährt und entsprechend gefördert wird. Wird Partizipation jedoch von Erwachsenen einzig zum Zweck der Kompetenzentwicklung herbeigeführt, so wird die Partizipation zweckmäßig. (vgl. Liebel, 2007b)

Um die Inhalte dieser Masterarbeit einzugrenzen, wird der Fokus auf den o.g. General Comment No. 7 gelegt, indem die Ziele der Partizipation in der frühen Kindheit als das Erlernen der Partizipation und das Gestalten der eigenen Lebenswelt festgelegt werden. Zudem wird die Sichtbarkeit der Partizipation in der Öffentlichkeit als signifikant gewertet. Das gesellschaftliche Verständnis bezüglich frühkindlicher Partizipation wird dadurch verbessert. Außerdem gewinnen die Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse der Kinder an gesellschaftlicher Bedeutung.

## 2.2 Partizipative Konzepte für Kindertageseinrichtungen

Für die Umsetzung der Partizipation in der Praxis gibt es verschiedene pädagogische Konzepte frühkindlicher Bildung, die einen partizipativen Ansatz haben. Hier werden die verschiedenen Ansätze in einer kurzen Übersicht genannt: (Hansen et al., 2015b, S. 89ff.)

- Maria Montessori (1870-1952): Hilf mir, es selbst zu tun
- Janusz Korczak (1878-1942): Das Recht des Kindes auf Achtung
- Alexander Neill (1883-1973): Nur freie Kinder sind glücklich
- Célestine Freinet (1896-1966): Den Kindern das Wort geben
- Paulo Feires (1921-1997): Pädagogik der Unterdrückten
- Reggio-Pädagogik (seit 1945): Pädagogik ist die Angelegenheit aller im Gemeinwesen
- Situationsansatz (seit 1967): Autonomie – Solidarität – Kompetenz
- Kinderläden (seit 1969): Pädagogik ist auch Politisch
- Kinderstube der Demokratie (seit 2001): Partizipation strukturell verankern

Im Folgenden werden die pädagogischen Ansätze Situationsansatz (SA) und Kinderstube der Demokratie (KdD) beschrieben, da deren Umsetzung in deutschen Kitas aktuell verbreitet ist und diese viele Aspekte frühkindlicher Partizipation konzeptionell fest verankern.

### 2.2.1 Situationsansatz

Die folgende Beschreibung des SA umfasst dessen Ursprung und Bild vom Kind, die Konzeptmerkmale und die Qualitätsentwicklung. Dabei wird die Bedeutung der frühkindlichen Partizipation für den SA herausgearbeitet.

#### 2.2.1.1 *Ursprung und Bild vom Kind*

Der SA wurde in den 1970er Jahren u.a. in Zusammenarbeit von Kita-Trägern, Wissenschaft und Politik entwickelt und bis in die 1980er Jahre hinein in Modellprojekten erprobt und weiterentwickelt. (vgl. Krenz, 2008) Eine Arbeitsgruppe für Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts hat den SA ab 1971 in Zusammenarbeit mit Eltern und pädagogischen Fachkräften für die Arbeit in der Kita angepasst. Durch ein demokratisches Miteinander von Anfang an, sollte auch autoritären Tendenzen in der Gesellschaft entgegengewirkt werden. (vgl. Haberkorn, 2009)

Im SA werden Menschen als selbstbestimmt angesehen. Sie versuchen sich aus jeder Unterdrückung zu befreien, die sie an ihrer persönlichen Entwicklung hindert. Gleichzeitig sind Menschen auf soziale Beziehungen angewiesen und damit neben ihrer Individualität zur Solidarität fähig. Kinder sind im SA gleichberechtigte Individuen. Eine damit einhergehende pädagogische Haltung der Fachkräfte ist entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung des SA. Dabei sind u.a. die ganzheitliche Betrachtung (Emotionalität, Kognition & Handlungskompetenz) von Individuen inkl. sich selbst sowie eine reflektierte Gefühlswelt von großer Bedeutung. (vgl. Stoll, 1995; Krenz, 2008)

Die Kindheit wird im Allgemeinen häufig als Trainingsphase vor dem Erwachsensein angesehen. Dabei wird unterschätzt, dass Menschen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen ein Leben lang weiterentwickeln. Anstatt die Kindheit als Vorphase des Ziel-Stadiums des Erwachsenseins anzusehen, wird diese im SA als vollwertige Lebensphase angesehen, die Kinder selbst zu gestalten wissen. *„Ausgangs- und Mittelpunkt einer pädagogischen Arbeit nach dem Situationsansatz ist das Kind – in seinem Erleben und Verhalten „hier und jetzt“.“* (vgl. Stoll, 1995, S. 21) In dem pädagogischen Konzept des SA orientieren sich die pädagogischen Fachkräfte an der konkreten Lebenssituation der Kindergruppe. Zentral für diesen Ansatz ist die Erkenntnis, dass Kinder in für sie selbst bedeutungsvollen Situationen am besten lernen. (vgl. Haberkorn, 2009; Pausewang, 2014)

#### 2.2.1.2 Konzept Merkmale

Im SA ist die ganzheitliche Situation des Kindes Grundlage für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. In diesem Zusammenhang ist die Situation nicht als lineares Ereignis anzusehen. Vielmehr wird im SA zwischen dem sogenannten Situationsanlass (Ereignisse im Umfeld des Kindes), der folgenden Situationsanalyse (Klärung durch Nachforschung durch pädagogische Fachkräfte) und des Erahmens der Situation (Lage des Kindes) unterschieden. Die pädagogischen Fachkräfte können so dem Bedarf des Kindes und ihre damit einhergehenden Begleitungsmöglichkeiten identifizieren. (vgl. Stoll, 1995)

Durch gezielte Beobachtung erkennen die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas die Themen, die die Kinder aktuell interessieren und bewegen, und greifen diese auf. Dabei testen sie, wie weit das Interesse der Kinder bezüglich der Themen jeweils reicht und wie lange sie Lust haben, die einhergehenden Fragen zu erforschen. Je nach Interesse der Kinder werden manche Themen nur auf der Ebene alltäglicher Interaktionen bearbeitet, was u.a. sehr gut für die Klärung individueller Rechte in der Gruppe dient. Andere Themen hingegen werden, bestimmt durch das Interesse der Kinder, in wochenlangen Projekten aufgearbeitet. (vgl. Pausewang, 2014)

Eines der drei zentralen Ziele des SA ist die Autonomie, also die Unabhängigkeit und die Selbstbestimmung, wodurch der SA auch als partizipatives Konzept frühkindlicher Pädagogik gilt. Die Grenzen der Autonomie liegen im zweiten Ziel des SA, in der Solidarität für Rechte und Bedürfnisse anderer Gruppenmitglieder. Die Kinder lernen in der Gemeinschaft ihrer Gruppe Empathie und Zusammenarbeit. Das dritte Ziel, die Kompetenzentwicklung der Kinder, erfolgt in Bezug auf ihre persönlichen Interessen. (vgl. Pausewang, 2014) Haberkorn (2009, S. 82) definiert in diesem Zusammenhang die Kompetenz als *„alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um in realen Lebenssituationen autonom und solidarisch zu handeln“*.

Die praktische Umsetzung des SA in der Kita erfolgt häufig über Projektarbeit. Die Projekte sind ergebnisoffen und immer unterschiedlich, da die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen die Bedeutsamkeit der Themen immer wieder aufs Neue bewerten und dadurch steuern. Die Situationen, in denen die Bedeutsamkeit für die Kinder den pädagogischen Fachkräften in der Beobachtung deutlich wird, werden Schlüsselsituationen genannt. Die Nutzung von Alltagsmaterialien wird empfohlen, da dies bei den Kindern den persönlichen Bezug fördert. Die Kunst der pädagogischen Fachkräfte im SA liegt darin, einerseits sich selbst zurückzunehmen damit die Kinder sich frei orientieren können und andererseits gleichzeitig die *„Fäden in der Hand“* zu behalten. (vgl. Pausewang, 2014; Stoll, 1995)

Darüber hinaus sind die Elternarbeit und die Gemeinwesenorientierung wichtige Prinzipien des SA. Zum einen ist das Einbeziehen der Lebenswelt der Kinder Bestandteil der o.g. Situationsanalyse, zum anderen ist dies auch wichtig, um die Erfahrungswelt der Kinder zu erweitern, z.B. zur Förderung der Solidarität über die Gruppenerfahrungen hinaus. Die Kita wird systemisch als Bestandteil der Familie, der Gemeinde, des Stadtteils, usw. angesehen. Ein weiteres Prinzip des SA ist das Lernen in altersheterogenen Gruppen, welches mit der Ansicht einhergeht, dass nicht alle Kinder gleich sind. Zudem werden Vielfalt erfahren und die Differenzierung in der Gruppe dient dem Individualisierungsprozess der Kinder. (vgl. Haberkorn, 2009; Stoll, 1995)

### 2.2.1.3 Qualitätsentwicklung

In den 1990er Jahren wurden im Rahmen der nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI) Qualitätskriterien für die Qualitätsentwicklung im SA entwickelt. Dazu wurden zunächst das Leitbild und 16 dazugehörige konzeptionelle Grundsätze des SA formuliert, aus denen jeweils 20 bis 25 Qualitätskriterien abgeleitet werden. Diese Qualitätskriterien beschreiben Erkenntnisse aus der Praxis, wie der SA im

Kita Alltag am besten umgesetzt werden kann. Sie wurden in umfangreicher Zusammenarbeit u.a. von Eltern, pädagogischen Fachkräften, Trägern und Wissenschaftlern entwickelt. Basierend auf den Qualitätskriterien wurden zudem Materialien für die Qualitätsentwicklung erarbeitet. Dabei steht die Evaluation zur Feststellung der Qualität am Anfang der Qualitätsentwicklung. Sie besteht in Bezug auf die Qualitätskriterien aller 16 Grundsätze aus variierenden Kombinationen strukturierter Selbsteinschätzung, kollegialer Beobachtung, strukturierter Gruppendiskussion und Elternbefragung. (vgl. Preissing, Heller, Köpnick, Krüger, Schallenberg-Diekmann & Urban, 2003)

Weiterhin wurden fünf theoretische Dimensionen des SA (Lebensweltorientierung, Bildung, Partizipation, Gleichheit & Differenz, Einheit von Inhalt & Form) definiert und bei der Ausformulierung der Qualitätskriterien genutzt. In diesem Zusammenhang beschreiben Preissing et al. (2003) als wichtigstes für die Partizipation, dass Kinder als Subjekte angesehen werden. Für die Umsetzung sollen in der Kita Möglichkeiten geschaffen werden, wie Kinder und Erwachsene entsprechend ihrer Kompetenzen partizipieren können. Dadurch wird Demokratie für Kinder erfahrbar gemacht. Auch die Haltung der Erwachsenen sowie die Gemeinwesenorientierung werden hier betont. Partizipation ist konkreter Bestandteil einiger Qualitätskriterien (s. A1 Qualitätsentwicklung im Situationsansatz, S. 83).

## **2.2.2 Kinderstube der Demokratie**

Im Folgenden wird die Kinderstube der Demokratie (KdD) nach dem gleichen Schema wie der SA vorgestellt.

### *2.2.2.1 Ursprung und Bild vom Kind*

Der Ursprung der KdD liegt in zwei Projekten, die in der Zeit von 2001 bis 2008 nacheinander durchgeführt wurden. Ziele des Projektes waren u.a. „*Kindern frühe Begegnungen mit demokratischem Denken und Handeln zu ermöglichen*“ und „*die alltäglichen Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und die Entwicklung notwendiger Partizipationsfähigkeiten durch Unterstützung der Erzieherinnen und Erzieher [zu fördern]*“ (Hansen et al., 2015b, S. 353). Das erste Projekt hatte den Schwerpunkt der Verankerung von Partizipation im Alltag und ein dazugehöriges Fortbildungskonzept für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln. Im zweiten Projekt wurde die Qualifizierung von MultiplikatorInnen fokussiert, die zur Verbreitung des Konzepts beitragen sollen. Die Projekte wurden wissenschaftlich begleitet, evaluiert und als wirksam befunden. (vgl. Sturzenhecker, Knauer, Richter & Rehmann, 2010)

Die KdD zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die Partizipation in Kitas nicht auf die Kompetenzbildung für zukünftige Selbstbestimmung abzielt, sondern den Kindern durch spürbare Auswirkungen in der Gegenwart ermöglicht, demokratisches Handeln bereits in der frühen Kindheit zu erfahren, so Hansen et al. (2015b). Dies gilt sowohl für Fragen, die die persönliche Situation der einzelnen Kinder betreffen, als auch für Fragen des gemeinschaftlichen Miteinanders.

Die Autoren schreiben weiter, dass die Grenze der Partizipation nicht in der mangelnden Mündigkeit<sup>2</sup> der Kinder liegt. Es wird in der partizipativen Pädagogik vorausgesetzt, dass die Kinder mündig sind und selbstbestimmt handeln können<sup>3</sup>. Die Grenze der Partizipation liegt stattdessen in der Sicherheit der Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte werden in diesem pädagogischen Modell ihrer Verantwortlichkeit für die Sicherheit der Kinder nicht entlastet. Jedoch dürfen Sicherheitsregeln nicht übervorsichtig angewendet werden. Sollte eine Situation für die Sicherheit der Kinder ein Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte erfordern, so sollte das Vorgehen mit den Betroffenen im Nachhinein thematisiert und begründet werden. Dadurch entsteht die Möglichkeit, für die Zukunft neue Regeln partizipativ auszuhandeln. Ziel der partizipativen Pädagogik ist das Einüben von Autonomie und Selbstbestimmung. Dabei bleibt außerdem die Verantwortlichkeit der pädagogischen Fachkräfte erhalten, die Kinder im nächsten Entwicklungsschritt zu fordern, aber nicht zu überfordern. Auch die Gewissheit der Kinder, dass pädagogische Fachkräfte im richtigen Moment die Notbremse ziehen können, gibt ihnen die Sicherheit, sich in ihren Freiräumen wirklich frei bewegen und weiterentwickeln zu können. (vgl. Hansen et al., 2015b)

#### 2.2.2.2 *Konzept Merkmale*

Im Konzept KdD wird die Kita als Monarchie angesehen. Auch wenn die pädagogischen Fachkräfte den Kindern gegenüber wohlwollend eingestellt sind, bleiben diese abhängig von deren Willkür. Durch die strukturelle Verankerung von Partizipation in der Kita in der grundlegenden Form einer Kita-Verfassung wird eine sogenannte konstitutionelle Monarchie geschaffen, die den Kindern Rechte gibt und dadurch auch die Willkür der Erwachsenen reduziert. Am Anfang steht dabei eine verfassungsgebende Versammlung, bei der die pädagogischen Fachkräfte sich auf die Inhalte der Verfassung einigen. (vgl. Hansen et al., 2015b)

---

<sup>2</sup> Mündigkeit im Sinne vollständiger Selbstbestimmung

<sup>3</sup> Ebenso wie in der Demokratie die Mündigkeit der Bürger als gegeben vorausgesetzt wird.

Sobald die Kita-Verfassung verabschiedet wurde, ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Kinder über ihre Rechte zu informieren (Transparenz) und die Gremienarbeit (z.B. Kinderkonferenz) orientiert an den Interessen der Kinder zu beginnen. Dabei sollten die Kinder sukzessive und ebenfalls interessenorientiert in die verschiedenen Rechte eingeführt werden. Die Kita-Verfassung regelt außerdem, wie Kita-Gesetze unter Beteiligung der Kinder und Kita-Verordnungen ohne Beteiligung der Kinder entstehen (Gesetzgebungsverfahren). Bei Rechtsstreitigkeiten, also wenn Kita-Gesetze gebrochen werden, sollten die Konsequenzen in dem Gremium verhandelt werden, welches das Gesetz beschlossen hat. Werden Kita-Verordnungen gebrochen, so ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte die Einhaltung der Regel durchzusetzen. Bei Streitigkeiten zwischen Kindern oder auch Kindern und pädagogischen Fachkräften sollten Streitschlichter eingesetzt werden. (vgl. Hansen et al., 2015b)

Erfolgreiche Partizipation setzt die Berücksichtigung mehrerer Prinzipien voraus: Prinzip der Information, Prinzip der Transparenz, Prinzip der Freiwilligkeit, Prinzip der Verlässlichkeit und Prinzip der individuellen Begleitung. Kinder müssen also wissen, worum es geht, und dass sie das Recht auf Mitbestimmung haben. Die pädagogischen Fachkräfte sind verpflichtet, dieses Wissen seitens der Kinder durch aktives Handeln sicherzustellen. (vgl. Hansen et al., 2015b)

In ihrem Konzept KdD unterscheiden die Autoren drei Beteiligungsformen, deren Mischung angestrebt werden sollte. Bei der sogenannten repräsentativen Form der Beteiligung entscheidet eine kleine Gruppe von Kindern stellvertretend für die anderen (z.B. Kinderrat). Bei der offenen Form beteiligen sich alle Kinder, die sich betroffen fühlen (z.B. Kinderkonferenz). Die projektorientierte Beteiligung ermöglicht die Partizipation während eines zeitlich und thematisch begrenzten Projektes. Grundsätzlich können Kinder sich am besten in Bezug auf ihre eigenen Interessen und ihren eigenen Lebensbereich beteiligen. Solange Kinder einen Bezug zum Thema und Ausdrucksmöglichkeiten haben, können sie ihr Recht auf Partizipation ab der Geburt nutzen. Dies erfordert von den Erwachsenen, den Kindern in allen Altersstufen individuelle Ausdrucksmöglichkeiten zu geben. (vgl. Hansen et al., 2015b)



**Abbildung 2: Beteiligungsdreieck (Hansen et al., 2015b, S. 53)**

Das Beteiligungsdreieck (s. Abbildung 2, S 23) veranschaulicht die verschiedenen Aspekte von Partizipation. In den vorhergegangenen Ausführungen wurde die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern (Haltung) fokussiert. Diese ist zusammen mit der strukturellen Verankerung von Rechten bestimmend für den Alltag in Kitas, deren zentrale Punkte im Folgenden vorgestellt werden.

Zur Demokratie gehören auch Gerechtigkeit und Freiheit, deren Umsetzung ebenfalls Bestandteil des Konzepts KdD ist und umfassend beschrieben wird. Diese Aspekte sowie die Vertiefung des Konzepts bezüglich der Gestaltung demokratischer Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen und die Planungsbeteiligung und Mitwirkung in der Kommune werden an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

### 2.2.2.3 *Qualitätsentwicklung*

Die Arbeiterwohlfahrt (AWO) hat ein Zertifizierungsverfahren für Kitas entwickelt, die nach dem Konzept der KdD arbeiten. In Schleswig-Holstein wurden von der AWO bereits acht Kitas zertifiziert. Zurzeit liegen jedoch noch keine Publikationen zu diesem Trägerkonzeptgebundenen Steuerungsverfahren vor. (vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Schleswig-Holstein [AWO SH], 2017) Sobald dieses Verfahren öffentlich zugänglich ist, kann es träger- und vorzugsweise auch konzeptübergreifend weiterentwickelt werden.

Es wird in allen drei oben vorgestellten pädagogischen Konzepten deutlich, dass die Selbstbestimmung der Kinder und die Gemeinwesenorientierung eine zentrale Rolle spielen, wobei die pädagogischen Fachkräfte als BegleiterInnen der Kinder verstanden werden. In Abgrenzung dieser Konzepte untereinander erfolgt der Zugang zur Selbstbestimmung der

Kinder im SA über die bedeutungsvolle Projektarbeit, in der RP über die Kreativität und in der KdD über die strukturelle Verankerung der Partizipation.

Nachdem im ersten Teil dieses Kapitels die Wichtigkeit und der Nutzen frühkindlicher Partizipation herausgearbeitet wurden, zeigen die nun vorgestellten Konzepte für Partizipation in Kitas, ihre Machbarkeit. Diese drei somit erfüllten Voraussetzungen dienen als Grundlage für die Argumentation, die Verbreitung von Partizipation in Kitas weiter voranzutreiben. Ziel des nun folgenden Kapitels ist, einen möglichen Weg der Verbreitung aufzuzeigen.

### **3 Qualität in Kindertageseinrichtungen**

Die pädagogische Qualität der Kitas hat in Deutschland aktuell eine hohe Bedeutung. Dies ist vornehmlich durch die positiven Effekten bezüglich der Entwicklung der Kinder in qualitativ guten Kitas begründet. So wurden in den letzten Jahrzehnten diverse Qualitätsstandards definiert, Qualitätsentwicklungskonzepte für Kitas entwickelt und erprobt. Durch die Erweiterung eines etablierten Konzepts pädagogischer Qualitätsentwicklung um die Qualitätsstandards frühkindlicher Partizipation, würde diese von pädagogischen Fachkräften stärker fokussiert und könnte damit verbessert und verbreitet werden.

In diesem Kapitel wird ein Verständnis von pädagogischer Qualität sowie deren Entwicklungskonzepte vermittelt. Dazu wird im ersten Teil dieses Kapitels der Begriff der pädagogischen Qualität in der frühkindlichen Pädagogik erläutert. Danach werden verschiedene Konzepte für die Qualitätsentwicklung in Kitas vorgestellt.

#### **3.1 Qualität frühkindlicher Pädagogik**

Hier werden zunächst die Bedeutung sowie die rechtliche Verankerung der Qualität in der frühkindlichen Pädagogik in Deutschland grundlegend thematisiert. Anschließend folgen die Definition von Qualität und die Beschreibung des führenden Qualitätsmodells mit seinen drei zentralen Dimensionen pädagogischer Qualität. Dadurch werden insbesondere die Wichtigkeit und der damit einhergehende Nutzen der Qualitätsentwicklung in Kitas deutlich.

##### **3.1.1 Bedeutung und rechtliche Verankerung**

Die Bedeutung frühkindlicher Tagesbetreuung hat in den letzten drei Jahrzehnten in Deutschland stark zugenommen. Insbesondere bezüglich des quantitativen Ausbaus spielten

mehrere Faktoren eine Rolle. So gewann die in Ostdeutschland bereits festverankerte frühkindliche Tagesbetreuung mit der Wiedervereinigung auch in Westdeutschland an Bedeutung. Dies wurde durch die steigende Berufstätigkeit von Frauen weiter vorangetrieben. Der gesetzliche Anspruch auf einen Kita-Platz erst ab dem vollendeten dritten und später dann schon ab dem vollendeten ersten Lebensjahr hatte ebenfalls einen erheblichen quantitativen Zuwachs zur Folge. Diese quantitative Entwicklung der frühkindlichen Kindertagesbetreuung erfordert eine möglichst zeitnahe qualitative Weiterentwicklung der Angebote. Dazu gab das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) die NQI in Auftrag. Dieser Prozess der Weiterentwicklung pädagogischer Qualität in Kitas wurde durch den sogenannten PISA-Schock weiter verstärkt und die Bedeutung von Kitas als Bildungseinrichtung verstärkt. Mit Hilfe bereits etablierter Konzepte der Qualitätsentwicklung frühkindlicher Pädagogik aus dem Ausland sowie aus der Betriebswirtschaftslehre wurden in den 1990er Jahren erste frühkindliche pädagogische Qualitätsmodelle in Deutschland entwickelt. (vgl. Esch, Klaudy, Micheel & Stöbe-Blossey, 2006; Fthenakis, 2003; Tietze et al., 1998)

Im Rahmen seiner breiten Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten konnten Tietze et al. (1998) zeigen, dass Kitas mit einer besseren pädagogischen Qualität einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Sprachentwicklung, den sozialen Umgang mit anderen Kindern und der Bewältigung von Alltagssituationen haben. Die Ergebnisse verdeutlichen den hohen Nutzen pädagogischer Qualität in Kitas: Die Standardabweichung der Kita-Qualität hat einen Unterschied im Entwicklungsstand in Bezug auf die o.g. Kompetenzen der Kinder von drei Monaten zur Folge. Im Vergleich zwischen einer Kita mit sehr schlechter und sehr guter Qualität konnte ein Unterschied von bis zu einem Jahr im Entwicklungsstand der Kinder nachgewiesen werden. Diese positiven Effekte einer hohen pädagogischen Qualität in der Kita<sup>4</sup> wurden im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte in diversen nationalen und internationalen Studien immer wieder bestätigt. Auch der negative Effekt qualitativ schlechter Kitas konnte bezüglich der sozial-emotionalen Entwicklung nachgewiesen werden (vgl. Tietze & Viernickel, 2016).

Seit 2005 ist die Qualitätssicherung auch gesetzlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert. In §22a *Förderung in Tageseinrichtungen* sowie §§79 und 79a *Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe* SGB VIII werden die Träger der öffentlichen

---

<sup>4</sup> Während die sich die pädagogische Qualität in Kitas auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, so hat diese einen deutlich geringeren Stellenwert als die pädagogische Qualität in den Familien. (vgl. Tietze et al., 1998) Daher ist die umfassende Unterstützung der Familien in ihren pädagogischen Aufgaben sehr wichtig. Dennoch erfolgt im Kontext dieser Arbeit die Fokussierung auf die Situation in den Kitas.

Jugendhilfe zur Qualitätssicherung und -entwicklung aufgefordert. Das Berliner Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) regelt die Qualitätsentwicklung in Kitas noch deutlicher. In §13 *Qualitätsentwicklungsvereinbarung* KitaFöG ist verankert, dass alle Kitas, die mit öffentlichen Geldern gefördert werden, ein pädagogisches Konzept entwickeln müssen, das sich am Berliner Bildungsprogramm (BBP) für Kitas und Kindertagespflege orientiert, die Sprachentwicklung der Kinder dokumentieren müssen und Evaluationen durchführen müssen. Die dazugehörige Qualitätsvereinbarung Kindertagesstätten gibt vor, dass die Kitas sich regelmäßig im Abstand von fünf Jahren intern und extern evaluieren lassen. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung [SV BWF], 2008) Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung ist vom Berliner Senat mit der Implementierung des BBPs in Berliner Kitas beauftragt und zertifiziert u.a. Anbieter für die Durchführung der externen Evaluation. (vgl. Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, 2017)

Dies unterstreicht die Wichtigkeit pädagogischer Qualität in Kitas. So fordert auch die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) zusammen mit der AWO und dem Deutschen Caritasverband (DCV), dass ein Bundesgesetz erlassen wird, das die Qualitätsstandards für Kitas regelt. Durch einheitliche Regelungen und Priorisierung der Qualitätsentwicklung könnten Bund, Länder und Kommunen gemeinsam darauf hinarbeiten, dass sich die Lebensverhältnisse unterschiedlicher Kinder gleichwertig entwickeln. Sie haben ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben, welches die Möglichkeit eines solchen Gesetzes bestätigt hat. Dennoch scheint die Bundesregierung dies derzeit in ihrer Planung nicht vorgesehen zu haben. (vgl. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft [GEW], 2016)

### **3.1.2 Definition pädagogischer Qualität**

Qualität ist ein Begriff, der eine Bewertung bezüglich der Eigenschaften der jeweiligen Sache, Leistung oder Person vornimmt. Dabei ist Qualität keine grundsätzlich feststehende Größe, sondern wird in Bezug auf einen bestimmten Zweck vordefiniert. Dabei werden meist unterschiedliche Merkmale beschrieben, die selbst mehrere Stufen beinhalten. In der Europeanorm DIN ISO 8402:1995-8 wird Qualität als *„die Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezeichnet, bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesagte Erfordernisse zu erfüllen“*. (Esch et al., 2006, S. 19)

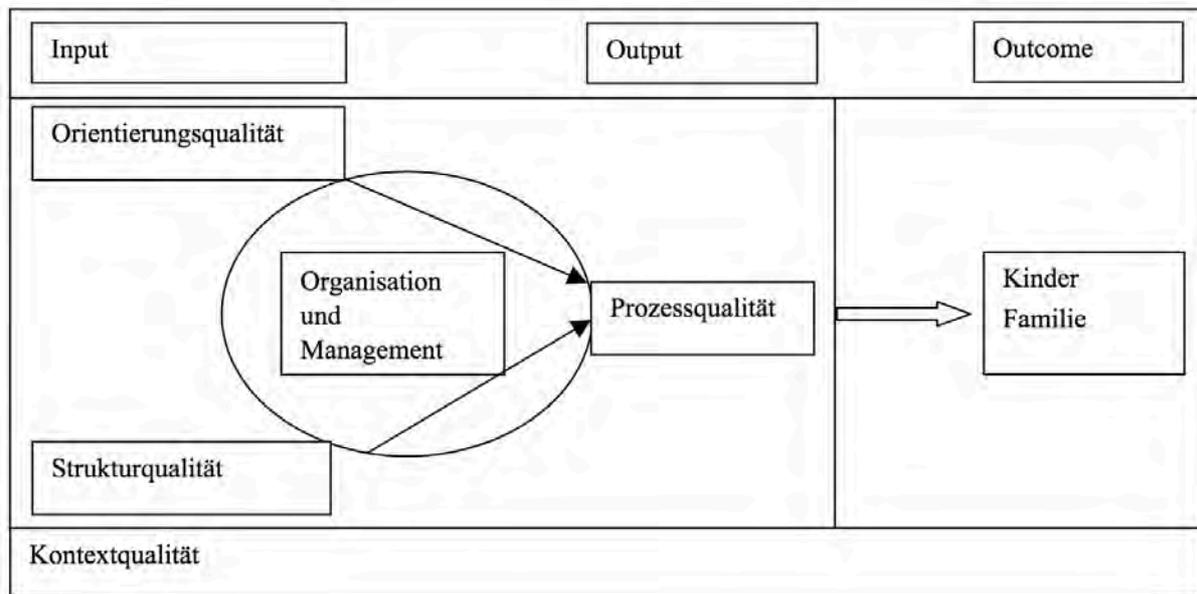
Um den Qualitätsbegriff für die Erziehungswissenschaft eingrenzbar zu machen, empfiehlt Fthenakis (1998, S. 53f.) analytische Qualitätskonzepte mit deskriptiven Kriterien. Damit geht die Evaluation der beschriebenen Kriterien einher, die der Feststellung der Güte einer

Erziehungsqualität anhand von vorbestimmten Zielen dient. Diese Ziele können zum Beispiel entwicklungs-psychologisch, soziopolitisch oder marktwirtschaftlich an bestimmten Interessengruppen orientiert sein. So zentrieren Tietze et al. (1998, S.20) den pädagogischen Qualitätsbegriff als marktwirtschaftliche Dienstleistung aus Sicht des Kindes bzw. der Familien als Interessengruppe. Demnach ist die pädagogische Qualität als gut anzusehen, wenn *„das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen [ge]fördert und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt [werden]“*. Die pädagogische Qualität wird hier speziell für Familien definiert, die diverse Perspektiven anderer Interessengruppen, wie z.B. die pädagogischen Fachkräfte, die Leitung und die Träger, ausgeblendet.

Zudem schreibt Fthenakis (1998; 2003), dass der Qualitätsbegriff aus der relativistischen, der dynamischen und der dimensionalen Perspektive definiert werden kann. Für Fthenakis hat insbesondere die dimensionale Betrachtung durch strukturell-prozessuale Ansätze für die Entwicklung pädagogischer Qualitätsmodelle eine hohe Bedeutung. Diese strukturell-prozessuale Ansätze dienen der Erfassung von Qualität und machen deren Evaluation, Reflektion und Entwicklung möglich. Auch Tietze et al. (1998) beschreiben die Qualität der Kitas als mehrdimensionales Konstrukt mit vielen Qualitätsmerkmalen. Diese werden im Folgenden beschrieben, um einen Überblick über die vielseitigen Ebenen pädagogischer Qualität und ihrem jeweiligen Zusammenspiel zu geben.

### **3.1.3 Dimensionen pädagogischer Qualität**

Es gibt drei zentrale pädagogische Qualitätsdimensionen: Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität (s. Abbildung 3, S. 28). Diese gelten als voneinander abhängig jedoch nicht linear. Sie stehen zusätzlich unter dem Einfluss der sogenannten Kontextqualität (vierte Dimension). Es handelt sich um ein deskriptiv-analytisches Konzept pädagogischer Qualität. Dass die hier genannten Dimensionen einen Einfluss auf die pädagogische Qualität haben ist empirisch belegt. (vgl. Fthenakis, 2003; Tietze et al., 1998)



**Abbildung 3: Bereiche pädagogischer Qualität bei Kinderbetreuungsangeboten und Effekte bei Kindern und Familien (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2006, S. 415)**

Die Kontextqualität wird durch äußere Einflüsse wie die Qualität lokaler Fachberatungen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten bestimmt und hat ebenfalls einen Einfluss auf die Prozessqualität. (vgl. Tietze et al., 2016) Da die Kita selbst und nicht ihr Umfeld im Fokus dieser Masterarbeit steht, wird die Kontextqualität hier nicht weiter vertieft. Im Folgenden werden die grundlegenden Merkmale der übrigen drei Dimensionen vorgestellt.

### 3.1.3.1 Orientierungsqualität

Die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte werden durch die Orientierungsqualität beschrieben. Sie ist zeitlich und situativ unabhängig und nimmt dabei großen Einfluss auf die Prozessqualität. Die Orientierungsqualität ist nicht politisch regulierbar, sondern entwickelt sich individuell durch Sozialisationsprozesse über lange Zeit hinweg. Die Orientierungsqualität besteht aus drei Komponenten: „*Entwicklungsvorstellungen*“ (kindliche Entwicklung und deren Beeinflussbarkeit), „*Erziehungseinstellungen*“ (Ziele und Maßnahmen) und „*Kindergarteneinstellungen*“ (Aufgaben und Qualitätsvorstellungen). Pädagogische Rahmenkonzepte der Kitas, Leitbilder der Träger sowie Bildungsprogramme der Länder sind ebenfalls Bestandteil der Orientierungsqualität.

Die pädagogische Orientierung einer Kita kann mit Hilfe einer Befragung der pädagogischen Fachkräfte bzw. der Leitung erhoben werden. (vgl. Tietze et al., 1998)

Knauf (2003) verweist allerdings auf die Schwierigkeit, die Orientierungsqualität z.B. durch ein pädagogisches Konzept tatsächlich in der pädagogischen Praxis umzusetzen. Im stressigen Alltag gelingt es den pädagogischen Fachkräften nicht immer, sich an ihre eigene Orientierung zu halten. Eine Kita-Versammlung, bei der das Kita Konzept durch das Team der pädagogischen Fachkräfte für die Anwendung in der Praxis konkretisiert wird, ist eine gute Möglichkeit hier gegenzusteuern. Durch das Involvieren aller Team-Mitglied in diesem Prozess und durch die Konkretisierung wird die pädagogische Orientierung in der Praxis leichter umsetzbar. Bei Personalwechsel müsste dieser Prozess erneuert werden.

### 3.1.3.2 Strukturqualität

Strukturqualität beinhaltet stabile Rahmenbedingungen, die weder von der Zeit noch von bestimmten Situationen abhängig aber i.d.R. politisch regulierbar sind. (Tietze et al., 1998, S. 22) Die Strukturqualität umfasst *zwei Ebenen* (Gruppen- und Einrichtungsebene), *drei Dimensionen* (personal, sozial und räumlich-materiell), die Bedingungen der Kita im *Einrichtungskontext* (das Zusammenwirken mit Familie, Schule und u.a. medizinisch-sozialen Diensten) und den *makrosystemischen Kontext* (Bundeslandzugehörigkeit) (vgl. Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Die personale Dimension beschreibt u.a. die Ausbildung und Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte. Die soziale Dimension umfasst die u.a. die Gruppen- und Einrichtungsgröße und den Erzieher-Kind-Schlüssel. Zur räumlich-materiellen Dimension gehören Raum- und Ausstattungsmerkmale. Alle drei Dimensionen haben für die zwei oben genannten Ebenen leicht abweichende Ausprägungen. Für den Kontext relevante Bedingungen sind z.B. die Sozioökonomie, die kulturellen Angebote und die Verkehrssicherheit im Umfeld der Kita. (vgl. Fthenakis, 1998; Tietze et al., 1998)

Um die Strukturqualität zu erfassen, können in einem Interview die pädagogischen Fachkräfte der Gruppen für die Gruppenebene und die Kita-Leitung für die Einrichtungsebene und Kontextbedingung befragt werden. Ein Zusammenwirken dieser mit Familie, Schule und medizinisch-sozialen Diensten kann alternativ in beide Interviews eingearbeitet werden. (Tietze et al., 1998, S. 174ff.)

### 3.1.3.3 Prozessqualität

In der Prozessqualität geht es um die dynamischen Aspekte pädagogischer Qualität, also die Interaktionen und die Erfahrungen, die die Kinder in der Kita mit ihrer sozialen und ihrer räumlich-materiellen Umwelt machen. (vgl. Fthenakis, 1998; Tietze et al., 1998) Durch die Prozessqualität werden die Aspekte der Struktur- und der Orientierungsqualität in Form von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben. Bestandteile der Prozessqualität sind

eine *sichere Betreuung* (altersgemäße Beaufsichtigung, sicheres Umfeld und entsprechendes Material), eine der *Gesundheit förderliche* Betreuung (Aktivitäts- und Ruhemöglichkeiten, Hygiene, Ernährung) und eine *entwicklungsangemessene Stimulation* (Spielen und Lernen in allen Bildungsbereichen<sup>5</sup>). Des Weiteren sind ein positives *Interaktionsklima* mit den pädagogischen Fachkräften (Vertrauen, angenehmer Umgang), eine ermutigende Haltung zur individuellen *emotionalen Entwicklung* (unabhängiges, sicheres und kompetentes Handeln der Kinder ermöglichen) sowie positive *Sozialbeziehungen* zu anderen Kindern von Bedeutung (Umgebung und Ausstattung, Unterstützung der „*Peer-Interaktionen*“). (Tietze et al., 1998, S. 227)

Die Prozessqualität lässt sich zum Beispiel durch teilnehmende Beobachtung mit Hilfe der sogenannten Kindergarten-Skala (KES-R) erfassen.

Die Prozessqualität wird zu 25% bis 50% von den Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität bestimmt. Es gibt jedoch keinen Bestandteil der Strukturqualität, der allein erheblich zur Verbesserung der Prozessqualität beitragen kann. Hierbei bedarf es einer gleichzeitigen Entwicklung mehrerer Bestandteile. Strukturveränderungen, die sich auf der Gruppenebene positiv niederschlagen, haben den größten Effekt auf die Prozessqualität. Dies bedeutet, dass über die Strukturqualität auf politischer und finanzieller Ebene die Qualität der Kitas gezielt verbessert werden kann. Dieses Potential sollte von den entsprechenden Stellen zur Qualitätsentwicklung genutzt werden. (vgl. Tietze et al., 1998, Tietze & Weigel, 2014) Der Effekt der Struktur- und Orientierungsqualität auf die Prozessqualität wird auch durch die sogenannte Organisations- und Managementqualität (inkl. Leitungsqualität) gesteuert (s. Abbildung 3, S. 28). Hierbei geht es um die „*Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität des Angebots*“ (Tietze et al., 2016, S. 17), wie zum Beispiel Teamsitzungen und interne Evaluationen.

Nachdem hier die wichtigsten theoretischen Grundlagen des in Deutschland führenden Modells der mehrdimensionalen pädagogischen Qualität in Deutschland vorgestellt wurden, erfolgt nun die Betrachtung der verschiedenen Konzepte, wie Qualität in Kitas entwickelt werden kann.

---

<sup>5</sup> s. Berliner Bildungsprogramm (BBP)

### 3.2 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Aufgrund der bereits beschriebenen Wichtigkeit und dem nachgewiesenen Nutzen guter pädagogischer Qualität, wurden in den letzten Jahrzehnten diverse Qualitätskonzepte für Kitas entwickelt und somit deren Umsetzung in der Praxis unterstützt. Diese werden hier kurz vorgestellt, um einen Überblick zu verschaffen. Dabei wird auch die Bedeutung der Qualitätsfeststellung durch Evaluation als Bestandteil der Qualitätsentwicklung elaboriert.

Es gibt viele etablierte Konzepte der Qualitätsentwicklung für Kitas. Esch et al. (2006) haben eine Transparenzanalyse nationaler und internationaler Qualitätskonzepte durchgeführt und vier Kategorien entwickelt, um diese verschiedenen Konzepte zu unterscheiden. Dabei eignen sich die *allgemeinen Steuerungsverfahren* laut Esch et al. (2006) für politische und administrative Steuerung, die durch sogenannte „*top-down*“ Kriterien vorgeben werden und der Umsetzungskontrolle dienen (z.B. KES-R). Die *konzeptgebundenen Steuerungsverfahren* funktionieren in ähnlicher Weise („*top-down*“), fokussieren jedoch auf Konzepte mit jeweils spezifischen pädagogischen Inhalten (z.B. KLAX gGmbH). Die sogenannten *normierten Organisationsentwicklungsverfahren* sind sehr allgemein gehalten, können aber ggf. an ein bestimmtes Trägerleitbild geknüpft werden (z.B. Qualitätsmanagement in den Kitas der AWO). Bei einem solchen Verfahren erfolgt der Bezug zu einem bestimmten pädagogischen Konzept erst in der Kita selbst, wodurch hier eine Mischung aus „*top-down*“ und „*bottom-up*“ vorliegt. Schließlich erfolgt die letzte Kategorisierung als *fachspezifisches Organisationsentwicklungsverfahren*, bei dem nur die Beteiligten selbst sich darauf einigen, welche Prozesse sie durch das Verfahren weiterentwickeln möchten (z.B. Nationaler Qualitäts-Kriterien-Katalog). Bei dieser Art der Qualitätsentwicklung wird nur das Verfahren, nicht aber die Qualitätsmerkmale selbst vorgegeben. Dies gilt somit als reiner „*bottom-up*“ Ansatz. Im Anschluss weisen die Autorinnen darauf hin, dass die Kategorisierung nicht immer eindeutig möglich ist, da beispielsweise einige Qualitätskonzepte mehrere Verfahren parallel nutzen.

Tietze (2004) betont, dass die gezielte Steuerung der Qualitätsentwicklung einer Feststellung der Qualität zu einem bestimmten Zeitpunkt bedarf. Dabei sollten die Gütekriterien allgemeingültig und nicht nur in Bezug auf ein bestimmtes pädagogisches Konzept oder Trägerleitbild bezogen sein. Die Autoren Schreyer, Hanssen, Kalicki, Nagel und Oberhuemer (2003, S. 352) erläutern die Bedeutung der Evaluation für die Qualitätsentwicklung sehr klar:

*„Zur Qualitätsentwicklung ... bedarf es sowohl der Festlegung von Qualitätsstandards als auch von Verfahren zu deren Überprüfung. Als ein sinnvolles Verfahren hat sich im*

*bildungs- und sozialpädagogischen Feld die Evaluation etabliert. Evaluation bezeichnet ganz allgemein eine Bewertung und umfasst damit Informationen über den bewerteten Gegenstand („Daten“) sowie Standards für die Beurteilung („Werte“). Eine zentrale Funktion erfüllt die Evaluation im Qualitätsmanagement. Hier ist die Prüfung der Qualität ... einer Dienstleistung in ein umfassenderes System eingebettet, das zusätzlich Qualitätskriterien festlegt und die Qualitätsverbesserung initiiert. Die Evaluation dient dabei nicht nur der vergleichenden Beurteilung eines Ist-Zustands, sondern insbesondere der Steuerung der Qualitätsentwicklung.“*

Auch die Autorinnen Becker-Stoll und Wertfein (2013, S. 850) schreiben, dass sich die Evaluation besonders gut als Ausgangspunkt für die Qualitätsentwicklung eignet. Durch das Messen, bzw. Einschätzen, bestimmter Qualitätsmerkmale anhand von Skalen können demnach der jeweilige Grad an Qualität festgestellt und die Bereiche, in denen eine Verbesserung gewünscht ist, konkret identifiziert werden. Auch lassen sich notwendige Maßnahmen aus der Einschätzung der Qualitätsmerkmale gut ableiten, die zu einem späteren Zeitpunkt auf ihre Wirkung hin anhand der gleichen Skala überprüft werden können. Die Bedeutung der Evaluation für die Organisationsentwicklung wird durch das folgende Zitat von Carle und Metzen (2013, S. 857) noch präziser formuliert: *„Ihre Unterstützungsleistung erbringt Evaluation, indem sie bei der Schaffung eines Systems zur Indizierung von Gestaltungswirkungen in komplexen Entwicklungsvorhaben zielführungsrelevante Prozessmerkmale (Daten) sammelt, aufbereitet und fragenbezogen wie auch entscheidungsgerecht interpretiert.“*

Die Evaluation ist demnach wichtiger Ausgangs- und Orientierungspunkt der Qualitätsentwicklung. Eine Evaluation insbesondere der frühkindlichen Partizipation kann somit als Grundlage dienen, um diese in der Qualitätsentwicklung von Kitas zu berücksichtigen und damit deren nachhaltige Integration im Praxisalltag unterstützen. Aus diesem Grund wird im nächsten Teil dieser Arbeit ein Evaluationsinstrument für die Qualitätsentwicklung ausgewählt und um Qualitätsstandards frühkindlicher Partizipation erweitert.

## Teil II: Methodologie

### 4 Forschungsdesign

In Kapitel 2 Partizipation in Kindertageseinrichtungen (S. 12) werden u.a. die Relevanz, der Nutzen und die Machbarkeit frühkindlicher Partizipation herausgearbeitet. Darauf basiert die Forderung, dass die Partizipation der Kinder von den pädagogischen Fachkräften in der Kita stärker fokussiert wird. In Kapitel 3 Qualität in Kindertageseinrichtungen (S. 24) wird neben der Wichtigkeit und dem Nutzen pädagogischer Qualität die Bedeutung der Evaluation als Initiator von Qualitätsentwicklung herausgearbeitet. Ziel dieser Arbeit ist, ein Evaluationsinstrument zu entwickeln, welches die pädagogischen Fachkräfte in der Verbesserung der Partizipation in der Kita unterstützt. Dazu wird hier zunächst die Auswahl eines bereits etablierten Evaluationsinstruments begründet, welches die Verbreitung frühkindlicher Partizipation unterstützen kann. Dann wird die Vorgehensweise bei der Entwicklung der Indikatoren frühkindlicher Partizipation und der ersten Erprobung in der Praxis beschrieben. Schließlich erfolgt eine kritische Betrachtung dieses Forschungsdesigns.

#### 4.1 Auswahl des Evaluationsinstruments

In Kapitel 3.2 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (S. 31) wurden die Kategorien der verschiedenen etablierten Qualitätsentwicklungskonzepte für Kitas von Esch et al. (2006) vorgestellt. Um die Verbreitung von Partizipation in der Kita durch Qualitätsentwicklung zu unterstützen, sollte das Konzept universal anwendbar und nicht auf ein einziges pädagogisches Konzept oder das Leitbild eines einzigen Trägers fokussiert sein. Aus diesem Grund werden die o.g. „*konzeptgebundenen Steuerungsverfahren*“ und die „*normierten Organisationsentwicklungsverfahren*“ für die Entwicklung des Evaluationsinstruments dieser Masterarbeit nicht berücksichtigt. Auch wird das „*fachspezifische Organisationsentwicklungsverfahren*“ an dieser Stelle nicht ausgewählt, denn dabei bestünde die Gefahr, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas die Partizipation der Kinder nicht ausreichend priorisieren.

Für die Entwicklung eines praxisbezogenen Konzepts der Qualitätsentwicklung wird daher ein „*allgemeines Steuerungsverfahren*“ bevorzugt, damit es in möglichst vielen Kitas zur Qualitätsfeststellung bezüglich der Partizipation der Kinder eingesetzt werden kann. Die KES-R ist ein vielfach erprobtes anwendungsorientiertes Instrument mit deren Hilfe, die Qualität einer Kita gut erfasst werden kann. (vgl. Esch et al., 2006) Im Folgenden wird dieses

Instrument in seinen wesentlichen Merkmalen vorgestellt und auf eine Eignung in Bezug auf die Nutzung für die Feststellung von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Partizipation hin untersucht.

#### 4.1.1 Charakterisierende Merkmale der Kindergarten-Skala

Die *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) wurde 1980 von Harms und Clifford zur Erfassung der pädagogischen Qualität in der frühkindlichen Tagesbetreuung in den USA veröffentlicht. 1997 entwickelte Tietze, basierend auf der ECERS eine für die deutschen Verhältnisse angepasste Version des Instruments, die *Kindergarten-Einschätz-Skala* (KES). Einhergehend mit der überarbeiteten Version der ECERS im Jahr 1998 wurde 2001<sup>6</sup> mit der Kindergarten-Skala (KES-R) auch eine revidierte Fassung der KES in Deutschland veröffentlicht. (vgl. Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007)

Während die o.g. Dimensionen pädagogischer Qualität (s. 3.1.3 Dimensionen pädagogischer Qualität, S. 27) alle Bestandteil des Qualitätskonzepts der KES-R sind, dient diese vornehmlich der Evaluation der Prozessqualität. Orientierungs- und Strukturqualität sowie Leitungs- und Kontextqualität werden zwar teilweise, jedoch nicht umfassend mitberücksichtigt. Die 43 Qualitätsmerkmale der KES-R beziehen sich auf die Anforderungen an die Ausstattung der Einrichtung und auf die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte bezüglich der Förderung der physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung der Kinder. Die Skala kann sowohl zur Selbst- als auch zur Fremdeinschätzung genutzt werden. (vgl. Tietze et al., 2007)

Der **Aufbau** der KES-R ist so strukturiert, dass die Qualitätsmerkmale in sieben Bereiche unterteilt sind (s. A3 Übersicht der Qualitätsmerkmale der KES-R, S. 85) und anhand einer siebenstufigen Skala bewertet werden: 1 (unzureichend), 3 (minimal), 5 (gut) und 7 (ausgezeichnet). Alle Qualitätsmerkmale werden in den Stufen 1, 3, 5 und 7 durch mindestens zwei sogenannte Qualitätsaspekte (s. A4 Qualitätsmerkmal 1 „*Platz und Ausstattung*“ der KES-R, S. 86) genau beschrieben, die teilweise durch Hinweise und Beispiele noch spezifiziert werden. Die **Anwendung** der KES-R erfolgt über drei bis vier Stunden auf Basis einer sehr genauen systematischen Beobachtung und der daraus folgenden Bewertung der Qualitätsmerkmale. Qualitätsmerkmale, die nicht abschließend beurteilt werden können, werden nach der Beobachtung in einem strukturierten Interview mit

---

<sup>6</sup> Die vorliegende 3. Auflage von 2007 enthält keine substantiellen Veränderungen. (vgl. Tietze et al., 2007)

einer pädagogischen Fachkraft der beobachteten Gruppe und ggf. der Kita-Leitung erfragt. (Tietze et al., 2007, S. 11)

Tietze et al. (2007, S. 62ff.) beschreiben die technische Qualität der KES-R nach Testung in 180 Kindergartengruppen als zufriedenstellend. Die Objektivität des Instruments wird durch intensives Beobachtungstraining sichergestellt und bei einer Abweichung von maximal einer Skalenstufe werden 84% bis 100% Übereinstimmung erreicht. Die Reliabilität wurde unter anderem durch Test-Retest mit den gleichen und mit unterschiedlichen Beobachtern geprüft und deren Ergebnis als sehr gut eingestuft. Hier wurde bei einer Abweichung von max. einer Skalenstufe eine Übereinstimmung von 81% bis 100% festgestellt. Auch im Hinblick auf interne Konsistenzen kann die Reliabilität der KES-R als zufriedenstellend eingestuft werden. Die Validität wurde durch eine Faktorenanalyse überprüft, die 41% bis 53% der Gesamtvarianz erklärt.

Ähnliche Skalen wurden auch für die Evaluation anderer Kinderbetreuungsformen entwickelt: Krippen-Skala (KRIPS), Hort-Skala (HOS) und die Tagespflege-Skala (TAS). (vgl. Tietze, 2004) Außerdem wurde die KES-R u.a. für die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) durch die *KES-E* mit 18 Merkmalen für die vier Bildungsbereiche Literalität, Mathematik, Naturwissenschaft und interkulturelles Lernen erweitert. (vgl. Tietze et al., 2012; Nattefort, Lee & Tietze, 2013)

#### **4.1.2 Partizipation in der Kindergarten-Skala**

Die KES-R beinhaltet einige Qualitätsaspekte, die eine wichtige Grundvoraussetzung für die Partizipation von Kindern sind, wie z.B. im Qualitätsmerkmal „4. Raumgestaltung“. Dort wird die Stufe 7 durch den folgenden Aspekt beschrieben: *„Die Gestaltung der Funktionsbereiche/-räume unterstützt die selbstständige Nutzung durch die Kinder (z.B. "beschriftete", offene Regale und Spielzeugbehälter; offene Regale sind nicht überfüllt; Aufbewahrung für Spielmaterialien und Platz zum Spielen liegen dicht beieinander)“*. (Tietze et al., 2007, S. 19) Ein weiteres Beispiel ist das Merkmal „34. Tagesablauf“: *„Der Tagesablauf wird variiert, um die individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen (z.B. kürzere Erzählzeit für ein Kind mit einer geringeren Aufmerksamkeitsspanne; ein Kind kann seine begonnene Aktivität beenden, auch wenn das länger dauert als ursprünglich eingeplant; ein langsam essendes Kind darf nach seinem Tempo die Mahlzeit beenden)“*. (Tietze et al., 2007, S. 51)

Partizipation ist jedoch nicht zu verwechseln mit der Förderung zur Selbstständigkeit, die in diesen Beispielen der KES-R gezeigt wird. Stattdessen geht es bei der Partizipation um die gemeinsame Gestaltung des Kita Alltags. (vgl. Hansen et al., 2015b) Das Merkmal „34. Tagesablauf“ der KES-R könnte Partizipation beispielsweise durch einen Aspekt zur Wochenplanung mit den Kindern im Morgenkreis beinhalten. Dies ist jedoch nicht der Fall. Auch in den übrigen Merkmalen der KES-R gibt es Aspekte, die der Förderung zur Selbstständigkeit, jedoch nicht der Partizipation dienen.

Die KES-R eignet sich somit sehr gut für die Weiterentwicklung zur Evaluation der Qualität von Partizipation: Zum einen ist es ein Instrument, mit dem die pädagogische Qualität durch Beobachtung in der Kita gut festgestellt werden kann. Zum anderen beinhaltet die KES-R noch keine partizipationsbezogenen Qualitätsmerkmale. Diese könnten durch die Entwicklung eines Zusatzblatts für die KES-R aufgenommen werden.

#### **4.1.3 Entwicklung des Evaluationsinstruments**

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Entwicklung eines Evaluationsinstruments zur umfassenden Einschätzung der Qualität der Umsetzung frühkindlicher Partizipation als Grundlage für deren Qualitätsentwicklung. Dies erfolgt auf Basis der o.g. KES-R. Ähnlich wie bei dem Zusatzblatt der o.g. KES-E mit ihren vier Subskalen für die vier Bildungsbereiche, wird in dieser Masterarbeit ein weiteres Zusatzblatt der KES-R für die Evaluation von Partizipation „KES-P“ entwickelt.

Dazu werden durch Textanalyse aus den 14 bereits vordefinierten Qualitätsstandards<sup>7</sup> für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen des BMFSFJ Qualitätsmerkmale<sup>8</sup> abgeleitet und nach den Dimensionen pädagogischer Qualität neu geordnet. Im nächsten Schritt werden in einer weiteren Analyse der Literatur des SA und der KdD durch das Raster der Qualitätsmerkmale die sogenannten Qualitätsaspekte praxisbezogen beschrieben. Die einzelnen Bestandteile der Qualitätsmerkmale, die nicht durch die Textanalyse beschrieben werden können, werden durch logisch abgeleitete Qualitätsaspekte praxisbezogen beschrieben. In erster Linie wurde dabei die Frage verfolgt, anhand welcher Indikatoren sich die Qualitätsaspekte in der Praxis beobachten lassen. Schließlich erfolgt wie bei der KES-R eine Skalierung der Qualitätsmerkmale anhand von vier Kriterien. Die Vorgehensweise in

---

<sup>7</sup> Standard ist etwas, was als mustergültig, modellhaft angesehen wird und wonach sich anderes richtet. (Duden, 2017)

<sup>8</sup> Eine Eigenschaft, die zusammen mit anderen die Qualität insgesamt ausmacht. (Duden, 2017)

ihren einzelnen Schritten ist in Kapitel 5 Entwicklung des Evaluationsinstruments (S. 42) umfassend dargestellt.

## 4.2 Anwendung des Evaluationsinstruments

Bevor die KES-P als Grundlage für die Qualitätsentwicklung in Kitas oder für die Forschung genutzt werden kann, ist eine umfassende Klärung der Objektivität, Reliabilität und Validität des Instrumentes notwendig. (vgl. Becker-Stoll & Wertfein, 2013, S. 851) Daraus ergibt sich die Forschungsfrage:

- Kann das hier entwickelte Evaluationsinstrument KES-P die Qualität der frühkindlichen Partizipation in der Kita feststellen?

Dazu gehören die folgenden Unterfragen:

- Gibt es weitere Umsetzungsmöglichkeiten von Partizipation, die bisher kein Bestandteil dieses Evaluationsinstruments sind?
- Kann frühkindliche Partizipation anhand der definierten Skala bewertet werden?
- Kann die KES-P ausgewertet werden?

### 4.2.1 Auswahl der Forschungsmethode

Becker-Stoll und Wertfein (2013, S. 851) bestätigen, dass strukturierte Interviews und systematische Beobachtungsverfahren (z.B. Einschätzskalen) der Erfassung von pädagogischer Qualität dienen. Allerdings ist es im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich, die technische Qualität der KES-P in einem angemessenen Umfang zu testen, wie z.B. oben für die KES-R beschrieben. Trotzdem erfolgt hier zumindest eine erste Anwendung des Evaluationsinstruments im Rahmen einer Fallstudie, die einer ersten Annäherung an die Klärung der Forschungsfragen dient. Laut Hemmerling (2013, S. 802) eignen sich auch qualitative Einzelfallstudien, um Interaktionen und deren Relevanz für frühkindliche Bildung in der Kita zu erforschen. Aus diesem Grund wird die qualitative Einzelfallstudie als Forschungsmethode ausgewählt, um das hier entwickelte Evaluationsinstrument KES-P, bestehend aus einem systematischen Beobachtungsverfahren und einem dazugehörigen strukturierten Interview, erstmals zu testen. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser qualitativen Einzelfallstudie nicht um eine traditionelle Fallstudie mit dem Ziel einer „genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falls“ (Flick, 2000, S. 253)

handelt. Vielmehr handelt es sich um eine Momentaufnahme, also um eine „Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschung“ (Flick, 2000, S. 255).

#### **4.2.2 Vorbereitung der qualitativen Einzelfallstudie**

Um das Evaluationsinstrument KES-P möglichst umfassend testen zu können, ist eine Kita ausgewählt worden, in der frühkindliche Partizipation bereits etabliert ist. Auf diese Weise können die Qualitätsmerkmale frühkindlicher Partizipation möglichst umfassend beobachtet werden. Das Kieler „Institut für Partizipation und Bildung“ pflegt auf seiner Website eine Liste von zertifizierten MultiplikatorInnen. Diese sind u.a. dafür qualifiziert, Kitas nach dem Konzept der KdD zu begleiten (vgl. Institut für Partizipation und Bildung, 2017). Alle sieben Berliner MultiplikatorInnen sind gebeten worden, eine geeignete Kita zu empfehlen. Keine/r der MultiplikatorInnen kann eine entsprechende Kita in Berlin empfehlen. Einer der Multiplikatoren hat jedoch die AWO Kitas in Schleswig-Holstein empfohlen, die nach dem Konzept KdD trägerintern zertifiziert sind. Ein weiterer Multiplikator hat spezifisch eine bestimmte AWO Kita in Schleswig-Holstein, die ebenfalls nach dem Konzept KdD trägerintern zertifiziert ist, empfohlen.

Auf die Anfrage bei dieser letzteren Kita hin, ein neu entwickeltes Evaluationsinstrument für frühkindliche Partizipation im Rahmen einer Masterarbeit erproben zu dürfen, hat die Kita positiv reagiert. Daraufhin ist ein Vorgespräch mit einem der Gruppenerzieher geführt worden, um die Rahmenbedingungen (Forschungsabsicht, Zeitraum, Auswirkung auf die Kinder, etc.) zu besprechen. Diese „Test-Kita“ ist für die Testung des Evaluationsinstruments ausgewählt worden.

#### **4.2.3 Durchführung der qualitativen Einzelfallstudie**

Die systematische Beobachtung anhand der KES-P im Rahmen der Einzelfallstudie ist in der Gruppe „Zwerge“ der Test-Kita an einem Montag in der Zeit von 10:00 bis 13:00 Uhr durchgeführt worden. An diesem Tag sind 17 von 18 Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren von zwei GruppenerzieherInnen sowie einer Praktikantin betreut worden.

Die Gruppe verfügt über einen Gruppenraum, indem sich eine Garderobe, mehrere Tische, eine Bauecke, eine Lesecke, eine Höhle, eine Hochebene sowie diverse Bastel- und Spielmaterialien in verschiedenen Regalen befinden. Auf der gleichen Etage befindet sich ein Bad, die Küche, ein Frühstücksraum, das Büro der Kita-Leitung, ein Besprechungsraum sowie zwei weitere Gruppenräume. Im Hof ist ein direkter Zugang zu einem umzäunten Außenbereich mit diversen Spielgeräten (Schaukel, Klettergerüst, Hängematte, etc.).

Von 10:00 bis 11:00 Uhr haben die Kinder im Außenbereich gespielt. Danach ist im Gruppenraum innerhalb eines zeitlich sehr kurzen Rahmens der weitere Verlauf des Vormittags mit allen Kindern besprochen worden. Im Anschluss hat für alle interessierten Kinder eine Kinderkonferenz stattgefunden. Um 12:00 Uhr haben die Kinder zu Mittag gegessen. Danach wurde der Verlauf des Nachmittags in einem zeitlich kurzen Kreis im Gruppenraum mit allen Kindern abgesprochen. Während der systematischen Beobachtung sind die einzelnen Stufen der Qualitätsmerkmale schrittweise als „zutreffend“ bzw. „nicht zutreffend“ abgehakt worden. Die jeweiligen Interaktionen, Situationen oder Gegebenheiten, die zur Bewertung führten, wurden stichpunktartig notiert (s. A13 Test-Kita: Anwendung der KES-P, S. 127).

Am Nachmittag ist das strukturierte Interview mit dem Gruppenerzieher durchgeführt worden. Vor dem Interview sind diejenigen Qualitätsmerkmale herausgearbeitet worden, die während des Vormittag nicht beobachtet werden konnten, sodass auch diese Merkmale durch die Befragung der Mitarbeiter später in der Auswertung mitberücksichtigt werden konnten. Während des Interviews sind die Stufen der Qualitätsmerkmale mit Hilfe der Beschreibungen schrittweise als „zutreffend“ bzw. „nicht zutreffend“ abgehakt worden. Die jeweiligen Antworten, die zur Bewertung führten, sind stichpunktartig notiert wurden (s. A13 Test-Kita: Anwendung der KES-P, S. 127).

#### **4.2.4 Auswertung der qualitativen Einzelfallstudie**

Im Verlauf der systematischen Beobachtung und des strukturierten Interviews wurden alle Qualitätsmerkmale abschließend beurteilt. Mit Ausnahme der Qualitätsmerkmale „10. Konzeptionelle Ausrichtung“ und „12. Strukturelle Verankerung“, wozu die Konzeption der des Trägers der Test-Kita und die Kita-Verfassung eingesehen wurden. Die Bewertung der Qualitätsmerkmale (s. A14 Test-Kita: Bewertungsbogen der KES-P, S. 141) sowie die anschließende Auswertung (s. A15 Test-Kita: Auswertungsblatt der KES-P, S. 148) folgt exakt den Vorgaben der KES-R (s. A5 Bewertung der KES-R, S. 87; A6 Auswertung der KES-R, S. 90). Diese können auch bei Tietze et al. (2007, S. 12ff.) nachgelesen werden.

### **4.3 Kritische Betrachtung**

Im Folgenden wird die Auswahl des Evaluationsinstruments für die Erweiterung der KES-R um die Qualitätsmerkmale frühkindlicher Partizipation kritisch betrachtet. Auch die Vorgehensweise bei der Entwicklung der KES-P sowie eine persönliche Einflussnahme bei

der Durchführung werden erörtert. Außerdem erfolgt ein kurzer Blick auf die ethischen Aspekte der qualitativen Einzelfallstudie.

#### **4.3.1 Erziehungswissenschaftliche Perspektive**

Fthenakis (1998) fasst die Grenzen der KES-R aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zusammen. Demnach ist diese nicht darauf ausgelegt, die Lernprozesse im freien Spiel sowie die umfassende Diversität der Elternbeteiligung, ethnischer und geschlechterspezifischer Besonderheiten und interpersonellen Beziehungen zu berücksichtigen. Auch bezeichnet Fthenakis die KES-R als zu stark situationsabhängig.

Die Autorinnen Mayer und Beckh (2016) bezweifeln Argumente von Tietze et al. (2007) zum Thema Validität der ECERS-R der KES-R. Dies begründen sie vornehmlich damit, dass dieses Instrument i.d.R. beobachtete Aspekte der höheren Stufen nicht mitberücksichtigt, wenn die Aspekte der niedrigeren nicht erfüllt wurden. Stattdessen empfehlen sie, alle Aspekte der Merkmale einzeln zu beobachten und in die Bewertung mitaufzunehmen. Dadurch würde die Realität in den Kitas besser abgebildet und nicht verschoben werden.

Insgesamt ist Qualität jedoch ein dynamischer Begriff ist und somit nicht allumfassend festgestellt werden kann. Gerade deshalb bietet die KES-R eine pragmatische und gleichzeitig gute Möglichkeit der Evaluation als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung.

#### **4.3.2 Kinderrechtliche Perspektive**

Aus kinderrechtlicher Perspektive ist die KES-R auf den ersten Blick kritisch zu bewerten. Obwohl die Perspektive der Kinder von Tietze et al. (1998) als Grundlage angesehen wird, wurden die Kinder selbst dazu nicht befragt. Es handelt sich also lediglich um die Perspektive der Erwachsenen, was im Sinne der Kinder gut sein müsste. Dabei geht es um eine optimale Entwicklung, z.B. um das Humankapital der Kinder gesellschaftlich bestmöglich nutzbar zu machen. Die Perspektive der Kinder wäre den Wissenschaftlern vermutlich nicht ausreichend zukunftsorientiert. Fthenakis (2003) berichtet von dem Ergebnis einer Studie, nach der sich die Kinder für die Kita vornehmlich Kinder zum Spielen, Spaß und Zuneigung wünschen. Es ist auch möglich, die Kinder mit ihren eigenen Vorstellungen systematisch in die Qualitätsentwicklung von Kitas mit einzubeziehen, was die Studie *„Kinder bewerten ihren Kindergarten“* durchgeführt von Sommer-Himmel, Titze und Imhof (2016) zeigt. Diese haben ein Instrument entwickelt, mit dem die Wahrnehmung der Kinder in Bezug auf ihre Kita erhoben werden kann. Dies scheint ebenfalls eine Möglichkeit zu sein, Partizipation in der Kita umzusetzen.

Die KES-R durch partizipationsbezogene Qualitätsmerkmale zu erweitern ohne die Perspektive der Kinder selbst mit einzubeziehen, ist aus Kinderrechtsperspektive sehr fraglich. Dennoch erscheint die Auswahl dieses Instruments als gute Grundlage für die Entwicklung eines Evaluationsinstruments für Partizipation in Kitas: die KES-R ist in der Erziehungswissenschaft ein verbreitetes und erprobtes Instrument und beinhaltet keine partizipationsbezogenen Qualitätsmerkmale.

Das bisherige Fehlen der Qualitätsstandards frühkindlicher Partizipation spiegelt ihren unzureichenden Stellenwert trotz der oben aufgeführten Wichtigkeit, ihrem Nutzen und ihrer Machbarkeit deutlich wieder. Die Erweiterung der KES-R für die Evaluation frühkindlicher Partizipation, ist ein guter Anfang, die Bedeutung dieser in der etablierten Erziehungswissenschaft sichtbar zu machen. Es würde sich auch aus der Kinderrechts-Perspektive die Situation der Kinder in ihrem Kita-Alltag verbessern, wenn partizipationsbezogene Qualitätsmerkmale fester Bestandteil gängiger Qualitätsentwicklungsprozesse würden. Außerdem wäre es pädagogischen Fachkräften in der Zukunft eher möglich, Qualitätsmerkmale gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln, wenn sich vorher ein Grundverständnis partizipativer Arbeit im Kita-Alltag etablieren könnte.

#### **4.3.3 Objektivität, Reliabilität und Validität**

Wie bereits oben kurz beschrieben, ist es im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich, die technische Qualität der KES-P angemessen zu prüfen. Grundsätzlich kann die Nutzung der Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als gute Basis angesehen werden, da diese in einem umfassenden Prozess in Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus Praxis, Wissenschaft und Politik entwickelt wurden. Der Entwicklungsprozess der KES-P, wie in Kapitel 5 Entwicklung des Evaluationsinstruments (S. 42) beschrieben, sollte unter Zusammenarbeit von ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft wiederholt werden. Die Qualitätsmerkmale sowie deren Skalierung könnten dadurch noch präzisiert werden. Im Anschluss müsste die Prüfung der Objektivität, der Reliabilität und der Validität in einer umfassenden Studie ähnlich wie bei der KES-R (s. 4.1.1 Charakterisierende Merkmale der Kindergarten-Skala, S. 34) erfolgen.

#### **4.3.4 Persönliche Ebene**

Sowohl die Entwicklung des Evaluationsinstruments KES-P als auch deren Anwendung in der Praxis unterliegen der Vorannahme der Verfasserin, dass frühkindliche Partizipation in der Kita möglich ist. Entsprechende Literatur wird im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt, jedoch nicht in Frage gestellt. Für eine erste Erprobung in der Praxis wurde eine Kita

ausgewählt, in der durch eine andere Form der Qualitätsentwicklung (der konzeptgebundenen trägerinternen Zertifizierung) bereits eine erfolgreiche Umsetzung frühkindlicher Partizipation festgestellt wurde. Aufgrund ihres Erfahrungsschatzes sieht die Verfasserin sich selbst als befähigt, diese erkennen und bewerten zu können. Laut Hemmerling (2013, S. 806) stellen *„Datenerhebungen ... immer einen Ausschnitt von Wirklichkeit dar, der entsprechend der Forschungsfrage durch einen ‚Filter‘ der forschenden Person selektiert wird“*. Aufgrund der o.g. Prämissen ist eine positive Beantwortung der Forschungsfrage für die Erprobung des Evaluationsinstruments, ob das hier entwickelte Evaluationsinstrument KES-P die Qualität der frühkindlichen Partizipation in der Kita erfassen kann, zu erwarten.

#### **4.3.5 Ethische Aspekte**

In dem o.g. Vorgespräch wurden den beteiligten pädagogischen Fachkräften und der Kita-Leitung ausführliche Information über Ziele und Methoden der geplanten qualitativen Einzelfallstudie gegeben. Dadurch wurde zumindest auf Ebene der Erwachsenen die Freiwilligkeit der Teilnahme sichergestellt. Weiterhin wurden die Anonymität und die Vertraulichkeit der Teilnehmenden versichert und umgesetzt. (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2000, S. 591ff.)

## **5 Entwicklung des Evaluationsinstruments**

In diesem Kapitel wird die Entwicklung der KES-P detailliert beschrieben. Als erstes werden die Qualitätsmerkmale frühkindlicher Partizipation in der Kita erarbeitet. Im Anschluss werden diese durch sogenannte Qualitätsaspekte umfassend beschrieben und für die Nutzung als Skala abgestuft. Dabei wird besonderer Wert daraufgelegt, dass alle Qualitätsstandards berücksichtigt und bis ins Detail ausgearbeitet werden. Nur eine umfassende Evaluation der frühkindlichen Partizipation ermöglicht eine aussagekräftige Einschätzung der Qualität. Zudem ist mit dieser großen Vielfalt an Qualitätsmerkmalen eine individuelle Priorisierung der Maßnahmen möglich, wenn die Evaluation im Rahmen einer Qualitätsentwicklung durchgeführt wird.

## 5.1 Entwicklung der Qualitätsmerkmale

Im Rahmen des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“ wurden u.a. Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern<sup>9</sup> entwickelt. An diesem Prozess waren ExpertInnen aus Praxis, Wissenschaft und Politik beteiligt. Zusätzlich wurden die entwickelten Qualitätsstandards speziell für die Arbeit in Kitas beschrieben. In der anschließend veröffentlichten Broschüre wird die Bedeutung von Partizipation als Schlüssel zur Qualitätsentwicklung in Kitas betont. Außerdem wird unterstrichen, dass Kinder in der frühen Kindheit ihre Rechte nicht von Anfang an einfordern können und die Verantwortung dafür allein bei den pädagogischen Fachkräften liegt. Partizipation ist demnach keine Frage des Alters, sondern eine Frage der pädagogischen Gestaltung. (vgl. BMFSFJ, 2015)

In den Qualitätsstandards des BMFSFJ werden die verschiedensten Rollen für involvierte Personen im Umfeld der Kinder genannt: Beteiligte, Erwachsene, Akteure, usw. Trotz der hohen Bedeutung der Eltern, der Kita-Leitung und des Trägers für eine erfolgreiche Partizipation in der Kita, wird sich hier vornehmlich auf die pädagogischen Fachkräfte bezogen. Die dafür grundlegende Aussage ist im folgenden Satz zusammengefasst: *„Partizipation im Alltag der Kita ermöglichen zunächst vor allem die pädagogischen Fachkräfte, die direkt mit den Kindern arbeiten.“* (BMFSFJ, 2015, S. 18) Dies begründet sich darin, dass mit der KES-P vornehmlich der Kita-Alltag der Kinder beobachtet wird. An den wichtigsten Schnittstellen werden auch die anderen Beteiligten genannt, dies heißt jedoch nicht, dass die Beteiligung der Eltern, der Kita-Leitung und des Trägers an allen übrigen Stellen unerheblich ist.

### 5.1.1 Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern

Hier werden zunächst die Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern des BMFSFJ möglichst umfassend vorgestellt (s. A7 Entwicklung der Qualitätsmerkmale der KES-P, S. 92). Auf der Basis dieser Standards werden die Qualitätsmerkmale frühkindlicher Partizipation entwickelt.

#### 1) Beteiligung ist gewollt und wird unterstützt – eine Partizipationskultur entsteht

- Partizipation ist als Ziel in der Konzeption verankert.
- Die Partizipation wird aktiv unterstützt (durch pädagogische Fachkräfte Eltern, Kita-Leitung, Träger).

---

<sup>9</sup> Diese Qualitätsstandards beziehen sich auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Aufgrund des Themas dieser Masterarbeit, welches sich auf die Arbeit in Kitas bezieht, wird hier auf die Beteiligung von Jugendlichen nicht eingegangen.

- Die Konzeption beinhaltet eine strategische Planung der Implementierung der Partizipation.
- Die strategische Planung beinhaltet überprüfbare Ziele (z.B. Kita-Verfassung).
- Die Konzeption nennt zuständige Ansprechpartner.
- Die Partizipation wird durch Netzwerkarbeit gefördert. (BMFSFJ, 2015, S. 10)

Aus diesem Qualitätsstandard lässt sich für die Praxis das Qualitätsmerkmal „*konzeptionelle Ausrichtung*“ ableiten. Durch eine entsprechende Konzeption der Kita, wird die Zielsetzung der partizipativen Arbeit sowie die Unterstützung durch die o.g. beteiligten Erwachsenen erreicht. Der oben zuletzt genannte Punkt wird dem später folgenden Qualitätsmerkmal „*Netzwerkarbeit*“ zugeordnet.

## **2) Beteiligung ist für alle Kinder und Jugendlichen möglich**

- Alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen (Alter, Geschlecht, ggf. Behinderung, soziale, kulturelle und ethnische Herkunft, Bildungsstand) sollen einen Zugang zu ihren Rechten haben.
- Die Themen der Partizipation sind für alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen leicht zugänglich.
- Die Methoden und Formen der Partizipation sind für alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen leicht zugänglich.
- Der räumliche und zeitliche Rahmen der Partizipationsmöglichkeiten ist für alle Kinder gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse gut nutzbar. (BMFSFJ, 2015, S. 10)

Hieraus wird das Qualitätsmerkmal „*Wahrnehmung der Rechte*“ abgeleitet, welches die Zugänglichkeit für alle Kinder sowie das Ausüben ihrer Rechte widerspiegelt. Dass die Themen für die Kinder leicht zugänglich sind, wird dem Qualitätsmerkmal „*Zielsetzung*“ zugeordnet, welches im nächsten Punkt beschrieben wird.

## **3) Die Ziele und Entscheidungen sind transparent – von Anfang an**

- Alle Kinder sind von Anfang und bezüglich der Zielsetzung beteiligt.
- Die Ziele sind für alle Kinder transparent und verständlich
- Die Ziele sind ergebnisoffen.
- Alle Entscheidungen sind transparent.
- Bei Bedarf werden Teilziele formuliert und deren Erreichung dokumentiert und kommuniziert.
- Es erfolgt ein angemessenes Controlling der Ziele. (BMFSFJ, 2015, S. 11)

Bei diesem Qualitätsstandard geht es in erster Linie um die Beteiligung der Kinder von Anfang bis Ende. Daraus ergibt sich das Qualitätsmerkmal „*Zielsetzung*“, das neben der Beteiligung von Anfang an auch eine Themenrelevanz für die Kinder betont.

#### **4) Es gibt Klarheit über Entscheidungsspielräume**

- Die Kinder kennen ihre Rechte.
- Die Kinder kennen die Grenzen ihrer Rechte.
- Die Stimme der Kinder und der Erwachsenen ist gleichwertig. (BMFSFJ, 2015, S. 11)

Aus diesem Qualitätsstandard wird das Merkmal „*Transparenz der Rechte*“ definiert. Der Aspekt der Gleichwertigkeit der Stimme von Kindern und Erwachsenen wird jedoch dem Qualitätsmerkmal „*konzeptionelle Verankerung*“ zugeordnet und ist zudem Bestandteil des Merkmals „*gleichberechtigte Kommunikation*“.

#### **5) Die Informationen sind verständlich und die Kommunikation ist gleichberechtigt**

- Alle Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften aktiv und entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse bzgl. der Partizipationsthemen verständlich und umfassend informiert.
- Die pädagogischen Fachkräfte stellen aktiv sicher, dass die Kommunikation entsprechend der individuellen Bedürfnisse mit allen Kindern gleichberechtigt ist.
- Die pädagogischen Fachkräfte interessieren sich ernsthaft, so dass die Kinder sich ernst genommen fühlen. (BMFSFJ, 2015, S. 11)

Um Entscheidungen treffen zu können, was ein wesentlicher Bestandteil von Partizipation ist, benötigen Menschen Informationen. In der Kita können sich die Erwachsenen nicht darauf verlassen, dass die Kinder sich selbstständig ausreichend Informationen einholen, um gleichberechtigt partizipieren zu können. Auch ist die sprachliche Entwicklung der Kinder dazu nicht immer ausreichend. Aus diesem Grund ist die individuelle Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte mit jedem einzelnen Kind für eine erfolgreiche Partizipation der gesamten Gruppe entscheidend. Hieraus ergeben sich zwei verschiedene Qualitätsmerkmale: „*inhaltliche Informationen*“ und „*gleichberechtigte Kommunikation*“.

#### **6) Kinder und Jugendliche wählen für sie relevante Themen aus**

- Die Kinder sind in der Themenfindung aktiv involviert.
- Die Themen sind bedeutsam für die Kinder.

Entwicklung eines Evaluationsinstruments frühkindlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen

- Die Themen sind relevant für die persönlichen Lebensbereiche der Kinder (können aber auch eine übergeordnete Fragestellung sein) (BMFSFJ, 2015, S. 11)

Für die Inhalte dieses Standards wird das Qualitätsmerkmal „*Themenfindung*“ festgelegt.

#### **7) Die Methoden sind attraktiv und zielgruppenorientiert**

- Die Vielfalt der angewandten Methoden entspricht den individuellen Bedürfnissen aller Kinder.
- Die angewandten Methoden sprechen unterschiedliche Sinne an.
- Die angewandten Methoden aktivieren alle Kinder zum Handeln. (BMFSFJ, 2015, S. 12)

Für diesen Qualitätsstandard wird das Merkmal „*Prozessdurchführung*“ definiert.

#### **8) Es werden ausreichende Ressourcen zur Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit zur Verfügung gestellt**

- Es stehen ausreichende Personalressourcen zur Verfügung.
- Es stehen ausreichende Sachressourcen zur Verfügung.
- Es stehen ausreichende Finanzressourcen zur Verfügung.
- Die Selbstorganisation der Kinder wird durch die pädagogischen Fachkräfte, die vorhandenen Materialien und die Ausstattung der Kita gefördert. (BMFSFJ, 2015, S. 12)

Dieser Qualitätsstandard wird bezüglich der Personal-, Sach- und Finanzressourcen durch das Merkmal „*Ressourcen*“ beschrieben. Die Förderung der Selbstorganisation der Kinder wird mit dem Qualitätsmerkmal „*Prozessdurchführung*“ erfasst.

#### **9) Die Ergebnisse werden zeitnah umgesetzt**

- Die Ergebnisse werden zeitnah umgesetzt.
- Bei Verzögerungen der Ergebnisumsetzung werden alle Kinder umfassend und verständlich informiert. (BMFSFJ, 2015, S. 12)

Die hier genannten Punkte werden dem Qualitätsmerkmal „*Prozessdurchführung*“ zugeordnet.

#### **10) Es werden Netzwerke für Beteiligung aufgebaut**

- Die Kita ist in ein aktives Netzwerk zur Unterstützung der Partizipation eingebunden.
- Das Netzwerk ermöglicht Synergieeffekte.
- Es gibt eine verantwortliche Person für die Koordination der Netzwerkarbeit.
- Die Zusammenarbeit im Netzwerk ist geregelt. (BMFSFJ, 2015, S. 12)

Das Qualitätsmerkmal „*Netzwerkarbeit*“ wird für diesen Qualitätsstandard definiert.

#### **11) Die Beteiligten werden für Partizipation qualifiziert**

- Die pädagogischen Fachkräfte sind durch Weiterbildungsmaßnahmen (personale, methodische, kommunikative, organisatorische und sachbezogene Kompetenzen) qualifiziert.
- Die pädagogischen Fachkräfte kennen die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten der Partizipation.
- Die pädagogischen Fachkräfte haben regelmäßig Zeit, um ihre eigene Rolle, ihre Haltung und ihre Methodenkompetenz weiterzuentwickeln.
- Die Kinder werden in der Entwicklung ihrer Partizipations- und Demokratiekompetenzen unterstützt (inkl. peer education). (BMFSFJ, 2015, S. 12f.)

Für die o.g. Punkte, wie Weiterbildung und Methodenkenntnisse wird das Qualitätsmerkmal „*Qualifizierung*“ festgelegt. Für die Qualifizierung der Kinder wird das Qualitätsmerkmal „*Partizipations- und Demokratiekompetenz*“ definiert.

#### **12) Partizipationsprozesse werden so gestaltet, dass sie persönlichen Zugewinn ermöglichen**

Die Erhebung des persönlichen Zugewinns erscheint durch ein Beobachtungsinstrument auch mit einem zusätzlichen Interview mit den pädagogischen Fachkräften und der Kita-Leitung äußerst schwierig. Die Feststellung dessen müsste durch einen Abgleich von mindestens zwei Erhebungen im Verlauf oder durch eine persönliche Einschätzung erfolgen. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird daher darauf verzichtet ein Qualitätsmerkmal für den persönlichen Zugewinn festzulegen. Unterstützt wird diese Entscheidung zudem durch die Annahme, dass ein persönlicher Zugewinn in den Bereichen Erfahrungen, Beziehungen und Kompetenzen mit einer ansonsten guten Partizipationsqualität der übrigen Merkmale einhergeht.

### **13) Das Engagement wird durch Anerkennung gestärkt**

- Die Kinder erfahren institutionelle Wertschätzung und Anerkennung.
- Die pädagogischen Fachkräfte erfahren institutionelle Wertschätzung und Anerkennung.
- Die Kinder erfahren öffentliche Wertschätzung und Anerkennung.
- Die pädagogischen Fachkräfte erfahren öffentliche Wertschätzung und Anerkennung.
- Die pädagogischen Fachkräfte machen die Partizipation in der Öffentlichkeit sichtbar. (BMFSFJ, 2015, S. 13)

Die Erfahrung von Wertschätzung und Anerkennung zu überprüfen ist sehr schwierig. Auch wenn offen ausgesprochenes Lob der pädagogischen Fachkräfte innerhalb der Institution an die Kinder oder der Kita-Leitung und der Eltern an die pädagogischen Fachkräfte grundsätzlich beobachtet werden kann, lässt sich daraus nicht erkennen, ob dies mit einem tatsächlichen Gefühl der Wertschätzung und Anerkennung einhergeht. Die Annahme liegt nahe, dass die geforderte Wertschätzung und Anerkennung auf der Kinderebene auf die Stärkung derer Motivation abzielt. Wird den Kindern jedoch Partizipation durch wichtige Aspekte ermöglicht, die den Qualitätsmerkmalen „*Wahrnehmung der Rechte*“, „*Zielsetzung*“ und „*Themenfindung*“ zugeordnet sind, ist die intrinsische Motivation der Kinder über diese Punkte gesichert.

Eine öffentliche Wertschätzung ist sowohl auf der Ebene der Kinder als auch auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte kaum zu realisieren. Auch wenn diese sich im Gemeinwesen engagieren, kann auf Wertschätzung und Anerkennung des Engagements nur gehofft werden. Effektive Wertschätzung, wie sie z.B. durch eine Zertifizierung erfolgen könnte, lässt sich auf Einrichtungsebene nicht steuern. Bestenfalls können Zertifizierungsverfahren von größeren Trägern angeboten werden, ansonsten ist die Kita von regionalen Angeboten abhängig. Aus diesen Gründen wird kein Qualitätsmerkmal für die beiden ersten Punkte dieses Qualitätsstandards benannt. Für den verbleibenden Aspekt in der Öffentlichkeit wird das Qualitätsmerkmal „*Gemeinwesenorientierung*“ festgelegt.

### **14) Partizipation wird evaluiert und dokumentiert**

- Die Partizipationsprozesse werden kontinuierlich durch die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte evaluiert.
- Die Partizipation wird dokumentiert. (BMFSFJ, 2015, S. 13)

Für die Bestandteile dieses Qualitätsstandards werden die Qualitätsmerkmale „*Evaluation*“ und „*Dokumentation*“ definiert. Eine Trennung ist hier erforderlich, um die unterschiedlichen Bestandteile von erfolgreicher Dokumentation und Evaluation unabhängig voneinander herausarbeiten zu können.

### 5.1.2 Handlungsfeld Kindertageseinrichtung

Über diese vierzehn übergreifend definierten Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen hinaus, nennt das BMFSFJ (2015, S. 14ff.) zusätzliche Besonderheiten für das „*Handlungsfeld Kita*“. Diese werden hier stichpunktartig zusammengefasst und den o.g. n Qualitätsmerkmalen zugeordnet. Zudem werden zusätzliche Qualitätsmerkmale definiert:

Handlungsfeld Kita:

- Konzeption wird bzgl. der Partizipation gemeinsam mit den Kindern weiterentwickelt.

Dieser zusätzliche Punkt für Partizipation in Kitas ist Bestandteil des Qualitätsmerkmals „*konzeptionelle Ausrichtung*“:

Handlungsfeld Kita:

- Die Partizipation der Kinder ist strukturell im Kita Alltag verankert.
- Durch etablierte Strukturen (z.B. Kinderkonferenzen, Kinderparlament) können die gewährten Rechte von den Kindern in Anspruch genommen werden.
- Die pädagogischen Fachkräfte haben im Alltag die nötigen Handlungsspielräume.

Für diese Vorgaben wird das Qualitätsmerkmal „*strukturelle Verankerung*“ festgelegt. Es wird von einer Zuordnung zur „*konzeptionellen Ausrichtung*“ abgesehen, da dieses Merkmal sich nicht stark genug auf den Kita-Alltag bezieht.

Handlungsfeld Kita:

- Die pädagogischen Fachkräfte kennen ihr Verständnis von Partizipation.
- Die pädagogischen Fachkräfte haben regelmäßig Zeit, um alleine und im Team ihr Menschenbild und die Machverhältnisse in der Kita zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Diese Stichpunkte werden durch das zusätzliche Qualitätsmerkmal „*Reflektion*“ erfasst, da die Bestandteile keinem bereits bestehenden Qualitätsmerkmal eindeutig zugeordnet werden können: (ist eine komische Begründung)

Handlungsfeld Kita:

- Die Erwachsenen unterstützen die Kinder aktiv in der Wahrnehmung ihrer Rechte.

Dieser Punkt gehört zu dem Qualitätsmerkmal „*Wahrnehmung der Rechte*“:

Handlungsfeld Kita:

- Es herrscht ein respektvoller Umgang zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften sowie zwischen den pädagogischen Fachkräften untereinander.
- Die pädagogischen Fachkräfte pflegen eine Kultur des Hinhörens.

Das Qualitätsmerkmal „*gleichberechtigte Kommunikation*“ wird durch diese Punkte für die Arbeit in der Kita noch präzisiert.

Handlungsfeld Kita:

- Die pädagogischen Fachkräfte informieren und involvieren die Eltern.
- Die pädagogischen Fachkräfte mischen sich zusammen mit den Kindern aktiv in das Gemeinwesen ein.

Mit diesen Punkten wird die Notwendigkeit des Qualitätsmerkmals „*Gemeinwesenorientierung*“ noch deutlicher als oben:

Handlungsfeld Kita:

- Die Dokumentation wird für die Stärkung der öffentlichen Wahrnehmung genutzt.

Der letzte zusätzliche Punkt des Handlungsfeld Kita ist Teil des Qualitätsmerkmals „*Dokumentation*“:

Insbesondere in der Literatur über das Konzept der KdD wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass eine detaillierte Planung der Beteiligungsprozesse und der Methoden für die erfolgreiche Umsetzung frühkindlicher Partizipation entscheidend ist. (vgl. Hansen et al., 2015b; Hansen et al., 2016) Aufgrund dessen wird hier abschließend das zusätzliche Qualitätsmerkmal „*Prozessplanung*“ definiert.

Im nächsten Kapitel werden die hier neu definierten Qualitätsmerkmale umfassend beschrieben, damit diese sich in der Praxis beobachten lassen. Dazu werden die o.g. Stichwörter der Qualitätsstandards neu sortiert und den Qualitätsmerkmalen zugeordnet.

## 5.2 Beschreibung der Qualitätsmerkmale

Die Stichpunkte der Qualitätsstandards, aus denen oben die Qualitätsmerkmale entwickelt wurden, werden für den nächsten Entwicklungsschritt des Evaluationskonzeptes den

Qualitätsmerkmalen direkt zugeordnet. Zudem erfolgt an dieser Stelle eine Kategorisierung der Qualitätsmerkmale nach den o.g. Dimensionen pädagogischer Qualität. Das Ergebnis dieser beiden Schritte kann unter „A8 Qualitätsmerkmale der KES-P nach Dimensionen pädagogischer Qualität“ (S. 96) eingesehen werden.

Folgende Qualitätsmerkmale werden der Prozessqualität zugeordnet: Wahrnehmung der Rechte, Transparenz der Rechte, inhaltliche Informationen, gleichberechtigte Kommunikation, Zielsetzung, Themenfindung, Partizipationsprozess sowie Partizipations- und Demokratiekompetenzen. Diese Qualitätsmerkmale beinhalten vornehmlich Aspekte der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern.

Der Orientierungsqualität hingegen werden die konzeptionelle Ausrichtung sowie die Reflektion zugeordnet, da die Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte sich hier widerspiegeln.

Die Strukturqualität umfasst die strukturelle Verankerung, die Prozessplanung, die Ressourcen, die Qualifizierung, die Dokumentation, die Evaluation, die Gemeinwesenorientierung sowie die Netzwerkarbeit. Diese Qualitätsmerkmale machen die Rahmenbedingungen der Partizipation in der Kita aus.

Diese einzelnen Qualitätsmerkmale werden im Folgendem umfassend beschrieben. Tietze et al. (2007) bezeichnen diese einzelnen Beschreibungen der Qualitätsmerkmale in der KES-R als Qualitätsaspekte. Diese Bezeichnung der Beschreibungen als Qualitätsaspekte wird auch für die KES-P übernommen. Bezüglich eines jeden Qualitätsmerkmals steht dabei die Frage im Zentrum, wie sich dieses in der Praxis beobachten lässt. Dazu wird auch Literatur der partizipativen Kita Konzepte SA und KdD herangezogen. Im Anhang „A9 Beschreibung der Qualitätsmerkmale der KES-P“ (S. 99) kann die Entwicklung der Partizipationsindikatoren der Praxis schrittweise nachvollzogen werden. Im Folgenden sind diese Qualitätsaspekte für alle Qualitätsmerkmale aufgelistet.

### **5.2.1 Qualitätsmerkmale der Prozessqualität**

Hier werden die Qualitätsmerkmale der Prozessqualität durch die Qualitätsaspekte beschrieben.

## 1) Wahrnehmung der Rechte

- Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse durch den Partizipationsprozess.
- Die pädagogischen Fachkräfte stellen sicher, dass alle\* Kinder Zugang zu ihren Rechten haben, indem sie verschiedene Methoden der Partizipation (z.B. aktives Zuhören und Verstehen; symbolische Visualisierung) bedürfnisorientiert einsetzen.
- Alle<sup>10</sup> Kinder haben Zugang zu ihren Rechten, indem bedürfnisorientiert ausgewählte Formen der Partizipation (z.B. institutionalisierte/r repräsentativer Kinderrat oder offene Kinderkonferenz; projektorientiert) im Kita-Alltag etabliert sind.
- Die pädagogischen Fachkräfte planen die Partizipationsmöglichkeiten, so dass diese räumlich von allen\* Kindern gut genutzt werden können (z.B. Sind die Räume für alle Kinder zugänglich? Ist das Mobiliar kindgerecht? Sind die Kinder ungestört?).
- Die pädagogischen Fachkräfte planen die Partizipationsmöglichkeiten, so dass diese zu individuellen Zeiten von allen Kindern genutzt werden können (z.B. Können die Kinder sich zu der Uhrzeit und für die Dauer gut konzentrieren? Die Kinder, die Mittagsschlaf machen, werden nicht ausgeschlossen).
- Die pädagogischen Fachkräfte ermutigen die Kinder, sich einzubringen (z.B. durch die Entwicklung und Einhaltung von Gesprächsregeln; durch das Stellen offener Fragen; darauf achten, dass alle zu Wort kommen und nicht ausgelacht oder verspottet werden; das Gesprächsziel im Auge behalten, ohne zu bewerten oder für einzelne Kinder Position zu beziehen)

## 2) Transparenz der Rechte

- Es ist mehr als eine einzige Form der Partizipation (z.B. offene Kinderkonferenz; Beteiligungsprojekt) im Kita-Alltag fest integriert, so dass auch die Kinder mit dem Rhythmus vertraut sind.
- Die Formen der Partizipation hängen für alle Kinder gut sichtbar und verständlich aus (z.B. in Kinder-Augenhöhe hängende Plakate mit symbolischen Visualisierungen)
- Die Themenbereiche, die von den Kindern mitbestimmt werden dürfen, hängen für alle Kinder gut sichtbar und verständlich aus (z.B. in Kinder-Augenhöhe hängende Plakate mit symbolischen Visualisierungen)
- Kita-Gesetze und Kita-Verordnungen hängen für alle Kinder gut sichtbar und verständlich aus (z.B. in Kinder-Augenhöhe hängende Plakate mit symbolischen Visualisierungen)

---

<sup>10</sup> Alle Kinder bedeutet jedes Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen nach Alter, Geschlecht, ggf. Behinderung, soziale, kulturelle und ethnische Herkunft, Bildungsstand und sprachlicher Kompetenz.

- Zuständige Personen hängen für alle Kinder gut sichtbar und verständlich aus (z.B. in Kinder-Augenhöhe hängende Plakate mit symbolischen Visualisierungen)
- Die pädagogischen Fachkräfte begründen die Nützlichkeit der Rechte immer wieder aus Perspektive der Kinder (z.B. welche aktuellen Belange in der Kinderkonferenz oder im Kinderrat thematisiert werden können).
- Die pädagogischen Fachkräfte erklären den Kindern immer wieder geduldig und bedeutungsvoll die Grenzen ihrer Rechte (z.B. warum sie an extremen Wettertagen nicht selbst entscheiden dürfen, ob sie eine Jacke anziehen möchten oder nicht; dass nicht jedes Kind die eigenen Wünsche durchsetzen kann, weil andere Kinder der Gruppe andere Bedürfnisse haben).
- Die pädagogischen Fachkräfte thematisieren mit den Kindern auch ihre Rechte außerhalb der Kita (z.B. UN Kinderrechtskonvention; Beschwerdestelle für Kinder; lokale Ombudspersonen).

### **3) Inhaltliche Informationen**

- Im Dialog mit Kindern werden abstrakte Inhalte oder Fragestellungen so weit konkretisiert, dass die Kinder sie verstehen (z.B. durch Veranschaulichen und Vergegenständlichen; durch verschiedene Sinne erfassbar oder begreifbar machen).
- Die pädagogischen Fachkräfte sprechen über ein bestimmtes Thema anhand von konkreten Beispielen aus der Erfahrungswelt der Kinder.
- Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen alle Kinder dabei, sich eine Meinung zu bilden.
- Die pädagogischen Fachkräfte beleuchten verschiedene Aspekte der Themenbereiche und Fragestellungen wertfrei und aus Perspektive der Kinder.

### **4) Gleichberechtigte Kommunikation**

- Die pädagogischen Fachkräfte stellen aktiv eine symmetrische Kommunikation und eine gleichwertige Beziehung her (z.B. indem sie Augenkontakt mit den Kindern herstellen; einen Dialog auf Augenhöhe mit den Kindern suchen).
- Die pädagogischen Fachkräfte geben Kindern die Chance, ihre Sicht einzubringen (z.B. durch das Stellen offener Fragen; durch das Vermeiden suggestiver, komplexer und Warum-Fragen).
- Die pädagogischen Fachkräfte zeigen den Kindern ihre eigenen angemessenen Reaktionen durch Sprache, Mimik und Gestik.

- Die pädagogischen Fachkräfte gehen mit den Kindern und ihren KollegInnen respektvoll um (z.B. durch Worte und Gesten; durch den Tonfall oder auch durch Zurückhaltung des eigenen Wissens; durch Zuhören und Nachfragen).
- Die pädagogischen Fachkräfte bemühen sich aktiv, die vielfältigen Sprachen und Ausdrucksformen der Kinder zu verstehen und vergewissern sich (z.B. durch aktives Zuhören), ob sie die Kinder richtig verstanden haben.

#### **5) Zielsetzung**

- Die Kinder sind von Anfang an bezüglich der Zielsetzung beteiligt (z.B. durch Konsensverfahren, Mehrheitsverfahren, Mehrpunktentscheidung, Ein-Punkt-Entscheidung).
- Bei Beteiligungsprojekten sind das Ziel und die Schritte klar (z.B. Fragen - wer entscheidet und wer handelt - werden mit Hilfe geteilter Symbole festgehalten).
- Die Zielformulierung eröffnet den Kindern Entscheidungsspielraum.
- Die Kinder werden regelmäßig und verständlich über Entwicklungen außerhalb ihres Entscheidungsbereiches informiert (z.B. in einer wöchentlichen Kindervollversammlung).

#### **6) Themenfindung**

- Die pädagogischen Fachkräfte stellen die Bedeutsamkeit der Themen für die Kinder sicher indem sie Themen aufgreifen, die Kinder selbst einbringen, oder die gemeinsam mit den Kindern aus ihrem alltäglichen Erleben heraus entwickelt werden (z.B. Auswahl geeigneter Bekleidung für den Aufenthalt im Freien, Zusammenstellung der Einkaufsliste für das Frühstück, Wahl von Projektthemen, Organisation von Festen, etc.).
- Die Themen werden nicht nur „*top-down*“ von den pädagogischen Fachkräften vorgegeben, sondern auch aus der Mitte oder „*bottom-up*“.
- Die Kinder stimmen über das vorgeschlagene Thema ab (z.B. durch Konsensverfahren, Mehrheitsverfahren, Mehrpunktentscheidung oder Ein-Punkt-Entscheidung).
- Im Laufe eines Kita-Jahres werden alle mehrere Bereiche möglicher Beteiligung thematisiert (Themen, die die Kinder betreffen; Themen die Fragestellungen des gemeinsamen Zusammenlebens in der Gruppe/ Einrichtung betreffen; Themen mit komplexen Planungen und Entscheidungen über grundsätzliche Fragestellungen; Themen, die Fragestellungen außerhalb der Einrichtung einschließen).

## 7) Prozessdurchführung

- Die von den pädagogischen Fachkräften eingesetzten Methoden, sprechen verschiedene Sinne an (z.B. durch Visualisierungen; durch das Bauen eines Modells).
- Die pädagogischen Fachkräfte ermutigen und regen die Kinder an, eigeninitiativ und selbstbestimmt tätig zu sein, ihre eigenen Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich dran zu bleiben und Fragen weiter zu verfolgen.
- Die pädagogischen Fachkräfte sorgen dafür, dass die Ergebnisse zeitnah umgesetzt werden (z.B. indem der letzte Projektschritt inkl. der Verantwortlichkeiten bereits zu Beginn des Projektes konkret geplant wird).
- Die Kinder werden regelmäßig und verständlich über Entwicklungen außerhalb ihres Entscheidungsbereiches informiert (z.B. in einer wöchentlichen Kindervollversammlung).
- Den Kindern stehen die notwendigen Ressourcen zur Umsetzung ihrer Rechte zur Verfügung (z.B. Räume, Zeiten, Materialien, Geld, begleitende Erwachsene, pädagogische Unterstützung).
- Partizipationsprozesse sind vollständig und den Kindern verständlich (z.B. Gesetzgebungsinitiative => Diskussion => Verabschiedung => Veröffentlichung). Dies gilt nicht nur für Beteiligungsprojekte.
- Die geplante methodische Gestaltung der Beteiligungsprojekte (s.o.) wird von den pädagogischen Fachkräften umgesetzt.
- Die pädagogischen Fachkräfte achten das Prinzip der Freiwilligkeit: die Kinder dürfen selbst entscheiden, ob und in welchem Umfang sie von ihren Rechten Gebrauch machen möchten (Wichtig: die pädagogischen Fachkräfte wahren gleichzeitig das o.g. Transparenz der Rechte).

## 8) Partizipations- und Demokratiekompetenz

- Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Kinder durch das Übertragen von angemessenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der Entwicklung ihrer Partizipations- und Demokratiekompetenzen (z.B. durch offene Ämterpläne zur Förderung freiwilliger Dienste für die Gemeinschaft; durch Unterstützung der Selbstständigkeit durch visualisierte Anleitungen).
- Die pädagogischen Fachkräfte fördern „peer education“ (z.B. indem sie die älteren Kinder bitten, den jüngeren etwas zu zeigen; indem sie Kindern zu zweit schwierigere Aufgaben zutraut).

- Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Kinder dabei sich zu äußern, anderen zuzuhören, sich auseinanderzusetzen, Lösungen zu suchen, etc.
- Die pädagogischen Fachkräfte machen den Kindern bewusst, dass es in der Gruppe unterschiedliche Erwartungen und Meinungen gibt und der eigene Wunsch nicht immer durchgesetzt werden kann.

### **5.2.2 Qualitätsmerkmale der Orientierungsqualität**

Hier werden die Qualitätsmerkmale der Orientierungsqualität durch sogenannte Qualitätsaspekte beschrieben.

### **9) Konzeptionelle Ausrichtung**

- Partizipation ist als Ziel in der Konzeption verankert.
- Die Partizipation wird durch pädagogische Fachkräfte Eltern, Kita-Leitung, Träger aktiv unterstützt (z.B. namentlich genannte Ansprechpartner).
- Konzeption beinhaltet die strategische Planung der Implementierung der Partizipation.
- Die strategische Planung beinhaltet überprüfbare Ziele (z.B. Kita-Verfassung).
- Die Stimme der Kinder und der Erwachsenen ist gleichwertig.
- Konzeption wird bzgl. der Partizipation gemeinsam mit den Kindern weiterentwickelt.

### **10) Reflektion**

- Die pädagogischen Fachkräfte kennen ihr Verständnis von Partizipation.
- Die pädagogischen Fachkräfte haben regelmäßig Zeit, um alleine und im Team ihr Menschenbild und die Machverhältnisse in der Kita zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

### **5.2.3 Qualitätsmerkmale der Strukturqualität**

Hier werden die Qualitätsmerkmale der Strukturqualität durch sogenannte Qualitätsaspekte beschrieben.

### **11) Strukturelle Verankerung**

- Die Partizipation der Kinder ist strukturell im Kita Alltag verankert.
- Eine Kita-Verfassung wurde verabschiedet.
- Durch etablierte Strukturen (z.B. Kinderkonferenzen, Kinderparlament) können die gewährten Rechte von den Kindern in Anspruch genommen werden.

- Die pädagogischen Fachkräfte haben im Alltag die nötigen Handlungsspielräume (z.B. Prinzip der Freiwilligkeit; Methodenfreiheit passend zur Kindergruppe).

## **12) Prozessplanung**

- Die pädagogischen Fachkräfte identifizieren und planen die notwendigen Projektschritte (Beteiligungsprojekte bestehen aus sechs Phasen: Themenfindung, Zielformulierung, Zerlegen komplexer Fragestellungen, Klärung der Entscheidungsbefugnisse, Meinungsbildungsprozess, Entscheidungsprozess).
- Die pädagogischen Fachkräfte planen den Meinungsbildungsprozess detailliert und methodisch (z.B. Was brauchen die Kinder? Wie wird ihnen das vermittelt? Welche Methoden kommen zum Einsatz? Wer ist verantwortlich?).
- Die pädagogischen Fachkräfte planen den Entscheidungsprozess detailliert und methodisch (z.B. Wer macht mit? Welche Gremien gibt es? Welche Entscheidungsverfahren werden angewendet? Was sind die Zwischenergebnisse? Bis wann?).
- Die pädagogischen Fachkräfte haben regelmäßig ausreichend Zeit, um die Prozesse zu planen (z.B. Freistellungszeiten, Teamsitzungen, Teamtage).

## **13) Ressourcen**

- Es stehen ausreichende Personalressourcen zur Verfügung, ggf. werden zusätzliche Personalressourcen erschlossen (z.B. Ehrenamtliche, Elternarbeit).
- Es stehen ausreichende Sachressourcen zur Verfügung, ggf. werden zusätzliche Sachressourcen erschlossen (z.B. Sachspenden, Sammelaktion).
- Es stehen ausreichende Finanzressourcen zur Verfügung, ggf. werden zusätzliche Finanzierungsmöglichkeiten erschlossen (z.B. Sponsoren, Spenden).

## **14) Qualifizierung**

- Die pädagogischen Fachkräfte sind durch Weiterbildungsmaßnahmen qualifiziert (z.B. bzgl. personalen, methodischen, kommunikativen, organisatorischen und sachbezogenen Kompetenzen).
- Die pädagogischen Fachkräfte informieren sich gegenseitig über aktuelle fachliche Entwicklungen (z.B. lesen sie regelmäßig Fachliteratur; setzen sich im Team auseinander).
- Die pädagogischen Fachkräfte kennen die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten der Partizipation (z.B. durch methodische Kompetenz).

- Die pädagogischen Fachkräfte haben regelmäßig Zeit, um ihre eigene Rolle, ihre Haltung und ihre Methodenkompetenz weiterzuentwickeln (z.B. Teamsitzungen, Teamfortbildungen).

### **15) Dokumentation**

- Die Partizipation wird regelmäßig gemeinsam mit den Kindern dokumentiert (z.B. Fotos, Bilder, Kollagen).
- Die gemeinsam mit den Kindern erstellte Dokumentation wird für die Stärkung der öffentlichen Wahrnehmung genutzt (z.B. Elterninformation, lokale Presse, Tag der offenen Tür).

### **16) Evaluation**

- Die Partizipationsprozesse werden kontinuierlich gemeinsam mit den Kindern evaluiert (z.B. Entwicklung von Qualitätsmerkmalen gemeinsam mit den Kindern in einem Beteiligungsprojekt; Kinder bewerten die Merkmale mit einem Smiley-Verfahren).
- Die Partizipationsprozesse werden kontinuierlich durch die pädagogischen Fachkräfte und ggf. die Kita-Leitung evaluiert (z.B. interne Evaluation).
- Die Partizipationsprozesse werden in regelmäßigen Abständen extern evaluiert (z.B. Zertifizierungsverfahren).

### **17) Gemeinwesenorientierung**

- Die Eltern werden von den pädagogischen Fachkräften über die Partizipation in der Kita informiert (z.B. Inhalte der Kita-Verfassung; Beteiligungsprojekte).
- Die pädagogischen Fachkräfte halten und nutzen Kontakte zur lokalen Presse, um die Partizipation der Kinder in der Kita sichtbar zu machen (z.B. Bericht mit Fotos über ein Beteiligungsprojekt, einen Besuch beim Bürgermeister oder die Kita-Verfassung).
- Die pädagogischen Fachkräfte machen Kinder als Akteure in der Kommune sichtbar, wodurch die Kinder von den politisch Handelnden, den MitbürgerInnen und sich selbst als MitgestalterInnen wahrgenommen werden (z.B. Engagement für die Verkehrssicherheit von Kindern; den Spielplatz oder den Park in der Nachbarschaft in einer Aufräumaktion von Müll befreien).
- Die pädagogischen Fachkräfte thematisieren mit den Eltern auch die Rechte der Kinder außerhalb der Kita (z.B. UN Kinderrechtskonvention; Beschwerdestelle für Kinder; lokale Ombudspersonen)

## 18) Netzwerkarbeit

- Die Kita ist in ein aktives Netzwerk zur Unterstützung und Förderung der Partizipation eingebunden (z.B. durch Vernetzung mit anderen Kitas).
- Das Netzwerk ermöglicht Synergieeffekte (z.B. gemeinsame Pressearbeit und Aktionen mit anderen Kitas).
- Es gibt eine verantwortliche Person für die Koordination der Netzwerkarbeit, die auch in der Konzeption der Kita genannt ist.
- Die Zusammenarbeit im Netzwerk ist geregelt (z.B. durch schriftliche Absprachen).

Die umfassenden Beschreibungen der Qualitätsmerkmale dieses Kapitels sind Grundlage für den letzten Entwicklungsschritt des Evaluationskonzeptes, der Skalierung der Qualitätsmerkmale.

### 5.3 Skalierung der Qualitätsmerkmale

Im Folgenden werden die Qualitätsmerkmale in Anlehnung an die KES-R zur Einschätzung der Praxis anhand einer Skala abgestuft. Dabei werden die Stufen der Skala jeweils konkret ausformuliert und mit Beispielen veranschaulicht, damit die Situation in der Kita mit Hilfe der Skala in einer systematischen Beobachtung festgestellt werden kann.

In der KES-R bedeuten die Stufe 1 eine „*schlechte*“, die Stufe 3 eine „*gerade noch ausreichende*“, die Stufe 5 eine „*gute entwicklungsangemessene*“ und die Stufe 7 eine „*ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität*“. (Tietze et al., 2007, S. 13) Dieses Bewertungsschema wird für die KES-P übernommen. Für die Skalierung werden vier Kriterien verwendet, die hier detailliert beschrieben werden. Im Anschluss wird die Skalierung der Qualitätsmerkmale anhand eines ausgewählten Beispiels vorgestellt.

#### 5.3.1 Kriterien der Skalierung

Die vier Kriterien wurden im Laufe des Skalierungsprozesses nach Bedarf entwickelt und kontinuierlich bei der Skalierung der 18 Qualitätsmerkmale angewendet. Es gilt die Prämisse, dass jeweils nur eine der Kriteriums-Bedingungen zutreffen muss.

##### 5.3.1.1 Partizipation

Das erste und wichtigste Skalierungskriterium ist der Grad der Partizipation und der Selbstständigkeit der Kinder, die durch das jeweilige Qualitätsmerkmal ermöglicht werden.

Dazu wird hier u.a. die Bedeutung der einzelnen Stufen für die Umsetzung von Partizipation konkretisiert (BMFSFJ, 2015, S. 8):

- Stufe 7: viel Partizipation
  - Die Partizipation entspricht der Stufe Selbstbestimmung.
  - Kinder erhalten mindestens über einen bestimmten Teil des Projektes alleinige Entscheidungsmacht.
  - Die Kinder sind Initiatoren und Akteure.
- Stufe 5: einige Partizipation
  - Die Partizipation entspricht der Stufe Mitbestimmung.
  - Die Kinder haben bei bestimmten Abstimmungen oder in Projekten ein gleichberechtigtes Stimmrecht.
  - Die Angebote sind für die Kinder selbstständig und leicht zugänglich.
- Stufe 3: wenig Partizipation
  - Die Partizipation entspricht der Stufe Mitsprache und Mitwirkung.
  - Die Ideen und Meinungen der Kinder fließen in die Entscheidungen mit ein.
  - Die Entscheidungsmacht liegt bei den Erwachsenen.
  - Die Kinder sind auf die Erwachsenen angewiesen.
- Stufe 1: keine Partizipation
  - Die Kinder haben keine Gelegenheit, ihre Ideen und Meinungen einzubringen.
  - Die Entscheidungsmacht liegt bei den Erwachsenen.

#### 5.3.1.2 Unterstützung

Das zweite Kriterium für die Skalierung der Qualitätsaspekte bezieht sich auf die Rolle der pädagogischen Fachkräfte bzgl. der Partizipation sowie deren Interaktion mit den Kindern:

- Stufe 7: viel Unterstützung
  - Die pädagogischen Fachkräfte nehmen die Perspektive der Kinder ein.
  - Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die frühkindliche Partizipation eigeninitiativ.
- Stufe 5: einige Unterstützung
  - Die pädagogischen Fachkräfte sind den Kindern zugewandt.
  - Die pädagogischen Fachkräfte kennen die Erfahrungswelt der Kinder.
- Stufe 3: wenig Unterstützung
  - Die pädagogischen Fachkräfte interagieren mit den Kindern.
  - Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder.

- Stufe 1: keine Unterstützung
  - Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Partizipation nicht.

#### 5.3.1.3 Struktur und Organisation

Als nächstes wird für die Skalierung der Grad der Struktur und der Organisation angesetzt:

- Stufe 7: viele Strukturen/ Organisation
  - Die gezielte Planung frühkindlicher Partizipationsformen und -methoden wird erfolgreich umgesetzt.
- Stufe 5: einige Strukturen/ Organisation
  - Die Strukturierung/ Organisation der partizipativen Arbeit ist im kleinen Rahmen regelmäßig und erfolgreich.
- Stufe 3: wenige Strukturen/ Organisation
  - Die Intention einer Strukturierung und/ oder Organisation der partizipativen Arbeit ist erkennbar, die Umsetzung ist jedoch unregelmäßig und/ oder erfolglos.
- Stufe 1: keine Strukturen/ Organisation
  - Die partizipative Arbeit mit den Kindern in der Kita ist nicht strukturiert und nicht organisiert.

#### 5.3.1.4 Häufigkeit und Vielfalt

Schließlich zählen für die Skalierung der Qualitätsmerkmale auch die Häufigkeit der Angebote (Aktionen, Verhalten, etc.) und die Vielfalt der Ressourcen (Personen, Formen, Methoden, etc.):

- Stufe 7: viel Häufigkeit/ Vielfalt
  - Die Angebote finden häufig statt.
  - Es stehen viele Ressourcen zur Verfügung.
- Stufe 5: einige Häufigkeit/ Vielfalt
  - Die Angebote finden manchmal statt.
  - Es stehen einige Ressourcen zur Verfügung.
- Stufe 3: wenig Häufigkeit/ Vielfalt
  - Die Angebote finden nur selten statt.
  - Nur wenige Ressourcen stehen zur Verfügung.
- Stufe 1: keine Häufigkeit/ Vielfalt
  - Es finden keine Angebote statt.
  - Es stehen keine Ressourcen zur Verfügung.

### 5.3.2 Vorgehensweise

Für die Skalierung der Qualitätsmerkmale wird jeder der sogenannten Qualitätsaspekte anhand der o.g. vier Kriterien untersucht. Mit Hilfe dieser Kriterien ist die Abstufung der Qualitätsmerkmale größtenteils systematisch möglich, dennoch wird das Ergebnis der Skalierung jeweils logisch nach Sinnhaftigkeit hinterfragt und ggf. Änderungen vorgenommen. Es erfolgt nun eine detaillierte Schilderung der Vorgehensweise in der Skalierung der sogenannten Qualitätsaspekte eines beispielhaft ausgewählten Qualitätsmerkmals<sup>11</sup> (s. A10 Skalierung der Qualitätsmerkmale der KES-P, S. 111). Dazu wird das Qualitätsmerkmal „*gleichberechtigte Kommunikation*“ ausgewählt, weil sich das Verhältnis der Stufen untereinander an diesem Beispiel gut darstellen lässt. Zudem hat dieses Qualitätsmerkmal ausreichend Qualitätsaspekte, um die Vorgehensweise deutlich machen zu können. Gleichzeitig wird ein zentrales Kriterium für die Skalierung verwendet, wodurch die Beschreibung übersichtlich bleibt. Schließlich eignet sich dieses Qualitätsmerkmal gut, um eine begründete Abweichung von den Bedingungen der Kriterien zu veranschaulichen.

#### 5.3.2.1 Ausgezeichnete Qualität frühkindlicher Partizipation

Der erste Qualitätsaspekt lautet: „*Die pädagogischen Fachkräfte stellen aktiv eine symmetrische Kommunikation und eine gleichwertige Beziehung her (z.B. indem sie Augenkontakt mit den Kindern herstellen; einen Dialog auf Augenhöhe mit den Kindern suchen).*“ Das Kriterium „*Partizipation*“ ist hier nicht ausschlaggebend, da es sich nicht um Entscheidungsmacht oder Selbstständigkeit der Kinder handelt. Dieser Qualitätsaspekt ist vor allem von dem Verhalten der pädagogischen Fachkräfte abhängig. Deshalb wird in diesem Beispiel das Kriterium „*Unterstützung*“ einer genaueren Betrachtung unterzogen. Das Kriterium „*Struktur und Organisation*“ wiederum wird nicht berücksichtigt, weil die hier beschriebene Interaktion nicht durch die Strukturierung oder Organisation der pädagogischen Arbeit verändert werden kann. Schließlich ist auch das Kriterium „*Häufigkeit und Vielfalt*“ für diesen Qualitätsaspekt, welcher keine diesbezüglichen Variablen beinhaltet, unbedeutend.

Im nächsten Schritt wird dieser erste Qualitätsaspekt in Bezug auf die verschiedenen Stufen des Kriteriums „*Unterstützung*“ untersucht. Der Qualitätsaspekt wird dann der Stufe 7 zugeordnet, wenn mind. eine der folgenden Bedingungen erfüllt ist: „*Die pädagogischen*

---

<sup>11</sup> Eine Darstellung der Skalierung aller Qualitätsmerkmale ist aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht möglich. Im Vorfeld der Beobachtung in der Kita sind jedoch alle Qualitätsmerkmale systematisch skaliert worden. Das Ergebnis kann im Anhang eingesehen werden (s. A10 Skalierung der Qualitätsmerkmale der KES-P, S. 109).

*Fachkräfte nehmen die Perspektive der Kinder ein.*“ und/ oder *„Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die frühkindliche Partizipation eigeninitiativ.“* Die erste Bedingung wird durch den Bestandteil des Qualitätsaspekts *„Dialog auf Augenhöhe mit den Kindern“* erfüllt, da dies die Einnahme der Perspektive der Kinder erfordert. Die zweite Bedingung entspricht dem Hinweis des Qualitätsaspekts *„die pädagogischen Fachkräfte stellen aktiv ... her“*, da dieser die Eigeninitiative der pädagogischen Fachkräfte betont. Im Ergebnis wird dieser erste Qualitätsaspekt verwendet, um das Qualitätsmerkmal auf der höchsten Stufe 7 (7.1) der KES-P zu beschreiben.

Der gleiche Ablauf wird nun für den zweiten Qualitätsaspekt *„Die pädagogischen Fachkräfte geben den Kindern die Chance, ihre Sicht einzubringen (z.B. durch das Stellen offener Fragen; durch das Vermeiden suggestiver, komplexer und Warum-Fragen).“* angewendet. Auch hier wird unter Betrachtung der vier Kriterien, das Kriterium *„Unterstützung“* als relevant erkannt, da hier die Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern im Zentrum steht. Die o.g. Voraussetzung des Kriteriums *„Die pädagogischen Fachkräfte nehmen die Perspektive der Kinder ein.“* wird in der Konsequenz erfüllt, da die pädagogischen Fachkräfte die Perspektive der Kinder einnehmen können, wenn diese *„ihre Sicht“* eingebracht haben. Die in der zweiten Voraussetzung *„Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die frühkindliche Partizipation eigeninitiativ.“* geforderte aktive Handlungsweise der pädagogischen Fachkräfte ist hier durch *„geben den Kindern die Chance“* impliziert. Nach Betrachtung der Stufen dieses Kriteriums wird dieser Qualitätsaspekt ebenfalls der Stufe 7 (7.2) zugeordnet.

Auch der dritte Qualitätsaspekt *„Die pädagogischen Fachkräfte bemühen sich aktiv, die vielfältigen Sprachen und Ausdrucksformen der Kinder zu verstehen und vergewissern sich (z.B. durch aktives Zuhören), ob sie die Kinder richtig verstanden haben.“* wird durch das Kriterium *„Unterstützung“* skaliert. Die Punkte *„Kinder zu verstehen“* und *„die Kinder richtig verstanden haben“* tragen zur Erfüllung der ersten Bestimmung des Perspektivwechsels durch die pädagogischen Fachkräfte bei. Durch die Bestandteile *„bemühen sich aktiv“* und *„vergewissern sich“* wird die Eigeninitiative der pädagogischen Fachkräfte unterstrichen. Somit beschreibt dieser Qualitätsaspekt die Stufe 7 (7.3) des Qualitätsmerkmals *„gleichberechtigte Kommunikation“*.

#### 5.3.2.2 Gute Qualität frühkindlicher Partizipation

Nach genauer Untersuchung wird folgender Qualitätsaspekt der Stufe 5 (5.1) zugeordnet: *„Die pädagogischen Fachkräfte gehen mit den Kindern und ihren KollegInnen immer respektvoll um (z.B. durch Worte und Gesten; den Tonfall; der Zurückhaltung des eigenen*

*Wissens; durch Zuhören und Nachfragen).*“ Auch hier handelt es sich um eine Interaktion der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern, welche durch das Kriterium „*Unterstützung*“ abgestuft wird. Die Bedingungen der Stufe 7 *„Die pädagogischen Fachkräfte nehmen die Perspektive der Kinder ein.“* und/ oder *„Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die frühkindliche Partizipation eigeninitiativ.“* werden jedoch nicht erfüllt. Die Bestimmungen der Stufe 5 *„Die pädagogischen Fachkräfte sind den Kindern zugewandt.“* ist hier jedoch passend. Da nur eine der Bestimmungen für die Zuordnung der Stufe erfüllt sein muss, ist die Nichterfüllung der zweiten Bestimmung *„Die pädagogischen Fachkräfte kennen die Erfahrungswelt der Kinder.“* unerheblich. Die logische Prüfung dieser Zuordnung erzielt das gleiche Ergebnis: so sollte der respektvolle Umgang in der Kita nicht nur für eine ausgezeichnete, sondern auch für eine gute Qualität Bedingung sein. Dies steht in einem leichten Widerspruch zu dem Kriterium *„Häufigkeit und Vielfalt“*, welches für die Stufe 5 eher den Zeitwert *„manchmal“* und nicht wie hier angewendet *„immer“* vorsieht. Aufgrund der eben genannten logischen Überprüfung sowie der erfolgreichen Zuordnung zur Stufe 5 unter dem zentralen Kriterium *„Unterstützung“* bleibt diese Skalierung bestehen. Dies hat jedoch auch eine Auswirkung auf die Skalierung dieses Qualitätsaspekts in der Stufe 3, welche unten beschrieben wird.

Der letzte Qualitätsaspekt *„Die pädagogischen Fachkräfte zeigen den Kindern ihre eigenen angemessenen Reaktionen durch Sprache, Mimik und Gestik.“*, der zur Beschreibung dieses Qualitätsmerkmals entwickelt wurde, wird ebenfalls durch die Kategorie *„Unterstützung“* abgestuft. Die Voraussetzungen der Stufe 7 sind unerfüllt, jedoch die erste der Stufe 5 *„Die pädagogischen Fachkräfte sind den Kindern zugewandt.“* erfüllt. Auch hier zeigt die logische Prüfung, dass es ein Zeichen guter Qualität sein sollte, dass die Kinder sich ernst genommen fühlen. Diesen Zustand erst als ausgezeichnete Qualität anzusehen, würde den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden.

Um die Stufe 5 über diese beiden Qualitätsaspekte hinaus noch deutlicher beschreiben zu können, werden zusätzlich die o.g. Qualitätsaspekte 7.2 und 7.3 skaliert. Der Qualitätsaspekt 7.1 wird nicht zusätzlich abgestuft, da hier bereits ein direkter Zusammenhang zu 5.1 besteht. Der Qualitätsaspekt 7.2 wird für den neuen dazugehörigen Qualitätsaspekt 5.2 in seiner Komplexität etwas reduziert. Dazu wird die Kategorie *„Unterstützung“* weiterverwendet und die beiden erfüllten Bedingungen von Stufe 7 zur Erfüllung der Bedingung für die Stufe 5 *„Die pädagogischen Fachkräfte sind den Kindern zugewandt.“* umgewandelt: *„Die pädagogischen Fachkräfte sorgen dafür, dass die Kinder Gelegenheit bekommen, sich auszudrücken.“*

Dies geschieht auf die gleiche Weise mit dem Qualitätsaspekt 7.3, wodurch der Qualitätsaspekt 5.3 *„Die pädagogischen Fachkräfte bemühen sich, die Kinder zu verstehen.“* neu definiert wird. Damit die Qualitätsaspekte in der KES-P optisch leicht anzuwenden sind, stehen die zueinander gehörigen Qualitätsaspekte 5.2 und 7.2 sowie 5.3 und 7.3 nebeneinander. Das o.g. letzte Qualitätsmerkmal bzgl. der *„angemessenen Reaktionen“* erhält daher die Nummerierung 5.4.

#### 5.3.2.3 *Ausreichende Qualität frühkindlicher Partizipation*

In Anlehnung an die Qualitätsaspekte der Stufe 5 erfolgt nun eine weitere Abstufung zur Beschreibung der Stufe 3. Der Qualitätsaspekt 5.1 wird mit Hilfe des Kriteriums *„Häufigkeit und Vielfalt“* und der Bestimmung *„Die Angebote (hier: Verhalten) finden nur selten statt.“* skaliert. Laut dem neu definierten Qualitätsaspekt 3.1 *„Die pädagogischen Fachkräfte gehen mit den Kindern und ihren KollegInnen meistens respektvoll um.“* ist eine ausreichende Qualität demnach noch erreicht, wenn der Zustand *„meistens“* und nicht wie bei 5.1 *„immer“* erreicht ist. Hier wird der oben bereits erwähnte Widerspruch mit der unter der Stufe 3 beschriebenen Häufigkeit des Kriteriums *„Häufigkeit und Vielfalt“* deutlich, welches den zeitlichen Rahmen *„selten“* und nicht *„meistens“* vorgibt. Aufgrund der o.g. Argumentation bleiben die Qualitätsaspekte 3.1 und 5.1. jedoch wie beschrieben bestehen.

Mit den Voraussetzungen *„Die pädagogischen Fachkräfte interagieren mit den Kindern.“* und *„Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder.“* des Kriteriums *„Unterstützung“* erfolgt dann die Skalierung des Qualitätsaspekts 5.2 in 3.2 *„Es findet ein Austausch bzgl. der Inhalte und Fragestellungen zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften statt.“*.

#### 5.3.2.4 *Schlechte Qualität frühkindlicher Partizipation*

Im letzten Schritt erfolgt die Beschreibung der Stufe 1 der Qualitätsmerkmale. Bei dem Qualitätsaspekt der Stufe 3 geht es wie bereits oben beschrieben um die Interaktion der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern. Demnach erfolgt auch hier die Abstufung über das Kriterium *„Unterstützung“*, welches für die Stufe 1 *„Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Partizipation nicht.“* voraussetzt. Entsprechend werden beide Qualitätsaspekte durch die Zusätze *„nicht respektvoll“* und *„kein Austausch“* negativ umformuliert und 1.1 *„Die pädagogischen Fachkräfte gehen mit den Kindern und ihren KollegInnen nicht respektvoll um (z.B. durch Worte und Gesten; den Tonfall; der Zurückhaltung des eigenen Wissens; durch Zuhören und Nachfragen).“* und 1.2 *„Es findet*

*kein Austausch bzgl. der Inhalte und Fragestellungen zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften statt.“ festgelegt.*

## Teil III: Ergebnisse & Diskussion

### 6 Ergebnisse

In dieser Masterarbeit ist das Evaluationsinstrument KES-P entwickelt und in einer qualitativen Einzelfallstudie getestet worden. Diese Anwendung des Evaluationsinstruments in der hierfür ausgewählten Test-Kita zielt vornehmlich auf die Überprüfung der Funktionalität der KES-P ab. Hier werden zunächst die Evaluationsergebnisse der Kita dargestellt und im Anschluss die Erkenntnisse aus der Anwendung des Evaluationsinstruments präsentiert.

#### 6.1 Evaluation der Kindertageseinrichtung

Die 18 Qualitätsmerkmale der KES-P wurden aus den 14 Qualitätsstandards des BMFSFJ entwickelt. Dadurch wird die frühkindliche Qualität aus diversen Perspektiven betrachtet. Anhand von konkreten Beispielen werden die Beurteilungs-Stufen der Qualitätsmerkmale detailliert beschrieben. Diese klare Struktur ermöglicht eine gute praxisorientierte Anwendung des hier entwickelten Evaluationsinstruments. Die Erkenntnisse der systematischen Beobachtung und des strukturierten Interviews sind infolge zur Bewertung sämtlicher Qualitätsmerkmale genutzt worden (s. A13 Test-Kita: Anwendung der KES-P, S. 127). Die Auswertung anhand der Vorgaben der KES-R hat ergeben, dass die hier evaluierte Test-Kita insgesamt eine ausgezeichnete Qualität frühkindlicher Partizipation vorweist (s. Abbildung 5, S. 68).

Die Auswahl einer Test-Kita, die trägerintern nach dem Konzept der KdD zertifiziert ist, dient hierbei als eine erste Kontrollinstanz der KES-P. Demnach kann das hier entwickelte Evaluationsinstrument KES-P die Qualität der frühkindlichen Partizipation in einer Kita feststellen, in der durch ein alternatives Verfahren das gleiche Ergebnis bestätigt wurde. Die Forschungsfrage *„Kann das hier entwickelte Evaluationsinstrument KES-P die Qualität der frühkindlichen Partizipation in der Kita feststellen?“* kann hier für den Rahmen dieser qualitativen Einzelfallstudie positiv beantwortet werden.

Die Auswertung hat im Detail ergeben, dass die Test-Kita über eine fast vollumfassend ausgezeichnete Prozessqualität verfügt (s. Abbildung 4, S. 68).

<b>Prozessqualität</b>	<b>Wert</b>
1. Wahrnehmung der Rechte	<u>7</u>
2. Transparenz der Rechte	<u>4</u>
3. Inhaltliche Informationen	<u>7</u>
4. Gleichberechtigte Kommunikation	<u>7</u>
5. Zielsetzung	<u>7</u>
6. Themenfindung	<u>7</u>
7. Prozessdurchführung	<u>7</u>
8. Partizipations- und Demokratiekompetenzen	<u>7</u>
Summe	<u>53</u>
Mittelwert (Summe/8)	<u>6,6</u>

Abbildung 4: Ergebnis der Evaluation der Prozessqualität der Test-Kita

Weiterhin zeigt die Auswertung, dass die Test-Kita auch über eine ausgezeichnete Orientierungsqualität verfügt (s. Abbildung 5, S. 68).

<b>Orientierungsqualität</b>	<b>Wert</b>
9. Konzeptionelle Ausrichtung	<u>6</u>
10. Reflektion	<u>7</u>
Summe	<u>13</u>
Mittelwert (Summe/2)	<u>6,5</u>

Abbildung 5: Ergebnis der Evaluation der Orientierungsqualität der Test-Kita

In der Strukturqualität hat die Test-Kita ein gutes bis ausgezeichnetes Auswertungsergebnis erzielt (s. Abbildung 6, S. 69).

<b>Strukturqualität</b>	<b>Wert</b>
11. Strukturelle Verankerung	<u>7</u>
12. Prozessplanung	<u>7</u>
13. Ressourcen	<u>6</u>
14. Qualifizierung	<u>7</u>
15. Dokumentation	<u>5</u>
16. Evaluation	<u>5</u>
17. Gemeinwesenorientierung	<u>5</u>
18. Netzwerkarbeit	<u>7</u>
Summe	<u>49</u>
Mittelwert (Summe/8)	<u>6,1</u>
<b>KES-P-Gesamt</b>	<b><u>6,4</u></b>

Abbildung 6: Ergebnis der Evaluation der Struktur- und Gesamtqualität der Test-Kita

## 6.2 Qualitätsaspekte frühkindlicher Partizipation

Aufgrund der Vielperspektivität der Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern des BMFSFJ, ist während der Beobachtung in der Test-Kita nur ein Aspekt identifiziert worden, der von der KES-P nicht ausreichend abgedeckt wird. Die o.g. Untersuchungen sowie die bereits bestehende Zertifizierung bestätigen eine ausgezeichnete Qualität frühkindlicher Partizipation in der Test-Kita. Dort hat die Selbstständigkeitsförderung sowie deren Wirkung auf die Kinder eine so wichtige und allumfassende Bedeutung, dass ein zusätzliches alleingestelltes Qualitätsmerkmal der „Selbstständigkeitsförderung“ gerechtfertigt erscheint.

Die o.g. Unterschiede zwischen der Förderung von Selbstständigkeit und frühkindlicher Partizipation (s. 4.1.2 Partizipation in der Kindergarten-Skala, S. 35), haben jedoch zu einem sehr geringen Stellenwert der Selbstständigkeitsförderung in der KES-P geführt. Diese wird einzig in dem Qualitätsaspekt der Stufe 7 des Qualitätsmerkmals „8. Partizipations- und Demokratiekompetenzen“ aufgeführt. Hier heißt es: *„Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Kinder durch das Übertragen von angemessenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der Entwicklung ihrer Partizipations- und Demokratiekompetenzen (z.B. durch offene Ämterpläne zur Förderung freiwilliger Dienste für die Gemeinschaft; durch Unterstützung der Selbstständigkeit durch visualisierte Anleitungen).“*

Während der Beobachtung in der Test-Kita wurde kontinuierlich, konsequent und aktiv die Selbstständigkeit der Kinder von den pädagogischen Fachkräften gefördert. Diese haben die Kinder immer wieder durch Sätze wie z.B. „das schaffst du“, „das kannst du“, „sag ... was du möchtest.“ begleitet. Zudem haben die pädagogischen Fachkräfte stets die notwendige

Geduld gezeigt, lange genug zu warten, bis die Kinder ihre Aufgabe selbst geschafft haben oder sich ausdrücken konnten. Die pädagogischen Fachkräfte haben ihre ausgezeichneten Kenntnisse über den individuellen Entwicklungsstand der Kinder dadurch gezeigt, dass sie diesen verbal die notwendigen Tipps geben konnten oder alternativ bei einem Zwischenschritt assistiert haben, die die Kinder zum Erfolg geführt haben. Auch haben die pädagogischen Fachkräfte den Kindern im Gruppenraum sowie im Außengelände sehr viele Freiräume gelassen, so dass diese ihre Zeit selbstständig gestalten konnten.

Im Ergebnis bedeutet dies, dass die Notwendigkeit der Erweiterung eines Qualitätsmerkmals um einen sehr wichtigen Qualitätsaspekt festgestellt werden konnte. Die zu erforschende Frage *„Gibt es weitere Umsetzungsmöglichkeiten von Partizipation, die bisher kein Bestandteil dieses Evaluationsinstruments sind?“* ist demnach positiv zu beantworten.

### **6.3 Bewertung der Qualitätsaspekte**

Bei der Anwendung der KES-P hat sich die Skalierung des Qualitätsmerkmals *„2. Transparenz der Rechte“* als schwierig erwiesen. Die Stufe 5 wird hier u.a. durch den Qualitätsaspekt *„Die pädagogischen Fachkräfte begründen die Nützlichkeit der Rechte (z.B. welche aktuellen Belange in der Kinderkonferenz oder im Kinderrat thematisiert werden können).“* beschrieben. In der Praxis wurde dazu die folgende Situation beobachtet. Ein Kind hat trotz Verbot auf dem Außengelände immer wieder den Wasserhahn angestellt. Die zuständige pädagogische Fachkraft hat das Kind immer wieder geduldig daran erinnert, dass dies verboten ist und angeregt, in einem anderen Bereich des Außengeländes zu spielen. Die Situation ist nicht genutzt worden, um die Regelung in der Gruppe noch einmal zu thematisieren oder gemeinsam ein kindgerechtes Verbotsschild zu entwickeln.

In der Konsequenz wurde dieser Qualitätsaspekt bei der Bewertung nicht bestätigt, wodurch in der Auswertung dieses Qualitätsmerkmals die Stufe 5 nicht mehr erreicht werden kann. Dennoch ist fraglich, ob eine solche Situation eine Bewertung in der Stufe 4 zur Folge haben sollte. Die Repräsentativität der Situation ist anzuzweifeln, da diese nur ein einziges Kind betroffen hat und alle übrigen Kinder sich ihrer Rechte bewusst zu sein schienen.

Insgesamt hat es weder in der systematischen Beobachtung noch im strukturierten Interview größere Schwierigkeiten in der Skalierung der Qualitätsmerkmale gegeben. Im Ergebnis wird konkludiert, dass die untersuchte Frage *„Kann frühkindliche Partizipation anhand der definierten Skala bewertet werden?“* nur begrenzt positiv beantwortet werden kann und die Skala hier einer Überarbeitung bedarf.

## 6.4 Auswertung der Qualitätsmerkmale

Bei der Auswertung mit Hilfe der siebenstufigen Skala ist in der Erprobung durch die qualitative Einzelfallstudie ein Problem aufgetreten. Da mehrere Qualitätsmerkmale (z.B. „15. Dokumentation“; „16. Evaluation“) in den Stufen 3, 5 und 7 jeweils nur durch einen Qualitätsaspekt beschrieben werden, kann auf der Merkmalsebene eine Auswertung mit dem Ergebnis der Zwischenstufen 2, 4 und 6 nicht erfolgen. Eine Auswertung z.B. nach der Stufe 6 ist nur dann möglich, wenn mind. die Hälfte der Qualitätsaspekte der Stufe 7 zutreffen. Hat die Stufe 7 nur einen Qualitätsaspekt, so kann die Stufe 6 nicht erreicht werden. Stattdessen muss eine Bewertung mit der Stufe 5 erfolgen. Dies hat eine negative Auswirkung auf den Gesamtdurchschnitt der KES-P, der dadurch verfälscht wird.

Insgesamt ist durch die Auswertung der Skala eine Tendenz der Qualität frühkindlicher Partizipation erkennbar. Die Forschungsfrage „Kann die KES-P ausgewertet werden?“ wird daher nur unter Vorbehalt mit dem Hinweis, dass die Skala diesbezüglich noch weiterentwickelt werden muss, positiv beantwortet.

## 7 Diskussion

Die innerhalb dieser Masterarbeit durchgeführte Erprobung der KES-P in der Praxis ist als erfolgreich anzusehen. Die KES-P sollte daher unbedingt weiterentwickelt werden. Dazu werden im Folgenden die beiden wichtigsten Erkenntnisse kurz umrissen. Daraufhin wird das Potential der KES-P als Initiator von Qualitätsentwicklung anhand von beispielhaft empfohlenen Maßnahmen für die Test-Kita veranschaulicht. Schließlich erfolgen ein kurzes Fazit bezüglich der Zielsetzung dieser Masterarbeit und ein Ausblick auf weitere mögliche Handlungsschritte.

### 7.1 Weiterentwicklung des Evaluationsinstruments

Die Fortführung der Entwicklung der KES-P sollte von einer Gruppe bestehend aus ExpertInnen der Wissenschaft und Praxis schrittweise durchgeführt werden. Dadurch könnte die Merkmalsentwicklung und -gruppierung weiter geschärft werden. Im Ergebnis ist festgestellt worden, dass einer der wichtigen Qualitätsaspekte frühkindlicher Partizipation, die Selbstständigkeitsförderung, in der KES-P nicht ausreichend abgedeckt wird. Diese ist zwar keine direkte Form der Partizipation, jedoch sowohl Bedingung als auch Resultat einer erfolgreichen Umsetzung derer in der Kita. Das Interaktionsklima der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern in der Test-Kita ist durch die Selbstständigkeitsförderung so

positiv und eindeutig geprägt, dass dies kontinuierlich auf vielen Ebenen zu erkennen ist. Um die Bedeutung der Selbstständigkeitsförderung für eine erfolgreiche frühkindliche Partizipation zu betonen, sollte diese als eigenständiges Qualitätsmerkmal festgelegt werden. So würde die Wichtigkeit dieser in der KES-P ausreichend unterstrichen werden. Dennoch erscheint eine Zuordnung der Selbstständigkeitsförderung zu dem bereits bestehenden Qualitätsmerkmal „8. *Partizipations- und Demokratiekompetenzen*“ logisch sinnvoll. Dieses könnte dazu um die folgenden Qualitätsaspekte ergänzt und anhand der unter 5.3.1 Kriterien der Skalierung (S. 59) beschriebenen Kriterien skaliert werden.

- Die pädagogischen Fachkräfte ermutigen die Kinder immer wieder, ihre Ziele selbstständig zu erreichen (z.B. „das schaffst du“; „das kannst du“; „sag ... was du möchtest.“).
- Die pädagogischen Fachkräfte geben den Kindern ausreichend Zeit, bis sie ihre Aufgaben eigenständig geschafft oder sich ausgedrückt haben.
- Die pädagogischen Fachkräfte kennen den individuellen Entwicklungsstand der Kinder und nutzen ihr Wissen, um ihnen verbal die notwendigen Tipps zu geben oder ihnen bei Zwischenschritten zu assistieren, so dass die Kinder erfolgreich sind.
- Die pädagogischen Fachkräfte lassen den Kindern im Gruppenraum sowie im Außengelände sehr viele Freiräume, so dass diese ihre Zeit selbstständig gestalten können.

Die hier aufgeführten Qualitätsaspekte zu präzisieren bzw. zu erweitern, könnte eine der ersten Schritte der Weiterentwicklung der KES-P sein. Durch die Überarbeitung und ggf. Erweiterung der Skalierungskriterien können die auch die Probleme bei der Bewertung der Qualitätsaspekte verbessert werden.

Die Schwierigkeiten bei der Auswertung der Qualitätsmerkmale könnte von den ExpertInnen durch verschiedene Maßnahmen behoben werden. Eine mögliche Lösung wäre, einige Qualitätsmerkmale zusammenzulegen, wie es z.B. bei dem Qualitätsstandard „14) *Partizipation wird evaluiert und dokumentiert*“ des BMFSFJ (2015, S. 13) bereits der Fall ist. So hätte jede der Stufen mind. zwei Qualitätsaspekte, so dass ein Auswertungsergebnis in den Stufen 2, 4 und 6 möglich wäre (s. A5 Bewertung der KES-R, S. 87). Diese Variante scheint jedoch nicht unbedingt empfehlenswert. Bei der Entwicklung der Qualitätsmerkmale aus den Qualitätsstandards (s. 5.1 Entwicklung der Qualitätsmerkmale, S. 43) wurden zwei separate Qualitätsmerkmale entwickelt, um die grundlegend verschiedenen Aufgaben „*Dokumentation*“ und „*Evaluation*“ klar voneinander abgrenzen können. Demnach wäre eine

erweiterte Ausarbeitung dieser Qualitätsmerkmale durch weitere Qualitätsaspekte eine bessere Lösung für das hier beschriebene Problem.

Damit die KES-P als Evaluationsinstrument in der Qualitätsentwicklung oder der Forschung erfolgreich eingesetzt werden kann, sollte diese in einem ähnlichen Verfahren wie bei der KES-R auf ihre Objektivität, Reliabilität und Validität überprüft werden (s. 4.1.1 Charakterisierende Merkmale der Kindergarten-Skala, S. 34).

## **7.2 Evaluation als Initiator von Qualitätsentwicklung**

Damit die KES-P als erfolgreicher Initiator der Qualitätsentwicklung eingesetzt werden kann, sollten standardisierte Empfehlungen für konkrete Maßnahmen in der Praxis entwickelt werden. Dieses wird hier am Beispiel der Test-Kita veranschaulicht.

Aus den erzielten Ergebnissen der Evaluation könnten folgenden Maßnahmen zur Verbesserung der Prozessqualität abgeleitet werden:

- Maßnahmen für eine verbesserte Transparenz der Rechte der Dimension Prozessqualität
  - Kita-Gesetze, Kita-Verordnungen und/ oder die zuständigen Personen für die Kinder gut sichtbar und verständlich aushängen.
  - Die pädagogischen Fachkräfte könnten die Nützlichkeit der Rechte im Alltagsgeschehen aus Perspektive der Kinder begründen (z.B. Beschwerden in der Kinderkonferenz einbringen).
  - Die pädagogischen Fachkräfte könnten mit den Kindern auch deren Rechte außerhalb der Kita thematisieren (z.B. UN Kinderrechtskonvention; Beschwerdestelle für Kinder; lokale Ombudspersonen).
- Erhaltungsmaßnahmen für die ausgezeichneten Qualitätsmerkmale

Für eine Qualitätsentwicklung der Orientierungsqualität könnten aus diesem Ergebnis folgende Maßnahmen umgesetzt werden:

- Maßnahme für eine verbesserte konzeptionelle Verankerung
  - Die Konzeption könnte bzgl. der Partizipation gemeinsam mit den Kindern weiterentwickelt werden.
- Erhaltungsmaßnahmen für das ausgezeichnete Qualitätsmerkmal

Es lassen sich die folgenden möglichen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ableiten:

- Maßnahme für verbesserte Ressourcen
  - Es könnten zusätzliche Sachressourcen erschlossen werden (z.B. Sachspenden, Sammelaktionen).
- Maßnahme für verbesserte Dokumentation
  - Die gemeinsam mit den Kindern erstellte Dokumentation könnte für die Stärkung der öffentlichen Wahrnehmung genutzt werden (z.B. Elterninformation, lokale Presse, Tag der offenen Tür).
- Maßnahme für verbesserte Evaluation
  - Die Partizipationsprozesse könnten kontinuierlich gemeinsam mit den Kindern evaluiert werden (z.B. Entwicklung von Qualitätsmerkmalen gemeinsam mit den Kindern in einem Beteiligungsprojekt; Kinder bewerten die Merkmale mit einem Smiley-Verfahren).
- Maßnahme für verbesserte Gemeinwesenorientierung
  - Die pädagogischen Fachkräfte könnten die Kinder als Akteure in der Kommune sichtbar machen, wodurch die Kinder von den politisch Handelnden sowie den MitbürgerInnen wahrgenommen und sich selbst als MitgestalterInnen erfahren könnten (z.B. Engagement für die Verkehrssicherheit von Kindern; den Spielplatz oder den Park in der Nachbarschaft in einer Aufräumaktion von Müll befreien).
- Erhaltungsmaßnahmen für die ausgezeichneten Qualitätsmerkmale

### 7.3 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war, ein Evaluationsinstrument zu entwickeln, welches einen Beitrag zur Verbesserung und zur Verbreitung frühkindlicher Partizipation leistet. Eine weiterentwickelte Version der hier erarbeiteten KES-P könnte in jedem Fall einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der frühkindlichen Partizipation in Kitas durch Qualitätsentwicklung leisten. Ein wichtiger Ansatz könnte dabei die Entwicklung eines Zertifizierungsverfahrens bieten, welches auf den Evaluationsergebnissen der KES-P basiert und sowohl konzept- als auch trägerunabhängig einsetzbar ist.

Würde die KES-P entsprechend der o.g. Punkte überarbeitet und ihre technische Qualität sichergestellt werden, könnte diese durch Anbindung an die etablierte KES-R die Verbreitung der frühkindlichen Partizipation unterstützen. Darüber hinaus könnte die Bedeutung frühkindlicher Partizipation mit Hilfe der KES-R erziehungswissenschaftlich überprüft werden. Als Forschungsinstrument könnte z.B. mit Hilfe der KES-P untersucht werden, in welchem Verhältnis die allgemeine pädagogische Qualität oder die Qualität

anderer Bildungsbereiche zu der Qualität frühkindlicher Partizipation steht. Dies ließe sich in einer entsprechenden Vergleichsstudie klären. Ein positives Ergebnis einer solchen Studie würde die Verbreitung frühkindlicher pädagogischer Konzepte für Kitas ebenfalls unterstützen.

Demnach wurde in dieser Masterarbeit mit der Entwicklung der KES-P eine gute Grundlage für deren Zielsetzung geschaffen. Die KES-P zeigt das deutliche Entwicklungspotential, dass die Ziele der Verbesserung und Verbreitung frühkindlicher Partizipation nach entsprechender Überarbeitung erreicht werden könnten.

Wie in der Einleitung beschrieben gibt es außer der Etablierung der entsprechenden Qualitätsmerkmale in der Qualitätsentwicklung von Kitas noch andere Wege, die Verbreitung und die Verbesserung der frühkindlichen Partizipation in Kitas voranzutreiben. Die Bildungspläne der Länder könnten konkret auf die Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern des BMFSFJ verweisen und somit das Aufgabenspektrum der frühkindlichen Partizipation aufzeigen. Die Formen und Methoden der Partizipation könnten bereits in den Ausbildungsinhalten dieser Berufsgruppe eine wichtigere Rolle spielen. Zudem bedarf es einer Erweiterung der Weiterbildungsangebote. So könnte z.B. das bestehende MultiplikatorInnen System des Konzepts der KdD durch eine verbesserte Vertriebsstrategie weiterverbreitet werden. Beispielhaft wäre hier das Vertriebskonzept der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ zu nennen, die ihre Fortbildungsangebote für pädagogische Fach- und Lehrkräfte über ein umfangreiches Netzwerksystem erfolgreich in ganz Deutschland vertreibt.

## Literaturverzeichnis

- BECKER-STOLL, F. & WERTFEIN, M. (2013): Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: M. STAMM & D. EDELMANN (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 845-856). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BERTELSMANN STIFTUNG (2008): *Mitwirkung (er)leben : Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- CARLE, U. & METZEN, H. (2013): Evaluation und Frühpädagogik. In: M. STAMM & D. EDELMANN (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 857-873). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- ESCH, K., KLAUDY, E., MICHEEL, K. & STÖBE-BLOSSEY, B. (2006): *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FLICK, U., KARDOFF, E. VON & STEINKE, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. FLICK, E. VON KARDOFF & I. STEINKE (Hg.): *Qualitative Forschung : Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- FTHENAKIS, W. (1998): *Qualität von Kinderbetreuung : Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- FTHENAKIS, W. (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In W. FTHENAKIS (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA : Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 208–242). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder.
- HABERKORN, R. (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In K. SANDERS & M. BOCK (Hrsg.), *Kundenorientierung – Partizipation – Respekt : Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit* (S. 75-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HANSEN, R. & KNAUER, R. (2015a): *Das Praxisbuch : Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita : Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern* (3. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

HANSEN, R., KNAUER, R. & STURZENHECKER, B. (2015b): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen : so gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* (unverä. Aufl.). Weimar: das netz.

HART, R. (1997): *Children's participation : The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publ./Routledge.

HEMMERLING, A. (2013): Fallstudien – Eine qualitative Analyse mit soziologischen Forschungsinstrumenten am Beispiel der Institution Kindergarten. In: M. STAMM & D. EDELMANN (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 801-815). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

HUNGERLAND, B. (2007): Die neuen Kindheitswissenschaften. In: M. LIEBEL (Hrsg.), *Wozu Kinderrechte : Grundlagen und Perspektiven* (S. 27-37). Weinheim [u.a.]: Juventa.

KNAUF, T. (2003): Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In W. FTHENAKIS (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA : Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 243-264). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder.

KRENZ, A. (2008): *Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita : Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

LIEBEL, M. (2007a): Einleitung. In M. LIEBEL (Hrsg.), *Wozu Kinderrechte : Grundlagen und Perspektiven* (S. 7-11). Weinheim [u.a.]: Juventa.

- LIEBEL, M. (2007b): Partizipation und Gleichberechtigung. In M. LIEBEL (Hrsg.), *Wozu Kinderrechte : Grundlagen und Perspektiven* (S. 183-197). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- LIEBEL, M. (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht : Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin [u.a.]: Lit.
- MAYER, D. & BECKH, K. (2016): Examining the validity of the ECERS–R : Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36 (pp. 415-426).
- NEGT, O. (2011): Vorwort von Oskar Negt. In R. HANSEN, R. KNAUER & B. STURZENHECKER (2015), *Partizipation in Kindertageseinrichtungen : so gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* (unverä. Aufl., S. 7-10). Weimar: das netz.
- PREISSING, C. (Hrsg.), HELLER, E., KÖPNICK, J., KRÜGER, A., SCHALLENBERG-DIEKMANN, R. & URBAN, M. (2003): *Qualität im Situationsansatz : Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- SCHREYER, I., HANSEN, K., KALICKI, B., NAGEL, B. & OBERHUEMER, P. (2003): Trägerqualität : Die Steuerung von Bildung-, Erziehungs- und Betreuungsqualität durch Evaluation. In W. FTHENAKIS (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA : Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 352-370). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder.
- SCHRÖDER, R. (1995): *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- SOMMER-HIMMEL, R., TITZE, K. & IMHOF, D. (2016): *Kinder bewerten ihren Kindergarten : Wie Kinder ihren Kindergarten sehen : Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann.
- STOLL, S. (1995): *Der Situationsansatz im Kindergarten : Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. Berlin: FIPP.

STURZENHECKER, B., KNAUER, R., RICHTER, E. & REHMANN, Y. (2010): *Partizipation in der Kita – Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern – Abschlussbericht.*

Hamburg: Universität Hamburg Fachbereich Erziehungswissenschaften.

TIETZE, W. (2004): Notwendigkeit und Perspektiven von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. In I. WEHRMANN (Hrsg.), *Kindergärten und ihre Zukunft* (S. 406-419). Weinheim [u.a.]: Beltz.

TIETZE, W. (Hrsg.), MEISCHNER, T., GÄNSFUß, R., GRENNER, K., SCHUSTER, K.-M., VÖLKELE, P. et al. (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? : Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

TIETZE, W. & VIERNICKEL, S. (Hrsg.) (2016): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder : Ein Nationaler Kriterienkatalog* (5., vollst. überarb. & akt. Aufl.). Berlin: das netz.

TIETZE, W., ROßBACH, H.-G. & GRENNER, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren : Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie.* Weinheim [u.a.]: Beltz.

TIETZE, W., SCHUSTER, K.-M., GRENNER, K. & ROßBACH, H.-G. (2007): *Kindergarten-Skala (KES-R) : Revidierte Fassung ; Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised edition* von TH. HARMS, R. CLIFFORD & D. CRYER (3. überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Cornelson.

## Internetquellen

ARBEITERWOHLFAHRT LANDESVERBAND SCHLESWIG-HOLSTEIN (2017): *Wir sind Demokratie!*

*AWO zertifiziert auf Expertentagung in Kiel acht Kitas.* Zugriff am 24.04.2017

<http://www.awo-sh.de/de/item/4404-wir-sind-demokratie-awo-zertifiziert-auf-expertentagung-in-kiel-acht-kitas.html>

Entwicklung eines Evaluationsinstruments frühkindlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen

BERLINER KITA-INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG (2017): *Externe Evaluation*. Zugriff am 29.03.2017 <http://www.beki-qualitaet.de/index.php/externe-evaluation.html>

BERLINER KITA-INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG (2017): *Startseite*. Zugriff am 29.03.2017 <http://www.beki-qualitaet.de/>

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2006): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht : Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 20.03.2017 <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2015): *Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen* (3. Aufl.). Zugriff am 14.12.2016 <https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf>

COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (2006): *General Comment No. 7 : Implementing child rights in early childhood*. Zugriff am 27.03.2017 <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>

GEWERKSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (2016): *AWO, DCV und GEW : Qualitätsgesetz für Kitas ist möglich und nötig*. Zugriff am 29.03.2017 <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/neuigkeiten/awo-dcv-und-gew-qualitaetsgesetz-fuer-kitas-ist-moeglich-und-noetig/>

HANSEN, R., KNAUER, R. & FRIEDRICH, B. (2004): *Die Kinderstube der Demokratie* :

*Partizipation in Kindertagesstätten*. In: MINISTERIUM FÜR JUSTIZ, FRAUEN, JUGEND UND FAMILIE DES LANDES SCHLESWIG- HOLSTEIN (Hrsg.). Zugriff am 02.05.2017

[https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Hansen-et-al\\_Die-Kinderstube-der-Demokratie.pdf](https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Hansen-et-al_Die-Kinderstube-der-Demokratie.pdf)

HART, R. (1992): *Stufen der Beteiligung*. Zugriff am 02.06.2017 [https://www.kinder-](https://www.kinderbeteiligen.de/partizipation-kinder-jugendliche.htm)

[beteiligen.de/partizipation-kinder-jugendliche.htm](https://www.kinderbeteiligen.de/partizipation-kinder-jugendliche.htm)

INSTITUT FÜR PARTIZIPATION UND BILDUNG (2017): MultiplikatorInnen für Partizipation und

Engagementförderung in Kitas. Zugriff am 05.06.2017 <https://www.partizipation-und-bildung.de/kindertageseinrichtungen/multiplikatorinnen/>

KNAUER, R. & HANSEN, R. (2012): *Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in*

*Kindertageseinrichtungen*. In: MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, WISSENSCHAFT UND GLEICHSTELLUNG DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hrsg.). Zugriff am 02.05.2017

<http://www.schleswig->

[holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren\\_VIII/Kita/](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.pdf;jsessionid=C6B9A4EE67A4264D9EC8A9434CA3B81D?__blob=publicationFile&v=5)

[BildungsleitlinienDeutsch.pdf;jsessionid=C6B9A4EE67A4264D9EC8A9434CA3B81D?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.pdf;jsessionid=C6B9A4EE67A4264D9EC8A9434CA3B81D?__blob=publicationFile&v=5)

NATTEFORT, R., LEE, H.-J. & TIETZE, W. (2013): *Pädagogische Qualität in Konsultationskitas*

*des Landes Brandenburg : Zusammenfassende Ergebnisse*. Zugriff am 10.04.2017

[http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5813.de/KK\\_](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5813.de/KK_)

[Qualitaetsbericht.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5813.de/KK_Qualitaetsbericht.pdf)

- PAUSEWANG, F. (2014): Der Situationsansatz : Ein pädagogisches Konzept, das in die Zukunft weist – oder : Der Situationsansatz gehört wieder in alle Kitas! In: I. BURTSCHER (Hrsg.), *Handbuch für ErzieherInnen*, 77 (S. 1-24). Zugriff am 14.04.2017 <https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/ista%20pdf/pausewang%20hb%20fuer%20erz.pdf>
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2008): *Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten*. Zugriff am 29.03.2017 [http://www.beki-qualitaet.de/images/beki/downloads/01\\_qvtag\\_1\\_aenderungsfassung1-4.pdf](http://www.beki-qualitaet.de/images/beki/downloads/01_qvtag_1_aenderungsfassung1-4.pdf)
- STURZENHECKER, B., KNAUER, R. & DOLLASE, R. (2013): *Evaluation der Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein : Endbericht*. In: MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND GLEICHSTELLUNG DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hrsg.). Zugriff am 02.05.2017 [https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Evaluation\\_Bildungsleitlinien.pdf](https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Evaluation_Bildungsleitlinien.pdf)
- TIETZE, W. & WEIGEL, S. (2014): Die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). *KiTa aktuell*, 7-8 (S. 170-173). Zugriff am 10.04.2017 [http://www.weil-kinder-zeit-brauchen.de/wp-content/uploads/2014/06/2014-0708\\_Im-Blickpunkt.NUBBEK-Studie.TietzeWeigel.pdf](http://www.weil-kinder-zeit-brauchen.de/wp-content/uploads/2014/06/2014-0708_Im-Blickpunkt.NUBBEK-Studie.TietzeWeigel.pdf)
- TIETZE, W., BECKER-STOLL, F., BENSEL, J., ECKHARDT, A. G., HAUG-SCHNABEL, G., KALICKI, B. et al. (Hrsg.) (2012): *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Zugriff am 03.05.2017 [www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf](http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf)