

Diverse AutorInnen

## Grundlagen und Instrumente

Ohne gutgelegte und tiefgegründete Fundamente kann keine stabile Kita gebaut werden. Es bedarf dazu auch geeigneter Maschinen und in der Erfahrung perfektionierter Werkzeuge. Dasselbe gilt für die pädagogische Arbeit: Ohne tragfähige Basis und ohne ein durchdachtes Instrumentarium bleibt die Arbeit Stückwerk.

Nr.	1
Titel	Qualitätsentwicklung mit Bildungs- und Lerngeschichten?
Autorinnen	Doris Frei, Karin Peterer, Katrin Schaerer & Eliza Spirig Mohr
Funktion	Mitarbeiterinnen
Institution	Marie Meierhofer Institut für das Kind

In diesem Artikel werden Aspekte der Qualitätsentwicklung beleuchtet, welche durch die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ („BULG“) gefördert werden. Nach dem einleitenden Bericht über das Verfahren der „BULG“ werden die aktuell diskutierten Qualitätsdimensionen mit „BULG“ in Verbindung gesetzt. Der Exkurs zum Systemkonzept von Glasl untermalt die ganzheitlichen Veränderungen auf allen Organisationsebenen

der Kita. Schliesslich wird die bildungsorientierte Arbeit als Brücke zwischen dem Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung Betreuung Erziehung in der Schweiz und dem Qualitätslabel für Kindertagesstätten (QualiKita) erläutert.

### 1. Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Karin Peterer)

Kinder sind von Anfang an interessiert an ihrer Umwelt und motiviert, diese mit Neugier zu erforschen und zu verstehen. In dieser lernintensiven Zeit werden die Grundlagen für lebenslanges Lernen gelegt. Es ist Aufgabe der Fachkräfte im Frühbereich, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse junger Kinder professionell zu begleiten und zu unterstützen (Spirig Mohr & Wustmann, 2010). Durch eine genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes sollen die aktuellen Interes-

sen der Kinder von den pädagogischen Fachkräften erkannt und auf eine Weise „beantwortet“ werden, die den Kindern ein Weiterverfolgen ihrer Themen erlaubt. Die „BULG“ sind ein pädagogisches Verfahren, welches die pädagogischen Fachkräfte bei dieser anspruchsvollen Aufgabe unterstützen kann. Es wird zur systematischen Beobachtung und Dokumentation sowie zur Anregung und Moderation kindlicher Bildungsprozesse in der Alltagspraxis eingesetzt und trägt so zur Qualitätsentwicklung frühpädagogischer Einrichtungen bei.

Die „BULG“ wurden ursprünglich von M. Carr (vgl. Carr 2001) in Neuseeland entwickelt und später für den deutschsprachigen Raum adaptiert und weiterentwickelt (Leu et al. 2007). Im Rahmen des vom Marie Meierhofer Institut für das Kind initiierten Forschungs- und Praxisprojekts „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ wurde das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren „BULG“ in 24 Kindertageseinrichtungen (Kitas) in der Schweiz umgesetzt und evaluiert

(Wustmann Seiler & Simoni 2013a)<sup>1</sup>. Seit her finden die „BULG“ zunehmend Verbreitung in Schweizer Kindertagesstätten. Ziel der „BULG“ ist es, die Bildungs- und Lernwege der Kinder besser zu erkennen und zu verstehen und damit gezielt Ansatzpunkte für die Unterstützung des individuellen Lernens zu finden.

Das Beobachtungsverfahren besteht aus folgenden Arbeitsschritten (vgl. Abb.1): Beobachten und Analysieren, Diskutieren und Austauschen im Team, Entscheiden und Planen, Umsetzen, Reflektieren, Dokumentieren, Austausch mit den Kindern und Austausch mit den Eltern.

#### Beobachten/Analysieren

Das Kind wird über einen Zeitraum von rund 2 Wochen hinweg von verschiedenen Fachpersonen mehrfach im Alltag beobachtet. Anschliessend an die Beobachtung, die schriftlich festgehalten wird, findet ein Austausch mit dem Kind über

<sup>1</sup> August 2009 – Januar 2011 (1. Implementierungsphase): 12 Kitas;  
Januar 2011 – Februar 2013 (2. Implementierungsphase): 12 Kitas.



Abb1. Arbeitsschritte der „Bildungs- und Lerngeschichten“

die beobachtete Aktivität statt. Bei der Analyse der Beobachtung wird der Handlungsverlauf nach fünf Lerndispositionen ausgewertet: Wofür interessiert sich das Kind? (Wie) engagiert es sich? (Wie) hält es bei Herausforderungen und Schwierigkeiten stand? (Wie) drückt es sich aus und teilt sich mit? (Wie) wirkt es an einer Lerngemeinschaft mit und (wie) übernimmt es Verantwortung?. Diese werden als Motor für das Lernen betrachtet und bilden den Kern des Ansatzes der „BULG“. Bei der Auswertung der Beobachtungen interessiert also die Motivation und die Lernstrategie des Kindes oder anders ausgedrückt, wie das Kind Lerngelegenheiten wahrnimmt, auswählt, erkennt und darauf antwortet (Leu et al. 2012).

### **Diskutieren**

Im kollegialen Austausch unter den pädagogischen Fachpersonen werden die beobachteten und analysierten Lernepisoden der Kinder diskutiert und die aktuellen Fähigkeiten und Interessen des Kindes herauskristallisiert. Dabei wird auch das pädagogische Verhalten sowie die gebotene Lernumgebung reflektiert (Leu et al. 2012).

### **Entscheiden**

Auf der Grundlage der ausgewerteten Beobachtungen diskutiert das Fachteam, wie das Kind in seinen aktuellen Lernprozessen unterstützt werden könnte. Es soll seine Interessen vertiefen und erweitern sowie an Herausforderungen wachsen können (Frankenstein et al. 2009, Leu et al. 2012). Es werden „nächste Schritte“ geplant, sobald als möglich umgesetzt, und in ihrer Wirkung auf das Kind abschliessend reflektiert.

### **Dokumentieren**

Die Beobachtungen und deren Erkenntnisse sind die Basis für eine Lerngeschichte, die von einer pädagogischen Fachperson für das Kind geschrieben und oft auch

mit Fotos dokumentiert wird. Sie handelt vom Lernen des einzelnen Kindes und wird ihm als wertschätzende Rückmeldung vorgelesen (Leu et al. 2012). Jedes Kind erhält ein Portfolio, in dem es seine Lerngeschichten aber auch eigene Werke, Fotos etc. sammeln kann. Aktuelle Interessen, Aktivitäten und Themen der Kindergruppen werden fotografisch festgehalten und bspw. in Form von Wanddokumentationen sichtbar gemacht.

### **Austausch mit dem Kind und mit den Eltern**

Im Konzept der „BULG“ kommt dem Austausch zwischen allen Beteiligten eine zentrale Bedeutung zu. Ein wichtiges Kernstück des Verfahrens ist der an Ressourcen des Kindes orientierte Austausch im Team. Mit dem Kind selbst wird sowohl vor und nach der Beobachtung als auch beim Vorlesen der Lerngeschichte oder beim Gespräch über Wanddokumentationen aktiv der Austausch über seine Lernprozesse und Stärken gesucht. Auch mit den Eltern treten die Fachkräfte gezielt in einen Dialog über die Interessen und Potentiale des Kindes. Dies macht die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erlebbar und stärkt sie.

Inwiefern das Verfahren der „BULG“ die Qualitätsentwicklung in Kitas unterstützen kann, soll in folgenden Kapiteln erläutert werden.

## **2. Qualitätsentwicklung durch die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Doris Frei)**

„Das Bildungs- und Betreuungsangebot wird von den Erziehenden stetig hinsichtlich seiner pädagogischen Qualität evaluiert und weiterentwickelt“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2012, S. 61). Dieses Zitat aus dem Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz zeigt die Bedeutung, welche einer qualitativ hochstehenden

Arbeit in familienergänzenden Institutionen zukommt. Nach wie vor betreuen Kitas die ihnen anvertrauten Kinder. Darüber hinaus nehmen sie einen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahr, der auf die ganzheitliche Lern- und Entwicklungsförderung des Kleinkindes ausgerichtet ist. Voraussetzung, um dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist eine hohe pädagogische Qualität. Ist diese gegeben, wirkt sich das positiv auf das Wohlbefinden und die Entwicklung eines Kindes aus, wie Studien mehrfach belegen konnten (z.B. Beckh et al. 2014; Bradley & Vandell, 2007; NICHD, 2006; Tietze et al., 2012). Deshalb gehören die Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität zu den Kernaufgaben einer Kita.

## 2.1 Drei Qualitätsdimensionen

Die Qualität in familienergänzenden Institutionen wird üblicherweise unterteilt in verschiedene Bereiche beschrieben: die Orientierungsqualität, die Strukturqualität und die Prozessqualität.

Zur **Orientierungsqualität** zählen die pädagogischen Werte, Orientierungen und Haltungen der Fachkräfte. Dazu gehören Erziehungsvorstellungen, Konzeptionen vom sich entwickelnden und lernenden Kind, Erziehungsziele sowie die Vorstellung der Erziehenden über die Rollen und Aufgaben von Kitas (vgl. Tietze, Rossbach & Grenner, 2005; Rossbach, 2004; Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Hellmann betont die Bedeutung der Aussagekraft und Kohärenz von Fachkonzepten und Leitbildern (vgl. Beitrag in dieser Ausgabe).

Unter der **Strukturqualität** sind die räumlich-materiellen und personellen Voraussetzungen zu verstehen, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet. Aspekte von Strukturqualität sind beispielsweise die Gruppengröße und -zusam-

mensetzung, die Altersdurchmischung, der Betreuungsschlüssel, die Anzahl, Größe und Ausstattung der Räume, die Qualifikation und Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte, die zur Verfügung stehende Zeit für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Tätigkeit oder das Einkommen der Erziehenden (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009; Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Hellmann unterscheidet zwischen *institutionellen*, *kindbezogenen* und *materiell-technischen* Merkmalen der Strukturqualität (vgl. Beitrag in dieser Ausgabe).

Mit der **Prozessqualität** ist der konkrete pädagogische Umgang mit dem Kind gemeint. Das heisst, alle Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kita mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umgebung macht. Zu den zentralen Merkmalen der Prozessqualität gehören unter anderem die Anregungen, welche die Kinder in den einzelnen Entwicklungs- und Bildungsbereichen erhalten, die Art der konkreten Interaktionen zwischen den Fachpersonen und den Kindern wie auch der Kinder untereinander sowie der konkrete Umgang mit den Eltern (vgl. Tietze et al. 2004; BMFSFJ, 2005; Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Hellmann differenziert zwischen *pädagogischer* und *betrieblicher* Prozessqualität (vgl. Beitrag in dieser Ausgabe).

## 2.2 Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität mit „BULG“

Um eine hohe pädagogische Qualität zu erreichen, muss bei allen Qualitätsdimensionen angesetzt werden. Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ („BULG“) ist ein Werkzeug, welches die Fachkräfte bei der Weiterentwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität auf allen Ebenen unterstützen kann. Es bringt ausserdem die Dynamik zwischen diesen in Schwung.

### 2.2.1 Weiterentwicklung der Orientierungsqualität

Entschliesst sich eine Kita mit „BULG“ zu arbeiten, setzt dies voraus, dass sich das gesamte Team gemeinsam auf den Weg macht, um das Verfahren in den Alltag zu integrieren. Angestossen werden auch Diskussionen über das Verständnis von frühkindlichem Lernen und die damit implizierten Rollen und Aufgaben des Fachpersonals. Das Team entwickelt gemeinsam eine Haltung, welche das einzelne Kind in den Fokus rückt. Die klassische Angebotspädagogik - die noch immer in vielen Kitas verbreitet ist - muss einer mehr an den Interessen des individuellen Kind und der Kindergruppe orientierten Pädagogik Platz machen. Die stark ressourcenorientierte Ausrichtung des Verfahrens unterstützt zudem die Abwendung von einer eher defizitorientierten Haltung, hin zu einer bewussten Unterstützung der Fähigkeiten und Entwicklungsschritte der Kinder. Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz konnte gezeigt werden, dass die Fachkräfte durch die Arbeit mit „BULG“ zunehmend ein Bild vom Kind als aktiv lernendes Individuum sowie einen ressourcenorientierten Blick auf das Kind entwickeln (vgl. Weltzien, 2009; Wustmann Seiler & Simoni, 2013). „BULG“ ist demnach ein Instrument, welches sich positiv auf eine kindzentrierte, ressourcenorientierte Haltung auswirkt und eine hohe am persönlichen Bildungsprozess des Kindes ausgerichtete Orientierungsqualität unterstützt.

### 2.2.2 Weiterentwicklung der Strukturqualität

In Bezug auf die Strukturqualität wirkt sich die Arbeit mit „BULG“ insbesondere auf zwei Bereiche aus. Zum einen sind dies die zeitlichen Ressourcen, zum anderen die materielle und räumliche Ausstattung. Integriert eine Kita die Arbeit mit „BULG“

in ihren Alltag, setzt dies voraus, dass bestehende Strukturen und Zeitgefässe überdacht und für eine tatsächliche Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten angepasst werden. So müssen etwa Sitzungsgefässe für den kollegialen Austausch geschaffen oder umgenutzt werden und Überlegungen dazu stattfinden, wann und wo die Lerngeschichten geschrieben werden. Zudem braucht es die notwendige materielle Ausstattung, um die Lernprozesse der Kinder dokumentarisch festhalten zu können. Dazu gehört etwa eine Kamera, ein PC, ein Farbdrucker oder ein Laminiergerät.

Die stärksten Auswirkungen auf die räumlich-materielle Ausstattung hat aber die Umsetzung der für jedes Kind individuell geplanten nächsten Schritte. Aufgrund der aktuellen Interessen und Fähigkeiten wird überlegt, wie das Kind optimal in seinem Lernen unterstützt und herausgefordert werden kann. Neben einer permanenten Grundausrüstung passt sich damit die Einrichtung und das materielle Angebot den zurzeit im Vordergrund stehenden Interessen und Bedürfnissen an.

### 2.2.3 Weiterentwicklung der Prozessqualität

Die von den Fachpersonen vertretenen Orientierungen sowie die vorhandenen Strukturen sind Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln und beeinflussen somit die pädagogische Prozessqualität. Sind etwa die Räume den aktuellen Interessen der Kinder entsprechend eingerichtet und passende Materialien vorhanden, so ermöglicht dies Interaktionen in einem anregungsreichen Umfeld. Die stärkenorientierte Haltung und das Bild vom Kind als aktiven Lerner fördern zudem motivierende und das kindliche Lernen unterstützende Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind. Das gezielte Beobachten erleichtert es den Fachkräften, die aktuellen Interessen,

Fragen und Bedürfnisse eines Kindes zu erkennen und ihr pädagogisches Handeln darauf abzustimmen.

Basis für eine qualitativ hochwertige Bildungs- und Entwicklungsbegleitung kleiner Kinder ist gemäss dem Orientierungsrahmen für Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (2012) eine kollegiale Teamarbeit und Reflexion, wie sie im Rahmen der Arbeit mit „BULG“ umgesetzt wird. „BULG“ kann dazu anregen, das eigene pädagogische Handeln vermehrt zu reflektieren und damit möglicherweise auch die Interaktionen mit den Kindern bewusster zu gestalten.

Ein Schwerpunkt der Bildungs- und Lerngeschichten liegt auf dem Austausch mit dem Kind. Weltzien (2009) hält beispielsweise fest, dass sich der Blick der Fachkräfte durch die Arbeit mit „BULG“ für Situationen schärft, in denen Kinder wichtige Erfahrungen machen und Lernstrategien entwickeln. Diese Situationen sind ideale Anlässe, um mit Kindern in einen Dialog zu treten. Nicht nur mit den Kindern und unter den Kindern fördert „BULG“ den Austausch, sondern auch mit den Eltern. Anhand der verschiedenen Dokumentationsarten und des Gesprächs darüber wird es für die Eltern möglich, Einblick in die Aktivitäten, Interessen und Lernfortschritte des Kindes in der Kita zu erhalten. Das Ausgeführte bedeutet, dass die Arbeit mit „BULG“ auch Auswirkungen auf betriebliche Prozesse hat, diese sich also auch weiterentwickeln (müssen).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungs- und Lerngeschichten, – werden sie regelmässig und auf einem hohen pädagogischen Niveau umgesetzt – ein wertvolles Instrument sind, um die Fachpersonen bei der Weiterentwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität zu unterstützen.

### 3. „Bildungs- und Lerngeschichten“ und Organisationsentwicklung (Eliza Spirig Mohr)

Durch die Arbeit mit „BULG“ wird ein weitreichender Veränderungsprozess in Gang gesetzt, welcher neben den Qualitätsdimensionen auch alle **Organisationsebenen** – Kitamitarbeitende, Kitaleitung und Trägerschaften – betrifft (Spirig Mohr 2013). Bisherige Erfahrungen bei der Implementierung der „BULG“ in Kitas zeigen, dass ein günstiges Zusammenspiel dieser *drei Organisationsebenen* – abgestimmt auf die spezifische Situation in jeder Kita – gute Grundlagen für die Umsetzung während der Implementierung, aber auch bei der späteren Konsolidierung und Weiterentwicklung bietet. Die Kinder und die Eltern profitieren davon.

Glasl & Lievegoed (2011) haben ein ganzheitliches Organisationsmodell beschrieben (vgl. Hellmann in dieser Ausgabe), welches Organisationen als lebendige, soziale Systeme betrachtet. Um die Begleitung von Veränderungsprozessen in Organisationen zu unterstützen, dient das Modell dem ganzheitlichen Verständnis von Entwicklungsprozessen. In seinem Modell beschreiben Glasl, Kalcher & Piber (2008) die Organisation anhand dreier Subsysteme: Der **«Geist»** jeder Organisation zeigt sich im kulturellen Subsystem, die **«Seele»** im sozialen und der **«Körper»** im technischen Subsystem. Bei Veränderungsprozessen können alle drei Subsysteme tangiert werden. Die Arbeit mit der Methode der „Bildungs- und Lerngeschichten“ bedeutet für die Kita bzw. für die Kitamitarbeitenden – welche die unmittelbare Arbeit mit dem Kind leisten – Veränderungen in allen drei Subsystemen, wie die folgende Tabelle verdeutlicht. Daher findet durch die Implementierung von „BULG“ ein komplexer Entwicklungsprozess statt,

welcher zwingend von allen Beteiligten mitgetragen werden muss.  
 Im kulturellen Subsystem findet beispielsweise, ein **weg** von einer Angebotspädagogik **hin** zu einer kindbezogenen Pädagogik statt (vgl. 2.2.1). Dies kann für die Mitarbeitenden bedeuten, dass bis anhin routinierte Arbeitsabläufe inklusive Berufs- und Bildungsverständnis in Frage gestellt werden. Nebst den dadurch aus-

gelösten Verunsicherungen und Irritationen tauchen zu Beginn der Umsetzung von „BULG“ regelmässig Widerstände auf. Diese zeigen sich zum Beispiel im technischen Subsystem, wenn Mitarbeitende keine Beobachtungen schreiben, oder im sozialen Subsystem, wenn keine Zeit für den kollegialen Austausch gefunden wird.

Subsysteme	Wesenselemente der Subsysteme	Veränderungen durch die Arbeit mit „BULG“
Kultur (Geist)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identität</b> (Sinn, Zweck, Philosophie, Selbstverständnis)</li> <li>• <b>Leitsätze</b> (Strategien, fachliche Ziele und Grundsätze)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Tradition und Ansehen der Einrichtung</li> <li>▷ Haltung und Einstellungen gegenüber dem Kind und den Eltern (partizipativ, auf derselben Augenhöhe)</li> <li>▷ Prioritäten im Kita-Konzept</li> <li>▷ Qualitätsentwicklung zur Bildungseinrichtung</li> </ul>
Sozial (Seele)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Betriebsaufbau</b> (formale Grundstruktur, Aufbauorganisation)</li> <li>• <b>Zwischen-Menschliches</b> (Potentiale, Kommunikation, Beziehungen, soziales Klima)</li> <li>• <b>Aufgabenverteilung</b> (Pflichtenhefte, Koordination)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Neue bzw. strukturiertere Sitzungsgefässe</li> <li>▷ Motivation für die Bildungsdokumentation und -moderation (Beobachten, Lerngeschichten schreiben, Planen und Umsetzen nächster Schritte etc.)</li> <li>▷ Intensivere, fachlichere Zusammenarbeit im Team</li> <li>▷ Dialoge mit Eltern und Kindern</li> <li>▷ Neue Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten</li> </ul>
Technisch (Körper)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Verhaltensabläufe</b> (Regeln fürs Handeln, beobachtbares Tun, Praxis)</li> <li>• <b>Physische Mittel</b> (Räume, Ausstattung, Material, Geräte, Finanzen, Formulare)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ ko-konstruktive, reflexive Abläufe (Kind, Team, Eltern)</li> <li>▷ Transparenz der päd. Arbeit, bzw. der Information und Kommunikation gegenüber Eltern</li> <li>▷ Spielmaterial und Räume an Interessen der Kinder ausgerichtet</li> <li>▷ (neuer) Einsatz von (neuen) Methoden, Geräten und Materialien</li> <li>▷ Individualisierte, pädagogische Planung basierend auf Beobachtung</li> </ul>

Tabelle: „BULG“ und Subsysteme (die Tabelle erhebt keinen Anspruch an Vollständigkeit)

Beim Praxiscoaching bzw. den Begleitbesuchen<sup>2</sup> in der Kita vor Ort werden alle drei Subsysteme berücksichtigt – dies ermöglicht einen qualitativ guten Weiterentwicklungsprozess. Voraussetzung dafür ist, dass alle Kitamitarbeitenden bereit sind, den **„Change-Prozess“** mitzugestalten. Eine sorgfältige Information vor Beginn der Implementierung kann dazu Wichtiges beitragen. Wird in der Frühpädagogik ein Paradigmenwechsel hin zu einer **„Reform des Bildungsauftrages“** (Fthenakis 2003, S. 10) angestrebt, lässt sich dieser nicht über die Köpfe der Kitamitarbeitenden hinweg in die Praxis umsetzen.

Da die Arbeit mit „BULG“ in allen Subsystemen Veränderungen verlangt, dauert der ganzheitliche Implementierungsprozess – wie jeder Organisationsentwicklungs-Prozess – mindestens 1.5 Jahre. Eine Haltungsänderung kann nicht von heute auf morgen gelingen. Die Gewährung dieser Zeitdauer ist in allen Subsystemen angebracht und notwendig. Sie ermöglicht, gemäss unseren Erfahrungen, eine nachhaltige Umsetzung der „BULG“. Wird die Implementierung von „BULG“ als komplexer Organisationsentwicklungsprozess anerkannt und sorgfältig begleitet, können alle zur Mitarbeit motivierten Beteiligten davon profitieren und zur Qualität der gesamten Kita-Organisation beitragen.

#### **4. „Bildungs- und Lerngeschichten“ als Brücke zwischen dem Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und dem Qualitätslabel für Kindertagesstätten (QualiKita) (Karin Peterer)**

Familienergänzende Kinderbetreuung hat dann einen positiven Einfluss auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder, wenn sie von hoher Qualität ist.

<sup>2</sup> Das Praxiscoaching bzw. die Begleitbesuche sind integraler Bestandteil der „BULG“-Implementierung.

Mangelnde Qualität in der Kindertagesbetreuung wirkt sich dagegen vor allem auf Kinder aus sozial benachteiligten, bildungsfernen oder belasteten Familien negativ aus (Stamm, 2011). Erhebungen machten vor wenigen Jahren deutlich, dass die pädagogische Qualität im Frühbereich in der Schweiz noch grossen Nachholbedarf aufweist (Stamm 2009; Wustmann Seiler, 2013a). Auch das Fehlen einer übergreifenden Orientierungshilfe zur Qualitätsentwicklung wurde moniert (Wustmann Seiler & Simoni 2012). Mit der Publikation des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz wurde diese Lücke 2012 geschlossen (vgl. Beitrag in dieser Ausgabe). Angestossen durch diese Impulse haben kibesuisse und die Jacobs Foundation unter dem Patronat der Schweizerischen UNESCO-Kommission 2013 die Initiative ergriffen und gemeinsam das Qualitätslabel QualiKita für die Schweizer Kindertagesstätten entwickelt.

Weder der Orientierungsrahmen für FBBE<sup>3</sup> noch QualiKita plädieren für einen spezifischen pädagogischen Ansatz. Beide basieren auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und wurden von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis entwickelt und in der Praxis erprobt.

Die Trägerschaften und AutorInnen der beiden Initiativen haben gemeinsam ein Faltblatt entwickelt, in dem Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie der sich ergänzende Einsatz von QualiKita und Orientierungsrahmen dargestellt sind (Trägerschaft QualiKita & Trägerschaft Orientierungsrahmen, 2013).

<sup>3</sup> FBBE steht für **frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung**.

#### 4.1 Der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung Betreuung und Erziehung in der Schweiz

Der Orientierungsrahmen für FBBE in der Schweiz bietet Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien sowie deren Trägerschaften Anknüpfungsmöglichkeiten für die Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität auf allen Ebenen: der Orientierungsqualität, der pädagogischen Prozessqualität sowie der Qualität von Abläufen und Strukturen (vgl. Beitrag zum Orientierungsrahmen in dieser Ausgabe).

Der Orientierungsrahmen ist in drei Hauptteile gegliedert. Teil 1 beschäftigt sich mit dem lernenden und sich bildenden Kind. Im zweiten Teil werden wegweisende Merkmale einer bildungsorientierten Arbeit mit Kindern zwischen 0 - 4 Jahren unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Rechte der Kinder dargestellt. Der dritte Teil befasst sich mit der konkreten pädagogischen Praxis und richtet sich in erster Linie an Fachpersonen in Kindertagesstätten. Der Fähigkeit zur Beobachtung und Reflexion der Fachpersonen sowie deren Dialogbereitschaft mit Erwachsenen und Kindern wird für die Qualitätsentwick-

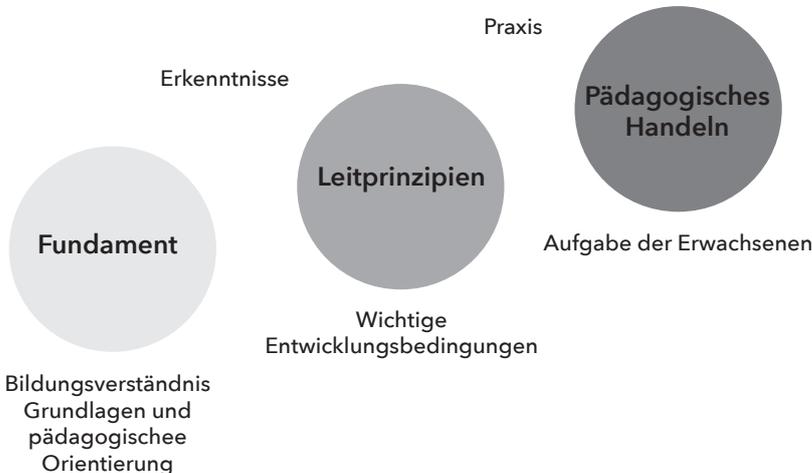
lung ein besonderer Stellenwert zugesprochen (Wustmann & Simoni, 2012).

#### 4.2 QualiKita - ein Qualitätslabel für Schweizer Kindertagesstätten

Ziel von QualiKita ist die Erfassung, Sichtbarmachung, Auszeichnung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen in der Schweiz (vgl. Beitrag zu QualiKita in dieser Ausgabe). Das Modell pädagogischer Qualität umfasst acht Qualitätsentwicklungsbereiche. Die Bereiche 1 - 4 (vgl. Abbildung auf der nächsten Seite) beschäftigen sich mit der pädagogischen Prozessqualität. Die weiteren Bereiche beschreiben strukturelle Merkmale. Dabei handelt es sich um situations- und zeitunabhängige Rahmenbedingungen (vgl. Abbildung). Kitas, die die Standards in allen Bereichen erfüllen, werden mit dem Qualitätslabel QualiKita ausgezeichnet (Giuliani & Stoffel 2013).

#### 4.3 Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklungsbereiche durch „BULG“

Wie die Arbeit mit „BULG“ die Qualitätsentwicklung in einer Kita voranbringen kann, wurde bereits in den Kapiteln 2 und 3 dieses Beitrags erörtert. Im Folgenden soll konkret der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten dazu beitragen kann, die Inhalte des Orientierungsrahmens umzusetzen und die Voraussetzungen für eine Qualifizierung mit QualiKita zu erreichen.



Aufbau des Orientierungsrahmens



Quelle: QualiKita

Gezieltes Beobachten und Dokumentieren, wie dies im Orientierungsrahmen umschrieben und bei den „BULG“ umgesetzt wird, sind unverzichtbare pädagogische Werkzeuge beim professionellen Begleiten von kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Im QualiKita Handbuch wird denn auch im **Qualitätsentwicklungsbereich 1** unter 1.4.1 gefordert, standardisierte Instrumente zur Einschätzung der Entwicklung, der Interessen, der Bedürfnisse und der Kompetenzen der Kinder zu verwenden. Aus den Aufzeichnungen sollen

nachvollziehbare Massnahmen für die pädagogische Arbeit (1.4.2) abgeleitet werden. Die Erkenntnisse und Beobachtungen über die einzelnen Kinder sollen im Team regelmässig besprochen und dokumentiert werden (1.4.3). Durch die individuelle Auseinandersetzung mit jedem einzelnen Kind tragen die „BULG“ zudem zu einer Stärkung der Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern bei – gemäss dem Orientierungsrahmen für FBBE eine wichtige Grundvoraussetzung für optimales Lernen und ein zentrales Anliegen des **Qualitätsent-**

**wicklungsbereichs 2** von QualiKita. Ein wertschätzender und vielseitiger Austausch mit dem Kind nimmt bei „BULG“ einen zentralen Stellenwert ein und bietet unzählige Gelegenheiten für anregende Interaktionen. Die Beziehungsgestaltung zum Kind folgt den Prinzipien der Gegenseitigkeit und Anerkennung und bilden somit die Grundlage für das aktive Mitgestalten der Kinder an ihrem Lernen (Leu, 2012). Damit wird dem Anliegen nach Partizipation der Kinder, welches sowohl im Orientierungsrahmen als auch im **Qualitätsentwicklungsbereich 3** geäußert wird, Rechnung getragen.

Sowohl der Orientierungsrahmen als auch der **Qualitätsentwicklungsbereich 4** betonen die Bedeutung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern. Die vielfältige und auch für Eltern mit Migrationshintergrund gut nachvollziehbare Dokumentationsweise (Lerngeschichten, Portfolio, Wanddokumentationen, Fotos etc.) der Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht es eine Verbindung zu schlagen zwischen den Lebenswelten des Kindes in seiner Kita und in seiner Familie. Die Sichtweisen und Beobachtungen der Eltern werden im Gespräch miteinbezogen und führen zu einem ganzheitlichen Verständnis der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Damit ist eine Grundlage für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und Eltern gelegt. Bemerkenswert ist, dass ihren Eltern mit Wertschätzung und Respekt begegnet wird, fühlen sie sich in ihrem Selbstbild bestärkt (Spirig Mohr, 2012).

Während die Arbeit mit „BULG“ die Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklungsbereiche 1 bis 4 direkt unterstützt, werden die Bereiche 5 bis 8 ebenfalls regelmässig, jedoch indirekter tangiert. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 beschrieben, wirkt sich insbesondere die Umsetzung von „nächsten Schritten“ auf die Raum-

gestaltung und Ausstattung einer Kita aus. Diese verändert und entwickelt sich zusammen mit der Gruppenzusammensetzung, dem Alter und den Interessen der einzelnen Kinder. So entsteht eine anregungsreiche Lernumgebung, wie sie im dritten Teil des Orientierungsrahmens umschrieben und im **Qualitätsentwicklungsbereich 5** gefordert wird.

Ein fundiertes Wissen über die frühkindliche Entwicklung, welche im Zentrum vom **Qualitätsentwicklungsbereich 6** steht, kann durch den kollegialen Team-austausch, wie er bei den „BULG“ kontinuierlich stattfindet, gefördert werden. Dieser ermöglicht die Reflexion der Erziehungs- und Handlungsziele, des Bildungsverständnisses und der pädagogischen Angebote in der Kita. Dabei werden die vorhandenen Ressourcen im Team optimal genutzt und das vorhandene Fachwissen weitergegeben.

Entscheidet sich eine Kita für die Arbeit mit „BULG“, hat dies – wie in Kapitel 3 dargestellt – Auswirkungen auf allen Ebenen. Bestehende Strukturen und Ressourcen müssen überdacht und allenfalls angepasst werden. Eine stetige Evaluierung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität, wie sie im Orientierungsrahmen und von QualiKita gefordert wird, wird damit angestoßen. Insofern wirkt sich „BULG“ auch auf den **Qualitätsentwicklungsbereich 7** aus, welcher das Betriebsmanagement, die zeitlichen und finanziellen Ressourcen sowie die Zuständigkeit des Personals in den Fokus nimmt.

Die durch „BULG“ initiierte Sichtweise auf das lernende Kind und sein Umfeld sind prägend für die Orientierungsqualität von pädagogischen Fachpersonen. Früher oder später fließen die im Team reflektierte Haltung und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln in die Gesamtkonzeption der Kita ein. Sie werden da-

durch gegen innen und aussen sichtbar gemacht. Dies entspricht einem Anliegen des **Qualitätsentwicklungsbereichs 8**.

#### 4.4 Stimmen aus der Praxis

Die „BULG“ bilden eine begehbare Brücke zwischen den Inhalten des Orientierungsrahmens und den pädagogischen Qualitätsanforderungen, die QualiKita verlangt. Einige Kitas gehen heute bereits diesen Weg, deren zwei berichten davon. Die folgenden Kitas, Kita Forsthaus in Schaffhausen und Kita Kunterbunt in Muri-Gümligen sind bereits zertifizierte QualiKitas. Sie arbeiten mit dem Verfahren der „BULG“ und dem Orientierungsrahmen für FBBE.

Kitaleiterin Therese Silvestri beschreibt das Zusammenspiel der drei Konzepte mit den Worten:

*„BULG“ ist eine sehr gute Grundlage für den Erwerb des Qualilabels. Im Besonderen für die Entwicklungsbereiche 1-3 und 5. Die gesamte Theorie und die praktische Umsetzung von „BULG“ ist die Voraussetzung, diese Entwicklungsbereiche optimal umzusetzen. Meiner Meinung nach spielt die Grundhaltung von „BULG“, was das Kind braucht um zu lernen, eine wesentliche Rolle für das Qualilabel. Mit der Überzeugung, dass das Kind Angebote zur Verfügung haben sollte, die seinem Interesse (Entwicklungsstand) entsprechen und einer Umgebung, in der es sich wohl fühlt, entspricht den Qualitätsmerkmalen 1.1 / 1.2. Beim Punkt 1.4.1 Instrumente und Aufzeichnungen ist „BULG“ geradezu ideal und es benötigt keine weiteren Anforderungen. Aber eben „BULG“ muss man leben. „BULG“ und der O-Rahmen sind für mich die Grundlagen für meine Arbeit. Das Qualilabel hilft diese Instrumente und deren Umsetzung immer wieder zu überprüfen und zu optimieren. Der Aufwand aber scheint mir im jetzigen Moment noch sehr gross.“ (Therese Silvestri, E-Mail 2015).*

Kitaleiter René Baumgartner schreibt: Im Prozess der QualiKita Zertifizierung *„war es für uns hilfreich, dass wir uns durch die Arbeit mit „BULG“ schon lange und intensiv mit Fragen rund um die Betreuungsqualität auseinandergesetzt haben. „BULG“ ist vor allem in den Bereichen hilfreich, in denen es um die konkrete pädagogische Arbeit geht. Insbesondere im Qualitätsbereich 1.“* (René Baumgartner, E-Mail 2014)

#### Fazit

Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ als Verfahren mit Methoden für die pädagogische Praxis im Frühbereich verbinden die Grundlagen des Orientierungsrahmens für FBBE mit den Anforderungen des Qualitätslabel QualiKita für Kindertagesstätten. Am Besten abgedeckt sind mit „BULG“ die Qualitätsentwicklungsbereiche 1 bis 4. Die „BULG“ nehmen aber auch deutlich Einfluss auf Strukturen und betriebliche Abläufe und prägen Haltungen und Überzeugungen von Fachpersonen. Sie wirken sich auch auf die konzeptuelle Basis der Kita aus. Wird mit dem Orientierungsrahmen und dem Verfahren der „BULG“ gearbeitet, bestehen gute Voraussetzungen für die Erfüllung der pädagogischen Prozessqualität, die QualiKita einfordert (Guliani & Stoffel 2013).

Qualitativ gute Bildungsarbeit ist jedoch nicht zum Nulltarif zu haben. Das Bereitstellen ausreichender Ressourcen sowie pädagogische und betriebliche Priorisierungen sind unabdingbar. Auf Seiten der Mitarbeitenden auf allen Organisationsebenen sind Interesse und Offenheit für Veränderung, Engagement bei der Umsetzung in der Praxis, Standhalten bei Herausforderungen und Reflexionsbereitschaft von entscheidender Bedeutung für die Erreichung und Sicherung einer hochstehenden pädagogischen Qualität.

## Literaturverzeichnis

- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2), 73-81.
- Bradley, R. H., & Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 669-676.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: SAGE Publications.
- Frankenstein, Y., Kleeberger, F., Leu, H.R. & Wolf, S. (2009). *Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Fthenakis, W. E. (2003). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.
- Giuliani, S. & Stoffel, T. (2013). Zertifizierte Kindertagesstätte. QualiKita. Verfügbar unter: [www.quali-kita.ch](http://www.quali-kita.ch).
- Glasl, F. & Kalcher, T. & Piber, H. (2008). *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon - Modell der 7 Basisprozesse* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Glasl, F., Lievegoed, B. (2011). *Dynamische Unternehmensentwicklung*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Haas, S. (2012). *Das Lernen feiern*. Weimar-Berlin: verlag das netz.
- Leu, H.R. (2002). Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. *Diskurs* 2/2002.
- Leu, H.R. (2009). *Lerngeschichte als Methode in der Praxis. Kindergarten heute*. Freiburg: Herder. (URL: [http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/kiga\\_online\\_beitrag.html?k\\_onl\\_struktur=729519&einzelbeitrag=1484217](http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/kiga_online_beitrag.html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=1484217), 18.06.2015).
- Leu H.R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2012). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (5. Aufl.). Weimar, Berlin: verlag das netz.
- NICHD, (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4½ years*. (No. 05-4318). U.S. Department of Health and Human Services National Institute of Child Health and Human Development (NICHD): [www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/secycd\\_06.pdf](http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/secycd_06.pdf) , 18.06.2015).
- Rossbach, H.-G. (2004). Qualitätssicherung im Kindergarten. In F. Peterander & O. Speck (Hrsg.) *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen* (S. 269-281). München: Ernst Reinhardt.
- Simoni, H. & Wustmann, C. (2009). Frühe Bildung basiert auf Neugier und verlässlichen Beziehungen. *vpod-bildungspolitik* 161/09.
- Spirig Mohr, E. & Wustmann, C. (2010). Bildungsprozesse und Resilienzförderung in der frühen Kindheit. *SuchtMagazin*, 4, 21-25.
- Spirig Mohr, E. (2012). Die Zusammenarbeit stärken. *4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*. Nr.3/2012.
- Spirig Mohr, E. (2013): Was hat sich verändert? - Analyse und Beschreibung von Entwicklungen und Neuerungen im pädagogischen Alltag durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“. In

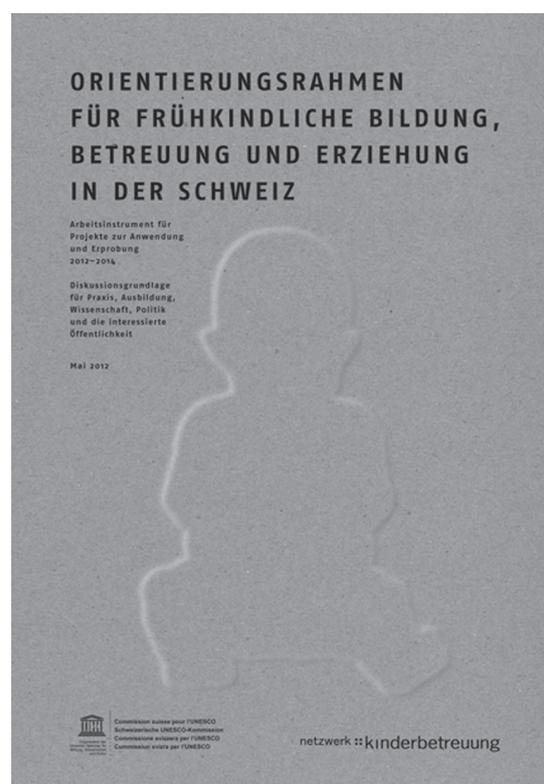
- Wie geht es weiter...? Fortschritte, Resultate und Perspektiven zu den „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Schweiz. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind. 4. Newsletter zum Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“, 12-14.
- Spirig Mohr, E. (2013): Bedingungen für eine gelingende Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“: Was müssen Trägerschaften und Kitaleitungen wissen? In Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (Hrsg.) unter Mitwirkung von E. Spirig Mohr, J. Steinmetz, F. Pomeranets, D. Frei & K. Schaerer-Surbeck (2013) „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Schweiz - Umsetzungserfahrungen und Materialien. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind, 97-98.
- Stamm, M. et al. (2009). Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz. Fribourg: Universität Fribourg.
- Stamm, M. (2011). Wozu Bildung in der frühen Kindheit? Was wir wissen, wissen sollten und was die Politik damit anfangen kann. (Verfügbar unter: [www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Wozu](http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Wozu)).
- Tietze, W. (2004). Notwendigkeit und Perspektiven von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. In I. Wehrmann (Hrsg.) *Kindergärten und ihre Zukunft* (S. 406-419). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Leyendecker, B. (2012). NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin. (URL: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>, 18.06.2015)
- Tietze, W., Rossbach, H.-W. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Berlin: Hochschule Berlin.
- Trägerschaft QualiKita & Trägerschaft Orientierungsrahmen (2013). Faltblatt zum Vergleich QualiKita & Orientierungsrahmen: [http://www.quali-kita.ch/fileadmin/user\\_upload/Flyer/Vergleich\\_Faltblatt\\_de.pdf](http://www.quali-kita.ch/fileadmin/user_upload/Flyer/Vergleich_Faltblatt_de.pdf)
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2005). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weltzien, D. (2009). Über die Beobachtung zum Dialog mit dem Kind. In S. Viernickel (Hrsg.) *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft: Offensive Bildung* (S. 98-120). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz*. Zürich.
- Wustmann Seiler, C. (2013a). Praxiserprobung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Deutschschweiz - Ergebnisse aus dem Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“. In C. Wustmann Seiler & H. Simoni (Hrsg.), „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Schweiz: Umsetzungserfahrungen und Materialien. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Wustmann Seiler, C. (2013b). Wie geht es weiter...? - Fortschritte, Resultat und Perspektiven zu den „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Schweiz. 4. Newsletter zum Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“. Zürich: Eigenverlag (URL: [www.mmi.ch/bildungsprojekt](http://www.mmi.ch/bildungsprojekt)).

Nr.	2
Titel	Der Orientierungsrahmen - eine Referenz für Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz
Autorin	Patricia Schwerzmann
Funktion	Beratung/Organisationsentwicklung Frühkindliche Bildung
Institution	Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz

### Was sind die Ziele des Orientierungsrahmens?

Der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz bietet eine pädagogische Grundlage bzw. eine Referenz für die familienergänzende Betreuung von Kindern bis vier Jahren. Der Orientierungsrahmen macht erkennbar, was kleine Kinder für eine gute Entwicklung brauchen und welche wichtigen Leistungen in der Kinderbetreuung erbracht werden. Zudem bietet er eine Orientierungshilfe für die Betreuenden, die Eltern, die Fachpersonen in Verwaltung und Ausbildung sowie die Entscheidungsträger, um eine qualitativ gute Kinderbetreuung zu realisieren. Er wurde im Mai 2012 vom Netzwerk Kinderbetreuung und der Schweizerischen UNESCO-Kommission publiziert und anschliessend mit Partnern aus Verwaltung, Ausbildung und Praxis angewendet, erprobt und diskutiert. Auf welche Grundlagen stützt sich der Orientierungsrahmen und wer hat ihn erarbeitet?

Der Orientierungsrahmen wurde im Auftrag der Trägerschaft vom Marie Meierhofer Institut für das Kind entwickelt. Das Dokument stützt sich auf bestehende Publikationen in der Schweiz, auf die neus-



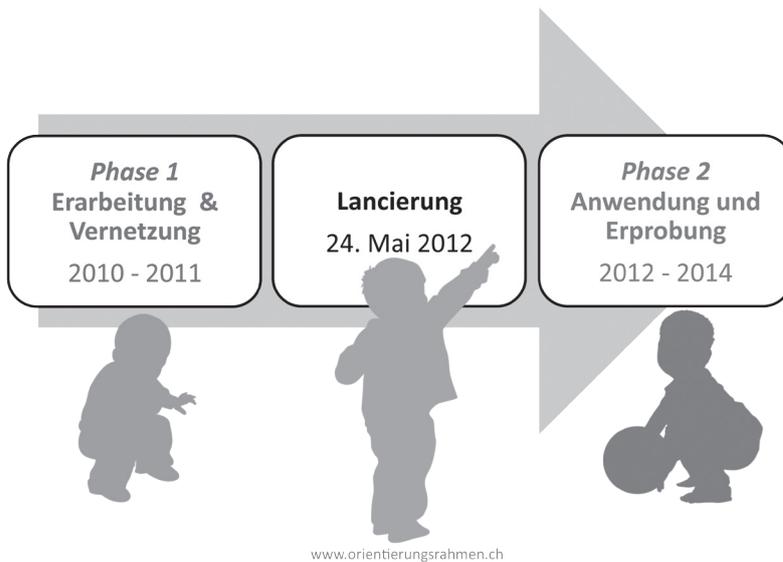
ten internationalen, wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie auf eine Delphi-Befragung von ExpertInnen.

Was sind die Inhalte des Orientierungsrahmens?

Der Orientierungsrahmen besteht aus drei Teilen. Er beschreibt in Teil 1, wie sich kleine Kinder entwickeln und bilden (Fundament, Teil 1), formuliert im Teil 2 sechs Leitprinzipien für die pädagogische Begleitung und das Zusammenleben mit Kindern von 0 bis 4 Jahren und in Teil 3 «Pädagogisches Handeln» Aspekte der konkreten bildungsorientierten Praxis in Betreuungsinstitutionen.

### Wie wurde der Orientierungsrahmen angewendet und erprobt?

In den Jahren 2013 und 2014 wurde der Orientierungsrahmen in allen Sprachregionen von 24 Partnern aus Verwaltung, Praxis, Aus- und Weiterbildung sowie Politik angewendet und erprobt. Gleichzeitig lud die Trägerschaft verschiedens-



te Kreise ein zum Dialog über das vorliegende Dokument. Die Resultate der Anwendungs- und Erprobungsprojekte wurden gesichert und werden aktuell ausgewertet.

### Rückblick und Abschluss der Projektphase

Der Orientierungsrahmen wurde bis jetzt fast zehntausend Mal verkauft und von der Website heruntergeladen – auf Deutsch, Französisch und Italienisch. Es fanden fünf nationale Dialogveranstaltungen und drei Vernetzungsanlässe statt, bei denen der Orientierungsrahmen breit diskutiert wurde. Als Resultat von vier der fünf Dialoganlässe wurden thematisch vertiefende Fokuspublikationen veröffentlicht:

Es ist in der zweijährigen Anwendungs- und Erprobungsphase des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz gelungen, im erweiterten Fachbereich einen nationalen Dialog über die Qualität in der Frühen Kindheit zu lancieren, den Orientierungsrahmen als Referenzdokument zu etablieren und damit für die Thematik der Frühen Kindheit über die Sprachgrenzen hinweg zu sensibilisieren.

Der Orientierungsrahmen ist das einzige Dokument in der Schweiz, das als gemeinsame Referenz für verschiedene Akteursebenen (Praxis, Ausbildung, Verwaltung, etc.) verschiedene Sprachregionen und verschiedene Angebotstypen (Kita, Spielgruppen, Mütter- und Väterberatung, etc.) dienen kann.

Wie geht es weiter?

Wir haben viel erreicht, aber am Ziel sind wir noch nicht! Die Trägerschaft will das erarbeitete Wissen, die breite Vernetzung und die grosse Dynamik weiterhin nutzen und erweitern. Die vielfältigen Erfahrungen aus der Anwendungs- und Erprobungsphase des Orientierungsrahmens werden von der Trägerschaft und der Projektstelle Orientierungsrahmen ausgewertet.

Ab Mitte 2015 möchte die Trägerschaft eine neue, nachhaltige Phase der weiteren Etablierung des Orientierungsrahmens bzw. der Diskussion um Qualität in der Frühen Kindheit in der Schweiz mit folgenden Zielen:

- Da der Orientierungsrahmen in seiner zweiten Auflage bereits vergriffen ist, soll eine dritte Auflage des Orientierungsrahmens auf Deutsch, Französisch und Italienisch realisiert werden.
- Die Trägerschaft will mit dem Appell für die frühkindliche Bildung, Betreu-

ung und Erziehung in der Schweiz an die Verantwortungsträgerinnen und -träger aus Politik und Verwaltung, bei Fachpersonen und in der Aus- und Weiterbildung aufzeigen, wo wir als Gesellschaft noch gefordert sind, das grosse Potential der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung einzulösen. Der Fokus des Appells wird darauf liegen, die notwendigen Rahmenbedingungen für eine gute Qualität in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu benennen und deren Realisierung auf unterschiedlicher Ebene zu unterstützen.

- Die Trägerschaft will auch längerfristig die Vernetzung und den Dialog mit bestehenden Partnern und neuen Projekten / Verantwortlichen unterstützen, über die Sprachregionen hinweg begleiten und zwischen den verschiedenen nationalen Qualitätsbestrebungen, Initiativen und Angeboten / Materialien vermitteln. Dies soll sowohl über Instrumente wie eine neue Website und das Weiterführen des Newsletters aber auch über Veranstaltungen geschehen.
- Die Trägerschaft befindet sich aktuell in intensiven Bemühungen zur Sicherung der Finanzen. Sobald einzelne Massnahmen finanziell gesichert sind, wird die Trägerschaft erneut informieren.

Weitere Informationen finden Sie unter folgenden Links:

- Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz: [www.orientierungsrahmen.ch](http://www.orientierungsrahmen.ch)
- Fokuspublikationen zum Orientierungsrahmen Gesundheit - Umweltbildung - Sozialer Raum - Integration: [www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/Orientierungsrahmen/Fokuspublikationen](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/Orientierungsrahmen/Fokuspublikationen)

- Partnerprojekte zum Orientierungsrahmen: [www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/Orientierungsrahmen/Partnerprojekte](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/Orientierungsrahmen/Partnerprojekte)
- Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz: [www.netzwerk-kinderbetreuung.ch](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch)
- Schweizerische UNESCO Kommission, Frühkindliche Bildung: [www.fruehkindliche-bildung.ch](http://www.fruehkindliche-bildung.ch)
- Marie Meierhofer Institut: [www.mmi.ch](http://www.mmi.ch)

Nr.	3
Titel	Wie soll die frühkindliche Betreuung konzipiert werden?
Autorin	Isabelle Dupuis
Funktion	Kita-Leiterin und Vizepräsidentin
Institution	Fachverband ACIPEG

Von der infantilen Amnesie hin zur Entwicklung der Kinderbetreuung - Die Fachkräfte fordern eine Stärkung der Zusammenarbeit und der reflexiven Praxis.

Der Beschluss des Genfer Grossrats vom 17. Mai 2013, die Revision des Gesetzes über die Kinderbetreuung<sup>4</sup> gutzuheissen, entfachte im Kanton Genf eine rege Debatte über die frühkindliche Betreuung. Der Fachverband ACIPEG<sup>5</sup> spielte dabei eine zentrale Rolle. Er informierte die Öffentlichkeit über die Folgen der Gesetzesänderung und war eine treibende Kraft in der Bewegung, die sich gegen die Gesetzesrevision stellte.

Die frühkindliche Betreuung zeichnet sich dadurch aus, dass sie von Erwachsenen konzipiert wird, die naturgemäss keine Erinnerungen oder Eindrücke aus ihren allerersten Lebensjahren haben. Diese „infantile Amnesie“ ist ein biologischer Prozess.

<sup>4</sup> Loi sur les structures d'accueil de la petite enfance et sur l'accueil familial (LSAPE)

<sup>5</sup> Association des Cadres des Institutions de la Petite Enfance Genevoise (Verband der Kadermitarbeitenden der frühkindlichen Betreuungseinrichtungen im Kanton Genf)

schies oder psychisches Phänomen, unter dem man das Versickern der Erinnerungen an das Erlebte in der frühen Kindheit versteht. Diese Amnesie des Menschen schafft Raum für eine Vielzahl von Projektionen, birgt aber keine Antworten auf grundlegende Fragen, wie etwa jene nach den Bedürfnissen von Kindern im Alter von 0 bis 4 Jahren, um sich im Rahmen der familienergänzenden Kinderbetreuung harmonisch entwickeln zu können.

Aus diesem Grund tragen wir alle, ob Fachkräfte oder PolitikerInnen, eine besondere Verantwortung, die wir besonnen und aufmerksam wahrnehmen müssen. Es ist deshalb entscheidend, dass alle Akteure an einem Strang ziehen. Der Genfer Grossrat hat jedoch beschlossen, das LSAP anzuweisen, ohne sich zuvor mit den betroffenen Hauptakteuren abzusprechen. Die Änderung wäre einem grossen Rückschritt gleichgekommen. Gegen die Gesetzesrevision wurde im Kanton Genf das Referendum ergriffen. Dabei wurden 22'000 Stimmen gesammelt, also deutlich mehr als die gesetzlich vorgeschriebenen 15'000. Am 9. Februar 2014 hat das Genfer Stimmvolk die Aufweichung der Betreuungsbestimmungen mit 56,3 % abgelehnt und somit dem Willen der Initianten des Referendums entsprochen.

### Die Probleme des neuen Gesetzes

Welche Probleme hätte die vom Genfer Grossrat gutgeheissene Gesetzesänderung mit sich gebracht? Im Folgenden werden die wichtigsten Auswirkungen Punkt für Punkt erläutert:

- **Mehr Kinder in den Gruppen der 2-3-jährigen und der 3-4-jährigen Kinder**

Für die 2-3-jährigen Kinder: 1 Erwachsener pro 10 Kinder (aktuell 8)

Für die 3-4-jährigen Kinder: 1 Erwachsener pro 13 Kinder (aktuell 10)

Die neuen Bestimmungen hätten eine Reduktion der Anzahl Fachkräfte in den betroffenen Kindergruppen um 25% zur Folge gehabt. Die Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Betreuung widersetzten sich dieser Massnahme vehement, da diese die Betreuungsqualität im Alltag beeinträchtigt hätte, so dass die psychische und physische Sicherheit der einzelnen Kinder nicht mehr hätte gewährleistet werden können.

- **Weniger ausgebildete Fachkräfte (HF)**

Anteil der ErzieherInnen mit HF-Abschluss: 50% (aktuell: 66%)

Mitarbeitende mit einem EFZ Fachmann/Fachfrau Betreuung: 30%; Mitarbeitende ohne Abschluss: 20% (aktuell insgesamt 33%)

Die Reduktion des Anteils der ausgebildeten Fachkräfte widerspricht den aktuellen Bedürfnissen in der Betreuung. Die komplexen sozialpädagogischen Situationen führen dazu, dass die Fachkräfte eine grössere Verantwortung bezüglich der Entwicklung des Kindes aber auch gegenüber der Familie tragen. Zudem hätte die Massnahme bestimmte Projekte im Erziehungsbereich direkt gefährdet: Die Sprachsensibilisierung, die Integration von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen sowie bestimmte Projekte rund um die Bewegung. Mit dem Verschwinden dieser Projekte wären die Vielschichtigkeit und die erforderliche Vielfalt des frühkindlichen Betreuungsangebots im Kanton Genf gefährdet worden.

- **Überprüfung allfälliger Ausnahmeregelungen bezüglich der Einrichtung der Räumlichkeiten**

Diese Massnahme hätte eine direkte Gefahr für die Kinder dargestellt, da die jeweilige Situation in der Betreu-

ungseinrichtung (Personen, Räumlichkeiten) ausser Acht gelassen wurde. Wie bereits erwähnt wären die Fachkräfte aufgrund der Gesetzesanpassungen nicht mehr in der Lage gewesen, die physische und psychische Sicherheit der Kinder sowie die pädagogische Qualität ihrer Leistungen zu gewährleisten. Zudem hegen wir klare Vorbehalte gegenüber der Schaffung einer frühkindlichen Betreuung der zwei Geschwindigkeiten, da dies zu einer Diskriminierung gewisser Kinder führt. Die Qualität muss in allen Einrichtungen garantiert werden können.

- **Überarbeitung der Zulassungsvoraussetzungen für nicht-subventionierte Betreuungseinrichtungen**

Wir setzen uns gegen die Schaffung von Billig-Einrichtungen ein, da diese zu einer Ungleichbehandlung der Kinder geführt hätte.

- **Abschaffung der gesetzlichen Verpflichtung, sich auf einen von der betroffenen Gemeinde akzeptierten Gesamtarbeitsvertrag oder auf das mindestens gleichwertige Personalstatut einer öffentlichen Einrichtung stützen zu müssen**

Mit der Gesetzesänderung hätten öffentlich-private Partnerschaften und die Schaffung von Kitas in Unternehmen gefördert werden sollen. Dies hätte jedoch vielmehr zu einem höheren Lohndumping-Risiko geführt.

Faktisch gesehen war die vorgeschlagene Gesetzesänderung eine Mogelpackung, die nicht die erhoffte Wirkung erzielt hätte. Mit anderen Worten: Für die Mitglieder des ACIPEG ist klar, dass die Gesetzesänderung nicht zur Schaffung zusätzlicher Betreuungsplätze in Kitas geführt hätte. Die Kitas bieten nämlich gegenwärtig so viele Betreuungsplätze an, wie aufgrund

der verfügbaren Fläche möglich ist. Die Kapazität kann somit nicht erhöht werden, da keine Gesetzesänderung Mauern versetzen kann. Das Gesetz hätte somit statt der beabsichtigten Erhöhung der Betreuungsplätze einen Stellenabbau in den bestehenden Kitas zur Folge gehabt. Zusätzliche Betreuungsplätze können nur geschaffen werden, wenn die Politik gewillt ist, in die frühkindliche Betreuung zu investieren.

Das Ziel der Gesetzesrevision, die Anzahl Kinder in den Gruppen der 2-4-jährigen Kinder zu erhöhen und gleichzeitig weniger ausgebildete Fachkräfte anzustellen, ist, was die pädagogischen Ansätze und die Bildung betrifft, verantwortungslos. Die Qualität in den Betreuungseinrichtungen kann nur sichergestellt werden, wenn das aktuelle Gesetz auch weiterhin gilt. Im Folgenden wird an einem Beispiel veranschaulicht, welche Folgen die Gesetzesrevision gehabt hätte: 20 zweijährige Kinder werden von einer ausgebildeten Betreuerin und einer Hilfskraft ohne Ausbildung betreut. Den Kindern müssen durchschnittlich 4 Mal täglich die Windeln gewechselt werden, insgesamt also 80 Mal pro Tag. Es ist klar, dass den beiden Betreuerinnen daneben keine Zeit mehr für die Vorbereitung oder die Betreuung einer Aktivität oder für einen Spaziergang im nahegelegenen Park bleibt.

### **Eine starke Mobilisierung für ein nachhaltiges Handeln**

Die Gesetzesrevision führte zu einer starken Mobilisierung, so dass ein Referendum zustande kam. Dank dieser Dynamik konnten verschiedene Akteure aus dem Bereich der frühkindlichen Betreuung eingebunden werden, die sich für eine Annahme des Referendums bei der kantonalen Volksabstimmung einsetzten. Es gilt jedoch, auch nachhaltig zu handeln. Eine Annahme der Gesetzesrevision durch die Bevölkerung hätte eine Sig-

nalwirkung für die gesamte Westschweiz gehabt, also über die Kantonsgrenzen hinaus. Gewisse Politiker schreckten übrigens nicht davor zurück, die Gesetzesrevision zu rechtfertigen, indem sie die Betreuungsrichtlinien in Spanien oder in anderen Ländern heranzogen.

Wir sollten dies als Anlass zur Mobilisierung nehmen! Wir sollten zuversichtlich in die Zukunft blicken und uns im Namen der Chancengleichheit für die Frühförderung einsetzen und sicherstellen, dass sich die Kinder in einem harmonischen Umfeld entwickeln können. Dazu muss eine Arbeitsgruppe aus Fachkräften und Politikern geschaffen werden, die die Umriss einer Politik für die frühkindliche Betreuung ausarbeitet! Wir müssen die Politiker davon überzeugen, im Sinne eines ausgewogenen Familien- und Berufslebens die Familien und insbesondere die Frauen zu unterstützen. Es liegt an uns Fachkräften, die Initiative zu ergreifen und einen pragmatischen Vorschlag auszuarbeiten, bei dem die Werte der Erziehungsarbeit im Zentrum stehen.

Die neuen politischen Herausforderungen bieten uns Fachkräften die Möglichkeit, den Sinn unserer Arbeit neu zu definieren, unsere Ziele zu überprüfen und uns selbst zu evaluieren, mit dem Ziel, uns ständig weiterzuentwickeln. Wir müssen uns dafür einsetzen, dass in den Betreuungseinrichtungen der Fokus auch in Zukunft auf die Kinder und ihr vielfältiges Potenzial gerichtet ist. Es gilt, eine kantonale und gesamtwestschweizerische Gemeinschaft für die Einrichtungen der frühkindlichen Betreuung zu schaffen und gemeinsame Grundlagen für unsere Praxis auszuarbeiten. Das Leben in unseren Einrichtungen besteht – genau wie bei uns Menschen – aus Etappen, Übergängen, Hindernissen, Wendungen und Überraschungen. Es ist nicht an der frühkindlichen Betreuung, erwachsen zu werden, sondern es ist an all jenen, die für sie verantwortlich sind, zu wachsen.

<b>Nr.</b>	<b>4</b>
<b>Titel</b>	<b>Qualitätsentwicklung in Schweizer Kitas mit dem infans-Konzept der Frühpädagogik</b>
<b>Autorinnen</b>	<b>Theres Hofmann / Melanie Bolz</b>
<b>Funktion</b>	<b>Geschäftsleitung und Inhaberin / Mitarbeiterin bildungskrippen.ch</b>
<b>Institution</b>	<b>bildungskrippen.ch / thkt familienservice GmbH</b>

Die Geschichte von bildungskrippen.ch, der schweizerischen Umsetzung des infans-Konzepts, beginnt im Januar 2009: 13 Kitas machten sich im Rahmen eines Pilotprojekts zusammen mit der thkt familienservice GmbH, kindundbildung und mit infans e.V. auf den Weg, das in Deutschland verbreitete und anerkannte Handlungskonzept auch in Schweizer Kitas zu erproben und wo nötig zu modifizieren. Im Zentrum stand dabei die Frage, ob es auch in Schweizer Kitas bzw. unter den typisch schweizerischen Bedingungen - viele Teilzeitkinder und viele Kleinstkinder - möglich und sinnvoll ist, bildungsorientiert zu arbeiten.

Die Schweiz hatte seit Mitte der 90er Jahre einen gewaltigen Ausbau der familien-ergänzenden Betreuungsplätze erlebt. Im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit stand denn auch der quantitative Ausbau, qualitative Aspekte wurden kaum in die Diskussion eingebracht.

Bereits damals äusserten engagierte Kitafachpersonen Handlungsbedarf bezüglich einer Klärung und Entwicklung von pädagogischer Qualität: In vielen Kita-Konzepten wurden Erwartungen und Zielvorgaben an die Pädagogik formuliert, die im Alltag kaum eingelöst werden konnten. Es fehlten konkrete, praxistaugliche Modelle zur konkreten Umsetzung, z.B. wie Bildungs- und Lernprozesse systematisch gefördert und begleitet werden können.

### Was ist infans?

Das „Institut für angewandte Sozialforschung - infans e.V.“ wurde 1988 gegründet und von Anfang an von Mitarbeitenden des Arbeitsbereiches Kleinkindpädagogik der Freien Universität Berlin mitgetragen. Beate Andres und Hans-Joachim Laewen prägen als Gründerin und Gründer bis heute das Institut. Sie forschen seit bald 40 Jahren in der frühpädagogischen Praxis und sind mit dem Anspruch, zur Qualitätsentwicklung beitragen zu können, noch immer in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte aktiv.

Das infans-Konzept der Frühpädagogik wurde zu Beginn der 2000er-Jahre in den deutschen Bundesländern Baden-Württemberg (Süddeutschland) und Brandenburg (rund um die Hauptstadt Berlin) in einem intensiven Austausch mit Kindertagesstätten entwickelt. Gemäss Angaben von infans arbeiten insgesamt über 1'500 Einrichtungen in Deutschland und der Schweiz nach dem Konzept ([www.infans.net](http://www.infans.net)). Das Konzept wurde ursprünglich für Kinder ab 3 Jahren entwickelt. Im Rahmen des Pilotprojekts bildungskrippen.ch wurde das Konzept systematisch für die Altersgruppe der 0-3-jährigen Kinder erweitert.

Aufgrund der nach wie vor zunehmenden Erwerbsbeteiligung von Müttern besuchen immer mehr Kinder eine Kita. Der kurze Mutterschaftsurlaub in der Schweiz hat zur Folge, dass der Anteil der Kinder, die jünger als 18 Monate alt sind, in den Betreuungseinrichtungen erheblich grösser ist als in anderen Ländern. Je früher ein Kind in die Krippe eintritt und je mehr Zeit es dort verbringt, desto wichtiger sind qualitative Aspekte der Betreuung.

Wir wissen heute, dass die ersten Lebensjahre von herausragender Bedeutung für die weitere Entwicklung eines Menschen sind, insbesondere auch für dessen Bildung. Dabei ist es entscheidend, ob Kinder angemessene und ausreichende Anregungen und Impulse aus ihrer Umwelt erhalten, welche ihre Bildungsprozesse anregen und herausfordern. Eine gute Kitabetreuung kann entsprechend zu einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit beim Schuleintritt beitragen.

### **Eckpfeiler des infans-Konzepts: Systematische Beobachtung und Formulieren von Erziehungszielen**

Kern des Konzepts sind zum einen die

Beobachtungs- und Auswertungsverfahren, zum anderen das Formulieren und Entwickeln von Erziehungs- und Handlungszielen im Kitateam. Beides sind wesentliche Elemente einer qualitativ hochstehenden Kinderbetreuung. Dabei rekurriert das Konzept auf ein Bildungsverständnis, wie es auch im Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung beschrieben ist (vgl. Wustmann Seiler & Simoni 2012).

### **Beobachten und Auswerten als Grundlage der individuellen Förderung**

Wesentlich für die Bildungsbemühungen eines Kindes sind seine Themen und Interessen. Wir alle wissen, dass Lernen leicht fällt, wenn uns ein Gegenstand interessiert bzw. dieser für unser Leben bedeutsam ist. Kleine Kinder haben zudem noch nicht die Möglichkeit, sich selber für etwas zu motivieren, etwa aus rationalen Gründen. Ihr Tun ist voll und ganz von dem geleitet, was sie anspricht, was ihre Neugierde und ihr Interesse weckt. Individuelle Förderung kann nur gelingen, wenn sie gezielt bei den Interessen jedes

einzelnen Kindes ansetzt. Durch gezieltes, kontinuierliches Beobachten des Kindes gilt es, die Themen und Interessen eines jeden Kindes zu identifizieren. Dabei sind zwei Dinge besonders wichtig:

Die Interessen und Themen der Kinder zeigen sich nicht auf den ersten Blick. Hält sich ein Kind beispielsweise oft und gerne in der Bauecke auf, sagt dies alleine noch wenig über seine Interessen aus. Wichtig ist, genau zu beobachten, was es dort wie tut. Aus mehreren Beobachtungen und gezielten Auswertungen lässt sich ein „roter Faden“ im Handeln des Kindes erkennen. Diesen gilt es aufzuspüren und in die pädagogische Planung einzubeziehen. Besteht Klarheit darüber, welche Interessen und Themen das Tun des Kindes leiten, stellt sich das Team der Frage, wie dieses Tun weiter unterstützt und gefördert werden kann. Dafür stellt das infans-Konzept eine Reihe von Beobachtungsbögen, Instrumenten und Verfahrensweisen zur Verfügung, die den Austausch im Team gezielt anleiten.

Weiter kann ein Kind seine Themen und Interessen nur zeigen und weiter entwickeln, wenn die räumlichen und materiellen Gegebenheiten dies überhaupt zulassen. Interessiert sich ein Kind beispielsweise für Symbole und Schriftzeichen, kann dieses Interesse nur sichtbar werden, wenn entsprechende Materialien für die Kinder in der Kita überhaupt als Handlungsgegenstand vorhanden sind. Aus diesem Grund wird im infans-Konzept ein besonderes Gewicht auf die Strukturierung der in der Kita vorhandenen Materialien gelegt. Es wird darauf geachtet, dass die Kinder Zugang zu allen relevanten Bildungsbereichen wie Sprache, Logik/Mathematik, Kunst, Bewegung und Körper, Soziales, Naturwissenschaften und Technik haben. Zu diesem Zweck stellt das Konzept verschiedene Checklisten zur Verfügung, welche sicherstellen, dass die wesentlichen Bildungsbereiche in der Kita vor-

handen sind. Darüber hinaus sind die Erziehenden gefordert, die Materialien, die sie den Kindern zur Verfügung stellen, auf deren Interessen und Themen abzustimmen.

### **Erziehungs- und Handlungsziele als Ebene der Orientierungsqualität**

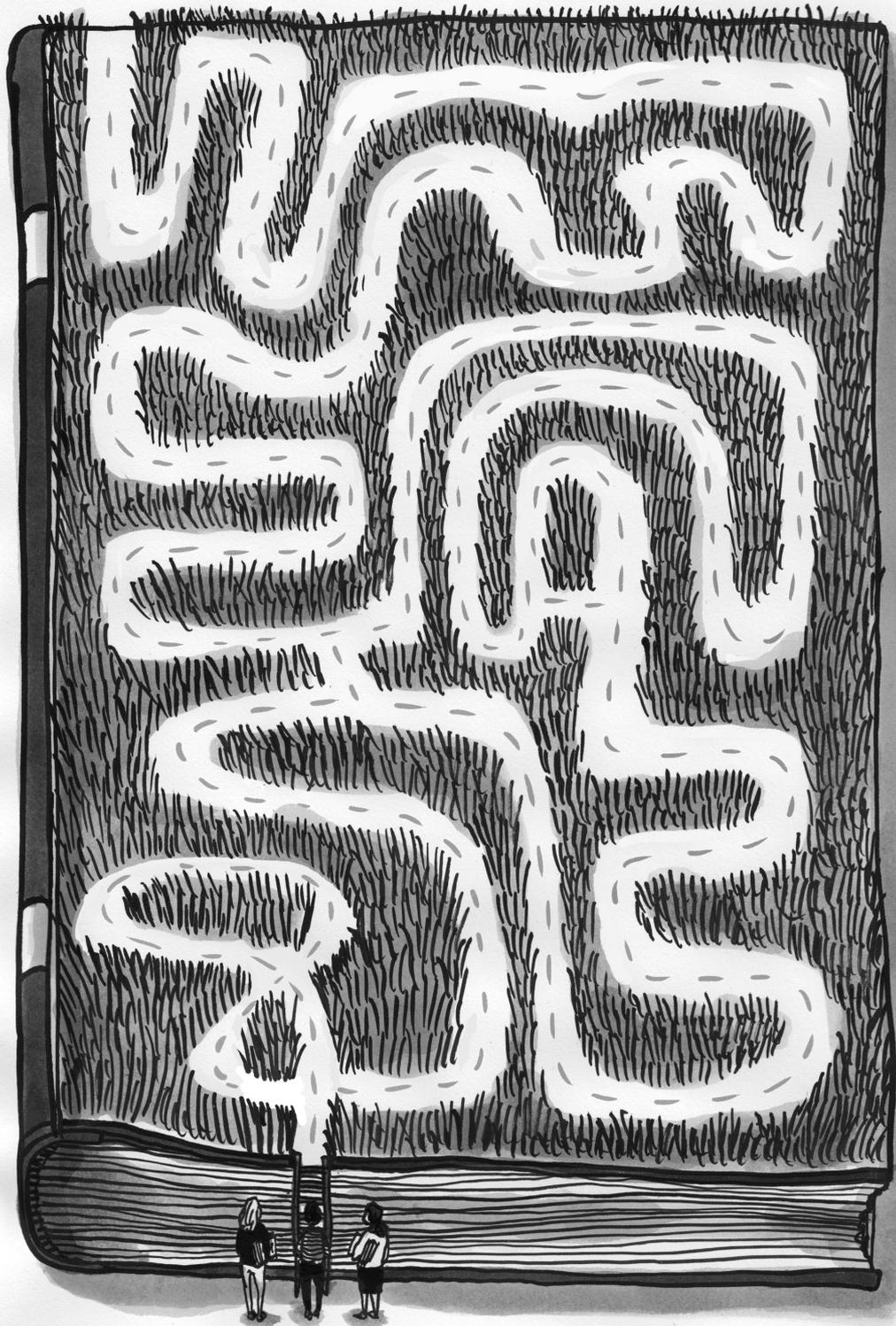
Neben dem Beobachten und Auswerten besteht der zweite Eckpfeiler des Konzepts im gemeinsamen Formulieren von Erziehungs- und Handlungszielen. Hier ist die Ebene der Erziehung angesprochen, das Wollen der Erwachsenen. Welches sind die Werte der Erwachsenen, die das alltägliche Handeln prägen? Welche Erfahrungen wollen die Erziehenden den Kindern ermöglichen? Was ist zentral für eine erfolgreiche Lebensbewältigung? Was möchten wir als Erwachsene den Kindern mit auf den Weg geben?

Für die individuelle Förderung und damit die pädagogische Planung, die ihren Ausgangspunkt in den Themen und Interessen der Kinder hat, werden nun auch die in der Einrichtung bestehenden Handlungsziele einbezogen. Diese bilden den Rahmen für das Tun der Erwachsenen.

Mit dem Formulieren von Erziehungs- und Handlungszielen ist die Ebene der Orientierungsqualität angesprochen. Zentral ist, dass die Zielformulierungen vom Team gemeinsam erarbeitet werden. Dies ist ein sehr aufwendiger, jedoch lohnenswerter Prozess. Zum einen schafft er Transparenz und Klarheit, was von den Mitarbeitenden erwartet wird und welche Verbindlichkeiten in der Praxis bestehen, zum anderen stärkt das Verfahren die Zusammenarbeit im Team.

### **Bedeutung der Beziehung**

Voraussetzung für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Kita ist das Vorhandensein von Bezugspersonen. Ins-



besondere für die jüngsten Kinder ist es elementar wichtig, dass durch eine gelungene Eingewöhnung sichergestellt ist, dass sie angst- und somit stressfrei ihrer Neugier und Lernfreude in der Kita nachkommen können. Das infans-Konzept in der Erweiterung für Kinder unter 3 Jahren (vgl. Laewen & Andres 2015) bietet hier eine Fülle von verschiedenen Instrumenten, die zur genauen Beobachtung und sorgfältigen Interpretation des Wohlbefindens der jüngsten Kinder in der Kita auffordern. Zunächst ist hier das Präferenzprofil zu nennen, welches sich der Frage widmet, welcher erwachsenen Person sich das Kind bevorzugt zuwendet. Die vom Kind präferierten Personen sind nicht immer die dem Kind „offiziell zugeordneten“ Bezugspersonen. Wenn immer möglich werden die Arbeitspläne und die Anwesenheit der Kinder in der Kita so aufeinander abgestimmt, dass mindestens eine vom Kind bevorzugte Person anwesend ist.

Das Präferenzprofil steht wiederum in einem engen Zusammenhang mit dem „Check zur Beziehungssicherheit“, mit dem einmal im Monat festgehalten wird, ob die grundlegenden Kriterien für die Betreuung junger Kinder wie Wohlbefinden, Engagiertheit, Umgebung und Anwesenheit der primären Bezugsperson erfüllt sind.

### **Die Kita als lernende Organisation**

Ein ganz wesentliches Qualitätselement in der Arbeit mit dem infans-Konzept stellt der kontinuierliche Austausch im Team dar. Dieser beinhaltet fachlichen Austausch und Reflexion der Beobachtungen, Formulieren von Erziehungs- und Handlungszielen sowie Absprachen bezüglich Materialien und Raumgestaltung. Dabei bezieht sich der Austausch vor allem auf das „Kerngeschäft“ in den Kitas, die Pädagogik, und nicht - wie üblich - ausschliesslich auf die Arbeitsorganisation. Dabei bildet die Art der Gestaltung und Steuerung dieser Prozesse

durch die Kitaleitung ein wesentliches Qualitätsmerkmal und ist dementsprechend zentral für eine erfolgreiche Umsetzung: Durch die kontinuierliche fachliche Reflexion der Kindbeobachtungen entwickelt sich das Kitateam zu einer lernenden Organisation, in der das Erreichte laufend überprüft und bewertet wird. Insofern erreicht die pädagogische Arbeit nie ihr endgültiges Ziel, sondern muss laufend diskutiert, reflektiert und verändert werden. Zentral ist, dass sich die Bewertungskriterien am Wohlergehen jedes einzelnen Kindes und damit an dem, was tatsächlich beobachtet wurde, ausrichten.

### **Steigerung der Qualität**

Die Arbeit mit dem infans-Konzept ist ein herausforderndes, ambitioniertes Vorhaben. Wichtigste Voraussetzungen sind einerseits die Bereitschaft der Teams, motiviert, ernsthaft und immer wieder selbstkritisch an die Arbeit heranzugehen und andererseits ausreichende personelle Ressourcen in der Kita. Dass die Einführung des infans-Konzepts zu einer spür- und messbaren Qualitätssteigerung führt, zeigen sowohl die externe Qualitätsmessung aus den Jahren 2010 und 2011 (vgl. Kasten) wie auch die Interviews, die wir mit verschiedenen Mitarbeitenden zum Abschluss des Pilotprojekts geführt hatten.

### **Kontinuierliche Qualitätsentwicklung mit dem infans-Konzept auf allen Niveaus**

Die beiden Qualitätsmessungen der 12 Kitas des Pilotprojekts dokumentieren einen signifikanten Qualitätszuwachs innerhalb eines Jahres auf allen Skalen, die in die Untersuchung einbezogen wurden. Bemerkenswert ist, dass sich eine erhebliche Verbesserung in allen Kitas zeigt, unabhängig vom Ausgangsniveau

bei der ersten Messung. Dies gilt sowohl für Kinder zwischen 0 und 3 Jahren wie auch für Kinder von 3 und 6 Jahren. Gesamthaft belegen die Ergebnisse, dass das infans-Konzept geeignet ist, die pädagogische Qualität für alle Altersgruppen kontinuierlich weiterzuentwickeln, dies unabhängig davon, auf welchem Qualitätsniveau sich die einzelne Kita bei der Erstmessung bewegt.

### **Positive Veränderungen auch aus Sicht der Mitarbeitenden**

Grosse Zufriedenheit zeigt sich auch bei den Mitarbeitenden. Im Kita-Alltag erleben sie, dass sich die Veränderungen in der Arbeitsweise unmittelbar auf die Kinder auswirken. Explizit genannt werden die grössere Selbstständigkeit insbesondere auch von jüngeren Kindern, die grossen Entfaltungsmöglichkeiten in der Kita sowie die Ausrichtung und Zentrierung auf das einzelne Kind.

Viele positiv wahrgenommene Veränderungen stehen im Zusammenhang mit den Beobachtungen. Diese ermöglichen einen „neuen Blick“ auf das Kind. Dabei werden Dinge gesehen, die vorher nicht gesehen wurden, ebenso haben Sensibilität und Differenziertheit deutlich zu-

genommen. Das Beobachten wird als befriedigend und lustvoll empfunden. Positive Effekte davon sind auch, dass die Mitarbeitenden mehr übers Kind wissen und dadurch die Eltern besser informieren können.

Dies hat auch positive Auswirkungen auf den Austausch im Team. Hier wird vermehrt beim Kind „das Positive“ gesehen, der Austausch und die Sichtweise sind deutlich weniger defizitorientiert. Positiv erlebt wird auch der Umstand, dass die Mitarbeitenden bei der Auswertung nicht „nur“ als Fachkräfte, sondern auch „als Mensch“ angesprochen sind. Vorher war der Austausch, wenn er denn überhaupt stattfand, auf „Problemkinder“ oder schwierige Situationen beschränkt. Alle Interviewten sprechen an, dass die Atmosphäre in der Kita deutlich anders ist als vorher. Es herrscht mehr Ruhe, die Kinder sind konzentrierter. Auch die Betreuungspersonen sind ruhiger, weil sie genauer wissen, wo ihre Verantwortung liegt, was sie tun müssen und was von ihnen erwartet wird.

Interessanterweise sind die Erfahrungen mit den zumindest teilweise offenen Gruppen durchwegs positiv. Es herrscht eine ruhigere Atmosphäre in der Kita, die Kinder sind engagiert und konzentriert

### **Qualitätsuntersuchung in Bildungskitas 2009/2010**

Dank einer Kooperation mit dem „Marie Meierhofer Institut für das Kind“ (MMI) konnten die 12 Kitas aus dem Pilotprojekt bildungskrippen.ch an einer externen Qualitätsuntersuchung im Rahmen des Forschungsprojektes „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ teilnehmen (vgl. [www.mmi.ch/bildungsprojekt](http://www.mmi.ch/bildungsprojekt)). Die Daten wurden zu zwei Messzeitpunkten, im November 2009 und November 2010, erhoben. Zum Einsatz kamen die Einschätzskalen zur pädagogischen Prozessqualität „Kindergarten-Skala (KES-R)“ für Kindergruppen von 3-6 Jahren, die „Krippen-Skala (KRIPS-R)“ für Kindergruppen von 0-3 Jahren sowie die KES-R-Z, eine bisher unveröffentlichte Zusatzskala, welche relevante Merkmale in der pädagogischen Arbeit misst.

Eine Auswahl der Ergebnisse finden sich im Abschlussbericht des Pilotprojets unter <http://www.familienservice.ch/de/bildungskrippen-lehrgang.html>.

„an der Arbeit“. Trotz offener Arbeit erfährt das Bezugspersonenprinzip in den Kitas eine deutliche Verstärkung.

Der Erarbeitung der Erziehungsziele wird vor allem im Hinblick auf die intensive Auseinandersetzung im Team einen grossen Stellenwert für eine funktionierende Zusammenarbeit beigemessen. Das Einbringen von biografischen und damit sehr persönlich gefärbten Momenten in die Erarbeitung wird als fruchtbar für die Zusammenarbeit empfunden, weil dies das gegenseitige Verständnis fördert.

Die Implementierung des infans-Konzepts trägt insgesamt zu einer inhaltlichen Klärung der pädagogischen Ausrichtung im Kitaalltag bei. Eine Mitarbeiterin fügt an, dass es von den Konzepten her in den Kitas schon immer wichtig gewesen sei, „vom Kind auszugehen“ und „seine Bedürfnisse wahrzunehmen“. Es sei aber eigentlich nie klar gewesen, was das genau bedeute. Insofern füllt das infans-Konzept bestehende, zentrale Postulate mit konkreten Praxis-Inhalten. Oft wird auch angemerkt, dass bisher die Bedürfnisse der Kinder vor allem als emotionale Bedürftigkeit wahrgenommen worden seien. Dass es auch ein Bedürfnis nach Wissenszuwachs, nach Lernen, nach Sachthemen und nach Erfahrungen gebe, sei gerne übergegangen worden.

### **Arbeitszufriedenheit, Wertschätzung der Eltern und Professionalität**

Die Transparenz in der pädagogischen Arbeit wird von den Eltern durchwegs geschätzt und betont die Fachlichkeit der Betreuungspersonen auch in der Wahrnehmung der Eltern. Das regelmässige Beobachten und Dokumentieren wird auf beiden Seiten als Kern eines professionellen Verständnisses gesehen. Auf Seiten der Mitarbeitenden wird die Arbeit als „richtiger“ empfunden. Dass die

Mitarbeitenden zudem die Möglichkeit haben, sich laufend weiterzuentwickeln und beispielsweise die Verantwortung für die Gestaltung und Weiterentwicklung eines Bildungsbereichs zu übernehmen, wird als sehr befriedigend erlebt. Viele Mitarbeitende sind mit ihrer Arbeit zufriedener als vorher. Ob die grössere Arbeitszufriedenheit auch dazu beiträgt, dass die Mitarbeitenden länger im Beruf bleiben und für sich eine längerfristige Berufsperspektive mit Entwicklungsmöglichkeiten erlangen, wird sich jedoch erst in Zukunft zeigen.

### **Hohe Fluktuation als Grenze einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung**

Der einzelnen Mitarbeiterin und dem einzelnen Mitarbeiter kommt in der Arbeit nach dem infans-Konzept eine zentrale Rolle zu. Durch die hohe Fluktuation in den Schweizer Kitas sind der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Qualität damit jedoch enge Grenzen gesetzt. Hinzu kommen das vergleichsweise junge Alter von Kitamitarbeitenden und die zeitintensive Ausbildungsverantwortung für die Lernenden.

Zum einen müssen die Kitas intensiv daran arbeiten, das erlangte Wissen in der Organisation, und – so weit möglich – unabhängig von einzelnen Personen zu sichern. Dies stellt nach wie vor eine der grössten Herausforderungen dar. Absolut notwendig hierfür ist, den Kitaalltag so zu organisieren, dass Zeitgefässe für den fachlichen Austausch und für die Dokumentationsarbeit im Alltag integriert sind und bei der Arbeitsplanung mitberücksichtigt werden.

Zum anderen besteht hier auch eine gesellschaftliche Aufgabe: Der Beruf Fachperson Betreuung braucht vielfältige Entwicklungsperspektiven und Anreize, die die Attraktivität des Berufes steigern. Dazu gehört auch eine angemessene

Entlöhnung. Wir machen immer wieder die Erfahrung, dass jene Fachpersonen Betreuung, auf die wir bei der Umsetzung einer qualitativ hochstehenden Kitaarbeit so dringend angewiesen sind, in andere Berufe abspringen. Es sind dies jene, die sich gerne weiterentwickeln, die neugierig sind und die einen hohen Qualitätsanspruch an sich und die eigene Arbeit stellen.

**Literatur:**

Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar & Berlin: verlag das netz.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (2015). Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen. Erweiterung des infans-Konzepts der Frühpädagogik für Kinder bis drei Jahre. Berlin. Sonderdruck.

Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich.

Websites:

- <http://www.familienservice.ch/de/bildungskrippen.html>
- <http://www.infans.net/>
- <http://www.mmi.ch/bildungsprojekt.html>

Nr.	5
Titel	Elementarpädagogik in der frühen Kindheit - Erziehung zur Freiheit und sozialen Verantwortung
Autorin	Bettina Mehrrens
Institution	Koordinationsstelle Elementarpädagogik
Kontakt	<a href="http://www.elementarpaedagogik.ch">www.elementarpaedagogik.ch</a> ; <a href="http://www.institut-elementarpaedagogik.ch">www.institut-elementarpaedagogik.ch</a>

Die Elementarpädagogik umfasst Kindertagesstätten, Eltern-Kind-Gruppen (Kinder ca. ½- bis 3-jährig) und Spielgruppen (2½- bis 4½-jährig) sowie Kindergärten (4½- bis 7-jährig). Sie erfordert die Zusammenarbeit von allen auf der Elementarstufe unterrichtenden Erziehenden, den Eltern, dem Förder- und Therapeutenkreis sowie der Schulärztin bzw. dem Schularzt.

Die Elementarpädagogik basiert auf dem anthroposophischen\* Menschenbild. Sie möchte familienähnliche Strukturen sowie Kontinuität in den Lebensverhältnissen des Kindes durch liebevolle und sichere Beziehungsverhältnisse gewährleisten. Dazu braucht es Erziehende, die den kindlichen Entwicklungszeitraum von 1-7 Jahren begleiten können.

Durch eine ganzheitliche Betreuungssituation, die Lernen und Betreuung nicht frühzeitig trennt, soll das Kind in einer Atmosphäre des Vertrauens und der Menschlichkeit heranreifen. Dabei fördern die Erziehenden aufgrund langjähriger Beziehungs- und Begleitungssituationen durch ihre berufliche Fachkompetenz jedes der Kinder sowohl in seinen Stärken als auch manchmal vorhandenen Entwicklungshemmungen.

Auf diese Weise werden elementarpädagogische Fähigkeiten erworben (siehe unten Basiskompetenzen), die durch ihren gesundheitsfördernden und Persön-

lichkeit integrierenden Charakter gute Voraussetzungen und Grundlagen für den Beginn des schulischen Bildungsweges schaffen sollen.

Die Elementarpädagogik bildet einen kindlichen Erfahrungsraum, der sich in altersübergreifendes Spielen und altersentsprechendes Lernen gliedert. In diesem Lebensabschnitt wird den körperlichen und sinnlichen Reifeprozessen viel Aufmerksamkeit geschenkt, damit geistig-intellektuelle und seelisch-emotionale Kompetenzen auf einem gesunden Fundament aufbauen können. In der Elementarpädagogik wird dem freien Spiel des Kindes als kreative und soziale Lernerfahrung, die eine wesentliche Grundlage für eine gesunde Entwicklung im weiteren Leben bildet, große Bedeutung beigemessen.

Mit der bewussten Einführung der Kulturtechniken Rechnen, Schreiben und Lesen wird deshalb erst nach dem Übertritt des Kindes in den schulischen Lernzeitraum begonnen.

Die Erziehenden in der Elementarpädagogik unterstützen und begleiten die Entwicklung und Selbstwerdung des Kindes und tragen der individuellen Förderung Rechnung. Sie setzen sich damit auseinander, dass der Mensch seinen Ursprung in der geistigen Welt hat und von dort Schicksals- und Entwicklungsimpulse für den Lebensweg mitbringt. Diesen Ideen begegnen die Erziehenden mit Achtsamkeit.

Auf der Grundlage exakter Beobachtung, Reflektion und Dokumentation von Entwicklungsprozessen im Alltag schaffen sie einen Rahmen, der Raum gibt für selbstbestimmtes Erfahren, Tätig sein und Lernen. Sie begleiten die Entwicklung der sozialen Kompetenzen jedes Kindes, die es im Spannungsfeld von Selbstwirksamkeit, Eigenaktivität, Wahrnehmen der anderen und im gemeinsamen Tun entwickelt. Die ersten Kindheitsjahre bis zur Schulreife bilden die Grundlage

für alle späteren biografischen Prozesse und brauchen daher einen besonderen Schutz.

Alle pädagogischen Bemühungen zielen darauf hin, die leibliche und seelisch-geistige Gesundheit als Voraussetzung für die spätere Entwicklung, Lernbereitschaft und Bewältigung des Lebens zu fördern.

Auf dem Weg zum Erreichen dieses Zieles lassen sie sich leiten von folgenden Gedanken:

### **Alles zu seiner Zeit**

Jedes Kind entwickelt sich sowohl nach allgemeinen Entwicklungsgesetzen als auch nach seinen individuellen Gegebenheiten. Dem Kind dabei Zeit zu lassen, ermöglicht ihm die notwendige Organreife. Auch das Gehirn bedarf der Reifungszeit bis hin zur bestmöglichen intellektuellen Kapazität im Schul- und Erwachsenenalter. Die an der Organreife wirkenden Lebenskräfte stehen später als Bewusstseins- und Denkkräfte zur Verfügung. Diese Kräfte sind für eine optimale Entwicklung zu erhalten und nicht durch intellektuelle Einseitigkeit frühzeitig zu verbrauchen.

### **Vorbild und Nachahmung**

Die altersspezifische Lerndisposition im frühen Kindesalter ist die Nachahmungsfähigkeit. Das Gehen lernen, den Spracherwerb und das Erleben des eigenen Denkens lernt das Kind in der Elementarpädagogik nicht durch technisch vermittelte Erfahrungen, sondern nur durch tätige menschliche Vorbilder, die den Kindern Zuwendung geben.

### **Echte Sinneserfahrungen**

Die Erziehenden der Elementarpädagogik legen großen Wert darauf, dem Kind echte und vielfältige Sinneserfahrungen

zu ermöglichen. Diese fördern ein realitätsbezogenes Denken und bilden die Grundlage für ein verantwortungsvolles Umgehen mit allem Lebendigen. Zu Gunsten eigener, lebendiger Lernerfahrungen in der realen Umwelt wird auf dieser Entwicklungsstufe bewusst auf technische Medien und Lernspiele verzichtet.

### Das Spiel - eine lebensentscheidende Grundlage

Dem freien kreativen Spiel kommt eine lebensbildende Bedeutung zu. Deshalb wird ihm viel Zeit und Raum eingeräumt. Das natürliche Spielmaterial ist so gewählt, dass das Kind selbstwirksam tätig eine möglichst hohe Eigenaktivität entwickeln und seine Phantasiekräfte entfalten kann.

### Rhythmus und Wiederholung tragen weit

Rhythmus und viel Wiederholung sind tragende Elemente der Tages- und Wochenstruktur. Regelmäßige Rhythmen vermitteln dem Kind Sicherheit und Geborgenheit, und das wiederholte Tun kräftigt seine Willens- und Gedächtnisbildung. Es erlebt die Welt dadurch als vertrauenswürdig und zuverlässig. Ziel der Elementarpädagogik ist die Ausbildung folgender Basiskompetenzen von Kindern:

1. Körper- und Bewegungskompetenz
2. Sinnes- und Wahrnehmungskompetenz
3. Sprachkompetenz
4. Fantasie- und Kreativitätskompetenz
5. Sozialkompetenz
6. Motivations- und Konzentrationskompetenz
7. Ethisch-moralische Wertekompetenz

Sie sollen erreicht werden durch freies Spielen, Vermittlung der Anfänge musi-

kalischer und sprachlicher Bildung, vielfältige Aktivitäten in der Natur und im Raum, dem Erleben der Jahreszeiten, durch vielfältigste Bewegungsmöglichkeiten und geschützten Bewegungsraum, im Verzicht auf Bildschirmmedien, Feiern von Festen, Zubereiten gesunder Ernährung, auf Spaziergängen, beim Übernehmen von kleinen Pflichten, beim Erleben eines rhythmisch gestalteten Tages- und Wochenablaufs, im Aufgehoben sein in einer liebevollen Atmosphäre in schön gestalteten Räumen, umgeben von liebevollen, wertschätzenden und konsequent begleitenden Erziehenden. \*Anthroposophie ist der Name, den Rudolf Steiner seiner Philosophie gab. Er sah sie als ganzheitliche Forschungsmethode, in der empirische Beobachtung mit vertiefter innerer Besinnung zusammenwirken.

Nr.	6
Titel	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bei GFZ
Autorin	Elisabeth Berger
Funktion	Assistentin Geschäftsführung
Institution	GFZ

2005 hat GFZ ein Qualitätsmanagementsystem in Anlehnung an die Anforderungen der internationalen Norm EN ISO 9001:2000 eingeführt, um die Qualität in der täglichen Arbeit sichtbar zu machen und deren Weiterentwicklung kontinuierlich sicherzustellen. Seit damals wurde viel in die Qualitätsentwicklung auf verschiedenen Ebenen investiert. Mit der Definition von Qualitätsstandards, Prozessbeschreibungen oder Stellenbeschreibungen wurde die Struktur-, die Prozess- und die Ergebnisqualität in den verschiedenen Bereichen festgelegt. Damit wird Qualität messbar und objektiver bewertbar gemacht.

Im Rahmen des Qualitätsmanagements werden zur kontinuierlichen Verbesserung und Qualitätssicherung u.a. jährliche Kundenbefragungen unter den abgebenden Eltern in den GFZ Kita, den GFZ Tagesfamilien und seit diesem Jahr auch in den GFZ Familienzentren durchgeführt. Thema sind die Zufriedenheit und die Qualität der angebotenen Dienstleistungen. Die Ergebnisse werden systematisch ausgewertet und auf den verschiedenen Ebenen analysiert sowie allfällige Verbesserungsmaßnahmen umgesetzt.

Ebenfalls werden in regelmässigen Abständen Mitarbeitendenbefragungen durchgeführt. Sie sind ein geeignetes Instrument, um die Meinungen und Anregungen sowie auch Kritik der Mitarbeitenden strukturiert zu erfassen und in die Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse einzubeziehen.

GFZ ist einer der grössten Ausbildungsbetriebe. Derzeit absolvieren knapp 70 Lernende ihre Ausbildung als FaBe. Zudem bietet GFZ seit Jahren Ausbildungsplätze für Studierende auf allen Ausbildungsstufen (Sekundarstufe II, Höhere Fachschule für Kindererziehung, Fachhochschule Soziale Arbeit) an. Dadurch fliessen die neuesten pädagogischen Grundsätze und Erkenntnisse in den Betrieb ein und es entstehen neue Impulse zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Im Ausbildungsbereich dienen die Anforderungen des Qualitätsinstruments QualiCarte als Minimumstandard. Darüber hinaus wird regelmässig ein Wissens- und Erfahrungsaustausch zur Diskussion und Reflexion von Ausbildungsfragen durchgeführt (z.B. Workshops, Qualitätszirkel u.a.), was weit über die Anforderungen von QualiCarte hinausgeht. Interne und externe Weiterbildungen sind fester Bestandteil der Personalentwicklung.

Im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung und -sicherung sind die interne Kommunikation und der Austausch von grosser Bedeutung. In den verschiedenen Bereichen Kita, Tagesfamilie, Ausbildung und im Supportbereich wurden regelmässige Austauschgremien eingerichtet, in denen qualitätsrelevante Themen besprochen und diskutiert werden. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist nicht nur die Weiterentwicklung der einzelnen Bereiche Kita, Tagesfamilien und Familienzentren, sondern vielmehr auch die Förderung und Intensivierung des gegenseitigen Austausches, um auf diese Weise voneinander zu profitieren und die Qualität in der Kinderbetreuung weiterentwickeln zu können.

Seit 2013 besteht mit dem Label „Quali-Kita“, das auf gemeinsame Initiative von kibesuisse und der Jacobs Foundation entwickelt und finanziert wurde, zumindest für den Kita-Bereich ein einheitlicher schweizweiter Qualitätsstandard, der sämtliche Qualitätsdimensionen einer Kita erfasst. Neben dem Fokus auf die pädagogische Qualität nimmt es auch strukturelle Dimensionen wie Sicherheit, Ausstattung, Ausbildung, Personal oder Management in den Blick. Mit dem Durchlaufen des Zertifizierungsprozesses und der Anwendung der Instrumente des Labels wird Qualität und Qualitätsweiterentwicklung laufend zum Thema in der Kita gemacht und bietet Kitaleitenden ein gutes Führungsinstrument. Ein Gewinn von QualiKita ist es zudem, dass die externe Auditierung durch eine unabhängige Zertifizierungsstelle eine Aussenperspektive in die Kita bringt. Das Label zeigt auf, in welchen Bereichen die Stärken der Kindertagesstätte liegen und an welchen Stellen noch Entwicklungspotenzial vorhanden ist. Die positiven Erfahrungen mit der Zertifizierung der GFZ Kita 4 im Jahr 2013 haben GFZ bewogen, in den kommenden Jahren alle GFZ Ki-

tas für die Zertifizierung anzumelden. Zudem zeichnet es die anspruchsvolle Arbeit aus, die tagtäglich in den Kitas geleistet wird und macht die Qualität nach aussen sichtbar.

Nr.	7
Titel	Die Pädagogik Dr. Maria Montessoris (1870-1952)
Autorin	Monika Schenkel
Funktion	Leiterin
Institution	MIC Montessori Infant Community

In der Nachfolge Rousseaus und Pestalozzis hat Maria Montessori das Kind und seine individuelle Entwicklung zur Selbständigkeit in den Fokus ihrer Lehre gerückt. Auch wenn sie heute vor allem über ihr „Montessori-Material“ bekannt ist, ist dies nur Ausschnitt eines umfangreichen Werkes, dessen besonderer Reiz sein umfassender Aspekt ist: Das „Material“ steht nicht für sich, sondern wurde auf Basis eines eigenen Curriculums entwickelt, das in seinen konkreten didaktischen und methodischen Zielen wiederum auf einer pädagogischen Anthropologie fusst, die auf die intensiven medizinischen und pädagogischen Studien Montessoris zurückgeht. Ihre gesamten entwicklungspsychologischen Erkenntnisse entstanden aus dem Zusammenspiel von (medizinisch-pädagogischem) Wissen und unzähligen konkreten Beobachtungen, für die Montessori als Naturwissenschaftlerin und Ärztin besonders geschult war.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive sieht sie das Kind im Sinne einer Selbstorganisation als „Baumeister seiner selbst“: Jedem Kind ist ein innerer Antrieb eigen, der es zur Verwirklichung seines individuellen Potentials treibt. Diese Entwicklung ist jedoch nicht ein-

fach aus sich alleine möglich, sondern vollzieht sich erst in der Interaktion mit der Umgebung, welche die Reize für diese Entwicklung bereitstellt. Diese selbstaufbauende Tätigkeit geschieht in Kombination mit Bewegung und fördert eine harmonische, gesunde Entwicklung, den Identitätsaufbau sowie die optimale Aktivierung der Intelligenz des Kindes. Das Kind entwickelt umfassende Fähigkeiten zu Konzentration, Ausdauer und Freude an seiner Tätigkeit und, in weiterer Konsequenz, zu Selbstdisziplin und Selbständigkeit. Hierfür verwendet Maria Montessori den Begriff Normalisierung. Das normalisierte Kind vereint in sich die beiden scheinbar widersprechenden Begriffe von Freiheit und Disziplin, d.h. sein tiefes Streben nach Freiheit, das in der freien Arbeit seinen Ausdruck findet, erlangt erst im konzentrierten, zielorientierten Tun seine Erfüllung, welche durch die innerlich aufgebaute Selbstdisziplin erreicht wird.

Zur optimalen Unterstützung dieses Selbstaufbaus sieht Montessori eine sog. *Vorbereitete Umgebung* vor. Sie folgt dem Grundsatz *„Hilf mir es selbst zu tun“* und entspricht vom Mobiliar über die didaktischen Lernmaterialien bis zu den Alltagsgegenständen der individuellen physischen und psychischen Entwicklung des Kindes. Sie enthält Anreize in Form von Materialien und Aktivitäten, die motorische, sprachliche, kognitive und emotional-motivationale Kompetenzen zum richtigen Entwicklungszeitpunkt anregen und die optimale Entfaltung individueller Potenziale ermöglichen. D.h. sie ist auf die besondere Lernfähigkeit während *Sensibler Perioden* (Zeitfenster, in denen bestimmte Fähigkeiten optimal erworben werden können) abgestimmt. Sie unterscheidet sich für das 0-3-jährige und das 3-6-jährige Kind hinsichtlich Raumaufteilung, zeitlicher Strukturen, der Bindung an Bezugspersonen sowie der didaktischen Materialien.

Der Fähigkeit des Kindes zur Imitation, d.h. Bewegungen, Handlungen, Gesten nachzuahmen und sich dadurch anzueignen, tragen alle Materialien und alle Aktivitäten der *Vorbereiteten Umgebung* Rechnung. Sie sind zum einen immer auf Bewegungskoordination ausgerichtet, ermöglichen zum anderen neue Lernerfahrungen, indem sie nur eine Schwierigkeit isolieren und bieten in einem weiteren Schritt eine Erweiterung des kindlichen Wortschatzes. Neben diesen direkten Lernzielen enthalten sie zusätzliche, über das Material hinaus weisende indirekte Lernziele: grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Kind „nebenbei“ erwirbt, z.B. der Aufbau eines logischen Schritten folgenden, planvollen Vorgehens.

Jedes Kind bekommt eine persönliche Einführung der unterschiedlichen Materialien zum richtigen Entwicklungszeitpunkt. Danach kann es die Aktivitäten selbständig wiederholen, da sie eine Fehlerkontrolle enthalten. Somit ist das Kind vom Feedback eines Erwachsenen unabhängig. In diesem Sinne werden keine Fehler gemacht, sondern neue Wege zur Lösung ausprobiert. Dies weckt kreative Neugier, motiviert Neues zu entdecken und stärkt das Selbstbewusstsein. Zahlreiche Variationen und Kombinationen fördern die Kreativität des Kindes. Das Material ist attraktiv, es besitzt einen hohen Aufforderungscharakter und ist jeweils nur einmal vorhanden. Letzteres bedeutet, sich in Geduld zu üben bis ein gewünschtes Material frei wird und es nach Gebrauch wieder an den dafür vorgesehenen Platz zurückzustellen. Das Kind lernt eigene Impulse zu kontrollieren, zum Beispiel sich ruhig zu verhalten, während der Beobachtung eines anderen Kindes bei der Arbeit mit einem Material. In all dem wird quasi nebenbei soziales Verhalten eingeübt.

Nachfolgend werden zwei Materialbereiche exemplarisch vorgestellt.

Die „Übungen des praktischen Lebens“ sind sowohl Bestandteil der Vorbereiteten Umgebung der Altersstufe 0-3, als auch in erweiterter Form der Altersstufe 3-6 Jahre. Mit ihnen erlernt das Kind auf spielerische Weise nützliche Fertigkeiten, die es befähigen seinen Alltag von Klein auf selbst zu gestalten, z.B. Schleifen binden, Flüssigkeiten eingiessen, sich selbst anziehen, etc. Gleichzeitig erlangt es über sie die Verfeinerung seiner motorischen Fähigkeiten. Zusätzlich erfordern diese Übungen die Einhaltung bestimmter Arbeitsschritte, um zum Erfolg zu kommen. Auf der Metaebene memoriert das Kind dabei logische Reihenfolgen, was dem Aufbau mentaler Strukturen dient.

Die *Sinnesmaterialien* der Altersstufe 3-6 unterstützen die sensomotorische Integration. Sie tragen der *Sensiblen Periode* der Entwicklung der Sinne Rechnung, ermöglichen Erfahrungen in den verschiedenen Sinnesbereichen und schulen die Verfeinerung der Sinne. Abstrakte Begriffe, z.B. gross-klein, rau-glatt, etc. werden in konkrete Materialien „übersetzt“ und machen sie so sensorisch erfahrbar. Die einzelnen Materialien erlauben die Reihung/Abstufung und Paarbildung sowie grosse Kreativität in den Variationen. Daneben weist dieser Bereich viele weitere Materialien auf, mit denen das Kind die Grundkategorien „Dimension“ und „Form“ in den Bereichen Geometrie, Botanik und Geographie kennen lernt und die ihm auf sensorischer Ebene grundlegende Erfahrungen ermöglichen, auf die es in seinem späteren Lernen zurückgreifen kann. Mit letzterem ist eine der wesentlichen Eigenheiten des Montessori-Curriculums für alle Entwicklungsbereiche angesprochen, d.h. sein „spiralförmiger Aufbau“: Alle Lerngegenstände haben ein primäres, dem Kind unmittelbar erfahrbares Erkenntnisziel, weisen aber darüber hinaus auf Inhalte hin, die vom Kind noch nicht in allen Dimensionen erfasst werden, auf die es aber in ei-

nem späteren Lernschritt aufbaut, wenn es sich wieder mit diesem Thema auseinandersetzt.

Auf die sehr umfangreichen Sprach- und Mathematikmaterialien wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

Die Montessoripädagogen unterstützen das Kind, seine Ziele durch Eigenaktivität zu erreichen. Dies erreichen sie durch gezielte Beobachtung, in der sie das Potential und die Entwicklung des Kindes sowie die Entfaltung seiner Sensiblen Perioden beachten. Hinweise auf diese oft von aussen nicht einsehbaren Prozesse liefern die Interessen und das Verhalten des Kindes. Entsprechend dieser Beobachtungen führen sie in die Materialien und Aktivitäten ein. Sie greifen nur ein, wenn das Kind Hilfe benötigt. In ihrer Grundhaltung vertrauen sie auf die Selbsttätigkeit und die Selbstentfaltungskräfte des Kindes sowie die Fähigkeit, das Tempo seiner Entwicklung selbst zu bestimmen. Gelingt dies dem Kind nicht, sind sie „Vermittler/in der Konzentration“, indem sie dem Kind Tätigkeiten mit Bewegung und realen Materialien anbieten, die das Kind mit sich selbst in Kontakt bringen (psychomotorische Integration). Äussere Ordnung und Strukturen zusammen mit Selbsttätigkeit führen zu einer inneren Ordnung und Strukturierung des kindlichen Selbst und ermöglichen dadurch Sicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Dies wiederum gibt dem Kind den Raum für neue Entdeckungen und Erfahrungen und führt so zu Selbständigkeit und Selbstbewusstsein und, in Konsequenz, hin zu einem mündigen Menschen, der seinen Platz in der Gesellschaft findet und Verantwortung übernimmt. Montessoris Pädagogik umfasst folglich auch die Zeitspanne von der Geburt bis zum 24. Lebensjahr.

Ein grosser Vorteil der Vorbereiteten Umgebung ist, dass das Kind über längere Zeit in einer seiner sozialen und emotionalen Entwicklung entsprechenden

stabilen Umgebung verbleibt, während gleichzeitig eine grosse Bandbreite kognitiver Entwicklungsbedürfnisse abgedeckt werden kann. Durch die Altersdurchmischung in den Gruppen lernen jüngere Kinder von älteren und umgekehrt. Eigene Erfahrungen zeigen, dass eine grosse Flexibilität auch hinsichtlich Integration von Kindern mit Einschränkungen besteht. Gute Ergebnisse wurden z.B. bei Kindern mit Down Syndrom erreicht, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs z.B. in den kognitiven Bereichen aber auch in der Selbständigkeit erzielten, oder auch bei einem Mädchen mit Schädel-Hirn-Trauma. Mit Freude lässt sich immer wieder beobachten wie motiviert und voller Lebensfreude die Kinder ihren individuellen Entwicklungsweg gehen und welcher Grad an Selbstständigkeit bereits im jüngsten Kindesalter möglich ist.

Dies ist jedoch an Rahmenbedingungen gebunden, die sich einerseits auf die Bereitstellung einer optimalen *Vorbereiteten Umgebung* in all ihren Aspekten als auch auf die Vollständigkeit und Qualität der dargebotenen Montessorimaterialien und -darbietungen bezieht. Auch die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wesentlicher Faktor. Eine unabdingbare Bedingung ist hochqualifiziertes Personal: Pädagogen einer Montessorieinrichtung müssen neben der korrekten Darbietung des pädagogischen Lernmaterials über umfangreiches theoretisches Wissen in der Montessoripädagogik, neue wissenschaftliche Erkenntnisse der Frühpädagogik, Psychologie und Medizin verfügen. Dem muss in der Ausbildung Rechnung getragen werden.

Nr.	8
Titel	Qualitätssicherung in der Betreuung: Eine Herausforderung bei der alltäglichen Arbeit
Autorinnen	Fabienne Guinchard Hayward Direktorin Véronique Desponds Theurillat und Agnès Rákóczy, Pädagogische Beraterinnen
Institution	PEP, Partenaire Enfance & Pédagogie, Lausanne

Im vorliegenden Artikel erklären wir, was wir unter dem Begriff Qualität verstehen und führen aus, auf welchen Grundlagen das Verfahren aufbaut, das wir zur Untersuchung der Qualität des Betreuungsangebots für Kinder ausgearbeitet haben. Zudem gehen wir auf die Risiken ein, die die Qualität gefährden können und setzen uns damit auseinander, wie man sich in einem anspruchsvollen beruflichen Umfeld behaupten kann. Ausserdem erläutern wir einige Möglichkeiten, wie ein Team eine pädagogische Zielsetzung ausgestalten kann, bei der die Qualität eine zentrale Rolle spielt.

Die Zunahme der Betreuungsplätze ist ein klarer gesellschaftlicher Fortschritt. Die Wirtschaft muss gestärkt werden, indem man den Eltern, und gerade den Müttern, den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt ermöglicht. Die höhere Anzahl Plätze birgt aber auch ein Risiko was den Wert der alltäglichen Leistungen für die Kinder angeht. Aus diesem Grund spielt der Begriff Qualität im Rahmen des Auftrags der mobilen Beratungsstelle PEP sowie bei den meisten Betreuungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Die Gesellschaft ist auf Kitas angewiesen, doch gerade die Kleinkinder sind die Mitglieder unserer Gesellschaft, die am schlechtesten dafür gewappnet sind,

in einer Gruppe zu leben. Aus diesem Grund muss der Auftrag der Betreuungseinrichtungen genauer ausgeführt werden. Beim Eintritt des Kindes in eine Betreuungseinrichtung gibt es viele offene Fragen was den Sozialisierungsprozess anbelangt. Dieser ist übrigens auch beim Austritt des Kindes aus der Kita noch nicht abgeschlossen. Wir müssen also sorgfältig planen. Damit das Kind vom Gruppenleben profitiert, müssen wir uns stets in Erinnerung rufen, dass sich das Gruppenleben um das Wohl des Kindes drehen sollte. In den allerersten Lebensjahren wird nämlich die Grundlage für eine gesunde Beziehungsfähigkeit entwickelt. Diese ist eine zentrale Voraussetzung für die soziale, affektive und kognitive Entwicklung des Kindes.

Wir sind überzeugt, dass der Begriff Qualität bei den Projekten des Vereins PEP eine zentrale Rolle spielen muss. Dazu stützen wir uns bei der Definition des Begriffs Qualität, der mit dem Auftrag unserer Beratungsstelle im Einklang stehen muss, auf verschiedene theoretische Grundlagen. Nach und nach sind wir durch wissenschaftliche Arbeiten, Weiterbildungen und Treffen zum Schluss gekommen, dass Qualität als Prozess zu definieren ist.

Wir sehen die Qualität im Sinne der Forderung von P. Moss, G. Dahlberg und A. Pence, die Qualität als Diskurs der „Sinnkonstruktion“ zu betrachten. „Der Diskurs der Sinnkonstruktion führt zu einer Evaluierung, die als demokratischer Auslegungsprozess wahrgenommen wird, der impliziert, dass die Praxis sichtbar gemacht werden muss. Dies regt die Reflexion, den Dialog und die Argumentation an, was zu einem kontextabhängigen und provisorischen Werturteil führt, das stets in Frage gestellt werden kann.“<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Gunilla Dahlberg, Peter Moss und Alan Pence. *Au de-là de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Editions érès, Toulouse, 2012, S. 26



Die Lösungsansätze der Betreuungseinrichtungen in Yverdon, Renens, Lausanne und im Vallée de Joux, aber auch innerhalb der jeweiligen Regionen, unterscheiden sich voneinander, und das ist gut so. Qualität bedeutet die bestehenden Strukturen zu hinterfragen, damit Lösungen ausgearbeitet werden können, die dem Kontext und der Situation in der jeweiligen Betreuungseinrichtung gerecht werden.

Unsere Rolle besteht darin, die Qualität ausgehend von den Bedürfnissen des Kindes zu konzipieren. Qualität wird jedoch auch durch Faktoren beeinflusst, die ausserhalb des Betreuungsangebots liegen: Die Zulassungsanforderungen, die Betreuungs- und Aufsichtsbestimmungen, die Ausbildung der Fachkräfte und deren Arbeitsbedingungen, den Zugang der Familien zur Betreuungseinrichtung, die geographische Lage, die Finanzierung und die Ressourcen usw.

Wir haben beschlossen, die Qualität ausgehend von einer Definition F. Pirards zu betrachten: „Die Definition von Qualität gilt als wichtiger Prozess, denn er erlaubt dank des Austauschs und der Diskussion ein besseres Verständnis für gewisse Werte, Ideen, Kenntnisse und Erfahrungen. Der Prozess sollte partizipativ und demokratisch sein und die verschiedenen Gruppen einbinden, etwa die Kinder, die Eltern, die Familien und die Fachkräfte. Es sollte anerkannt werden, dass die einzelnen Gruppen teilweise unterschiedliche Bedürfnisse, Perspektiven und Werte haben. Die Definition von Qualität ist ein dynamischer und steter Prozess ohne definitives Ergebnis, den es ständig neu zu durchlaufen gilt.“<sup>7</sup>

Die unterschiedlichen Ansichten und die

<sup>7</sup> Florence Pirard. „L'accompagnement professionnel face aux enjeux de la qualité des services“ in *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Gilles Bougère & Michel Vandebroek. PEI Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Brüssel, 2007, S. 226

Unsicherheiten, die in allen Teams existieren, sind von grundlegender Bedeutung beim gemeinsamen Definitionsprozess der Qualität. Erst durch den Austausch und das Einfließen dieser Faktoren entsteht ein kohärenter Betreuungsrahmen. Genau in diesem Sinne haben wir ein Verfahren ausgearbeitet, mit dem die Qualität hinterfragt werden kann und das bei der Definition kinderfreundlicher Bedingungen im Rahmen des Betreuungsangebots herbeigezogen werden kann.

Beim Ansatz<sup>8</sup>, der vom Verein PEP ausgearbeitet wurde, steht das Kind im Zentrum, wobei die Thematik auf drei Ebenen angegangen wird.

### **1. Sich selbst hinterfragen**

Die eigene Praxis kann anhand von zwölf pädagogischen Kriterien hinterfragt werden, wobei jeweils verschiedene Fragen gestellt werden.

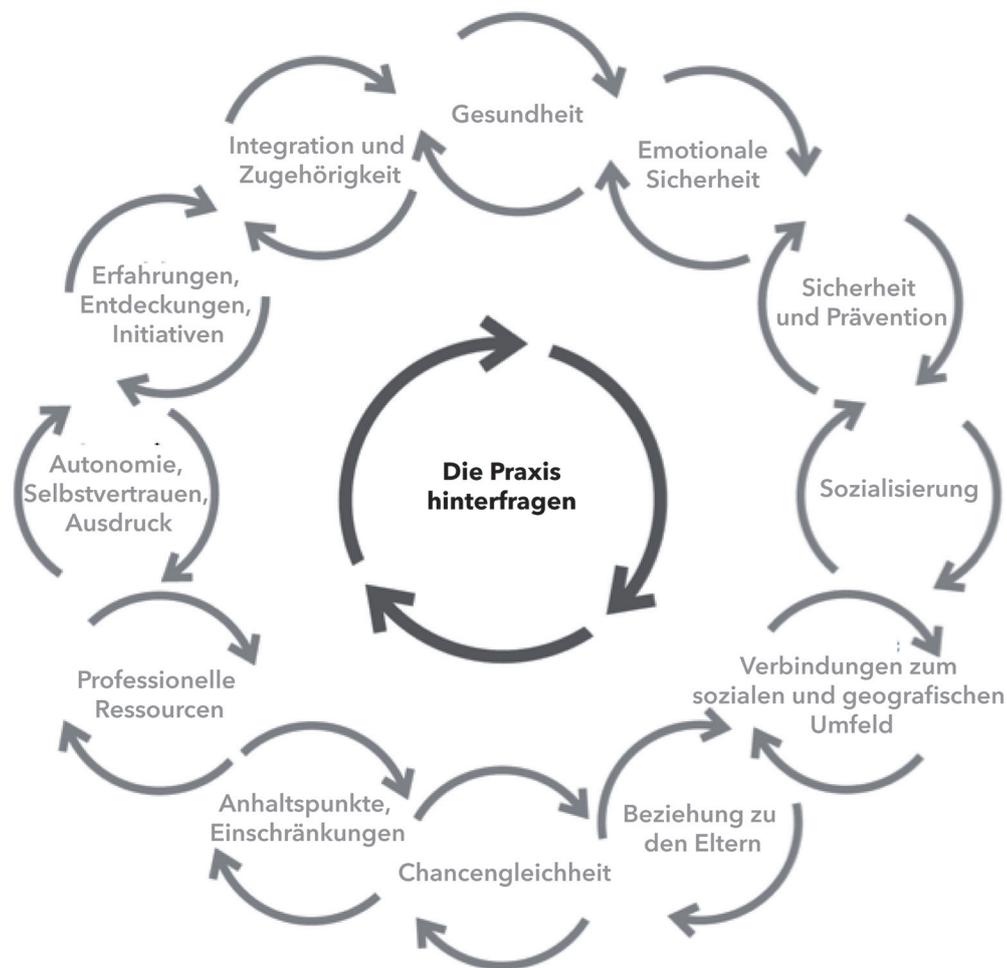
### **2. Sich dokumentieren und Zusammenhänge herstellen**

Die theoretischen Kenntnisse müssen mit den in dieser Fachzeitschrift erschienenen (und anderen) Texten auf den neusten Stand gebracht oder aufgefrischt werden, um die eigene Praxis zu beleuchten und dieser Sinn zu verleihen.

### **3. Sinnvolle Elemente der eigenen Praxis eruieren und umsetzen**

Nachdem überprüft wurde, ob die Antworten auf die Fragen gemäss Theorie im Einklang mit der Entwicklung des Kindes stehen, einigen sich die Teams auf eine kohärente Praxis und stellen sicher, dass sie umgesetzt und konkret angewandt werden.

<sup>8</sup> Véronique Desponds Theurillat, Fabienne Guichard Hayward, Agnès Rakoczy. „Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant“. PEP, Lausanne, 2012



Die Pfeile in der obenstehenden Grafik verdeutlichen, dass die einzelnen Anhaltspunkte zusammenhängen. So gibt es keinen spezifischen Zeitpunkt für die Sozialisierung und einen anderen für die emotionale Sicherheit oder die Chancengleichheit. Die Elemente beeinflussen sich gegenseitig und müssen alle hinterfragt werden.

Der Verein PEP begleitet die LeiterInnen von Betreuungseinrichtungen und die Erziehungsteams bei der Definition und der Umsetzung hochwertiger Betreuungsangebote für jedes einzelne Kind.

Anlässlich der Treffen mit den Teams hinterfragen wir deren Einstellung bezüglich der Erziehung sowie die Organisati-

on, bringen ihnen theoretisches Wissen bei oder frischen dieses auf, erstellen Zusammenhänge und fragen nach dem Sinn der angewandten Praktiken.

In den folgenden Absätzen wird ersichtlich, wie komplex dieses Verfahren ist und dass die Qualität genau dann mangelhaft ist, wenn das Verfahren vernachlässigt wird.

### Ein besonderes Merkmal eines Berufs

An dieser Stelle lohnt es sich, auf einen Aspekt des Berufs der ErzieherInnen einzugehen, aufgrund dessen sich die Umsetzung des oben ausgeführten Prozesses komplex gestaltet. Alle, die beruflich mit Kleinkindern zu tun haben, wissen,

dass man oft umgehend auf deren Bitten und Bedürfnisse reagieren muss: Der Unterton bei den Kindern lautet naturgemäss oft sofort!

Da sich eine Erzieherin nicht nur um ein einziges Kind kümmert, sieht sie sich gleichzeitig mit mehreren solchen dringlichen Bitten konfrontiert. Zudem sind die Arbeitstage manchmal lang und ereignisreich, die ErzieherInnen sind ständig gefordert, müssen Antworten finden, Entscheidungen treffen und Optionen überdenken – alles unmittelbar oder zeitlich nur leicht versetzt. So kann man je nach Alter der Kinder keine Bedenkzeit verlangen: Betreut man zehn Kinder, ist es nur schwer vorstellbar, diese auch nur einen kurzen Moment allein zu lassen, um nachzudenken oder etwas Abstand zu gewinnen. Bei der Arbeit mit Menschen gilt es, auch die emotionale Seite zu berücksichtigen: Gegenüber den Kindern und den Eltern, mit denen man in Kontakt ist, können Emotionen aufkommen. Man sollte sich diese eingestehen, darauf eingehen, sie aber in erster Linie unter Kontrolle haben.

Im Rahmen unserer Tätigkeit als pädagogische Beraterinnen untersuchen wir bei unseren Beobachtungen auch, wie stark die ErzieherInnen in Anspruch genommen werden: durch Bitten, Schreie, Wutausbrüche oder Freudensprünge, Geschenke, etwas Unvorhergesehenes, ein Lächeln oder dadurch, dass jemand gepflegt werden muss. Dies führt zu einem regelrechten Balanceakt, da die Fachkräfte ständig gleichzeitig handeln und analysieren müssen.

Damit das Team besser damit umgehen kann, unmittelbar handeln zu müssen, kann es mittels Reflexion seiner Praxis einen Sinn verleihen: sich hinterfragen, Lösungsansätze unter Berücksichtigung des Kontexts ausarbeiten, die Hand-

lungen überdenken und Anpassungen vornehmen. Es ist leicht ersichtlich, wie komplex dieser Prozess ist und welches Feingefühl, welche Präzision und welche Anforderungen dabei notwendig sind. Es besteht jederzeit das Risiko, dass ein Tropfen das Fass zum Überlaufen bringt und so die Qualität beeinträchtigt.

Unserer Ansicht nach kann die Qualität darunter leiden, wenn die Fachkräfte ihre Praktiken nicht mehr überdenken oder wenn sie nicht genügend Zeit, Platz oder Energie haben, um sich zu hinterfragen.

Diese Trägheit kann dazu führen, dass man in eine gewisse Routine verfällt, was angesichts des repetitiven Alltags und den immer wiederkehrenden gleichen Tagesabläufen sehr leicht geschehen kann. Die Routine ist einerseits erforderlich, damit sich die Kinder an Bezugspunkten und am vorhersehbaren Tagesablauf orientieren können. Andererseits kann die Routine eine Gefahr für die Erwachsenen darstellen, wenn sich diese gemütlich zurücklehnen und sich sagen „das haben wir schon immer so gemacht“, wenn sie also nicht mehr miteinander über die Praxis diskutieren beziehungsweise die Möglichkeit für Diskussionen ganz fehlt. In diesen Fällen werden immer die gleichen Standard-Antworten gegeben, die die jeweilige Situation und die Individualität der Kinder ausser Acht lassen.

Gewinnt eine solche Routine die Oberhand, besteht die Gefahr, dass die reflexive Praxis und somit die Betreuungsqualität darunter leiden.

### **Der Austausch im Team: Eine Notwendigkeit**

Unserer Ansicht nach ist der Austausch im Team unerlässlich, damit der oben ausgeführte Prozess nicht vernachlässigt wird. Sich ergänzende Sichtweisen er-

möglichen es, die Natur der Bedürfnisse der Kinder genauer einzugrenzen, was unserer Ansicht nach eine gegenseitige Bereicherung darstellt.

Jedes Mitglied eines Teams ist gleichermaßen dafür verantwortlich, dass das Betreuungsangebot auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt ist und dass die Betreuung im Einklang mit der Mission der Einrichtung steht. Diese geteilte Verantwortung führt dazu, dass gelegentlich über unterschiedliche Ansichten und eine unterschiedliche Interpretation der Qualität diskutiert werden muss. Dabei müssen die Praxis sowie fest verankerte Vorstellungen oder Gewohnheiten neu hinterfragt werden.

Ausgehend von der pädagogischen Zielsetzung erarbeitet das Team einen gemeinsamen Bezugsrahmen für Erziehungsfragen, definiert Regeln für das Zusammenleben und das Tagesgeschehen, gibt eine Richtung und ein Ziel für die Praxis vor und schafft die Rahmenbedingungen. Die Kunst besteht darin darauf zu achten, dass die bei der pädagogischen Zielsetzung definierten Werte in der Praxis zur Anwendung kommen. Dafür ist ein sorgfältiges Vorgehen erforderlich. Nehmen wir als Beispiel eine Erzieherin, die sich Gedanken zum Ablauf des Mittagsschlafs macht. „Weshalb wecken wir die Kinder, obwohl das Respektieren der verschiedenen Rhythmen der einzelnen Kinder ein Grundpfeiler unserer pädagogischen Zielsetzung ist?“ Daraus entstand eine animierte Debatte: Wie kann dieser Wert damit vereinbart werden, dass die Kinder im Verlauf des Tages auch im Freien spielen sollen? Und mit der anspruchsvollen Zusammenarbeit mit den Familien, wobei gewisse Eltern möchten, dass ihr Kind geweckt wird und andere darauf bestehen, das Kind bloss nicht zu wecken? Und wie vorgehen, wenn der Raum, der sowohl für den

Mittagsschlaf als auch für spielerische Aktivitäten vorgesehen ist, bis in den späten Nachmittag hinein „blockiert“ ist? Dieses Beispiel veranschaulicht, dass es keine universelle Standardlösung gibt, dass es in gewissen Situationen schwierig ist, eine Lösung zu finden und dass die von einem Team getroffenen Entscheidungen nicht einfach so auf eine andere Betreuungseinrichtung übertragen werden können. Zudem zeigt das Beispiel auch das Risiko auf, ungewollt in eine Praxis zu gleiten, unter der die Qualität leidet. Zusätzlich zu den einzelnen Fachkräften, die ihre Verantwortung wahrnehmen und gewisse Gewohnheiten hinterfragen müssen, braucht es unserer Ansicht nach eine externe Person, die dem Team zur Verfügung steht und sicherstellt, dass der Prozess kontinuierlich weitergeführt wird: Jemand, der die Reflexion über die Praxis langfristig leitet und das Team darauf hinweist, falls jemand von der eingeschlagenen Richtung abweicht, was allen passieren kann.

Unserer Ansicht nach braucht es diesen Austausch im Team um sich zu hinterfragen, seinen Arbeitskollegen im Gespräch zu begegnen, gemeinsame Bezugspunkte rund um das Kind aufzubauen und um ein hochwertiges Betreuungsangebot zu gewährleisten.

### **Verhindern von Fehlentwicklungen**

Wie bereits erwähnt ist es wichtig, dass das Kind im Zentrum des Prozesses steht. Die Fachkräfte müssen ihre Aufmerksamkeit stets auf die Bedürfnisse der Kinder richten. Ein zentrales Element der Qualität besteht darin, den Alltag regelmässig zu hinterfragen und Schwachstellen und Risiken zu eruieren, die dazu führen können, dass die Qualität unter Gesten oder Aussagen sowie aufgrund der Einrichtung oder der Organisation leidet. Die Fachkräfte haben die notwendigen

Mittel, um diese Klippen zu umschiffen und die Bedürfnisse der Kinder im Allgemeinen und jedes einzelnen Kindes zu identifizieren.

### Die Beobachtung

Die Beobachtung ist ein geeignetes Mittel um Lösungen zu finden, die für die Kinder am geeignetsten sind. So ist die Beobachtung ein inhärenter Bestandteil des Qualitätsprozesses.

Betrachten wir genauer, welche Möglichkeiten sich in diesem Rahmen ergeben:

Erstens können wir so die einzelnen Kinder besser kennen lernen. Die Einzigartigkeit jedes Kindes kann berücksichtigt werden, indem man individuell auf das Kind zugeht und versucht es zu verstehen. Die Beobachtung zwingt einen somit dazu, auf das Gegenüber einzugehen und das Kind einfühlsam und respektvoll ins Zentrum zu rücken. Miriam David sagte: „Ein Baby zu beobachten, bedeutet ihm zuzuhören!“. Was teilt uns das Kind mit? Welches sind seine spezifischen Bedürfnisse? Wenn wir Teams bei ihren Bemühungen begleiten, ein Kind besser zu verstehen, kommt regelmässig die Beobachtung zum Zug. Betrachten wir das Beispiel der dreieinhalbjährigen Mathilde, die im Hort ihren Mittagsschlaf macht. Es dauerte jeweils ziemlich lange, bis das Mädchen einschlief. Zudem war Mathilde ziemlich unruhig. Das Team liess Mathilde in einer Ecke des Raums schlafen, da dieser Ort Mathilde nach Meinung des Teams Sicherheit geben sollte. Die während des Mittagsschlafs für Mathilde zuständige Erzieherin versuchte, ihr Verhalten zu verstehen: Fühlt sich Mathilde nicht wohl? Benötigt sie nach dem Essen keinen Mittagsschlaf mehr oder war es zu früh für den Mittagsschlaf? Das Team beschliesst, Mathil-

de eine Woche lang zu beobachten um besser einschätzen zu können, welches ihre Bedürfnisse beim Mittagsschlaf sind. Dabei hat das Team festgestellt, dass sich Mathilde regelmässig auf ihrer Matratze drehte und diese zur Mitte des Raums verschob. Dank dieser Beobachtungen hat das Team verstanden, weshalb sich das kleine Mädchen nicht wohl gefühlt hat. Wenn sich die Matratze an einem Ort mit mehr Licht befindet, geht Mathilde den Mittagsschlaf viel gelassener an. Durch das Beobachten der individuellen Eigenschaften können der Blick der Fachkräfte geschärft und bestimmte Abläufe angepasst werden.

Zweitens ist bekannt, dass man ein Kind durch Beobachten ganz allgemein besser verstehen kann. Indem wir durch die Beobachtung genau hinschauen, können wir uns vergegenwärtigen, wo die Kinder in ihrer Entwicklung stehen. Als Beispiel dient uns ein Team, das für eineinhalb- bis zweieinhalbjährige Kinder zuständig ist und regelmässig Probleme beim Umziehen der Kinder hatte. Die Kinder raufen sich, spielten mit den Sachen der anderen Kinder oder leerten die Ablagefächer. Einige versuchten selber sich anzuziehen und andere baten die erwachsene Person, die sich um alle sieben Kinder gleichzeitig kümmern musste, um Hilfe. Das Umziehen war für das Team sehr energieraubend. Die Spannungen beim Umziehen führten dazu, dass das Team jeweils nur widerstrebend mit der Gruppe nach draussen ging. Das Team beschloss deshalb, die Phase des Umziehens zu beobachten um zu verstehen, woher die damit verbundenen Schwierigkeiten rühren. Aufgrund des Ergebnisses wurde das Umziehen anders organisiert. Darüber hinaus hat es den Erziehenden erlaubt, sich die Entwicklungsstufen eines Kindes neu in Erinnerung zu rufen:

- Kinder in diesem Alter können nicht einfach stillsitzen und warten, ohne etwas zu tun.
- Sie werden von einer Unmittelbarkeit angetrieben.

Da die Erzieherin nicht gleichzeitig für alle da sein kann, ist Radau vorprogrammiert. Dank dieser Aufklärungsarbeit konnte das Umziehen neu organisiert werden. Der Vorgang ist nun eine eigenständige Aktivität, die in kleinen Gruppen in einem eigens dafür vorgesehenen Bereich des Spielraums durchgeführt wird.

Die Beobachtung hilft, in bestimmten problematischen Situationen oder Momenten einen gewissen Abstand zu gewinnen. So sollte unserer Ansicht nach der Prozess zur Bewertung von Qualität aussehen.

Drittens kann durch die Beobachtung teilweise das Verhalten eines Kindes verändert werden. Tom gilt als sehr unruhiges Kind. Wird er jedoch beobachtet, ändert sich sein Verhalten komplett. Dieses gutgemeinte Hinschauen hat laut Psychologen eine beruhigende Wirkung.

Das professionelle Instrument der Beobachtung, das in den Ausbildungsinstituten gelehrt wird, erfordert ein systematisches Vorgehen und eine Technik mit einem klar definierten Ziel. Es braucht aber auch Zeit.

Gemäss A.-M. Fontaine<sup>9</sup> ist die Beobachtung „das grundlegende professionelle Instrument, das für eine hochwertige Arbeit in einer Gruppe unerlässlich ist und das Wohlergehen und die Entwicklung der Kinder garantiert. Diese Aussage bedeutet:

- dass alle Fachkräfte dieses Instrument einsetzen sollten;

<sup>9</sup> Fontaine A.-M. „L'observation en crèche : un outil professionnel, un outil qui se perfectionne et se partage“, in : *Métiers de la petite enfance* no 27, April 1997, S. 8.

- dass der Zeitaufwand für die Beobachtung bei allen Fachkräften als vollumfängliche Arbeitszeit gelten muss.“

### Fachkenntnisse und Wissen

Die Fachkräfte stützen sich bei der Ausübung ihres komplexen Berufs auf zahlreiche theoretische Elemente, die sie dank ihrer Erfahrung und ihres Know-hows in ihre Arbeit einfließen lassen. Es lässt sich nicht von der Hand weisen, dass das Wissen die Praxis beeinflusst. Diese gegenseitige Beeinflussung von Fachkenntnissen und Praxis ist der reflexive Blickwinkel des Berufs. Es gibt verschiedene Fachkenntnisse, die bei der Definition des Begriffs Qualität herangezogen werden: Wissen zur Entwicklung in allen Bereichen des Kindes, Wissen zu den zwischenmenschlichen Beziehungen und zur Kommunikation oder Wissen zu den Eigenschaften der Berufspraxis (Gesten und Praktiken).

Um ein hochwertiges Betreuungsangebot sicherstellen zu können, müssen die Fachkräfte über theoretische Kenntnisse verfügen. Nehmen wir als Beispiel das Thema der Regeln und Einschränkungen. Das Wissen zur Sozialisierung der Kleinkinder sollte regelmässig aufgefrischt werden - nicht nur durch die Beobachtung, sondern auch durch die Theorie und die Forschung im Bereich der Entwicklung. Wie verinnerlicht ein Kind Regeln? Verschiedene Autoren, insbesondere P. Mauvais und M. Stambak haben aufgezeigt, dass dafür eine gewisse kognitive Reife, ein gewisser Bewusstseinsgrad bezüglich der eigenen Individualität und ein bestimmtes Mass an Verständnis für Interaktionen erforderlich sind. So ist es für die Fachkräfte beruhigend zu wissen, dass ein Kind unter zweieinhalb Jahren die geltenden Regeln nicht verinnerlichen kann und auf die Hilfe der Fachkräfte angewiesen ist.

Die ErzieherInnen verstehen dadurch, dass es für Gil schwierig ist, nicht auf das Laufgitter zu klettern, und dass er dies nicht tut, um die erwachsene Person zu „nerven“. Er erforscht ganz einfach seinen Körper, seinen Gleichgewichtssinn und erkundet die Umgebung. Fehlendes Wissen kann sehr leicht zu einer Beeinträchtigung der Qualität führen. Unserer Ansicht nach wird die Betreuungsqualität für das betroffene Kind beeinträchtigt, wenn die Fachkraft nicht versteht, was es für Gil zum Beispiel bedeutet, wenn er seinen Bewegungsdrang nicht ausleben kann, oder dass Gil aufgrund seines Reifegrades die Regeln, die ihm auferlegt werden, nicht verstehen kann. Für die erwachsene Person ist es einfacher, geduldig und für das Kind verfügbar zu sein, wenn sie sich bewusst ist, dass es ein langer Prozess ist, bis das Kind begreift, dass seinem Bewegungsdrang Grenzen gesetzt werden müssen. Zudem kann die Erzieherin einen Lösungsansatz ausarbeiten, der die Reife des Kindes berücksichtigt: Dem Kind viele Möglichkeiten bieten und es bei der Bewältigung der Gefühle begleiten, die durch die festgelegte Grenze ausgelöst werden.

### **Aus- & Weiterbildung**

Die Qualität des Betreuungsangebots ist natürlich auch von der Qualifikation, der Reife und der Motivation der Fachkräfte abhängig. Angesichts der Komplexität der Aufgaben und der Rolle der ErzieherInnen, sollte die Ausbildung verschiedene Kenntnisse und verschiedene Lernformen in unterschiedlichen Bereichen umfassen. Um in einem Team in der alltäglichen Arbeit die Kinder fremder Eltern betreuen zu können, sind verschiedene Kompetenzen und ein breites Fachwissen erforderlich, das während einer soliden Ausbildung aufgebaut, entwickelt, strukturiert und erweitert wird.

Die Fachkräfte müssen sich während ihrer

Grundausbildung zahlreiche Kompetenzen aneignen. Es ist aber auch wichtig, dass sie sich später weiterbilden. Sich mit Fachkräften anderer Einrichtungen über das Wissen und die Praxis austauschen, die Praxis analysieren und Herausforderungen identifizieren, seine Kenntnisse auffrischen, die eigenen Emotionen laufend identifizieren, seine eigene Haltung hinterfragen, Abstand nehmen, seine Tätigkeit erklären, sich hinterfragen – sind nicht genau diese Prozesse notwendig, um die Anforderungen an die Qualität definieren zu können?

### **Schlussfolgerungen**

Wir sind davon überzeugt, dass die Qualität leidet, wenn die Fachkräfte nicht genügend Zeit haben, ihre Praxis im Team zu reflektieren. Die Qualität basiert auf gemeinsamen Werten und Kenntnissen. Ohne eine gemeinsame Zielsetzung kommt es rasch zu Spannungen und alle Akteure werden vor Probleme gestellt: Die Kinder, ihre Eltern, die Mitglieder des Teams und die Arbeitgeber. Um ein hochwertiges Betreuungsangebot zu garantieren, muss den Fachkräften auch kinderfreie Arbeitszeit eingeräumt werden.

Aus dem vorliegenden Artikel geht hervor, dass die Ausbildung der Fachkräfte ein grundlegendes Element für die Qualität ist. Wird die Anzahl der ausgebildeten Fachkräfte reduziert oder nicht genügend Zeit für Weiterbildungen aufgewendet, kann die Qualität des Betreuungsangebots beeinträchtigt werden.

Die Kompetenzrahmen und die Kompetenzprofile des Aufsichtsorgans, das die Betreuungsnormen festlegt, sind für die Qualität unerlässlich. Der politische Wille, das Betreuungsangebot auszubauen, erfordert eine Diskussion über diesen Rahmen. Wir möchten an dieser Stelle nochmals betonen, dass die Qualität des Angebots nicht durch die Erhöhung der

verfügbaren Betreuungsplätze beeinträchtigt werden darf.

Der Auslegungsprozess der Qualität ist komplex. Er fördert die Motivation der Fachkräfte, die ihrerseits durch die Reflexion zum Prozess beitragen. Er bereichert den pädagogischen Handlungsrahmen und führt dazu, dass die Interessen der Kinder und der Eltern im Zentrum des Betreuungsangebots stehen.

Nr.	9
Titel	Warum als Kita-Träger in Qualität investieren?
Autorin	Kathrin Toberer
Funktion	Geschäftsleitung
Institution	thkt familienservice GmbH

Wer sich mit Qualitätsfragen generell befasst, realisiert schnell: Was man darunter versteht, kann nie für alle Zeit und inhaltlich allgemeingültig definiert werden. Qualität ist immer das vorläufige Ergebnis eines Aushandlungsprozesses.

### Was ist eigentlich Qualität in der Kinderbetreuung?

In der Kita sind es nebst den geltenden gesetzlichen Grundlagen struktureller Art die Vorstellungen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder und ihrer Eltern, die das Verständnis von Qualität bestimmen. In unserem Fall, die wir Kitas im Auftrag von Arbeitgebern führen, spielen auch die Ansprüche der Arbeitswelt eine zentrale Rolle. Darauf aufbauend prägen die konkreten Vorstellungen der Kitaträgerschaft und Kitaleitung zur pädagogischen Arbeit, zu Führungs- und Personalentwicklungsfragen oder die betriebswirtschaftlichen Anforderungen das Verständnis von Qualität mit.

### Qualität ist Halten, was man verspricht

Damit Qualität entstehen kann, gilt für alle Beteiligten: Sie müssen wissen, was sie tun, warum sie etwas tun und was sie damit erreichen wollen. Alles, was einmal als wichtig festgehalten worden ist, soll im Alltag konsequent gelebt und umgesetzt werden. Dafür braucht es Transparenz und Klarheit bezüglich Konzepten, Vorgehensweisen, Abläufen und Zielen. Vor gut 10 Jahren hat der Personalchef eines Unternehmens als Mitglied unseres damaligen Trägervereins (Verein Arbeitgeberkrippen) die Frage an die Geschäftsleitung gerichtet, wie wir denn unsere Qualität oder die Umsetzung unseres pädagogischen Konzepts in allen unseren Kitas garantieren könnten. Als Anregung erhielt die Geschäftsleitung vom Vorstand die Empfehlung, für unsere Organisation den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems (QM-System) zu prüfen. So setzten sich Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Unternehmen, die Geschäftsleitung, die damaligen Leiterinnen unserer drei ersten Kitas und weitere Mitarbeitende aller Stufen unserer Organisation erstmals zu einem Klausurtag zusammen, um über unser Qualitätsverständnis zu diskutieren. In der Folge entwickelten wir eine gemeinsame Basis für unsere Arbeit. Was sich damals als Leitlinien für die Qualitätsentwicklung herauschälte, gilt heute noch:

1. Wir wollen bedarfsgerechte Kitaplätze mit wegweisender Betreuungsqualität schaffen. Nur wenn für die Kinder gut gesorgt ist, können die Eltern entlastet arbeiten.
2. Unsere Kitas sollen den Aspekt der Betreuung und Erziehung mit demjenigen der Bildung verbinden. Damit ermöglichen wir den Kindern einen guten Start im Leben und einen gelingenden Übertritt in Kindergarten oder Schule.

**Die thkt familienservice GmbH** erbringt seit bald 20 Jahren im Auftrag von Unternehmen Dienstleistungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Ein Teil unseres Angebots umfasst heute die Führung von 8 Kitas im Auftrag von 7 Unternehmen, 2 Hochschulen und einem Spitalbetrieb. Weitere Firmen wie auch teilweise die Gemeinden vor Ort finanzieren die Angebote mit.

Die Arbeit in unseren Kindertagesstätten basiert auf den Grundlagen des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (Wustmann & Simoni 2012). Die Umsetzung der pädagogischen Arbeit erfolgt nach dem infans-Konzept der Frühpädagogik (Andres & Laewen 2011; [www.infans.de](http://www.infans.de)).

Die thkt familienservice GmbH ist seit 2007 ISO 9001:2008 zertifiziert. In unseren Kitas streben wir das QualiKita-Label an. Eine erste Einrichtung hat dieses Ziel bereits erreicht, eine weitere steht kurz davor.

3. Die kontinuierliche Reflexion und Weiterbildung der Mitarbeitenden sowie eine enge Kommunikation mit allen beteiligten Anspruchsgruppen (Unternehmen, Gemeinden) schaffen den Boden für Qualitätsentwicklung. Die Eltern werden als Partner der Zusammenarbeit laufend einbezogen.
4. Unser Angebot soll für Eltern nicht teurer sein als vergleichbare Angebote, bedingt aber die Mitfinanzierung durch Arbeitgeber und Gemeinden.

### **Auseinandersetzung mit Qualität ist ein ständiges Thema**

Es gibt zahlreiche Argumente, weshalb die ständige Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen besonders wichtig ist:

#### **Die Kinder und Familien sind unsere Kunden**

Die Bedürfnisse von Familien sind unterschiedlich. Selbst wenn wir Fachpersonen für Kinder und Familien sind, stellt sich die Frage, was Kinder für ihre Entwicklung wann brauchen, immer wieder neu. Das QM-System ermöglicht uns, die sich wandelnden Bedürfnisse von Familien systematisch aufzunehmen und unsere Dienstleistungen bedarfsorientiert weiter zu entwickeln.

#### **Wichtige Funktion in der Gesellschaft**

Das System der familienergänzenden Kinderbetreuung und weitere Unterstützungsangebote für Familien sind eine wesentliche Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Ein gemeinsam getragenes Verständnis für gute Qualität und Qualitätsentwicklung trägt wesentlich zum gesunden Heranwachsen der Kinder und zum Wohlergehen von Familien bei.

#### **Die Mitarbeitenden sind unsere wichtigste Ressource**

Mitarbeitende brauchen Kenntnis über das in der Organisation abgestimmte Vorgehen einerseits und Freiraum für individuelles Handeln andererseits. Beides ist gleichwertig. Ein QM-System hilft den Mitarbeitenden, sich am gemeinsam definierten Rahmen zu orientieren und die eigene Arbeit kontinuierlich zu reflektieren.

#### **Ein bedarfsgerechtes Dienstleistungsangebot ist die Basis für wirtschaftliche Stabilität**

Die Zahl der familienergänzenden Betreuungsangebote in der Schweiz wächst. Die Konkurrenz und der Kostendruck auf

die einzelnen Angebote nehmen zu. Es ist deshalb wichtig, unsere Qualität sichtbar zu machen und uns damit ein unverwechselbares Profil zu geben.

Unser ab dem Jahr 2005 aufgebautes QM-System (wir haben ihm intern den Namen „Lorbär“ gegeben) hilft uns, uns dauerhaft mit Fragen der Qualität auseinanderzusetzen, uns auf allen Ebenen und in den einzelnen Kitateams Ziele zu setzen und die Erreichung der Ziele systematisch zu überprüfen. Die Einführung des QM-Systems ist in erster Linie ein Bekenntnis, die Auseinandersetzung und die Weiterentwicklung von Qualität als ständiges Thema im Arbeitsalltag zu verankern. Qualitätsentwicklung ist also ein kontinuierlicher Prozess, der Klarheit schafft über die pädagogische Arbeit in unseren Kitas, über Inhalte und Methoden der Dienstleistungserbringung, über Formen der Zusammenarbeit, Führungsgrundsätze, administrative Abläufe sowie über die Art und Weise der Information und Kommunikation. Lorbär ist ein Prozess- und Dokumentenablagensystem, das für alle Mitarbeitenden verbindlich und über ein elektronisches Handbuch für alle zugänglich ist.

### **Die Lernfreude und Offenheit der Kinder sind uns Vorbild für die Zusammenarbeit in einer lernenden Organisation**

Eine lernende Organisation zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, mit Herausforderungen, Veränderungen oder Konflikten sozial verträglich und authentisch umzugehen und wechselseitig, auch über Hierarchien hinweg, im konstruktiven Dialog zu sein.

Unsere Vision ist, dass die Mitarbeitenden ihre Kita wie eine Forschungswerkstatt leiten und organisieren. In einem ständigen Dialog knüpfen sie an Neugier und Forschungsdrang der Kinder an und interessieren sich für ihre Themen. Sie

ermutigen sie zu Fragen und erweitern damit sowohl den Bildungshorizont der Kinder als auch den eigenen. Die Mitarbeitenden handeln aber nicht nur Verhaltensregeln mit den Kindern aus, sondern entwickeln untereinander ebenfalls Teamleitsätze und eine Kultur, die durch Einbezug eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden schafft. In der Organisation möchten wir das Lernen aller Beteiligten durch fortlaufende fachliche Auseinandersetzung und Reflexion fördern.