

# Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen

## Policy Paper

---

Catherine Walter-Laager, Christina Bachner, Claudia Geißler, Lars Eichen  
und Gütesiegel-Projektgruppe



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



*We work for*  
**tomorrow**

[www.uni-graz.at](http://www.uni-graz.at)



## Policy Paper „Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“

Catherine Walter-Laager, Christina Bachner, Claudia Geißler, Lars Eichen und Gütesiegel-Projektgruppe

### Gütesiegel-Projektgruppe:

**GiP – Gemeinnütziges Institut für elementare Pädagogik**

Dietrichsteinplatz 15/5.Stock, 8010 Graz  
Austria  
[www.gip.st](http://www.gip.st)

**PädQUIS gGmbH**

Ordensmeisterstraße 15-16, 12099 Berlin  
Germany  
[www.paedquis.de](http://www.paedquis.de)

**Self- Government office of Vas County**

Berzsényi Platz 1, 9700 Szombathely  
Hungary  
[www.vasmegeye.hu](http://www.vasmegeye.hu)

**Bifeb – Bundesinstitut für Erwachsenenbildung**

Bürglstein 1-7, 5360 St. Wolfgang  
Austria  
[www.bifeb.at](http://www.bifeb.at)

**SOS- Skupnost Obcin**

**Slovenije**  
Partizanska 1, 2000 Maribor  
Slovenia  
[www.skupnostobcin.si](http://www.skupnostobcin.si)

**Karl-Franzens-Universität Graz  
Institut für Erziehungs- und  
Bildungswissenschaften,  
Elementarpädagogik**

Strassoldogasse 10/I, 8010 Graz  
Austria  
[www.uni-graz.at](http://www.uni-graz.at)

**SUMO Società Cooperativa Sociale**

Via Milano 50, 30172 Venezia Mestre  
Italy  
[www.sumonline.it](http://www.sumonline.it)

### Zitiervorschlag für das unveröffentlichte Manuskript:

Walter-Laager, C., Bachner, C., Geißler, C., Eichen, L., & Gütesiegel-Projektgruppe (2019). Policy Paper „Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“. Unveröffentlichtes Manuskript, Karl-Franzens-Universität Graz.

Dieses Projekt wird mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Problemaufriss und Ausgangslage .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Nationale Kontexte .....</b>	<b>4</b>
2.1. Deutschland .....	4
2.2. Österreich .....	6
2.3. Ungarn .....	8
2.4. Slowenien.....	11
2.5. Italien .....	13
<b>3. Validierung zentraler Qualitätskriterien.....</b>	<b>15</b>
3.1. Allgemeine und länderspezifische Ergebnisse aus der quantitativen Auswertung .....	15
3.2. Allgemeine und länderspezifische Ergebnisse aus der qualitativen Auswertung .....	19
3.3. Erfahrungsberichte aus der Pilotierung.....	22
3.3.1. Österreich .....	22
3.3.2. Ungarn.....	22
3.3.3. Slowenien.....	23
3.3.4. Italien.....	24
3.4. Erfolgte Adaptionen, geringfügige Anpassungsnotwendigkeiten und weitere Adaptionmöglichkeiten .....	24
<b>4. Fazit und Handlungsempfehlungen.....</b>	<b>26</b>
4.1 Zusammenfassung und Fazit: Erfahrungen und Möglichkeiten des europäischen Gütesiegels.....	26
4.2 Allgemeine Handlungsempfehlungen und notwendige Schritte der Implementierung .....	28
4.3 Länderspezifische Handlungsempfehlungen.....	32
4.3.1 Deutschland .....	32
4.3.2 Österreich .....	34
4.3.3 Ungarn.....	36
4.3.4 Slowenien.....	37
4.3.5 Italien.....	38
<b>Literatur .....</b>	<b>40</b>



## 1. Problemaufriss und Ausgangslage

In den meisten Ländern der Europäischen Union und darüber hinaus hat die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter eine starke quantitative Expansion erfahren. Das gilt zunächst für den Kindergartenbereich (drei- bis sechsjährige Kinder), seit einigen Jahren aber zunehmend auch für den Krippenbereich (Kinder unter drei Jahren) (OECD, 2017). Damit gewinnt die Qualität der institutionellen Betreuung an Bedeutung.

Antworten auf die Frage, was gute Qualität in elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen kennzeichnet, können dann ganz verschieden ausfallen, zumal Kinder, Eltern, Träger, MitarbeiterInnen, Kommunen oder externe BeobachterInnen divergente und teils widersprüchliche Erwartungen haben. Der Qualitätsbegriff erweist sich als facettenreich und steht in Zusammenhang mit kurz- bzw. langfristigen (gesellschaftlichen) Zielsetzungen (zum Beispiel ökonomischen Zielen oder Chancengleichheit). Je nach fokussierter Zielsetzung rücken unterschiedliche Qualitätsaspekte in den Vordergrund (Deibl & Hascher, 2017). Um Aussagen über die Qualität elementarpädagogischer Bildung tätigen zu können, ist es allerdings nötig, „Qualität“ in einem ersten Schritt zu definieren. International haben sich in den letzten Jahrzehnten Qualitätsmodelle bewährt und durchgesetzt, welche vier Qualitätsbereiche unterscheiden: die Orientierungsqualität, die Strukturqualität, die Prozessqualität und die Qualität des Familienbezugs (Tietze, 2008; Tietze et al., 2013).

Qualitätsuntersuchungen aus aller Welt zeigen auf, dass die pädagogische Qualität in elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen oft zu wünschen übrig lässt und häufig, wenn überhaupt, nur ein mittelmäßiges Niveau – bei starker Streuung – erreicht (Schmerse & Tietze, 2015; Tietze et al., 2013; Linke, Stoll & Hartel, o.J.). Andererseits belegen Längsschnittuntersuchungen die Bedeutung früher pädagogischer Qualität für die Entwicklung von Kindern bis weit in das Schulalter und das gesamte Erwachsenenalter hinein (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores 2005; Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016). Während bei einer mittleren und niedrigen Qualität negative Effekte insbesondere für Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status zu erwarten sind (Beckh, Mayr, Berkic & Becker-Stoll, 2014; NICHD 2006; Dogan, 2011), gehen mit einer hohen pädagogischen Qualität kompensatorische Effekte in Bezug auf die weitere Entwicklung der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten sowie allgemein bessere Startchancen zum Schulanfang einher (Côté, Doyle, Petitclerc & Timmins, 2013; Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004; Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney & Bub 2011; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; Kriesi, Scherrer & Buchmann, 2008). Dies wird vor allem im sprachlich-kognitiven und im sozio-emotionalen Bereich sichtbar (Bäuerlein, Linkert, Stumpf & Schneider, 2013; Herzog-Punzenberger, 2016).

Um eine gute Qualität in elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zu sichern, sind gesetzliche Rahmenbedingungen und effiziente Steuerungsmechanismen maßgeblich und unverzichtbar. Dies liegt darin begründet, dass im Feld der Frühpädagogik marktwissenschaftliche Gesetze zur Qualitätssicherung nicht funktionieren und ein asymmetrisches Informationsverhältnis zwischen den AnbieterInnen der Dienstleistung und den KäuferInnen, in diesem Falle den Eltern, besteht (Spieß & Tietze, 2002). Die eigentlichen Kunden – in diesem Fall ausschließlich Kleinkinder –



scheiden freilich als Produktbegutachter aus. Auch die Eltern haben nur sehr begrenzt Einblick in den tatsächlich gelebten pädagogischen Alltag, sodass sie nur bedingt in der Lage sind, eine gute Einrichtung für ihre Kinder zu wählen. Qualitätssicherung muss daher ein Anliegen der Gesellschaft sein. Dies wird in europäischen Ländern auf unterschiedliche Weise verfolgt. So werden gesetzliche Richtlinien in Bezug auf die Ausbildung von PädagogInnen erlassen und umgesetzt. Daneben bestehen vor allem Versuche der Qualitätssicherung auf quantitativer Ebene, etwa in Hinblick auf die Infrastruktur, die Raumausstattung, die Größe oder den Betreuungsschlüssel (beispielsweise Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2019).

Vor diesem Hintergrund war es das Ziel des Forschungsprojekts „Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“ erstmals ein in unterschiedlichen europäischen Ländern abgestimmtes Modell zur Erfassung und Sicherung von pädagogischer Qualität in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung (im Alpen-Adria-Raum) zu entwickeln. Das von dem EU-Förderprogramm ERASMUS+ ko-finanzierte Projekt hatte eine Laufzeit von Oktober 2017 bis September 2019. Insgesamt arbeiteten sieben verschiedene Institutionen aus Deutschland, Slowenien, Ungarn, Österreich und Italien daran mit. Die Konzipierung des Gütesiegels für Kindergärten und Kinderkrippen soll in erster Linie dazu dienen, die Qualität der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen nach außen sichtbar zu machen und bei der Qualitätssicherung zu unterstützen. Die Einführung eines solchen Instrumentes liefert aber ebenso einen Beitrag zur Verbesserung qualitativer institutioneller frühkindlicher Bildung und Betreuung. Da zukünftig alle EU-Länder freien Zugang zu dem einheitlichen Gütesiegel erhalten werden, wird europaweit Qualität verbessert, sichtbar gemacht und dauerhaft erhalten.

Das Projektziel – ein europäisches Gütesiegel für elementarpädagogische Einrichtungen zu entwickeln – wurde in mehreren Projektphasen umgesetzt:

1. *Kriterienkatalog:* Die Entwicklung von reliablen und validen Kriterien zur Feststellung von pädagogischer Qualität bildete die Basis für die Definition von Qualität und die Entwicklung des gemeinsamen Gütesiegels. Zudem mussten die Kriterien eine Akzeptanz bei den Stakeholdern finden. In einem ersten Schritt erstellten die Projektpartner auf Basis bisheriger wissenschaftlicher Vorarbeiten und Erfahrungen eine Sammlung an Messkriterien. Mittels einer groß angelegten quantitativen Befragung von Eltern (n=1908) und pädagogischen Fachkräften (n=358) wurden diese Qualitätskriterien validiert (Schneider & Tietze, 2018). Der quantitative Befragungsteil wurde um offene, qualitative Fragen ergänzt, um bisher eventuell unberücksichtigte, aber relevante Qualitätsmaßstäbe aus Sicht der Eltern und Fachkräfte mit einbeziehen zu können (Eichen, Geißler & Walter-Laager, 2019).
2. *Handbuch Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen:* Auf Basis der Ergebnisse sowie den Erfahrungen des deutschen Gütesiegels (Tietze, Schneider & Gütesiegel-Projektgruppe, 2019) wurde ein Set an Instrumenten zur Qualitätsfeststellung entwickelt und in jedem Land im Rahmen von jeweils zehn Audits pilotiert. Das dadurch entstandene Handbuch zum Europäischen Gütesiegel für Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung fasst alle entwickelten Kriterien zusammen, stellt die jeweiligen Messmethoden dar und beschreibt detailliert den Prozess der Überprüfung von pädagogischer Qualität.
3. *Policy Paper:* Für die langfristige Umsetzung und nachhaltige Verankerung des Gütesiegels bzw. zur generellen Ausweitung und Professionalisierung der institutionellen frühkindlichen Bildung ist die politische Willensbildung und -umsetzung von zentraler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund



wurde zusätzlich das hier vorliegende Policy Paper entwickelt, das die gemachten Erfahrungen im Projekt bzw. die Erkenntnisse der Kriterienvalidierung mit konkreten politischen Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger zusammenfasst.

Das Ziel des vorliegenden Policy Papers ist es demnach, Erfahrungen und Ergebnisse aus allen Projektphasen zusammenfassend aufzubereiten und daraus konkrete Handlungsempfehlungen für die interessierte Fachwelt sowie für die lokale, regionale, nationale und europäische politische Zuständigkeitsebenen abzuleiten. Diese fokussieren insbesondere die Frage, wie die pädagogische Qualität in elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zukünftig gesichert und verbessert werden kann. Dazu werden in dem nachfolgenden Kapitel zunächst die jeweiligen nationalen Kontexte skizziert, und zwar mit Blick auf die länderspezifischen Strukturen der elementarpädagogischen Bildungssysteme, den Entwicklungen der letzten 30 Jahre und den derzeitigen Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung. Daran anschließend werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragung präsentiert, die die Qualitätsmaßstäbe aus Sicht der Eltern und Fachkräfte deutlich machen. Die nationalen Erfahrungsberichte aus der Pilotierungsphase geben dann Einblick in die Handhabbarkeit des Instrumentensatzes. Die im letzten Teil des Papers abgeleiteten Handlungsempfehlungen bieten eine Unterstützung, um in den beteiligten Ländern einen Implementierungsprozess beginnen zu können. Wie beispielsweise in Deutschland sichtbar wird, kann die Implementierung sowohl durch die öffentliche Hand oder auch durch einzelne Trägerschaften geschehen.



## 2. Nationale Kontexte

Fünf Länder wirkten an der Entwicklung und Erprobung des europäischen Gütesiegels mit. Die Länder verfügen über unterschiedliche Strukturen und auch verschiedene Ausbildungssysteme für PädagogInnen. Für die nachfolgende Darstellung wurden die Länderberichte von Inge Schreyer und Pamela Oberhuemer (2017) als wichtige Grundlage herangezogen und von den Partnerländern mit relevanten weiteren Quellen ergänzt.

### 2.1. Deutschland

Marisa Schneider

#### **System/Struktur der elementaren Bildungseinrichtungen**

Zum öffentlich geförderten System der Kindertagesbetreuung für Kinder bis zum schulpflichtigen Alter gehören in Deutschland Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege (mit gleichem Auftrag wie die institutionelle Kindertagesbetreuung) sowie schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote. Unter den Überbegriff „Kindertageseinrichtung“ (im täglichen Sprachgebrauch „Kita“ genannt) fallen für 0- bis 6-Jährige neben den klassischen Einrichtungstypen „Kindergarten“ (3–6 Jahre) und „Kinderkrippe“ (0–3 Jahre) zunehmend auch altersübergreifende und altersgemischte Einrichtungen. Als relativ neu gelten in Deutschland „Familienzentren“, welche neben den vorgegebenen Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung auch familienunterstützende Dienstleistungen integrieren (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

In 2016 lag die Betreuungsquote in Kitas und Kindertagespflege bei unter 3-Jährigen bei 33 %<sup>1</sup> (614.600 Kinder in Kitas) und bei 3- bis 6-Jährigen bei 94 % (2.312.214 Kinder in Kitas). Generell lässt sich über die letzten Jahre hinweg ein stetiger Anstieg der Betreuungsquote für unter 3-Jährige verzeichnen, wobei der Unterschied zwischen den Quoten in westlichen und östlichen Bundesländern weiterhin beträchtlich ist (28 % in West- und 52 % in Ost-Bundesländern mit Berlin) (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Die Verantwortungsstruktur unterliegt in Deutschland dem „Subsidiaritätsprinzip“: Zur Übernahme sozialer Aufgaben (zu welchen die Kindertagesbetreuung zählt) werden öffentliche Träger erst dann verpflichtet, wenn freie Träger den Bedarf nicht decken können. In 2016 waren von den bundesweit insgesamt 34.871 Kindertageseinrichtungen 33 % in öffentlicher und 67 % in freier Trägerschaft, darunter 33 % in kirchlicher, 31 % in nicht-kirchlicher freigemeinnütziger und 3 % in gewerblicher Trägerschaft (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

In Deutschland werden gut zwei Drittel des Kita-Personals von staatlich anerkannten ErzieherInnen gestellt. Sie arbeiten als Kernfachkräfte, gegebenenfalls mit Gruppen- oder Einrichtungsleitungsfunktion. Die fachbezogene Berufsausbildung findet an Fachschulen für Sozialpädagogik (Tertiärbereich) oder auch Fachakademien (im Bundesland Bayern) statt, dauert in der Regel drei Jahre und setzt einen mittleren Schulabschluss voraus. Auch eine praxisintegrierte Ausbildung ist an Fachschulen möglich. Gut 11 % des Personals sind KinderpflegerInnen beziehungsweise SozialassistentInnen, die als Ergänzungs-/Assistenzfachkräfte arbeiten. Die Ausbildung hierzu dauert bundeslandbezogen ein bis drei Jahre und setzt mindestens einen Hauptschulabschluss voraus. Neben staatlich anerkannten ErzieherInnen können in Deutschland

---

<sup>1</sup> Prozentangaben gerundet



zudem FachschulabsolventInnen mit anderem Ausbildungsschwerpunkt (wie beispielsweise HeilerziehungspflegerInnen) als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen arbeiten.

Seltenere Berufsgruppen (ca. 5 %), die ebenfalls als Kernfachkräfte (gegebenenfalls mit Gruppen- oder Einrichtungsleitungsfunktion) arbeiten, bilden Kindheits- und SozialpädagogInnen mit abgeschlossenem (Fach-)Hochschul- oder Universitätsstudium. Eine relativ neue Entwicklung ist dabei in Deutschland das Studium der Kindheitspädagogik (Bachelorabschluss; in der Regel 3-3,5 Jahre), welches in Deutschland eine zusätzliche akademische Berufsgruppe hervorbringt. Konkrete Abschlussbezeichnungen, Studienpläne und -voraussetzungen weisen zwischen den Studiengängen eine hohe Heterogenität auf. Insgesamt variiert der Anteil an akademisch qualifizierten Fachkräften bundesweit erheblich. 2016 arbeitete in rund einem Drittel aller Kitas zumindest eine entsprechend qualifizierte Fachkraft und insgesamt verfügten 24 % der Leitungskräfte über einen Hochschulabschluss (32 % im Osten; 21 % im Westen) (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Die öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege gehört in Deutschland zum Kinder- und Jugendhilfesystem. Vorherrschend für gesetzliche Rahmenwerke, Steuerung und Finanzierung sind die Prinzipien des „Föderalismus“ und der „Subsidiarität“. In einem dezentralen System mit verschiedenen Steuerungsebenen teilen sich der Bund, die 16 Bundesländer und die Kommunen die Verantwortung. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Bundesebene) besitzt dabei eine Anregungskompetenz, während die Bundesländer (regionale Ebene) durch Landesjugendbehörden Bundesvorgaben umsetzen und nicht-bundesgesetzlich geklärte Fragen regeln. Die Kommunen (lokale Ebene) sind für die Angebotssicherstellung und die Finanzierung der Kindertageseinrichtungen zuständig, wodurch es bundesweit zu beträchtlichen regionalen Vorgabe- und Umsetzungsunterschieden kommt (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

### **Besondere Meilensteine**

1990/1991 trat nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten (BRD und DDR) das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz in allen Bundesländern in Kraft. 1996 wurde der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder von 3–6 Jahren eingeführt, der einen stetigen Ausbau von Betreuungsplätzen mit sich brachte. Als wesentlicher Meilenstein gilt der mit dem „Tagesbetreuungsbaugesetz“ (TAG) 2005 auf den Weg gebrachte Ausbau von Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige. Seit 2013 besteht der Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, der mit einem rapiden Einrichtungs- und Platzausbau verbunden ist: Von 2012 bis 2015 hat sich die bundesweite Zahl von Einrichtungen, in denen Kinder unter 3 Jahren betreut werden, um 25 % erhöht (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Auf Bundesebene existiert seit 2004 ein (nicht verpflichtender) „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Jedes Bundesland hat darüber hinaus sein eigenes Bildungsprogramm bzw. seinen eigenen Bildungsplan. Die bundesspezifischen Dokumente unterscheiden sich erheblich voneinander in Inhalt, Länge und Grad der Verpflichtung versus Freiwilligkeit zur Realisierung und zur Aufnahme der (Haupt-)Prinzipien in die einrichtungsspezifischen Konzeptionen. In vielen Bundesländern werden sie ausschließlich als Leitlinien oder Orientierungsrahmen angesehen. Die Umsetzung der Prinzipien und Ziele in den Einrichtungen obliegt letztendlich in der Verantwortung der Träger (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

In den letzten gut zehn Jahren hat der Bereich der Forschung und Projektförderung in der Frühpädagogik in Deutschland einen großen Aufschwung erlebt. Neben der bundesweiten NUBBEK-





Studie<sup>2</sup> wurden weitere nationale Bildungsstudien und Projekte aus Bundesmitteln finanziert (wie beispielsweise BiKS<sup>3</sup> und NEPS<sup>4</sup>), Initiativen gestartet (wie die WiFF-Initiative<sup>5</sup>) und frühpädagogische Institute auf- und ausgebaut. Neben bereits etablierten Instituten wie dem DJI („Deutsches Jugendinstitut“) und dem IFP („Staatsinstitut für Frühpädagogik“) gehört dazu beispielsweise das „Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen“ (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

### **Qualitätssicherung und -entwicklung**

Kontrollmaßnahmen zur Überprüfung staatlicher Regulierungen werden in Deutschland aufgrund des Föderalismusprinzips bislang allerdings zurückhaltend eingesetzt. Die Qualitätssicherung obliegt hauptverantwortlich den Trägern. Auf Bundesebene existiert kein nationales Inspektions- oder Evaluationssystem. Berlin ist bislang das einzige Bundesland, in dem ein regelmäßiges Monitoring vorgeschrieben ist: Es werden jährlich interne Evaluationen sowie alle fünf Jahre externe Evaluationen durchgeführt, an welche die Finanzierung der Einrichtung gebunden ist (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Neben dem enormen quantitativen Ausbau haben in Deutschland in den letzten Jahren Fragen nach der *Qualität* der Kindertagesbetreuung an Bedeutung gewonnen. Erstmals wurde diesbezüglich von Bund, Ländern Kommunen und Trägern eine gemeinsame Qualitätsoffensive 2014 eingeleitet. Am 01.01.2019 ist als aktuellste Entwicklung das „Gute-KiTa-Gesetz“ (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz; KiQuTG) in Kraft getreten. Mit dem Gesetz investiert der Bund insgesamt 5,5 Milliarden Euro bis 2022 und schließt mit den Bundesländern individuelle Verträge ab, die selber entscheiden in welchen der im Gesetz enthaltenen Handlungsfeldern sie konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Kita-Qualität ergreifen wollen.

## **2.2. Österreich**

Christina Bachner, Lars Eichen, Catherine Walter-Laager

### **System/Struktur der elementaren Bildungseinrichtungen**

In Österreich gelten neben Kinderkrippen, die von 0- bis 3-jährigen Kindern besucht werden und Kindergärten, die für 3- bis 6-jährige Kinder geöffnet sind, alterserweiterte Gruppen deren Besuch für Kinder ab 1,5 bis 15 Jahren möglich ist, als elementarpädagogische Einrichtungen (Charlotte Bühler Institut, 2009; Bauer & Mitterer, 2014).

In dem Berichtsjahr 2017/18 (Stichtag 01.07.2018) machten 26 % aller Kindertageseinrichtungen Kinderkrippen (2.121), 55 % Kindergärten (4.570) und 19 % altersgemischte Betreuungseinrichtungen (1.567) aus. Die Betreuungsquote der 0- bis 2-Jährigen lag bei 26 %, jene der 3- bis 5-Jährigen bei 94 % und die der 5-jährigen Kinder bei 99 % (Statistik Austria, 2017).

In Österreich wird zwischen öffentlichen und privaten Trägerschaften unterschieden. Zu den öffentlichen Gebietsträgerschaften zählen Bund, Bundesländer und Gemeinden. Diese waren im Berichtsjahr 2017 für insgesamt 42 % der Kinderkrippen (783), für 72 % der Kindergärten (3.284) und

---

<sup>2</sup> Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit; <http://www.nubbek.de> (letzter Zugriff am: 08.01.2019)

<sup>3</sup> Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter; <https://www.uni-bamberg.de/biks/> (letzter Zugriff am: 08.01.2019)

<sup>4</sup> Nationales Bildungspanel; <https://www.neps-data.de> (letzter Zugriff am: 08.01.2019)

<sup>5</sup> Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte; <https://www.weiterbildungsinitiative.de/> (letzter Zugriff am: 08.01.2019)



für 26 % der Altersgemischten Betreuungseinrichtungen (441) zuständig. Unter den öffentlichen Trägern treten vor allem die Gemeinden hervor, da diese für 98 % aller öffentlich getragenen Kinderkrippen und für 99 % aller öffentlich getragenen Kindergärten verantwortlich waren (Statistik Austria, 2017). Zu den privaten Trägerschaften werden unter anderem die katholischen und/oder evangelischen Religionsgemeinschaften, Privatpersonen, Betriebe oder Vereine gezählt. Insgesamt hielten private Trägerschaften 57 % der Kinderkrippen (1.200), 28 % der Kindergärten (1.288) und 77 % der Altersgemischten Betreuungseinrichtungen (1.200). Innerhalb der privat getragenen Einrichtungen übernahmen vor allem Vereine die häufigsten Trägerschaften. Dazu zählen 44 % der Kinderkrippen (836), 16 % der Kindergärten (717) und 70 % der Altersgemischten Betreuungseinrichtungen (1.218) (Kaindl & Schipfer, 2017).

In Österreich liegt die politische Verantwortung für elementarpädagogische Bildungseinrichtungen auf Bundesländerebene. In den neun Bundesländern gibt es je ein eigenes Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz zu deren Einhaltung öffentliche, wie auch privat getragene Einrichtungen verpflichtet sind. In den Gesetzen sind Vorschriften zu Personaleinsatz, Raum- und Zeitstruktur, finanziellen Gegebenheiten und pädagogischen Umsetzungen unterschiedlich geregelt. Dieses uneinheitliche Vorgehen führt zu großen Unterschieden in der pädagogischen Qualität auf Bundesebene. Gesetzliche Vorgaben zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte werden im Gegensatz zu den Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzen vom Bund festgelegt (Krenn-Wache, 2017).

Als Anstellungsvoraussetzung, um als gruppenführende Fachkraft in einer elementarpädagogischen Kindertageseinrichtung tätig werden zu können, gilt die Absolvierung einer Bundesanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP). Diese zählt zu den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) und kann innerhalb von fünf Jahren mit Matura oder berufsbegleitend als 2-jähriges Kolleg absolviert werden. Damit gehört Österreich zu einem der letzten Länder in Europa ohne tertiäre Ausbildung für ElementarpädagogInnen. Neben der gruppenführenden Fachkraft arbeiten Assistenzkräfte in den Einrichtungen mit. Die fachlichen Qualifikationen von Assistenzkräften ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt: Einzelne Bundesländer fordern keine spezielle Vorbildung, um in der Praxis tätig werden zu dürfen, während in anderen Bundesländern (wie beispielsweise in der Steiermark) Kurse mit theoretischen und praktischen Einheiten absolviert werden müssen (Krenn-Wache, 2017).

### **Besondere Meilensteine**

Der Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan (BBRP) findet seit 2009 bundesweit Anwendung und bietet die Grundlage elementarpädagogischer Planung, Umsetzung und Reflexion in österreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Darin sind Ausführungen zur Pädagogischen Orientierung (beispielsweise zum ko-konstruktiven Bildungsverständnis) zu finden. Als Basis einer ganzheitlichen Angebotsgestaltung dienen die sechs angeführten Bildungsbereiche (1) Emotionen und soziale Beziehungen, (2) Ethik und Gesellschaft, (3) Sprache und Kommunikation, (4) Bewegung und Gesundheit, (5) Ästhetik und Gestaltung und (6) Natur und Technik (Charlotte Bühler Institut, 2009). Mit der gesetzlichen Verankerung wurde ein wichtiger Meilenstein in Richtung Qualitätssicherung gesetzt. Kritische Stimmen werden aber hinsichtlich der fehlenden Implementierungsstrategie laut. PädagogInnen aus der Praxis berichten, dass sie über zu wenige Ressourcen für die inhaltliche Auseinandersetzung und schließlich Umsetzung verfügen (Cafuta, 2017). Durch das Schulrechtsänderungsgesetz 2016 wurden Bundesanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) neu organisiert und Lehrpläne umstrukturiert. Mit den Umbaumaßnahmen gingen veränderte Qualifikationsvoraussetzungen für Lehrende in den Fächern Didaktik, Pädagogik und Praxisbetreuung



einher. Diese sind zukünftig verpflichtet einen akademischen Abschluss mit Lehrberechtigung an berufsbildenden höheren Schulen vorzuweisen. Derzeit werden Bachelorstudien im Rahmen der Lehramtsausbildungen konzipiert, um die notwendigen (Nach-)Qualifikationen zu ermöglichen (Krenn-Wache, 2017).

### **Qualitätssicherung und -entwicklung**

Österreichweit werden keine einheitlichen Strategien zur systematischen Qualitätsprüfung (beispielsweise im Einsatz von Qualitätserhebungsinstrumenten) verfolgt und es fehlen auch aktuelle, empirische Daten zur Einschätzung des IST-Stands der elementarpädagogischen Qualität in den Einrichtungen.

Zur Qualitätssicherung werden in den Bundesländern InspektorInnen und teilweise FachberaterInnen als Kontroll- und Beratungssystem eingesetzt. Die Umsetzung hängt dabei von der jeweiligen bundesländerspezifischen Gesetzeslage ab. In der Regel kann aufgrund vorgegebener Personal- und Zeitressourcen ein Besuch pro Einrichtung und Jahr stattfinden. Wenige Bundesländer verfügen zusätzlich über pädagogische FachberaterInnen, deren Hauptaufgaben Qualitätssicherung und -entwicklung sind. In den meisten Fällen lässt aber die große Anzahl der zu betreuenden Einrichtungen keine bedarfsorientierte Beratung zu. So fallen zum Beispiel auf jede pädagogische Fachberatung in der Steiermark 360 Kindergärten (Land Steiermark, 2018; Statistik Austria, 2017). Hinsichtlich der gegebenen Umstände tragen die Teams selbst Verantwortung für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der jeweiligen Einrichtung (Charlotte Bühler Institut, 2009; Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2019). Die Länder unterstützen die Teams, beispielsweise durch die Finanzierung von Arbeitsmaterialien (Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Gimplinger & Mittischek, 2018a; Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Bachner, Rettenbacher, Vogt & Grassmann, 2018b).

## **2.3. Ungarn**

Krisztina Rimányi

### **System/Struktur der elementaren Bildungseinrichtungen**

Kinder im Alter von 20 Wochen bis 3 Jahre beziehungsweise bei Kindern mit Behinderung auch bis zu 6 Jahren besuchen in Ungarn sogenannte Kinderkrippen. Kindergärten nehmen Kinder zwischen 3 und 7 Jahren auf. Bis 2017 konnten auch 2 ½-jährige Kinder aufgenommen werden, wenn genügend Plätze vorhanden waren. Seit Januar 2017 werden aufgrund einer Gesetzesänderung für den Krippenbereich nur noch 3-Jährige aufgenommen (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

2017 (Stichtag: 31.05.2017) gab es in Ungarn 754 Kinderkrippen (43 %) die 40.040 Plätze (86,1 %) mit 4.235 Gruppen, 7.346 ErzieherInnen und 1.517 BetreuerInnen anboten. Insgesamt wurden 52.680 Kinder betreut (89,8 %) (Zentrales Statistisches Amt, 2018). In Mini-Krippen, einer neuen Institutionsform, sind 7 bis 8 Kinder in einer Gruppe, die von ErzieherInnen und BetreuerInnen begleitet werden. Im Schuljahr 2016/2017 gab es in Ungarn 50 Mini-Krippen (2,9 %) mit 354 Plätzen (0,8 %), 73 ErzieherInnen, 43 BetreuerInnen und 346 betreuten Kindern (0,6 %) (Zentrales Statistisches Amt, 2018).

Familienkrippen sind ähnlich wie Mini-Krippen, wobei die Betreuung von Trägerschaften geleistet wird. Am 31.05.2017 gab es in Ungarn 941 Familienkrippen (53,7 %) mit 6.044 Plätzen (13 %), 642 ErzieherInnen und 5.743 betreuten Kindern (9,6 %) und 7 Betriebskinderkrippen mit 49 Plätzen (0,1 %), 14 ErzieherInnen und 38 betreuten Kindern (0,1 %) (Zentrales Statistisches Amt, 2018).



Im Schuljahr 2017/2018 gab es insgesamt 4.579 Kindergärten mit 379.300 Plätzen und 322.700 Kindern und 31.500 KindergartenpädagogInnen (Zentrales Statistisches Amt, 2018).

Träger von Kinderkrippen sind die Gemeinden, 20 % der Mini-Krippen werden von der Kirche, 25 % von NGOs und 34 % von Gemeinden betrieben (Zentrales Statistisches Amt, 2018).

Im Falle der Trägerschaften von Familienkrippen machen die zivilgesellschaftlichen und gemeinnützigen Organisationen mehr als 70 % der in dieser Form betriebenen Familienkrippen aus (Zentrales Statistisches Amt, 2018).

Kindergärten sind von zentralen Behörden (2 %), Gemeinden (83 %), Kirchen (7 %) und Stiftungen, natürlichen Personen und Sonstigen (7 %) betrieben (Zentrales Statistisches Amt, 2018).

In Ungarn wird auf Ebene der politischen Zuständigkeit zwischen Kinderkrippen und Kindergärten differenziert, wobei das Ministerium für Humanressourcen für alle elementarpädagogischen Einrichtungen zuständig ist.

Kinderkrippen sind aber Teil des Wohlfahrtssystems und unterliegen Gesetzgebungen, die sich auf „Kinderrechte, das Wohlergehen der Kinder und den Kinderschutz“ beziehen. Innerhalb des Ministeriums für Humanressourcen ist daher die Staatssekretärin für Familie und Jugend für die Kinderkrippen verantwortlich. Kindergärten hingegen werden dem Bildungssystem zugeordnet und unterstehen dem Staatsminister für Schule (Korintus, 2017).

Auch bei der Ausbildung des elementarpädagogischen Personals wird zwischen den beiden Sektoren „Kinderkrippe“ und „Kindergarten“ unterschieden. Fachkräfte, die in Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren arbeiten, müssen seit 2001 zumindest eine berufsbildende Sekundarausbildung nachweisen, wobei bei älteren Fachpersonen ab einer bestimmten Dauer der Berufserfahrung auch eine Ausbildung auf niedrigerem Niveau anerkannt werden kann. Als Anstellungsvoraussetzung, um als gruppenführende Fachkraft in einer Kinderkrippe tätig werden zu können, gilt ein Masterabschluss mit Spezialisierung in Frühpädagogik, oder die gleiche Ausbildung wie für Kernfachkräfte (Frühpädagogikbachelor oder gesetzlich anerkannte Qualifikation neben dem Bachelor), oder seit 1998 ein Hochschulabschluss in einem anderen, gesetzlich festgeschriebenen Studiengbiet (zum Beispiel Sozialpädagogik oder Gesundheitsmanagement), der zusätzlich zur Ausbildung für reguläre Fachkräfte erworben werden kann.

Für KindergartenpädagogInnen ist seit 1993 eine tertiäre Ausbildung als Mindestqualifikation verpflichtend, seit 2008 in Form eines Bachelorstudiums. Daher haben im Kindergartenbereich alle Fachkräfte eine fachspezifische Hochschulausbildung. Voraussetzung für die Leitung von Kindergärten ist die KindergartenpädagogInnen Qualifikation, ein Zertifikat über eine spezielle Prüfung für die Leitungsfunktion sowie fünf Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft (Korintus, 2017).

Neben den Fachkräften arbeiten auch Assistenzkräfte in elementarpädagogischen Einrichtungen, die für Betreuungs- und Reinigungsarbeiten zuständig sind, wie z.B. für die Essensausteilung oder die Vorbereitung des Raumes für die Mittagsruhe. Diese benötigen keine spezielle Qualifikation, wobei für Assistenzkräfte im Kindergartenbereich 1990 ein Trainingskurs installiert wurde, mittels dessen ein berufsbildendes Zertifikat erworben werden kann.



### **Besondere Meilensteine**

Das Kindergartenerziehungsprogramm, das den Kindergarten bis 1971 regelte, wurde 1989 durch das Kindergartenprogramm TONEP ersetzt. Das Programm unterscheidet drei Hauptaktivitäten: Spielen, Arbeiten und Lernen, wobei der Fokus auf das Spiel gelegt wurde.

1993 erstellte das Parlament das Gesetz LXXIX über die öffentliche Bildung, mit einigen Paragrafen zur Kindergartenerziehung. Eine der damit größten einhergehenden Änderung ist die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für Fünfjährige. Außerdem kommt dem Kindergarten nun die Aufgabe zu, ein pädagogisches Programm auf der Grundlage des nationalen Kindergartenbildungsprogramms zu erstellen oder eines vom Ministerium für Kultur und öffentliche Bildung bereitgestelltes Programm umzusetzen (Gesetz LXXIX über die öffentliche Bildung, § 45 (1)).

Das Nationale Rahmenprogramm für Kindergartenbildung wurde 1996 eingeführt, darin sind allgemeine Prinzipien und Aspekte für die Tätigkeit in Kindergärten definiert. Durch dessen Einführung wurde die Verbreitung verschiedener reformpädagogischer Konzepte begünstigt, vor allem Freinet, Waldorf, Montessori und das amerikanische Step-by-Step-Programm. Darüber hinaus haben viele Kindergärten einen modernen Ansatz für ihre eigenen Programme entwickelt oder ein bestehendes Kindergartenprogramm übernommen und angepasst.

Im Jahr 2011 wurde in Ungarn ein neues öffentliches Bildungsgesetz geboren, das in mehrfacher Hinsicht die Leitung und Kontrolle der Institutionen und die Bewertung der Lehrkräfte umgestaltete (Gesetz CXG über die nationale öffentliche Bildung). Als neues Element schreibt das Gesetz vor, dass ab dem Alter von drei Jahren alle Kinder einen Kindergarten besuchen müssen (Molnar et al., 2015).

### **Qualitätssicherung und -entwicklung**

Das staatliche Bildungssekretariat hat die Verantwortung für ein nationales Inspektionssystem, das alle elementarpädagogischen Einrichtungen nach den gleichen Kriterien mittels Dokumentationsanalyse, Beobachtungen, Fragebögen und Interviews überprüft.

Kindergärten werden alle fünf Jahre von der Bildungsbehörde evaluiert, Kinderkrippen alle zwei Jahre von einer Regierungsagentur. Hierfür werden über zwei nationale Berufsorganisationen ExpertInnen mit der Überprüfung der Kinderkrippen beauftragt. Alle Einrichtungen führen zusätzlich Selbstevaluierungen durch, die in die externen Überprüfungen einfließen.

Der Fokus der externen Überprüfung liegt auf den Fachkräften, den Leitungen und den Einrichtungen selbst. Auf Einrichtungsebene werden vor allem pädagogische Prozesse sowie die Umsetzung des Bildungsplans evaluiert. Der abschließende externe Bericht dient der Leitung als Basis zur Erstellung eines Fünf-Jahres-Aktionsplans. Er wird den LeiterInnen und Trägern zugestellt und auf der Homepage der Einrichtung veröffentlicht (Schreyer & Oberhuemer, 2017).



## 2.4. Slowenien

Urša Rupar, Barbara Horvat

### **System/Struktur der elementaren Bildungseinrichtungen**

In Slowenien besuchen Kinder im Alter zwischen 0 und 6 Jahren Kindergärten, wobei die jüngsten Kinder in der Regel elf Monate nicht unterschreiten. Es existieren Ganztags-, Halbtags- und Teilzeiteinrichtungen. Alternativ können Tagespflegepersonen, die beim Bildungsministerium registriert sind, bis zu sechs Kinder zu Hause betreuen. Diese Form der Betreuung nutzen insbesondere Kinder, die aus gesundheitlichen Gründen keine Einrichtung besuchen können (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Zu Beginn des Kindergartenjahres 2017/18 waren 86.703 Kinder in Kindergärten eingeschrieben, diese machten 80 % aller Kinder im Alter von 1–5 Jahren aus. Von den 4- bis 5-Jährigen besuchten 93 % der Kinder einen Kindergarten und 64 % der 1- bis 2-Jährigen (Statistisches Amt der Republik Slowenien, 2018).

Die elementarpädagogische Bildungslandschaft wird von 953 Kindergärten geprägt, von denen 849 öffentlich und 104 private Trägerschaften hatten (Statistisches Amt der Republik Slowenien, 2018).

Kindergärten werden von öffentlichen Trägern (wie zum Beispiel Gemeinden) oder von privaten Trägern (beispielsweise Einzelpersonen oder juristischen Personen) betrieben. Möglich ist die Weitergabe von Konzessionen von öffentlichen Trägernetzwerken an private Träger, um den Betreuungsbedarf zu decken (Schreyer & Oberhuemer, 2017). Die große Mehrheit der Kinder besuchte Kindergärten mit öffentlicher Trägerschaft (95 %) (Statistisches Amt der Republik Slowenien, 2018).

In Slowenien ist die Ausbildung des elementarpädagogischen Fachpersonals in Artikel 40 des Kindergartengesetzes sowie den Vorgaben für die Ausbildung von ErzieherInnen und anderen Fachkräften verankert. Die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft steht jenen Personen offen, die eine allgemeine Sekundarausbildung mit Hochschulreifepfprüfung, eine berufsqualifizierende Sekundarausbildung mit Fachabitur oder Abschlussprüfung oder eine vierjährige Sekundarausbildung vor dem 1. Juni 1995 absolviert haben. Die Ausbildung dauert drei Jahre und die KandidatInnen müssen 180 ECTS-Punkte aus verpflichtenden und optionalen Ausbildungsteilen vorweisen. Das Studium endet mit einer schriftlichen Bachelorarbeit, die vorgestellt und verteidigt werden muss. Bei erfolgreichem Bestehen erhalten die AbsolventInnen den Titel *Staatlich anerkannte Frühpädagogische Fachkraft* (Schreyer & Oberhuemer, 2017; Vonta & Jager, 2017).

Jede Person, die die neunjährige Pflichtschule oder – nach früher geltenden Regularien – eine berufsbildende Ausbildung auf Sekundarbereich I-Niveau beziehungsweise etwas Vergleichbares abgeschlossen hat, kann die Ausbildung zur elementarpädagogischen Assistenzfachkraft absolvieren. Sie dauert vier Jahre und ist als berufsbildender Sekundarbereich II eingestuft. Nach dem erfolgreichen Abschluss erhalten die Studierenden das Fachabitur (Schreyer & Oberhuemer, 2017; Vonta & Jager, 2017). Bei unter 3-jährigen Kindern müssen sowohl eine frühpädagogische Fachkraft als auch eine Assistenzfachkraft sechs Stunden am Tag gleichzeitig anwesend sein. Bei Gruppen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren sind es vier Stunden am Tag. Dies betrifft nicht die Zeiten, in denen die Kinder schlafen. In diesen Fällen ist meist nur eine Person anwesend (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Die frühkindliche Bildung wird durch zwei Schlüsselgesetze geregelt, die die Rahmenbedingungen sowie Organisationsstrukturen von Kindergärten festlegen. Dabei handelt es sich um das Gesetz zur Organisation und Finanzierung von Bildung (1996) und dem Kindergarten-Gesetz (1996). Es müssen alle slowenischen Kindergärten die Normen für die Anzahl der Kinder und Erwachsenen in den



Kindergartengruppen (Regeln für die Durchführung von Vorschulaktivitäten) und strenge Vorschriften für die Raumplanung einhalten. Diese sichern die Gesundheit und Sicherheit der Kinder (Regeln und technische Mindestanforderungen für den Raum und die Ausstattung des Kindergartens). Darüber hinaus berücksichtigen alle öffentlichen Kindergärten und Kindergärten mit Konzession bei ihrer Arbeit die Grundsätze, Ziele und Richtlinien des Nationalen Lehrplans für Kindergärten (1999) (Eurydice, 2018).

### **Besondere Meilensteine**

Vor rund 25 Jahren wurde im Weißbuch von 1995 (mit Änderungen von 2011) eine grundlegende Reform des Bildungswesens einschließlich der frühkindlichen Bildung festgelegt. Darin werden die Chancengleichheit und die gleiche Behandlung aller Personen betont. Das Gesetz zur Organisation und Finanzierung von Bildung beschreibt unter anderem die optimale Entwicklung eines Individuums ungeachtet des Geschlechts, der Rasse oder des sozialen oder kulturellen Hintergrunds, die Erziehung zur gegenseitigen Toleranz, die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, vor allem in der slowenischen Sprache, und die Förderung von nationaler Identität. 1999 führte der ExpertInnenrat für allgemeine Bildung der Republik Slowenien ein neues nationales Curriculum für die frühkindliche Bildung ein. Es wurde in Kooperation mit Fachkräften als ein offenes und flexibles Dokument erstellt, das Möglichkeiten zur Anpassung an verschiedene Verhältnisse enthält. Das Curriculum gilt sowohl für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen als auch für die der älteren Kinder und beinhaltet sechs Lernbereiche. Als übergreifende Ziele des Curriculums werden die Folgenden genannt: andere und sich selbst verstehen sowie respektieren lernen, emotionale Kompetenz entwickeln, die Förderung von Wahrnehmung, Ausdrucksmöglichkeiten, Neugier, Forscherdrang sowie Vorstellungskraft, Intuition und unabhängiges Denken, kommunikative Fähigkeiten und künstlerischer Ausdruck, erste Lese- und Schreibfähigkeiten sowie motorische Fähigkeiten. Insgesamt betont der Bildungsplan die Individualität der Kinder und ihr Wahlrecht sowie die Bedeutung des kindlichen Spiels (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

### **Qualitätssicherung und -entwicklung**

In Slowenien ist der Rat für Qualität und Bewertung für die Koordination der Evaluation von Vorschulprogrammen in Kindergärten und für die Berichterstattung an das Ministerium zuständig. Dazu werden Kriterien und Verfahren zur Feststellung und Sicherung der Qualität von Kindergärten auf nationaler Ebene erstellt sowie Strategien und Ablauf hinsichtlich des Bewertungsverfahrens definiert. Für die Erörterung von Qualität in Kindergärten ist in Slowenien das Amt für Bildung verantwortlich (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Auf der nationalen Ebene gelten Rahmenbedingungen für die Ermittlung und Sicherung der Qualität im Bildungsbereich. Zur Qualitätssicherung ist jede Einrichtungsleitung gesetzlich verpflichtet, eine Selbstevaluation pro Jahr durchzuführen, die an die Managementabteilung weitergeleitet wird. Hierbei wird in erster Linie der Bildungsprozess in den Blick genommen und die Ergebnisse mit jenen einer externen Evaluation verglichen. Die Einrichtungen entscheiden bei der Selbstevaluation, welche Erhebungsinstrumente zum Einsatz kommen und welche Bereiche evaluiert werden. In der Regel schätzen die Fachkräfte die Implementierung des Curriculums ein und die Leitungen überprüfen die strukturellen Aspekte, die Zusammenarbeit im Team und den Fortbildungsbereich. Je nach Einrichtung werden auch Elternbefragungen durchgeführt. Zu externen Evaluationen, die zumindest einmal alle fünf Jahre durchgeführt werden müssen, gehören neben den Einschätzungen von Bildungsaktivitäten



auch Inspektionen der Einrichtungen. Hier werden neben den Räumen und der Ausstattung auch Gesundheits- und Sicherheitsaspekte, die Ausbildung der Fachkräfte und allgemeine Arbeitsbedingungen in den Blick genommen. Vor allem hinsichtlich der Einhaltung von Gesetzen und Regelungen ist das nationale Schulinspektorat zuständig. Allgemeine Ergebnisse, die jedoch keine Rückschlüsse auf einzelne Einrichtungen zulassen, werden auf dessen Webseite veröffentlicht (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

In der Vergangenheit wurde das 5-jährige Projekt mit dem Titel *Identifikation und Qualitätssicherung in der Bildung* umgesetzt. Das Ministerium plant derzeit ein neues Projekt, in dem professionelle Qualitätsbereiche etabliert werden sollen. Zur Unterstützung der Selbstevaluierung werden Bildungseinrichtungen zukünftig die Möglichkeit haben, das Wissen von ExpertInnen in Form von Fortbildungen zu nutzen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport, 2018).

## 2.5. Italien

Maurizio Busacca, Sabine Proeschel

### **System/Struktur der elementaren Bildungseinrichtungen**

2017 wurde die große nationale Bildungsreform *Buona Scuola* verabschiedet, die nun die elementarpädagogischen Bildungsangebote in vier Einrichtungstypen aufteilt: 1) Kindertagesstätten und Kinderkrippen für Kinder im Alter von 3 bis 36 Monaten, 2) integrative Einrichtungen, die Teilzeitbetreuung und Betreuung zu Hause anbieten, 3) Brückenklassen<sup>6</sup> für 2- bis 3-Jährige und 4) die staatlichen und private Kindergärten, in denen Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren pädagogisch betreut werden (Gesetz 107, 2015).

Die Betreuungsquoten der italienischen Kinder bis 6 Jahren stellten sich im Jahr 2015 wie folgt dar: Bei den unter 3-Jährigen besuchten 27% eine elementarpädagogische Einrichtung; bei den 3-Jährigen bis zum Schuleintritt mit 6 Jahren waren es hingegen 86%. Im Detail heißt das: 15,6% der 2-Jährigen, 92,1% der 3-Jährigen, 95,8% der 4-Jährigen, 88,4% der 5-Jährigen und 1,3% der 6-Jährigen besuchten eine elementarpädagogische Einrichtung (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Kinderkrippen, integrierte Einrichtungen und Brückenklassen sowie Kindergärten und Vorschulen werden staatlich, kommunal oder privat geführt. Die kommunalen Bildungseinrichtungen als Teil der staatlichen Institutionen unterscheiden sich lediglich an regionalen Besonderheiten wie beispielsweise bestimmten Festtagen. Die privaten Träger sind meist kirchlich, es finden sich unter ihnen aber auch Privatpersonen oder Vereine. 2014 waren 70 % der Bildungseinrichtungen für unter 3-Jährige öffentliche Träger. Bei den Kindergärten waren 60 % staatliche Einrichtungen, weitere 30 % privat und 10 % standen unter kommunaler Trägerschaft. In Zahlen ausgedrückt heißt das: 13.424 Kindergärten und Vorschulen waren staatlich, 1.954 kommunal und 8.137 wiesen eine private Trägerschaft auf (Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Um im Elementarbereich arbeiten zu können, gibt es fünf verschiedene Ausbildungs- beziehungsweise Qualifikationsmöglichkeiten: 1) Erziehungsfachkräfte: Ausbildung auf berufsbildender Sekundarstufe II mit Abschluss in Erziehungs-/Humanwissenschaften oder einen Bachelorabschluss in Erziehungswissenschaften, der speziell auf die Arbeit mit unter 3-Jährigen ausgerichtet ist, 2) Vor-

---

<sup>6</sup> Für den Übergang zwischen Kinderkrippe und Kindergarten gibt es in Italien sogenannte Brückenklassen für Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren, die entweder von den Krippen oder den Kindergärten angeboten werden.





und grundschulpädagogische Lehrkräfte: 5-jähriges Universitätsstudium in Vor- und Grundschulpädagogik, 3) Förderpädagogische Fachkräfte: 5-jähriges Universitätsstudium in Vor- und Grundschulpädagogik und zusätzlich einen 1-jährigen Kurs (60 ECTS-Punkte) über Inklusion und Integration, 4) Leitungsfachkräfte und pädagogische Koordinierungsfachkräfte: Diese Qualifikation ist nicht national geregelt, im Allgemeinen wird ein Universitätsstudium vorausgesetzt, und abschließend 5) Assistenzkräfte für allgemeine Aufräum- und Reinigungsarbeiten: Mindestqualifikationen werden auf regionaler Ebene festgelegt, meist ist der erfolgreich absolvierte Pflichtabschluss ausreichend (Bove & Cescato, 2017).

### **Besondere Meilensteine**

Die Bildung wird in Italien über nationale Gesetze geregelt. Das Recht der Kinder auf Bildung ist verfassungsrechtlich geschützt (Schreyer & Oberhuemer, 2017). 2013/2014 wurde auf der Grundlage der Schlüsselkompetenzen zum lebenslangen Lernen des EU-Parlaments ein neuer Bildungsplan für Kindergärten erstellt, der sich auf die folgenden fünf Erfahrungsbereiche bezieht: 1) Das Selbst und andere, 2) Körper und Bewegung, 3) Bilder, Töne und Farben, 4) Sprache und Wörter und 5) Wissen über die Welt. Katholische Kindergärten haben darüber hinaus noch die eigene religiöse Erziehung im Blick. Für die Kinderkrippen gab es bisher keinen einheitlichen Bildungsplan, sondern die Kommunen erarbeiteten ein allgemeines Rahmenprogramm, in dem die verschiedenen Aktivitäten festgehalten wurden (Didaktik-, Spiel-, Ruhe- und Mahlzeiten) (Schreyer & Oberhuemer, 2017). Eine Aktualisierung des nationalen Bildungsplans und die Integration der frühkindlichen Erziehung von 0 bis 3 Jahre fand erst im Zuge der *Buona-Scuola*-Reform statt (Legge 107/2015).

Das nationale Gesetz „*Buona Scuola*“ integrierte somit erstmals die Einrichtungen für unter 3-Jährige in das frühpädagogische Bildungssystem, indem ein eigener Bildungsplan für die Kinderkrippen erstellt wurde. Außerdem wurden neue Regeln und Bildungsziele für den Unterricht in den Kindergärten entwickelt. Auch die Gewährleistung von Chancengleichheit und die Überwindung von kulturellen Ungleichheiten durch Bildung hat erstmals als großes Ziel Einzug in den Bildungsplan gehalten (Gesetz 107, 2015).

### **Qualitätssicherung und -entwicklung**

In Italien gibt es weder für die Einrichtungen noch für die Einschätzung der Entwicklung von Kindern ein national geregeltes und verpflichtendes System zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Auf regionaler Ebene hingegen gibt es in den Kindergärten regelmäßige Evaluationen (zuständig ist das *Ufficio scolastico regionale*), die die Räume, die Ausstattung, die Einhaltung der Sicherheitsaspekte, die Ausbildung des Personals, die Implementierung des nationalen Bildungsplans und die Leistungen der Kinder überprüfen. Auch die Kinderkrippen werden von den regionalen und kommunalen (Gesundheits-)Behörden im Schnitt zweimal pro Schuljahr besucht, die sich aber lediglich auf die strukturelle Qualität und die Einhaltung von Sicherheits- und Hygieneaspekte beziehen. In Vorbereitung befindet sich gerade ein Monitoring-System zur Selbstevaluation der Fachkräfte (Schreyer & Oberhuemer, 2017).



### 3. Validierung zentraler Qualitätskriterien

#### 3.1. Allgemeine und länderspezifische Ergebnisse aus der quantitativen Auswertung

Marisa Schneider

Im Rahmen des mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanzierten Projektes „QUALIPAED – Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“ wurde im Frühjahr und Frühsommer 2018 in den Teilnehmerländern Deutschland, Österreich, Slowenien und Ungarn eine gemeinsame Validierungsstudie in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Sie hatte zum Ziel zu untersuchen, inwiefern vorgesehene Qualitätskriterien für das europäische Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen, die im Wesentlichen aus der einschlägigen Literatur abgeleitet sind, im Hinblick auf ihre Wichtigkeit auch von ExpertInnen der Praxis als solche eingestuft werden. Dafür wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt, an der sich insgesamt  $n = 2.216$  Eltern mit Kindern im Alter von einem Jahr bis sieben Jahren,  $n = 404$  pädagogische Fachkräfte aus insgesamt 209 Kindertageseinrichtungen und 66 TrägervertreterInnen beteiligten. In Italien wurde die gleiche Befragung zu einem späteren Zeitpunkt – im Frühjahr 2019 – mit 430 Eltern und 55 pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Die Daten aus dieser Befragung sind aufgrund der zeitlichen Verschiebung separat ausgewertet und denen der Validierungsstudie gegenübergestellt.

Es wurde für 52 Qualitätskriterien, welche den vier Qualitätsbereichen Prozessqualität, Qualität des Familienbezugs, Orientierungsqualität und Strukturqualität zugeordnet waren, erfragt, für wie wichtig die Befragten diese Kriterien in Bezug auf Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen erachten. Für die jeweilige Bewertung fand eine siebenstufigen Likertskala mit den Stufen 1 = „unwichtig“ bis 7 = „sehr wichtig“ Anwendung.

Bei den quantitativen Auswertungen des Datensatzes standen die Fragestellungen im Mittelpunkt, für wie wichtig die vorgegebenen Qualitätskriterien und Qualitätsbereiche insgesamt eingeschätzt werden, wie die Bewertungen der Eltern und Fachkräfte zusammenhängen, welche Bereiche/Kriterien die vergleichsweise höchsten bzw. niedrigsten Wichtigkeitsbewertungen erhalten, ob sich die angenommenen vier Qualitätsbereiche anhand der Befragungsdaten replizieren lassen und welche Übereinstimmungen und Unterschiede sich bei den Wichtigkeitseinschätzungen zwischen verschiedenen Befragungsgruppen finden lassen.

#### **Durchschnittliche Bewertungen der Einzelkriterien**

Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die durchschnittliche Bewertung bei so gut wie allen Einzelkriterien sowohl bei Eltern und Fachkräfte als auch bei TrägervertreterInnen im hohen, positiven Skalenbereich lagen. Dies verdeutlicht, dass die gewählten Qualitätskriterien in allen Befragungsgruppen durchschnittlich als wichtig bis sehr wichtig bewertet wurden. Die Bewertungen der Eltern und der Fachkräfte hingen dabei in hoher positiver Weise miteinander zusammen. Das Ergebnis verdeutlicht, dass die beiden Gruppen ein hohes Maß an gemeinsamem kulturell-fachlichem Verständnis aufweisen und ihnen die in der Validierungsstudie aufgegriffenen Qualitätskriterien jeweils ähnlich wichtig sind. Dieses zeigte sich länderintern wie auch länderübergreifend. So gut wie alle 52 Kriterien wurde von den Befragten im Durchschnitt mit  $>5$  (oberer Wertebereich der siebenstufigen Skala) eingestuft.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





### **Zusammenhang der Eltern- und Fachkräfte-Bewertungen**

Durch die Bildung von Rangreihen wurden die Einzelkriterien hinsichtlich ihrer durchschnittlich erhaltenen Bewertung geordnet und gegenübergestellt. Der Vergleich der Rankings verdeutlicht, dass Eltern und Fachkräfte ihre Prioritäten bei der Bewertung der Wichtigkeit von Qualitätskriterien im Durchschnitt sehr ähnlich setzten. Auf den oberen zehn Rangplätzen waren sowohl bei Eltern als auch bei Fachkräften insbesondere Merkmale zu finden, welche den konkreten pädagogischen Alltag und den Umgang miteinander in der Einrichtung betrafen. Die unteren zehn Plätze bezogen sich insbesondere auf konzeptionelle Aspekte und Orientierungen der Einrichtung – auch in Hinblick auf Fortbildungen der Fachkräfte – sowie auf vergleichsweise heterogen beantwortete Kriterien wie die Förderung nicht geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster und multikulturelle Erziehung. Die vereinzelt deutlichen Unterschiede in der Rangplatzierung betrafen insbesondere Einzelkriterien, die sich auf die Bedürfnisse speziell einer der beiden Befragungsgruppen bezogen: Bedürfnisse der Eltern nach angepassten Betreuungszeiten, guter Erreichbarkeit der Kindertageseinrichtung und Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte nach finanzieller Förderung von Fortbildungen. Über alle teilnehmenden Länder ergab sich eine hochsignifikante Korrelation der Rangreihen für Eltern und pädagogische Fachkräfte von  $r=.83$ . Dieses Ergebnis einer hochsignifikanten Korrelation bleibt auch erhalten, wenn die Länder einzeln betrachtet werden.

### **Einzelkriterien im Eltern-Fachkräfte-Vergleich**

Die statistischen Vergleiche der Durchschnittsbewertungen von Einzelkriterien zeigten neben der insgesamt hohen Übereinstimmung von Eltern und Fachkräften auf, dass die Mittelwerte in der Fachkräftegruppe für die überwiegende Mehrheit der Einzelkriterien (hoch-)signifikant höher lagen als die der Elterngruppe. Die Größe der Mittelwertunterschiede war dabei allerdings nahezu in allen Fällen nur geringfügig. Das bedeutet, dass – bei der ohnehin hohen positiven Bewertung der Qualitätskriterien – die Fachkräfte die Kriterien durchschnittlich als noch etwas wichtiger einschätzten als die Eltern. Die Unterschiede sind dabei systematisch, wenn auch klein. Man kann die Ergebnisse dahingehend interpretieren, dass die professionelle Sicht der Fachkräfte das Wichtigkeitsurteil zusätzlich schärft.

### **Homogenität der Qualitätsbereiche (interne Validität)**

In einer weiteren Analyse wurde der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die einzelnen Kriterien empirisch sinnvoll einem der vier Qualitätsbereiche Prozess-, Orientierungs-, Strukturqualität bzw. Qualität des Familienbezugs zugeordnet werden können. Zur Überprüfung wurden für jeden der Bereiche die internen Konsistenzen berechnet (Cronbach's alpha). Die Ergebnisse zeigen hohe Alpha-Koeffizienten von .80 und höher (mit Ausnahme des Alpha-Koeffizienten für die Bereiche Struktur- und Orientierungsqualität bei den pädagogischen Fachkräften, der jeweils etwas niedriger liegt). Das Ergebnis unterstützt die Annahme, dass die Bereiche durch homogene Einzelkriterien abgebildet werden und dass die jeweiligen Merkmale im zu entwickelnden Gütesiegel berechtigterweise zu den vier genannten Qualitätsbereichen zusammengefasst werden können.

### **Bewertungen der zusammengefassten Qualitätsbereiche und Rankings**



Im Ranking der Wichtigkeitsbewertungen der vier Qualitätsbereiche zeigte sich, dass den Eltern der Bereich Prozessqualität durchschnittlich am wichtigsten war, gefolgt vom Bereich der Strukturqualität und dem Bereich der Qualität des Familienbezugs. Bei den Fachkräften wurde die Strukturqualität als durchschnittlich am wichtigsten bewertet – ebenfalls gefolgt vom Bereich der Prozessqualität und der Qualität des Familienbezugs. Für beide Gruppen lag der Bereich der Orientierungsqualität am vergleichsweise niedrigsten. Bei der Aufteilung nach Ländern zeigte sich größtenteils die gleiche für die Gesamtstichprobe gegebene Wichtigkeitsrangfolge.

### **Qualitätsbereiche im Eltern-Fachkräfte- und im Ländervergleich**

Alle vier Qualitätsbereiche wurden sowohl von Eltern als auch von Fachkräften in allen Ländern durchschnittlich als wichtig bis sehr wichtig für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen bewertet. Die Einzelergebnisse zeigten, dass im Ländervergleich zwar statistisch abgesicherte Mittelwertunterschiede zwischen den Bewertungen der Qualitätsbereiche aufgetreten waren, dass die Länderdifferenzen allerdings größtenteils als klein einzustufen waren.

### **Qualitätsbereiche für Altersgruppen im Ländervergleich**

Der Vergleich der Bewertungen von Eltern mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen zeigte auf, dass Eltern mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren (Ü3) und Eltern mit Kindern unter drei Jahren (U3) die Wichtigkeit der Qualitätsbereiche und -merkmale sehr ähnlich wahrnahmen und dass Unterschiede – wenn vorhanden – nur als geringfügig einzustufen waren. Beide Elterngruppen – die Eltern der jüngeren Kinder wie auch die der älteren Kinder – bewerteten sowohl die Qualitätsbereiche als auch so gut wie alle Einzelkriterien durchschnittlich im hohen bis sehr hohen Bereich, wobei die Durchschnittswerte der Ü3-Eltern tendenziell etwas höher lagen als die der U3-Eltern. Für den Bereich der Qualität des Familienbezugs konnte dieser Gruppenunterschied statistisch gegen den Zufall abgesichert werden, wenngleich er auch hier als geringfügig zu erachten war. Dem Anliegen des zu entwickelnden Europäischen Gütesiegels, dass die einbezogenen Qualitätsbereiche und -merkmale bei Eltern sowohl im Krippen- als im Kindergartenbereich auf Akzeptanz stoßen sollen, wird damit entsprochen.

### **Fazit**

Insgesamt fundiert die Validierungsstudie, dass die für die Entwicklung des Europäischen Gütesiegels für den Altersbereich 0–6 Jahre gewählten Qualitätskriterien, die sich in wissenschaftlichen Analysen als prädiktiv für Bildungsausgaben und Bildungsergebnisse erweisen, auch von den befragten ExpertInnen der Praxis als höchst wichtig eingeschätzt werden. Auch der zugrunde gelegte Ansatz der vier Qualitätsbereiche (Prozessqualität, Qualität des Familienbezugs, Orientierungsqualität und Strukturqualität) erweist sich als tragfähig und länderspezifisch replizierbar.

Unterschiede zwischen den Wichtigkeitsbewertungen zeigten sich in der Validierungsstudie vereinzelt für verschiedene Befragungsgruppen, verweisen aber nicht auf systematische Unterschiede, welchen eine unterschiedliche Herangehensweise bei der Entwicklung des Gütesiegels für die verschiedenen Teilnehmerländer oder für die verschiedenen Altersgruppen erforderlich machen würden. Stattdessen zeigen sie auf, dass nur auf der Ebene einzelner Qualitätsmerkmale bzw. ihrer Formulierungen Regional- und Länderspezifika in das gemeinsame Gütesiegel einzubeziehen sind.

### 3.2. Allgemeine und länderspezifische Ergebnisse aus der qualitativen Auswertung

Christina Bachner, Lars Eichen, Catherine Walter-Laager

Die qualitative Auswertung bezieht sich auf die offen gestellte Frage des Fragebogens zur Entwicklung des Europäischen Gütesiegels für Qualität in Kindertageseinrichtungen, die anlässlich der Eltern- und Fachkräftebefragung erhoben wurde. Die folgende Frage wurde qualitativ ausgewertet: „Eltern bzw. Fachkräfte haben unterschiedliche Erwartungen und Wünsche an Kindertageseinrichtungen. Bitte nennen Sie die fünf Punkte, die Ihnen am wichtigsten für die Bildung, Betreuung und Erziehung Ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung sind“. Insgesamt wurden 2.216 Fragebögen von Eltern retourniert. Davon wurden in 1.908 Fragebögen die offenen Antworten ausgefüllt (86 %). Weiters wurden 404 Fachkräfte befragt, von denen 358 (89 %) die offene Frage beantworteten. Es erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, unterstützt durch die Software MAXQDA. Das deduktive Kategoriensystem orientiert sich an der von Tietze und KollegInnen vorgeschlagenen sozialökologischen und ökokulturellen Konzeption von Bildung und Entwicklung. Dabei werden die kindliche Bildung und Entwicklung in einem Zusammenspiel von vier unterschiedlichen Qualitäts-Dimensionen begriffen (Tietze, et al. 2013). Das Kategoriensystem wurde geringfügig induktiv aus dem Material heraus erweitert und modifiziert.

Alle Nennungen der Eltern und Fachkräfte verteilen sich auf die vier Oberkategorien *Pädagogische Strukturqualität*, *Orientierungsqualität*, *Prozessqualität* und *Qualität des Familienbezuges*, und deren Subkategorien.

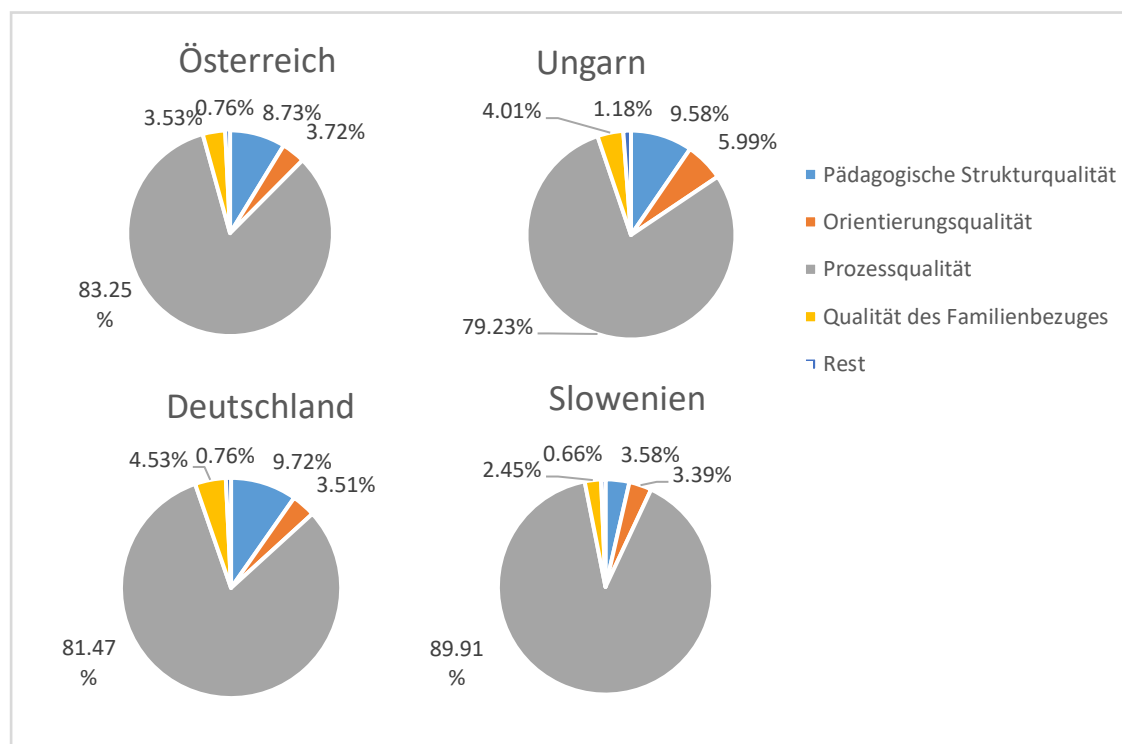


Abbildung 1: Verteilung der Nennungen von Eltern auf die Oberkategorien



Wird die Zuteilung aller Nennungen auf der Ebene der Oberkategorien betrachtet, wird deutlich, dass die *Prozessqualität* mit erheblichem Abstand in allen Ländern, sowohl bei den Eltern als auch beim Fachpersonal, deutlich vorne liegt (vgl. für die Nennungen der Eltern Abb.1). Der *Prozessqualität* wurden Aussagen der Eltern und Fachkräfte zugeordnet, die sich auf die Strukturierung der pädagogischen Arbeit, auf die Pflege und Routine, auf sprachliche und kognitive Anregungen und Aktivitäten sowie auf Interaktionen bezogen haben. Dieses Ergebnis spiegelt die Aussagen wider, dass die Prozessqualität, und dabei insbesondere die Interaktionsqualität, das Kernstück der pädagogischen Arbeit darstellt. Dabei fällt auf, dass Eltern die *Prozessqualität* in Relation höher bewerten, als Fachkräfte dies tun. Die Codierungen reichen bei den Eltern von 78,43 % (Ungarn) bis 89,91 % (Slowenien). Bei den Fachkräften sind es hingegen zwischen 53,50 % (Deutschland) bis 67,00 % (Slowenien).

Besonderes Augenmerk fällt auf die Subkategorie *Interaktionen* mit ihren fünf Unterkategorien *allgemeine Beaufsichtigung und Begleitung*, *Pädagogische-Fachkraft-Kind-Interaktion*, *Partizipation (Autonomie/Selbstständigkeit)*, *Verhaltensregeln/Disziplin* und *Kind-Kind-Interaktionen*. Diese macht bei Eltern und Fachkräften aller Länder, bis auf eine Ausnahme, die größte Subkategorie aus (mit 2 Codierungen mehr, ist die größte Subkategorie bei den Eltern in Ungarn jene der *sprachlichen und kognitiven Anregungen*). Eltern und Fachkräfte sind sich einig, dass die Kinder gerne in die Einrichtung gehen sollen und sich dort wohl und geborgen fühlen müssen. Wichtig ist außerdem, dass die Atmosphäre gut und familiär ist und die Kinder in den Einrichtungen Spaß haben. Eltern trafen darüber hinaus häufig Aussagen zur Bedeutung des Erlernens sozialer Fähigkeiten und einer guten Fachperson-Kind-Beziehung, in welcher die Kinder den Fachpersonen vertrauen können bzw. die PädagogInnen ausreichend Zeit für jedes Kind haben. Ebenso wichtig ist es Eltern, dass ihre Kinder in der Einrichtung sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen bzw. anderen Kindern haben können, FreundInnen finden und in einer Gemeinschaft integriert sind. Ebenfalls wird die Konfliktbegleitung als wichtiger Aspekt genannt. Pädagogische Fachpersonen sollen den Kindern unterstützend zur Seite stehen, einen liebevollen, bedürfnisorientierten Umgang in schwierigen Situationen pflegen und den Kindern lernen, Konflikte friedlich und ohne Gewalt zu lösen. Der Umgang mit dem Kind soll stets liebevoll, respektvoll, wertschätzend, freundlich, einfühlsam und geduldig sein. Die Ergebnisse der Fachkräfte ergänzen die

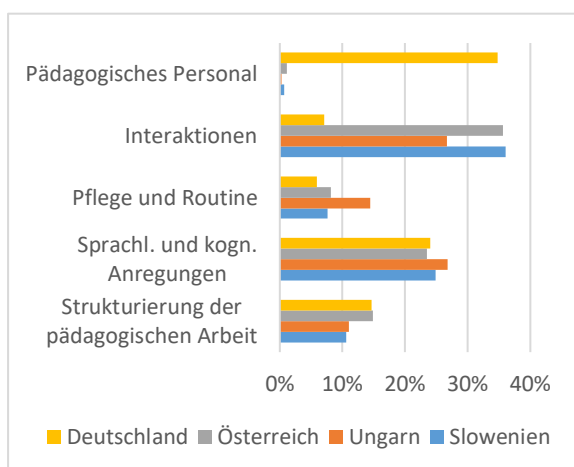


Abbildung 2 Verteilung der Nennungen von Eltern in den Subkategorien der Prozessqualität

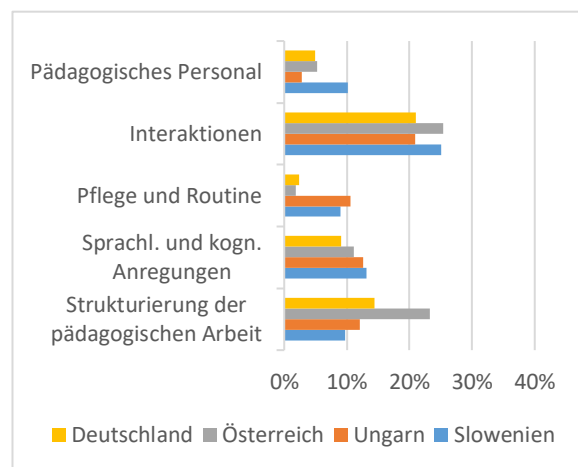


Abbildung 3 Verteilung der Nennungen der Fachkräfte in den Subkategorien der Prozessqualität



Auflistung mit dem Aspekt der Selbstständigkeit. Ihnen ist es besonders wichtig, dass Kinder mitbestimmen können und Eigenverantwortung erlernen.

Die *Pädagogische Strukturqualität* liegt in allen Ländern, sowohl bei den Eltern als auch beim Fachpersonal, als zweitgrößte Oberkategorie weit hinter der *Prozessqualität*. Darin summieren sich Nennungen zu Rahmenbedingungen, die vorwiegend politisch reguliert werden. Beispielsweise personale Merkmale wie das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte und soziale Merkmale wie die Gruppengröße oder räumlich-materiale Merkmale wie die Ausstattung. Auch hier werden tendenzielle Unterschiede zwischen Eltern und Fachkräfte deutlich: Während bei den Eltern zwischen 3,59 % (Slowenien) und 9,72 % (Deutschland) der Codierungen in die *Pädagogische Strukturqualität* entfallen, sind es beim Fachpersonal zwischen 13,36 % (Slowenien) und 32,28 % (Deutschland). Fachkräfte messen folglich der *Strukturqualität* mehr Bedeutung zu, als Eltern dies tun.

Die *Orientierungsqualität* liegt bei den Eltern in Österreich, Ungarn und Slowenien sowie bei den Fachkräften in Deutschland und Ungarn noch knapp an dritter Stelle. Diese beinhaltet die Auffassungen, Einstellungen und Haltungen der pädagogischen Fachkräfte über die Bildung, Entwicklung und Erziehung. Die prozentuelle Anzahl der Codierungen reicht bei den Eltern von 3,39 % (Slowenien) bis 5,94 % (Ungarn) und bei den Fachkräften von 4,95 % (Deutschland) bis 7,63 % (Ungarn). Die Ergebnisse der *Qualität des Familienbezugs* reichen bei den Eltern von 2,45 % (Slowenien) bis 4,53 % (Deutschland) und jene der Fachkräfte von 5,13 % (Ungarn) bis 10,37 % (Slowenien). Unter der *Qualität des Familienbezugs* wurden Nennungen bezüglich der Zusammenarbeit, Kommunikation und Mitwirkungsmöglichkeiten der Fachkräfte und Familien zusammengefasst.

Insgesamt zeigt sich in den qualitativen Auswertungen, dass sowohl Eltern als auch Fachkräfte in allen Ländern der Prozessqualität eine besondere Bedeutung beimessen. Innerhalb dieser Kategorie weisen die Codierungen zwar länderspezifische Variationen auf. In Summe ist es aber die Qualität der Interaktionen, die aus Sicht beider befragten Gruppen in allen Ländern (mit Ausnahme von Deutschland für die Gruppe der Eltern) am häufigsten genannt wird. Daneben ist v.a. den Eltern die Lern- und Entwicklungsbegleitung ihrer Kinder wichtig, für Fachkräfte hingegen auch die Strukturierung der pädagogischen Arbeit. Die Qualität der genannten Merkmale müsste demnach im Rahmen des Gütesiegels besondere Berücksichtigung finden. Dies gilt auch, weil das Ergebnis eine Tendenz widerspiegelt, die sich in der (internationalen) Qualitätsforschung zeigt. Hier wird die Bedeutung von Interaktionen für die Entwicklung und das Lernen von Kindern gerade in den letzten Jahren hervorgehoben und verstärkt untersucht. Die Ergebnisse verweisen auf Zusammenhänge zwischen der Qualität der pädagogischen Interaktionen und der Entwicklung von Kindern insbesondere im sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Bereich (Becker-Stoll & Fröhlich-Gildhoff, 2018; Bücklein, Hoffer & Strohmmer 2017; Hartfield, Burchinal, Pianta & Sideris 2016; Pianta, 2015; Wadepohl, Mackowiak, Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2017). Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt die Interaktionsqualität, zu der auch die Lern- und Entwicklungsbegleitung gehört, einen zentralen Teilbereich pädagogischer Qualität dar, der letztendlich eine besondere Betonung in allen befragten Gruppen erfährt.





### 3.3. Erfahrungsberichte aus der Pilotierung

Fünf Länder wirkten an der Entwicklung und Erprobung des europäischen Gütesiegels mit. Dabei nahm der Partner „PädQUIS“ aus Deutschland eine besondere Doppelrolle ein: Zum einen wirkte PädQUIS bei der Validierungsstudie als Partner mit, zum anderen stellte PädQUIS seine jahrelange Erfahrung mit Zertifizierungen und Evaluationen als Ausgangspunkt für die Entwicklung des europäischen Gütesiegels zur Verfügung. Dies geschah während des ganzen Projektes und im Speziellen bei der Entwicklung des Instrumentariums. Hier bildete das deutsche Gütesiegel die Basis für das europäische Gütesiegel. Entsprechend werden nachfolgend die Erfahrungen aus vier Ländern berichtet, die in den Pilotaudits mit der Erprobung des entwickelten Instrumentensets gemacht wurden. Bei den Piloteinrichtungen wurden in den Partnerländern möglichst heterogene Kindergärten mit unterschiedlichsten Bedingungen ausgewählt (Einrichtungen in unterschiedlichen sozio-ökonomischen Einzugsgebieten und Gruppenzusammensetzungen nach Erstsprachen der Kinder). Details zum konzeptionellen Rahmen, den Messinstrumenten und der Auswertung sind dem Handbuch „Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“ (Tietze, Schneider, & Gütesiegel-Projektgruppe, 2019) zu entnehmen.

#### 3.3.1. Österreich

Die Pilotaudits konnten in Österreich mit dem vorgeschlagenen Instrumentenset weitgehend problemlos durchgeführt werden. Die KES-RZ war aufgrund der intensiven Schulung sehr gut handhabbar, wohingegen die CIS ohne entsprechende Schulung Schwierigkeiten bereitete, da sie weitgehend intuitiv eingeschätzt wurde. Die Beobachtungen beeinträchtigten den Alltag im Kindergarten kaum und die Fachkräfte meldeten weitgehend rück, dass sie die AuditorInnen als nicht störend wahrgenommen haben. Auch die Kinder schenkten den BeobachterInnen nach ersten, neugierigen Fragen oder Verunsicherungen kaum Beachtung.

In den Auswertungen der österreichischen Pilotaudits fällt auf, dass bestimmte Merkmale wie Mahlzeiten, Ruhe- und Schlafenszeiten, Toilette und Wickeln, Aufsicht bei Bewegungsaktivitäten sehr häufig auf einem unzureichenden Qualitätsniveau eingeschätzt wurden. Dies steht im Zusammenhang mit einem wenig ausgeprägten Bewusstsein für Hygiene, bestimmten räumlichen Bedingungen (z.B. fehlende Schlafräume), einer unbeaufsichtigten Öffnung zusätzlicher Spiel- und Bewegungsräume sowie einer individuellen Ausgestaltung von Ruhe- und Schlafenszeiten.

Die schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen wurden von den pädagogischen Fachkräften sehr positiv angenommen und als Chance für die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns angesehen. Laut den Aussagen der PädagogInnen entnehmen sie dem Feedback viele Anregungen zur Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit. An vereinzelt Stellen fanden sich im Rückmeldegespräch Rechtfertigungen oder Begründungen eigenen pädagogischen Handelns. Ebenso wurde manches Mal Fortbildungsbedarf (vor allem der Wunsch nach In-House-Fortbildungen) artikuliert.

#### 3.3.2. Ungarn

Insgesamt waren die Erhebungsinstrumente in Ungarn gut anwendbar und es ergaben sich keine Schwierigkeiten in der Durchführung der Beobachtung bzw. des Interviews. Die Anwesenheit der



Auditorinnen hat den Alltagsablauf in den Einrichtungen nicht beeinträchtigt, da das Dabeisein Betriebsfremder in ungarischen Kindergärten nichts Ungewöhnliches darstellt. Ebenso ließen sich alle 51 Merkmale der KES wie auch die Parameter der CIS gut einschätzen. Die Beobachtungen wurden von Audit zu Audit zielgerichteter, die Handhabung der Skala leichter, aber nicht schneller. Insgesamt wurde der Aufwand für die Beobachtung und Auswertung aufgrund der notwendigen Übersetzungen bzw. Interpretationen von den AuditorInnen als hoch bewertet.

Auffallend in den Auswertungen war in ungarischen Kindergärten, dass in keiner der pilotierten Einrichtungen die Mediennutzung eingeschätzt werden konnte, obwohl in den Kindergärten eine gute Medienausstattung vorhanden ist. Ebenso wiesen die Pilotereinrichtungen im Merkmal „Kultureller Vielfalt und Diversität“ durchwegs ein unzureichendes Qualitätsniveau auf, da (nach Aussagen der AuditorInnen) ausschließlich Nationalitätskindergärten<sup>7</sup> diesen Schwerpunkt umsetzen. Eine Weiterentwicklung ungarischer Kindergärten mit Blick auf die Förderung kulturelle Vielfalt wäre daher zur Unterstützung von Offenheit und Akzeptanz sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie im Sinne einer Anti-Rassismus-Politik erstrebenswert.

Die Rückmeldungen durch die AuditorInnen wurden von den Leiterinnen interessiert angenommen und die geäußerten Vorschläge zur Weiterentwicklung erfuhren eine hohe Akzeptanz. Sie wurden von den pädagogischen Fachkräften als umsetzbar bewertet, sodass durch die Pilotaudits mit hoher Wahrscheinlichkeit Impulse zur Qualitätsentwicklung in den jeweiligen Einrichtungen gesetzt werden konnten. Ebenso nahmen die Auditorinnen, die selbst in der Kindergartenpraxis tätig sind, Impulse für die Weiterentwicklung ihrer professionellen Arbeit mit.

### 3.3.3. Slowenien

Die slowenischen AuditorInnen meldeten ebenso zurück, dass die Erhebungsinstrumente sehr gut in slowenischen Kindergärten anwendbar sind. Allerdings bedürfen sie einer Übersetzung in die slowenische Sprache. Bereits bei der Rekrutierung der Einrichtungen stießen die AuditorInnen auf großes Interesse der Fachpraxis an dem Projekt und die Leitungskräfte zeigten eine hohe Bereitschaft daran teilzunehmen. Auffallend war zudem, dass die pädagogischen Fachkräfte für die Evaluierung viele Aktivitäten vorbereiteten in der Erwartung, dass vor allem diese beobachtet und eingeschätzt werden.

Die Beobachtungen selbst behinderten den Alltag der Gruppen kaum. Gerade dienstältere PädagogInnen wurden von den AuditorInnen als sehr entspannt wahrgenommen, während eine jüngere Kollegin bei der Ankunft der AuditorInnen ihre Ängste beziehungsweise Nervosität zur Sprache brachte. Diese konnten aber in einem Gespräch mit der Auditorin schnell überwunden werden. Die Durchführung der Audits während der slowenischen Ferienzeit, in der die Kindergruppen teilweise zusammengelegt waren, führte bei dem pädagogischen Fachpersonal zu Bedenken und brachte Erschwernisse mit sich, da das Personal Kinder aus anderen Gruppen übernahm.

Insgesamt konnten aber Interaktionen, Aktivitäten und Materialien problemlos beobachtet werden, sodass alle Merkmale gut evaluiert werden konnten. Die Rückmeldungen der Auditorinnen an die Kindergärten wurden als sehr hilfreich und unterstützend erlebt, da sie Informationen zu den Stärken und Entwicklungs- bzw. Verbesserungsmöglichkeiten der jeweiligen Einrichtung enthielten.

---

<sup>7</sup> In regulären ungarischen Kindergärten, zu denen auch die Pilotierungseinrichtungen gehörten, ist es unüblich ein Kind mit anderer Nationalität/Erstsprachen aufzunehmen. Diese besuchen in der Regel sogenannte Nationalitätskindergärten.



### 3.3.4. Italien

Obleich die AuditorInnen nach der Instrumentenschulung mit Blick auf die vorgeschlagenen Instrumente und Qualitätsmaßstäbe gewisse Zweifel an der Durchführbarkeit des Gütesiegels in italienischen Kindergärten hegten, meldeten diese nach der Pilotierung einhellig zurück, dass die Erhebungsinstrumente gut in den italienischen Kindergärten eingesetzt werden konnten. Die AuditorInnen sind auf keine gravierenden Schwierigkeiten oder Probleme während des Erhebungsablaufs gestoßen. Insgesamt ermöglichte die Pilotierung dem pädagogischen Personal ihr didaktisches und erzieherisch-pädagogisches Angebot sowie die eigene Rolle zu reflektieren bzw. zu verändern.

Auffallend waren lediglich drei Qualitätsaspekte, die in allen Einrichtungen auf niedrigem Qualitätsniveau gestuft werden mussten: Erstens wurden in den italienischen Piloteinrichtungen keine Rückzugsmöglichkeiten (Kuschecken) angetroffen. Zweitens waren die Türen zu den Außenspielflächen (im Gegensatz zur Eingangstüre) nicht verschlossen, sondern konnten stets eigenständig von den Kindern geöffnet werden (sogenannte „No-Panic“-Türen). Dadurch musste eine niedrige Bewertung des Merkmals Sicherheit gegeben werden. Drittens konnte die Frage nach dem pädagogischen Konzept nur schwer zufriedenstellend beantwortet werden. Da es einen nationalen Bildungsplan für Kindergärten gibt, der alle drei Jahre aktualisiert wird, ist in den italienischen Kindergärten in den wenigsten Fällen ein weiteres Konzept (oder ein vergleichbares Papier) aufliegend, das die wichtigsten pädagogischen Leitlinien oder die spezielle Philosophie der Einrichtung schriftlich fixiert.

### 3.4. Erfolgte Adaptionen, geringfügige Anpassungsnotwendigkeiten und weitere Adaptionmöglichkeiten

In allen Ländern erwies sich das vorgeschlagene Erhebungsinstrumentarium zur Feststellung der Gütesiegelfähigkeit einer Einrichtung als gut anwendbar. An manchen Stellen wurden aufgrund der jeweiligen Länderkontexte in den Pilotierungen Anpassungsbedarfe sichtbar und es wurden entsprechende Änderungen vorgenommen (siehe im Detail Tietze, Schneider & Gütesiegel-Projektgruppe, 2019).

*Länderspezifische Anpassungsnotwendigkeiten* sind nunmehr in den schriftlichen Befragungsinstrumenten ausstehend und betreffen folgende Anpassungen:

- Adaption der Bildungsabschlüsse, Qualifikationen und Berufsbezeichnungen von pädagogischen Leitungen und Fachkräften im Einrichtungsfragebogen (Nr. 4), im Fragebogen für die Einrichtungsleitung (Nr. 5) sowie im Fragebogen für die pädagogische Fachkraft (Nr. 6).
- Abänderungen entsprechend der länderspezifischen gesetzlichen Regelungen zur Betreuung von Kindern mit spezifischen Entwicklungsbedarfen (§§ „Kinder mit erhöhtem Förderbedarf“) im Strukturfragebogen (Nr. 2) und im Einrichtungsfragebogen (Nr. 4).

Die Anpassungen werden gegebenenfalls von den Partnerländern (im Rahmen der Übersetzung) vorgenommen.

Des Weiteren wurde in den (qualitativen) Ergebnissen der Validierungsstudie sichtbar, dass sowohl Eltern als auch Fachkräfte in allen Ländern der Prozessqualität, und hier insbesondere der *Qualität der*



*Interaktionen* zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften, eine besondere Bedeutung beimessen. Ebenso belegt die (internationalen) Qualitätsforschung der letzten Jahre eindrücklich die Bedeutung von Interaktionen für die Entwicklung und das Lernen von Kindern.<sup>8</sup> In dem erweiterten und überarbeiteten Instrumentenset des europäischen Gütesiegels wurde daher ein Instrumentarium zur Bewertung der Interaktionsqualität, die Caregiver-Interaction-Scale (CIS) von Arnett (1989), aufgenommen und teilweise bereits in den Ländern erprobt. In den Pilotierungen zeigte sich, dass die CIS ohne großen Schulungsaufwand und mit wenig Zeitaufwand parallel zu den weiteren Instrumenten eingesetzt werden kann. Allerdings konnten die Stufungen nicht immer eindeutig vorgenommen werden. Die fehlende Standardisierung der CIS wird auch in anderen Studien als methodisches Problem angeführt. Daneben ist bekannt, dass sich die Items der Skala wenig gut dazu eignen zwischen einer mittleren und hohen Interaktionsqualität zu differenzieren und ein Revisionsbedarf besteht, da sich der Forschungsstand seit der Entwicklung der Skala weiterentwickelt hat (Mayer & Beck, 2018; Colwell, Gordon, Fujimoto, Kaestner & Korenman, 2013; Carl, 2007).

Daher schlägt der österreichische Partner den Einsatz der neu entwickelten Grazer Interaktionsskala für Kinder über drei Jahren (GrazIAS 3–6) bzw. der Grazer Interaktionsskala für Kinder unter drei Jahren (GrazIAS 0–3) vor (Walter-Laager, Flöter, Geißler, Petritsch & Pözl-Stefanec, 2019). Die beiden Skalen erfassen differenziert tägliche Routinen sowie Interaktionen mit dem Kind bzw. den Kindern, die entsprechend des derzeitigen Forschungsstandes die soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung junger Kinder unterstützen. Die Pilotierungen in Österreich machen deutlich, dass die Skalen sehr gut in Kombination mit den bewährten Instrumenten KES-RZ und KRIPS-RZ angewandt werden können.<sup>9</sup> Österreich wird das Instrument als Erweiterung des vorgeschlagenen Instrumentensatzes innerhalb der 80-20-Prozentregelung aufnehmen – auch, oder gerade weil bezüglich der Interaktionsqualität ein hoher Konsens besteht: Alle sprechen sich in der Validierung für die Bedeutung der Interaktionsqualität aus. Wenn erwünscht, stellt Österreich die Skala auch allen anderen ProjektpartnerInnen zur Verfügung.

---

<sup>8</sup> So sind Zusammenhänge zwischen der Qualität der pädagogischen Interaktionen (durch sensitive, responsive und stimulierende Interaktionen, Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderungstechniken, u.a.) und der Entwicklung von Kindern im sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Bereich gut belegt (Walter-Laager, Pözl-Stefanec, Gimplinger & Mittischeck, 2018).

<sup>9</sup> Anzumerken bleibt, dass die messtechnische Güte der GrazIAS 0–3 bereits in einer breiten Stichprobe geprüft wurde. Für die Version der 3- bis 6-jährigen erfolgt eine solche Testung im kommenden Jahr, sodass in naher Zukunft fundierte Aussagen zur Reliabilität und Validität des Instruments getroffen werden können.



## 4. Fazit und Handlungsempfehlungen

Catherine Walter-Laager, Claudia Geißler, Lars Eichen

Auf Basis der aktuellen Situation in den Ländern, den Wünschen von Eltern und Fachpersonen und den oben berichteten länderspezifischen Erfahrungen in der Pilotierungsphase werden im letzten Teil des Dokumentes nun Möglichkeiten des Gütesiegels auf allgemeiner und länderspezifischer Ebene diskutiert und politische Handlungsempfehlungen abgeleitet. Diese fokussieren insbesondere die Frage, wie die pädagogische Qualität in elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zukünftig gesichert und verbessert werden kann. Die Handlungsempfehlungen können eine Unterstützung bieten, um in den beteiligten Ländern einen Implementierungsprozess zu beginnen.

### 4.1 Zusammenfassung und Fazit: Erfahrungen und Möglichkeiten des europäischen Gütesiegels

#### *Die Sicherung anregender Qualität erfordert ein systematisches Monitoring*

In allen Länderberichten zeigt sich, dass der Bereich der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren eine starke Expansion erfahren hat. Es finden sich steigende Besuchsquoten und ein quantitativer Ausbau der Plätze vor allem für Kinder unter 3 Jahren (siehe Kapitel 2). Internationale Studien belegen deutlich, dass nur mit einer hohen Qualität institutioneller Bildungs- und Betreuungseinrichtungen kompensatorische Wirkungen und bessere Chancen zum Schulstart gerade für Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status einhergehen. Der frühzeitige Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung gilt daher als zentrale Maßnahme, um eine gute Entwicklung aller Kinder sicherzustellen sowie Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erzielen (siehe Kapitel 1).

Aus den Länderberichten geht ebenso hervor (siehe Kapitel 2), dass diesen wachsenden Anforderungen an elementarpädagogische Bildungseinrichtungen, keine oder nicht ausreichende Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung gegenüberstehen. Die Qualitätssicherung erfolgt in den meisten Projektländern in erster Linie in Form von gesetzlichen Regelungen oder Finanzplanungen auf staatlicher und/oder kommunaler Ebene (z.B. Regelungen zum Ausbildungsniveau oder Festlegungen zur Infrastruktur, Raumausstattung, Größe oder zum Betreuungsschlüssel). Diese sind zwar bedeutend, reichen aber nicht aus, um eine zufriedenstellende, hohe Prozessqualität zu sichern (zusammenfassend Leu, 2005). Dazu bedürfe es eines systematischen Monitoring-Systems mit regelmäßigen Rückmeldungen zur pädagogischen Prozessqualität als Grundlage, um Verbesserungen in diesem Bereich initiieren und regelmäßig überprüfen zu können. Dies ist umso bedeutender, weil in Humandienstleistungen wie der Bildung, Betreuung und Erziehung Marktmechanismen nur bedingt greifen und deshalb ein Bündel von sinnvollen Maßnahmen erforderlich ist. Der Staat hat dabei ein effizientes und effektives Qualitätsmanagement zu sichern (siehe auch Abschnitt „Qualitätssicherung bedarf eines Monitorings durch eine unabhängige Instanz“).



### *Qualitätskonsens im Europäischen Gütesiegel durch international bewährte Instrumentarien erzielt*

Das „Europäische Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“ stellt erstmals ein solches, länderübergreifend abgestimmtes Modell zur Erfassung und Sicherung von pädagogischer Qualität in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung (im Alpen-Adria-Raum) dar. Bei der Definition und Festlegung der pädagogischen Qualitätsmaßstäbe orientierte sich das Europäische Gütesiegel an international anerkannten Qualitätskriterien, die sich in wissenschaftlichen Studien als prädiktiv für die kindliche Entwicklung und Bildungsergebnisse erwiesen haben (Tietze, Schneider & Gütesiegel-Projektgruppe, 2019). Die hier definierten Qualitätskriterien erfuhren in der Validierung eine hohe Zustimmung sowohl durch pädagogische Fachkräfte als auch durch Eltern (siehe Kapitel 3.1 und 3.2). In der Operationalisierung wurde dann auf Instrumentarien zurückgegriffen, die international erprobt und weit verbreitet sind (Tietze, Schneider & Gütesiegel-Projektgruppe, 2019). Die Erfahrungen aus den Pilotierungen zeigten letztendlich, dass das für das europäische Gütesiegel vorgeschlagene Instrumentenset gut auf die nationalen Kontexte in Ungarn, Österreich, Slowenien und Italien angewandt werden kann. In einzelnen Qualitätsmerkmalen wurden in den Ländern zwar Unterschiede sichtbar und es traten vereinzelt niedrige Qualitätseinstufungen aufgrund länderspezifischer Kontexte auf. Diese Differenzen zeigen sich aber sporadisch und ohne Systematik, die eine unterschiedliche Herangehensweise und Ausgestaltung des Gütesiegels erfordern würde.

Insgesamt wurde das Ziel erfüllt, ein standardisiertes Instrument zur Qualitätsfeststellung zu entwickeln, um einheitliche Aussagen zur Qualität von Einrichtungen in ganz Europa zu ermöglichen. Vor allem aber konnten durch die Pilotierungen neben der Qualitätsfeststellung auch Impulse zur Reflexion und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zur Weiterentwicklung von Praxis im Sinne einer guten Qualität in der jeweiligen Einrichtung gesetzt werden – so die Rückmeldungen der AuditorInnen (siehe Kapitel 3.3). Damit wurde nicht nur Qualität durch empirisch fundierte Maßstäbe gemessen und transparent gemacht, sondern auch mit hoher Wahrscheinlichkeit Weiterentwicklungen in der Praxis angestoßen.

### *Der Nutzen des europäischen Gütesiegels*

Auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus den Pilotierungen besteht der Nutzen einer Implementierung des europäischen Gütesiegels auf mehreren Ebenen:

**Transparenz für Eltern durch eine Zertifizierung schaffen:** Die Herausforderung in der Qualitätssicherung und -entwicklung besteht im Bereich der öffentlichen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern darin, dass gängige Marktmechanismen zur Qualitätssicherung von Produkten und Dienstleistungen nicht funktionieren. Vielmehr liegt ein „asymmetrisches Informationsverhältnis“ (Spieß & Tietze, 2002, S. 141) vor, weshalb es bedeutend ist, die vorhandene Qualität in den Einrichtungen öffentlich sichtbar zu machen.

Die Zertifizierung von außerfamiliären Bildungs- und Betreuungseinrichtungen durch das Gütesiegel zielt auf eine solche öffentliche Dokumentation. Dies versetzt Eltern in die Lage, gute Einrichtungen für ihre Kinder auswählen zu können. Mit einer solchen öffentlichen Transparenz von Qualität werden die Marktchancen von guten Einrichtungen gesteigert, und jene von schlechten gesenkt (Leu, 2005).

**Impulse für die interne Weiterentwicklung sichern:** Die entsprechenden Informationen zur Qualität haben aber auch einen internen Nutzen, da durch die Zertifizierung effektive Anreize für die Weiterentwicklung und das Anstreben höherer Gütesiegelwerte gesetzt werden. Neben



Minimalstandards sind im Gütesiegel auch gute und sehr gute Standards definiert, die der Praxis als Orientierungsmarken für die Qualitätsentwicklung dienen können. Das zeigen auch die Erfahrungen aus den Rückmeldegesprächen der Pilotierungen in allen Ländern. Die Gütesiegelfeststellung kann den pädagogischen Fachkräften und Trägerschaften eine Orientierung zu eigenen Stärken und Weiterentwicklungsbedarfen ihrer professionellen Arbeit geben, die im Rahmen von entsprechenden Fort- und Weiterentwicklungsangeboten aufgegriffen werden können. Die Evaluation kann ebenso für die Darstellung der eigenen Arbeit im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden (Tietze & Lee, 2009; Tietze & Förster, 2006).

**Informationen für Fachpolitik und Fachadministration transparent aufbereiten:** Informationen aus Gütesiegeluntersuchungen können letztendlich der Fachpolitik und der Administration für Steuerungszwecke dienen, um systematisch entsprechend fundierter und unabhängiger Ergebnisse das System durch entsprechende Anpassungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung wie auch in den strukturellen Rahmungen weiterzuentwickeln (Tietze & Lee, 2009; Tietze & Förster, 2006). Letztendlich werden damit knappe Ressourcen für die Qualitätsentwicklung gezielter einsetzbar (Spieß & Tietze 2002).

#### *Subventionierung guter Einrichtungen als effizienter Steuerungsmechanismus*

Noch etwas weiter führt die Idee, die Subventionierung von Einrichtungen an das erreichte Qualitätsniveau oder an die Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (im Sinne von Ziel- und Leistungsvereinbarungen) zu koppeln. Ein Teil der Gelder wird damit an die Feststellung guter Qualität oder die Erfüllung vereinbarter Qualitätsziele gebunden. So können zusätzliche Anreize gesetzt werden, festgesetzte Mindestanforderungen zu überschreiten, weil AnbieterInnen, die eine besonders gute Qualität sicherstellen, zusätzliche Mittel erhalten.

Umgekehrt könnte das Gütesiegel als Qualitätssteuerungsinstrument ungewollt zu einer unerwünschten Benachteiligung führen, wenn der Besuch einer Einrichtung mit höherem Qualitätsgrad von der Einkommensposition der Familien bestimmt wird. Daher sollte der Besuch vor allem für untere Einkommensgruppen ebenfalls durch öffentliche Gelder subventioniert werden, etwa in Form von einkommensabhängigen Elternbeiträgen (Spieß & Tietze, 2002). Denkbar wäre auch, dass zusätzliche Subventionen fließen, wenn hervorragende Qualität gekoppelt wird mit einem Mindestanteil von Familien in herausfordernden Lebenslagen.

## 4.2 Allgemeine Handlungsempfehlungen und notwendige Schritte der Implementierung

### *Staatliche Sicherung von Voraussetzungen zur Qualitätsfeststellung, -sicherung und -entwicklung*

In den Länderberichten wird sehr deutlich sichtbar, dass bisherige staatliche Qualitätssicherungssysteme unterschiedlich ausgestaltet sind und meist in der Verantwortung der Länder, Regionen oder gar Trägerschaften liegen (siehe Kapitel 2 Nationale Kontexte). Qualitätserhebungen zeigen dann, dass bisherige Maßnahmen nicht ausreichend erfolgreich sind bzw. keine Qualitätssteigerungen erreicht werden können (siehe Kapitel 1 Problemaufriss und Ausgangslage). Es bedarf daher neuer Steuerungselemente, die auf die Anhebung des Qualitätsniveaus zielen. Dazu ist es (auch aus ökonomischer Perspektive aufgrund der Marktunvollkommenheiten) dringend



notwendig, dass der Staat eine Mindestqualität sicherstellt und darüber hinaus die (finanziellen) Rahmenbedingungen für eine Qualitätssicherung und -entwicklung bereitstellt.

#### *Die Implementierung erfordert die Beteiligung aller AkteurInnen und einen breiten Qualitätskonsens*

Da sich die Qualität von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen als vielschichtiges Konstrukt erweist und Qualitätsfragen je nach Perspektive auch unterschiedlich beantwortet werden, ist es bedeutend, dass im Implementierungsprozess des europäischen Gütesiegels in einem ersten Schritt ein breiter Konsens über die angesetzten pädagogischen Fachstandards und die vorgeschlagenen Instrumente hergestellt wird. Ein solcher Prozess ist unumgänglich, denn um dem Ziel der Chancengleichheit Rechnung zu tragen, darf die Qualität der Einrichtungen weder regional noch nach Einkommens- und Bildungsgruppen differieren, sondern muss im gesamten Bundesgebiet nach einheitlichen Qualitätsstandards gesichert werden, was in den Projektländern Österreich, Deutschland und Italien momentan nicht der Fall ist, während Ungarn und Slowenien nationale Kriterien ansetzen (siehe Kapitel 2 Nationale Kontexte). In der Validierung stimmten in allen Ländern Fachkräfte und Eltern den Qualitätskriterien in hohem Maße zu. Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese auch im Falle einer Implementierung des Gütesiegels auf ein breites Einverständnis treffen.

Insgesamt ist die Implementierung als ein Prozess auszugestalten. So sollten VertreterInnen aus einschlägigen Wissenschaftsbereichen, VertreterInnen des pädagogischen Personals (z.B. Gewerkschaften), VertreterInnen aus dem Aus- und Fortbildungssektor, VertreterInnen der Trägerschaften und VertreterInnen der Elternschaften an dem Einführungsprozess teilhaben können. Als Träger dieser Konsensbildung kommen Gruppen infrage, die sich im Idealfall aus Vertretern der genannten Akteursgruppen zusammensetzen. Das jeweils in den Partnerländern zuständige Bundesministerium bzw. Staatsministerium könnte dabei die Stelle für eine entsprechende Initiative sein.

#### *Qualitätssicherung bedarf eines Monitorings durch eine unabhängige Instanz*

Für die Sicherung der pädagogischen Qualität in öffentlich verantworteten elementarpädagogischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ist es dann erforderlich, dass die Qualitätsfeststellung durch eine unabhängige Instanz erfolgt, um keinerlei Kompromisse mit (politischen) Entscheidungsträgern eingehen zu müssen (Tietze & Förster 2005). Besonders in Zeiten leerer öffentlicher Kassen ist bei einer Kontrolle des Qualitätsstandards durch staatliche Stellen, die die dafür erforderlichen finanziellen Mittel zur Verfügung stellen müssen, ein Interessenskonflikt vorprogrammiert. Die Qualitätsfeststellung durch eine neurale Instanz bedeutet dann im Konkreten, dass kein Anbieter mit der Aufgabe betreut werden soll.

Welche Einrichtungen für die Vergabe des Gütesiegels infrage kommen, gilt es länderspezifisch zu diskutieren. Für die Vergabe des Gütesiegels sind sowohl private als auch öffentliche Einrichtungen denkbar, vorausgesetzt es bestehen keine Interessenskonflikte. Ebenso ist die Gründung eines eigenen unabhängigen Wissenschaftszentrums mit entsprechend hoch qualifiziertem Personal denkbar. Die Wirksamkeit der Qualitätssicherung steigt zudem, wenn die zertifizierende Instanz als eine von der Profession anerkannte Organisation Anerkennung und Reputation erfährt (Spieß & Tietze 2002). Wer diese Aufgabe in den jeweiligen Ländern übernehmen kann, könnte jeweils über eine öffentliche Ausschreibung, initiiert durch die zuständigen Bundesministerien, bestimmt werden. Wenn eine





solche Ausschreibung zudem nach einem vorher festgelegten Zeitraum wiederholt wird, hätten die zertifizierenden Instanzen dann auch Anreize eine gute Performance zu bieten.

### *Qualifikation der AuditorInnen durch Schulungen sicherstellen*

Die Erhebungen für das Europäische Gütesiegel sollen durch qualifizierte und zertifizierte AuditorInnen durchgeführt werden. Die erfolgreiche Absolvierung der Schulung zur Anwendung der Kindergarten-Skala (KES-RZ) und/oder Krippen-Skala (KRIPS-RZ) sowie auch der Caregiver-Interaction-Scale (CIS), wenn sie eingesetzt wird, ist damit Voraussetzung für die Durchführung der Audits. Um ein gewisses Qualitätsniveau durch entsprechende Fachkenntnisse zu sichern, wird (auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus den Pilotierungen) für das Europäische Gütesiegel festgelegt, dass zum/zur AuditorIn Fachpersonen ausgebildet werden können, die über eine entsprechende grundlegende Ausbildung und/oder ein fach einschlägiges Studium verfügen, wie beispielsweise ErzieherInnen, KindergartenpädagogInnen oder AbsolventInnen elementarpädagogischer, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (siehe Tietze, Schneider & Gütesiegel-Projektgruppe, 2019). Welche grundlegenden Zertifizierungen als Einstiegsvoraussetzung für AuditorInnen im Konkreten zulässig sind, ist dann länderspezifisch zu regeln. Jedenfalls müssen aber auch mit Blick auf die Personalauswahl jegliche Interessenskonflikte ausgeschlossen werden, das heißt, das Personal darf nicht Anbieter oder Arbeitnehmer von Trägereinrichtungen sein.

### *Übersetzung des Erhebungsinstrumentariums in die Landessprachen*

In allen teilnehmenden Projektländern stellte die Stufung der KES-RZ in der deutschen Sprache, wie auch die mündliche Befragung (statt der schriftlichen) einen erheblichen Mehraufwand dar, da die Instrumente von den Auditorinnen nicht in ihrer Erstsprache angewandt, sondern übersetzt und interpretiert werden mussten. Der Einsatz der deutschen Instrumente wäre für zukünftige AuditorInnen in den Partnerländern Ungarn, Italien und Slowenien wie für mögliche Stakeholder eine große Herausforderung in der Ausrollung des Gütesiegels. Auch um die Objektivität sicherzustellen wäre eine Übersetzung des gesamten Instrumentensatzes vonnöten, sowohl der Einschätzskalen (KRIPS-RZ, KES-RZ, gegebenenfalls CIS) als auch aller entwickelten Fragebögen. Eine nachträgliche Recherche ergab, dass ungarische Versionen der ECERS-R und der ITERS von Marta Korintus<sup>10</sup> aufliegen, die für Forschungszwecke zur Verfügung stehen, einstweilen aber noch nicht im Fachhandel erhältlich sind. In die italienische Sprache wurde die ECERS von Ferrari und Gariboldi (2002)<sup>11</sup> und die ITERS von Ferrari und Livraghi (2004) zwar übersetzt und publiziert, beide sind über den Fachhandel aber nicht mehr lieferbar. Für das Slowenische steht eine Übersetzung einstweilen noch gänzlich aus. Um eine Implementierung zu beginnen, stellt sich daher aufbauend auf einem Qualitätskonsens die

---

<sup>10</sup> Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. Marta Korintus (Translator), A Kisgyermekkori Környezet Ostályozási Skálája-Átdolgozott kiadás. Budapest, Hungary: Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1998). Infant/Toddler Environment Raing Scale. Marta Korintus (Translator), Csecsemők/Tipegők Környezetének Ostályozási Skálája. Budapest, Hungary: Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet.

<sup>11</sup> Harms, T. & Clifford, R. (2002): Sovasi. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia.adattamento italiana di M. Ferrari e A. Gariboldi. Bergamo, Italy: Edizioni Junior.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2004). Infant/Toddler Environment Rating Scale. M. Ferrari, & P. Livraghi (translators), Scala per la Valutazione dell' Asilo Nido. Milano, Italy: Franco Angeli.



Aufgabe, die entsprechenden Skalen gegebenenfalls zu überarbeiten beziehungsweise in die Landessprache zu übersetzen.

#### *Rückmeldeformate an länderspezifische Gegebenheiten anpassen*

Durch die Pilotaudits in den Partnerländern und den hier gemachten Erfahrungen der Auditorinnen wird die Gestaltung des Rückmeldeformats innerhalb des Gütesiegels weitgehend offengelassen und muss an die länderspezifischen Gegebenheiten angepasst werden. Damit wird gewährleistet, dass bei der weiteren Ausrollung die Umsetzung der Rückmeldungsformate weitgehend flexibel bleibt und Wünsche der Stakeholder berücksichtigt werden können. Vorgeschlagen wird dennoch eine Kombination aus schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen, da bei einem schriftlichen Rückmeldebericht die Gefahr besteht, dass Informationen verloren gehen, uneindeutig bleiben oder in einem anderen Sinne interpretiert werden. Der Grad der Detailliertheit der Rückmeldungen ist demgegenüber abhängig von finanziellen sowie personellen Ressourcen und steht in Zusammenhang mit den jeweiligen (ggf. länderspezifischen) Zielen von Qualitätsfeststellungs- und -entwicklungsprozessen.

#### *Statistisches Know-how und technisches Equipment als Voraussetzung zur Auswertung und Berechnung des Gütesiegelwertes*

Nach der erfolgten Anpassung aller Instrumente wurde im Handbuch „Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“ (Tietze, Schneider & Gütesiegel-Projektgruppe, 2019) eine Auswertung der Instrumente mit entsprechenden Gewichtungen von Bereichswerten für die Berechnung des Gesamtgütesiegelwertes vorgeschlagen. Unberücksichtigt müssen dabei mögliche länderspezifischen Anpassungen bleiben, die im Rahmen der 80-20-Prozentregelungen zukünftig möglich wären.

Insgesamt ist für die Auswertung des bisherigen Instrumentensatzes ein fundiertes technisches und statistisches Know-how Voraussetzung, da die Daten mittels Analysesoftware unter Hinzuziehen von Syntaxen verarbeitet, Qualitätsprofile erstellt und Rückmeldeunterlagen durch eine Übertragung in eine eigens entwickelte Rückmeldedatenbank vorbereitet werden müssen. Damit erfordert die Auswertung und Erstellung der Rückmeldeunterlagen eine Reihe von statistischen Kenntnissen sowie eines technischen Equipments, über das momentan allein der deutsche Kooperationspartner PädQUIS verfügt. PädQUIS stellt dieses Know-how bei der Ausrollung des Gütesiegels in den Partnerländern gerne zur Verfügung, sofern konkrete Vereinbarungen zwischen den jeweiligen Partnerländern und PädQUIS getroffen werden.

#### *Marktanalysen und Kostenkalkulationen*

Neben der Übersetzung der Instrumente und einer Klärung notwendiger länderspezifischer Anpassungen und/oder Schwerpunktsetzungen, empfiehlt es sich für die Ausrollung des Gütesiegels in den Partnerländern, mittels Marktanalyse zu klären, welche Stakeholder das Gütesiegel unterstützen bzw. in der Implementierung mögliche Kooperationspartner darstellen könnten.

Auf Basis eines Qualitätskonsens kann eine Kostenkalkulation und ein Finanzplan erstellt werden. Für die Kostenplanung ist u.a. die Übersetzung der Instrumente, die Ausbildung der AuditorInnen, die Kosten der Audits, der Auswertungen und Rückmeldung zu beachten. Bezüglich der Auswertungen können Vereinbarungen mit PädQUIS getroffen werden.



Ein fundierter Finanzplan stellt dann auch die Voraussetzung dar, um Stakeholder und finanzielle Mittel (z.B. aus Stiftungen) für die Ausrollung zu lukrieren. Eventuell kann eine regionale Implementierung oder Vorabprobung des Qualitätsgütesiegels bei einzelnen Trägern sinnvoll sein, wenn Informationen in Hinblick auf eine Kosten-Nutzen-Bewertungen erwünscht sind (optimalerweise in Kombination mit einer prozessbegleitenden Evaluation). Auf Basis der Erfahrungen in der Erprobung des Gütesiegels könnten eventuell staatliche Behörden leichter dafür gewonnen werden, den Gütesiegelprozess mitzutragen.

## 4.3 Länderspezifische Handlungsempfehlungen

### 4.3.1 Deutschland

Deutschland verzeichnet einen kontinuierlichen Anstieg in der Betreuungsquote vor allem der unter 3-Jährigen und einen enormen, quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze. Das System der Elementarpädagogik wird durch Vorgaben des Bundes und deren konkrete Ausgestaltung durch die 16 Bundesländer im Rahmen von zahlreichen Ländergesetzen, Verordnungen, internen Verwaltungsvorschriften umfangreich geregelt, sichergestellt und finanziert. Das führt in Deutschland zu regional beträchtlichen Unterschieden in der Ausgestaltung elementarer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und einer höchst heterogenen Qualität. Die Qualitätssicherung liegt dann weitgehend in der Verantwortung der Träger und es fehlen bundesweit einheitliche Kontrollmaßnahmen zur Qualitätsfeststellung und -entwicklung sowie ein nationales Inspektions- und Evaluationssystem (siehe Kap. 2 Nationaler Kontext).

#### *Einheitlichen Rahmen der Qualitätsfeststellung durch bundesweite Implementierung des europäischen Gütesiegels schaffen*

Angesichts der höchst heterogenen Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen wäre es bedeutend einen einheitlichen Qualitätsrahmen zu schaffen und bundesweit Qualitätsfeststellungen durchzuführen, auf deren Basis dann begründete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung abgeleitet und durchgeführt werden können. Das europäische Gütesiegel bietet hier die Möglichkeit, Qualität nach international anerkannten Qualitätsmaßstäben zu erheben und über ein kontinuierliches Monitoring weiterzuentwickeln. Neben eines Qualitätskonsens bedarf es zur bundesweiten Implementierung des europäischen Gütesiegels insbesondere des politischen Willens und der Bereitschaft einen entsprechenden Finanzrahmen bereit zu stellen.

#### *Anreize zur Überschreitung gesetzlich festgelegter Mindeststandards schaffen*

Das deutsche System bietet momentan kaum Anreize zu einer Überschreitung gesetzlich festgelegter Mindeststandards, z.B. durch zusätzliche finanzielle Fördermittel, wenn Träger eine besonders gute Qualität anbieten. Das spiegelt sich dann in den empirischen Daten zur Qualität deutscher KiTas wider, die diesen ein mittelmäßiges Qualitätsniveau mit großen regionalen Unterschieden bescheinigen. Eine Kombination der Qualitätsentwicklungsmaßnahme „Europäisches Gütesiegel“ mit Subventionierungen für qualitativ gute Einrichtungen könnte hier nach dem Vorbild Berlins Anreize schaffen, damit Träger sich um eine möglichst gute Qualität ihrer Einrichtungen bemühen. Ebenso



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



kann die Transparenz, die über eine Gütesiegelplakette geschaffen wird, neben der Informiertheit der Eltern Anreize für Träger schaffen, die Qualität eigener Einrichtungen zu steigern.



#### 4.3.2 Österreich

Wie der nationale Länderbericht aufzeigt, weist das System der Elementarpädagogik in Österreich eine kleingliedrige Kompetenzverteilung und eine niedrig entwickelte wissenschaftliche Infrastruktur auf. Wenn auch Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität auf Bundesebene (verpflichtendes letztes Kindergartenjahr, bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan) und Landesebene (Einsatz von Inspektoren bzw. Qualitätsbeauftragte, Initiativen zur internen Qualitätsentwicklung z.B. durch die Bereitstellung von Selbstevaluationsinstrumenten) zu verzeichnen sind, fehlt es an einer systematischen Qualitätsfeststellung und -entwicklung und damit auch an belastbaren Daten, die evidenzbasiert bildungspolitische Entscheidungen begründen könnten (siehe Kap. 2 Nationale Kontexte).

##### *Einheitliches Qualitätsmonitoring durch bundesweite Einführung des europäischen Gütesiegels gewährleisten*

Gerade für Österreich zeigt sich, dass die pädagogische Qualität elementarer Bildungseinrichtungen sehr heterogen ausgestaltet ist. Um wirksame elementarpädagogische Arbeit zu ermöglichen und die Chancengleichheit zu sichern, wäre daher ein einheitlicher Rahmen der Qualitätsfeststellung und -kontrolle wünschenswert.

Monitoringsysteme und Qualitätsevaluationen, wie sie durch die Einführung des Gütesiegels geschaffen werden, stellen wirksame Maßnahmen zur Sicherung der Struktur- und Prozessqualität in Einklang mit international bewährten Qualitätsstandards dar und gehen über die bisherigen gesetzlichen Regelungen hinaus. Sie können das bestehende System der InspektorInnen oder QualitätsberaterInnen ergänzen, die Arbeit der Bildungspolitik und -verwaltung stärken und zudem genutzt werden, um Öffentlichkeit und Familien zu informieren und zu sensibilisieren.

##### *Qualitätsfeststellung als Ausgangspunkt der Weiterentwicklung von Qualität nutzen*

Daran anknüpfend können die Ergebnisse der Gütesiegelerhebungen genutzt werden, um systematisch etwa im Rahmen von Fortbildungen oder Fachberatungen an den Bedarf angepasste Impulse zur Qualitätsweiterentwicklung zu setzen. Systematische Qualitätsentwicklungsprozesse beinhalten in der Regel neben einer externen Evaluierung auch interne Selbstevaluationen – beides lässt sich verknüpfen und sorgt dafür, dass die Qualität als Thema in den Einrichtungen immer präsent ist.

##### *Finanziellen Rahmen für die Ausrollung des europäischen Gütesiegels sichern*

Die Ausrollung des europäischen Gütesiegels in Österreich ist stark an die politische Bereitschaft und den politischen Willen gebunden, die Qualität elementarpädagogischer Einrichtung zu sichern und weiterzuentwickeln. Ohne Bereitstellung entsprechender Finanzmittel sind im Allgemeinen Reformen im elementarpädagogischen Bildungsbereich wie auch Maßnahmen der Qualitätssicherung und -verbesserung nicht möglich. Das betrifft auch die Umsetzung der Qualitätsentwicklungsmaßnahme „Europäisches Gütesiegel“. Momentan gibt Österreich nach den Berechnungen der OECD (2017) 0,6 % des BIP für die frühkindliche Erziehung aus und liegt damit deutlich hinter anderen Ländern bzw. dem OECD-Schnitt von 0,8 % (OECD, 2017). Diese Unterfinanzierung spiegelt sich auch in der Qualität und Quantität der Kinderbetreuung wider. Empfohlen wird, zumindest 1 % des Bruttoinlandsprodukts für den elementaren Bildungsbereich aufzuwenden (Koch, 2014). Die Sicherung eines entsprechenden



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Finanzrahmens für die Ausrollung des europäischen Gütesiegels wird vor diesem Hintergrund dringend empfohlen.



### 4.3.3 Ungarn

In Ungarn findet ein systematisches Monitoring aller elementarpädagogischer Einrichtungen durch ein nationales Inspektionssystem statt, das nach einheitlichen Kriterien die Qualität der Institutionen (insbesondere die pädagogischen Prozesse und die Umsetzung des Bildungsplans) feststellt, ergänzt um Selbstevaluationen. Für die Evaluation von Kindergärten ist die Bildungsbehörde (Evaluation alle fünf Jahre), für jene der Krippen die Regierungsagentur (Evaluation alle drei Jahre) zuständig. Für die Evaluation werden ExpertInnen über zwei nationale Kommunalbehörden beauftragt. Der Bericht ist Grundlage eines Aktionsplanes, der veröffentlicht wird. Damit liegen in Ungarn bereits gute Strukturen der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung vor.

#### *Unabhängige Institution für ein systematisches Monitoring auf staatlicher Ebene schaffen*

Auch wenn in Ungarn bereits gute Strukturen der Qualitätsfeststellung vorliegen, erweist es sich als problematisch, dass das Monitoring in einem politischen Kontext geschieht und damit die fachliche Unabhängigkeit der Evaluation und Rückmeldung nicht gewährleistet wird. Der Vorteil eines unabhängigen Evaluators liegt darin, dass die fokussierten Qualitätskriterien sowie die Einschätzungen wie auch Rückmeldungen vor Ort nicht politisch, sondern fachlich definiert werden und damit sowohl für die Bildungsverwaltung wie auch für die Einrichtungen wichtige Hinweise für die fachliche Weiterentwicklung der Einrichtungen ermöglichen.

Der Projektpartner, die Landesregierung des Komitat Vas, könnte für ein solches, einheitliches Monitoring auf staatlicher Ebene eine vermittelnde Schlüsselrolle übernehmen und mit zentralen Bundesstellen klären, welche weiteren Institutionen die Ausrollung des Gütesiegels vorantreiben könnten (siehe Kapitel 4.2 „Qualitätssicherung bedarf eines Monitorings durch unabhängige Instanzen“).

#### *Ausrollung des europäischen Gütesiegels empfohlen, um die Anschlussfähigkeit an internationale Qualitätsstandards sicher zu stellen*

Ungarn hat bereits strukturelle Voraussetzungen zur Qualitätserhebung geschaffen (siehe Nationale Kontexte), es fehlt bisweilen aber eine internationale Ausrichtung. Die Implementierung des europäischen Gütesiegels bietet an dieser Stelle eine Chance, da so die eigenen landesspezifischen Messkriterien und angesetzten Qualitätsniveaus international abgeglichen und überprüft werden können. In den Pilotierungen zeigt sich, dass gewisse Merkmale (wie die Nutzung von Medien oder die kulturelle Vielfalt und Diversität) bislang kaum in den Einrichtungen sichtbar sind, angesichts gesellschaftlicher und globaler Wandlungsprozesse in Richtung Internationalisierung und Medialisierung aber durchaus bedeutend wären (siehe Kapitel 3.3 Erfahrungsberichte).



#### 4.3.4 Slowenien

Auch in Slowenien liegt bereits eine gute Struktur der Qualitätsfeststellung und -sicherung außerfamiliärer Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen vor, denn es existiert eine nationale Qualitätszertifizierung. Dabei sind jährliche Selbstevaluationen und fünfjährige externe Evaluationen verpflichtend vorgesehen. Die große Mehrheit der Kinder besucht Kindergärten bzw. Krippen in öffentlicher Trägerschaft, die durch bundeslandweite Gesetze zu Organisationsstrukturen und Ausbildung sowie durch den nationalen Lehrplan für Kindergärten einheitlich geregelt werden (siehe Kapitel 2 Nationale Kontexte).

##### *Unabhängigkeit der Zertifizierungsstelle sichern*

In Slowenien ist der Rat für Qualität und Bewertung für die Koordination der Evaluation in Kindergärten und die Berichterstattung an das Ministerium zuständig. Er legt die Qualitätsfeststellungs- und -bewertungsverfahren auf nationaler Ebene fest. Damit besteht auch in Slowenien die Problematik, dass die fachliche Unabhängigkeit der Zertifizierungsstelle gefährdet ist, da das Monitoring in den politischen Kontext eingebettet ist und damit Interessenskonflikte entstehen könnten (siehe auch Kapitel 4.2 Allgemeine Handlungsempfehlungen). Hier sollte überprüft werden, ob die Sicherung der Neutralität in der Qualitätsfeststellung noch verbessert werden kann. Idealerweise sucht der Projektpartner SOS - Skupnost Obcin Slovenije Kontakt mit den zuständigen Stellen, um über das europäische Gütesiegel zu berichten und eine Zusammenarbeit mit den anderen Partnern anzubahnen.

##### *Internationale Ausrichtung bestehender Zertifizierungen durch Implementierung des europäischen Gütesiegel sicherstellen*

Im Moment erfolgt die Qualitätsmessung und -zertifizierung in Slowenien anhand nationaler Kriterien und Qualitätsmaßstäbe, wobei sich graduell eine unzureichende Anbindung an die moderne Frühpädagogik wiederfindet – nach Schreyer und Oberhuemer (2017) in der Grundausbildung etwa mit Blick auf unterschiedliche Familien und Gemeinschaften im Alltagsleben einer Einrichtung, die intensive Teamarbeit, ein kritisches, reflexives Denken oder dem Ansatz des lebenslangen Lernens (siehe auch Kapitel 2 Nationale Kontexte). Empfohlen wird daher, dass Slowenien zukünftig eine stärker internationale Ausrichtung einschlägt und das europäische Gütesiegel nutzt, um eigene Messkriterien mit internationalen Maßstäben abzugleichen und zu prüfen.

Die Fortführung des 5-jährigen Projekts „Identifikation und Qualitätssicherung in der Bildung“, in dem professionelle Qualitätsbereiche etabliert werden sollen, könnte einen Anknüpfungspunkt bieten, um eine solche Internationalisierung stärker als bisher zu verfolgen.





#### 4.3.5 Italien

In Italien wird das elementarpädagogische Bildungssystem über nationale Gesetze geregelt und orientiert sich seit 2013/14 im Kindergartenbereich und seit 2015 im Krippenbereich an einem nationalen Bildungsplan. Ein national geregeltes System der Qualitätssicherung und -entwicklung existiert nicht, weder hinsichtlich der Überprüfung der Einrichtungen noch in Hinblick auf die Leistungen der Kinder. Regional ist das *Ufficio scolastico regionale* für die Überprüfung der Kindergärten zuständig und prüft neben der strukturellen Qualität auch die Implementierung des Bildungsplans. Demgegenüber finden in Kinderkrippen lediglich Kontrollen durch regionale (Gesundheits-)Behörden statt, die Sicherheits- und Hygieneaspekte fokussieren. Ein Monitoringsystem zur Selbstevaluation befindet sich im Aufbau.

##### *Politischer Wille und Bereitschaft als Voraussetzung der Implementierung*

In Italien stellt sich aufgrund der fehlenden Kinderbetreuungsplätze v.a. für die Unter-Dreijährigen und des damit verbundenen Fehlens jeglichen Wettbewerbs verschärft die Herausforderung, die Qualität des bestehenden Kinderbildungs- und -betreuungssystems in den Blick zu nehmen und zu sichern. Durch die Angebotsknappheit und den damit einhergehenden fehlenden Wettbewerb um Eltern (oder Kunden), haben AnbieterInnen kaum Anreize, durch eine besonders gute Qualität zusätzliche Kunden zu gewinnen und sich Wettbewerbsvorteile zu verschaffen. Deshalb wären staatliche Anreize und entsprechende finanzielle Ressourcen bzw. Rahmenbedingungen für eine effiziente Qualitätssicherung dringend vonnöten. Für die langfristige Umsetzung und nachhaltige bundesweite Verankerung des Gütesiegels ist die politische Willensbildung und -umsetzung unabdingbar.

Alternativ könnten in einem ersten Schritt auch private Trägerschaften gefunden werden, die Interesse an einer Qualitätssicherung durch das Europäische Gütesiegel haben. Voraussetzung ist dann ein auf einem breiten Qualitätskonsens fixierter Instrumentensatz, auf dessen Basis ein Kostenplan für die Ausrollung des Gütesiegels erstellt werden kann.

##### *Unabhängige Instanz für das Monitoring lukrieren*

Der Projektpartner, das SUMO Societa Cooperativa Sociale, stellt eine mehrheitlich unabhängige Instanz dar, sodass sie selbst (eventuell in Kooperation mit einer Universität) die Objektivität der Qualitätsfeststellung, -sicherung und -entwicklung sichern können. Es wäre denkbar, dass jene universitären Partner ihre Expertise einbringen, die bereits Qualitätsfeststellungen (mit den vorgesehenen Instrumenten) durchgeführt haben. So wurde die ECERS (2002) und die ITERS (2004) bereits in die italienische Sprache übersetzt und erprobt. Eventuell finden sich bei den HerausgeberInnen dieser Übersetzungen geeignete AnsprechpartnerInnen für die Ausrollung des Gütesiegels oder die Zertifizierung.

##### *Übersetzung und Adaption des Instrumentensatzes*

Wie in der Pilotierung sichtbar wird, stellt die Durchführung der Audits in der deutschen Sprache eine Erschwernis dar. Die Einschätzskalen wurden zwar bereits vor 20 Jahren ins Italienische übersetzt, sind nun aber weder über den Fachhandel noch über Antiquariate erhältlich. Des Weiteren steht die Übersetzung der schriftlichen Befragungsformate des Gütesiegels noch aus. Gegebenenfalls könnte eine Adaption der Einschätzskalen an italienische Verhältnisse etwa durch eine Neuauflage in



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Erwägung gezogen werden, beispielsweise mit Blick auf die Sicherheit oder länderspezifische Schwerpunktsetzungen.



## Literatur

- Bauer, Helfried & Mitterer, Karoline (2014). Der Kindergarten als öffentliche Institution. In Bernhard Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 79–114). Wien: Kita aktuell.
- Bäuerlein, Kerstin, Linkert, Christine, Stumpf, Eva & Schneider Wolfgang (2013). Kurz- und langfristige Effekte außerfamiliärer Kleinkindbetreuung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Betreuungsqualität. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(2), 57-65.
- Becker-Stoll, Fabienne & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2018). Qualität im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Frühe Bildung*, 7(2), 65–66.
- Beckh, Katherine, Mayer, Daniela, Berkic, Julia & Becker-Stoll, Fabienne (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2), 73–81.
- Bove, Chiara & Cescato, Silvia (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Italien. *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*, herausgegeben von Inge Schreyer & Pamela Oberhuemer. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm)
- Bücklein, Christina, Hoffer, Rieke & Strohmmer, Janina (2017). Interaktionsqualität in der Betreuung 1-3-Jähriger: Ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GInA und CLASS Toodler. In Heike Wadepohl, Mackowia Katja, Fröhlich-Gildhoff Klaus & Weltzien Dörte (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 83-114). Wiesbaden: Springer.
- Cafuta, Sabine (2017). *Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten*. Münster: Waxmann.
- Carl, Barbara (2007). *Child Caregiver Interaction Scale* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/2c7b/5e194519ace6dd721aef65c8ba0fd4e94f09.pdf>
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmu. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan\\_18698.pdf?6ar4ba](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba)
- Colwell, Nicole, Gordon, Rachel A., Fujimoto, Ken, Kaestner, Robert & Korenman, Sanders (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Child Res Q*, 28(2), 218–233. doi:10.1016/j.ecresq.2012.12.004
- Côté, Sylvana, Doyle, Orla, Petitclerc, Amélie & Timmins, Lori (2013). Child care in infancy and cognitive performance until middle childhood in the millennium cohort study. *Cild development*, 84(4), 1191-208. doi: 10.1111/cdev.12049
- Deibl, Ines & Hascher, Tina (2017). Pädagogische Konzeption. Instrument und Grundlage zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 141–150. Verfügbar unter <https://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1026/2191-9186/a000325?journalCode=zfb>
- Dogan, Sultan (2011). *Einfluss der Qualität einer Fremdbetreuungseinrichtung auf das Verhalten und die Stressreaktion des Kindes*. (Diplomarbeit). Verfügbar unter [http://othes.univie.ac.at/15184/1/2011-04-05\\_0400706.pdf](http://othes.univie.ac.at/15184/1/2011-04-05_0400706.pdf)
- Eichen, Lars, Geißler, Claudia, & Walter-Laager, Catherine (2019). *Qualitative Aussagen von Eltern und pädagogischen Fachpersonen „Europäisches Gütesiegel für frühpädagogische Einrichtungen“*. Unveröffentlichter Bericht, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Eurydice (2018). *Early childhood education and care*. Verfügbar unter [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-77\\_sl](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-77_sl)



- Gesetz 107/2015 (2015). Reform des nationalen Bildungs- und Ausbildungssystems und die Verfügung zur Änderung bestehender Gesetze [Legge 107 del 13 luglio 2015: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*]. Verfügbar unter [http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documents/Legge\\_13\\_luglio\\_2015\\_n.\\_1\\_07.pdf](http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documents/Legge_13_luglio_2015_n._1_07.pdf)
- Gesetz LXXIX über die öffentliche Bildung (1993) [1993. évi LXXIX. *Törvény a közoktatásról*]. Verfügbar unter: [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=19431.208637](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=19431.208637)
- Gesetz C über die nationale öffentliche Bildung (2011) [2011. évi CX. *Törvény a nemzeti köznevelésről*]. Verfügbar unter [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=139880.366984](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.366984)
- Hartel, Birgit, Hollerer, Luise, Smidt, Wilfried, Walter-Laager, Catherine & Stoll, Martina (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183-224). Graz: Leykam.
- Hartfield, Bridget, Burchinal, Margaret, Pianta, Robert & Sideris, John (2017): Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2016): *Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik* (Policy brief #04). Verfügbar unter [https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/varueckblicke/Migration\\_und\\_Mehrsprachigkeit\\_20.10.2016.pdf](https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/varueckblicke/Migration_und_Mehrsprachigkeit_20.10.2016.pdf)
- Kaindl, Markus & Schipfer, Rudolf Karl (2017). *Familien in Zahlen. Statistische Informationen zu Familien in Österreich*. Verfügbar unter [https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Fiz/fiz\\_2017.pdf](https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Fiz/fiz_2017.pdf)
- Koch, Bernhard (2014). Institutionelle Kinderbetreuung in Österreich. Status und Herausforderungen. In Bernhard Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 3–26). Wien: KiTa aktuell.
- Korintus, Marta (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Ungarn. In Inge Schreyer & Pamela Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm)
- Krenn-Wache, Marisa (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht „Österreich“. In Inge Schreyer und Pamela Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm)
- Kriesi, I., Scherrer, R. & Buchmann, M. (2008). Die Bewältigung des Schuleintritts von Kindern in der Schweiz. In Franz Schultheis, Pasqualina Perrig-Chiello & Stephan Egger (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in der Schweiz* (S. 82-88). Weinheim: Beltz.
- Land Steiermark (2018). *Pädagogische Fachberatung*. Verfügbar unter <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/95724527/DE/>
- Leu, Hans Rudolf (2005). Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien. In Angelika Diller, Hans Rudolf Leu & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 13–30). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Linke, Marleen, Stoll, Martina & Kartel, Birgit (o.J.). *Feststellungsverfahren zur Bestimmung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen* (Poster). Verfügbar unter <http://www.hartel-elementar.at/zumeinerperson/veroeffentlichungen.html>
- Mayer, Daniela/Beckh, Kathrin (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 67-76. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Magnuson, Katherine A., Meyers, Marcia K., Ruhm, Christopher J., & Waldfogel, Jane (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. In *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041001115>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport (2018). *Direktorat für Vorschulerziehung und Grundschulbildung*. Verfügbar unter



- [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solvstvo/predsolska\\_vzgoja/#c17792](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solvstvo/predsolska_vzgoja/#c17792) [03.04.2019].
- Molnár Balázs, Pálfi Sándor, Szerepi Sándor & Vargáné Nagy Anikó (2019). *Kisgyermekkori nevelés Magyarországon*. Verfügbar unter <http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/kisgyermekkori-neveles-magyarorszag>
- OECD (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on early childhood education and care*. Verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264276116-en.pdf?expires=1558952510&id=id&acname=oid006727&checksum=48C29E4114D99933A462FC2F2B0C6E6B>
- Pianta, Robert (2015). Teacher–Student Interactions Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98 –105. DOI: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2372732215622457>
- Schmerse, Daniel & Tietze, Wolfgang (2015). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann & Sabine Walper (2015). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 414-437), Weinheim: Beltz.
- Schneider, Marisa & Tietze, Wolfgang (2018). *Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Unveröffentlichter Bericht zur Validierungsstudie, PädQUIS, Berlin.
- Schreyer, Inge & Oberhuemer, Pamela (2017). Deutschland – Kontextuelle Schlüsseldaten. In Inge Schreyer & Pamela Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm)
- Schreyer, Inge & Oberhuemer, Pamela (2017). Kontextuelle Schlüsseldaten. In Inge Schreyer & Pamela Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm)
- Schreyer, Inge & Oberhuemer, Pamela (2017). Slowenien-Kontextuelle Schlüsseldaten. In Inge Schreyer & Pamela Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Laenderberichte/](http://www.seepro.eu/Laenderberichte/)
- Schreyer, Inge & Oberhuemer, Pamela (2017). Ungarn – Kontextuelle Schlüsseldaten. In Inge Schreyer & Pamela Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm) [09.04.2019].
- Schweinhart, Lawrence J., Montie, Jeanne, Xiang, Zongping, Barnett, W. Steven, Belfield, Clive R., & Nores, Milagors (2005). *Lifetime effects: the HighScope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti: HighScope Press. Verfügbar unter [http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary\\_rev2011\\_02\\_2.pdf](http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf)
- Siraj-Blatchford, Iram, Sylva, Kathy, Muttock, Stella, Gilden, Rose & Bell, Danny (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (Research Report RR356). Verfügbar unter <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf>
- Spieß, C. Katharina & Tietze, Wolfgang (2002). Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 139-162.
- Statistik Austria (2017). *Kindertagesheime*. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/for\\_males\\_bildungswesen/kindertagesheime\\_kinderbetreuung/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/for_males_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)
- Statistischer Spiegel (2018a). *Bildungsdaten - Zentrales Statistisches Amt*. Verfügbar unter <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf>
- Statistischer Spiegel (2018b). *Tagespflege für Kinder - Zentrales Statistisches Amt*. Verfügbar unter <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/kisgyermnapkozbeni16.pdf>
- Statistisches Amt der Republik Slowenien (2018). *Bildungsstatistik*. Verfügbar unter <https://www.stat.si/statweb>



- Tietze, Wolfgang & Förster, Charis (2006). Qualitätsfeststellung und Gütesiegel. Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel als neuartiges Instrument der Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. *Deutsche Liga für das Kind*, 4, 8–12. Verfügbar unter <http://liga-kind.de/fk-406-tietze/>
- Tietze, Wolfgang & Lee, Hee-Jeong (2009). Ein System der Evaluation, Verbesserung und Zertifizierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In Karin Altgeld & Sybille Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik* (S. 43-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, Wolfgang (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In Eckhard Klieme & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16-35). Weinheim: Beltz.
- Tietze, Wolfgang, Becker-Stoll, Fabienne, Bensel, Joachim, Eckhardt, Andrea G., Haug-Schnabel, Gabriele, Kalicki, Bernhard, Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.
- Tietze, Wolfgang, Bolz, Melanie, Grenner, Katja, Schlecht, Daena, Wellner, Beate (2007): *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tietze, Wolfgang, Schneider, Marisa, & Gütesiegel-Projektgruppe (2019). *Handbuch „Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“*. Unveröffentlichtes Manuskript, PädQUIS, Berlin.
- Vonta, Tatjana & Jager, Jerneja (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Slowenien. In Inge Schreyer & Pamela Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. Verfügbar unter [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm)
- Wadepohl, Heike, Mackowiak, Katja, Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Weltzien, Dörte (Hrsg.) (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Walter-Laager, Catherine & Meier Magistretti, Claudia (2016). *Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien* (Beiträge zur sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 6/16). Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV). Verfügbar unter [https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop\\_mimes\\_bbl/8C/8CD4590EE41EE6AA837B8196662F8A.pdf](https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_mimes_bbl/8C/8CD4590EE41EE6AA837B8196662F8A.pdf)
- Walter-Laager, Catherine, Flöter, Manja, Geißler, Claudia, Petritsch, Mailina & Pözl-Stefanec, Eva (2019). *Grazer Interaktionsskala für Kinder unter drei Jahren (GraZIAS 0-3)*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Walter-Laager, Catherine, Pözl-Stefanec, Eva, Gimplinger, Christina & Mittischek, Lea (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen*. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Watamura, Sarah Enos, Phillips, Deborah A., Morrissey, Taryn W., McCartney, Kathleen & Bub, Kristen (2011). Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. *Child development*, 82(1), 48-65.
- Zentrales Statistisches Amt (2018). *Hauptdaten von Bildungseinrichtungen nach Betreuern 2016/2017*. Verfügbar unter [www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.xls](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.xls)