



Berliner Kita-Institut
für Qualitätsentwicklung

ZWÖLF JAHRE QUALITÄTSENTWICKLUNG IN BERLINER KITAS

Trends und Entwicklungen 2008 bis 2020

Abschlussbericht zum Leistungsbereich 3: Begleitende Evaluation
und Anwendungspraxis des Berliner Bildungsprogramms und
Berichterstattung zum Zweck der Steuerung
Auswertung von Berichten und Steuerungsempfehlungen „Zeitleiste“

Dr. Jennifer Lambrecht, Henriette Heimgaertner, Lisa Vestring, Milena
Lauer, unter Mitarbeit von Sarah Bors und Yonca Ekinci

Impressum

Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) ist ein Institut der Internationalen Akademie Berlin (INA gGmbH) und wird gefördert durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Seit Juni 2008 unterstützt und begleitet das BeKi die Implementierung des Berliner Bildungsprogramms in die Praxis der Kindertageseinrichtungen. Auf der Grundlage der Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen (QVTAG) setzt sich das BeKi für die fortlaufende Qualitätsentwicklung aller Berliner Kindertageseinrichtungen ein.

Das BeKi engagiert sich für eine praxisrelevante Forschung in der Frühen Bildung und verfolgt einen dialogischen und auf Beteiligung ausgerichteten Forschungsansatz. Das BeKi sieht sich den Kindern, Familien und Fachkräften in Berlin in enger Zusammenarbeit mit der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung verpflichtet.

Autorinnen:

Dr. Jennifer Lambrecht, Henriette Heimgaertner, Lisa Vestring, Milena Lauer
unter Mitarbeit von Sarah Bors und Yonca Ekinici

Redaktion:

Milena Lauer

Herausgeber:

Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi)

Erich-Steinfurth-Str.7

10243 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 25 93 31 -20

Fax.: +49 (0)30 / 25 93 31 -15

E-Mail: info@beki-qualitaet.de

Internet: www.beki-qualitaet.de

Gefördert durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

© Dezember 2022 – Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung

Inhalt

0 Zusammenfassung und Einleitung.....	4
1 Theoretischer Hintergrund.....	5
2 Fragestellung.....	7
3 Methode.....	9
3.1 Datengrundlage, Design, Stichprobe.....	9
3.2 Operationalisierung der Analysevariablen.....	11
3.3 Statistische Methoden.....	14
4 In welcher Intensität nutzen Berliner Kitas die Maßnahmen der QVTAG?.....	16
4.1 Weiterentwicklung der Kita-Konzeption.....	16
4.2 Interne Evaluation.....	17
4.2.1 Häufigkeit und Dauer.....	17
4.2.2 Verfahren und Begleitung der internen Evaluation.....	17
4.2.3 Themen und Ergebnisse der internen Evaluation.....	19
4.3 Maßnahmen als Folge der externen Evaluation.....	21
4.4 Zusammenfassung und Interpretation.....	23
5 Nutzen der Maßnahmen der QVTAG.....	27
5.1 Qualität der externen Evaluation.....	27
5.2 Anteil der Maßnahmen an der Qualitätsentwicklung.....	28
5.2.1 Nutzen der Maßnahmen im Zeitverlauf.....	28
5.2.2 Zusammenspiel der Maßnahmen.....	30
5.3 Zusammenfassung und Interpretation.....	30
6 Die Wirkung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung.....	33
6.1 Orientierungen der Pädagog:innen.....	33
6.2 Gestaltung von pädagogischen Prozessen innerhalb der Kita.....	34
6.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern.....	35
6.4 Zusammenfassung und Interpretation.....	36

7 Verständnis und Nutzung des Berliner Bildungsprogramms	38
7.1 Nutzung des BBP	38
7.2 Verständnis des BBP	39
8 Beitrag des Berliner Bildungsprogramms zum Umgang mit Heterogenität in den Sozialräumen	41
8.1 Anspruch des BBP	41
8.2 Umsetzung des Anspruchs	42
8.3 Rekonstruktion der Qualität des Anregungsgehalts der pädagogischen Arbeit in den Berliner Kitas..	44
9 Trends und auffällige Entwicklungen im Zeitverlauf	46
9.1 Auffällige Entwicklungen im Zeitverlauf in Hinblick auf die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ...	46
9.2 Einflussfaktoren auf Qualitätsentwicklung in Kitas – wie Themen gesetzt werden können	47
9.2.1 Makroebene	48
9.2.2 Mesoebene	50
9.2.2.1 Das Berliner Bildungsprogramms und seine Aktualisierung 2014	51
9.2.2.2 Die Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten: QVTAG	51
9.2.2.3 Unterstützung des Prozesses durch das BeKi	52
9.2.2.4 Gesetzesänderungen	54
9.2.3 Mikroebene	54
9.2.3.1 Konzeptionsentwicklung	54
9.2.3.2 Interne Evaluation	55
9.2.3.3 Externe Evaluation	55
9.3 Einfluss gesamtstädtischer Rahmenbedingungen und veränderter Bedingungen im Sozialraum	56
10 Fazit	57
11 Literaturverzeichnis	59

0 Zusammenfassung und Einleitung

Der Abschlussbericht analysiert die Entwicklung der Umsetzung der Maßnahmen der Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertageseinrichtungen (QVTAG) in Berlin mit Fokus auf Konzeptionsentwicklung, interne Evaluation und externe Evaluation. Darüber hinaus nimmt der Abschlussbericht das Berliner Bildungsprogramm in Hinblick auf dessen Beitrag zum konstruktiven Umgang mit Heterogenität in den Blick und analysiert Einflussfaktoren auf Qualitätsentwicklung in Berlin auf gesamtgesellschaftlicher und fachpolitischer Ebene sowie in Hinblick auf den Einfluss der Maßnahmen der QVTAG. Grundlage der Analysen waren Sekundäranalysen der Praxisbefragungen zur Qualitätsentwicklung, die vom Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) seit 2010 durchgeführt wurden sowie die Daten, die im Rahmen der Erhebungen zur Erfassung des Aktualisierungsbedarfs des Berliner Bildungsprogramms (BBP) erhoben wurden. Außerdem wurden veröffentlichte Berichte, unveröffentlichte Analysen sowie spezifische Auswertungen der im BeKi vorliegenden Daten hinzugezogen und verschiedene Expert:innen befragt.

Nach einer theoretischen Einordnung, der Darstellung der Fragestellungen und einer methodischen Grundlegung (Kapitel 1 bis 3), werden in diesem Abschlussbericht Analysen zur Nutzung und Entwicklung der Maßnahmen der QVTAG vorgestellt. Zunächst wurde analysiert, in welcher Intensität die Berliner Kitas die Maßnahmen der QVTAG nutzen (Kapitel 4). Die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption, die interne Evaluation und die aus den externen Evaluationen abgeleiteten Maßnahmen wurden dabei in den Fokus genommen. Das Kapitel zeigt, dass sich die Nutzung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Zeitverlauf intensiviert hat. Anschließend stand der Nutzen der Maßnahmen im Vordergrund (Kapitel 5). Dabei wurde zunächst auf die von den Kita-Leitungen eingeschätzte Qualität der externen Evaluation im Zeitverlauf eingegangen. Daran anschließend wurden die Konzeptionsentwicklung, die externe Evaluation und die interne Evaluation sowie das Sprachlerntagebuch in ihrem Nutzen analysiert. Im Zeitverlauf wurde sowohl der externen Evaluation eine Qualitätssteigerung als auch den Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ein steigender Nutzen attestiert. Die Konzeptionsentwicklung hatte dabei für die Kitas den höchsten Stellenwert. Das folgende Kapitel legt den Fokus auf die Wirkungen der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (Kapitel 6). Hier stand die Frage im Zentrum, welche Wirkung die externe und die interne Evaluation auf die Arbeit der Pädagog:innen sowie auf Prozesse in der Kita hatten. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass es sich nicht um kausale Aussagen handelt, sondern Trends und Tendenzen, die sich empirisch zeigten, dargestellt wurden. Es zeigte sich, dass die Wirkung der Maßnahmen im Zeitverlauf höher eingeschätzt wurde. Anschließend wird das BBP ins Zentrum der Analysen gerückt (Kapitel 7 und Kapitel 8). Zunächst wird dessen Nutzen, wie er von der Fachpraxis eingeschätzt wurde, dargestellt. Es zeigte sich, dass das BBP primär als Qualitätsentwicklungsinstrument verstanden und genutzt wird, aber auch zur Verständigung im Team und zur Durchführung pädagogischer Aufgaben genutzt wird (Kapitel 7). Die Analyse des Beitrags des BBP zum konstruktiven Umgang mit

Heterogenität (Kapitel 8) ergab, dass das BBP diesen Anspruch an die pädagogische Arbeit stellt. Damit ist eine notwendige Bedingung zum Einlösen dieses Anspruchs erfüllt. Gleichwohl besteht in Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität noch Potential¹. Die Ableitung der Qualität des Anregungsgehalts der pädagogischen Arbeit erweist sich als komplex.

Insgesamt bescheinigen die Ergebnisse dem Qualitätsentwicklungssystem eine hohe Akzeptanz und Wirksamkeit. Es besteht weiterhin Steuerungsbedarf zur Implementierung nachhaltiger Methoden, um die Kitas im Nachgang der internen und externen Evaluation bei der Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Qualität zu unterstützen. Diese Methoden sollten an das bestehende System anknüpfen, um die Sicherheit, die sich im Umgang mit den Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Praxis etabliert hat, zu erhalten und zu stützen.

1 Theoretischer Hintergrund

Mit dem Inkrafttreten der QVTAG im Jahr 2006 war es dem Land Berlin als erstem Bundesland gelungen, sich über Schritte und Maßnahmen zur Entwicklung frühkindlicher Bildungspraxis auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP) zu verständigen. Im Einklang mit dem Bildungsverständnis des BBP in der Arbeit mit Kindern wurden auch der Qualitätsentwicklung und damit der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften, Prinzipien wie Partizipation, Ressourcenorientierung, Eigenverantwortung, Selbstwirksamkeit und ein auf Qualifizierung ausgelegtes System zugrunde gelegt.

Die folgenden Prinzipien bestimmen die Schritte, Prozesse und Verfahren der Qualitätsentwicklung in den Kitas im Land Berlin:

Dialog zwischen allen Beteiligten: Sowohl die Verfahren der internen als auch der externen Evaluation sind auf Dialog und den Einbezug der Perspektiven der verschiedenen Akteur:innen ausgelegt. Ergebnisse dieser Evaluationsprozesse, Zielsetzungen auf der Grundlage der Erkenntnisse und Empfehlungen der Evaluationsprozesse als auch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung werden dialogisch gewonnen, ausgehandelt und weitergeführt. Das BBP mit seinen Qualitätsansprüchen und -kriterien bildet die fachliche und inhaltliche Grundlage für die Zustandsbeschreibungen und Definition von Qualität der unterschiedlichen Akteur:innen. Dialog kennzeichnet alle Ebenen des Systems:

- in der Arbeitsgemeinschaft (AG) QVTAG die für Jugend zuständige Senatsverwaltung, die Trägerverbände und das BeKi,
- die regelmäßig stattfindenden Treffen mit den anerkannten Anbietern externer Evaluationen,
- die Fachtage zur internen und externen Evaluation in Kooperation mit dem SFBB,

¹ Von der Fachstelle Kinderwelten liegen dazu eine Reihe Materialien vor, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurden und in vollem Umfang den Qualitätsansprüchen des BBP entsprechen.
<https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/>

- die zahlreichen Veröffentlichungen des BeKi zu den Praxisbefragungen zur Qualitätsentwicklung.

Ressourcenorientierung: Die Anerkennung von Fachlichkeit, professionellem Handeln und die Hervorhebung der Stärken als Ausgangspunkt der Erhebung von Qualität und Entwicklungsbedarfen nehmen die Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte als Grundlage jeglicher Veränderungen in den Fokus. In der externen Evaluation wird dem Blick von innen (Konzeptionsentwicklung und interne Evaluation), die Perspektive von außen hinzugefügt. Sie ordnet bereits geleistete Arbeit ein, benennt die Stärken und Entwicklungspotentiale und liefert damit neue Impulse für die weitere Arbeit in den Kitas.

Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung der Akteure: Evaluation und Qualitätsentwicklung sind als Ressourcen für Praxis- und Teamentwicklungsprozesse konzipiert. Sie lösen formative Prozesse aus, die von den Teams, den Fachberatungen und den Trägern in eigener Verantwortung gesteuert werden können. In den drei Kernmaßnahmen der QVTAG – Konzeptionsentwicklung, interne und externe Evaluation – machen sich die pädagogischen Fachkräfte eine nachhaltige Lernkultur zu eigen, in dem sie einerseits Selbstwirksamkeit erfahren und andererseits die Verantwortung für die Implementierung einzelner Maßnahmen übernehmen.

Anerkennung von Vielfalt auf der Basis relevanter Gemeinsamkeiten: In einem System mit fast 2.800 Kindertageseinrichtungen, die von ca. 1.200 Trägerorganisationen verantwortet werden, ist Anerkennung von Vielfalt Grundlage von Entwicklung und damit Veränderung. Dies stellt auch die QVTAG fest. „Die Vereinbarungspartner stimmen darin überein, dass der Charakter des Bildungsprogramms als Orientierungsrahmen den Prinzipien der Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt entspricht.“ (QVTAG in der Fassung vom 28. April 2020, S. 2). Dem wird auch Rechnung getragen, indem unterschiedliche Verfahren der internen und externen Evaluation zum Einsatz kommen und das BBP einen Gestaltungsrahmen vorgibt, der die relevanten Gemeinsamkeiten benennt und verdeutlicht.

Qualitätsentwicklung als vernetztes System: Die Kernmaßnahmen der QVTAG - Konzeptionsentwicklung, interne und externe Evaluation – beziehen sich wechselseitig aufeinander. Erkenntnisse einer Maßnahme werden für die Weiterentwicklung bzw. Durchführung einer anderen als Grundlage genommen. Durch Fachtage, Konsultationen, Arbeitstreffen und -gruppen sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des BeKi werden Vernetzungen geschaffen und weitergeführt, die insgesamt eine Stärkung und die Unterstützung der Qualitätsentwicklung zum Ziel haben.

Qualitätsentwicklung in geteilter Verantwortung: Die QVTAG mit ihren Anlagen legt die Verantwortlichkeiten aufseiten der Träger, Kitas und der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung fest. Alle Maßnahmen der QVTAG sind auf Prozesse und Durchführungsverfahren in geteilter Verantwortung angelegt: die Fortschreibung der Kita-Konzeptionen, die interne und externe Evaluation und die sich daraus ergebenden Entwicklungsbedarfe.

Transparenz, Partizipation, Vielfalt und Eigenverantwortung als Prinzipien der Qualitätsentwicklung und ein auf Anerkennung der geleisteten Arbeit und Unterstützung angelegtes Evaluationsverständnis haben den

Gesamtprozess getragen und auf vielfältige Weise geformt und geprägt. Dies wird auch durch die Ergebnisse der nachfolgenden Untersuchung verdeutlicht.

2 Fragestellung

In diesem Abschlussbericht stehen folgende Themen und Fragestellungen im Fokus:

- In welcher Intensität nutzen die Berliner Kitas die Maßnahmen der QVTAG (Kapitel 4)?
- Wie bewerten die Kita-Leitungen den Nutzen der Maßnahmen (Kapitel 5)?
- Welche Wirkungen haben die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung auf Berliner Kitas (Kapitel 6)?
- Wie wird das Berliner Bildungsprogramm von Berliner Kitas verstanden und genutzt (Kapitel 7)?
- Inwieweit trägt das Berliner Bildungsprogramm dazu bei, die wachsende Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufzunehmen (Kapitel 8)?
- Inwieweit lässt sich daraus die Qualität des Anregungsgehalts der pädagogischen Arbeit in den Berliner Kitas rekonstruieren (Kapitel 8.3)?
- Welche Trends und auffälligen Entwicklungen sind im Zeitverlauf zu erkennen (Kapitel 9)?
- Welche Einflussfaktoren stehen damit im Zusammenhang (Kapitel 9.2)?
- Welchen Einfluss haben gesamtstädtische Rahmenbedingungen und Entwicklungen oder Veränderungen im Sozialraum auf die Qualitätsentwicklung in Berliner Kitas (Kapitel 9.3)?

Die Frage nach der Häufigkeit der Nutzung der Maßnahmen stellte sich insbesondere für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption (Kapitel 4.1) sowie für die interne Evaluation (Kapitel 4.2). In Kapitel 4.1 wurde daher der Frage nachgegangen, wie hoch der Anteil der Kitas war, der seine Konzeption überarbeitete. Außerdem wurde analysiert, welche Impulse die Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kita-Konzeption (Preissing & Schneider, 2009; Busuleanu, Hiller, Preissing & Sturm, 2015) setzen konnten. In Bezug auf die interne Evaluation wurde die Verankerung der internen Evaluation in der Kita untersucht, die Häufigkeit und Dauer in Beziehung gesetzt (Kapitel 4.2.1), sowie die Begleitung der internen Evaluation analysiert (4.2.2) und Themen und Maßnahmen im Zeitverlauf dargestellt (4.2.3). Da bei der externen Evaluation der Evaluationsrhythmus vorgegeben ist, stellte sich hier die Frage nach der Ableitung von Maßnahmen aus den Empfehlungen, welche in Kapitel 4.3 analysiert wird. Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Interpretation (Kapitel 4.4).

Der Bewertung des Nutzens der Maßnahmen vorgeschaltet, wurde eine Bewertung der Qualität der externen Evaluation (Kapitel 5.1). Daran schließen sich ein Vergleich des Nutzens der Maßnahmen Konzeptionsentwicklung, interne Evaluation und externe Evaluation (Kapitel 5.2.1) sowie eine Darstellung des Zusammenspiels der Maßnahmen (Kapitel 5.2.2) und eine zusammenfassende Interpretation (Kapitel 5.3) an.

Die Wirkung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung auf Berliner Kitas wurde in drei Kapiteln analysiert. Zunächst standen Fragen nach der Wirkung auf die Orientierungen der Pädagog:innen im Fokus, zum Beispiel die Frage, ob die interne Evaluation die Arbeit mit dem BBP befördere (Kapitel 6.1). Darüber hinaus wurde analysiert, welche Wirkung die Maßnahmen auf die Gestaltung von pädagogischen Prozessen innerhalb der Kita hatten (Kapitel 6.2). In Bezug auf die externe Evaluation wurde dafür untersucht, inwiefern die Berichte über den Status quo in der Kita informieren und ob sie zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit beitragen. In Bezug auf die interne Evaluation wurde gefragt, inwiefern durch die interne Evaluation die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte verdeutlicht, und der Teamzusammenhalt gestärkt wurde. Des Weiteren wurde ein Blick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern geworfen (Kapitel 6.3). Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Interpretation (Kapitel 6.4).

Die Nutzung und das Verständnis des BBP wurde analysiert, indem zunächst die Nutzung mit quantitativen und qualitativen Daten aus den Erhebungen zum Aktualisierungsbedarf des BBP dargestellt wurden (Kapitel 7.1) Anschließend wurde auf Basis der gleichen Datengrundlage das Verständnis des BBP eruiert (Kapitel 7.2).

Um die Frage nach dem Beitrag des BBP, die wachsende Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufzunehmen, wurde zunächst gefragt, inwieweit das BBP diesen Anspruch an sich selbst stellt. Dazu wurde das Bildungsverständnis in den Blick genommen (Kapitel 8.1). Anschließend wurde analysiert, inwieweit das BBP diesen Anspruch einlöst (Kapitel 8.2). Darauf aufbauend wurden Aussagen zur Rekonstruktion der Qualität des Anregungsgehalts in Berliner Kitas getroffen (Kapitel 8.3).

Im Kapitel 9 werden auffällige Trends und Entwicklungen im Zeitverlauf in den Blick genommen. Dazu erfolgte zunächst in Kapitel 9.1 eine zusammenfassende Darstellung der Auffälligkeiten in Bezug auf die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, wie sie in den Kapiteln 4 bis 6 eruiert wurden. In Kapitel 9.2 werden Einflussfaktoren auf die Qualitätsentwicklung in Berliner Kitas gebündelt nach unterschiedlichen Ebenen (Makroebene, Mesoebene und Mikroebene) dargestellt. Der Einfluss gesamtstädtischer Rahmenbedingungen auf Qualitätsentwicklung wird vor diesem Hintergrund analysiert (Kapitel 9.3).

Der Bericht schließt mit einem Fazit (Kapitel 10).

3 Methode

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurden verschiedene, im BeKi vorliegende Datensätze und Berichte sekundäranalytisch ausgewertet. Im Folgenden wird die Methodik der quantitativen Trendanalyse beschrieben.

3.1 Datengrundlage, Design, Stichprobe

Datengrundlage waren die jeweils querschnittlich erhobenen Daten zu den Praxisbefragungen zur internen und externen Evaluation:

- Bericht² zur Praxisbefragung zu den Erfahrungen mit der internen Evaluation 2010 (im Folgenden: IE-2010; für eine Darstellung der Methode der Primärerhebung vgl. Preissing, Heimgaertner, Schneider & Hiller, 2011)
- Daten aus der Praxisbefragung zu den Erfahrungen mit der internen Evaluation 2012 (im Folgenden: IE-2012; für eine Darstellung der Methode der Primärerhebung vgl. Sturm, Köchling, Hiller & Nitzschke, 2014)
- Daten aus der Praxisbefragung zu den Erfahrungen mit der internen Evaluation 2014 (im Folgenden: IE-2014; für eine Darstellung der Methode der Primärerhebung vgl. Hiller, Preissing, Sturm & Heimgaertner, 2016)
- Daten aus der Praxisbefragung zu den Erfahrungen mit der internen Evaluation 2018 (im Folgenden: IE-2018; für eine Darstellung der Methode der Primärerhebung vgl. Sturm, Lauer, Heimgaertner & Preissing, 2020)
- Daten aus der Praxisbefragung zu den Erfahrungen mit der externen Evaluation Zyklus 1 2010-2015) (im Folgenden: EE-Zyklus1; für eine Darstellung der Methode der Primärerhebung vgl. Sturm Preissing, Heimgaertner & Hiller, 2017)
- Daten aus der Praxisbefragung zu den Erfahrungen mit der externen Evaluation Zyklus 2 2016-2020 (im Folgenden: EE-Zyklus2).
- Daten aus den Erhebungen zum Aktualisierungsbedarf des Berliner Bildungsprogramms.

Aus diesen Datensätzen ergab sich eine Stichprobe aus insgesamt rund $N = 7000$ Fällen³. Auf Grund des Erhebungsdesigns ist nicht bekannt, welche Kita-Leitungen doppelt in der Stichprobe sind und somit einen echten Längsschnitt darstellen. Es ist aber anzunehmen, dass zwischen den Datensätzen EE-Zyklus1 und EE-Zyklus2 bedeutsame personelle Übereinstimmungen bestehen, sodass Interpretationen hier entsprechend

² Auf Grund eines technischen Problems bei der Datenverarbeitung konnte nicht mehr vollständig auf die Rohdaten der internen Befragung aus 2010 zur Sekundäranalyse zugegriffen werden. Deshalb werden die Darstellungen um Ergebnisse des Berichts von 2010 ergänzt.

³ Die in den Praxisbefragungen zur externen Evaluation befragten Trägervertreter:innen wurden in den vorliegenden Analysen nicht berücksichtigt. Die Analyse hätte ähnliche Ergebnisse gebracht. Um die Komplexität zu reduzieren, wurde zur Trendanalyse ausschließlich auf die Befragungen der Kita-Leitungen zurückgegriffen.

anknüpfen können. Tabelle 1 zeigt die vermuteten Überschneidungen im Überblick. Zwischen den Datensätzen EE-Zyklus 1 und EE-Zyklus-2 bestehen hohe Überschneidungen, da es sich jeweils um Vollerhebungen der im Zyklus evaluierten Kitas handelt. Es gibt jedoch Kitas, die nur im ersten Zyklus evaluiert wurden oder nur im zweiten Zyklus evaluiert wurden (z. B. durch Kita-Schließungen oder Neueröffnungen). Entsprechend bestehen auch hohe Überschneidungen zwischen den Datensätzen EE-Zyklus1 und EE-Zyklus2 mit den IE-Datensätzen: Die Kitas, die zur internen Evaluation befragt wurden, wurden in der Regel auch zur externen Evaluation befragt. Zwischen dem IE-2012 und dem IE-2014-Datensatz lagen keine Überschneidungen vor, da im Jahr 2014 diejenigen Kitas befragt wurden, die im Jahr 2012 nicht befragt wurden. Die Überschneidung zwischen IE-2012 und IE-2018 wiederum ist hoch, denn es wurden die gleichen Kitas befragt sowie neu gegründete Kitas. Zwischen den Datensätzen IE-2014 und IE-2018 bestehen wiederum keine Überschneidungen, da im Jahr 2018 die Kitas befragt wurden, die im Jahr 2014 nicht befragt wurden.

Tabelle 1. Vermutetes Ausmaß der Stichprobenüberschneidungen in den Datensätzen

	EE-Zyklus1	EE-Zyklus2	IE-2012	IE-2014	IE-2018
EE-Zyklus1		hoch	mittel bis hoch	mittel bis hoch	mittel bis hoch
EE-Zyklus2			mittel bis hoch	mittel bis hoch	mittel bis hoch
IE-2012				keine	hoch
IE-2014					keine
IE-2018					

In den Datensätzen EE-Zyklus1 und EE-Zyklus 2 waren jeweils Variablen für die Erhebungswellen vorhanden (Sturm, Preissing, Heimgaertner & Hiller, 2017). Dadurch konnte die Stichprobe in den Datensätzen danach unterschieden werden, in welchem (Kita-)Jahr sie den Fragebogen beantwortete. So war es möglich, die Ergebnisse nicht nur zwischen den Zyklen zu vergleichen, sondern auch zu analysieren, ob sich im Lauf eines Zyklus bestimmte Trends abzeichneten. Die im Trenddesign analysierte Stichprobe setzte sich wie in Tabelle 2 dargestellt zusammen:

Tabelle 2. Stichprobe nach Erhebungszeiträumen

Befragung	Zeitraum	<i>N_{Kita-Leitungen}</i>
Externe Evaluation		2916
	Zyklus 1 (2010 – 2015)	1501
	2010/2011	236
	2011/2012	302
	2012/2013	348
	2013/2014	323
	2014/2015	292
	Zyklus 2 (2016 – 2020)	1415
	2016	154
	2017	305
	2018	333
	2019	445
	2020	178

Interne Evaluation	2577
2012	945
2014	824
2018	808
Gesamt	4870

3.2 Operationalisierung der Analysevariablen

Die meisten Variablen wurden als Einzelitems erhoben. Wenn nicht anders angegeben, dann hatten alle als Einzelitem abgefragten Variablen eine Likert-Skalierung von 4 = trifft voll zu, 3 = trifft eher zu, 2 = trifft eher nicht zu, 1 = trifft gar nicht zu. Tabelle 3 enthält eine Übersicht über alle in den Analysen verwendeten Items gegliedert nach Kapiteln.

Tabelle 3. Übersicht über die Analysevariablen nach Kapiteln

Kapitel	Items	Datensätze	Antwortformat
4 Intensität der Nutzung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung			
4.1	Überarbeitung der Konzeption im letzten Jahr	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Ja/Nein
4.1	Wie hilfreich waren Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Konzeption	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Likert-Skala
4.2	IE als Bestandteil der Jahresplanung	Bericht2010 IE-2012 IE-2014 IE-2018	Ja/nein
4.2	Keine IE durchgeführt	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Ja/nein
4.2	Anzahl evaluierte Aufgabenbereiche in der IE	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Offene Zahlenangabe
4.2	Dauer der IE	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Von 0,5 bis mehr als 3 Tage
4.2	Nutzung Roter Ordner	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Ja/nein
4.2	Begleitung durch externe Person	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Ja/nein
4.2	Begleitung durch qualifizierte Person	IE-2012 IE-2014	Ja/nein
4.2	Evaluiertes Aufgabenbereich	Bericht2010 IE-2012 IE-2014 IE-2018	Offenes Feld
4.2	Umsetzung der Maßnahmen	IE-2014	Likert-Skala 4 = vollständig, 1 = gar nicht

4.3	Entwicklung eines Plans zur Weiterentwicklung nach der EE	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Ja/nein
4.3	Wie erfolgte Abstimmung	EE-Zyklus2	Verschiedene geschlossene Antworten
4.3	Unterstützung bei Umsetzung der Maßnahmen der EE	EE-Zyklus1	Mehrfachnennungen
4.3	Beteiligung an der Maßnahmenplanung	EE-Zyklus2	Mehrfachnennungen
4.3	Feststellung Fortbildungsbedarfe in Folge der EE	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Ja/nein

5 Nutzen der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung

5.1	Zufriedenheit Vorbereitung Anbieter	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Likert-Skala
5.1	Angemessenheit der Zeit	EE-Zyklus1	Likert-Skala
5.1	Angemessenheit der Abschlussberichte	EE-Zyklus2	Likert-Skala
5.2	Stellenwert Konzeptionsentwicklung	IE-2018	Likert-Skala
5.2	Stellenwert interne Evaluation	IE-2018	Likert-Skala
5.2	Stellenwert externe Evaluation	IE-2018	Likert-Skala
5.2	Nutzen Sprachlerntagebuch für Begleitung der Sprachentwicklung	IE-2018	Likert-Skala
5.2	Gesamtnutzen externe Evaluation	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Likert-Skala
5.2	Gesamtnutzen interne Evaluation	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Likert-Skala
5.3	Bezugnahme auf Kita-Konzeption in EE	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Ja/nein
5.3	Bezugnahme auf hausinterne Bildungsdokumentation	EE-Zyklus1	Ja/nein
5.3	Einbezug interne Evaluation in EE	EE-Zyklus2	Ja/nein
5.3	Einbezug letzte externe Evaluation in EE	EE-Zyklus2	Ja/nein

6 Wirkung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung

6.1	IE erleichtert Arbeit mit BBP	IE-2012 IE-2014	Likert-Skala
6.1	IE macht Bildungsverständnis deutlicher	IE-2012 IE-2014	Likert-Skala
6.1	Verständnis für Arbeit mit BBP verbessert sich	IE-2018	Likert-Skala
6.2	EE-Ergebnisse spiegeln pädagogische Arbeit wider	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Likert-Skala
6.2	Verbesserung der Qualität der päd. Arbeit durch EE	EE-Zyklus2	Likert-Skala
6.2	Verbesserung der Qualität der päd. Arbeit durch IE	IE-2012 IE-2014	Likert-Skala
6.2	Schärfung der Aufgaben der Pädagog:innen durch IE	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Likert-Skala

6.2	Verbesserung der Zusammenarbeit im Team durch IE	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Likert-Skala
6.3	Nutzung des Sprachlerntagebuchs	IE-2018	Mehrfachnennungen
6.3	Information der Eltern über Zeitpunkt der IE	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Ja/nein
6.3	Beteiligung der Eltern an IE	IE-2012 IE-2014 IE-2018	Ja/nein
6.3	Information der Eltern über Zeitpunkt der EE	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Ja/nein
6.3	Information der Eltern über Ziele der EE	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Ja/nein
6.3	Möglichkeit der Eltern, EE-Bericht einzusehen	EE-Zyklus1 EE-Zyklus2	Ja/nein

7 Verständnis des BBP

7.2	BBP verdeutlicht, dass das Bildungsverständnis das Fundament für alle weiteren Kapitel des BBP ist.	Aktualisierungsbedarf BBP	Likert-Skala
7.2	BBP verdeutlicht, dass die pädagogische Planung sich an der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien orientiert.	Aktualisierungsbedarf BBP	Likert-Skala
7.2	BBP verdeutlicht, dass in den Bildungsbereichen eine Struktur für die pädagogische Planung enthalten ist.	Aktualisierungsbedarf BBP	Likert-Skala
7.2	BBP verdeutlicht, dass die Bildungsbereiche alle pädagogisch-methodischen Aufgaben durchziehen.	Aktualisierungsbedarf BBP	Likert-Skala

Um die Inhaltsvalidität und damit die Aussagekraft der Daten zu erhöhen, wurden einige Variablen zu Skalen zusammengefasst. Alle Skalen wurden mittelwertbasiert gebildet und hatten eine Range zwischen 4 = trifft voll zu und 1 = trifft gar nicht zu. Eine Übersicht zur Skalenbildung je Kapitel findet sich in Tabelle 4.

Tabelle 4. Skalenbildung der Analysevariablen

Kapitel	Skala	Datensatz	Beispielitems	N _{items}	α
4.2	Qualität der Begleitung durch Multiplikator:innen	IE-2012	Die Begleitung durch die Multiplikator:innen war eine Unterstützung für das Team	4	,87
4.2	Qualität der Begleitung durch Multiplikator:innen	IE-2014	Begleitung Multiplikator:innen – regt zur Reflexion an	8	,83
4.2	Qualität der Begleitung durch Multiplikator:innen	IE-2018	Er/sie regte zur Reflexion unserer Arbeit an	11	,98
5.1	Angemessenheit der Erhebungsarbeit der Evaluator:innen	EE-Zyklus1	Die Erhebungsarbeit war angemessen, um die Qualität der	5	,88

5.1	Auftreten der Evaluator:innen	EE-Zyklus1	pädagogischen Arbeit einzuschätzen Die Evaluator:innen verfügten über Sicherheit in ihrer Rolle	4	,85
5.1	Auftreten der Evaluator:innen	EE-Zyklus2	Die Evaluator:innen verfügten über Sicherheit in ihrer Rolle	4	,85
5.1	Qualität des Auswertungsgesprächs	EE-Zyklus1	Die Evaluator:innen haben Kritik benannt und konstruktive Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt	5	,85
5.1	Qualität des Auswertungsgesprächs	EE-Zyklus2	Die Evaluator:innen haben Kritik benannt und konstruktive Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt	6	,87
6.2	Wirkung der externen Evaluation für die Qualitätsentwicklung	EE-Zyklus2	Die Empfehlungen geben klare Orientierung für die Weiterentwicklung der Qualität	7	,88
7.1	Nutzung des BBP zur Verständigung	Aktualisierungsbedarf BBP	Verständigung im Team (Einarbeitung neuer Kollegen)	4	,80
7.1	Nutzung des BBP zur strategischen Qualitätsentwicklung	Aktualisierungsbedarf BBP	Interne Evaluation	4	,76
7.1	Nutzung des BBP für pädagogische Aufgaben	Aktualisierungsbedarf BBP	Spielerregung	7	,89
7.2	Vertrautheit mit Orientierungsqualität	Aktualisierungsbedarf BBP	Bildungsverständnis	3	,91
7.2	Vertrautheit mit pädagogisch-methodischen Aufgabenbereichen	Aktualisierungsbedarf BBP	Erlebnisreiche und erfüllende Spiele gestalten	7	,89
7.2	Vertrautheit mit Kooperation	Aktualisierungsbedarf BBP	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern	3	,82
7.2	Vertrautheit mit Bildungsbereichen	Aktualisierungsbedarf BBP	Soziales und kulturelles Leben	6	,93

3.3 Statistische Methoden

Die Daten wurden überwiegend mittels deskriptiver Statistik ausgewertet. Dies bedeutet Häufigkeitsverteilungen, prozentuale Anteile, arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen. Da alle erhobenen Variablen auf einer Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu erhoben wurden, lassen sich alle Mittelwerte wie folgt interpretieren: Der theoretische Mittelwert liegt bei 2,5. Werte darüber drücken eher Zustimmung aus, Werte darunter eher Ablehnung. Ab einem Mittelwert von 3,2 kann von einer hohen Zustimmung ausgegangen werden; bei einem Mittelwert von unter 1,7 von einer

starken Ablehnung. Der Mittelwert wird in diesem Bericht stets mit M bezeichnet. Die Standardabweichung (stets mit SD abgekürzt) ist ein Streuungsmaß und drückt aus, wie stark die Daten um den Mittelwert streuen. Bei normalverteilten Daten liegen 68 % der Daten im Bereich $\pm 1 SD$ und 95 % der Daten im Bereich $\pm 2 SD$. Ein Beispiel: Die Kita-Leitungen bewerteten den Stellenwert der externen Evaluation im Mittel mit $M = 3,03$ ($SD = 0,77$). Das bedeutet: Die externe Evaluation hat im Mittel einen eher hohen Stellenwert. 68 % der Kitas haben einen Wert zwischen 2,26 und 3,80 vergeben. Je höher die Standardabweichung ist, desto mehr unterschieden sich die Kitas in ihren Einschätzungen. Wenn eine Standardabweichung absolut größer ist als der Mittelwert, gilt der Mittelwert als nicht mehr aussagekräftig, da die Antworten der Befragten zu unterschiedlich sind. Das ist hier nicht der Fall.

An einigen Stellen im Bericht werden Zusammenhangmaße (r) berichtet, hierbei handelt es sich um den Pearson'schen Korrelationskoeffizienten, der lineare Zusammenhänge zwischen zwei Variablen beschreibt.

Zusätzlich zu den deskriptiven Analysen wurden inferenzstatistische Analysen durchgeführt, um absolute Unterschiede zwischen den Erhebungszeiträumen statistisch abzusichern. Dafür wurden Mittelwertvergleiche, so genannte t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Bei diesem Verfahren wird überprüft, ob ein Unterschied nur zufällig besteht, oder ob er mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit (dem so genannten Signifikanzniveau) nicht zufällig ist. Zum Beispiel wurde das Auftreten der Evaluator:innen im ersten Zyklus der externen Evaluation mit einem Mittelwert von $M_{z1} = 3,76$ ($SD_{z1} = 0,47$) sehr positiv eingeschätzt. Im zweiten Zyklus war die Einschätzung noch besser mit einem Mittelwert von $M_{z2} = 3,81$ ($SD_{z2} = 0,37^4$). Deskriptiv gibt es einen Unterschied von 0,05 Punkten. Ist dieser Unterschied signifikant? Um dies zu berechnen, werden die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die Stichprobengrößen miteinander zur Berechnung des t-Tests in Beziehung gesetzt. Im Ergebnis zeigt sich, dass der Unterschied statistisch signifikant ist ($t(2258) = 2,57; p < ,05$). t gibt die Testgröße wieder, in Klammern werden die Freiheitsgrade notiert und der p -Wert gibt das Signifikanzniveau an. Ist es kleiner als 0,05, dann ist der Unterschied mit einer Wahrscheinlichkeit von weniger als 5 % zufällig – ab diesem Niveau wird in der Sozialwissenschaft meist davon ausgegangen, dass ein Unterschied nicht zufällig, also statistisch signifikant ist. Ob der Unterschied auch praktisch bedeutsam ist, lässt sich mit der statistischen Signifikanz nicht ermitteln, sondern muss inhaltlich erwogen werden.

⁴ Wir sehen hier auch, dass die Standardabweichung kleiner wird, das bedeutet, dass sich die Kita-Leitungen im zweiten Zyklus homogener in ihrer Einschätzung äußerten als im ersten Zyklus.

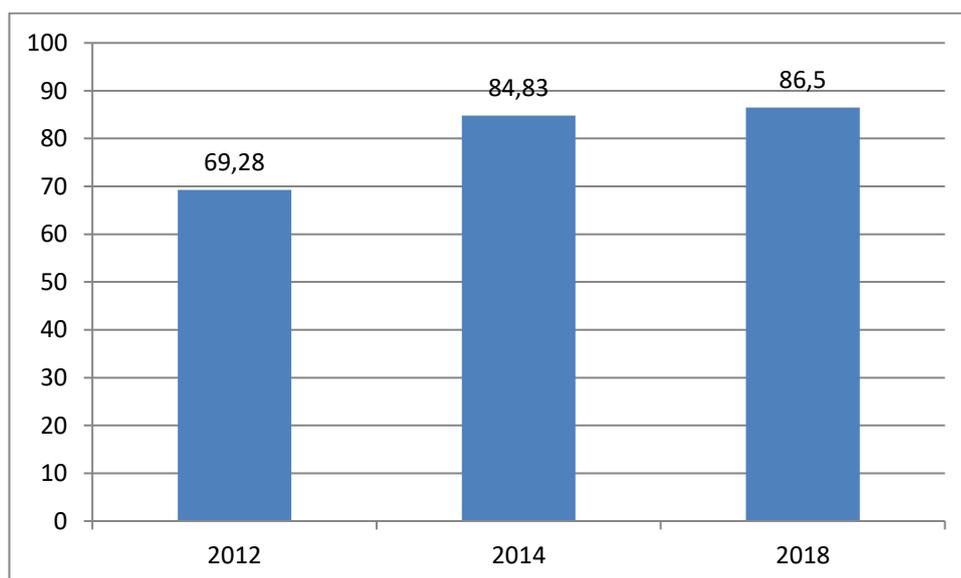
4 In welcher Intensität nutzen Berliner Kitas die Maßnahmen der QVTAG?

Die Maßnahmen der QVTAG umfassen die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption, die interne Evaluation und die externe Evaluation neben einer Reihe von weiteren Maßnahmen und Vorgaben. Auf die Intensität der Nutzung dieser drei Maßnahmen, die besonders im Fokus der Begleitung und Steuerung des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi) stehen, wird im Folgenden eingegangen.

4.1 Weiterentwicklung der Kita-Konzeption

Auf Basis der Daten aus der Praxisbefragung zu den Erfahrungen mit der internen Evaluation (IE-2012, IE-2014, IE-2018) wurde deutlich, dass die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption zunehmend als Maßnahme zur Qualitätsentwicklung genutzt wurde: Der Anteil an Kitas, der seine Konzeption überarbeitet hat, stieg von rund 69 % (2012) über rund 85 % (2014) auf rund 87 % (2018) an. Abbildung 1 verdeutlicht dies.

Abbildung 1. Anteil der Kitas, die ihre Konzeption im letzten Jahr überarbeitet hatten



Anmerkung: Datengrundlagen sind die Praxisbefragungen zu den Erfahrungen mit der internen Evaluation (IE-2012, IE-2014, IE-2018).

Das BeKi veröffentlichte im Dezember 2009 Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeptionen auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms (Preissing & Schneider, 2009). Mit einem Mittelwert von $M_{2012} = 2,08$ ($SD_{2012} = 0,59$) wurden sie von der Mehrheit der Kitas als hilfreich eingeschätzt. Diese Einschätzung verbesserte sich im Erhebungsjahr 2014 leicht auf $M_{2014} = 3,11$ ($SD_{2014} = 0,50$). Diese Verbesserung war gegenüber der Einschätzung aus 2012 signifikant ($t(1111) = 3,85$; $p > ,001$).

Im Zuge der Aktualisierung der Empfehlungen wurden die Ergebnisse der Analysen der Kita-Konzeptionen von 2008 mit 2012 verglichen. Es zeigte sich, dass sie insbesondere in den Themenbereichen Körper, Bewegung und Gesundheit sowie im Bildungsbereich Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien an Qualität gewannen.

Im Februar 2015 folgten aktualisierte Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung (Busuleanu, Hiller, Preissing & Sturm, 2015). Diese aktualisierten Empfehlungen, die auch die Vertiefungsschwerpunkte des aktualisierten BBP vom 2014 miteinbezogen, und auf einer Analyse von 92 Kita-Konzeptionen beruhten, wurden durch die Kitas als noch hilfreicher eingeschätzt ($M_{2017} = 3,24$, $SD_{2017} = 0,68$). Der Unterschied zwischen 2014 und 2018 war signifikant ($t(714) = 2,92$; $p = ,003$). Die Einschätzung, ob die Überarbeitungshinweise hilfreich waren, unterschied sich nicht zwischen Kitas, die ihre Konzeption überarbeitet haben, und solchen, die dies nicht taten ($t = 1,81$; $p = ,071$).

4.2 Interne Evaluation

4.2.1 Häufigkeit und Dauer

Der Anteil an Kitas, bei der die interne Evaluation fester Bestandteil der Jahresplanung ist, stieg von rund 50 % im Jahr 2012 auf gut 60 % in 2018, wobei es 2014 mit 70 % einen besonders hohen Anteil an Kitas gab, der die interne Evaluation fest in die Jahresplanung aufgenommen hatte. Insbesondere große Kitas haben die interne Evaluation fest in der Jahresplanung verankert: 2012 und 2018 gaben 76% der Kitas mit > 120 Plätzen an, die interne Evaluation fest in der Jahresplanung verankert zu haben (2014 waren es sogar 91%). Bei kleinen Kitas mit unter 21 Plätzen lag der Anteil im Jahr 2012 bei 24% und 2018 bei 34 %. Rund ein Drittel der kleinen Kitas plant nach Personalsituation – der Anteil stieg von 2012 zu 2018 von 30 % auf 34 % an. Der Anteil großer Kitas, der nach Personalisation plant, blieb konstant bei 11 %.

Der Anteil an Kitas, die im Befragungszeitraum keine interne Evaluation durchführten, stieg von rund 9 % im Jahr 2012 auf knapp 14 % im Jahr 2018 an. Gleichzeitig stiegen sowohl Häufigkeit als auch die Dauer der internen Evaluationen bei denjenigen Kitas, die mindestens eine durchführten, an: 2012 evaluierten die Kitas $M_{2012} = 1,97$ Aufgabenbereiche innerhalb von zwei Jahren ($SD_{2012} = 1,44$), 2014 waren es $M_{2014} = 2,96$ ($SD_{2014} = 1,64$). Dieser Anstieg war signifikant ($t = 1,96$; $p < ,05$). Auch im Jahr 2018 gaben die Kitas an, rund drei Aufgabenbereiche evaluiert zu haben. Die Standardabweichung zeigt, dass sich die Kitas zunehmend unterschieden.

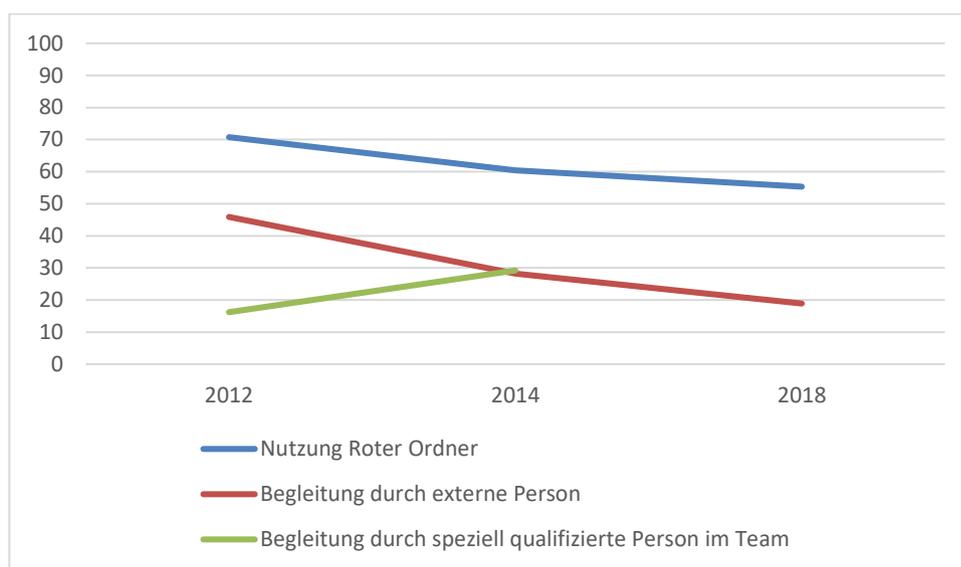
Die Dauer der internen Evaluationen stieg zwischen den Jahren 2012 und 2018 kontinuierlich an, wobei im Jahr 2012 und 2014 die jeweils erste durchgeführte interne Evaluation den längsten Zeitraum in Anspruch nahm. 2012 dauerte die erste interne Evaluation rund 1,21 ($SD = 0,54$) Tage, 2014 waren es $M = 1,37$ ($SD = 0,71$) und 2018 rund 1,53 Tage.

4.2.2 Verfahren und Begleitung der internen Evaluation

Zur Durchführung der internen Evaluation gibt es verschiedene Materialien und die Möglichkeit, sich extern oder durch eine qualifizierte Person im Team oder vom Träger begleiten zu lassen. Abbildung 2 zeigt den Anteil an Kitas, die die jeweilige Unterstützung nutzten, im Überblick.

Der Anteil der Kitas, die die von der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung herausgegebenen Materialien (Roter Ordner) für die interne Evaluation nutzte, sank von rund 70 % im Jahr 2012 über rund 60 % im Jahr 2014 auf rund 55 % im Jahr 2018. Im Fragebogen 2018 wurde offen nach den Erfahrungen mit dem genutzten Verfahren gefragt. Der Rote Ordner wurde sehr positiv bewertet. Die Kita-Leitungen heben die Struktur und Handhabbarkeit des Verfahrens hervor. Dadurch werde die Fokussierung auf die Inhalte ermöglicht. Der Rote Ordner wird als inhaltlich relevant angesehen. Die Verfahrensschritte regten zur Reflexion an und böten eine Orientierung für Veränderungsprozesse.

Abbildung 2. Begleitung der internen Evaluation



Der Anteil der Kitas, der die interne Evaluation durch eine externe Person begleiten ließ, sank. Im Jahr 2012 ließen sich rund 45 % der Kitas bei der ersten in diesem Jahr durchgeführten internen Evaluation begleiten. Im Jahr 2014 gaben rund 28 % der Kitas an, dass eine interne Evaluation in diesem Jahr von einer externen Person begleitet wurde, 2018 waren es rund 20%. Gleichzeitig stieg der Anteil an Kitas, die die interne Evaluation von einer speziell qualifizierten Person im Team haben begleiten lassen, von rund 16% im Jahr 2012 auf knapp 30 % in 2014⁵.

Die vom BeKi angebotenen Kurse für Multiplikator:innen zur Begleitung interner Evaluationen zum BBP werden zunehmend von Kita-Leitungen und Fachkräften in Anspruch genommen. In den Jahren 2008/2009 wurden etwa 30% der Kursplätze von Leitungen und Fachkräften belegt, während in den Jahren 2016/2017 Leitungen und Fachkräfte mehr als 60% der Plätze einnahmen. Da das BeKi bis einschließlich 2020 ca. 530 Personen als Multiplikator:innen zur Begleitung interner Evaluationen qualifiziert haben, ist statistisch davon auszugehen, dass fast die Hälfte aller Träger eine Person in ihrer Mitte hat, die Qualitätsentwicklung in den Teams befördert.

⁵ Zu 2018 liegen diese Daten nicht in der Form vor, dass der Prozentsatz der Kitas, die sich im Team durch eine speziell qualifizierte Person begleiten ließen, ermittelt werden kann.

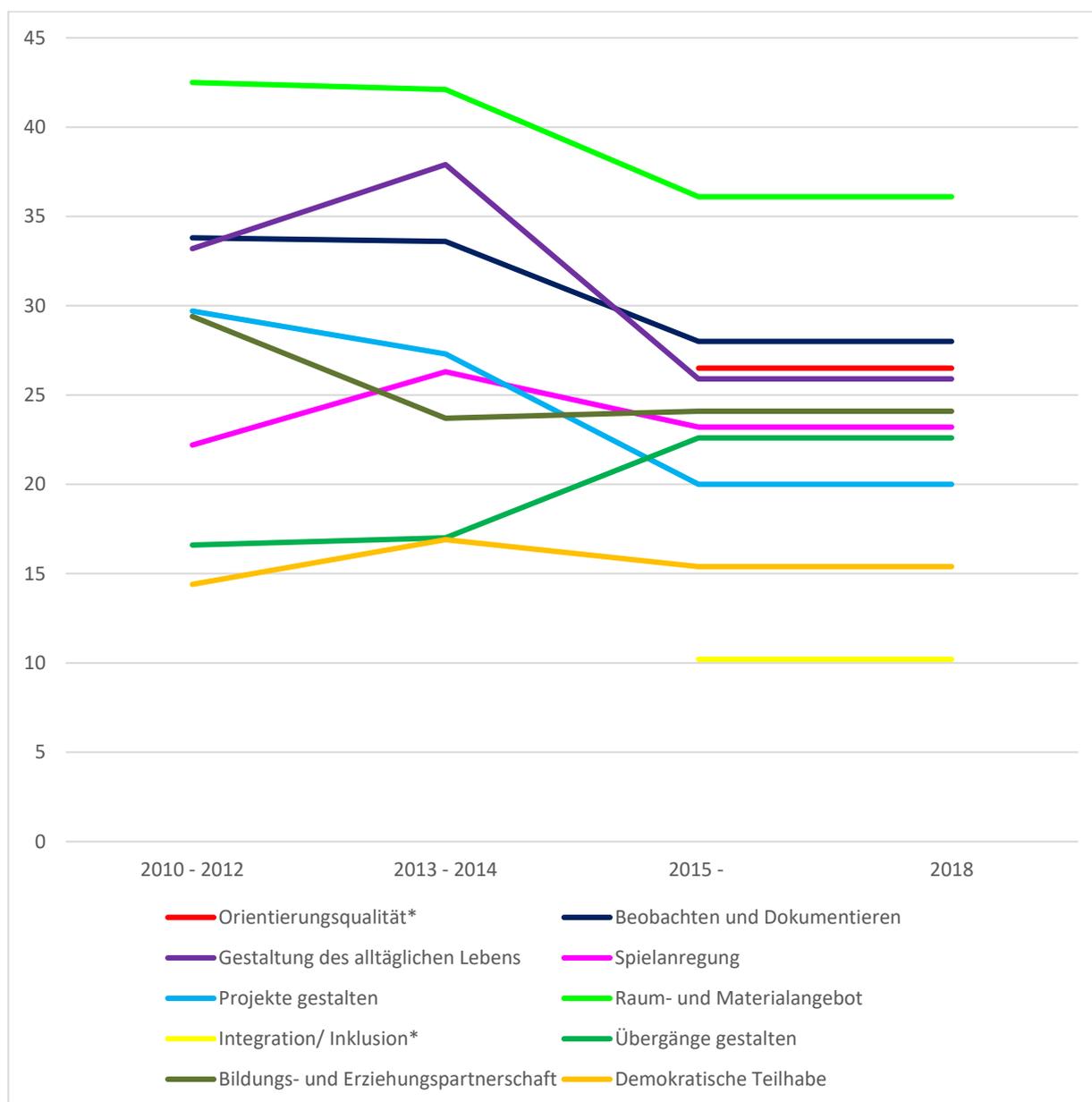
Gleichzeitig hat sich die Qualität der Begleitung der internen Evaluation durch qualifizierte Personen von 2012 ($M_{2012} = 3,44$, $SD_{2012} = 0,61$) zu 2014 ($M_{2014} = 3,56$, $SD = 0,46$) signifikant verbessert ($t(880) = 3,06$, $p < ,001$). Im Jahr 2018 lag die Einschätzung der Qualität bei $M_{2018} = 3,58$ ($SD_{2018} = 0,45$).

4.2.3 Themen und Ergebnisse der internen Evaluation

Auf Basis der Abschlussberichte zu den Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation lassen sich folgende Erkenntnisse über die Themen und Ergebnisse der internen Evaluation konstatieren:

Über alle Erhebungsjahre hinweg war der Aufgabenbereich Raum- und Materialangebot der am häufigsten evaluierte Aufgabenbereich. Abbildung 3 zeigt, wie sich die Themen der internen Evaluation über die Zeit entwickelt haben. Dargestellt ist jeweils der Anteil an Kitas, der angab, in dem benannten Zeitraum den jeweiligen Aufgabenbereich evaluiert zu haben. Neben Raum- und Materialangebot gehörten ebenfalls regelmäßig Gestaltung des alltäglichen Lebens und Beobachten und Dokumentieren zu den am häufigsten evaluierten Aufgabenbereichen. Die zwischen 2015 und 2018 im Zuge der Aktualisierung des BBP neu hinzugekommenen Evaluationsbereiche zur Orientierungsqualität trafen ebenfalls auf ein hohes Interesse in den Kitas.

Abbildung 3. Evaluierte Aufgabenbereiche bis 2018



Anmerkung: * = Evaluationsbereich/Aufgabenbereich konnte seit dem aktualisierten BBP 2014/15 intern evaluiert werden.

Der im Zuge der Aktualisierung des BBP neu hinzugekommene Aufgabenbereich Integration/Inklusion hingegen wurde eher selten als Thema der internen Evaluation ausgewählt. Eher selten wurde auch der Aufgabenbereich Demokratische Teilhabe intern evaluiert. Interessant ist ferner der Abfall an Evaluationen im Aufgabenbereich Projekte gestalten und der Anstieg im Aufgabenbereich Übergänge gestalten.

In der Befragung von 2010 antworteten rund 91 % der befragten Kitas auf die offen gestellte Frage nach zentralen Zielvereinbarungen und Maßnahmen. Der Anteil der Kitas, der zentrale Vereinbarungen getroffen hatte, schwankte zwischen den Aufgabenbereichen erheblich. Zur Zusammenarbeit mit Eltern trafen rund 70 % der Kitas entsprechende Maßnahmen, zu Raum- und Materialangebot sowie alltägliches Leben gestalten rund 50 % und zu Beobachten und Dokumentieren nur 36 %.

Die Zahlen aus der Befragung von 2012 lassen sich damit nicht vergleichen, da hier eine Auswertung auf Ebene der Aufgabenbereiche erfolgte. Die meisten Maßnahmen wurden im Aufgabenbereich Raum- und Materialangebot ($N = 436$), Gestaltung des alltäglichen Lebens ($N = 357$) und Beobachten und Dokumentieren ($N = 352$), sowie Projekte ($N = 310$) getroffen. Hier zeigen sich Überschneidungen mit den häufig evaluierten Aufgabenbereichen.

Auch 2014 erfolgte eine Auswertung auf Ebene der Aufgabenbereiche. Die meisten Maßnahmen wurden im Aufgabenbereich Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ($N = 326$) getroffen. Entsprechend der am häufigsten evaluierten Aufgabenbereiche wurden in den Aufgabenbereichen Raumgestaltung und Materialauswahl ($N = 278$) sowie Alltägliches Leben gestalten ($N = 275$) und Projektarbeit ($N = 253$) die meisten Maßnahmen getroffen.

Die Kitas wurden 2014 ebenfalls gefragt, ob sie die vereinbarten Maßnahmen umsetzen konnten – hier gaben 95 % der Kitas an, dass sie die getroffenen Vereinbarungen vollständig oder überwiegend umsetzen konnte, was für eine realistische Maßnahmenplanung spricht. Gleichwohl zeigte eine detaillierte Auswertung der Daten aus 2014, dass insbesondere im Aufgabenbereich Beobachten und Dokumentieren Maßnahmen seltener umgesetzt werden, da diese häufig komplexer waren und längere Zeit in Anspruch nahmen. Zudem gaben die Leitungen an, dass häufige Wechsel im Team die Umsetzung besonders komplexer Maßnahmen hinderten bzw. unterbrachen.

In der qualitativen Studie zu Prozessen und Wirkungen der internen Evaluation in Berliner Kitas (Hiller & Heimgaertner, 2017) wurde die hohe Bedeutung von Zielen und Maßnahmen deutlich. Die Differenzierung zwischen Zielen und Maßnahmen unterstützte die nachhaltige Qualitätsentwicklung. Sowohl in der qualitativen Studie als auch in den offenen Antworten der vier Fragebogenerhebungen (2010, 2012, 2014, 2018) wurde deutlich, dass viele Kitas nicht zwischen Zielen und Maßnahmen unterscheiden. Dies kann dazu führen, dass eine lange Liste von Maßnahmen zu Überforderung und Verzettelung führt, oder dass Ziele, die nicht durch Maßnahmen unterlegt sind, unerreichbar erscheinen. Die Verbindung aus Zielen und Maßnahmen schlägt hingegen eine Brücke zwischen der praxisleitenden Orientierung und konkreten Handlungsschritten (Hiller & Heimgaertner, 2017).

4.3 Maßnahmen als Folge der externen Evaluation

Im ersten Zyklus haben rund 70 % der Kitas im Anschluss an die externe Evaluation einen konkreten Plan mit Zielen und Maßnahmen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität entwickelt⁶.

⁶ Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass die restlichen 30 % keine Maßnahmen als Resultat der externen Evaluation beschlossen haben. Es könnte sein, dass zwischen dem Abschluss der externen Evaluation und der Beantwortung des Fragebogens nur eine kurze Zeitspanne lag, sodass es noch nicht die Gelegenheit gab, Maßnahmen abzustimmen. Möglicherweise wurden auch die Empfehlungen im Abschlussbericht wie Maßnahmen genutzt oder die Teams erhielten insgesamt ein sehr positives Ergebnis und sahen keinen unmittelbaren Anlass, Maßnahmen abzustimmen und zu ergreifen.

Im zweiten Zyklus gaben rund 90 % der Kita-Leitungen an, dass Zielvereinbarungen abgestimmt worden seien. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass von diesen 90 % rund 49 % der Kita-Leitungen angaben, dass diese Absprache mündlich erfolgte.

Im ersten Zyklus lag der Fokus der Erhebung auf der Frage, durch wen die Kitas bei der Umsetzung der Maßnahmen Unterstützung erhielten. Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse im Überblick.

Tabelle 5. Unterstützung der Kitas bei der Umsetzung von Maßnahmen im ersten Zyklus (2010 bis 2015)

Unterstützung durch...	N	%- Anteil Ja
Geschäftsführung	1058	64,18
Vorstand		
Fachberatung	1058	49,24
Eltern	1058	40,08
Bereichs- /Regionalleitung	1058	19,00
Verband	1058	6,43
Gar keine Unterstützung	1057	3,60

Die meisten Kitas wurden durch die Geschäftsführung bzw. den Vorstand bei der Zielrealisierung unterstützt. Knapp die Hälfte der Kitas, die einen Maßnahmenplan erarbeitet hatte, erhielt Unterstützung durch die Fachberatung. Auch die Eltern sind bei der Qualitätsentwicklung für viele Kitas eine wichtige Ressource. Nur 3,6 % der Kitas erhielten keine Unterstützung aus ihrem Umfeld bei der Zielrealisierung. Im zweiten Zyklus wurde zunächst nach der weiteren Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der externen Evaluation gefragt. Am weitesten verbreitet war die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen in Teamsitzungen, rund 87 % der Kita-Leitungen gaben an, dass dies geschah. Mit jeweils rund 30 % fand auch eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen in Teamfortbildungen und Mitarbeiter:innengesprächen statt. Im zweiten Zyklus wurden die Kita-Leitungen zudem gefragt, wer an der Maßnahmenplanung beteiligt war. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 6.

Tabelle 6. Beteiligung an der Maßnahmenplanung im zweiten Zyklus (2015-2018)

Beteiligung an der Maßnahmenplanung	N	%- Anteil Ja
Kita-Leitung	1093	95,40
Pädagog:innen	1093	84,80
Weitere Mitarbeiter:innen	1093	30,70
Geschäftsführung/ Vorstand	1093	41,80
Fachberatung	1093	29,10
Qualitätsbeauftragte:r	1093	17,90
Bereichs-/ Regionalleitung	1093	16,05

Die Kita-Leitung ist fast immer (rund 95 %) an der Maßnahmenplanung beteiligt, jedoch in rund 5 % der Kitas nicht, was ein Hinweis darauf ist, dass besonders kleine Teams in geteilter Verantwortung eine Kita

leiten und dadurch die Pädagog:innen diese Aufgaben übernehmen. In den meisten Kitas sind die Pädagog:innen an der Maßnahmenplanung beteiligt. In knapp 2 % der Kitas sind jedoch weder Kita-Leitung noch Pädagog:innen an der Maßnahmenplanung beteiligt.

Im ersten Zyklus stellte etwas weniger als die Hälfte der Kitas Fortbildungsbedarfe auf Basis der EE fest (46 %). Im zweiten Zyklus waren es etwas mehr als die Hälfte (58 %). Dieser Unterschied war statistisch signifikant ($t(2081) = 5,08; p < ,001$).

4.4 Zusammenfassung und Interpretation

Die Konzeptionsentwicklung als Maßnahme zur Qualitätsentwicklung wurde von den Kitas im Verlauf der Jahre intensiver genutzt. Die regelmäßige Aktualisierung der Kita-Konzeption hat sich in den Berliner Kitas etabliert und die Kita-Konzeption wird als Arbeitsinstrument angenommen. In den meisten Berliner Kitas setzte sich das pädagogische Team der Einrichtung in einem Rhythmus von ein bis zwei Jahren mit der eigenen Kita-Konzeption auseinander (Sturm, Hiller, Heimgaertner & Preissing, 2020). Insbesondere wurden Kita-Konzeptionen im Nachgang der internen Evaluationen überarbeitet, was die Verknüpfung der einzelnen Qualitätsmaßnahmen der QVTAG verdeutlicht. Zudem steht die Intensivierung der Nutzung in zeitlichem Zusammenhang mit der Novellierung des Kinderschutzgesetzes 2012, das die Verankerung von Beteiligung und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder vorschreibt. Die fachlichen Impulse, die von außen gesetzt werden, kommen in den Kitas an. Die regelmäßige Ergebnissicherung der internen Evaluationen, die Aktualisierung des Berliner Bildungsprogramms oder die Anforderung des Kinderschutzkonzept durch die Kita-Aufsicht wurden häufig zum Anlass der Bearbeitung der Kita-Konzeption genommen. Auch die Qualität der Konzeptionen selbst hat sich im Laufe der Jahre verbessert. Im Jahr 2014 wurden das aktualisierte BBP und im Jahr 2015 die Materialien zur Begleitung interner Evaluationen sowie die überarbeiteten Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung durch das BeKi veröffentlicht, allen Kitas und Trägern zugänglich gemacht und durch Fort- und Weiterbildungen in der Praxis verbreitet. Insbesondere bei den Themen Körper, Bewegung, Gesundheit sowie bei dem Bildungsbereich Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien zeigte sich eine hohe Qualitätssteigerung. Diese Veröffentlichungen zur Steuerung der Qualitätsentwicklung stehen sowohl in zeitlichem Zusammenhang mit dem Anstieg der Überarbeitung der Konzeptionen zwischen 2012 und 2018 als auch mit der Steigerung der Qualität der Konzeptionen.

Die interne Evaluation stärkt die Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit der Kita-Teams. Die Kitas stellen sich eigenverantwortlich regelmäßig intern Fragen nach Veränderungsbedarfen und knüpfen dabei an ihre Ressourcen an. In Hinblick auf die Verankerung der internen Evaluationen in den Kitas ergibt sich ein zwei-geteiltes Bild: Kitas nehmen sich mehr Zeit, um interne Evaluationen durchzuführen, denn die gesteigerte Intensität und der hohe Nutzen bei Kitas, die interne Evaluationen durchführen, zeigt, dass die Maßnahme zur Qualitätsentwicklung für Teams in vieler Hinsicht gewinnbringend ist. Andererseits steigt die Zahl der Einrichtungen, die keine internen Evaluationen durchführen, leicht an. Vermutlich machen sich

hier der zunehmende Fachkräftemangel, die Maßnahmen zum Kita-Ausbau und ein Anstieg der Teilnahme an Bundes- und Landesprogrammen bemerkbar. Die Teilnahme an den Bundes- und Landesprogrammen ist in der Regel mit Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung verknüpft, sodass Kitas, die an diesen teilnahmen, wahrscheinlich andere in den Programmen verankerte Maßnahmen durchgeführt haben. Die Kitas, die keine internen Evaluationen durchführen, begründen dies häufig mit Personalwechsel/-problemen. Die Schere verdeutlicht, dass Kitas, die keine internen Evaluationen durchführen, mehr zeitliche Ressourcen und Unterstützung benötigen, um ebenfalls von den positiven Wirkungen dieser Qualitätsentwicklungsmaßnahme profitieren zu können.

Auffällig ist auch, dass die Begleitung der internen Evaluation durch eine externe Person über die Jahre kontinuierlich abgenommen hat, obwohl sich die Einschätzung der Qualität einer Begleitung grundsätzlich verbessert hat. Es lässt sich begründet vermuten, dass die Kitas auf Begleitung verzichten, je mehr Erfahrungen sie mit der internen Evaluation sammeln und je mehr sie sich qualifiziert und sicher im Umgang mit Qualitätsansprüchen und -kriterien fühlen. Gleichzeitig kann es gut sein, dass der starke Anstieg von Leitungen und Fachberatungen in den Fort- und Weiterbildungen für Multiplikator:innen zur Begleitung interner Evaluationen des BeKi dafür gesorgt hat, dass sich die Begleitung der internen Evaluation zunehmend in die Kita-Teams verlagert – die Verdoppelung der Begleitung durch eine qualifizierte Person innerhalb des Kita-Teams von 2012 auf 2014 spricht dafür. Die Verantwortung für die interne Evaluation verlagert sich dadurch stärker in die Kitas, was auch für einen deutlichen Qualitätszuwachs spricht. Die Kurse selbst wurden kontinuierlich auf Grundlage der Erhebungen des BeKi weiterentwickelt. Insbesondere wurde die Bedeutung von Querverweisen innerhalb des BBP in der Qualifizierung der Multiplikator:innen verstärkt berücksichtigt. So kann durch die interne Evaluation das Potential des BBP als Arbeits- und Planungsgrundlage von den Kita-Teams vermehrt ausgeschöpft werden. Um die Qualität der Begleitung interner Evaluation zu sichern, finden seit 2009 Fachtage und seit 2018 in Folge der Ergebnisse der qualitativen Studie zur internen Evaluation, Workshops für Multiplikator:innen statt. Zudem wurde 2010 die erste Werkzeugkiste zur Begleitung der internen Evaluation veröffentlicht, wodurch die Möglichkeiten zur methodenreichen Gestaltung der internen Evaluation für Kita-Teams selbst verbessert wurde. Die Werkzeugkiste wurde in der Erhebung 2012 von den Kitas als nützlich bis sehr nützlich eingeschätzt. Dass die Nutzung des Roten Ordners sank, lässt sich wahrscheinlich auf ein gestiegenes Angebot an Verfahren für die interne Evaluation zurückführen. Einige Anbieter zur externen Evaluation bieten auch Materialien und Verfahren zur internen Evaluation an, sodass Kitas hier ein einheitliches System nutzen können.

Insgesamt zeigt sich in Bezug auf Begleitung und Unterstützung der internen Evaluation, dass die Kitas zunehmend kitainterne Ressourcen zur Qualitätsentwicklung nutzen. Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit werden so durch die interne Evaluation gestärkt. Dieser Trend deutet darauf hin, dass die Begleitung der internen Evaluation in die Eigenverantwortung der Kita fällt. Die externe Begleitung

konzentriert sich wohlmöglich auf bestimmte Aufgabenbereiche, wie Demokratische Teilhabe und Themen, in denen das Team bereits im Vorfeld besonderen Diskussions- oder Entwicklungsbedarf sieht.

In Bezug auf die Themen der internen Evaluation ist auffällig, dass Raumgestaltung und Materialauswahl sowie alltägliches Leben mit Kindern gestalten, die stets am häufigsten genannten Aufgabenbereiche darstellen, wobei es kaum Schwankungen über den Zeitverlauf gibt. Ein Grund dafür könnte sein, dass es sich bei diesen Aufgabenbereichen um diejenigen handelt, die die pädagogische Arbeit mit den Kindern unmittelbar und täglich betreffen und ein breites Spektrum an pädagogischer Praxis abdecken. Interessant ist auch die häufige Evaluation des Evaluationsbereichs Orientierungsqualität, der ab 2015 hinzukam.

Insbesondere in Zeiten hoher Teamfluktuation, dem Hinzukommen neuer Fachkräfte und Quereinsteiger:innen bietet die Orientierungsqualität eine wichtige Grundlage zur Verständigung über das Bildungsverständnis des BBP.

Die Ableitung von Maßnahmen im Nachgang der internen Evaluation in den Kita-Teams zeigt deutlich den Entwicklungs- und Veränderungswillen. So haben fast alle Kitas Maßnahmen vereinbart und umgesetzt. Gleichwohl gibt es in Hinblick auf die Maßnahmenplanung weiteren Steuerungsbedarf. Dass die Kitas häufig nicht zwischen Zielen und Maßnahmen unterscheiden, kann dazu führen, dass eine lange Liste von Maßnahmen zu Überforderung und Verzettelung führt oder, dass Ziele, die nicht durch Maßnahmen unterlegt sind, unerreichbar erscheinen. Deshalb ist es wichtig, den Kitas, die dies möchten, Unterstützung anzubieten und dafür notwendige externe Ressourcen, die häufig in der Trägerverantwortung liegen, zur Verfügung zu stellen.

Bei Aussagen zur Maßnahmenplanung in Bezug auf die externe Evaluation ist zu berücksichtigen, dass die Qualität der externen Evaluation selbst eine entscheidende Rolle spielen dürfte und die meisten Berichte Empfehlungen enthalten, die von den Kitas als Maßnahmenplan verstanden werden können.

Die zunehmende Ableitung von Fortbildungsbedarfen aus den Ergebnissen der externen Evaluation zeigt ihre Nachhaltigkeit und spricht für die Professionalisierung und Eigenverantwortung der Kitas: Der Umgang mit den Berichten hat sich im Verlauf der Zyklen professionalisiert und emanzipiert; die Kritik wurde zunehmend konstruktiv und ressourcenorientiert aufgenommen, die Unsicherheit vor dem externen Blick nahm ab. Darüber hinaus hat sich auch das Fortbildungsangebot stärker am BBP orientiert.

Anders als bei der internen Evaluation erfordert die externe Evaluation, dass sich die Kita-Teams über dialogische Aushandlungsprozesse die Empfehlungen der externen Evaluation zunächst zu Eigen machen müssen, um daraus Ziele und Maßnahmen abzuleiten, die ihre Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung stärken. Hierbei besteht ein Forschungsdesiderat in Hinblick auf die Gelingensfaktoren. Der gestiegene Anteil an Fortbildungen als ein Resultat der externen Evaluationen zwischen dem ersten und zweiten Zyklus der externen Evaluation zeigt, dass individuelle und teambezogene formative Prozesse freigesetzt werden und unterstreicht, dass die pädagogischen Fachkräfte auch im Umgang mit den Ergebnissen der externen Evaluation Akteure des Verfahrens sind.

Zwölf Jahre Qualitätsentwicklung in Berliner Kitas

Dr. Jennifer Lambrecht, Henriette Heimgaertner, Milena Lauer, Lisa Vestring

Insgesamt lässt sich feststellen, dass zur Nachhaltigkeit der externen Evaluation weiterer Forschungsbedarf besteht. Die qualitative Studie zur Wirkung der externen Evaluation im Berliner Qualitätsentwicklungssystem gibt hierzu weiteren Aufschluss⁷.

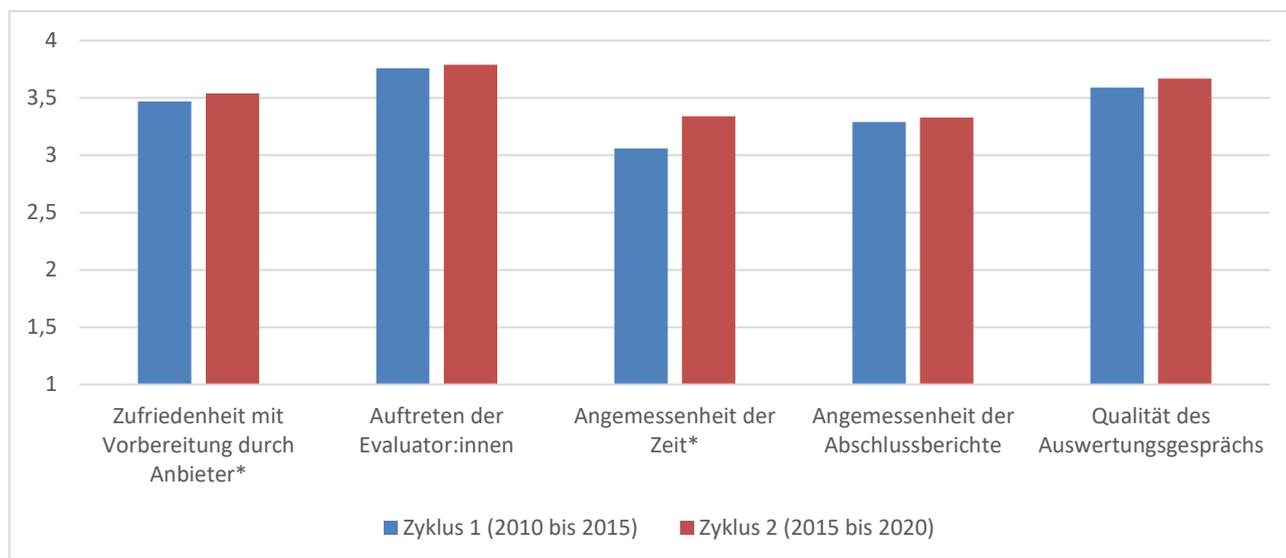
⁷ Sie kann hier heruntergeladen werden: http://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/b140146d10-1669974590/abschlussbericht_qualitative-studie-zur-wirkung-der-ee.pdf

5 Nutzen der Maßnahmen der QVTAG

5.1 Qualität der externen Evaluation

Damit die externen Evaluationen in den Kitas Wirkung entfalten können, müssen sie qualitativ hochwertig sein. Abbildung 4 gibt einen Einblick in die Bewertung verschiedener Qualitätsmerkmale der externen Evaluation.

Abbildung 4. Einschätzung der Qualität der externen Evaluation im ersten und zweiten Zyklus



Anmerkung: *die abgebildeten Unterschiede waren auf dem 5 %-Niveau signifikant.

Die Kitas waren in allen Erhebungsjahren zufrieden mit der Vorbereitung durch den Anbieter. Die Zufriedenheit hat sich vom ersten zum zweiten Zyklus signifikant von $M_{z1} = 3,47$ ($SD_{z1} = 0,60$) auf $M_{z2} = 3,54$ ($SD_{z2} = 0,57$) gesteigert ($t(2796)=3,16$; $p < ,001$).

In den Erhebungsjahren des ersten Zyklus empfanden die Kitas die Erhebungsarbeit der Evaluator:innen als angemessen (im zweiten Zyklus wurde diese Variable nicht erhoben).

Die Einschätzung der Angemessenheit der Erhebungsarbeit im ersten Zyklus war unabhängig von der Anzahl der Kinder in der Kita ($r_{z1} = -,07$; $p_{z1} = ,102$).

Das Auftreten der Evaluator:innen wurde in beiden Zyklen äußerst positiv eingeschätzt ($M_{z1} = 3,76$; $SD_{z1} = 0,47$; $M_{z2} = 3,79$; $SD_{z2} = 0,39$).

Die Zeit, die für die Evaluation zur Verfügung stand, wurde von den Kitas zunehmend als angemessen empfunden. Der Unterschied zwischen dem ersten Zyklus ($M_{z1} = 3,06$; $SD_{z1} = 0,85$) und dem zweiten Zyklus ($M_{z2} = 3,34$; $SD_{z2} = 0,67$) war signifikant ($t(2800)=9,64$; $p < .001$).

Die Einschätzungen in den Evaluationsberichten wurden sowohl im ersten Zyklus ($M_{z1} = 3,29$; $SD_{z1} = 0,61$) als auch im zweiten Zyklus ($M_{z2} = 3,33$; $SD_{z2} = 0,58$) als zutreffend eingeschätzt.

Die Qualität des Auswertungsgesprächs hat sich im Laufe des ersten Zyklus signifikant von $M = 3,59$ ($SD = 0,53$) im Jahr 2010/2011 auf $M = 3,72$ ($SD = 0,45$) im Jahr 2014/2015 verbessert. Zwischen dem ersten und

dem zweiten Zyklus bestehen keine signifikanten Unterschiede. Die Einschätzung im zweiten Zyklus war weiterhin positiv ($M_{z2} = 3,67$; $SD_{z2} = 0,43$).

Die Einschätzung zur Qualität des Auswertungsgesprächs waren unabhängig von der Größe der Kita.

Eine am BeKi durchgeführte regressionsanalytische Studie zeigte die hohe Bedeutung des Auswertungsgesprächs: Je positiver dieses von den Kita-Leitungen eingeschätzt wurde, desto höher wurde der Nutzen der externen Evaluation bewertet (Lambrecht, Sturm, Lauer, Heimgaertner, 2022).

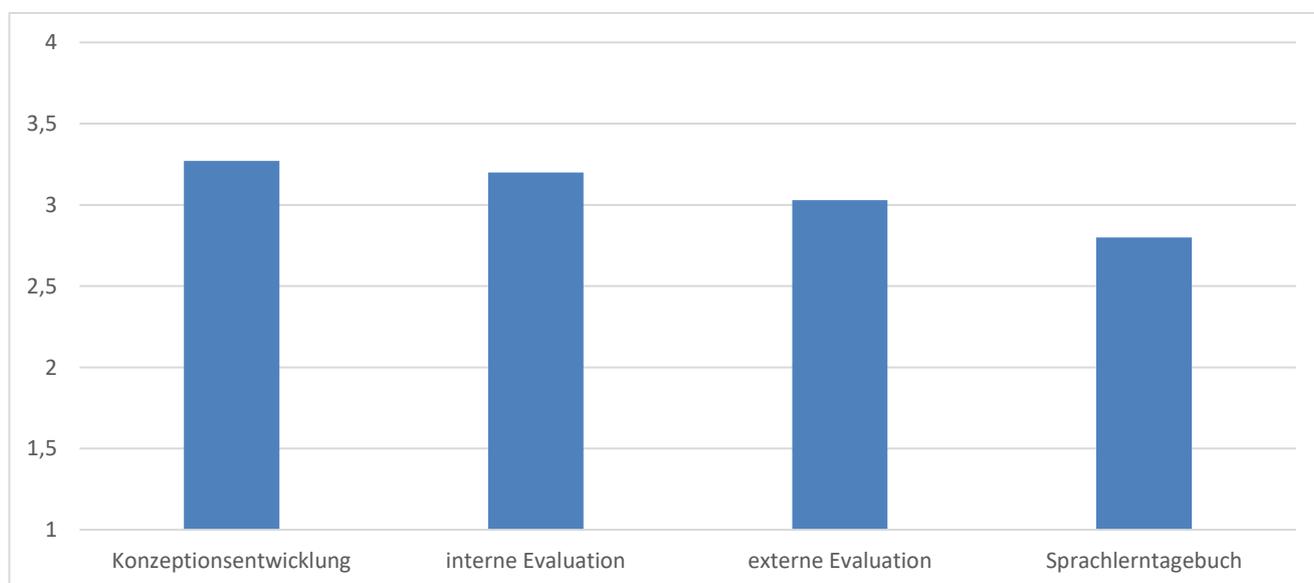
5.2 Anteil der Maßnahmen an der Qualitätsentwicklung

Die Wirkung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, insbesondere das Sprachlerntagebuch als verbindliches Instrument zur Sprachentwicklungsdokumentation, die Konzeptionsentwicklung sowie die interne und externe Evaluation hängen miteinander zusammen und lassen sich daher nicht isoliert voneinander in ihrer Wirkung bewerten. In den Praxisbefragungen wurden die Kitaleitungen gebeten, den Stellenwert einzelner Maßnahmen zu bewerten. Dies gibt Einblicke in die interne Priorisierung der Kitas. Da diese Frage in mehreren Erhebungen gestellt wurde, ist es möglich, die Einschätzungen im Zeitverlauf darzustellen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Praxisbefragung zum Vergleich der Maßnahmen und dem Nutzen im Zeitverlauf dargestellt sowie das Zusammenspiel der Maßnahmen erörtert.

5.2.1 Nutzen der Maßnahmen im Zeitverlauf

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass allen drei Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und dem Sprachlerntagebuch in der Befragung IE-2018 ein hoher Stellenwert in der Qualitätsentwicklung attestiert wurde (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5. Stellenwert der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und des Sprachlerntagebuchs (2018)

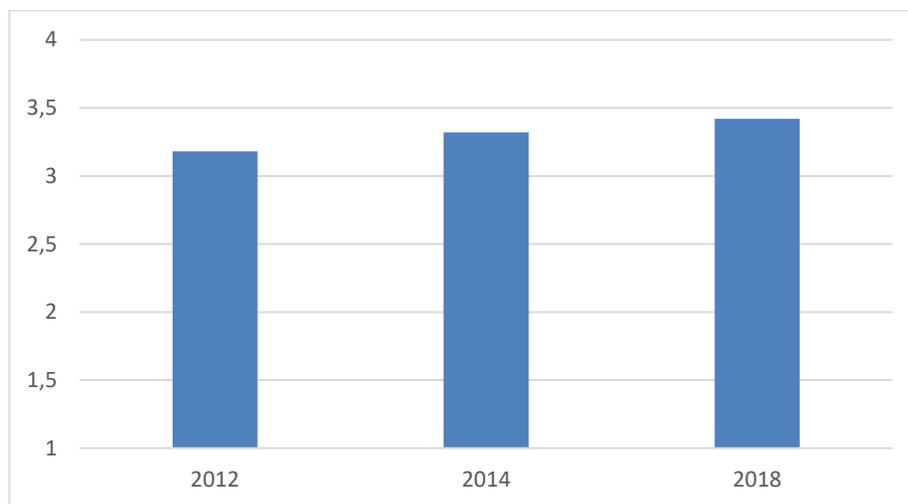


Der Stellenwert der Konzeptionsentwicklung für die Qualitätsentwicklung wird mit $M = 3,27$ ($SD = 0,67$) als am höchsten im Vergleich zur internen Evaluation ($M = 3,20$; $SD = 0,66$) und externen Evaluation ($M = 3,03$, $SD = 0,77$) eingeschätzt. Der Unterschied zwischen Konzeptionsentwicklung und interner Evaluation war

signifikant ($t(1522) = 2,05, p < ,05$). Der Unterschied zwischen interner und externer Evaluation war signifikant ($t(1522) = 4,62, p > ,001$). Der Unterschied zwischen Konzeptionsentwicklung und externer Evaluation war signifikant ($t(1524) = 6,50, p < ,001$). In Bezug auf das Sprachlerntagebuch wurden die Kitaleitungen gebeten, den Nutzen desselben für die Begleitung der Sprachentwicklung einzuschätzen. Sie schätzten ihn insgesamt als eher hoch ein ($M = 2,80; SD = 0,74$).

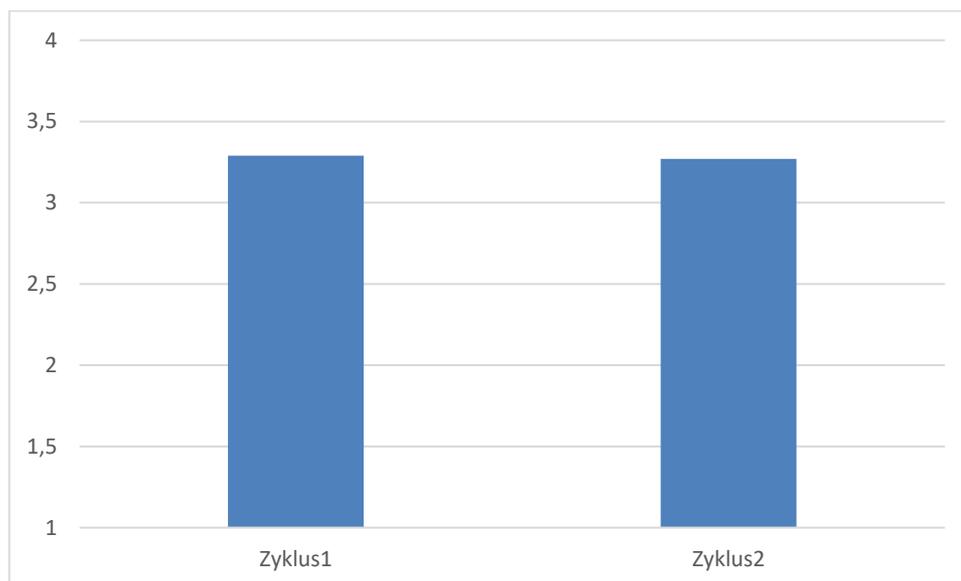
Betrachtet man den Nutzen der internen und externen Evaluation im Zeitverlauf, so lässt sich feststellen, dass der Nutzen beider Maßnahmen im Laufe der Jahre anstieg. Abbildung 6 zeigt den jeweils zu den Erhebungszeitpunkten eingeschätzten Nutzen der internen Evaluation, Abbildung 7 zeigt den eingeschätzten Nutzen der externen Evaluation.

Abbildung 6. Eingeschätzter Nutzen der internen Evaluation im Zeitverlauf



Die Einschätzung des Gesamtnutzens der internen Evaluation für die Kita lag 2012 bei $M = 3,18$ ($SD = 0,62$), 2014 bei $M = 3,32$ ($SD = 0,56$) und 2018 bei $M = 3,42$ ($SD = 0,57$). Der Unterschied zwischen 2012 und 2014 in der internen Evaluation war signifikant ($t(1591) = 4,67; p > .001$). Der Unterschied zwischen 2014 und 2018 in der internen Evaluation war ebenfalls signifikant ($t(1439) = 3,36; p < .001$).

Abbildung 7. **Eingeschätzter Nutzen der externen Evaluation im ersten und zweiten Zyklus**



Der Nutzen der externen Evaluation wurde insgesamt als kontinuierlich hoch eingeschätzt (siehe Abbildung 8). Es bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Zyklen ($M_{z1} = 3,29$; $SD_{z1} = 0,68$; $M_{z2} = 3,27$, $SD_{z2} = 0,60$).

5.2.2 Zusammenspiel der Maßnahmen

Die externe Evaluation scheint ein Instrument zu sein, mit dem andere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen angestoßen werden. Die externe Evaluation soll die anderen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung mit einbeziehen und bildet damit eine gemeinsame Klammer und Vernetzung für diese Maßnahmen. Zur Realisierung dieses Anspruchs lässt sich folgendes konstatieren:

Die Bezugnahme auf die Kita-Konzeption durch die Anbieter in der externen Evaluation hat sich von 93 % auf rund 97 % gesteigert.

Im ersten Zyklus wurde in rund 90 % der Kitas die hausinterne Bildungsdokumentation einbezogen. Im zweiten Zyklus wurde direkt nach dem Einbezug des Sprachlerntagebuchs gefragt, dieses wurde im zweiten Zyklus in 96% der Kitas einbezogen.

Im Verlauf des zweiten Zyklus schwankte die Bezugnahme auf die erste externe Evaluation zwischen 82 (Erhebungsjahr 2016) und 100 % (Erhebungsjahr 2020); durchschnittlich lässt sich sagen, dass in rund 90% der Kitas die erste Evaluation mit einbezogen wurde (sofern es eine gab).

Im zweiten Zyklus wurden in 80 % die Ergebnisse der internen Evaluation einbezogen; diese Zahl schwankte über den Erhebungszeitraum weniger mit der höchsten Zahl in 2016 (84%) und der geringsten in 2018 (76%).

5.3 Zusammenfassung und Interpretation

Die Qualitätssteigerung der externen Evaluationen im Verlauf des ersten Zyklus und vom ersten zum zweiten Zyklus zeugt von einer zunehmenden Professionalisierung des Feldes, dessen Grundlagen

Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung bilden. Der Kompetenzzuwachs lag zum einen bei den Kitateams: Die Unsicherheiten in Bezug auf die externe Evaluation sind vom ersten zum zweiten Zyklus gesunken, die externe Evaluation wurde in ihrer Nützlichkeit erkannt und daher wurden auch die dafür getätigten Investitionen als angemessen empfunden, was zu Beginn der externen Evaluationen nicht vorauszusehen war, da besonders für kleinere Einrichtungen die dafür vorgesehenen Zuschüsse im Kostenblatt nicht ausreichend waren.

Deutlich wurden auch die Professionalisierung und Kompetenzerweiterung der Anbieter externer Evaluationen. Die signifikante Verbesserung der Einschätzung der Qualität der externen Evaluation durch die Kitas vom ersten zum zweiten Zyklus lässt sich mit unterschiedlichen, aufeinander abgestimmten Qualitätssicherungsmaßnahmen und Steuerungsaktivitäten des BeKi wie in der Beauftragung der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung vorgesehen, in Verbindung bringen.

Alle anerkannten Anbieter erhielten im ersten Zyklus mindestens zwei anbieter-spezifische Auswertungen der Befragungen der Kita-Teams und Trägervertreter:innen mit ihren Praxiserfahrungen mit der externen Evaluation. Hier wurde dargestellt, wie sich einzelne Anbieter zu den Mittelwerten aller Anbieter und den Ansprüchen an die externe Evaluation nach QVTAG verhalten. Daraus ergaben sich konkrete Handlungsanleitungen für Weiterentwicklungen und Verbesserungen. Jährlich erhielten drei anerkannte Anbieter Rückmeldungen zu ihren Evaluationsberichten, die auf einer Stichprobenanalyse beruhten. Die Analyse der Evaluationsberichte wurde auf der Grundlage der Qualitätsansprüche des BBP und der Vorgaben des Eckpunktepapiers durchgeführt, sodass sowohl inhaltliche als auch verfahrenstechnische Aspekte in den Blick genommen wurden. Die Analyse der Evaluationsberichte führte unter anderem auch zu einer nachvollziehbaren Strukturierung und Lesbarkeit der Berichte und einer praxisbezogenen Formulierung von Ergebnissen und Empfehlungen. Der Bericht als Kernprodukt der externen Evaluation wurde dadurch weiter aufgewertet und für die Praxis anwendbarer gemacht. Die Analyse der Evaluationsberichte führte 2012 zur Einführung von Standards für die Erstellung von Evaluationsberichten.

Seit 2011 fanden einmal jährlich spezielle Fachtage für Anbieter und externe Evaluator:innen statt. Die Themen werden eng mit den Anbietern abgestimmt und bei Bedarf mit den Anbietern gemeinsam vorbereitet. Grundlagen für die Themenauswahl bilden die Fragebögen zu den Praxiserfahrungen, die Berichtsanalysen und zunehmend die Erkenntnisse aus den Forschungen des BeKi.

Die Kitas attestierten allen abgefragten Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung einen hohen Stellenwert. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt ein Blick auf die Akzeptanzforschung zur Schulinspektion: Keune (2014) analysierte 15 Studien aus verschiedenen Bundesländern und kam zu dem Schluss, dass die Kompetenz der Inspektoren zwar ebenfalls hoch eingeschätzt wird, das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen von Lehrkräften und Schulleitungen jedoch überwiegend kritisch gesehen wird. Das Qualitätsentwicklungssystem in Berliner Kitas basiert auf Anerkennung von Vielfalt auf der Basis relevanter Gemeinsamkeiten sowie auf Vertrauen in die Eigenverantwortung der Akteur:innen und Autonomie der

Träger. Der besonders hohe Stellenwert von Konzeptionsentwicklung und interner Evaluation zeigt, wie das Prinzip Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit in den Kitas gelebt wird. Qualitätsentwicklung findet *in* der Kita statt. Sie wird durch fachlich begründete Qualitätsansprüche (insbesondere in der internen und externen Evaluation) und den Blick von externen Expert:innen (insbesondere in der externen Evaluation) zusätzlich angeregt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die externe Evaluation auch Widerstand auslösen kann, da Gewohntes infrage gestellt oder unangenehme blinde Flecken/Konflikte angesprochen werden können. Je vertrauter die Akteure mit dem System sind, desto weniger Widerstand scheint ausgelöst zu werden. So kann durch eine gesteigerte Routine in den Verfahren die Konzentration auf die Inhalte erleichtert werden. Steuerungsimpulse sollten an diese Erkenntnisse anknüpfen: Das System der Qualitätsentwicklung in Berlin genießt eine hohe Akzeptanz und ihm wird durch die Praxis eine hohe Qualität attestiert. Der Nutzen steigt mit der Routine und der Selbst-Professionalisierung, die die Akteure im Feld gewinnen. Von größeren systemischen Veränderungen sollte abgesehen werden, gleichwohl sind inhaltliche Aktualisierungen notwendig und von den Kita-Leitungen gewünscht, um die Qualität zu erhalten und weiterzuentwickeln. Die Kitas sollten die Möglichkeit erhalten, bei Bedarf mehr Unterstützung zu bekommen, insbesondere bei der Nachbereitung der internen und externen Evaluation. Der Ausbau der Kita-Fachberatung kann hierbei einen wichtigen Beitrag leisten. Im Fokus sollte stehen, dass pädagogische Fachkräfte sich die Rückmeldungen und Empfehlungen zu Eigen machen und eigene Ziele zur Qualitätsentwicklung formulieren können.

Das Eigeninteresse der Fachkräfte an hoher Qualität und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sollten weiter gestärkt werden; sie nehmen ihre Verantwortung der Qualitätsentwicklung mittels der Maßnahmen Konzeptionsentwicklung und interner Evaluation wahr. Die externe Evaluation ergänzt diese Anstrengungen und gibt den Kitas ein differenziertes, wertschätzend-konstruktives Feedback und notwendige Impulse. In Bezug auf die Rolle der externen Evaluation als Vernetzungselement ergibt sich aus den Daten ein Nachsteuerungsbedarf, denn die Anbieter müssen gewährleisten, dass in ihren Verfahren, Erhebungen und Berichtslegungen auf die anderen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung konstruktiv Bezug genommen wird.

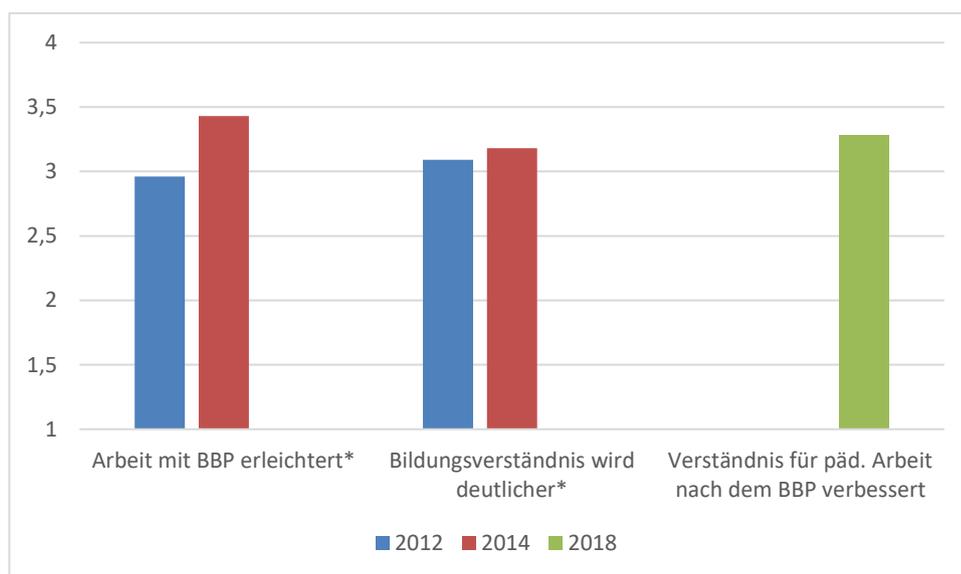
6 Die Wirkung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung

Bei den Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung handelt es sich um komplexe Maßnahmen, die komplexe Wirkungen entfalten. Lineare Wirkmechanismen sind im Mehrebenensystem Kita nicht anzunehmen. Im Folgenden können daher keine kausalen Beziehungen beschrieben werden. Nichtsdestotrotz liegen mit den Praxisbefragungen zur Qualitätsentwicklung umfangreiche Datensätze vor, die einen Einblick in die Entwicklung der Orientierungen der Pädagog:innen, die Gestaltung pädagogischer Prozesse, sowie in die Wahrnehmung weiterer pädagogischer Aufgaben in Zusammenhang mit den Qualitätsentwicklungsmaßnahmen bieten. Dies wird im Folgenden dargestellt.

6.1 Orientierungen der Pädagog:innen

Wie Abbildung 8 zeigt, attestierten die Kita-Leitungen der internen Evaluation eine hohe Wirkung auf die Orientierungen der Pädagog:innen. Von 2012 zu 2014 stieg die Zustimmung zu der Aussage, dass die interne Evaluation die Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm erleichtere von $M_{2012} = 2,96$ ($SD = 0,67$) auf $M_{2014} = 3,43$ ($SD_{2014} = 0,58$) signifikant an ($t(1594) = 14,75$); $p = ,000$).

Abbildung 8. Wirkung der internen Evaluation auf Orientierungen der Pädagog:innen zum BBP



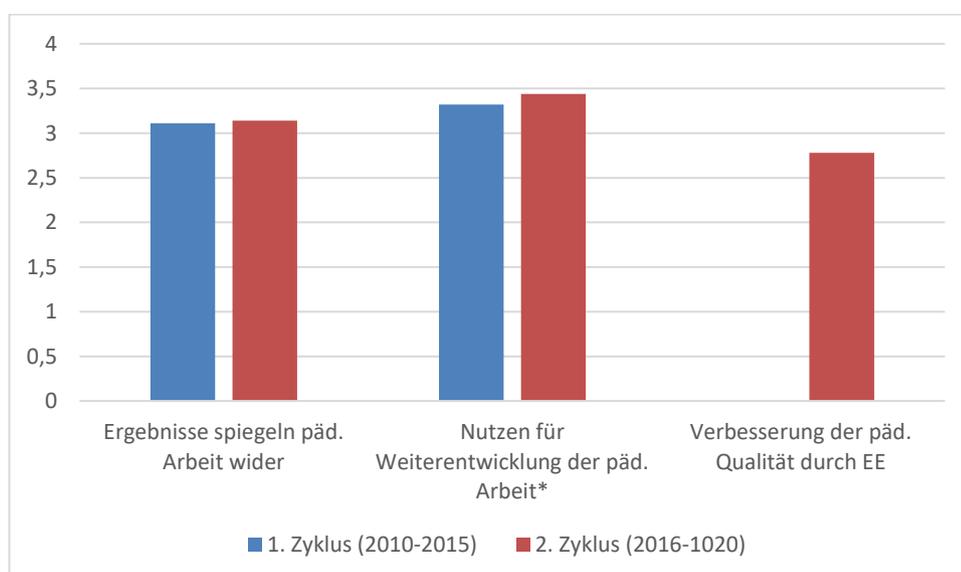
Anmerkung: *die abgebildeten Unterschiede waren auf dem 5 %-Niveau signifikant.

Die interne Evaluation trug ebenso dazu bei, dass der Kern des BBP, das Bildungsverständnis deutlicher wurde ($M_{2012} = 3,09$; $SD_{2012} = 0,67$; $M_{2014} = 3,18$; $SD_{2014} = 0,65$). Der Unterschied zwischen den Erhebungszeitpunkten war signifikant ($t(1585)=2,69$), $p = ,007$). Im Jahr 2018 wurde gefragt, ob die interne Evaluation dazu beitrüge, dass sich das Verständnis für die pädagogischen Arbeit auf Grundlage des BBP durch die interne Evaluation vertieft habe. Mit einem Mittelwert der Zustimmung von $M_{2018} = 3,28$ ($SD_{2018} = 0,70$) setzte sich der positive Trend der Wirkung der internen Evaluation auf die Orientierungen der Pädagog:innen der Vorjahre fort.

6.2 Gestaltung von pädagogischen Prozessen innerhalb der Kita

Durch die externe und die interne Evaluation erhalten die Kitas Informationen über die pädagogischen Prozesse in der Kita. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um die Prozesse reflektieren und verändern zu können. Die externe Evaluation erfüllt diese Aufgabe gut, wie Abbildung 9 darstellt: Sowohl im ersten als auch im zweiten Zyklus spiegeln die Ergebnisse der externen Evaluation die pädagogische Arbeit wider ($M_{z1} = 3,11$; $SD_{z1} = 0,64$; $M_{z2} = 3,14$; $SD_{z2} = 0,56$). Signifikante Unterschiede zwischen den Zyklen bestanden nicht. Sowohl im ersten als auch im zweiten Zyklus wurde der Nutzen der externen Evaluation für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit als hoch eingeschätzt ($M_{z1} = 3,32$; $SD_{z1} = 0,65$; $M_{z2} = 3,44$, $SD_{z2} = 0,50$). Im zweiten Zyklus wurde dieser Nutzen signifikant höher bewertet ($t(2739) = 5,38$; $p < ,001$). Gleichwohl wurde die Verbesserung der pädagogischen Qualität durch die erste externe Evaluation im Vergleich zum Nutzen geringer eingeschätzt ($M_{z2} = 2,78$, $SD_{z2} = 0,68$). Der Unterschied zwischen Nutzen und Weiterentwicklung war signifikant ($t(2235) = 26,45$; $p < ,001$).

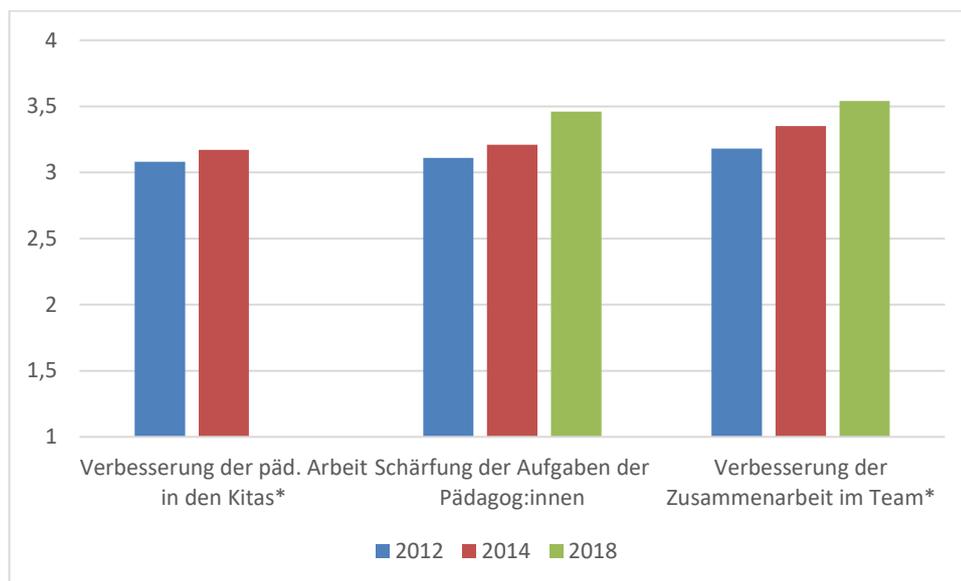
Abbildung 9. Wirkung der externen Evaluation auf pädagogische Prozesse



Anmerkung: *die abgebildeten Unterschiede waren auf dem 5 %-Niveau signifikant.

Abbildung 10 zeigt die Wirkung der internen Evaluation auf pädagogische Prozesse. In Bezug auf die interne Evaluation sahen die Kita-Leitungen sowohl 2012 als auch 2014 einen hohen Einfluss auf die Verbesserung der pädagogischen Arbeit der Kita insgesamt ($M_{2012} = 3,08$; $SD_{2012} = 0,71$; $M_{2014} = 3,17$; $SD_{2014} = 0,64$). 2014 wurde die Verbesserung der pädagogischen Arbeit signifikant höher eingeschätzt ($t(1585) = 2,61$; $p = ,009$).

Abbildung 10. Wirkung der internen Evaluation auf pädagogische Prozesse



Anmerkung: *die abgebildeten Unterschiede waren auf dem 5 %-Niveau signifikant.

Besonders bedeutsam in diesem Zusammenhang war der Beitrag der internen Evaluation zur Schärfung der pädagogisch-methodischen Aufgaben von Pädagog:innen. Die Zustimmung zu der Aussage, dass die interne Evaluation zur Klärung selbiger beitrüge, hat sich von 2012 zu 2014 von $M_{2012} = 3,11$ ($SD_{2012} = 0,76$) auf $M_{2014} = 3,21$ ($SD_{2014} = 0,64$) signifikant verbessert ($t(1606) = 4,858$; $p < ,001$). Dieser Trend setzte sich 2018 mit einer Steigerung auf $M_{2018} = 3,46$ ($SD_{2018} = 0,58$) fort ($t(1440) = 5,68$; $p = ,000$). Der Nutzen der internen Evaluation für die Zusammenarbeit im Team wurde von den Kita-Leitungen insgesamt als hoch bewertet. Er hat sich von 2012 über 2014 zu 2018 kontinuierlich und signifikant gesteigert. 2012 lag der Mittelwert bei 3,18 ($SD_{2012} = 0,73$); 2014 bei 3,35 ($SD_{2014} = 0,65$) und 2018 bei 3,54 ($SD_{2018} = 0,62$).

6.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Mit dem Sprachlerntagebuch liegt ein Instrument vor, das den Kindern bzw. Eltern gehört und als Grundlage für den Austausch genutzt werden kann. Die Kita-Leitungen gaben an, dass es in ihrer Kita auch hauptsächlich für den Austausch über die Bildungsbewegungen der Kinder mit Eltern genutzt wird, knapp 80 % nutzten es für Entwicklungsgespräche und rund 70 % für Bildungsgespräche mit Kindern.

In Bezug auf die interne Evaluation gaben 2012 noch rund 9 % der Kita-Leitungen an, die Eltern nicht über die Evaluation informiert zu haben, in den beiden Folgerhebungen sank dieser Anteil auf rund 7 %.

Über die externe Evaluation werden fast alle Eltern von den Kitas informiert. Der Anteil an Kitas, der die Eltern über die Ziele der externen Evaluation informiert hat, lag kontinuierlich hoch bei über 95 %; der Anteil, der die Eltern über den Zeitpunkt der externen Evaluation informiert hat, lag ebenfalls sehr hoch bei ca. 98 % zu allen Erhebungszeitpunkten.

Im ersten Zyklus boten rund 76 % der Kitas den Eltern die Möglichkeit, den Bericht einzusehen, im zweiten Zyklus waren es 79 %. Hierbei ist zu beachten, dass die Einsichtnahme in den Bericht durch die Eltern nicht per se vorgegeben ist, jedoch ist in der QVTAG festgehalten, dass Eltern das Recht haben, in angemessener Form über Verlauf und Ergebnisse informiert zu werden.

6.4 Zusammenfassung und Interpretation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus der Perspektive der Kita-Leitungen die interne Evaluation einen hohen Einfluss auf die Orientierungen der Pädagog:innen hat und dass sich dieser Einfluss im Lauf der Erhebungsjahre steigerte. Die Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm und die Verdeutlichung des Bildungsverständnisses sind die Basis für nachhaltige Veränderungen, die auf die gesamte pädagogische Praxis einwirkt. Diese Ergebnisse werden auch durch die qualitative Studie zur internen Evaluation gestützt, die als ein zentrales Ergebnis offenbarte, dass sich besonders nachhaltige Veränderungen dann zeigten, wenn die Qualitätsansprüche des BBP in eigene Ansprüche der Pädagog:innen einfließen und so mit Leben gefüllt wurden (Hiller & Heimgaertner, 2017).

Sowohl die Wirkung der externen Evaluation als auch die Wirkung der internen Evaluation auf die Verbesserung der pädagogischen Arbeit wurde von den Kita-Leitungen als hoch eingeschätzt. In beiden Bereichen zeigte sich über die Jahre ein positiver Trend, das heißt, dass die Kenntnis der Verfahren einen routinierten Umgang begünstigte, der es wiederum ermöglichte, sich stärker auf die Inhalte zu konzentrieren. Darüber hinaus ist es möglich, weiter in die Tiefe zu gehen, wenn in den Vorjahren schon Grundlegendes geklärt werden konnte. Dass die interne Evaluation zu einer Schärfung der Aufgaben der Pädagog:innen beiträgt, spiegelt ihre Fokussierung auf die pädagogisch-methodischen Aufgabenbereiche wider. Die Verbesserung der Zusammenarbeit im Team durch die interne Evaluation ist vor dem Hintergrund des Wachstumsstresses durch den gestaffelten Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz und den damit einhergehenden Platzausbau ein bemerkenswerter Effekt. Dies führte insbesondere zu einem stark erhöhten Personalbedarf, dem u.a. durch berufsbegleitende Ausbildung und weitere Formen des Quereinstiegs begegnet wurde. Es ist eine große Leistung der Kitas, insbesondere der Kita-Leitungen, die interne Evaluation auch bei Personalzuwachs und -wechsel für die Teamentwicklung zu nutzen. Zugleich zeigt sich, dass interne Evaluationen auch ein Schlüssel für den Zusammenhalt in wachsenden und multiprofessionellen Teams sein können. Kitas brauchen daher Unterstützung, um weiterhin interne Evaluationen für die Teamentwicklung und die Fortschreibung ihrer pädagogisch-methodischen Aufgaben zu nutzen.

In Bezug auf die externe Evaluation ist auffällig, dass die Kita-Leitungen ihr einerseits einen sehr hohen Nutzen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zuschreiben und andererseits die tatsächliche Verbesserung der pädagogischen Qualität in Folge der externen Evaluation nur als eher hoch bezeichneten. Hier stellt sich die Frage, worin der hohe Nutzen begründet war. Zum einen bietet die externe Evaluation

eine Bestätigung der aktuellen pädagogischen Arbeit und erfüllt eine Informations- und Bestärkungsfunktion, wie die Kita-Leitungen ebenfalls bestätigten. Zum anderen könnte es sein, dass die Verbesserung der pädagogischen Arbeit in Folge der externen Evaluation nicht sofort spürbar ist, sondern dass die externe Evaluation in die folgende interne Evaluation und in die Fortbildungsplanung hineinwirkt und ihre Wirkung dann diesen Maßnahmen zugeschrieben wird.

Die Rolle der Eltern in der Qualitätsentwicklung scheint überwiegend passiv zu sein, d.h. sie erschöpft sich in Informationen. Die QVTAG hält eine Informationspflicht der Kitas gegenüber den Eltern über die Ergebnisse der internen und externen Evaluation fest. Es ist Aufgabe der Träger, die Ergebnisse so aufzubereiten, dass Eltern gut informiert werden. Die vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten, die sich aus dem Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen (KitaFöG) und dem Aufgabenbereich Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern aus dem BBP ergeben, sollten stärker genutzt werden. Möglicherweise benötigen die Kitas hier mehr Unterstützung, um die Ressourcen der Eltern stärker in die Kitas einbinden zu können.

7 Verständnis und Nutzung des Berliner Bildungsprogramms

In diesem Kapitel wird die Frage „Wie wird das Berliner Bildungsprogramm von Berliner Kitas verstanden und genutzt“ beantwortet. Um die Frage nach der Nutzung des BBP durch Berliner Kitas und ihr Verständnis zu beantworten, wurde zum einen auf die quantitative Befragung zum Aktualisierungsbedarf des BBP zurückgegriffen. Zum anderen wurde auf die offenen Erhebungen in den Kitas zurückgegriffen, die ebenfalls im Rahmen der Erhebungen zum Aktualisierungsbedarf des BBP durchgeführt wurden. Eine methodische Grundlegung zur Datenerhebung und Operationalisierung sowie zu den Analysemethoden findet sich im Abschlussbericht zu den Erhebungen zum Aktualisierungsbedarf im Kapitel 1.1 (Quantitative Befragung) und Kapitel 1.2. (Qualitative Erhebung). In der quantitativen Befragung wurde die Nutzung des BBP durch drei Skalen erfasst. Die Skalen bezogen sich auf die Nutzung des BBP zur Verständigung, die Nutzung zur Qualitätsentwicklung sowie die Nutzung für pädagogische Aufgaben (Kapitel 7.1). Das Verständnis des BBP wurde in der gleichen Befragung mit vier Items erhoben. Die Fachkräfte wurden um ihre Einschätzung zu vier Aussagen gebeten, die auf das Verständnis des BBP abzielten. Diese betrafen die Stellung des Bildungsverständnis als Fundament für alle weiteren Kapitel, die Orientierung der pädagogischen Planung an der Lebenswelt der Kinder und Familien, die Spiegelung der Struktur der pädagogischen Planung in den Bildungsbereichen und das Verhältnis von Bildungsbereichen und pädagogischen Aufgaben (Kapitel 7.2).

7.1 Nutzung des BBP

Die quantitative Befragung von $N = 799$ pädagogischen Fachkräften, Kita-Leitungen, Fachberatungen und Trägervertretungen zeigte, dass das BBP in der Praxis als Instrument zur Verständigung, zur Qualitätsentwicklung sowie für die Durchführung pädagogischer Aufgaben genutzt wird. Die Nutzung des BBP zur Qualitätsentwicklung wird besonders hoch bewertet. Die offene Befragung brachte tiefergehende Einblicke in die Art der Nutzung.

In Bezug auf die Nutzung des **BBP als Instrument zur Verständigung** standen in der quantitativen Befragung die Facetten Verständigung im Team, Selbstvergewisserung, Verständigung über die Aufgaben und Verständigung mit Eltern im Fokus. In der offenen Befragung fokussierten die Kita-Teams die Zusammenarbeit mit Familien. In der Praxis bedeutet die Nutzung zur Verständigung mit Familien demzufolge die Nutzung des BBP in Kennenlerngesprächen, Aufnahmegesprächen, Entwicklungsgesprächen, Elterninformationsveranstaltungen, in der Einbindung von Eltern in den pädagogischen Alltag sowie in die transparente Darstellung der pädagogischen Arbeit. Dabei zeigt sich die Bedeutung der Bildungsbereiche und der Kompetenzen, die in der Kommunikation mit Eltern einen hohen Stellenwert einzunehmen scheinen. So berichtet beispielsweise eine Kita, die monatlichen Elternbriefe seien nach den Bildungsbereichen gegliedert; eine andere Kita gibt an, ein „Angebot der Woche“ mit den Kompetenzen verknüpft den Eltern darzustellen. Darüber hinaus dient das BBP in der Zusammenarbeit mit Familien zur

Erläuterung des Wertes des kindlichen Spiels und als Argumentationsgrundlage für den Situationsansatz und das pädagogische Handeln der Fachkräfte in der Kita.

In Bezug auf die Verständigung im Team berichten die Kitas, sie würden das BBP als hausinterne Orientierungshilfe und in Teamsitzungen nutzen. In Teamsitzungen dient das BBP zum Austausch über den Alltag, zur Reflexion der pädagogischen Arbeit und Haltung sowie für thematische Teamsitzungen (z. B. Beobachtung und Dokumentation).

Darüber hinaus wird das BBP in Fortbildungen, bei der Einführung von Praktikant:innen, in der Ausbildung und zur Klärung von Fachbegriffen verwendet.

Die quantitative Befragung zur **Nutzung des BBP als Instrument zur Qualitätsentwicklung** umschloss die Facetten Konzeptionsentwicklung, Fortbildung, Fachberatung und Interne Evaluation. Die qualitative Erhebung bestätigt dies. Darüber hinaus wurde der Vor- und Nachbereitung der externen Evaluation anhand des BBP eine hohe Bedeutung zugemessen. Auf Ebene der Leitung erfüllt das BBP auch eine Kontrollfunktion in Hinblick auf die Qualität der Bildungsangebote.

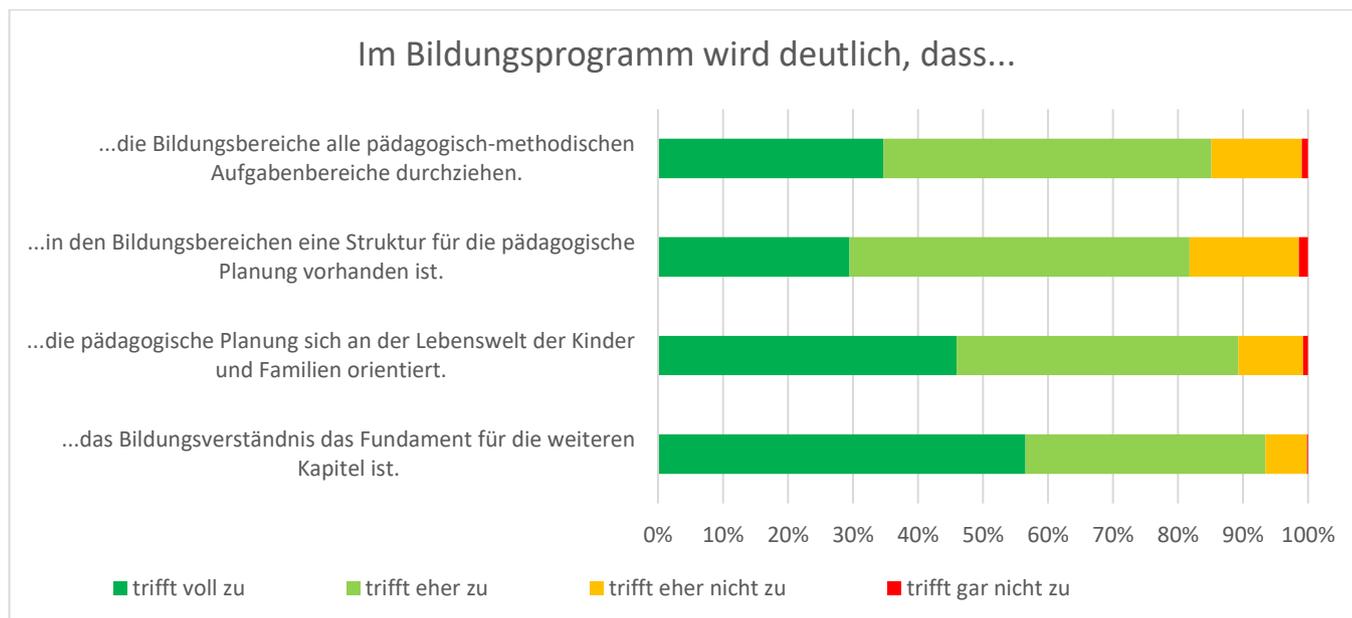
Die quantitative Befragung erfasst sieben Facetten der **Nutzung des BBP für pädagogische Aufgaben**: Die Planung der pädagogischen Arbeit entlang der Bildungsbereiche, konkrete Alltagsanregungen, Grundlage von Beobachtungen, Planung von Projekten, Raumgestaltung, Spielanregung und Gestaltung des Alltags. In der qualitativen Erhebung bestätigten sich diese Facetten. Anregungen wurden vor allem für Material und Raumgestaltung, für die einzelnen Bildungsbereiche, für die Jüngsten, die Angebotsplanung und für Fragen im Morgenkreis gesehen. Die Nutzung des BBP für Beobachtungen lag zum Beispiel im Verfassen von Lerngeschichten, im Erfassen von Entwicklungsständen sowie in der gemeinsamen Nutzung mit dem Sprachlerntagebuch und Portfolio. Darüber hinaus wurde die Nutzung des BBP für den Übergang Kita-Grundschule, die Eingewöhnung sowie für Inklusion explizit benannt.

7.2 Verständnis des BBP

Gefragt nach der Vertrautheit mit den einzelnen Kapiteln des BBP, gaben die Befragten durchschnittlich eine hohe Vertrautheit mit allen Kapiteln an. Lediglich ein Prozentsatz zwischen 3 bis 6 konstatierte eine geringe oder eher geringe Vertrautheit mit den Kapiteln des BBP.

Abbildung 11 zeigt die Einschätzungen der Befragten zu vier Aussagen zum Verständnis des BBP.

Abbildung 11 Verständnis des BBP



Deutlich wird, dass die Stellung des Bildungsverständnis als Fundament für alle weiteren Kapitel von den Befragten verstanden und als klar im BBP angesehen wird. Über die Hälfte der Befragten gab an, dass diese Aussage voll zutreffe, insgesamt rund 93 % stimmen der Aussage (eher) zu. Insgesamt rund 5 % der Befragten gaben an, dass dies eher nicht deutlich würde; nur eine befragte Person gibt an, dass diese Aussage gar nicht zutreffe. Die Orientierung der pädagogischen Planung an der Lebenswelt der Kinder und Familien wird den Befragten ebenfalls (sehr) deutlich: Rund 90 % der Befragten stimmten der Aussage (eher) zu – die Quote der vollen Zustimmung lag knapp unter 50 %. Der Anteil derer, denen die Orientierung der pädagogischen Planung an der Lebenswelt der Kinder im BBP (eher) nicht deutlich wird, liegt bei rund 10%. Die Rolle der Bildungsbereiche ist den Befragten im Durchschnitt ebenfalls klar, jedoch steigt hier der Anteil derer, denen die Spiegelung der Struktur der pädagogischen Planung in den Bildungsbereichen und das Verhältnis von Bildungsbereichen und pädagogischen Aufgaben im BBP (eher) nicht deutlich wird auf rund 15 bzw. 18 %.

8 Beitrag des Berliner Bildungsprogramms zum Umgang mit Heterogenität in den Sozialräumen

In diesem Kapitel wird die Frage beantwortet, wie das BBP dazu beiträgt, die wachsende Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die pädagogische Arbeit aufzunehmen. Diese Frage ist auf zwei Ebenen zu beantworten: Zunächst wird auf theoretischer Ebene eruiert, inwieweit das BBP den Anspruch hat, Grundlage dafür zu sein, die wachsende Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufzunehmen (8.1). Anschließend wird auf empirischer Ebene anhand der Daten aus den Erhebungen zum Aktualisierungsbedarf des BBP sowie weiterer verfügbarer Quellen eruiert, inwieweit das BBP den Anspruch einlöst (8.2). Das Kapitel schließt mit einer Rekonstruktion der Qualität des Anregungsgehalts der pädagogischen Arbeit in Berliner Kitas (8.3).

8.1 Anspruch des BBP

Familien unterscheiden sich aufgrund sozialer Herkunft, Bildungs- bzw. sozio-ökonomischem Hintergrund und Lebensformen. Die sozialen Verhältnisse, in denen Familien leben, sind verbunden mit Privilegien und Benachteiligung. Diese Heterogenität spiegelt sich in den Kitas und der Kindertagespflege wider, in denen verschiedene Familien zusammenkommen. Die im BBP formulierte Haltung der inklusiven Bildung geht davon aus, dass Pädagog:innen sich auf die „Voraussetzungen der Kinder einstellen und nicht, dass sich das einzelne Kind an die Bildungseinrichtung anzupassen hat.“ (BBP, S. 18). Bei dieser Haltung wird die Unterschiedlichkeit als Vielfalt betrachtet und wertgeschätzt. Im Sinne der inklusiven Bildung wird die Heterogenität für Lern- und Bildungsprozesse genutzt. Die sozial-kulturelle Vielfalt bietet somit Möglichkeiten für Entdeckungen und Erweiterungen der Erfahrungen von Kindern. Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder und ihr Recht auf individuelle Förderung in sozialer Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt. Für die Teilhabe aller Kinder am Kitaleben werden Barrieren analysiert und beseitigt. Mit den Kindern identifizieren Pädagog:innen Gemeinsamkeiten und thematisieren Unterschiede. Durch die Auseinandersetzung werden Empathie, Perspektivwechsel sowie kognitives und sprachliches Lernen gefördert. Damit verknüpft ist das im Berliner Bildungsprogramm verfasste Bildungsverständnis zur Aneignungstätigkeit von Kindern:

„Die Aneignung von Bildungsinhalten und der damit verbundene Erwerb von Kompetenzen erfolgt in für sie [Kinder, Anm. d. Verf.] überschaubaren Lebens- bzw. Sinnzusammenhängen. Aneignungsprozesse sind so eng mit Erfahrungen und entwicklungsgemäßen Handlungsmöglichkeiten der Kinder verknüpft.“ (BBP, S. 31).

Pädagog:innen unterstützen diese Prozesse, indem sie auf die Herausforderungen des vielschichtigen Lebens, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder eingehen. Sie sind aufmerksam für bedeutsame Lebenssituationen und Erlebnisse der Kinder und greifen diese im Kita-Alltag auf. Hierfür nutzen Pädagog:innen ressourcenorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Neben den eigenen Beobachtungen zu kindlichen Bildungsprozessen werden Gespräche mit Kindern und Familien einbezogen.

Im Team tauschen sich Pädagog:innen über pädagogische Ziele aus und leiten auf deren Grundlage und ihren Beobachtungen eine Planung zur Gestaltung der eigenen Arbeit ab. Die Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse, Ideen, Aktivitäten und Situationen bilden die Grundlage für die pädagogische Planung. Der Begriff „Situation“ umfasst strukturelle Bedingungen des Aufwachsens, z. B. das Aufwachsen in Armut oder in einem urbanen Umfeld. Idee und Anspruch des BBP ist demzufolge, dem pädagogischen Handeln einen Bildungs- und Vielfaltsbegriff zu Grunde zu legen, der es ermöglicht, die Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufzunehmen.

In Bezug auf die Frage, inwieweit das Berliner Bildungsprogramm dazu beiträgt, die wachsende Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufzunehmen, ist zunächst zu konstatieren, dass eine notwendige Bedingung dafür erfüllt ist: Das BBP ist vom Anspruch her auf dieses Ziel ausgerichtet. In einem zweiten Schritt ist zu fragen, inwiefern dieser Anspruch eingelöst wird.

8.2 Umsetzung des Anspruchs

Um die Umsetzung des Anspruchs zu analysieren, wurde auf Daten zurückgegriffen, die das BeKi im Rahmen der Erhebungen zum Aktualisierungsbedarf des Berliner Bildungsprogramms erhob. Darüber hinaus wurde das Gutachten zur dekolonialen Qualität des BBP von Auma (2021) als Expertinnenpapier in die Analyse einbezogen.

In der quantitativen Befragung zum Aktualisierungsbedarf des BBP stechen die Kapitel Integration/ Frühförderung sowie Inklusion als Querschnittsthema hervor. Dem Kapitel Integration und Frühförderung von Kindern mit Behinderung wird der höchste Aktualisierungsbedarf von allen Kapiteln zugeschrieben und darüber hinaus wird dem Querschnittsthema Inklusion ein vergleichsweise hoher Aktualisierungsbedarf zugeschrieben. Dies lässt sich zurückführen auf das Verhältnis zwischen Integration als Teilhabe von Kindern mit Behinderungen und einem Inklusionsbegriff, der die Verschiedenheit aller Kinder in den Mittelpunkt rückt. Da beides im BBP mitgedacht ist und auch beide Begriffe vorkommen, entstehen in der pädagogischen Fachpraxis Unklarheiten über die Qualitätsansprüche in diesem Bereich.

In der offenen Befragung zum Aktualisierungsbedarf des BBP betonten die Kitas den Nutzen des BBP für das Thema Inklusion. Es sei wichtig, dass im BBP alle Kinder (und Eltern sowie Pädagog:innen) individuell wahrgenommen und wertgeschätzt würden. Entwicklungsbesonderheiten werden im BBP als Chance für die ganze Kitagruppe gesehen; dies wird von der Praxis auch so wahrgenommen. Zudem sei es möglich, auf Basis des BBP bedürfnisorientiert zu arbeiten. In den Expert:inneninterviews wird dieser Eindruck bestätigt. Das Berliner Bildungsprogramm sei eine gute Orientierung für pädagogische Fachkräfte, um die Entwicklung der Kinder zu fördern und zu begleiten. Die Richtungsziele für pädagogische Fachkräfte ließen sich an die individuellen Bildungswege der Kinder anpassen. Gleichwohl habe sich die Diversität der Gesellschaft in den letzten Jahren stark erhöht, Kinder wachsen in multiplen Risikolagen auf. Die Expert:innen konstatieren einen Bedarf an Erweiterung des BBP in Bezug auf das Thema Vielfalt. Für einen

ressourcenorientierten Umgang im pädagogischen Alltag bestehe für die pädagogischen Fachkräfte die Herausforderung, die individuellen Anschlussstellen für ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf die Richtungsziele zu finden. Gründe dafür seien zum einen die Diversifizierung von gesellschaftlichen Strukturen, Lebenslagen von Familien und die damit einhergehenden individuellen Ausgangslagen. Da sich die Unterschiedlichkeiten von Anforderungen an die Familien und Interessenlagen von Familien erweitert haben, müsse sich auch der Fokus von Diversität erweitern, sodass zentrale Aspekte von Diversität, insbesondere soziale Ungleichheit, explizit benannt werden können.

Das Gutachten zur dekolonialen Qualität von Auma (2022) extrahiert die Dimensionen Kultur, Behinderung, Geschlecht und Vielfalt als die diskursbestimmenden Ungleichheitsdimensionen des BBP. Kritisch merkt sie an, dass der Kulturbegriff nicht ausreichend definiert sei und das BBP kulturalisierend gelesen werden könne. Dem Behinderungsbegriff liege das medizinische Modell, nicht das soziale Modell von Behinderung zu Grunde. Die Dimension Geschlecht hingegen würde im BBP machtkritisch verwendet. In Bezug auf die Frage, inwiefern die Lebensrealität von BIPOC (Schwarze, Indigene, People of Color) im BBP adressiert werden, kommt sie zu einem scharfen Urteil:

„Da die Begriffe Rassismus, dekolonial, postkolonial und Flucht mit null Treffern ganz aus den 180 Seiten des BBP ausgeklammert werden, muss folglich mit Yildiz festgestellt werden, dass BIPOC und ihre durch kolonial geprägte Marginalisierungen beeinflussten Lebensrealitäten durch das BBP kaum adressiert werden (vgl. Yildiz, 1999). „Soziale Klasse“ und „Ungleichheit“ finden sich jeweils nur mit einem Treffer im BBP. Das legt nahe, dass das BBP eine explizite Thematisierung der Marginalisierungsrealitäten ökonomisch privilegierter Kita-Kinder und ihrer Zugehörigen ebenfalls nicht priorisiert“ (Auma, 2021, S. 23).

Auma (2021) verdeutlicht, dass das BBP aus dekolonialer Perspektive die Lebensrealität und vor allem die Erfahrungen, die rassifizierte Kinder machen, nicht berücksichtigt. Dazu gehören beispielsweise der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen und Rassismus, aber auch der Umgang mit Kulturessentialismus. Darüber hinaus verdeutlicht Auma (2021), wie es auch in den Expert:inneninterviews Thema war, dass Ungleichheit auf Grund sozialer Klasse ein im BBP vernachlässigtes Thema ist.

Die Expert:innen betonen, dass das BBP von seinem Bildungsverständnis her eine ressourcenorientierte, konstruktive Einbindung der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien ermöglicht. Jedoch erzwingt das Bildungsverständnis diese nicht. Um expliziter die wachsende Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufzunehmen, empfehlen die Expert:innen, den Inklusionsbegriff zu erweitern und das BBP konsequent an ihm auszurichten. Außerdem sollten Heterogenitätsdimensionen und damit einhergehend die Kinder prägende Lebenslagen und Erfahrungen wie Diskriminierung, Rassismus oder Antisemitismus explizit benannt werden.

8.3 Rekonstruktion der Qualität des Anregungsgehalts der pädagogischen Arbeit in den Berliner Kitas

In diesem Abschnitt wird die Frage beantwortet, inwieweit sich daraus die Qualität des Anregungsgehalts der pädagogischen Arbeit in den Berliner Kitas rekonstruieren lässt.

Es ist komplex, den Anregungsgehalt der pädagogischen Arbeit in Berliner Kitas zu rekonstruieren.

Grundsätzlich bietet das Berliner Bildungsprogramm und das damit verbundene

Qualitätsentwicklungssystem wie die Materialien zur Begleitung interner Evaluationen als System der Praxisunterstützung eine gute Basis für Anregungen, die auf die individuellen Lebenssituationen der Kinder ausgerichtet sind.

Die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung – insbesondere Konzeptionsentwicklung, interne Evaluation und externe Evaluation richten sich am Bildungsverständnis des BBP aus. Dies impliziert, dass der konstruktive Umgang mit Heterogenität in Berliner Kitas ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ist. Inklusion zieht sich als Querschnittsthema durch alle Aufgabenbereiche, sodass der Umgang mit Vielfalt in jeder internen Evaluation und jeder externen Evaluation eine wichtige Rolle spielt.

In der Studie von Klünder (2021), die auf Daten des Anbieters KiQu[®]-Qualität für Kinder für externe Evaluationen zum BBP basiert, wird dies deutlich. Sie konstatiert auf Basis der Evaluationsdaten von Berliner Kitas, dass in den Kitas ein „Bild vom Kind und Bild von Fachkraft gelebt wird, welches dem Bildungsverständnis des Berliner Bildungsprogramms entspricht“ (Klünder, 2021, S. 20). Ebenfalls zeigte sich in den Analysen, dass sich die Kitas an den Ansprüchen von Inklusion orientieren. Sie betont die

Prozesshaftigkeit von Inklusion und beschreibt die inklusive Qualität als Haltung; die Teams befänden sich auf einem guten Weg und bräuchten noch weitere Unterstützung der Fachberatung (Klünder, 2021). In Bezug auf den Umgang mit unterschiedlichen Familienkulturen fällt ihre Analyse kritischer aus:

Heterogenität in den Einrichtungen würde zwar als Bereicherung gesehen, gleichwohl fände eine tatsächliche Nutzung der verschiedenen Ressourcen nur begrenzt statt (Klünder, 2021).

Dies lässt sich mit Daten der wissenschaftlichen Begleitforschung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des BeKi bestätigen: Die Analysen haben gezeigt, dass die Rolle der Familien in der Qualitätsentwicklung überwiegend passiv zu sein scheint, d.h. sich in Informationen erschöpft. Die vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten, die sich aus dem Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen (KitaFöG) und dem Aufgabenbereich Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern aus dem BBP ergeben, werden nicht in dem Maße genutzt, wie es nötig wäre. Hier besteht ein großes Potential im ressourcenorientierten Einbezug der Familien.

Positiv hebt Klünder (2021) hervor, dass sich die Kita-Teams weiteres Wissen aneignen würden. In Bezug auf den Aufgabenbereich Integration und Frühförderung lässt sich aus den Daten der Studie von Klünder (2021) schließen, dass die Kitas auf einem guten Weg sind. Es fehlten jedoch vereinzelt Fachkräfte und zum Teil müssten die Kitas noch an ihrer Haltung arbeiten (Klünder, 2021). Die Rahmenbedingungen in Berlin

zur Frühförderung in Form zusätzlicher über das Land finanzierter Förderstunden bewertet sie als „gut“ (Klunder, 2021, S. 24). Die Anregungsgehalte in den Bildungsbereichen werden insgesamt als hoch bewertet (Klunder, 2021).

Die qualitative Studie zur internen Evaluation des Berliner Kita-Instituts zeigte, dass Haltung und tatsächliche pädagogische Handlungen der Fachkräfte eng verbunden sind (Hiller & Heimgaertner, 2017).

Dies betont die Bedeutung des im Berliner Bildungsprogramm formulierten Anspruch (s. Kapitel 6.1.1).

Insgesamt lässt sich auf Basis der vorangegangenen Darlegungen schlussfolgern, dass das Berliner Bildungsprogramm eine gute Basis für einen hohen Anregungsgehalt in Hinblick auf den konstruktiven Umgang mit Heterogenität in den Sozialräumen bietet. Auf theoretischer Ebene bleibt es dabei zum Teil hinter den eigenen Ansprüchen zurück. Wenn diese Ebene erweitert würde, wäre es wahrscheinlich, dass sich dies auch in der Praxis niederschlägt, denn das Berliner Bildungsprogramm wird von den Kitas als Grundlage der Arbeit anerkannt.

9 Trends und auffällige Entwicklungen im Zeitverlauf

In diesem Kapitel wird die Frage beantwortet, welche Trends und auffälligen Entwicklungen im Zeitverlauf zu erkennen sind. Dafür werden die Analysen aus den Kapiteln 4 bis 6 zusammenfassend in Hinblick auf auffällige Entwicklungen im Zeitverlauf dargestellt (Kapitel 9.1). Daran schließt sich eine Analyse an, wie im Kontext von Kita-Qualität neue Themen gesetzt und Qualität entwickelt werden kann (Kapitel 9.2). Abschließend werden Einflussfaktoren auf diese Prozesse beschrieben, um zu analysieren, welchen Einfluss gesamtstädtische Rahmenbedingungen und Entwicklungen oder Veränderungen im Sozialraum auf die Qualitätsentwicklung in Berliner Kitas haben (Kapitel 9.3).

9.1 Auffällige Entwicklungen im Zeitverlauf in Hinblick auf die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung

In Hinblick auf die Kita-Konzeption haben die Analysen gezeigt, dass die Entwicklung der Kita-Konzeption eine von den Kitas akzeptierte Maßnahme zur Qualitätsentwicklung ist. Nicht nur die Quantität der Überarbeitung zeigt eine Verankerung der Konzeptionsentwicklung in der Praxis, sondern auch die gestiegene Qualität der Inhalte der Kita-Konzeption spricht für eine Etablierung der Maßnahme.

In Hinblick auf die Verankerung der internen Evaluationen in den Kitas ergibt sich ein zwei-geteiltes Bild: Kitas nehmen sich mehr Zeit, um interne Evaluationen durchzuführen. Andererseits steigt die Zahl der Einrichtungen, die keine internen Evaluationen durchführen, leicht an. Auffällig ist auch, dass die Begleitung der internen Evaluation durch eine externe Person über die Jahre kontinuierlich abgenommen hat, obwohl sich die Einschätzung der Qualität einer Begleitung grundsätzlich verbessert hat. Es lässt sich begründet vermuten, dass die Kitas auf Begleitung verzichten, je mehr Erfahrungen sie mit der internen Evaluation sammeln und je mehr sie sich qualifiziert und sicher im Umgang mit Qualitätsansprüchen und -kriterien fühlen. Die Verdoppelung der Begleitung durch eine qualifizierte Person innerhalb des Kita-Teams von 2012 auf 2014 spricht dafür, dass sich die Begleitung der internen Evaluation zunehmend in die Kita-Teams verlagert und die Träger für die Qualifizierung dieser Personen Ressourcen zur Verfügung stellen. In der Praxis lässt sich beobachten, dass es Kita-Teams gibt, die gelangweilt von der internen Evaluation sind. Hierbei muss die interne Evaluation das Spannungsfeld zwischen positiver Selbstvergewisserung und Langeweile ausgleichen. Langeweile, so die anekdotische Evidenz von Multiplikator:innen für die Begleitung interner Evaluationen, kommt vor allem dann auf, wenn den Kitas Reibungspunkte fehlen. Sind Kita-Teams der Ansicht, die Aufgabenbereiche schon besprochen zu haben, nicken sie die Kriterien lediglich ab. Spannend wird es, wenn sie sich an den Kriterien reiben und wieder tiefer einsteigen. Dies kann durch Begleitung von außen oder neue Mitglieder im Team veranlasst werden.

In Bezug auf die Themen der internen Evaluation ist auffällig, dass Raumgestaltung und Materialauswahl sowie alltägliches Leben mit Kindern gestalten, die stets am häufigsten genannten Aufgabenbereiche darstellen, wobei es kaum Schwankungen über den Zeitverlauf gibt. Auffällig und positiv zu bewerten ist

auch die häufige Bearbeitung des Evaluationsbereichs Orientierungsqualität, der ab 2015 hinzukam. Ein Grund dafür könnte sein, dass es sich bei diesen Aufgabenbereichen um diejenigen handelt, die das Bildungsverständnis, die Ziele pädagogischen Handelns und das professionelle Selbstverständnis in den Blick nehmen und damit die Grundlage pädagogischer Praxis bilden. Die Qualitätsansprüche und -kriterien der Orientierungsqualität wurden bei der Aktualisierung 2014 neu aufgenommen und könnten zu Reibung und Positionierung im Team führen. In Raumfragen werden Handlungsfragen materialisiert: Mit der Einführung von Bildungsprogrammen wurden Räume mit Bildungsbereichen verknüpft; dieser Trend geht auf die Erkenntnis, dass Bildung nicht an Räume gebunden ist, sondern dass Bildungserfahrungen in verschiedenen Bereichen im Alltag gemacht werden können, zurück – er versinnbildlicht sich in der Raumgestaltung der Kitas.

In Bezug auf die externen Evaluationen fallen Qualitätssteigerungen vom ersten zum zweiten Zyklus auf. Sie zeugen von einer zunehmenden Professionalisierung des Feldes. Der Kompetenzzuwachs lag zum einen bei den Kitateams: Die Unsicherheiten in Bezug auf die externe Evaluation sind vom ersten zum zweiten Zyklus gesunken, die externe Evaluation wurde in ihrer Nützlichkeit erkannt und daher wurden auch die dafür getätigten Investitionen als angemessen empfunden. Zu Beginn der externen Evaluationen war dies nicht vorauszusehen, da besonders für kleinere Einrichtungen die dafür vorgesehenen Zuschüsse im Kostenblatt nicht ausreichend sind. Die zunehmende Ableitung von Fortbildungsbedarfen aus den Ergebnissen der externen Evaluation zeigt ihre Nachhaltigkeit und spricht für die Professionalisierung und Eigenverantwortung der Kitas: Der Umgang mit den Berichten hat sich im Verlauf der Zyklen professionalisiert und emanzipiert; die Kritik wurde zunehmend konstruktiv und ressourcenorientiert aufgenommen, die Unsicherheit vor dem externen Blick nahm ab.

Deutlich wurden auch die Professionalisierung und Kompetenzerweiterung der Anbieter externer Evaluationen. Die signifikante Verbesserung der Einschätzung der Qualität der externen Evaluation durch die Kitas vom ersten zum zweiten Zyklus lässt sich mit unterschiedlichen, aufeinander abgestimmten Steuerungsaktivitäten des BeKi in Verbindung bringen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Berliner Kita-System etabliert sind. Ein so positives Fazit wirft die Frage auf, wie die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung tatsächlich zur Entwicklung von Qualität beitragen. Um diese Frage zu beantworten, wird im Folgenden analysiert, wie Themen in Kitas gesetzt werden können, um Qualität zu entwickeln.

9.2 Einflussfaktoren auf Qualitätsentwicklung in Kitas – wie Themen gesetzt werden können

Die Analyse der drei Maßnahmen – Konzeptionsentwicklung, interne Evaluation und externe Evaluation – verweist auf unterschiedliche Mittel, um Themen in Kitas zu setzen und Qualität zu entwickeln.

Die Entwicklung von Qualität kann durch verschiedene Impulse angeregt werden. Diejenigen, die sich zur Erklärung der auffälligen Entwicklungen als wesentlich herausgestellt haben (siehe Kapitel 4.4, 5.3 und 6.4), werden im Folgenden zusammengefasst und ausdifferenziert. Grob lassen sich die Mittel, um Themen in Kitas zu setzen und Qualität zu entwickeln, drei Ebenen zuordnen: Auf der Makroebene finden sich gesellschaftliche Impulse, die sich in Gesetzesänderungen, professionelles und zivilgesellschaftliches Engagement, veränderten Rahmenbedingungen und wissenschaftlicher Forschung niederschlagen. Auf der Mesoebene ist das Unterstützungssystem des Qualitätsentwicklungssystems angesiedelt; hier sind insbesondere die Steuerungsimpulse aus der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, der AG QVTAG sowie die Impulse aus dem Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung relevant. Auf der Mikroebene geht es um die Frage, wie die interne und externe Evaluation sowie die Konzeptionsentwicklung in der Kita Themen setzen und Qualität entwickeln können.

9.2.1 Makroebene

Über die letzten Jahre haben unterschiedliche Diskursfelder die Kitalandschaft geprägt und in ihrem Wandel auch die Entwicklung der Kitas beeinflusst.

Die Corona-Pandemie ist das jüngste Beispiel. Sie hat nicht nur zu einer großen Herausforderung in Hinblick auf organisatorische Abläufe geführt, sondern auch die Haltung der Pädagog:innen herausgefordert: Die Situation erforderte geschlossene Gruppen, was für viele Kitas einen Widerspruch zu ihrem pädagogischen Konzept und zu ihrem Bild vom Kind darstellte. Auch auf Partizipation von Kindern und Eltern hatte die Corona-Pandemie erhebliche Einflüsse. Nach Rückkehr zum Regelbetrieb stellte sich für viele Kitas die Frage: Welche Änderungen, die auf Grund der Pandemie getroffen wurden, bleiben erhalten und welche nicht? Diese Frage stellte sich jedoch nicht drängend, denn mit der Rückkehr zum Regelbetrieb war es zwar möglich, zu vor-Pandemie-Strukturen zurückzukehren, aber nicht zwingend. Ob und inwiefern die Corona-Pandemie zu einem Rückschritt in Sachen Partizipation geführt hat, ist eine offene Frage. Erste Studienergebnisse zum Einfluss der Corona-Pandemie auf das Kita-System liegen bereits vor (Kuger et al., 2022).

Der Fachkräftemangel oder genereller die Zusammensetzung des Personals in der Kita prägt ebenfalls das Feld. Einerseits gibt es einen Trend zur Akademisierung der frühkindlichen Bildung – in den letzten Jahren entstanden an mehreren Hochschulen entsprechende Studiengänge, die ersten Absolventenjahrgänge sind bereits in der Praxis tätig – andererseits wird der Fachkräftemangel und die damit verbundenen Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs häufig mit einem Verlust an Qualität beim pädagogischen Personal diskutiert. Der Fachkräftemangel stellt die Kitas vor strukturelle Herausforderungen: Auf Grund von personellen Engpässen können zum Teil pädagogische Aufgaben nicht erfüllt werden. So berichten Kitas davon, dass sie das Sprachlerntagebuch auf Grund von Krankheit/Abwesenheiten nicht führen konnten. Kitas schränken ihre Öffnungszeiten ein, um einen Kernregelbetrieb am Laufen zu erhalten. Die Qualitätsentwicklung im Zusammenhang mit dem Quereinstieg wird seit 2016 regelmäßig durch die

Anbieter für externe Evaluationen in Anbietertreffen zwischen Anbietern und BeKi thematisiert, so lautet eine Protokollnotiz aus November 2016: „Die Anbieter merken an, dass die Erfüllung der hohen Ansprüche des BBP durch die personelle Situation in den Kitas teilweise erschwert wird“ (Protokoll 13. Anbietertreffen, November 2016). Die genauen Einflüsse des Fachkräftemangels sind empirisch nicht erforscht. Es lässt sich jedoch begründet annehmen, dass zunächst Aufgabenbereiche, die nicht der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit dem Kind zugerechnet werden, entfallen (z. B. Projekte gestalten, Beobachtung und Dokumentation). Aus den Erhebungen zum Aktualisierungsbedarf zum BBP geht hervor, dass der Personalmangel einen erheblichen Einfluss auf die unmittelbare Qualität der pädagogischen Arbeit hat. Darüber hinaus wirkt er sich negativ auf die Umsetzung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung aus. Das Ausfallen der internen Evaluation begründen Kita-Teams häufig mit Personalmangel, ebenso wird der Personalmangel als Grund genannt, weshalb Maßnahmen aus der externen Evaluation nicht umgesetzt werden. Wenn die Qualität des Personals nicht den Ansprüchen an die Professionalität der pädagogischen Arbeit entspricht, dann ist keine qualitätsvolle Arbeit möglich. Ungelernte Kräfte, die zwei Jahre in den Kitas eingesetzt werden können, ohne eine Ausbildung beginnen zu müssen, können lediglich Betreuungsaufgaben erfüllen; dies wird weder dem Bildungsanspruch der Kita, noch den Betreuungssituationen, die ebenfalls relevante pädagogische Situationen darstellen, nicht gerecht. Darüber hinaus stellt das Berliner Bildungsprogramm auf der Grundlage seines Bildungsverständnisses hohe Ansprüche: Die pädagogischen Fachkräfte müssen über ausgeprägte professionelle Kompetenzen und pädagogische Haltungen verfügen, um die Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung zu begleiten. Ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit der eigenen Handlungen ist vonnöten. Die vorhergehenden Ausführungen zeigten die Bedeutung der Orientierungsqualität. Um diese zu entwickeln, braucht es Zeit und Ressourcen. Beides wird durch Fachkräftemangel erschwert oder sogar verhindert.

Der wissenschaftliche Diskurs der letzten Jahre verläuft konträr zu diesen Entwicklungen. Er zeichnet sich dadurch aus, dass Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen wird; insbesondere sprachlicher Bildung, naturwissenschaftlicher und mathematischer Bildung wird eine große Bedeutung zugemessen. Dies zeigte sich beispielsweise im Bundesprogramm Sprachkitas – *weil Sprache der Schlüssel zu Welt ist* und in der Gründung und Aktivitäten des *Hauses der kleinen Forscher* zur Stärkung naturwissenschaftlicher Bildung. Im gesellschaftlichen Diskurs findet sich vermehrt eine Gleichsetzung von Bildung und Chancengerechtigkeit. Die Vorstellung von Chancengerechtigkeit legitimiert in demokratischen Gesellschaften Ungleichheit. Demzufolge ist die Erwartung an das Bildungssystem groß: Bildungsgerechtigkeit ist die Voraussetzung für Chancengerechtigkeit. Diskursiv wird dabei davon ausgegangen, dass es eine Aufgabe des Bildungssystems ist, Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Folglich werden ungleiche Voraussetzungen der Kinder in Schule und Kita problematisiert und die bestmögliche Förderung aller Kinder gefordert. Dieser Diskurs verschiebt die Erwartungen an Kita: Der eigenständige Bildungsauftrag der Kita rückt zu Gunsten der Vorstellung, Kinder müssten in der Kita Kompetenzen erwerben, die ihnen in der Schule gleiche Startvoraussetzungen ermöglichen, in den Vordergrund. Zuletzt zeigte dies das Expert:innenpapier der Qualitätskommission

Schule, in dem Bildung auf mathematische und sprachliche Kompetenzen verengt wird und der Kompetenzerwerb in diesen Feldern von Kindern aus deprivierten Lagen problematisiert wird. Die Frage, wie sich solche Diskurse in der Kita-Praxis niederschlagen, ist empirisch wenig erforscht. Es gibt aber Hinweise darauf – unter anderem aus den Wirksamkeitsevaluationen des Bundesprogramms Sprachkita als auch aus der Analyse von Klünder (2021) sowie den Analysen des BeKi, dass das Thema sprachliche Bildung in den Kitas eine große Rolle spielt. Darüber hinaus beeinflusst der Diskurs die Ausgestaltung des Aufgabenbereichs Übergang Kita-Grundschule. Die Kitas berichten in Praxisentwicklungsprojekten vermehrt von den Erwartungen der Schule, die an sie herangetragen würden. Sie attestieren den Schulen häufig ein „anderes Bildungsverständnis“. Es lässt sich feststellen, dass der Bildungsdiskurs zum einen ganz konkret auf die pädagogische Praxis wirkt – beispielsweise durch das Bewusstmachen der Wichtigkeit sprachlicher Bildung. Zum anderen hat der Diskurs eine diffuse, kaum greifbare Wirkung, die zu unintendierten Nebenfolgen führen kann, beispielsweise ein verstärktes Auseinanderentwickeln der Institutionen Schule und Kita. Außerdem könnte der Druck, der durch die Annahme entsteht, Bildungsungleichheit würde im Bildungssystem produziert, von der Schule auf die Kita übertragen werden. Dies könnte zu Überlastungserscheinungen bei den Fachkräften führen. Sie könnten den Eindruck bekommen, dass sie die strukturell verursachten Probleme, die durch Armut und Segregation entstehen, auf individueller Ebene bzw. auf Kita-Ebene lösen könnten und müssten.

Neben diesem Diskurs, der auf eine stärkere Strukturierung der Bildungsangebote als Lösung struktureller Ungleichheit drängt, gibt es im System eine konträre Bewegung, die auf Stärkung der individuellen Kompetenzen der Kinder setzt. Der Diskurs um Partizipation von Kindern und der Kinderperspektivenansatz drängen auf eine stärkere, konsequentere Beteiligung von Kindern, um Beteiligung und Demokratie erlebbar zu machen und als Gesellschaftsform zu stärken. Studien wie die BiKa-Studie 2018-2020 (Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag) machen auf Fehlverhalten pädagogischer Fachkräfte aufmerksam und zeigen auf, wie Partizipation von Kindern im Kita-Alltag konkret (nicht) aussieht oder aussehen soll. Auch neue Konzepte wie Adultismuskritik und Childismus fordern die Praxis heraus. Sie haben das Potential, neue Themen in der Kita zu setzen, da sie gewohnte Handlungsweisen pädagogischer Fachkräfte in Frage stellen (siehe auch Abschnitt 7.2.3).

9.2.2 Mesoebene

Auf der Mesoebene ist das Unterstützungssystem des Qualitätsentwicklungssystems angesiedelt; hier sind insbesondere Gesetzesänderungen und Verwaltungsvorschriften sowie die Steuerungsimpulse aus der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie die Impulse aus dem Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung relevant. Im Folgenden werden das Berliner Bildungsprogramm und seine Aktualisierung, die Unterstützung des Implementierungsprozesses durch das BeKi und die Novellierung des Kinderschutzgesetzes näher betrachtet.

9.2.2.1 Das Berliner Bildungsprogramms und seine Aktualisierung 2014

Das Berliner Bildungsprogramm stellt die verbindliche Grundlage der pädagogischen Arbeit in allen Berliner Kitas dar. In seine Entstehung war die Fachpraxis in Form von Trägern, Verbänden und Fachkräften aus der Praxis von Beginn an einbezogen. Die Durchführung zahlreicher Informations- und Diskussionsveranstaltungen diente der Akzeptanz des Berliner Bildungsprogramms in der Praxis. 2004 erschien das erste Berliner Bildungsprogramm, was von umfangreichen Workshoptagungen im landeseigenen Fortbildungszentrum und anderen Veranstaltungen und Austauschgremien begleitet war. Die Ergebnisse dieser Tagungen führten zur Produktion weiterer unterstützender Materialien, z. B. zur internen Evaluation. Die erste Aktualisierung des BBP 2014 und die Veröffentlichung des aktualisierten Roten Ordners 2015 haben einerseits einen Fortbildungsschub zu den Aufgabenbereichen des BBP ausgelöst und andererseits die Qualitätsansprüche erweitert und vertieft. Besonders mit der Formulierung von Ansprüchen und Kriterien zum Bildungsverständnis als Orientierungsqualität und deren Einbezug in die interne Evaluation konnten Kita-Teams die konzeptionellen Grundlagen ihres pädagogischen Handelns in den Blick nehmen und so ihr Grundverständnis verfestigen. Andere Aufgabenbereiche wurden stark erweitert, und dadurch den Bedarfen in der Kita weiter angepasst. So wurden Qualitätsansprüche und -kriterien für die Arbeit mit den Jüngsten aufgenommen. Der Aufgabenbereich zur Demokratischen Teilhabe wurde neu konzipiert, um der wachsenden Verantwortung der Leitung und des Teams im Rahmen der Qualitätsentwicklung und der Mitarbeiter:innengesundheit Rechnung zu tragen. Insgesamt kamen acht Qualitätsansprüche in den pädagogisch-methodischen Aufgaben im aktualisierten BBP hinzu sowie sechs Qualitätsansprüche zur Orientierungsqualität. Die Anzahl der Multiplikator:innen-Kurse pro Jahr zur Begleitung interner Evaluationen wurde erhöht und die Auslastung der Kurse hält auch bis 2022 an. Das Bildungsprogramm als Maßnahme zur Qualitätsentwicklung hat ein hohes Potential, um in der Fachpraxis Wirkung zu entfalten, denn es wurde mit ihr gemeinsam entwickelt. Anders als in anderen Bundesländern, stellt das Berliner Bildungsprogramm einen verbindlichen Rahmen dar, dessen Implementierung durch eine Reihe von weiteren Maßnahmen gestärkt wird. Zuvorderst ist hier die Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten (QVTAG) zu nennen, die auch von neuen Kita-Trägern unterzeichnet werden muss, um vom Land Berlin eine Finanzierung zu erhalten. Aber auch die weiteren Unterstützungsmaterialien, die der Fachpraxis zur Verfügung gestellt werden, bauen auf dem BBP auf und verankern seine Implementierung.

9.2.2.2 Die Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten: QVTAG

Die QVTAG trat 2006 nach einem Aushandlungsprozess zwischen der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung, den Trägerorganisationen der Landesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (LIGA) und des Dachverbandes der Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKs) statt. Die sich damals in Gründung befindlichen Eigenbetriebe traten der QVTAG bei. Die QVTAG legt das BBP als Grundlage der pädagogischen Arbeit und Maßnahmen zur Begleitung der Qualitätsentwicklung in Berlin – interne

Evaluation, externe Evaluation und Konzeptionsentwicklung – verbindlich fest. In Bezug auf die Wirksamkeit des Berliner Bildungsprogramms und die QVTAG kommt Preissing (2010) zu folgendem Fazit:

„Nicht das Bildungsprogramm „an sich“, sondern die Qualitätsvereinbarung führt zu einem hohen Maß an Verbindlichkeit. Die belastbare und konstruktive Kooperation der Trägerorganisationen untereinander sowie mit der Fachabteilung der Senatsverwaltung hat es möglich gemacht, dass notwendige Ressourcen für die vereinbarten Qualitätsentwicklungsprozesse auch zur Verfügung gestellt werden. Die organisierte Elternschaft hat durch die Einleitung eines Volksbegehrens, das dann letztlich nicht mehr erforderlich war, viel zum Gelingen beigetragen“ (Preissing, 2010, S. 59).

Es lässt sich also festhalten, dass diese Maßnahmen auf Mesoebene durch die gemeinsame Aushandlung zwischen Fachpolitik und Fachpraxis, durch gesetzlich verbindliche Regelungen zur Implementierung sowie das zur Verfügung stellen zusätzlicher finanzieller Ressourcen gekennzeichnet war. Diese drei Aspekte bilden notwendige Bedingungen zur Initiierung von Qualitätsentwicklungsprozessen. Gleichzeitig wurde ein Qualitätsinstitut gegründet, welches die Implementierung der Maßnahmen begleiten und weitere Unterstützungsmechanismen bereitstellen sollte.

9.2.2.3 Unterstützung des Prozesses durch das BeKi

Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung koordiniert die verbindliche Durchführung der externen Evaluationen in Berliner Kitas und sichert die Qualität des gesamten Prozesses. Darüber hinaus entwickelt es Fortbildungen und Materialien, die die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung direkt unterstützen (z. B. Materialien zur Begleitung der internen Evaluation, Werkzeugkiste interne Evaluation) sowie Materialien, die direkt auf die Qualität in Kitas Einfluss nehmen können (z. B. BBP-Boxen – Kartensets zur Anregung der alltagsintegrierten mathematischen und sprachlichen Bildung). Im Folgenden wird anhand der Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung und der Begleitung der internen Evaluation, dem Austausch zwischen Anbietern externer Evaluation und BeKi sowie den BBP-Boxen beispielhaft dargestellt, wie das BeKi Einfluss auf die Qualität(entwicklung) nimmt und in welchem Verhältnis es zu den Prozessen auf Makro- und Mikroebene steht.

Empfehlungen und Fortbildungen

Im Jahr 2015 veröffentlichte das BeKi die überarbeiteten Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung auf der Grundlage einer zweiten Stichprobe, die 2012 gezogen wurde, und machte diese allen Kitas und Trägern zugänglich und verbreitete sie durch Fort- und Weiterbildungen in der Praxis. Diese Veröffentlichungen zur Steuerung der Qualitätsentwicklung stehen sowohl in zeitlichem Zusammenhang mit dem Anstieg der Überarbeitung der Konzeptionen zwischen 2012 und 2018 als auch mit der Steigerung der Qualität der Konzeptionen. Um die Qualität der Begleitung interner Evaluation zu sichern, finden seit 2009 Fachtage und seit 2018 in Folge der Ergebnisse der qualitativen Studie zur internen Evaluation Workshops für Multiplikator:innen statt. Zudem wurde 2010 die erste Werkzeugkiste zur Begleitung der internen Evaluation veröffentlicht, wodurch die Möglichkeiten zur methodenreichen Gestaltung der

internen Evaluation für Kita-Teams verbessert wurde. Die Werkzeugkiste wurde in der Erhebung 2012 von den Kitas als nützlich bis sehr nützlich eingeschätzt.

Diese Mittel, um auf die Qualitätsentwicklung in Kitas Einfluss zu nehmen, stehen beispielhaft für eine Reihe an Empfehlungen und Fortbildungen, die das BeKi auf Basis der Begleitforschung zu den Praxiserfahrungen mit der externen Evaluation sowie durch enge Kooperation mit der Fachpraxis konzipiert. Diese Mittel sollen auf die Qualität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung auf Mikroebene führen und stützen somit direkt ihre Implementierung. Ihre Wirkung ist abhängig von Faktoren auf der Makroebene und von der Umsetzung in der Praxis.

Dialog mit anerkannten Anbietern externer Evaluationen zum BBP

Mit den Anbietern externer Evaluationen zum BBP finden zweimal jährlich Austauschtreffen statt, in denen unter anderem die Erfahrungen mit den laufenden externen Evaluationen thematisiert werden. Im Jahr 2011/2012 gaben einige Anbieter an, dass sie in Kitas Kindeswohlgefährdende Situationen antreffen, wie z. B. die Fixierung der jüngsten Kinder beim Essen. Als Reaktion wurde mit der Einrichtungsaufsicht ein Merkblatt zur Kindeswohlgefährdung entwickelt, das in den Einrichtungen sehr intensiv diskutiert wurde und der Umstand nun - nach Rückmeldungen der Anbieter - kaum noch vorgefunden wird. Insgesamt wurde das Bewusstsein der Fachkräfte für Kindeswohlgefährdende Situationen geschärft, berichten die Anbieter.

Die Anbieter berichten, dass sich die Qualität der Kitas im zweiten Zyklus im Vergleich zum ersten verbessert habe. Gleichzeitig merken die Anbieter an, dass der zunehmende Quereinstieg zu Strukturveränderungen in den Kitas führe und verstärkt Ausbildungsaufgaben auf Leitung und pädagogische Fachkräfte zukämen. Der Austausch zwischen Anbietern und BeKi bietet eine wichtige Struktur, um die Auswirkungen von Prozessen auf der Makroebene (hier: Fachkräftemangel) für die Kitapraxis sichtbar zu machen. Darüber hinaus sind die Austauschtreffen mit den Anbietern Teil der Begleitung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, d.h. diese Treffen wirken indirekt auf eine Verbesserung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung auf die Qualitätsentwicklung in den Kitas ein.

Entwicklung von ‚BBP-Boxen‘

Die BBP-Boxen zur sprachlichen und mathematischen Bildung, die 2022 in der Praxis erprobt wurden und 2023 flächendeckend eingeführt werden, stellen ein Mittel dar, die Qualität in den Kitas in Hinblick auf alltagsintegrierte sprachliche und mathematische Bildung zu verbessern. Sie resultieren aus dem Bildungsdiskurs auf der Makroebene, in dessen Folge die für Jugend zuständige Senatsverwaltung das BeKi mit der Konzeption von ‚BBP-Boxen‘ für die sprachliche und mathematische Bildung beauftragte. Die entstandenen BBP-Boxen greifen die Notwendigkeit der verstärkten sprachlichen und mathematischen Bildung auf und wenden sich gegen die Vorstellung der Notwendigkeit strukturierter Bildungsangebote mit einer rezeptartigen Angebotslogik in der Kita. Sie stärken das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen und mathematischen Bildung und damit das im Bildungsprogramm verankerte Bildungsverständnis. Die

Erprobung der Materialien hat gezeigt, dass die Kita-Teams zunächst mit dem Impuls „das machen wir doch alles schon“ reagieren. Beschäftigen sie sich jedoch tiefer mit den Impulsen, den Reflexionsanregungen und der Bedeutung mathematischer und sprachlicher Bildung, so wurde ihnen deutlich, dass dieser Ansatz mit dem Berliner Bildungsprogramm nicht nur vereinbar ist, sondern ihnen darüber hinaus bessere Möglichkeiten bietet, mathematische und sprachliche Bildung im Alltag der Kinder zu integrieren. Sie setzen sich damit auseinander, wie sprachliche und mathematische Bildung alltagsintegriert gelingen kann.

Die BBP-Boxen sind ein Beispiel dafür, wie sich der wissenschaftliche Diskurs auf Makroebene auf Steuerungsimpulse auf der Mesoebene auswirkt und darüber – nach einer Übersetzungsleistung für die Fachpraxis – in den Kitas ankommen kann. Die BBP-Boxen haben zum Ziel, die Qualität der Einrichtungen direkt in Hinblick auf mathematische und sprachliche Bildung zu verbessern.

9.2.2.4 Gesetzesänderungen

Die Novellierung des Kinderschutzgesetzes hat in den Kitas zur flächendeckenden Entwicklung von Kinderschutzkonzepten geführt. Diese war verbindlich vorgeschrieben und wurde von der Kita-Aufsicht überprüft. Diese Gesetzesänderung, die durch den gesellschaftlichen Diskurs um Kindeswohlgefährdungen auf Makroebene ausgelöst wurde, initiierte die Gesetzesänderung auf Mesoebene, die wiederum die Qualitätsentwicklung in Form der Weiterentwicklung der Kita-Konzeption auf Mikroebene initiierte. Bei solchen Wirkprozessen ist unklar, welche Wirkung auf die Qualität in den Kitas tatsächlich entfaltet wird. Es lässt sich begründet vermuten, dass der Impuls in der Kita-Praxis unterschiedliche Wirkungen entfaltet, je nachdem, wie er auf der Mikroebene als Maßnahme zur Qualitätsentwicklung implementiert wurde. Hat beispielsweise der Träger ein Konzept entwickelt und an alle seine Kitas verschickt, so kann es sein, dass es bei einer Wirkung auf dem Papier bleibt. Wird in den Kita-Teams gemeinsam ein Konzept erarbeitet und werden Themen einbezogen, die Reibung erzeugen (beispielsweise die Frage, wie weit Partizipation geht), so kann eher von nachhaltigeren Effekten ausgegangen werden.

9.2.3 Mikroebene

Die Mikroebene umfasst die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, die direkt auf die Qualität der Kitas wirken können. Die Maßnahmen, die im Kontext des Qualitätsentwicklungssystems in Berlin besonders im Fokus sind, da sie verbindlich festgelegt und finanziert sind, sind die Konzeptionsentwicklung, die interne Evaluation und die externe Evaluation. In Hinblick auf ihre Legitimierung ist bedeutsam, wie sie Qualitätsentwicklung in den Kitas anregen.

9.2.3.1 Konzeptionsentwicklung

In der Konzeption werden Grundsätze der pädagogischen Arbeit verbindlich und gemeinschaftlich für das Kita-Team festgehalten. In ihr wird das Bildungsprogramm für die jeweilige Einrichtung konkretisiert. In der Konkretisierung der zustimmungsfähigen Ansprüche des BBP können sich Reibungs- und Diskussionspunkte ergeben. Auch die Frage nach dem Einbezug des aktuellen Fachdiskurses stellt sich hier. Die

Konzeptionsentwicklung bietet die Möglichkeit, den wissenschaftlichen Diskurs in der Praxis zu spiegeln und seine Bedeutung zu klären. Sie stellt eine Materialisierung der Orientierungsqualität dar. Dies lässt sich am Beispiel der Gruppenkonzeption verdeutlichen: Das Bildungsverständnis kann in der Konzeptionsfrage nach offenen oder geschlossenen Gruppen manifest werden. Während das „Neue Bild vom Kind“ weitgehend zustimmungsfähig ist, ohne große Reibung auszulösen, führt die Konkretisierung dieser Haltungsfrage in der Konkretisierung durch das Gruppenkonzept zu einer tiefgründigen Reflexion: Inwiefern sind offene Räume notwendig, um dem Grundsatz der ko-konstruktiven Bildung Rechnung zu tragen? Indem mit der Konzeptionsentwicklung ein Raum geschaffen wird, in dem organisatorische Überlegungen mit Fragen der Haltung kombiniert werden, werden Anlässe zur tiefgründigen Reflexion geschaffen.

9.2.3.2 Interne Evaluation

Die Auseinandersetzung mit den Aufgaben einer Fachkraft ist eine notwendige Voraussetzung für Qualitätsentwicklung. Kitas reflektieren ihre Prozesse in der Regel nicht anlasslos, sondern dann, wenn etwas passiert: Steuerungsimpulse aus der Politik, Gesetzesänderungen, Bundesprogramme, Kampagnen, Umzug und Vergrößerung sind nur einige Anlässe. Diese Anlässe werden aus Sicht der Kita im Grunde zufällig an die Kitas herangetragen, es gibt keine Systematik, keinen Masterplan. Mit der durch die QVTAG geforderten internen Evaluation wird eine Systematik in den Reflexionsprozess gebracht. Die interne Evaluation bietet den Kitas die Möglichkeit, sich tiefgründig mit Kita-eigenen Themen auseinanderzusetzen. Entwickeln sich Diskurse weiter, wie beispielsweise der Diskurs um Partizipation, kann dies Anlass sein, dass sich Kita-Teams an Kriterien, denen sie vormals uneingeschränkt zugestimmt haben, wieder reiben. Die interne Evaluation kann somit eine Möglichkeit sein, neue Erkenntnisse in die pädagogische Praxis zu tragen und Themen zu aktualisieren. Dies ist aber nur möglich, wenn Reibungspunkte offensichtlich werden, also beispielsweise einzelne Teammitglieder an Fortbildungen teilgenommen haben oder die interne Evaluation durch eine fachkundige Person begleitet wird. Das Ergebnis des Reflexionsprozesses kann und soll in der Kitakonzeption festgehalten werden.

9.2.3.3 Externe Evaluation

Die externe Evaluation gibt alle fünf Jahre ein umfassendes Bild der Qualität der Kita. In der qualitativen Studie zur Wirkung der externen Evaluation wurde ihre Wirkungsweise analysiert. Dieser Analyse folgend lässt sich die Wirkung der externen Evaluation auf Kita-Qualität wie folgt fassen:

„Durch den professionellen Blick einer Evaluator:in von außen werden individuelle Entwicklungsthemen der jeweiligen Kita erkannt und in einer wertschätzenden, konstruktiven, auf Entwicklung entlang der Qualitätsansprüche des BBP ausgerichteten Weise mit dem Kita-Team kommuniziert. Das Kita-Team fühlt sich gesehen und macht sich diese Empfehlungen zu eigen, indem es in einem dialogischen Auswertungsgespräch die eigene Sichtweise mit derjenigen der Evaluator:in abgleicht. Unterstützt vom Träger entwickelt die Kita Maßnahmen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, wird kindorientierter und nähert seine Qualität dem BBP an“ (Lambrecht et al., 2022, S. 55)

Die externe Evaluation ist also eine systematisch angeregte Reflexion auf Basis einer Fremdevaluation, also auf Basis eines systematischen, regelmäßigen Anlasses. Anders als die interne Evaluation geht die externe Evaluation eher in die Breite: Es erfolgt eine Evaluation aller Aufgabenbereiche, sodass die Kitas alle fünf Jahre ein umfassendes Bild ihrer pädagogischen Arbeit erhalten und dieses reflektieren können. Darüber hinaus gibt der Evaluationsbericht konkrete Hinweise zur Weiterentwicklung, also einen Entwicklungsimpuls von außen.

Die externe Evaluation erfüllt neben der Kontroll-, Erkenntnis- und Legitimationsfunktion auch die Funktion, Normen und Gesetze durchzusetzen. Beispielsweise berichteten im Jahr 2012 einige Anbieter externer Evaluationen, dass sie in Kitas Kindeswohlgefährdende Situationen anträfen, etwa die Fixierung der jüngsten Kinder beim Essen. Als Reaktion wurde mit der Einrichtungsaufsicht ein Merkblatt zur Kindeswohlgefährdung entwickelt, das in den Einrichtungen sehr intensiv diskutiert wurde. Die Anbieter berichten, dass das Bewusstsein der Fachkräfte für Kindeswohlgefährdende Situationen geschärft wurde und während der Evaluationen kaum noch Kindeswohlgefährdende Situationen dieser Art beobachtet würden.

9.3 Einfluss gesamtstädtischer Rahmenbedingungen und veränderter Bedingungen im Sozialraum

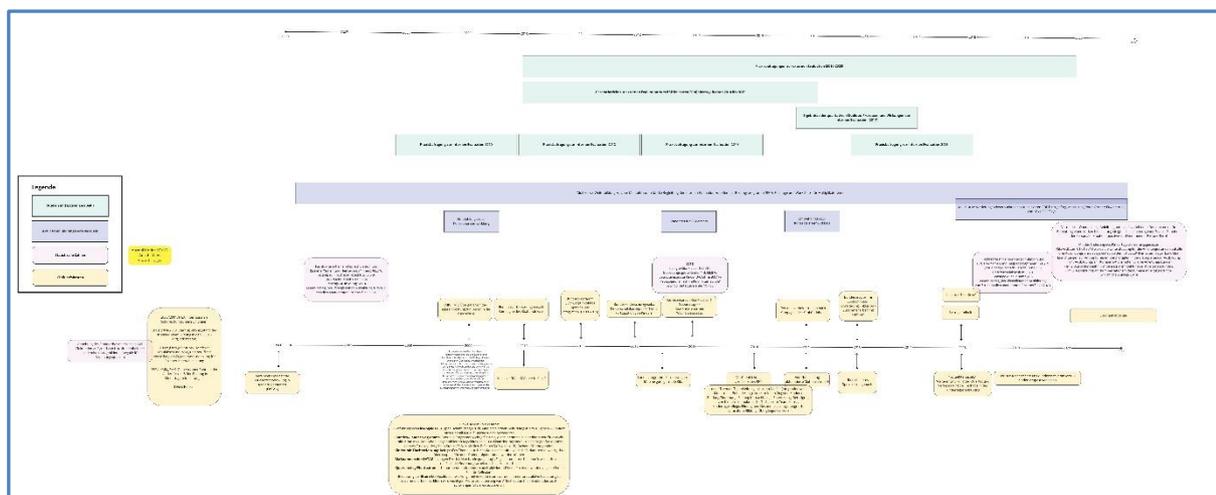
Die stetige Anwendung der durch die QVTAG vorgeschriebenen Maßnahmen sowie das BBP als verbindliche Arbeitsgrundlage für die pädagogische Arbeit in den Kitas haben ein Bewusstsein darüber geschaffen, was Qualitätsentwicklung beinhaltet. Die Maßnahmen schaffen dabei Reflexionsanlässe mit unterschiedlichen Bezügen: Die Konzeptionsentwicklung manifestiert Handlungsfragen, die externe Evaluation gibt ein breites Bild zum Stand in der Kita und die interne Evaluation ermöglicht die systematische tiefgründige Auseinandersetzung mit Kita-eigenen Themen. Durch diese Maßnahmen und die damit verbundene Entwicklung von Materialien (s. Abschnitt 7.2.2) hat sich die Arbeitsgrundlage der Kita-Teams ständig erweitert und neuen Impetus gegeben. Dies hat die Kita-Teams gefestigt, indem Selbstverständnis, Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung aufgebaut und vertieft wurden. Insofern wurden nachhaltige Strukturen innerhalb der Teams angelegt. Dies wurde mit den Mitteln aus dem Gute-Kita Gesetz verstärkt, indem insbesondere die Fachberatungsressourcen erhöht und nachhaltig verankert wurden. Des Weiteren wurden durch die Mittel zur Anleitung der Quereinsteigenden und deren Erhöhung im Jahr 2021, der Entwicklung Rechnung getragen, dass die Kitas zunehmend Aufgaben im Rahmen der Erstausbildung der Quereinsteigenden übernehmen. All dies hat das Potential die Qualität in Kitas zu steigern.

Auf der anderen Seite stehen Entwicklungen, die sich herausfordernd auf die Qualitätsentwicklung auswirken können: Fachkräftemangel, massiver Platzausbau, insbesondere für jüngste Kinder, die Entwicklungen auf dem Wohnungsmarkt und die damit steigenden Mietkosten und Verdrängungen von Mieter:innen sowie der Zuwachs an strukturellen Ausgaben für die Kitas: Ausbildungsfunktion,

Erstanlaufstelle für Familien in Schwierigkeiten und seit 2020 die Folgen der Pandemie für Kinder und deren Familien sind nur die Hauptfaktoren, die Qualitätsentwicklung in Kitas hemmen können. Während der Redaktion dieses Berichts ist von massiven Personalengpässen zu hören.

Das BeKi hat eine Zeitleiste erarbeitet, welche verschiedene Einflussfaktoren auf das System in einer Zeitleiste bündelt. Abbildung 12 zeigt diese [durch klick auf das Bild kann eine größere Datei geladen werden]

Abbildung 12. Zeitleiste zu Einflussfaktoren auf Qualitätsentwicklung in Kitas



Quelle: eigene Darstellung, hier verfügbar: <http://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/zeitleiste/99e74a513a-1670493405/zeitleiste-fur-bericht.jpg>

Diese Einwicklungen machen die fortlaufende und auf Qualifizierung und Nachhaltigkeit ausgelegten Maßnahmen der Qualitätsentwicklung umso zwingender und unausweichlicher, damit das System in seiner Funktionsfähigkeit unterstützt werden kann.

10 Fazit

In diesem Abschlussbericht standen die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, insbesondere Konzeptionsentwicklung, interne Evaluation und externe Evaluation sowie das Berliner Bildungsprogramm als verbindliche Arbeitsgrundlage aller Berliner Pädagog:innen im Fokus. Trends und auffällige Entwicklungen in der Qualitätsentwicklung wurden analysiert und mit Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen (Makroebene, Mesoebene, Mikroebene) ins Verhältnis gesetzt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Berliner System etabliert sind. In Hinblick auf die Frage, wie diese Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung beitragen können, wurde gezeigt, dass sie sich auf der Mikroebene eines komplexen Systems befinden. Sie wirken insbesondere durch die systematische Ermöglichung von Reflexion. Die Fokussierung des Berliner Bildungsprogramm als verbindlicher Rahmen für all diese Maßnahmen ergab, dass diesem ein

Bildungsverständnis zu Grunde liegt, das die Bedürfnisse des individuellen Kindes in der Kindergemeinschaft in den Mittelpunkt rückt und die pädagogische Planung an den strukturellen und individuellen Lebenssituationen der Kinder und der Kindergemeinschaft ausrichtet. Damit erfüllt es eine notwendige Bedingung, um die wachsende Heterogenität in den Sozialräumen konstruktiv in die Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufzunehmen. Aus der empirischen Analyse dieses theoretischen Anspruchs geht hervor, dass es in der Einlösung des Anspruchs noch Lücken gibt. Insbesondere der Empowerment-Anspruch marginalisierter Gruppen ist im aktuellen BBP noch nicht ausreichend widerspiegelt. Damit einher geht die Benennung struktureller Ungleichheit, von Rassismuserfahrungen und Diskriminierung. Umgekehrt bedarf es eines Anspruchs an pädagogische Fachkräfte, sich Wissen anzueignen und sich in Hinblick auf Diskriminierungssensibilität fortzubilden. Diese Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind eingebettet in ein komplexes Gesamtsystem, das auf unterschiedlichen Ebenen Anpassungen erfordert, Veränderungen initiiert und Bedingungen zur Qualitätsentwicklung festlegt. Es gibt sowohl Faktoren, die der Qualitätsentwicklung zuträglich sind als auch Faktoren, die sehr herausfordernd für die Kitas sind. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass Qualitätsentwicklung kein linearer Prozess ist, indem es ein „immer besser werden“ gibt. Denn das System muss sich stets auf neue Herausforderungen einstellen. Diese unvorhersehbaren Herausforderungen – wie die Corona-Pandemie oder Fluchtbewegungen – erfordern ein System der Qualitätsentwicklung, das Raum zur Reflexion Kita-eigener und gesellschaftlicher Themen bietet. So wird es den Kitas ermöglicht, vielfältige Wege für individuelle Kinder mit unterschiedlichen Kita-Teams zu finden. Diese Vielfalt ist in einer vielfältigen Stadt unabdingbare Voraussetzung zum ressourcenorientierten Umgang mit vielfältigen Lebensweisen.

11 Literaturverzeichnis

- Auma, M. (2021). Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP). In "Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in anticolonialer Kritik. Drei Gutachten. Decolonize Berlin e. V., verfügbar unter: https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2022/06/Was-weiss-denn-ich_web_Decolonize_Berlin.pdf
- Busuleanu, S., Hiller, M., Preissing, C. & Sturm, B. (2015). Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), verfügbar unter:
- Hiller, M., Heimgaertner, H. (2017). Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Prozessen und Wirkungen der internen Evaluation in Berliner Kitas. Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), verfügbar unter: https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/061cf426fe-1627462736/beki_abschlussbericht_qie_webseite.pdf
- Hiller, M., Preissing, C., Sturm, B. & Heimgaertner, H. (2016). Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten. Ergebnisse der dritten Befragung der Kita-Leitung zu ihren Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm (Abschlussbericht). Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), verfügbar unter: https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/2d71b64088-1627462735/abschlussbericht_ie_zum_bbp_2016_langfassung.pdf
- Keune, M. (2014). Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen: eine explorative mixed methods-Studie am Beispiel der hessischen Schulinspektion. Monsenstein und Vannerdat, WWU Münster.
- Klünder, S. (2021). Zehn Jahre Externe KiQu®-Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm. Eine quantitative und qualitative Analyse des zweiten Fünfjahreszyklus der Externen KiQu®-Evaluationen 2016 bis 2020. Der Paritätische Berlin (Hrsg.).
- Kuger, S.; Haas, W.; Kalicki, B.; Loss, J.; Buchholz, U.; Fackler, S.; Finkel, B.; Grgic, M.; Jordan, S.; Lehfeld, A.-S.; Maly-Motta, H.; Neuberger, F.; Wurm, J.; Braun, D.; Iwanowski, H.; Kubisch, U.; Maron, J.; Sandoni, A.; Schienkewitz, A.; Wieschke, J. (Hg.) (2022). Die Kindertagesbetreuung während der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse einer interdisziplinären Studie. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763973279
- Lambrecht, J., Sturm, B., Lauer, M. & Heimgaertner, H. (2022). Der wahrgenommene Nutzen externer Evaluationen für die Praxis in der Kindertagesstätte. Steht er in Relation zu Güte Merkmalen der Evaluation? Zeitschrift für Evaluation (21)2, S. 271-292. <https://doi.org/10.31244/zfe.2022.02.05>

Zwölf Jahre Qualitätsentwicklung in Berliner Kitas

Dr. Jennifer Lambrecht, Henriette Heimgaertner, Milena Lauer, Lisa Vestring

Lambrecht, J., Norkeliunas-Kaeber, I., Vestring, L., Friedrich, R., Lauer, M., Heimgaertner, H., Preissing, C.

(unv.). Abschlussbericht und Empfehlungen zum Aktualisierungsbedarf des Berliner

Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege. Berlin, unv.

Preissing, C. (2010). Vom Programm zur Entwicklung. In H. Hoffmann, U. Rabe-Kleberg, S. Viernickel, I.

Wehrmann, R. Zimmer (Hrsg.). Starke Kitas – Starke Kinder. Wie die Umsetzung der

Bildungspläne gelingt. (51-60). Herder: Freiburg.

Preissing, C. & Schneider, B. (2009). Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption auf der

Grundlage des Berliner Bildungsprogramms. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und

Forschung Berlin (Hrsg.), verfügbar unter: [https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/d99670cae6-1627467249/beki-empfehlungen-fur-die-weiterentwicklung-der-kita-konzeption-auf-grundlage-des-bbp-2010.pdf)

[forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/d99670cae6-1627467249/beki-empfehlungen-fur-die-weiterentwicklung-der-kita-konzeption-auf-grundlage-des-bbp-2010.pdf](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/d99670cae6-1627467249/beki-empfehlungen-fur-die-weiterentwicklung-der-kita-konzeption-auf-grundlage-des-bbp-2010.pdf)

Preissing, C., Heimgaertner, H., Schneider, B. & Hiller, M. (2011). Interne Evaluation zum Berliner

Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten. Ergebnisse der Befragung von Kita-

Fachkräften zu ihren Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm

im Jahr 2010 (Abschlussbericht). Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), verfügbar

unter: [https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/3850974a75-1627462736/beki-abschlussbericht-zur-internen-evaluation-zum-bbp_2011.pdf)

[uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/3850974a75-1627462736/beki-abschlussbericht-zur-internen-evaluation-zum-bbp_2011.pdf](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/3850974a75-1627462736/beki-abschlussbericht-zur-internen-evaluation-zum-bbp_2011.pdf)

Sturm, B., Köchling, L., Hiller, M. & Nitzschke, J. (2014). Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm

in den Berliner Kindertagesstätten. Ergebnisse der zweiten Befragung der Kita-Leitung zu ihren

Praxiserfahrungen mit der internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm (Abschlussbericht).

Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), verfügbar unter: [https://beki-](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/7d041f72a2-1627462736/beki-bericht_praxiserfahrungen_mit_der_internen_evaluation_zum_bbp_2014_langfassung.pdf)

[qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/7d041f72a2-1627462736/beki-bericht_praxiserfahrungen_mit_der_internen_evaluation_zum_bbp_2014_langfassung.pdf)

[forschungsberichte/7d041f72a2-1627462736/beki-](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/7d041f72a2-1627462736/beki-bericht_praxiserfahrungen_mit_der_internen_evaluation_zum_bbp_2014_langfassung.pdf)

[bericht_praxiserfahrungen_mit_der_internen_evaluation_zum_bbp_2014_langfassung.pdf](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/7d041f72a2-1627462736/beki-bericht_praxiserfahrungen_mit_der_internen_evaluation_zum_bbp_2014_langfassung.pdf)

Sturm, B., Lauer, M. (née Hiller), Heimgaertner, H., Preissing, C. (2020). Interne Evaluation zum Berliner

Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten. Ergebnisse der vierten Kita-Befragung zu

Praxiserfahrungen mit der Qualitätsentwicklung zum Berliner Bildungsprogramm. Berliner Kita-

Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), verfügbar unter: [https://beki-](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/b7a62bcb80-1627462736/201029_beki_abschlussbericht_fb_qe_bbp_lang.pdf)

[qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/b7a62bcb80-1627462736/201029_beki_abschlussbericht_fb_qe_bbp_lang.pdf)

[forschungsberichte/b7a62bcb80-1627462736/201029_beki_abschlussbericht_fb_qe_bbp_lang.pdf](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/b7a62bcb80-1627462736/201029_beki_abschlussbericht_fb_qe_bbp_lang.pdf)

Sturm, B., Preissing, C., Heimgaertner, H., Hiller, M. (2017). Fünf Jahre externe Evaluation zum Berliner

Bildungsprogramm. Ergebnisse der Monitoring-Prozesse zum 1. Fünfjahreszyklus der externen

Evaluationen in den Berliner Kitas. Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), verfügbar

Zwölf Jahre Qualitätsentwicklung in Berliner Kitas

Dr. Jennifer Lambrecht, Henriette Heimgaertner, Milena Lauer, Lisa Vestring

unter: https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/ff8402a46c-1627467206/beki-gesamtbericht-zur-externen-evaluation-1.-zyklus-2010-2015_web.pdf