Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

Pädagogische Qualitätskriterien und Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen im Urteil von pädagogischen Fachkräften und Eltern

Empirische Untersuchungen in Syrien und ein deutsch-syrischer Vergleich

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
(Dr. Phil.)

Vorgelegt von

Siham Abdulaziz

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Tietze

Zweitgutachter: Prof. Dr. Susanne Viernickel

Tag der Disputation: 24. 05. 2011

Berlin 2011

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei vielen Menschen bedanken, die mich mit ihrer jeweils besonderen Form der Unterstützung während der Arbeit an dieser Dissertation begleitet haben. Euch allen gilt mein herzlicher Dank, denn alleine hätte ich es nicht geschafft.

Mein spezieller Dank gilt vor allem Herrn Prof. Dr. Wolfgang Tietze für die außergewöhnliche Unterstützung in allen Phasen der Arbeit, für die ermutigenden und hilfreichen Besprechungen, für seine Hilfe und seinen aufbauenden, motivierenden Beistand, diese Arbeit zu verwirklichen und für die Bereitstellung der deutschen Daten zum Vergleich mit den syrischen. Ebenso herzlich bedanken möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Susanne Viernickel für die wissenschaftliche Betreuung. Mein Dank gilt auch Frau Hee Jeong Lee, die mir bei der statistischen Datenauswertungsphase sehr hilfreich zur Seite stand, und den Korrekturleserinnen Franziska Elsadani und Nina Sandleben.

Besonders danken möchte ich allen Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern in den untersuchten Einrichtungen in Syrien, ohne deren freundliche Mitwirkung und Teilnahme an den Befragungen diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre, sowie den Studenten an der Universität Aleppo für ihre freiwillige und freundliche Teilnahme an der Datenerhebung.

Ein großer Dank geht an meine Universität Aleppo für die Finanzierung meines Aufenthaltes in Deutschland und für die Erlaubnis, meine Untersuchung in syrischen Einrichtungen durchzuführen.

Allen Freundinnen in Deutschland, besonders Shaza Dehne und Sawsan Teba, danke ich von Herzen, dass sie mir trotz vieler anstrengender Höhen und Tiefen zur Seite standen.

Und nicht zuletzt danke ich tausendfach und von Herzen meiner Mutter, meinem Vater, meinen Schwestern und meinen Brüdern, die mich mit viel Geduld, großer Liebe und reinen Gebeten während meines Aufenthalts in Deutschland in allen Bereichen unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 1

I THEORETISCHER TEIL **6**

1 Einleitung **7**

2 Theoretische Grundlagen der Arbeit **12**

2.1 Pädagogische Qualität 12

2.1.1 Pädagogische Qualität – Entwicklung und Begriff 12

2.1.2 Mehrperspektivität des Begriffs „Pädagogische Qualität“ 15

2.1.3 Die Dimensionen pädagogischer Qualität 19

2.2 Pädagogische Qualität aus kulturvergleichender Sicht 23

2.2.1 Was ist „Kulturvergleich“? 23

2.2.2 Beiträge und Probleme kulturvergleichender Forschung 25

2.3 Kulturvergleich zwischen Deutschland und Syrien 29

2.3.1 Individualismus und Kollektivismus 29

2.3.2 Auswahl der Kulturen – Deutschland und Syrien 31

2.4 Nationaler Hintergrund der Früherziehungssysteme in Deutschland und Syrien 33

2.5 Theoretischer Bezugsrahmen 37

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG **44**

3 Fragestellungen **45**

4 Erhebungsinstrumente **47**

5 Instrumententwicklung und Prätest **49**

6 Stichprobe **50**

7 Datenerhebung **54**

8 Pädagogische Qualität aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern in Syrien 57

8.1 Wichtigkeit der KES-R-Qualitätskriterien aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern 57

8.1.1 Gesamtwerte 58

8.1.2 Wichtigkeit pädagogischer Subbereiche im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern 59

8.1.3 Wichtigkeit faktorieller Qualitätsdimensionen im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern 60

8.1.4 Wichtigkeit einzelner Qualitätsmerkmale im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern 63

8.1.5 Spezifische Unterschiede zwischen Befragtengruppen bezüglich der Wichtigkeit pädagogischer Qualitätsmerkmale 67

8.1.6 Zusammenfassung und Diskussion 75

8.2 Beurteilung pädagogischer Prozessqualität in Kindergartengruppen durch Erzieherinnen und Eltern 81

8.2.1 KES-R-Gesamtwerte 81

8.2.2 Bereichswerte 82

8.2.3 Merkmalswerte 89

8.2.4 Spezifische Unterschiede in den Einschätzungen der pädagogischen Prozessqualität aus der Sicht von Erzieherinnen und Eltern 95

8.2.5 Zusammenfassung und Diskussion 97

8.3 Strukturelle Bedingungen der befragten Gruppen und ihr Einfluss auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die wahrgenommene Prozessqualität 102

8.3.1 Strukturmerkmale auf den Ebenen: Kindergarten, Familie und Grundschule 103

8.3.2 Einfluss struktureller Bedingungen auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die wahrgenommene Prozessqualität 114

8.3.3 Zusammenfassung und Diskussion 119

9 Pädagogische Qualität im Kulturvergleich zwischen Deutschland und Syrien 124

9.1 Messgüteaspekte im transnationalen Vergleich 124

9.2 Bewertung der Wichtigkeit der Qualitätskriterien durch deutsche und syrische Erzieherinnen und Eltern 128

9.2.1 Wichtigkeit pädagogischer Qualität im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern 128

9.2.2 Wichtigkeit pädagogischer Qualitätsbereiche im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien 133

9.2.3 Rangfolgen in der Wichtigkeitszuschreibung 137

9.2.4 Kulturspezifische Unterschiede in den Wichtigkeitsbewertungen der Befragtengruppen zwischen Deutschland und Syrien 138

9.3 Die realisierte pädagogische Prozessqualität in Kindergärten im Kulturvergleich 145

9.3.1 Beurteilung pädagogischer Prozessqualität in den Kindergruppen von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern 145

9.3.2 Beurteilung pädagogischer Qualitätsbereiche in den Kindergruppen von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern 149

9.3.3 Rangfolgen in den Qualitätseinstufungen 153

9.3.4 Kulturspezifische Unterschiede in der realisierten Prozessqualität zwischen beiden Ländern 155

9.4 Strukturelle Bedingungen der deutschen Gruppen und ihr Einfluss auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die wahrgenommene Prozessqualität 161

9.4.1 Strukturmerkmale auf der Ebene des Kindergartens 161

9.4.2 Strukturmerkmale auf der Ebene der Familie 163

9.4.3 Einfluss struktureller Bedingungen auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die aktuelle Prozessqualität 165

9.5 Zusammenfassung und Diskussion 170

III ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT 181

Literaturverzeichnis **185**

Tabellenverzeichnis **203**

Abbildungsverzeichnis **208**

Anhang

1. Fragebogen zur pädagogischen Qualität im Kindergarten (KES-R) – deutsche Version 209

2. Fragebogen zur pädagogischen Qualität im Kindergarten (KES-R) – arabische Version 217

3. Fragebogen zur Erfassung von sozialstatistischen Hintergrunddaten der Erzieherinnen – arabische Version 224

4. Fragebogen zur Erfassung von sozialstatistischen Hintergrunddaten der Eltern – arabische Version 229

5. Fragebogen zur Erfassung von sozialstatistischen Hintergrunddaten der Grundschullehrern – arabische Version 235

I THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob pädagogische Qualität aus der Sicht von Erzieherinnen[1] und Eltern, als wichtigsten Bezugs- bzw. Erziehungspersonen von Kindern im Vorschulalter, sowie von Grundschullehrern, als erste Handelnden mit den Kindergartenkindern im Schulalter, unterschiedlich definiert und wahrgenommen wird. Dabei soll untersucht werden, ob intrakulturelle und interkulutrelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede vorliegen und worin diese potenziell bestehen.

Um diesen kulturvergleichenden Fragen nachzugehen, wurden zum einen die Vorstellungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern über pädagogische Qualität sowie zum anderen deren Betrachtung und Beurteilung der tatsächlichen Prozessqualität in ihren jeweiligen Kindertageseinrichtungen analysiert und verglichen. Daneben wurden die Strukturbedingungen von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern und deren Einfluss auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien und die wahrgenommene Prozessqualität ausgewertet. In Syrien wurden neben den Eltern und Erzieherinnen zudem auch Grundschullehrer befragt[2].

Die strukturellen Veränderungen in der Familie, wie z. B. Wandel in der Eltern-Kind-Beziehung, Zunahme von Einzelkindern (Tietze & Ufermann, 1989), gestiegene Dominanz der Kleinfamilie, wachsende Anzahl Kinderloser, Zunahme der Alleinerziehenden (vgl. Baake, 1999; Großmann, 1998; Münchmeier, 2004; Nave-Herz, 1988; Tietze et al., 1998) sowie die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern mit kleinen Kindern begründen weitgehende soziale und institutionelle außerfamiliäre Netzwerke (Oubaid, 1983), die die Eltern und vor allem die Mütter bei der Bewältigung des Haushalts und der Kinderbetreuung entlasten (Hurrelmann, 1998).

Es wird weitgehend akzeptiert, dass heute eine ausschließliche familiäre Betreuung und Erziehung nicht mehr als ausreichend anzusehen ist (Hurrelmann, 1993). In vielen Fällen ließe sich heute der häusliche Raum als Verarmung der sozialen Umwelt von Kindern umschreiben. Es fehlen viele Erwachsene (z. B. manchmal der Vater, Großeltern, die Geschwister u. a.), die sich um das Kind kümmern, auf ihre Weise für Anregung sorgen und die erwerbstätigen Müt-

[1] Da Personal in Kindertageseinrichtungen generell weiblich ist und alle Befragten in vorliegender Untersuchung Frauen waren, wurde die weibliche Form „Erzieherin“ in der Arbeit gewählt.

[2] Da die Grundschullehrer keine Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen sind, wurden sie damit zu ihrer Beurteilung der tatsächlich gegebenen Prozessqualität nicht befragt.

ter entlasten (Lehr, 1984). So ist gegenwärtig weltweit ein Trend zu beobachten, frühkindliche Erziehungs- und Betreuungsangebote auszubauen und zu erweitern (Boocock, 1995). In der Folge müssen die institutionalisierten Formen der Kinderbetreuung eine Vielfalt flexibler abgestimmter Betreuungsangebote, die den verschiedenen Bedürfnissen unterschiedlicher familialer Lebensformen entsprechen, anbieten (Erath, 1991). Somit hat das Vorschulsystem verschiedene Funktionen zu erfüllen. Es sollte die Erziehungskompetenz der Eltern unterstützen, ihnen entlastend und beratend zur Seite stehen sowie durch eine geeignete, individuelle Erziehung, Betreuung und Bildung das Wohlbefinden der Kinder gewährleisten und deren Entwicklungs- und Kompetenzpotentiale fördern.

Mit der quantitativen Ausbreitung institutioneller Vorschulbildung und -erziehung stellt sich die Frage nach den qualitativen Konsequenzen, die mit ihr verbunden sind (Tietze, 2005). Die Kindertageseinrichtungen sollen sich um qualitative Verbesserungen bemühen. Insofern erhöht sich die Notwendigkeit des Erhalts und der Steigerung der Qualität kindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung (Fthenakis et al, 1998). Somit taucht sowohl in industrialisierten als auch in nicht industrialisierten Ländern eine wissenschaftliche Debatte um die Qualität in Kindertageseinrichtungen auf und erhält im internationalen Raum einen höheren Stellenwert (vgl. Balageur, Mestres & Penn, 1992; Doherty, 1991; European Commission Childcare Network, 1990; Phillips & Howes, 1987). Auch in Deutschland richtet sich die Aufmerksamkeit vermehrt auf die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1996-1997; Conrad, 1994; Dippelhofer-Stiem & Wolf, 1997; Fthenakis, 1998a, 1998b, 1998c; Tietze et al., 1998). Die Ursachen für diese Entwicklung liegen auf der einen Seite in demografischen und familienstrukturellen Veränderungen, die in Betracht gezogen werden müssen, auf der anderen Seite in der sparsameren Nutzung von Ressourcen (Roux, 2002).

All das erfordert eine intensive fachliche Diskussion über Fragen anerkannter pädagogischer Qualität. In internationalen Fachdebatten und Kontroversen unter Experten im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige vorschulische Erziehung geht es dabei um die grundlegenden Fragen, was unter pädagogischer Qualität zu verstehen ist, wie dieses Verständnis von Qualität verwirklicht werden kann, wer Merkmale pädagogischer Qualität definiert, ob und wie sie erfassbar ist und ob von universell gültigen Definitionen ausgegangen werden kann (Fthenakis, 2003; Honig, 2004). Auf der anderen Seite haben die Wissenschaftler (vgl. Merchel, 1998; Tietze, 1999, 2003) die Frage nach der Qualität aufgeworfen und diese mit den ökonomischen Kategorien „Effektivität“, „Effizienz“ und „Transparenz“ in Verbindung gebracht:

Werden die angegebenen Qualitätsziele in den Vorschulsystemen erreicht (Effektivität)? Besteht eine effiziente Relation zwischen den Mitteln und den Zielen? Werden die Mittel zur Erreichung der bestimmten Qualität wirtschaftlich genutzt (Effizienz)? Inwiefern wird die Qualität der Betreuungsangebote belegt und ist sie insofern für alle Beteiligten nachvollziehbar (Transparenz)?

Um diese Fragen zu beantworten, muss beschrieben werden, was als qualitativ gute Kindertagesbetreuung verstanden und angeboten werden soll. Die theoretische Grundlage dieser Arbeit bildet die Verständigung über den Qualitätsbegriff und die Qualitätsdimensionen.

Bei dem Thema ‚pädagogische Qualität' werden ganz unterschiedliche Ansätze verfolgt. Zum Beispiel thematisiert Katz (1996) die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen als ein perspektivenabhängiges Konstrukt, das sich in Abhängigkeit davon, ob die Perspektive von Kindern, Eltern, pädagogischem Fachpersonal oder Gesellschaft eingenommen wird, jeweils anders darstellt. Fthenakis (1998b) und Roßbach (1999) unterscheiden in diesem Rahmen zwischen einem „einschließenden Ansatz" und einem „ausschließenden Ansatz". Der einschließende Ansatz wird als relativistischer Zugang verstanden, der die Ausbalancierung der unterschiedlichen Bedürfnisse verschiedener Interessengruppen in einem ständigen Diskurs zugrunde legt und der die Zufriedenheit für das Kind und die anderen Beteiligten beinhaltet. Der ausschließende Ansatz wird dagegen als die Entwicklung von Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen auf der Basis der Einschätzungen von Experten verstanden. Sie beruhen auf Expertenwissen und auf empirischen Untersuchungen und können für sich beanspruchen, Merkmale pädagogischer Umwelten zu diagnostizieren, die sich auf die Entwicklung der Kinder auswirken. So ist die Anwendung solcher Instrumente am besten in dem jeweiligen kulturellen bzw. subkulturellen Entstehungskontext mit den dort genannten Entwicklungszielen für die Kinder möglich. Im Rahmen des vorliegenden Kulturvergleichs zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern wird eine Interdependenz zwischen kulturellen und subkulturellen Unterschieden zwischen den Befragten postuliert und es wird versucht diese nachzuweisen.

In den theoretischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit soll das ökologische Modell von Bronfenbrenner (1979, 1981) herangezogen werden und als Rahmenkonzept der vorliegenden Arbeit dienen. Das ökologische Modell erweist sich als besonders vorteilhaft für die Untersuchung wichtiger Faktoren, die das Qualitätsverständnis beeinflussen. Als ein Mehrebenenmodell der Sozialisationsumwelt hebt es das gegenseitige Wirkgefüge zwischen

den Teilbereichen der Umweltebenen hervor (Dippelhofer-Stiem, 1995). Auf der Grundlage dieser ökologischen Perspektive lässt sich das Konzept der vorliegenden Arbeit verstehen.

Die vorliegende Studie ist in zwei Teile aufgeteilt: Im ersten Teil wird das Makrosystem (Syrien) genauer betrachtet, in das die Mikrosysteme Familie, Kindergarten und Grundschule eingebettet sind und das somit die intrakulturellen Gemeinsamkeiten zwischen Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrern bezüglich pädagogischer Qualität erklärt. Der zweite kulturvergleichende Teil bezieht sich auf die zwei Makrosysteme Deutschland und Syrien, in welche die Mikrosysteme Familie und Kindergarten eingebettet sind. In diesem Teil werden die interkulturellen Differenzen zwischen Deutschland und Syrien bezüglich pädagogischer Qualität beleuchtet.

Die theoretischen Grundlagen in Kapitel 2 beginnen mit der Entwicklung der Debatte um „pädagogische Qualität“ in Kindertageseinrichtungen und den verschiedenen Definitionen und Perspektiven in Kapitel 2.1.1, anschließend werden in den Kapiteln 2.1.2 und 2.1.3 die verschiedenen Dimensionen von pädagogischer Qualität nach unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven dargestellt, gefolgt von Zusammenhängen zwischen diesen Dimensionen (Qualitätsbereiche).

In Kapitel 2.2 wird pädagogische Qualität aus kulturvergleichender Sicht diskutiert, in den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 der Begriff „Kulturvergleich“ sowie Beiträge und Probleme der kulturvergleichenden Forschung dargestellt. Darauf folgend wird in Kapitel 2.3 auf die Bedeutsamkeit des Kulturvergleichs zwischen Deutschland und Syrien eingegangen; Unterschiede werden insbesondere mit der Dimension „Individualismus vs. Kollektivismus“ erklärt. Diese theoretischen Ausführungen (von Kapitel 2.1 bis 2.3) stellen die Grundlage für die vorliegende Arbeit dar.

In Kapitel 2.4 wird ein Überblick über die Vorschulsysteme in Deutschland und Syrien sowie ihre historische Entwicklung gegeben. Danach werden sie in Kapitel 2.5 in das ökologische Modell von Bronfenbrenner eingeordnet.

Der nächste Teil der Arbeit beinhaltet die empirische Untersuchung. Hier werden die Fragestellungen in Kapitel 3, die Forschungsinstrumente in Kapitel 4, Instrumententwicklung und Pratest in Kapitel 5, die Stichprobe in Kapitel 6 sowie die Durchführung der Datenerhebung in Kapitel 7 beschrieben. Dieser Teil schließt auch mit den Kapiteln 8 und 9 die gewonnen Ergebnisse der statistischen Erhebungen ein, erläutert somit die empirischen Befunde der Arbeit und die Diskussionen.

Im dritten Teil erfolgt eine Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit.

2 Theoretische Grundlagen der Arbeit

2.1 Pädagogische Qualität

2.1.1 Pädagogische Qualität – Entwicklung und Begriff

Die Frühpädagogik beschäftigte sich zwar von jeher mit qualitätsbezogenen Fragestellungen, jedoch kam es erst seit den 1960er Jahren zu einer im engeren Sinne empirischen Analyse wesentlicher Faktoren von Qualität. Die Qualität im Kindergarten war in den 1960er Jahren geprägt von der Entdeckung und stärkeren Betonung kognitiver Kompetenzen der Kinder und aus ihnen wurden die Aussagen zur Gestaltung frühkindlicher Praxis abgeleitet. In den 1970er Jahren wurde die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes betont und die Förderung sozialer Kompetenz befürwortet. In den 1980er Jahren ging es um Individualisierung und Betreuungserfordernisse der Familien. Die Wechselwirkungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung wurden in den Blick genommen. Zu Beginn der 1990er Jahre verstärkte sich die Diskussion um die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und wurde auf zunächst quantitativ strukturelle Bedingungen (wie Platzzahlen, Erzieher-Kind-Schlüssel) bezogen, später dann stärker auf prozessuale Aspekte (wie Erzieher-Kind-Interaktion) (Colberg-Schrader, 1998; Fthenakis, 1998a; 1998b; Roux, 2006).

Eine Vielzahl von wissenschaftlichen Ansätzen und praxisorientierten Beiträgen, sowohl in Deutschland als auch international, hatten einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Qualität des Kindergartens. Trotzdem gibt es keine allgemein anerkannten und konzeptionell geteilten Vorstellungen zum Qualitätsbegriff. Insofern weist Susanna Roux (2002) darauf hin, dass die wissenschaftliche Annäherung an den Begriff pädagogischer Qualität kein leichtes Unterfangen sei. Die Qualitätsbestimmung wird durch kontextuelle, zeitliche, örtliche, gesellschaftliche und personelle Bedingungen beeinflusst. Das heißt, dass eine allgemein gültige Definition von Qualität kaum erreicht werden kann.

Das Wort „Qualität“ bedeutet nach Drosdowski und Duden (1994) „Beschaffenheit, Eigenschaft, Güte, Wert“. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich „Qualität“ als ein positiver Begriff über die „Güte“ eines Produktes durchgesetzt. Zu dieser Bedeutung beschreibt die Vorschrift DIN EN ISO 9000. 2000 „Qualität“ als „Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produktes, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien“ (Kamiske/Brauer, 1999). Diese Definition zeigt, dass

der Qualitätsbegriff an sich neutral ist und lediglich die Beschaffenheit einer Sache bezeichnet. Die Frage nach der Qualität steht derzeit insbesondere in industriellen Gesellschaften in Blüte. Man begegnet überall Begriffen wie Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung oder Qualitätsmanagement zur Bewertung der Güte verschiedener Dienstleistungen – nicht nur im Alltag, sondern auch im Bildungs- und Erziehungsbereich ist das Thema von großer Bedeutung (Roux, 2002).

Viele Autoren haben bereits versucht, pädagogische Qualität im Rahmen der Erziehungs- und Bildungsbereiche zu erfassen und zu definieren. So stellt Colberger-Schrader (1998) fest, dass das Phänomen der Qualität im Kindergarten komplex und keineswegs eindeutig zu definieren sei. Franken (2000) weist auch darauf hin, dass bislang keine einheitliche Definition von Qualität entwickelt wurde, jedoch sind verschiedenartige Konzepte mit eigenen Interpretationen entstanden. Jede Kindertageseinrichtung hat ihre individuelle Qualität, die in den eigenen individuellen herausgearbeiteten Qualitätsaspekten ihren Ausdruck findet. In diesem Zusammenhang heißt es bei Fthenakis (1998b):

„So erweist sich der Begriff 'Qualität' in vielen Konzepten als relativ allgemein und unspezifisch. Es dominiert eine globale, holistische Betrachtungsweise, die die Gefahr birgt, die Differenziertheit und Komplexität von Sachverhalten zu vereinfachen und den Anwendungsbereich eines so definierten Qualitätsbegriffs nicht angemessen eingrenzen zu können.“ (ebd., S. 53). Er erklärt weiter, dass Qualität mit "Güte der Erziehungsqualität" gleichgesetzt und mit der Erreichung der Erziehungs- und Betreuungsziele verknüpft wird.

Der Begriff „pädagogische Qualität“ bezieht sich auf einen Teilbereich von Sozialisation. Diese bezeichnet den Entwicklungsprozess der menschlichen Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit den sozialen und materialen Lebensbedingungen aus der Sicht des einzelnen Individuums (Dippelhofer-Stiem, 1993; Hurrelmann, 1986).

Susanna Roux (2002, 2006) verweist auf zwei Verständnisse von "pädagogischer Qualität": Im weiteren Sinne bezieht sich der Begriff auf die Güte von Prozessen und Strukturen in institutionellen Erziehungs- und Betreuungssystemen. Im engeren Sinne werden drei Aspekte von pädagogischer Qualität unterschieden: der deskriptive Aspekt (die Beschaffenheit von Qualität), der normative Aspekt (ihre Exzellenz) und der methodische Aspekt (die theoretischen oder methodischen Zugangsweisen in der Forschung). Das Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Kommission stellt einen breiteren Qualitätsbegriff dar. Betont werden der subjektive Charakter, Veränderbarkeit der Qualität und andere Aspekte:

- *Qualität ist keine objektive, sondern eine subjektive Realität.*
- *Qualität ist ein dynamisches Konzept, das sich mit der Zeit entwickelt und Veränderungen unterworfen ist.*
- *Qualität beruht auf Wertvorstellungen, die sich in einer pluralistischen Gesellschaft ständig weiterentwickeln.*
- *Qualität basiert auf den Werten, Meinungen, Bedürfnissen und Interessen jener, die an Kindertageseinrichtungen Interesse haben bzw. darin involviert sind.*
- *Der Prozess der Definition von Qualität bietet die Möglichkeit, Werte, Zielsetzungen und Prioritäten zu ergründen und zu erörtern* (Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission, vgl. auch Hartmann/Stoll, 1996, S. 16).

Dementsprechend wird die Qualität in den Kindertagesstätten als dynamisches Konzept und nicht als unveränderliche Realität erfasst. Das Netzwerk der Europäischen Kommission führt als Begründung dafür an, dass die Definitionen von Qualität Werte, Überzeugungen und Bedürfnisse von Gruppen repräsentieren würden, die ein bestimmtes Interesse an den Einrichtungen aufweisen. Diese Überzeugungen können sich mit der Zeit wandeln (Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission, 1996). So stellt Strätz (2010) fest, *„Qualitätsmaßstäbe ändern sich, wenn sich die Lebenswelt von Kindern und Familien ändert: was heute richtig ist, kann morgen falsch sein“* (ebd., S. 10).

In Anlehnung an Debby Cryer wird eine Qualitätsdefinition für das System der „early care and education“ (ECE) geliefert, die aus unterschiedlichen Perspektiven als allgemein grundlegend anerkannt wird, sich aber in den Einzelheiten unterscheidet. Die Kernelemente der Kinderbetreuung, -erziehung und -bildung sind auf die positive Entwicklung der Kinder gerichtet. So betont Cryer (1999):

„The definition emphasizes practices that are assumed to encourage language, intellectual and physical abilities; social competence, including a balance of independence and cooperation; as well as emotional well-being. It is characterized by a child-centered approach to raising children, emphasizing children´s play and interactions with materials and peers as the primary means of attaining developmental goals. It requires a safe environment that encourages good health”(ebd., S. 41).

In dieser Definition spielt der Erwachsene (z. B. Erzieher, Leiter, Hilfskraft u. a.) die wichtigste Rolle im pädagogischen Alltag des Kindes, wobei er als Unterstützer des vielfältigen Spiels von Kindern fungiert, die Kinder schützt und beaufsichtigt, positive Aufmerksamkeit zeigt, Zugang zu Informationen ermöglicht und die individuellen Fähigkeiten des Kindes fördert.

Roßbach (1993) stellt ein ähnliches Verständnis von pädagogischer Qualität dar, das sich auf das ganze Kind bezieht. Die Unterstützung der physischen, sozialen, emotionalen und intellektuellen Entwicklung eines Kindes steht im Mittelpunkt, verknüpft mit Aspekten der Gesundheit und Sicherheit.

Pädagogische Qualität ist somit eindeutig kein eindimensionales Konstrukt, sondern vielschichtig und facettenreich. Die Facettenvielfalt zeigt sich in der Qualitätsdefinition von Tietze und seinen Kollegen. Nach Tietze et al. (1998) ist eine Tageseinrichtung dann qualitativ gut, wenn diese zum einen das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen fördert und zum anderen die Familien in ihren Betreuungs- und Erziehungsaufgaben unterstützt (vgl. auch Spieß & Tietze, 2002).

Für die vorliegende Arbeit wird das Konstrukt der pädagogischen Qualität von Tietze et al. (1998) vollständig übernommen, da dieses ein umfassendes Verständnis von pädagogischer Qualität liefert, das sich auf das ganze Kind und auf die familiäre Unterstützung bezieht.

2.1.2 Mehrperspektivität des Begriffs „Pädagogische Qualität“

Mit der Frage nach der Qualität wird ein komplexes Feld betreten, das von vielfältigen Interessen und Erwartungen bestimmt wird. Dabei stellt die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen ein vielschichtiges Gebilde dar. Je nachdem, wer urteilt und welche Perspektive von welcher Bezugsgruppe eingenommen wird, fallen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Im Folgenden werden diese Unterschiede in den Standpunkten der einzelnen Bezugsgruppen in Kindertagesstätten verdeutlicht (Tietze, 1994, 2003, 2004; Tietze et al., 1998):

„*In der neueren Literatur besteht Einigkeit darüber, daß unter Qualität der Einrichtungen ein mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen ist, das sich zudem je nach der Perspektive relevanter Bezugsgruppen unterschiedlich darstellt*“ (Tietze et al., 1998, S. 19).

So mag sich die Qualität einer Kindertageseinrichtung aus der Sicht verschiedener Akteure jeweils anders darstellen:

- *Eltern dürften zum einen an Betreuungs- und Erziehungsentlastung, aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit an langen und flexiblen Öffnungszeiten, an leichter Erreichbarkeit der Einrichtung und an ausgedehnten Angebotsformen und zum andern an dem Wohlergehen und der Förderung ihrer Kinder interessiert sein.*

- *Erzieherinnen dürften den Wert auf die inhaltliche Entwicklung der pädagogischen Arbeit legen, auf einen Arbeitsplatz ohne Schichtbetrieb und familienunfreundliche Arbeitszeiten, auf ausreichend zur Verfügung stehende Vorbereitungs- und Fortbildungszeiten sowie auf ein vertrauensvolles Verhältnis zur Leitung und zum Träger.*

- *Trägern mag es um Kostensenkung und immer auch um die Umsetzung ihres Weltbildes gehen* (vgl. auch Bannenberg, 1998).

- *Der Wirtschaft dürfte eine kostengünstige gute Betreuungsinfrastruktur wichtig sein.*

- *Eine andere Perspektive ergibt sich für die betreuten Kinder, die im Mittelpunkt des Interesses bezüglich pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen stehen. Für sie stellt eine Tageseinrichtung einen Lebens- und Anregungsraum dar, in dem sie einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit mit Freude und Lust oder Unlust und Langweile verbringen, von dem für ihre Entwicklung und Bildung wichtige Impulse ausgehen oder unterbleiben* (Tietze, 2004, S. 406).

In diesem Zusammenhang hat Roßbach (2003) zwei Konzepte von pädagogischer Qualität unterschieden, die sich je nach Perspektive der Bezugsgruppen (Eltern, Erziehern, Träger, Kinder und Gesellschaft) unterschiedlich darstellen. Im ersten Konzept werden die Werte, Wünsche und Bedürfnisse der beteiligten Gruppen durch pädagogische Qualität widergespiegelt. In dem zweiten Konzept wird jeder Perspektive zwar eine Berechtigung zugesprochen, den Vorrang hat aber die Perspektive des Kindes, das heißt sein Anspruch auf Wohlbefinden und Entwicklungsförderung.

Bei der Qualitätsbestimmung unterscheidet Fthenakis (1998a, 1998b, 1998c, 2003) auch drei verschiedene Perspektiven, und zwar:

1) Qualität als dynamisches Konstrukt: Qualität wird als Dynamik mit transitorischem Charakter verstanden, die sich einerseits im Sinne der Einigung der Anliegen unterschiedlicher Interessengruppen prozessual entwickelt und sich andererseits aber auch mit der Zeit verändert:

   „*Qualität wird als bewegliches Konzept ausgelegt, das zudem transitorischen Charakter hat: Neben Veränderungen innerhalb der Gesellschaft wird auch auf Qualitätsunterschiede über die Zeit, etwa im Sinne von Generationsunterschieden, hingewiesen. Qualität in diesem Sinne beinhaltet einen sich kontinuierlich verändernden Prozeß, bei dem die Anliegen unterschiedlicher Interessengruppen in Einklang gebracht werden sollen*“ (Fthenakis, 1998a, S. 48).

2) Qualität als relativistisches Konstrukt: Qualität wird als Ausbalancierung der unterschiedlichen Normen, Bedürfnisse und Überzeugungen aller in der Kinderbetreuung involvierten Gruppen verstanden und kann somit auch nur im gesamtgesellschaftlich demokratischen Austausch definiert werden. Qualität wird als

   „*permanenter Klärungsprozeß definiert, der die unterschiedlichen Erwartungen und Wertvorstellungen so organisiert, daß das subjektive und objektive Wohlbefinden des Kindes (wie auch weiterer am Erziehungsprozess Beteiligter) gesichert wird, die erforderlichen Entwicklungsbedingungen für das Kind bereitgestellt bzw. optimiert werden und im ständigen Diskurs ein Gleichgewicht geschaffen wird, das zusätzlich Erfüllung und Zufriedenheit für das Kind und die anderen Beteiligten bietet*“ (Fthenakis, 1998a, S. 47).

Als Beispiel des relativistischen Zugangs gilt in diesem Zusammenhang die Arbeit von Katz (1996). Sie hat zur Bestimmung von Qualität in der Früherziehung einen Ansatz vorgelegt, in dem sie die verschiedenen Bezugsgruppen in fünf Beurteilungsperspektiven aufteilt, die für jeweils einzelne und zum Teil unterschiedliche Vorstellungen über Qualität stehen, nämlich:

- Die Oben-unten-Perspektive bestimmt die Qualität durch Determinierung von Qualitätsmerkmalen, die das Programm, das pädagogische Setting, das Personal usw. betreffen, wobei Katz die strukturellen Merkmale (z. B. Erwachsenen-Kind-Schlüssel, Qualität/Kontinuität des Personals, Qualität und Umfang von Ausstattung/Material/Raum pro Kind, Arbeitsbedingungen des Personals und Gesund-

heit/Hygiene/Feuersicherheitsmaßnahmen) sowie auch einige prozessuale Merkmale (Merkmale der Erwachsenen-Kind-Beziehungen) berücksichtigt.

- Die Unten-oben-Perspektive bestimmt die Qualität durch die vom Kind erlebte Lebensqualität in der Kindertageseinrichtung. Die Hauptfrage nach dieser Perspektive muss also lauten: „Wie fühlt sich das Kind in dieser Einrichtung?“ Sie muss gestellt werden im Hinblick auf viele Merkmale wie z. B. freie Entfaltung, Zugehörigkeitsgefühl, Akzeptanz/Schutz durch Erwachsene, respektvoller Anspruch usw.

- Die Außen-innen-Perspektive verdeutlicht die Qualität durch die Eltern-Erzieherinnen-Beziehungen aus Sicht der nutzenden Eltern.

- Die Innen-Perspektive bestimmt die wahrgenommene Qualität durch die von den Mitarbeiterinnen wahrgenommenen unterschiedlichen Beziehungen in der Einrichtung (kollegiale Beziehungen, Mitarbeiterinnen-Eltern-Beziehungen aus Sicht der Erzieherinnen, Beziehungen zum Träger).

- In der Außen-Perspektive wird die Qualität aus Sicht der Gemeinde und Gesellschaft bewertet.

3) Qualität als mehrdimensionales, strukturell-prozessuales Konstrukt: Der Qualitätsbegriff basiert auf strukturellen und prozessualen Dimensionen, die die Qualität einer Kindertageseinrichtung beeinflussen. Fthenakis (1998b) benennt als Faktoren der strukturellen Dimensionen:

- Größe der Kindergruppe
- Personalschlüssel
- Professionalisierung der Betreuer
- Stabilität der Betreuung
- Strukturierung des Betreuungsablaufs
- Raumgestaltung und die Größe der Einrichtung

Prozessuale Dimensionen von Qualität sind:

- die Betreuer-Kind-Interaktion

- die Betreuer-Eltern-Interaktion,

also jene Faktoren, die in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und auch ihren Eltern wirken. Die Gesamtqualität der außerfamilialen Betreuung wird demnach durch strukturelle und prozessuale Aspekte erfasst.

In ähnlicher Richtung unterscheidet Dunn (1993) zwischen distalen und proximalen Aspekten von Betreuungsqualität. Distale Aspekte beschreiben demnach das potentielle Erfahrungsfeld des Kindes. Sie enthalten strukturelle Variablen in den Betreuungsangeboten. Proximale Aspekte beziehen sich auf die vom Kind erlebten Erfahrungen, wie z. B. die Erzieher-Kind-Interaktionen.

2.1.3 Die Dimensionen pädagogischer Qualität

Die vorherrschende Differenzierung des Qualitätsbegriffs bezieht sich sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Raum auf verschiedene Gliederungsebenen, die eine genauere Erfassung der Qualität in Kindertageseinrichtungen ermöglichen (Doherty, 1991; Dunn, 1993; Fthenakis, 1998a; Tietze et al., 1998). Diese Differenzierung weist darauf hin, dass die Ebenen bzw. Bereiche der Qualität in vielfacher Hinsicht korrelieren sowie sich überschneiden.

In Anlehnung an Tietze et al. (1998) besteht bezüglich der pädagogischen Qualität ein komplexes Gebilde, das alle Bereiche einer Kindertageseinrichtung zusammenfasst. Diese Bereiche tragen zur Qualität der Gesamteinrichtung bei, wirken aufeinander und stehen in Beziehung. Dabei wird zwischen drei pädagogischen Qualitätsbereichen, die verschiedene Subbereiche und Merkmale enthalten, unterschieden: zwischen der Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität.

Die **Strukturqualität** bezieht sich auf zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen, unter denen die pädagogische Arbeit in einer Kindergartengruppe stattfindet (Tietze et al., 1998). Hierzu zählen insbesondere die Gruppengröße und ihre Organisation, der Personalschlüssel, die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte, zur Verfügung stehende Räume und Ausstattung, die vereinbarten Vor- und Nachbereitungszeiten der pädagogischen Arbeit, die Berufserfahrung der Erzieherinnen, Öffnungszeiten sowie die Finanzierung. Diese strukturellen Merkma-

le sind prinzipiell durch politische Maßnahmen – im Gegensatz zu Merkmalen der Prozessqualität – geregelt und sie werden der Praxis vorgegeben.

Die **Prozessqualität** spiegelt die Dynamik des pädagogischen Geschehens im Kindergartenalltag. Sie bezieht sich auf „*das Gesamt der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich materialen Umwelt macht*“ (Tietze et al., 1998, S. 21-22).

Somit sind Merkmale der Prozessqualität nach Tietze und seinen Kollegen (Tietze, Schuster & Roßbach, 1997):

- *eine Betreuung des Kindes und ein Umgang mit ihm, die seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtet sind,*
- *Interaktionen, die für entwicklungsmäßig angemessene Aktivitäten des Kindes sorgen*
- *Interaktionen, die seine emotionale Sicherheit und Lernen unterstützen,*
- *ein räumlich-materiales Arrangement mit Anregungspotenzial für ein breites Spektrum an entwicklungsmäßig angemessenen Aktivitäten,*
- *das Einbeziehen der Familie des Kindes im Rahmen klarer Kommunikationsformen* (ebd., S. 7).

In diesem Zusammenhang liegt eine hohe Prozessqualität nach Bostelmann (2003) vor, wenn die Kinder in den Bildungsangeboten viel lernen und wenn sie in allen Tagesphasen angenehme und für ihre Entwicklung förderliche Bedingungen finden.

Dieser Qualitätsbereich wird insofern als der Transmissionsriemen des Qualitätskonzeptes angesehen, über den andere Qualitätsbereiche (Struktur- und Orientierungsqualität) von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben werden (Tietze et al., 1998).

Die **Orientierungsqualität** bezieht sich auf das, „*was die pädagogisch Handelnden im Kopf haben*“ (Tietze & Viernickel, 2003, S. 11). Sie umfasst dabei die Auffassungen über die Ziele, Normen, Werte, Überzeugungen und das Bild vom Kind der pädagogischen Fachkräfte, die einen unmittelbaren Einfluss auf das pädagogische Handeln ausüben. Insofern geht es um die Konzepte der Erzieherinnen vom sich entwickelnden Kind, ihre Erwartungen an die Entwicklung des Kindes und ihre Vorstellungen über die Aufgaben der Familie und öffentlichen Ein-

richtungen. Die Orientierungsqualität bildet, ähnlich der Strukturqualität, ein zeitlich stabiles Konstrukt, sie ist jedoch nicht direkt politisch regulierbar (Tietze et al., 1998).

Durch Forschungen (vgl. Tietze et al., 1998) konnte festgestellt werden, dass sich diese drei Bereiche der pädagogischen Qualität zwar wechselseitig beeinflussen, aber nicht vollständig gegenseitig bestimmen. Beispielweise kann in zwei Kindertagesgruppen dasselbe pädagogische Konzept (Orientierungsqualität) oder der gleiche Erzieher-Kind-Schlüssel (Strukturqualität) gegeben sein, hingegen kann die Prozessqualität dennoch sehr unterschiedlich ausfallen. Es besteht somit trotz ähnlicher relativ stabiler Ausgangsbedingungen ein hoher Gestaltungsspielraum durch die pädagogischen Fachkräfte.

Die Ergebnisse zahlreicher Studien weisen auf eindeutige Beziehungen zwischen den verschiedenen Qualitätsdimensionen auf der einen Seite und der Entwicklung der Kinder auf der anderen Seite hin. Insbesondere gilt es für das Zusammenspiel zwischen Struktur- und Prozessqualität. In diesem Zusammenhang haben manche an der pädagogischen Qualität in den Kindertageseinrichtungen interessierten Forscher und Wissenschaftler untersucht, inwieweit die pädagogische Qualität den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder, insbesondere ihrem Anspruch auf Förderung ihrer Entwicklung, entspricht und ob sie einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung in der kindlichen Betreuungsumgebung ausübt. Eine Reihe US-amerikanischer wie auch europäischer Studien (vgl. Beller, Stahnke, Butz, Stahl & Wessels, 1996; Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994; Burchinal, Feinberg, Bryant & Clifford, 2000; Burchinal, Roberts, Nobers & Bryant, 1996; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000; Herrera, Mathiesen, Merino & Recart, 2005; Howes, 1983; Howes, Phillips & Whitebook, 1992; Lamb, 2000; NICHD, 1996, 2000; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Phillips, Mac Cartney & Scarr, 1987; Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot & Totsika, 2006; Tietze et al., 1998) haben mit der verwendeten ECERS[3] und ITERS[4] substanzielle Beziehungen zwischen den verschiedenen Qualitätsbereichen (Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität) in Kindertageseinrichtungen und dem kindlichen Entwicklungsstand in den Bereichen Sprache, soziale Kompetenz, Kognition u. a. feststellen können: Je besser die pädagogische Qualität einer Einrichtung ist, desto positiver fällt der kindliche Entwicklungsstand aus.

In Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Strukturqualität und realisierten Prozessqualität haben die Strukturmerkmale nach Untersuchungen (z. B. Gruppengröße, Erzieher-

[3] Early Childhood Environment Rating Scale- Harms und Clifford (1980).

[4] Infant/Toddler Environment Rating Scale- Harms, Cryer und Clifford (1990).

Kind-Schlüssel, Berufserfahrung, Ausbildung, Qualifikationsniveau des Betreuungspersonals sowie Nach- und Vorbereitungszeit u. a.) einen substanziellen Einfluss auf die Qualität pädagogischer Prozesse in Kindertageseinrichtungen, sie determinieren sie aber nicht. Mehrere Untersuchungen haben solche Merkmale erhoben, um zu untersuchen, welche Merkmale mit der Prozessqualität am stärksten zusammenhängen. Als beste Indikatoren für eine hohe pädagogische Qualität in Kindertagesstätten haben sich ein günstiger Erzieher-Kind-Schlüssel (Burchinal, Roberts, Nobers & Bryant 1996; Petrogiannis & Melhuish 1996; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer 1997; Blau 2000), kleine Gruppengröße (Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim 2000; Howes 1983) sowie höhere formale Qualifikation und Ausbildung der Erzieherinnen (Culkin, Morris & Helburn 1991; Burchinal, Cryer, Clifford & Howes 2002; Howes 1983; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim 2000) erwiesen. Nach Untersuchungen von Phillips, Mekos, Scarr, McCartney und Abbott-Shim (2000); Scarr, Eisenberg und Deater-Deckard (1994); Phillipsen, Burchinal, Howes und Cryer (1997); Phillips, Howes und Whitebook (1991) fällt die pädagogische Qualität in dem ECERS und ITERS Score hoch aus, wenn die Erzieherinnen mehr verdienen und wenn sie eine umfangreichere Nach- und Vorbereitungszeit für ihre Arbeit in der Kindergruppe zur Verfügung haben.

In der Studie von Tietze et al. (1998) wurde nachgewiesen, dass die Strukturmerkmale (z. B. Berufserfahrung der Erzieher, der Erzieher-Kind-Schlüssel, Vorbereitungszeit, Raum für Kind und tägliche Öffnungszeiten) einen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität haben, sie determinieren sie aber nicht.

Wenngleich die strukturellen Merkmale als eine Voraussetzung für eine hohe pädagogische Qualität in Kindertagesstätten betrachtet werden, zeigt die empirische Realität, dass dies nicht der Fall ist. Lera (1996) und Bryant et al. (1994) berichten z. B., dass die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel und das Bildungs- und Erfahrungsniveau der Erzieherin keine Zusammenhänge mit der Gesamtqualität der Einrichtung aufwiesen. In diesem Zusammenhang konnte Dunn (1993) interessante Ergebnisse feststellen: Kindergruppen mit hohen ECERS-Werten tendierten zu großen Gruppengrößen. Diese großen Gruppen ermöglichten den Kindern, sich mit mehr unterschiedlichen Aktivitäten zu beschäftigen. In Anlehnung an Tietze et al. (1998) scheinen auch weder die Berufszufriedenheit der Erzieherinnen noch ihre subjektorientierten Erziehungseinstellungen und Entwicklungserwartungen eine bedeutsame Rolle zu spielen.

Die vorliegende Arbeit greift die Qualitätsbereiche „Orientierungsqualität“, „Prozessqualität“ und „Strukturqualität“ sowie deren Zusammenhänge auf und verwendet für die Untersuchung von Tietze et al. (1998) übernommene Instrumente.

2.2 Pädagogische Qualität aus kulturvergleichender Sicht

2.2.1 Was ist „Kulturvergleich“?

Der kulturvergleichende Ansatz wird in der Psychologie sowie in der Soziologie als Methode der Sozialisationsforschung verwendet (Trommsdorff, 1989b).

In der sozialwissenschaftlichen Forschung wurde die kulturvergleichende Perspektive seit dem Mittelalter berücksichtigt. Jedoch wurde der Kulturvergleich von der Wissenschaft erst im vorigen Jahrhundert seit Mitte der 1960er oder Anfang der 1970er Jahre entdeckt (Eckensberger, 1983; Tenbruck, 1992). Die kulturvergleichende wissenschaftliche Forschung blühte im anglo-amerikanischen Kulturkreis in den vergangenen 60 Jahren, während im deutschen Kulturkreis die wissenschaftliche Beschäftigung mit kulturpsychologischen und kulturvergleichenden Fragestellungen nahezu zum Stillstand gekommen war. Danach nimmt in Deutschland die Aufmerksamkeit für den Kulturvergleich besonders in der Psychologie seit den 1980er Jahren zu (Thomas, 1993c). Der Kulturvergleich gilt heute in den sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen als eine selbstverständliche und unentbehrliche Aufgabe (Danziger, 1990; Tenbruck, 1992).

Tenbruck (1992) beschreibt die Gesetzmäßigkeit des Kulturvergleichs in der sozialwissenschaftlichen Forschung wie folgt:

„Der Kulturvergleich ist längst, wo nicht zum beherrschenden Thema, so doch zum bestimmenden Horizont geworden, in dem sich alle Arbeit vollzieht. Auch Untersuchungen, die keinerlei Vergleich anstellen, orientieren sich doch an den vergleichenden Befunden anderer und verorten sich meist sogar in generellen Modernisierungs- und Entwicklungstheorien, deren Gültigkeit ganz auf Kulturvergleichen beruht“ (ebd., S. 13).

Bei kulturvergleichenden Forschungen handelt es sich um systematische Untersuchungen, die nicht die Analyse und Erforschung einer Kultur an sich zum Ziel haben, sondern die Zusammenhänge zwischen Makrostrukturen einer Gesellschaft und individuellen psychischen Merkmalen aufzuzeigen beabsichtigen (Helfrich, 1993; Liegle, 1989). Im Rahmen der kulturvergleichenden Forschung werden dabei sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede menschlicher Verhaltensweisen in verschiedenen Kulturen betrachtet (Berry, et al., 1992; Kagitcibasi & Berry, 1989). Somit kann der Kulturvergleich als eine spezifische Perspektive auf die wissenschaftlichen Gegenstände oder eine Methode wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung beschrieben werden (Thomas, 1993b).

Die kulturvergleichende Forschung verfolgt nach der Auffassung vieler Wissenschaftler verschiedene Zielsetzungen und Aufgaben. Der Kulturvergleich zielt nach Eckensberger (1983) einerseits auf die Generalisierbarkeit psychologischer Gesetzmäßigkeiten, andererseits auf die spezifische Wirkung kultureller Kontexte auf die Art der psychologischen Funktionen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Helfrich (1993) zwei Ziele beim Kulturvergleich:

„Gefragt wird zum einen nach den für die Menschen in allen Kulturen gemeinsamen psychischen Gegebenheiten, und zum anderen nach den mit je einer spezifischen Kultur verbundenen Modifikationen eben dieser Gegebenheiten. Während in einem Fall das Ziel des Vergleichs im Auffinden von universell gültigen Gesetzmäßigkeiten besteht, sollen im anderen Fall kulturelle Bedingungen als Einflußgrößen für individuelle Merkmalsausprägungen untersucht werden. Die beiden Ziele schließen sich nicht notwendigerweise wechselseitig aus, doch verlangen sie unterschiedliche Forschungsstrategien“ (ebd., S. 81).

In Studien von europäischen/amerikanischen Psychologen im Kulturvergleich werden zwei Hauptziele genannt:

1. Die Nennung kulturspezifischer Phänomene
2. Die Prüfung der universalen Validität von Theorien, um zu allgemein gültigen Aussagen über Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung zu kommen (z. B. Berry, 1997; Berry et al., 1992; Jahoda, 1980; Lonner & Malpass, 1994; Segall, 1983).

Folgerichtig fasst Thomas (1993) die Aufgaben bzw. die Ziele kulturvergleichender Forschung in drei zentralen Punkten folgendermaßen zusammen:

1. Beschreibung und Analyse psychologisch relevanter Unterschiede im Verhalten und Erleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen

2. Überprüfung der universellen bzw. kulturspezifischen Gültigkeit psychologischer Hypothesen und Theorien
3. Analyse und Identifizierung der kulturellen Grundlagen psychischer Prozesse (Thomas, 1993b, S. 27).

2.2.2 Beiträge und Probleme kulturvergleichender Forschung

Die Wichtigkeit kulturvergleichender Forschung ist durch ihre methodischen Möglichkeiten und Vorteile begründet (Thomas, 1993b; Trommsdorff, 1995). Trommsdorff beschreibt die Möglichkeiten der kulturvergleichenden Forschung wie folgt:

„Eine kulturvergleichende Sozialisationsforschung hat die Möglichkeit, Bedingungen und Prozesse der Sozialistation in verschiedenen Kulturen systematisch zu erfassen, theoretische Aussagen über Sozialisationsprozesse zu prüfen und ggf. zu modifizieren sowie Methoden zur Erfassung von Sozialisation und Sozialisationstechnologien zu verbessern“ (Trommsdorff, 1989b, S. 16).

Methodische Vorteile der kulturvergleichenden Forschung liegen darin, die Probleme der Validität (Gültigkeit) von Messverfahren zu erkennen und gegebenenfalls zu lösen sowie das Spektrum der theoretisch bedeutsamen Variablen zu erweitern (Thomas, 1993b; Trommsdorff, 1989b).

Obwohl die kulturvergleichende Forschung in der letzten Zeit sowohl an Bedeutung als auch an Ausbreitung gewonnen hat, existieren viele Probleme in den theoretischen Ansätzen sowie auch in der empirischen Durchführung kulturvergleichender Forschungen.

Probleme wie Übertragung der Konstrukte und Modelle, Validität der Methoden, Vergleichbarkeit und die Äquivalenz bestehen weiterhin (Davidson, 1977; Eckensberger, 1973, 1983; Harkness, Mohler & Van de Vijver, 2003; Helfrich, 1993; Kornadt & Husarek, 1989; Poortinga, 1983; Trommsdorff, 1989b, 1993a; Van de Vijver, 2003). Nach vielen Forschern (Davidson, 1977; Helfrich, 1993; Poortinga, 1983; Trommsdorff, 1989b; Van de Vijver & Leug 1997) gilt die Äquivalenz bzw. Gleichwertigkeit als Grundproblem beim Kulturvergleich.

Die Vergleichbarkeit von Messungen, die Übertragbarkeit von Modellen sowie ihre identische Operationalisierung in anderen Kulturen müssen gesichert werden. So können über verschiedene Kulturen nicht formal identische, sondern nur funktional äquivalente Messungen miteinander verglichen werden (Eckensberger, 1983).

Verschiedene Arten von Gleichwertigkeit oder Äquivalenz müssen nach Helfrich (1993) und anderen (wie z. B. Eckensberger, 1973; Hofstede, 1987; Kobayashi, 1995; Poortinga, 1983; Van de Vijver & Leung 1997) beim Kulturvergleich abgesichert werden. Der Inhalt des zu untersuchenden Konstrukts muss in allen verglichenen Kulturen gleich sein (konzeptionelle Äquivalenz), die gleiche Chance muss allen Individuen in den untersuchenden Kulturen bei der Erhebung der Indikatoren gegeben sein (Erhebungsäquivalenz), diese Indikatoren müssen für dieselben Prozesse gelten (operationale Äquivalenz) und auf derselben Skala abgebildet werden (Skalenäquivalenz).

Die Bedeutung identischer Merkmale kann in verschiedenen Kulturen durchaus unterschiedlich sein (vgl. Trommsdorff, 1989b; Van der Flier, 1977). Eine Lösung zur Sicherung der Äquivalenz wird gefordert, um solche Merkmale überprüfen zu können (Trommsdorff, 1989b, 1993a). Insofern betont Trommsdorff: *„Um die funktionale Äquivalenz der Methoden zu sichern, ist eine sehr gute Kenntnis der jeweiligen Kulturen erforderlich“* (Trommsdorff, 1993a, S. 107).

Weitere Probleme der kulturvergleichenden Forschung bestehen in der Übertragung im Westen entwickelter Konstrukte und Modelle auf nichtwestliche Gesellschaften (Trommsdorff, 1989b), in der Herstellung einer ausreichenden Stichprobenrepräsentativität (Liebling & Ohler 1993), in der Vergleichbarkeit von Interpretationen sowie in der Kulturabhängigkeit der Interpretation (Thomas, 1993b; Trommsdorff, 1989b). Darüber hinaus stellt sich das Problem der Validität verwendeter Instrumente zur Erfassung der theoretisch interessierenden Variablen (Trommsdorff, 1993a).

Andere Forscher erwähnten das Problem der Unzulänglichkeit der einmaligen Datenerhebung für die Feststellung der Kulturunterschiede und dann den Bedarf an Längschnittstudien (Jahoda, 1980). Dazu schreibt Trommsdorff Folgendes:

„Es liegen tatsächlich kaum kulturvergleichende Längschnittstudien vor, die erlauben würden, Fragen der Kontinuität und des Wandels in der Entwicklung zu bearbeiten“ (Trommsdorff, 1993a, S. 109).

Weil die meisten Studien im westlichen Kulturraum durchgeführt wurden, sind die gewonnenen Befunde durch begrenzte Varianz nicht generalisierbar. Darüber hinaus besteht die Gefahr der ethnozentrischen Färbungen in Theorien und Methoden (Trommsdorff, 1993a). In diesem Zusammenhang betont Friedlmeier, dass die Vernachlässigung des sozialen Kontextes in kulturvergleichenden Studien oftmals zu ethnozentrischen Einstellungen und Bewertungen führt (Friedlmeier, 1995). Dadurch schätzen die Forscher im Kulturvergleich ihre eigenen kulturellen Attribute „höher" ein und die anderen Kulturen „niedriger" (Kobayashi, 1995).

In der Diskussion zwischen kulturvergleichenden Forschern taucht die Unterscheidung zwischen universalen (kulturübergreifenden) und relativistischen (kulturspezifischen) Positionen auf. Daher ist genauer zu fragen, welche Vorgänge und Phänomene universell und welche kulturspezifisch sind (Eckensberger, 1983, Poortinga, 1996; Trommsdorff, 1993a). Theorien gelten als universell, wenn sie unbegrenzten Gültigkeitsanspruch erheben, d. h. Allgemeingültigkeit und damit Unabhängigkeit von kulturellen Unterschieden postulieren. Relativistische Positionen betonen dagegen, dass Theorien nicht absolut und uneingeschränkt gültig sein können, sondern lediglich von der Kultur bestimmt werden (Durham, 1990).

Synonyme verschiedenartige Begriffe werden von Geertz (1984) für diesbezügliche Perspektiven benannt und lauten „Inside" vs. „Outside perspective", „First Person" vs. „Third Person descriptions", „Emic" vs. „Etic" analysis sowie „experience-near" vs. „experince-distant concepts".

Diese Thematik wird von anderen Forschern (z. B. Berry et al., 1992; Davidson et al., 1976; Helfrich, 1993; Jahoda, 1980; Triandis, 1964, 1980) anders formuliert. Sie unterscheiden im Kulturvergleich zwischen emischen (kulturspezifischen) und etischen (kulturübergreifenden) Dimensionen. Diese Dimensionen können nach Triandis (1980) sowohl für die Strategien der Forschung als auch für Konzepte und Interpretationen von Daten angewendet werden. Der emische Ansatz sucht die relevanten Aspekte aus der Sicht des jeweiligen kulturellen Kontextes zu begreifen, während der etische Ansatz universell gültige Gesetzmäßigkeiten zu formulieren bestrebt ist (vgl. Davidson et al., 1976; Helfrich, 1993; Triandis, 1964).

„Die Unterscheidung zwischen etischem (etic) und emischem (emic) Ansatz stammt ursprünglich von dem Linguisten Pike (1966), der sie zur Beschreibung der Lautstruktur von Sprachen entwickelte. Die Phonetik richtet ihr Augenmerk auf Lautmerkmale, mit Hilfe derer sich der Lautbestand aller Sprachen beschreiben läßt, während die Phonemik diejenigen Lautmerkmale identifiziert, die innerhalb der untersuchten Sprache zur Bedeutungsunterscheidung beitra-

gen“ (Helfrich, 1993, S. 85). Eckensberger beschreibt die phonetischen und phonemischen Ansätze wie folgt:

„Da eine phonetische Analyse in der Linguistik auf eine allgemeine (universelle) Lauttheorie abzielt, korrespondiert der etic Ansatz im Kulturvergleich mit dem Ziel, allgemeine psychologische Gesetze zu formulieren; da in der Linguistik die phonemische Analyse auf eine Lauttheorie einer spezifischen Sprache abhebt, korrespondiert der emic Ansatz im Kulturvergleich mit dem Versuch, das je Kulturspezifische zu erfassen“ (Eckensberger, 1983, S. 157).

Bei dem emischen Ansatz vertreten die Forscher den Standpunkt der jeweiligen zu untersuchenden Kulturen und versuchen, aus der Sicht des kulturellen Akteurs zu protokollieren, um kulturspezifische Merkmale festzustellen. Dagegen vertreten die Forscher bei dem etischen Ansatz den Standpunkt der jeweiligen zu untersuchende Kultur, um kulturübergreifende Merkmale herauszufinden.

In diesem Kontext schlägt Helfrich (1993) vor, dass ein Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen nur unter etischer Perspektive möglich ist, doch zur Sicherung der Vergleichbarkeit die Einbeziehung der emischen Perspektive unerlässlich sei.

Diese emischen und etischen Ansätze werden von vielen Forschern kritisiert und bei der Bestimmung der Universalien und Kulturspezifika für wenig brauchbar gehalten. Nach Berry (1989) beginnt das Problem eigentlich bei der Überprüfung der Vergleichbarkeit der Messungen bezüglich zugrundeliegender gemeinsamer Konstrukte. Trotz der vorgetragenen Kritik an ihrer Verwendung in der kulturvergleichenden Forschung wurden diese Ansätze weiter von vielen Forschern angewendet und ihre Gültigkeit bleibt aufrechterhalten (Thomas, 1993b). Als Lösung dieses Problems wurde vorgeschlagen, die Vergleichbarkeit der Messungen zu überprüfen und die Äquivalenz der Messungen und Indikatoren zu sichern (z. B. Eckensberger, 1983; Keller & Eckensberger, 1998). Der Nachweis der Vergleichbarkeit, z. B. der Items eines Fragebogens, in verschiedenen Kulturen besteht also im Grunde darin, zu überprüfen, ob das gleiche Konstrukt gemessen wird. Stellt sich heraus, dass dieses in verschiedenen Kulturen möglich ist, kann zunehmend von einer Universalität dieses Konstrukts gesprochen werden. In vorliegender kulturvergleichender Untersuchung wird die Vergleichbarkeit der verwendeten Messungen nachgewiesen, wie in dem Ergebniskapitel 9 dargestellt wird.

Abschließend sollte im Kulturvergleich die wichtige Frage erörtert werden, ob die intrakulturellen Unterschiede (innerhalb einer Kultur) größer oder kleiner sind als die inter-

kulturellen Unterschiede (zwischen den Kulturen). Dafür sollte die kulturvergleichende Forschung nicht nur die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen berücksichtigen, sondern auch solche innerhalb einer Kultur.

2.3 Kulturvergleich zwischen Deutschland und Syrien

2.3.1 Individualismus und Kollektivismus

Bei kulturvergleichenden Forschungen zwischen westlichen und nichtwestlichen Kulturen haben Forscher in den letzten Jahrzehnten in den meisten Fällen die bipolare Dimension zwischen den Kategorien Individualismus und Kollektivismus als zentrales Unterscheidungskriterium herangezogen. Viele Forscher und Wissenschaftler sind an der Individualismus-Kollektivismus-Dichotomie in der kulturvergleichenden Psychologie interessiert (z. B. Buda & Elsayed Elkhouly, 1998; Chen & West, 2008; Fjneman et al., 1996; Hofstede, 1980; Hui, 1988; Hui & Triandis, 1986; Triandis, 1986, 1989, 1995; Triandis et al., 1988; Trommsdorff, 1989; Schwartz, 1990). Diese Dichotomie repräsentiert die Werthaltungen/Orientierungen und soll Ausdruck tief verwurzelter Werte und Normen einer Kultur sein (Keller & Eckensberger, 1998). Das Verhalten von Personen aus individualistischen und kollektivistischen Kulturen weist viele Unterschiede auf. So wird Individualismus durch Autonomie, emotionale Selbstständigkeit und individuelle Initiative charakterisiert (Carpenter & Randhakrishnan, 2000; Garbarino, 1982; Hofstede, 1980; Hui & Triandis, 1986; Rosenthal, 2003) und durch Vorherrschen individueller gegenüber kollektiven Interessen (Sinha & Verma 1987). Kollektivismus ist charakterisiert durch Abhängigkeit, Kooperation mit Anderen in den Gruppen, Akzeptanz der Gruppenautorität (Kim, 1994; Kim et al., 1994; Thomas, 1993; Triandis et al., 1993; Trommsdorff, 1993a), Bereitschaft, eigene für kollektive Interessen zu opfern (Keller & Eckensberger, 1998) und die Standpunkte der Gruppenmitglieder zu tolerieren sowie Konflikte zu minimieren (Sinha & Verma 1987). Die Unabhängigkeit/Selbstständigkeit bildet nach Triandis (1993) den wichtigsten Aspekt des Individualismus. Der wichtigste Aspekt des Kollektivismus ist die Abhängigkeit (Markus & Kitayama, 1991; Reykowski, 1994).

„The Key elements of collectivism (e.g., given priority to the goals of collectives) and individualism (e.g., given priority to the goals of individuals)" (Triandis et al., 1993, S. 367) (vgl. auch Triandis et al., 1990; Schwartz, 1994).

Nach vielen Forschern (vgl. Bierbrauer, Meyer & Wolfradt, 1994; Buda & Elsayed Elkhouly, 1998; Kim et al., 1994; Triandis, 1994; Triandis, Brislin & Hui, 1988) repräsentieren die USA, Kanada und Westeuropa die individualistischen Kulturen, während die kollektivistischen Kulturen in Asien, Lateinamerika und Afrika zu finden sind.

Menschen verhalten sich in verschiedenen Kulturen in vielen Bereichen unterschiedlich, allerdings verhalten sie sich auch innerhalb der Kulturen nicht gleich. Es gibt also individuelle Unterschiede innerhalb von Kulturen (Großmann, 1993). So betonen Triandis, Brislin und Hui (1988):

„That is in both collectivist and individualist cultures one can find individuals who are allocentric (pay priority attention to the needs of a group) or idiocentric (pay more attention to their own needs than to the needs of others)" (ebd., S. 271) (vgl. auch Triandis, et al., 1985; Trafimow, et al., 1991).

Obwohl die Unterscheidung zwischen den Kategorien Individualismus und Kollektivismus als ein Kriterium für Kulturen in den kulturvergleichenden Forschungen einerseits einen Aufschwung in den letzten Jahrzenten erlebt hat, wurde sie andererseits intensiv kritisiert. Denn Kulturen sind gekennzeichnet durch komplexe verschiedenartige Merkmale, deswegen ist es problematisch, Kulturen in Form einer Polarisierung zu unterscheiden (Trommsdorff, 1989a).

Wie oben erwähnt, bestehen Unterschiede nicht nur zwischen den Kulturen, sondern auch innerhalb der Kulturen. Danach gibt es in allen Kulturen Formen von Kollektivismus sowie Individualismus (Thomas, 1993). Triandis (1993, 1995) löst dieses Problem durch Erweiterung in vier Kategorien (vertikaler Individualismus, vertikaler Kollektivismus, horizontaler Individualismus und horizontaler Kollektivismus).

Allerdings führen Keller und Eckensberger (1998) Folgendes zu dieser Problematik aus:

„Problematisch ist, daß weder der logische noch konzeptuelle, noch psychologische oder empirische Status dieser Dimension befriedigend geklärt ist" (ebd., S. 61) (vgl. auch Berry, et al., 1992).

Thomas (1993) schlägt bezüglich dieser Problematik vor, *„daß eine Unterscheidung verschiedener Ausprägungsformen von Kollektivismus und Individualismus auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen und in verschiedenen Funktionsbereichen notwendig ist“* (ebd., S. 393).

2.3.2 Auswahl der Kulturen – Deutschland und Syrien

In der kulturvergleichenden Forschung kommt der Auswahl der Kulturen und der Auswahl von Individuen eine große Bedeutung zu. Das Vorgehen bei der Auswahl geeigneter Kulturen wird wesentlich vom Ziel bzw. Interesse der interkulturellen Untersuchung bestimmt, so dass diese Kulturen theoretisch die relevanten Variablen repräsentieren. In diesem Zusammenhang betont Helfrich (1993), dass eine kulturvergleichende Untersuchung nicht nur die Unterschiede zwischen den Kulturen feststellen solle, sondern auch universell gültige Gesetzmäßigkeiten. Beim Kulturvergleich tauchen Äquivalenzprobleme auf, die in Kapital (2.2.2) angesprochen wurden. Dazu müssen die Messverfahren beim Vergleich verschiedener Kulturen gleich bzw. äquivalent sein, und zwar bezüglich der Stichprobe, der Skalen und der Messitems (Trommsdorff, 1993b).

Es wird empfohlen, Untersuchungskulturen auszuwählen, deren Wertsysteme eher individual- oder gruppenorientierte Merkmale aufweisen (Kobayashi, 1995; Trommsdorff, 1989a). Hier repräsentiert Deutschland eine Gesellschaft mit individualorientiertem und Syrien eine Gesellschaft mit gruppenorientiertem Wertsystem. Dabei beruhen die westlichen Kulturen nach Lightfoot und Valsiner (1992) auf individualistischer Ideologie (von Autonomie über Rationalität bis zur individuellen Verantwortung) und die östlichen Kulturen auf Gruppenharmonie – die individuellen Interessen werden hierbei im Rahmen der Gruppe gebildet. Dazu sind besondere Kulturkenntnisse erforderlich, die durch entsprechend angelegte Studien gewonnen werden können.

Es liegen eine Reihe von Arbeiten über die arabischen Kulturen vor, die die Wertsysteme dieser Kulturen mit anderen Kulturen verglichen haben (z. B. Bierbrauer, Meyer & Wolfradt, 1994; Buda & Elsayed-Elkhouly, 1998; Hofstede, 1986; 1991; Nelson et al., 1996). In der Studie von Hofstede (1986), in der er die Wertsysteme von insgesamt 40 Kulturen oder Sub-

kulturen miteinander verglich, wurden die arabischen Länder[5] als kollektivistisch kategorisiert, während Deutschland als individualistisch ausgewiesen wurde (vgl. auch Hofstede, 1991[6]). Nelson, El Bakary und Fathi (1996) haben in ihrer Studie die pädagogischen Werthaltungen und Überzeugungen von Studenten in Ägypten und USA verglichen, wobei ihre Ergebnisse jenen von Hofstede ähnelten.

Da die vorliegende Untersuchung die kulturspezifischen Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern in Bezug auf deren Auffassungen von pädagogischer Qualität in den Kindergärten und den kulturellen Einfluss auf diese Auffassungen herausfinden will, scheinen die ausgewählten Kulturen (Deutschland und Syrien) deutlich voneinander unterscheidbar (Deutschland als individuelle Gesellschaft und Syrien als kollektivistische Gesellschaft). Somit bilden beide Länder einen Kontrast in ihren kulturellen Wertorientierungen, der eine günstige Grundbedingung für eine kulturvergleichende Studie bietet.

Die für die vorliegende Arbeit verwendeten Forschungsinstrumente wurden ursprünglich nicht für den Kulturvergleich zwischen westlichen, industriell-individualistischen und nicht-westlichen, traditionell-kollektivistischen Kulturen entwickelt. Sie sind eher im Rahmen einer Vergleichsstudie zwischen verschiedenen westlichen Kulturen entstanden: Die ECERS (Early Childhood Rating Scale) (Harms & Clifford, 1980) sowie die revidierte Version (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998) wurden in den USA entwickelt. Diese Skala wurde in Deutschland mit der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) (Tietze, Schuster & Roßbach, 1997) bzw. der Kindergarten-Einschätz-Skala-Revision (KES-R) (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2001) wie auch in anderen europäischen Ländern (z. B. Portugal, Spanien, Schweden) übersetzt bzw. adaptiert. Allerdings treffen die zugrunde liegenden Qualitätskriterien der ECERS auf Akzeptanz und Wertschätzung in dem neuen gesellschaftlich-kulturellen Kontext, wie eine Untersuchung von Cryer, Tietze und Wessels (2002) feststellte. In diesem deutsch-amerikanischen Vergleich wurde untersucht, wie die Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und in den USA die Bedeutung der Qualitätskriterien der ECERS-R einschätzen. Die hohe Akzeptanz in beiden Ländern wurde damit begründet, dass es sich jeweils um westlich geprägte Kulturkreise handelt, wobei gemeinsame Wertorientierungen unterstellt werden können.

---

[5] Arabische Länder in der Studie sind Ägypten, Irak, Kuwait, Libanon, Libyen, Saudi-Arabien und die Vereinigten Arabischen Emirate.

[6] In dieser Studie von Hofstede besteht die Stichprobe aus 53 Kulturen und Subkulturen.

Mit der vorliegenden, auf Deutschland und Syrien bezogenen Untersuchung wird der Frage nachgegangen, ob die Qualitätskriterien der KES-R in zwei gesellschaftlich-kulturell sehr unterschiedlichen vorschulischen Erziehungssystemen Akzeptanz und Anerkennung finden. Diese Frage soll in beiden Ländern für die jeweils zentralen Gruppen im Vorschulsystem gestellt werden: das pädagogische Fachpersonal als Anbieter institutioneller Erziehung und Betreuung sowie die Eltern als Nutzer dieser Angebote.

Daher können, unter Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede, die möglichen Zusammenhänge zwischen kulturellen Werthaltungen und pädagogischen Ansichten der befragten Erziehenden in Betracht gezogen werden. In dieser Hinsicht gewinnt die Auswahl der Kulturen Deutschland und Syrien ihre Bedeutung.

2.4 Nationaler Hintergrund der Früherziehungssysteme in Deutschland und Syrien

Die Entwicklung der Früherziehungs- und Betreuungsangebote steht in engem Zusammenhang mit kulturellen Werten, sozialen Ideologien, sozioökonomischen und politischen Faktoren. Dementsprechend unterscheiden sich die Systeme der Früherziehung erheblich zwischen beiden Kulturen (Deutschland, Syrien) und von Bedeutung sind dabei die Darstellung der Vorschulsysteme in diesen Kulturen und ihre historische Entwicklung.

Deutschland: Die Entstehung institutioneller vorschulischer Betreuung und Erziehung (in Kindertagesstätten, Krippen, Kindergärten und sogenannten Bewahrenanstalten) begann in Deutschland vor rund 200 Jahren (Tietze, 1993, 2002a). Im Gefolge der Industrialisierung wurden viele Frauen erwerbstätig und es verschärfte sich damit der Bedarf an institutionalisierten Formen der Kinderbetreuung, um die erwerbstätigen Mütter zu entlasten (Erath, 1991; Tietze, 1993). Bei einer fortlaufenden Zunahme vorschulischer Einrichtungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts existierten verschiedene Typen von Einrichtungen: Neben bildungsorientierten Einrichtungen entwickelten sich betreuungs- und bewahrungsorientierte Einrichtungen, in denen der sozialfürsorgerische Aspekt dominierte (Tietze, 2002a). Diese Zweiteilung findet sich noch im heutigen System der Früherziehung. Kindergärten stehen den Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt und die Krippen den unter Dreijährigen zur Verfügung. Während Kindergärten als elementarer Stufe des allgemeinen Bildungssystems ein eigenständiger Bildungsauftrag zuerkannt wird, überwiegt in Kinderkrippen die

sozialfürsorgerische Betreuungsfunktion (Fried et al., 1992). Im Rahmen der institutionalisierten vorschulischen Betreuungsangebote wurde der Kindergartenbereich quantitativ dabei am stärksten ausgebaut (Tietze, 1993). Die Entwicklung des Früherziehungssystems verlief in beiden Teilen Deutschlands (in den alten und neuen Bundesländern) sehr unterschiedlich. Da in Ost-Deutschland eine verbesserte Volksbildung sowie eine verstärkte Teilnahme der Mütter am Arbeitsmarkt erreicht werden sollte, wurden von staatlicher Seite im Kindergarten- und Krippenbereich flächendeckend Betreuungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, so dass im Jahr 1998 100 % des Bedarfs an Kindergartenplätzen gedeckt und 55 % der Kinder unter drei Jahren in den Krippen betreut wurden (Tietze, 2002a). In West-Deutschland blieb der quantitative Ausbau der Betreuungsangebote jedoch auf halbem Wege stecken (Fried et al., 1992). Erst durch die Festlegung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz in den 1990er Jahren kam es zu einem entscheidenden Ausbau des Kindergartenwesens und einer starken Ausweitung des Platzangebots. Dagegen ist die Zahl der Betreuungsplätze für unter Dreijährige im Krippenbereich leicht angestiegen (Tietze, 2002a). Trotz aller Verschiedenheiten in der Entwicklung des Vorschulsystems zwischen Ost- und West-Deutschland zeichnet sich ein gemeinsamer Trend der Zunahme vorschulischer Betreuungsangebote ab. In Deutschland ist die Vorschulerziehung in öffentlicher und freier Trägerschaft aufgebaut, so dass die Verantwortlichkeit für den jeweiligen Kindergarten beim Träger liegt. Darüber hinaus ist im Allgemeinen der Besuch des Kindergartens nicht kostenlos, wobei Beiträge erhoben werden, deren Höhe je nach der Einrichtung, dem Land und dem Einkommen der Eltern variiert (Europäische Kommission, 1995). Obwohl sich die Betreuungsangebote im deutschen Vorschulsystem in ihren Einrichtungsbedingungen (z. B. Gruppengröße, Personalausstattung, pädagogisches Konzept, u. a.) unterscheiden, stimmen sie doch in den Erziehungszielen überein. Im Bericht der Europäischen Kommission über die allgemeinen Erziehungsziele im deutschen Kindergarten heißt es:

„Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 haben die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung grundsätzlich die Aufgabe, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Die Aufgabe umfaßt Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Die vorschulische Erziehung soll die Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie Entwicklungsmängel ausgleichen, um den Kindern beste Entwicklungs- und Bildungschancen zu vermitteln. Die Kinder werden zur Entfaltung ihrer körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Möglichkeiten durch Spiel und andere kindgemäße Beschäftigungen angeregt und in das Zusammenleben in der Kindergartengruppen eingeführt sowie an einen geregelten Tagesablauf und die

Gruppenregeln der Hygiene gewöhnt. Der Kindergarten hat darüber hinaus die Aufgabe, den Kindern entsprechend ihrer Entwicklung den Zugang in den Primarbereich zu erleichtern.“ (ebd., S. 86).

In den deutschen Kindergärten handelt es sich um eine "individualistische" Erziehungskonzeption, wobei sie Möglichkeiten für kindzentrierte Aktivitäten gewährleisten und dem Kind Eigeninitiative und Selbststeuerung ermöglichen.

Syrien: Kindertagesstätten sind heute ein wichtiger Bestandteil des syrischen Bildungssystems und können auf eine 70-jährige Geschichte zurückblicken. Bereits das syrische Wissensgesetz von 1933 bestimmte die Vorschulerziehung für Kinder von drei bis sechs Jahren als eine Stufe des Bildungssystems, wobei das Wissensministerium die Etablierung von Kindergärten förderte und diese überwachte (Mehrez, 1999; Nassief, 2005). Allerdings blieb die Etablierung der Kindergärten aufgrund der französischen Kolonialisation sowie der soziökonomischen Faktoren sehr begrenzt. Nach der Unabhängigkeit des Landes (1946) wurden zahlreiche Kindergärten gegründet. Durch die Anerkennung des Erziehungsministeriums in Syrien bezüglich der Bedeutung des Kindergartens konnte eine eigene Ministeriumsabteilung für die Kindergärten im Jahr 1976 aufgebaut werden (Hussein, 2003; Mehrez, 1999). In Anlehnung an statistische Angaben des Erziehungsministeriums existierten im Jahr 1963 erst 317 Kindergärten mit 31.604 Kindern, während sich im Jahr 2001 die Zahl der Kindergärten auf 1140 und die der betreuten Kindern auf 108.319 belief (Hussein, 2003). Die Versorgungsquoten betrugen 6,3 % im 1990, 9,7 % im Jahr 2000 und 11 % im Jahr 2003/2004 (UNECSO, 2005, 2006). Obwohl sich das Erziehungsministerium in den letzten Jahrzehnten bemüht hat, den Platzausbau in den Kindergärten zu verstärken, steckt dieser immer noch in Kinderschuhen. Das liegt daran, dass alle Bemühungen vom Erziehungsministerium momentan dem Grundschulsystem gelten, in dem die Versorgungsquote bei 100 % liegen soll. Für die Altersgruppe der über sechsjährigen Kinder in der Grundschule ist eine Besuchsquote von 97,3 % im Jahr 2002 gegeben (Syria, 2009; UNESCO, Online). Trotzdem strebt das Ministerium an, zukünftig die Bedarfsdeckung zu steigern. Bezüglich der Verfügbarkeit und der Qualität der Angebote lässt sich ein starkes Gefälle zwischen den städtischen und den ländlichen Gebieten beobachten (Hussein, 2003).

Die frühkindlichen Betreuungs- und Erziehungsangebote richten sich vornehmlich an die Drei- bis Fünfjährigen und sind in öffentlicher sowie freier Trägerschaft eingerichtet. Anders

als in Deutschland trägt das syrische Erziehungsministerium die Verantwortung für die Koordination und Überwachung der Arbeit im Bereich der kindlichen Betreuungsangebote (UNESCO, 2006).

Neben Erziehung und Betreuung sollen vorschulische Erziehungsprogramme körperliche, emotional-kognitive, soziale und sprachliche Fähigkeiten von Kindern fördern und unterstützen, zur positiven Persönlichkeitsbildung der Kinder beitragen sowie auf das Lernen in der ersten Schulklasse vorbereiten. Somit gilt ein gemeinsames Curriculum mit den Förderbereichen Muttersprache, Mathematik, fein- und grobmotorische Aktivitäten, Natur- und Sozialwissen, Musik und Religion für alle Einrichtungen im Land. Im pädagogischen Alltag dominieren gemeinsame und kollektivistische Aktivitäten für alle Kinder in der Gruppe (http://syrianeducation.org.sy/nstyle/index.php?op=articulos&manid=18&asec=19).

Die Kindergruppen sind altershomogen nach Jahrgängen organisiert, die Gruppenstärke ist mit durchschnittlich ca. 28 Kindern relativ groß. Eltern haben einen Beitrag zu bezahlen. Er liegt in den ländlichen Gebieten niedriger als in den städtischen. Ein Problem wird in der Qualifikation des pädagogischen Personals gesehen. Zwar hatten im Jahr 2006/2007 etwa 16,9 % eine Hochschulausbildung und gut ein Viertel (26,2 %) eine zweijährige pädagogische Fachschulausbildung. Jedoch fehlt der Hälfte (55,4 %) jegliche Fachausbildung.

Insgesamt kann die Versorgung im Vorschulsystem sowohl in ländlichen als auch in städtischen Gebieten als unzureichend beschrieben werden. Trotzdem bemüht sich das Erziehungsministerium, das Vorschulsystem sowohl quantitativ als auch qualitativ zu entwickeln, die Qualifikation des pädagogischen Personals zu erweitern und ein einheitliches Ausbildungsniveau zu erreichen sowie das Management, die Curricula und Evaluation unter Nutzung des internationalen Wissens zu verbessern (http://syrianeducation.org.sy/nstyle/Index.ph

p?op=articulos&manid=18&asec=19).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beschriebenen Vorschulsysteme in beiden Kulturen in ihrem Entwicklungsstand unterschiedlich sind. Darüber hinaus stellen sie zwei unterschiedliche Gesellschaften und Kulturen dar, von denen die deutsche als Repräsentant einer westlichen individualistischen industriellen Kultur und die syrische als Repräsentant einer nah-östlichen traditionell kollektivistischen Kultur gesehen werden kann, mit jeweils unterschiedlichen Werten für die Erziehung von Kindern.

2.5 Theoretischer Bezugsrahmen

Als Abschluss der Ausführung der theoretischen Grundlagen in der vorliegenden Arbeit sollen die vorangegangenen Überlegungen in einen weitergefassten theoretischen Rahmen eingebettet werden. Das der Arbeit zugrunde liegende Konzept der pädagogischen Qualität lässt sich in einer ökologischen Perspektive ausdrücken.

Der ökologische Ansatz Bronfenbrenners bettet die menschliche Entwicklung in ein umfassendes Modell ein. Dieses bezieht die ökologischen Lebensbereiche und Prozesse ein, in denen sich Individuen entwickeln und wechselseitig beeinflussen (Bronfenbrenner, 1979, 1981, 1986, 1992). Bronfenbrenner formuliert sein Modell folgendermaßen:

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflußt, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 37). Hierbei weist Dippelhofer-Stiem darauf hin, dass *„der Mensch in und mit seiner sozialräumlichen Umwelt interagiert, in seiner Entwicklung von ihr beeinflußt wird und zugleich auf sie zurückwirkt“* (ebd., 1995, S. 9) (vgl. auch Hurrelmann, 1995).

Weiterführungen dieser Theorie (ökologische Entwicklungspsychologie) sind auch in den kindlichen Sozialisationsansätzen zu finden. Diese Ansätze gehen von der Hauptidee Bronfenbrenners aus, dass Sozialisation und Erziehung auf eine möglicherweise allgemeine Entwicklung und Förderung der kindlichen Persönlichkeit zielen (Grundmann & Lüscher, 2000; Hurrelmann, 2002). Dippelhofer-Stiem (1995) bezeichnet diese Vorstellung als „Ideal der allseits entwickelten Persönlichkeit“.

Der Ansatz von Bronfenbrenner bildet in der Folge die Basis für unzählige Forschungsvorhaben, die sich mit dem in Entwicklung begriffenen Menschen und seiner Umwelt beschäftigen (Schnyder, 1988). Der ökologische Entwurf von Bronfenbrenner hat seine weiteste Verbreitung in entwicklungspsychologischen Forschungsbereichen sowie in der Familienforschung gefunden (Petzold & Nickel, 1989; Schnyder, 1988).

Bronfenbrenner unterscheidet vier verschachtelte (miteinander strukturverbundene) Systeme: das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem.

- Das **Mikrosystem** umfasst die unmittelbar erlebten Umwelten bzw. Lebensbereiche, in denen die betreffende Person mit ihren Bezugspersonen und den materiellen Gegebenheiten in wechselseitigem Austausch steht. Als Beispiel wäre hier der gemeinsame Alltag einer Familie bzw. eines Kindergartens zu nennen.

- Das **Mesosystem** *„umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist [.....] Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“* (Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Als Beispiel wären die Beziehungen zwischen der Familie und außerfamiliären Settings, z. B. der Vorschuleinrichtung des Kindes oder der Schule zu nennen.

- Das **Exosystem** umschließt eines oder mehrere Mikro- bzw. Mesosysteme, an denen das Individuum nicht selbst beteiligt ist, deren Auswirkungen auf das unmittelbare Setting jedoch nicht zu vernachlässigen sind. *„The child´s Exosystm are those settings that have power over his life, yet in which he does not participate“* (Garbarino, 1982, S. 645). Beispiele eines Exosystems eines Kindes wären der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulkameraden eines älteren Geschwisters.

- Das **Makrosystem** bildet das höchste System und stellt gesellschaftliche Zusammenhänge dar, die ihrerseits die Mikro-, Meso- und Exosysteme beeinflussen, die in einer bestimmten Kultur oder Subkultur bestehen (Bronfenbrenner, 1979, 1981, 1986).

Bronfenbrenner hat sein ökologisches Systemmodell nicht grafisch umgesetzt, sondern nur mit Worten umschrieben. Später versuchten mehrere Forscher und Wissenschaftler (wie z. B. Berk, 1994; Cole, 1990; Dippelhofer-Stiem, 1995; Garbarino, 1982; Petzold & Nickel, 1989; Wolf, 1995) diesem Modell in einer Abbildung gerecht zu werden.

Die Abbildung 1 stellt das ökologische Modell Bronfenbrenners dar, das auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit angewendet wird.

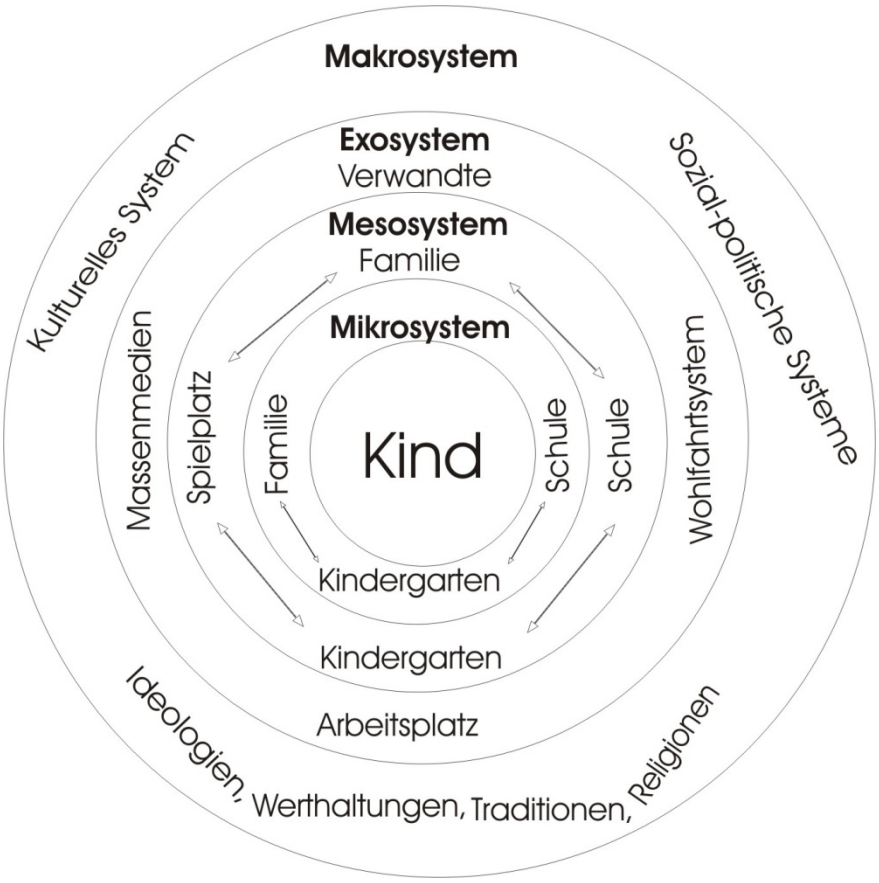

Abbildung 1: Das ökologische Modell Bronfenbrenners der Entwicklung (modifiziert von Cole, 1990)

Wie die Abbildung 1 darlegt, beruht das Modell nicht nur prinzipiell auf der Verschachtelung – es geht gleichzeitig auch von einer hierarchischen Ordnung unterschiedlicher Systeme aus. Dementsprechend sind Systeme mit niederer Ordnung (z. B. Mikro- und Mesosysteme) integrierte Bestandteile der Systeme höherer Ordnung. Darüber hinaus betont Schnyder (1988) in diesem Zusammenhang, dass die Einteilung der Umwelt in verschiedene Systeme grundlegend nicht auf materiellen bzw. geografischen Gegebenheiten basiert, sondern sich vorwiegend am funktionalen Bedeutungsgehalt orientiert, der der Umwelt durch das Individuum hinzugefügt wird.

Das Modell von Bronfenbrenner (1981) bildet die Grundlage dieser Forschungsarbeit (als deutsch-syrischer Kulturvergleich).

Das in der vorliegenden Arbeit behandelte Thema „pädagogische Qualität“ entspricht aus ökologischer Sicht in seiner Struktur den vier Ebenen der Umwelt (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem). Somit kommt der Familie als grundlegendem Mikrosystem für das Kind eine besondere Bedeutung zu: Sie repräsentiert (durch die Eltern u. a.) für das Kind die wichtigsten Bezugspersonen. Durch sie erfährt es ständige alltägliche Lern- und Erfahrungsumwelten. Als

ein ebenfalls wichtiges Mikrosystem werden heutzutage für Kinder im Vorschulalter die Kindertageseinrichtungen eingeschätzt. Diese sollten die Aufgabe der Familie ergänzen und die Entwicklungschancen des Kindes unterstützen sowie fördern (Hurrelmann, 1993).

Entsprechend dem Ziel vorliegender Studie, repräsentiert die Grundschule für das Kind besonders im arabischen Raum[7] ein herausragendes Mikrosystem.

Die Beziehungen zwischen den wichtigsten Mikrosystemen des Kindes – Familie, Kindergarten und Grundschule – bildet das Mesosystem.

Die höchste Ebene nimmt in dem ökologischen Modell Bronfenbrenners das Makrosystem ein. Trotz der zahlreichen Differenzen weisen die verschiedenen inneren Systeme (Mikro-, Meso- und Exosysteme) innerhalb einer Kultur bzw. Subkultur auffallende Gemeinsamkeiten in Funktion und Erscheinung auf. Diese Gemeinsamkeiten verweisen auf das Makrosystem einer Gesellschaft. Nationale, ethnische oder religiöse Gruppen zeigen in der Regel auf allen Ebenen der ökologischen Umweltstruktur kulturelle Besonderheiten, die sie von anderen Gruppen unterscheiden (Grundmann, Fuß & Suckow, 2000). In diesem Zusammenhang haben Nickel und Petzold (1993) Folgendes formuliert:

„Die Ursache dafür ist in der jeweiligen kulturellen bzw. weltanschaulichen ideologischen Übereinstimmung zu sehen, die diese Subsysteme beeinflußt. Man kann das Makrosystem deshalb auch als den gesellschaftlich-kulturellen Bezugsrahmen für alle anderen Systeme bezeichnen“ (ebd., S. 86).

Ein Makrosystem beruht auf bestimmten Wertvorstellungen, Glaubenssystemen, dem ökonomischen, politischen und ideologischen System, gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien sowie den damit verbundenen Lebensstilen und Gebräuchen. Sie durchdringen alle Lebensbereiche einer jeweiligen Kultur (Dippelhofer-Stiem, 2000; Grundmann, Fuß & Suckow, 2000). Andere Wissenschaftler (wie Garbarino, 1982) betonen, dass das Makrosystm weitere Variablen umschließt und durch sie kulturelle Systeme systematisch unterschieden werden können. Er sagt Folgendes dazu:

„To identify a macrosystem is to do more than simply name a group- Arabs, Swiss, Americans, Latinos, Blacks, Anglos, or Indians- and more like labeling a cultural system such as

[7] Der Besuch des Kindergartens stellt sich heutzutage in Industrieländern als ein weitgehend selbstverständlicher Lebensabschnitt für die Kinder von drei bis sechs Jahren dar, während sich in den arabischen Ländern dieser Bereich noch entwickelt.

Judeo-Christian, communist, or democratic. We must compare these groups systematically on some common scales of measurement, such as 'collective versus individual orientation' or 'schooled versus unschooled'. A macrosystem involves variables rather than simply labels. But it is more than this". (Garbarino, 1982, S. 646).

Die bipolare Dimension „Individualismus – Kollektivismus“ wird gern von vielen Psychologen in kulturvergleichenden Forschungen verwendet, um eine komplexe Reihe von Unterschieden zwischen verschiedenen Kulturen zu subsumieren (Hofstede, 1994). Eine große Menge von Studien wurden seit 1980 im Bereich der „Individualismus-Kollektivismus“-Dimension durchgeführt, so dass die 80er Jahre das „Jahrzehnt des Individualismus – Kollektivismus“ in der kulturvergleichender Psychologie geworden ist (Kagitcibasi, 1994). Infolgedessen stellt diese Dichotomie ein typisches Merkmal des Makrosystems dar. Die „Individualismus-Kollektivismus“-Dimension wird bisher in kulturvergleichenden Forschungen noch angewendet, weil sie wichtige Merkmale bei den Analysen auf kulturellen, subkulturellen und individuellen Ebenen – wie z. B. eine hohe Vorhersagekraft, einen hohen Erklärungswert und Flexibilität – aufweist. Trotzdem wurde sie stark kritisiert, weil sie oftmals zur Interpretation der beobachteten Verhaltensunterschiede und erfragter Unterschiede in Wertorientierung von verschiedenen Kulturen eingesetzt wurde, ohne klare, differenzierte Konzepte aufzuzeichnen (Kagitcibasi, 1994; Jeong, 2002).

Hofstede (1994) hat dieses Problem dadurch gelöst, indem er neben der Einsetzung der „Individualismus-Kollektivismus“-Dimension auch andere Dimensionen (wie z. B. “Männlichkeit – Weiblichkeit“, „große – kleine Powerdistanz“) mit aufgenommen hat, um die Vorhersagbarkeit zu erhöhen.

Alle bisher genannten vier Systeme bilden einerseits die stabilen Teile des Modells Bronfenbrenners und andererseits die Hauptteile der vorliegenden Untersuchung, besonders die Mikrosysteme Familie, Kindergarten und Grundschule sowie die Makrosysteme Deutschland und Syrien. In kulturvergleichenden Forschungen soll der sozio-historische Gesichtspunkt berücksichtigt werden, da die kulturhistorischen Hintergründe der eigenen Kultur dem Forscher ermöglichen, Sozialisationskontexte zu analysieren sowie Vergleiche und Perspektiven zu interpretieren (Grundmann, Fuß & Suckow, 2000). Die Vorschulsysteme in der vorliegenden Arbeit „Deutschland und Syrien“ sind unterschiedlich. Diese Verschiedenheit hängt vor allem mit unterschiedlichen sozio-historischen Hintergründen in beiden Kulturen zusammen. Diese Perspektive wird stets in der Arbeit berücksichtigt werden.

Obwohl das ökologische Modell von Bronfenbrenner in der Sozialisationsforschung von großem Wert ist, scheint jedoch eine ökologische Validität bzw. eine empirische Validität des Modells ein Problem darzustellen (Wolf, 1995). Außerdem steckt die Formulierung eines eigenständigen ökologischen Theorieansatzes in den Anfängen. So schreibt Dippelhofer-Stiem (1995):

„Obgleich empirische Studien vorliegen, die sich der ökologischen Sozialisationsforschung zurechnen, steht die Formulierung eines eigenständiges theoretischen Ansatzes noch aus“ (ebd., S. 53).

Bislang liegen keine empirischen Forschungen vor, die dem Anspruch der Umsetzung des sozialökologischen Konzepts in Gänze genügen könnten. Nur Teilbereiche wurden von den Sozialisationsforschern empirisch umgesetzt (Wolf, 1995). Als Beispiel gilt in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Tietze et al. (1998), die an das Bronfenbrenner-Modell angelehnt ist. Demnach wurden die Mikrobereiche Kindergarten und Familie nach ihrer jeweiligen Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität gekennzeichnet. Außerdem stehen die Gesellschaftssysteme Ost- und Westdeutschland für die Makrobereiche der Untersuchungskonzeption.

Mit Bezug auf das bronfenbrennersche Sozialisationsmodell lässt sich der Ansatz dieser Untersuchung wie folgt einordnen:

Im Mittelpunkt steht das Mikrosystem Kindergarten. Untersucht werden sollen die pädagogischen Vorstellungen der dort handelnden Erzieherinnen. Mit diesem Schwerpunkt werden innerhalb des Mikrosystems Kindergarten bestimmte Qualitätsbereiche in den Mittelpunkt gerückt: die Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität.

Die Frage nach den pädagogischen Vorstellungen und Orientierungen wird allerdings nicht nur in Bezug auf die in diesem Setting direkt handelnden Erzieherinnen thematisiert, sondern auch im Hinblick auf die Akteure in den Nachher-Mikrosystemen Familie und Grundschule. Mit Bezug auf das Bronfenbrenner-Modell wird diese Frage damit auf das Mesosystem ausgeweitet und umfasst Elemente der Mikrosysteme Kindergarten, Familie und Grundschule.

Des Weiteren geht der Ansatz der vorliegenden Untersuchung davon aus, dass diese pädagogischen Vorstellungen im Mesosystem beeinflusst sind von makrosystemischen Gegebenheiten, wie sie sich in der Unterscheidung zwischen Syrien und Deutschland manifestieren.

Zusammenfassend geht es damit um mikrosystemische Unterschiede bei den pädagogischen Orientierungen im Mesosystem und – in der Ausweitung zum deutsch-syrischen Vergleich – um makrosystemische Unterschiede, die in differierenden Orientierungen zwischen syrischen Erzieherinnen und Eltern einerseits gegenüber deutschen Erzieherinnen und Eltern andererseits ihren Ausdruck finden.

Eine analoge Vorstellung liegt zugrunde, wenn im zweiten Schwerpunkt der Untersuchung zusätzlich zu den pädagogischen Orientierungen die wahrgenommene pädagogische Prozessqualität in Kindergärten aus der Perspektive von deutschen Erzieherinnen und Eltern im Vergleich zu syrischen Erzieherinnen und Eltern thematisiert wird.

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

3 Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Bedeutung (Wichtigkeit) pädagogischer Qualitätsmerkmale für Kindergärten wie auch mit der Ausprägung pädagogischer Qualitätsmerkmale im intrakulturellen und im interkulturellen Vergleich.

Bezogen auf den intrakulturellen Vergleich soll der Frage nachgegangen werden, ob Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer bestimmten pädagogischen Qualitätskriterien für den Kindergartenbereich ähnliche oder unterschiedliche Bedeutung (Wichtigkeit) zuschreiben. Die drei Befragtengruppen stellen die zentralen Erziehungspersonen in den für das Vorschulkind charakteristischen Mikrosystemen dar: Kindergarten und Familie als aktuelle Mikrosysteme des Kindes sowie die Grundschule als künftiges (Abnehmer) Mikrosystem des Kindes.

Der Frage wird anhand dreier Stichproben von syrischen Erzieherinnen, syrischen Eltern und syrischen Lehrern nachgegangen.

Parallel wird diese intrakulturelle Frage auch für den deutschen kulturellen Kontext gestellt. Hier wurden allerdings keine Grundschullehrer befragt, so dass sich der intrakulutrelle Vergleich in Deutschland nur auf Erzieherinnen und Eltern bezieht.

Neben der intrakulturellen Perspektive wird auch die interkulturelle Perspektive thematisiert, in der Erzieherinnen und Eltern aus Syrien und aus Deutschland miteinander verglichen werden.

Neben der Wichtigkeit von Qualitätsmerkmalen im intra- und interkulturellen Vergleich wird mit Bezug auf dieselben Qualitätsmerkmale auch der von den Befragten wahrgenommene Ausprägungsgrad der Qualitätsmerkmale im intrakulturellen und im interkulturellen Vergleich analysiert.

Intrakulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich pädagogischer Qualitätskriterien im syrischen Raum

1. Wie beurteilen syrische Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer die *Wichtigkeit* pädagogischer Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen?

2. Welche Merkmale sind besonders wichtig für Erzieherinnen, Eltern und Lehrer? Welche Merkmale sind weniger oder nicht wichtig für sie?

3. Inwieweit stimmen die Erzieherinnen, Eltern und Lehrer in ihren Wichtigkeitsurteilen überein?

4. Welche Unterschiede sind im Gesamt der verschiedenen Qualitätsmerkmale zwischen den drei Gruppen gegeben?

5. Wie schätzen Erzieherinnen und Eltern die konkrete pädagogische *Prozessqualität* in den Kindergartengruppen ein?

6. Inwieweit stimmen die Erzieherinnen und Eltern in ihren Qualitätseinstufungen überein? Und inwieweit stimmen die Rangreihen der Wichtigkeit und Qualitätseinstufungen jeweils bei Erzieherinnen und Eltern überein?

7. Inwieweit unterscheiden sich die Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern bezüglich der verschiedenen Qualitätsmerkmale der KES-R?

8. Welche strukturelle Bedingungen bzw. Hintergrunddaten haben die drei untersuchten Gruppen und inwieweit beeinflussen diese Merkmale die Werte der KES-R-Skalen (Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen)?

Interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich pädagogischer Qualitätskriterien; deutsch-syrischer Vergleich

1. Welche Bedeutung messen deutsche und syrische Erzieherinnen und Eltern pädagogischen Qualitätsmerkmalen der KES-R zu?

2. Gibt es Ähnlichkeiten in der Rangfolge der Bedeutung/Wichtigkeit, mit der die vier Gruppen, deutsche Erzieherinnen und Eltern und syrische Erzieherinnen und Eltern, die Qualitätskriterien beurteilen?

3. Inwieweit unterscheiden sich deutsche und syrische Erzieherinnen bzw. deutsche und syrische Eltern in ihren Wichtigkeitsbewertungen pädagogischer Qualitätskriterien?

4. Wie schätzen Erzieherinnen und Eltern in beiden Kulturen die realisierte Qualität (nach KES-R) in ihren Kindertageseinrichtungen ein?

5. Inwieweit stimmen die Erzieherinnen und Eltern in ihren Qualitätseinstufungen überein?

6. Inwieweit stimmen die Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen der KES-R bei jeder Gruppe (Erzieherinnen, Eltern) in Deutschland und Syrien überein?

7. Lassen sich breiter gefasste Qualitätsdimensionen identifizieren, in denen sich deutsche und syrische Erzieherinnen bzw. deutsche und syrische Eltern im Sinne kulturell geprägter Muster unterscheiden?

8. Welche strukturelle Bedingungen haben deutsche und syrische Erzieherinnen und Eltern und inwieweit beeinflussen diese Merkmale die Werte der KES-R-Skalen (Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen) in beiden Ländern?

4 Erhebungsinstrumente

Entsprechend dem mehrperspektivischen Ansatz der Untersuchung, die Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer in Syrien in Bezug auf die Wichtigkeit der KES-R-Kriterien einschätzen und auch die realisierte Prozessqualität beurteilen zu lassen (ohne Grundschullehrer), wurde ein abgestimmtes multiperspektivisches Instrumentarium eingesetzt. Die Instrumente basieren auf der revidierten Form der Kindergarten-Einschätz-Skala zur Erfassung der globalen pädagogischen Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2001). Die KES-R ist die deutschsprachige Version der Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) von Harms, Clifford und Cryer (1998) (vgl. auch Harms & Clifford, 1980; 1983).

Die KES-R beruht auf einer Qualitätsdefinition, die Erfahrungsmöglichkeiten und Förderung der kindlichen Entwicklung im sprachlichen, kognitiven, physischen, sozialen und emotionalen Bereich betont und sich dabei an die Anforderungen an Ausstattung der Einrichtung sowie an Aufgaben der Erzieherinnen anlehnt.

Insgesamt besteht die KES-R aus 43 Qualitätsmerkmalen (Items), die in sieben Subbereiche eingeteilt sind: Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege der Kinder, sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und Erzieherinnen.

Die KES-R gilt als Beobachtungsinstrument. Die Einschätzung der Qualitätsmerkmale basiert auf einer dreistündigen Evaluation in der Kindergartengruppe durch externe Beobachter

(Tietze et al., 2001). Jedes der 43 Qualitätsmerkmale wird auf einer siebenstufigen Ratingskala eingeschätzt (mit den Werten von 1 = unzureichend bis 7 = sehr gut).

Auf der Grundlage der KES-R wurden zwei Instrumente entwickelt, die das Kern-Instrumentarium der vorliegenden Untersuchung bilden. Zum einen wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem die Befragten die Wichtigkeit der einzelnen Qualitätsmerkmale der KES-R bewerten, zum anderen wurde die KES-R so umgearbeitet, dass sie als Selbstevaluationsinstrument für Erzieherinnen und als Beurteilungsinstrument für Eltern eingesetzt werden kann. Wie bei der KES-R beurteilen die Erzieherinnen und Eltern die pädagogische Qualität in einer Gruppe anhand einer siebenstufigen Skala (1 = nicht gut bis 7 = sehr gut). Um die Wichtigkeit der Qualitätskriterien aus der eigenen Perspektive zu erfassen, bewerten die Adressaten (Erzieherinnen, Eltern und Lehrer) die verschiedenen Merkmale auf einer fünfstufigen Skala (mit der Beurteilungsmöglichkeit 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig). Zusätzlich zu diesen beiden Instrumenten wurde ein Fragebogen zur Erfassung von sozialstatistischen Hintergrunddaten der Befragten entwickelt und angewendet. Die drei Instrumentarien werden in drei Versionen ausgelegt:

1. *Fragebogen für Erzieherinnen:* Der Fragebogen richtet sich auf die Bedeutung pädagogischer Qualitätskriterien aus Sicht der Erzieherinnen und auf die Ausprägungen pädagogischer Qualität in ihrer Kindergruppe, für die sie verantwortlich sind; weiterhin gehören zum Fragebogen Fragen zur Gruppensituation in der Kindergartengruppe (z. B. Gruppengröße, Alterszusammensetzung der Gruppe), zu Hintergrundmerkmalen der Erzieherin und zu personalen Bedingungen (wie z. B. Ausbildung, Fortbildung, Berufserfahrung und Aspekte der Arbeitszufriedenheit).
2. *Fragebogen für Eltern:* Der Elternfragebogen richtet sich auf die Bedeutung pädagogischer Qualitätskriterien aus ihrer Sicht und auf die Ausprägungen pädagogischer Qualität in der Kindergruppe, die ihr Kind besucht; weitere Fragen richten sich auf die Familiensituation, auf Öffnungszeiten des Kindergartens, auf die elterliche Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit und auf die Elternarbeit.
3. *Fragebogen für Grundschullehrer:* Der Fragebogen richtet sich auf die Bedeutung pädagogischer Qualitätskriterien in den Kindertageseinrichtungen aus ihrer Sicht, aus denen ihre Schüler gekommen sind; weitere Fragen verweisen auf personale Bedingungen (wie z. B. Bildungsabschluss, Berufserfahrung, Alter).

Ein Beispielitem zur Bedeutung eines pädagogischen Qualitätskriteriums sowie zur Selbstevaluation der gegebenen pädagogischen Qualität in diesem Kriterium ist in der Abbildung 2 wiedergegeben.

Abbildung 2: KES-R-Beispielitem: Erzieherinnenfragebogen (Item 3).

Qualitätsaspekte und einige Beispiele	**Wie wichtig** ist Ihnen dieses Merkmal?					**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?						
3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit												
Kuschelecke für Kinder mit weichem Teppich, Kissen, Polstern usw. vorhanden und leicht zugänglich	nicht wichtig	eher nicht wichtig	eher wichtig	wichtig	sehr wichtig	nicht gut						sehr gut
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7

5 Instrumententwicklung und Prätest

Die arabische Version der Fragebögen stellt im Wesentlichen eine Übersetzung der deutschen Instrumente dar. Die Übersetzung wurde von der Autorin vorgenommen und von verschiedenen arabischen Muttersprachlern überprüft. Teilweise erfolgte die Überprüfung durch Rückübersetzung ins Deutsche. Vor der Datenerhebung wurden die Fragebögen im September 2006 dahingehend getestet, inwieweit die Untersuchtengruppen die Skala akzeptieren und welche Fragen zur syrischen Situation nicht passen. Es wurden verschiedene Erzieherinnen und Eltern gebeten, am Prätest teilzunehmen, Anmerkungen zu den Fragebögen vorzunehmen sowie zusätzliche Qualitätsmerkmale zu nennen, die nicht im Fragebogen aufgeführt waren. Infolge des Prätests wurden einzelne Fragen an die spezifischen Landesbedingungen angepasst (wie z. B. Bildungsabschlüsse, Familiensituation u. a.), teilweise wurden andere Fragen entfernt (z. B. bezüglich der ausländischen Kinder in Kindergärten). Aufgrund von Ideen der Forscherin und Vorschlägen der Befragten wurden fünf Merkmale zu den 43 Qualitätsmerkmalen der KES-R hinzugefügt, die sich auf verschiedene Aspekte des Lernens im Kindergarten beziehen und in einem neuen Bereich “Schulvorbereitung“ zusammengefasst wurden. Die

hinzufügten Merkmale sind: Schrift (Buchstaben und Wörter), Lesen, religiöse Lehre, angeleitetes Singen und Zuhören. Das Instrument wurde dementsprechend umgearbeitet und ging in dieser Form in die endgültige Datenerhebung ein.

6 Stichprobe

Anforderungen an die Stichprobe

Entsprechend der Fragestellung der Untersuchung galt es, drei Befragungsgruppen in die Untersuchung einzubeziehen: Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer. Die drei Unterstichproben sollten dabei so ausgewählt werden, dass die Ergebnisse der drei Respondentengruppen aufeinander bezogen werden können. Im Fall der Erzieherinnen und Eltern sollte dies dadurch sichergestellt werden, dass die Elternstichprobe aus den Kindergartengruppen rekrutiert wurde, aus denen auch die befragten Erzieherinnen stammten. Im Fall der Grundschullehrer sollte eine Verbindung zu den befragten Erzieherinnen und Eltern dadurch gewährleistet werden, dass die Kindergärten (mit den befragten Erzieherinnen und Eltern) aus denselben Einzugsbereichen wie die Schulen der befragten Lehrer stammten.

Des Weiteren sollte sichergestellt werden, dass städtische und ländliche Einzugsbereiche sowie Einzugsbereiche mit unterschiedlicher sozialer Kennung berücksichtigt wurden. Darüber hinaus sollten sowohl Einrichtungen in öffentlicher als auch Einrichtungen in privater Trägerschaft berücksichtigt werden. Als Zielgröße wurde eine Stichprobe von 60 Lehrern, 60 Erzieherinnen und 300 Eltern angestrebt.

Stichprobenrealisierung

Die Auswahl der Stichproben erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren. In einem ersten Schritt wurden mehrere Bezirke in Aleppo und um Aleppo ausgewählt. Die Bezirke wurden so bestimmt, dass sie hinsichtlich der Zusammensetzung der Bevölkerung sozial unterschiedliche Einheiten bildeten. Insgesamt wurden 26 Bezirke ausgewählt. Zum Teil ähnelten sich

die Bezirke in sozialer Hinsicht, so dass sie in sechs Gruppen zusammengefasst werden konnten. In Abbildung 4 sind diese Gruppen mit Bezirken in Aleppo und Umgebung dargestellt:

1. Gruppe mit den Bezirken Seif Ed dawlah, Alsrean, Almohafaza, Halab Aljadidah, Mohandisien, Alhamdaniah und Aljamilaih. Die meisten Bewohner in diesen Bezirken sind Akademiker und stammen aus der gehobenen Mittelschicht mit unterschiedlichen sozial-ökonomischen Lagen in Aleppo. Infolgedessen sind die Kindergärten nicht einheitlich ausgestattet.

2. Gruppe mit den Bezirken Alaschrafiah, Almeedan, Ascheikh maqsoud, Alkalaá und Aljdeideh. Die Mehrheit der Bewohner sind Analphabeten und arm. Sie gehören zur sozialen Unterschicht. Eine Minderheit verfügt über niedrige und mittlere Bildungsabschlüsse. Die Kindergärten sind weniger gut ausgestattet und die Gruppen haben eine hohe Kinderzahl.

3. Gruppe mit dem Bezirk Alorupah. Der wohlhabendste Bevölkerungsteil lebt in diesem Bezirk und stammt aus den höhereren Schichten in Aleppo. Sie arbeiten als Händler und Geschäftsleute. Dementsprechend sind die Kindergärten in diesem Bezirk die besten in der Stadt.

4. Gruppe mit den Bezirken Alschahbaá, Almokambo und Alforkan. Die Mehrheit der Bewohner stammt aus der höheren Schicht und weist mittlere und hohe Bildungsabschlüsse auf. Die Kindergärten sind gut ausgestattet und verfügen über eine ausreichende Fläche.

5. Gruppe mit den Bezirken Schareé Alneel und Hei Isabel. Die Bewohner dieser Bezirke haben unterschiedliche Bildungsabschlüsse und stammen aus verschiedenen Schichten. Dementsprechend unterschiedlich fällt die Situation in den Kindergärten aus.

6. Bezirke aus der ländlichen Umgebung von Aleppo (Alatareb, Albab, Hretan, Anadan, Hei Alnereb und Batabo): Die meisten Bewohner gehören der Unterschicht bzw. auch der Mittelschicht an. Sie sind entweder Analphabeten oder haben unterschiedliche Bildungsabschlüsse. Die Kindergärten sind weniger gut ausgestattet, sie liegen in unruhiger Umgebung und weisen eine unzureichende Fläche auf. Es gibt (zu) viele Kinder pro Gruppe.

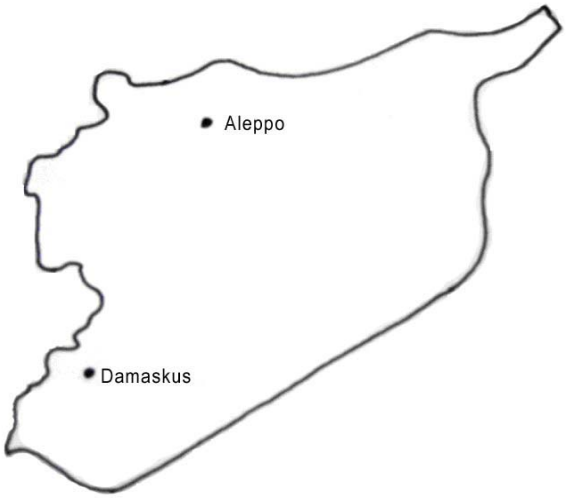

Abbildung 3: Karte für Syrien (Damaskus: Hauptstadt, Aleppo: die Stadt der Untersuchung).

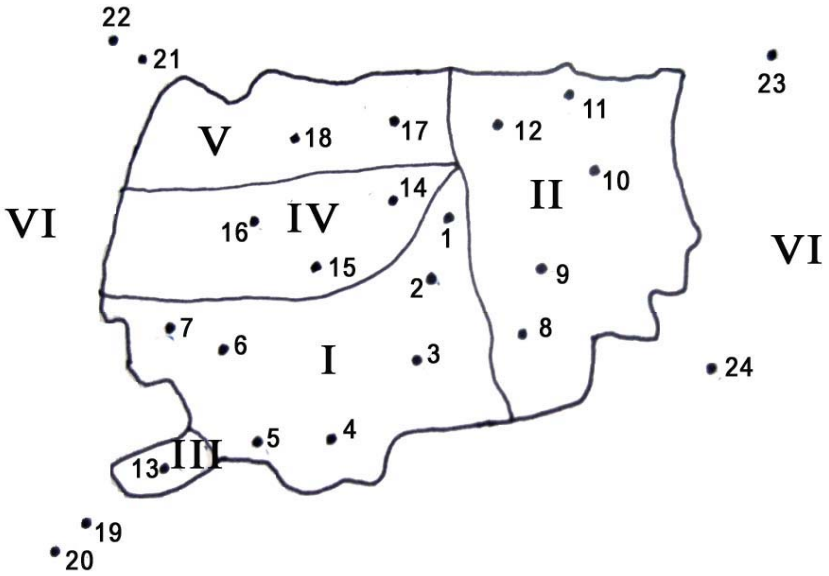

Abbildung 4: Ausgewählte Untersuchungsbezirke in und um Aleppo[8].

[8] Die römischen Zahlen präsentieren die sechs Bezirkengruppen. Die arabischen präsentieren die Namen dieser Bezirke. (**I Bezirke:** 1: Alsrean. 2: Almohafaza. 3: Alhamdaniah. 4: Seif Ed dawlah. 5: Aljamilaih. 6: Halab Aljadidah. 7: Mohandisien. **II Bezirke:** 8: Aljdeideh. 9: Alkalaá. 10: Almeedan. 11: Ascheikh maqsoud. 12: Alaschrafiah. **III Bezirke:** 13: Alorupah. **IV Bezirke:** 14: Almokambo. 15: Alforkan. 16: Schahbaá. **V Bezirke:** 17: Hei Isabel. 18: Schareé Alneel. **VI Bezirke:** 19: Alatareb. 20: Batabo. 21: Anadan. 22: Hretan. 23: Albab. 24: Hei Alnereb).

In einem zweiten Schritt wurden innerhalb eines jeden Bezirks ein bis drei Kindergärten und eine annähernd gleiche Anzahl an Grundschulen ausgewählt. Innerhalb dieser Schulen und Kindergärten wurde jeweils eine Klasse bzw. eine Gruppe nach Zufall bestimmt. Durch diese Identifizierung der Klassen und der Kindergartengruppen waren zugleich die zu befragenden Grundschullehrer und die zu befragenden Erzieherinnen festgelegt.

In einem dritten Schritt wurde schließlich die zu befragende Elternstichprobe bestimmt. Dies geschah dadurch, dass aus jeder Kindergartengruppe, aus der eine Erzieherin befragt wurde, fünf Eltern nach Zufall für die Elternbefragung ausgewählt wurden.

Die realisierte Stichprobe ist in den Tabellen 1 und 2 wiedergegeben. Um eventuellen Ausfällen vorzubeugen, wurde eine jeweils etwas höhere Anzahl von Klassen und damit Grundschullehrern und Kindergartengruppen sowie Erzieherinnen ausgewählt als die ursprünglich geplanten jeweils 60. Dadurch erhöht sich die Zahl der befragten Lehrer auf 63, die der befragten Erzieherinnen auf 69. Der Anzahl der befragten Erzieherinnen entsprechend, ergab sich eine Elternstichprobe von 345 Eltern.

Tabelle 1: Befragte nach öffentlichen und privaten Einrichtungen.

	Öffentlich	Privat	Gesamt
Erzieherinnen	18	51	**69**
Eltern	90	255	**345**
Lehrer	63	-	**63**

Tabelle 2: Befragte nach städtischen und ländlichen Bezirken.

	Stadt	Land	Gesamt
Erzieherinnen	54	15	**69**
Eltern	270	75	**345**
Lehrer	44	16	**63**

Für die deutsche Stichprobe wurden die Daten des deutschen Forschungsprojekts „Familienzentrum NRW (Nordrhein-Westfalen)“ verwendet (Tietze et al., 2008)[9]. Für diese wurde aus 251 für die Pilotphase ausgewählten angehenden Familienzentren eine 10-prozentige Unterstichprobe von 26 Einrichtungen für vertiefende Untersuchungen gezogen.

Diese Unterstichprobe war nach folgenden Kriterien bestimmt worden: Sie sollte Einrichtungen aus vier Regionen des Landes (Nordrhein-Westfalen: Düsseldorf, Köln, Münsterland-Detmold, Südliches Westfalen/Ruhrgebiet) enthalten und Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft, mit unterschiedlicher Größe, in unterschiedlichen Sozialräumen und mit unterschiedlichen Konzepten repräsentieren.

Innerhalb der Einrichtungen wurde jeweils die Hälfte der Gruppen nach einem Zufallsprinzip bestimmt (mindestens zwei Gruppen). Durch diese Identifizierung der Gruppen waren zugleich die zu befragenden Erzieherinnen festgelegt.

Als Nächstes wurden die Elternfragebögen an alle Eltern in der Gruppe geschickt. Von diesen wurde eine Hälfte gebeten, die geraden Fragen des Bogens zu beantworten, die andere die ungeraden Fragen.

Die realisierte Stichprobe umfasste insgesamt 63 Erzieher, 299 Eltern mit geraden Fragen und 292 Eltern mit ungeraden Fragen.

7 Datenerhebung

Durchführung der Erhebung

Die syrische Studie wurde von Februar bis April 2007 in Aleppo und Umgebung durchgeführt. Bei dieser Untersuchung wurde die Autorin von der Universität Aleppo unterstützt. Sie erhielt eine offizielle Genehmigung von der Ministeriumsabteilung für die Kindertageseinrichtungen sowie die Grundschulen. Weil die Erhebung in kurzer Zeit durchgeführt werden

[9] Ich danke Herrn Prof. Dr. Wolfgang Tietze für die Bereitstellung des Datensatzes für die vergleichende Analyse der vorliegenden Untersuchung.

musste, haben einige Studenten der Fakultät „Pädagogik“ die Untersuchung begeleitet. Die Erheber wurden über die Zielsetzung der Untersuchung aufgeklärt und dann von der Autorin geschult, wie sie die Untersuchung durchführen sollten. Diese übergaben den Erzieherinnen und Lehrern die Fragebögen persönlich. Die meisten Elternfragebögen wurden von der Gruppenerzieherin ausgegeben. Die befragten Eltern gaben die ausgefüllten Fragebögen im verschlossenen Umschlag zurück an die Erzieherin. Sie erhielten neben dem Fragebogen ein Schreiben, worin sie über das Vorhaben der Untersuchung informiert und gleichzeitig um ihr Einverständnis zu der Teilnahme an der Untersuchung gebeten wurden, wobei strengste Anonymität zugesichert wurde. Manche Untersucher gaben den Eltern aber auch selbst die Fragebögen aus. Diese Eltern kamen aus der Verwandtschaft, Nachbarschaft oder Bekanntschaft der Erheber. Die Kommunikation mit den Eltern erfolgte persönlich, telefonisch oder über die jeweilige Erzieherin, wenn die Eltern Fragen hatten.

Jeder Befragte (Erzieherinnen, Eltern, Lehrer) hatte eine bestimmte Zeit zur Verfügung (drei Tage bis eine Woche), um den Fragebogen auszufüllen und zurückzugeben. Die Tabelle 3 verdeutlicht den realisierten Rücklauf sowie die Ausfälle.

Tabelle 3: Rücklauf der Untersuchung

	Ausgegebene Fragebögen	Beantwortete Fragebögen	Ausfälle
Erzieherinnen	**69**	65	4
Eltern	**345**	273	72
Lehrer	**63**	60	3

Die Ausfälle liegen bei den Erzieherinnen und Lehrer bei gut 5 %, bei den Eltern bei gut 20 % und sind damit insgesamt gering.

Für die Ausfälle gab es verschiedene Ursachen:

1. Manche Kitas wollten an der Untersuchung nicht teilnehmen. Ihre Gründe waren: keine Zeit, kein Interesse. In manchen Fällen wurde keine Begründung gegeben.

2. Manche Kitas lehnten es ab, die Fragebögen an die Eltern auszugeben, die Anschrift oder die Telefonnummer der Eltern mitzuteilen.

3. Manche Befragten fanden, dass der Fragebogen zu lang war; sie füllten ihn entweder nur halb aus oder gar nicht.

4. Manche Fragebögen gingen verloren; dies kam sowohl bei Erzieherinnen als auch bei Eltern vor.

5. Viele Eltern hatten keine Vorstellung über die Kitas ihrer Kinder und deren pädagogische Arbeit, deswegen konnten sie nicht alle Fragen beantworten.

6. Die meisten Ausfälle gab es in den finanziell wohlhabenden Bezirken. Die ausgewählten Kindergärten in diesen Bezirken lehnten es ab, die Fragebögen an die Eltern weiterzuleiten.

7. Weil die Eltern in vielen ländlichen Kindergärten Analphabeten waren, konnten die Erzieherinnen ihnen keine Fragebögen ausgeben.

8. Die meisten Ausfälle gab es damit in den „externen“ Bezirken bzw. Kindergärten, bei den sehr Reichen und bei den sehr Armen.

8 Pädagogische Qualität aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern in Syrien

Im folgenden Teil geht es zunächst um die intrakulturelle Perspektive: die Sicht von Erzieherinnen als Vertreterinnen des Mikrosystems Kindergarten, von Eltern als Vertreter des Mikrosystems Familie und von Grundschullehrern als Vertreter des Mikrosystems Grundschule auf die pädagogischen Qualitätskriterien für den Kindergarten. Dabei handelt es sich zum Einen um die Wichtigkeit bestimmter Kriterien, zum Anderen um ihre Realisierung.

Wie im Kapitel (4) dargelegt, wurden auf der Grundlage der in vorliegender Untersuchung verwendeten Skala (KES-R) zwei Instrumente in Bezug auf die pädagogische Qualität im Kindergartenbereich entwickelt. Das erste bezieht sich auf die Bewertung der Wichtigkeit der Qualitätskriterien der KES-R und das zweite auf die Realisierung dieser Kriterien in den Kindergartengruppen. Zusätzlich wurde ein Fragebogen zur Erfassung von Strukturbedingungen der Befragten angewendet.

8.1 Wichtigkeit der KES-R-Qualitätskriterien aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern

In diesem ersten Ergebniskapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie die drei Befragtengruppen die Bedeutung/Wichtigkeit der Qualitätskriterien der KES-R einschätzen. Dazu wurden die 48 Qualitätsmerkmale von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern nach ihrer Wichtigkeit beurteilt. Diese Beurteilung erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala (1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig). Zur Zusammenfassung und Beschreibung der Daten wurden die üblichen statistischen Kennwerte (Mittelwerte und Standardabweichungen) berechnet. Die Überprüfung der Unterschiede zwischen den Mittelwerten der drei Gruppen wurde mittels t-Test und einfaktorieller ANOVA durchgeführt. Mit der t-Test-Prozedur wird geprüft, ob sich die Mittelwerte von zwei unabhängigen Stichproben (Erzieherinnen und Eltern) signifikant unterscheiden. Durch die einfaktorielle ANOVA mit dem anschließenden Duncan-Test (Post hoc) lässt sich prüfen, wo zwischen den Mittelwerten der drei unabhängigen Stichproben (Erzieherinnen, Eltern und Lehrern) statistisch signifikante Unterschiede bestehen (Diehl, 2002). Die Ergebnisse werden auf drei Ebenen dargestellt: auf der Ebene von Gesamtwerten, auf der Ebene von Qualitätsbereichen und auf der Ebene von Einzelmerkmalen.

8.1.1 Gesamtwerte

Um ein Bild des Verständnisses pädagogischer Qualität aus Sicht der Befragten zu erhalten, wurde ein Gesamtwert der Wichtigkeit (Mittelwert der Wichtigkeitseinstufungen für die einzelnen Qualitätsmerkmale) jeweils für jede Gruppe berechnet. Die Abbildung 5 zeigt die Gesamtwerte der Wichtigkeitseinstufungen aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern. Die drei Gruppen schreiben den 43 Qualitätskriterien der KES-R und den fünf zusätzlichen Merkmalen im Durchschnitt eine hohe Wichtigkeit zu (Gesamtwerte > 4). Der Mittelwert über alle Qualitätsmerkmale auf der fünfstufigen Skala beträgt für die Erzieherinnen 4,39, für die Eltern 4,29 und für die Lehrer 4,09. Diese Mittelwerte für die drei Gruppen wurden mittels einer ANOVA mit anschließendem Duncan-Test verglichen, um Unterschiede zwischen den Gruppen zu überprüfen. Die Tests zeigen einen statistisch signifikanten Unterschied in den Wichtigkeitsurteilen zwischen Erzieherinnen und Eltern einerseits und Grundschullehrern andererseits. Letztere beurteilen die Wichtigkeit der Qualitätskriterien signifikant niedriger als die beiden anderen Befragtengruppen. Deren Mittelwertsunterschiede zwischen den Erzieherinnen und Eltern bewegen sich dagegen im Zufallsbereich.

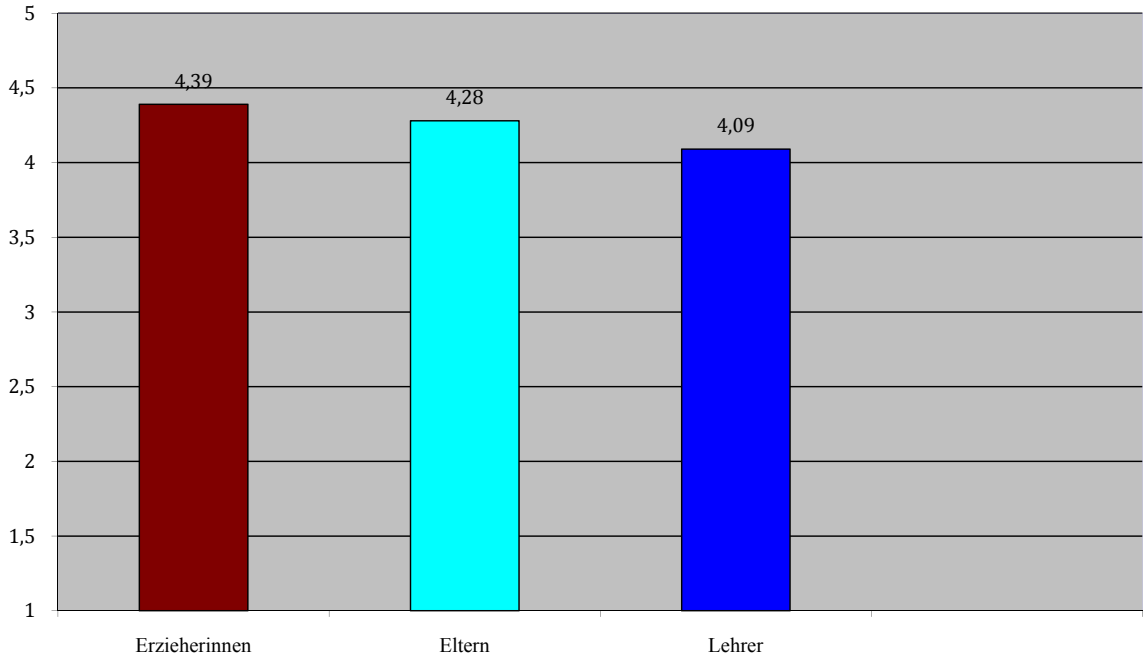

Abbildung 5: Beurteilung der Wichtigkeit pädagogischer Qualität durch Erzieherinnen, Eltern und Lehrer (Mittelwerte, Skalenstufen 1 bis 5).

8.1.2 Wichtigkeit pädagogischer Subbereiche im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern

Im Folgenden richtet sich die Betrachtung darauf, welche Wichtigkeit die drei befragten Gruppen den einzelnen Qualitätsbereichen (Subskalen der KES-R) zuweisen. In der Tabelle 4, die die Bereichswerte enthält, lässt sich erkennen, dass die drei untersuchten Gruppen die Wichtigkeit der einzelnen Qualitätsbereiche insgesamt als hoch beurteilen. Mit Ausnahme der Bereiche I, IV und VI bei den Lehrern wird die Wichtigkeit aller Qualitätsbereiche von allen Befragtengruppen mit > 4 auf der fünfstufigen Skala beurteilt. Die Werte schwanken zwischen eher wichtig (3) und sehr wichtig (5). Die Tabelle 4 zeigt an, dass die niedrigsten Werte 3,74 für Lehrer, 3,96 für Eltern bzw. 4,15 für Erzieherinnen betragen, während die höchsten Werte 4,62 für Lehrer, 4,70 für Eltern bzw. 4,77 für Erzieherinnen sind.

Allen Qualitätsbereichen schreiben die Erzieherinnen und Eltern eine höhere Wichtigkeit zu als die Lehrer; zwischen den beiden zuerst genannten Gruppen bestehen zumeist keine statistisch signifikanten Mittelwertsunterschiede.

Unabhängig von den beschriebenen Mittelwertdifferenzen zwischen den Befragtengruppen gibt es eine hohe Übereinstimmung darin, welche Qualitätsbereiche sie als besonders wichtig ansehen und welche als relativ weniger wichtig.

Die wichtigsten Bereiche für die Erzieherinnen, Eltern sowie für die Lehrer sind die Bereiche „Schulvorbereitung“ (Rangplatz 1), „Interaktionen“ (Rangplatz 2) und „sprachliche und kognitive Anregungen“ (Rangplatz 3). Diese Bereiche belegen bei allen Befragtengruppen die ersten drei Rangplätze. Auf den mittleren Rängen platzieren Erzieherinnen und Lehrer folgende Bereiche: „Eltern und Erzieherinnen“ (Rangplatz 4), „Betreuung und Pflege der Kinder“ (Rangplatz 5) sowie „Platz und Ausstattung“ (Rangplatz 6). Die Rangreihe bei den Eltern ist ein wenig anders. Sie platzieren die Bereiche „Betreuung und Pflege“ auf den 4. Rangplatz, „Eltern und Erzieherinnen“ auf den 5. Rangplatz, „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ auf den 6. Rangplatz und „Platz und Ausstattung“ auf den 7. Platz. Der unwichtigste Bereich für die Eltern sowie für die Lehrer sind die „Aktivitäten“, während für die Erzieherinnen die „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ als relativ weniger wichtig gilt.

Bei nur geringfügigen Unterschieden in den Rangfolgen zeigt sich bei Eltern, Erzieherinnen und Lehrern alles in allem ein hoher Grad an Ähnlichkeit in ihren Urteilen. Die Rangkorrelationen belaufen sich für Eltern und Erzieherinnen auf $r_s = .91^{**}$ ($p < .01$), für Erzieherinnen und Grundschullehrer auf $r_s = .98^{**}$ und für Eltern und Grundschullehrer auf $r_s = .95^{**}$.

Tabelle 4: Qualitätsurteile aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern nach Qualitätsbereichen (Mittelwerte und Standardabweichungen).

Qualitätsbereiche		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**Lehrer**	**Anova** mit Duncan-Test $P \leq .05$
1. Platz und Ausstattung	x	4,21(6)	4,10(7)	3,78(6)	**ER, E > L** [10] **(s.** [11]**)**
	s	,52	,59	,54	
2. Betreuung und Pflege der Kinder	x	4,35(5)	4,36(4)	4,21(5)	**n. s.** [12]
	s	,45	,51	,46	
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	x	4,56(3)	4,49(3)	4,27(3)	**ER, E > L**
	s	,47	,57	,60	
4. Aktivitäten	x	4,16(7)	3,96(8)	3,74(8)	**ER > E > L**
	s	,59	,64	,55	
5. Interaktionen	x	4,75(2)	4,68(2)	4,52(2)	**ER, E > L**
	s	,35	,40	,40	
6. Strukturierung der päd. Arbeit	x	4,15(8)	4,11(6)	3,75(7)	**ER, E > L**
	s	,67	,70	,59	
7. Eltern und Erzieherinnen	x	4,49(4)	4,30(5)	4,25(4)	**ER > E, L**
	s	,42	,64	,58	
8. Schulvorbereitung	x	4,77(1)	4,70(1)	4,62(1)	**n. s.**
	s	,32	,38	,34	

8.1.3 Wichtigkeit faktorieller Qualitätsdimensionen im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern

Um mögliche faktorielle Dimensionen im Wichtigkeitsurteil von Erzieherinnen, Eltern und Lehrer zu erfassen, wurden die Wichtigkeitsurteile für die insgesamt 48 Items (43 KES-R Items und 5 selbst-konstruierte Items) einer **Faktorenanalyse** unterzogen. Dabei wurden drei getrennte Faktorenanalysen durchgeführt, eine für Erzieherinnen, eine für Eltern und eine für Lehrer. Als am besten interpretierbare Lösung ergab sich für alle drei Befragtengruppen jeweils eine Zwei-Faktor-Lösung. Die Lösungen waren im hohen Grade ähnlich. Daher wurde abschließend eine Faktorenanalyse über alle Befragtengruppen hinweg durchgeführt (Hauptkomponentenanalyse mit anschließender VARIMAX-Rotation). Beide Faktoren erklären 31,4 % der Gesamtvarianz (rotierte Varianz). Tabelle 5 enthält die Ladungen (nur ≥ .45) und die aufgeklärten Varianzen.

10 ER: Erzieherinnen, E: Eltern, L: Lehrer.

11 s.: Signifikant.

12 n. s.: nicht signifikant.

Faktor I erklärt 16,4 % der Gesamtvarianz. Achtzehn Items haben auf dem I Faktor eine Ladung größer als .45. Dieser Faktor erfasst die Aspekte erzieherischer Interaktionen in Kindertageseinrichtungen zwischen Kindern und Erwachsenen (Item 32), zwischen Kindern untereinander (Item 33) und die Interaktion zwischen Erwachsenen im Kindergarten (Item 41). Die Erzieherinnen fördern angemessene Interaktionen (Item 31) und beaufsichtigen sorgfältig die Kinder bei grobmotorischen und anderen Aktivitäten, um die Sicherheit zu gewährleisten (Items 30, 29, 12, 13). Die Begrüßung und Verabschiedung der Kinder und ihrer Eltern sowie die verschiedenen Aspekte der Elternarbeit im Kindergarten werden durch die Erzieherin organisiert (Items 9, 38). Darüber hinaus fördern die Erzieherinnen die Sprache der Kinder durch Bücher und Bilder (Item 15) sowie die kognitive Entwicklung (Item 17), benutzen die Sprache, um neue Informationen weiterzugeben (Item 18), die kindlichen Fähigkeiten anzuregen (Items 44, 45, 47) und mit den Kindern in Interaktion zu treten (Items 48).

Zusammenfassend steht der erste Faktor für die pädagogischen Interaktionen und die Benutzung der Sprache, die die kindlichen Fähigkeiten fördern. Damit lässt sich diese Dimension der pädagogischen Qualität als *„Wichtigkeit der pädagogischen Interaktionen und Anleitung durch Erzieherin“* bezeichnen.

Faktor II erklärt 14,9 % der Gesamtvarianz; sechzehn Items haben eine Ladung größer als .45; sie beziehen sich auf die materielle Ausstattung mit Möbeln für Pflege- und Lernaktivitäten (Item 2), die räumlichen Möglichkeiten für die grobmotorischen Aktivitäten der Kinder (Item 8) sowie die Aufteilung des Raums in verschiedene Aktivitätsbereiche (Item 4), deren angemessene Gestaltung (Item 6) und die speziellen räumlichen Möglichkeiten für eigene kindliche Aktivitäten (Items 3, 5). Dieser Faktor enthält auch das Vorhandensein von genügend verschiedenartigen Materialien, die für die vielfältigen altersgerechten Spiele zur Verfügung stehen und das kindliche Lernen fördern (Items 24, 23, 21, 25, 35, 22, 19, 11, 26, 20). Faktor II lässt sich somit am besten mit *„Wichtigkeit räumlich-materieller Ausstattung und kindlicher Aktivitäten“* benennen.

Tabelle 5: Faktorenanalyse mit 44 Items: Erzieherinnen-, Eltern- und Lehrergesamtdaten; Ladungen und ergeklärte Varianzen auf zwei Faktoren

	Ladungen von Faktoren	
Items	I	II
32. Erzieher-Kind-Interaktion	,71	
33. Kind-Kind-Interaktion	,67	
31. Verhaltensregeln/Disziplin	,64	
9. Begrüßung und Verabschiedung	,59	
30. Allgemeine Anleitung der Kinder	,57	
48. Zuhören	,54	
41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter	,53	
12. Toiletten	,52	
29. Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten	,50	
44. Schrift lernen	,50	
38. Elternarbeit	,49	
42. Fachliche Unterstützung der Mitarbeiter	,48	
15. Bücher und Bilder	,48	
45. Lesen lernen	,48	
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	,47	
18. Allgemeiner Sprachgebrauch	,47	
17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	,47	
47. Angeleitetes Singen	,47	
24. Rollenspiel		,66
23. Sand/Wasser		,63
21. Musik und Bewegung		,59
3. Ausstattung für Entspannung		,58
5. Rückzugsmöglichkeiten		,58
25. Naturerfahrung/Sachwissen		,57
35. Freispiel		,57
22. Bausteine		,54
8. Ausstattung für Grobmotorik		,51
6. Kindbezogene Ausgestaltung		,49
19. Feinmotorische Aktivitäten		,49
11. Ruhe- und Schlafpausen		,48
2. Mobiliar für Pflege und Lernen		,48
26. Mathematisches Verständnis		,48
4. Raumgestaltung		,46
20. Künstlerisches Gestalten		,46
Ergeklärte Varianz	**16.4 %**	**14.9 %**

In einem weiteren Analyseschritt wurde überprüft, welche Wichtigkeit die drei Befragtengruppen den neu erstellten Qualitätsdimensionen „Wichtigkeit pädagogischer Interaktionen und Anleitung durch Erzieherin“ und „Wichtigkeit räumlich-materieller Ausstattung und kindlicher Aktivitäten“ zumessen. Dazu wurden die auf einem Faktor ladenden Items jeweils zu einer Skala zusammengefasst (vgl. Tabelle 6).

Eine Übersicht zu den Wichtigkeitswerten in der Tabelle 6 verdeutlicht, dass eine hohe Ähnlichkeit mit den oben genannten Ergebnissen (siehe Tabelle 4) besteht. Die Wichtigkeitswerte für beide Qualitätsdimensionen stellen dar, dass alle drei Befragtengruppen die Wichtigkeit als hoch einschätzen. Die niedrigste Wichtigkeitszuschreibung nehmen die Lehrer mit 3,63 vor. Diese liegt im Durchschnitt dicht am Wert 4 (wichtig) der fünfstufigen Skala. Die Erzieherinnen und Eltern schreiben den beiden Qualitätsbereichen eine höhere Wichtigkeit zu als die Lehrer.

Tabelle 6: Wichtigkeitseinstufungen von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern hinsichtlich der faktoriellen Qualitätsdimensionen.

Neue Qualitätsdimensionen		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**Lehrer**	**Anova** mit Duncan-Test **P ≤ .05**
1. pädagogische Interaktionen und Anleitung durch Erzieherin	x	4,66	4,58	4,45	**ER, E > L**
	s	,31	,38	,36	
2. räumlich-materielle Ausstattung und kindliche Aktivitäten	x	4,05	3,91	3,63	**ER, E > L**
	s	,53	,62	,44	

8.1.4 Wichtigkeit einzelner Qualitätsmerkmale im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern

Bisher wurden Ergebnisse auf der Ebene von Gesamtwerten der Qualitätssubskalen und faktoriellen Dimensionen dargestellt. In diesem Teil werden die durchschnittlichen Werte für die einzelnen Qualitätsmerkmale der KES-R (+ fünf Zusatzitems) betrachtet. Den Befragten waren insgesamt 48 Merkmale vorgelegt worden, die sie nach ihrer Wichtigkeit beurteilen sollten. Die Tabelle 7 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Wichtigkeitsurteile bei Erzieherinnen, Eltern und Lehrern. Die Wichtigkeitsurteile wurden in einer Rangreihe angeordnet und genauer mit den Einstufungen der Erzieherinnen als Bezugspunkt verglichen.

Die Ergebnisse sind in der Tabelle 7 dargestellt. Sie zeigen, dass sich die Rangfolgen der Qualitätsmerkmale bei den befragten Gruppen ziemlich ähneln, d. h. Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer setzen ähnliche Prioritäten bzw. betrachten gemeinsam bestimmte Qualitätsmerkmale als (relativ) weniger wichtig. Die Übereinstimmung zeigt sich z. B. darin, dass in Kindergartengruppen bei den Befragten die Merkmale „Toiletten“ (Item 12), „Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder“ (Item 30), „Schrift lernen“ (Item 44), „religiöse Lehre“ (Item 46), „Erzieher-Kind-Interaktion“ (Item 32), „Kind-Kind-Interaktion“ (Item 33), „Zuhören“ (Item 48) sowie „Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge“ (Item 13) am wichtigsten sind; sie befinden sich unter den zehn ranghöchsten Qualitätsmerkmalen. Diese Merkmale beziehen sich auf den Bereich Pflege, Gesundheit, Sicherheit, Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder, auf die Interaktionen und Kommunikation in den Kindergartengruppen sowie auf die Schulvorbereitung.

Die Merkmale „Ruhe und Schlafpausen“ (Item 11), „Rückzugsmöglichkeiten für Kinder“ (Item 5), „Sand und Wasser“ (Item 23), „Rollenspiel“ (Item 24), „Freispiel“ (Item 35), „Ausstattung für Grobmotorik“ (Item 8) sowie „Musik und Bewegung“ (Item 21) weisen für die drei befragten Gruppen geringere Priorität auf und befinden sich unter den zehn rangniedrigsten Qualitätsmerkmalen. Da die meisten Kindertageseinrichtungen in Syrien halbtags öffnen, wurde das Merkmal „Ruhe und Schlafpausen“ als weniger wichtig beurteilt. Die niedrigsten Wichtigkeitswerte ergeben sich für die Möglichkeiten zum Rückzug aus der Gruppe, zum Spielen mit Sand und Wasser, zur Förderung der Sozialentwicklung der Kinder durch Rollenspiel und für Freispiel.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die drei Befragtengruppen hohe Wichtigkeit für die Pflege, Gesundheitsvorsorge der Kinder und für bildungsorientierte Aktivitäten angegeben haben und niedrige Wichtigkeit hinsichtlich der kindzentrierten Aktivitäten.

Tabelle 7: Qualitätsurteile aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern nach Einzelmerkmalen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Qualitätsmerkmale		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**Lehrer**	**Anova** mit Duncan-Test P ≤ .05
Toiletten	**x**	4,88(1)	4,82(3)	4,92(1)	
	s	,37	,43	,27	**n. s.**
Allgemeine Anleitung der Kinder	**x**	4,85(3)	4,74(5.5)	4,55(9)	
	s	,35	,48	,64	**ER, E > L**
Schrift: Buchstaben und Wörter	**x**	4,85(3)	4,83(2)	4,65(6.5)	
	s	,40	,41	,57	**ER, E > L**
religiöse Lehre	**x**	4,85(3)	4,85(1)	4,82(2)	
	s	,36	,42	,43	**n. s.**
Erzieherin-Kind-Interaktion	**x**	4,84(5)	4,77(4)	4,72(4)	
	s	,41	,49	,52	**n. s.**
Zuhören	**x**	4,78(6)	4,66(8.5)	4,68(5)	
	s	,41	,64	,50	**n. s.**
Kind-Kind-Interaktion	**x**	4,76(7)	4,71(7)	4,65(6.5)	
	s	,46	,49	,48	**n. s.**
Angeleitetes Singen	**x**	4,75(8)	4,56(14)	4,48(11)	
	s	,53	,72	,67	**n. s.**
Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	**x**	4,73(9)	4,66(8.5)	4,76(3)	
	s	,54	,57	,56	**n. s.**
Ausstattung und Platz im Innenraum	**x**	4,70(10.5)	4,55(15)	4,47(12)	
	s	,46	,67	,79	**n. s.**
Begrüßung und Verabschiedung	**x**	4,70(10.5)	4,63(11)	4,58(8)	
	s	,68	,58	,61	**n. s.**
Elternarbeit	**x**	4,68(12)	4,61(12.5)	4,45(14)	
	s	,58	,70	,91	**n. s.**
Verhaltensregeln und Disziplin	**x**	4,67(13)	4,74(5.5)	4,45(14)	
	s	,53	,48	,67	**ER, E > L**
Mobiliar für Pflege, Spiel- und Lernaktion	**x**	4,65(14.5)	4,41(24.5)	4,08(31)	
	s	,57	,77	,97	**ER, E > L**
Anleitung und Beaufsichtigung bei grobmotorischen Aktivitäten	**x**	4,65(14.5)	4,47(20.5)	4,27(19,5)	
	s	,65	,71	,89	**ER > E, L**
Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter/innen	**x**	4,64(16)	4,45(23)	4,28(17.5)	
	s	,54	,71	,95	**ER > E, L**
Bücher und Bilder	**x**	4,63(17.5)	4,61(12.5)	4,45(14)	
	s	,54	,63	,76	**n. s.**
Lesen lernen	**x**	4,63(17.5)	4,64(10)	4,50(10)	
	s	,67	,63	,77	**n. s.**
Sicherheit	**x**	4,62(19)	4,52(16.5)	4,18(23)	
	s	,63	,70	1, 09	**ER, E > L**
Allgemeiner Sprachgebrauch	**x**	4,58(20)	4,51(18)	4,17(25)	
	s	,63	,65	,95	**ER, E > L**
Anregung zur Kommunikation	**x**	4,56(21.5)	4,40(26)	4,28(17.5)	
	s	,66	,82	,78	**n. s.**
Nutzung von Medien	**x**	4,56(21.5)	4,47(20.5)	4,10(29.5)	
	s	,64	,74	1,02	**ER, E > L**
Platz für Grobmotorik	**x**	4,55(23.5)	4,52(16.5)	4,37(16)	
	s	,66	,67	,90	**n. s.**
Fortbildungsmöglichkeiten	**x**	4,55(23.5)	4,41(24.5)	4,17(25)	
	s	,75	,81	,95	**ER > E, L**

Tabelle 7 (Fortsetzung): Qualitätsurteile aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern nach Einzelmerkmalen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Qualitätsmerkmale		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**Lehrer**	**Anova** mit Duncan-Test P ≤ .05
Kindgerechte Ausgestaltung	**x**	4,47(25)	4,03(38)	4,14(28)	
	s	,66	1,07	1,07	**ER > E, L**
Förderung kognitiver Fähigkeiten	**x**	4,46(26)	4,46(22)	4,22(21)	
	s	,82	,80	1,04	**n. s.**
Raumgestaltung	**x**	4,45(27)	4,49(19)	3,97(34)	
	s	,75	,66	,88	**ER, E > L**
Bausteine	**x**	4,43(28)	4,24(32)	4,10(29,5)	
	s	,74	,90	,95	**n. s.**
Förderung von Toleranz...	**x**	4,40(29)	4,13(35)	4,07(32)	
	s	,85	,99	1,07	**n. s.**
Tagesablauf	**x**	4,39(30)	4,26(31)	3,67(41)	
		,66	,84	1,06	**ER, E > L**
Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse	**x**	4,37(31)	4,18(33)	4,19(22)	
	s	,87	,89	,99	**n. s.**
Künstlerisches Gestalten	**x**	4,35(32.5)	4,28(29)	3,90(35.5)	
	s	,68	,85	,89	**ER, E > L**
Fachliche Unterstützung der Mitarbeiterinnen	**x**	4,35(32.5)	4,30(28)	4,27(19,5)	
	s	,84	,86	,75	**n. s.**
Mathematisches Verständnis	**x**	4,34(34.5)	4,13(35)	4,03(33)	
	s	,90	,92	,97	**n. s.**
Berücksichtigung pers. Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen	**x**	4,34(34.5)	3,92(43)	4,17(25)	
	s	,79	1,20	,89	**ER > E, L**
Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	**x**	4,22(36.5)	4,13(35)	3,90(35.5)	
	s	,94	1,02	1,03	**n. s.**
Feinmotorische Aktivitäten	**x**	4,22(36.5)	4,27(30)	3,83(38)	
	s	,84	,78	,99	**ER, E > L**
Teilgruppenarbeit	**x**	4,15(38)	3,93(42)	3,68(40)	
	s	,83	1,03	1,09	**ER > E, L**
Naturerfahrung, Sachwissen	**x**	4,08(39)	3,99(39)	3,85(37)	
	s	,99	1,00	,97	**n. s.**
Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen	**x**	4,06(40)	4,39(27)	4,15(27)	
	s	1,23	,93	1,11	**n. s.**
Freispiel	**x**	4,05(41)	3,95(41)	3,52(42.5)	
	s	1,03	,99	1,00	**ER, E > L**
Rollenspiel	**x**	3,98(42.5)	3,59(45)	3,38(45)	
	s	1,11	1,17	1,23	**ER > E, L**
Musik und Bewegung	**x**	3,98(42.5)	3,97(40)	3,73(39)	
	s	,97	1,03	1,16	**n. s.**
Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	**x**	3,92(44)	4,05(37)	3,42(44)	
	s	1,22	1,11	1,31	**ER, E > L**
Ausstattung für Grobmotorik	**x**	3,89(45)	3,85(44)	3,52(42.5)	
	s	1,19	1,08	1,35	**n. s.**
Sand und Wasser	**x**	3,07(46)	2,52(48)	2,47(47)	
	s	1,30	1,39	1,26	**ER > E, L**
Rückzugsmöglichkeit für Kinder	**x**	3,05(47)	2,86(47)	2,22(48)	
	s	1,33	1,48	1,32	**ER, E > L**
Ruhe- und Schlafpausen	**x**	2,85(48)	3,34(46)	2,97(46)	
	s	1,40	1,42	1,34	**E > ER, L**

Die Übereinstimmung zwischen den Rangreihen der drei Gruppen wurde mittels Rangkorrelationen nach Spearman berechnet. Der Grad der Übereinstimmung zwischen den Rangreihen der drei Gruppen lässt sich in drei Rangkorrelationskoeffizienten ausdrücken. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8: Rangkorrelationen zwischen den Wichtigkeitseinstufungen von drei Befragtengruppen.

Korrelationen	Rangkorrelationskoeffizienten
Zwischen **Erzieherinnen** und **Eltern**	**,94****
Zwischen **Erzieherinnen** und **Lehrer**	**,92****
Zwischen **Eltern** und **Lehrer**	**,91****

** $p < .01$

In der Tabelle ist erkennbar, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen den Rangreihen der Wichtigkeitseinstufungen der drei Gruppen vorliegt. Die Rangkorrelationskoeffizienten fallen mit jeweils $r_s \geq .91$ sehr hoch aus, d. h., es besteht jeweils ein sehr substanzieller Zusammenhang zwischen den Wichtigkeitsurteilen von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern. Dies verweist darauf, dass alle drei Befragtengruppen gemeinsame pädagogische Vorstellungen haben über das, was für Kinder in den Kindertageseinrichtungen sehr wichtig bzw. weniger wichtig ist.

8.1.5 Spezifische Unterschiede zwischen Befragtengruppen bezüglich der Wichtigkeit pädagogischer Qualitätsmerkmale

Der hohe Zusammenhang, wie er in den Rangkorrelationen zum Ausdruck kommt, schließt nicht aus, dass die Wichtigkeitseinstufungen der drei Befragtengruppen auf unterschiedlichem Niveau abgegeben werden. Um dies zu überprüfen, wurden die Mittelwerte der drei Befragtengruppen für jedes Qualitätsmerkmal über eine einfaktorielle ANOVA auf Unterschiede hin analysiert; im Falle signifikanter Unterschiede wurden die Differenzen über einen nachfolgenden Duncan-Test lokalisiert (vgl. Tabelle 7).

Die Ergebnisse zeigen, dass in 25 Items kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Wichtigkeitsurteilen der drei Befragtengruppen vorliegt. Bei fast allen anderen Qualitätsitems gaben die Erzieherinnen eine statistisch signifikant höhere Wichtigkeit an. Die Tabelle zeigt weiterhin, dass – unabhängig davon, ob die Differenzen statistisch signifikant sind –

nahezu durchgängig die Beziehung gilt: Erzieherinnen > Eltern > Lehrer. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 6 grafisch veranschaulicht.

Weitere Unterschiede zwischen den drei Befragtengruppen zeigen sich ebenfalls in den Standardabweichungen (siehe Tabelle 7). Diese fallen in den meisten Qualitätsmerkmalen bei den Erzieherinnen geringer aus als bei Eltern und Lehrern. Infolgedessen sind sich die Erzieherinnen untereinander relativ stärker einig als beide anderen Gruppen. Sie bilden in ihren Wichtigkeitsbeurteilungen als professionell Handelnde eine weitgehend homogene Gruppe.

Abbildung 6: Durchschnittliche Wichtigkeitseinstufungen von 48 Qualitätsmerkmalen bei Erzieherinnen, Eltern und Lehrern.

Die vorangestellten Vergleiche zwischen den drei Gruppen (Erzieherinnen, Eltern und Lehrern) mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) haben Informationen über die Unterschiede in jedem Einzelitem gegeben.

Bei diesen Vergleichen wurde so getan, als seien die Wichtigkeitsurteile zu den untersuchten Einzelmerkmalen unabhängig voneinander. Tatsächlich sind sie aber mehr oder weniger interkorreliert. Sie täuschen möglicherweise eine Vielfalt einzelner Aspekte vor, die es so in der Wichtigkeit nicht gibt. Daher soll im Folgenden untersucht werden, ob sich die Wichtigkeitseinstufungen der einzelnen Qualitätsmerkmale auf gemeinsame Dimensionen zurückführen lassen, in denen die Unterschiede zwischen den drei Befragtengruppen am besten abgebildet werden.

Zu diesem Zweck wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt (vgl. Bortz, 1979), mit Erzieherinnen, Eltern und Lehrern als Gruppen und den Wichtigkeitseinstufungen als Kriterien. Bei drei Gruppen und 48 Kriterien können maximal zwei latente Dimensionen (Diskriminanzdimensionen) erzeugt werden, in denen sich die drei Gruppen maximal unterscheiden. Um zu einer möglichst sparsamen Beschreibung zu gelangen, wurde die Diskriminanzanalyse mit einer schrittweisen Prozedur gerechnet (Bühl & Zöfel, 2002). Die grundlegenden Ergebnisse sind in der Tabelle 9 wiedergegeben. Wie ersichtlich, erbringt die Analyse zwei statistisch signifikante Diskriminanzdimensionen, in denen sich die Befragtengruppen unterscheiden.

Anhand der kanonischen Korrelationen von R = .49 und R = .30 für beide Dimensionen ist zu erkennen, dass die "Unterscheidungskraft" bei den Dimensionen eher nur moderat ist.

Tabelle 9: Diskriminanzanalyse (Gruppen: Erzieherinnen, Eltern und Lehrer; Kriterien: Wichtigkeitseinstufungen der Qualitätskriterien)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	,313	70,0	.49	.671	154,734	,000
2	,134	30,0	.30	.882	48,878	,000

Die Tabelle 10 zeigt die Gruppenzentroide von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern in beiden Diskriminanzdimensionen. In der ersten Diskriminanzdimension liegt der Gruppenzentroid für die Erzieherinnen bei -.307, für Eltern bei .337 und für Lehrer bei -1.201. Der Gruppenzentroid in der zweiten Diskriminanzdimension liegt bei .801 für die Erzieherinnen, für Eltern bei -.111 und für Lehrer bei -.363.

Tabelle 10: Gruppenzentroide in beiden Diskriminanzdimensionen.

Gruppenzentrioden	Dimension 1	Dimension 2
Erzieherinnen	-.307	.801
Eltern	.337	-.111
Lehrer	-1.201	-.363

Als Markiervariablen wurden alle Merkmale bestimmt, die höher als r = .20 mit einer Diskriminanzdimension korrelieren. Die Ergebnisse sind in Tabelle 11 dargestellt.

Die erste Dimension enthält die Qualitätsmerkmale „Raumgestaltung“ (Nr. 4) mit r = .43, „Verhaltensregeln und Disziplin“ (Nr. 31) mit r = .36, „Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit“ (Nr. 3) mit r = .34, „feinmotorische Aktivitäten“ (Nr. 19) mit r = .31, „Kind-Kind-Interaktion“ (Nr. 33) mit r = .24, „Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten“ (Nr. 29) mit r = .22 sowie „Ruhe und Schlafpausen“ (Nr. 11) mit r = .21.

Allen genannten Merkmalen dieser Dimension ist gemeinsam, dass sich Erzieherinnen an ihrer pädagogischen Arbeit im Kindergarten orientieren und die Entwicklung der Kinder unterstützen. Die Aktivitätsbereiche und Spielsachen sollen im Raum gut angeordnet werden, verschiedenartige Materialien sollten vorhanden sein und stehen zur Verfügung, um die Feinmotorik der Kinder zu fördern. Die Kinder sollten sorgfältig beaufsichtigt werden, um ihre Sicherheit zu gewährleisten. Die Erzieherin sollte eine angemessene und positive Interaktionen zwischen den Kindern fördern und ermöglichen, ihnen die Verhaltensregeln erklären und sie bei Konfliktlösungen aktiv mit einbeziehen. Darüber hinaus ist es ihnen wichtig, den Kindern räumliche Möglichkeiten zu geben, um sich zu entspannen bzw. sich während Spielzeiten auszuruhen und auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen. Die erste Dimension wird durch vorangestellte Interpretationen als *„Orientierung und Unterstützung der Kinderentwicklung“* bezeichnet.

Die Eltern haben mit .337 den höchsten Wichtigkeitsmittelwert in dieser Dimension. Den Gegenpol bilden die Lehrer mit -1.201. Die Erzieherinnen liegen zwischen beiden Gruppen mit größerer Nähe zu den Lehrern.

Die zweite Dimension ist positiv bestimmt durch die Markiervariablen „Mobiliar für Pflege-, Spiel- und Lernaktivitäten“ (Nr. 2) mit r = .48; „Tagesablauf“ (Nr. 34) mit r = .43; „Sand und Wasser“ (Nr. 23) mit r = .40; „Kindgerechte Ausgestaltung“ (Nr. 6) mit r = .39; „Nutzung von

Medien“ (Nr. 27) mit r = .36; „Rollenspiel“ (Nr. 24) mit r = .33; „Mathematisches Verständnis“ (Nr. 26) mit r = 30; „Naturerfahrung und Sachwissen“ (Nr. 25) mit r = .28; „Bausteine“ (Nr. 22) mit r = .28, „Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter“ (Nr. 39) mit r = .28, „Förderung von Toleranz und Akzeptanz“ (Nr. 28) mit r = .27; „Musik und Bewegung“ (Nr. 21) mit r = .26; „Zuhören“ (Nr. 48) mit r = .26; „Platz für Grobmotorik“ (Nr. 7) mit r = .25, „Freispiel“ (Nr. 35) mit r = .25, „Platz und Ausstattung im Innenraum“ (Nr. 1) mit r = .22, „Bücher und Bilder“ (Nr. 15) mit r = .21, „Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter“ (Nr. 40) mit r = .21, „Anregung zur Kommunikation“ (Nr. 16) mit r = .20 und negativ durch das Item „Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen“ (Nr. 37) mit r = -.21.

Die höchsten Bewertungen sind bei den Erzieherinnen .801 zu finden, die niedrigsten bei den Lehrern mit -.363 und dazwischen liegen die Eltern mit -.111. Die Inspektion der Markiervariablen zeigt, dass das Kind im Rahmen des Kindergartens im Mittelpunkt des Interesses steht. Viele unterschiedliche räumliche und materielle Möglichkeiten für Spiel und Lernaktivitäten sollten vorhanden sein, wie z. B. ausreichender Platz sowohl im Innen- als auch im Außenbereich, angemessene und interessante Materialien, Bücher und Bilder, viele Materialien, um die musikalischen Erfahrungen der Kinder zu erweitern, Vielfalt an Spielmöglichkeiten mit Sand/Wasser und Bausteinen, altersgerechte materielle Möglichkeiten zur Förderung und Erweiterung des Verständnisses für Natur und Mathematik, Medien, viele Möglichkeiten für Rollen- und Freispiele sowie zahlreiche Materialien, die die Verschiedenheit der Menschen zeigen. Den Erzieherinnen sollten daneben auch räumliche Möglichkeiten für ihre persönlichen und fachlichen Bedürfnisse zur Verfügung stehen. Die Einbeziehung der Kinder mit Behinderungen hat im pädagogischen Ablauf eher wenig Bedeutung. Bezüglich dieser Interpretationen ist die zweite Dimension als *„räumlich-materielle Ausstattung und kindliche Aktivitäten“* benannt worden.

Tabelle 11: Diskriminanzanalyse mit KES-R-Items; Korrelationen mit den Dimensionen.

Markiervariablen	**Diskriminanzfunktion**	
	I	**II**
04. Raumgestaltung	.43	
31. Verhaltensregeln und Disziplin	.36	
03. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	.34	
19. Feinmotorische Aktivitäten	.31	
33. Kind-Kind-Interaktion	.24	
29. Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten	.22	
11. Ruhe- und Schlafpausen	.21	
02. Mobiliar für Pflege, Spiel und Lernen		.48
34. Tagesablauf		.43
23. Sand und Wasser		.40
06. Kindgerechte Ausgestaltung		.39
27. Nutzung von Medien		.36
24. Rollenspiel		.33
26. Mathematisches Verständnis		.30
25. Naturerfahrung		.28
22. Bausteine		.28
39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter		.28
28. Förderung von Toleranz und Akzeptanz		.27
21. Musik und Bewegung		.26
48. Zuhören		.26
07. Platz für Grobmotorik		.25
35. Freispiel		.25
01. Ausstattung und Platz im Innenraum		.22
37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen		-.21
15. Bücher und Bilder		.21
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter		.21
16. Anregung zur Kommunikation		.20

Wie in der Tabelle 11 und Abbildung 7 dargestellt wird, liegen in den beiden Dimensionen die Wichtigkeitsbewertungen der Lehrer niedrig. Die Elternbewertungen liegen hoch in der ersten Dimension und niedrig in der zweiten, während die Erzieherinnen genau andersherum bewerteten – negativ in der ersten und positiv in der zweiten Dimension. Darüber hinaus zeigt die Abbildung 7, dass die Zentroide der drei Gruppen im mittleren Bereich liegen, mit Ausnahme der Lehrer in der ersten Dimension, die sich im niedrigen Bereich befinden.

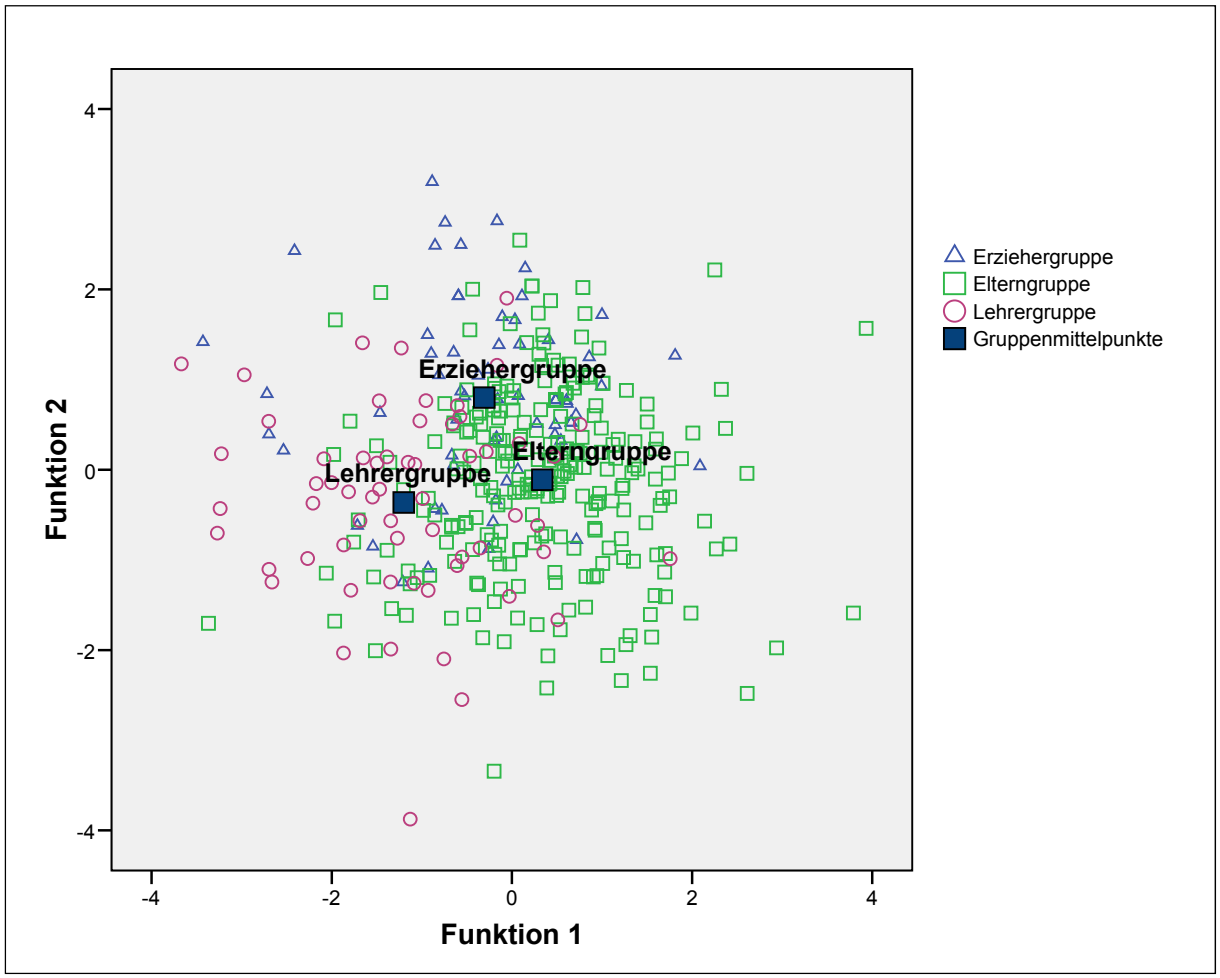

Abbildung 7: Grafische Darstellung der Diskriminanzanalyse der KES-R-Items für drei Gruppen

Die beschriebenen Unterschiede zwischen den drei Gruppen sind nicht stark ausgeprägt, wie eine Reklassifizierung zeigt. Die Tabelle 12 enthält die Anzahl der Fälle in den jeweiligen Gruppen und ihre Gruppenzugehörigkeit. Sie zeigt, dass 73,6 % der alle Fälle korrekt klassifiziert wurden. Der Anteil richtiger Klassifikationen variiert dabei je nach Gruppe zwischen 17 % (Erzieherinnen), 42 % (Lehrer) und 94 % (Eltern).

Tabelle 12: Diskriminanzanalyse; Darstellung der Gruppenzugehörigkeit; Angaben in %

	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit		
	Erziehergruppe	Elterngruppe	Lehrergruppe
1 Erziehergruppe	17	74	9
2 Elterngruppe	2	94	4
3 Lehrergruppe	5	53	42
Gesamt	73,6		

8.1.6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Teil der Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung (Wichtigkeit) syrische Erzieherinnen und Eltern als die unmittelbaren Anbieter bzw. Nachfrager vorschulischer Erziehungs- und Betreuungsangebote sowie syrische Grundschullehrer als die ersten pädagogischen „Abnehmer“ von Kindergartenkindern nach dem Übergang zur Grundschule den Qualitätskriterien der KES-R und einigen weiteren selbstentwickelten kulturspezifischen Qualitätskriterien beimessen. Die drei Befragtengruppen sind Repräsentanten der Mikrosysteme Kindergarten, Familie und Grundschule. Damit geht es um intrakulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei diesen drei Befragtengruppen. Die vorgestellten Befunde werden im Folgenden mit Bezugnahme auf die einzelnen Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert. In diesem Zusammenhang lauteten die Fragestellungen:

1. Wie beurteilen syrische Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer im Durchschnitt die *Wichtigkeit* pädagogischer Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen?

2. Welche Merkmale sind besonders wichtig für Erzieherinnen, Eltern und Lehrer? Welche Merkmale sind weniger oder nicht wichtig für sie?

3. Inwieweit stimmen die Erzieherinnen, Eltern und Lehrer in ihren Wichtigkeitsurteilen überein?

4. Welche Unterschiede sind im Gesamt der verschiedenen Qualitätsmerkmale zwischen den drei Gruppen gegeben?

Die einzelnen Ergebnisse sollen hier unter acht Punkten zusammengefasst und diskutiert werden:

1. Insgesamt gesehen zeigen die Antworten aller drei Befragtengruppen im Durchschnitt ein hohes Maß an Akzeptanz der Qualitätskriterien. Durchschnittliche Wichtigkeitswerte von

4,09 bis 4,39 verdeutlichen, dass die Einstufungen dicht an den maximalen Werten der fünfstufigen Skala (4 = wichtig, 5 = sehr wichtig) liegen. Eine hohe Wichtigkeit der gesamten Qualitätskriterien spricht dafür, dass diese Kriterien in einem nahöstlichen Kontext hohe Akzeptanz erfahren. Dieser Befund reiht sich in einen Kontext von Ergebnissen anderer Studien ein. In einer amerikanischen Studie von Cryer und Burchinal (1997), wobei dort die noch nicht revidierte Version der KES zu Grunde lag und nur die Eltern befragt wurden, schrieben die Eltern den Qualitätsmerkmalen mit durchschnittlich 2,79 auf einer 3-stufigen Skala ebenfalls einen hohen Wichtigkeitsgrad nahe am Maximum von 3,0 zu. In einer deutsch-amerikanischen Studie von Cryer, Tietze und Wessels (2002) waren die durchschnittlichen elterlichen Wichtigkeitswerte der KES in beiden Ländern höher als 2,5 anhand einer dreistufigen Skala (Wichtigkeitswerte von deutschen Eltern = 2,59 und von amerikanischen Eltern = 2,78). In einer anderen deutsch-amerikanischen Untersuchung (Tietze & Cryer, 2004) schätzten die Eltern in beiden Ländern die Qualitätskriterien der ITERS als sehr wichtig ein, die Wichtigkeitswerte betrugen bei deutschen Eltern 2,7 und bei amerikanischen Eltern 2,83. Auch in einer deutsch-vietnamesischen Studie von Tietze und Tran (2007) lagen die durchschnittlichen Wichtigkeitseinstufungen der KES-R bei 2,66 bis 2,80 bei Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern. Dies zeigt, dass auch hier die Einstufungen im Durchschnitt dicht am maximalen Wert der dreistufigen Skala lagen.
Obwohl die Instrumente (KES, KES-R und ITERS) ursprünglich in den USA entwickelt wurden, wurden sie in anderen westlichen Kontexten (europäischen Ländern) wie auch in stark differierenden Kontexten (z. B. Syrien und Vietnam) akzeptiert.

Betrachtet man die Ergebnisse im Zusammenhang, dann haben offensichtlich syrische, vietnamesische, deutsche und amerikanische Eltern wie auch syrische, vietnamesische Erzieherinnen und syrische Lehrer größtenteils gemeinsame Vorstellungen über die Wichtigkeit der pädagogischen Qualitätskriterien, wie sie in der KES, KES-R bzw. ITERS zu finden sind, und es lässt sich feststellen, dass sich die Befragtengruppen in den stark differierenden Kulturen einig sind, was wichtig für Kinder ist.

2. Betrachtet man die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung der Qualitätskriterien der KES-R, dann ergeben sich allerdings auch klare Unterschiede zwischen den Befragtengruppen. Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt: Erzieherinnen und Eltern schreiben im Regelfall den Qualitätskriterien eine statistisch signifikant höhere Wichtigkeit zu als Lehrer. Als Erklärung dieses Ergebnisses lässt sich vermuten, dass Erzieherinnen und Eltern

als die primär verantwortlichen Erziehungspersonen für junge Kinder mehr Kenntnisse darüber haben, was wichtig für Kinder im Kindergartenalter ist, als Grundschullehrer.

3. Auch im Hinblick auf die Subskalen der KES-R bewerten die drei Befragtengruppen jeden einzelnen Qualitätsbereich hoch. Die durchschnittlichen Wichtigkeitswerte liegen bei 3,74 bis 4,77. Die Befragtengruppen haben dabei ähnliche Prioritäten in dem Sinne, dass sie die Bereiche „Schulvorbereitung“, „Interaktionen“ und die „sprachliche und kognitive Anregung“ als besonders wichtig einstufen. Der höchste Wichtigkeitsgrad wurde dem Qualitätsbereich „Schulvorbereitung“ gegeben. Dies spiegelt die große Bedeutung der Lehre im Kindergarten in Syrien als einer traditionellen nahöstlichen Kultur wider. Auch entspricht den Vorstellungen und Vorgaben des syrischen Erziehungsministeriums, dass Kindern im Kindergarten Schreiben, Lesen und Rechnen gelehrt wird (www.syrianeducation.org.sy/ nstyle).

Die Erzieherinnen als professionell Handelnde bewerten die Qualitätsbereiche statistisch höher als die Eltern und Lehrer.

4. Eine Faktorenanalyse ergibt eine zweifaktorielle Lösung bei den Wichtigkeitsurteilen. Die beiden Faktoren erklären 31 % der Gesamtvarianz. Die Faktoren erfassen bedeutsame Aspekte des pädagogischen Alltags im Kindergarten, zum einen die verschiedenen Interaktionen zwischen den Beteiligten in der Einrichtung und die pädagogische Anleitung durch die Erzieherin und zum anderen die räumlich-materielle Ausstattung. Ähnliche Faktoren wurden auch bei einer Faktorenanalyse der KES-R von Tietze et al. (2001) gefunden.
Hohe Ähnlichkeit ergibt sich zwischen Wichtigkeitsbewertungen der neuen Qualitätsdimensionen und den originalen Subskalen der KES-R. Die durchschnittlichen Wichtigkeitswerte beider Qualitätsdimensionen liegen bei 3,63 bis 4,66 von drei Befragtengruppen. Die Erzieherinnen als professionell Handelnde im Kindergarten und die Eltern als die primär verantwortlichen Erziehungspersonen für die Kinder schreiben den beiden Qualitätsdimensionen statistisch höhere Wichtigkeit zu als die Grundschullehrer.

5. Die drei Befragtengruppen weisen ähnliche Prioritäten bezüglich der einzelnen Qualitätsmerkmale auf, wobei sie die Merkmale „Toiletten“, „Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder“, „Schrift lernen“, „religiöse Lehre“, „Erzieher-Kind-Interaktion“ „Kind-Kind-Interaktion“, „Zuhören“ und „Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge“ als wichtigste Merkmale benennen. Die Ähnlichkeit der Beurteilung kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Befragtengruppen andere Qualitätsmerkmale gemeinsam als weniger wichtig einschätzen. Dazu gehören die Qualitätsmerkmale „Ruhe und Schlafpausen“, „Rückzugsmöglichkeiten für Kinder“, „Sand und Wasser“, „Rollenspiel“, „Freispiel“, „Ausstattung für

Grobmotorik“ sowie „Musik und Bewegung“. Erzieherinnen, Eltern und Lehrer sind sich weitgehend einig darin, was sie als wichtigste und was sie als weniger wichtige Qualitätsmerkmale im Kindergarten ansehen. Für sie beziehen sich die wichtigsten Qualitätsmerkmale sowohl auf den pflegerischen Bereich, auf Gesundheitsaspekte und Sicherheit, Toilettenräume, angemessene Beaufsichtigung der Kinder in den Toilettenräumen, Hygiene durch Händewaschen und Nutzung getrennter Handtücher, auf Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder bei verschiedenartigen Aktivitäten sowie auf Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge, die die Ausbreitung von Keimen verringern, die Verunreinigung und Krankheiten vermeiden als auch auf den bildungsorientierten Bereich, der die Kinder ihre eigene Religion lehrt und sie für die Schule vorbereitet. Qualitätsmerkmale, die für die drei Befragtengruppen weniger wichtig sind, erstrecken sich auf Möglichkeiten zum Rückzug aus der Gruppe, zum Entspannen oder Schlafen wie auch zum Spielen mit Sand und Wasser. Die drei Befragtengruppen sind sich in gemeinsamer Einschätzung der vorgegebenen Qualitätskriterien darin einig, dass die höchste Bedeutung der Gesundheitsvorsorge für die Kinder einem lehrerzentrierten Vorgehen zukommt, Möglichkeiten von individiumzentrierten Aktivitäten für Kinder dagegen weisen eine geringere Bedeutung auf.
Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die syrischen Befragtengruppen großen Wert auf Lehre im Vorschulalter und auf kollektivistische Aktivitäten im Kindergarten legen. Darüber hinaus schreiben die drei Befragtengruppen den kulturspezifischen Qualitätsmerkmalen (zusätzliche Items zu KES-R) eine besonders hohe Wichtigkeit zu.

6. In einem weiteren Analyseschritt zeigt die Rangkorrelation nach Spearman bei den drei Befragtengruppen, dass Erzieherinnen und Eltern, Erzieherinnen und Lehrer sowie Eltern und Lehrer bezüglich ihrer Rangfolge der Wichtigkeit von einzelnen Qualitätsmerkmalen mit $r_s \geq .91$ in sehr hohem Grade übereinstimmen. Eine hohe Übereinstimmung bezüglich der Rangfolgen der Wichtigkeit von einzelnen Qualitätsmerkmalen zeigt, dass die drei Erziehenden offensichtlich über gleiche Vorstellungen hinsichtlich der relativen Wichtigkeit der pädagogischen Qualitätskriterien verfügen. Die hier vorliegenden Ergebnisse stimmen mit denen aus einer deutsch-vietnamesischen Studie überein, in der sich für die deutschen Erzieherinnen und Eltern ein Korrelationskoeffizient von $r_s = .86$ hinsichtlich der Rangfolge der Wichtigkeit der einzelnen Qualitätsmerkmale ergab und für die vietnamesischen Erzieherinnen und Eltern ein Korrelationskoeffizient von $r_s = .56$ (Tietze & Tran, 2007). Auf der anderen Seite weichen diese Ergebnisse von den Untersuchungsresultaten von Tietze und Cryer (2004) in ihrer deutsch-amerikanischen Studie ab. Die Autoren verglichen die Rangfolge der Wichtigkeit der

Qualitätsmerkmale der KRIPS/ITERS zwischen deutschen Eltern und Erziehern; hier ergab sich eine Übereinstimmung lediglich von $r_s = .38$.

Die Befunde in der vorliegenden wie auch in oben genannten Untersuchungen lassen zumeist substanztielle Übereinstimmungen in der relativen Wichtigkeit und intrakulturelle Gemeinsamkeiten zwischen den Befragten in der jeweiligen Kultur feststellen.

7. Neben den Gemeinsamkeiten auf der Ebene der Gesamtskala wie der Subskalen der KES-R wurde auch untersucht, in welchen Einzelaspekten die drei Befragtengruppen sich maximal unterscheiden. Eine Diskriminanzanalyse zwischen drei Gruppen auf der Grundlage der einzelnen KES-R-Qualitätsmerkmale einschließlich von fünf Zusatzitems ergab zwei Dimensionen: In der ersten Dimension, benannt als „Orientierung und Unterstützung der Kindesentwicklung“ weisen die Eltern den höchsten Wert auf, den niedrigsten die Lehrer, die Erzieherinnen liegen zwischen den beiden Gruppen, jedoch relativ nahe bei der Lehrergruppe. Insofern differenziert die Dimension „Orientierung und Unterstützung der Kindesentwicklung“ zwischen Eltern, Erzieherinnen und Lehrern. Die Eltern legen großen Wert auf eine gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, in denen eine kindbezogene Ausgestaltung des Raumes für verschiedenartige Arbeiten der Kinder vorherrscht. Die Erzieherin sollte den Kindern Verhaltensregeln erklären, sie bei grobmotorischen Aktivitäten beaufsichtigen sowie positive angemessene Interaktionen zwischen den Kindern fördern. Verschiedenartige Spielmaterialien zur Entwicklung der feinmotorischen Fertigkeiten der Kinder sollten zur Verfügung gestellt werden. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Eltern als unmittelbare Nachfrager vorschulischer Erziehungsangebote recht klare Vorstellungen darüber haben, welche Qualitätsaspekte für ihre Kinder wichtig sind. Sie legen einen höheren Wert auf die Unterstützung und Förderung der Entwicklung ihrer Kinder, weil sie mehr Verantwortung für deren Entwicklung empfinden.

Die zweite Diskriminanzdimension kann als „räumlich-materielle Ausstattung und kindliche Aktivitäten“ charakterisiert werden. Auf dieser Dimension haben die Erzieherinnen die höchsten Werte, die Lehrer die niedrigsten und die Eltern liegen zwischen den beiden Gruppen mit größerer Nähe zu der Lehrergruppe. Die Befunde verdeutlichen, dass für die Erzieherinnen eine gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen gegeben ist, wenn eine ausreichende räumlich-materielle Ausstattung vorhanden ist, während bei den Eltern der Fokus auf der Entwicklung ihrer Kinder liegt. Dieses Ergebnis ist nicht schwer zu interpretieren. Die Erzieherin als wichtigste Bezugsperson für Kinder in den Kindertageseinrichtungen legt großen Wert auf die räumlich-materielle Ausstattung für einen guten Kindergarten. In beiden

Diskriminanzdimensionen hatten die Grundschullehrer die niedrigsten Werte. Eine Erklärung dafür dürfte sein, dass diese wenig Zugang zu den Kindertageseinrichtungen haben und somit eher eine andere Orientierung und Vorstellungen über die pädagogische Qualität in diesem Setting zeigen.

8. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Diskriminanzanalyse wurde als weiterer Schritt die Gruppenzugehörigkeit vorausgesagt. Eine Treffergenauigkeit von 73,6 % ist gegeben, d. h., dieser Anteil von Personen wird aufgrund der individuellen Werte in den beiden Diskriminanzdimensionen korrekt als Erzieherinnen, Eltern bzw. Lehrer klassifiziert. Der Anteil richtiger Klassifikationen variiert dabei je nach Gruppe zwischen 17 % (Erzieherinnen), 42 % (Lehrer) und 94 % (Eltern). Die Anzahl der korrekten Klassifikationen ist vergleichsweise gering und deutet auf eine hohe Ähnlichkeit der Gruppen hin. Relativ viele Erzieherinnen und Lehrer werden fälschlicherweise als Eltern klassifiziert.

Bei der Gegenüberstellung der Wichtigkeitsbewertungen der drei Befragtengruppen in drei Mikrosysteme, Kindergarten, Familie und Grundschule, konnten sowohl intrakulturelle Gemeinsamkeiten als auch intrakulturelle Unterschiede festgestellt werden. Das bestätigt die Tatsache, dass Unterschiede nicht nur zwischen den Kulturen bestehen, sondern auch innerhalb der Kulturen (vgl. Kapitel 2.3).

Entsprechend den vorgestellten Ergebnissen schreiben die drei Befragtengruppen den 43 Qualitätskriterien der KES-R (zusammen mit weiteren fünf Kriterien) einen hohen Wichtigkeitsgrad zu, jedoch sind die Wichtigkeitsbeurteilungen von Erzieherinnen und Eltern höher als die von Lehrern.

Die Rangkorrelationen zwischen Rangreihen der Wichtigkeit einzelner Qualitätsmerkmale von drei Gruppen weisen hohe Übereinstimmungen zwischen Erzieherinnen und Eltern, zwischen Erzieherinnen und Lehrern und zwischen Eltern und Lehrern auf. Demgegenüber unterscheiden sich die drei Gruppen auch voneinander, wie die Befunde der Diskriminanzanalyse zeigen.

8.2 Beurteilung pädagogischer Prozessqualität in Kindergartengruppen durch Erzieherinnen und Eltern

Bisher wurde die Bewertung der Wichtigkeit der Qualitätskriterien der KES-R im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern dargestellt. In diesem zweiten Ergebniskapitel wird der Frage nachgegangen, wie Erzieherinnen als professionell Handelnde und Eltern als unmittelbare Nachfrager der Kindertageseinrichtungen für ihre Kinder die Qualitätskriterien der KES-R in ihren jeweiligen Kindergartengruppen einschätzen[13]. Die Einschätzung pädagogischer Qualitätsmerkmale erfolgt dabei anhand einer siebenstufigen Skala (1 = nicht gut bis 7 = sehr gut). Die Ergebnisse werden wiederum auf drei Ebenen dargestellt.

8.2.1 KES-R-Gesamtwerte

Die KES-R-Gesamtwerte für Erzieherinnen und Eltern wurden jeweils als Durchschnittswert auf der Ebene der 48 einzelnen Qualitätsmerkmale berechnet (vgl. Abbildung 8). Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten beider Gruppen wurden mittels t-Test überprüft. Erzieherinnen und Eltern unterscheiden sich statistisch signifikant in ihren Qualitätseinstufungen: Der Durchschnittswert für die globale pädagogische Qualität beträgt bei Erzieherinnen M = 5,48, bei Eltern M = 4,89. Diese Gesamtwerte zeigen an, dass Erzieherinnen die Qualität in ihren Kindergruppen höher einschätzen (KES-R-Gesamtwerte > 5) als die Eltern. Im Hinblick auf die Standardabweichung stellen die Eltern mit SD = 1,29 eine heterogenere Gruppe dar als die Erzieherinnen mit SD = 0,97.

[13] Für die Grundschullehrer, die die realisierte Qualität in Kindertageseinrichtungen nicht kennen, liegen dementsprechend keine Daten vor.

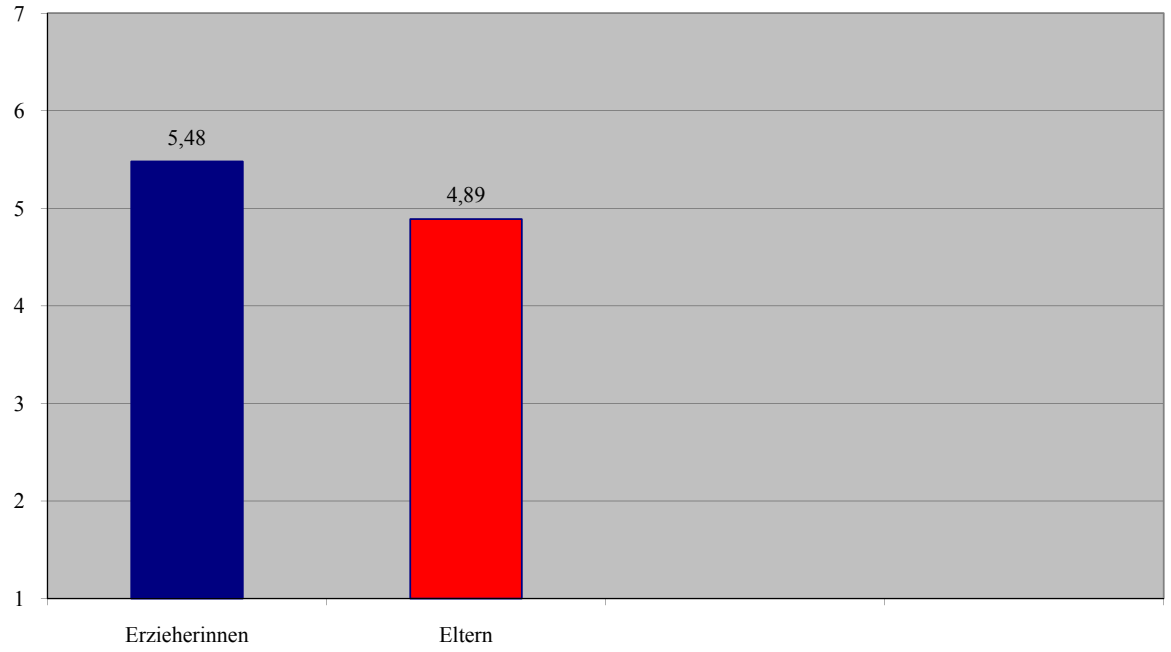

Abbildung 8: Einschätzung pädagogischer Qualität durch Erzieherinnen und Eltern (KES-R-Gesamtwerte).

8.2.2 Bereichswerte

In diesem Abschnitt richtet sich die Betrachtung auf die acht einzelnen Qualitätsbereiche (Subskalen der KES-R) sowie auf faktoriell gebildete Subskalen. Die Ergebnisse für die acht Qualitätsbereiche sind in der Tabelle 13 numerisch sowie in der Abbildung 9 grafisch dargestellt.

Die höchsten Werte bei Erzieherinnen finden sich für die Bereiche „Interaktionen“ (Mittelwert von 6,47), „Schulvorbereitung“ (Mittelwert von 6,41) sowie für den Qualitätsbereich „sprachliche und kognitive Anregungen“ (Mittelwert von 6,27). Diese Bereiche liegen auf den ersten drei Rangplätzen. Danach kommen die Bereiche „Betreuung und Pflege“ (Rangplatz 4) mit dem Mittelwert 5,66, „Eltern und Erzieherinnen“ (Rangplatz 5) mit dem Mittelwert 5,39 und „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ (Rangplatz 6) mit dem Mittelwert 5,32. Die niedrigsten Werte finden sich für den Qualitätsbereich „Aktivitäten“ (Rangplatz 7) mit dem

Mittelwert 5,16, sowie „Platz und Ausstattung“ auf dem letzten Platz 8 mit dem Mittelwert 5,02.

Die Rangfolge bei den Eltern ist ganz ähnlich: Die höchsten Werte auf den ersten drei Rangplätzen finden sich mit einem Mittelwert von 5,98 für den Qualitätsbereich „Schulvorbereitung“, einem Mittelwert von 5,93 für den Qualitätsbereich „Interaktionen“ sowie einem Mittelwert von 5,49 für den Bereich „Sprachliche und kognitive Anregungen“. Auf den mittleren Rangplätzen ergibt sich ein Mittelwert von 5,08 für den Qualitätsbereich „Eltern und Erzieherinnen“ (Rangplatz 4), „Betreuung und Pflege der Kinder“ (Rangplatz 5) ein Mittelwert von 5,02, „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ (Rangplatz 6) ein Mittelwert von 4,80. Die niedrigsten Werte bei den Eltern finden sich für den Bereich „Platz und Ausstattung“ (Rangplatz 7) mit einem Mittelwert von 4,55 sowie die „Aktivitäten“ auf dem letzten Rangplatz 8 mit einem Mittelwert von 4,25.

Bei den Unterschieden in den Rangfolgen zwischen Erzieherinnen und Eltern geht es höchstens um Verschiebungen von einem Rangplatz. Dementsprechend ist die Rangkorrelation zwischen beiden Rangfolgen von Erzieherinnen und Eltern mit $r_s = .93^{**}$ sehr hoch.

Unabhängig von der ähnlichen Rangposition ergeben sich bei Vergleichen zwischen den Erzieherinnen- und Elterneinstufungen praktisch durchgängig statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Befragtengruppen. Die Tabelle macht deutlich, dass Erzieherinnen die Qualitätsbereiche statistisch signifikant höher einstufen als die Eltern; lediglich beim Qualitätsbereich „Eltern und Erzieherinnen“ wird die Differenz nicht statistisch signifikant.

Eine Übersicht zu den Bereichswerten bezüglich der siebenstufigen Skala verdeutlicht, dass Erzieherinnen alle Bereiche im Durchschnitt mit über fünf Skalenpunkten bewerten, also als mit guter Qualität beurteilen. Demgegenüber weisen die Bereichswerte im Urteil der Eltern durchgängig niedrigere Mittelwerte auf.

Tabelle 13: Einstufungen der Qualitätsbereiche (Subskalen) durch Erzieherinnen und Eltern (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze.

Qualitätsbereiche		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**t-Test** $P \leq .05$
1. Platz und Ausstattung	**x**	5,01(8)	4,54(7)	**ER > E**
	s	1,46	1,56	
2. Betreuung und Pflege der Kinder	**x**	5,66(4)	5,02(5)	**ER > E**
	s	,96	1,40	
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	**x**	6,27(3)	5,49(3)	**ER > E**
	s	,78	1,33	
4. Aktivitäten	**x**	5,15(7)	4,24(8)	**ER > E**
	s	1,34	1,53	
5. Interaktionen	**x**	6,46(1)	5,92(2)	**ER > E**
	s	,69	1,08	
6. Strukturierung der päd. Arbeit	**x**	5,32(6)	4,79(6)	**ER > E**
	s	1,30	1,54	
7. Eltern und Erzieherinnen	**x**	5,38(5)	5,07(4)	**n. s.**
	s	1,31	1,57	
8. Schulvorbereitung	**x**	6,41(2)	5,97(1)	**ER > E**
	s	,83	1,08	

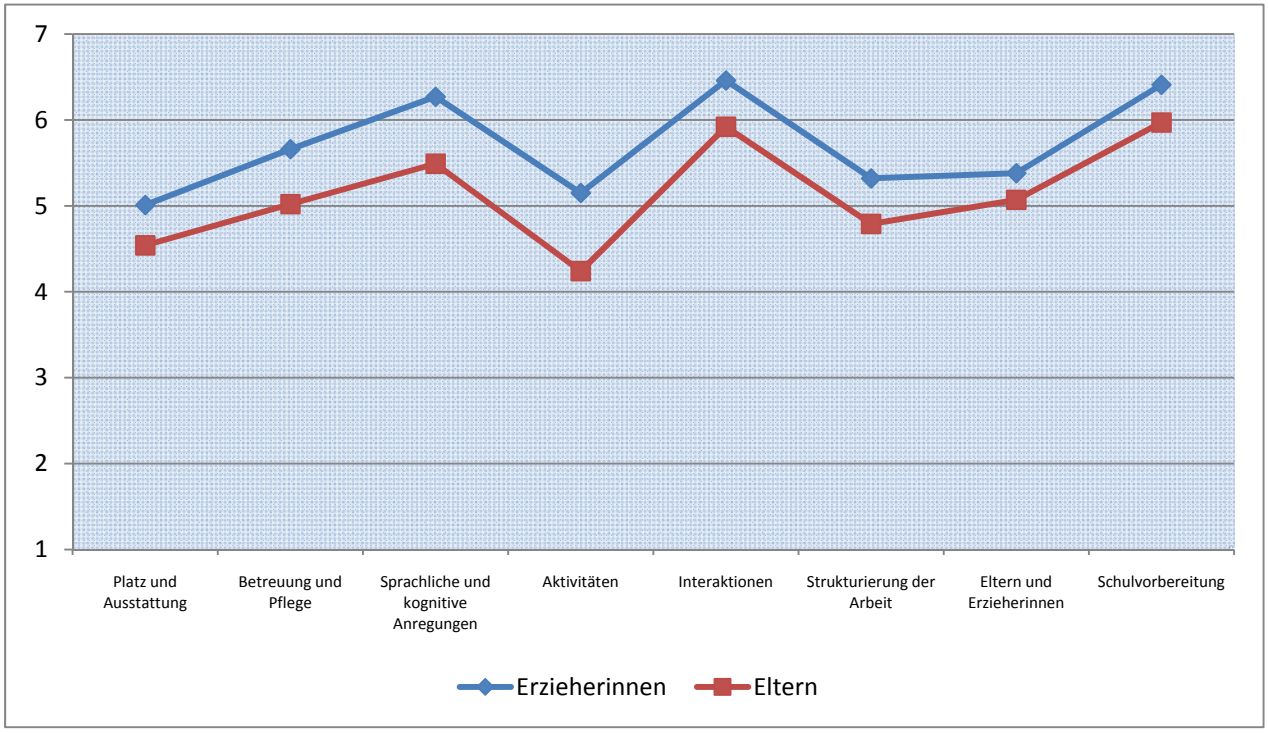

Abbildung 9: Einschätzungen der Qualitätsbereiche (Subskalen) durch Erzieherinnen und Eltern, Mittelwerte.

Wie im vorangehenden Abschnitt (8.1.3) wurde auch in diesem Abschnitt eine **Faktorenanalyse** mit dem Ziel einer neuen, empirisch fundierten Dimensionierung der KES-R-Items durchgeführt. Berücksichtigt wurden alle 48 KES-R-Items. Eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender VARIMAX-Rotation wurde jeweils für beide Gruppen, Erzieherinnen und Eltern, getrennt durchgeführt. Die Analysen verweisen auf Lösungen mit zwei bis fünf Faktoren. In beiden Gruppen sind die Ergebnisse mit drei Faktoren ähnlich und am besten interpretierbar. Daher wurde eine gemeinsame Faktorenanalyse für die Einstufungen von Erzieherinnen und Eltern gerechnet. Die drei Faktoren erklären zusammen 56 % der Gesamtvarianz. Tabelle 14 enthält die Ladungen (≥ .5) und aufgeklärten Varianzen. Die Items sind nach ihren Ladungen auf den Faktoren sortiert.

Faktor I erklärt 21 % der Gesamtvarianz, enthält 17 Items und erfasst hauptsächlich Aspekte der Räumlichkeiten. Dieser Faktor bezieht sich auf das Vorhandensein von räumlichen Möglichkeiten für Kinder, sich zurückzuziehen bzw. sich zu entspannen oder zu schlafen (Items 5, 3, 11), Möglichkeiten für grobmotorische Spiele (Item 8), angemessene und interessante Materialien (Item 6), Aufteilung des Raums in verschiedene Spiel- und Aktivitätsbereiche (Item 4) und Erweiterung des Mathematik- und Naturverständnisses der Kinder durch vorhandene Spiele, Materialien und regelmäßige Exkursionen (Items 25, 26, 22). Eine Vielfalt an Spielzeugen und Ausstattung für unterschiedliche Arten von Spielen, wie Rollenspiel und Freispiel, werden den Kindern zur Verfügung gestellt (Items 23, 24, 35). Darüber hinaus werden Erzieherinnen und Mitarbeitern im Kindergarten räumliche Möglichkeiten geboten, um sich zurückzuziehen bzw. sich miteinander zu treffen und sich zu beraten (Items 39, 40, 42). Der Kindergarten nimmt Veränderungen in Raum und Aktivitäten vor, um die besonderen Bedürfnisse der Kinder zu integrieren (Item 37). Damit lässt sich Faktor I am besten mit *„räumlich-materieller Ausstattung“* bezeichnen.

Faktor II erklärt 19 % der Gesamtvarianz; auf ihm laden 14 Items. Er erfasst verschiedene Aspekte der Vorbereitung der Kinder für die Grundschule, welche die Feinmotorik bei Kindern fördern (Item 19), die Nutzung von Medien ermöglichen (Item 27), Sicherheitsregeln vermitteln (Items 14) sowie Toleranz und Akzeptanz von anderen Gruppen, Kulturen, einzelnen Altersstufen oder verschiedenen Fähigkeiten fördern (Item 28). Durch vorhandene Bücher und Bilder werden die Sprach-, Lese- und Schriftkompetenzen gefördert (Items 15, 45, 44). Es gibt viele Gespräche zwischen Kindern und Erzieherinnen, um neue Begriffe und Informationen zu vermitteln (Item 17), die Kinder zum Sprechen anzuregen (Item 16, 18). Faktor II lässt sich somit am besten mit *„Schulvorbereitung“* bezeichnen.

Faktor III erklärt 16 % der Gesamtvarianz; auf ihm laden zehn Items. Diese beziehen sich auf Aspekte der pädagogischen Interaktionen zwischen allen Beteiligten des Kindergartens (Kinder-Kinder, Kinder-Erzieher, Erzieher miteinander, Erzieher-Eltern) (Items 33, 32, 41, 38). Die Erzieherin beaufsichtigt sorgfältig die kindlichen Aktivitäten in den verschiedenen Bereichen und erklärt den Kindern Verhaltensregeln (Items 30, 31). Die Erzieherin balanciert die Vielzahl verschiedener Aktivitäten im Kindergarten (Item 34). Damit lässt sich dieser Faktor als *„pädagogische Interaktionen“* benennen.

Tabelle 14: Faktorenanalyse mit 44 Items: Erzieherinnen- und Elterndaten; Ladungen und ergeklärte Varianzen auf zwei Faktoren

	Ladungen von Faktoren		
Items	I	II	III
05. Rückzugsmöglichkeiten	,76		
03. Ausstattung für Entspannung	,73		
08. Ausstattung für Grobmotorik	,72		
23. Sand/Wasser	,71		
24. Rollenspiel	,68		
04. Raumgestaltung	,65		
11. Ruhe- und Schlafpausen	,64		
39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse	,63		
02. Mobiliar für Pflege und Lernen	,62		
22. Bausteine	,58		
35. Freispiel	,57		
25. Naturerfahrung/Sachwissen	,56		
42. Fachliche Unterstützung der Mitarbeiter	,54		
26. Mathematisches Verständnis	,54		
06. Kindbezogene Ausgestaltung	,52		
37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen	,52		
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter	,51		
45. Lesen lernen		,73	
15. Bücher und Bilder		,69	
44. Schrift lernen		,66	
28. Förderung von Toleranz		,66	
18. Allgemeiner Sprachgebrauch		,61	
19. Feinmotorische Aktivitäten		,61	
14. Sicherheit		,61	
16. Anregung zur Kommunikation		,60	
17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten		,56	
29. Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten		,56	
43. Fortbildungsmöglichkeiten		,54	
27. Nutzung von Medien		,51	
09. Begrüßung und Verabschiedung		,50	
20. Künstlerisches Gestalten		,50	
33. Kind-Kind-Interaktion			,77
48. Zuhören			,70
38. Elternarbeit			,65
32. Erzieher-Kind-Interaktion			,61
30. Allgemeine Anleitung der Kinder			,61
31. Verhaltensregeln/Disziplin			,55
34. Tadesablauf			,55
41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter			,54
01. Innenraum			,53
36. Teilgruppenarbeit			,51
Ergeklärte Varianz	**21 %**	**19 %**	**16 %**

In einem weiteren Analyseschritt wurde der Frage nachgegangen, wie Erzieherinnen und Eltern die drei neuen Qualitätsbereiche „pädagogische Interaktionen“, „Schulvorbereitung“ und „räumlich-materielle Ausstattung“ in ihren Kindergruppen bewerten. Dazu wurden die auf den Faktoren jeweils ladenden Items zu entsprechenden Zahlen zusammengefasst. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 15 dargestellt.

Die Tabelle verdeutlicht, dass Erzieherinnen und Eltern die drei Qualitätsbereiche hoch einschätzen. Alle Mittelwerte liegen im oberen Bereich der siebenstufigen Skala (> 4). Mit Ausnahme des Bereichs „räumlich-materielle Ausstattung“ unterscheiden sich beide Gruppen in ihren Einschätzungen der „pädagogischen Interaktionen“ und „Schulvorbereitung“ – diese schätzen Erzieherinnen höher ein als Eltern.

Tabelle 15: Qualitätseinstufungen aus der Sicht von Erzieherinnen und Eltern nach den neuen Faktoren.

Neue Qualitätsdimensionen		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**t-Test** P ≤ .05
1. Pädagogische Interaktionen	x	6,10	5,65	
	s	,76	1,13	**ER > E**
2. Schulvorbereitung	x	6,08	5,24	
	s	,81	1,26	**ER > E**
3. Räumlich-materielle Ausstattung	x	4,71	4,13	
	s	1,38	1,54	**n. s.**

Beim Vergleich dieser Faktoren von tatsächlicher Qualität aus Sicht von Erzieherinnen und Eltern zu den Faktoren für Wichtigkeit im Urteil von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern (in Kapitel 8.1.3) kann eine hohe Ähnlichkeit festgestellt werden. Zwei internationale Qualitätsdimensionen wurden in beiden Faktorenanalysen gefunden: „pädagogische Interaktionen“ und „räumlich-materielle Ausstattung“.

Die Mittelwerte der neu erstellten Faktoren für Wichtigkeit und tatsächliche Qualität zeigen ein hohes Maß an Akzeptanz dieser Qualitätsdimensionen (vgl. Tabellen 6, 15). Sie liegen im oberen Bereich sowohl der fünfstufigen als auch siebenstufigen Skalen.

8.2.3 Merkmalswerte

Bisher wurden die KES-R-Gesamtwerte, die Werte für die Subskalen und für die faktoriellen Dimensionen dargestellt. In diesem Abschnitt sollen die Ausprägungen für die einzelnen Qualitätsmerkmale betrachtet werden. Die Tabelle 16 enthält die Mittelwerte und Standardabweichungen der Qualitätseinschätzungen von Erzieherinnen und Eltern. Bei den Mittelwerten ist jeweils in Klammern angefügt, welchen Rangplatz das einzelne Qualitätsmerkmal im Kontext der Beurteilung aller Qualitätsmerkmale einnimmt. Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Mittelwerte der einzelnen Qualitätsmerkmale bei Erzieherinnen zwischen 2,89 und 6,71 schwanken. Die Mittelwerte bei den Eltern bewegen sich zwischen 1,94 und 6,20.

Die höchsten Werte bei Erzieherinnen ergeben sich für folgende Merkmale:
„Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder“ (Item 30) mit einem Mittelwert von M = 6,71; „Begrüßung und Verabschiedung“ (Item 9) M = 6,63; „Erzieher-Kind-Interaktion“ (Item 32) M = 6,52.

„Religiöse Lehre“ (Item 46) und „Lesen lernen“ (Item 45) mit einem Mittelwert von jeweils M = 6,45 sowie für das Merkmal „Schrift lernen“ (Item 44) mit einem Mittelwert von M = 6,42 gehören ebenfalls zu den sehr hoch eingeschätzten Qualitätsmerkmalen.

Die niedrigsten Einstufungen bei Erzieherinnen ergeben sich für die Qualitätsmerkmale „Sand und Wasser“ (Item 23) M = 2,89; „Ruhe und Schlafpausen“ (Item 11) M = 3,25; „Rückzugsmöglichkeit für Kinder“ (Item 5) M = 3,52 sowie für das Merkmal „Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit“ (Item 3) M = 4,20.

Bei den Qualitätseinstufungen der Eltern ergeben sich die niedrigsten Werte für die Merkmale „Sand und Wasser“ (Item 23) M = 1,94, „Ruhe und Schlafpausen“ (Item 11) M = 3,04; „Rückzugsmöglichkeit für Kinder“ (Item 5) M = 3,13, und „Rollenspiel“ (Item 24) M = 3,58.

Die höchsten Qualitätseinstufungen bei Eltern finden sich für die Qualitätsmerkmale „Schrift lernen“ (Item 44) M = 6,20; „religiöse Lehre“ (Item 46) M = 6,17; „Erzieher-Kind-Interaktion“ (Item 32) M = 6,15; „Begrüßung und Verabschiedung“ (Item 9) M = 6,11 sowie „Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder“ (Item 30) M = 6,10.

Die Mittelwertsunterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern wurden mittels t-Test auf statistische Signifikanz bei jedem Qualitätsmerkmal getestet (vgl. Tabelle 16). Die Ergebnisse zeigen, dass Erzieherinnen mit 34 Items in der großen Mehrzahl der Qualitätsmerkmale höhere Einstufungen vornehmen als Eltern. Die Mittelwertsdifferenzen sind in der Abbildung 10 grafisch dargestellt. Sie verdeutlichen, dass die Erzieherinnen die Qualität in ihren Gruppen

praktisch durchgängig höher einschätzen als die Eltern. Auf der Ebene der Einzelmerkmale wiederholt sich damit das Bild, das für die Ebene der acht Qualitätsbereiche gefunden wurde (vgl. Abbildung 9).

Die Tabelle 16 bietet zudem wichtige Zusatzinformationen in Bezug auf die Standardabweichungen. Die Standardabweichungen für die einzelnen Qualitätsmerkmale machen deutlich, dass die Erzieherinnen in ihren Qualitätseinschätzungen eine eher homogene Gruppe bilden. Demgegenüber dokumentieren die Standardabweichungen, dass die Eltern in ihren Qualitätseinschätzungen eine eher heterogene Gruppe darstellen, d. h., die Erzieherinnen sind sich als professionell Handelnde relativ häufiger einig als Eltern.

Tabelle 16: Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern bei Einzelmerkmalen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Qualitätsmerkmale		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**t-Test** $P \leq .05$
1. Ausstattung und Platz im Innenraum	**x**	5,71(25)	5,34(21.5)	**ER > E**
	s	1,18	1,53	
2. Mobiliar für Pflege, Spiel- und Lernaktivitäten	**x**	5,48(32)	5,13(24)	**n. s.**
	s	1,75	1,69	
3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	**x**	4,20(45)	4,18(40.5)	**n. s.**
	s	2,47	2,20	
4. Raumgestaltung	**x**	5,42(33)	5,09(25)	**n. s.**
	s	1,85	1,82	
5. Rückzugsmöglichkeit für Kinder	**x**	3,52(46)	3,13(46)	**n. s.**
	s	2,44	2,29	
6. Kindgerechte Ausgestaltung	**x**	5,58(27)	4,65(36)	**ER > E**
	s	1,66	2,00	
7. Platz für Grobmotorik	**x**	5,75(24)	4,95(28.5)	**ER > E**
	s	1,94	1,99	
8. Ausstattung für Grobmotorik	**x**	4,47(42)	3,76(44)	**ER > E**
	s	2,21	2,35	
9. Begrüßung und Verabschiedung	**x**	6,63(2)	6,11(4)	**ER > E**
	s	,67	1,20	
10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	**x**	5,65(26)	4,46(37)	**ER > E**
	s	1,67	2,38	
11. Ruhe- und Schlafpausen	**x**	3,25(47)	3,04(47)	**n. s.**
	s	2,27	2,38	
12. Toiletten	**x**	6,06(17.5)	5,52(15)	**ER > E**
	s	1,41	1,71	
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	**x**	6,06(17.5)	5,47(16)	**ER > E**
	s	1,36	1,79	
14. Sicherheit	**x**	5,95(20)	5,46(17.5)	**ER > E**
	s	1,38	1,78	
15. Bücher und Bilder	**x**	6,14(15)	5,36(20)	**ER > E**
	s	1,09	1,81	
16. Anregung zur Kommunikation	**x**	6,34(12)	5,63(13)	**ER > E**
	s	,91	1,47	
17. Förderung kognitiver Fähigkeiten	**x**	6,21(14)	5,40(19)	**ER > E**
	s	1,06	1,66	
18. Allgemeiner Sprachgebrauch	**x**	6,37(10)	5,66(12)	**ER > E**
	s	,82	1,41	
19. Feinmotorische Aktivitäten	**x**	5,36(34.5)	4,69(35)	**ER > E**
	s	1,61	2,00	
20. Künstlerisches Gestalten	**x**	5,88(21)	5,34(21.5)	**ER > E**
	s	1,42	1,61	
21. Musik und Bewegung	**x**	5,16(37.5)	4,73(34)	**n. s.**
	s	1,94	1,95	
22. Bausteine	**x**	5,00(40)	4,18(40.5)	**ER > E**
	s	2,15	2,33	
23. Sand und Wasser	**x**	2,89(48)	1,94(48)	**ER > E**
	s	2,36	1,82	

Tabelle 16 (Fortsetzung): Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern bei Einzelmerkmalen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Qualitätsmerkmale		**Erzieherinnen**	**Eltern**	**t-Test P ≤ .05**
24. Rollenspiel	**x**	4,33(44)	3,58(45)	**ER > E**
	s	2,33	2,22	
25. Naturerfahrung, Sachwissen	**x**	5,03(39)	3,82(43)	**ER > E**
	s	2,15	2,25	
26. Mathematisches Verständnis	**x**	5,56(29.5)	4,3(39)	**ER > E**
	s	1,66	2,15	
27. Nutzung von Medien	**x**	5,85(22)	4,95(28.5)	**ER > E**
	s	1,73	2,18	
28. Förderung von Toleranz	**x**	5,81(23)	4,98(27)	**ER > E**
	s	1,57	2,09	
29. Anleitung und Beaufsichtigung bei grobmot. Akt.	**x**	6,42(6.5)	5,67(11)	**ER > E**
	s	1,00	1,46	
30. Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder	**x**	6,71(1)	6,10(5)	**ER > E**
	s	,61	1,29	
31. Verhaltensregeln und Disziplin	**x**	6,40(8)	5,82(9)	**ER > E**
	s	,91	1,44	
32. Erzieherin-Kind-Interaktion	**x**	6,52(3)	6,15(3)	**ER > E**
	s	,84	1,16	
33. Kind-Kind-Interaktion	**x**	6,25(13)	5,97(7)	**n. s.**
	s	1,12	1,27	
34. Tagesablauf	**x**	6,11(16)	5,24(23)	**ER > E**
	s	1,00	1,74	
35. Freispiel	**x**	5,57(28)	4,90(30)	**ER > E**
	s	1,54	1,77	
36. Teilgruppenarbeit	**x**	5,36(34.5)	4,79(32)	**ER > E**
	s	1,66	1,88	
37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen	**x**	4,36(43)	4,15(42)	**n. s.**
	s	2,50	2,47	
38. Elternarbeit	**x**	5,55(31)	5,78(10)	**n. s.**
	s	1,73	1,63	
39. Berücksichtigung pers. Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen	**x**	4,61(41)	4,39(38)	**n. s.**
	s	2,30	2,27	
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse	**x**	5,26(36)	5,01(26)	**n. s.**
	s	1,94	2,03	
41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter/innen	**x**	6,03(19)	5,46(17.5)	**ER > E**
	s	1,42	1,79	
42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiter/innen	**x**	5,56(29.5)	4,76(33)	**ER > E**
	s	1,78	2,07	
43. Fortbildungsmöglichkeiten	**x**	5,16(37.5)	4,84(31)	**n. s.**
	s	1,89	2,24	
44. Schrift: Buchstaben und Wörter	**x**	6,42(6.5)	6,20(1)	**n. s.**
	s	1,25	1,22	
45. Lesen lernen	**x**	6,45(4.5)	5,60(14)	**ER > E**
	s	1,04	1,67	
46. religiöse Lehre	**x**	6,45(4.5)	6,17(2)	**n. s.**
	s	1,11	1,27	
47. angeleitetes Singen	**x**	6,38(9)	6,00(6)	**ER > E**
	s	,96	1,43	
48. Zuhören	**x**	6,35(11)	5,91(8)	**ER > E**
	s	,94	1,38	

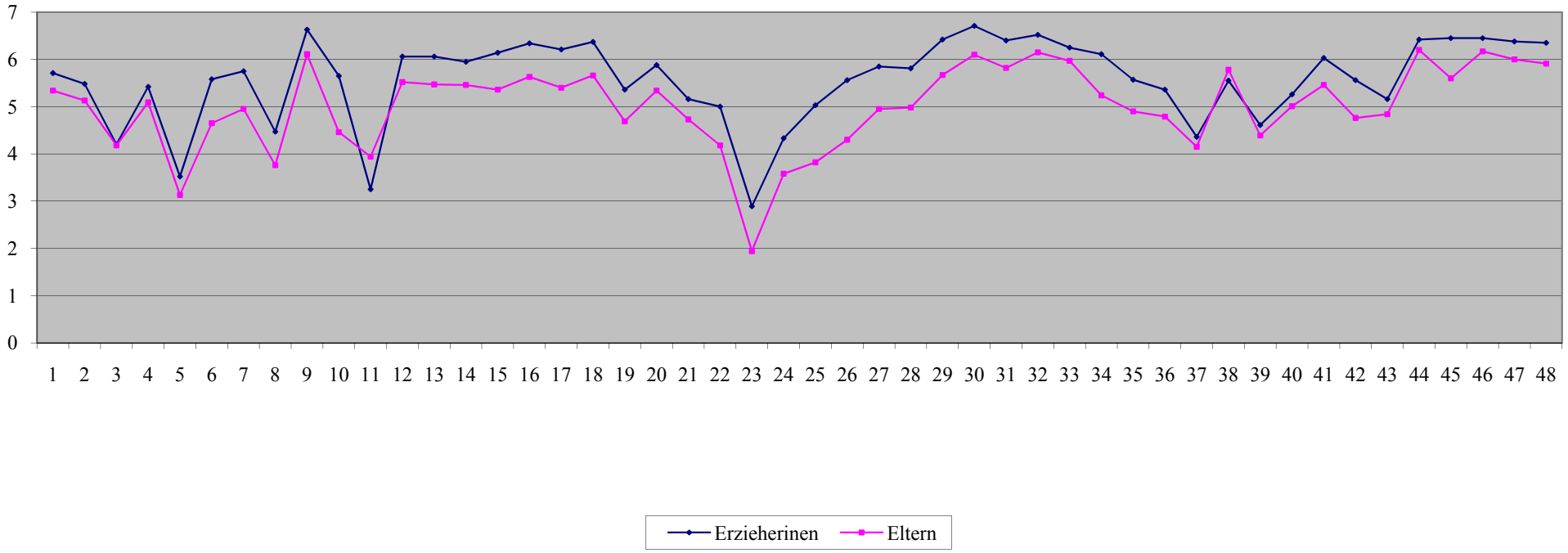

Abbildung 10: Qualitätsausprägungen im Urteil von Erzieherinnen und Eltern.

Unabhängig vom Niveauunterschied zwischen Erzieherinnen und Eltern stellt sich die Frage nach Ähnlichkeiten, d. h. die Frage danach, ob Qualitätsmerkmale, die von den Erzieherinnen als ausgeprägt (hoch) oder wenig ausgeprägt (niedrig) beurteilt werden, auch von den Eltern in diesem Sinne eingestuft werden. Zur Klärung dieser Frage wurden die mittleren Einstufungen von Erzieherinnen und von Eltern jeweils in eine Rangreihe gebracht und beide Rangreihen dann miteinander korreliert. Die Übereinstimmung zwischen den Rangreihen von beiden Gruppen wurde mittels Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Die Grade der Übereinstimmung zwischen den Rangreihen lässt sich in einem Rangkorrelationskoeffizient ausdrücken. Das Ergebnis zeigt einen starken Zusammenhang zwischen beiden Rangreihen von r_s = ,92**, der hoch signifikant ist.

Das Ergebnis macht deutlich, dass die relativ stärksten und relativ schwächsten Qualitätsmerkmale in den Kindergartengruppen für die Erzieherinnen und die Eltern praktisch dieselben sind, auch wenn das Urteil der Eltern durchgängig strenger ausfällt als das der Erzieherinnen.

In einem weiteren Schritt wurde der Frage nachgegangen, ob die Merkmale, denen eine hohe Ausprägung zukommt, auch die Merkmale sind, die die Beurteiler (Erzieherinnen, Eltern) für besonders wichtig erachten. Für diesen Zweck wurden die Übereinstimmungen zwischen den Rangreihen der Wichtigkeit und der Qualitätseinstufungen jeweils bei Erzieherinnen und Eltern mittels Rangkorrelation nach Spearman durchgeführt. Die Tabelle 17 enthält die Rangkorrelationskoeffizienten zwischen den Rangreihen, einmal für Erzieherinnen und einmal für Eltern.

Tabelle 17: Rangkorrelationskoeffizienten zwischen Rangreihen der beiden KES-R-Skalen bei Erzieherinnen und Eltern

Zusammenhang zwischen Wichtigkeitseinstufungen und Einschätzungen realisierter Prozessqualität	Rangkorrelationskoeffizienten r_s
Erzieherinnen	**,83****
Eltern	**,89****

Die Rangkorrelationskoeffizienten verdeutlichen, dass ein sehr substanzieller Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit, die die Befragten den einzelnen Qualitätsmerkmalen attestieren, und dem Urteil über den Ausprägungsgrad (realisierte Qualität) besteht. Dies gilt für Erzieherinnen und Eltern in gleicher Weise. Qualitätsmerkmale, die als besonders wichtig eingestuft werden, werden auch als solche betrachtet, die gut realisiert sind; Analoges gilt für die Merkmale, die als relativ weniger wichtig eingestuft werden.

8.2.4 Spezifische Unterschiede in den Einschätzungen der pädagogischen Prozessqualität aus der Sicht von Erzieherinnen und Eltern

Wie bei den drei Gruppen (Erzieherinnen, Eltern und Lehrer) im Abschnitt (8.1.5) wurde auch hier bei den Erzieherinnen und Eltern eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, um ein gruppenspezifisches Muster in den Unterschieden der Qualitätseinstufungen zu überprüfen. Die Ergebnisse sind in Tabellen 18, 19 und 20 dargestellt.

Beim Vergleich der Erzieherinnen und Eltern ergibt sich eine statistisch signifikante Diskriminanzdimension. Die kanonische Korrelation (R = .40) zwischen den Gruppierungsvariablen und der Diskriminanzdimension fällt aber nur moderat aus, d. h. dass sich beide Gruppen nicht stark unterscheiden (siehe Tabelle 18). Für die Erzieherinnen liegt der Gruppenzentriod in der Diskriminanzdimension bei 0.892, für die Eltern bei -0.212 (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 18: Diskriminanzanalyse (Gruppierungsvariable: Erzieherinnen vs. Eltern; Kriterien: Einstufungen der Qualitätskriterien - realisierte Qualität)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	,19	100,0	.40	.84	58,122	,000

Tabelle 19: Gruppenzentroide in der Diskriminanzdimension.

Gruppenzentriode	Diskriminanzdimension
Erzieherinnen	0.892
Eltern	-0.212

Die Diskriminanzdimension ist gekennzeichnet durch die Markiervariablen (≥ .35) „Mathematisches Verständnis“ (Nr. 26) mit r = .59, „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ (Nr. 10) mit r = .50, „Allgemeine Anleitung der Kinder“ (Nr. 30) mit r = .49, „Sand und Wasser“ (Nr. 23) mit r = .46, „Naturerfahrung“ (Nr. 25) mit r = .37, „Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten“ (Nr. 17) mit r = .37, „Rollenspiel“ (Nr. 24) mit r = .37, „Tagesablauf“ (Nr. 34) mit r = .37.

Im Allgemeinen wird die Diskriminanzdimension durch Variablen markiert, die die vielfältigen kindlichen Aktivitäten thematisieren: mathematische Aktivitäten, Spiele mit Sand und/oder Wasser, Aktivitäten für Natur- und Sacherfahrungen, Rollenspiele bis zu Mahlzeiten

im pädagogischen Alltag und Möglichkeiten des Kindes, seine Sprache zu fördern und seine kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln, verbunden mit einer Anleitung und Unterstützung durch die Erzieherin und einer Tagesplanung, die eine Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität herstellt.

Die Diskriminanzdimension verweist auf eine Mischung von schulorientierten Aktivitäten und spielorientiertem Lernen.

Tabelle 20: Diskriminanzanalyse von realisierter Qualität, Korrelationen mit Diskriminanzdimension

Markiervariablen	Diskriminanzdimension (Strukturkoeffizienten)
26. Mathematisches Verständnis	.59
10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	.50
30. Allgemeine Anleitung der Kinder	.49
23. Sand und Wasser	.46
25. Naturerfahrung	.37
17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	.37
24. Rollenspiel	.37
34. Tagesablauf	.37

Die beschriebenen Unterschiede durch die Markiervariablen zwischen Erzieherinnen und Eltern sind nicht besonders stark ausgeprägt; die Reklassifizierung der Fälle ergibt eine Treffergenauigkeit von 82,5 %. Der Anteil richtiger Klassifikationen variiert je nach Gruppen zwischen 15 % (Erzieherinnen) und 99 % (Eltern) (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Diskriminanzanalyse; Darstellung der Gruppenzugehörigkeit; Angaben in %

	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	
	Erziehergruppe	Elterngruppe
1 Erziehergruppe	15	84,6
2 Elterngruppe	1,5	98,5
Gesamt	**82,5**	

8.2.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im voranstehenden Abschnitt wurde der Frage nachgegangen, wie die Qualitätskriterien der KES-R einschließlich fünf Zusatzitems nach Meinung von Erzieherinnen und Eltern als den unmittelbaren Akteuren bzw. Nachfragern vorschulischer Betreuungsangebote tatsächlich verwirklicht wurden. Im Mittelpunkt standen vier übergreifende Fragen:

1. Wie schätzen Erzieherinnen und Eltern die konkrete pädagogische *Prozessqualität* in den Kindergartengruppen ein?

2. Inwieweit stimmen die Rangreihen der Qualitätseinstufungen bei Erzieherinnen und Eltern überein?

3. Inwieweit stimmen die Rangreihen der Wichtigkeit und der Qualitätseinstufungen jeweils bei Erzieherinnen und Eltern überein?

4. In welchen Qualitätsmerkmalen lokalisieren sich die Unterschiede im Urteil von Erzieherinnen und Eltern primär?

Im Folgenden sollen die Ergebnisse unter acht Gesichtspunkten zusammengefasst und diskutiert werden:

1. Im Allgemeinen schätzen Erzieherinnen und Eltern die pädagogische Prozessqualität in ihren Kindergärten als gut ein. Einschätzungswerte der Eltern von 4,89 belegen, dass die Einschätzungen im Durchschnitt über dem mittleren Wert der 7-stufigen Skala (4,0) liegen und man bei den durchschnittlichen Einschätzungswerten der Erzieherinnen mit 5,48 von einer guten pädagogischen Qualität bei der Selbsteinstufung ausgehen kann. Die hohe Einschätzung pädagogischer Prozessqualität in syrischen Kindertageseinrichtungen könnte so interpretiert werden, dass die Erzieherinnen ein gutes Bild von ihren Kindergärten haben und dass die Eltern zwar kritischer sind, aber alles in allem auch gute Qualität als gegeben ansehen. Eine andere Begründung für die hohe elterliche Einschätzung pädagogischer Qualität könnte in den mangelnden Kenntnissen der Eltern über das, was im Kindergarten geschieht, begründet sein. Diese Interpretation entspricht der Aussage von Helbrun & Howes (1996):

„These findings (…) suggest that parents are not well-informed consumers and (…) that it cannot be assumed that parents will purchase high-quality child care because they want the best for their children“ (ebd., S. 70).

Cryer und Burchinal (1997) erklären die hohe elterliche Einschätzung pädagogischer Prozessqualität in ihren Kindertageseinrichtungen durch ihre Aussage:

*„It is possible that parents rate the quality of their children´s programs not according to their assessment of reality, but according to their hopes and desires for their much loved children"(*ebd., S. 55).

In dieser amerikanischen Studie fanden Cryer und Burchinal ebenfalls eine hohe Einstufung bei Eltern, die deutlich über den Ergebnissen von externen Evaluatoren lagen. Die durchschnittlichen Qualitätseinstufungen pädagogischer Prozessqualität von Eltern befanden sich bei 6,03, während sie von externen Evaluatoren mit 4,27 niedriger ausfielen.

Der hohe Wert bei Erzieherinnen dürfte ebenfalls eine Überschätzung der Realität darstellen.

Mehrere internationale Untersuchungen haben die Prozessqualität durch externe Evaluatoren gemessen; die Qualitätseinstufungen waren hier deutlich niedriger als die in der vorliegenden Untersuchung. So lagen die Qualitätseinstufungen pädagogischer Prozessqualität zwischen 4,05 und 4,71 in einer internationalen Vergleichsstudie in vier Ländern von ECCE (1997), bei 4,03 von Hennessy und Delaney (1999), bei 4,87 von Sakai et al. (2003), zwischen 2,86 und 4,52 in einer koreanisch-schwedischen Vergleichsstudie von Sheridan et al. (2009) und bei 3,8 von Villalo´n et al. (2002). Dementsprechend bedürfte es zur genaueren Erfassung pädagogischer Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen der externen Beobachtung des pädagogischen Geschehens durch unabhängige Evaluatoren.

2. Das Bild differenziert sich nicht, wenn man die durchschnittlichen Einschätzungen der Qualitätsbereiche von Erzieherinnen und Eltern betrachtet. Die durchschnittlichen Einschätzungswerte von 5,02 (als niedrigster Wert) bis 6,47 (als höchster Wert) bei den Erzieherinnen zeigen, dass die Erzieherinnen alle Qualitätsbereiche hoch einschätzen. Das ist bei den Eltern nicht der Fall, wobei ihre durchschnittlichen Einschätzungen von 4,25 bis 5,98 liegen. Ein Vergleich zwischen beiden Gruppeneinstufungen anhand des t-Tests bestätigt diese Befunde. Die Erzieherinnen schätzen fast alle Bereiche statistisch signifikant höher ein als die jeweiligen Eltern. Eine Erklärung könnte sein, dass Erzieherinnen als die wichtigsten Bezugspersonen in den Kindertageseinrichtungen mehr Kenntnisse darüber haben, was in diesen Einrichtungen geschieht, als Eltern, oder aber auch, dass sie hinsichtlich ihrer eigenen Arbeit eher unkritisch sind und diese in ihrer Qualität überschätzen.

Erzieherinnen und Eltern sind sich weitgehend einig darin, welche der Qualitätsbereiche sie für ‚gut' befinden und welche nicht. Zu den stärksten Bereichen gehören „Interaktionen",

„Schulvorbereitung“ sowie „sprachliche und kognitive Anregungen“. Diese Bereiche weisen darauf hin, dass die gruppenorientierten bzw. kollektivistischen Normen und Werte wie „Harmonie in interpersonalen Beziehungen“, „Einordnung in die Gruppe“ und „Kooperation mit Anderen in der Gruppe“ in syrischen Vorschuleinrichtungen dominieren. Außerdem hat die Bildungs- und Schulvorbereitungsfunktion hohe Priorität als Erziehungsziel in syrischen Kindertageseinrichtungen, die mit der Förderung der Sprachkenntnisse der Kinder verknüpft wird.

Als schwächste Qualitätsbereiche wurden die Bereiche „Aktivitäten“ sowie „Platz und Ausstattung“ genannt. Eine Begründung für dieses Ergebnis könnte sein, dass dies an dem Mangel an Möglichkeiten in den untersuchten Kindertageseinrichtungen liegt.

3. Eine Faktorenanalyse mit drei Faktoren bei beiden Gruppen erklärt 56 % der Gesamtvarianz. Die Faktoren schließen bedeutsame Qualitätsaspekte im Kindergarten ein: pädagogische Interaktion, räumlich-materielle Ausstattung und Schulvorbereitung. Die Qualitätsdimensionen „pädagogische Interaktionen“ und „räumlich-materielle Ausstattung“ wurden auch in verschiedenen internationalen Studien wie z. B. von Hagen & Roßbach, 1987; Tietze et al., 2001, 2005 gefunden. Beide Faktoren konzentrieren sich eher auf bereichsübergreifende Qualitätsmerkmale im Hinblick auf die pädagogischen Interaktionen und das Vorhandensein und die Nutzung der räumlich-materiellen Ausstattung. Die dritte Dimension „Schulvorbereitung“ spiegelt die kulturspezifischen Normen in syrischen Kindertageseinrichtungen wider, die sich auf die Qualitätsaspekte der Vorbereitung der Kinder für die Grundschule konzentrieren.

Erzieherinnen und Eltern schätzen die drei Qualitätsdimensionen, wie oben auch die originalen Qualitätsbereiche, als hoch ein. Die Qualitätseinstufungen zweier Qualitätsdimensionen fallen bei Erzieherinnen statistisch höher aus als bei Eltern. Eine Begründung dafür entspricht der genannten Erklärung im Punkt 2, dass Erzieherinnen mehr Kenntnisse darüber haben, was im Kindergarten geschieht, als Eltern bzw. dass Erzieherinnen die Qualität ihres Kindergartens überschätzen.

4. Betrachtet man die durchschnittlichen Ergebnisse von einzelnen Qualitätsmerkmalen, gemessen mit der KES-R-Skala, dann schätzen beide Befragtengruppen die vorhandenen Qualitätskriterien unterschiedlich ein. Die durchschnittlichen Einschätzungswerte variieren zwischen 2,89 und 6,71 bei den Erzieherinnen und zwischen 1,94 und 6,20 bei den Eltern. In fast allen Qualitätsmerkmalen (34 Items von 48) schätzen die Erzieherinnen die Qualitätskriterien der KES-R statistisch signifikant höher ein als die Eltern. Somit beurteilen Eltern die

pädagogische Prozessqualität kritischer als Erzieherinnen, weil sie tatsächlich beurteilen, was sie kennen.

5. Das Bild differenziert sich, wenn man die Korrelation zwischen den Rangfolgen der Einschätzung der einzelnen Qualitätsmerkmale von den Erzieherinnen und Eltern betrachtet. Eine hohe Übereinstimmung von $r_s = .92$ zeigt, dass die befragten Erzieherinnen und Eltern sich weitgehend einig darüber waren, was in ihren Kindertageseinrichtungen geschieht und was nicht.

6. In einem weiteren Schritt wurde die Korrelation zwischen den Rangfolgen der Wichtigkeit und den Qualitätseinstufungen der Merkmale jeweils für Erzieherinnen und Eltern berechnet. Hier ergaben sich ebenfalls hochsignifikante Korrelationskoeffizienten: Bei den Erzieherinnen beträgt die Korrelation $r_s = .83$, bei den Eltern $r_s = .89$, d. h., dass beide Befragtengruppen die gegebene Qualität in den vorschulischen Erziehungsangeboten je nach Wichtigkeit dieser Merkmale einschätzen. Dieses Ergebnis entspricht teilweise den Untersuchungsresultaten von Cryer und Burchinal (1997) und Cryer, et al. (2002). Bei Cryer und Burchinal (1997) stimmten die Eltern in ihren Wichtigkeits- und tatsächlichen Qualitätseinstufungen in niedrigem Graden ($r_s = .31$) überein. Die Übereinstimmungen zwischen beiden Skalen der KES fielen in mittleren Graden bei deutschen ($r_s = .46$) bzw. amerikanischen Müttern ($r_s = .66$) in der deutsch-amerikanischen Studie von Cryer und ihren Kollegen (2002) aus. Cryer, Tietze und Wessels kamen zu dem Schluss:

„Our findings show a relationship between parent importance scores and the quality scores they assign. They assign high quality scores to aspects of care that they think are more important. This might indicate that parent trust their children's programs to do well, especially on those things they think are most important" (ebd., 2002, S. 274 – 275).

7. Neben den Vergleichen auf der Ebene der Gesamtskala mittels t-Test wurde zudem untersucht, in welchen Einzelmerkmalen sich beide Gruppen maximal unterscheiden. Eine Diskriminanzanalyse zwischen Erzieherinnen- und Elterngruppen auf der Grundlage der einzelnen KES-R-Qualitätsmerkmale ergab eine Dimension: in der als „Schulvorbereitung" bezeichneten Dimension. Die Erzieherinnen haben hier hohe Werte, die Eltern niedrigere. Die Erzieherinnen waren der Meinung, dass den Kindern mehr Möglichkeiten für schulorientierte Aktivitäten gegeben sind und sie bei spielorientiertem Lernen durch die Erzieherin gut beaufsichtigt werden. Diese Ergebnisse lassen sich folgendermaßen interpretieren: Die Eltern ver-

geben niedrigere Werte bei dieser Dimension, da sie weniger Kenntnisse darüber haben, was in Kindertageseinrichtungen geschieht. Dagegen haben die Erzieherinnen höhere Werte, weil sie entweder mehr von eben diesen Kenntnissen besitzen oder ein gutes Bild von ihren Kindertageseinrichtungen geben wollen. Letztlich sollte hier eine weitere Aufklärung erfolgen, die auch Einstufungen durch externe Beobachter in den untersuchten Kindertagesseinrichtungen einbezieht. Allerdings bestätigen diese Ergebnisse, dass der Bildung und dem Lernen in gruppenorientieren Kulturen hohe Bedeutung beigemessen wird.

8. Als weiterer Schritt auf der Grundlage der Ergebnisse der Diskriminanzanalyse wurde die Gruppenzugehörigkeit vorausgesagt. Ohne Kenntnis der tatsächlichen Gruppenzugehörigkeit lässt sich aufgrund der gemessenen Aspekte pädagogischer Prozessqualität mit einer Treffergenauigkeit von über 80 % voraussagen, ob es sich um eine Eltern- oder Erzieherinneneinstufung handelt. Die Anzahl der korrekten Klassifikationen ist vergleichsweise gering und deutet auf eine hohe Ähnlichkeit der Gruppen hin. Relativ viele Erzieherinnen werden fälschlicherweise als Eltern klassifiziert.

Beim Vergleich der Qualitätseinstufungen realisierter Prozessqualität konnten ebenfalls intrakulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen befragten Erzieherinnen und Eltern festgestellt werden. Sie beurteilen die Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen als gut, jedoch sind die Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen höher als die von Eltern.
Beide Gruppen stimmen wieder in hohem Grade überein, wie die Rangkorrelation zwischen den Rangreihen der Qualitätseinstufungen einzelner Qualitätsmerkmale zeigen. Hingegen unterscheiden sich Erzieherinnen und Eltern auch voreinander, wie die Diskriminanzanalyse erkennen lässt.

8.3 Strukturelle Bedingungen der befragten Gruppen und ihr Einfluss auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die wahrgenommene Prozessqualität

In den in Kapitel 2.1.3 dargestellten theoretischen Grundlagen der Untersuchung wurden drei Qualitätsbereiche unterschieden: die pädagogische Orientierungsqualität des handelnden Personals, die pädagogische Prozessqualität als das Gesamt der Interaktionen und Erfahrungen, die die Kinder in der Kindergartengruppe machen, und die pädagogische Strukturqualität als stabile Rahmenbedingungen, unter denen sich der pädagogische Alltag im Kindergarten vollzieht (Tietze et al., 1998).

In den voranstehenden Abschnitten 8.1 und 8.2 wurden die Orientierungen der drei Befragtengruppen über pädagogische Qualität und die in ihren Augen tatsächlich gegebene Prozessqualität beschrieben.

In diesem Abschnitt steht die pädagogische Strukturqualität im Mittelpunkt. Ziel ist es hier, die wichtigen Aspekte pädagogischer Strukturqualität in den Kindergärten zu beschreiben. Ebenso soll auf strukturelle Bedingungen in der Familie als dem primären und wichtigsten Sozialisationsraum für das Kind eingegangen werden. Schließlich sollen Hintergrunddaten der Grundschullehrer in der Schule als dem zukünftig handelnden Personal thematisiert werden.

Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, ob den strukturellen Bedingungen ein Einfluss auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die tatsächliche Prozessqualität zugeschrieben werden kann.

Die Strukturbedingungen werden dafür auf drei Merkmalsebenen unterschieden: der Ebene der Kindergartengruppe, der Ebene der Familie und der Ebene der Grundschullehrer.

8.3.1 Strukturmerkmale auf den Ebenen: Kindergarten, Familie und Grundschule

Merkmale des Kindergartens

Bei den Strukturbedingungen, unter denen sich der pädagogische Alltag und die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder vollziehen, können zwei Dimensionen unterschieden werden: In der personalen Dimension werden verschiedene Merkmale von Gruppenerzieherinnen, wie Alter, Bildungsstatus, Aus- und Fortbildung, Berufserfahrung und Berufszufriedenheit, erfasst, in der sozialen Dimension die Merkmale Gruppengröße und Erzieher-Kind-Schlüssel.

Personale Dimension

Die Erzieherin bildet eine wichtige Bezugsperson in der Kindergartengruppe. Die persönlichen und beruflichen Merkmale der Erzieherinnen wurden mit Hilfe eines Fragebogens zur Erfassung von sozialstatistischen Hintergrunddaten der Befragten ermittelt. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22: Strukturmerkmale der Kindergartenerzieherin

	Mittelwert	Standardabweichung
Alter der Erzieherin (in Jahren)	30,6	8,14
Berufserfahrung als Erzieherin	7,12	7,74
Wöchentliche Arbeitszeit (in Stunden)	27,55	6,91
Wöchentliche Vorbereitungszeit (in Stunden)	1,14	1,88
Monatliches Einkommen (in Pfund)*	6396,77	3046,09

*siehe die Fußnote 15, Seite 104

Die Kindergartenerzieherinnen sind im Durchschnitt knapp 31 Jahre alt, bei diesem Durchschnittswert beträgt die Standardabweichung acht Jahre; d. h., zwei Drittel der Erzieherinnen sind zwischen 23 bis 39 Jahren alt. In Hinblick auf die Berufserfahrung als Erzieherin zeigt sich, dass die Berufserfahrung der Erzieherinnen im Durchschnitt knapp sieben Jahre beträgt. Bei zwei Dritteln der Erzieherinnen liegen die Berufsjahre in einer Spanne zwischen 0 (keine

Erfahrung) und 14 Jahren. Die wöchentliche Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt knapp 28[14] Stunden. Allerdings findet sich mit aufgerundet sieben Stunden eine sehr große Standardabweichung, die angezeigt, dass die Arbeitszeiten bei den einzelnen Erzieherinnen stark variieren. Dabei steht den Erzieherinnen nur eine Stunde ihrer Arbeitszeit für die Vorbereitung der pädagogischen Arbeit zur Verfügung. Das monatliche Einkommen der Erzieherinnen liegt im Durchschnitt bei 6400 Pfund. Bei zwei Dritteln bewegt es sich zwischen 3400 Pfund und 9400 Pfund monatlich. Ihr durchschnittliches Einkommen wird in Syrien als ein „beschränktes Einkommen“ [15] klassifiziert. Erzieherinnen gehören damit zu den am schlechtesten bezahlten Einkommensgruppen.

Bezüglich des Bildungsabschlusses der Erzieherinnen lässt sich der Tabelle entnehmen, dass knapp 42 % der pädagogischen Fachkräfte das Abitur absolviert haben und weitere 43 % haben Hoch- und Fachhochschulabschlüsse. Die restlichen 14 % haben die Mittel- und Grundschule absolviert (vgl. Tabelle 23). Diese Prozentsätze entsprechen zu großen Teilen der nationalen Statistik von arbeitenden Erzieherinnen für Aleppo[16] (Statistischer Führer für Aleppo, 2010).

Tabelle 23: Bildungsabschlüsse der Erzieherinnen

	Häufigkeit	Prozent	Nationale Statistik
Bildungsabschluss			
Grundschulabschluss	4	6,2	3,7
Mittelschulabschluss	5	7,7	9,3
Abitur	27	41,5	53,1
Hochschulabschluss[17]	17	26,2	17,1
Fachhochschulabschluss[18]	11	16,9	16,9

14 Die Arbeitszeit der Erzieherin hängt von der Öffnungszeit des eigenen Kindergartens ab.

15 Die Beschäftigten werden in Syrien je nach ihrem Einkommen in verschiedene Klassen (Einkommensklassen) unterteilt. Das beschränkte Einkommen liegt unter 6000 Pfund und stellt die niedrigste Klasse in Syrien dar. Dazu gehören auch z. B. Rentner und Reinigungskräfte.

16 Die anderen Strukturmerkmale von Erzieherinnen wurden mit denen in dieser Untersuchung nicht abgeglichen, da es keine nationalen Statistiken darüber gibt.

17 Hochschulabschluss entspricht zwei Ausbildungsjahren nach dem Abitur.

18 Fachhochschulabschluss („Studium“) entspricht vier oder fünf Jahren nach dem Abitur.

In Hinblick auf die Fortbildungsmöglichkeiten der Erzieherinnen haben knapp 45 % der befragten Erzieherinnen an keinen Fortbildungsveranstaltungen im letzten Jahr teilgenommen. Demgegenüber geben 40 % der Erzieherinnen an, in den letzten zwölf Monaten eine Fortbildungsveranstaltung absolviert zu haben. 15 % der befragten Erzieherinnen haben an mehr als zwei Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen. Die Fortbildungen dauerten im Durchschnitt 18 Tage (vgl. Tabellen 24, 25).

Tabelle 24: Anzahl der Fortbildungen in den letzten zwölf Monaten

	Häufigkeit	Prozent
0 keine Fortbildungen	29	44,6
1	26	40,0
2	5	7,7
3	3	4,6
>4	1	1,5

Tabelle 25: Anzahl der Fortbildstage in den letzten zwölf Monaten

	Mittelwert	Standardabweichung
Anzahl Tage der Fortbildungen	18	16

Die Zufriedenheit der Erzieherinnen in Bezug auf verschiedene Aspekte ihrer pädagogischen Tätigkeit fällt sehr hoch aus (Zufriedenheitswerte > 3). Hierzu wurde den Erzieherinnen eine Liste mit bestimmten Aspekten vorgelegt, die auf einer vierstufigen Skala von 1 = unzufrieden bis 4 = zufrieden beantwortet werden sollten. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 26 wiedergegeben.

Die größte Zufriedenheit geben die Erzieherinnen bei den Aspekten „Arbeit im Team“ und „Verhalten der Leiterin“ mit einem Mittelwert von 3,95 an. An zweiter Stelle steht die Zufriedenheit mit der „Organisation der Leiterin“ M = 3,90, gefolgt von der Zufriedenheit mit den „allgemeinen Arbeitsbedingungen“ mit dem Mittelwert M = 3,81. Relativ hohe Zufriedenheitswerte ergaben sich auch bei den Aspekten: „Arbeit mit den Kindern“ M = 3,72 und „Arbeit mit Eltern“ M = 3,44. An vorletzter Stelle, jedoch besonders stark streuend, liegt die Zufriedenheit mit der „Vertretungssituation“ mit einem Mittelwert von M = 3,41. Der geringste Zufriedenheitswert findet sich bei dem Aspekt „Bezahlung“ mit einem Mittelwert von M = 3,38.

Tabelle 26: Zufriedenheit der Erzieherinnen mit verschiedenen Aspekten ihrer pädagogischen Arbeit

	Mittelwert	Standardabweichung
Bezahlung	3,38	,84
Arbeit mit den Kindern	3,72	,67
Arbeit im Team der Einrichtung	3,95	,21
Arbeit mit den Eltern	3,44	,71
Organisation der Leiterin	3,90	,29
Verhalten der Leiterin	3,95	,21
Vertretungssituation	3,41	1,07
Sonstige allgemeine Arbeitsbedingungen	3,81	,60

Soziale Dimension

In der sozialen Dimension wurden die Merkmale: Anzahl der Kinder in der Gruppe und Anzahl der Erzieherinnen pro Gruppe betrachtet (siehe Tabelle 27).

Die durchschnittliche Gruppengröße in den Kindergartengruppen beträgt 28 Kinder mit einer Standardabweichung von 9; d. h. bei zwei Dritteln der Gruppen bewegt sich die Kinderzahl zwischen 19 und 37 Kindern. Im Durchschnitt aller Kindergartengruppen kommen auf eine Gruppe 1,03 Erzieherinnen, d. h., jede Kindergruppe hat eine Erzieherin und sehr selten kommt eine Hilfskraft in die Gruppe.

Tabelle 27: Strukturelle Merkmale der Kindergartengruppe

	Mittelwert	Standardabweichung
Anzahl der Kinder pro Gruppe	27,51	8,7
Anzahl Erzieherinnen pro Gruppe	1,03	0,17

Merkmale der Familie

Die Familie bildet für das Kind den unmittelbaren und beständigen Lebens- und Erfahrungsraum und ist als primäre Sozialisationsinstanz von besonderer Bedeutung (Hurrelmann, 1993). Die kindlichen Bezugspersonen in der Familie (wie Mutter, Vater, evtl. noch Großeltern usw.) sind wichtige Partner für die Erzieherinnen im Kindergarten. Vor diesem Hintergrund werden die Strukturbedingungen der Familie berücksichtigt. Hierbei werden wiederum drei Dimensionen unterschieden. Zu der personalen Dimension zählen wichtige Merkmale der Eltern wie Alter, Bildungs- und Erwerbsstatus. In der sozialen Dimension werden Merkmale

wie Familientypus und Geschwisterkonstellation erfasst. In der Dimension der Interaktionen zwischen Familie und Kindergarten werden Merkmale wie Zufriedenheit der Eltern im Kindergarten, ihre Ansichten über das Befinden des Kindes (im Kindergarten) und die Zusammenarbeit mit Erzieherinnen berücksichtigt. Die Elternfragebögen wurden von 202 Müttern (74 % der Elternstichprobe), 61 Vätern (22 %) und acht sonstigen Bezugspersonen (3 %) ausgefüllt.

Personale und soziale Dimensionen

Verschiedene Merkmale der Familie (Kind, Mutter und Vater), wie Geschlecht des Kindes, Alter, Bildungs- und Beschäftigungsstatus der Eltern, Familienstatus und das Vorhandensein von Geschwisterkindern, wurden mit Hilfe eines Fragebogens erfasst. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 28 und 29 zusammengefasst.
In Hinblick auf das Alter der befragten Elternteile lässt sich der Tabelle 28 entnehmen, dass diese im Durchschnitt 33 Jahre alt sind. Bei zwei Dritteln der Befragten bewegt sich das Alter zwischen 27 Jahre und 39 Jahren. Die Kinder der befragten Eltern sind im Durchschnitt 4;6 (4 Jahre und 6 Monate) alt. Bezüglich des Geschlechtes der Kinder zeigt die Tabelle 29, dass es sich bei 53 % der Kinder um Jungen und bei 47 % um Mädchen handelt.

Tabelle 28: Personale Merkmale der befragten Eltern und ihrer Kinder (Alter in Jahren)

	Mittelwert	Standardabweichung
Alter des Kindes	4,6	,91
Alter des befragten Elternteils	33,15	6,06

Ein Großteil der befragten Eltern[19] sind verheiratet (93 %) und die meisten Kinder leben mit beiden Elternteilen. Der Anteil der Kinder mit einem Elternteil (verwitwet oder geschieden) beträgt rund 7 %. Als höchsten Bildungsabschluss haben fast 30 % der befragten Eltern einen Fachhochschulabschluss und 23 % einen Hochschulabschluss, weitere 20,5 % verfügen über Abitur. Sehr gering ist der Anteil mit Mittel- und Grundschulabschlüssen. Die Partner des befragten Elternteils weisen vergleichbare Bildungsabschlüsse auf. 31 % der Partner haben einen Fachhochschulabschluss und knapp 32 % besitzen Abitur und Hochschulabschlüsse. Während sechs von zehn befragten Eltern beschäftigt sind, gehören drei von zehn zur Gruppe der Hausfrauen und die übrigen befinden sich im Studium oder sind arbeitslos. Die Situation

[19] Es liegen für die Eltern keine nationalen Statistiken vor.

der Partner fällt ähnlich aus: Fast 67 % der Partner der Befragten sind erwerbstätig und 14 % gehören zur Gruppe der Arbeitslosen. Die übrigen 4% zeigen sonstige unklare Situationen.

Die soziale Dimension der Familien lässt sich der Tabelle 29 entnehmen: Im Durchschnitt gibt es 12 % Einzelkinder in den Familien, 33 % der Kinder leben mit einem Geschwisterkind zusammen, seltener gibt es drei oder vier Kinder in den Familien (knapp 26 % und 20 %). Kinder mit vier oder mehr Geschwistern kommen am seltensten vor (7,8 %).

Tabelle 29: Merkmale der Familien

Merkmale	N	Häufigkeit	Prozent
Geschlecht des Kindes	272		
Männlich		145	53,1
Weiblich		127	46,5
Familienstatus	273		
Verheiratet		255	93,4
Verwitwet/geschieden		18	6,6
Bildungsabschluss des Befragten	259		
Ohne Abschluss		4	1,5
Grundschulabschluss		20	7,3
Mittelschulabschluss		34	12,5
Abitur		56	20,5
Hochschulabschluss		64	23,4
Fachhochschulabschluss		81	29,7
Bildungsabschluss des Partners	249		
Ohne Abschluss		8	2,9
Grundschulabschluss		18	6,6
Mittelschulabschluss		33	12,1
Abitur		53	19,4
Hochschulabschluss		35	12,8
Fachhochschulabschluss		84	30,8
Beschäftigungsstatus des Befragten	264		
Beschäftigt		169	61,9
Hausfrau		85	31,1
Arbeitslos		1	0,4
Studium		3	1,1
Sonstiges		2	0,7
Beschäftigungsstatus des Partners	266		
Beschäftigt		184	67,4
Hausfrau		39	14,3
Arbeitslos		5	1,8
In Mutterzeit		1	0,4
Sonstiges		11	4,0
Anzahl der Geschwister	271		
0 (Einzelkind)		33	12,1
1		90	33,0
2		70	25,6
3		54	19,8
Mehr als 4		21	7,8

Dimension der Interaktionen

Unter diese Dimension gehören verschiedene Merkmale, die die Beziehung zwischen den Eltern und dem Kindergarten betrachten, wie Zufriedenheit der Eltern, Wohlbefinden der Kinder im Kindergarten und die Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen.

Zufriedenheit der Eltern

Wie die Erzieherinnen wurden die Eltern nach ihrer Zufriedenheit hinsichtlich verschiedener Aspekte der pädagogischen Arbeit befragt. Diese Aspekte sollten auf einer 4-stufigen Skala von 1 = unzufrieden bis 4 = zufrieden eingeschätzt werden. Die Ergebnisse werden in der Tabelle 30 wiedergegeben. Im Durchschnitt ist die Zufriedenheit der Eltern von Kindergartenkindern recht hoch. Die Mittelwerte aller Eltern liegen bei jedem der Aspekte zwischen 3 und 4. Der höchste Grad an Zufriedenheit ergibt sich hinsichtlich der Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen und entspricht somit offensichtlich weitgehend den Bedürfnissen der Eltern. Die Zufriedenheit mit dem Verlauf der pädagogischen Arbeit in den Kindergartengruppen sowie hinsichtlich der Informationen, Beratung und Mitwirkungsmöglichkeit, die die Kindertageseinrichtungen den Eltern anbieten, ist ebenfalls hoch. Die geringsten Durchschnittswerte finden sich bei den Merkmalen „Umgang mit dem eignen Kind“ bzw. „Umgang mit den Kindern allgemein“, d. h., die Eltern sind nur „eher zufrieden“ hinsichtlich der engeren pädagogischen Arbeit mit ihren und anderen Kindern im Allgemeinen.

Tabelle 30: Zufriedenheit der Kindergarteneltern

	Mittelwert	Standardabweichung
Öffnungszeiten	3,77	,57
Pädagogische Arbeit	3,69	,67
Umgang mit meinem Kind	3,61	,63
Umgang mit den Kindern im Allgemeinen	3,54	,69
Information und Beratung der Eltern	3,68	,63
Möglichkeiten zur Mitarbeit	3,62	,72

Wohlbefinden der Kinder

Das kindliche Wohlbefinden wurde von den Eltern über einen Fragebogen mit acht Aspekten anhand einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) beurteilt. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 31 dargestellt. Nach dem Urteil der Eltern fühlen sich ihre Kinder in den Gruppen im Wesentlichen wohl. Bei allen Einzelaussagen, die auf kindliches Wohlbefinden hinweisen, liegen die durchschnittlichen Antworten der Eltern im Zustimmungsbereich („Trifft in etwa zu“ bis „trifft zu“), und bei Aussagen, die auf eine kritische Situation des Kindes verweisen, liegen die durchschnittlichen Antworten der Eltern im Ablehnungsbereich (Nr. 8, 3). Nach Aussagen der Eltern kommen die meisten Kinder mit ihrer Erzieherin gut zurecht (Nr. 6, M = 3,87), können sich in der Gruppe behaupten (Nr. 7, M = 3,69) und gehen immer gern in die Kindergartengruppe (Nr. 1, M = 3,55). Die Eingewöhnungssituation bei den Kindern ist nach Einschätzung der Eltern nicht schwierig (Nr. 4, M = 3,55). Die Kinder haben im Kindergarten Freunde gefunden, mit denen sie sich auch außerhalb der Kindertageseinrichtung treffen (Nr. 5, M = 3,09). Eltern kennen einzelne Tage, an denen ihre Kinder nicht gern in die Gruppe gehen wollen (Nr. 2, M = 2,62). Kinder klagen nicht über Lärm in der Gruppe (Nr. 3, M = 1,95); ebenso haben Eltern kaum schon einmal überlegt, das Kind abzumelden (Nr. 8, M = 1,27).

Tabelle 31: Wohlbefinden der Kinder

	Mittelwert	Standardabweichung
1. Mein Kind geht immer gern in die Gruppe.	3,55	,72
2. Es gibt einzelne Tage, an denen mein Kind nicht in die Gruppe gehen will.	2,62	1,19
3. Mein Kind klagt zuweilen über Lärm in der Gruppe.	1,95	1,15
4. Meinem Kind ist die Eingewöhnung in die Gruppe leichtgefallen.	3,55	,81
5. Mein Kind hat über die Gruppe Freunde gefunden, mit denen es sich auch sonst trifft.	3,09	1,13
6. Mein Kind kommt mit der Erzieherin gut zurecht.	3,87	,40
7. Mein Kind kann sich in der Gruppe gut behaupten.	3,69	,58
8. Ich habe schon einmal überlegt, mein Kind aus der Gruppe abzumelden.	1,27	,77

Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen

Der hohen Einschätzung der pädagogischen Qualität durch die Eltern entspricht ein durchschnittlich hohes Maß der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergarten. Zur Erfassung dieses Sachverhaltes wurden die Eltern zu dieser Zusammenarbeit anhand verschiedener Aspekte befragt. Diese Aspekte sollten auf einer 4-stufigen Skala von 1 (stimmt nicht) bis 4 (stimmt) beurteilt werden. Die Einzelergebnisse sind in der Tabelle 32 dargestellt. Mit großer Mehrheit beurteilen die Eltern die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen als gut und sehr gut. Die Durchschnittswerte für alle Eltern liegen in allen Fällen zwischen 3 und 4, also in dem Bereich zwischen „stimmt in etwa“ und „stimmt“.

Die Eltern empfinden, dass die Kommunikation mit den Erzieherinnen durch Vertrauen und wechselseitigen Respekt getragen wird (Nr. 8, M = 3.94), dass sie bei einem Problem mit ihrem Kind oder einem besonderen Ereignis (z. B. Verletzung, Unfall) sofort informiert werden (Nr. 13, M = 3.82), dass die Erzieherinnen die Familie und die Familiensituation wertschätzen und mit den Kindern positiv über ihre Familie sprechen (Nr. 9, M = 3.76). Nicht ganz so starke Zustimmung der Eltern finden Aussagen wie „ich finde immer ein offenes Ohr, wenn ich Vorschläge mache“ (Nr. 12, M = 3,46), „Erzieherin und Eltern arbeiten eng zusammen, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen oder bestehende Probleme zu lösen“ (Nr. 6, M = 3.47). Die relativ geringste Zustimmung finden die Aussagen „Die Einrichtung informiert die Eltern über den üblichen Tagesablauf und spezielle Ereignisse (z. B. Ausflüge)“ (Nr. 5, M = 3.42), „Ich fühle mich in meiner speziellen Familien- und Lebenssituation durch die Einrichtung unterstützt“ (Nr. 10, M = 3.34).

Tabelle 32: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita

	Mittelwert	Standardabweichung
1. Die Erzieherin bemüht sich um eine regelmäßige Kommunikation mit den Eltern	3,49	,80
2. Die Erzieherin hört den Eltern zu und respektiert deren Erziehungsauffassungen	3,70	,63
3. Erzieherin und Eltern arbeiten positiv zusammen, auch da, wo unterschiedliche Auffassungen bestehen	3,48	,82
4. Familienmitglieder sind jederzeit in der Einrichtung willkommen	3,65	,76
5. Die Einrichtung informiert die Eltern über den üblichen Tagesablauf und spezielle Ereignisse	3,42	,94
6. Erzieherin und Eltern arbeiten eng zusammen, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen oder bestehende Probleme zu lösen	3,47	,83
7. Eltern werden über die Entwicklungsfortschritte ihres Kindes gezielt informiert	3,50	,90
8. Ich habe den Eindruck, dass die Kommunikation zwischen Erzieherin und Eltern durch Vertrauen und Respekt getragen ist	3,94	,30
9. Ich habe den Eindruck, dass die Erzieherinnen meine Familie und meine Familiensituation akzeptieren	3,76	,51
10. Ich fühle mich in meiner speziellen Familien- und Lebenssituation durch die Einrichtung unterstützt	3,34	,92
11. In der Einrichtung gibt es eingespielte Formen, um mit Meinungsverschiedenheiten vernünftig umzugehen	3,48	,83
12. Ich finde immer ein offenes Ohr, wenn ich Vorschläge mache	3,46	,77
13. Ich kann darauf vertrauen, dass ich bei einem Problem mit meinem Kind sofort informiert werde	3,82	,57

Merkmale der Grundschullehrer

Die Schule als zukünftiger öffentlicher Erziehungskontext bildet, neben der Familie und dem Kindergarten, ein wichtiges Mikrosystem, und die Grundschullehrer sind als zukünftig wichtige Bezugspersonen der Vorschulkinder zu betrachten. Die Grundschullehrer haben ein Bild davon, welchen Einfluss die pädagogische Qualität auf die Entwicklung der Kindergartenkinder ausübt, somit spielt die Erfassung ihrer Sicht der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle. Vor diesem Hintergrund werden die strukturellen Bedingungen der Lehrer in der Grundschule berücksichtigt; dabei werden zwei Dimensionen unterschieden: die personale und die professionelle Dimension. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 33 und 34 zusammengefasst.

Personale Dimension

Im Durchschnitt sind die befragten Lehrer knapp 37 Jahre alt; zwei Drittel von ihnen haben ein Lebensalter, das in der Spanne von 29 bis 45 Jahren liegt (vgl. Tabelle 29). 95 % der Fachkräfte in der ersten Grundschulklasse sind Lehrerinnen, nur 5 % sind Lehrer in diesem Arbeitsbereich. Bezüglich der Bildungsabschlüsse haben 18 % der Lehrer/innen ein Abitur, Während die meisten Lehrer/innen (73 %) die Hochschule absolviert haben. Mit einem Fachhochschulabschluss sind sehr wenige (5 %) vertreten. Im Durchschnitt können die Lehrpersonen auf eine Berufserfahrung als Lehrer von gut 17 Jahren zurückblicken. Bei zwei Dritteln bewegt sich die Berufserfahrung zwischen neun und 25 Jahren.

Tabelle 33: Alter und Berufserfahrung der Lehrer/innen

	Mittelwert	Standardabweichung
Alter der Lehrer/innen	36,97	8,46
Berufserfahrung (in Jahren)	16,88	8,03

Tabelle 34: Geschlecht und Bildungsabschlüsse der Lehrer/innen

Merkmale	Häufigkeit	Prozent
Geschlecht		
Männlich	3	5
Weiblich	57	95
Bildungsabschluss		
Fachhochschule	3	5
Hochschule	44	73,3
Abitur	11	18,3

Bei dem Vergleich zwischen befragten Erzieherinnen und Grundschullehrer/innen bezüglich ihrer Bildungsabschlüsse lässt sich den Tabellen 23 und 34 entnehmen, dass diese unterschiedlich bei beiden Gruppen sind. Die meisten Erzieherinnen (42 %) haben das Abitur absolviert, während die meisten Lehrer/innen (73 %) die Hochschule absolviert haben[20]. Die Erzieherinnen mit dem Hochschulabschluss fallen zahlenmäßig niedriger (26 %) als Lehrer aus und die Lehrer mit dem Abitur sind auch niedriger (18 %) als Erzieherinnen. Fast 17 % der Erzieherinnen und 5 % der Grundschullehrer/innen haben einen Fachhochschulabschluss. Keine Grundschullehrer/innen haben Mittel- und Grundschulabschlüsse, weil sie mit diesen Abschlüssen als Grundschullehrer nicht arbeiten dürfen, während 14 % der Erzieherinnen Mittel- und Grundschulabschlüsse aufweisen.

[20] Da der Hochschulabschluss eine Voraussetzung für die Arbeit als Grundschullehrer ist, haben die meisten befragten Grundschullehrer/innen einen Hochschulabschluss absolviert.

Professionelle Merkmale

Die durchschnittliche Klassengröße in der ersten Klasse der Grundschule beträgt 41 Schüler/innen, 18 von ihnen haben im Durchschnitt schon eine Kindertageseinrichtung besucht, d. h., dass über die Hälfte der Schüler/innen (23 von 41) niemals einen Kindergarten besucht haben (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Anzahl der Schüler/innen in der Klasse

	Mittelwert	Standardabweichung
Anzahl der Schüler/innen in der Klasse	41,12	7,49
Anzahl der Kindergartenkinder in der Klasse	18,12	11,39

Im Vergleich zu der Gruppengröße im Kindergarten fällt diese in der Grundschule höher aus. Die Gruppengröße beträgt 28 Kinder in der Kindergartengruppe und 41 in der Grundschulgruppe.

8.3.2 Einfluss struktureller Bedingungen auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die wahrgenommene Prozessqualität

Im Voranstehenden wurden die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die von den Beteiligten wahrgenommene Prozessqualität auf der Grundlage der KES-R wie auch verschiedene Aspekte der Strukturqualität beschrieben. Hier soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien und die wahrgenommene Prozessqualität von vorgegebenen Rahmenbedingungen (Strukturqualität) im Kindergarten, in der Familie und Grundschule beeinflusst werden und welche Strukturbedingungen dies speziell sind. Die statistische Umsetzung dieser Abhängigkeitsbeziehungen orientiert sich dabei an dem ökologischen Rahmenmodell, wie es in Kapitel 2.5 beschrieben wurde. Die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien hängt von verschiedenen Bedingungsebenen ab, die in drei Mikrosystemen betrachtet werden können:

-der Ebene der Kindergartengruppe mit ihren strukturellen Bedingungen in der personalen und sozialen Dimension,

-der Ebene der Familie mit ihren strukturellen Bedingungen in der personalen, sozialen und interaktionalen Dimension,

-der Ebene der Grundschule mit ihren strukturellen Bedingungen in der personalen und professionalen Dimension.

Für die methodische Umsetzung wurden zwei Modelle gewählt: zum einen das Modell einer Pearson-Korrelation zwischen allen Bedingungsvariablen auf den drei Ebenen und den jeweiligen Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen, zum anderen das Modell einer multiplen Regression mit den drei Bedingungsebenen als Prädiktorenvariablen und beiden Skalen der KES-R (43 Items einschließlich der 5 Zusatzitems) als Kriteriumsvariablen.

Die Ergebnisse zur Abhängigkeit der jeweiligen Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen von verschiedenen Bedingungen auf den Ebenen der Kindergartengruppe, Familie und Grundschule sind in der Tabelle 36 dargestellt.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen Wichtigkeitsskala und Strukturbedingungen auf der Ebene des Kindergartens, so ergibt sich: Je länger die Berufserfahrung der Gruppenerzieherin ist, desto geringer fallen die Wichtigkeitswerte aus. In privater Trägerschaft fallen die Wichtigkeitsbeurteilungen der Erzieherinnen höher aus als in öffentlicher. Die Korrelationen zwischen Wichtigkeitsbeurteilungen und Strukturbedingungen auf der Ebene der Familie (Eltern) bzw. der Grundschule (Lehrer) liegen dagegen statistisch im Zufallsbereich.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den tatsächlichen Qualitätseinstufungen und Strukturbedingungen auf der Kindergartenebene, dann ergibt sich: Je höher der Bildungsabschluss der Erzieherinnen ist, desto höher fallen die Bewertungen der Qualitätseinstufungen in den Kindergartengruppen aus. Ähnlich verhält es sich bezüglich der Anzahl der Fortbildungen und deren Dauer: Je mehr Fortbildungsveranstaltungen sowie -tage von den Erzieherinnen besucht werden, desto besser fällt die pädagogische Prozessqualität in den jeweiligen Kindergartengruppen aus. Gleiches gilt für die Zufriedenheit der Erzieherinnen in ihrer pädagogischen Arbeit, wobei ein positiver Zusammenhang zwischen beruflicher Zufriedenheit und realisierter Prozessqualität in den Kindergruppen besteht. Ein besonders starker Zusammenhang ergibt sich zwischen der Trägerschaft der Einrichtung und den Qualitätseinstufungen. Einrichtungen in privater Trägerschaft schneiden deutlich besser ab als öffentliche Einrichtungen. Bezüglich der Familienebene fällt die realisierte Prozessqualität dann sehr positiv aus, wenn Eltern und Kitas zusammenarbeiten und wenn sie erwerbstätig sind.

Tabelle 36: Korrelationen zwischen Strukturbedingungen von Erzieherinnen, Eltern sowie Lehrern und Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen der KES-R

Strukturmerkmale der Erzieherinnen	**Wichtigkeit**	**Qualitätseinstufungen**
Alter der Erzieherinnen	.00	.03
Bildungsabschluss	.19	.33**
Berufserfahrung als Erzieherin	-.27*	-.06
Anzahl der Kinder in der Gruppe	-.20	-.08
Wochenarbeitszeit in Stunden	-.06	.09
Vorbereitungszeit in Stunden	.07	.20
Monatliches Einkommen	-.06	-.18
Anzahl der Fortbildungen	.13	.32*
Anzahl der Fortbildungstage	.15	.33**
Berufliche Zufriedenheit	.21	.25*
Form der Einrichtung (1 = öffentlich, 2 = privat)	.37**	.64**
Strukturmerkmale der Eltern		
Alter des Befragten	.06	-.10
Bildungsabschluss des Befragten	.03	-.04
Bildungsabschluss des Partners	-.01	.06
Alter des Kindes	.04	.08
Geschlecht des Kindes	.00	.01
Vorhandensein von Geschwistern	-.05	-.00
Familienstatus (verheiratet, verwitwet oder geschieden)	-.01	.05
Erwerbstätigkeit des Befragten	.02	.24**
Zufriedenheit der Eltern	.003	- .02
Wohlbefinden des Kindes	.03	.04
Zusammenarbeit mit der Kita	.10	.56**
Strukturmerkmale der Lehrer		
Alter	.08	
Geschlecht	.03	
Bildungsabschluss	-.07	
Berufserfahrung	.11	
Anzahl der Schüler in der Klasse	.17	

*p ≤ .05; **p ≤ .01

Als zweite Modellanalyse wurde eine multiple Regressionsanalyse jeweils auf den Ebenen der Kindergartenerzieherinnen, der Eltern und der Grundschule durchgeführt, wobei die Strukturbedingungen als Prädiktorvariablen (unabhängige Variablen) und die beiden Skalen der KES-R (Wichtigkeit und Qualitätseinstufungen) als Kriteriumsvariablen (abhängige Variablen) herangezogen wurden.

Für die Auswahl der Prädiktorvariablen wurden die Aspekte, die im Modell der Korrelationen nach Pearson aufgenommen werden, berücksichtigt. Die Ergebnisse zur Abhängigkeit zwischen den jeweiligen Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen und den verschiedenen Strukturbedingungen auf den drei Ebenen sind zusammenfassend in der Tabelle 37 dargestellt.

Betrachtet man im Falle der **Wichtigkeitsskala** die Ergebnisse für die drei Befragtengruppen, so werden bei den Erzieherinnen insgesamt 14 % der Varianz durch die Prädiktoren erklärt. Die Prädiktoren für die Eltern und Grundschullehrer leisten keinen Erklärungsbeitrag.

Betrachtet man die Einzelprädiktoren, so zeigt allein der Status: öffentliche vs. private Trägerschaft einen statistisch signifikanten Zusammenhang. Bei privater Trägerschaft wird den Qualitätskriterien eine höhere Wichtigkeit zugeschrieben. Das Ausmaß der Wichtigkeit, das Eltern und Grundschullehrer/innen den Qualitätskriterien zuschreiben, lässt sich durch die hier repräsentierten Prädiktorvariablen nicht vorhersagen.

Betrachtet man die Ergebnisse der **Qualitätseinstufungen** durch Erzieherinnen und Eltern, so zeigt sich, dass die pädagogische Prozessqualität deutlich durch die hier erfassten Strukturbedingungen bestimmt wird. Bei den Erzieherinnen werden 51 % Varianz der Qualitätseinstufungen, bei den Eltern 30 % erklärt. Wie in der Tabelle 37 dargestellt, ergibt sich in Hinblick auf die einzelnen Bedingungen, die die Einstufungen der Prozessqualität bei den Erzieherinnen beeinflussen, Folgendes: Je höher der Bildungsstand der Erzieherin ist und je mehr Fortbildungsveranstaltungen sie wahrgenommen hat, desto höher fallen die Qualitätseinstufungen in den jeweiligen Kindergartengruppen aus. Zudem fallen die Einstufungen in den privaten Einrichtungen besser aus als in den öffentlichen. Betrachtet man die Einzelprädiktoren auf der Elternebene, so lässt sich feststellen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Kindergärten die pädagogische Prozessqualität positiv beeinflusst. Gleiches gilt für die Erwerbstätigkeit des befragten Elternteils.

Tabelle 37: Abhängigkeit pädagogischer Qualität (Wichtigkeit und Qualitätseinstufungen der KES-R) von strukturellen Bedingungen bei Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer/innen; multiple Regression

		KES-R	
		Wichtigkeit	Qualitätseinstufungen
Erzieherinnen			
-Strukturqualität			
Alter der Erzieherinnen	b	.02	.10
Bildungsabschluss	b	.14	.24**
Berufserfahrung als Erzieherin	b	-.20	.01
Anzahl der Kinder in der Gruppe	b	-.20	-.04
Wochenarbeitszeit in Stunden	b	.03	.10
Vorbereitungszeit in Stunden	b	.00	.04
Monatliches Einkommen	b	.08	-.01
Anzahl der Fortbildungen	b	.09	.23**
Anzahl der Fortbildungstage	b	.08	.03
Berufliche Zufriedenheit	b	.17	.17
Form der Einrichtung (1 = öffentlich, 2 = privat)	b	.37***	.58***
Erklärte Varianz	**R^2**	**.14*** **	**.51*** **
Eltern			
Alter des Befragten	b	.03	-.01
Bildungsabschluss des Befragten	b	.06	.08
Bildungsabschluss des Partners	b	.08	.02
Alter des Kindes	b	.06	.04
Geschlecht des Kindes	b	.02	.02
Vorhandensein von Geschwistern	b	-.10	-.03
Familienstatus (verheiratet, verwitwet oder geschieden)	b	-.35	.02
Erwerbstätigkeit des Befragten	b	.04	.14*
Zufriedenheit der Eltern	b	.02	.01
Wohlbefinden des Kindes	b	.01	.03
Zusammenarbeit mit Kita	b	.10	.51***
Erklärte Varianz	**R^2**	**.03**	**.30*** **

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabelle 37 (Fortsetzung): Abhängigkeit pädagogischer Qualität (Wichtigkeit und Qualitätseinstufungen der KES-R) von strukturellen Bedingungen bei Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer/innen; multiple Regression

		KES-R	
		Wichtigkeit	Qualitätseinstufungen
Grundschullehrer/innen			
Alter	b	-.16	
Geschlecht	b	-.02	
Bildungsabschluss	b	-.00	
Berufserfahrung	b	.18	
Anzahl der Schüler in der Klasse	b	.17	
Erklärte Varianz	**R^2**	**.05**	

8.3.3 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Abschnitt wurden verschiedene Merkmale der Strukturqualität (ihre personale, soziale und professionale Dimension) als stabile Rahmenbedingungen in drei Mikrosystemen, Kindergarten, Familie und Grundschule, untersucht: bei Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer/innen.

1. Aspekte der Strukturqualität des Kindergartenkontextes wurden in zwei Dimensionen untersucht, der personalen Dimension (z. B. Alter, Bildungsabschluss, Berufserfahrung und Berufszufriedenheit) sowie der sozialen Dimension (z. B. Gruppengröße und Erzieher-Kind-Schlüssel).

Personale Dimension: Die Erzieherinnen sind im Durchschnitt 31 Jahre alt, können auf eine durchschnittlich siebenjährige Berufserfahrung zurückblicken und verdienen im Durchschnitt knapp 6400 Pfund. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen in Syrien liegt dieses Gehalt im niedrigen Bereich. Als wöchentliche Arbeitszeit sind die Erzieherinnen im Durchschnitt 28 Stunden beschäftigt und es steht ihnen durchschnittlich eine Stunde in der Woche für die Vorbereitung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern zur Verfügung. Bezüglich des höchsten Bildungsabschlusses der Erzieherinnen haben rund die Hälfte (43 %) Hoch- und Fachhochschulabschlüsse und die zweite Hälfte besitzt einen Abiturabschluss oder Mittel- und Grundschulabschlüsse. Knapp die Hälfte der Erzieherinnen (45 %) hat an keinen Fortbildungen teilgenommen, während 40 % der Erzieherinnen eine Fortbildung und 15 % mehr als

zwei Fortbildungen besuchten. In Hinblick auf die Berufszufriedenheit äußerten sich die Erzieherinnen auf einer vierstufigen Skala als „eher zufrieden“, wobei sich alle Aspekte der Berufszufriedenheit zwischen „eher zufrieden“ und „zufrieden“ bewegten.

Soziale Dimension: Die durchschnittliche Gruppengröße liegt bei 28 Kindern mit jeweils 1,03 Erzieherinnen. Im Vergleich zu anderen Studien fällt auf, dass die Gruppengröße größer als in anderen Ländern ist, wobei sie in einer deutschen Studie von 15,5 bis 24,5 Kindern variierten (Tietze et al., 1998); von 20 Kindern pro Gruppe wurde in einer amerikanischen Studie berichtet (Phillips et al., 2000). Ein Grund dafür könnte das noch nicht ausreichend entwickelte syrische Vorschulsystem sein.

2. Die Aspekte der Strukturqualität des Familienkontextes wurden in drei Dimensionen beschrieben (personaler, sozialer und interaktionaler Dimension).

In der *personalen Dimension* wurden Merkmale zur allgemeinen Lebenslage der Familienmitglieder und zu ihrem Bildungs- und Beschäftigungsstatus erfasst. Der befragte Elternteil (Mutter oder Vater) war im Durchschnitt 33 Jahre alt. Die Kinder waren durchschnittlich 4,6 Jahre alt. Im Durchschnitt der Stichprobe waren 93 % der befragten Eltern verheiratet. Drei Viertel hatten einen Bildungsabschluss: Fachhochschul-, Hochschul- oder Abiturabschluss. Im Durchschnitt waren 62 % berufstätig.

In der *sozialen Dimension* lag der Anteil der Einzelkinder bei 12 %, ein Viertel der Kinder lebte mit einem Geschwisterkind und der Anteil der Kinder, die mit mehr als zwei Geschwistern lebten, lag um 53 %.

In der *interaktionalen Dimension* wurden Merkmale wie Zufriedenheit der Eltern, Wohlbefinden der Kinder und Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen untersucht. Hinsichtlich der Zufriedenheit der Eltern mit verschiedenen Aspekten der pädagogischen Arbeit im Kindergarten äußerten sie sich auf einer vierstufigen Skala als „eher zufrieden“. Die durchschnittliche Zufriedenheit der Eltern lag bei allen erfragten Aspekten im Bereich von „eher zufrieden“ bis „zufrieden“. Den höchsten Grad an Zufriedenheit zeigten die Eltern bei den Öffnungszeiten der Kindergärten, den geringsten bei dem Umgang mit ihren Kind und den Kindern allgemein (wobei sie mit ihm nicht „unzufrieden“ waren). Nach dem Urteil der Eltern kann im Allgemeinen von einem Wohlbefinden der Kinder in den Gruppen ausgegangen werden. Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergarten liegt die durchschnittliche Beurteilung der Eltern bei allen erfragten Aspekten auf einer vierstufigen Skala im Bereich von „stimmt in etwa“ und „stimmt“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Eltern noch jung sind, dass die meisten Kinder mit ihren Familien in einem Haushalt mit mehr als zwei Erwachsenen leben und dass ihre Eltern verschiedene Bildungsabschlüsse besitzen. Die Eltern sind zufrieden mit den verschiedenen Aspekten pädagogischer Arbeit; die überwiegende Mehrheit der Kinder fühlt sich laut ihren Angaben wohl in den Gruppen und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergarten fällt gut aus.

3. Aspekte der Strukturqualität des Grundschulkontextes wurden in zwei Dimensionen untersucht (personale und professionale Dimension).

Personale Dimension: Die Grundschullehrer/innen sind im Durchschnitt 37 Jahre alt und können auf eine durchschnittlich 17-jährige Berufserfahrung zurückblicken. Drei Viertel der befragten Lehrer besaßen einen Hochschulabschluss, der Rest hatte entweder Abitur- oder Fachhochschulabschüsse.

Professionale Dimension: Die Klassengröße betrug im Durchschnitt 41 Schüler, wobei 18 von ihnen ehemalige Vorschulkinder waren.

<u>Einfluss struktureller Bedingungen auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die wahrgenommene Prozessqualität</u>

Bei den voranstehenden Analysen ging es um die Frage, ob und inwieweit die pädagogische Qualität bzw. Prozessqualität von Aspekten der Strukturqualität auf den Kindergarten-, Familien- und Grundschulebenen abhängt. Die Hauptergebnisse verschiedener Korrelations- und multipler Regressionsanalysen beider Skalen (Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungen) können wie folgt zusammengefasst und interpretiert werden:

1. Wichtigkeitsskala: Auf der Ebene der Kindergartengruppe korreliert die pädagogische Qualität mit folgenden Aspekten der Strukturqualität:

der Berufserfahrung der Erzieherinnen (negativ) und der privaten Trägerschaft der Einrichtung (positiv). Eine Interpretation für den negativen Zusammenhang zwischen Berufserfahrung der Erzieherinnen und ihren Vorstellungen über die pädagogische Qualität könnte von der Verweildauer der Erzieherinnen im Beruf abhängig sein. Dieses Ergebnis entspricht der Aussage von Tietze und seinen Kollegen (1998), *„daß in den Anfangsjahren der Berufslaufbahn die Qualität der pädagogischen Arbeit wächst und danach wieder abfällt“* (Tietze et al., 1998, S. 283).

Die herausgestellte positive Korrelation zwischen der privaten Trägerschaft und den Erziehervorstellungen über pädagogische Qualität könnte sich auf die besseren finanziellen Mittel und höheren Personalgehälter zurückführen lassen (vgl. statistischer Führer der Stadt Aleppo, 2007).

Auf der Ebene der Familie stehen die Strukturbedingungen der befragten Eltern in keinem Zusammenhang mit ihren Vorstellungen über pädagogische Qualität. Auf der Ebene der Grundschule lässt sich ebenfalls kein Zusammenhang zwischen den Strukturbedingungen der Lehrer und pädagogischer Qualität durch beide Korrelations- und Regressionsanalysen feststellen. Gründe dafür könnten sein, dass Lehrer keine Bezugspersonen (wie die Erzieherinnen im Kindergarten) darstellen und dass die Grundschule und somit die Lehrer keine Verbindung zum Kindergarten haben. In diesem Zusammenhang fanden bisher keine Untersuchungen statt.

2. Qualitätseinstufungsskala: Bei den Erzieherinnen korreliert die pädagogische Prozessqualität mit verschiedenen Aspekten der Strukturqualität:

Der Bildungsstatus der Erzieherinnen, ihre Zufriedenheit im Beruf und die Möglichkeiten der Teilnahme an Fortbildungen im Kindergarten korrelieren (positiv).

Diese Ergebnisse stimmen teils mit den Resultaten mehrerer vergleichbarer Untersuchungen mit amerikanischen und spanischen Stichproben überein (z. B. Cryer et al., 1999; ECCE Study, 1997), die ebenfalls feststellten, dass die Prozessqualität mit dem Bildungsabschluss positiv korreliert. Auf der anderen Seite gab es in diesen Untersuchungen keine Korrelationen zwischen Prozessqualität und Zufriedenheit der Erzieherinnen im Beruf und der Form der Einrichtung (privat/öffentlich).

Hinsichtlich multipler Regressionsanalysen wurde die pädagogische Prozessqualität zu einem erheblichen Anteil von gegebenen Strukturbedingungen bestimmt (51 %). Als Faktoren der Strukturqualität, die sich auf die Prozessqualität im Urteil von Erzieherinnen auswirken, lässt sich festhalten: Die pädagogische Prozessqualität fällt statistisch signifikant günstiger aus, wenn die Erzieherinnen einen höheren Bildungsstand haben, wenn sie häufiger an Fortbildungen teilnehmen und wenn die Kindertageseinrichtung in privater Trägerschaft liegt.

Der hier herausgestellte Zusammenhang, dass die pädagogische Prozessqualität zunimmt, wenn die Erzieherinnen einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, scheint plausibel zu sein und stimmt mit den Ergebnissen von Cryer et al. (1999) und Phillipsen et al. (1997) überein.

Das Ergebnis, dass bei einer häufigen Teilnahme der Erzieherinnen an Fortbildungen die Prozessqualität in ihren Gruppen höher ausfällt, mag dabei nicht überraschen. Die Teilnahme erweitert die Fachkenntnisse und sollte sich somit positiv auf ihre pädagogische Arbeit auswirken.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen pädagogischer Qualität und der Einrichtungsträgerschaft, so lässt sich feststellen, dass die Prozessqualität in privater Trägerschaft günstiger ausfällt als in öffentlicher. Dieses Ergebnis könnte sich auf die besseren finanziellen Mittel und höheren Personalgehälter der privaten Einrichtungen zurückführen lassen. Dieses Ergebnis widerspricht den Resultaten der ECCE Study (1997), die keinen Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und Trägerschaft festgestellt hat.

Bei den Eltern korreliert die pädagogische Prozessqualität mit einigen Aspekten der Strukturqualität statistisch signifikant. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Qualitätseinstufungen und der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindergarten bzw. der Erwerbstätigkeit der Eltern.

Bezüglich der Regressionsanalyse werden 30% der pädagogischen Prozessqualität durch gegebene Rahmenbedingungen aufgeklärt. Betrachtet man die Faktoren der Strukturqualität, die einen Einfluss auf die Prozessqualität haben, so zeigt sich, dass die Prozessqualität statistisch signifikant günstiger in der Gesamtwertskala ausfällt, wenn die Eltern erwerbstätig sind und sie mehr mit dem Kindergarten zusammenarbeiten.

Diese Ergebnisse stimmen mit den Resultaten von Johansen et al. (1996) überein, die ebenfalls feststellten, dass die erwerbstätigen Eltern die pädagogische Prozessqualität höher bewerten als die nicht erwerbstätigen. Eine Interpretation für dieses Ergebnis könnte sein, dass erwerbstätige Eltern der pädagogischen Qualität höheren Wert beimessen. Eine weitere mögliche Erklärung nach Spieß und Tietze (2002):

„Dies kann aber als Hinweis dafür gewertet werden, dass die Gewichtung pädagogischer Merkmale und anderer Merkmale je nach Interessenlage der Eltern erfolgt“ (S. 142).

Ein positiver Einfluss der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergarten auf die Prozessqualität scheint zunächst nicht überraschend zu sein. Je mehr Informationen die Eltern über ihr Kind bekommen und je intensiver sie an der pädagogischen Arbeit im Kindergarten teilhaben, desto mehr vertrauen die Eltern dem Kindergarten und desto günstiger fällt die Prozessqualität im Urteil von Eltern aus.

9 Pädagogische Qualität im Kulturvergleich zwischen Deutschland und Syrien

Wie in Kapitel (4) dargestellt, wurden auf der Grundlage der KES-R zwei Instrumente (Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen) mit Bezug auf die pädagogische Qualität im Kindergartenbereich verwendet. Bisher wurden die im syrischen Raum erhobenen Daten dargelegt. Der Vergleich der erhobenen Daten zwischen Deutschland und Syrien bildet das Kernelement dieses Kapitels. Dabei werden die Ergebnisse der Erzieherinnen- und Elternbefragung in Deutschland und Syrien erörtert, da es im deutschen Datensatz keine entsprechenden Daten von Grundschullehrern gibt. Danach werden Vergleiche unter inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen.

9.1 Messgüteaspekte im transnationalen Vergleich

Für diesen Kulturvergleich wird zunächst die interne Konsistenz der beiden in Deutschland und Syrien für Erzieherinnen und Eltern verwendeten Skalen der KES-R berechnet, um die Reliabilität dieser Instrumente zu überprüfen. Dafür wurden die Item-Total-Korrelationen und Cronbach´s Alpha berechnet. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 38 und 39 dargestellt.
Bei der **Wichtigkeit** bewegen sich die Item-Total-Korrelationen bei deutschen Erzieherinnen zwischen r = -.07 und .83 mit einem Median von r = .52 und Cronbach´s Alpha = .91. Diese Ergebnisse ähneln den Ergebnissen der syrischen Version; die Item-Total-Korrelationen variieren hier bei den Erzieherinnen zwischen r = .27 und r = .78 mit einem Median von r = .54. Die interne Konsistenz beträgt .94. Bei den syrischen Eltern variieren die Item-Total-Korrelationen zwischen r = .35 bis .69 mit einem Median von r = .54 und Cronbach´s Alpha .94. Die interne Konsistenz bei den deutschen Eltern wurde zweimal überprüft, da die deutschen Eltern die Hälfte der Fragebogenitems beantwortet hatten. Somit wurde hier die interne Konsistenz zweimal durchgeführt, eine bei Eltern, die die Items mit ungeraden Ordnungszahlen beantwortet hatten, und eine bei Eltern, die die Items mit geraden Ordnungszahlen beantwortet hatten. Die Item-Total-Korrelation von deutschen Eltern, die die Items mit ungeraden Ordnungszahlen beantwortet hatten, bewegt sich zwischen r =.16 und r =.73 mit einem Median von r = .60 und Cronbach´s Alpha = .90. Bei den deutschen Eltern, die die Items mit geraden Ordnungszahlen beantwortet hatten, liegen die Item-Total-Korrelationen bei r =.48 bis r =.76 mit einem Median von r = .68 und Cronbach´s Alpha = .94. Die Inspektion der Item-

Total-Korrelationen (Tabelle 38) zeigt, dass bei den deutschen Erzieherinnen insgesamt vier Items auftreten, deren Werte für eine Skalenbildung ungeeignet erscheinen. Es sind dies die Items jeweils nur Nr. 16, 28, 37 und 42. Für die anderen Items ergeben sich vergleichbare Werte für die deutschen und syrischen Erzieherinnen. Insgesamt gesehen zeigen sich hohe interne Konsistenzen.

Tabelle 38: Item-Total-Korrelationen und Cronbach´s Alpha der Wichtigkeitsskala bei Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien.

	Deutschland			**Syrien**	
	Erzieherinnen	Eltern (ungerade Zahlen)	Eltern (gerade Zahlen)	Erzieherinnen	Eltern
Cronbach´s Alpha	**.91**	**.90**	**.94**	**.94**	**.94**
1.Ausstattung und Platz im Innenraum	,68	,42		,30	,40
2.Mobiliar für Pflege und Lernaktivitäten	,75		,69	,59	,43
3.Ausstattung für Entspannung	,60	,66		,58	,49
4.Raumgestaltung	,75		,67	,47	,54
5.Rückzugsmöglichkeit für Kinder	,63	,58		,49	,49
6.Kindgerechte Ausgestaltung	,52		,59	,60	,60
7.Platz für Grobmotorik	,59	,57		,70	,53
8.Ausstattung für Grobmotorik	,70		,72	,63	,44
9.Begrüßung und Verabschiedung	,00	,59		,29	,54
10.Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	,69		,61	,63	,59
11.Ruhe- und Schlafpausen	,21	,47		,40	,40
12.Toiletten	,56		,73	,35	,43
13.Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	,34	,68		,72	,49
14.Sicherheit	,65		,75	,55	,50
15.Bücher und Bilder	,40	,64		,63	,59
16.Anregung zur Kommunikation	,00		,71	,31	,50
17.Förderung kognitiver Fähigkeiten	,83	,73		,49	,60
18.Allgemeiner Sprachgebrauch	,58		,70	,53	,48
19.Feinmotorische Aktivitäten	,82	,60		,65	,64
20.Künstlerisches Gestalten	,62		,76	,27	,62
21.Musik und Bewegung	,51	,61		,48	,56
22.Bausteine	,53		,67	,73	,63
23.Sand und Wasser	,41	,42		,48	,55
24.Rollenspiel	,74		,59	,54	,68
25.Naturerfahrung, Sachwissen	,52	,65		,65	,69
26.Mathematisches Verständnis	,38		,72	,70	,69
27.Nutzung von Medien	,32	,16		,33	,40
28.Förderung von Toleranz	,04		,48	,49	,61
29.Anleitung bei grobmotor. Akt.	,43	,65		,78	,51
30.Allgemeine Anleitung der Kinder	,34		,71	,36	,52
31.Verhaltensregeln und Disziplin	,42	,70		,62	,51
32.Erzieherin-Kind-Interaktion	,58		,73	,47	,54
33.Kind-Kind-Interaktion	,69	,60		,44	,45
34.Tagesablauf	,59		,68	,51	,64
35.Freispiel	,54	,63		,47	,55
36.Teilgruppenarbeit	,34		,64	,62	,60
37.Vorkehrungen für behinderte Kinder	-,07	,30		,55	,35
38. Elternarbeit	,50		,57	,36	,38
39.Berücksichtigung pers. Bedürfnisse	,51	,46		,37	,53
40. Berücksichtigung fach. Bedürfnisse	,42		,62	,67	,54
41.Interaktion der Mitarbeiter/innen	,48	,70		,72	,54
42.Fachliche Unterstützung der Mitarb.	-,07		,56	,60	,61
43.Fortbildungsmöglichkeiten	,49	,56		,67	,47

Bezogen auf die **Qualitätseinstufungen** bewegen sich die Item-Total-Korrelationen bei deutschen Erzieherinnen zwischen r = -.21 und r = .75 mit einem Median von r = .29 und Cronbach´s Alpha .85, bei den syrischen Erzieherinnen von r = .27 bis r =.82 mit einem Median von r = .58 und Cronbach´s Alpha .95. Bei den syrischen Eltern variieren die Item-Total-Korrelationen zwischen r = .52 und r = .81 mit einem Median von r = .69 und Cronbach´s Alpha .97. Die interne Konsistenz bei den deutschen Eltern wurde wiederum einmal für die Items mit geraden Ordnungszahlen und einmal für Items mit ungeraden Ordnungszahlen überprüft. Die Item-Total-Korrelationen von deutschen Eltern, die die Items mit ungeraden Ordnungszahlen beantwortet hatten, bewegen sich zwischen r = .44 und r = .77 mit einem Median von r = .60 und Cronbach´s Alpha .93, bei den deutschen Eltern, die die Items mit geraden Ordnungszahlen beantwortet hatten, zwischen r = .52 und r = .83 mit einem Median von r = .71 und Cronbach´s Alpha .96. Wiederum ergeben sich bei den deutschen Erzieherinnen einige Items als für die Skalenbildung ungeeignet, d. h. mit sehr niedrigen bzw. auch negativen Item-Total-Korrelationen. Es sind dies die Items Nr. 6, 12, 15, 32, 35, 36 und 37. Sie mindern den Alpha-Wert, sollen aber für den deutsch-syrischen Vergleich hier nicht ausgeschlossen werden.

Im Allgemeinen zeigen die Alpha-Werte (≥ .85) bei Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern, dass die Instrumente der KES-R in transkulturellen Kontexten eine akzeptable bis hohe Reliabilität aufweisen. Sie bilden somit ein jeweils ähnliches Maß in beiden Ländern.

Tabelle 39: Item-Total-Korrelationen und Cronbach´s Alpha der Qualitätseinstufungsskala bei Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien.

	Deutschland			**Syrien**	
	Erzieherinnen	Eltern (unge-rade Zahlen)	Eltern (gera-de Zahlen)	Erzieherinnen	Eltern
Cronbach´s Alpha	**.85**	**.93**	**.96**	**.95**	**.97**
1.Ausstattung und Platz im Innenraum	,38	,65		,70	,71
2.Mobiliar für Pflege und Lernaktivitäten	,66		,71	,67	,75
3.Ausstattung für Entspannung	,14	,68		,69	,74
4.Raumgestaltung	,75		,70	,76	,79
5.Rückzugsmöglichkeit für Kinder	,56	,51		,54	,68
6.Kindgerechte Ausgestaltung	-,04		,72	,75	,75
7.Platz für Grobmotorik	,60	,60		,63	,69
8.Ausstattung für Grobmotorik	,16		,68	,64	,64
9.Begrüßung und Verabschiedung	,14	,60		,56	,61
10.Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	,21		,72	,54	,65
11.Ruhe- und Schlafpausen	,54	,58		,36	,55
12.Toiletten	,02		,64	,82	,66
13.Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	,28	,70		,61	,68
14.Sicherheit	,13		,83	,69	,66
15.Bücher und Bilder	-,21	,61		,43	,71
16.Anregung zur Kommunikation	,28		,78	,51	,59
17.Förderung kognitiver Fähigkeiten	,60	,68		,31	,73
18.Allgemeiner Sprachgebrauch	,32		,78	,35	,64
19.Feinmotorische Aktivitäten	,28	,57		,70	,79
20.Künstlerisches Gestalten	,26		,74	,57	,75
21.Musik und Bewegung	,32	,57		,44	,66
22.Bausteine	,18		,70	,69	,74
23.Sand und Wasser	,34	,49		,66	,52
24.Rollenspiel	,54		,71	,73	,66
25.Naturerfahrung, Sachwissen	,56	,63		,69	,69
26.Mathematisches Verständnis	,55		,69	,58	,68
27.Nutzung von Medien	,59	,44		,57	,67
28.Förderung von Toleranz	,32		,68	,54	,73
29.Anleitung bei grobmotor. Akt.	,69	,61		,27	,71
30.Allgemeine Anleitung der Kinder	,28		,72	,35	,62
31.Verhaltensregeln und Disziplin	,29	,77		,70	,67
32.Erzieherin-Kind-Interaktion	,09		,73	,47	,60
33.Kind-Kind-Interaktion	,11	,72		,49	,57
34.Tagesablauf	,25		,77	,74	,76
35.Freispiel	,43	,57		,59	,81
36.Teilgruppenarbeit	-,04		,78	,50	,69
37.Vorkehrungen für behinderte Kinder	-,05	,52		,38	,56
38.Elternarbeit	,29		,66	,37	,52
39.Berücksichtigung pers. Bedürfnisse	,52	,51		,74	,70
40.Berücksichtigung fach. Bedürfnisse	,28		,52	,54	,74
41.Interaktion der Mitarbeiter/innen	,47	,68		,53	,73
42.Fachliche Unterstützung der Mitar.	,23		,67	,68	,81
43.Fortbildungsmöglichkeiten	,44	,66		,71	,73

9.2 Bewertung der Wichtigkeit der Qualitätskriterien durch deutsche und syrische Erzieherinnen und Eltern

In diesem ersten Ergebniskapitel soll folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

1. Welche Wichtigkeit messen die Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien den pädagogischen Qualitätsmerkmalen der KES-R zu?
2. Gibt es Ähnlichkeiten in der Rangfolge der Bedeutung/Wichtigkeit, mit der die vier Gruppen, deutsche Erzieherinnen und Eltern und syrische Erzieherinnen und Eltern, die Qualitätskriterien beurteilen?
3. Inwieweit unterscheiden sich deutsche und syrische Erzieherinnen bzw. deutsche und syrische Eltern in ihren Wichtigkeitsbewertungen pädagogischer Qualitätskriterien?

9.2.1 Wichtigkeit pädagogischer Qualität im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern

In diesem Abschnitt werden die Gesamtwerte der Wichtigkeitseinschätzungen der Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern sowie die Wichtigkeitswerte einzelner Qualitätsmerkmale wiedergegeben. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 40 dargestellt.
Wie ersichtlich, schreiben beide Befragtengruppen (Erzieherinnen und Eltern) in beiden Ländern den Qualitätskriterien im Durchschnitt eine hohe Wichtigkeit zu. Die Gesamtwerte liegen zwischen 4,24 und 4,67. Anhand einer fünfstufigen Skala (von 1 = nicht wichtig bis 5 = sehr wichtig) liegen die durchschnittlichen Wichtigkeitswerte im oberen Bereich (> 4). Dies zeigt, dass die Qualitätsmerkmale im Allgemeinen von den Befragtengruppen in beiden Ländern als wichtig betrachtet werden.
Das Bild differenziert sich nicht sehr, wenn man die einzelnen Qualitätsmerkmale betrachtet. Die durchschnittlichen Mittelwerte variieren hier zwischen 3,32 und 4,95 bei den deutschen Erzieherinnen, zwischen 2,85 und 4,88 bei den syrischen Erzieherinnen und bei den Eltern zwischen 3,13 und 4,76 in Deutschland bzw. 2,52 und 4,82 in Syrien. Die Gruppen (Erzieherinnen und Eltern) im deutschen Raum schreiben im Durchschnitt den Qualitätskriterien höhere Wichtigkeit zu als die in Syrien. Der Unterschied ist bei den Erzieherinnen statistisch signifikant, bei den Eltern bewegt er sich im Zufallsbereich. Betrachtet man die wichtigsten bzw. unwichtigsten Qualitätsmerkmale bei den vier Gruppen in beiden Ländern, dann wurden fol-

gende Merkmale von deutschen Erzieherinnen als wichtigste Merkmale auf den ersten sechs Rangplätzen gekennzeichnet:
„Platz für Grobmotorik“ (Item 7), „Anregung zur Kommunikation“ (Item 16) und „Allgemeiner Sprachgebrauch“ (Item 18) mit jeweils demselben Mittelwert von 4,95;
„Begrüßung und Verabschiedung“ (Item 9), „Erzieher-Kind-Interaktion“ (Item 32) sowie „Kind-Kind-Interaktion“ (Item 33) auch mit demselben Mittelwert von 4,94.
Auf den letzten fünf Rangplätzen befinden sich folgende Merkmale mit den niedrigsten Mittelwerten: „Nutzung von Medien“ (Item 27) mit M = 3,32; „fachliche Unterstützung der Mitarbeiterinnen“ (Item 42) mit M = 4,07; „Sand und Wasser“ (Item 23) mit M = 4,24; „Förderung von Toleranz“ (Item 28) mit M = 4,35 sowie „Teilgruppenarbeit“ (Item 36) mit M = 4,45.
Die wichtigsten Qualitätsmerkmale für syrische Erzieherinnen sind anders gelagert:
Sie beziehen sich im engeren auf den pflegerischen Bereich „Toiletten“ (Item 12) M = 4,88; auf Beaufsichtigung der Kinder „Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder“ (Item 30) M = 4,85; auf die gelingenden Interaktionen zwischen den Beteiligten im Kindergarten „Kind-Kind-Interaktion“ (Item 33) M = 4,84 und „Erzieherin-Kind-Interaktion“ (Item 32) M = 4,76 sowie „Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge“ (Item 13) M = 4,73.
Als eher weniger wichtige Qualitätsmerkmale (die niedrigsten Mittelwerte auf den letzten Rangplätzen) nennen die syrischen Erzieherinnen folgende Merkmale:
„Ruhe und Schlafpausen“ (Item 11) M = 2,85; „Rückzugsmöglichkeiten für Kinder“ (Item 5) M = 3,05; „Sand und Wasser“ (Item 23) M = 3,07 sowie „Ausstattung für Grobmotorik“ (Item 8) M = 3,89.
Bezüglich der „Elterngruppe“ stimmen die deutschen Eltern mit den deutschen Erzieherinnen in ihren ersten Rangplätzen der wichtigsten Qualitätsmerkmale stark überein:
„Anregung zur Kommunikation“ (Item 16); „Begrüßung und Verabschiedung“ (Item 9) sowie „Kind-Kind-Interaktion“ (Item 33), die denselben höchsten Wert von (4,76) haben, „Erzieher-Kind-Interaktion“ (Item 32); „Toiletten“ (Item 12) und „Allgemeiner Sprachgebrauch“ (Item 18) auch mit demselben Mittelwert von (4,74).
Demgegenüber sind die niedrigsten Mittelwerte für folgende Qualitätsmerkmale bei deutschen Eltern gegeben:
„Nutzung von Medien“ (Item 27) M = 3,11; „Fachliche Unterstützung der Mitarbeiterinnen“ (Item 42) M = 4,08; „Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse“ (Item 40) M = 4,09 und „Ruhe und Schlafpausen“ (Item 11) M = 4,14.

Die syrischen Eltern stimmen ebenfalls weitgehend mit den syrischen Erzieherinnen in ihren ersten Rangplätzen der wichtigsten Qualitätsmerkmale sowie in ihren letzten Rangplätzen der unwichtigsten Qualitätsmerkmale überein. Als wichtigste Merkmale nennen die syrischen Eltern folgende:
„Toiletten“ (Item 12) M = 4,82; „Erzieherin-Kind-Interaktion“ (Item 32) M = 4,77; „Verhaltensregeln und Disziplin“ (Item 31) M = 4,74 „Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder“ (Item 30) M = 4,74 sowie „Kind-Kind-Interaktion“ (Item 33) M = 4,71.
Als weniger wichtige Qualitätsmerkmale und somit auf den letzten Rangplätzen werden folgende genannt: „Sand und Wasser“ (Item 23) M = 2,52; „Rückzugsmöglichkeiten für Kinder“ (Item 5) M = 2,86; „Ruhe und Schlafpausen“ (Item 11) M = 3,34 sowie „Rollenspiel“ (Item 24) M = 3,59.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die syrischen Gruppen hohen Wert auf den pflegerischen Bereich und die Anleitung der Kinder legen und sie als Repräsentanten eines gruppenorientierten Kontextes individuelle Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen als weniger wichtig erachten.
Die deutschen Gruppen legen dagegen großen Wert auf die Interaktionen zwischen allen Beteiligten im Kindergarten und weniger auf die bildungsorientierten Aktivitäten und Bedürfnisse des pädagogischen Personals.
Die Unterschiede wurden mittels t-Test zwischen den Gruppen in beiden Ländern auf den Gesamt- und Einzelmarkmalebenen durchgeführt. Auf der Ebene des Gesamtwertes beurteilen die deutschen Erzieherinnen pädagogische Qualität höher als die syrischen Erzieherinnen. Dagegen bewegen sich die Unterschiede zwischen deutschen und syrischen Eltern im Zufallsbereich.

Auf der Ebene der Einzelmerkmale fallen die Unterschiede zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen und zwischen deutschen und syrischen Eltern ähnlich aus. In der Gesamtmenge von Items (≥ 21 Items) geben die deutschen Erzieherinnen und Eltern höhere Wichtigkeit an als die syrischen.

Weitere Unterschiede zwischen den vier Gruppen ergeben sich durch die Standardabweichungen. Diese fallen in den meisten Einzelmerkmalen bei deutschen Erzieherinnen und Eltern geringer aus als bei syrischen Erzieherinnen und Eltern. Somit stimmen die deutschen Gruppen in ihrer Meinung relativ eher überein als syrische. Sie bilden in ihren Wichtigkeitsurteilen weitgehend homogene Gruppen, während die syrischen eher heterogene Gruppen darstellen.

Tabelle 40: Wichtigkeit einzelner Qualitätsmerkmale und des Gesamtwertes im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien (Mittelwerte und Standardabweichungen).

		Erzieherinnen			**Eltern**		
		Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05	Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05
Total	**x**	4,67	4,35	D > S	4,47	4,24	n. s.
	s	,23	,39		,37	,47	
Items							
1. Ausstattung im Innenraum	**x**	4,71(21.5)	4,70(6.5)	n. s.	4,42(27)	4,55(10)	n. s.
	s	,46	,46		,74	,67	
2. Mobiliar für Pflege und Lernaktivitäten	**x**	4,66(27.5)	4,65(10.5)	n. s.	4,48(23)	4,41(19.5)	n. s.
	s	,48	,57		,77	,77	
3. Ausstattung für Entspannung	**x**	4,63(30)	3,92(39)	D > S	4,45(25)	4,05(32)	D > S
	s	,58	1,22		,74	1,11	
4. Raumgestaltung	**x**	4,69(23.5)	4,45(22)	D > S	4,51(21)	4,49(14)	n. s.
	s	,47	,75		,73	,66	
5. Rückzugsmöglichkeit für Kinder	**x**	4,69(23.5)	3,05(42)	D > S	4,31(36)	2,86(42)	D > S
	s	,47	1,33		,87	1,48	
6. Kindgerechte Ausgestaltung	**x**	4,56(33)	4,47(20)	D > S	4,32(34.5)	4,03(33)	D > S
	s	,53	,66		,83	1,07	
7. Platz für Grobmotorik	**x**	4,95(2)	4,55(18.5)	D > S	4,73(7)	4,52(11.5)	D > S
	s	,22	,66		,58	,67	
8. Ausstattung für Grobmotorik	**x**	4,85(12)	3,89(40)	D > S	4,58(18)	3,85(39)	D > S
	s	,36	1,19		,67	1,08	
9. Begrüßung und Verabschiedung	**x**	4,94(5)	4,70(6.5)	D > S	4,76(2)	4,63(7)	n. s.
	s	,25	,68		,52	,58	
10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	**x**	4,77(17)	4,22(31.5)	D > S	4,68(12)	4,13(30)	D > S
	s	,42	,94		,64	1,02	
11. Ruhe- und Schlafpausen	**x**	4,47(37)	2,85(43)	D > S	4,14(40)	3,34(41)	D > S
	s	,71	1,40		1,15	1,42	
12. Toiletten	**x**	4,76(18.5)	4,88(1)	D<S	4,74(5)	4,82(1)	n. s.
	s	,43	,37		,59	,43	
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	**x**	4,60(31)	4,73(5)	n. s.	4,40(28.5)	4,66(6)	D < S
	s	,56	,54		,80	,57	
14. Sicherheit	**x**	4,87(10.5)	4,62(14)	D > S	4,72(9)	4,52(11.5)	D > S
	s	,34	,63		,59	,70	
15. Bücher und Bilder	**x**	4,79(16)	4,63(13)	D > S	4,66(14)	4,61(8.5)	n. s.
	s	,45	,54		,59	,63	
16. Anregung zur Kommunikation	**x**	4,95(2)	4,56(16.5)	D > S	4,76(2)	4,40(21)	D > S
	s	,22	,66		,53	,82	
17. Förderung kognitiver Fähigkeiten	**x**	4,81(15)	4,46(21)	D > S	4,61(15.5)	4,46(17)	D > S
	s	,40	,82		,65	,80	
18. Allgemeiner Sprachgebrauch	**x**	4,95(2)	4,58(15)	D > S	4,74(5)	4,51(13)	D > S
	s	,22	,63		,50	,65	
19. Feinmotorische Aktivitäten	**x**	4,89(8)	4,22(31.5)	D > S	4,72(9)	4,27(25)	D > S
	s	,32	,84		,51	,78	
20. Künstlerisches Gestalten	**x**	4,83(14)	4,35(27.5)	D > S	4,67(13)	4,28(24)	D > S
	s	,38	,68		,57	,85	
21. Musik und Bewegung	**x**	4,48(36)	3,98(37.5)	D > S	4,47(24)	3,97(35)	D > S
	s	,59	,97		,75	1,03	
22. Bausteine	**x**	4,68(25.5)	4,43(23)	D > S	4,40(28.5)	4,24(27)	D > S
	s	,50	,74		,75	,90	

Tabelle 40 (Fortsetzung): Wichtigkeit einzelner Qualitätsmerkmale und des Gesamtwertes im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien (Mittelwerte und Standardabweichungen).

		Erzieherinnen			Eltern		
		Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05	Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05
Items							
23. Sand und Wasser	**x**	4,24(41)	3,07(41)	D > S	4,26(37)	2,52(43)	D > S
	s	,80	1,30		,89	1,39	
24. Rollenspiel	**x**	4,68(25.5)	3,98(37.5)	D > S	4,33(33)	3,59(40)	D > S
	s	,50	1,11		,79	1,17	
25. Naturerfahrung, Sachwissen	**x**	4,55(34)	4,08(34)	D > S	4,44(26)	3,99(34)	D > S
	s	,50	,99		,72	1,00	
26. Mathematisches Verständnis	**x**	4,49(35)	4,34(29.5)	n. s.	4,57(19)	4,13(30)	D > S
	s	,64	,90		,59	,92	
27. Nutzung von Medien	**x**	3,32(43)	4,56(16.5)	D < S	3,11(43)	4,47(15.5)	D < S
	s	1,08	,64		1,42	,74	
28. Förderung von Toleranz	**x**	4,35(40)	4,40(24)	n. s.	4,32(34.5)	4,13(30)	n. s.
	s	,73	,85		,86	,99	
29. Anleitung bei grobmotorische Aktivitäten	**x**	4,66(27.5)	4,65(10.5)	n. s.	4,55(20)	4,47(15.5)	n. s.
	s	,60	,65		,56	,71	
30. Allgemeine Anleitung der Kinder	**x**	4,89(8)	4,85(2)	n. s.	4,72(9)	4,74(3.5)	n. s.
	s	,32	,35		,52	,48	
31. Verhaltensregeln und Disziplin	**x**	4,87(10.5)	4,67(9)	D > S	4,70(11)	4,74(3.5)	n. s.
	s	,34	,53		,55	,48	
32. Erzieherin-Kind-Interaktion	**x**	4,94(5)	4,84(3)	D > S	4,74(5)	4,77(2)	n. s.
	s	,25	,41		,51	,49	
33. Kind-Kind-Interaktion	**x**	4,94(5)	4,76(4)	D > S	4,76(2)	4,71(5)	n. s.
	s	,25	,46		,47	,49	
34. Tagesablauf	**x**	4,76(18.5)	4,39(25)	D > S	4,61(15.5)	4,26(26)	D > S
	s	,43	,66		,60	,84	
35. Freispiel	**x**	4,84(13)	4,05(36)	D > S	4,59(17)	3,95(36)	D > S
	s	,37	1,03		,64	,99	
36. Teilgruppenarbeit	**x**	4,45(39)	4,15(33)	n. s.	4,35(32)	3,93(37)	D > S
	s	,62	,83		,78	1,03	
37. Vorkehrungen für behinderte Kinder	**x**	4,65(29)	4,06(35)	D > S	4,18(38)	4,39(22)	D < S
	s	,88	1,23		1,15	,93	
38. Elternarbeit	**x**	4,71(21.5)	4,68(8)	n. s.	4,49(22)	4,61(8.5)	D < S
	s	,49	,58		,78	,70	
39. Berücksichtigung pers. Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen	**x**	4,57(32)	4,34(29.5)	n. s.	4,16(39)	3,92(38)	D > S
	s	,69	,79		1,01	1,20	
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse	**x**	4,64(38)	4,37(26)	n. s.	4,09(41)	4,18(28)	n. s.
	s	,70	,87		,93	,89	
41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter/innen	**x**	4,89(8)	4,64(12)	D > S	4,36(31)	4,45(18)	n. s.
	s	,32	,54		,82	,71	
42. Fachliche Unterstützung der Mitarbeiter/innen	**x**	4,07(42)	4,35(27.5)	n. s.	4,08(42)	4,30(23)	n. s.
	s	,75	,84		,97	,86	
43. Fortbildungsmöglichkeiten	**x**	4,73(20)	4,55(18.5)	D > S	4,37(30)	4,41(19.5)	n. s.
	s	,45	,75		,89	,81	

9.2.2 Wichtigkeit pädagogischer Qualitätsbereiche im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien

Im Folgenden richtet sich die Betrachtung darauf, welche Wichtigkeit die Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern den sieben Qualitätsbereichen zuweisen. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 41 dargestellt. Sie zeigt, dass Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien die Wichtigkeit einzelner Qualitätsbereiche hoch einschätzen (Wichtigkeitswerte aller Qualitätsbereiche sind ≥ 4 anhand einer 5-stufigen Skala). Die Werte schwanken zwischen wichtig (4) und sehr wichtig (5) wie folgt: bei den deutschen Erzieherinnen zwischen 4,46 und 4,88, bei den deutschen Eltern zwischen 4,26 und 4,69, bei den syrischen Erzieherinnen zwischen 4,15 und 4,75 und bei den syrischen Eltern zwischen 3,96 und 4,68.

Als wichtigste Qualitätsbereiche nennen die Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern die Bereiche „Interaktionen“ und „Sprachliche und kognitive Anregungen“. Diese Bereiche belegen die ersten zwei Rangplätze der vier Gruppen.

Auf den letzten Rängen platzieren die deutschen Erzieherinnen und Eltern die Bereiche „Eltern und Erzieherinnen“ und „Aktivitäten“. Für syrische Erzieherinnen und Eltern bilden die „Aktivitäten“ und „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ eher unwichtigere Bereiche und finden sich auf den letzten Rangplätzen. Auf den mittleren Rängen platzieren die Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern die restlichen Bereiche unterschiedlich.

Die deutschen Erzieherinnen und Eltern unterscheiden sich in ihren Rangfolgen von syrischen Erzieherinnen und Eltern, wie die Rangkorrelationen zeigen. Diese liegen statistisch im Zufallsbereich für deutsche und syrische Erzieherinnen, für deutsche und syrische Eltern, für deutsche Erzieherinnen und syrische Eltern und für deutsche Eltern und syrische Erzieherinnen. Aus kulturspezifischer Perspektive liegen die Rangkorrelationen für deutsche Erzieherinnen und Eltern auf $r_s = .93$ ($P \leq 0.01$) und für syrische Erzieherinnen und Eltern auf $r_s = .86$ ($P \leq 0.05$).

Weitere Unterschiede zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern ergeben sich in einer Reihe von Vergleichen zwischen den Mittelwerten der vier Gruppen. Allen Qualitätsbereichen – mit Ausnahme der Bereiche „Interaktionen“ und „Eltern und Erzieherinnen“ – schreiben die deutschen Erzieherinnen und Eltern eine höhere Wichtigkeit zu als die syrischen Gruppen.

Tabelle 41: Wichtigkeitsbeurteilungen von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern nach Qualitätsbereichen.

		Erzieherinnen			Eltern		
		Deutschland	Syrien	t-Test	Deutschland	Syrien	t-Test
1. Platz und Ausstattung	x	4,72(4)	4,21(5)	D > S	4,47(4)	4,10(5)	D > S
	s	,29	,52		,47	,59	
2. Betreuung und Pflege der Kinder	x	4,73(3)	4,35(4)	D > S	4,58(3)	4,36(4)	D > S
	s	,29	,45		,47	,51	
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	x	4,88(1)	4,56(2)	D > S	4,68(2)	4,49(2)	D > S
	s	,23	,47		,42	,57	
4. Aktivitäten	x	4,46(7)	4,16(6)	D > S	4,33(6)	3,96(7)	D > S
	s	,36	,59		,44	,64	
5. Interaktionen	x	4,86(2)	4,75(1)	n. s.	4,69(1)	4,68(1)	n. s.
	s	,27	,35		,38	,40	
6. Strukturierung der päd. Arbeit	x	4,68(5)	4,15(7)	D > S	4,45(5)	4,11(6)	D > S
	s	,35	,67		,51	,70	
7. Eltern und Erzieherinnen	x	4,58(6)	4,49(3)	n. s.	4,26(7)	4,30(3)	n. s.
	s	,39	,42		,58	,64	

Mit dem Ziel einer neuen empirischen Dimensionierung der Qualitätskriterien der KES-R wurde, wie im syrischen Raum (Abschnitt 8.1.3), eine **Faktorenanalyse** durchgeführt. Berücksichtigt wurden die Wichtigkeitsurteile von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien für insgesamt 43 Items. Dabei wurden vier getrennte Faktorenanalysen durchgeführt, jeweils eine für deutsche Erzieherinnen, eine für deutsche Eltern, eine für syrische Erzieherinnen und eine für syrische Eltern. Als am besten interpretierbare Lösung ergab sich für alle vier Gruppen jeweils eine Zwei-Faktor-Lösung. Die Lösungen waren bei deutschen wie auch syrischen Erzieherinnen und Eltern in hohem Grade ähnlich. Daher wurde abschließend eine Faktorenanalyse über alle vier Gruppen (Hauptkomponentenanalyse) mit anschließender VARIMAX-Rotation durchgeführt.

Beide Faktoren erklären 36 % der Gesamtvarianz. Tabelle 42 enthält die Ladungen (nur ≥ .4) und die aufgeklärten Varianzen.

Faktor I erklärt 19,4 % der rotierten Varianz, enthält 20 Items und erfasst verschiedene Aspekte der Ausstattung mit Sand und Wasser (Item 23), der speziellen räumlichen Möglichkeiten für Rückzug und Entspannung (Items 5, 3), der angemessenen Raumgestaltung (Item 6), des ausreichenden Platzes für grobmotorische Aktivitäten (Item 7) und der Gestaltung der Ruhe- und Schlafpausen (Item 11) sowie der verschiedenen Materialien für grobmotorische und feinmotorische Aktivitäten (Items 8, 19).

Diese Faktor enthält auch das Vorhandensein von genügend verschiedenen Materialien, die für die vielfältigen, altersgerechten Spielaktivitäten zur Verfügung stehen und das kindliche

Lernen fördern (Items 21, 24, 22, 35, 20, 25, 26). Somit lässt sich Faktor I am besten als „räumlich-materielle Ausstattung und kindliche Aktivitäten“ bezeichnen.

Faktor II erklärt 16,7 % der rotierten Varianz, 18 Items haben eine Ladung großer als .4; diese beziehen sich auf die Aspekte der Interaktionen zwischen den Kindern untereinander (Item 33), zwischen Kindern und Erwachsenen (Item 32) und zwischen Erwachsenen in der Einrichtung (Item 41). Daneben beinhalten sie die Begrüßung und Verabschiedung der Kinder und ihrer Eltern sowie die Elternarbeit (Items 9, 38), angemessene erzieherische Maßnahmen (Item 31), die Begleitung und sorgfältige Beaufsichtigung der Kinder bei grobmotorischen und anderen Aktivitäten sowie die Sicherheit im Kindergarten (Items 30, 29, 12, 13, 14). Auch die (gezielte) Interaktion der Erzieherin und deren Nutzen der Sprache, um neue Informationen weiterzugeben und die kognitive Entwicklung der Kinder zu fördern, sind wichtig (Item 17).

Faktor II lässt sich damit mit „pädagogische Interaktionen und Anleitung durch Erzieherin“ benennen.

Tabelle 42: Faktorenanalyse der Wichtigkeitsurteile von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern

Items	I	II
23. Sand/Wasser	,77	
5. Rückzugsmöglichkeiten	,75	
24. Rollenspiel	,69	
8. Ausstattung für Grobmotorik	,65	
19. Feinmotorische Aktivitäten	,63	
35. Freispiel	,63	
25. Naturerfahrung/Sachwissen	,61	
21. Musik und Bewegung	,60	
3. Ausstattung für Entspannung	,59	
10. Mahlzeiten	,58	
26. Mathematisches Verständnis	,58	
34. Tagesablauf	,56	
20. Künstlerisches Gestalten	,55	
6. Kindbezogene Ausgestaltung	,55	
11. Ruhe- und Schlafpausen	,53	
16. Anregung zur Kommunikation	,53	
36. Teilgruppenarbeit	,52	
22. Bausteine	,48	
7. Platz für Grobmotorik	,43	
18. Allgemeiner Sprachgebrauch	,41	
32. Erzieher-Kind-Interaktion		,67
31. Verhaltensregeln/Disziplin		,58
30. Allgemeine Anleitung der Kinder		,57
41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter		,57
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge		,57
42. Fachliche Unterstützung der Mitarbeiter		,57
33. Kind-Kind-Interaktion		,55
9. Begrüßung und Verabschiedung		,55
12. Toiletten		,53
38. Elternarbeit		,52
17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten		,50
29. Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten		,49
43. Fortbildungsmöglichkeiten		,49
28. Förderung von Toleranz		,48
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse		,47
15. Bücher und Bilder		,46
14. Sicherheit		,44
1. Ausstattung und Platz im Innenraum		,41
Ergeklärte Varianz	**19.4 %**	**16.7 %**

In einem weiteren Analyseschritt wurde daraufhin überprüft, welche Wichtigkeit die deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern den neu erstellten Qualitätsbereichen „räumlich-materielle Ausstattung/kindliche Aktivitäten“ und „pädagogische Interaktionen/Anleitung durch Erzieherin“ zumessen. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 43 dargestellt.

Aus der Übersicht zu den Wichtigkeitswerten ergibt sich, dass die deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern die Wichtigkeit beider Bereiche als hoch einschätzen. Die Werte liegen im oberen Bereich der 5-stufigen Skala (≥ 4). Die deutschen Gruppen schreiben dem ersten Qualitätsbereich eine höhere Wichtigkeit zu als die syrischen. Die Unterschiede zwischen Erzieherinnen und zwischen Eltern in Deutschland und in Syrien in dem zweiten Qualitätsbereich liegen im Zufallsbereich.

Tabelle 43: Wichtigkeit der neuen Qualitätsbereiche im Urteil von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern

		Erzieherinnen			**Eltern**		
		Deutschland	Syrien	t-Test	Deutschland	Syrien	t-Test
1. räumlich-materielle Ausstattung/kindliche Aktivitäten	**x**	4,68	4,06	D > S	4,50	3,94	D > S
	s	,25	,52		,39	,60	
2. pädagogische Interaktionen/Anleitung durch Erzieherin	**x**	4,72	4,63	n. s.	4,53	4,54	n. s.
	s	,23	,32		,37	,40	

9.2.3 Rangfolgen in der Wichtigkeitszuschreibung

Die vier befragten Gruppen haben, wie oben beschrieben, die Qualitätskriterien ziemlich ähnlich als relativ ‚wichtig' bzw. ‚weniger wichtig' eingestuft. Um solche Ähnlichkeit der Wichtigkeitseinstufungen zu überprüfen, wurden die jeweiligen Rangreihen der Mittelwerte der vier Gruppen miteinander nach Spearman korreliert. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 44 dargestellt.

Aus kulturvergleichender Perspektive fallen bemerkenswerte Übereinstimmungen zwischen den jeweiligen Rangreihen der deutschen und syrischen Erzieherinnen als auch der deutschen und syrischen Eltern auf. Die Korrelationen zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen sind $r_{s} = .45$ und zwischen deutschen und syrischen Eltern $r_{s} = .57$. Diese beiden in der Höhe mittleren Korrelationen verweisen darauf, dass es über die beiden Kulturen hinweg gemeinsame Auffassungen über die Bedeutung pädagogischer Qualitätskriterien gibt, die deutsche und syrische Erzieherinnen bzw. deutsche und syrische Eltern jeweils teilen. Dieser Befund der Gemeinsamkeiten wird noch unterstrichen, wenn man die Korrelationen zwischen deutschen Eltern und syrischen Erzieherinnen mit $r_{s} = .49$ und zwischen syrischen Eltern und deutschen Erzieherinnen mit $r_{s} = .53$ betrachtet. Unabhängig von diesen durch die Korrelationen

ausgedrückten Gemeinsamkeiten über die vier Befragtengruppen hinweg zeigen sich kulturspezifische Gemeinsamkeiten zwischen deutschen Erzieherinnen und deutschen Eltern einerseits bzw. syrischen Erzieherinnen und syrischen Eltern andererseits mit Korrelationen von $r_s = .85$ für den deutschen und $r_s = .92$ für den syrischen Kontext.

Damit werden einerseits kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Bedeutungseinschätzungen pädagogischer Qualitätskriterien deutlich, zum anderen aber – und erheblich darüber hinaus – spezielle Gemeinsamkeiten der Befragtengruppen aus dem jeweils selben kulturellen Kontext, d. h. Gemeinsamkeiten sowohl zwischen den Makrosystemen (Deutschland und Syrien) als auch zwischen Mikrosystemen Kindergarten und Familie in den deutschen und syrischen Kontexten in ähnlicher Weise.

Tabelle 44: Rangkorrelationen der Qualitätsmerkmale nach Wichtigkeitsurteilen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien.

	Syrische Erzieherinnen	Syrische Eltern	Deutsche Erzieherinnen
Deutsche Eltern	,49**	,57**	,85**
Deutsche Erzieherinnen	,45**	,53**	
Syrische Erzieherinnen		,92**	

**P < .01

9.2.4 Kulturspezifische Unterschiede in den Wichtigkeitsbewertungen der Befragtengruppen zwischen Deutschland und Syrien

Die vorangestellten Vergleiche im Abschnitt 9.2.1 zwischen den jeweils zwei Gruppen (Erzieherinnen und Eltern in Deutschland sowie Erzieherinnen und Eltern in Syrien) haben Informationen über die Unterschiede in jedem einzelnen Qualitätskriterium ergeben. Im Folgenden soll untersucht werden, ob sich die Wichtigkeitseinstufungen der einzelnen Merkmale jeweils auf gemeinsame Dimensionen zurückführen lassen, in denen die Unterschiede zwischen den jeweils Gruppen am besten abgebildet werden.

Zu diesem Zweck wurden drei Diskriminanzanalysen mit den 43 KES-R-Items als Kriterien sowie deutschen und syrischen Erzieherinnen als Gruppen bzw. deutschen und syrischen Eltern als Gruppen durchgeführt: einmal für deutsche und syrische Erzieherinnen, einmal für

deutsche und syrische Eltern mit ungeraden Ordnungszahlen [21] und einmal für deutsche und syrische Eltern mit geraden Ordnungszahlen.

In der ersten Diskriminanzanalyse ergibt sich eine statistisch hochsignifikante Diskriminanzdimension mit einer kanonischen Korrelation von .84 zwischen den Gruppierungsvariablen (deutsche und syrische Erzieherinnen) und den 43 abhängigen Variablen (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Erzieherinnen; Kriterien: Wichtigkeitsbeurteilungen der Qualitätskriterien)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	2,426	100,0	,84	,292	75,117	,000

Die Markiervariablen der KES-R sind in der Tabelle 46 dargestellt. Als Markiervariablen wurden alle Merkmale bestimmt, die höher als r = .25 mit der Diskriminanzdimension korrelieren.

Diese Diskriminanzdimension ist negativ bestimmt durch die Markiervariable „Nutzung von Medien“ (Item 27) mit -.39 und positiv durch die Variablen „Rückzugsmöglichkeiten für Kinder“ (Item 5) mit .50; „Erzieherin-Kind-Interaktion“ (Item 32) mit .32; „Interaktion der Mitarbeiterinnen“ (Item 41) mit .31; „Platz für Grobmotorik“ (Item 7) mit .30; „Kindgerechte Ausgestaltung“ (Item 6) mit .30; „Elternarbeit“ (Item 38) mit .28; „Förderung kognitiver Fähigkeiten“ (Item 17) mit .26; „Kind-Kind-Interaktion“ (Item 33) mit .26; „Rollenspiel“ (Item 24) mit .26; „Sicherheit“ (Item 14) mit .25 sowie „Ausstattung für Grobmotorik“ (Item 8) mit .25.

Die deutschen Erzieherinnen zeigen mit 1,843 den höchsten Mittelwert in dieser Dimension, während die syrischen Erzieherinnen mit -1,276 den Gegenpol bilden (siehe Tabelle 47).
Betrachtet man die Markiervariablen in dieser Dimension näher, dann schreiben die Erzieherinnen den Qualitätsmerkmalen eine hohe Wichtigkeit zu, wenn:

- den Kindern vielfältige Möglichkeiten gegeben werden, sich zu entspannen und zurückzuziehen und Kinder die Möglichkeit zum Ausdruck im Rollenspiel finden (Merkmale Nr. 5, 24),

[21] Da die deutschen Eltern jeweils nur die Hälfte der Items beantwortet hatten, wurden hier auch für die syrische Elternstichprobe zwei Gruppen erzeugt: einmal Eltern, die die Items mit ungeraden Ordnungszahlen beantwortet hatten, und einmal Eltern, die die Items mit geraden Ordnungszahlen beantwortet hatten.

- den Kindern hinreichende Gelegenheiten für grobmotorische Aktivitäten gegeben sind, sowohl drinnen als auch draußen, und eine kindbezogene Ausgestaltung des Raumes vorherrscht, bei vielfältigen kindlichen Aktivitäten im Innen- und Außenbereich die Sicherheit für die Kinder immer gewährleistet wird (Merkmale Nr. 7, 8, 6, 14),
- allgemeine Kommunikation und positive Interaktionen vorherrschen – jeweils zwischen den Kindern, den Kindern und ihren Erzieherinnen sowie zwischen Erzieherinnen und anderen Mitarbeitern im Kindergarten (Merkmale Nr. 33, 32, 41),
- die Eltern an der pädagogischen Arbeit der Kindergruppe teilhaben (Merkmale Nr. 38),
- die kognitiven Fähigkeiten der Kinder durch die Erzieherin gefördert werden (Merkmale Nr. 17),
- umgekehrt, die Nutzung von Medien im Kindergarten als wenig wichtig eingestuft wird (Merkmale Nr. 27).

Allen genannten Qualitätsmerkmalen des positiven Pols der Diskriminanzdimension ist gemeinsam, dass sie Möglichkeiten für kindzentrierte Aktivitäten und Anregung zur positiven Interaktionen im Kindergarten beschreiben. Diese Diskriminanzdimension wird zusammenfassend als *"Möglichkeiten für kindzentrierte Aktivitäten und positive Interaktionen"* gekennzeichnet.

Wollte man die Unterschiede in den Bedeutungszuschreibungen zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen auf eine Kurzformel bringen, dann dominieren in der pädagogischen Wichtigkeit für deutsche Erzieherinnen kindbezogene Aktivitäten und positive Interaktionen an erster Stelle, während sich für diese Merkmale bei syrischen Erzieherinnen eine niedrigere Wichtigkeit ergibt. Dem deutschen Kind werden dementsprechend in dem „individualorientiert“ charakterisierten Vorschulsystem die Eigeninitiative und Selbstständigkeit ermöglicht. Somit sind die deutschen Erzieherinnen viel stärker als die syrischen Repräsentanten einer „individualistisch“ geprägten Kultur.

Die hier durch Markiervariablen beschriebenen Unterschiede deutscher und syrischer Erzieherinnen in der Diskriminanzdimension sind klar ausgeprägt, denn die Reklassifizierung der Fälle ergibt eine Treffergenauigkeit von 90,6 %. Bei den Deutschen sind es 88,9 %, bei den Syrischen 92,3 %. Würden also jeweils die Wichtigkeitseinstufungen der Erzieherinnen zugrunde gelegt werden, ohne zu wissen, ob es sich um deutsche oder syrische Erzieherinnen handelte, so ergäben sich in 90 % aller Fälle korrekte Vorhersagen.

Tabelle 46: Diskriminanzanalyse der KES-R-Items, Korrelationen mit Diskriminanzdimension.

Markiervariablen	Strukturkoeffizienten
05. Rückzugsmöglichkeiten für Kinder	,50
27. Nutzung von Medien	-,39
32. Erzieherin-Kind-Interaktion	,32
41. Interaktion der Mitarbeiterinnen	,31
07. Platz für Grobmotorik	,30
06. Kindgerechte Ausgestaltung	,30
38. Elternarbeit	,28
17. Förderung kognitiver Fähigkeiten	,26
33. Kind-Kind-Interaktion	,26
24. Rollenspiel	,26
14. Sicherheit	,25
08. Ausstattung für Grobmotorik	,25

Tabelle 47: Gruppenzentroide von deutschen und syrischen Erzieherinnen.

Gruppenzentriode	Diskriminanzdimension
Deutschland	1,843
Syrien	-1,276

Um mögliche kulturspezifische Unterschiede bei den Wichtigkeitsbewertungen der Qualitätsmerkmale zu überprüfen, wurden für die Eltern in beiden Ländern zwei Diskriminanzanalysen durchgeführt, eine für die deutschen und syrischen Eltern mit Antworten zu ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien und eine mit Antworten zu geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien.

Beim Vergleich der deutschen und syrischen Eltern mit ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien ergibt sich eine statistisch hochsignifikante Diskriminanzdimension mit einer kanonischen Korrelation von .76. Zugleich besteht eine statistisch hochsignifikante Diskriminanzdimension mit einer kanonischen Korrelation von .60 für die deutschen und syrischen Eltern mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätsmerkmale. Die Ergebnisse beider Diskriminanzanalysen sind in den Tabellen 48, 49 dargestellt.

Tabelle 48: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien; Kriterien: Wichtigkeitsbeurteilungen der Qualitätskriterien)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	1,337	100,0	,76	,428	287,331	,000

Tabelle 49: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien; Kriterien: Wichtigkeitsbeurteilungen der Qualitätskriterien)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	,549	100,0	,60	,645	163,541	,000

Tabelle 50: Gruppenzentroide in den Diskriminanzdimensionen von deutschen und syrischen Eltern.

Gruppenzentrioden der ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien	Diskriminanzdimension
Deutschland	1,208
Syrien	-1,100
Gruppenzentroiden der geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien	
Deutschland	,798
Syrien	-,685

Die Markiervariablen beider Diskriminanzanalysen für die Elterngruppen in Deutschland und Syrien wurden aus logischen Gründen zusammengefügt und beschrieben. Diese sind in der Tabelle 51 dargestellt. Als Markiervariablen wurden alle Qualitätsmerkmale bestimmt, die höher als r = .25 mit einer Diskriminanzdimension korrelieren.

Die Diskriminanzdimensionen in beiden Diskriminanzanalysen sind bestimmt durch

„Sand und Wasser“ (Item 23) r = .59,

„Rückzugsmöglichkeiten für Kinder“ (Item 5) r = .50,

„Nutzung von Medien“ (Item 27) r = -.50,

„Ruhe- und Schlafpausen“ (Item 11) r = .26,

„Ausstattung für Grobmotorik“ (Item 8) r = .54,

„Rollenspiel“ (Item 24) r = .47, „Mahlzeiten“ (Item 10) r = .39,

„Mathematisches Verständnis“ (Item 26) r = .32,
„Künstlerisches Gestalten“ (Item 20) r = .30 und
„Teilgruppenarbeit“ (Item 36) r = .26.

Der höchste Mittelwert in beiden Diskriminanzdimensionen ergibt sich für die deutschen Eltern (1,208 und 0,798). Den Gegenpol bilden die syrischen Eltern mit (-1,100 und -0,685) (siehe Tabelle 50). Betrachtet man die Markiervariablen in diesen Dimensionen näher, dann zeigt sich im Wesentlichen ein ähnliches Muster wie bei den Erzieherinnen. Wie die deutschen Erzieherinnen schreiben die deutschen Eltern den Qualitätsmerkmalen eine hohe Wichtigkeit zu, die

- den Kindern ausreichende Gelegenheiten zum Spielen mit Sand und Wasser, zum Ausdruck im Rollenspiel, zum Rückzug aus der Kindergruppe und zum Schlafen im Kindergartenalltag geben (Items Nr. 23, 24, 5, 11),
- den Kindern vielfältige Möglichkeiten zu künstlerischen Aktivitäten geben und Aktivitäten zur Förderung des mathematischen Verständnisses gewährleisten (Items Nr. 20, 26),
- den Mahlzeiten im pädagogischen Tagesablauf eine Bedeutung geben (Item Nr. 10),
- den Kindern das Spielen bzw. Arbeiten in kleinen Teilgruppen ermöglichen und ihnen räumliche Möglichkeiten für grobmotorischen Aktivitäten geben (Items Nr. 36, 8) und
- der Nutzung von Medien im Tagesablauf keine Wichtigkeit beimessen (Item Nr. 27).

Alle genannten Merkmale weisen auf die Möglichkeiten für kindzentrierte Aktivitäten hin, die damit die Eigentätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt rücken. Die beiden Diskriminanzdimensionen (mit ungeraden und geraden Ordnungszahlen der Qualitätsmerkmale) lassen sich in einer Dimension als *"Möglichkeiten für kindbezogene und individualisierte Aktivitäten"* bezeichnen, die mit der Diskriminanzdimension bei deutschen und syrischen Erzieherinnen im Einklang steht. Beide Dimensionen weisen auf eine kulturspezifische Unterscheidung zwischen den deutschen und syrischen Erzieherinnen bzw. deutschen und syrischen Eltern hin, wobei die deutschen Erzieherinnen und Eltern bezogen auf ihre pädagogischen Orientierungen in den Diskriminanzdimensionen als typische Repräsentanten einer „individualistisch“ geprägten Kultur und die syrischen Erzieherinnen und Eltern als typische Repräsentanten einer „kollektivistisch“ geprägten Kultur zu bezeichnen sind.

Die Unterschiede zwischen den deutschen und syrischen Eltern in beiden Diskriminanzdimensionen sind deutlich ausgeprägt, wie eine Klassifikation zeigt. Insgesamt ergibt sich auf der Grundlage der Werte in den KES-R ungeraden- und geraden Ordnungszah-

len der Qualitätsitems eine Treffergenauigkeit von 88,8 % sowie 77,8 %. D. h., würde man die Wichtigkeitseinstufungen der Eltern jeweils zugrunde legen, ohne zu wissen, ob es sich um deutsche oder syrische Eltern handelte, so ergäbe sich in vielen Fällen eine richtige Vorhersage.

Tabelle 51: Diskriminanzanalyse der ungeraden bzw. geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien, Korrelationen mit Diskriminanzdimension von deutschen und syrischen Eltern

Markiervariablen der ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätsitems	Strukturkoeffizienten
23. Sand und Wasser	,59
05. Rückzugsmöglichkeiten für Kinder	,50
27. Nutzung von Medien	-,50
11. Ruhe- und Schlafpausen	,26
Markiervariablen der geraden Ordnungszahlen der Qualitätsitems	
08. Ausstattung für Grobmotorik	,54
24. Rollenspiel	,47
10. Mahlzeiten	,39
26. Mathematisches Verständnis	,32
20. Künstlerisches Gestalten	,30
36. Teilgruppenarbeit	,26

9.3 Die realisierte pädagogische Prozessqualität in Kindergärten im Kulturvergleich

Während im voranstehenden Abschnitt die Wichtigkeit der Qualitätskriterien im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und in Syrien vergleichend untersucht wurde, richtet sich die Frage dieses Abschnitts auf die tatsächliche Qualität in den Kindergruppen, d. h. darauf, wie die gegebene Qualität in den Gruppen von den Erzieherinnen und beteiligten Eltern eingestuft wird. Diese Einschätzung der vorhandenen Prozessqualität geschah wiederum auf einer 7-stufigen Skala (von 1 = nicht gut bis 7 = sehr gut).

Zusätzlich werden Beziehungen zwischen den Wichtigkeitseinstufungen von Qualitätskriterien und den tatsächlichen Qualitätseinstufungen betrachtet.

Im Einzelnen soll folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

1. Wie schätzen Erzieherinnen und Eltern in beiden Kulturen die realisierten Qualitätsmerkmale der KES-R in ihren Kindergruppen ein?
2. Inwieweit stimmen die Erzieherinnen und Eltern in ihren Qualitätseinstufungen überein?
3. Inwieweit stimmen die Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen der KES-R bei jeder Gruppe (Erzieherinnen, Eltern) in Deutschland und in Syrien überein?
4. Lassen sich breiter gefasste Qualitätsdimensionen identifizieren, in denen sich deutsche und syrische Erzieherinnen bzw. deutsche und syrische Eltern im Sinne kulturell geprägter Muster unterscheiden?

9.3.1 Beurteilung pädagogischer Prozessqualität in den Kindergruppen von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern

In diesem Abschnitt werden die Gesamtwerte der Prozessqualität von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern und die Qualitätseinstufungen einzelner Qualitätsmerkmale dargestellt. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 52 wiedergegeben.

Die Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien schätzen die Prozessqualität in ihren Kindergruppen als gut ein (Gesamtwerte ≥ 4,9). Die durchschnittlichen Gesamtwerte betragen bei den deutschen Erzieherinnen 5,92, bei deutschen Eltern 5,81, bei den syrischen Erzieherinnen 5,54 und bei syrischen Eltern 4,90.

Das Bild differenziert sich nicht, wenn die durchschnittlichen Mittelwerte auf der Ebene der einzelnen Items betrachtet werden. Sie variieren hier zwischen 4,05 und 6,78 bei den deutschen Erzieherinnen, zwischen 2,89 und 6,71 bei den syrischen Erzieherinnen und bei den Eltern zwischen 4,32 und 6,41 (Deutschland) bzw. 1,94 und 6,15 (Syrien).

Es zeigt sich, dass die vier Gruppen (Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern) ähnlichen Merkmalen gute Werte geben. Sie platzieren die Qualitätsmerkmale „Begrüßung und Verabschiedung“ (Item 9), „Erzieherin-Kind-Interaktion“ (Item 32), „Anregung zur Kommunikation“ (Item 16) und „Kind-Kind-Interaktion“ (Item 33) auf den ersten Rängen. Die Bewertung differiert aber bei den Merkmalen, die als weniger gut gegeben beurteilt werden. Z. B. nennen die deutschen Erzieherinnen folgende Merkmale auf den letzten Rangplätzen: „Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiterinnen“ (Item 42), „Nutzung von Medien“ (Item 27), „Förderung von Toleranz“ (Item 28), „Naturerfahrung und Sachwissen“ (Item 25) und „Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen“ (Item 39). Die deutschen Eltern platzieren folgende Merkmale auf den letzten Rängen: „Nutzung von Medien“ (Item 27), „Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiterinnen“ (Item 42), „Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen“ (Item 37), „Musik und Bewegung“ (Item 21) und „Mathematisches Verständnis“ (Item 26).

Die syrische Erzieherinnen und Eltern sind sich etwas einiger als die deutschen. So schätzen sie folgende Merkmale als nicht gut gegeben ein: „Sand und Wasser“ (Item 23), „Ruhe- und Schlafpausen“ (Item 11), „Rückzugsmöglichkeit für Kinder“ (Item 5) und „Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit“ (Item 3).

Vergleichbare Unterschiede zeigen sich bei den Gesamtwerten und bei vielen Einzelkriterien zwischen den vier Gruppen. Auf der Ebene des Gesamtwertes wird die Prozessqualität von deutschen Erzieherinnen und Eltern im Durchschnitt höher eingeschätzt als von den syrischen. Auf der Ebene der Einzelmerkmale fallen die Unterschiede zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen und zwischen deutschen und syrischen Eltern ähnlich aus, wobei die deutschen Erzieherinnen und Eltern viele Qualitätskriterien statistisch signifikant höher als ‚gut’ gegeben einschätzen als die syrischen.

Weitere Unterschiede ergeben sich mit Blick auf die Standardabweichungen. Diese fallen bei den syrischen Erzieherinnen und Eltern in den meisten Einzelmerkmalen höher aus als bei den deutschen. Damit sind die deutschen Gruppen in ihren Qualitätseinstufungen relativ homogener als die syrischen.

Tabelle 52: Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien (Mittelwerte und Standardabweichungen).

		Erzieherinnen			Eltern		
		Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05	Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05
Total	**x**	5,92	5,49	D > S	5,81	4,90	D > S
	s	,61	,97		,77	1,29	
Items							
1. Ausstattung und Platz im Innenraum	**x**	5,49(38)	5,71(20)	n. s.	5,83(24)	5,34(16.5)	D > S
	s	1,44	1,18		1,27	1,53	
2. Mobiliar für Pflege, Spiel- und Lernaktivitäten	**x**	5,70(31.5)	5,48(27)	n. s.	5,94(19.5)	5,13(19)	D > S
	s	1,35	1,75		1,15	1,69	
3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	**x**	5,72(29.5)	4,20(40)	D > S	5,82(25)	4,18(35.5)	D > S
	s	1,54	2,47		1,43	2,20	
4. Raumgestaltung	**x**	5,88(22.5)	5,42(28)	D > S	5,84(23)	5,09(20)	D > S
	s	1,17	1,85		1,29	1,82	
5. Rückzugsmöglichkeit für Kinder	**x**	5,66(33)	3,52(41)	D > S	5,64(31.5)	3,13(41)	D > S
	s	1,61	2,44		1,48	2,29	
6. Kindgerechte Ausgestaltung	**x**	5,95(21)	5,58(22)	D > S	5,99(14.5)	4,65(31)	D > S
	s	1,10	1,66		1,20	2,00	
7. Platz für Grobmotorik	**x**	5,80(25.5)	5,75(19)	n. s.	5,94(19.5)	4,95(23.5)	D > S
	s	1,34	1,94		1,44	1,99	
8. Ausstattung für Grobmotorik	**x**	5,87(24)	4,47(37)	D > S	6,00(c)	3,76(39)	D > S
	s	1,30	2,21		1,20	2,35	
9. Begrüßung und Verabschiedung	**x**	6,78(1)	6,63(2)	D > S	6,19(4)	6,11(2)	n. s.
	s	,59	,67		1,20	1,20	
10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	**x**	6,42 (10)	5,65(21)	D > S	6,00(12.5)	4,46(32)	D > S
	s	,74	1,67		1,18	2,38	
11. Ruhe- und Schlafpausen	**x**	5,72(29.5)	3,25(42)	D > S	5,70(29)	3,04(42)	D > S
	s	1,53	2,27		1,58	2,38	
12. Toiletten	**x**	6,25(13)	6,06(12.5)	D > S	6,04(9)	5,52(10)	D > S
	s	,93	1,41		1,24	1,71	
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	**x**	6,14(17)	6,06(12.5)	n. s.	5,51(35.5)	5,47(11)	n. s.
	s	,89	1,36		1,40	1,79	
14. Sicherheit	**x**	5,98(20)	5,95(15)	n. s.	6,00(12.5)	5,46(12.5)	D > S
	s	1,03	1,38		1,19	1,78	
15. Bücher und Bilder	**x**	6,39(11)	6,14(10)	n. s.	5,96(18)	5,36(15)	D > S
	s	,78	1,09		1,20	1,81	
16. Anregung zur Kommunikation	**x**	6,57(3)	6,34(7)	D > S	6,09(5.5)	5,63(9)	D > S
	s	,64	,91		1,21	1,47	
17. Förderung kognitiver Fähigkeiten	**x**	6,12(18)	6,21(9)	D < S	5,69(30)	5,40(14)	D > S
	s	,66	1,06		1,34	1,66	
18. Allgemeiner Sprachgebrauch	**x**	6,53(6.5)	6,37(6)	n. s.	5,98(16)	5,66(8)	D > S
	s	,68	,82		1,19	1,41	
19. Feinmotorische Aktivitäten	**x**	6,43(9)	5,36(29.5)	D > S	6,20(2.5)	4,69(30)	D > S
	s	,79	1,61		1,10	2,00	
20. Künstlerisches Gestalten	**x**	6,54(5)	5,88(16)	D > S	6,41(1)	5,34(16.5)	D > S
	s	,62	1,42		,97	1,61	
21. Musik und Bewegung	**x**	5,58(34)	5,16(32.5)	D > S	5,46(39)	4,73(29)	D > S
	s	1,03	1,94		1,55	1,95	
22. Bausteine	**x**	6,16(16)	5,00(35)	D > S	6,03(10)	4,18(35.5)	D > S
	s	,98	2,15		1,13	2,33	
23. Sand und Wasser	**x**	5,54(36)	2,89(43)	D > S	5,73(27)	1,94(43)	D > S
	s	1,35	2,36		1,39	1,82	
24. Rollenspiel	**x**	5,76(27)	4,33(39)	D > S	5,91(21)	3,58(40)	D > S
	s	1,02	2,33		1,21	2,22	
25. Naturerfahrung, Sachwissen	**x**	5,42(39.5)	5,03(34)	D > S	5,48(37)	3,82(38)	D > S
	s	1,00	2,15		1,44	2,25	

Tabelle 52 (Fortsetzung): Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien (Mittelwerte und Standardabweichungen).

		Erzieherinnen			**Eltern**		
		Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05	Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05
26. Mathematisches Verständnis	**x**	5,73(28)	5,56(24.5)	n. s.	5,46(39)	4,3(34)	D > S
	s	1,25	1,66		1,32	2,15	
27. Nutzung von Medien	**x**	4,27(42)	5,85(17)	D < S	4,32(43)	4,95(23.5)	D < S
	s	2,13	1,73		1,99	2,18	
28. Förderung von Toleranz	**x**	5,36(41)	5,81(18)	D < S	5,60(34)	4,98(22)	D > S
	s	1,17	1,57		1,40	2,09	
29. Anleitung bei grobmot. Akt.	**x**	6,02(19)	6,42(4)	D < S	5,61(33)	5,67(7)	n. s.
	s	1,04	1,00		1,28	1,46	
30. Allgemeine Anleitung der Kinder	**x**	6,53(6.5)	6,71(1)	n. s.	5,90(22)	6,10(3)	D < S
	s	,56	,61		1,27	1,29	
31. Verhaltensregeln und Disziplin	**x**	6,22(14)	6,40(5)	n. s.	5,99(14.5)	5,82(5)	D > S
	s	,81	,91		1,20	1,44	
32. Erzieherin-Kind-Interaktion	**x**	6,65(2)	6,52(3)	n. s.	6,08(7)	6,15(1)	n. s.
	s	,61	,84		1,22	1,16	
33. Kind-Kind-Interaktion	**x**	6,56(4)	6,25(8)	D > S	6,07(8)	5,97(4)	n. s.
	s	,62	1,12		1,14	1,27	
34. Tagesablauf	**x**	6,49(8)	6,11(11)	D > S	6,09(5.5)	5,24(18)	D > S
	s	,65	1,00		1,15	1,74	
35. Freispiel	**x**	6,29(12)	5,57(23)	D > S	6,20(2.5)	4,90(25)	D > S
	s	,80	1,54		1,10	1,77	
36. Teilgruppenarbeit	**x**	5,55(35)	5,36(29.5)	D > S	5,72(28)	4,79(27)	D > S
	s	,98	1,66		1,25	1,88	
37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderung	**x**	5,88(22.5)	4,36(38)	D > S	5,38(41)	4,15(37)	D > S
	s	1,59	2,50		1,19	2,47	
38. Elternarbeit	**x**	6,18(15)	5,55(26)	D > S	5,64(31.5)	5,78(6)	n. s.
	s	,79	1,73		1,39	1,63	
39. Berücksichtigung pers. Bedürfnisse	**x**	5,42(39.5)	4,61(36)	D > S	5,51(35.5)	4,39(33)	D > S
	s	1,76	2,30		1,45	2,27	
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse	**x**	5,53(37)	5,26(31)	n. s.	5,97(17)	5,01(21)	D > S
	s	1,73	1,94		1,29	2,03	
41. Interaktion der Mitarbeiter/innen	**x**	5,70(31.5)	6,03(14)	n. s.	5,78(26)	5,46(12.5)	D > S
	s	1,48	1,42		1,25	1,79	
42. Fachliche Unterstützung der Mitarbeiter/innen	**x**	4,05(43)	5,56(24.5)	D < S	5,25(42)	4,76(28)	D > S
	s	1,48	1,78		1,37	2,07	
43. Fortbildungsmöglichkeiten	**x**	5,80(25.5)	5,16(32.5)	D > S	5,46(39)	4,84(26)	D > S
	s	1,36	1,89		1,47	2,24	

9.3.2 Beurteilung pädagogischer Qualitätsbereiche in den Kindergruppen von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern

Bisher wurden die Qualitätseinstufungen der Gesamtskala und einzelnen Qualitätsmerkmale beschrieben. Im Folgenden richtet sich die Betrachtung auf die Beurteilung pädagogischer Prozessqualität auf der Ebene der Qualitätsbereiche. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 53 dargestellt.

Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien beurteilen die Qualität einzelner Qualitätsbereiche als eher gut (> 4). Die durchschnittlichen Werte schwanken zwischen 5,43 und 6,40 bei den deutschen Erzieherinnen, zwischen 5,62 und 5,95 bei den deutschen Eltern, zwischen 5,01 und 6,46 bei den syrischen Erzieherinnen und zwischen 4,24 und 5,92 bei den syrischen Eltern.

Die deutschen Eltern beurteilen alle Qualitätsbereiche, mit Ausnahme des Bereichs „Interaktionen“, positiver als die syrischen Eltern. Vier von sieben Qualitätsbereichen werden von den deutschen Erzieherinnen besser eingeschätzt als von den syrischen Gruppen.

Als stärkste Qualitätsbereiche nennen die deutschen Erzieherinnen und Eltern die Bereiche „Sprachliche und kognitive Anregungen“ (Nr. 3), „Interaktionen“ (Nr. 5) und „Betreuung und Pflege der Kinder“ (Nr. 2) auf den ersten Rangplätzen. Sie platzieren auf den letzten Rängen die Bereiche „Eltern und Erzieherinnen“ (Nr. 7), „Aktivitäten“ (Nr. 4) und „Platz und Ausstattung“ (Nr. 1).

Ähnlich sieht die Rangreihe bei den syrischen Erzieherinnen und Eltern aus. Sie platzieren die Bereiche „Interaktionen“ (Nr. 5) und „Sprachliche und kognitive Anregungen“ (Nr. 3) auf den ersten Rängen und die Bereiche „Platz und Ausstattung“ (Nr. 1) und „Aktivitäten“ (Nr. 4) auf den letzten Rangplätzen. So weisen die Rangkorrelationen auf bemerkenswerte Übereinstimmungen zwischen den Rangreihen der Qualitätsbereiche von deutschen und syrischen Erzieherinnen mit $r_s = .71$ sowie von deutschen Eltern und syrischen Erzieherinnen mit $r_s = .71$ hin. Diese liegen aber dagegen statistisch im Zufallsbereich für deutsche und syrische Eltern sowie für deutsche Erzieherinnen und syrische Eltern (siehe Tabelle 54).

In intrakultureller Perspektive belaufen sich die Rangkorrelationskoeffizienten für deutsche Erzieherinnen und Eltern auf $r_s = 1$ und für syrische Erzieherinnen und Eltern auf $r_s = .93$. Sie stimmen in ihren Rangfolgen in sehr hohem Grade überein.

Tabelle 53: Qualitätseinstufungen nach Subbereichen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern

		Erzieherinnen			Eltern		
		Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05	Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05
1. Platz und Ausstattung	**x**	5,76(5)	5,01(7)	D > S	5,87(5)	4,54(6)	D > S
	s	1,03	1,46		,89	1,56	
2. Betreuung und Pflege der Kinder	**x**	6,22(3)	5,66(3)	D > S	5,91(3)	5,02(4)	D > S
	s	,66	,96		,85	1,40	
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	**x**	6,40(1)	6,27(2)	n. s.	5,95(1)	5,49(2)	D > S
	s	,53	,78		,89	1,33	
4. Aktivitäten	**x**	5,67(6)	5,15(6)	D > S	5,68(6)	4,24(7)	D > S
	s	,69	1,34		,88	1,53	
5. Interaktionen	**x**	6,39(2)	6,46(1)	n. s.	5,92(2)	5,92(1)	n. s.
	s	,52	,69		,93	1,08	
6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit	**x**	6,09(4)	5,32(5)	D > S	5,88(4)	4,79(5)	D > S
	s	,61	1,30		1,04	1,54	
7. Eltern und Erzieherinnen	**x**	5,43(7)	5,38(4)	n. s.	5,62(7)	5,07(3)	D > S
	s	1,20	1,31		,97	1,57	

Tabelle 54: Rangkorrelationen der Qualitätseinstufungen nach Qualitätsbereiche von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien.

	Syrische Erzieherinnen	Syrische Eltern	Deutsche Eltern
Deutsche Erzieherinnen	,71*	,60	1**
Deutsche Eltern	,71*	,60	
Syrische Erzieherinnen		,93**	

** P ≤ 0.01, * P ≤ 0.05

Wie im Abschnitt 9.2.2 wurde auch hier eine Faktorenanalyse mit dem Ziel einer neuen Dimensionierung der Qualitätskriterien der KES-R durchgeführt. Berücksichtigt wurden die Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern beider Länder für insgesamt 43 Items. Für jede der vier Gruppen wurden getrennte Faktorenanalysen durchgeführt. Als am besten interpretierbare Lösung ergab sich für alle vier Gruppen jeweils eine Zwei-Faktor-Lösung. Die Lösungen waren sich bei deutschen wie auch syrischen Erzieherinnen und Eltern in hohem Grade ähnlich. Daher wurde abschließend eine Faktorenanalyse über alle vier Gruppen hinweg (Hauptkomponentenanalyse) mit anschließender Varimax-Rotation durchgeführt. Beide Faktoren erklären 52 % der Gesamtvarianz (rotierte Varianz). Tabelle 55 enthält die Ladungen (> .4) und die aufgeklärten Varianzen. Für die Interpretation wurden nur die Merkmale mit einer Ladung von mindestens .55 auf jedem jeweiligen Faktor herangezogen.

Faktor I erklärt 26,7 % der Gesamtvarianz. Insgesamt ist dieser Faktor bestimmt durch Merkmale, die Vorhandensein und Nutzung von Raum und Spielmaterialien bezeichnen. Diese beziehen sich auf Vorhandensein und Vielfalt von Materialien für verschiedenartige Aktivitäten (Items 23, 24, 2, 25, 22, 35, 19, 26) und ihre Aufgliederung in verschiedene Erfahrungs- und Aktivitätsbereiche und deren angemessene Gestaltung (Items 4, 6). Die Kinder haben räumliche Möglichkeiten, sich zu entspannen, aus der Gruppe zurückzuziehen, allein zu spielen bzw. zu schlafen (Items 3, 5, 11). Ausreichender Platz und räumliche Ausstattung für grobmotorische Aktivitäten sind auch vorhanden (Items 7, 8). Darüber hinaus werden Erzieherinnen und Mitarbeiterinnen in der Einrichtung räumliche Möglichkeiten für ihre persönlichen Bedürfnisse gegeben (Item 39). Sie können sich auch durch vorhandene Fachliteratur regelmäßig fortbilden (Item 43). Die Einrichtung ist geeignet für die Betreuung von Kindern mit Integrationsstatus (Item 37).

Somit soll dieser Faktor mit „räumlich-materielle Ausstattung“ bezeichnet werden.

Faktor II erklärt 25,3 % der Gesamtvarianz. Die Merkmale dieses Faktor sprechen Aspekte der pädagogischen Interaktionen zwischen allen Beteiligten in der Einrichtung an (Kinder untereinander, Kinder und Erwachsene, Erwachsenen miteinander, Eltern und Einrichtung) (Items 32, 33, 9, 38). Die Erzieherin fördert angemessene Interaktionen, erklärt die Regeln und beaufsichtigt die Kinder sorgfältig (Items 31, 30, 29, 13). Sie fördert die Sprache und Kommunikation der Kinder, benutzt die Sprache zur Förderung der kognitiven Entwicklung (Items 15, 16, 17, 18) und es gibt einen durchdachten, aber individuellen Tagesablauf (Item 34).

Damit lässt sich dieser Faktor als „pädagogische Interaktionen“ benennen.

Tabelle 55: Gemeinsame Faktorenanalyse der Qualitätseinstufungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern

Items	I	II
05. Rückzugsmöglichkeiten	,79	
23. Sand/Wasser	,78	
08. Ausstattung für Grobmotorik	,76	
03. Ausstattung für Entspannung	,75	
24. Rollenspiel	,74	
22. Bausteine	,67	
11. Ruhe- und Schlafpausen	,67	
25. Naturerfahrung/Sachwissen	,67	
35. Freispiel	,65	
19. Feinmotorische Aktivitäten	,64	
39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse	,64	
02. Mobiliar für Pflege und Lernen	,60	
04.Raumgestaltung	,60	
06. Kindbezogene Ausgestaltung	,59	
07. Platz für Grobmotorik	,58	
43. Fortbildungsmöglichkeiten	,57	
26. Mathematisches Verständnis	,56	
37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen	,55	
10. Mahlzeiten	,54	
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse	,53	
01. Platz und Ausstattung im Innenraum	,51	
21. Musik und Bewegung	,46	
32. Erzieher-Kind-Interaktion		,73
30. Allgemeine Anleitung der Kinder		,72
18. Allgemeiner Sprachgebrauch		,70
16. Anregung zur Kommunikation		,70
17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten		,69
31. Verhaltensregeln/ Disziplin		,67
33. Kind- Kind- Interaktion		,65
09. Begrüßung und Verabschiedung		,65
29. Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten		,65
41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter		,60
34. Tagesablauf		,59
15. Bücher und Bilder		,58
13. Maßnahmen für Gesundheit		,57
38. Elternarbeit		,57
20. Künstlerisches Gestalten		,56
42. Fachliche Unterstützung der Mitarbeiter		,55
28. Förderung von Toleranz		,54
12. Toiletten		,53
14. Sicherheit		,52
36. Teilgruppenarbeit		,50
27. Nutzung von Medien		,48
Ergeklärte Varianz	**26,7 %**	**25,3 %**

In einem weiteren Analyseschritt wurde der Frage nachgegangen, wie Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und in Syrien die zwei neuen Qualitätsbereiche „räumlich-materielle Ausstattung“ und „pädagogische Interaktionen“ *tatsächlich* in ihren Kindergruppen einschätzen. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 56 dargestellt.
Die Tabelle verdeutlicht, dass die Qualitätseinstufungen beider Qualitätsbereiche von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern im mittleren Bereich der 7-stufigen Skala liegen (≥ .4).

Die deutschen Erzieherinnen und Eltern schätzen den ersten Bereich höher ein als die syrischen. In dem zweiten Bereich liegen die Unterschiede zwischen beiden Gruppen in Deutschland und Syrien im Zufallsbereich.

Eine hohe Ähnlichkeit ergibt sich zwischen den hier genannten Ergebnissen und oben vorgestellten Ergebnissen zu den Qualitätsbereichen, wobei die Qualitätseinstufungen von vier Gruppen im mittleren Bereich liegen und die deutschen Gruppen die meisten Qualitätsbereiche höher einschätzen als die syrischen Gruppen.

Tabelle 56: Qualitätseinstufungen der neuen erstellten Qualitätsbereiche von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien

		Erzieherinnen			**Eltern**		
		Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05	Deutschland	Syrien	t-Test P ≤ .05
1. Räumlich-materiale Ausstattung	**x**	4,64	4,10	D > S	4,41	3,99	D > S
	s	,27	,51		,41	,57	
2. Pädagogische Interaktionen	**x**	4,68	4,59	n. s.	4,51	4,50	n. s.
	s	,22	,32		,37	,41	

9.3.3 Rangfolgen in den Qualitätseinstufungen

Die deutschen Erzieherinnen und Eltern schätzen die pädagogische Prozessqualität in ihren Kindergruppen (Gesamtwerte, viele Qualitätskriterien und -bereiche) höher ein, als dies bei den syrischen Erzieherinnen und Eltern in ihren Kindergruppen der Fall ist. Unabhängig von Niveauunterschieden zwischen Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und in Syrien stellt sich die Frage nach den Ähnlichkeiten der Qualitätseinstufungen. Zur Klärung dieser Frage wurden die gemittelten Einstufungen von Erzieherinnen und von Eltern in Deutschland und in Syrien jeweils in eine Rangreihe gebracht und dann miteinander korreliert. Die Grade der

Übereinstimmung zwischen den Rangreihen lassen sich in Rangkorrelationskoeffizienten ausdrücken. Wie in der Tabelle 57 ersichtlich, stimmen die Rangreihen der Erzieherinnen und der Eltern aus intrakultureller Perspektive mit $r_s = .73$ (Deutschland) bzw. $r_s = .90$ (Syrien) in hohem Grade überein. Das Ergebnis zeigt, dass die relativ stärksten und relativ schwächsten Qualitätsmerkmale in den Kindergartengruppen für Erzieherinnen und für Eltern in beiden Ländern praktisch dieselben sind.

Aus kulturvergleichender Perspektive fällt mit $r_s = .62$ eine bemerkenswerte Übereinstimmung zwischen den Rangreihen der deutschen und syrischen Erzieherinnen auf. Insofern nehmen die Erzieherinnen in beiden Ländern in ähnlicher Weise Qualitätseinstufungen vor. Ein vergleichbares Ergebnis findet sich bei den deutschen und syrischen Eltern, auch wenn hier die Korrelation mit $r_s = .34$ niedriger ausfällt. Moderate Koeffizienten ergeben sich zwischen Rangreihen jeweils von deutschen Erzieherinnen und syrischen Eltern mit $r_s = .58$ und von deutschen Eltern und syrischen Erzieherinnen mit $r_s = .36$.

Tabelle 57: Rangkorrelationen der Qualitätsmerkmale nach Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien.

	Syrische Erzieherinnen	Syrische Eltern	Deutsche Erzieherinnen
Deutsche Eltern	,36*	,34*	,73**
Deutsche Erzieherinnen	,62**	,58**	
Syrische Erzieherinnen		,90**	

**p < 0,01, * p < 0,05

In einem weiteren Schritt wurde der Frage nachgegangen, ob die Merkmale, denen eine hohe Ausprägung zukommt, auch die Merkmale sind, die die Beurteiler (deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern) für besonders wichtig erachten. Für diesen Zweck wurden die Übereinstimmungen zwischen den Rangreihen der Wichtigkeit und der Qualitätseinstufungen jeweils bei Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und in Syrien mittels Rangkorrelation nach Spearman überprüft (siehe Tabelle 58). Die Ergebnisse zeigen statistisch hochsignifikante Rangkorrelationen zwischen beiden Skalen der KES-R: $r_s = .78$ bei deutschen Erzieherinnen, $r_s = .68$ bei deutschen Eltern, $r_s = .81$ bei syrischen Erzieherinnen und $r_s = .87$ bei syrischen Eltern, d. h., es gibt hohe Übereinstimmungen zwischen beiden Skalen der KES-R bei der jeweiligen Gruppe: Qualitätskriterien, die von den Befragten als besonders wichtig eingestuft werden, sind auch dieselben, die sie als besonders gut realisiert betrachten.

Tabelle 58: Rangkorrelationskoeffizienten zwischen Rangreihen der beiden KES-R-Skalen bei deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern

Zusammenhang zwischen Wichtigkeits- und Einstufungsrangreihen	Rangkorrelationskoeffizienten r_s
Deutsche Erzieherinnen	**.78 ****
Deutsche Eltern	**.68****
Syrische Erzieherinnen	**.81****
Syrische Eltern	**.87****

9.3.4 Kulturspezifische Unterschiede in der realisierten Prozessqualität zwischen beiden Ländern

Die vorangestellten Vergleiche (Abschnitt 9.3.1) zwischen den deutschen und syrischen Gruppen (Erzieherinnen und Eltern) mittels t-Test haben Informationen über die Unterschiede in jedem einzelnen Qualitätskriterium ergeben.

Bei diesen Vergleichen wurde so getan, als seien die untersuchten Einzelmerkmale unabhängig voneinander. Tatsächlich sind sie aber mehr oder weniger interkorreliert. Sie täuschen möglicherweise eine Vielfalt einzelner Aspekte vor, die es so in den Qualitätseinstufungen nicht gibt. Daher soll im Folgenden untersucht werden, ob sich die Qualitätseinstufungen der einzelnen Qualitätsmerkmale auf gemeinsame Dimensionen zurückführen lassen, in denen die Unterschiede zwischen den Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern am besten abgebildet werden.

Zu diesem Zweck wurden drei Diskriminanzanalysen durchgeführt: eine für deutsche und syrische Erzieherinnen, eine für deutsche und syrische Eltern (jeweils mit ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien der KES-R) und eine für die deutsche und syrische Eltern (mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien). Die 43 KES-R-Items wurden in der Analyse als abhängige Variablen und die Länder als Gruppierungsvariablen benutzt. Um zu einer möglichst sparsamen Beschreibung zu gelangen, wurden die Diskriminanzanalysen mit einer schrittweisen Prozedur gerechnet.

Die Ergebnisse der Diskriminanzanalyse mit den Erzieherinnen ergeben eine statistisch hochsignifikante Diskriminanzdimension mit einer kanonischen Korrelation von .78 zwischen den Gruppierungsvariablen und der Diskriminanzdimension (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Erzieherinnen; Kriterien: Qualitätseinstufungen der KES-R-Kriterien)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	1,596	100,0	,78	,385	52,950	,000

Zur näheren Charakterisierung der Diskriminanzdimension wird hier die Korrelation der einzelnen Qualitätsmerkmale mit der Diskriminanzdimension herangezogen. Betrachtet werden dabei nur die Werte ≥ .20. Die Strukturkoeffizienten sind in der Tabelle 60 dargestellt.

Die deutschen Erzieherinnen haben mit 1,757 den höchsten Mittelwert in dieser Diskriminanzdimension, während die syrischen Erzieherinnen den Gegenpol mit -,878 bilden (vgl. Tabelle 61). Betrachtet man die Markiervariablen in dieser Diskriminanzdimension näher (Strukturkoeffizienten), dann haben die Kindergartengruppen hohe Werte, wenn sie

- den Kindern täglich die Möglichkeit zum Spielen mit Sand und Wasser, ausreichenden Platz für verschiedenartige grobmotorische Aktivitäten sowohl drinnen als auch draußen sowie eine kindbezogene Ausgestaltung des Raums mit verschiedenen Arbeiten geben (Items 23, 8, 7, 6),
- den Kindern vielfältige Möglichkeiten geben, sich zu entspannen und zurückzuziehen sowie zu schlafen (Items 3, 5, 11),
- der Nutzung von Fernseher, Video und Computer in dem pädagogischen Alltag von Kindern in diesem Alter und der Sicherung der Fachlichkeit des pädagogischen Personals (Supervision, Evaluation) eher wenig Bedeutung zuschreiben (Item 27, 42),
- die kreativen und künstlerischen Tätigkeiten bei Kindern anregen (Items 20),
- die Eltern an der pädagogischen Arbeit in der Kindergruppe (Entscheidungen, Planungen, Bewertung) teilhaben lassen (Item 38),
- eine Tagesplanung geben, die zwischen fester Struktur und Flexibilität eine Balance herstellt (Item 34) und
- Aktivitäten, Vorkehrungen für Kinder mit Behinderung im normalen Tagesablauf gewährleisten (Item 37).

Alles in allem ist den Merkmalen der Diskriminanzdimension gemeinsam, dass sie die Chancen für kindzentrierte Aktivitäten beschreiben, die es dem Kind ermöglichen, sich in vielfältiger Weise mit seiner Umwelt aktiv auseinanderzusetzen, und ihm seine materielle Umwelt zugänglich machen. Diese Merkmale sind in deutschen Kindergärten ausgeprägter als in den syrischen. Man kann diese Diskriminanzdimension zusammenfassend als *„Anregung und Möglichkeiten für kindzentrierte Aktivitäten“* bezeichnen.

Die hier beschriebenen Unterschiede deutscher und syrischer Einrichtungen im Urteil von Erzieherinnen in der Diskriminanzdimension sind klar ausgeprägt, denn die Reklassifizierung der Fälle ergibt eine Treffergenauigkeit von 88,3 %. Würde man also die Qualitätseinstufungen der Erzieherinnen jeweils zugrunde legen, ohne zu wissen, ob es sich um deutsche oder syrische Erzieherinnen handelte, dann ergäbe sich in nahezu allen Fällen eine korrekte Vorhersage.

Tabelle 60: Diskriminanzanalyse der KES-R-Items, Korrelationen mit Diskriminanzdimension von deutschen und syrischen Erzieherinnen

Markiervariablen	Strukturkoeffizienten
23. Sand und Wasser	,43
05. Rückzugsmöglichkeiten für Kinder	,37
11. Ruhe- und Schlafpausen	,35
27. Nutzung von Medien	-,33
08. Ausstattung für Grobmotorik	,32
06. Kindgerechte Ausgestaltung	,30
42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiterinnen	-,29
38. Elternarbeit	,25
03. Ausstattung für Entspannung	,23
37. Vorkehrungen für behinderte Kinder	,21
07. Platz für Grobmotorik	,21
34. Tagesablauf	,21
20. Künstlerisches Gestalten	,20

Tabelle 61: Gruppenzentroide in der Diskriminanzdimension von deutschen und syrischen Erzieherinnen.

Gruppenzentriode	Diskriminanzdimension
Deutschland	1,757
Syrien	-,878

Beim Vergleich der deutschen und syrischen Eltern – sowohl mit ungeraden als auch mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien – ergibt sich jeweils eine statistisch hochsignifikante Diskriminanzdimension. Die kanonischen Korrelationen betragen bei den Eltern mit ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien .79 und .69 bei den Eltern mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien (vgl. Tabellen 62 und 63).

Tabelle 62: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien; Kriterien: Qualitätseinstufungen)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	1,655	100,0	,79	,377	274,420	,000

Tabelle 63: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien; Kriterien: Qualitätseinstufungen)

Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kanonische Korrelation	Wilks Lambda	Chi-Quadrat	P
1	,910	100,0	,69	,524	210,882	,000

Die KES-R-Markiervariablen für die deutschen und syrischen Eltern in beiden Gruppen (ungerade bzw. gerade Ordnungszahlen) wurden in Tabelle 65 dargestellt. Sie ergänzen sich und haben jeweils eine ähnliche Bedeutung. Als Markiervariablen wurden alle Items bestimmt, die höher als r = .20 mit einer Diskriminanzdimension korrelieren. Zur Interpretation werden nur die Items herangezogen, die höher als r = .29 mit der Diskriminanzdimension korrelieren.

Die höchsten Punktwerte in der Diskriminanzdimension weisen die deutschen Eltern in beiden Gruppen auf, 1,497 und 1,025, während sich die niedrigsten Punktwerte für syrische Eltern in beiden Gruppen ergeben, -1,098 und -0,882 (siehe Tabelle 64). Betrachtet man die Markiervariablen der Diskriminanzdimension näher, dann wird deutlich, dass deutsche Eltern einen hohen Punktwert für Kindergärten geben,

- in denen den Kindern eine Vielfalt an Ausstattung für Spiele mit Sand und Wasser gegeben ist (Item 23),
- in denen den Kindern ermöglicht wird, sich zurückzuziehen, zu schlafen sowie sich zu entspannen (Items 5, 11, 3),
- bei denen vielfältige kindliche Aktivitäten ermöglicht werden, von fein- und grobmotorischen Tätigkeiten über Rollenspiel, Bauspiele bis zu künstlerischen Aktivitäten und den Möglichkeiten der Kinder, Natur zu erfahren und ihr mathematisches Verständnis zu erweitern (Items 19, 8, 29, 22, 20, 25, 26),
- bei denen zugleich auch eine kindbezogene Ausgestaltung des Raums mit ausreichenden und frei zugänglichen Materialien für Spiel und Pflege gewährleistet ist (Items 6, 2).

Die syrischen Eltern tendieren dazu, diese Qualitätsmerkmale in ihren Einrichtungen als vergleichsweise niedriger ausgeprägt einzuschätzen, als die deutschen Eltern dies für die Einrichtungen ihrer Kinder tun.
Alle genannten Merkmale dieser Diskriminanzdimension weisen auf eine kindbezogene und kindorientierte Betreuung hin, die dem Kind vielfältige Möglichkeiten für Rückzug, Schlafen, Entspannen, Spielen mit Sand und Wasser, Ausdruck im Rollenspiel, Erfahrungen in der Natur, künstlerische Tätigkeiten sowie konstruierendes Bauspiel gibt. Insofern wird diese Diskriminanzdimension zusammenfassend als *„Anregung zu kindbezogenen Aktivitäten“* bezeichnet.
Die Unterschiede zwischen deutschen und syrischen Eltern in beiden Gruppen (Kriterien mit ungeraden bzw. geraden Ordnungszahlen) in der Diskriminanzdimension sind deutlich ausgeprägt, wie eine Reklassifizierung zeigt, die eine Treffergenauigkeit von 89,6 % bzw. 83,8 % ergibt.

Tabelle 64: Gruppenzentroide in den Diskriminanzdimensionen von deutschen und syrischen Eltern.

Gruppenzentriode der ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätsitems	Diskriminanzdimension
Deutschland	1,497
Syrien	-1,098
Gruppenzentroide der geraden Ordnungszahlen der Qualitätsitems	
Deutschland	1,025
Syrien	-,882

Tabelle 65: Diskriminanzanalyse der ungeraden bzw. geraden Ordnungszahlen der Items, Korrelationen mit Diskriminanzdimensionen von deutschen und syrischen Eltern

Markiervariablen (ungerade Ordnungszahlen der Kriterien)	Strukturkoeffizienten
23. Sand und Wasser	,82
05. Rückzugsmöglichkeiten für Kinder	,47
19. Feinmotorische Aktivitäten	,35
11. Ruhe- und Schlafpausen	,31
25. Naturerfahrung	,30
03. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	,29
39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse	,26
35. Freispiel	,26
37. Vorkehrungen für behinderte Kinder	,22
07. Platz für Grobmotorik	,22
43. Fortbildungsmöglichkeiten	,21
21. Musik und Bewegung	,20
Markiervariablen (gerade Ordnungszahlen der Kriterien)	
24. Rollenspiel	,64
08. Ausstattung für Grobmotorik	,59
06. Kindgerechte Ausgestaltung	,43
22. Bausteine	,39
20. Künstlerisches Gestalten	,39
02. Mobiliar für Pflege, Spiel- und Lernaktivitäten	,33
26. Mathematisches Verständnis	,30
10. Mahlzeiten	,27
34. Tagesablauf	,24
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse	,23
12. Toiletten	,23
28. Förderung von Toleranz	,23
14. Sicherheit	,23
04. Raumgestaltung	,23
36. Teilgruppenarbeit	,21

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Diskriminanzdimensionen in beiden Diskriminanzanalysen ähnlich sind. Insgesamt gesehen ergeben sich damit klare Unterschiede im Urteil zwischen deutschen Erzieherinnen und Eltern einerseits und syrischen Erzieherinnen und Eltern andererseits. Es handelt sich bei allen Befragtengruppen jeweils um eine ähnliche Dimension, die die syrischen Einrichtungen im Urteil der Befragten von den deutschen Einrichtungen trennt. Neben den Wichtigkeitsurteilen zeigen sich damit auch im Hinblick auf die realisierte Qualität kulturspezifische Unterschiede, während zwischen Eltern und Erzieherinnen jeweils Gemeinsamkeiten dominieren.

9.4 Strukturelle Bedingungen der deutschen Gruppen und ihr Einfluss auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die wahrgenommene Prozessqualität

In diesem Abschnitt richtet sich die Frage darauf, welche strukturellen Bedingungen bei den deutschen Erzieherinnen und Eltern gegeben sind. Die Bedingungen syrischer Erzieherinnen und Eltern wurden im Abschnitt 8.3 bereits thematisiert.

Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, ob den strukturellen Bedingungen von beiden Gruppen (Erzieherinnen und Eltern) in beiden Ländern ein Einfluss auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. Prozessqualität zugeschrieben werden kann.

Die strukturellen Bedingungen werden auf zwei Merkmalsebenen unterschieden: der Ebene des Kindergartens (Erzieherinnen) und der Ebene der Familie (Eltern).

9.4.1 Strukturmerkmale auf der Ebene des Kindergartens

Verschiedene Merkmale der Erzieherinnen, wie Alter, Berufserfahrung, Arbeitszeit und Fortbildung, werden hier beschrieben.

Die befragten Erzieherinnen sind im Durchschnitt knapp 39 Jahre alt, mit einer Standardabweichung von 10; d. h., zwei Drittel der Erzieherinnen sind zwischen 29 bis 49 Jahren alt (vgl. Tabelle 66). In Hinblick auf die Berufserfahrung als Erzieherin zeigt sich, dass sie im

Durchschnitt 14 Jahren beträgt. Bei zwei Dritteln der Erzieherinnen liegen die Berufsjahre in einer Spanne zwischen drei und 25 Jahren. Die wöchentliche Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt 33 Stunden. Dabei stehen den Erzieherinnen drei Stunden ihrer Arbeitszeit für die Vor-/Nachbereitung der pädagogischen Arbeit zur Verfügung.

Tabelle 66: Strukturmerkmale der deutschen Kindergartenerzieherin

	Mittelwert	Standardabweichung
Alter der Erzieherin (in Jahren)	38,70	10
Berufserfahrung als Erzieherin	14	11
Wöchentliche Arbeitszeit (in Stunden)	33	5
Wöchentliche Vorbereitungszeit (in Stunden)	3	2

Bei der Gegenüberstellung der Hintergrunddaten von deutschen und syrischen Erzieherinnen ergeben sich mehrere Unterschiede. Die deutschen Erzieherinnen sind im Durchschnitt älter als die syrischen (39 vs. 31 Jahre alt), haben mehr Berufserfahrung (14 vs. 7 Jahre), arbeiten mehr Stunden in der Woche (33 vs. 28 Stunden) und ihnen stehen mehr Zeit für die Vorbereitung der pädagogischen Arbeit zur Verfügung (3 vs. 1 Stunden).

Bezüglich der Fortbildungsmöglichkeiten haben 10 % der befragten Erzieherinnen an keinen Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen. Demgegenüber geben 22 % der Erzieherinnen an, an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen zu haben. 64 % haben an mehr als zwei Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen (die restlichen 4 % sind fehlende Werte). Die Fortbildungen dauerten im Durchschnitt fünf Tage (vgl. Tabellen 67, 68).

Tabelle 67: Anzahl der Fortbildungen

	Häufigkeit	Prozent
0 keine Fortbildungen	6	10
1	14	22
2	13	21
3	5	8
>4	22	35

Tabelle 68: Anzahl der Fortbildungstage

	Mittelwert	Standardabweichung
Anzahl Tage der Fortbildungen	5	4

Im Vergleich zu den syrischen Daten haben mehr syrische Erzieherinnen (45 % der Befragten) an keinen Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen. Dementsprechend haben weniger (55 % der syrischen Erzieherinnen vs. 86 % der deutschen Erzieherinnen) an mehr als einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen. Eine Erklärung könnte von der Zeit abhängen, in der die Fortbildungen stattfinden. Die Fortbildungen erfolgten bei den syrischen Erzieherinnen in den letzten zwölf Monaten, während sie bei den deutschen Erzieherinnen in der Dienstzeit liegen.

9.4.2 Strukturmerkmale auf der Ebene der Familie

Verschiedene Merkmale der Familie (Kind, Mutter und Vater), wie Alter, Geschlecht des Kindes, Familienstatus, das Vorhandensein von Geschwisterkindern und Wohlbefinden der Kinder der befragten Eltern im Kindergarten, werden hier beschrieben. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 69, 70 und 71 dargestellt.

In Hinblick auf das Alter der befragten Eltern gibt die Tabelle 69 an, dass die Mütter im Durchschnitt knapp 35 Jahre und die Väter durchschnittlich 37 Jahre alt sind. Ihre Kinder sind im Durchschnitt vier Jahre und fünf Monate alt. Bezüglich des Geschlechtes der Kinder zeigt die Tabelle 70, dass es sich bei 50 % der Kinder um Jungen und bei 45 % um Mädchen handelt (die restlichen 5 % sind fehlend).
Ein gewisser Teil der befragten Eltern sind alleinerziehend (rund 14 %). Der Anteil der Kinder mit beiden Elternteilen beträgt 80 % (die restlichen 6 % sind fehlend).
Im Durchschnitt gibt es 20 % Einzelkinder in den Familien, 46 % der Kinder leben mit einem Geschwisterkind zusammen, seltener sind die Kinder mit zwei oder mehr Geschwistern in den Familien (knapp 23 %) (die restlichen 11 % sind fehlende Werte).

Tabelle 69: Alter der befragten Eltern und ihrer Kinder

	Mittelwert	Standardabweichung
Alter des Kindes	4,5	1,3
Alter der Mutter	34,6	5,5
Alter des Vater	37	5,9

Tabelle 70: Merkmale der deutschen Familien

Merkmale	Häufigkeit	Prozent
Geschlecht des Kindes		
Männlich	149	50
Weiblich	134	45
Alleinerziehend		
ja	41	13,7
nein	239	80
Anzahl der Geschwister		
0 (Einzelkind)	61	20
1	137	46
2	45	15
3	14	4,7
Mehr als 4	9	3

Viele Gemeinsamkeiten ergeben sich mit Blick auf die Merkmale der befragten deutschen und syrischen Familien. Die Mehrheit des befragten Elternteils in der syrischen Stichprobe sind Mütter. Sie sind durchschnittlich 33 Jahre alt. Ihre Kinder sind ähnlich wie deutsche Kinder durchschnittlich vier Jahre und sechs Monate alt. Ein gewisser Teil der syrischen Eltern sind auch wie die deutschen Eltern alleinerziehend (7 %). Selten finden sich Einzelkinder in deutschen und syrischen Familien (20 % bzw. 12 %). Ein Großteil der deutschen und syrischen Kinder lebt mit einem oder mehr Geschwistern (69 % deutsche Kinder bzw. 87 % syrische Kinder) zusammen.

Wohlbefinden der Kinder

Das kindliche Wohlbefinden wurde von den Eltern über einen Fragebogen mit neun Aspekten anhand einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) beurteilt. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 71 dargestellt. Nach dem Urteil der Eltern fühlen sich ihre Kinder in den Gruppen im Wesentlichen wohl. Bei allen Einzelaussagen, die auf kindliches Wohlbefinden hinweisen, liegen die durchschnittlichen Antworten der Eltern im Zustimmungsbereich („Trifft in etwa“ bis „trifft zu“), und bei Aussagen, die auf eine kritische Situation des Kindes verweisen, befinden sich die durchschnittlichen Antworten der Eltern im Ablehnungsbereich (Nr. 3, 9). Nach Aussagen der Eltern kommen die meisten Kinder mit ihrer Erzieherin gut zurecht (Nr. 6, M = 3,73), gehen immer gern in die Kindergartengruppe (Nr. 1, M = 3,53), reden zuhause positiv von ihren Erzieherinnen (Nr. 4, M = 3,53) und sind von den Erzieherinnen begeistert (Nr. 8, M = 3,47). Die Kinder haben im Kindergarten Freunde gefunden, mit

denen sie sich auch außerhalb der Kindertageseinrichtung treffen (Nr. 5, M = 3,45). Sie können sich in der Gruppe gut behaupten (Nr. 7, M = 3,33). Eltern kennen einzelne Tage, an denen ihre Kinder nicht gern in die Gruppe gehen wollen (Nr. 2, M = 2,12). Kinder klagen nicht über Lärm in der Gruppe (Nr. 3, M = 1,41) sowie wenige Eltern haben schon einmal überlegt, das Kind abzumelden (Nr. 9, M = 1,21).

Tabelle 71: Wohlbefinden der deutschen Kinder

	Mittelwert	Standardabweichung
1. Mein Kind geht immer gern in die Gruppe.	3,53	,60
2. Es gibt einzelne Tage, an denen mein Kind nicht in die Gruppe gehen will.	2,12	,96
3. Mein Kind klagt zuweilen über Lärm in der Gruppe.	1,41	,78
4. Mein Kind redet zuhause positiv von der Erzieherin.	3,53	,73
5. Mein Kind hat über die Gruppe Freunde gefunden, mit denen es sich auch sonst trifft.	3,45	,73
6. Mein Kind kommt mit der Erzieherin gut zurecht.	3,73	,51
7. Mein Kind kann sich in der Gruppe gut behaupten.	3,33	,66
8. Mein Kind ist von der Erzieherin begeistert.	3,47	,64
9. Ich habe schon einmal überlegt, mein Kind aus der Gruppe abzumelden.	1,21	,64

Hohe Ähnlichkeit ergibt sich zwischen Aussagen der deutschen und syrischen Eltern hinsichtlich des Wohlbefindens ihrer Kinder im Kindergarten. Bei den Aussagen, die auf das kindliche Wohlbefinden verweisen, liegen die Antworten von deutschen und syrischen Eltern im Zustimmungsbereich und bei den Aussagen, die auf kritische Situationen des Kindes hinweisen, befinden sich die Antworten beider Gruppen im Ablehnungsbereich.

9.4.3 Einfluss struktureller Bedingungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. die aktuelle Prozessqualität

Im Voranstehenden wurden Aspekte der pädagogischen Qualität und Prozessqualität auf der Grundlage der KES-R und verschiedene Aspekte der Strukturqualität beschrieben. Im Rahmen des Kulturvergleichs soll hier der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien und die Prozessqualität von vorgegebenen Rahmenbedingungen (Strukturqualität) im Kindergarten und in der Familie in Deutschland und in Syrien beeinflusst werden und welche Strukturbedingungen dies im Besonderen sind.

Für die methodische Umsetzung wurden zwei Modelle gewählt: zum einen das Modell einer Pearson-Korrelation zwischen allen Bedingungsvariablen auf den zwei Ebenen in Deutschland und in Syrien und den jeweiligen Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen, zum anderen das Modell einer multiplen Regression mit den vier Gruppen als Prädiktorvariablen und beiden Skalen der KES-R (43 Items) als Kriteriumsvariablen.

Die Ergebnisse zur Abhängigkeit der jeweiligen Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen von verschiedenen Bedingungen der deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern sind in den Tabellen 72 und 73 dargestellt.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen der **Wichtigkeitsskala** und den Strukturbedingungen deutscher Erzieherinnen, so ergibt sich: Je länger die wöchentliche Arbeitszeit der Erzieherin ist, desto geringer sind die Wichtigkeitsbewertungen, und je länger die Vor-/Nachbereitungszeit der Erzieherin ist, desto günstiger fallen die Wichtigkeitswerte aus.
Ein positiver Zusammenhang ergibt sich zwischen der Wichtigkeitsskala und einem Strukturmerkmal deutscher Eltern: Je wohler sich die Kinder im Kindergarten fühlen, desto höher fallen die Wichtigkeitsbewertungen der Eltern aus.
Die Korrelationen zwischen den Wichtigkeitsbeurteilungen und Strukturbedingungen syrischer Erzieherinnen und Eltern liegen dagegen statistisch im Zufallsbereich.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den **Qualitätseinstufungen** und Strukturbedingungen bei deutschen Erzieherinnen, so ergibt sich, dass die Korrelationskoeffizienten im Zufallsbereich liegen. Gleiches gilt für Zusammenhänge zwischen den Qualitätseinstufungen und Strukturbedingungen syrischer Eltern. Die Strukturbedingungen der deutschen Erzieherinnen bzw. der syrischen Eltern stehen in keinem Zusammenhang mit der tatsächlichen Prozessqualität.
Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den Qualitätseinstufungen und Strukturbedingungen syrischer Erzieherinnen, dann ergibt sich: Je mehr Fortbildungsveranstaltungen sowie -tage von den Erzieherinnen besucht werden, desto besser fällt die pädagogische Prozessqualität in den jeweiligen Kindergartengruppen aus.
Bezüglich der deutschen Eltern fällt die realisierte Prozessqualität dann sehr positiv aus, wenn die Kinder dieser Eltern sich im Kindergarten wohl fühlen.

Tabelle 72: Korrelationen zwischen Strukturbedingungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern und Wichtigkeitsskala

	Wichtigkeitsskala	
Strukturmerkmale der Erzieherinnen	**Deutschland**	**Syrien**
Alter der Erzieherinnen	.02	.00
Berufserfahrung als Erzieherin	.09	-.24
Wochenarbeitszeit in Stunden	-.30*	-.06
Vorbereitungszeit in Stunden	.34**	.07
Anzahl der Fortbildungen	-.14	.14
Anzahl der Fortbildungstage	-.22	.16
Strukturmerkmale der Eltern		
Alter des Kindes	-.14	.04
Alter der Mutter	-.01	-.05
Alter des Vater	-.02	-.01
Geschlecht des Kindes	.00	.01
Vorhandensein von Geschwistern	-.10	.03
Alleinerziehend	.00	.06
Wohlbefinden des Kindes	.25**	.03

* $p \leq 0{,}05$, ** $p \leq 0{,}01$

Tabelle 73: Korrelationen zwischen Strukturbedingungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern und Qualitätseinstufungsskala

	Qualitätseinstufungsskala	
Strukturmerkmale der Erzieherinnen	**Deutschland**	**Syrien**
Alter der Erzieherinnen	-.07	.04
Berufserfahrung als Erzieherin	.00	-.04
Wochenarbeitszeit in Stunden	-.20	.06
Vorbereitungszeit in Stunden	.21	.19
Anzahl der Fortbildungen	-.22	.33**
Anzahl der Fortbildungstage	-.12	.33**
Strukturmerkmale der Eltern		
Alter des Kindes	-.14	.07
Alter der Mutter	-.04	.00
Alter des Vater	-.03	-.01
Geschlecht des Kindes	.03	.06
Vorhandensein von Geschwistern	-.04	.03
Alleinerziehend	-.02	-.09
Wohlbefinden des Kindes	.19**	.03

** $p \leq 0{,}01$

Als zweite Modellanalyse wurde eine multiple Regressionsanalyse jeweils für deutsche Erzieherinnen, deutsche Eltern, syrische Erzieherinnen und syrische Eltern durchgeführt, wobei die Strukturbedingungen als Prädiktorvariablen (unabhängige Variablen) und die beiden Skalen der KES-R (Wichtigkeit und Qualitätseinstufungen) als Kriteriumsvariablen (abhängige Variablen) herangezogen wurden.

Für die Auswahl der Prädiktorvariablen wurden die Aspekte, die im Modell der Korrelationen nach Pearson aufgenommen werden, berücksichtigt. Die Ergebnisse zur Abhängigkeit zwischen den jeweiligen Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen und den verschiedenen Strukturbedingungen werden nur von den deutschen Erzieherinnen und Eltern in der Tabelle 74 dargestellt. Die Regressionskoeffizienten der syrischen Erzieherinnen und Eltern liegen im Zufallsbereich.

Betrachtet man in der **Wichtigkeitsskala** die Ergebnisse insgesamt, so werden 16 % der Varianz von deutschen Erzieherinnen und .07 % der Varianz von deutschen Eltern durch die Prädiktoren erklärt.

Betrachtet man die Einzelprädiktoren, welche die Wichtigkeitsbeurteilungen beeinflussen, so ergibt sich: Je mehr Vorbereitungszeit der Erzieherin zur Verfügung steht, desto höher fallen die Wichtigkeitsbewertungen aus. Wenn man die Ergebnisse der deutschen Eltern betrachtet, so lässt sich feststellen, dass das hohe Wohlbefinden der Kinder im Kindergarten die Wichtigkeitsurteile ihrer Eltern positiv beeinflusst.

Betrachtet man die Ergebnisse der **Qualitätseinstufungsskala**, so zeigt sich, dass die gesamte Erklärungskraft bei den deutschen Eltern bei .07 % liegt, während sich bei den deutschen Erzieherinnen keine statistisch signifikante Erklärung ergibt. Wie in der Tabelle 74 dargestellt, zeigt sich in Hinblick auf die einzelnen Bedingungen der deutschen Eltern, welche die Prozessqualität beeinflussen, dass auch hier die Qualitätseinstufungen in ihren Gruppen günstiger ausfallen, je wohler die Kinder sich fühlen.

Tabelle 74: Abhängigkeit von Wichtigkeitseinstufungen von Kriterien und realisierte Qualität von strukturellen Bedingungen bei deutschen Erzieherinnen und Eltern; multiple Regression

		Wichtigkeit	Qualitätseinstufungen
Strukturmerkmale von deutschen Erzieherinnen			
Alter der Erzieherinnen	b	.02	-.25
Berufserfahrung als Erzieherin	b	.03	.15
Wochenarbeitszeit in Stunden	b	-.25	-.14
Vorbereitungszeit in Stunden	b	.40**	.15
Anzahl der Fortbildungen	b	-.17	-.19
Anzahl der Fortbildungstage	b	-.15	-.01
Erklärte Varianz	**R^2**	**.16****	**.12**
Strukturmerkmale von deutschen Eltern			
Alter des Kindes	b	-.02	-.06
Alter der Mutter	b	-.00	.01
Alter des Vater	b	-.02	-.03
Geschlecht des Kindes	b	-.02	.03
Vorhandensein von Geschwistern	b	.06	.02
Alleinerziehend	b	.12	-.08
Wohlbefinden des Kindes	b	.28**	.28**
Erklärte Varianz	**R^2**	**.07****	**.07****

9.5 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel sollen die vorgestellten Ergebnisse unter kulturvergleichenden Gesichtspunkten zusammengefasst und diskutiert werden:

Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien

In dieser Untersuchung wurde der Fragestellung nachgegangen, welche Bedeutung Erzieherinnen und Eltern als die unmittelbaren Anbieter bzw. Nachfrager von vorschulischen Erziehungsangeboten aus zwei unterschiedlichen Kulturen, wie der in Deutschland und Syrien, den Qualitätskriterien der KES-R zuschreiben. Die vier Befragtengruppen sind zum einen Repräsentanten der unterschiedlichen Mikrosysteme Kindergarten und Familie, die – so die Annahme – aus stark differierenden Makrosystemen Deutschland und Syrien stammen. Somit geht es zum einen um settingsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede, zum anderen um kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den vier Befragtengruppen.

1. Insgesamt gesehen zeigen die Antworten der vier Gruppen (Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern) im Durchschnitt ein hohes Maß an Akzeptanz der Qualitätskriterien. Durchschnittliche Wichtigkeitseinstufungen von 4,24 bis 4,67 belegen, dass die durchschnittlichen Einstufungen über die Gruppen hinweg dicht an den Höchstwerten der fünfstufigen Skala (von 4 = wichtig bis 5 = sehr wichtig) liegen. D. h., die Qualitätskriterien der KES-R erfahren hohe Akzeptanz in beiden kulturell stark differierenden Räumen und bei den Repräsentanten der beiden Settingarten, Erzieherinnen und Eltern, in ähnlicher Weise.
Diese Ergebnisse stimmen mit den Resultaten mehrerer vergleichbarer Untersuchungen überein (z. B. Cryer et al., 2002[22]; Tietze & Cryer, 2004[23]; Tietze & Tran, 2007[24]), die ebenfalls feststellten, dass die Befragten in verschiedenen Kulturen (Deutschland, USA, Vietnam) den Qualitätskriterien eine hohe Wichtigkeit zugemessen haben.

[22] Eine deutsch-amerikanische Studie, in der die ECERS (KES) zu Grunde lag und Eltern befragt wurden.

[23] Eine deutsch-amerikanische Studie, in der die Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS, deutsch: KRIPS) zu Grunde lag und auch die Eltern befragt wurden. ITERS ist eine adaptierte Version der ECERS (KES) für Kinder unter drei Jahren.

[24] Eine deutsch-vietnamesische Studie, in der die KES-R zu Grunde lag und die Erzieherinnen und Eltern befragt wurden.

Trotz der Differenzen zwischen den Kulturen (Deutschland, USA, Vietnam und Syrien) und obwohl die verwendeten Skalen in den vorliegenden sowie vorher genannten Untersuchungen ursprünglich in den USA entwickelt worden sind, zeigen die Beurteilungen der Befragten ein hohes Maß an Akzeptanz. Die Befragten sind sich in Setting- und in der kulturübergreifenden Form weitgehend einig darin, was wichtig für die Kinder in den Kindertageseinrichtungen ist.

Unter diesem übergreifenden Dach von Gemeinsamkeiten zeigen sich jedoch auch gewisse Unterschiede. Die deutschen Erzieherinnen schreiben den Qualitätskriterien insgesamt eine höhere Wichtigkeit zu als die syrischen; tendenziell gilt dieser Unterschied auch im Hinblick auf deutsche und syrische Eltern. Allerdings bewegt sich die Differenz hier im Zufallsbereich. Dieses Ergebnis könnte von einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Vorschulsysteme sowie des pädagogischen Denkens in beiden Ländern abhängen, da Vorschulsystem in Deutschland auf eine deutlich längere Geschichte als das in Syrien zurückblickt (vgl. Kapitel 2.4). Damit besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass speziell auf die frühe Förderung von Kindern ausgelegte Qualitätskriterien in dem schon länger und möglicherweise auch weiter entwickelten System als noch wichtiger beurteilt werden als in dem noch jüngeren System.

2. Auf der Ebene der Einzelmerkmale schreiben deutsche Erzieherinnen und Eltern solchen Kriterien eine hohe Wichtigkeit zu, die die Interaktionen betreffen. Als weniger wichtig empfinden sie dagegen Kriterien schulorientierter Aktivitäten und Bedürfnisse des Fachpersonals. Eine Erklärung für die eher niedrigen Werte in diesen schulorientierten Aktivitäten könnte in den pädagogischen Orientierungen zu finden sein, dass einer eng an schulischen Fächern orientierten Vorbereitung für die Schule bei Kindern im Vorschulalter in Deutschland weniger Bedeutung zugemessen wird als in Syrien.

Die syrischen Erzieherinnen und Eltern legen hohe Wichtigkeit auf Aspekte der pflegerischen und gesundheitlichen Fürsorge sowie auf die Anleitung der Kinder. Die starke Betonung dieser Merkmale könnte auf Aspekte verweisen, die in den syrischen Einrichtungen noch nicht zufriedenstellend gegeben sind und deshalb im Aufmerksamkeitsfokus stehen. Andererseits stehen sie für leichter definierbare Vorgehensweisen und erinnern an in Deutschland ehemals weit verbreitete wichtige pädagogische Standards. Merkmalen kindzentrierter Aktivitäten schreiben syrische Erzieherinnen und Eltern dagegen eher geringere Wichtigkeit zu. Ein Grund dafür könnte sein, dass solche Qualitätsmerkmale in gruppenorientierten Kulturen wie Syrien weniger Bedeutung haben.

3. In beiden Ländern sehen Erzieherinnen und Eltern „Interaktionen“ sowie „Sprachliche und kognitive Anregungen“ als wichtigste übergeordnete Qualitätsbereiche an. Als eher unwichtige Bereiche werden von deutschen Erzieherinnen und Eltern die Bereiche „Eltern und Erzieherinnen“ und „Aktivitäten“, von syrischen Erzieherinnen und Eltern die Bereiche „Aktivitäten“ und „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ angegeben.
Insgesamt schreiben die deutschen Erzieherinnen und Eltern fast allen Qualitätsbereichen höhere Wichtigkeit zu als die syrischen. Eine Interpretation könnte – wie oben in Punkt 1 erwähnt – in der längeren Geschichte des Vorschulsystems sowie einem anderen Verständnis von Kindheit, Erziehung und Bildung in Deutschland zu finden sein, das das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen vergleichsweise stark in dem Mittelpunkt rückt.

4. Eine Faktorenanalyse ergibt eine zweifaktorielle Lösung für die Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und in Syrien. Beide Faktoren erklären rund 36 % der Gesamtvarianz. Die Faktoren „räumlich-materiale Ausstattung/kindliche Aktivitäten“ und „pädagogische Interaktionen/Anleitung durch Erzieherin“ konzentrieren sich auf bereichsübergreifende Qualitätsmerkmale in Hinblick auf das Vorhandensein und die Nutzung von räumlich-materialer Ausstattung und auf die pädagogischen Interaktionen. Ähnliche Faktoren wurden ebenfalls in verschiedenen Studien, wie denen von Hagen & Roßbach (1987) und Tietze et al. (2001, 2005), gefunden. Die Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und in Syrien schreiben beiden Faktordimensionen wie auch den originalen Subskalen der KES-R hohe Wichtigkeit zu. Dies weist auf hohe Ähnlichkeit hinsichtlich der Wichtigkeitsbewertungen in den neuen Faktordimensionen und den originalen Qualitätsbereichen hin. Die deutschen Erzieherinnen und Eltern schreiben der ersten Dimension höhere Wichtigkeit zu als die syrischen. Zur Erklärung können die unter Punkt 3 genannte Gründe herangezogen werden.

5. Auch wenn man die Rangkorrelationen betrachtet, kommt die Ähnlichkeit in der Beurteilung der Wichtigkeit der vier Gruppen deutlich zum Ausdruck. Die Fragestellung bezieht sich dabei auf die Korrelationen zwischen den Rangfolgen der Wichtigkeit von einzelnen Qualitätsmerkmalen bei Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien. Es geht damit in intrakultureller Sicht um settingspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie auch in interkultureller Sicht um kulturübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Die Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien stimmen bezüglich der Rangfolge der Wichtigkeit mit $r_s = .45$ für deutsche und syrische Erzieherinnen, mit $r_s = .57$ für deutsche und syrische Eltern in mittlerem Grade überein. Diese Ergebnisse entsprechen den Untersuchungsresultaten von Cryer et al., 2002; Tietze und Cryer, 2004; Tietze und Tran, 2007. In der

deutsch-amerikanischen Untersuchung von Cryer und ihren Kollegen (2002) stimmten deutsche und amerikanische Eltern mit r_s = .71 überein. Die deutschen und amerikanischen Eltern entsprachen sich in der Untersuchung von Tietze und Cryer (2004) mit r_s = .50. In der deutsch-vietnamesischen Vergleichsstudie von Tietze und Tran (2007) stimmten die deutschen und vietnamesischen Eltern mit r_s = .47 überein. Eine Nullkorrelation fand zwischen den Rangreihen bei deutschen und vietnamesischen Erzieherinnen (r_s = -.01) statt.
Diese Ergebnisse zeigen, dass die deutschen, amerikanischen, vietnamesischen und syrischen Befragten offensichtlich in hohem Grade gemeinsame Vorstellungen in Bezug auf die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien der KES, KES-R bzw. ITERS aufweisen.
Die intrakulturellen Vergleiche zeigen, dass die syrischen Erzieherinnen und Eltern mit r_s = .92 sowie die deutschen Erzieherinnen und Eltern mit r_s = .85 in sehr hohem Grade übereinstimmen.
Zusammenfassend zeigen die intra- und interkulturellen Vergleiche einerseits kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Wichtigkeitsbewertungen pädagogischer Qualitätskriterien, andererseits kulturspezifische Gemeinsamkeiten der Gruppen aus dem jeweils selben kulturellen Kontext.
Bezüglich der kulturspezifischen Unterschiede fallen die intrakulturellen Vergleiche (syrische Erzieherinnen und Eltern: r_s = .92; deutsche Erzieherinnen und Eltern: r_s = .85) höher als die interkulturellen Vergleiche (deutsche und syrische Erzieherinnen: r_s = .45; deutsche und syrische Eltern: r_s = .57; deutsche Erzieherinnen und syrische Eltern: r_s = .53; deutsche Eltern und syrische Erzieherinnen: r_s = .49) aus.

Diese Ergebnisse entsprechen den Resultaten von Tietze und Tran (2007), die gleichfalls feststellten, dass die interkulturellen Vergleiche niedriger als die intrakulturellen ausfallen. Das Ergebnis verweist darauf, dass die Befragten in einer Kultur gemeinsame Werte und Normen zeigen.

6. Neben den Vergleichen auf der Ebene der Gesamtskala und Einzelmerkmale wurde auch untersucht, in welchen Einzelitems sich die Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern maximal unterscheiden. Drei Diskriminanzanalysen zwischen jeweils den Erzieherinnen in Deutschland und Syrien, den Eltern mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien in beiden Ländern und den Eltern mit ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien wurden durchgeführt.

In einer ersten Diskriminanzdimension, charakterisiert als *"Möglichkeiten für kindzentrierte Aktivitäten und positive Interaktionen"*, weisen die deutschen Erzieherinnen den höchsten Wert auf, den niedrigsten die syrischen Erzieherinnen. Die deutschen Erzieherinnen sehen eine höhere Wichtigkeit bei den Qualitätsmerkmalen, die den Kindern mehr Möglichkeiten zum Ausdruck im Rollenspiel und zum Rückzug aus der Gruppe geben, bei der Raumgestaltung die Perspektive der Kinder betonen und die positive Kommunikation und Interaktion zwischen allen Beteiligten im Kindergarten fördern. Die syrischen Erzieherinnen tendieren dazu, diesen Qualitätsmerkmalen eine vergleichsweise niedrige Wichtigkeit zu geben, und zeigen eine hohe Wertschätzung für schulorientierte Aktivitäten. Diese Befunde weisen auf einen kulturspezifischen Gegensatz zwischen einer stark kindzentrierten Orientierung in der westlichen Kultur (Deutschland) gegenüber einer stärker kollektivistischen, schulischen Orientierung in einer traditionell nah-östlichen Kultur (Syrien) hin.

7. Wenn auch nicht völlig identisch, so sind die Beurteilungen der Qualitätskriterien, in denen deutsche und syrische Eltern unterschieden werden können, doch ähnlich gelagert. Die Unterschiede zwischen den Elterngruppen in beiden Kulturen wurden unter dem Kürzel *"Möglichkeiten für kindbezogene und individualisierte Aktivitäten"* zusammengefasst.

Die deutschen und syrischen Befragten (Erzieherinnen bzw. Eltern) unterscheiden sich übereinstimmend darin, dass die deutschen Befragten eine hohe Wertschätzung den eigenkindlichen Aktivitäten und positiven Interaktionen zwischen allen Beteiligten im Kindergarten entgegenbringen, die syrischen Befragten richten den Bedeutungsfokus auf die Lehre.

Die hier herausgestellten kulturspezifischen Unterschiede zwischen den deutschen und syrischen Befragtengruppen sorgen für eine hohe Trefferwahrscheinlichkeit, wenn die Befragten auf dieser Grundlage als Deutsche oder Syrer klassifiziert werden.

Diese Ergebnisse entsprechen den Untersuchungsresultaten bzw. der Interpretation von Tietze und Tran (2007). Dort unterschieden sich die vietnamesischen und deutschen Eltern bzw. Erzieherinnen darin, dass die vietnamesischen Befragten den Bedeutungsfokus stärker auf das pädagogische Personal richten, mit Aspekten eines lehrerzentrierten Ansatzes, und auf die Gesundheitsvorsorge für Kinder, die deutschen Befragten stärker auf motorische und künstlerische Entfaltungsmöglichkeiten mit der Möglichkeit der Eigeninitiative und Selbststeuerung des Kindes. Die Autoren kamen zu dem Schluss:

„An dieser Stelle muss offen bleiben, ob die genannten Unterschiede kulturell tief verankerte unterschiedliche Orientierungen widerspiegeln (z. B. große Bedeutung des Lehrers in konfuzianistischen Kulturen) oder eher auch mit einem unterschiedlichen Entwicklungsstand beider Vorschulsysteme in Verbindung gebracht werden können“ (Tietze & Tran, 2007, S. 22).

Einstufungen der konkreten Qualität

Hier wurden alle Gruppen nach ihrer Einschätzung der vorhandenen pädagogischen Prozessqualität in ihren jeweiligen Kindertageseinrichtungen befragt. Die Ergebnisse werden für die Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern insgesamt, im Einzelnen sowie vergleichend zusammengefasst und diskutiert.

1. Insgesamt kann aus Sicht der Erzieherinnen und Eltern von einer guten pädagogischen Prozessqualität in Deutschland ausgegangen werden, wobei die durchschnittlichen Einschätzungswerte höher als 5,81 sind, d. h., dass die Gesamtmittelwerte im Durchschnitt in der Zone guter bis exzellenter Qualität (Skalenwerte 5 – 7) liegen. In Syrien kann von einer eher guten Prozessqualität ausgegangen werden, da die Mittelwerte höher als 4,90 sind und somit die durchschnittlichen Einschätzungen nahezu bei 5 = gute Qualität liegen. Diese Ergebnisse entsprechen den Resultaten bzw. Interpretationen von Cryer, Tietze und Wessels (2002) in ihrer deutsch-amerikanischen Vergleichsstudie. Deutsche und amerikanische Eltern haben dort ebenfalls die pädagogische Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen ihrer Kinder als hoch eingeschätzt. Die durchschnittlichen Gesamtwerte betragen bei deutschen Eltern 5,29 und bei amerikanischen Eltern 6,08. Die Autoren führen verschiedene Gründe für dieses sehr positive Ergebnis an: Die Eltern verfügen über keine ausreichenden Kenntnisse, was im Kindergarten ihres Kindes geschieht, darüber hinaus verbringen sie aufgrund von Arbeit, Studium usw. verhältnismäßig wenig Zeit damit, die Einrichtung ihres Kindes zu beobachten. Der zweite Grund hängt von den differierenden Strukturen der Vorschulsysteme in Deutschland und den USA ab, in denen Eltern nur begrenzte Möglichkeiten haben, einen bestimmten Kindergarten für ihr Kind zu wählen, deutschen Eltern stehen begrenzte Kindergartenplätze in ihrer Umgebung zur Verfügung und amerikanische Eltern suchen einen Kindergarten, den sie sich leisten können. Aus diesen Gründen kamen die Autoren zu dem Schluss:

„Thus, parents have little opportunity to accurately assess the quality of care and education that their children receive“ (ebd., S. 274).

Die syrischen Eltern haben ebenfalls kaum ausreichende Kenntnisse über das Geschehen im Kindergarten und sie suchen ebenfalls einen Kindergarten, den sie sich leisten können.
Eine weitere Erklärung für die hohe Einschätzung der realisierten Prozessqualität von deutschen und syrischen Erzieherinnen dürfte sein, dass die Erzieherinnen ein gutes Bild von ihren Kindertageseinrichtungen geben wollen, niemand möchte sagen oder sich eingestehen, dass seine Einrichtung schlecht sei. Zu einer tatsächlichen Einschätzung pädagogischer Prozessqualität bedarf es anderer Methoden, u. a. auch solcher der direkten Beobachtung des pädagogischen Geschehens.

Die deutschen Befragtengruppen gehen also von einer statistisch signifikant höheren Prozessqualität aus als die syrischen. Ein Grund könnte in einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Vorschulsysteme in Deutschland und in Syrien liegen.

2. Wenn man die einzelnen Qualitätsmerkmale betrachtet, zeigt sich, dass alle Befragtengruppen Interaktionsmerkmale positiv einschätzen und sich hier keine kulturellen Unterschiede finden lassen.

Wie auch bei den Wichtigkeitsbewertungen, schätzen die deutschen Erzieherinnen und Eltern die Aspekte der schulorientierten Aktivitäten sowie der fachlichen Unterstützung des Fachpersonals in ihren Kindergruppen als eher weniger gegeben ein.

Die syrischen Erzieherinnen und Eltern bewerten die Merkmale „Sand und Wasser“, „Ruhe- und Schlafpausen“, „Rückzugsmöglichkeit für Kinder“ und „Ausstattung für Entspannung“ als eher nicht gegeben bzw. vorhanden. Dieses Ergebnis lässt sich folgendermaßen interpretieren: Die Kindertageseinrichtungen in Syrien öffnen halbtags für fünf oder sechs Stunden, infolgedessen sind Schlafpausen in diesen Einrichtungen nicht vorgesehen. In syrischen Kindertageseinrichtungen konzentrieren sich die Erzieherinnen vorwiegend auf gemeinsame Aktivitäten, weshalb Entspannungs- und Rückzugsmöglichkeiten für Kinder wohl weniger gegeben sind.

3. Auf der Ebene der Qualitätsbereiche werden „Interaktionen“ und „Sprachliche und kognitive Anregungen“ von den Erzieherinnen und Eltern sowohl in Deutschland als auch in Syrien häufig als positiv bewertet. Als niedrig ausgeprägt nennen deutsche Erzieherinnen und Eltern die Bereiche „Eltern und Erzieherinnen“, „Aktivitäten“. Für syrische Erzieherinnen und Eltern sind die Bereiche „Platz und Ausstattung“ und „Aktivitäten“ niedrig ausgeprägt.

In fast allen Qualitätsbereichen nehmen die deutschen Erzieherinnen und Eltern höhere Qualitätseinstufungen als die syrischen vor.

4. Eine Faktorenanalyse ergibt eine zweifaktorielle Lösung für die vier Gruppen. Beide Faktoren erklären 52 % der Gesamtvarianz. Diese erfassen bedeutsame Aspekte des pädagogischen Alltags, zum einen die räumlich-materiale Ausstattung und zum anderen die pädagogischen Interaktionen. Ähnliche Faktoren wurden in verschiedenen Untersuchungen in Deutschland, Portugal und USA gefunden (wie z. B. Cassidy et al., 2005; Perlmann et al., 2004; Roßbach, 1990; Tietze, Bairrao, Leal & Roßbach, 1998).

Die Qualitätseinstufungen beider Faktordimensionen liegen im mittleren Bereich der 7-stufigen Skala sowohl bei deutschen als auch bei syrischen Erzieherinnen und Eltern. Hier nehmen die deutschen Erzieherinnen und Eltern in der ersten Dimension höhere Qualitätseinstufungen vor als die syrischen. Diese Ergebnisse entsprechen den genannten Ergebnissen der originalen Subskalen der KES-R und der Begründung dafür.

5. Laut den Ergebnissen der Rangkorrelation nach Spearman stimmen die Erzieherinnen und Eltern bezüglich ihren Rangreihen der Qualitätseinstufungen von einzelnen Qualitätsmerkmalen sowohl in interkultureller als auch intrakultureller Perspektiven in hohem Grade überein. Die intrakulturellen Vergleiche zeigen, dass deutsche Erzieherinnen und Eltern mit $r_s = .73$, syrische Erzieherinnen und Eltern mit $r_s = .90$ in sehr hohem Grade übereinstimmen.
Die vier Gruppen stimmen in ihren Rangfolgen der Qualitätseinstufungen wie folgt überein: deutsche und syrische Erzieherinnen mit $r_s = .62$, deutsche und syrische Eltern mit $r_s = .34$, deutsche Erzieherinnen und syrische Eltern mit $r_s = .58$, deutsche Eltern und syrische Erzieherinnen mit $r_s = .36$.
Die Korrelationen zwischen Erzieherinnen und Eltern in jeder Kultur fallen höher aus als die zwischen den Gruppen im interkulturellen Vergleich.
Man kann dieses Ergebnis dahingehend interpretieren, dass die Erzieherinnen und Eltern in jeder Kultur sich weitgehend einig darin sind, was in ihren Kindergruppen geschieht.

6. In einem weiteren Analyseschritt wurde die Rangkorrelation zwischen den Rangreihen der beiden Skalen der KES-R (Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen) bei Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien berechnet. Danach ergeben sich auch hier hochsignifikante Korrelationskoeffizienten: nämlich bei deutschen Erzieherinnen $r_s = .78$, bei deutschen Eltern $r_s = .68$, bei syrischen Erzieherinnen $r_s = .81$ und $r_s = .87$ bei syrischen Eltern. Ähnlich stimmen die Rangreihen der beiden Skalen der KES bei den Eltern in der deutsch-

amerikanischen Vergleichsstudie mit r_s = .46 (deutsche Eltern) und r_s = .66 (amerikanische Eltern) in hohem Grade überein (Cryer et al., 2002). Betrachtet man die Ergebnisse im Zusammenhang, dann tendieren die Befragtengruppen in sehr unterschiedlichen Kulturen dazu (Deutschland, Syrien und USA), diejenige Qualitätskriterien, die ihnen wichtig sind (nach Wichtigkeitsskala), auch als gut realisierte Qualitätsmerkmale für ihre Kindergartengruppen einzuschätzen. Cryer und ihre Kollegen (2002) kamen zu dem Schluss:

„They (parents) assign higher quality scores to aspects of care that they think are more important. This might indicate that parents trust their children´s programs to do well, especially on those things that they think are most important. [….] It would be very difficult for a parent to report that the program selected for the child was not of high quality, especially with regard to those aspects of ECE they report to be most important“ (ebd., S. 274 – 275).

7. Neben den Vergleichen auf der Ebene der Gesamtskala wurde auch untersucht, in welchen Einzelmerkmalen sich die zwei Gruppen in beiden Ländern unterscheiden. Drei Diskriminanzanalysen zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern auf der Grundlage der einzelnen KES-R-Qualitätskriterien wurden durchgeführt. In der ersten Diskriminanzanalyse zwischen deutschen und syrischen Erzieherinnen, in der die Diskriminanzdimension als *„Möglichkeiten für kindzentrierte Aktivitäten“* gekennzeichnet wird, weisen die deutschen Erzieherinnen den höchsten Punktwert auf, den niedrigsten die syrischen Erzieherinnen. Deutsche und syrische Erzieherinnen unterscheiden sich darin, dass in den deutschen Einrichtungen dem Kind bei der Möglichkeit der Eigeninitiative und den kindbezogenen Bedürfnissen und Aktivitäten mehr Beachtung geschenkt wird. In syrischen Einrichtungen sind diese Aspekte weniger ausgeprägt, hier werden die schulorientierten Aktivitäten und die Unterstützung des pädagogischen Personals in den Mittelpunkt gerückt.

8. Die zweite und dritte Diskriminanzanalyse wurden zwischen deutschen und syrischen Elterngruppen durchgeführt, eine bei den Eltern auf Grundlage der einzelnen ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien und eine bei Eltern auf der Basis der geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien. In dieser Diskriminanzdimension, die als *„Anregung zu kindbezogenen Aktivitäten“* charakterisiert wird, weisen die deutschen Eltern den höchsten Punktwert auf, die syrischen Eltern bilden den Gegenpol.

Die Diskriminanzdimensionen der deutschen und syrischen Erzieherinnen sowie der deutschen und syrischen Eltern sind sehr ähnlich. Dies spiegelt wider, dass die kulturellen Unter-

schiede zwischen Deutschland und Syrien sowohl bei Erzieherinnen als auch bei Eltern zu finden sind.

Über die hier herausgestellten Unterschiede zwischen deutschen und syrischen Gruppen (Erzieherinnen/Eltern) hinaus zeigen die Ergebnisse auch eine hohe Trefferwahrscheinlichkeit, wenn die Respondenten auf der Grundlage der von ihnen vorgenommenen Einstufungen als deutsch oder syrisch klassifiziert werden.

Einstufung der Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien und gegebener pädagogischer Qualität in Abhängigkeit von strukturellen Bedingungen

In diesem Zusammenhang wurde der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die Bewertung pädagogischer Qualitätskriterien (Wichtigkeit) und die Einstufung der aktuellen Prozessqualität von Aspekten der Strukturqualität bei deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern abhängt. Die Hauptergebnisse verschiedener Korrelations- und Regressionsanalysen mit beiden Skalen (Wichtigkeit der Qualitätskriterien und realisierte Prozessqualität) können wie folgt zusammengefasst und interpretiert werden:

1. Wichtigkeitsskala

Hinsichtlich der Korrelationsanalyse korreliert die Wichtigkeit der pädagogischen Qualitätskriterien mit folgenden Aspekten der Strukturqualität bei deutschen Erzieherinnen: wöchentliche Arbeitszeit (negativ) und gegebene Zeit für Vorbereitung der pädagogischen Arbeit (positiv).
Ein positiver Zusammenhang ergibt sich weiterhin zwischen pädagogischer Qualität und Wohlbefinden der Kinder bei den befragten deutschen Eltern.
Es findet sich kein Zusammenhang zwischen Strukturbedingungen der syrischen Erzieherinnen und Eltern und pädagogischer Qualität bei den entsprechenden Korrelations- und Regressionsanalysen.

Bezüglich der Regressionsanalyse wird die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien mit jeweils 16 % und .07 % der Gesamtvarianz durch die Rahmenbedingungen bei deutschen Erzieherinnen bzw. deutschen Eltern aufgeklärt. Als Faktoren der Strukturqualität, die die pädagogische Qualität beeinflussen, lässt sich festhalten: Die Wichtigkeit pädagogischer Quali-

tätskriterien fällt statistisch signifikant höher aus, wenn der Erzieherin mehr Zeit für Vorbereitung ihrer pädagogischen Arbeit zu Verfügung steht. Dieses Ergebnis scheint plausibel zu sein. Wenn die Erzieherin mehr Vorbereitungszeit für ihre Arbeit im Kindergarten hat, dann wird ihr Blick eher auf pädagogische Qualitätskriterien gelenkt.

Auch der positive Zusammenhang zwischen der Bewertung pädagogischer Qualitätskriterien und kindlichem Wohlbefinden ist plausibel.

2. Qualitätseinstufungen

Die pädagogische Prozessqualität korreliert positiv mit folgenden Aspekten der Strukturqualität bei syrischen Erzieherinnen: Der Teilnahme an Fortbildungen und der Dauer dieser Fortbildungen. Auf der Ebene der Strukturqualität bei deutschen Eltern korreliert die Prozessqualität positiv mit dem Wohlbefinden ihrer Kinder im Kindergarten.

Keine Zusammenhänge ergeben sich bei deutschen Erzieherinnen und syrischen Eltern zwischen Strukturbedingungen und der aktuellen Prozessqualität.

III ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT

In der vorliegenden Untersuchung wurden die pädagogischen Qualitätserfassungen, wie sie in der KES-R wiedergegeben werden, von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern im syrischen Kontext auf der einen Seite und von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien auf der anderen Seite miteinander verglichen. Daher wurden die intra- und interkulturellen Vergleiche durchgeführt.
Die syrische Stichprobe bestand aus 273 Eltern, 65 Erzieherinnen und 60 Grundschullehrern. Die deutsche Stichprobe umfasste 63 Erzieherinnen, 299 Eltern, die die geraden Ordnungszahlen der KES-R beantwortet haben, und 292 Eltern, die die ungeraden Ordnungszahlen der Skala beantwortet haben. Die Erhebung der syrischen Daten wurde von der Autorin in der zweitgrößten Stadt Syriens, „Aleppo“, und Umgebung in der Zeit von 23.02. bis 13.04.2007 durchgeführt. Die deutsche Stichprobe wurde von dem PädQUIS-Projekt „Familienzentrum NRW (Nordrhein-Westfalen)“ erhoben.
Als Forschungsinstrument wurde die revidierte Form der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R) verwendet. Auf ihrer Grundlage wurden zwei Instrumente entwickelt, zum einen ein Fragebogen, mit dem die syrischen Befragten (Erzieherinnen, Eltern und Lehrer) die Wichtigkeit der einzelnen Qualitätsmerkmale der KES-R bewerten, zum anderen wurde die KES-R so umgearbeitet, dass sie als Selbstevaluationsinstrument für Erzieherinnen und Eltern eingesetzt werden konnte. Zusätzlich wurde ein Fragebogen zur Erfassung von sozialstatistischen Hintergrunddaten der Befragten angewendet.

Auf der Grundlage dieser Instrumente wurden zwei Hauptfragestellungen gebildet:

1. Welche intrakulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben sich bezüglich pädagogischer Qualitätskriterien im syrischen Raum?
2. Welche interkulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben sich bezüglich pädagogischer Qualitätskriterien im Vergleich zwischen Deutschland und Syrien?

Die Hauptergebnisse können unter folgenden fünf Gesichtspunkten zusammengefasst werden:

1. Die syrischen Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer waren bezüglich ihrer Wichtigkeitsbeurteilungen der Qualitätskriterien allgemein übereinstimmend, wobei sie den Qualitätskriterien einen hohen Wichtigkeitsgrad zuschrieben. Sie stimmten auch in ihren Rangfolgen der Qualitätskriterien in hohem Grade überein. Dahingegen unterschieden sich die drei Gruppen in Einzelheiten voneinander. Die Eltern richteten den Bedeutungsfokus auf die Orientierung und Unterstützung der kindlichen Entwicklung, während die Erzieherinnen diesen auf die räumlich-materielle Ausstattung legten.

Bezogen auf die Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern war dies ähnlich der Fall. Sie waren in ihren Qualitätseinstufungen generell und deren Rangfolgen übereinstimmend, da sie die Qualitätskriterien hoch einschätzten und in den Rangfolgen der Qualitätseinstufungen übereinstimmten. Jedoch unterschieden sie sich in einzelnen Qualitätsmerkmalen voneinander. Die Erzieherinnen legten die höchsten Werte auf Qualitätsmerkmale, in denen die kindzentrierten Aktivitäten und die Anleitung durch die Erzieherin in den Mittelpunkt gerückt wurden, die Eltern nicht.

2. Verschiedene Strukturmerkmale von Erzieherinnen und Eltern haben ihre Beurteilungen pädagogischer Qualitätskriterien bzw. der aktuellen Prozessqualität beeinflusst. Die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien fiel höher in privater Trägerschaft aus als in öffentlicher. Keine Zusammenhänge ergaben sich zwischen Strukturmerkmalen der Eltern und Grundschullehrer und der Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien. Die Prozessqualität fiel günstiger aus, wenn die Einrichtung in privater Trägerschaft liegt, die Erzieherin einen höheren Bildungsabschluss besitzt und sie an mehr Fortbildungen teilnimmt, die Eltern erwerbstätig sind und sie mit dem Kindergarten eng zusammenarbeiten.
3. Die kulturvergleichenden Befunde wiesen Übereinstimmungen sowie Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien auf. Die vier Gruppen bewerteten die Qualitätskriterien als wichtig. Sie waren auch in ihren Rangreihen der Wichtigkeit von einzelnen Qualitätsmerkmalen übereinstimmend, wohingegen die deutschen und syrischen Gruppen in Einzelheiten voneinander divergierten. Die deutschen Gruppen fokussierten ihre Wertschätzung auf die kindzentrierten Aktivitäten und positive Interaktionen, während die syrischen Gruppen eine niedrige Wertschätzung auf solche Merkmale legten.

   Bezüglich der Qualitätseinstufungen schätzten die Erzieherinnen und Eltern in beiden Kulturen die aktuelle Prozessqualität in ihren Kindertageseinrichtungen als hoch ein. Sie waren in ihren Rangreihen der Qualitätseinstufungen der Einzelmerkmale übereinstimmend. Kulturspezifische Unterschiede ergaben sich zwischen deutschen und syrischen Gruppen in Einzelheiten: In den deutschen Einrichtungen wurde dem Kind bei der Möglichkeit der Eigeninitiative und bei kindbezogenen Bedürfnissen und Aktivitäten mehr Beachtung geschenkt, in syrischen Einrichtungen wurde solchen Merkmalen eine niedrige Wertschätzung entgegengebracht, und die schulorientierten Aktivitäten, Unterstützung des pädagogischen Personals wurden in den Mittelpunkt gerückt.

4. Hohe Übereinstimmungen ergaben sich zwischen Wichtigkeitsbeurteilungen und Qualitätseinstufungen bei den jeweiligen deutschen sowie syrischen Gruppen, wie die Rangkorrelationskoeffizienten zwischen beiden Skalen bei jeder Gruppe zeigten.
5. Verschiedene Strukturmerkmale von deutschen Erzieherinnen und Eltern haben ihre Bewertungen pädagogischer Qualitätskriterien bzw. der aktuellen Prozessqualität beeinflusst. Die Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien fiel höher aus, wenn die deutsche Erzieherin mehr Zeit für die Vorbereitung ihrer Arbeit hat und wenn die Kinder deutscher Eltern sich wohl in ihren Kindergruppen fühlen. Ein positiver Zusammenhang ergab sich zwischen pädagogischer Prozessqualität und Wohlbefinden der Kinder im Kindergarten.
   Keine Zusammenhänge ergaben sich zwischen den Strukturbedingungen der syrischen Erzieherinnen und Eltern und der Wichtigkeit pädagogischer Qualitätskriterien bzw. der aktuellen Prozessqualität.

Zusammenfassend haben die syrischen Erziehenden – Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer – auf der einen Seite gemeinsame Auffassungen über die Bedeutung pädagogischer Qualitätskriterien, d. h., sie zeigen intrakulturelle Gemeinsamkeiten zwischen den Mikrosystemen Kindergarten, Familie und Grundschule. Auf der anderen Seite unterscheiden sich die drei Befragtengruppen in Einzelheiten.
Bezogen auf die interkulturelle Perspektive zeigen die Befunde zum einen kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Bedeutungseinschätzungen pädagogischer Qualitätskriterien zwischen den Mikrosystemen Kindergarten und Familie in beiden Makrosystemen Deutschland und Syrien. Zum anderen unterscheiden sich deutsche Erzieherinnen und Eltern von syrischen Erzieherinnen und Eltern in ihren pädagogischen Orientierungen, da die deutschen Gruppen Repräsentanten einer individualorientierten Kultur und die syrischen Gruppen Repräsentanten einer kollektivorientierten Kultur darstellen.

Für weitere Studien würde es sich anbieten, die Forschungsinstrumente dieser Untersuchung für solche Kulturvergleiche (zwischen stark differierenden Kulturen) weiterzuentwickeln sowie die Kulturvergleichsprobleme zu beheben. Zur Weitererfassung kulturspezifischer Unterschiede bedürfte es anderer Methoden, wie z. B. der externen Beobachtung des pädagogischen Geschehens in den Vorschuleinrichtungen. Abschließend wäre die Erfassung pädagogischer Qualität von Grundschullehrern in anderen Kulturen von Interesse, um diese mit den Befunden dieser Arbeit in diesem Zusammenhang zu vergleichen.

Literaturverzeichnis

Baacke, D. (1999). Die 0- bis 5jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim; Basel: Beltz.

Bailey, D. B.; Clifford, M. R.; Harms, T. (1982). Comparison of preschool environments for handicapped and nonhandicapped children. Topics in Early Childhood Special Education, 2, 9 – 20.

Bannenberg, T. (1998). Leistungen messen und zeigen: Qualität und Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen. Kindergarten heute, 10,

Beller, E. K.; Stahnke, M.; Butz, P.; Stahl, W.; Wessels, H. (1996). Two measures of the quality of group care for infants and toddlers. European Journal of Psychology of Education, 2, 151 – 167.

Berry, J. W. (1997). Preface. In: Berry, J. W.; Poortinga, Y. H.; Pandey, J. (Eds). Handbook of cross-cultural psychology. Boston: Allyn & Bacon.

Berry, J. W.; Poortinga, Y. H.; Segall, M. H.; Dasen, P. R. (1992). Cross cultural psychology: research and applications. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Bierbrauer, G.; Meyer, H.; Wolfradt, U. (1994). Measurement of normative and evaluative aspects in individualistic and collectivistic orientations: the cultural orientation scale (COS). In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Blau, D. M. (1997). The production of quality in child care centers. The journal of human resources, 32 (2), 354 – 387.

Blau, D. M. (2000). The production of quality in child care centers: Another look. Applied Developmental science, 4, 136 – 148.

Bortz, J. (1979). Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Bostelmann, A. & Fink, M. (2003). Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation. Weinheim und Basl: Beltz.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung : natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In: Silbereisen, R. K.; Eyferth, K.; Rudinger, G. (Hrsg.). Development as action in context: problem behavior and normal youth development. Berlin: Springer.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In: Vasta, R. (Hrsg.). Six theories of child development: revised formulations and current issues. London: Kingsley.

Bryant, D. M.; Burchinal, M.; Lau, L. B.; Sparling, J. J. (1994). Family and Classroom Correlates of Head Start Children´s Developmental Outcomes. Early Childhood Research Quarterly, 9, 289 – 309.

Buda, R. & Elsayed-Elkhouly, S. M. (1998). Cultural Differences between Arabs and Americans: Individualism-Collectivism Revisited. Journal of Cross-Cultural Psychology, 29, 487 – 492.

Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). SPSS 11: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Pearson Studium.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (1996 – 1997). Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bände 1 – 10. Bonn: BMFSFJ.

Burchinal, M. R.; Cryer, D.; Clifford, R. M.; Howes, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. Applied Developmental Science, 6(1), 2 – 11.

Burchinal, M. R.; Peisner-Feinberg, E.; Bryant, D. M.; Clifford, R. (2000). Children´s Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity. Applied Developmental Science, 4(3), 149 – 165.

Burchinal, M. R.; Roberts, J. E.; Nabors, L. A.; Bryant, D. M. (1996). Quality of Center Child Care and infant Cognitive and Language Development. Child Development, 67, 606 – 620.

Burchinal, M.; Roberts, J. E.; Riggins, R.; Jr.; Zeisel, S. A.; Neebe, E.; Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. Child Development, 71(2), 339 – 357.

Carpenter, S.; Radhakrishnan, P. (2000). Allocentrism and Idiocentrism as Predictors of In-Group Perceptions: An Individual Difference Extension of Cultural Patterns. Journal of Research in Personality 34, 262 – 268.

Cassidy, D. J.; Hestenes, L. L.; Hegde, A.; Hestenes, S. & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor

analysis of the early childhood environment rating scale-revised. Early Childhood Research Quarterly, 20, 345 – 360.

Chen, F. F.; West, S. G. (2008). Measuring individualism and collectivism: The importance of considering differential components, reference Groups, and measurement invariance. Journal of Research in Personality 42(2008) 259 – 294.

Colberg-Schrader, Hedi. (1998). Kindergarten – Ort für Kinderleben und Trefferpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In: Fthenakis, W. E. & Textor, M. (Hrsg.). Qualität von Kinderbetreuung Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim und Basel: Beltz.

Cole, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? In: Berman, J. J. (Hrsg.). Nebraska Symposium on Motivation 1989: Cross-cultural perspectives. Lincoln: University of Nebraska Press.

Conrad, S. & Wolf, B. (1999). Kindertagesstätten in ihrem Kontext – ein humanökologisches Rahmenmodell. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46(2), 81 – 95.

Cryer, D. (1999): Defining and Assessing Early Childhood Program Quality. In: The Annals of the American Academy, Vol. 563, S. 39 – 55.

Cryer, D.; Burchinal, M. (1997). Parents as Child Care Consumers. Early Childhood Research Quarterly, 12, 35 – 58.

Cryer, D.; Tietze, W. & Wessels, H. (2002). Parent's perceptions of their children´s child care: a cross-national comparison. Early Childhood Research Quarterly, 17, 259 – 277.

Cryer, D.; Tietze, W. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/ toddler programs. International Journal of Early Years Education, 12(1), 43 – 62.

Cryer, D.; Tietze, W.; Burchinal, M.; Leal, T.; Palacios, J. (1999). Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. Early Childhood Research Quarterly, 14(3), 339 – 361.

Culkin, M.; Morris, J. R.; Helburn, S. W. (1991). Quality and the True Cost of Child Care. Journal of Social Issues, Vol. 47, 71 – 86.

Danziger, K. (1990). Constructing the subject: historical origins of psychological research. Cambridge: Cambridge University Press.

Davidson, A. R. (1977). The Etic-Emic Dilemma: can Methodology provide a solution in the Absence of theory? In: Poortinga, Y. H. (Eds.). Basic Problems in Cross-Cultural Psychology. Swets & Zeitlinger: Amsterdam & Lisse. (49 – 54).

Davidson, A. R.; Jaccard, J. J.; Triandis, H. C.; Morales, M. L.; Diaz-guerrero, R. (1976). Cross-Cultural Model Testing: Toward a Solution of the Etic-Emic Dilemma. International Journal of Psychology, 11, 1 – 13.

Dippelhofer-Stiem, B. (1995). Sozialisation in ökologischer Perspektive: eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dippelhofer-Stiem, B. (2000). Die Vorschulische Bildungsinstitution als Kontext frühkindlicher Sozialisation (227 – 242). In: Grundmann, M.; Lüscher, K. (Hrsg.) (2000). Sozialökologische Sozialisationsforschung: ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: UVK.

Dippelhofer-Stiem, B. & Wolf, B. (Hrsg.). (1997). Ökologie des Kindergartens: theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim; München: Juventa.

Doherty, G. (1991). Quality matters in child care. Huntsville, Ontario: Jesmond Publishing.

Drosdowski, G. (1994). Duden, das große Fremdwörterbuch: Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim: Dudenverlag.

Dunn, L. (1993). Proximal and Distal Features of Day Care Quality and Children´s Development. Early Childhood Research Quarterly, 8, 167 – 192.

Durham, W. H. (1990). Advances in evolutionary culture theory. Annual Review of Anthropology, 19, 187 – 210.

Eckensberger, L. H. (1973). Methodological issues of cross/cultural research in developmental psychology. In: Nesselroade, J. R.; Reese, H. W. Life-span developmental psychology. Academic press: New York and London.

Eckensberger, L. H. (1983). Interkulturelle Vergleiche. In: Silbereisen, R. K.; Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg.

Erath, P. (1991). Von der Kinderkrippe zur altersgemischten Gruppe in der Kindertagesstätte. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3, 137 – 140.

European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1997). Cross National Analyses of the Quality and Effects of Early Childhood Programs on Children's Development.

Europäische Kommission. (1995). Die Vorschulerziehung in der Europäischen Union: ein Problemaufriß. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Fjneman, Y. A.; Willemsen, M. E.; Poortinga, Y. H.; Erelcin, F. G.; Georgas, J.; Hui, C. H.; Leung, K.; Malpass, R. S. (1996). Individualism-Collectivism: An Empirical Study of a Conceptual Issue. Journal of Cross-Cultural Psychology, 27, 381 – 402.

Franken, B. (2003). Basiswissen Kita: Qualitätsentwicklung. Freiburg, Breisgau: Herder.

Fried, L.; Roßbach, H.-G.; Tietze, W.; Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In: Ingenkamp, K.; Jäger, R. S.; Petillon, H.; Wolf, B. (Hrsg.). Empirische Pädagogik 1970 – 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Fried, L. & Roux, S. (2003). Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim; Berlin: Beltz.

Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2006). Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim; Basel: Beltz.

Friedlmeier, W. (1995). Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.). Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen: Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim: Juventa.

Fthenakis, W. E. (1998a). Erziehungsqualität: Ein Versuch der Konkretisierung durch das Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Union. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.). Kindertagesbetreuung in Deutschland: Bilanzen und Perspektiven; ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Fthenakis, W. E. (1998b). Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In: Fthenakis, W. E. & Textor, M. (Hrsg.). Qualität von Kinderbetreuung Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim und Basel: Beltz.

Fthenakis, W. E. (1998c). Einleitung. In: Fthenakis, W. E. & Eirich, H. (Hrsg.). Erziehungsqualität im Kindergarten : Forschungsergebnisse und Erfahrung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Fthenakis, W. E. (1998d). Family transitions and quality in early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 6(1), 5 – 17.

Fthenakis, W. E. (2000). Bildungs- und Erziehungsqualität im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels. In: Haan, G. (Hrsg.). Bildung ohne Systemzwänge: Innovationen und Reformen. Neuwied: Luchterhand.

Fthenakis, W. E. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.). Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg im Breisgau: Herder.

Fthenakis, W. E.; Geipel, R.; Happ, E. (Hrsg). (1986). Das Bildungswesen in der dritten industriellen Revolution. München: Ehrenwirth.

Galiläer, L. (2005). Pädagogische Qualität: Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim; München: Juventa.

Garbarino, J. (1982). Sociocultural Risk: Dangers to Competence (S. 630 – 685). In: Kopp, C. B. & Krakow, J. B. (Eds.). The child: development in a social context. Reading Mass.: Addison-Wesley.

Geertz, C. (1984). From the native´s point of view: on the nature of anthropological understanding. In: Shweder, R. A. & Le Vine, R. A. (Eds.). Culture Theory: essays on mind, self and emotion. Cambridge: University Press.

Gohde, J. (2004). Den Kindern gerecht werden. In: Wehrmann, I. (Hrsg.). Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim; Berlin: Beltz.

Großmann, K. E. (1993). Universalismus und kultureller Relativismus psychologischer Erkenntnisse. In: Thomas, A.(Hrsg.). Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Großmann, H. (1998). Sozialer Wandel und seine Folgen für die Lebenssituation von Kindern – eine soziologische Perspektive. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.). Kindertagesbetreuung in Deutschland : Bilanzen und Perspektiven; ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Grundmann, M.; Fuß, D.; Suckow, J. (2000). Sozialökologische Sozialisationsforschung: Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche. In: Grundmann, M.; Lüscher, K. (Hrsg.) (2000). Sozialökologische Sozialisationsforschung : ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: UVK.

Grundmann, M.; Lüscher, K. (Hrsg.) (2000). Sozialökologische Sozialisationsforschung : ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: UVK.

Hagen, A.; Rossbach, H. (1987). Zur Erfassung und Beurteilung der pädagogischen Umwelt im Kindergarten. In: Kluge, N.; Fried, L. (Hrsg.). Spielen und Lernen mit jungen Kindern : neuere Ergebnisse frühpädagogischer Forschung, Studien zur Frühpädagogik. Frankfurt am Main: Lang.

Harkness, J. A.; Mohler, P.; Van de Vijver, F. J. R. (2003). Comparative Research. In: Harkness, J. A.; Van de Vijver, F. J. R.; Mohler, P. (Eds.). Cross-cultural survey methods. Hoboken, New Jersy: Wiley-Interscience.

Harms, T.; Clifford, R. M. (1980). Early Childhood Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R. M. (1983). Assessing Preschool Environments with the early childhood environment rating scale. Studies in Educational Evaluation, Vol. 8, 261 – 269.

Harms, T.; Clifford, R. M. & Cryer, D. (1999). Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Cryer, D. & Clifford, R. (1990). Infant/toddler environment rating scale. New York: Teacher's College Press.

Hayes, C. D.; Palmer, J. L. & Zaslow, M. S. (1990). Who cares for America´s Children? Child Care Policy for the 1990s. Washington, D. C.

Helburn, S. W.; Howes, C. (1996). Child Care Cost and Quality. The Future of Children, Vol. 6, No. 2, Financing Child Care, 62 – 82.

Helfrich, H. (1993). Methodologie kulturvergleichender psychologischer Forschung. In: Thomas, A.(Hrsg.). Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Hennessy, E.; Delaney, P. (1999). Using the Early Childhood Environment Rating Scale in Ireland: Do Parents and Service Providers Share its Values? Early Years, 19(2), 12 – 25.

Herrera, M. O.; Mathiesen, M. E.; Merino, M. J. & Recart, I. (2005). Learning contexts for young children in Chile: process quality assessment in preschool Centers. International Journal of Early Years Education, 13(1), 13 – 27.

Herrmann, K. (Hrsg.). (2000). Verband Bildung und Erziehung/Referat Elementarerziehung, Vorschulische Bildungseinrichtungen : Qualitätsstandards, Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Bonn: VBE.

Hestenes, L. L.; Kontos, S.; Bryan, Y. (1993). Children´s Emotional Expression in Child Care Centers varying in Quality. Early Childhood Research Quarterly, 8, 295 – 307.

Hofstede, G. H. (1980). Culture's consequences: international differences in work related values. Beverly Hills: Sage.

Hofstede, G. (1986). Cultural Differences in teaching and learning. International Journal of intercultural Relations, 10, 301 – 320.

Hofstede, G. (1987). Culture´s consequences: international Differences in work-related values. Sage: Beverly Hills/London/New Delhi.

Hofstede, G. (1991). Cultures and Organizations: Software of the mind. London: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (1994). Foreword. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Holloway, S. D., Kagan, S., Fuller, B., Tsou, L., & Carroll, J. (2001). Assessing child-care quality with a telephone interview. Early Childhood Research Quarterly, 16(2), 165 – 189.

Holloway, S. D.; Reichhart- Erickson, M. (1989). Child-Care Quality, Family Structure, and Maternal Expectations: Relationship to Preschool Children's Peer Relations. Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 281 – 298.

Honig, M. S. (2004). Was macht einen Kindergarten zu einem guten Kindergarten. Klein & groß, 2 – 3, 24 – 30.

Hopf, A.; Zill-Sahm, I.; Franken, B. (2004). Vom Kindergarten in die Grundschule : Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang (4. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.

Howes, C. (1983). Caregiver Behavior in Center and Family Day Care. Journal of Applied Developmental Psychology, 4, 99 – 107.

Howes, C; Phillips, D. A.; Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center- based Child Care. Child Development, 63, 449 – 460.

Hui, C. H. (1988). Measurement of Individualism-Collectivism. Journal of research interpersonality, 22, 17 – 36.

Hui, C. H. & Triandis, H. C. (1986). Individualism – collectivism: A study of cross- cultural researchers. Journal of cross- cultural psychology, 17, 225 – 248.

Hurrelmann, K. (1986). Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, K. (1995). Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. (5., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Hurrelmann, K. (1998). Einführung in die Sozialisationstheorie (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. (8., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Hussein, I. (2003). Eine analytische Untersuchung, vom Stand der Kindergärten in Syrien, im Lichte der arabischen Strategie für die Vorschulerziehung. Masterarbeit. Alwasiem: Damaskus.

Irskens, B.; Vogt, H. (2000). Qualität und Evaluation: eine Orientierung – nicht nur für Kindertageseinrichtungen. Frankfurt am Main.

Jahoda, G. (1980). Cross- cultural comparisons. In: Bornstein, M. H.(Eds). Comparative methods in psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jeong, Y. (2002). Pädagogische Orientierungen von Müttern und Erzieherinnen: ein Vergleich: Korea und Deutschland. Dissertation.

Johansen, A. S.; Leibowitz, A.; Waite, L. J. (1996). The Importance of Child-Care Characteristics to Choice of Care. Journal of Marriage and the Family, Vol. 58, No. 3, 759 – 772.

Kagitcibasi, C. (1994). A Critical Appraisal of individualism and Collectivism: Toward a New Formulation. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Kagitcibasi, C. & Berry, J. W. (1989). Cross-cultural psychology: Current Research and Trends. Annual Review of Psychology, 40, 493 – 531.

Kamiske, G. F; Brauer, J. (1999). Qualitätsmanagement von A – Z: Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. München: Hanser.

Kärrby, G.; Giota, J. (1994). Dimensions of quality in Swedish day care centers- An analysis of the early childhood environment rating scale. Early Child Development and Care, 104, 1 – 22.

Kärrby, G.; Giota, J. (1995). Parental conceptions of quality in daycare centers in relation to quality measured by the ECERS. Early Child Development and Care, 110, 1 – 18.

Katz, L. (1996). Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, W. (Hrsg.). Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Keller, H. & Eckensberger, L. H. (1998). Kultur und Entwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie: Lehrbuch. Bern: Huber.

Kim, U. (1994). Individualism and Collectivism: conceptual Clarification and Elaboration. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (1994). Introduction. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Kobayashi, M. (1995). Selbstkonzept und Empathie im Kulturvergleich: ein Vergleich deutscher und japanischer Kinder. Konstanz: UVK.

Kontos, S.; Stremmel, A. J. (1988). Caregiver´s Perceptions of Working Conditions in a Child Care Environment. Early Childhood Research Quarterly, 3, 77 – 90.

Kornadt, H. J.; Husarek, B. (1989). Frühe Mutter-Kind-Beziehungen. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.). Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Enke.

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (1998). Qualität im Dialog entwickeln – Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze: Kallmeyer.

Lamb, M. E. (2000). The Effects of Quality of Care on Child Development. Applied Developmental Science, 4(3), 112 – 115.

Lehr, U. (1984). Familie im Wandel – mögliche Konsequenzen für die Frühpädagogik. In: Fthenakis, Wassilios (Hrsg.). Tendenzen der Frühpädagogik. Pädagogischer Verlag: Düsseldorf.

Lera, M. (1996). Education under five in Spain: A study of preschool classes in Seville. European Journal of Psychology of Education, 2, 139 – 150.

Liegle, L. (1989). Familiale Sozialisation in heutigen Industrienationen. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.). Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Enke.

Lightfoot, C. & Valisner, J. (1992). Parental Belief Systems under the Influence: social Guidance of the Construction of personal Cultures. In: Sigel, I. E.; McGillicuddy-Delisi, A. V. & Goodnow, J. J. (Eds.). Parental belief systems: the psychological consequences for children. Erlbaum: Hillsdale, New Jersy.

Lill, G. (1996). Wettbewerb, Leistung und Qualität. Klein & groß, 10, 6 – 12.

Lonner, W. J.; Malpass, R. S. (1994). (Hrsg.). Psychology and culture. Boston: Allyn and Bacon.

Mahn, A. (1992). Kindergarten in Not. In: Grossmann, W. (Hrsg.). Kindergarten und Pädagogik: Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim; Basel: Beltz.

Markus, H. R.; Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. Psychological Review, 98(2), 224 – 253.

Mehrez, N. (1999). Faktoren, die die Eltern beeinflussen bei der Anmeldung ihrer Kinder in einer Kindertageseinrichtung. Eine Empirische Untersuchung von Kindertageseinrichtungen in Damaskus und im Umland. Masterarbeit. Damaskus Universität.

Merchel, J. (Hrsg.) (1998). Qualität in der Jugendhilfe: Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster: Votum.

Münchmeier, R. (2004). Erziehung und Bildung für die Zukunft. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.). Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim; Berlin: Beltz.

Nassief, I. (2005). Über die Wirksamkeit des Programms "demokratische Verwaltung" für die Leitung einer Kindertageseinrichtung. Unveröffentlichte Masterarbeit. Damaskus Universität.

Nave-Herz, R. (Hrsg.). (1988). Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Enke.

Nelson, G, L.; El Bakary, W. & Fathi, M. (1996). A cross-cultural study of Egyptian and U. S. education based on Hofstede's four-dimensional model of cultural differences. International education, 26(1), S. 56 – 76.

Netzwerk der Kinderbetreuung der Europäischen Kommission. (1996). Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder: Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. Luxemburg: Europäische Kommission.

NlCHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving. Early Childhood Research Quarterly, 11, 269 – 306.

NlCHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. Applied Developmental Science, 4(3), 116- 135.

Nickel, H. & Petzold, M. (1993). Sozialisationstheorien unter ökologisch-psychologischer Perspektive. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.). Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand.

Oubaid, M. (1983). Zum Verhältnis familialer und öffentlicher Erziehung am Beispiel von Elternbildung und -mitwirkung. Dissertation. Bielefeld.

Qualität in Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000. Köln: Landschaftsverband Rheinland – Landesjugendamt (2003), 14 S., URL: http://www.bagljae.de/Stellungnahmen/quali.pd.

Peisner- Feinberg, E. S.; Burchinal, M. R. (1997). Relations between Preschool Children´s Child Care Experiences and Concurrent Development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. Merrill- Palmer Quarterly, 43(3), 451 – 477.

Perlman, M.; Zellman, G. L. & Le, V. (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). Early Childhood Research Quarterly, 19, 398 – 412.

Petrogiannis, K.; Melhuish, E. C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. European Journal of Psychology of Education, 2, 177 – 191.

Petzold, M.; Nickel, H. (1989). Grundlagen und Konzept einer entwicklungspsychologischen Familienforschung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 36, 241 – 257.

Phillips, D.; Howes, C.; Whitebook, M. (1991). Child Care as an Adult Work Environment. Journal of Social Issues, Vol. 47, 49 – 70.

Phillips, D.; McCartney, K.; Scarr, S. (1987). Child-Care Quality and Children's Social Development. Developmental Psychology, 23(4), 537 – 543.

Phillips, D.; Mekos, D.; Scarr, S.; McCartney, K.; Abbott–Shim, M. (2000). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. Early Childhood Research Quarterly, 15(4), 475 – 496.

Phillipsen, L. C.; Burchinal, M. R.; Howes, C.; Cryer, D. (1997). The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care. Early Childhood Research Quarterly, 12, 281 – 303.

Pike, R. (1966). Language in relation to a united theory of the structure of human behavior. The Hague: Mouton.

Poortinga, Y. H. (1983). Psychometric approaches to intergroup comparison: the problem of equivalence. In: Irvine, S. H. Berry, J. W. Human assessment and cultural factors. Plenum press: New York and London.

Poortinga, Y. H. (1996). Indigenous psychology: scientific Ethnocentrism in a New Guise? In: Pandey, J.; Sinha, D.; Bhawk, D. P. S. (Eds.). Asian contributions to cross cultural psychology. New Delhi: Sage.

Reykowski, J. (1994). Collectivism and individualism as dimensions of social change. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Ribbeck, J. H. (2006). Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe : Bedeutung, Zusammenhänge und ausgewählte Aspekte zur Implementierung evaluativ gestützter Qualitätsentwicklung. Frankfurt am Main; Berlin: Lang.

Rosenthal, M. K. (2003). Quality in Early Childhood Education and Care: A Cultural Context. European Early Childhood Education Research Journal, 11(2), 101 – 116.

Roßbach, H. (1990). Assessing the Quality of Kindergarten Environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. In: Pieters, J. M. (Hrsg.); Breuer, K.; Simsons, P. R. J. Learning environments: contributions from Dutch and German research. Berlin: Springer.

Roßbach, H. (1993). Analyse von Messinstrumenten zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Betreuungs- und Erziehungsumwelten. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung.

Roßbach, H. (1999). Zur pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten. In: Becker, P. Conrad, S. & Wolf, B. (Hrsg.). Kindersituationen im Diskurs. Landau: Empirische Pädagogik.

Roßbach, H. (2003). Vorschulerziehung und Grundstufe. In: Cortina, K. S. (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Roux, S. (2002). Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim: Juventa-Verlag.

Roux, S. (2006). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk (1. Auflage). Weinheim: Beltz.

Sakai, L. M.; Whitebook, M. ; Wishard, A. & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. Early Childhood Research Quarterly, 18, 427 – 445.

Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater- Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care Centers. Early Childhood Research Quarterly, 9, 131 – 151.

Schneider, K. (1998). Qualität für Kinder in Tageseinrichtungen. In: Merchel, J. (Hrsg.). Qualität in der Jugendhilfe: Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster: Votum.

Schnyder, R. (1988). Die Umwelt des Kleinkindes im Urteil der Mutter. Dissertation Zürich.

Schriewer, J. K.; Holmes, B. (1988). (Hrsg.). Theories and methods in comparative education. Frankfurt am Main: Lang.

Schuster, K.-M.; Gänsfuß, R.; Tietze, W. (1997). Stichprobenziehung im Rahmen einer ökologisch orientierten Kindergartenuntersuchung. In: Dippelhofer-Stiem, B. & Wolf, B. (Hrsg.). Ökologie des Kindergartens: Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim; München: Juventa.

Schwartz, S. H. (1990). Individualism – Collectivism: Critique and Proposed Refinements. Journal of Cross-Cultural Psychology, 21, 139 – 157.

Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism and collectivism: New cultural dimensions of values. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Segall, M. H. (1983). On the search for independent variable in cross- cultural psychology. In: Irvine, S. H. & Berry, J. W. (Eds). Human assessment and cultural factors. New York: Plenum.

Sheridan, S.; Giota, J.; Han, Y-M.; Kwon, J-Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. Early Childhood Research Quarterly, 24, 142 – 156.

Sinha, J. B. P.; Verma, J. (1987). Structure of collectivism. In: Kâğıtçıbaşı, Ç. (Ed.). Growth and progress in cross-cultural psychology. Berwyn: Swets North America.

Spieß, K.; Tietze, W. (2002). Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen: Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 1, 139 – 162.

Statistischer Führer der Stadt „Aleppo“. (2007). Erziehungsministerium. Aleppo.

Statistischer Führer der Stadt „Aleppo“. (2010). Erziehungsministerium. Aleppo.

Strätz, R. (2010). Was heißt hier eigentlich Qualität? In: Welt des Kindes, 6, S. 8 – 11.

Sturzbecher, D. (Hrsg.) (1998). Kindertagesbetreuung in Deutschland: Bilanzen und Perspektiven; ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Sylva, K.; Siraj- Blatchford, I.; Taggart, B.; Sammons, P.; Melhuish, E.; Elliot, K.; Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. Early Childhood Research Quarterly, 21, 76 – 92.

Syria-Country profile. (2009). URL. http://www.indexmundi.com/syria/and http://www.indexmundi.com/syria/total-net-enrolment-ratio-in-primary-education.

html.

Syrisches Erziehungsministerium. http://www.syrianeducation.org.sy/nstyle/.

Tenbruck, F. H. (1992). Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab? In: Matthes, J. (Hrsg.). Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Schwartz.

Textor, M. R. (1993). Die Familie als kindliche Erfahrungsumwelt. In: Tietze, W. & Roßbach, H. (Hrsg.). Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit, Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg: Lambertus.

Thomas, A. (1993a). Psychologie interkulturellen Lernens und Handels. In: Thomas, A.(Hrsg.). Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Thomas, A. (1993b). Entwicklungslinien und Erkenntniswert kulturvergleichender Psychologie. In: Thomas, A.(Hrsg.). Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Thomas, A. (1993c). Einleitung. In: Thomas, A.(Hrsg.). Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Tietze, W. (1987). A Structural Model for the Evaluation of Preschool Effects. Early Childhood Research Quarterly, 2, 133 – 153.

Tietze, W. (1993). Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In: Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit, Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg: Lambertus.

Tietze, W. (1999). Sind unsere Kindergärten gut genug? Kinderzeit, 1, 9 – 11.

Tietze, W. (2002a). Institutionelle Betreuung von Kindern. In: Krüger, H. & Grunert, C. (Hrsg.). Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Tietze, W. (2002b). Für und wider der Zertifizierung. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10, 20 – 21.

Tietze, W. (2004). Notwendigkeit und Perspektiven von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.). Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz.

Tietze, W.; Bairräo, J.; Leal, T. B.; Rossbach, H. (1998). Assessing quality characteristics of center- based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross- national study. European Journal of Psychology of Education, 2, 283 – 298.

Tietze, W. & Cryer, D. (1999).Current Trends in European Early Child Care and Education. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 563, 175 – 193.

Tietze, W.; Cryer, D.; Bairrio, J.; Palacios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparisons of Observed Process Quality in Early Child Care and Education Programs in Five Countries. Early Childhood Research Quarterly, 11, 447 – 475.

Tietze, W.; Lee, H-J. & Schreiber, N. (2008). Familienzentren NRW: Allgemeine pädagogische Qualität und die Qualität als Familienzentrum. Arbeitsbericht 7 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin.

Tietze, W. (Hrsg). Meischner, T.; Gänsfuß , R.; Grenner, K.; Schuster, K.-M.; Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Tietze, W. & Paterak, H. (1993). Hilfen für die Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft. In: Tietze, W. & Roßbach, H. (Hrsg.). Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit, Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg: Lambertus.

Tietze, W; Roßbach, H.; Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren : zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim; Basel: Beltz.

Tietze, W.; Schuster, K.-M.; Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2001). Kindergarteneinschätzskala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating scale Revised Edition von Thelma Harms, Richard D. Clifford und Debby Cryer. Neuwied: Luchterhand.

Tietze, W.; Schuster, K.-M.; Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2005). Kindergarten-Skala: revidierte Fassung (KES-R); deutsche Fassung der Early childhood environment scale revised edition von Thelma Harms; Richard M. Clifford & Debby Cryer. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.

Tietze, W.; Schuster, K.-M. & Roßbach, H.-G. (1997). Kindergarteneinschätzskala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating scale von Thelma Harms und Richard D. Clifford. Neuwied: Luchterhand.

Tietze, W.; Tran, T. (2007). Pädagogische Qualität in Kindergärten aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen. Eine deutsch-vietnamesische Vergleichsstudie. Unveröffentlichte Studie, FU Berlin.

Tietze, W.; Ufermann, K. (1989). An International Perspective on Schooling for 4-Year-Olds. Theory into Practice, 28(1), 69 – 77.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg). Dittrich, I.; Gödert, S.; Grenner, K.; Grootwilken, B.; Sommerfeld, V. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim und Basel: Beltz.

Trafimow, D.; Triandis, H. C.; Goto, S. G. (1991). Some Tests of the Distinction between the Private Self and the Collective Self. Journal of Personality and Social Psychology, 60(5), 649 – 655.

Triandis, H. C. (1964). Cultural influences upon cognitive processes. In: Berkowitz, L. (Eds.). Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.

Triandis, H. C. (1980). Introduction to handbook of cross-cultural psychology. In: Triandis, H. C.; Lambert, W. W. (Eds.). Handbook of cross-cultural psychology (Vol. 1: Perspectives). Boston: Allyn and Bacon.

Triandis, H. C. (1986). Collectivism vs. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross- cultural social psychology. In: Bagley, C. & Verma, G. K. (Eds.). Personality, cognition and values. London: Macmillan.

Triandis. H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualisms and collectivisms. In: Berman, J. J. (Hrsg.). Nebraska Symposium on Motivation 1989: Cross-cultural perspectives. Lincoln: University of Nebraska Press.

Triandis, H. C. (1993). Collectivism and Individualism as Cultural Syndromes. Cross-Cultural Research, 27, 155 – 180.

Triandis, H. C. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and Individualism. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitcibasi, C.; Choi, S. & Yoon, G. (Eds.). Individualism and collectivism: theory, method, and applications. Thousand Oaks: Sage.

Triandis, H. C. (1995). Individualism & collectivism. Boulder, Colo.: Westview.

Triandis, H. C.; Brislin, R.; Hui, C. H. (1988). Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. International journal of intercultural relations, 12, 269 – 289.

Triandis, H. C.; Leung, K.; Villareal, M. J.; Clack, F. L. (1985). Allocentric versus ldiocentric Tendencies: Convergent and Discriminant Validation. Journal of Research in personality, 19, 395 – 415.

Triandis, H. C.; McCusker, C.; Betancourt, H.; Iwao, S.; Leung, K.; Salazar, J. M.; Setiadi, B.; Sinha, J. B. P.; Touzard, H.; Zaleski, Z.; (1993). An Etic-Emic Analysis of Individualism and Collectivism. Journal of Cross-Cultural Psychology, 24, 366 – 383.

Triandis, H. C.; McCusker, C.; Hui, C. H. (1990). Multimethod Probes of Individualism and Collectivism. Journal of Personality and Social Psychology, 59(5), 1006 – 1020.

Trommsdorff, G. (1989a). Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.). Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Enke.

Trommsdorff, G. (1989b). Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.). Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Enke.

Trommsdorff, G. (1993a). Entwicklung im Kulturvergleich. In: Thomas, A.(Hrsg.). Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Trommsdorff, G. (1993b). Kindheit im Kulturvergleich. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.). Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied; Berlin: Luchterhand.

Trommsdorff, G. (1995). Sozialisation und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus kulturvergleichender Sicht. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.). Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen : Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim: Juventa.

UNESCO, Syria, Primary enrolment ratio. URL. http://globalis.gvu.unu.edu/ indicator_detail.cfm?IndicatorID=100&Country=SY.

UNESCO. (2005). Education for all, Literacy for life. EFA Global Monitoring Report. Paris. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf.

UNESCO. (2006). International Bureau of Education (IBE) Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Syrian Arab Republic. Early Childhood Care and Education (ECCE) Programmes. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/ 001472/ 147247e.pdf.

Utz, K. (1994). Lust und Last im Erziehungsalltag. "Flow" und "Burnout". Kindergarten heute, 24(5), 3 – 12.

Van de Vijver, F. J. R. (2003). Bias and Equivalence: cross-cultural Perspectives. In: Harkness, J. A.; Van de Vijver, F. J. R.; Mohler, P. (Eds.). Cross-cultural survey methods. Hoboken, New Jersy: Wiley-Interscience.

Van de Vijver, F. & Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. In: Berry, J. W.; Poortinga, Y. H.; Pandey, J. (Eds.). Handbook of cross- cultural psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Van der Flier, H. (1977). Environmental factors and deviant response patterns. In: Poortinga, Y. H. (Eds). Basic Problems in Cross-Cultural Psychology. Swets and Zeitlinger: Amsterdam and Lisse.

Villalo´n, M.; Suzuki, E.; Herrera, M. O. & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. International Journal of Early Years Education, 10(1), 49 – 59.

Wolf, B. (1995). Brunswik und ökologische Perspektiven in der Psychologie. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Wolf, B.; Stuck, A. & Schuster, K-M. (2003). Kurzfristige Stabilität der Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindergärten. Empirische Pädagogik, 17(1), 87 – 103.

Ziesche, Ulrike; Gebauer-Jorzick, Silke. (2002). Qualitätswerkstatt Kita : Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. Neuwied; Berlin: Luchterhand.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Befragte in öffentlichen und privaten Einrichtungen (Zielgrößen).	53
Tabelle 2:	Befragte in städtischen und ländlichen Bezirken (Zielgrößen).	53
Tabelle 3:	Rücklauf der Untersuchung.	55
Tabelle 4:	Qualitätsurteile aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern nach Qualitätsbereichen (Mittelwerte und Standardabweichungen).	60
Tabelle 5:	Faktorenanalyse mit 44 Items: Erzieherinnen, Eltern und Lehrergesamtdaten; Ladungen und ergeklärte Varianzen auf zwei Faktoren.	62
Tabelle 6:	Wichtigkeitseinstufungen von Erzieherinnen, Eltern und Lehrern hinsichtlich der faktoriellen Qualitätsdimensionen.	63
Tabelle 7:	Qualitätsurteile aus der Sicht von Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrern nach Einzelmerkmalen (Mittelwerte und Standardabweichungen).	65
Tabelle 8:	Rangkorrelationen zwischen den Wichtigkeitseinstufungen von drei Befragtengruppen.	67
Tabelle 9:	Diskriminanzanalyse (Gruppen: Erzieherinnen, Eltern und Lehrer; Kriterien: Wichtigkeitseinstufungen der Qualitätskriterien).	70
Tabelle 10:	Gruppenzentroide in beiden Diskriminanzdimensionen.	71
Tabelle 11:	Diskriminanzanalyse mit KES-R-Items; Korrelationen mit den Dimensionen.	73
Tabelle 12:	Diskriminanzanalyse; Darstellung der Gruppenzugehörigkeit.	75
Tabelle 13:	Einstufungen der Qualitätsbereiche (Subskalen) durch Erzieherinnen und Eltern (Mittelwerte und Standardabweichungen) sowie Rangplätze.	84
Tabelle 14:	Faktorenanalyse mit 44 Items: Erzieherinnen, Elterndaten; Ladungen und ergeklärte Varianzen auf zwei Faktoren.	87
Tabelle 15:	Qualitätseinstufungen aus der Sicht von Erzieherinnen und Eltern nach den neuen Faktoren.	88

Tabelle 16:	Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern bei Einzelmerkmalen (Mittelwerte und Standardabweichungen).	91
Tabelle 17:	Rangkorrelationskoeffizienten zwischen Rangreihen der beiden KES-R-Skalen bei Erzieherinnen und Eltern.	94
Tabelle 18:	Diskriminanzanalyse (Gruppierungsvaraible: Erzieherinnen vs. Eltern; Kriterien: Einstufungen der Qualitätskriterien – realisierte Qualität).	95
Tabelle 19	Gruppenzentroide in der Diskriminanzdimension	95
Tabelle 20:	Diskriminanzanalyse von realisierter Qualität, Korrelationen mit Diskriminanzdimension.	96
Tabelle 21:	Diskriminanzanalyse; Darstellung der Gruppenzugehörigkeit.	96
Tabelle 22:	Strukturmerkmale der Kindergartenerzieherin.	103
Tabelle 23:	Bildungsabschlüsse der Erzieherinnen.	104
Tabelle 24:	Anzahl der Fortbildungen in den letzten zwölf Monaten.	105
Tabelle 25:	Anzahl der Fortbildungstage in den letzten zwölf Monaten.	105
Tabelle 26:	Zufriedenheit der Erzieherinnen mit verschiedenen Aspekten ihrer pädagogischen Arbeit.	106
Tabelle 27:	Strukturelle Merkmale der Kindergartengruppe.	106
Tabelle 28:	Personale Merkmale der befragten Eltern und ihrer Kinder (Alter in Jahren).	107
Tabelle 29:	Merkmale der Familien.	108
Tabelle 30:	Zufriedenheit der Kindergarteneltern.	109
Tabelle 31:	Wohlbefinden der Kinder	110
Tabelle 32:	Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita.	112
Tabelle 33:	Alter und Berufserfahrung der Lehrer/innen.	113
Tabelle 34:	Geschlecht und Bildungsabschlüsse der Lehrer/innen.	113
Tabelle 35:	Anzahl der Schüler/innen in der Klasse.	114
Tabelle 36:	Korrelationen zwischen Strukturbedingungen von Erzieherinnen, El-	116

tern sowie Lehrern und Wichtigkeits- und Qualitätseinstufungsskalen der KES-R

Tabelle 37: Abhängigkeit pädagogischer Qualität (Wichtigkeit und Qualitätseinstufungen der KES-R) von strukturellen Bedingungen bei Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrer/innen; multiple Regression. 118

Tabelle 38: Item-Total-Korrelationen und Cronbach´s Alpha der Wichtigkeitsskala bei Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien. 125

Tabelle 39: Item-Total-Korrelationen und Cronbach´s Alpha der Qualitätseinstufungsskala bei Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien. 127

Tabelle 40: Wichtigkeit einzelner Qualitätsmerkmale und des Gesamtwertes im Urteil von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien (Mittelwerte und Standardabweichungen). 131

Tabelle 41: Wichtigkeitsbeurteilungen von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern nach Qualitätsbereichen. 134

Tabelle 42: Gemeinsame Faktorenanalyse der Wichtigkeitsurteile von Erzieherinnen und Eltern in beiden Ländern 136

Tabelle 43: Wichtigkeit der neuen Qualitätsbereiche im Urteil von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern 137

Tabelle 44: Rangkorrelationen der Qualitätsmerkmale nach Wichtigkeitsurteilen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien. 138

Tabelle 45: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Erzieherinnen; Kriterien: Wichtigkeitsbeurteilungen der Qualitätskriterien). 139

Tabelle 46: Diskriminanzanalyse der KES-R-Items, Korrelationen mit Diskriminanzdimension. 141

Tabelle 47: Gruppenzentroide in der Diskriminanzdimension von deutschen und syrischen Erzieherinnen. 141

Tabelle 48: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit ungeraden Ordnungszahlen der Qualitätsitems; Kriterien: Wichtigkeitsbeurteilungen der Qualitätskriterien). 142

Tabelle 49: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit geraden Ordnungszahlen der Qualitätsitems; Kriterien: Wichtigkeitsbeurteilungen der Qualitätskriterien). 142

Tabelle 50: Gruppenzentroiden in den Diskriminanzdimensionen von deutschen 142

und syrischen Eltern.

Tabelle 51: Diskriminanzanalyse der ungeraden bzw. geraden Ordnungszahlen der Qualitätskriterien, Korrelationen mit Diskriminanzdimension von deutschen und syrischen Eltern. 144

Tabelle 52: Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien (Mittelwerte und Standardabweichungen). 147

Tabelle 53: Qualitätseinstufungen nach Subbereichen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern 150

Tabelle 54: Rangkorrelationen der Qualitätsbereiche nach Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien. 150

Tabelle 55: Gemeinsame Faktorenanalyse der Qualitätseinstufungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern 152

Tabelle 56: Qualitätseinstufungen der neuen erstellten Qualitätsbereiche von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien 153

Tabelle 57: Rangkorrelationen der Qualitätsmerkmale nach Qualitätseinstufungen von Erzieherinnen und Eltern in Deutschland und Syrien. 154

Tabelle 58: Rangkorrelationskoeffizienten zwischen Rangreihen der beiden KES-R-Skalen bei deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern 155

Tabelle 59: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Erzieherinnen; Kriterien: Einschätzungsbeurteilungen der Qualitätskriterien). 156

Tabelle 60: Diskriminanzanalyse der KES-R-Items, Korrelationen mit Diskriminanzdimension von deutschen und syrischen Erzieherinnen. 157

Tabelle 61: Gruppenzentroide in der Diskriminanzdimension von deutschen und syrischen Erzieherinnen. 158

Tabelle 62: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit ungeraden Zahlen; Kriterien: Qualitätseinstufungen). 158

Tabelle 63: Diskriminanzanalyse (Gruppen: deutsche vs. syrische Eltern mit geraden Zahlen; Kriterien: Qualitätseinstufungen). 158

Tabelle 64: Gruppenzentroide in den Diskriminanzdimensionen von deutschen und syrischen Eltern. 159

Tabelle 65: Diskriminanzanalyse der KES-R ungerade und gerade Ordnungszahlen der Items, Korrelationen mit Diskriminanzdimensionen von deut- 160

schen und syrischen Eltern

Tabelle 66: Strukturmerkmale der deutschen Kindergartenerzieherin. 162

Tabelle 67: Anzahl der Fortbildungen 162

Tabelle 68: Anzahl der Fortbildungstage 162

Tabelle 69: Alter der befragten Eltern und ihrer Kinder 163

Tabelle 70: Merkmale der deutschen Familien 164

Tabelle 71: Wohlbefinden der deutschen Kinder 165

Tabelle 72: Korrelationen zwischen Strukturbedingungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern und Wichtigkeitsskala 167

Tabelle 73: Korrelationen zwischen Strukturbedingungen von deutschen und syrischen Erzieherinnen und Eltern und Qualitätseinstufungsskala 167

Tabelle 74: Abhängigkeit pädagogische Qualität und Prozessqualität von strukturellen Bedingungen der deutschen Erzieherinnen und Eltern; schrittweise multiple Regression 169

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Das ökologische Modell Bronfenbrenners der Entwicklung (modifiziert von Cole, 1990).	39
Abbildung 2:	KES-R-Beispielitem: Erzieherinnenfragebogen (Item 3).	49
Abbildung 3:	Karte für Syrien (Damaskus: Hauptstadt, Aleppo: die Stadt der Untersuchung).	52
Abbildung 4:	Ausgewählte Untersuchungsbezirke in und um Aleppo.	52
Abbildung 5:	Beurteilung der Wichtigkeit pädagogischer Qualität durch Erzieherinnen, Eltern und Lehrer (Mittelwerte, Skalenstufen 1 bis 5).	58
Abbildung 6:	Durchschnittliche Wichtigkeitseinstufungen von 48 Qualitätsmerkmalen bei Erzieherinnen, Eltern und Lehrern.	70
Abbildung 7:	Grafische Darstellung der Diskriminanzanalyse der KES-R-Items für drei Gruppen.	74
Abbildung 8:	Einschätzung pädagogischer Qualität durch Erzieherinnen und Eltern (KES-R-Gesamtwerte).	82
Abbildung 9:	Einschätzungen der Qualitätsbereiche (Subskalen) durch Erzieherinnen und Eltern, Mittelwerte.	84
Abbildung 10:	Qualitätsausprägungen im Urteil von Erzieherinnen und Eltern.	93

Anhang 1

Fragen zur pädagogischen Qualität im Bereich Kindergarten (KES-R)

Qualitätsaspekte und einige Beispiele	**Wie wichtig** ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
1. Ausstattung und Platz im Innenraum - Ausreichend Platz für Möbel und Ausstattung - Raum sauber und in gutem Zustand - Raum ist nicht überfüllt und leicht zugänglich	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
2. Mobiliar für Pflege-, Spiel- und Lernaktivitäten - Ausreichend Tische, Stühle und Aufbewahrungsmöglichkeiten für Kinder vorhanden - Mobiliar in kindgerechter Größe, in gutem Zustand und leicht zugänglich - Möglichkeiten zum Ruhen und Schlafen vorhanden und leicht zugänglich	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit - Kuschelecke für Kinder mit weichem Teppich, Kissen, Polstern usw. vorhanden und leicht zugänglich	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
4. Raumgestaltung - Spielsachen gut angeordnet - Ruhige und laute Aktivitätsbereiche voneinander getrennt - Erzieherin kann Spielbereich gut überblicken	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
5. Rückzugsmöglichkeiten für Kinder - Spezieller Platz vorhanden, an dem ein oder zwei Kinder ohne Störung durch andere Kinder spielen können	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
6. Kindgerechte Ausgestaltung - Arbeiten der Kinder sind ausgestellt - Vieles ist in Augenhöhe der Kinder angebracht - Für Kinder interessante Materialien wie Fotos und Bilder sind ausgestellt - Raumdekoration wird häufig gewechselt	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

	Wie wichtig ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
7. Platz für Grobmotorik - Sicheres Außengelände mit ausreichendem Platz für die Kinder zum Rennen, Springen usw. - Angemessener Platz drinnen zum aktiven Spiel bei schlechtem Wetter	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
8. Ausstattung für Grobmotorik - Ausstattung ist sicher, robust und leicht zugänglich - Kinder können viele Fertigkeiten üben wie Klettern, Balancieren, Fahrradfahren usw.	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
9. Begrüßung und Verabschiedung - Kinder werden freundlich begrüßt - Verabschiedung gut organisiert - Eltern werden freundlich begrüßt - Erzieherinnen und Eltern tauschen Informationen aus	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten - Ausgewogene Mahlzeiten und/oder Zwischenmahlzeiten - Zu angemessenen Zeiten im Tagesablauf verankert	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
11. Ruhe- und Schlafpausen - Zu angemessenen Zeiten und in passenden Räumlichkeiten - Beaufsichtigung durch Erwachsene - Den Kindern wird geholfen, sich zu entspannen - Kinder, die früher aufstehen oder nicht schlafen, dürfen leise spielen	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
12. Toiletten - Sauberkeit, um die Verbreitung von Bakterien zu verhindern - Angemessene Beaufsichtigung und freundliche Atmosphäre beim Helfen - Kindgerechte Toiletten und niedrige Waschbecken	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge - Es werden Maßnahmen zur Vermeidung von Krankheiten getroffen - Erzieherin ist gutes Vorbild für gesundheitsbewusstes Verhalten - Bücher und Materialien zum Thema Gesundheit vorhanden	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

	Wie wichtig ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
14. Sicherheit - Keine Sicherheitsprobleme im Innen- und Außenbereich - Den Kindern werden Sicherheitsregeln vermittelt	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
15. Bücher und Bilder - Viele altersgerechte Bücher zur Sprachförderung vorhanden - Täglich Bilderbuchbetrachtungen, Vorlesen, Sprachspiele	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
16. Anregung zur Kommunikation - Erzieher/in regt Kinder an, viel zu sprechen - Viele Lieder, Spiele, Geschichte und Bildmaterialien	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
17. Förderung kognitiver Fähigkeiten - Erzieher/in führt altersgerecht neue Begriffe über logische Abfolgen/Beziehungen ein - Erzieher/in unterstützt Kinder bei der Begriffsentwicklung - Begriffsentwicklung wird in Zusammenhang mit kindlichen Erfahrungen gebracht	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
18. Allgemeiner Sprachgebrauch - Erzieher/in benutzt Sprache, um Informationen weiterzugeben, nicht um die Kinder zu kontrollieren oder zu strafen - Erzieher/in stellt viele Fragen, um die Kinder zum Sprechen anzuregen - Erzieher/in hört zu und spricht oft	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
19. Feinmotorische Aktivitäten - Viele Materialien zur Entwicklung der Feinmotorik wie Perlen, Puzzles, Scheren, Stifte usw. - Spielmaterialien sind vollständig und in gutem Zustand - Spielmaterialien werden oft ausgetauscht	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
20. Künstlerisches Gestalten - Kinder brauchen nicht die Ideen der Erzieher/in nachzuahmen - Es werden verschiedenartige Materialien benutzt	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

	Wie wichtig ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
21. Musik und Bewegung - Täglich Zeit zum Singen, Tanzen und/oder Musizieren - Viele Materialien für musikalische Erfahrung - Materialien für Kinder leicht zugänglich - Erzieher/in sorgt für Erweiterung des musikalischen Verständnisses	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
22. Bausteine - Genügend Bausteine für alle Kinder vorhanden, so dass diese nicht darum streiten müssen - Genügend Platz zum ungestörten Bauen - Vielfalt an Bausteinen und Materialien vorhanden - Kinder können Bausteine selbstständig und täglich nutzen	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
23. Sand/Wasser - Vielfalt an Spielzeug und Ausstattung für Spiele mit Sand und/oder Wasser - Ausstattung für innen und außen vorhanden - Täglich Möglichkeit für Spiele mit Sand oder Wasser	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
24. Rollenspiel - Vielfältige Requisiten, um Familie, Arbeit und andere Rollenspiele zu spielen - Materialien leicht zugänglich und täglich verfügbar - Rollenspiele innerhalb und außerhalb des Gruppenraums möglich	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
25. Naturerfahrung/Sachwissen - Vielfältige altersgerechte Spiele und Materialien für Natur- und Sacherfahrungen - Materialien in gutem Zustand und zur freien Verfügung - Einbindung von alltäglichen Erlebnissen und regelmäßige Exkursionen zur Erweiterung des Naturverständnisses	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

	Wie wichtig ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
26. Mathematisches Verständnis - Vielfalt an altersgerechten Materialien wie Waagen, Metermaß, Dominosteine, Zahlenpuzzles usw. vorhanden - Materialien in gutem Zustand und zur freien Verfügung - Erzieher/in führt regelmäßig Aktivitäten zur Förderung des mathematischen Verständnisses durch	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
27. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer - Nutzung der Medien ist dem Alter der Kinder angemessen - Kinder werden dabei von der Erzieher/in unterstützt - Der Gebrauch regt die Kinder zu eigenen Aktivitäten an	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
28. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität - Viele Materialien vorhanden, die in nichtstereotyper Weise Menschen ethnischer Gruppen, Kulturen, verschiedenen Alters, Geschlechts oder mit verschiedenen Fähigkeiten zeigen - Kinder lernen Feiertage, Musik usw. verschiedener Religionen und Kulturen kennen	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
29. Anleitung und Beaufsichtigung bei grobmotorischen Aktivitäten - Erzieher/in beaufsichtigt sorgfältig, so dass die Sicherheit der Kinder gewährleistet ist - Erzieher/in spricht mit den Kindern über ihre Spielideen und hilft ihnen, neue Fertigkeiten zu erlernen - Erzieher/in bereichert das Spiel durch eigene Ideen und neue Spielmaterialien	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
30. Allgemeine Anleitung und Beaufsichtigung der Kinder - Erzieher/in beaufsichtigt sorgfältig, so dass die Sicherheit der Kinder gewährleistet ist - Kindern wird bei Bedarf Hilfe gegeben - Erzieher/in unterstützt die Aktivitäten und erweitert die Ideen der Kinder	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

	Wie wichtig ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
31. Verhaltensregeln/Disziplin - Wenig Disziplinprobleme durch Förderung angemessener Interaktionen und vorausschauende Lenkung - Realistische Erwartung, orientiert am Alter und den Fähigkeiten der Kinder - Kindern bekommen Regeln erklärt und werden bei Konfliktlösung aktiv einbezogen	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
32. Erzieher/in-Kind-Interaktion - Erzieher/in ist feinfühlig gegenüber den Gefühlen und Reaktionen der Kinder - Häufige positive Interaktionen während des gesamten Tages - Freundliche Stimme, häufiges Lächeln und körperliche Zuwendung	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
33. Kind-Kind-Interaktion - Positive Kontakte zwischen den Kindern werden unterstützt und angeregt - Erzieherin ist Vorbild für einen positiven Umgang miteinander	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
34. Tagesablauf - Feste Tagesplanung; kann jedoch bei Bedarf geändert werden - Balance zwischen aktiven und ruhigen Spielphasen - Vielzahl verschiedener Aktivitäten innen und außen	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
35. Freispiel - Viel Zeit für Spiel, bei dem sich die Kinder die Aktivitäten und Spielpartner selbst aussuchen - Erzieher/in unterstützt und erweitert Freispiel - Abwechslungsreiches und ausreichendes Spielzeug für Freispiel	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
36. Teilgruppenarbeit - Die Arbeit in der Gesamtgruppe ist auf kurze Perioden beschränkt - Teilgruppenarbeit dominiert während des Tages und sorgt für abwechslungsreiche Aktivitäten - Erzieher/in richtet ihre Aufmerksamkeit häufig auf kleine Gruppen oder einzelne Kinder	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

	Wie wichtig ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
37. Vorkehrungen für behinderte Kinder - Erzieher/in kennt die besonderen Bedürfnisse der Kinder - Erzieher/in nimmt Veränderungen in Raum, Tagesplanung und Aktivitäten vor, damit diese Kinder erfolgreich teilnehmen können - Integration der behinderten Kinder in normalen Tagesablauf durch Aktivitäten und Vorkehrungen der Erzieher/innen gewährleistet	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
38. Elternarbeit - Eltern sind in der Gruppe willkommen - Häufiger Informationsaustausch zwischen Erzieher/innen und Eltern - Eltern sind an Entscheidungen, Planungen und Bewertung der Arbeit beteiligt - Eltern werden bei der Erziehung unterstützt	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen - Regelmäßige Pausen - Separater Aufenthaltsraum mit Möbeln für Erwachsene - Aufbewahrungsmöglichkeiten für persönliche Dinge	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen - Büroräume für Leiter/in - Räumliche Möglichkeiten für Beratungen und Treffen zwischen Erwachsenen bzw. Erwachsenen und Kindern	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter/innen - Regelmäßiger Austausch kindbezogener Informationen zwischen Erzieher/innen - Eindeutige Aufgabenverteilung - Gemeinsame Planungszeiten	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut
42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiter - Regelmäßige Hospitation und Supervision - Erzieher/innen erhalten Rückmeldungen und schriftliche Einschätzungen zu ihrer Arbeit	nicht wichtig 1 · eher nicht wichtig 2 · eher wichtig 3 · wichtig 4 · sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

	Wie wichtig ist Ihnen dieses Merkmal?	**Wie gut** ist dies in Ihrer Gruppe gegeben?
43. Fortbildungsmöglichkeiten - Viele Bücher und andere Materialien zur Erziehung im Vorschulalter vorhanden - Einrichtung unterstützt Teilnahme an Fortbildung - Dienstbesprechungen haben auch fachlichen, nicht nur organisatorischen Inhalt - Fortbildung findet regelmäßig statt	nicht wichtig 1 eher nicht wichtig 2 eher wichtig 3 wichtig 4 sehr wichtig 5	nicht gut 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

Welche weiteren Qualitätsmerkmale, die bisher nicht genannt wurden, sind Ihnen wichtig?

_____

_____

_____

Anhang 2

أسئـــــــلة حـــــــول الجـــــــودة التربـويـــــــة

جـوانب الجـــــــودة مع بعض الأمثلـــة	**ما مـــدى أهميـــة هـــذا الجانب بالنسبـــة لـــك؟**	**ما مدى جودة هذا الجانب في صفك**(أي إلى أي حد يتوفر هذا الجانب في صفك)؟
1.المـــكان وتجهيزاتـــه داخل الغرف: مثال- مكان كافي للفرش و الأثاث - الغرفة نظيفة وبحالة جيدة - الغرفة غير مكتظة وسهلة التنقل	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
2. أثاث لأنشطة اللعب-العناية والتعلم: مثال- وجود طاولات وكراسي كافية وإمكانيات لحفظ الأشياء الخاصة للأطفال - أثاث بالحجم المناسب للطفل وبحالة جيدة - وجود أماكن للراحة والنوم وسهلة الاستخدام	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
3. تجهيزات للترويح عن النفس والترفيه: مثال- وجود مكان مريح للأطفال مع سجاد ووسائد ناعمة وتكون قريبة المنال	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
4. تشكيـــــل الغرفـــــة: مثال- الألعاب أو مجالات اللعب منظمة بشكل جيد - مجالات للأنشطة الهادئة والصاخبة و تكون منفصلة عن بعضها - باستطاعة المعلمة أن تراقب مجال اللعب بشكل جيد	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
5. مكان لخلـــــوة /لعزلـــة الطفل: مثال- وجود مكان خاص، يستطيع فيه طفل أو طفلان اللعب بدون إزعاج من الأطفال الآخرين	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
6. تجهـيزات مناسبـــــة للطفل: مثال- عرض أعمال الأطفال - كل شيء مناسب وبمستوى نظر الأطفال - عرض أشياء مثيرة للأطفال كعرض صور الأشخاص و الصور الملونة - تغيير ديكور الغرفة باستمرار	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
7. مكان للنشاطات الحركية خارج الغرفة: مثال- تأمين مساحات خارجية آمنة مع مكان كافي لجري الأطفال وقفزهم - مكان مناسب بالداخل للعب النشيط الحركي في الطقس السيئ	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7

	ما مـــدى أهميـــة هـــذا الجانب بالنسبـــة لـــك؟	ما مدى جودة هذا الجانب في صفك(أي إلى أي حد يتوفر هذا الجانب في صفك)؟
8. تجهيزات للنشاطات الحركية خارج الغرف: مثال- تجهيزات آمنة ومتينة وسهلة المنال - يستطيع الأطفال أن يتمرنوا على مهارات عديدة كالتسلق، التوازن، قيادة الدراجة....الخ	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
9. التحية والوداع: مثال- يتم استقبال الأطفال بكل لطف - يتم تنظيم الوداع بشكل جيد - يتم استقبال الأهل وتحيتهم بكل لطف - يتبادل الأهل والمعلمات المعلومات عن أطفالهم	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
10. الوجبات الرئيسية والوجبات الجانبية الخفيفة: مثال- وجود وجبات رئيسية و/أو أخرى خفيفة متوازنة - تحديد أوقات ثابتة للوجبات خلال اليوم - وقت للمحادثة والعلاقات الودودة بين الأطفال والمعلمات	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
11. استراحات النوم والهدوء: مثال- وذلك يكون بأوقات محددة وبأماكن مناسبة - ومراقب من قبل الكبار - مساعدة الأطفال على الاسترخاء - يجوز للأطفال الذين يستيقظون باكرا أو لا ينامون اللعب بهدوء	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
12. الحمامات: مثال- تأمين النظافة من أجل تجنب انتشار البكتريا - وجود مراقبة مناسبة ومساعدة الأطفال بلطف - وجود حمامات مناسبة للأطفال وأحواض منخفضة	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
13. إجراءات الوقاية الصحية: مثال- القيام بإجراءات لتجنب الأمراض - تكون المعلمة مثل جيد من خلال سلوكها الصحي الواعي - وجود كتب ومواد عن المواضيع الصحية	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
14. قواعد الأمان: مثال- لا يوجد مشاكل أمان داخل الصف وخارجه - تعليم الأطفال قواعد الأمان - توافر معلومات في حالات الطوارئ	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
15. كتب وصور: مثال- توافر كتب ومواد كثيرة ومناسبة لعمر الطفل لتشجيع النمو اللغوي لديه - تصفح كتب مصورة يوميا وقراءتها لهم بالإضافة إلى الألعاب اللغوية	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7

	ما مـــدى أهميــة هـــذا الجانب بالنسبـــة لـــك؟	ما مدى جودة هذا الجانب في صفك(أي إلى أي حد يتوفر هذا الجانب في صفك)؟
16. الحض على الاتصال: مثال- تحض المعلمة الأطفال على التكلم باستمرار - وجود أغاني، ألعاب، حكايات وصور كثيرة - وقت كثير للأطفال للكلام خلال اللعب الحر و الأنشطة الجماعية	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
17. تشجيع القدرات العقلية: مثال- تدخل المعلمة مفاهيم جديدة مناسبة لسن الطفل حول العلاقات المنطقية - تدعم الأطفال عند تطويرهم للمفاهيم - يتم تطوير مفاهيم الأطفال من خلال ربطها بتجاربهم	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
18. الاستعمال اللغوي بشكل عام: مثال- تستعمل المعلمة اللغة لإعطاء معلومات أكثر وليس لضبط الأطفال أو معاقبتهم - تضع المعلمة أسئلة كثيرة لحض الأطفال على التحدث - تستمع المعلمة مرارا وتتحدث غالبا	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
19. أنشطة حسية حركية: مثال- مواد كثيرة لتطوير القدرات الحسية الحركية(آلية الإمساك) مثل اللآلئ، صور مقطعة، مقص، أقلام وغيرها - تكون الألعاب كاملة وبحالة جيدة - تبديل الألعاب باستمرار - يستطيع الأطفال استعمال مواد اللعب بشكل مستقل	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
20. القدرات الفنية: مثال- لا يقلد الأطفال أفكار المعلمة - يتم استعمال مواد مختلفة النوعية - يستطيع الأطفال يوميا أن يقوموا بالتلوين، الرسم وممارسة الهوايات	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
21. الموسيقى والحركة: مثال- يوجد يوميا وقت للغناء، الرقص والعزف - مواد عديدة للتعرف على الموسيقى - المواد في متناول يد الأطفال - تهتم المعلمة بتوسيع الفهم (الاستيعاب) الموسيقي عند الأطفال	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
22. ألعاب التركيب: مثال- توافر ألعاب تركيب كافية لجميع الأطفال بحيث لا يحدث شجار بين الأطفال حولها - مكان كافي حتى يلعب الأطفال بالألعاب التركيبية بدون انزعاج - وجود قطع تركيب متنوعة ومواد مختلفة - يستطيع الأطفال استخدام قطع التركيب بشكل مستقل ويومي	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7

	ما مـــدى أهميـــة هـــذا الجانب بالنسبـــة لـــك؟	ما مدى جودة هذا الجانب في صفك(أي إلى أي حد يتوفر هذا الجانب في صفك)؟
23. **الرمل /الماء:** مثال- تنوع ألعاب اللعب بالرمل والماء - توافر هذه التجهيزات بالداخل والخارج - إمكانية اللعب اليومي بالرمل والماء	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
24. **لعب الأدوار:** مثال- وجود لوازم المسرح المتنوعة للعب ادوار العائلة، العمل وأدوار أخرى - مواد تحت التصرف وسهلة المنال - إمكانية اللعب داخل وخارج الصف	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
25. **الخبرة بالطبيعة /فهم الأشياء:** مثال- ألعاب ومواد متنوعة لفهم الأشياء والطبيعة - مواد بحالة جيدة وتحت التصرف الحر - ربط الأحداث اليومية برحلات علمية لتوسيع فهم الأطفال بالطبيعة	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
26. **الفهم الرياضي:** مثال- توفير مواد متنوعة مناسبة لعمر الأطفال مثل الميزان، مقياس المتر، حزورة الأعداد....الخ - المواد بحالة جيدة وتحت التصرف - تنفذ المعلمة نشاطات بشكل منتظم لتشجيع الفهم الرياضي - الاستفادة من الأحوال اليومية لتطوير تعلم الأطفال	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
27. **استعمال التلفزيون، الفيديو والكمبيوتر:** مثال- استعمال هذه الأجهزة بما يناسب عمر الأطفال - تساعد المعلمة الأطفال أثناء ذلك - هذا الاستخدام يحض الأطفال على بعض النشاطات الذاتية	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
28. **تشجيع التسامح وتقبل اختلاف الجناس والخصوصية الفردية:** مثال- توافر مواد كثيرة(صور, ألعاب وكتب) لا تظهر الناس (الذين هم من أعراق، أعمار و ثقافات مختلفة) بطريقة أحادية الجانب أو تظهر الفروق بين الناس - يتعلم الأطفال أيام الأعياد، أنواع الموسيقى....الخ لمختلف الأديان والثقافات - تدخل المعلمة اختلاف الناس في العمل	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
29. **التوجيه والإشراف أثناء النشاطات الحركية:** مثال- تشرف المعلمة بعناية واهتمام على الأطفال لتوفير الأمان - تتحدث المعلمة مع الأطفال حول أفكار اللعب لديهم وتساعدهم لاكتساب مهارات جديدة - توسع المعلمة اللعب ببعض الأفكار الخاصة و الألعاب الجديدة	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7

	ما مـــدى أهميـــة هـــذا الجانب بالنسبـــة لـــك؟	**ما مدى جودة هذا الجانب في صفك**(أي إلى أي حد يتوفر هذا الجانب في صفك)؟
30. **توجيه وإشراف على الأطفال:** مثال- تراقب المعلمة الأطفال لتوفير الأمان - يساعد الأطفال عند الحاجة	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
31. **قواعد السلوك / النظام:** مثال- تطبيق النظام وضبط سلوك الأطفال لا يتم بالعقاب أو بطرق عنيفة - ضبط معقول لسلوك الأطفال بما يتناسب مع أعمارهم وقدراتهم - يتم توضيح القواعد للأطفال وإشراكهم بشكل فعال خلال حل الأزمات	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
32. **علاقة المعلمة بالطفل:** مثال- تكون المعلمة مرهفة الحس حيال مشاعر وردود أفعال الأطفال - علاقات ايجابية باستمرار خلال اليوم - صوت ودود وابتسامة مستمرة مع إيحاءات لطيفة	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
33. **علاقة الطفل بالطفل:** مثال- تشجيع العلاقات الايجابية بين الأطفال - تكون المعلمة قدوة للتصرف الايجابي بين الأطفال مع بعضهم	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
34. **البرنامج اليومي:** مثال- خطة يومية ثابتة تغير عند الحاجة - موازنة بين الألعاب الهادئة والحركية - نشاطات كثيرة داخل الصف وخارجه	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
35. **اللعب الحر:** مثال- إعطاء الأطفال وقت كثير للعب الذي يقومون فيه بأنفسهم بانتقاء الأنشطة وشريك اللعب - المعلمة تشجع وتوسع اللعب الحر - ألعاب متنوعة وكافية للعب الحر	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
36. **العمل في مجموعات جزئية:** مثال- يكون العمل في المجموعة الكلية (الصف كله) لمدة قصيرة ومحددة - يسود عمل المجموعات الجزئية خلال اليوم ويعنى بأنشطة متنوعة - توجه المعلمة انتباهها غالبا للمجموعات الصغيرة والأطفال المنفردين	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا ما 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7
37. **تدابير الوقاية للأطفال المعاقين:** مثال- تعرف المعلمة الحاجات الخاصة لهم - تدخل تغييرات على الغرفة, البرنامج والأنشطة ليستطيع هؤلاء الأطفال المشاركة فيها بنجاح - مشاركة الأهل والمختصين لتوفير أفضل مساندة - دمج الأطفال المعاقين بمجرى اليوم الطبيعي من خلال الأنشطة وتدابير الوقاية التي تؤمنها المعلمة	غير هام 1 / غير هام نوعاً 2 / هام نوعاً ما 3 / هام 4 / هام جدا 5	غير متوفر 1 / سيء 2 / سيء نوعاما 3 / مقبول 4 / جيد نوعاما 5 / جيد 6 / جيد جداً 7

	ما مـــدى أهميـــة هـــذا الجانب بالنسبـــة لـــك؟	**ما مدى جودة هذا الجانب في صفك**(أي إلى أي حد يتوفر هذا الجانب في صفك)؟
38. مشاركة الآباء: مثال- يرحب بالأهل في (الصف) - يتم تبادل المعلومات باستمرار بين الأهل والمعلمة - يشارك الأهل باتخاذ القرارات ووضع الخطط وتقييم العمل - مساندة الأهل في تربية الطفل	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
39. مراعاة الحاجات الخاصة الشخصية للمعلمات: مثال- استراحات منتظمة - غرف إقامة منفصلة مفروشة للكبار - وجود أماكن لحفظ الأشياء الخاصة	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
40. مراعاة الحاجات التخصصية للمساعدين: مثال- مكتب للمديرة - وجود غرف مخصصة للإرشاد وللمقابلة بين الكبار أو بين الكبار والأطفال	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
41. العلاقة والتعاون بين المربيات: مثال- تبادل المعلومات فيما يخص الأطفال بين المعلمات - توزيع واضح للواجبات - وضع برنامج مشترك للوقت	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
42. مساعدة تخصصية وتطوير المعلمات: مثال- فحص منتظم من قبل مشرفين - تستلم المعلمة تقييم كتابي عن عملها	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
43. إمكانيات متابعة التعليم: مثال- توافر كتب ومواد تربوية حول رياض الأطفال - تدعم الروضة الاشتراك بدورات متابعة التعليم - تتناول اجتماعات العمل مضمون تخصصي وليس فقط تنظيمي - إيجاد دورات تطويرية بشكل منتظم	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
44. تعلم الكتابـــة (الأحرف والكلمات): مثال- توافر صور بكتابات واضحة وسهلة القراءة للأطفال بالصف - توافر مواد الكتابة المناسبة كالأقلام والورق - يبدأ الأطفال بتعلم وكتابة الأحرف الأبجدية	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7

	ما مـــدى أهميـــة هـــذا الجانب بالنسبـــة لـــك؟	**ما مدى جودة هذا الجانب في صفك**(أي إلى أي حد يتوفر هذا الجانب في صفك)؟
45. تعلـــم القـــــراءة: مثال- وجود كتب مصورة وكتب مع نصوص قصيرة أو طويلة - يبدأ الأطفال بقراءة أو تركيب بعض الجمل القصيرة - تشجع المعلمة الأطفال على قراءة النصوص المألوفة لديهم كأن يحكي طفل قصة معروفة حتى نهايتها	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
46. التعلـــيم الدينـــي: مثال- قراءة القرآن وتعلمه - قراءة القصص القرآنية للأطفال - اكتساب القيم الأخلاقية من الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة - تعتبر المعلمة مثال جيد للسلوك الأخلاقي مع الأطفال	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
47. **الموسيقى التعليمية:** مثال- توافر أغاني و أناشيد تعليمية - يكتسب الأطفال من خلال هذه الأغاني والأناشيد العادات الصحيحة	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7
48. **حسن الاستـــماع:** مثال- تشجع المعلمة الأطفال على التحدث مع بعضهم البعض ضمن مجموعات صغيرة كما تشجعهم على الاستماع لبعضهم - يحترم الطفل كلام الآخرين - تعتبر المعلمة مستمعة جيدة عندما يسألها الأطفال أو يتكلمون معها	غير هام 1 غير هام نوعاً 2 هام نوعاً ما 3 هام 4 هام جدا 5	غير متوفر 1 سيء 2 سيء نوعاما 3 مقبول 4 جيد نوعاما 5 جيد 6 جيد جداً 7

_ مـــا هي علامـات الجـــودة الأخرى الـغير واردة أعلاه، والتي ترونهـا هـامـــــة؟

_____

_____

_____

Anhang 3

استبيـــــــان خاص بمعلمات رياض الأطفال

اسم الروضـــــــــة: .....

اسم الصـــــــــف: .....

نوع الروضـــــــــة: ❍ حكومية ❍ خاصة

مكان تواجد الروضة: ❍ بالمدينة ❍ بالريف

تاريخ ملء الاستبيان: اليوم .....

الشهر.....

السنة .....

☜ 1.من يعمل في صفك بشكل دوري ومنتظم من هؤلاء الأشخاص(معلمات, مساعدات) ؟

أرجو أن تأخذي بعين الاعتبار أنك أيضا من ضمن هؤلاء الأشخاص!

الرقم	العمل 1= معلمة 2= مساعدة 3= أشخاص آخرين وهم ..... سجل الرقم الصحيح في المربع	الوظيفة داخل الصف 1= معلمة أساسية 2= مساعدة 3= وظيفة أخرى وهي ..... سجل الرقم الصحيح في المربع	عدد الساعات أسبوعيا في الصف
1			
2			
3			

2.كم عدد الساعات التي يشارك فيها الآباء أسبوعيا في العمل التربوي في صفك؟

---------- ساعة

3.كم عدد الأماكن (المقاعد) المخصصة للصف وكم عدد الأطفال فعليا في صفك؟

---------- مكان
---------- طفل في المجموعة حاليا

4.هل يوجد نشاطات خارج نطاق الصف, يشارك فيها أطفال صفك عادة أطفال من صفوف أخرى أو يتم تبادل الأطفال خلالها(عدا نشاطات النوم, وجبات الأكل, الحمامات واللعب الحر خارجا) ؟

□ **نعم** □ **لا**

عندما تكون الإجابة نعم : ما هي أشكال هذه النشاطات؟

○ نشاطات فردية مع صف أو صفوف أخرى

○ أعمال تربوية جماعية تخص صفين أو أكثر في جناح مكاني مشترك (عمل مفتوح)

○ أشكال أخرى وهي----------

5.ما هي الوجبات الغذائية الخاصة بصفك والتي تتم خلال الدوام اليومي ؟ وهل يتم تحضير هذه الوجبات أو بعضها من قبل الروضة؟

	يتم إحضارها من قبل الأطفال	تعد من قبل الروضة	لا يوجد
الفطور	○	○	○
وجبة صباحية خفيفة	○	○	○
الغداء	○	○	○
وجبة خفيفة بعد الظهر	○	○	○

6. كم عمرك؟ 7 . الجنس ؟

--------- سنة □ أنثى □ ذكر

8. ما هي أعلى شهادة تعليمية تحملينها؟

○ أحمل شهادة التعليم الابتدائي

○ أحمل شهادة إعدادية

○ أحمل شهادة ثانوية

○ أحمل شهادة من معهد متوسط

○ أحمل شهادة جامعية

9. ما هي أعلى شهادة تربوية لديك؟

- مربية
- معلمة
- ممرضة
- مرشدة اجتماعية
- مرشدة تربوية
- لا أحمل شهادة بالمجال التربوي
- مجالات أخرى وهي----------

10. كم هي مدة خبرتك العملية في مجال رياض الأطفال؟ (المدة الأقل من سنة تحدد بسنة)

---------- سنة بشكل عام في مجال رياض الأطفال
---------- سنة كمعلمة

11. منذ متى تعملين في هذه الروضة؟(المدة الأقل من سنة تحدد بسنة)

---------- سنة

9. منذ متى تشرفين على هذه الصف؟

---------- سنة

13. كم عدد ساعات العمل الأسبوعية لديك؟

----------: ---------- أسبوعياً (ساعة: دقيقة)

14. كم عدد الساعات الأسبوعية المخصصة كعمل مباشر مع الأطفال وتلك المخصصة كتخطيط / تحضير كما هي محددة في عقد العمل وكيف تجدين التطبيق الواقعي لهذا التوزيع الزمني؟

العمل المباشر مع الأطفال		التخطيط / التحضير	
في عقد العمل	---------- : ---------	في عقد العمل -	--------- : -------
على أرض الواقع	---------- : ---------	على أرض الواقع	--------- : -------

15 . كم عدد الدورات التدريبية التي خضعت لها في الاثني عشر شهراً الماضية؟

---------- دورة

16. كم عدد أيام هذه الدورات التدريبية في الاثني عشر شهراً الماضية؟

---------- يوم

17. هل اشترك ممول الروضة بتمويل هذه الدورات التدريبية؟

- كل الدورات
- بعض الدورات
- لم يمول أياً منها

18. كم دفعت من الأموال لتمويل تلك الدورات؟

---------- ليرة

19. كم يبلغ راتبك الشهري؟

---------- ليرة شهرياً

20. إلـى أي حـــد تجـــدين نفسك مرتـــاحة في عملك اليومي من الجوانب التاليـــة:

	مرتاحة	مرتاحة قليلا	غير مرتاحة قليلا	غير مرتاحة
1- الراتب الشهري				
2- العمل مع الأطفال				
3- العمل مع فريق الروضة				
4- العمل المشترك مع الآباء				
5- التنظيم عن طريق المديرة/ المدير				
6- سلوك المديرة/ المدير				
7- المعلمات البديلات (في حالة المرض مثلا)				
8- ظروف العمل الأخرى				

21. عندما تكون الإجابة (غير مرتاحة), اذكري من فضلك المشاكل الرئيسيـــة التي تواجـــهك؟

1- الراتب الشهري	
2- العمل مع الأطفال	
3- العمل مع فريق الروضة	
4- العمل المشترك مع الآباء	
5- التنظيم عن طريق المديرة/ المدير	
6- سلوك المديرة/ المدير	
7- المعلمات البديلات	
8- ظروف العمل الأخرى	

22. مشـــــــاكل أخـــــــرى غير تـــــلك التي تـــــم ذكرهـــــــــا:

23. ما هـــي أعظـــــم مشكلـــــــة تتعـــرضين لها أثنـــــاء عمـــلك؟

24. ما هـــــو أكثر شيء إيجـــــابي تجدينـــــه في أثنـــــاء عمـــــلك؟

25. هـــل توديـــــن الإشارة إلى أمـــــور أخرى, قـــد ترينها هـــــامة؟

Anhang 4

استبيان خاص بأولياء الأمـــور

اسـم روضـــــة الطفـــل: ----------

بالريـــــف❍ بالمديـــنة ❍مكان تواجـد الروضـــــة:

كـــيف تقيـــم الـــعلاقـــــة بين الروضـــــــة وأوليـــاء الأمـــــــور؟

	غير صحيح	غير صحيح نوعا ما	صحيح نوعا ما	صحيح
1. تسعى المعلمة للتواصل مع الآباء باستمرار	○	○	○	○
2. تستمع المعلمة للآباء وتحترم آراءهم وأهدافهم التربوية	○	○	○	○
3. يعمل الآباء والمعلمة مع بعضهم بشكل ايجابي حتى عندما يكون هناك اختلاف في فهم بعض الجوانب التربوية (مثل قواعد النظام, عادات الأكل, النظافة)	○	○	○	○
4. يرحب بأهل الطفل في الروضة بكل وقت ويقابلون بالترحيب عندما يدخلون صف طفلهم	○	○	○	○
5. تخبر المعلمة الآباء بالخطة اليومية المتبعة بالإضافة إلى الأحداث الاستثنائية كالنزهات	○	○	○	○
6. يتم التعاون الوثيق بين الآباء والمعلمة من أجل دعم تطور الطفل أو من أجل حل بعض المشاكل الطارئة	○	○	○	○
7. يتم إخبار الآباء بخطوات التطور المتقدمة التي يحرزها الطفل	○	○	○	○
8. لدي شخصيا انطباع بأن العلاقة والاتصال بين المعلمة والآباء تتدعمان عن طريق الثقة والاحترام المتبادل	○	○	○	○
9. لدي قناعة بأن المعلمة تتقبل وتحترم عائلتي ووضعي الأسري. إنها تتحدث للأطفال بشكل ايجابي عن أسرهم	○	○	○	○

10. أحس بالدعم والمساندة من قبل الروضة فيما يتعلق بوضعي الأسري الخاص	○	○	○	○
11. يوجد بالروضة أنماط من التعاون تتعامل بحكمة مع اختلاف الآراء كالمقابلات الفردية و محادثات مع المديرة	○	○	○	○
12. أجد دائما أذان صاغية عندما أقدم بعض الاقتراحات	○	○	○	○
13. لدي ثقة بأنه يتم إخباري مباشرة عندما يتعرض طفلي لمشكلة أو حادثة (كجرح أو حادث)	○	○	○	○

أسئـــــــلة تتـــــعلق بطـــــــفلك

1. جنس طفــلك؟ ○ذكر ○ أنثى

2. عمــر طفـــلك؟

_____ سنة _____ شهر

3. كم كان عمر طفلك عندما دخل الروضة لأول مرة؟

- _____ سنة _____ شهر

4. هـل لــدى طفلك أخـــوة؟

○ نــعم ○ لا

عندما تكون الإجـابة نعـــم, كم عدد الأخوة؟ -------- أخ

ما هي أعمار بعضهم؟

الرقم	عمر الأخوة
1	• _____ سنة _____ شهر
2	• _____ سنة _____ شهر
3	• _____ سنة _____ شهر

5. منذ متى يذهب طفلك لهذه الروضة الحالية؟

_____ سنة _____ شهر

6. هل يحتاج طفلك لعناية خاصة من قبل المربية بسبب حالته الصحية؟

الحالـــــــة الصحـــــــية	يحتاج الطفل لعناية خاصة من قبل المعلمة	أنا مطمئن ومسرور لأنه يتم مراعاة هذا الجانب من قبل المعلمة
أمـــــراض مزمنة	○ نعم ○ لا	○ نعم ○ لا
زيـــــادة حساسية	○ نعم ○ لا	○ نعم ○ لا
تنـــاول أدوية معينة	○ نعم ○ لا	○ نعم ○ لا
حالات أخرى وهي.....	○ نعم ○ لا	○ نعم ○ لا

7. تعتبر صف الطفل مجال خبرة خاص للأطفال. يحس الأطفال فيها بأنفسهم مرتاحين في بعض الأحيان وفي أحيان أخرى على العكس من ذلك. هذه الحالة قد تختلف من طفل لآخر. فيما يلي تم إعداد بعض الجوانب التي تتعلق بصحة الأطفال وراحتهم. كيف تقيم هذه الجوانب لدى طفلك؟ (ضع إشارة ☜ على الإجابة الصحيحة)

	غير صحيح	غير صحيح نوعاً ما	صحيح نوعاً ما	صحيح
1. يذهب طفلي إلى الروضة دائماً بكل سرور	○	○	○	○
2. يوجد بعض الأيام لا يريد فيها طفلي الذهاب إلى الروضة	○	○	○	○
3. يشتكي طفلي أحيانا من الضجة في الروضة	○	○	○	○
4. استطاع طفلي بكل سهولة التعود على أفراد صفه في الروضة	○	○	○	○
5. لدى طفلي أصدقاء في الصف يتقابل معهم أحياناً	○	○	○	○
6.علاقة طفلي مع مربيته جيدة	○	○	○	○
7. يستطيع طفلي أن ينجز جيداً في صفه	○	○	○	○
8. تخطر لي فكرة أن أنقل طفلي من صفه	○	○	○	○

أسئـــــلة تتعــلق بوضعك الأسري وجـــوانب رعايـــة طفـــلك

1. هل تقوم بتربية الطفل لوحدك ؟

○لا ○نـــعم (في حالة الطلاق أو موت أحد الزوجين)

عندما تكون الإجابة بـــــلا, أجب عن الأسئلة التالية فيما يتعلق بوضعك ووضع زوجك/ زوجتك

	أسئلة تخصك أنت	أسئلة تخص زوجك/زوجتك
2. الـــــعمر؟	• _____ سنة	• _____ سنة
3.هل أنتما موظفين حالياً؟	لا❍نعم ❍	لا❍نعم ❍
عندما تكون الإجـــابة (لا), ضع إشارة حول الإجابة الصحيحة.		
ربة منزل/ رب منزل	❍	❍
عاطل/ عاطلة عن العمل	❍	❍
طالب/ طالبة	❍	❍
متقاعد/ متقاعدة	❍	❍
أمومة	❍	❍
أوضاع وظروف أخرى	❍	❍
4. ما هي أعلى شهادة تعليمية تحملانها؟		
لا أحمل أية شهادة	❍	❍
شهادة ابتدائية	❍	❍
شهادة إعدادية	❍	❍
شهادة ثانوية	❍	❍
شهادة معهد	❍	❍

شهادة جامعية	❍	❍
5. كم تقضون من الوقت خارج المنزل عدا وقت العمل؟ (مثلا مدة الطريق من البيت للعمل ومن العمل للبيت)	من الساعة _____:_____ حتى _____:_____	من الساعة _____:_____ حتى _____:_____
كم يبلغ الدخل الشهري لكما؟	• ---------- ليرة	• ---------- ليرة

6. مـــا هي أوقـــات الروضة التي تجـــدها مناسبـــة لك تماما؟

الأحد	• من الساعة_____ : _____ حتى _____ : _____
الاثنين	• من الساعة_____ : _____ حتى _____ : _____
الثلاثاء	• من الساعة_____ : _____ حتى _____ : _____
الأربعاء	• من الساعة_____ : _____ حتى _____ : _____
الخميس	• من الساعة_____ : _____ حتى _____ : _____
الجمعة	• من الساعة_____ : _____ حتى _____ : _____
السبت	• من الساعة_____ : _____ حتى _____ : _____

7. إلى أي حـــــد تجـــد نفسك مرتـاحا مع روضـــة طفـــلك من النواحي التاليـــة:

	مرتاحة	مرتاحة قليلا	غير مرتاحة قليلا	غير مرتاحة
1. أوقات دوام الروضة	❍	❍	❍	❍
2. العمل التربوي في الروضة	❍	❍	❍	❍
3. رفاق طفلي وعلاقته معهم	❍	❍	❍	❍
4. العلاقات بين الأطفال بشكل	❍	❍	❍	❍

5 . إعلام وإرشاد الآباء	❍	❍	❍	❍
6. العمل المشترك بين الآباء والمعلمات	❍	❍	❍	❍

8. اذكر الأسباب في الحالات التي ذكرت فيها أنك غير مرتاح قليلا أو غير مرتاح:

1. أوقات دوام الروضة	
2. العمل التربوي في الروضة	
3. رفاق طفلي وعلاقته معهم	
4. العلاقات بين الأطفال بشكل عام	
5. إعلام وإرشاد الآباء	
6. العمل المشترك بين الآباء والمعلمات	

9. تم ملئ الاستبيان من قبل:

○ الآم

○ الأب

○ الجدة

○ أشخاص آخرين وهم _____

Anhang 5

الاستبيان الخاص بمعلمي طلاب الصف الأول

اســــــم المدرســـــة: .....

اســــــم المنطقـــــة: .....

بالريف❍ بالمدينة ❍ مكان تواجد المدرسـة:

خاصة❍ حكومية ❍نـــــوع المدرســــــة:

1. كم عمرك؟

- --------- سنة

2. جنسك

❍ذكر ❍ أنثى

3. ما هي أعلى شهادة تعليمية تحملها

○ أحمل شهادة ثانوية

○ أحمل شهادة من معهد متوسط

○ أحمل شهادة جامعية

4. كم هي مدة خبرتك العملية في التعليم؟

- ---------- سنة ☜(المدة الأقل من سنة تحدد بسنة)

5. كم عدد الأطفال في صفك؟

- ..... طفل

6. كم طفلاً منهم دخلوا رياض الأطفال قبل دخولهم المدرسة؟

- ..... طفلا كانوا في رياض الأطفال
- ..... طفلا لم يدخلوا رياض الأطفال أبداً

Lebenslauf

Der Lebenslauf ist in der Online-Version
aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten

Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die benutzten Quellen wörterlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Berlin, April 2011

Siham Abdulaziz