

Verein
für
Kommunalwissenschaften e.V.



Aktuelle Beiträge
zur Kinder- und Jugendhilfe 38

**Nicht nur
*gut aufgehoben.***

**Kindertagesbetreuung
als zukunftsorientierte
Dienstleistung**

Dokumentation der Fachtagung
am 17. und 18. Oktober 2002 in Berlin

Diese Tagung wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Impressum:

Herausgeber:

Verein für Kommunalwissenschaften e. V.

Ernst-Reuter-Haus · Straße des 17. Juni 112 · 10623 Berlin

Postfach 12 03 21 · 10593 Berlin

Redaktion, Layout und Satz:

Roland Kühne

Fritz-Kirsch-Zeile 24

12459 Berlin

Herstellung:

Verein für Kommunalwissenschaften e. V.

Berlin 2003

Hinweise zur Download-Ausgabe:

Der vorliegende Tagungsband wird vom Verein für Kommunalwissenschaften e.V. nicht mehr als Druckfassung aufgelegt. Es besteht die Möglichkeit, die Fachbeiträge und Diskussionen aus dem Internet herunter zu laden. Die Texte sind schreibgeschützt.

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vorwort	7
KERSTIN LANDUA <i>Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe, Verein für Kommunalwissenschaften e. V., Berlin</i>	
Wie zeitgemäß, alltagstauglich und familienfreundlich ist unsere Kindertagesbetreuung? Bedürfnisse von Kindern, Eltern und der Wirtschaft	9
PROF. DR. MARIA-ELEONORA KARSTEN <i>Leiterin des Instituts für Sozialpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg</i>	
Ein Blick zu unseren Nachbarn am Beispiel des Pen Green Centre – Aufbau eines ersten Early Excellence Centres in Berlin	20
DR. SABINE HEBENSTREIT-MÜLLER <i>Direktorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin</i>	
Integration statt Segregation	31
DR. MARTIN R. TEXTOR <i>Wissenschaftlicher Angestellter des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München</i>	
Foren: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit	
<u>Forum 1: Strukturelle Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten von Kindertagesbetreuung</u>	
Zielorientierte Steuerung eines Dienstleistungsbetriebes zur Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Tagesstätten	53
ROSI FEIN <i>Stellvertretende Leiterin des Jugendamtes der Stadt Offenbach, Hessen, und Stellvertretende Betriebsleiterin des städtischen Eigenbetriebes „Kindertagesstätten Offenbach“</i>	
Akzente zur Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Recklinghausen	59
ULRICH BRAUN <i>Stellvertretender Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder des Fachbereiches Kinder, Jugend und Familie der Stadt Recklinghausen</i>	
Zur betrieblichen Förderung differenzierter Angebote für unterschiedliche Kinderbetreuungsformen	65
DR. HARALD SEEHAUSEN <i>Sozialwissenschaftler und Innovationsberater, Inhaber der Frankfurter Agentur für Innovation und Forschung Prack & Seehausen, Frankfurt/Main</i>	

Ein „Kindergarten für Betriebe“, flexibel in Bezug auf Zeit- und Altersstrukturen sowie unter Einbeziehung der Wirtschaft 75

USCHI REINKE

*Frauenbeauftragte der Stadt Buxtehude, Niedersachsen,
verantwortlich für die „Villa Rapunzel“ – Kindergarten für Betriebe*

Das „Spatzenhaus“ in Frankfurt/Oder – ein Kindergarten in eigener Regie 78

KARIN MUCHAJER

*Leiterin der Kindertagesstätte „Spatzenhaus“, „Unsere Welt“ e. V.,
Frankfurt/Oder, Brandenburg*

**Forum 2: Je kleiner die Kinder, desto weniger Investition
in die Erzieherinnenausbildung? Personalentwicklung in Kindertagesstätten**

Zur Ausbildung von Erzieherinnen in Deutschland und in Nachbarländern 83

BARBARA SCHMITT-WENKEBACH

*Studiendirektorin und Leiterin des Fachbereiches Pädagogik und Spiel
des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin*

**Personalentwicklung – ein notwendiges Instrument
der Qualitätssicherung im Kindergarten** 89

ANTJE BOSTELMANN

Geschäftsführerin der KLAX gGmbH, Berlin

ANJA DIBOWSKI

Leiterin des Fachbereiches Personalentwicklung der KLAX gGmbH, Berlin

Ausbildungswirklichkeit und Ausbildungserfordernisse 101

DR. SABINE HEBENSTREIT-MÜLLER

Direktorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin

Personalentwicklung in Kindertagesstätten: Wünsche und Wirklichkeit 104

DETLEV NAGI

*Leiter des Fachbereiches Tagesbetreuung von Kindern
des Jugendamtes Berlin-Spandau*

**Forum 3: Forschendes Lernen –
Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen**

Der umstrittene Bildungsauftrag 112

ANGELIKA DILLER

*Referentin für Tageseinrichtungen für Kinder
im Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn*

Gedanken zur Bildungsfrage im Kindergarten	117
HEIDE MICHEL	
<i>Leiterin des Referates für Kindertageseinrichtungen im Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit, Erfurt</i>	
Zum Stellenwert frühkindlicher Bildung und Entwicklungsperspektiven	121
KARIN BRÄHLER-HAUCKE	
<i>Leiterin der Abteilung Kindertageseinrichtungen des Jugendamtes der Stadt Köln</i>	
Zum Bildungsverständnis in Kindertageseinrichtungen	128
DR. CHRISTA PREISSING	
<i>Hochschulassistentin, INA g GmbH, Institut für Situationsansatz, Institut für Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin</i>	
 Forum 4: Kindertagesbetreuung im sozialen Raum	
Die Vernetzung von Tageseinrichtungen mit anderen Institutionen	134
DIRK JANKE	
<i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung im Deutschen Jugendinstitut e. V., München</i>	
Ziele und Ansätze der Sozialraumorientierung in Stuttgart	139
MICHAELA BOLLAND	
<i>Mitarbeiterin der Stabsstelle Jugendhilfeplanung des Jugendamtes der Landeshauptstadt Stuttgart</i>	
Kindertagesstätten im sozialen Raum	150
DR. HORST SCHIRMER	
<i>Geschäftsführer des „Fröbel“ e. V., Berlin</i>	
 <u>Abschlussdiskussion:</u>	
Kindertagesbetreuung als Dienstleistung? Was wollen Eltern? Was brauchen Kinder?	
Vertreter aus den Foren im Gespräch mit	154
HEIDE RIENITS	
<i>Leiterin des Referates Tagesbetreuung und sozialpädagogische Berufe der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport</i>	
Literaturhinweise	166

Vorwort

Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Renate Schmidt, hatte in ihrer Rede auf dem 76. Fürsorgetag im Mai 2003 in Freiburg deutlich gemacht, dass das Hauptaugenmerk ihres Ministeriums in dieser Legislaturperiode auf dem Ausbau der Kinderbetreuung liegt, damit „*Eltern in die Lage versetzt werden, eigenständig ihren Lebensunterhalt zu bestreiten*“. Kindern, gerade auch aus benachteiligten Familien, soll die Chance auf gute und gleiche Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden, die soziale Herkunft von Kindern soll nicht über ihre Zukunftschancen entscheiden.

Mit dieser Problematik haben sich auf der Fachtagung des Vereins für Kommunalwissenschaften e. V. „Nicht nur *gut aufgehoben*. Kindertagesbetreuung als zukunftsorientierte Dienstleistung“ am 17. und 18. Oktober 2002 im Ernst-Reuter-Haus in Berlin viele engagierte Fachkräfte aus der öffentlichen und freien Jugendhilfe auseinandergesetzt.

Anliegen dieser Veranstaltung war es, aus unterschiedlichen Perspektiven die Anforderungen, Bedürfnisse und Sichtweisen der beteiligten Personen und Institutionen zur Kindertagesbetreuung zu reflektieren, sich daraus ergebende Probleme zu diskutieren und in der Praxis erfolgreiche Modelle der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen vorzustellen.

In einem Einführungsreferat wies Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, Universität Lüneburg, explizit darauf hin, dass die Diskussion, was eine gute Kindertagesbetreuung ausmache, bereits seit 30 Jahren geführt werde. Es komme aber darauf an, in dieser Diskussion die defensive Haltung zu verlassen und nicht nur danach zu fragen, was Kinder, Eltern, Arbeitgeber etc. brauchen, sondern insbesondere auch, was die professionellen Fachkräfte, die die Garantenpflicht für die Erziehung und Ausbildung der Kinder tragen, erreichen wollen, wie sie das tun können und was die Standards fachlichen Handelns sind. Bildung, Erziehung und Betreuung müssten neu gedacht werden, auch im Zusammenhang mit der Attraktivität des Standortes Deutschland, da eine zu geringe Investition in die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft massive Folgeschäden mit sich bringe. Eine verstärkte Investition in soziale Berufe sei unverzichtbar. Im Sinne einer „Umwegrationalität“ (Welche Schäden werden verhindert, wenn vorher in positive Entwicklungen investiert wird?) plädierte Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten dafür, sich aktiv in die Diskurse einzumischen, denn schließlich liege die Definitionsmacht in den Händen der Professionellen.

Dr. Sabine Hebenstreit-Müller, Direktorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin, untermauerte dies in ihrem nachfolgenden Fachreferat mit einem praktischen Beispiel, in dem sie den Aufbau eines ersten Early Excellence Centres (EEC) als Modellprojekt in Berlin vorstellte. Inhalt des Modellprojektes sei die Weiterentwicklung einer Kindertageseinrichtung zu einem Zentrum im Stadtteil, das neue Wege in der Bildung und Betreuung von Kindern und ihren Familien beschreibe und eine verstärkte Investition

in Bildungsangebote für Kinder einerseits und einer besseren Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt andererseits zum Ziel habe. Es sei jedoch nicht als ein „Benachteiligtenprogramm“ zu verstehen.

Im Forum zur Personalentwicklung in Kindertagesstätten verwies Norbert Hocke, Stellvertretender Vorsitzender des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, darauf, dass es eine langfristige Personalentwicklung im Bereich der Kindertagesbetreuung so bisher noch nicht gegeben habe und die Ausbildungsstätten (Hochschulen, Fachschulen, Fachhochschulen etc.) nun einen Kampf um die „Resource Mensch“ führten, vor allem, da sich junge Frauen auch verstärkt anderen Berufen als den sozialen dienstleistenden zuwenden. Was bliebe, wären (bei der denkbar schlechtesten Variante) Schulabgänger, die nicht die besten Noten hätten und nicht besonders für diesen Beruf motiviert seien.

Gefordert wurde in der Diskussion eine bundesweite Regelung für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, geltende Grundwerte, was eine Kindertagesstätte leisten sollte, eine bundesweite Anerkennung der Abschlüsse, eine Niveauveränderung in der Ausbildung, die Bildung von Netzwerken zur gegenseitigen Unterstützung, eine Öffnung von Kindertagesstätten in den Sozialraum sowie einen Qualitätskatalog frühkindlicher Bildung zu definieren und in die Praxis umzusetzen. Bildung sollte als Bestandteil von Lebenstätigkeit und nicht nur als schulmäßiges Lernen verstanden werden und das Personal in Kindertageseinrichtungen darauf hinreichend vorbereitet und qualifiziert sein. Diese Forderungen wurden im Abschlusspodium, insbesondere von Heide Rienits, Leiterin des Referates Tagesbetreuung und sozialpädagogische Berufe der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, unterstützt.

Abschließend ein herzliches Dankeschön an alle Referentinnen und Referenten dieser Fachtagung, die diese zwei Tage zu einem spannenden Diskussionsforum gemacht haben. Dieses Dankeschön geht insbesondere auch an Dr. Martin Textor, der mit dem Vortragen seiner sieben Tabus der Erziehung der Tagung ein zusätzliches Spannungselement und natürlich Denkstoff verliehen hatte.

Ein Thema wie dieses kann nie hinreichend (aus)diskutiert werden und in diesem Sinne gibt es noch viele gute Ideen, Modelle etc., die eine Fortführung dieser Tagung in nicht allzu ferner Zeit rechtfertigen würde. Vor allem vielleicht auch dann, wenn der geplante Ausbau der Ganztagsbetreuung mit dem Investitionsprogramm im schulischen und vorschulischen Bereich einige Schritte weiter auf dem eingeschlagenen Weg ist.

KERSTIN LANDUA

*Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe
des Vereins für Kommunalwissenschaften e. V., Berlin*

Wie zeitgemäß, alltagstauglich und familienfreundlich ist unsere Kindertagesbetreuung? Bedürfnisse von Kindern, Eltern und der Wirtschaft

PROF. DR. MARIA-ELEONORA KARSTEN

Leiterin des Instituts für Sozialpädagogik,

Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg

1. Ein Blick zurück

Viele Themen, die heutzutage neue Aktualität erhalten, werden durchaus schon sehr lange bearbeitet und diskutiert. Dabei ist auch an einige 30 Jahre alte Erkenntnisse zu erinnern. Denn das, was heute in dem Fenster für die Entwicklung von Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Alter von 0 bis 12 Jahren geöffnet wird, war auch vor schon 30 Jahren einmal offen. Damals ging es um den Strukturplan des Bildungswesens und die Etablierung des Elementarbereichs und die Vorschulerziehung.

Nur vor 30 Jahren war es uns nicht gelungen, die grundlegenden Strukturen so zu verändern, dass das pädagogisch Ambitionierte, also die Qualität der hochwertigen Erziehung, insbesondere im Vorschulalter, durchgängig realisierbar gewesen wäre und verwirklicht wurde.¹

Im Prinzip geht es darum, dass diejenige Generation, die damals von den Kinderläden an jede Bewegung im Bereich der Arbeit und des Lebens mit Kindern gestaltete, die seltene historische Chance hat, auch biographisch eine neue Chance zu haben. Diese zweite Chance bedeutet, die Fehler der siebziger Jahre derzeit nicht noch einmal zu begehen. Sie heißt aber auch, den Generationenwechsel, der sich gleichermaßen in den Kindereinrichtungen, in den Kommunen, in den Administrationen, in der Politik, in der Berufsausbildung, in der Wissenschaft und in der Jugendhilfe innerhalb der nächsten zehn Jahre vollziehen wird, nicht unter falsche Vorzeichen zu stellen.

2. Plädoyer für eine offensive Strategie

Die Defensivität der vergangenen dreißig Jahre muss für die gegenwärtige Situation programmatisch aufgegeben und ganz bewusst Kinderlebensgestaltung, Qualität im Erziehungsprozess und Bildung zentral neu in den Blick genommen werden. Dies bedeutet nicht mehr allein reaktiv danach zu fragen, was Kinder, Eltern und Wirtschaft brauchen. Zentral wird nämlich die Frage: Was wollen wir fachlich, was mit Kindern, Eltern, der Wirtschaft und der Gesellschaft im Aufwachsen der Kinder für die Zukunft und Zukunftsfähigkeit gestalten?

¹ siehe Karsten, Maria-Eleonora; Rabe-Kleeberg, Ursula: Sozialisation im Kindergarten, Frankfurt/Main: Päd. extra-Verlag (1976)

Es ist erforderlich, endlich diese defensive Strategie aufzugeben, nämlich immer wieder die anderen definieren zu lassen, was denn die Fachfrauen und Fachmänner in diesem Feld zu tun hätten. Wir müssen das Was und das Wie somit selber formulieren. Dies bedeutet dann in der Konsequenz, dass nicht nur danach gefragt wird, welches die Bedürfnisse von Kindern, Eltern und der Wirtschaft sind, sondern dass zuallererst danach gefragt wird, was die professionellen Standards sind und wie diese in der tagtäglichen Arbeit in der Einrichtung verwirklicht werden. Dies heißt aber auch, sich folgende Fragen zu stellen:

- Welche Professionalität wird sowohl auf Trägerseite als auch im kommunalen Rahmen mit verschiedenen Trägern eingefordert?
- Wie wollen wir die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen in dieser Gesellschaft im Bereich der Betreuung, Erziehung und Bildung mit Kindern gemäß der Formulierung des Elften Kinder- und Jugendberichtes fachlich und professionell realisieren?

Es handelt sich um Fragen, die auch die elf Thesen der Gemeinsamen Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen.

Dafür ist eine Veränderung des Blickes notwendig, nämlich sich darüber klar zu werden, dass natürlich Eltern, Kinder und die Wirtschaft Adressaten sind, quasi Abnehmer dessen, was in diesem Feld gehandelt wird. Das heißt, sie sind als die „Definierenden“ durchaus sehr ernst zu nehmen. Die Definitionsmacht aber liegt in der Hand der Professionellen, die fachliche Qualität gewährleisten, weil die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe die Garanten dafür sind, dass es eine nachhaltige Lebensqualität gibt. Oder überspitzt gefragt: Wollen wir uns in ungefähr 30 oder 40 Jahren von den heutigen PISA-Schülern pflegen lassen, die noch nicht einmal verstehen, was die Pflegenden sagen, weil sie den Text zu lesen nicht gelernt haben? Ich denke, mit Sicherheit nicht.

Diese Blickwinkelveränderung bedeutet somit, dass wir in die junge Generation auch im Interesse der Älteren investieren müssen. Es ist immer ein guter Konsens, wenn nicht nur altruistisch an alle anderen gedacht wird, sondern wenn wir uns lebendig vorstellen, dass das, was wir derzeit mit den in Aussicht gestellten vier Milliarden Euro Ausbauperspektive fachlich und qualitativ tun, die zukünftige Lebensqualität der Kinder und ihrer Eltern ermöglicht.

3. Fachliche Qualität auf dem Prüfstand

Aber vor allem die fachliche Qualität steht auf dem Prüfstand, da sie es überhaupt ermöglicht, eine nachhaltige Lebensqualität zu realisieren. So herum gesehen, sind alle diejenigen, die in sozialen Berufen haupt- und ehrenamtlich, praktisch, lehrend, bil-

dend, weiterbildend, beratend, unterstützend, supervisionierend und politisch tätig sind, mit ihrer Bildungsqualität und ihrer Gleichstellungsqualität die Garanten dafür, dass in unserer Gesellschaft die Standortfrage zugunsten der Lebensverhältnisse in Deutschland gelöst wird – **siehe Abbildung 1.**

Personal - Profession - Qualität

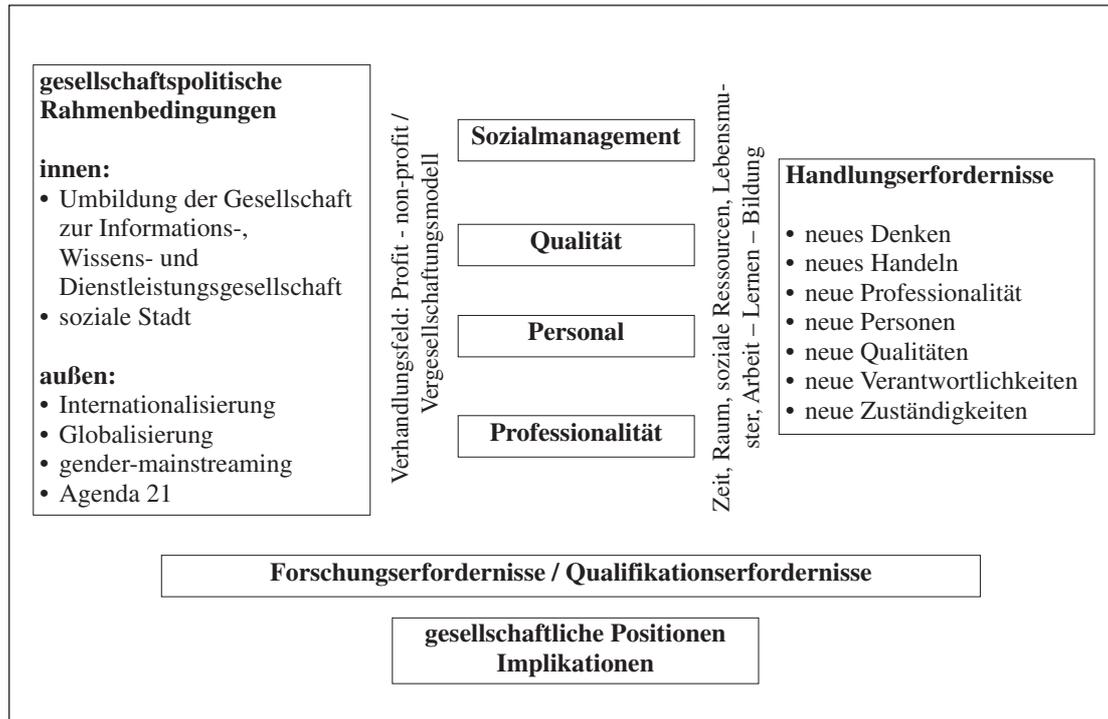


Abbildung 1

© Karsten 2003

Die einzige Leistung in dieser Gesellschaft, die nicht weltweit – sei es über Informationstechnologien, über Logistik oder über die Verlagerung von Produktionsstätten aus dem Lebensumfeld verschwindet –, die also an diesen Lebensort gebunden ist, ist all das, was personenbezogene Dienstleistungen sind:

- von der vorgeburtlichen Situation der Geburt 30 Jahre am Anfang des Lebens in der Zuständigkeit der Jugendhilfe und
- mindestens 30 Jahre nach einer Erwerbstätigkeit zwischen 60 und 90 Jahren.

Um genau diese 60 Jahre im Leben eines jeden Menschen geht es, wenn heute an Bildung, Erziehung und Betreuung in neuer Qualität gedacht werden muss. Nur so stellt sich eine vollständige Umwertung ein, nämlich die Bewertung, dass, was im Elementarbereich in der Arbeit bis zwölf Jahre geleistet wird, diese aufbauende, gestaltende Qualität ist, die garantiert, dass auch in Zukunft der Lebensort Deutschland für alle Beteiligten lebenswert ist.

An dieser Stelle möchte ich auf das englische Konzept der Early Excellence Centers verweisen, die eindeutig an dem Bildungs-, Erziehungs- und Lebensort von Kindern

mit Erwachsenen, mit Müttern, mit Erzieherinnen und mit Auszubildenden ansetzen. Dieses Ortsbewusstsein im Hintergrund und damit das Selbstbewusstsein, dass Bildung und Erziehung für die Standortqualität in Deutschland zuständig sind, lässt sich sogar rechnen.

4. Ein volkswirtschaftliches Denkmodell

Im Zusammenhang mit dem Kita-Streik im April 2002 in Berlin wurde berechnet; dass in Berlin rund 100.000 Plätze in Kinderkrippen, Kindertagesstätten und Horten existieren, wenn alles zusammengerechnet wird. Nach umfangreichen Qualitätsentwicklungsanalysen in dieser Dimension garantieren genau diese 100.000 Plätze – in Berlin in starkem Maße Ganztagsplätze, dass es für je rund zweieinhalb Personen pro Platz möglich wird,

- dass sie selbst erwerbstätig sind,
- ihre Existenz sichern und Steuern zahlen,
- dass sie an Bildungsprozessen teilnehmen,
- Aus- oder Weiterbildungen wahrnehmen,
- dass sie sich kulturell oder gesellschaftlich betätigen, also Partizipations- und Demokratierechte einlösen oder aber
- dass sie für ihre eigene Sinnstiftung in ihrem Leben kulturell, sportlich, musisch oder sonst wie tätig sind.

Die Plätze der Berliner Kindertageseinrichtungen garantieren somit 250.000 Menschen in dieser Stadt, dass sie ihren eigenen Weg, den sie für ihre Lebensgestaltung und Existenzsicherung brauchen, tatsächlich gehen und die für sie wichtige Tätigkeit auch ausüben können. Jetzt könnte man quer über diese soziale Gruppe nachrechnen, was 250.000 Menschen insgesamt erwirtschaften, was sie an Steuern zahlen, an Beiträgen zum gesellschaftlichen Leben in Berlin leisten, was sie an Bildungsprozessen selber initiieren.

So argumentiert, wird daraus eine grundlegende Veränderung der Selbstsicht, nämlich die, dass es Kinderbetreuung in professionell fachlicher Weise ermöglicht und gewährleistet, dass die mit diesen Kindern zusammenlebenden Erwachsenen – in aller Regel Mütter – nicht nur die Reproduktion sichern, sondern dass sie eine aktive Gestaltungskraft für eine Kommune werden. Diesem eher hohen volkswirtschaftlichem Wert steht die geringe Wertschätzung vollkommen entgegen, die der Bereich bisher in der Regel gesellschaftlich hat. Es ist geradezu lächerlich, von vier Milliarden Euro zu reden, wenn wirklich jeder – einschließlich des Deutschen Städtetages und nicht nur die Fachvertretungen – nachrechnen könnte, dass 22 Milliarden Euro vonnöten wären, um tatsächlich eine ernst gemeinte, ganztägige, flexible und entsprechend qualitativ gute Kinderbetreuung, Erziehung und Bildung auszugestalten. Aus einer solchen Per-

spektive sind unter finanziellem Blickwinkel auch 22 Milliarden Euro im Jahr eigentlich eine Kleinigkeit. Es sind nämlich zugleich Investitionen in die sozialen Berufe, die ihrerseits Investitionen in die Qualität der Lebensgestaltung der Gesellschaft sind.

Zusammenfassend wird deutlich, dass wir mit dieser Blickrichtung endlich aus der Defensive heraus wären, jeweils nur subjektive, individuelle oder konjunkturelle Bedürfnisse bedienen zu müssen, sondern wir einen eigenen professionellen Standort hätten. Von diesem professionellen Standort aus wäre es dann möglich, die Qualitäten zu bestimmen und vor allem die Frage zu beantworten, wie zeitgemäß, alltagstauglich und familienfreundlich unsere Kindertagesbetreuung denn ist. Das würde bedeuten, nicht länger Defizite der Profession einzuschätzen, also mangelnde Flexibilität und mangelnde soziale Phantasie der Fachkräfte. Es ginge nicht darum, die mangelnden Möglichkeiten von Pädagogik, Jugendhilfe und all derjenigen zu beschreiben, die politisch administrativ forschend und entwickelnd in dem Feld tätig sind, sondern vor diesem Hintergrund zu argumentieren, dass **eine zu geringe Investition in die Zukunftsfähigkeit nachhaltige Folgeschäden hätte.**

Diese Folgeschäden stehen in einem Verhältnis von 1:4. Wenn also ein Euro investiert werden würde, wären weitere vier Euro nötig, die aufgewendet werden müssten, um die sozialen Folgeschäden zu beheben.

Dies ist relativ hart bilanziert; es handelt sich dabei um die Gesamterkenntnis der Bielefelder Studie. Sie wurde aber nur für Mütter berechnet, die Sozialhilfe beziehen. Trotzdem ist es so, dass eine Gesamtsumme an Investitionen für Bildung und Betreuung für Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren von rund 5.000 Euro zur Folge hätte, langfristig betrachtet eine Summe von 14.000 bis 18.000 Euro einsparen zu können.¹

Ein solches volkswirtschaftliches Denkmodell ist nahezu überall üblich, nur nicht im Sozialen. Es ist vollkommen üblich im Bereich der Umweltwissenschaften und der Umweltpolitik, wo nämlich berechnet wird, welche Folgeschäden entstünden, wenn in die Entwicklung – sei es Klima, Wasser oder Energie – nicht in angemessener Weise schützend und entwickelnd sowie unterstützend eingewirkt werden würde. Das Ganze nennt sich Umwegrationalität, eine Rationalität, die sich über den Umweg des Denkens begründet, vor allem unter der Fragestellung: Welche Folgeschäden verhindert man, wenn man in angemessener Weise in eine Entwicklung positiv gestaltend investiert?

In unserem Bereich ist diese Investition die Investition in den Aufbau und den Erhalt der Voraussetzungen für lebenslanges Lernen: Das ist der Terminus technicus innerhalb der Europäischen Union, ein entsprechendes Memorandum liegt vor, ein entsprechendes Aktionsprogramm wird unter anderem im Forum „Bildung“ sowie im Diskussionsforum „Futur“ konkretisiert.²

¹ siehe Karsten, Maria-Eleonora u. a.: Bildung in Kindertagesstätten, ver.di-Bundesverwaltung, Fachbereich Gemeinden (Hrsg.): Berlin (2003)

² vgl. Europäische Kommission 2000: Memorandum „Lebenslanges Lernen“, In: www.forumbildung.de und www.future.de

Ein solches Konkretisieren bedeutet, dass wir als Vertreterinnen und Vertreter personenbezogener sozialer Dienstleistungen und einer angemessenen, fachlich qualitativ entwickelten Kinderbetreuung, Bildung und Erziehung in diese Diskurse aktiv einsteigen müssen.

5. Was von Fachkräften erwartet wird

Wir sind diejenigen – auch das ist eine Besonderheit des Feldes, das wird sich niemand in den Bereichen Chemie, Umwelt oder Ingenieurwissenschaften, der scheinbar höherstehend ist, leisten –, bei denen das Gesamtwissen der Entwicklung der vergangenen 30 Jahre in den versammelten „lebenden“ Köpfen der Fachöffentlichkeit – sprich vor allem der Fachfrauen – existiert, jedoch nicht auf dem Papier, nicht nachlesbar, nicht reproduzierbar, da der größte Teil der Entwicklungen, die sich in den Kindereinrichtungen vollzogen haben, immer nur dann beschrieben und dokumentiert wurden, wenn dies unter Modellbedingungen stattfand.

Wir haben faktisch über die Entwicklungssituation zu berichten, die fachlich nicht so schlecht gewesen sein kann, ansonsten hätten ja massenhaft Eltern sowie Fachkolleginnen und Fachkollegen ihrem Unmut Luft gemacht, dass sie dies nicht mehr verantworten könnten, wie beispielsweise im Bereich der Pflege mit der Beschreibung und Skandalisierung von „gefährlicher Pflege“.¹

Zusammengenommen heißt dies also: Das Wissen, die Kenntnisse für den Aufbau und den Erhalt als die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen und die Konkretisierung von Bildung und Erziehung sind weiterhin pädagogisch und administrativ und damit auch finanzpolitisch zu denken, und zwar für

- die Altersgruppe 0 bis 3 Jahre,
- 3 bis 6 Jahre mit der Besonderheit des Rechts auf einen Kindertagesstättenplatz und
- schulbegleitend im Alter von 6 bis mindestens 12 Jahren.

Dies ist dann konsequenterweise auch noch einmal im Hinblick auf die Berufsausbildungen von Erzieherinnen und Erziehern zu erarbeiten, denn zusammengedacht werden diese Lebensphasen in der Regel nicht. Auch an dieser Stelle ist es dringend geboten, sich von den untergründig mitlaufenden Zuschreibungen zu verabschieden, nach denen Bildung, Erziehung und Betreuung qualitativ etwas grundlegend anderes sind, wenn sie in Krippen oder in Horten stattfinden. Wir müssen selber das Zusammenhangswissen und die Zusammenhänge thematisieren, um aufgrund dessen die Fragen nach Zeitgemäßheit, Alltagstauglichkeit und Familienfreundlichkeit beantworten zu können und zwar zuallererst von den Fachkräften aus dem Feld selbst.

¹ vgl. Meyer, Christine: Das Berufsfeld Altenpflege: Professionalisierung – berufliche Bildung – berufliches Handeln, Osnabrück: der andere Verlag (2002)

Ein wesentlicher Aspekt für die Herstellung des einzufordernden Zusammenhangswissens betrifft auf jeden Fall eine Zeitorganisation, die dem Stand der heutigen Zeitpolitiken im Erwerbsarbeitsleben entspricht. Erforderlich ist eine selbstbewusste, den Kindern, Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern angemessene Zeitorganisation, die nicht immer im Nachrang zu irgendwelchen, wie immer gearteten betrieblichen oder administrativen Zeitpolitiken steht. Diese Politik ist somit fachlich zu bestimmen und nicht reaktiv-bezogen von den wie immer gearteten Interessen seitens der Familie, von Kindern und der Wirtschaft. Dazu ist eine facheigene, professionelle und klare Position zu unterstützen sowie auf sozial- und bildungsbezogen förderliche Zeitorganisationen zu setzen.

Bezogen auf die Institution „Schule“ haben alle gelernt, dass Schule im Prinzip in ganz Europa zwischen 8 und 9 Uhr beginnt, so dass dies als „normal“ gilt und nicht hinterfragt wird. Diese Entwicklung hatte rund 150 Jahre gedauert. Dagegen sind die 30 Jahre, in denen wir in den Kindereinrichtungen dabei sind, offensive fachliche Kriterien zu verwirklichen, wirklich eine sehr kurze Zeit. Aber eine fachlich klare Position zur Zeitorganisation, die die Qualität

- von zufriedener und guter Erzieherinnenarbeit,
- von pädagogisch wertvoller Erziehung,
- von der Ermöglichung selbsttätiger Bildungsprozesse

einbezieht, ist gefragt und somit keine, die ständig hinterherhetzt zwischen Ansprüchen von außen, die jedes Jahr und gegebenenfalls jede Woche wechseln können.

Im Hinblick auf Zeitgemäßheit sind außerdem die Aspekte der Alltagstauglichkeit, Familienfreundlichkeit und der „Erwartbarkeit“ von Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu stellen, was denn „Erwartbarkeit“ heißt, wenn man beispielsweise acht Jahre in einer Einrichtung ist. Bezogen auf die Perspektive eines Mädchen oder Jungen heißt dies, dass man in acht Jahren in der Entwicklung und der Ausprägung von Kompetenzen voranschreitet. Bezogen auf die „Erwartbarkeit“ bedeutet dies aber, dass Kinder auf dem „Büchermarkt“ nie älter als fünf Jahre werden, da nur wenig Literatur zur Horterziehung existiert. So beziehen sich die bisher erarbeiteten Materialien schwerpunktmäßig auf die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen. Dabei sind die Dreijährigen eigentlich schon störend und die Sechsjährigen nicht gut genug auf die Schule vorbereitet, wenn man die neuesten Klagen nach PISA einmal daraufhin analysiert. Eine solche Sichtweise kann jedoch fachlich nicht angemessen sein.

6. Was lebenslanges Lernen bedeutet

Die Herausforderung, die heutige Situation des Aufwachsens und der Lebensgestaltung von Kindern und mit Kindern, ist in die Erwartbarkeit und Planung einzubeziehen. Dieses ist für eine pädagogische Arbeit auszuarbeiten, vor allem hinsichtlich der Aspekte der Bildung und Erziehung unter der Maßgabe einer lebenslangen Lernsitua-

tion. Das bedeutet dann auch, dass sehr vieles, qualitativ Gutes – weil auch die hirne-physiologischen Entwicklungsprozesse dabei besonders wichtig sind – in früher Kindheit zu geschehen hat. Aber wenn dann ein lebenslanger Lern- und Bildungsprozess gedacht wird, dann muss auch nicht alles zwischen 0 und 6 Jahren erlernt, erworben und beherrscht werden. So geht es zum Beispiel darum, das Lernen zu lernen, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit zu praktizieren, Handlungsorientierung zu verwirklichen und zu realisieren und nicht insgeheim doch wieder darauf zu starren, dass irgendwelche Eltern wieder etwas Schönes mitgebracht bekommen möchten. Das ist ein wenig diffamierend, aber dieses Sich-abhängig-Machen von Eltern findet trotzdem weiterhin noch statt.

Bezogen auf Eltern bedeutet dies, dass sie echte Verhandlungspartner für einen lebenslangen Lern- und Bildungsprozess sind. Leider gibt es weltweit keine Vorbilder, wie das mit dem lebenslangen Lernen denn eigentlich in Zukunft gestaltet werden kann, weil die Zusammensetzung der Gesellschaft, in der lebenslang gelernt wird, in der heute erwartbaren Situation keine erwartbaren Vorbilder hat. Wie die Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“ vorrechnen konnte, ist die jetzige Generation die erste ganze Generation, die nahezu vollständig ins Alter geht.¹ Sie ist weder durch Epidemien noch durch Kriege dezimiert. Das heißt, alle müssen lebenslang lernen und es eröffnet sich somit die Chance, nicht „Erwartbarkeit“ und Planbarkeit vor dem Hintergrund alter und neuer Denkmodelle zu konstruieren und dabei vor allem Partner von Eltern und vor allem Müttern zu sein, um eben mit ihnen diesen gemeinsamen Bildungsprozess nachhaltiger Zukunftsorientierung auszugestalten.

Das ist etwas grundlegend anderes, als von der vorherigen Generation zu lernen. Diese kann uns an dieser Stelle, den Eltern und Kindern schlicht und ergreifend kaum etwas anbieten, weil das aktuelle Wissen in dem Feld nur das Wissen der Vergangenheit ist. Wir haben aber eine Zukunftsaufgabe, die definitiv nicht auf traditionelles Wissen zurückgreifen kann und deshalb immer neu zu entwickeln und zu reflektieren ist.

Bezogen auf das so genannte Wissensmanagement wird intensiv die Frage debattiert, was denn Wissen in Zukunft bedeutet. Dazu gehört zum Beispiel, dass über die Generationen hinweg zu lernen und alles Wissen gleichzeitig technisch verfügbar ist – und zwar an jedem Lebensort und zu jeder Zeit. Computer und Internet gibt es in fast jedem Haushalt und wenn es dann zukünftig so sein sollte, auch in jeder Kindereinrichtung. Das heißt, das weltweite Wissen ist bereits heute prinzipiell jedem zugänglich. Es ist geboten, dieses Wissen im Hinblick auf Bildung, Erziehung und Betreuung zu sortieren. Das Sortieren von unterschiedlichem Wissen und Wissensformen ist somit schon heute die zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens im Hinblick auf Bildung und Erziehung, damit ein solches Konzept zukunftsfähig, zeitgemäß und eben familienfreundlich für die neuen Formen von Familien gestaltet werden kann.

¹ vgl. Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“, Deutscher Bundestag, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Berlin (2002)

Dies ist besonders wichtig, weil sich Familienformen ständig verändern und damit auch die Anforderungen an Bildung und Erziehung Veränderungen unterworfen sind. Dies alles bedeutet, dass Erwartbarkeit und Planbarkeit konkretisiert werden im Hinblick darauf:

- ergebnisoffene Entwicklungen einzugehen,
- Selbsttätigkeit in Bildungsprozessen in Kooperation mit Eltern weiterzuentwickeln,
- das kommunale Leben durch Verknüpfung der Einrichtungen von Jugendhilfe, Schule und anderer Institutionen auszugestalten.

Selbsttätigkeit muss dabei tatsächlich Selbsttätigkeit bleiben und nicht verordnet werden.

7. Entwicklungserfordernisse im Elementarbereich

Das Entscheidende besteht jedoch in Folgendem: Wenn es denn darum gehen soll, dass Kindereinrichtungen alltagstauglich sind, dann heißt das, dass Kindereinrichtungen in ihrem Sozialraum, in ihrem Lernort und Bildungsbereich zu entwickeln sind und nicht irgendwo sonst. Die Modelle von Berlin passen nicht für das Emsland und die von Hamburg nicht in den Bergen des Schwarzwaldes. Wir müssen uns auch erlauben, zwischen Nord, Süd, Ost und West zu differenzieren, zwischen Großstadt und Kleinstadt. Dies aber nicht im Interesse falscher Ungleichgewichte, sondern weil ungleiche soziale Situationen es erfordern, dass sie ungleich behandelt werden, damit in etwa das gleiche qualitative Niveau erreicht wird. Das heißt also: Investitionen in Bildung, Erziehung und Betreuung können nicht an jeder Stelle gleich sein. Sie müssten jeweils auf der Basis von sozialräumlichen und lebensräumlichen Orten, von Lebensorten für Kinder und Erwachsene entsprechend ausgestaltet werden.

In der **Abbildung 2** wird dargestellt, welche Bereiche dabei zu berücksichtigen sind.

Um die Entwicklungserfordernisse als großes Bildungsprojekt zu verankern, ist es nötig, dieses nicht nur für die Perspektive von Kindern, Eltern und der Wirtschaft zu denken, die sich dadurch in neuer Weise herausgefordert sehen könnte, sondern dieses eher als Investition zu sehen, zunächst einmal hinsichtlich des Aufbaus von Motivationen. In diesem Zusammenhang ist die Frage der Kinderbetreuung als gemeinsame intensive Zukunftsinvestition zu betrachten. Dies ist zwar durchaus im Koalitionspapier der Regierungsparteien verankert, aber in diesem Papier wird auch der Tenor deutlich, dass diese Perspektive irgendwann auch genau so gut wieder einmal verkleinert werden könnte. Es ist leider keine machtvolle Position, die in diesem Kontext zwingend notwendig zu verwirklichen ist.

Um eine machtvolle Position im Generationenwechsel zu entwickeln, ist es somit dringend geboten, alle in der Abbildung 2 genannten bedeutsamen Aspekte in den Berufsausbildungen, im Studium sowie in der Weiterbildung zu verankern und dabei individuell und institutionell zu praktizieren.

Entwicklungserfordernisse im Elementarbereich: Anforderungen an Akteure – Zukunftsfähigkeit – Politik

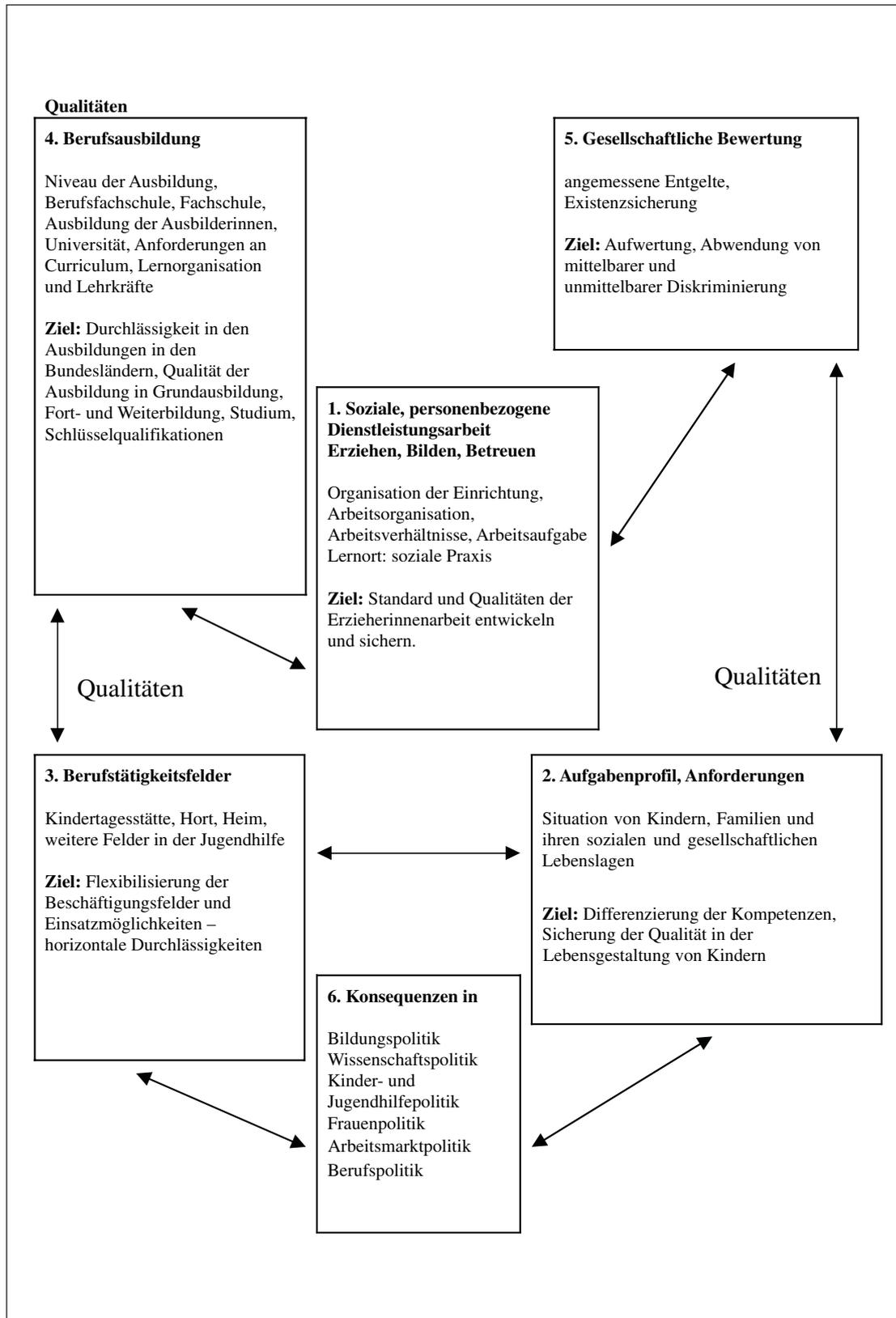


Abbildung 2

© Karsten u. a. 2003

An dieser Stelle möchte ich ganz bewusst nicht auf den Streit bezüglich der Erzieherinnenausbildung an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten eingehen und zwar deswegen nicht, weil das zu sehr vielen kleinteiligen Auseinandersetzungen führen würde. Wenn sich jede dieser Ausbildungsebenen insgesamt darauf verpflichten könnte, die Perspektive der Zukunftsinvestitionen auszuarbeiten, gelänge es auch, gegebenenfalls einen Systemwechsel zu organisieren. Nur wenn Vertreter jedes dieser Bereiche meinen, dass der jeweils andere Bereich besser werden sollte, der eigene sich jedoch nicht bewegt, dann bewegt sich auch insgesamt nichts.

Insofern bedeutet der Streit an dieser Stelle, dass ein Perspektivenwechsel eine Perspektive für jede dieser Ebenen beinhaltet. Und dieses würde dann als Investition eine gesellschaftliche Dimension erreichen und für die verschiedensten politischen Gruppierungen die gesellschaftlich relevanten Gruppen, die Fachlichkeit und natürlich für diejenigen Sinn machen, die die Arbeit tun, und für diejenigen, die mit ihnen das Leben von Kindern gestalten. In diesem Sinne ist es dann auch eine Investition in soziales Engagement und in die entsprechende Verteilung von Qualitäten.

Das bedeutet: Auf diesem Wege würde die Standortqualität tatsächlich zu so etwas wie einer neuen Versorgungsqualität werden, die einen Beitrag zur sozialen und persönlichen Sicherheit auch in schwierigen Lebenslagen leisten könnte. Und dass die Lebenslagen schwierig sind – für alle gleichermaßen –, genau das ist wiederum der Perspektivenwechsel. Nicht nur diejenigen, die arm, kinderreich und in sozial benachteiligten Regionen leben, sind dann Gegenstand der Beachtung, sondern die Aufgabe, dass für eine neue Gesellschaft insgesamt der Generationenwechsel und die Zukunftsaufgabe ausschlaggebend sind.

Das ist nicht so ganz einfach, aber ebenso ausgesprochen reizvoll und interessant, dafür mit dieser Perspektive selbstbewusst das Motto zu vertreten: „Tatsächlich nicht nur ‚gut aufgehoben‘, sondern eine zukunftsorientierte Dienstleistung funktioniert ohne die Kindertagesbetreuung überhaupt nicht.“

Ein Blick zu unseren Nachbarn am Beispiel des Pen Green Centre – Aufbau eines ersten Early Excellence Centres in Berlin

DR. SABINE HEBENSTREIT-MÜLLER
Direktorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin

1. Wie das Projekt entstand

In meinem Beitrag möchte ich ein Modellprojekt vorstellen; wir arbeiten daran, aus einer Kindertagesstätte heraus ein Netzwerk für Kinder und Familien in Berlin-Charlottenburg aufzubauen. Es gibt mittlerweile eine Reihe praktischer Erfahrungen und Entwicklungen in diesem Feld. Es kann deshalb nicht darum gehen, das Rad neu zu erfinden, sondern möglichst an vielen Orten Praxis weiterzuentwickeln und zur Diskussion zu stellen. Wenn wir tatsächlich praktisch werden lassen wollen, was allerorten gefordert wird, dass sich nämlich Kindertagesstätten als zentrale Anlaufpunkte für Familien im Stadtteil verstehen, dass sie Orte für Kinder und Familien werden, dann benötigen wir möglichst viele Versuche, dies praktisch zu erproben und die Chance, gemeinsam darüber nachzudenken, wie so etwas gelingen kann.

Gleichwohl erproben wir gegenwärtig etwas, das es in Deutschland so noch nicht gibt. Wir sind dabei, das erste Early Excellence Centre (EEC) im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin aufzubauen. Dabei haben wir die Chance erhalten, in einen Dialog mit dem englischen Pen Green Centre in Corby zu treten und viel von dem zu lernen und hier zu erproben, was dort seit langem praktiziert wird.

Es war die Dürr-Stiftung, die sich vorgenommen hatte, ein ähnliches Zentrum in Kooperation mit dem englischen Modell in Deutschland aufzubauen, dafür eine Institution zu suchen und die finanziellen Mittel für die Umsetzung bereitzustellen. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus schien dafür besonders geeignet, weil es unter seinem Dach elf Kindertagesstätten, ein Familien- und Nachbarschaftszentrum sowie Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher vereint und sich damit Anstöße für alle diese Bereiche ergeben können, die auch in Corby in besonderer Weise zusammenspielen. Dieses Anliegen hat sich in besonderer Weise mit Konzepten getroffen, wie sie gerade im Pestalozzi-Fröbel-Haus erarbeitet wurden.

Als der Gedanke an uns herangetragen wurde, nach dem Vorbild des englischen Pen Green Centres ein vergleichbares Zentrum in Berlin aufzubauen, hatten wir im Hause bereits in einem längeren Vorlauf eine neue Rahmenkonzeption erarbeitet, die darauf zielte, familienunterstützende Angebote in enger Kooperation mit der pädagogischen Arbeit einer Kindertagesstätte unter einem Dach zu vereinen. Durch diesen Vorlauf bestand im Pestalozzi-Fröbel-Haus bereits eine Offenheit und Neugier, sich mit dem englischen Modell auseinander zu setzen. Wir haben dabei die Erfahrung gemacht, dass der Arbeitsansatz des Pen Green Centres weit über Kooperationsmodelle hinaus-

geht, wo unterschiedliche Angebote für Familien unter einem Dach angeboten werden. Und anfangs hatte es nach den Besuchen in Corby viele Diskussionen darüber gegeben, was den Unterschied eigentlich ausmacht. Diese Frage wird uns auch in Zukunft immer wieder neu beschäftigen.

Das Modellvorhaben orientiert sich am Vorbild der Early Excellence Centres, wobei das Pen Green Centre das zweite Early Excellence Centre ist, das in England Teil des Programms wurde.

Ich werde im Folgenden näher auf das Early-Excellence-Centre-Programme in Großbritannien sowie auf das darauf bezogene internationale Projekt „Early Childhood Care and Education Conference“ (ECEC) eingehen, daran anschließend das Pen Green Centre in Corby vorstellen und den Weg der Umsetzung eines solchen Modells in Berlin beschreiben. Zum Schluss werde ich einige Anmerkungen zu den Konsequenzen machen, die sich für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ergeben.

2. Das Early-Excellence-Centre-Programme (EEC)

Das Early-Excellence-Centre-Programme wurde 1997 von der englischen Regierung eingerichtet. Im Dezember 1999 nahmen 29 ausgewählte Zentren ihre Arbeit auf. Bis zum Jahr 2004 soll es 300 Zentren im ganzen Land geben. Die Early Excellence Centres sind Teil des Programms der Regierung zum Ausbau des Systems frühkindlicher Bildung. Übergreifendes Ziel ist der Aufbau eines Netzwerkes von Zentren, die eine gezielte Förderung der Kinder mit einer veränderten Elternarbeit und Angeboten zur Unterstützung und Entlastung von Familien verknüpfen.

Early Excellence Centres sind für alle Familien offen. Es wurde bewusst nicht als Benachteiligungsprogramm konzipiert, denn ein solches hat häufig Stigmatisierung und Ausgrenzung zur Folge. Vielmehr geht es darum, dass Familien unter einem Dach all das an Hilfe vorfinden, was sie brauchen: vielfältige Unterstützung sowie Angebote zur Entwicklung von Eigeninitiative.

Die Early Excellence Centres sollen zugleich einen Fokus auf Fort- und Weiterbildung und die Verbreitung der Ideen und Erfahrungen legen. Sie sollen gleichsam als Katalysatoren für die Weiterentwicklung und Innovation im Bereich frühkindlicher Erziehung wirken und dabei auf die Region und ihr Umfeld ausstrahlen. Die Programmziele richten sich auf die Qualität und den Umfang des Angebotes, die Beteiligung der Eltern, die Struktur und Arbeitsweise der Einrichtungen und die Qualifikation des pädagogischen Personals sowie die Dissemination und Evaluation.

Die **Programmziele** im Einzelnen sind:

- Ausweitung der Betreuungszeiten,
- Einbeziehung der Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder,

- Beratungs-, Unterstützungs- und Informationsangebote für Eltern,
- spezielle Angebote für Kinder und Familien in schwierigen Lebenssituationen,
- Angebote für behinderte Kinder,
- arbeitsmarktbezogene Fortbildungen für Eltern,
- Integrationsangebote für Familien in isolierten Lebensbedingungen,
- Verbesserung der Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern durch Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern,
- Kooperation mit Institutionen vor und nach dem Kindergarten, um eine Kontinuität des Bildungsprozesses zu erreichen,
- Evaluation und Dokumentation der Arbeit und Mitarbeit an der Verbreitung des neuen Arbeitsansatzes.

Die Jahresberichte der wissenschaftlichen Begleitung weisen nach, in welcher Weise die EEC zu einer Verbesserung der Lebenssituation von Kindern und Familien beitragen können. So wird im Jahresbericht 2000 festgestellt, dass sich die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder, die im Programm teilgenommen haben, deutlich verbesserten. Als erfolgreich erweist sich das Programm laut Bericht auch im Hinblick auf die Eltern, die in den EEC an Selbstvertrauen gewinnen und sich in ihren Fähigkeiten als Eltern gestärkt sehen.¹ Interessant ist auch, dass erwachsene Familienmitglieder einen Zugang zu ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen über die genaue Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse erlangen.²

3. Das internationale Projekt „Early Childhood Care and Education Conference“ (ECEC)

Mit dem Ziel, einen fachlichen Austausch über integrierte Angebote der Elternbildung und der Erziehung von Kindern zu ermöglichen und die Entwicklungen in den jeweiligen Ländern zu analysieren, zu dokumentieren und Vergleiche anzustellen, hat sich eine Projektgruppe aus Mitgliedern europäischer Länder sowie Australiens gebildet, die sich in den jeweiligen Ländern zu Konferenzen zusammenfindet.³

Partnerländer sind Großbritannien, Griechenland, Portugal, Deutschland sowie Australien. Organisiert und begleitet wird das Projekt vom Centre for Research in Early Childhood, Prof. Chris Pascal und Dr. Tony Bertram, die auch die wissenschaftliche Begleitung des Early-Excellence-Centre-Programmes übernommen haben.

¹ vgl. Pascal, Christine; Bertram, Tony; Gasper, Michael; Mould, Claire; Ramsden, Fiona; Sounders, Maureen: Research to inform the Evaluation of the Early Excellence Centres Pilot Programme. Research Report RR 259, Department for Education and Employment, Norwich (2001)

² ebenda

³ siehe dazu auch die Homepage des British Council in Deutschland unter: www.britishcouncil.de auf dem Pfad: information, info exchange, projekte

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind von den beiden Projektleitungen aufgrund ihrer bisherigen Forschungspraxis und ihrer Arbeit in diesem Feld angesprochen worden. Von Bedeutung für die Beteiligung Deutschlands ist dabei, dass in Berlin das erste Early Excellence Centre außerhalb Großbritanniens in Kooperation mit dem Pen Green Centre in Corby aufgebaut wird. Das Berliner Modellprojekt wiederum ist auf diese Weise in einen weiteren Rahmen vergleichbarer Entwicklungen in europäischen und außereuropäischen Ländern eingebunden.

Das Projekt hat bereits im Juni 2001 mit einem ersten Treffen in Birmingham begonnen. Es hat eine Gesamtlaufzeit von zwei Jahren, wobei regelmäßig Projektberichte erstellt werden. Gefördert wird das Projekt durch das nationale Erziehungsministerium sowie das British Council.

Deutlich wird, dass Early Excellence Centres als integrierte Zentren, die eine Vielzahl von Angeboten aus dem pädagogischen, sozialen und Gesundheitsbereich unter einem Dach vereinen, nicht nur eine Perspektive in England haben, sondern in vielen Ländern ein solcher Weg für sinnvoll gehalten wird.

4. Das Pen Green Centre in Corby und der Aufbau eines EEC in Berlin

Das Pen Green Centre hatte bereits existiert, bevor es in das EEC-Programm aufgenommen wurde. Seit seiner Gründung im Jahre 1983 hat es sich erheblich ausgeweitet und ist mit einer Vielzahl von Institutionen und Einrichtungen auf regionaler und nationaler Ebene vernetzt. Das Pen Green Centre versteht sich als „One Stop Shop“, unter dessen Dach eine Vielzahl von Angeboten und Initiativen existieren und ständig neu entwickelt werden. So kann auch die **Abbildung 1** nur eine Momentaufnahme sein; ständig kommen neue Teilprojekte hinzu, auch Strukturen verändern sich.

Jeder, der sich das Pen Green Centre anschaut, steht einem hoch komplizierten und dynamischen System gegenüber, wobei eines sofort klar wird, nämlich dass dieses nicht einfach eins zu eins importiert werden kann. Bei der Frage, ob und in welcher Weise in Berlin ein vergleichbares Projekt aufgebaut werden kann, hatten wir uns zuallererst damit befasst, was von dem, was in Corby geschieht, für uns interessant und herausfordernd sein kann und was überhaupt übertragbar ist. Unser Blickwinkel auf das Modell „Pen Green“ ist notwendigerweise interessengeleitet, nämlich auf die Aspekte bezogen, die aus spezifischer Perspektive die Arbeit befruchten können, die neue fachliche Aspekte hineinbringen, die reizvoll und motivierend für Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter, Eltern und Kinder sind.

Die Konzeption muss während der gesamten Projektzeit immer wieder überprüft, weiterentwickelt und überarbeitet werden. Darüber wollen wir auch in einen Dialog mit dem Zentrum in Corby treten, um zu überprüfen, wie die Entwicklungen in den jeweiligen Zentren laufen, von welchen Bedingungen Erfolge abhängen und welche länderspezifischen Aspekte hineinspielen. Der erste Entwicklungsschritt besteht darin, die konzeptionellen Eckpunkte zu benennen, die sich für uns aus der Auseinandersetzung

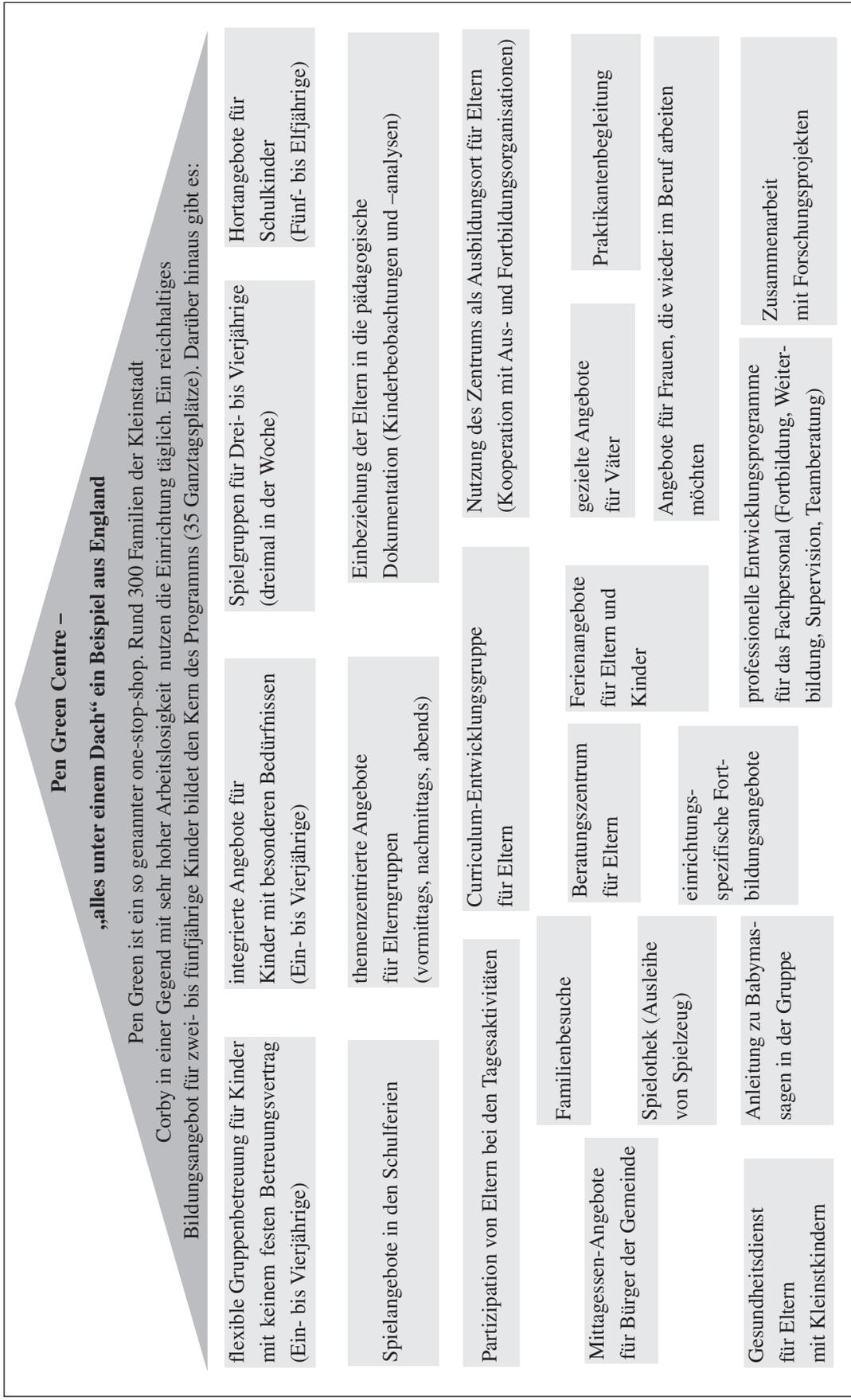


Abbildung 1

mit dem Ansatz des Pen Green Centres herauskristallisieren und die in dem Berliner Projekt berücksichtigt werden sollen. Im Folgenden möchte ich einige solche Grundlinien darstellen.

4. 1. Grundprinzipien und Leitideen des Pen Green Centres in Corby

Bei näherer Betrachtung, insbesondere beim Besuch des Zentrums in Corby, wird deutlich, dass es nicht einzelne Angebote oder ihre Summe sind, die das Besondere ausmachen. Vielmehr liegt dieses in der **Entschiedenheit und Konsequenz**, mit der bestimmte Grundhaltungen zu Eltern und Kindern – ein bestimmtes Menschenbild – Praxis wird.

Es sind vor allem zwei Grundprinzipien, die den „Geist“ des Pen Green Centres bestimmen und die das Zentrum seiner Arbeit voranstellt:

- *„Unser Bild vom Kind bedeutet, es ist reich an Potentialen, stark, kraftvoll, kompetent und vor allem verbunden mit Erwachsenen und anderen Kindern.“ (Malaguzzi)*
- *„Nichts berührt Eltern intensiver und dauerhafter, als die Vermittlung von Einsichten in das Verhalten des eigenen Kindes. Ihre Beteiligung kann grundlegende Effekte haben.“ (Athey)*

Das Kind wird zuallererst in seinen Stärken und Kompetenzen wahrgenommen. Diese herauszufinden, zu beobachten und zu fördern ist ein zentrales Anliegen aller pädagogischen Arbeit und methodischen Ansätze im Pen Green Centre.

Damit korrespondiert eine Sichtweise auf die Eltern als Experten ihrer Kinder. So gilt es, auch die Eltern in ihrer Entwicklung und ihrem Selbstbewusstsein zu stärken. Kinder brauchen Eltern, die sich kompetent fühlen und die sich selbst etwas zutrauen. Das Pen Green Centre bietet deshalb auch eine Vielzahl von Angeboten für Eltern an, die auf den ersten Blick zunächst nichts mit Kinderarbeit zu tun haben, die jedoch darauf zielen, die Eltern in ihrem unmittelbaren Lebenszusammenhang zu stärken, ihnen den Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen zu ermöglichen; das Centre bietet auch bezahlte Arbeit.

Im Folgenden möchte ich einige aus unserer Sicht charakteristischen Merkmale des Pen Green Centres darstellen. Dabei erwähne ich vor allem die Aspekte, die uns im Vergleich zur Situation in Deutschland bemerkenswert und markant erscheinen.¹

4. 2. Einladende Atmosphäre für Kinder und Eltern

Im Pen Green Centre gewinnt man sogleich den Eindruck, dass dort alle Familienmitglieder willkommen sind; alle sind zum Bleiben eingeladen und jeder kann sich wohl-

¹ Hebenstreit-Müller, Sabine; Gerhold, Brigitte; Kühnel, Barbara: Die Kita als Nachbarschafts- und Familienzentrum, In: Klein und Groß, Neuwied: Luchterhand (2001), Nr. 2, S. 18-21

fühlen. Das wird durch entsprechend gestaltete Gruppenräume der Kinder unterstützt, die auch Platz für die Eltern bieten, zum Mittag und Ausprobieren einladen und durch Fotowände und Bücher von und über die eigenen Kinder Identifikationsmöglichkeiten bieten.

Zudem gibt es einen so genannten Familien-Raum, mit bequemen Möbeln, einer kleinen Küche und Spielzeug für die jüngeren Kinder. Eltern haben in dem Zentrum Zeit und Raum, sich auszuruhen, mit anderen Eltern in Kontakt zu treten oder sich mit den Mitarbeiterinnen zu unterhalten. Entscheidend scheint uns aber die Grundeinstellung und Haltung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Zentrums zu sein: die Überzeugung, dass dies ein Ort für Familien ist, an dem sich Kinder, Eltern und Mitarbeiter gemeinsam weiterentwickeln, von- und miteinander lernen.

4. 3. Bezugserzieherinnen – Family-Worker

Der eigentliche Kernbereich des Pen Green Centres ist die „Nursery“, in der insgesamt 36 Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren betreut werden. Im Unterschied zum deutschen Schulsystem beginnt die Infant School bereits mit fünf Jahren. Die Erzieherinnen und Erzieher heißen „Family-Worker“; sie sind nicht nur für die Kinder zuständig, sondern für die gesamte Familie. Jede Bezugserzieherin beziehungsweise Family-Worker ist für acht bis zehn 10 Kinder und ihre Familien verantwortlich. Elternarbeit findet nicht nur in Form von Einzelveranstaltungen – bei Elterngesprächen und Elternabenden – statt. Vielmehr geht es um eine intensive Zusammenarbeit, wozu auch Hausbesuche, gemeinsame Förderplanungen für Kinder, Gespräche etc. dazugehören. Selbstverständlich steht jeder Erzieherin und jedem Erzieher dafür auch die notwendige Zeit zur Verfügung.

Meiner Meinung nach verhindert gerade dieses System eine Konkurrenzsituation zu den Eltern. Die Erzieherin ist nicht bloß Anwalt des Kindes und damit oftmals in der Gefahr, die bessere Mutter sein zu wollen. Sie ist für die gesamte Familie zuständig. Zum Pen-Green-Konzept gehört es auch, die Haltung immer auch gegenständlich, visuell ablesbar zu machen. Deshalb gibt es in der Kindertagesstätte Identifikationsorte für die Family-Worker, die Kinder und deren Familien.

4. 4. Beobachtung und Dokumentation – „Schemas“

Den Ausgangspunkt für die Förderung der Kinder und zugleich die Grundlage für die Arbeit mit den Eltern bilden genaue **Beobachtungen** der Kinder und deren **Dokumentation**. Über jedes Kind werden Entwicklungsbücher angelegt, in denen die jeweiligen Entwicklungsschritte festgehalten werden. Jeweils zwei Kinder werden an einem Tag besonders beobachtet, wobei auch Videos aufgenommen und Fotos gemacht werden. Die Beobachtungen konzentrieren sich auf die Momente, in denen das Kind in sein Spiel vertieft ist, um so bestimmte typische Muster – „Schemas“ – zu entdecken, denen seine Entwicklung folgt. Solche „Schemas“ sind der Schlüssel zu den Ideen des

Kindes, zu seinen Gefühlen, Beziehungen und körperlichen Bedürfnissen. Die Beobachtungen sind zugleich Grundlage für den Dialog mit den Eltern und für gemeinsame Reflexionen zum Entwicklungsstand des Kindes und seinen Fördermöglichkeiten.

Ziel ist es, das Kind in seinem Lern- und Forschungsdrang zu unterstützen. Dabei nehmen Eltern wie Erzieherinnen und Erzieher selbst eine Forscherperspektive ein, indem sie genau beobachten, dokumentieren und die Daten gemeinsam reflektieren.

4. 5. Unterstützung für Eltern und Kinder

Die Palette der Angebote im Pen Green Centre umfasst nicht nur die „Nursery“, sondern unter anderem auch eine Säuglingsgruppe, Eltern-Kind-Gruppen oder Fortbildungs- und Qualifizierungskurse. Aus unserer Sicht ist dabei bemerkenswert, dass die Angebote die Eltern nicht nur in ihrer Elternrolle ansprechen, sondern auch berufsqualifizierende Kurse und Weiterbildungskurse stattfinden. Wer an einer entsprechenden Qualifizierung teilgenommen hat, kann darüber hinaus Honorartätigkeiten in der Einrichtung übernehmen.

Wie bei den Kindern richtet sich auch bei den Eltern der Blick auf Stärken. In Fortbildungen und im regelmäßigen Austausch miteinander entwickeln die Erzieherinnen und Erzieher in Corby ein Verständnis für die Stärken der Eltern als wichtigste Erzieher ihres Kindes. Wie bei den Kindern geht es auch bei den Eltern um die Wahrnehmung von Stärken durch genaues Hinschauen:

„Entwickeln unseres Verständnisses für die Stärken der Eltern als wichtigste Erzieher;

***Voraussicht** – Eltern schienen instinktiv zu wissen, was als nächstes zu tun ist, wenn ein Kind körperlich oder emotional etwas brauchte;*

***Erinnern** – die Eltern konnten Erfahrungen aus der Vergangenheit mitteilen und diese in Bezug zu dem setzen, was die Kinder beim Spielen taten oder sagten;*

***Erfahrung spiegeln durch Sprache** – Eltern sprachen mit ihren Kindern über das, was diese taten;*

***Erfahrungen erweitern und das Kind begleiten** – Eltern waren schnell dabei, über neue Wege nachzudenken, wie man sich Dingen nähert und sie den Kindern zeigen kann. Sie waren auch bereit, den Interessen ihrer Kinder zu folgen und ihnen Zeit und Raum zu geben, Dinge zu erforschen;*

***Nach der Sicht des Kindes fragen** – Eltern schienen daran interessiert, was ihre Kinder über Sachen denken und fühlen;*

***Unterstützen der Selbständigkeit** – Eltern ermutigen ihre Kinder auszuwählen und Entscheidungen zu treffen;*

Grenzen setzen; Mut zum Risiko machen – Eltern wussten anscheinend, wann es Zeit war, einzugreifen, und wie sie ihren Kindern Mut machen, etwas zu versuchen;

Erfahrungen aus Misserfolgen vernünftig einsetzen; Fehler machen zu dürfen – Eltern unterstützten das Recht ihrer Kinder, auszuprobieren, Fehler zu machen und hin und wieder Misserfolge zu erfahren.“¹

4. 6. Evaluation und Dokumentation

Das Pen Green Centre verfügt über eine eigene Forschungsabteilung, die den Prozess der Weiterentwicklung regelmäßig evaluiert und dokumentiert. Im Austausch mit der Praxis werden die Ergebnisse gemeinsam reflektiert, werden Annahmen überprüft, Indikatoren erarbeitet, an denen erfolgreiche Arbeit ablesbar wird. Diese unmittelbare Anbindung an Forschung bedeutet für die Praxis vor allem auch eine wichtige Qualifizierung; zugleich werden Impulse für Weiterentwicklung gegeben. Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher treffen sich zudem in regelmäßigen Abständen im Forschungszentrum, um sich über ihre Beobachtungen auszutauschen.

5. Was die Modellentwicklung in Berlin bestimmt

Zunächst sind die Ausgangsvoraussetzungen in Berlin ganz andere als in Corby. Das Pen Green Centre existiert schon seit rund 20 Jahren. Wir dagegen wollen versuchen, aus einer vorhandenen Kindertagesstätte heraus etwas Neues zu entwickeln. Hinzu kommt, dass wir mit dem Modellversuch nicht gleichsam eingebettet sind in ein nationales Programm, womit in Großbritannien insbesondere eine Unterstützung auf fachpolitischer Ebenen verbunden ist. Dafür gilt es, mit einem solchen Projekt in Deutschland vielmehr selbst zu sorgen. Vor der offiziellen Eröffnung im September 2002 gab es bereits über ein Jahr hinweg wichtige Vorarbeiten – vor allem im Hinblick auf die Konzeptentwicklung und die Öffentlichkeitsarbeit, hinsichtlich der personellen Voraussetzungen, der Fortbildungen und Elternbeteiligung, der Bildung eines Projektbeirates, der Evaluation und insbesondere der Kooperation mit dem Pen Green Centre in Corby.

Den Startpunkt bildete eine erste Rahmenkonzeption, die nach einem Besuch in Corby erarbeitet wurde. Diese Konzeption sollte den inhaltlichen Kontext des Modells abstecken, andererseits auch Impulse für Weiterentwicklung setzen und eine Grundlage für weiterführende Diskussionen im Pestalozzi-Fröbel-Haus schaffen. Wie auch sonst üblich, ging der Impuls von einigen wenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus. Wichtig war zunächst, durch eine intensive interne Öffentlichkeitsarbeit in Form zahlreicher Informations- und Diskussionsveranstaltungen sowie Informationen in internen Medien Akzeptanz zu schaffen, vielfältiges Interesse für das Projekt zu wecken und dabei auch Anknüpfungspunkte an vorhandene Arbeitsansätze und Arbeitsvorhaben her-

¹ übersetzt aus: Involving parents in the learning of their children, unveröffentlichtes Fortbildungsmaterial des Pen Green Centres, o. J.

auszufiltern. Flankiert werden musste dies mit einer externen Öffentlichkeitsarbeit, die sich an all diejenigen richtete, die für die Kindertagesstättenarbeit bedeutsam sind, so die Kita-Aufsicht, Bezirk- und Jugendhilfeplaner und Landesjugendamt.

Die Auswahl der Kindertagesstätte „Schillerstrasse“ unter den elf Kindertagesstätten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses erfolgte im Hinblick auf die dort vorhandenen räumlichen Voraussetzungen, den notwendigen Bedarf an Angeboten für Kinder und Familien in Berlin-Charlottenburg und die dortige soziale Mischung der Familien, bezogen auf die nationale Herkunft, Sprache und soziale Schicht. Die Eltern in den Prozess aktiv mit einzubeziehen, ist wesentliches Anliegen des Projektes. Wir haben so früh wie möglich informiert, zugleich auch Foren für Beteiligung in Form eines offenen Elterncafés geschaffen, wo Eltern ihre Anliegen, Wünsche und Interessen einbringen konnten und können.

Der Erfolg des Projekts hängt wesentlich von der Motivation und Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ab. Die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, lässt sich allerdings nicht verordnen. Aus diesem Grunde wurde die Mitarbeit in dem Projekt intern im Pestalozzi-Fröbel-Haus ausgeschrieben. Auch wenn es in der Folgezeit nicht zu einer völlig neuen Zusammensetzung des Teams gekommen ist, waren alle Beteiligten gleichwohl gehalten, eine bewusste Entscheidung zu treffen und die Konsequenzen der Projektmitarbeit für sich selbst abzuwägen.

Motor der Veränderung sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst. Ein wesentlicher Fokus des Projektes liegt deshalb in der Fortbildung und Qualifizierung, die zugleich die Funktion hat, sich als Team mit einem eigenen fachlichen Verständnis herauszubilden. Einen besonderen Stellenwert in der Qualifizierung und Fortbildung enthält der Mitarbeiteraustausch mit dem Pen Green Centre. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Pestalozzi-Fröbel-Hauses hospitierten in Corby; umgekehrt kommen Pen-Green-Mitarbeiterinnen nach Berlin, um zu hospitierten und Fortbildungsangebote durchzuführen. Beide Seiten haben ein Interesse daran, voneinander zu lernen und Erfahrungen zu sammeln. Dem wird mit einem solchen Austausch in besonderer Weise Rechnung getragen.

Die Evaluation ist für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein Teil der Qualifizierung und eng mit der Fortbildung verbunden. Evaluation soll dazu beitragen, Praxis qualifizierter gestalten zu können und die eigene Arbeit bewusster zu reflektieren. Aus diesem Grunde haben wir uns auch gegen eine Form der Fremdevaluation entschieden, die, von außen kommend, bestimmte Ziele verfolgt. Außerdem liegt uns daran, die konzeptionelle Entwicklung in der eigenen Hand zu behalten und diese nicht an eine wissenschaftliche Begleitung von außen zu delegieren.

Gleichzeitig wurde ein **Projektbeirat** gegründet, der ein Forum für fachliche Debatten ist, die sich aus dem Projekt ergeben. Dem Beirat gehören an:

- Frau Lepenies von der Dürr-Stiftung als Vorsitzende,
- Frau Prof. Rabe-Kleberg, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
- Dr. Hans Leu, Deutsches Jugendinstitut, München,

- Prof. Lothar Krappmann, Max-Planck-Institut Berlin,
- Dr. Margy Whalley, Corby sowie
- Mitglieder des Berliner Projektes.

6. Konsequenzen für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Betrachten wir die Qualifikationen, die in einer solchen veränderten pädagogischen Arbeit notwendig sind, werden nicht unerhebliche Defizite der gegenwärtigen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern deutlich, die struktureller Art sind und auch nicht durch die neue Ausbildungsordnung aufgehoben werden. Dies betrifft beispielsweise

- die systematische Beobachtung von Kindern und ihre Auswertung,
- die Einbeziehung von Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder,
- die Vernetzungsarbeit im Stadtteil,
- Selbstevaluation oder
- eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit.

Von diesem Projekt müssen deshalb zugleich Impulse für eine Weiterentwicklung der Erzieherinnenausbildung ausgehen. Aus der Kooperation mit einer englischen Einrichtung bietet sich dabei zugleich die Chance, den Blick auf die Ausbildungssituation im europäischen Vergleich zu richten. Schon jetzt ist klar, dass Deutschland im Vergleich eher ein europäisches Schlusslicht ist. In Großbritannien hat demgegenüber die Zentralregierung die Bedeutung der frühkindlichen Einrichtungen als Fundament aller Bildungsprozesse längst anerkannt.

Was wir in Deutschland brauchen, ist eine neue gesellschaftliche Verpflichtung hinsichtlich der Bedeutung der ersten Bildungsjahre der Kinder. Dabei wird sich auch das Bild der Erzieherinnen und Erzieher erheblich ändern müssen. Während bislang mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen auch die Bezahlung derjenigen steigt, die mit ihnen zu tun haben, muss diese steil ansteigende Kurve in Zukunft umgekehrt verlaufen. Die Aufwertung elementarer Bildungsprozesse erhalte so ihren sichtbaren Ausdruck. Dazu möchte auch Projekt des Berliner Pestalozzi-Fröbel-Hauses einen Beitrag leisten.

Literatur

Hebenstreit-Müller, Sabine; Gerhold, Brigitte; Kühnel, Barbara: Die Kita als Nachbarschafts- und Familienzentrum, In: Klein und Groß, Neuwied: Luchterhand (2001), Nr. 2, S. 18-21

Pascal, Christine; Bertram, Tony; Gasper, Michael; Mould, Claire; Ramsden, Fiona; Sounders, Maureen: Research to inform the Evaluation of the Early Excellence Centres Pilot Programme. Research Report RR 259, Department for Education and Employment, Norwich (2001)

Integration statt Segregation

DR. MARTIN R. TEXTOR

Wissenschaftlicher Angestellter des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München

1. Kleinkinder – die lernfähigsten Wesen auf unserer Welt

Säuglinge und Kleinkinder sind die faszinierendsten Geschöpfe auf dieser Welt – und das ist sicherlich nicht übertrieben. Schauen Sie sich einmal nur die neuen Forschungsergebnisse zur Gehirnentwicklung an: So startet ein Neugeborenes mit 100 Milliarden Neuronen (die gleiche Anzahl wie bei Erwachsenen), die aber noch klein und wenig vernetzt sind. Dementsprechend beträgt das Gewicht seines Gehirns nur ein Viertel von dem eines Erwachsenen. In den ersten drei Lebensjahren nimmt die Zahl der Synapsen rasant zu. Mit zwei Jahren entspricht die Menge der Synapsen derjenigen von Erwachsenen, mit drei Jahren hat ein Kind bereits doppelt so viel. Die Anzahl (200 Billionen) bleibt dann bis zum Ende des ersten Lebensjahrzehnts relativ konstant. Bis zum Jugendalter wird rund die Hälfte der Synapsen wieder abgebaut, bis die für Erwachsene typische Anzahl von 100 Billionen erreicht wird.

Die Ausbildung von doppelt so vielen Synapsen, wie letztlich benötigt werden, ist ein Zeichen für die große Plastizität des Gehirns – und für die enorme Lern- und Anpassungsfähigkeit des Säuglings beziehungsweise Kleinkinds. Das Neugeborene fängt geistig praktisch bei Null an: Abgesehen von ein paar Instinkten ist es weitgehend auf Wahrnehmung und Reaktion beschränkt. Die Regionen des Gehirns, die später für komplexe Funktionen wie Sprechen oder Denken zuständig sind, liegen weitgehend brach. Aber das ist genau die große Chance des Menschen: Der Neugeborene ist praktisch für ganz unterschiedliche Kulturen und Milieus offen – sowohl für einen Indianerstamm, bestehend aus Jägern und Sammlern in den Tiefen der Dschungel Brasiliens, für eine Bauern- und Hirtengemeinschaft in Westafrika als auch für eine hoch technisierte Wissensgesellschaft in Westeuropa oder Ostasien. Die Überproduktion von Synapsen in den ersten wenigen Lebensjahren ermöglicht das schnelle Erlernen ganz unterschiedlicher Verhaltensweisen, Sprachen, Lebensstile usw. Ein großer Teil der weiteren Gehirnentwicklung bei Kindern besteht dann darin, die für ihre Lebenswelt nicht relevanten Synapsen abzubauen und die benötigten Bahnen zwischen Neuronen zu intensivieren.

Die Überproduktion und Selektion von Synapsen erfolgen in verschiedenen Regionen des Gehirns mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Intensität; sie erreichen ihren Höhepunkt zu jeweils anderen Zeiten. In diesem Zusammenhang wird oft von „Entwicklungsfenstern“ oder „kritischen Phasen“ gesprochen, in denen das Gehirn für bestimmte Lernerfahrungen besonders empfänglich sei, da dann die relevanten Synapsen ausgewählt und miteinander verknüpft, also die entsprechenden Regionen des Gehirns strukturiert würden. Werden diese Perioden verpasst, könnte ein Kind im jeweiligen Bereich kaum noch dieselbe Leistungsfähigkeit erreichen wie andere. Beispielsweise dauert die „sensible Phase“ für den Spracherwerb bis zum 6. oder 7. Lebensjahr. Das

Baby kann schon alle Laute jeder Sprache dieser Welt unterscheiden, das Kleinkind alle Phoneme korrekt nachsprechen. Innerhalb weniger Lebensjahre werden aber die Synapsen eliminiert, die diese Leistung ermöglichen, aber nicht benötigt werden, da sich das Kind in der Regel nur eine Sprache mit einer sehr begrenzten Zahl von Phonemen aneignet. Deshalb kann ab dem Schulalter, insbesondere ab der Pubertät, eine neue Sprache nicht mehr perfekt erlernt werden.

2. Von der Unschuld der Kleinkinder

Aber auch wenn wir das Verhalten von Kleinkindern betrachten, sehen wir Wunderbares: Sie sind noch „rein“ und „unschuldig“. Natürlich verhalten sie sich nicht immer „lieb“, sie wissen im Kindergartenalter schon, wenn sie gegen Regeln verstoßen und „böse“ sind. Aber zumindest zu Beginn dieser Lebensphase sind sie noch nicht durch Vorurteile und die damit verbundenen Verhaltensvorschriften belastet: Jungen gehen offen auf Mädchen zu – und umgekehrt. Ältere Kinder spielen noch mit jüngeren – und umgekehrt –, was sie in der Grundschule nur noch im Ausnahmefall machen werden. Ausländische Kinder – egal, ob sie anders aussehen, farbig sind oder kaum Deutsch sprechen – werden voll und ganz als Mitmenschen und Spielkameraden akzeptiert.

Behinderte Kinder wecken eher Neugier als Ablehnung. In Berlin durchgeführte und ausgewertete Beobachtungen in einer Integrationsgruppe¹ zeigten deutlich, dass Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung in einer Kindertageseinrichtung freiwillig entstehen, dass die Behinderten voll zur Gruppe gerechnet werden und die anderen Kinder mit ihnen emotional verbunden sind, dass beide Seiten miteinander und voneinander lernen. Kleinkinder schauen nicht wie Erwachsene weg, wenn sie einen Behinderten sehen, und ignorieren ihn. Vielmehr begreifen sie „Behinderung“ als eine „Variante von Vertrautem“, dem sie offen entgegentreten.² Ja, eine Behinderung kann sogar mit besonderen Fähigkeiten – und nicht wie bei Erwachsenen nur mit Defiziten – in Verbindung gebracht werden. Wenn Otto, ein mongoloider Junge in der Kindergartengruppe meiner Frau, etwas nicht konnte, was andere Kinder konnten, musste er nur mit der Zungenspitze seine Nase berühren – und alle anderen Kinder versuchten, dies nachzumachen, und bewunderten ihn, weil sie selbst erfolglos blieben.

3. Die Relevanz von Mutterbildern für Erzieherinnen

Diese unschuldigen, wunderbaren Wesen treffen nun in der Kindertagesstätte auf Erzieherinnen und Erzieher – und ich will nicht verhehlen, dass mich diese Personen auch mit Bewunderung oder eher **Verwunderung** erfüllen. Historisch betrachtet, waren die ersten Erzieherinnen „Ersatzmütter“: In Kinderbewahranstalten wurden vor allem

¹ siehe Schöler, Jutta (Hrsg.); Fritzsche, Rita; Schastok, Alrun: Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam, Neuwied: Luchterhand (2001), S. 107

² ebenda

vernachlässigte, unbeaufsichtigte, von Verwahrlosung bedrohte Kinder aus den untersten sozialen Schichten aufgenommen. Da deren Mütter ihren Erziehungsaufgaben nicht nachkamen, sollten sie nun von „Ersatzmüttern“ betreut, erzogen und sozialisiert werden. Fröbels Kindergarten war dann für andere, eher aus dem Bürgertum stammende Kinder gedacht. Aber auch hier spielte die Vorstellung eine Rolle, dass diese Kinder zu Hause nicht die beste Erziehung erhalten würden – ausgebildete Kindergärtnerinnen seien einfach die „besseren Mütter“.

Meine Theorie ist, dass Mutterbilder auch heute noch in Erzieherinnen nachwirken. Lassen Sie mich in einem kurzen Diskurs auf **drei relevante Leitbilder** verweisen:

- **Das traditionelle Mutterideal:** Mutterschaft gilt als Lebenssinn und „Essenz“ der Weiblichkeit. Mütter sollen – zumindest so lange die Kinder klein sind – zu Hause bleiben und sich intensiv um ihre Kinder kümmern, da Kinder für eine gesunde Entwicklung die totale Präsenz der Mutter benötigen.
- **Die Madonna:** Analog zur Jungfrau Maria ist die ideale Frau Mutter und asexuell. Auch heute noch werden von Teilen der Gesellschaft Mutterschaft und Sexualität als einander ausschließend betrachtet: Je sexueller eine Frau ist, umso weniger mütterlich wird sie wahrgenommen.
- **Die Supermutter:** Sie ist eine attraktive Sexualpartnerin, eine erfolgreiche Berufstätige, eine perfekte Hausfrau und eine gute Mutter. Als „Beziehungsexpertin“ sichert sie eine befriedigende Partnerschaft mit ihrem Mann und entwicklungsfördernde Eltern-Kind-Beziehungen, ohne dass die eigene Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsintegration zu kurz kommen. Trotz ihrer Vollerwerbstätigkeit ist der Haushalt in Ordnung, hat sie genügend Zeit für ihre Kinder, pflegt sie viele soziale Kontakte.

Diese Mutterideale sind mit einer Reihe von Problemen verbunden. Beispielsweise werden an Mütter extrem hohe Erwartungen gerichtet, die leicht zu Überlastung und Stress führen können. Da Mutterschaft aber etwas „Wunderbares“ ist, darf diese nicht dafür verantwortlich gemacht werden. Und da sie im Wesen der Frauen liegt und etwas Natürliches ist, sind keine besonderen Qualifikationen für sie notwendig. So haben Mütter nur einen geringen gesellschaftlichen Status, wird Erziehung nicht entlohnt.

Viele dieser Vorstellungen, die damit verbundenen Erwartungen und letztlich auch die Diskriminierungen treffen auch auf Erzieherinnen und Erzieher zu:

- Die erzieherische Tätigkeit wird als Aufgabe von Frauen festgeschrieben; schließlich ist sie Teil der Weiblichkeit. Erzieher sind dementsprechend in Kindertageseinrichtungen sehr selten anzutreffen.
- Wie beim Leitbild der Madonna kommt es bei Erzieherinnen zur Abspaltung der Sexualität und gleichzeitig zur Erhöhung der „Ersatzmutterschaft“.

- Erzieherinnen werden als „Supermütter“ gesehen, die eine Meute von 20 und mehr Kleinkindern bändigen, erziehen und bilden – und eine normale Mutter ist schon bei zwei, drei Kleinkindern überfordert und verzweifelt! Erzieherinnen können jedes der ihnen anvertrauten 20 bis 25 Kinder genau kennen und ihnen Liebe, Zuneigung und Verständnis entgegenbringen. Sie sind in der Lage, Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen und seelische Behinderungen zu erkennen und auszugleichen. Auch können sie die ganze Kindergruppe im Auge behalten und mit ihr pädagogisch arbeiten.
- Erzieherinnen finden den Sinn ihres Lebens und eine große Befriedigung in ihrer erzieherischen Tätigkeit.
- Nach der Arbeit sind Erzieherinnen fit für den Partner und die eigenen Kinder; wie andere Frauen auch können sie Beruf und Familie gut miteinander vereinbaren.
- Da Erzieherinnen als Frauen über „in ihrer Natur liegende Mütterlichkeit“, „Mutterinstinkte“, Intuition und „normales Beziehungsexpertentum“ verfügen, reicht eine Ausbildung auf einem niedrigen Niveau, das weiter unter dem einer Akademikerin liegt.
- Erzieherinnen haben wie Mütter einen niedrigen sozialen Status und erfahren wenig gesellschaftliche Anerkennung. Auch werden sie für ihre Erziehungstätigkeit schlecht bezahlt.

4. Erzieherinnen sind Superfrauen – sie übernehmen immer weitere Aufgaben

Während schon die gesellschaftlichen Erwartungen an „echte“ Mütter sehr hoch sind, so sind – wie schon angedeutet – die Anforderungen an Erzieherinnen noch höher. Ja, sie übernehmen sogar Aufgaben und finden sich mit Arbeitsbedingungen ab, die zum Beispiel Lehrerinnen nie akzeptieren würden:

- Erzieherinnen arbeiten fast den ganzen Tag „am Kinde“, haben keine nennenswerte Verfügungszeit, um beispielsweise „bildende Aktivitäten“ vorzubereiten. Lehrerinnen steht dafür der ganze Nachmittag zur Verfügung.
- In den meisten Kindergärten werden Jahres-, Monats- beziehungsweise Wochenpläne entwickelt. Welcher Lehrer schreibt seinen eigenen Lehrplan oder verfasst sein eigenes Schulbuch als Grundlage für seinen Unterricht?
- Der Situationsansatz fordert von Erzieherinnen, dass sie für Kinder bedeutsame Situationen ausfindig machen, analysieren und entsprechend ihr pädagogisches Handeln planen – keine Lehrerin käme auf diese Idee.
- Immer mehr Erzieherinnen nehmen aufgrund des Drucks von Eltern oder aus eigener Überzeugung auch behinderte Kinder in ihre Tageseinrichtungen auf – während das Schulsystem in den meisten Bundesländern immer mehr Sondereinrichtungen schuf, wo diese Kinder von besonders qualifizierten – und gut bezahlten – Fachleuten in kleinen Gruppen „therapiert“ werden.

- Auch die Anforderungen an die Elternarbeit nehmen zu: Es reichen nicht wie an der Schule ein oder zwei Elternabende im Halbjahr, sondern vielfältige Angebote werden verlangt – auch solche, durch die Alleinerziehende, sozial schwache Familien und ausländische Eltern erreicht und in die Gemeinschaft integriert werden.
- Inzwischen haben fast alle Erzieherinnen Kindergartenkonzeptionen verfasst (und schreiben sie regelmäßig fort). Welche Schule hat denn eine eigene Konzeption?
- Kindertagesstätten betreiben im Gegensatz zu Schulen zunehmend Qualitätsmanagement. Sie entwickeln zum Beispiel eigene Qualitätshandbücher, überprüfen die Qualität ihrer Arbeit anhand von Skalen wie der KES oder unterwerfen sich aus der Wirtschaft kommenden Normen wie der ISO 9000.
- Wegen der zurückgehenden Kinderzahl müssen Kindergärten nun vermehrt Säuglinge, Ein- beziehungsweise Zweijährige oder Schulkinder aufnehmen, was ein pädagogisches Arbeiten sehr erschwert. Welcher Lehrer wäre bereit und in der Lage, eine Klasse mit acht Altersjahrgängen zu „bilden“?
- Und nun ist auch noch der Kindergarten weitgehend für das PISA-Debakel verantwortlich gesprochen worden, obwohl 15-jährige Schülerinnen und Schüler getestet wurden, die somit knapp zehn Jahre lang von Lehrern „gebildet“ wurden. So kommen Bildungspläne, Sprachlernprogramme für ausländische Kleinkinder, mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, Förderung von „Literacy“, Einsatz von Computerlernprogrammen und anderes auf Erzieherinnen und Erzieher zu.

Warum haben sich Erzieherinnen und Erzieher alle diese Aufgaben aufhalsen lassen, die Lehrerinnen und Lehrer jederzeit verweigern würden? Warum machen sie das alles selbst, anstatt von Verbänden und Behörden Vorleistungen zu verlangen? Lehrerinnen und Lehrer hätten da andere Erwartungen: So wie Lehrpläne für alle Schulen eines Landes zentral erstellt, Schulbücher vorgeschrieben oder Elternzeitschriften von der Kultusbürokratie verfasst werden, würden sie davon ausgehen, dass ihnen zum Beispiel auch Schulkonzeptionen, Qualitätssicherungsverfahren oder Qualitätshandbücher, Beobachtungsskalen zur Überprüfung der kindlichen Entwicklung sowie Konzepte zur Verbesserung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung oder zur Nutzung von Computerprogrammen zur Verfügung gestellt werden und von ihnen höchstens noch auf die Situation vor Ort angepasst werden müssten. Erzieherinnen und Erzieher geben sich hingegen mit einigen Fortbildungsveranstaltungen zufrieden und machen dann alles selbst ...

5. Superfrauen am Ende: Immer mehr Kritik an ihrer Arbeit

Das Schlimmste an dieser Situation ist aber Folgendes: Da Erzieherinnen nicht für die genannten Aufgaben ausgebildet wurden, benötigen sie hierfür besonders viel Zeit, Kraft und Energie. Da die Verfügungszeit nicht ausreicht, müssen sie diese Tätigkeiten entweder in ihrer Freizeit erledigen oder die Fachkraft muss die Gruppe immer wieder ihrer Mitarbeiterin überlassen und sich in ihr Büro zurückziehen, um sich Gesprächen

mit ausländischen Eltern oder der Koordinierung von Maßnahmen für behinderte oder sonst wie hilfsbedürftige Kinder zu widmen. Und hier wird deutlich, wie kontraproduktiv diese Situation ist, dass im Grunde das Gegenteil von dem Angezielten erreicht wird: Anstatt die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kleinkindern zu verbessern, wird sie verschlechtert. Den Kindern wird die Erzieherin entzogen.

Und nun bekommen die Erzieherinnen die Quittung von Wissenschaft und Politik: Beispielsweise stellte der Berliner Pädagogikprofessor Wolfgang Tietze (1998) in seiner Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten?“, bei der 103 Kindergartengruppen untersucht wurden, Folgendes fest: *„Die globale pädagogische Prozessqualität (KES) liegt im Durchschnitt der Kindergartengruppen im Bereich ‚gehobener Mittelmäßigkeit‘. Rund 30 Prozent der Gruppen erreichen gute Qualität, zwei Drittel eine mittlere, 2 Prozent genügen auch minimalen Standards nicht.“*¹ Ganztagsgruppen schneiden schlechter als Halbtagsgruppen ab. Tietze ermittelte ferner, dass die Entwicklungsunterschiede bei Kindern, die auf die pädagogische Qualität im Kindergarten zurückgeführt werden können, im Extremfall einem Altersunterschied von einem Jahr entsprechen. Stellen Sie sich das einmal vor: Ein Kind, das drei Jahre einen schlechten Kindergarten besucht, bleibt in seiner Entwicklung um ein Jahr gegenüber Kindern aus guten Kindergärten zurück! Wenn es diese Entwicklungsverzögerung nicht kurz nach der Einschulung wieder aufholt, mag es unter Umständen schließlich in der Sonder- beziehungsweise Förderschule landen ...

Auch viele andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bescheinigen Kindergärten eine nur mittelmäßige Qualität. Das Buch von Donata Elschenbroich (2001) über das, was Siebenjährige an Weltwissen haben sollten, wurde sogar zu einem Bestseller – und verdeutlichte der Öffentlichkeit, wie wenig davon Kinder im Kindergarten lernen. Vor mehreren Jahren wurde die Nationale Qualitätsinitiative gegründet (gefördert vom Bundesfamilienministerium), die Qualitätskriterien für alle Bereiche der Kindertagesbetreuung festlegt, Instrumente zur internen und externen Evaluation entwickeln und Qualitätsverbesserungen erreichen soll. Das dies für notwendig erachtet wird, muss als Zeichen für die große Unzufriedenheit mit der Leistung von Erzieherinnen gewertet werden.

Nach Veröffentlichung der PISA-Studie fordern jetzt auch die meisten Bildungspolitiker Qualitätsverbesserungen in Kindertageseinrichtungen. Beispielsweise stellte die frühere Bundesjugendministerin Bergmann Mitte 2002 Ansätze für eine verbesserte frühkindliche Bildung vor.

Sie sagte: *„Wir brauchen auch im Vorschulbereich Bildungsstandards und ein zeitgemäßes Erziehungs- und Bildungskonzept für Kinder unter sechs Jahren. Dazu gehört, entsprechende Qualitätskriterien zu entwickeln und verbindlich zu machen. Wir werden im Herbst einen ersten Entwurf eines solchen Qualitätskriterienkatalogs vorlegen. Außerdem werden wir, um das Thema Qualität noch stärker in die Kindertageseinrich-*

¹ siehe Tietze, Wolfgang (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied: Luchterhand (1998), S. 351

tungen zu tragen, in Kürze einen Wettbewerb ‚Deutschlands beste Kita‘ starten. Da wird es um das beste Bildungskonzept und dessen Umsetzung in der Praxis gehen.“¹

Inhaltlich hob Bundesministerin Bergmann hervor, dass in der frühkindlichen Bildung besondere Akzente gesetzt werden müssen:

- bei der Sprachförderung deutscher wie ausländischer Kinder,
- bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund,
- bei der Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien,
- bei der Vermittlung von elementarem naturwissenschaftlichen Lernen,
- bei der Förderung von Bewegung und musisch-ästhetischer Bildung und
- bei der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung, Eltern und Schule.

Was bleibt jetzt von der „Superfrau Erzieherin“, die „alles schon macht“, wie ich immer wieder bei Fortbildungen höre? Die mehr macht als jede Lehrerin, da sie Kinder nicht nur bildet, sondern auch erzieht und betreut, da sie ihr eigenes Bildungskonzept und ihren Rahmenplan selbst verfasst, da sie die besonderen Anforderungen der (weiten) Altersmischung in ihrer Gruppe meistert, da sie ausländische Kinder integriert, verhaltensauffälligen Kindern hilft und behinderte Kinder aufnimmt, da sie eine intensive Elternarbeit macht. Ist die „Superfrau Erzieherin“ doch nicht so gut? Oder ist die Kritik weitgehend ungerechtfertigt?

6. Einen neuen Anfang wagen: Was sind die Aufgaben von Erzieherinnen?

Im Gegensatz zu dem Ihnen vorliegenden Programm habe ich den Titel meines Vortrags mit einem Fragezeichen versehen: „Integration statt Segregation?“ Ich habe so weit ausgeholt, weil ich vor allem eins deutlich machen möchte: Es kann nicht so weiter gehen, dass den Erzieherinnen immer mehr aufgehaut wird – nach intensiver Elternarbeit, Konzeptionsentwicklung, Qualitätsmanagement, interkultureller Bildung, integrativer Erziehung usw. nun noch Sprachlernprogramme, mathematisch-naturwissenschaftliche Projekte, kompensatorische Erziehung etc. Es kann nicht so weiter gehen, dass Erzieherinnen mit den „bildsamen“, „unschuldigen“ Kleinkindern das pädagogisch richten sollen, woran unsere Gesellschaft krankt: Dass sie auf Umweltzerstörung mit Umwelterziehung, auf Einzelkindsituation mit (weiter) Altersmischung, auf Fremdenfeindlichkeit mit interkultureller Erziehung, auf Segregation Behinderter mit Integration reagieren sollen, um nur einige Beispiele zu nennen.

Und schon jetzt ist abzusehen, dass die aus der Auswertung der PISA-Studie resultierenden neuen Aufgaben auf die Erzieherinnen abgewälzt werden – dass sie also wieder

¹ vgl. Pressemitteilung des BMFSFJ vom 4. Juli 2002

ihre Gruppen im Stich lassen müssen, um zu überlegen und zu besprechen: Wie setze ich die Vorgaben des neuen Bildungsplans in der Praxis um? Welche Materialien, Spiele, Methoden, Aktivitäten sind geeignet? Wie organisiere ich die Sprachförderung für Kinder, die schlecht Deutsch sprechen? Wo finde ich jemanden, der kindgemäß Englisch oder Französisch vermitteln kann, da meine Fremdsprachenkenntnisse zu schlecht und mein Akzent „schrecklich“ ist? Was soll ich an Projekten zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen anbieten? Wo bekomme ich das nötige Wissen und wo die Materialien her? Muss ich die Experimente nicht erst für mich ausprobieren, damit es später keine Pannen gibt? Und die Lernprogramme für den Computer? Die muss ich doch auch erst einmal testen! Und wo soll ich noch die Zeit für die Qualitätssicherung hernehmen?

Wir müssen deshalb das ganze Aufgabenfeld von Erzieherinnen sichten und zunächst einmal fragen, von welchen Tätigkeiten sie entlastet werden können. Weshalb können nicht beispielsweise die Fachberater in Behörden und Wohlfahrtsverbänden folgende Aufgaben übernehmen?

- Weshalb können sie nicht ein Curriculum für Kindertageseinrichtungen erstellen, an dem sich Erzieherinnen orientieren können?
- Warum können sie nicht ein Handbuch beziehungsweise eine Loseblattsammlung herausbringen, in der besonders entwicklungsfördernde Aktivitäten mit Kindern aufgeführt sind?
- Weshalb können sie nicht eine Rahmenkonzeption erstellen, die Kindergärten nur noch an die Verhältnisse vor Ort anpassen müssen?
- Weshalb können sie keine Beobachtungsskalen entwickeln, damit Erzieherinnen Kinder mit besonderen Bedürfnissen (und Begabungen) leichter finden können?
- Warum können sie nicht eine qualitativ hochwertige Kita-Zeitschrift voll elternbildender Informationen herausgeben, die Erzieherinnen um Texte aus der eigenen Einrichtung ergänzen können?
- Warum können sie nicht ein Qualitätshandbuch verfassen, das von allen Kindertagesstätten übernommen werden kann?
- Warum können sie keine Liste ausgewählter Computerprogramme zum Einsatz in Kindergärten und Horten veröffentlichen und regelmäßig aktualisieren?
- Warum können sie für bestimmte Aktionen – zum Beispiel zur Intensivierung mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung im Kindergarten, zur Förderung der deutschen Sprache oder zum Erlernen einer Fremdsprache – nicht besondere Programme entwickeln (einschließlich von Lernmaterialien, Videos, Kassetten, Handbüchern usw.)?

Solche Vorleistungen sind für Lehrerinnen und Lehrer die Regel, für Erzieherinnen die Ausnahme. Aber weshalb sollen Letztere schlechter gestellt sein, zumal sie nur so we-

nig Verfügungszeit haben, in dieser aber viele der vorgenannten Arbeiten erledigen müssten?

Ferner sollten wir abklären, was die wichtigsten Aufgaben von Erzieherinnen sind, ihnen dann die hierfür benötigte Zeit geben und sie dafür speziell qualifizieren. In diesem Zusammenhang muss außerdem diskutiert werden, in welchem Verhältnis verschiedene Aufgaben zueinander stehen, welche wichtiger und welche weniger wichtig sind, wo es Widersprüche oder Konflikte gibt.

7. Das 1. Tabu: Segregation von Altersgruppen

Dabei müssen auch Tabus – wie die Altersmischung – angegangen werden. Sollen in Kindertageseinrichtungen verschiedene Altersgruppen integriert werden? Oder sollen die Altersgruppen segregiert werden, wie dies an Schulen die Regel ist, aber auch in den Kinderbetreuungseinrichtungen vieler anderer Länder?

Vor zehn oder 20 Jahren sah Altersmischung in Westdeutschland noch so aus, dass Vier- und Fünfjährige in einer Kindergartengruppe betreut wurden; aufgrund des Platzmangels konnten Dreijährige nicht aufgenommen werden. Mit dem rasanten Ausbau des Betreuungsangebots und der zurückgehenden Kinderzahl konnte die Altersmischung auf drei Jahrgänge ausgeweitet werden. Heute gibt es bereits viele Einrichtungen, in denen Ein- bis Sechsjährige oder gar Ein- bis Zehnjährige in einer Gruppe betreut werden. Die dahinter stehende Ideologie ist konservativ: Da immer mehr Kinder als Einzelkinder oder nur mit einem Geschwisterchen aufwachsen, soll ihnen eine Geschwistersituation geboten werden, wie sie in „Großfamilien“ üblich war. Abgesehen davon, dass es diese Familienform in der Geschichte des heute als Deutschland bezeichneten Gebietes keine 100 Jahre lang gab, wurde kaum gefragt, ob eine solche weite Altersmischung noch die gleichen Rahmenbedingungen bietet wie die von zwei Jahrgängen, ob hier die kindliche Entwicklung noch bestmöglich gefördert werden kann, ob überhaupt unter diesen Umständen noch Bildung möglich ist. Und dabei hätte man doch stutzig werden müssen – so lange ist es doch nicht her, dass die Dorfschulen mit ihren altersgemischten Klassen abgeschafft wurden ...

Mir war immer schon ein wenig mulmig bei der weiten Altersmischung. Vor mehreren Jahren hatte ich eine Tabelle über die Vor- und Nachteile zusammengestellt (Textor 1997) – und mir schienen schon damals die Nachteile zu überwiegen:

Vorteile/Chancen	Nachteile/Probleme/Gefahren
Kinder: Allgemeines	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kinder haben über Jahre hinweg konstante Bezugspersonen; weniger Beziehungsabbrüche ■ weniger Übergänge/Wechsel von Einrichtungen; mehr Kontinuität ■ Anwesenheit von Schulkindern erleichtert jüngeren Kindern den Übergang zur Schule ■ große Stabilität der Gruppe, da jedes Jahr nur wenige Kinder aufgenommen werden ■ leichtere Eingewöhnung ■ familienähnliche Situation, Kinder werden in Haushaltsarbeiten eingebunden ■ Kinder ergänzen sich mehr aufgrund der Altersmischung: mehr wechselseitiges Geben und Nehmen ■ ältere Kinder sind Verhaltensmodelle für jüngere, verstärken Lernerfolge ■ entwicklungsverzögerte Kinder werden nicht zu Außenseitern, können im Spiel mit jüngeren Entwicklungsrückstände aufholen und Selbstbewusstsein entwickeln ■ behinderte Kinder erleben sich im Vergleich mit jüngeren positiv ■ Geschwister können gemeinsam eine Einrichtung besuchen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kind mag der Erzieherin eine „Mutterrolle“ zuschreiben ■ bei einer „schlechten“ Erzieherin unterliegen Kinder viele Jahre lang ihrem „negativen“ Einfluss ■ Kinder, die von einer Erzieherin als unsympathisch erlebt, zu Sündenböcken gemacht oder eher ignoriert werden, haben wenig Chancen, mit einer anderen Erzieherin bessere Erfahrungen zu machen ■ Kinder verbleiben lange in bestimmten einmaligen Rollen (zum Beispiel „Nesthäkchen“, der Älteste, die „Assistentin“ der Erzieherin) ■ Kinder unter sechs Jahren werden zu wenig auf die Konkurrenzsituation mit vielen Gleichaltrigen in der Schule vorbereitet ■ ältere Kinder sind nicht nur „positive“ Verhaltensmodelle ■ ältere Kinder können in Kleinkindverhalten zurückfallen ■ bei einer weiten Altersspanne fallen Kinder mit Entwicklungsverzögerungen weniger auf (weniger Hilfe) ■ problematisch, wenn Kinder nur mit jüngeren spielen oder immer die Nähe der älteren suchen („Mitläufer“), wenn sie altersangemessenen Herausforderungen ausweichen ■ Kleinstkinder sind mehr gefährdet (Schere, Messer...) ■ „Kinderhausmüdigkeit“ älterer Kinder ■ ganze Gruppe ist nur kurzzeitig zusammen (außer in Ferien)
Kinder: Sozialentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ vielfältigere Möglichkeiten für soziale Erfahrungen ■ Kinder lernen Umgang mit älteren und jüngeren Kindern: mehr Anpassungsfähigkeit, neue Umgangsformen ■ längerfristige Freundschaften unter Kindern sind möglich; stabilere Beziehungen ■ mehr Kooperation statt Konkurrenz; weniger Konflikte und Machtkämpfe; weniger Streit um dieselben Spielsachen ■ jüngere Kinder lernen Modelle der Konfliktlösung von älteren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ weniger Gruppenzusammenhalt/-solidarität, da zu viele unterschiedliche Bedürfnisse/Interessen ■ nur wenige Kinder stehen für „typische“ Freundschaften (ähnlich alter Kinder) zur Verfügung; generell intensivere Freundschaften mit Gleichaltrigen ■ ungleichmäßige Verteilung von Altersgruppen kann zu altershomogenen Untergruppen beziehungsweise zur Isolierung einzelner Kinder führen

<ul style="list-style-type: none"> ■ ältere Kinder sind rücksichtsvoll und hilfsbereit gegenüber jüngeren, bieten Trost und emotionale Unterstützung, lernen Empathie ■ insbesondere Einzelkinder können in der Gruppe „Ersatz-Geschwister“ finden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sehr kleine Kinder können aufgrund ihrer mangelnden sozialen, Sprach- und Spielfertigkeiten isoliert werden ■ ältere Kinder können fortwährend ihre Überlegenheit, Stärke und Macht ausspielen, durch abwertende Kommentare jüngere entmutigen, sie unterdrücken oder Kleinstkinder bemuttern und wie Puppen behandeln ■ ältere Kinder werden bei ihren Aktivitäten oft gestört und mögen dann zurückweisend und aggressiv reagieren ■ letztlich nicht weniger Konflikte
Kinder: Persönlichkeitsentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ ältere Kinder gewinnen an Selbstbewusstsein, da sie sich als die Größeren und Verständigeren erleben, übernehmen mehr Verantwortung ■ ältere Kindern leben eher ihr Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt aus und zeigen mehr Gefühle, da sie von den kleineren dazu stimuliert werden ■ bessere Selbständigkeitsentwicklung bei jüngeren Kindern aufgrund von Modell-Lernen und Entwicklungsanreize durch ältere sowie dank deren Unterstützung ■ geringe Fluktuation vermittelt mehr Sicherheit und Geborgenheit ■ Anwesenheit älterer Kinder gibt Kleinstkindern Sicherheit bei Abwesenheit/Wechsel des Personals 	<ul style="list-style-type: none"> ■ kleinere Kinder können ein negatives Selbstwertgefühl entwickeln, wenn sie sich immer wieder als unbeliebte Spielpartner erleben ■ Kinder unter drei Jahren können durch die große Gruppe verunsichert werden beziehungsweise in ihr untergehen (kein Gefühl der Geborgenheit) ■ ältere Kinder mögen sich überwiegend als die Gebenden erleben: Gefühl der Ausbeutung
Kinder: Sprachentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ jüngere Kinder haben mehr Sprachvorbilder ■ jüngere Kinder profitieren von Interaktionen mit älteren, da sich diese in ihrem Sprachstil besser auf deren Aufnahmefähigkeit einstellen ■ ältere Kinder verbessern ihre Kommunikationsfertigkeiten, da sie viel erklären 	<ul style="list-style-type: none"> ■ schlechtere Sprachentwicklung, da weniger Erzieherin-Kind-Interaktionen und da – bei älteren Kindern – weniger Sprachanreize durch Gleichaltrige
Kinder: kognitive Entwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ mehr selbst gesteuertes, selbst bestimmtes Lernen, mehr Wahlfreiheit ■ jüngere Kinder lernen von älteren: mehr Anregungen und Entwicklungsanreize ■ jüngere Kinder verändern sich in der Interaktion mit älteren in Richtung auf deren höheren Entwicklungsstand 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ältere Kinder fühlen sich leicht unterfordert, jüngere Kinder eher überfordert ■ für ältere Kinder gibt es weniger/keine Spielkameraden in der Gruppe, von denen sie lernen können oder mit denen sie konkurrieren; keine Vorbilder in der Gruppe mit Ausnahme der Erwachsenen

<ul style="list-style-type: none"> ■ ältere Kinder lernen durch Erklären, Lehren und „Tutoring“; sie sichern und vertiefen ihr Wissen durch Weitergabe und Wiederholung ■ weniger Leistungsdruck, da weniger Konkurrenz durch Gleichaltrige ■ intensivere schulische Förderung, da nur wenige Schulkinder betreut werden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ jüngere Kinder verstehen häufig nicht die Gesprächsinhalte der älteren ■ Kleinkinder können oft nicht kognitiv verstehen, wieso für ältere andere Regeln gelten ■ schlechtere kognitive Entwicklung bei älteren Kindern, da weniger Angebote für sie gemacht werden und da sie weniger mit Fachkräften interagieren (wegen Kleingruppen/Individualisierung) ■ da immer nur ein, zwei Kinder vor der Einschulung stehen, werden sie weniger auf die Schule vorbereitet ■ Überforderung, wenn ältere Kinder nach Schule und Hausaufgaben noch bei Projekten und Beschäftigungen mitmachen sollen
Fachkräfte: Allgemeines	
<ul style="list-style-type: none"> ■ aufgrund der weiten Altersspanne vielfältigere, interessantere, abwechslungsreichere Arbeit; weniger Abstumpfung ■ lernen, mit Kindern jeden Alters umzugehen, sind flexibel ■ entwickeln mehr Sensibilität, Beobachtungsfertigkeiten und Differenzierungsfähigkeit ■ gewinnen umfassende entwicklungspsychologische Kenntnisse ■ kennen Kinder besser, da diese länger in der Einrichtung sind; mehr Interesse an ihrer Entwicklung; Übernahme von mehr Verantwortung für sie ■ weniger Belastung: weniger Kinder, Unterstützung durch Schulkinder, Entzerrung von Phasen der Belastung, weniger gleiche Bedürfnisse zur selben Zeit, große Selbständigkeit älterer Kinder ■ weniger pflegerische Tätigkeiten als bei Krippenerzieherinnen, da nur wenige Kleinstkinder in der Gruppe; weniger körperliche Anstrengung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wenig Zeit für ältere Kinder, wenn Säuglinge und Kleinstkinder ihre Bedürfnisse geltend machen ■ Gefahr der Konzentration auf eine bestimmte Altersgruppe (zum Beispiel auf kleinere Kinder, da diese viel Aufmerksamkeit und Zuwendung verlangen; zum Beispiel auf ältere Kinder, da die Arbeit mit ihnen interessanter ist) ■ benötigtes entwicklungspsychologisches und pädagogisches Wissen wird in der Ausbildung nicht vermittelt: hoher Bedarf an Fortbildung und Fachberatung ■ mögen ältere Kinder als „Hilfserzieher“ einsetzen ■ mehr pflegerische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten als im Kindergarten
Fachkräfte: pädagogische Arbeit	
<ul style="list-style-type: none"> ■ setzen ein umfassenderes Spektrum an Aktivitäten, Beschäftigungen, Spielen und Materialien ein; schaffen den Kindern ein reichhaltigeres Anregungs- und Erfahrungsfeld ■ müssen jüngere Kinder weniger anleiten, da diese sich an den älteren orientieren ■ haben mehr Zeit für die wenigen Säuglinge/Kleinstkinder: können Bedürfnisse besser befriedigen, mehr stimulieren, mehr Zuwendung geben 	<ul style="list-style-type: none"> ■ erschwertes Arbeiten mit der Gesamtgruppe aufgrund sehr unterschiedlicher Fähigkeiten, Interessen usw. ■ bei Beschäftigungen und Projekten ist es sehr schwer, allen Kindern gerecht zu werden; oft Störung durch kleinere Kinder (Unaufmerksamkeit, nicht beherrschte Alltagsroutinen) ■ Individualisierung und Arbeit in Kleingruppen kosten viel Zeit

<ul style="list-style-type: none"> ■ können individueller auf die Lernprobleme der wenigen Schulkinder eingehen ■ können einzelne Kinder besser fördern, da morgens und spät nachmittags die Gruppe klein ist; mehr Individualisierung ■ können mehr in Klein- und Projektgruppen arbeiten ■ mehr Kontinuität in der Arbeit, da die Kinder länger in der Gruppe sind ■ leichtere Integration/Betreuung neuer Kinder, da jedes Jahr nur wenige aufgenommen werden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ aufgrund Differenzierung letztlich weniger direkte Bildung des einzelnen Kindes (weniger Interaktion mit Fachkraft) ■ Gefahr der Unterforderung älterer und der Überforderung jüngerer Kinder ■ da für jede Altersgruppe geeignetes Material benötigt wird, können den einzelnen Kindern weniger altersgemäße Spielsachen zur Verfügung gestellt werden ■ müssen Kontakt zu mehreren Lehrern halten und den Unterrichtsstoff mehrerer Klassen kennen ■ da nur wenige Plätze für Schulkinder vorhanden, werden diese vor allem an Problemkinder vergeben: erhöhte pädagogische Anforderungen für Erzieherinnen
<p>Fachkräfte: Planung/Teamarbeit</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ intensive Zusammenarbeit notwendig, um pädagogische Arbeit mit Kindern verschiedenen Alters zu planen und einzelne Angebote/ Aktivitäten zu koordinieren ■ Planung ist intellektuell stimulierend ■ große Flexibilität gefragt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sehr komplexe Planung, wenn altershomogene Gruppen für Beschäftigungen/Aktivitäten gebildet werden ■ sehr hoher Zeitaufwand für Planung, Abstimmung, Vor- und Nachbereitung: Zeit geht den Kindern verloren
<p>Fachkräfte: Elternarbeit</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ konstante Elternarbeit über einen langen Zeitraum möglich: langfristige Erziehungspartnerschaft; mehr Kontinuität ■ mehr wechselseitige Öffnung von Kindertageseinrichtung und Familie aufgrund der langen Zeit der Zusammenarbeit: Erzieherinnen haben mehr Kenntnis von der Familiensituation, setzen sich mit den Bedürfnissen, Erwartungen und Wünschen der Eltern auseinander ■ mehr Einfluss auf die Familienerziehung aufgrund des längeren und intimeren Kontakts ■ neue Familien und solche mit besonderen Bedürfnissen können schneller beziehungsweise besser integriert werden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gefahr der Distanzlosigkeit, wenn Eltern zu Freunden werden; unprofessionelles Verhalten ■ sieht die Erzieherin in der Elternarbeit keinen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit, werden Erziehungspartnerschaft, wechselseitige Öffnung, Beeinflussung der Familienerziehung usw. über die gesamte Dauer des Aufenthalts des Kindes in der Einrichtung hinweg nicht/kaum realisiert ■ sieht sich die Erzieherin als die „bessere Mutter“, sind Konflikte vorprogrammiert ■ wird die Erzieherin bei Kindesmisshandlung, sexuellem Missbrauch, Erziehungsfehlern der Eltern usw. nicht aktiv, erfährt das Kind jahrelang keine Hilfe ■ die Erzieherin muss sich bis zu zehn Jahre lang mit „problematischen“ Eltern (zum Beispiel Quertreibern) auseinandersetzen

Eltern	
<ul style="list-style-type: none"> ■ aufgrund des langen Verbleibs des Kindes erscheint Eltern ein Engagement in der/für die Einrichtung sinnvoller: mehr Interesse, mehr Mitarbeit, mehr Einbringen eigener Kompetenzen ■ Eltern haben länger Kontakt miteinander, kennen einander besser, sind mehr an gemeinsamen (Freizeit-)Aktivitäten, Familienselbsthilfe und ähnliches interessiert ■ Eltern mit älteren Kindern können solche mit jüngeren beraten ■ offenerer Gesprächs- und Erfahrungsaustausch, intensiveres Zusammengehörigkeitsgefühl aufgrund langer Kontakte und geringer Fluktuation ■ müssen nicht für jedes Kind ein separates Betreuungsarrangement suchen, sparen Zeit und Wege 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern, die sehr kleine oder Schulkinder fremd betreuen lassen, haben oft für Aktivitäten im Rahmen der Elternarbeit wenig/keine Zeit (da voll- oder hauptberuflich, allein erziehend usw.): kein Engagement ■ vor allem Mütter mögen Erzieherinnen aufgrund der langen und intensiven Beziehung zu ihren Kindern als Konkurrenz erleben ■ können in der Regel nur Kinder für Ganztagsbetreuung anmelden
Rahmenbedingungen	
<ul style="list-style-type: none"> ■ kleine Gruppengröße (zumeist 15 bis 20 Kinder) ■ gute personelle Besetzung (zumeist mehr als zwei Personen) ■ gutes Raumangebot: mehrere (kleine) Zimmer pro Gruppe, gemeinsam genutzte Räume 	<ul style="list-style-type: none"> ■ geringe Effizienz, da morgens nur wenige Kinder betreut werden ■ hoher Personalbedarf: höhere Personalkosten ■ größerer Raumbedarf, differenziertere Ausstattung: höhere Investitionskosten

Im Kontext der aktuellen Bildungsdiskussion bin ich noch skeptischer gegenüber der weiten Altersmischung geworden:

- Wie kann unter diesen Umständen Bildung realisiert werden?
- Wie lassen sich Projekte durchführen?
- Können Fachgespräche mit einer derart heterogenen Gruppe geführt werden?

Natürlich weiß ich von Individualisierung und Kleingruppenarbeit. Aber wie sieht es mit der Effizienz pädagogischen Arbeitens aus, wenn eine Erzieherin immer nur mit ein, zwei Kindern oder einer Kleingruppe von vier, fünf Kindern bildende Aktivitäten durchführt? Hätte man nicht bei Forschungsergebnissen wie den folgenden aufmerken müssen?

Eine im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz (1994) durchgeführte Untersuchung bezog sich auf zehn „Häuser für

Kinder“ mit „großer“ Altersmischung. Die befragten 67 pädagogischen Fachkräfte berichteten von einer größeren Zufriedenheit mit ihrer Arbeit, die als anstrengender, aber auch als abwechslungsreicher und anregender als die Tätigkeit in Regeleinrichtungen erlebt wurde. Bildungsangebote – zum Beispiel nach einem Rahmenplan – traten gegenüber pflegerischen und betreuenden Aktivitäten zurück. Auch war viel Differenzierung notwendig; nur selten waren alle Kinder zusammen.

Eine andere Untersuchung bezog sich auf vier Einrichtungen mit „großer“ Altersmischung (190 Kinder) und acht Kooperationseinrichtungen mit normaler Altersmischung in Krippe, Kindergarten und Hort. Hier ist bei weiter Altersmischung *„in etwa der Hälfte der untersuchten Fälle zu beobachten, dass die Kinder, die am Rande der Altersverteilung liegen, deutlich weniger Kontakt haben als die Kinder, die in der Mitte der Altersverteilung liegen.“*¹ Den ganz jungen und den ältesten Kindern mangelt es also an Ansprache und so wundert es nicht, dass die befragten Erzieherinnen mehr Vorteile für die jüngeren Kinder sahen. Sie berichteten auch davon, dass die Arbeit mit der Gesamtgruppe schwieriger sei.

Die hier angeschnittenen Probleme wurden auch von schwedischen Untersuchungen bestätigt. Beispielsweise verglich Sundell (1994 a) 179 Kinder in 14 Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlich weiter Altersmischung anhand von Testergebnissen. Er ermittelte, dass bei einer größeren Altersspanne in der Gruppe (Ein- bis Sechsjährige) die Kinder sowohl eine schlechtere Sprach- als auch kognitive Entwicklung aufwiesen. Dies wurde auf die Schwierigkeit der Fachkräfte zurückgeführt, Kindern so unterschiedlichen Alters und mit so verschiedenen geistigen Fähigkeiten gerecht zu werden, sie angemessen zu bilden und anhand von klaren Zielen zu fördern. Bei einer anderen Untersuchung von Sundell wurden die Fachkräfte in 424 vorschulischen Einrichtungen hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit der Altersmischung befragt.² Sie meinten, dass sich Kinder – vor allem die älteren in der Gruppe – umso schlechter entwickeln würden, je größer die Altersspanne zwischen jüngstem und ältestem Kind sei.

Andere empirische Studien³ ergaben, dass die Fachkräfte in Gruppen mit Altersmischung weniger zufrieden mit ihrer Arbeit waren. Insbesondere hatten sie das Gefühl, nicht allen Kindern gerecht zu werden, sie nicht genügend zu fördern und Bildungsangebote zu oft abbrechen zu müssen, weil Kleinstkinder störten. Sie erlebten es als schwierig, ihre Aktivitäten der weiten Altersspanne anzupassen, und benötigten extrem viel Vorbereitungszeit, die stattdessen mit den Kindern hätte verbracht werden können.

¹ siehe Minsel, Beate: Modellversuch Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Manuskript, München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Juli 1996), S. 27

² zusammengefasst in Sundell, Knut: Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. Manuskript, Stockholm: Stockholm Social Welfare Administration, Bureau for Research and Development (1994 b)

³ zusammengefasst bei Pramling, Ingrid: Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht, In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim: Beltz (1998), S. 219-230; auch bei Sundell, Knut: Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. Manuskript, Stockholm: Stockholm Social Welfare Administration, Bureau for Research and Development (1994 b)

Meines Erachtens ist es dringend an der Zeit, das Tabu „altershomogene Gruppen“ zu brechen und zumindest einige Modellversuche zu wagen. Testen wir doch einmal, wie sich das auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern auswirkt. Untersuchen wir, ob Bildung nicht in altershomogenen Gruppen oder Gruppen mit zwei Altersjahrgängen – die Regel bei Kindergärten bis Ende der achtziger Jahre – besser zu realisieren ist. Kann so falsch sein, was zum Beispiel in den USA, in Frankreich, Großbritannien, Italien, Spanien und Japan die Norm ist?

8. Das 2. Tabu: Sozialerziehung ist nicht die zentrale Aufgabe des Kindergartens

Spätestens seit Einführung des Situationsansatzes steht das soziale Lernen im Zentrum der deutschen Kindergartenpädagogik. Die derzeitige Bildungsdiskussion macht aber deutlich, dass dies nicht mehr akzeptabel ist: Der kognitiven Entwicklung von Kindern muss bei weitem mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden – durch Bildungsangebote, intellektuell ansprechende Gespräche, Übungen zur Mengenlehre, naturwissenschaftliches Experimentieren, Erlernen einer Fremdsprache usw. Die musische Erziehung darf nicht länger vernachlässigt oder an Musikschulen abgetreten werden, zumal neuere Forschungsergebnisse einen Zusammenhang zwischen Musikverständnis und gewissen kognitiven Leistungen vermuten lassen. Die Bewegungserziehung gewinnt an Bedeutung, nachdem immer mehr Kleinkinder übergewichtig und in ihrer Motorik unterentwickelt sind. Kurz und gut, **die zentrale Aufgabe der Erzieherinnen sollte meines Erachtens die allseitige, intensive Förderung des einzelnen Kindes in der Gruppe sein** – und alle anderen Aufgaben sind dieser unterzuordnen und sollten möglichst hinsichtlich des Zeitaufwands reduziert werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Integration behinderter Kinder zu hinterfragen. Schließlich ist das zentrale Argument pro Integration bezüglich der nicht behinderten Kinder, dass dies für ihre soziale Entwicklung positiv sei.

Sie werden mir sicherlich zustimmen, dass in den vergangenen zehn Jahren die Zahl der Integrationskindergärten und der Fälle von Einzelintegration behinderter Kinder in Kindertageseinrichtungen stark zugenommen hat. Aber wussten Sie, dass in der gleichen Zeit auch die Zahl der Sonderschüler stark angestiegen ist? 1990 gab es in Deutschland 317.385 Sonderschüler, 1999 – neuere Zahlen fand ich nicht beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002) – waren es 415.425 Kinder: fast 100.000 Kinder beziehungsweise ein Drittel mehr! Darunter sind allerdings auch viele erziehungsschwierige Kinder.

Es ist schon verwunderlich, dass Kindergärten behinderte Kinder integrieren, die Schulen aber behinderte und natürlich auch verhaltensauffällige Kinder zunehmend segregieren. Wäre es nicht auch für die soziale Entwicklung von Grund-, Haupt- beziehungsweise Realschülern und Gymnasiasten gut, wenn sie mit Behinderten zusammenleben würden? Und wo sind beispielsweise die geistig- oder schwer körperbehinderten Erwachsenen in unserer Gesellschaft? Integriert in verschiedenen Wohnungen in Stadtteilen und Dörfern oder segregiert in Heimen mit „beschützenden“ Werkstätten?

Hier haben wir wieder das schon angesprochene Phänomen: Von Erzieherinnen wird das Befolgen höchster Werte verlangt; sie sollen die Diskriminierten und Benachteiligten dieser Gesellschaft lieben und ihnen helfen. An sie werden höchste Anforderungen gestellt, dass sie zum Beispiel behinderte Kinder in ihren Einrichtungen integrieren und angemessen fördern. Und wie reagieren die Lehrerinnen und Lehrer? Wahrscheinlich mit einer Aussage wie: *„Behinderte Kinder erbringen in den – oder einigen – Schulfächern nicht die erwarteten Leistungen, deshalb haben sie in unseren Klassen nichts zu suchen! Verhaltensauffällige Kinder stören den Unterricht und das Lernen ihrer Mitschüler – sollen Sonderschullehrer sie erst einmal ‘anpassen’!“*

Um es ganz deutlich zu sagen: Ich bin **pro Integration**. Ich bin für die Integration von Behinderten in Regelkindergärten, Regelschulen, Arbeits- und Erwachsenenwelt. Aber ich bin auch der Meinung, dass diese Aufgabe nicht nur **eine** gesellschaftliche Instanz – der Kindergarten – übernehmen kann. Und ich bin der Auffassung, dass wir **den Sonderweg von Kindertageseinrichtungen hinterfragen müssen**. Dabei sind meines Erachtens **drei Fragen zentral, die sich jede Erzieherin vor der Aufnahme eines behinderten Kindes stellen sollte**:

1. Fördert oder hemmt die Anwesenheit behinderter Kinder die allseitige Entwicklung der anderen Kinder in meiner Gruppe? Sind zum Beispiel „Bildung“ beziehungsweise kognitive Förderung, musische und Bewegungserziehung ungestört möglich, auch gemessen an den neuen hohen Standards?
2. Erhält das jeweilige behinderte Kind in meiner Kindertageseinrichtung wirklich die bestmögliche Förderung oder wird seine Integration nur forciert, weil ein Kindergartenplatz billiger ist als ein Platz in einer Sondereinrichtung?
3. Wie hoch ist der Zeitaufwand für das behinderte Kind? Kann ich ihn noch vertreten oder kommen die anderen Kinder zu kurz?

Wenn Sie bezüglich dieser drei Fragen ein gutes Gewissen haben, ist die Integration sinnvoll. Wenn nicht, sollte sich etwas ändern, auch in der Form, dass die Aufnahme eines behinderten Kindes verweigert wird.

9. Das 3. Tabu: Sprachanbahnung ist nicht Aufgabe des Kindergartens

Da steht es also vor der Tür – das fünfjährige türkische Kind, das in Kreuzberg aufwuchs, bisher von seiner nicht erwerbstätigen Mutter betreut wurde, in der Familie und in der Nachbarschaft nur Türkisch sprach und nun ein Jahr lang den Kindergarten besuchen soll, damit es noch ganz schnell Deutsch lernt und dann eingeschult werden kann. Oder es wird ein dreijähriges Aussiedler- oder Asylantenkind angemeldet, das noch kein Deutsch kann. Ist es nun Aufgabe des Kindergartens, diesen Kindern die deutsche Sprache zu vermitteln?

In vielen kommunalen Einrichtungen in Großstädten tritt ferner folgende Situation auf: Die vielen türkischen Kinder in der Gruppe hocken wie üblich in einer Ecke, spie-

len miteinander – und sprechen Türkisch. Etwas weiter weg drei polnische Kinder, die Freunde fürs Leben geworden sind – und die ganze Zeit Polnisch sprechen. Was soll nun die Erzieherin tun bei 15 ausländischen Kindern in der Gruppe? Und gleich um die Ecke ist der katholische Kindergarten, wo nur drei ausländische Kinder pro Gruppe aufgenommen werden – der hat schließlich einen freien Träger und muss nicht „alle“ nehmen ...

Bisher haben Erzieherinnen solche Situationen akzeptiert. Sie haben gedacht, die ausländischen Kinder werden schon die deutsche Sprache automatisch in der Interaktion mit ihnen und den anderen Kindern lernen. Sie waren der Meinung, die Integration ausländischer Kinder ist ein wichtiger Auftrag des Kindergartens, der auf hohen ethischen Werten beruht. Und die Erzieherinnen waren der Auffassung, dass so die interkulturelle Erziehung mit hehren Zielen wie gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Lernen von anderen Kulturen leichter zu realisieren sei.

Auch hier ist zu hinterfragen, ob dies alles Aufgaben von Erzieherinnen sind. Dass sie zum Beispiel bei der Sprachförderung versagen würden, wird ihnen seit Auswertung der PISA-Studie von Lehrerverbänden und Bildungspolitikern vorgeworfen: Das extrem häufige Versagen ausländischer Kinder in unserem Schulsystem – 17 Prozent erhalten keinen Schulabschluss (gegenüber 9 Prozent der deutschen Jugendlichen) und 33 Prozent keinen Berufsabschluss (gegenüber 8 Prozent) – läge an den Kindergärten: Dort haben die ausländischen Kinder kein Deutsch gelernt. Und Deutsch muss man an der Schule können, denn das braucht man in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern genauso wie in Geschichte, Erdkunde und Ethik. Der Kindergarten hat versagt, denn in der Kleinkindheit gibt es in der Gehirnentwicklung eine kritische Phase für das Sprachenlernen – und wenn diese verpasst wurde, wird das Kind nie die jeweilige Sprache beherrschen, egal was die Schule unternimmt.

Und schon wieder werden Zacken aus der Krone der Superfrau „Erzieherin“ heraus gebrochen: Bei der Sprachförderung ausländischer Kinder haben Erzieherinnen versagt; deren Integration lässt zumindest in Kindergartengruppen mit hohem Ausländeranteil zu wünschen übrig, und die interkulturelle Erziehung in Kindergärten – immerhin seit den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein üblicher Erziehungsbereich – hat die Deutschen auch nicht weniger ausländerfeindlich gemacht. Die Konsequenz: Entweder werden jetzt Lehrerinnen und Lehrer in Kindergärten geschickt, um den ausländischen Kindern – eventuell auch deutschen Kindern mit schlechter Sprachbeherrschung – Deutschunterricht zu geben – die Erzieherinnen dürfen dann einen Raum für den Unterricht herrichten und anschließend wieder umräumen – oder es werden Sprachlernprogramme entwickelt, die Erzieherinnen mit ausländischen Kindern umzusetzen haben, dann aber wieder in ihren Gruppen fehlen.

Würden die Erzieherinnen heute nicht besser dastehen, wenn sie früher gesagt hätten: *„Wir können keine Kinder ohne Deutschkenntnisse aufnehmen, weil wir keine Sprachlehrerinnen sind. Wir können uns nicht intensiv um sie kümmern, weil wir sonst die Erziehung und Bildung der anderen Kinder vernachlässigen müssten. Wir können nicht pro Gruppe zehn ausländische Kinder aufnehmen und integrieren.“* Und auf die der-

zeitige Situation bezogen: Sollten Erzieherinnen nicht die Aufnahme von nicht Deutsch sprechenden Kindern verweigern und fordern, dass diese zunächst in Kleingruppen oder durch Einzelunterricht Deutschkenntnisse von qualifizierten Fachleuten vermittelt bekommen sollen? Selbst wenn dies zumindest kurzzeitig Segregation bedeutet? Sollten sie nicht fordern, dass alle Kindertageseinrichtungen in einem Stadtteil einen gleich hohen Prozentsatz von Ausländerkindern aufnehmen sollen, damit sich diese nicht in kommunalen Einrichtungen ballen? Könnte nicht sogar ein System entwickelt werden, dass ausländische Kinder aus Stadtteilen mit hoher Ausländerkonzentration per Bus in solche mit niedrigem Ausländeranteil gebracht werden, um dort den Kindergarten (beziehungsweise die Grundschule) zu besuchen? Wäre das nicht auch für deren Integration in die deutsche Gesellschaft und für die interkulturelle Erziehung besser? Was bringt interkulturelle Erziehung letztlich in einem Kindergarten in einem Neubaugebiet, in dem es nur deutsche Kinder aus der Mittel- und Oberschicht gibt?

10. Das 4. Tabu: Eltern in die Kindertageseinrichtung holen

Im Jahr 1993 wurde in Bayern das „Netz für Kinder“ als eine innovative Form der Kindertagesbetreuung eingeführt, die in ihrem Konzept eine kontinuierliche Elternmitarbeit berücksichtigt. Gemeinsam mit einer pädagogischen Fachkraft betreuen ein bis zwei Elternteile Kinder in weit altersgemischten Gruppen von zwölf bis 15 Kindern. Den Eltern wird hier die Möglichkeit gegeben, Erziehungsverantwortung innerhalb einer Kindertagesstätte zu übernehmen. Zumindest ein Elternteil pro Familie muss in der Einrichtung mitarbeiten.

Können Sie sich vorstellen, wie stark diese neue Form der Kindertagesbetreuung von Erzieherinnen aus Regeleinrichtungen angegriffen wurde? Jeden Tag ein Elternteil in der Gruppe! Und jeden Tag andere – schließlich müssen rund 15 Eltern nacheinander mitarbeiten! Wo Eltern überhaupt nicht qualifiziert sind! Die Aufregung war groß, viel größer als in die Empörung in anderen Bundesländern – so zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen –, vor allem darüber, dass die so genannten Ergänzungskräfte in Regeleinrichtungen überhaupt keine formale beziehungsweise pädagogische Qualifikation benötigen. Inzwischen hat sich die Aufregung gelegt, zumal nur rund 160 Gruppen entstanden. Und ist es wirklich so verwerflich, wenn Eltern in Kindertageseinrichtungen mitarbeiten, insbesondere wenn dadurch keine Arbeitsplätze für Erzieherinnen verloren gehen?

Werfen wir einmal einen Blick auf die USA: Dort waren 1990 laut einer Studie des U. S. General Accounting Office von 1995¹ Eltern in Gruppen Drei- und Vierjähriger für bis zur Hälfte der Öffnungszeiten als Freiwillige tätig – und zwar an 88 Prozent der Head Start, 45 Prozent der schuleigenen, 27 Prozent der gemeinnützigen und 12 Prozent der kommerziellen Kindertageseinrichtungen. In vielen amerikanischen Kindertagesstätten trifft man also auf Eltern, die beispielsweise kleine Gruppen von Kindern am Com-

¹ siehe Powell, Douglas R.: Reweaving parents into the fabric of early childhood programs, In: Young Children, Washington, 53 (1998), Nr. 5, S. 63

puter anleiten, mit ihnen in einer Fremdsprache sprechen, Beschäftigungen durchführen oder einfach nur mit ihnen spielen.

Auch in Deutschland hat schon ein Umdenken begonnen, wird immer häufiger nach einer „Erziehungspartnerschaft“ von Kindergarten und Familie gestrebt (Textor 2000). Beispielsweise schreibt Junge: *„Partnerschaft muss wachsen. ... Damit sie sich entwickelt, müssen MitarbeiterInnen und Eltern miteinander ins Tun kommen. Erlebtes schafft eine andere Qualität der Gemeinschaft. Partnerschaftliches Miteinander stellt, da wo es gelingt, eine Bereicherung auch für das Zusammenleben mit Kindern dar.“*¹

Allein die häufige Anwesenheit von Eltern während des Tages im Kindergarten, also die so genannte Hospitation, verändert die Erzieherin-Eltern-Beziehung: Beide Seiten erleben einander im Umgang mit Kleinkindern, lernen einander immer besser kennen und erkennen die erzieherische Kompetenz des anderen. Sie entwickeln Vertrauen und Wertschätzung füreinander; offene, freundschaftliche Gespräche werden möglich. Während der Hospitation machen Eltern viele Lernerfahrungen: Aus der Beobachtung des Umgangs der Erzieherinnen mit Kindern – also an deren Vorbild – lernen sie beispielsweise, wie man mit Kindern altersgemäß kommuniziert, wie man Spiel- und Bastelmaterialien sinnvoll einsetzt, wie man Regeln setzt und deren Einhaltung überwacht und wie man mit Aggressivität, Hyperaktivität oder anderen Verhaltensproblemen umgeht. Die Eltern lernen neue Spiele und gute Kinderbücher kennen, erhalten Tipps für die Beschäftigung von Kleinkindern und erkennen die hinter Festen und Feiern stehenden Traditionen und Werte, die bei Familien oftmals in Vergessenheit geraten sind. Auch übernehmen sie neue Erziehungsmethoden und -techniken. Viele dieser Lernerfahrungen übertragen sie auf das Familienleben und die Familienerziehung – es erfolgte also indirekt eine intensive Elternbildung.

Von der Anwesenheit im Kindergarten profitieren aber nicht nur die Eltern, sondern auch die Erzieherinnen und Kinder. Erstere werden entlastet, wenn Eltern Kleingruppen von Kindern beim Freispiel beaufsichtigen, an Projekten mitwirken, die Gruppe bei Ausflügen begleiten, beim Aufräumen helfen, mit Kindern spielen, basteln oder andere Aktivitäten durchführen. So gewinnen Erzieherinnen Freiräume, die sie zum Beispiel für die Beobachtung einzelner Kinder nutzen können. Auch wird die Arbeit in offenen Gruppen erleichtert, da mehr Aufsichtspersonen zur Verfügung stehen und mehr Angebote gemacht werden können. Die Kinder profitieren in ihrer Entwicklung, weil sie neben den Erzieherinnen andere Erwachsene als Spiel- und Gesprächspartner, als Vorbild und Rollenmodell haben. Sie erfahren mehr Stimulation, Anleitung und Förderung. Durch die intensivere Interaktion mit Erwachsenen wird ihre sprachliche und kognitive Entwicklung beschleunigt. Ferner erwerben sie soziale Kompetenzen durch den Umgang mit zuvor oft unbekanntem Erwachsenen.

Die Zusammenarbeit bei der Kindererziehung kann dadurch intensiviert werden, dass bei Elternveranstaltungen die nächsten Wochenpläne bzw. Projektvorhaben präsentiert

¹ siehe Junge, Maria: Intentionen der heutigen Elternarbeit, In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Neuausgabe. München: mvv-verlag (1998), S. 6

werden. Dann können die Eltern zum einen ihre Vorstellungen und Ideen einbringen. Auch werden sie gefragt, inwieweit sie sich an den Aktivitäten im Kindergarten beteiligen können. Insbesondere die Projektarbeit bietet viele Möglichkeiten einer intensiven Einbindung von Eltern.¹ Zum anderen diskutieren sie mit den Erzieherinnen, wie sie zu Hause die vorgesehenen Wochen- oder Projektthemen aufgreifen, ergänzen und vertiefen können. So können sie beispielsweise zum Thema passende Bilderbücher aus der Stadtbibliothek ausleihen und mit den Kindern anschauen, mit ihnen über neue Begriffe sprechen oder mit ihnen bestimmte, von den Erzieherinnen vorgeschlagene Aktivitäten wie ein Experiment, eine Bastelarbeit oder ein Interview durchführen. Auf diese Weise werden die Lernerfahrungen des Kindes verstärkt und ausgeweitet, wird die Familienerziehung intensiviert.

Ich plädiere also für die Integration von Eltern in die pädagogische Arbeit an Kindertageseinrichtungen und für die Ausweitung der „Erziehungspartnerschaft“ zu einer „**Bildungspartnerschaft**“: Wenn Eltern ihr Wissen, ihre Kompetenzen, ihre Hobbys usw. in den Kindergarten einbringen können, erweitert sich das Bildungsangebot. Wenn Eltern mit Kindern diskutieren, insbesondere in Kleingruppen oder Einzelgesprächen, werden kognitive, Sprach- und soziale Entwicklung gefördert. Werden Eltern integriert anstatt wie bisher segregiert, können Kindergärten meines Erachtens auch eher den neuen Bildungsanforderungen gerecht werden.

11. Abschließende Bemerkungen

Ich habe das Thema „Integration statt Segregation“ nur anhand von vier Beispielen behandelt – der Integration verschiedener Altersgruppen, von behinderten und von ausländischen Kindern sowie von Eltern in die pädagogische Arbeit. Selbstverständlich hätte ich beispielsweise noch auf die Integration von chronisch kranken Kindern, die Integration bestimmter Elterngruppen wie Alleinerziehende, auf sozial Schwache oder Ausländerfamilien eingehen können. Aber das Ergebnis meiner Analysen wären dieselben Botschaften:

1. Das gesamte System der Aufgaben von Kindertageseinrichtungen muss hinterfragt werden. Aufgaben, die nicht direkt mit der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern zu tun haben oder die andere besser leisten können, sind zu eliminieren. Kindergärten sollten sich auf das beschränken, wofür sie wirklich da sind.
2. Erzieherinnen sollten sich nicht länger als Superfrauen sehen, die immer weitere Aufgaben zusätzlich übernehmen können oder „alles schon machen“. Sie sollten ihre Grenzen offen benennen und solidarisch Aufträge ablehnen, die sie nicht leisten können oder die sie von der pädagogischen Arbeit mit Kindern zeitweise abhalten. Stattdessen sollten sie sich auf die zentralen Aufgaben konzentrieren und diese dann wirklich gut erfüllen.

¹ vgl. Textor, Martin R.: Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco (2000)

Und damit gewinnt das Thema meines Referats – Integration statt Segregation – eine neue Bedeutung: Anstatt immer neue Aufgaben in die Konzeption des Kindergartens zu integrieren, sollten die von den eigentlichen Zielen des Kindergartens wegführenden Aufgaben segregiert, sollte zu ihnen laut und deutlich „nein“ gesagt werden!

Literatur

Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten. http://www.bmbf.de/249_1388.html vom 11. September 2002

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): Grund- und Strukturdaten 2000/2001 – Kapitel 1: Kindergärten. http://www.bmbf.de/pub/GuS2001_k1_dt.pdf

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München: A. Kunstmann (2001)

Junge, Maria: Intentionen der heutigen Elternarbeit, In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Neuausgabe, München: mvg-verlag (1998), 28. Lieferung

Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): „Haus für Kinder“. Abschlußbericht, Mainz: Selbstverlag (1994)

Minsel, Beate: Modellversuch Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Manuskript, München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Juli 1996)

Powell, Douglas R.: Reweaving parents into the fabric of early childhood programs, In: Young Children, Washington, 53 (1998), Nr. 5, S. 60-67

Pramling, Ingrid: Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht, In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim: Beltz (1998), S. 219-230

Schöler, Jutta (Hrsg.); Fritzsche, Rita; Schastok, Alrun: Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam, Neuwied: Luchterhand (2001)

Sundell, Knut: Instructional style, age span in child groups and speech, cognitive and socioemotional status, In: Laevers, Ferre (Hrsg.): Defining and assessing quality in early childhood education, Leuven: Leuven University Press (1994 a), S. 27-37

Sundell, Knut: Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. Manuskript, Stockholm: Stockholm Social Welfare Administration, Bureau for Research and Development (1994 b)

Textor, Martin R.: Vor- und Nachteile einer weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen, In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Neuausgabe, München: mvg-verlag (1997), 21. Lieferung

Textor, Martin R.: Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco (2000)

Textor, Martin R.: Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung, Freiburg, Basel, Wien: Herder (2002), 7. Aufl.

Tietze, Wolfgang (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied: Luchterhand (1998)

Zielorientierte Steuerung eines Dienstleistungsbetriebes zur Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Tagesstätten

ROSI FEIN

*Stellvertretende Leiterin des Jugendamtes der Stadt Offenbach, Hessen,
und Stellvertretende Betriebsleiterin
des städtischen Eigenbetriebes „Kindertagesstätten Offenbach“*

1. Ein tägliches Ringen um Qualität

1. 1. Organisationsentwicklung und Management im Eigenbetrieb „Kindertagesstätten Offenbach“ (EKO)

Der Satzung nach erfüllt der Eigenbetrieb „Kindertagesstätten Offenbach“ (EKO) die Aufgaben nach den §§ 22 und 24 SGB VIII: Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und die Umsetzung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz. Er ist ein hoheitlicher Eigenbetrieb, der die Aufgaben des Jugendamtes gemäß § 25 SGB VIII (Unterstützung selbstorganisierter Förderung von Kindern) und § 90 SGB VIII (Erhebung von Teilnahmebeiträgen – Elternentlastung) ausführt. Die kommunalen Kindertagesstätten waren bis 1996 Teil der Abteilung Kinder- und Jugendarbeit des Jugendamtes.

Der EKO verfügt gegenwärtig über 20 Kindertagesstätten mit 1.460 Plätzen, 40 Hortplätzen und 40 Plätzen für Kinder unter drei Jahren. Flexible Betreuungszeiten mit Mittagsversorgung und Imbiss werden in allen vier Betreuungsstufen der 20 Kindertagesstätten angeboten. Der Ausländeranteil in den Kindertagesstätten des EKO liegt bei rund 43 Prozent; dazu gehören zirka 500 Kinder aus islamischen Ländern. Rund 50 Kinder mit Behinderungen werden in Einzelintegrationsmaßnahmen betreut. Die Kapazitätsauslastung liegt im Durchschnitt bei 98 Prozent. Die Zahl der beschäftigten Erzieherinnen und Erzieher, der Verwaltungskräfte sowie der Hauswirtschafts- und Reinigungskräfte beträgt 349.

Offenbach am Main ist eine kleine Großstadt mit rund 117.000 Einwohnern. Die Stadt hat eine Sozialstruktur, in der soziale Problemlagen kumulieren und die Sozialpolitik finanziell und konzeptionell herausfordern. Der Anteil der Arbeitslosen liegt mit 8,7 Prozent über dem hessischen Durchschnitt. Der nicht deutsche Bevölkerungsanteil liegt bei 31,3 Prozent.

Die Umgründung des städtischen Kindertagesstättenbereichs in einen Eigenbetrieb ist im Kontext der Haushaltssanierung und der Verwaltungsreform der Stadt Offenbach zu verstehen. Eine der wesentlichen Folgen der Umgründung war die Umstellung des Finanzwesens von der kommunalen Kameralistik auf die doppelte Buchführung, das heißt auf betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente. Dies führte in einem Betrieb mit pädagogischen Aufgaben zu Verunsicherungen und Ängsten bei den Beschäftigten.

2. Vier Thesen zum Thema

These I

Um die Anerkennung von öffentlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Tageseinrichtungen zu erhalten und zu steigern, ist es sinnvoll, dass sich Menschen, die in diesem Bereich der Jugendhilfe arbeiten, mit ökonomischen Fragen und der Steuerbarkeit von Non-Profit-Organisationen beschäftigen.

In Offenbach/Main ist zu Beginn der neunziger Jahre ein Modernisierungsprozess in der kommunalen Verwaltung in Gang gesetzt worden, der nach und nach die verschiedenen Ämter und Betriebe in unterschiedlichster Ausprägung hinsichtlich der investierten Energie und Kreativität erreicht hat.

In diesem Modernisierungsprozess sind eine Reihe neuer, verbindlicher Rahmenbedingungen und Vorgaben für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der gesamten Stadtverwaltung entwickelt worden, so

- die Richtlinien für die Organisationsentwicklung,
- die Leitlinien zur Führung und für die Zusammenarbeit (in Zusammenarbeit mit Vertretern aller Ämter und den Personalräten),
- das Qualitätsmanagement und die Zertifizierung des Ordnungs-, Umwelt-, Vermessungs- und Wohnungsamtes, des Amtes für Wirtschaftsförderung und Liegenschaften, der Abteilung Personal und Organisationsentwicklung und des Allgemeinen Sozialen Dienstes im Jugendamt.

Grundlage dafür bilden Konzepte des New Public Management (NPM). Dabei geht es um ein Verständnis von Organisationsveränderung, dass verschiedene Führungsfunktionen (Strukturen, Verfahren, Personal und Außenverhältnis) gleichzeitig bewertet werden müssen, da starke Abhängigkeiten zwischen ihnen bestehen.¹ Dazu bedarf es der Entwicklung von Integration und Koordination der dezentralen Verantwortungszentren in einem übergeordneten Gesamtzusammenhang sowie des Einverständnisses der Politik, sich nicht mehr in die operable Steuerung einzumischen, sondern sich auf die Vorgabe von strategischen Größen und Rahmendaten zu beschränken.²

In Offenbach bedeutete dies: Mit Entscheidung der Politik für strategische Ziele, für die Einführung von Qualitätsmanagement und der Einführung der Zertifizierung von Verwaltungseinheiten sind übergeordnete Rahmenbedingungen geschaffen worden, die die Verantwortung für die Umsetzung auf der Verwaltungsebene belassen, das heißt, Politik mischt sich (meist) nicht in die operable Steuerung ein. Das Ziel des NPM ist die Steuerung neuer Wirkungsmechanismen in der öffentlichen Verwaltung mit dem Ziel der Verbesserung der Qualität der Effizienz und der Effektivität der Dienstleistungsproduktion.

¹ vgl. Naschold, Frieder; Bogumil, Jörg: Modernisierung des Staates, Opladen: Leske & Budrich (1998), S. 80

² ebenda

Für den Eigenbetrieb „Kindertagesstätten Offenbach“ ist Folgendes wichtig: Um der bestehenden Gefahr von Modernisierungsprogrammen zu entgehen, dass die kulturellen Werte von Non-Profit-Organisationen öffentlicher Orientierung untergraben werden, ist es unbedingt notwendig, die neuen Strategien – so Aufgabenauslagerung wie zum Beispiel Eigenbetriebsgründungen, Budgetierung oder Kundenorientierung – im Sinne des gesetzlichen Auftrages von Tagesbetreuung für Kinder zu entwickeln. Das bedeutet: Bei der Steuerung und Qualitätsentwicklung eines Dienstleistungsbetriebes für Bildung, Erziehung und Betreuung sind nicht nur betriebswirtschaftliche Perspektiven zu berücksichtigen, sondern ebenso

- die Perspektive des SGB VIII (insbesondere Bildung, Erziehung und Betreuung),
- des Managements im politischen Kontext einer Stadtverwaltung,
- die Perspektive der Eltern/Kinder/Kunden
- und die Perspektive der Erzieherinnen sowie Leiterinnen in den Kindertageseinrichtungen.

Die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven drückt sich in der Entwicklung von Steuerungszielen aus. These 2 bezieht sich auf diesen Aspekt.

These II

Die Steuerung und Qualitätsentwicklung eines Dienstleistungsbetriebes durch Ziele – so zum Beispiel im EKO – helfen dem Management, die Komplexität der Aufgaben in einer Organisation besser zu bewältigen.

Die **strategischen Ziele** der Stadtverwaltung Offenbach bilden den Kontext für die Zielentwicklung des Jugendamtes und seines ausgegliederten Eigenbetriebes „Kindertagesstätten Offenbach“. Sie sind zugleich die Grundlage einer Profilierungsdebatte im EKO hin zu einem Dienstleistungsbetrieb.

- **Kundenorientierung.** Für den EKO bedeutet dieses Ziel: die Erhaltung und Weiterentwicklung von bedarfsgerechten und kundenorientierten Förderangeboten für Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren.
- **Effektives Verwaltungshandeln und Qualitätsbewusstsein.** Für den EKO bedeutet dieses Ziel: die Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards der pädagogischen Arbeit, der Betriebsstrukturen sowie der Verpflegung in den Kindertagesstätten.
- **Wirtschaftlichkeit.** Für den EKO bedeutet dieses Ziel: die Verankerung von Kostenbewusstsein und Wirtschaftlichkeit bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Umgang mit Ressourcen.

- **Mitarbeiterorientierung.** Für den EKO bedeutet dieses Ziel: Die Nutzung und Förderung der Fähigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Stärkung ihrer Selbstverantwortung und ihre Beteiligung an Entscheidungsprozessen.

Die Zukunftsorientierung des Eigenbetriebes „Kindertagesstätten Offenbach“ ist in einem Leitgedanken zusammengefasst, der die oben genannten strategischen Ziele beinhaltet: *„Entwicklung eines Dienstleistungsprofils der Kindertagesstätten im EKO-Management von Bildung, Erziehung und Betreuung“*. (Da der EKO seine Kernaufgabe in der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsprozessen sieht, wird die Reihenfolge gegenüber dem SGB VIII etwas verändert.)

Kern des Leitgedankens ist der Bezug zu den Grundsätzen der gesetzlichen Aufgabe bei der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen gemäß § 22 (2) SGB VIII: *„Die Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“* Das Ziel unter dieser Prämisse ist es, zu einem entwicklungsfähigen Dienstleistungsbetrieb im Sinne des NPM zu gelangen.

Alle Ziele dienen der Orientierung für künftiges Handeln im EKO, für die Aufgabenstruktur und die Maßstäbe des Erfolgs des EKO. Operative Wirkungsziele wurden insbesondere für den Bereich des Managements, der Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung sowie für die Effektivität und Effizienz der Dienstleistungsproduktion entwickelt. Konkrete Ziele und Standards wurden in einem Qualitätshandbuch für die pädagogische Arbeit dargestellt.

An der Zielentwicklung, insbesondere auf der operativen Ebene, wurden die betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Personalvertretung beteiligt. Für die Neuprofilierung wurden zwei Jahre Planungs- und Entwicklungszeit zur Verfügung gestellt, auch finanzielle und personelle Ressourcen, die es ermöglichten, einen Organisationsentwicklungsprozess mit Hilfe einer Projektstruktur – durch externe Berater unterstützt – durchzuführen.

These III

Das Ziel der Leistungsverbesserung in der öffentlichen Verwaltung darf nicht nur die Managementebene zum Inhalt haben, sondern in erster Linie die Möglichkeiten zu einem „gelingenden Leben“ von Kindern und deren Eltern erweitern. Dies ist im Kern das ethische Ziel von Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Die Grundlage für diese Arbeit in öffentlicher Verantwortung liefert das SGB VIII. Für die Steuerung von Organisationen müssen Wertvorstellungen („Sinn“) und Strukturen in Balance gehalten werden.

These 3 hebt die herausragende Bedeutung der Zielgruppe „Kinder und Eltern“ für die Verbesserung der Dienstleistung hervor.

Das bedeutet: Eine ausschließliche Orientierung an einer Optimierung der Strukturen – so Verfahren, Kennzahlen und Steuerungseuphorie – führt zu Stress, beispielsweise aufgrund des Widerstandes der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, denn deren Probleme werden durch reine Steuerungs- und Verfahrenorientierung nicht erfasst. Das heißt: Mit Organisation, Verfahren und Kennzahlen allein kann man kein Engagement und keine Verantwortung für den Betrieb und die Aufgaben herstellen, das Engagement aber durchaus entwerten, zerstören.

Eine überwiegende Orientierung an der Professionalisierung und der „Sinnproduktion“ im Betrieb führt zwar zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz, doch es besteht die Gefahr, dass professionelles Wissen und Erfahrung nicht mehr in die Strukturen und Prozesse der Organisation integriert werden. In der Folge entsteht Frust, der Betrieb droht zu „verschlampen“; es fehlt Orientierung; Probleme werden in die „böse Bürokratie“, Politik usw. verschoben (Jammerkultur, Mythen). Entscheidend ist eine Ausgewogenheit zwischen Sinn und Struktur, zwischen strategischen und fachlichen Zielen und entsprechenden klaren Strukturen, damit die Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Leistungsoptimierung erhalten werden kann.

These VI

In der Auseinandersetzung mit einer verbesserten Steuerung von Non-Profit-Organisationen, also auch von Kindertagesstättenabteilungen und Eigenbetrieben, spielen die Fragen nach der Orientierung nach innen und der Legitimation nach außen eine entscheidende Rolle. Dies bezieht sich sowohl auf die fachliche als auch auf die gesellschaftliche, organisatorische und ökonomische Ebene.

Aus den oben beschriebenen übergreifenden strategischen Zielen der Stadtverwaltung Offenbach und des Eigenbetriebs „Kindertagesstätten“ ergibt sich ein Strukturaufbau für ein integriertes Managementkonzept, das sich an den Perspektiven des Führungssystems „der Balanced Scorecard“ orientiert, wie es Robert S. Kaplan und David P. Norton vorschlagen.¹

Das Managementkonzept des EKO beschreibt **fünf Perspektiven**, die unter anderem auch den Rahmen festlegen, innerhalb dessen die Kindertagesstätten ihr eigenes Profil entwickeln und fortschreiben:

Leitgedanke des Eigenbetriebes „Kindertagesstätten Offenbach“

Organisationsaufbau und Aufgabenstruktur

1. Finanzen/Ressourcen
2. Kundenorientierung
3. Geschäftsfelder und Geschäftsprozesse

¹ siehe Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: Search of Exellent – der Maßstab muss neu definiert werden, In: HARVARD manager (1992) Nr. 4, S. 27-45

3. 1. Pädagogischer Bereich
3. 2. Verwaltungsbereich
3. 3. Hauswirtschafts- und Reinigungsbereich
4. Mitarbeiterorientierung/Personalentwicklung
5. Marketing und Öffentlichkeitsarbeit

Mit der Erarbeitung des Managementkonzeptes hat die Betriebsleitung des EKO die Initiative ergriffen, die im Prozess entwickelten Zielvorstellungen als Rahmenkonzept für die Führung des Betriebes nutzbar zu machen. Damit wird eine strukturierte Darstellung der Dienstleistung ermöglicht und ein Instrumentarium geschaffen, das den fachlichen Anspruch, den gesetzlichen Auftrag der Jugendhilfeeinrichtung Eigenbetrieb „Kindertagesstätten Offenbach“ mit den Erfordernissen zeitgemäßer Modernisierungsvorstellungen verbindet. Es soll künftig dem Management auf Betriebsleitungsebene, auf Bereichsebene und auf der Ebene der Kindertagesstättenleitungen eine bereichsübergreifende Sichtweise hinsichtlich des strategischen und operativen Managements der Dienstleistung „Bildung, Erziehung und Betreuung“ entwickeln helfen und die Umsetzung von Zielvorgaben für die Steuerung in den verschiedenen Organisationseinheiten ermöglichen. Das Qualitätshandbuch der pädagogischen Arbeit und das neu entwickelte Verpflegungskonzept haben den gleichen Zweck: klare fachliche Orientierung und klare Strukturen für die Umsetzung.

3. Resümee

In der Auseinandersetzung mit der Steuerung von Veränderungsprozessen einer Organisation – so des Eigenbetriebes „Kindertagesstätten Offenbach“ – zwecks Optimierung der Dienstleistung „Bildung, Erziehung und Betreuung“ ist Folgendes deutlich geworden: Klare Ziele helfen als Instrumente bei der Integration und Vermittlung von äußeren sowie innerbetrieblichen Aufgaben und Entscheidungen. Sie werden damit zur Legitimation und Anerkennung der Aufgabe, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, nach außen genutzt und sie dienen der Orientierung nach innen. Damit sind Ziele eindeutig Steuerungsinstrumente des Managements und werden TOP-DOWN gesetzt.

Manager und Führungskräfte benutzen letztlich politische und fachliche „Codes“, die die Folgebereitschaft des Personals einfordern. Die „Codes“ für das Arbeitsfeld „Bildung, Erziehung und Betreuung“ kommen aus dem Wertesystem des SGB VIII, dem Grundgesetz sowie den politischen Zielen und Normen der Verwaltungsreform, der Betriebswirtschaft, des Rechts usw. Deshalb wird „Mehrsprachigkeit“ von den Akteurinnen und Akteuren gefordert.

Akzente zur Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Recklinghausen

ULRICH BRAUN

Stellvertretender Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder des Fachbereiches Kinder, Jugend und Familie der Stadt Recklinghausen

1. Fakten und Probleme der Kindertagesbetreuung in Recklinghausen

Kindertagesbetreuung ist Ländersache. Deshalb gibt es auch in jedem Bundesland andere Strukturen und Bedingungen. Ich möchte Ihnen in aller Kürze Nordrhein-Westfalen und mit Recklinghausen eine kleine Großstadt vorstellen, damit sie einen Einblick in die dortigen Rahmenbedingungen bekommen.

Recklinghausen ist eine Stadt im Ruhrgebiet mit etwa 125.000 Einwohnern und allen Strukturproblemen, mit denen die Kommunen zu kämpfen haben. Dazu gehören hohe Arbeitslosenquoten, Bevölkerungsrückgang, sinkende Steuereinnahmen. Daraus resultieren große strukturelle Finanzprobleme, die dazu führen, dass die Verwaltung unter Haushaltsaufsicht steht.

Es gibt in Recklinghausen insgesamt 61 Tageseinrichtungen für Kinder. Davon sind 16 in städtischer Trägerschaft.

Eine aktuelle Entwicklung in Nordrhein-Westfalen greift tief in die strukturellen Rahmenbedingungen ein. Die Landesregierung beabsichtigt im Zusammenhang mit dem Ausbau von Ganztagschulen, den gesamten Bereich der Schulkindbetreuung aus der Jugendhilfe herauszunehmen und in den Schulbereich zu integrieren. Die so genannte „Offene Ganztagschule“ ist politisch gewollt; mit der Umsetzung wird bereits begonnen. Die verschiedenen Finanzierungsmodelle zur Förderung von Schulkindbetreuung sollen zusammengefasst und weitgehend der Schule zugeschlagen werden. Die dazu erforderlichen Gesetzesänderungen sind angekündigt. Die Rahmenbedingungen für das Konzept „Schulkinder in die Schule“ sind noch nicht benannt. Deshalb kann auch nur spekuliert werden, ob das eine „zukunftsorientierte Dienstleistung“ werden wird. Die bisherigen Rahmenbedingungen der Schulkindbetreuung stimmen uns allerdings wenig optimistisch.

Die Finanzierung der Tageseinrichtungen für Kinder teilen sich in Nordrhein-Westfalen die Träger (kirchliche Träger 20 Prozent, finanzschwache Träger etwa 10 Prozent, Elterninitiativen 4 Prozent), die Eltern mit etwa 15 Prozent und Stadt und Land, die sich die verbleibenden Kosten teilen (jeweils etwa 35 Prozent).

Ich möchte in meinem Beitrag aus der Sicht eines kommunalen Jugendamtes drei Eckpunkte vorstellen, die unter den sehr begrenzten strukturellen Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten entstanden sind und die meines Erachtens im Kon-

text einer zukunftsorientierten Dienstleistung „Kindertagesbetreuung“ zu beachten sein werden.

1. Wir fragen unsere Kunden – die Eltern – und orientieren unser Angebot danach.
2. Die Zukunft liegt in einem präventiven Dienstleistungskonzept für Familien.
3. Qualität von Betreuung, Bildung und Erziehung muss definiert werden.

2. Wir fragen unsere Kunden, die Eltern

Es wird viel über den Bedarf und die Wünsche von Eltern bei der Kindertagesbetreuung gesprochen. Wir haben einige Erfahrung mit dem Befragen von Eltern, die nachfolgend vorgestellt werden. Interessanterweise gibt es dabei so gut wie keine Rückmeldungen, die mehr Flexibilität oder Öffnungszeiten am späten Nachmittag oder am Sonntag einfordern.

- 2000: Elternfragebogen.¹ Alle Eltern der städtischen Tageseinrichtungen wurden befragt. Es gab einen hohen Rücklauf (über 50 Prozent) mit einer sehr hohen Zufriedenheit der Eltern (über 80 Prozent) in allen abgefragten Bereichen von der pädagogischen Arbeit bis zu den Öffnungszeiten.
- 2002: differenzierte Befragung zu Öffnungszeitbedarf auf der Grundlage einer gesetzlichen Vorgabe, alle Eltern in allen Tageseinrichtungen für Kinder aller Trägergruppen nach ihren Wünschen zu befragen. Diese Abfrage ist sehr sorgfältig durch die Einrichtungen vorgenommen worden, zumeist in Einzelgesprächen, in der der individuelle Bedarf abgefragt wurde.

Was haben wir erfahren? Es gibt erheblichen Bedarf für eine Öffnungszeit „hinein in die Mittagszeit“, also für den Zeitraum von 12.30 Uhr – 14.00 Uhr, der in Nordrhein-Westfalen als „Über-Mittag-Betreuung“ bezeichnet wird. Bei einer ganztägigen Betreuung ist für diesen Zeitraum ein Elternbeitrag „über Mittag zusätzlich“ zu entrichten. Mit der „Blocköffnungszeit“ von „7.00 Uhr bis 14 Uhr“ gibt es nun ein neues Angebot einer Zusammenlegung von Öffnungszeiten im Rahmen eines „Wochenstundenbudgets“, bei dem Eltern keine zusätzlichen Kosten gegenüber der so genannten geteilten Öffnungszeit (vor- und nachmittags) entstehen.

Die städtischen Tageseinrichtungen für Kinder haben konsequent auf diesen Bedarf reagiert und ihre Öffnungszeiten umgestellt. Fast 80 Prozent aller Kinder bleiben nun bis mindestens 14.00 Uhr in der Einrichtung. Das nordrhein-westfälische Modell der nachmittags wiederkehrenden Kinder ist für den städtischen Bereich damit so gut wie beendet, denn es gibt kaum Eltern, die sich für ein Wiederkehren entscheiden, aber den anderen etwa 20 Prozent reicht eine Öffnungszeit bis 12.30 Uhr aus. Es gibt so gut wie keinen Bedarf nach 17.00 Uhr; in der Regel ist der Bedarf bis 16.00 Uhr ausreichend.

¹ abgedruckt im KGSt-Bericht 2/2001 – Kommunales QM

Es gibt auch eine sehr praktische Abfrage für den Bedarf der Schulkinder. Wir fragen über die Leitungen im Frühjahr alle Eltern von Kindern, die im Sommer in die Schule kommen. Die Rücklaufquote beträgt 96 Prozent. Wir können auf die Ergebnisse von drei Jahren zurückblicken. Die Ergebnisse verstetigen sich: Etwa die Hälfte aller Kinder hat einen Bedarf. Dieser differenziert sich aus in etwa 50 Prozent bis 14.00 Uhr und 50 Prozent bis 16.00 oder 17.00 Uhr. Auch dabei gibt es trotz einer völlig offenen Abfrage keine Eltern, die einen Bedarf nach 17.00 Uhr formulieren.

Der Emscher-Lippe-Verbund hat eine Abfrage bei mittelständischen Unternehmen gemacht, welche Schwierigkeiten im Zusammenhang der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gesehen werden. Nur etwa zehn Arbeitgeber haben das Problem formuliert, dass sie keine Teilzeitkräfte an Nachmittagen finden würden, weil das Kinderbetreuungssystem auf den Vormittag hin angelegt ist.

Ich möchte eine abschließende Bemerkung zu den Möglichkeiten machen, flexibel auf den entsprechenden Bedarf zu reagieren. Bereits vor einigen Jahren war in Recklinghausen die Entscheidung gefallen, dass kein allein erziehender Elternteil auf eine Betreuung seiner Kinder im Schulalter verzichten muss, wenn diese im Kindergartenalter ganztägig betreut wurden. Da die Mittel für die Einrichtung neuer Gruppen für Schulkinder fehlten, wurde ein „Modell 25+“ entwickelt, das vorsieht, dass Schulkinder nach der Schule in die Tageseinrichtung für Kinder zurückkehren können. Die Elternbeiträge, die Eltern dafür zu zahlen hatten, wurden und werden den Tageseinrichtungen für Kinder – aller Trägergruppen! –, die sich daran ab einer bestimmten Anzahl von betreuten Kindern (zwei pro Gruppe) beteiligen, als Honorarmittel zur Verfügung gestellt. Gegenwärtig werden über dieses Modell etwa 100 Kinder zusätzlich in Kindertagesstätten betreut.

3. Familien im Blick – Unterstützung und Hilfe von Anfang an

Familien geraten im Zusammenhang mit der Familiengründung nach wie vor zu wenig in den Blick. In einer aktuellen Vorlage spricht zum Beispiel der Landesjugendhilfeausschuss Westfalen-Lippe von einer „*systematischen Vernachlässigung der Jugendhilfe für junge Familien*“.¹

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen ist es zum „**Kontrakt der Fachbereiche mit dem Beigeordneten**“ in Recklinghausen gekommen.

3. 1. Ausbau von Angeboten und Hilfen für junge Familien in den Stadtteilen

Auf der Leitungsebene des Fachbereiches wurde gemeinsam mit Erziehungshilfe, Jugendarbeit, Tageseinrichtungen für Kinder, Jugendhilfeplanung usw. ein Bündel verschiedener Maßnahmen für die nächsten fünf Jahre verabredet.

¹ siehe www.lja-wl.de->A-Z->PISA

So sind beispielsweise die „Elternbriefe“ – regelmäßige entwicklungspsychologische und pädagogische Informationen für Eltern – wieder eingeführt worden, um damit Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und zu unterstützen. Die Finanzierung erfolgt im Rahmen von Sponsoring – vor allem mit Unterstützung der Firma Hartmann, einer der großen Windelhersteller Deutschlands mit Sitz in Recklinghausen.

Besonders Tageseinrichtungen für Kinder werden für mehr Unterstützung von Familien von zentraler Bedeutung sein, denn

- Tageseinrichtungen für Kinder sind als Jugendhilfeinstitutionen flächendeckend im Sozialraum vorhanden,
- Tageseinrichtungen für Kinder sind spezialisierte Institutionen für junge Familien im Stadtteil,
- Tageseinrichtungen für Kinder können im Hinblick auf junge Familien Teil eines Frühwarn- und Unterstützungssystems sein.¹

Aufgrund der perspektivischen Entwicklung, dass der Bereich der Schulkinder in Kindertageseinrichtungen künftig nicht mehr vorhanden sein soll, wird eine noch stärkere Orientierung in Richtung eines „Familienzentrums“ eine mögliche Zukunftsorientierung in Tageseinrichtungen sein.

3. 2. Erste Signale bei der Fortbildungssteuerung

Angemessene Qualifizierungen für den Bereich „junge Familien“ sind schwer zu finden. Es gibt kaum Fortbildungsangebote im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Eine Erzieherin einer städtischen Tageseinrichtung für Kinder in Recklinghausen hat sich entschlossen, eine Ausbildung nach dem Prager-Eltern-Kind-Programm (PEKiP) zu absolvieren. Dieses Programm sieht eine intensive Förderung vor allem ganz kleiner Kinder vor – ein fast klassisches Angebot der Familienbildung. Diese Mitarbeiterin leitet eine kleine altersgemischte Gruppe und innerhalb der Trägergruppe den Qualitätszirkel „Kinder unter drei Jahren“. Der Träger finanziert die Fortbildung mit und sorgt für die erforderlichen Freistellungen. Der erste PEKiP-Kurs wird demnächst in der Tageseinrichtung in Zusammenarbeit mit der Familienbildungsstätte beginnen. Bisher konnte solch ein Angebot ausschließlich direkt in der Familienbildungsstätte – etwa fünf Kilometer entfernt – in Anspruch genommen werden.

Noch vor nicht allzu langer Zeit wäre dieser Themenbereich nicht zum Aufgabenfeld einer Erzieherin gezählt worden. Dies verändert sich. Gerade in der Zusammenarbeit mit Familienbildung können neue Qualifizierungen für das Arbeitsfeld „junge Familien“ entstehen.

¹ vgl. Braun, Ulrich: KiTa im Netzwerk. Für eine gelingende Jugendhilfe braucht es ein ganzes Dorf, In: KiTa aktuell, Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Kronach: Carl Link / Deutscher Kommunal-Verlag, 10 (2001), Nr. 1, S. 17-19

3. 3. Neue Formen der Kooperation mit Kinderärzten

Für die „Prävention“ sind Tageseinrichtungen für Kinder auch vom Gesundheitsamt „entdeckt“ worden.

In Recklinghausen ist ein völlig neues Modell der Zusammenarbeit mit Kinderärzten gemeinsam mit allen Trägergruppen entstanden. Der Arbeitskreis „Initiative seelisch gesundes Kind“ – zusammengesetzt aus Vertretern des Kreisgesundheitsamtes, verschiedener Träger von Tageseinrichtungen für Kinder, Personal aus Tageseinrichtungen, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten und Kinderärzten – hat aus einem Modellprojekt heraus eine neue Form der Zusammenarbeit verabredet.

Zunächst wurde ein Fragebogen entwickelt, den die Erzieherinnen in den Tageseinrichtungen für Kinder ausfüllen, gemeinsam mit den Eltern besprechen und anschließend den Eltern zur U 8 und zur U 9 mitgeben. Es ist aber auch vereinbart worden, dass es Rückmeldungen des Kinderarztes an die Einrichtung geben soll, also eine echte Kommunikation zwischen beiden Seiten. Unter der Voraussetzung einer Schweigepflichtsentbindung werden nun bestimmte Informationen des Kinderarztes an Erzieherinnen weitergegeben. Der Kinderarzt bittet auch um weitere Verlaufsbeobachtung, um schriftliche oder fernmündliche Rückmeldung nach Ablauf von einigen Monaten.

Die Erzieherinnen geben Informationen an den Kinderarzt zurück. Dabei äußern sie sich beispielsweise zu solchen Aspekten wie: „Folgende Veränderungen habe ich wahrgenommen ... Die Entwicklung des Kindes hat sich normalisiert ... gebessert ... nicht verändert ... verschlechtert.“¹

4. Zur pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtungen

Was steckt eigentlich hinter der Überschrift „Nicht nur gut aufgehoben“? Wir wissen in Deutschland fast nichts darüber, was eine „gute Betreuung“ sein soll. Oder besser: Wir wissen kaum etwas darüber, ob eine „zukunftsorientierte Dienstleistung“ gut oder schlecht ist. Qualitätsfeststellungsverfahren werden kaum eingesetzt.

In den städtischen Kindertageseinrichtungen in Recklinghausen sind erstmalig in Deutschland in einer Trägergruppe alle Gruppenformen eingeschätzt worden. Für die Kindergartengruppen wurde die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) und für die Gruppen mit Schulkindern und Kindern unter drei Jahren wurden amerikanische Einschätzskalen eingesetzt. Die Ergebnisse hatten erhebliche Auswirkungen auf Qualitätsentwicklungsprozesse. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern jeder Einrich-

¹ Der Abschlussbericht des Pilotprojektes „Früherkennung psychischer Verhaltensauffälligkeiten – Erzieherbeobachtungsbogen zur Vorlage bei den Vorsorgeuntersuchungen U 8 und U 9“, der neu entwickelte und erweiterte „Beobachtungsbogen für Erzieher/innen zur Vorlage bei den Vorsorgeuntersuchungen U 8 und U 9“ und der „Rückmeldebogen“ sind zu erhalten bei: Arbeitskreis „Initiative seelisch gesundes Kind“, A. Maier; U. Horaczek, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst des Kreisgesundheitsamtes, Kurt-Schumacher-Allee 1, 45657 Recklinghausen, Telefon: 02361/53 41 22 oder 53 21 32; FAX: 02361/53 46 23, Email: anke.maier@kreis-recklinghausen.de

tung wurden Qualitätsentwicklungsgespräche geführt und mit jeder Einrichtung Qualitätsvereinbarungen als Folge der Qualitätseinschätzung abgeschlossen.

Ab dem nächsten Kindergartenjahr 2003/2004 wird sich die weitere Qualitätsentwicklung am „Nationalen Kriterienkatalog zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder“, der im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ entstanden ist, orientieren. Dokumentations- und Evaluationsverfahren werden systematisch in den Qualitätsentwicklungsprozess integriert.¹

5. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen: Eine zukunftsorientierte Dienstleistung „Kindertagesbetreuung“ kommt nicht aus ohne

- regelmäßige systematische Befragung von Eltern,
- eine Erweiterung der Dienstleistung auf das Gesamtsystem der Familie von Geburt an mit einer präventiv ausgerichteten Konzeption,
- regelmäßige Feststellung der pädagogischen Qualität als Grundlage für Qualitätsentwicklung.

Dies sind sicherlich nur einige Bausteine. Sie sollen mit zu dem Ziel beitragen, dass in Deutschland gesagt werden kann: *„Unsere Kindertagesbetreuung ist so gut, dass sich unsere Kinder – und unsere Familien – wirklich gut aufgehoben fühlen.“*

¹ vgl. Braun, Ulrich: Von der KES zum Nationalen Kriterienkatalog. Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung in den städtischen Tageseinrichtungen für Kinder in Recklinghausen In: KiTa aktuell, Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Kronach: Carl Link/Deutscher Kommunal-Verlag.12 (2003), Nr. 3

Zur betrieblichen Förderung differenzierter Angebote für unterschiedliche Kinderbetreuungsformen

DR. HARALD SEEHAUSEN

Sozialwissenschaftler und Innovationsberater, Inhaber der Frankfurter Agentur für Innovation und Forschung Prack & Seehausen, Frankfurt/Main

1. Zur betrieblich unterstützten Kinderbetreuung - aktuelle Diskussion

Betriebliche Kinderbetreuungsangebote müssen eingebettet sein in die gesellschaftspolitische Entwicklung und in das sozialpolitische Engagement von Unternehmen. Sie tangieren den Bereich der Arbeitsmarktentwicklung und speziell die betriebliche Frauenförderung. Sie sind Teil der gesellschaftlichen Familienpolitik und finden zunehmend Eingang in die Gesetzgebung.

Die beiden bundesweiten Projekte „Orte für Kinder“ und „Betriebliche Förderung von Kinderbetreuung“ haben für Beispiele innovativen Handelns einen qualitativen Bezugsrahmen zur Verfügung gestellt: Orientieren müssen sie sich an den verschiedenen Bedarfslagen und Lebensformen der Familien. Die Pluralisierung der Lebenswelten, die sich im Arbeits- und Familienbereich entwickeln, muss auch im Bereich der Kinderbetreuung einen adäquaten Niederschlag finden und individuelle Lösungsmöglichkeiten bieten (Deutsches Jugendinstitut 1994; Hagemann, Kreß, Seehausen 1999).

Unternehmen verlieren wertvolle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, weil diese Kinderbetreuung und Beruf nicht miteinander vereinbaren können. Familienbewusste Unternehmen zeigen jedoch, dass es auch anders geht. Um die Beschäftigten enger an das Unternehmen zu binden, haben diese mit Kommunen, Elternvereinen und freien Jugendhilfeträgern neue, innovative Verbundlösungen und Kooperationsmodelle der Kinderbetreuung entwickelt. Sie verfolgen das Ziel, sowohl die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit zu verbessern als auch im Sinne der Frauenförderung Männern und Frauen eine gleichberechtigte Teilhabe an diesen Aufgaben zu ermöglichen.

Diese oft maßgeschneiderten betriebs- und wohnortnahen Zuschnitte verfügen über eine zeitgemäße Familienorientierung. Vielfältige Formen der betrieblichen Förderung von Kinderbetreuung ermöglichen nicht nur Großunternehmen eine innovative Personalentwicklung – auch kleinere und mittlere Unternehmen sowie öffentliche Betriebe engagieren sich für ein differenziertes Angebot unterschiedlicher Kinderbetreuungsformen.

Eltern wünschen sich zunehmend eine aktive Beteiligung der Betriebe an der Kinderbetreuung. Lange Zeit waren Betriebsräte und Betriebsleitung hier eher skeptisch. Die Gewerkschaften wiesen auf die Gefahren hin, die sich aus der Bindung des Kinderbetreuungsangebotes an den Arbeitsplatz ergeben können. Im Jugendhilfebereich argumentierte man gegen betriebliche Einrichtungen wegen der Entwurzelung des Kindes

im Wohngebiet. Die meisten Unternehmen erkannten „betriebsnahe Kinderbetreuung“ nicht als wichtige Aufgabe ihrer Personalpolitik. Ab Anfang der neunziger Jahre veränderte sich dieses Bild (Busch, Dörfler, Seehausen 1991). Der klassische Betriebskindergarten gilt nur noch als eine von vielen Möglichkeiten der Kinderbetreuung. Betriebsräte und Vertreter der Unternehmen favorisieren eine Vielfalt von betrieblich unterstützten Kinderbetreuungsangeboten wie die überbetriebliche Kooperation mehrerer Unternehmen, die betriebsnahe Einrichtung auf Stadtteilebene, den Erwerb von Belegrechten in bestehenden Einrichtungen, die von Unternehmen geförderte Privatinitiative berufstätiger Eltern am Wohnort, den regionalen Kooperationsverbund zur Verbesserung der Infrastruktur zur Kinderbetreuung (Hagemann, Kreß, Seehausen 1999).

Die Betriebe delegieren die Verantwortung für die Kinderbetreuung an freie Träger oder Elterninitiativen. Die Bereitstellung von Grundstücken und Häusern beziehungsweise die Übernahme ihrer Finanzierung stellt insbesondere in den Ballungsgebieten die Voraussetzung für die Schaffung neuer Plätze dar. Die Flexibilisierung der modernen Arbeitswelt erfordert neue bewegliche und individualisierte Lösungswege am Wohnort. In diesem Kontext unterstützt eine Gruppe von Unternehmen die Eigeninitiative ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Bereits in einer 1993 erschienenen Handreichung unterstreicht der Deutsche Gewerkschaftsbund die Notwendigkeit einer aktiven Beteiligung der Betriebe an der Kinderbetreuung (DGB 1993). Darüber hinaus weisen Unternehmensverbände auf die Verantwortung der Kommunen und der Länder bei der Bereitstellung bedarfsgerechter Kinderbetreuungsangebote hin. Die Ergebnisse einer Unternehmensbefragung des Instituts der Deutschen Wirtschaft zu „Vorstellungen für eine familienorientierte Arbeitswelt der Zukunft“ belegen, dass 70 Prozent der befragten Unternehmen ein erweitertes Angebot an Kindergärten im Hinblick auf die Beschäftigung von Müttern und Vätern positiv bewerten (Bundesministerium für Familie und Senioren 1994).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter verabschiedete 1991 „Empfehlungen zur Einrichtung und zum Betrieb von Betriebskindergärten“ und plädierte dafür, bei Tageseinrichtungen für Kinder auf „reine“ Betriebsträgerschaft zu verzichten und verstärkt Kooperationen zwischen Betrieben und Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe anzustreben.

Eine Reihe von Bundesländern haben die rechtlichen und finanziellen Grundlagen zur Förderung betrieblicher Kinderbetreuung innerhalb ihrer Ländergesetze geklärt.¹ Zudem bieten betrieblich geförderte Kindereinrichtungen zukunftsweisende Handlungsmodelle zur Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder (Erler 1996; Seehausen 1999, 2001).

Im Gleichstellungsgesetz ist neben Regelungen zu Kernbereichen betrieblicher Gleichstellung – unter anderem zur Erhöhung der Frauenanteile in verschiedenen Be-

¹ Höltershinken, Dieter; Kasüschke, Dagmar: Betriebliche Kinderbetreuung von 1875 bis heute. Kindergärten und Tageseinrichtungen in Deutschland, Opladen: Leske + Budrich (1996), S. 162 f.

reichen, zur Aufnahme des Gender-Mainstreaming-Prinzips, bei der betrieblichen Umsetzung des Lohngleichheitsgebotes und von Maßnahmen zum Schutz vor sexueller Belästigung – auch die Realisierung von konkreten Maßnahmen zur „Gleichstellung von Frauen und Männern“ in der Wirtschaft vorgesehen. Ein wesentliches Element zur Verbesserung der „Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit“ sind dabei familiengerechte Arbeitszeiten und die Bereitstellung darauf abgestimmter betrieblich (mit-)organisierter oder (mit-)finanzierter Kinderbetreuung.

Auffällig ist jedoch, dass seitens der Wirtschaft ein Informationsdefizit im Hinblick auf die Gestaltung von Modellen der betrieblichen Förderung von Kinderbetreuung existiert. Dazu ist nach dieser Fachtagung eine Broschüre „Betrieblich unterstützte Kinderbetreuung“ im Auftrage des Bundesfamilienministeriums (Autoren de Graat und Seehausen) veröffentlicht worden. In diesem Zusammenhang betont die neue Familienministerin Renate Schmidt die Notwendigkeit des Ausbaus der Kinderbetreuung und weist gleichzeitig auf die Bedeutung einer familienfreundlichen Arbeitswelt hin:

„Es ist bekannt, dass ein gutes Kinderbetreuungsangebot allen nützt: Unternehmen profitieren, weil die Fluktuation sinkt und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivierter und zufriedener sind, wenn sie Beruf und Familie unter einen Hut bringen können. Qualifikationen bleiben so erhalten. Kommunen profitieren, weil Väter und Mütter am Ort bleiben und nicht dorthin abwandern, wo die Rahmenbedingungen besser sind. Väter und Mütter können ihre Erwerbswünsche umsetzen und erhalten mehr Gestaltungsräume für ihre Familien“ (BMFSFJ 2002).

In dem Konflikt dreieck „Familie – Arbeitswelt – Kinderbetreuung“ spielt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine zentrale Rolle. Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Ökonomie Sache der Betriebe, die Erziehung Sache der Familie und die Kinderbetreuung eine Angelegenheit der öffentlichen Hand gewesen ist. Diese Trennung und Arbeitsteilung vermischt sich nun. Akteure mit scheinbar gegensätzlichen Interessen erkennen, dass sie aufeinander angewiesen sind. Die Notwendigkeit größerer Flexibilisierung und sinnvoller Verteilung der Erwerbsarbeit, das politische Ziel einer beruflichen Chancengleichheit von Frauen und Männern, die Finanznot der Kommunen und das Interesse von Betrieben, das Erwerbspotenzial gut ausgebildeter Frauen auszuschöpfen, finden einen gemeinsamen Nenner in unkonventionellen Formen der Kinderbetreuung.

2. Familienfreundliche Personalpolitik und betriebliche Förderung von Kinderbetreuung zwischen Kosten- und Nutzenüberlegungen

Ende der achtziger Jahre gewann eine personalwirtschaftliche Orientierung innerhalb der Betriebswirtschaftslehre an Bedeutung, die sich mit der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Herausforderung an das strategische Personalmanagement“ befasst (Hosemann, Lenz, Burian 1990).

Dabei wurden neuere sozialwissenschaftliche Ergebnisse zu Rate gezogen, um auf der erweiterten Grundlage demographischer Entwicklungen und Veränderungen des Qua-

lifikationsbedarfes sowie der Wertorientierungen mit neuen Personalkonzepten zu antworten. Ab Mitte der neunziger Jahre begann eine in unseren Augen weit reichende sowie intensive Diskussion um eine familienfreundliche Personalpolitik, die eine Verknüpfung von familiären und beruflichen Interessen von Vätern und Müttern verfolgt.

In diesem Zusammenhang werden die Thesen vertreten, die knapper werdenden Ressourcen beruflicher Qualifikation sollen erhalten und ausgebaut werden. Die moderne familienorientierte Personalpolitik erkennt die Vielfalt der Lebensmodelle in der Familienphase an und muss sich demzufolge künftig weiter individualisieren. Betrieblich geförderte Kinderbetreuung ist in diesem Zusammenhang für Betriebe und Eltern gleichermaßen ein wichtiges Thema geworden. Zum anderen erhält die ganzheitliche Führung der Mitarbeiter im Unternehmen einen höheren Stellenwert.

2. 1. Wo die Interessen des Unternehmens liegen

Soziale Veränderungsprozesse im Spannungsfeld von Beruf und Familie machen sich in den Unternehmen bemerkbar. Die Personalverantwortlichen bestätigen die Annahme, dass ein als ausgeglichen empfundenes Familienleben eine stabilisierende Wirkung auf die berufliche Leistungsbereitschaft und -fähigkeit ausübt. Durch eine stärkere Bindung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an das Unternehmen bleiben betriebsspezifische Kenntnisse und fachliches Spezialwissen sowie Erfahrung im Umgang mit den Kunden langfristig erhalten. Unternehmen konkurrieren um engagierte und qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Bei ähnlichen Anforderungsprofilen hängt es vor allem von Lage und Ausstattung des Arbeitsplatzes ab, für welches Angebot sich zukünftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entscheiden. Dabei werden betrieblich geförderte Kinderbetreuungsangebote in der Personalwerbung gezielt eingesetzt. Empirische Untersuchungen belegen positive Effekte: Arbeitsmotivation und persönlicher Einsatz von Mitarbeitern steigen an, Fehlerquoten, Personalfluktuaton und Krankenstände verringern sich, wenn das Unternehmen ein familienorientiertes Image praktiziert (unter anderem BMFSF 2001; Gemeinnützige Hertie-Stiftung 1998; Deutsche Gesellschaft für Personalführung 1997, Martin 1991).

Drei weitere Tendenzentwicklungen sind für die künftige Entwicklung betrieblich geförderter Kinderbetreuung stärker zu berücksichtigen:

- Die Erwerbsarbeit tritt in eine schärfere Konkurrenz mit anderen Lebenszielen. Die Attraktivität anderer Lebensbereiche nimmt zu. Es besteht die Tendenz zur Abkehr von der Bindung an eine einseitig definierte Rolle. So wie die Rolle der einseitig familienorientierten Hausfrau abnimmt, so stellen Männer das Pendant des einseitig berufsorientierten Mannes in Frage.¹

¹ vgl. Schuhmacher, Jürgen: Leistungen und Leistungsbereitschaft in verschiedenen Lebensbereichen, In: Hon-drich, Karl-Otto (Hrsg.): Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik, Opladen: Leske +Budrich (1988), S. 77 f.; siehe auch Schnack, Dieter; Gesterkamp, Thomas: Hauptsache Arbeit. Männer zwischen Beruf und Familie, Reinbek bei Hamburg: Rowoldt (1996)

- Diese vor allem auch von der Deutschen Gesellschaft für Personalführung initiierte Fachdiskussion will die „familienfreundliche Personalpolitik aus der Sozialkostenecke herausholen“. Die Diskussion um die Kosten-Nutzen-Analyse von betrieblich geförderter Kinderbetreuung erhält ihren Stellenwert in den Beziehungen zwischen betrieblicher Familienpolitik und Arbeitsproduktivität.¹ Sozialleistungen werden von Unternehmen als Investitionen in das Humankapital bewertet. Dabei ist zu beobachten, wie die Sozialpolitik der Unternehmen durch Anpassung an die wirtschaftliche Entwicklung entsteht und zugleich die Dynamik in der staatlichen Sozialpolitik beeinflusst.
- Ein dritter Trend bindet die betriebliche Förderung von Kinderbetreuung in die Frage nach der Bewertung und Verwertbarkeit von Familienqualifikationen in der Arbeitswelt ein (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit; Deutsches Jugendinstitut; Katholische Arbeitnehmer-Bewegung Süddeutschland 1994; Gemeinnützige Hertie-Stiftung 1998).

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich auf ein besonderes Interesse von Unternehmen hinweisen, die im weltweiten Wettbewerb stehen und beim Einsatz von modernen Produktionsweisen und Dienstleistungsverhältnissen von ihren Beschäftigten ein Höchstmaß an Flexibilität erwarten. Die Flexibilität des Arbeitskräfteeinsatzes wird durch den familiären und betrieblichen Zeitbedarf beeinflusst. So erfordern Entlastungen für die Familie gleichzeitig die Bereitschaft, kurzfristig und flexibel für den Betrieb verfügbar zu sein: Schichtarbeit, Arbeit am Wochenende und Feiertagen, Mehrarbeit, Freistellungen aufgrund von Erkrankungen eines Kindes oder der Betreuungsperson, Regelungen des Wiedereinstiegs in den Beruf nach der Familienphase, aber auch regionale Versetzungen, längere Dienstreisen oder Auslandsaufenthalte und Weiterbildungsaktivitäten außerhalb der Arbeitszeit. So ist das betrieblich unterstützte Projekt Kids & Co. der Commerzbank eine passende Antwort auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der Wissensgesellschaft zu werten, um Strukturen für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf herzustellen (Seehausen 2000).

3. Steuerliche Behandlung von betrieblichen Aufwendungen für Kinderbetreuung

Das Engagement für Kinderbetreuung rechnet sich für die Betriebe. Im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs „Betriebliche Förderung der Kinderbetreuung“ wurde für die steuerliche Behandlung von betrieblichen Aufwendungen die Broschüre „Kinderbetreuung lohnt sich“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997) entwickelt. Diese Veröffentlichung hat für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Wirtschaft einen wertvollen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf geleistet. Seit dem 1. Januar 1992 gibt es eine generelle Steuerfreiheit für alle

¹ vgl. Seehausen, Harald; Urban, Mathias: Qualitative Wechselwirkungen zwischen Familie und Arbeit. Am Beispiel der betrieblichen Förderung von Kinderbetreuung, In: Hagemann, Ulrich; Kreß, Brigitta; Seehausen, Harald: Betrieb und Kinderbetreuung. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich (1999), S. 39 f.

Leistungen des Arbeitgebers zur Unterbringung (einschließlich Unterkunft und Verpflegung) und Betreuung von nicht schulpflichtigen Kindern der Arbeitnehmer in Kindergärten oder vergleichbaren Einrichtungen (§ 3 Nr. 33 EStG). Dazu zählen auch Barzuschüsse, die der Arbeitgeber zu den Aufwendungen des Arbeitnehmers für einen Kindergartenplatz erbringt. Unsere Erfahrung in der Beratung von Unternehmen zeigt, dass die Broschüre „Kinderbetreuung lohnt sich“ wenig bekannt ist. Hinzu kommt, dass den Verantwortlichen in den Unternehmen (und auch in den Kommunen) über die Varianten der betrieblich unterstützten Kinderbetreuung differenzierte Informationen fehlen.

Die Beantwortung der Ausgangsfragen bildet die Grundlage zur Berechnung der Steuerminderung durch Investitionen in Einrichtungen der Kinderbetreuung:

- Welche Varianten der betrieblich unterstützten Kinderbetreuung gibt es?
- Welcher finanzielle und organisatorische Aufwand ist damit verbunden?
- Wie rechnet sich die betriebliche Förderung von Kinderbetreuung?

Die Kooperationsmodelle mit privaten Trägervereinen ermöglichen eine Mischfinanzierung: Landesmittel, Mittel der Gemeinde, Unternehmenszuschüsse, Mittel des Trägervereins und Elternbeiträge bilden oft die Grundlage, um unterschiedliche Lösungen verwirklichen zu können. Die Fördermittel der Länder sind unterschiedlich hoch und können bis zu 50 Prozent der Investitionskosten betragen.

Aus der Innovationsberatung zahlreicher Unternehmen und Kommunen haben sich eine Reihe weiterer Möglichkeiten für Betriebe ergeben, sich an den Kosten für die Kinderbetreuung zu beteiligen:

- Räumlichkeiten, Grundstücke, Verpflegung zur Verfügung stellen,
- Übernahme von Mietkosten,
- Beteiligung an den laufenden Betriebskosten,
- Beteiligung an den Investitionskosten,
- Übernahme von Personalkosten,
- Beauftragung von Kinderbüros mit entsprechenden Dienstleistungen.

4. Gesetzliche Vorgaben für Kinderbetreuung

Im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs „Betriebliche Förderung der Kinderbetreuung“ wurde eine bundesweite Bestandsaufnahme der rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Aspekte durchgeführt.¹ Mehrere Befragungen der obersten

¹ siehe Hagemann, Ulrich: Bundesweite Bestandsaufnahme betrieblich geförderter Kinderbetreuung. In: Hagemann, Ulrich, Kreß, Brigitte, Seehausen, Harald: Betrieb und Kinderbetreuung. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft, Opladen, Leske+Budrich (1999), S. 127-147

Landesjugendbehörden der 16 Bundesländer, der 18 Landesjugendämter sowie der 570 örtlichen Kreisjugendämter in Kooperation mit der Bundesvereinigung der Kommunalen Spitzenverbände im Zeitraum von 1995 bis 1996 ergaben zahlreiche **Informationen zu den gesetzlichen Vorgaben für die betriebliche Kinderbetreuung**. Die wichtigsten Ergebnisse sind folgende:

- Die Hälfte der Bundesländer verfügt über gesetzliche Regelungen bezüglich der betrieblichen Förderung von Kinderbetreuung.
- Es existiert ein außergewöhnliches buntes Bild von Fördermaßnahmen, das Ausdruck förderaler Verfassung ist und von regionalen Eigenheiten zeugt.
- In den neuen Bundesländern gibt es außer in Sachsen keine spezifischen gesetzlichen Regelungen.
- Unterhalb der gesetzlichen Vorgaben gibt es eine Reihe von Richtlinien, Regelungen, Empfehlungen hinsichtlich der betrieblichen Kinderbetreuung. Entwicklungen in einigen Ballungszentren werden durch spezifische Regelungen zwischen Betrieben und Jugendämtern geprägt.
- Viele Betriebsvereinbarungen sehen eine mittelfristige Überprüfung auf Fortschreibung beziehungsweise Kündigung der betrieblich geförderten Kinderbetreuung vor.

Zusammenfassend kommt die damalige Bestandsaufnahme zu dem Ergebnis, dass die Landes- und Kommunalregelungen in Fragen der Mittelzuwendungen für betrieblich geförderte institutionelle Kinderbetreuung von Land zu Land und von Stadt zu Stadt erheblich variieren; zum Teil existieren keine Regelungen.

5. Modelle betrieblichen Engagements

Seit Anfang der neunziger Jahre ist eine Vielfalt von Organisationsmodellen betrieblich unterstützter Kinderbetreuung entstanden. Die Lücken der öffentlichen Kinderbetreuung fordern eine neuartige Zusammenarbeit zwischen Betrieben, Kommunen, Verbänden und Eltern heraus. Die Betriebe suchen innovative Verbundlösungen gemeinsam mit der Jugendhilfe, um Lösungen für den unterschiedlichen regionalen Bedarf zu entwickeln. Wir beobachten eine neue Vielfalt von Konzepten, sowohl hinsichtlich der Trägerschaften als auch der Finanzierungsmodelle und der Angebote.

Nach zahlreichen Praxisrecherchen soll eine Reihe unterschiedlicher Modelle der betrieblichen Förderung von Kinderbetreuung vorgestellt werden. Mit diesen Modellen wird für eine bedarfsgerechte Gestaltung und Betreuung an verschiedenen Betreuungsorten plädiert. **Zahlreiche Projekte gehen von folgenden praxisbezogenen Kriterien aus:**

- Öffnungszeiten von 7.00 bis 17.30 Uhr, ganzjähriges Betreuungsangebot ohne Unterbrechung durch Schulferien,

- Betreuungsmöglichkeiten für Kinder von einem bis zwölf Jahre,
- wohnortnahe oder/und betriebsnahe Standorte zur Vermeidung langer Wegezeiten für Eltern und Kinder,
- Möglichkeiten zu kurzfristiger und vorübergehender Notaufnahme,
- Anbindung des Konzepts an die aktuelle sozialpädagogische Diskussion.

Dabei haben sich unterschiedliche Organisationsmodelle von betrieblich unterstützter Kinderbetreuung herauskristallisiert:

- betriebseigene Kindertageseinrichtung,
- betriebliche Beteiligung an einer Kindertagesstätte im Stadtteil,
- Förderung von Elterninitiativen,
- überbetriebliche Kooperation mehrerer Unternehmen,
- Finanzierung von Belegplätzen in bestehenden Einrichtungen,
- Einrichtung zur Betreuung in besonderen Situationen,
- Information/Beratung/Vermittlung,
- zusätzliche Betreuungsarrangements.

In einer Reihe von Veröffentlichungen ist die Vielfalt dieser Organisationsmodelle mit ihren unterschiedlichen Merkmalen beschrieben und analysiert worden.¹ Dabei nahmen vor allem folgende Faktoren einen wichtigen Stellenwert ein:

- Trägerschaft,
- Einflussnahme des Betriebes,
- organisatorischer Aufwand für den Betrieb,
- Kosten- und Nutzenanalyse,
- Kinderbetreuungsbedarf und Realisierungsgrad,
- Standortfrage,
- Vorteile für das Unternehmen,
- Vorteile für die Beschäftigten,
- Vorteile für die Kommunen.

¹ Die neueste Veröffentlichung hierzu hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegeben, Projektmitarbeiter sind Harald Seehausen und Elena de Graat: Betrieblich unterstützte Kinderbetreuung. Konzepte und Praxisbeispiele, broschuerenstelle@bmfsfj.bund.dehat; vgl. unter anderem Busch, Dörfler, Seehausen 1991; Seehausen 1990; 1994; 1996; Hagemann, Kreß, Seehausen 1999; Seehausen 2000; Seehausen, Wüst 2002. BMFSFJ 2002

Erweiterte Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit; Deutsches Jugendinstitut e. V.; Katholische Arbeitnehmer-Bewegung Süddeutschland e. V. (Hrsg.): Auf den richtigen Blickwinkel kommt es an. Familienkompetenzen nutzen – Möglichkeiten der Verwertbarkeit in der Arbeitswelt. Dokumentation, München (1994)

Bundesministerium für Familie, Senioren und Jugend (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn (1990)

Bundesministerium für Familie, Senioren und Jugend (Hrsg.): Vorstellungen für eine familienorientierte Arbeitswelt der Zukunft. Endbericht des Forschungsprojekts, Stuttgart, Berlin, Köln (1994)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kinderbetreuung lohnt sich, Bonn (1997), Broschürenstelle, Postfach 20 15 51, 53145 Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Autoren de Graat, Elena; Seehausen, Harald: Betrieblich unterstützte Kinderbetreuung. Bonn: (2002), broschuerenstelle@bmsfj.bund.de

Bundesministerium für Familie, Senioren und Jugend (Hrsg.): Familienfreundliche Maßnahmen im Betrieb. Handreichung für Unternehmensleitungen, Arbeitnehmervertretungen und Beschäftigte, Berlin: (2001)

Busch, Carola; Dörfler, Mechthild; Seehausen, Harald : Frankfurter Studie zu Modellen betriebsnaher Kinderbetreuung, 3. Aufl., Eschborn bei Frankfurt/Main: Dietmar Klotz (1991)

Colberg-Schrader, Hedi, Krug, Marianne: Arbeitsfeld Kindergarten: pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven, Weinheim, München: Juventa (1999)

Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.): Schwerpunktthema Familienfreundliche Personalpolitik, Frankfurt/Main (1997), Nr. 5

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder – Auf der Suche nach neuen Wegen der Kinderbetreuung, München: DJI-Verlag (1994)

Erlar, Gisela: Betriebliches Engagement in der privaten Kinderbetreuung in der Tagespflege, In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kinderbetreuung in der Tagespflege. Tagesmütter-Handbuch, Bonn (1996), S. 569-590

Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.): Mit Familie zum Unternehmenserfolg. Impulse für eine zukunftsfähige Personalpolitik, Köln: Bachem GmbH (1998)

Haberkorn, Rita: Altersgemischte Gruppen – Eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten, Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Orte für Kinder, München: DJI-Verlag (1994), S. 129-148

Hagemann, Ulrich; Ledig, Michael: „Zeige mir, was Du für Deine Kinder tust, und ich sage Dir, was Deine Kinder wert sind“. Planung - Bedarf und Angebot, In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.: Orte für Kinder, München: DJI-Verlag (1994), S. 27-56

Hagemann, Ulrich; Kreß, Brigitta; Seehausen, Harald : Betrieb und Kinderbetreuung. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich (1999)

- Hagemann, Ulrich: Bundesweite Bestandsaufnahme betrieblich geförderter Kinderbetreuung. In: Hagemann, Ulrich, Kreß, Brigitte, Seehausen, Harald: Betrieb und Kinderbetreuung. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft, Opladen: Leske+Budrich (1999), S. 127-147
- Höltershinken, Dieter; Kasüschke, Dagmar: Betriebliche Kinderbetreuung von 1875 bis heute. Kindergärten und Tageseinrichtungen in Deutschland, Opladen: Leske + Budrich (1996)
- Hosemann, Wilfried; Lenz, Christa; Burian, Klaus: Vereinbarkeit von Familie und Beruf – ein Thema auch für männliche Mitarbeiter? – Neue personalwirtschaftliche Konzepte erweitern die Handlungsmöglichkeiten der Unternehmen, Köln: Universitätsverlag (1992)
- Martin, Cindy: Perspektiven betrieblicher Kinderbetreuungsangebote. Am Beispiel der USA, In: Busch, Carola; Dörfler, Mechthild; Seehausen, Harald : Frankfurter Studie zu Modellen betriebsnaher Kinderbetreuung. 3. Aufl., Eschborn bei Frankfurt/Main: Dietmar Klotz (1991) S. 164-195
- Sass, Jürgen; Jaeckel, Monika: Leben mit Kindern in einer veränderten Welt. Einstellungen und Lebensplanung von Eltern im Ost-West-Vergleich, München: Juventa (1996)
- Schnack, Dieter; Gersterkamp, Thomas: Hauptsache Arbeit. Männer zwischen Beruf und Familie, Reinbek bei Hamburg: Rowoldt (1996)
- Schuhmacher, Jürgen: Leistungen und Leistungsbereitschaft in verschiedenen Lebensbereichen, In: Hondrich, Karl-Otto (Hrsg.): Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik, Opladen: Leske +Budrich (1988), S. 68-89
- Seehausen, Harald (Hrsg.): Arbeitswelt kontra Familienwelt ? – Zur Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Kindertagesstätte. Sozialpolitisches Forum 89. Dokumentation, Frankfurt/Main (1990)
- Seehausen, Harald: Neue sozialpolitische Arrangements zur Kinderbetreuung. Interview mit Beate von Devivere, In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Bielefeld: Luther (1994); Nr. 3, S. 31-38
- Seehausen, Harald: Familie, Arbeit, Kinderbetreuung. Berufstätige Eltern und ihre Kinder im Konfliktdreieck, Opladen: Leske + Budrich (1995)
- Seehausen, Harald: Im Konfliktdreieck zwischen Familie, Arbeit und Tageseinrichtung, In: Handbuch der Elementarerziehung, Seelze-Velber: Kallmeyer´sche Verlagsbuchhandlung (1996)
- Seehausen, Harald: Brücken zwischen Arbeitswelt und Familie. Neue Wege der Verknüpfung von Lebensfeldern, In: Mehr Spielräume für Bildung. Dokumentation des Bundeskongresses Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen e. V., Bielefeld: Luther (1996)
- Seehausen, Harald: Kindertagesstätten und Familien zwischen Pädagogik und Ökonomie, In: Goebel, Eberhard (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten, Helsa/Kassel: Eberhard Goebel (1999), S. 1-31
- Seehausen, Harald; Urban, Mathias: Qualitative Wechselwirkungen zwischen Familie und Arbeit. Am Beispiel der betrieblichen Förderung von Kinderbetreuung, In: Hagemann, Ulrich; Kreß, Brigitta; Seehausen, Harald : Betrieb und Kinderbetreuung. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich (1999), S. 39-57
- Seehausen, Harald: Das Modellprojekt Kids & Co. Eine Initiative der Commerzbank AG. Kinderbetreuung in Ausnahmefällen – Eine Evaluationsstudie, Frankfurt/Main: Haas Personalkommunikation Mannheim (2000)
- Seehausen, Harald: Global Player, Familie und Kinderbetreuung, In: Mückenberger, Ulrich; Menzl, Marcus (Hrsg.): Der Global Player und das Territorium, Opladen: Leske + Budrich (2002)

Ein „Kindergarten für Betriebe“, flexibel in Bezug auf Zeit- und Altersstrukturen sowie unter Einbeziehung der Wirtschaft

USCHI REINKE

*Frauenbeauftragte der Stadt Buxtehude, Niedersachsen,
verantwortlich für die „Villa Rapunzel“ – Kindergarten für Betriebe e. V.*

1. Struktur, Ziele und Effekte

Der Träger der Kindertagesstätte „Villa Rapunzel“ in Buxtehude ist ein gemeinnütziger Verein. Die gegenwärtige Vorsitzende ist die Frauenbeauftragte der Stadt Buxtehude, bin ich selbst. Gegründet wurde der Verein 1999 aus einem Arbeitskreis heraus, der aus Vertreterinnen und Vertretern der Stadtverwaltung Buxtehude (Jugendamt, Wirtschaftsförderamt, Frauenbeauftragte) sowie aus Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft (Geschäftsführer und Personalleiterin einer größeren Firma und dem Vorsitzenden des Wirtschaftsförderungsvereins) bestand.

Das Ziel ist es, durch die Einrichtung eines „Kindergarten für Betriebe“ die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen. Arbeitgeber und Arbeitnehmer wollen aus den unterschiedlichsten Gründen und Motiven flexible Arbeitszeiten. Bei den Arbeitgebern steht die Auslastung von Maschinen und der flexible Einsatz des Personals bei arbeitsintensiven Zeiten im Vordergrund, während die Beschäftigten flexible Arbeitszeiten zur besseren Freizeitgestaltung nutzen wollen. Probleme gibt es dann, wenn aus den Beschäftigten Eltern werden.

Von der Einrichtung, die im August 2001 mit ihrer Arbeit begann, profitieren die unterschiedlichsten Gruppen:

berufstätige Eltern

Der „Kindergarten für Betriebe“ gibt Hilfestellung bei der Lösung ihrer Probleme:

- Der Wiedereinstieg in den Beruf fällt schwer, wenn die Kinderbetreuung nur bis 12 Uhr gewährleistet ist und die Kinder bis dahin abgeholt werden müssen.
- Ein früherer Wiedereinstieg aus der Elternzeit als nach drei Jahren wird aufgrund fehlender Krippenplätze erschwert.
- Es ist nicht möglich, projektbezogen als Teilzeitkraft einmal ganztags zu arbeiten oder die fehlende Kollegin zu vertreten, wenn man nur einen Halbtagsplatz belegt hat.
- Nicht vorhandene Ganztagschulen und zu wenig Hortplätze in Kindertagesstätten führen dazu, dass ein Elternteil die Berufstätigkeit bei Eintritt der Kinder ins Schulalter aufgeben muss.

- Die Bewältigung des Alltags wird schwierig, wenn Eltern das zweijährige Kind von der Tagesmutter, das vierjährige vom Kindergarten und das achtjährige Kind von der Schule abholen müssen.

Betriebe

- Bessere Auslastung von Maschinen,
- kapazitätsorientierter Einsatz von Personal möglich,
- direktes Reagieren auf verschieden hohe Arbeitserfordernisse,
- weniger Wissensverlust der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- ausgeglichene Mitarbeiterinnen, da sie ihre Kinder gut aufgehoben wissen.

Stadt

- Bei der Anwerbung von neuen Betrieben kann der „Kindergarten für Betriebe“ als Standortfaktor genutzt werden.

Kinder

- Sie haben Eltern, die ohne schlechtes Gewissen ihrer Berufstätigkeit nachgehen können.
- Sie haben Eltern, die ihre gewonnene Freizeit (durch das Mittagessen-Angebot und den Abholdienst) für ein stressfreies Zusammensein mit ihnen nutzen.

2. Zur Perspektive

Der „Kindergarten für Betriebe“ hat beim niedersächsischen Landesjugendamt **beantragt, ein Modellprojekt zu werden, um Folgendes anbieten zu können:**

- Öffnungszeiten richten sich nach dem Bedarf.
- Alle Altersgruppen unter einem Dach.
- Mittagstisch für Kinder und Eltern.
- Abhol- und Bringdienst von und zur Schule.
- Es ist kein Wechsel in eine andere Kindertagesstätte wegen des Erreichens einer höheren Altersstufe nötig.
- Flexible Betreuungszeiten.
- Ein Halbtagsplatz bedeutet nicht von 8 bis 12 Uhr, sondern die flexible Aufteilung von 20 Stunden in der Woche.
- Bei Kürzung oder Verlängerung der Arbeitszeit ist ein neuer Vertrag möglich.

3. Wie die Wirtschaft einbezogen wird

Wir beziehen die Wirtschaft in die Finanzierung des Kindergartens ein, weil die Angebote den Betrieben nützen und wir sie deshalb an den Kosten beteiligen wollen.

Die Einbeziehung der Wirtschaft erfolgt auf drei Ebenen:

Anmietung von Belegrechten

Der Betrieb schließt mit dem Verein einen Vertrag über die Höchstzahl von gewünschten Belegplätzen. Ein Geldbetrag wird erst fällig, wenn ein Elternteil aus diesem Betrieb einen Platz in dem Kindergarten belegt. Dann schließen wir einen Vertrag mit diesem Betrieb und einen Zusatzvertrag mit den Eltern. Der Zusatzvertrag wird von Eltern und Betrieb unterschrieben. Er verpflichtet den Betrieb, die Belegmiete bis zum Eintritt ins Schulalter und freiwillig bis zum 14. Lebensjahr zu bezahlen. Scheiden die Eltern vorzeitig aus dem Betrieb aus, braucht der Betrieb nicht weiter zu bezahlen, die Eltern behalten aber den Platz für ihr Kind. Der monatliche Beitrag des Betriebes beträgt gegenwärtig für einen Ganztagsplatz 205 Euro, für Halbtags- und Teilzeitplätze entsprechend weniger. Die Eltern zahlen den normalen Kindergartenbeitrag wie in jeder anderen Kindertagesstätte der Stadt.

Mitglied im Verein

Mitgliedschaft im gemeinnützigen Verein „Kindergarten für Betriebe e. V.“ zu einem Mindestbeitrag von 60 Euro jährlich.

Sponsoring

Unterstützung des Vereins durch Geld- und Sachspenden. Besonders bei dem Umbau eines Bürogebäudes zu einer Kindertagesstätte und der Umgestaltung des Parkplatzes zu einem Spielplatz haben sich Buxtehuder Betriebe engagiert.

4. Resonanz auf die Angebote

Die Erfahrungen seit August 2001 zeigen, dass die Kindertagesstätte „Villa Rapunzel“ eine Lücke im Betreuungsangebot der Stadt Buxtehude schließt und dass der Ansatz, die Betriebe mit in die Finanzierung einzubeziehen, richtig war. Zehn Betriebe machen bereits von der Anmietung von Kindergartenplätzen Gebrauch. Es gibt viele Anfragen zu dem Projekt, die zeigen, dass an vielen Orten über neue Betreuungs- und Finanzierungsformen nachgedacht wird.

Das „Spatzenhaus“ in Frankfurt/Oder – ein Kindergarten in eigener Regie

KARIN MUCHAJER

*Leiterin der Kindertagesstätte „Spatzenhaus“, „Unsere Welt“ e. V.,
Frankfurt/Oder, Brandenburg*

1. Plädoyer zur Einmischung

Wir diskutieren über ein Themenfeld, dass im Jahr 2002 allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Bereich der Kindertagesbetreuung so wichtig sein sollte, dass sie bei Fachtagungen sowie in öffentlichen Diskussionen nicht nur den Politikern das Feld überlassen, haben die Ergebnisse der Debatten doch erhebliche Wirkungen auf das gesamte Arbeitsfeld. Vom Ausgang der Veränderungsprozesse hängt unter anderem ab:

- wie Erzieherinnen und Erzieher ihre tägliche Arbeit in der Kindertagesbetreuung gestalten können,
- wer zukünftig Zugang zur Kindertagesbetreuung erhalten wird,
- welchen Charakter diese Einrichtungen haben werden (Sollen sie die Kinder vorwiegend aufbewahren oder nutzt die Gesellschaft die Chance, sie als Bildungseinrichtung wirken zu lassen?),
- welche Zukunft vorwiegend Frauenarbeitsplätze in diesem Bereich haben.

Leider mischen sich die Fachkräfte – und damit meine ich uns alle – immer noch zu wenig in diese Diskussionen ein, lassen sich von den Abstimmungsergebnissen der Politiker überraschen oder überrollen. Das ist eine wesentliche Ursache dafür, dass über „Leuchttürme“ der Jugendhilfe, um die uns manchmal Nachbarn beneiden, oft sehr schnell niemand mehr spricht, weil sie zu existieren aufgehört haben.

Ich möchte mit meinem nachfolgenden Beitrag allen Akteuren und Beteiligten der Jugendhilfe Mut machen, sich zukünftig einzumischen, nicht nur wenn strukturelle Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten von Kindertagesbetreuung auf der Tagesordnung stehen. Wenn ich „alle Beteiligten“ sage, meine ich nicht nur die pädagogischen und technischen Fachkräfte, ich meine auch die Eltern, Großeltern, Unternehmer und auch die Politiker.

2. Krisensituation im Jahr 1994 und Ausweg

Es war im Jahr 1994, als die Mitarbeiter der kommunalen Kindertagesstätte „Spatzenhaus“ in Frankfurt/Oder ernsthaft darüber nachdachten, warum Eltern, Mitarbeiter und Kindern zunehmend unzufriedener mit der Arbeit in der Kindertagesstätte wurden.

Die Ursachen erkannten wir sehr schnell. Gemeinsam mit den Eltern stellten wir Folgendes fest:

- Der Geburtenrückgang in den neuen Bundesländern zog massenhaft Kündigungen von vorwiegend jüngeren Erzieherinnen nach sich. Damit verloren viele Kinder ihre bisher feste Bezugsperson. Manche Kinder betraf es mehrmals im Jahr. Kinder, Eltern, aber auch Mitarbeiterinnen waren mit und in dieser Situation völlig überfordert.
- Die großen Kündigungswellen und Schließungen von Einrichtungen führten auch zu einer sich ständig verändernden Mitarbeiterstruktur in der Kindertageseinrichtung. Kontinuierliche konzeptionelle Arbeit wurde damit erheblich behindert. Bevor man sich auf einheitliche pädagogische Grundsätze verständigen konnte, überraschten uns neu hinzukommende Mitarbeiterinnen; der notwendige Dialog über pädagogische Standards fand kaum statt.
- Die Gebäudesubstanz und das Mobiliar wiesen nach mehr als zehn Jahren Bewirtschaftung erhebliche Mängel auf.

Schwieriger war es, neue Lösungswege zu finden. Nach umfassenden Recherchen, heftigen Diskussionen und einigen schlaflosen Nächten entschieden wir uns für die Trennung von dem kommunalen Träger und sprachen uns für die Übernahme des „Spatzenhauses“ in die Trägerschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus.

Die wichtigsten Gründe für den Trägerwechsel waren:

- die Sicherung der Kontinuität in der pädagogischen Arbeit,
- die stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern und Eltern,
- die Erhöhung der Kreativität und Eigeninitiative von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern,
- die Steigerung der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie
- die Möglichkeit zur Beeinflussung der Verteilung der finanziellen Mittel des Haushaltsplanes.

Die Stadtverwaltung Frankfurt/Oder und deren Stadtverordneten hatten glücklicherweise den Mut, die Kindertagesstätte „Spatzenhaus“ zum 1. Januar 1995 in diese besondere Trägerschaft zu entlassen. Das „Spatzenhaus“ wurde uns zu nachfolgenden Konditionen übergeben:

- eine Betriebserlaubnis mit einer Kapazität von 250 Kindern für Kinder im Alter von sechs Monaten bis zwölf Jahren,
- ein Haushaltsvolumen von 1,6 Millionen DM,
- ein im Vertrag mit der Stadt Frankfurt/Oder festgelegter Eigenanteil für den Träger in Höhe von drei Prozent der Gesamtkosten,

- ein Zuschuss der Stadt in Höhe von 97 Prozent der Kosten, abzüglich der einzunehmenden Elternbeiträge.

3. Im Prozess der Umgestaltung

Danach begann die wirkliche Arbeit. Ideen waren gefragt. Wir wussten, dass der Erfolg dieses Projektes davon abhing, ob und wie es gelingen würde, viele Menschen dafür zu begeistern. Wir begannen mit den praktischen Dingen und gestalteten das Haus um. Nichts blieb so, wie es einmal war. Eltern, Kinder, Großeltern, Freunde, Bekannte waren beteiligt. Jeder hatte etwas, was er einbringen konnte. Bei 250 angemeldeten Kindern aus rund 200 Familien blieben diese Veränderungen kein Geheimnis. Bürger aus dem Wohngebiet kamen und boten ihre Hilfe an, Unternehmen der Stadt schlossen sich zusammen und spendeten eine größere Summe Geld, damit das Dach der Kindertagesstätte erneuert werden konnte. Verwaltungsmitarbeiter unterstützten uns mit Rat und Tat bei den ersten Schritten ungewohnter Verwaltungsarbeit. Wir hatten das Gefühl einer breiten Unterstützung aus allen Teilen der Bürgerschaft.

In dieser Situation gingen wir an die Öffentlichkeit und ließen die Bürger an den Erfolgen und Sorgen teilhaben. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlten sich dafür verantwortlich, dass sich Politiker sowie die Fachöffentlichkeit für die Veränderungen in der Kindertagesstätte interessierten. Wir brachten die ersten Erfahrungen in unterschiedlichen Gremien und Fachtagungen der Stadt, des Landes und darüber hinaus ein. Natürlich waren auch die Medien ständiger Begleiter der Veränderungen.

Von besonderer Bedeutung war, dass die Kindertagesstätte nicht nur ein Gebäude von vielen im Wohngebiet war. Allmählich entwickelte sich das „Spatzenhaus“ zu einem Zentrum, in dem sich Menschen unterschiedlicher sozialer Schichten trafen und gemeinsam etwas unternahmen. Ursache dafür waren die verschiedenen Projekte, die ursprünglich dazu gedacht waren, vor allem den geforderten Eigenanteil zu erbringen. Die Ideen für die Angebote knüpften eng an die Bedürfnisse von Kindern, Eltern und der Bewohner des Wohngebietes an. Wir orientierten auf Angebote, die bis dahin in Frankfurt/Oder nicht angeboten wurden. Wir organisierten:

- Sportabende für Frauen,
- Handarbeitskurse,
- Kindergeburtstage,
- Nachhilfeunterricht für Kinder der Einrichtung,
- Nachmittags- und Wochenendausflüge für Familien,
- Unterstützung von Händlern bei der Durchführung von Markttagen,
- Geburtsvorbereitungskurse sowie Rückbildungskurse für Mütter,
- Kinderfeste sowie Elterncafés.

4. Resultate der Veränderungsprozesse

Die eigene Trägerschaft brachte Erfolge. Erste Klippen wurden überwunden; wir hatten den geforderten Eigenanteil erbracht und im Gebäude war die Sanierung vorangekommen. Alle Plätze waren belegt, es gab sogar eine Warteliste und das in einem Stadtteil, aus dem viele Bürger, die es sich leisten konnten, auszogen. Das wiederum hatte zur Folge, dass Eltern aus den verschiedensten Stadtteilen ihre Kinder in das „Spatzenhaus“ – einer Kindertagesstätte in einem sozialen Brennpunkt – brachten.

Wir beobachteten aber auch einen enormen Kräfteverschleiß bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und erkannten, dass es – langfristig betrachtet – besser gelingen muss, Aufwand und Nutzen in richtige Relationen zu bringen. Wir stellten fest, dass es Projekte gab, die auf besonderes Interesse stießen und entschlossen uns, diese weiter auszubauen.

Unbemerkt von uns hatte sich unter den Grundschulkindern ein besonderes Interesse für einige Projekte, so beispielsweise für die Gestaltung von Markttagen und die Mitwirkung von Kindern an solchen Veranstaltungen, herausgebildet. Hier konnten die Kinder ihre Fähigkeiten beweisen, sie fühlten sich ernst genommen und waren stolz auf ihre Leistungen. Andere Erwachsene bestaunten die Kinder und manche Eltern interessierten sich wieder stärker für die Interessen ihrer Kinder. Wir erkannten, dass einige Ideen nicht nur die Kassen füllten, sondern auch die pädagogische Arbeit bereicherten. So entwickelte sich die Idee von den Funktionsräumen in der Kindertagesstätte. Gemeinsam mit Kindern, Eltern, Unternehmern wurden eine Holzwerkstatt, ein Tanzraum, ein Atelier, ein Computerkabinett und eine Töpferei eingerichtet. Dabei entwickelten sich die Fähigkeiten aller Beteiligten und gleichzeitig die Angebote der Kindertagesstätte.

Inzwischen sind seit der Umorientierung acht Jahre vergangen. Nicht nur die Kindertagesstätte hat sich verändert. Diese neue Trägerschaft hat auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verändert. Heute kann beispielsweise jede Mitarbeiterin sehr genau ihre Stärken und Schwächen benennen. Die Fähigkeiten der einzelnen Mitarbeiterin werden gezielt eingesetzt, um interessante Projekte zu gestalten und zu vermarkten. Dabei hat sich die Spezialisierung bewährt. Erfolgserlebnisse motivieren, sie machen stolz und zufrieden. Was wir selbst erleben, geben wir an Eltern und Kinder weiter. So finden in der Kindertagesstätte „Spatzenhaus“ manche arbeitslosen Eltern ein Betätigungsfeld, das sie spüren lässt, gebraucht zu werden, weil ihr Engagement geachtet und ihre Arbeit geschätzt wird. Nach wie vor ist es uns wichtig, die Bedürfnisse von Kindern und Eltern aber auch die von Unternehmern der Stadt zu erkennen und bewusst darauf zu reagieren. Das wiederum bedeutet, einen intensiven Kontakt zu pflegen.

Als eine der wichtigsten aber auch schwierigsten Aufgaben sehen wir den Anspruch, die Entwicklung der Kindertagesstätte immer im Konsens mit Stadtentwicklung und gesellschaftlicher Entwicklung zu sehen.

Am Ende meines kurzen Impulsreferates möchte ich einige Ergebnisse der Arbeit in Stichpunkten zusammenfassen:

- Es ist gelungen, die Platzkosten der Kindertagesstätte zu reduzieren (Betriebskostensenkung).
- Der geforderte Eigenanteil wurde bisher immer erbracht.
- Im Haus selbst sind über Sponsorenleistungen unter anderem ein Teil der Fenster, die Kindergartenwaschräume, die Fußböden, der Außenbereich und vieles andere saniert worden. Der Wert betrug rund eine halbe Million Euro. In diesem Jahr wurde aus eigenen Mitteln im Wert von rund 20.000 Euro der Außenbereich für die Krippenkinder umgebaut. Die Arbeitsstunden für ehrenamtliche Tätigkeit von Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wurden dabei nicht mitgerechnet.
- Es werden in der Kindertagesstätte Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen, Mitarbeiter von Verwaltungen, Studenten und Mitarbeiterinnen von Ausbildungsstätten organisiert durchgeführt.
- Mitarbeiterinnen des Kindergartens sind an der Entwicklung eines Computerprogramms für die Berechnung von Elternbeiträgen und Essengeldern beteiligt.
- Es werden Kurse besonders im Kreativbereich organisiert und durchgeführt, die unter anderem auch über die Volkshochschule ausgeschrieben sind.
- Der Kindergarten hat feste Einnahmen aus Mitgliedsbeiträgen, Spenden und Bußgeldern. (Durch das Brandenburgische Oberlandesgericht wurden wir in die „Liste der Empfänger von Geldauflagen“ aufgenommen. Voraussetzung ist ein entsprechender Antrag.)
- Gemeinsam mit Veranstaltungsagenturen werden Straßenfeste gestaltet, beispielsweise zur 750-Jahr-Feier der Stadt Frankfurt/Oder.
- Die Familien der zu betreuenden Kinder werden in die Gestaltung des Lebens in der Kindertagesstätte einbezogen. Dies hat für sozial benachteiligte Familien, aber auch für langzeitarbeitslose Mütter und Väter besondere Bedeutung. Sie gehören wieder dazu, ihre Arbeit, ihre Fähigkeiten werden wertgeschätzt.
- Kinder erfüllen sich oft selbst ihre Wünsche und Bedürfnisse – die ersten Schritte zur Entwicklung von Eigeninitiative sowie zur Stärkung des Selbstbewusstseins.

5. Fazit

Der Blick in die Vergangenheit aber auch der Blick nach vorn zeigen, dass

- das Leben im Kindergarten „Spatzenhaus“ immer interessanter und reicher wird,
- Kinder, Eltern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter immer sicherer bei der Entwicklung eines lebendigen Lebens in und um den Kindergarten werden,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die strukturellen Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten im „Spatzenhaus“ bewusst mitgestalten.

Zur Ausbildung von Erzieherinnen in Deutschland und in Nachbarländern

BARBARA SCHMITT-WENKEBACH

*Studiendirektorin und Leiterin des Fachbereiches Pädagogik und Spiel
des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin*

1. Zur Geschichte der Erzieherinnenausbildung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1967

1. 1. Die Jahre zwischen 1967 und 1972

Die Ausbildung zur Erzieherin in der heutigen Form basiert konzeptionell auf der ersten „Rahmenvereinbarung für die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten“ der Kultusministerkonferenz von 1967 in der Neufassung von 1969, mit der eine bundesweite Vereinheitlichung sozialpädagogischer Bildungsgänge angestrebt wurde. Wesentliche Bestimmungen dieser Vereinbarung waren die Zusammenfassung der früheren Ausbildungen zur Kindergärtnerin, Hortnerin, zum Heimerzieher, also die konzeptionelle Entscheidung für eine Breitbandausbildung. Hinzu kam die Verlängerung der Ausbildung um ein Jahr, das so genannte Anerkennungsjahr.

Die damaligen Ausbildungsstätten – Kindergärtnerinnenseminare und Heimerzieher-schulen – wurden größtenteils in Fachschulen für Sozialpädagogik umgewandelt. Die Jugendleiterinnenseminare wurden zu Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik und 1972 zu Fachhochschulen für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik.

1. 2. Die Jahre zwischen 1972 und 1982

Die angestrebte Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern wurde nicht erreicht; es gab wieder eine Vielzahl länderspezifischer Regelungen, die einen erneuten Versuch durch die Kultusministerkonferenz für notwendig erscheinen ließen. Resultat der fünfjährigen Verhandlung war die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“ aus dem Jahr 1982.

Diese Vereinbarung war abermals ein Kompromiss zwischen den länderspezifischen Interessen und keine richtungsweisende Neuordnung. Die Folge waren wiederum Novellierungen in den einzelnen Bundesländern, sie erfolgten zum Teil über Verwaltungsvorschriften und wurden vor allem den schulischen Gegebenheiten angepasst.

1. 3. Die Jahre zwischen 1982 bis heute

Mit dem Jahre 1990 wurde die vorliegende Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz wieder überarbeitungsbedürftig. Einerseits erforderte die Öffnung des euro-

päischen Binnenmarktes eine Vergleichbarkeit des Berufsausbildungssystems; der bundesrepublikanische Bildungsgang erwies sich als wenig kompatibel. Andererseits kam es zur Wiedervereinigung Deutschlands und damit im Bereich der Erzieherinnenausbildung zur Vereinigung völlig unterschiedlicher Berufsbildungssysteme.

2. Zur Ausbildungssituation im Jahr 2002

Seit dem Jahr 2000 liegt eine neue Rahmenvereinbarung vor. In fast allen Bundesländern wird an der Umsetzung gearbeitet. Einige Länder arbeiten bereits nach neuen Vorgaben.

Auch die jetzt gültige Rahmenvereinbarung konnte nicht das Dilemma lösen, das in dem Spannungsfeld zu finden ist, dass die Erzieherinnenausbildung zwischen den gestiegenen Anforderungen des Berufsfeldes und ihrer Einbindung in die Institution „Schule“ steht. Im Folgenden soll dazu das Augenmerk insbesondere auf vier Problembereiche gelenkt werden:

- Zulassungsvoraussetzungen zur Fachschule für Sozialpädagogik (Mittlerer Bildungsabschluss, Abiturienten mit Vorpraktikum, Berufsfachschule für Sozialwesen, Berufswechsler, alle nur mit Schüler-BAFÖG);
- Dauer der Ausbildung;
- Strukturvorgaben durch das schulische System;
- fachpraktische Ausbildung.

2. 1. Zulassung zur Fachschule für Sozialpädagogik

Die Zulassung unterscheidet in schulische und in berufliche Voraussetzungen:

- mittlerer Bildungsabschluss,
- einschlägige Berufsausbildung,
- eine in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach Landesrecht als gleichwertig anerkannte Qualifizierung.

Nahezu jedes Land handhabt eine andere Zulassung, die oft nur noch im Zusammenhang mit der Fachschulausbildung gesehen wird. Damit ergibt sich in den einzelnen Bundesländern eine unterschiedliche lange Dauer der Ausbildung. Nur das Land Schleswig-Holstein verlangt die Hochschulzugangsberechtigung.

2. 2. Ausbildungsdauer

In allen Bundesländern wird die Erzieherinnenausbildung als vollzeitschulischer Bildungsgang angeboten. Die reguläre Vollzeitausbildung bis zur staatlich anerkannten

Erzieherin dauert in fast allen Bundesländern drei Jahre, die sich aus einer überwiegend fachtheoretischen, zweijährigen, nach Schulhalbjahren getrennten Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik und einem sich daran anschließenden, von der Fachschule betreuten, einjährigen Berufspraktikum in einer sozialpädagogischen Praxisstelle zusammensetzen. Diese additive Ausbildungsstruktur ist von einigen Bundesländern in eine integrative umgewandelt worden.

2. 3. Die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik

Die fachtheoretische Ausbildung: Die Ausbildung erfolgt an der Fachschule für Sozialpädagogik in öffentlicher oder freier Trägerschaft mit einem eigenen Schulstandort oder auch integriert in ein Oberstufenzentrum, häufig auch Bündelschule genannt. Die fachtheoretische Ausbildung erfolgt nach der neuen Rahmenvereinbarung nicht mehr über Unterrichtsfächer, die zwischen den einzelnen Bundesländern in der Anzahl von 13 bis 22 Fächern reichten, sondern in einem berufsübergreifenden Lernbereich und in einen berufsspezifischen Lernbereich.

Diese umfassen fünf Ausbildungsbereiche:

- Kommunikation und Gesellschaft,
- sozialpädagogische Theorie und Praxis,
- musisch-kreative Gestaltung,
- Ökologie und Gesundheit,
- Organisation, Recht und Verwaltung.

Die Anzahl der etwa 32 Wochenstunden ist erhalten geblieben. Gegenwärtig arbeitet jedes Bundesland an einer eigenen Struktur und an eigenen Rahmenplänen. Die hohe Stundenanzahl und die geringen Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Unterrichtsangebotes wurden beibehalten. Die am Ende der Ausbildung erwartete Selbständigkeit von Erzieherinnen und Erziehern wird durch die schulischen Strukturen und Bedingungen nicht ausgebildet oder gar geübt.

Die fachpraktische Ausbildung: Die Dauer und mögliche Organisationsform der praktischen Ausbildung während der Vollzeitschule ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt; sie umfasst in der Regel zwölf Wochen (Minimum acht, Maximum 16 Wochen) und sie kann einzeln auf die Schuljahre verteilt werden und im Block stattfinden.

Es herrscht immer noch die Vorstellung, dass das Tätigsein in der sozialpädagogischen Praxis zu einer fachpraktischen Ausbildung führen würde. Nur wenige Erzieherinnen haben eine Ausbilder Ausbildung, nur wenige bekommen für die Ausbildung der zukünftigen Kolleginnen eine angemessene Freistellung. Dadurch kommt die fachpraktische Ausbildung der Schülerinnen einem Lotteriespiel gleich.

Prüfung: Zur Erlangung der Anerkennung als Erzieherin ist eine staatliche Abschlussprüfung vorgesehen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat einen schriftlichen und mündlichen Teil vorgesehen sowie eine Prüfung im didaktisch-methodischen Anwendungsbereich. Im Vergleich der Bundesländer schwankt die Anzahl der Examensarbeiten zwischen drei und vier Arbeiten; es gibt auch eine unterschiedlichen Anzahl von mündlichen Prüfungen.

Berufspraktisches Jahr: In den einzelnen Bundesländern wird unterschiedlich verfahren, so dass ein Wechsel von Bundesland zu Bundesland nahezu ausgeschlossen ist. Im Übrigen gilt hier dasselbe wie bei der fachpraktischen Ausbildung: Die Ausbilder sind unausgebildet.

3. Erfahrungen mit der praktischen Ausbildung in Europa im Rahmen des Leonardo-Programms

Seit einigen Jahren nutzen einige Fachschulen für Sozialpädagogik das EU-Finanzierungsprogramm „Leonardo“, um jungen Arbeitnehmern, in unserem Falle vor allem Praktikantinnen im letzten Ausbildungsjahr, eine größere Chance zu bieten, auch in anderen europäischen Ländern als Erzieherin auf einem Arbeitsplatz arbeiten zu können, der dem der europäischen Kolleginnen gleichwertig ist. Der Einsatz in den Praxisfeldern entspricht der Breitbandausbildung.

Im Austausch unter den Fachschulen stellen wir unter anderem zwei Dinge als wesentlich heraus:

- die Ernsthaftigkeit und Kompetenz der europäischen Kolleginnen und Kollegen, mit der sie die Ausbildung übernehmen (Die Praktikanten werden als echte Praktikanten eingesetzt und angeleitet. Sie sind keine zusätzlichen billigen Arbeitskräfte),
- die deutlich höheren Anforderungen, die Pädagogen an die zu erziehenden und zu bildenden Kinder vor allem im vorschulischen Bereich stellen.

Modellversuch „Bachelor of Education“: Seit dem Jahre 2000 läuft ein Antrag bei der Bund-Länder-Kommission auf einen Modellversuch an der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin in Kooperation mit der Fachschule für Sozialpädagogik, dem Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin, eine Erzieherausbildung vierjährig mit dem Abschluss eines akademischen Grades Bachelor of Education durchzuführen. Dieser Antrag ist wiederholt von dem Unterausschuss „Berufliche Bildung“ in der Kultusministerkonferenz (KMK) gegen das Votum des Hochschulausschusses abgelehnt worden.

Vorgesehen ist eine Ausbildung auf der Grundlage von Modulen. Der Inhalt der Ausbildung lehnt sich die Ausbildung der Schwedischen Hochschule für Pädagogik an, auf der Grundschullehrer und Erzieher gleichzeitig mit nur wenig unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ausgebildet werden.

4. Erzieherinnenausbildung im europäischen Ausland

Im europäischen Ausland wird von einem anderen Stellenwert der vorschulischen Erziehung, das heißt der Erziehung der Kinder im Alter ab drei Jahren ausgegangen. (Die Situation der unter dreijährigen Kinder ist unseren institutionellen Unterbringungen vergleichbar, wenngleich aber auch hier, insbesondere in den skandinavischen Ländern, die zweijährigen Kinder in die institutionelle Kindererziehung mit einbezogen werden.

Die Vorstellung, Kindern erst ab sechs Jahren einen bildungspolitisch bedeutsamen Rahmen zuzugestehen, ist den meisten europäischen Ländern fremd. Entsprechend sind die Ausbildungen gestaltet. Grundsätzlich wird von jeder Form einer schulischen Berufsausbildung Abstand genommen. Die Erkenntnis, dass eine pädagogische Berufstätigkeit nur dann professionell durchgeführt werden kann, wenn neben dem Expertenwissen auch persönliche Eigenschaften wie etwa Empathie oder Konfliktfähigkeit gleichberechtigt gefordert sind, hat zu **zwei wesentlichen Umstellungen in den Ausbildungen im europäischen Ausland** geführt:

- Die **Zulassungsvoraussetzungen** sind **in der Regel eine mindestens zwölfjährige, abgeschlossene Schulbildung, meistens die Hochschulreife**; also kein „Modulsystem“ wie in Deutschland, wo bereits die Zulassung über unterschiedliche Berufsschulgänge „erworben“ wird.
- Die **Ausbildung dauert in der Regel zwischen drei und vier Jahren und wird an einer eigenständigen Akademie oder im Fachbereich einer Hochschule durchgeführt**. (Es gibt in Deutschland noch immer Berufsschulzentren, so genannte Bündelschulen, wo die Ausbildung zur Erzieherin nur eine neben vielen Berufsausbildungen ist.) Zunehmend gibt es im europäischen Ausland Ansätze und Überlegungen, die Ausbildung von Pädagogen – gemeint sind dort Erzieher und Grundschullehrer – gleichzeitig und gleichwertig auszubilden; so etwa in Schweden, in Italien, im Schweizer Kanton Bern und in den Niederlanden.

4. 1. Das schwedische Modell

Die **Eingangsvoraussetzung** ist der gymnasiale, zwölfjährige Schulabschluss. Unterschiedliche Regelungen machen es weiterhin möglich, ab dem 25. Lebensjahr einen Seiteneinstieg zu machen. (Teilprüfungen, Erfahrungen aus anderen Berufsbereichen).

Dauer und Struktur: Die Ausbildung zum „Vorschullehrer“ ist eine dreijährige Hochschulausbildung; 21 Wochen Praktika sind integriert. Es handelt sich trotz der Bezeichnung „Vorschullehrer“ um eine Breitbandausbildung. Wird die Ausbildung um ein halbes Jahr verlängert, erhält man die Berechtigung, an einer Grundschule tätig zu sein: Die grundlegende Arbeit erfolgt in Basisgruppen; sie werden mit Vorlesungen, Seminaren, Laboratorien, Exkursionen und Praktika unter einem Mentorensystem komplettiert.

Examen-Diplom: Um sein Examen zu erhalten, muss man 120 Hochschulpunkte während der gesamten Ausbildung erreicht haben. Eine Diplomexamensarbeit ist selbstverständlich.

Der Sinn der schwedischen Ausbildung ist offensichtlich auf die Eigenständigkeit und Selbstorganisation des Lernens in Verbindung mit Gruppen und Expertenwissen ausgerichtet. Dazu muss bemerkt werden, dass die Hochschule für die Studenten jederzeit durch eine Chip-Karte zugänglich ist, das heißt, sie besitzen einen Schlüssel für jeden Raum der Hochschule und können ihre Arbeitszeiten unabhängig von möglichen Öffnungszeiten selbst bestimmen.

4. 2. Weitere europäische Beispiele

In **Dänemark** ist die Ausbildung von der Voraussetzung und Struktur her dem schwedischen System ähnlich, nur an eigenen „Paedagog Seminarien“ verankert. Diese sind in einem System einer Gemeinde zugeordnet, was dann von besonderer Bedeutung für den Bedarf an Absolventen und die Ausrichtung der Praktika ist.

In den **Niederlanden** ist der Kindergarten, die Vorschule und die ehemalige Grundschule in die Basisschool als eine Ausbildungsstätte für Kinder von vier bis zwölf Jahren zusammengefasst. Alle Kinder ab vier Jahren können seit 1985 die Schule freiwillig besuchen. Die Ausbildung erfolgt vier Jahre lang als Basislehrerschulausbildung an der pädagogischen Hochschule, inklusive Praktika.

In **Italien** erfolgt die Ausbildung seit 1998 ebenfalls auf universitärem Niveau. Die Ausbildungsstrukturen sind in der Regel auf vier Jahre ausgerichtet, aber noch unterschiedlich und nicht einfach vergleichbar, da die jeweilige Universität noch die Zielvorgabe macht.

In allen europäischen Ausbildungen wird besonderer Wert auf eine zweite (Fremd) Sprache gelegt.

5. Schlussbemerkung

Ob es in Deutschland in absehbarer Zeit gelingen wird, die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher auf ein Niveau zu bringen, das der Bildungsfähigkeit von Kindern aller Altersgruppen angemessen und professionell entspricht, hängt vor allem stark von einer umfassenden und grundlegenden Bildungsdebatte ab, die weit über das Niveau der Frage „Wohin mit den Fünfjährigen?“ hinausgehen muss. In Deutschland muss die Grenzziehung zwischen Jugendhilfe (gleich Pflege und Betreuung) und Schule (gleich Bildung) politisch diskutiert und endlich aufgehoben werden.

Personalentwicklung – ein notwendiges Instrument der Qualitätssicherung im Kindergarten

ANTJE BOSTELMANN

Geschäftsführerin der KLAX gGmbH, Berlin

ANJA DIBOWSKI

Leiterin des Fachbereiches Personalentwicklung der KLAX gGmbH, Berlin

1. Warum bei KLAX Personalentwicklung betrieben wird

Das Unternehmen KLAX wurde 1990 gegründet. Die Gründungsmitglieder waren von der Idee beflügelt, Orte für Kinder zu schaffen, in denen die reich vorhandenen Anlagen und Ausdrucksfähigkeiten entsprechend der kindlichen Entwicklung gefördert werden, in denen Erwachsene den Kindern mit Respekt und Achtung begegnen, Kinder als Persönlichkeiten akzeptieren und sie entsprechend ihres Entwicklungsstandes fördernd begleiten. Diese Forderungen an Kinderorte schienen uns höchst natürlich und demzufolge einfach umzusetzen. So erhielten die Pädagogik und die später danach arbeitenden Einrichtungen den Namen KLAX.

Um diese Grundidee umzusetzen, begann KLAX mit dem Aufbau einer Malschule und 1995 mit der Übernahme der ersten Kindergärten in Berlin. Bei KLAX arbeiten heute 200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. KLAX betreibt 20 Berliner Kindergärten mit insgesamt 1.300 Plätzen, eine einzügige Grundschule, die von derzeit 60 Kindern besucht wird, und eine Malschule, die mit 500 Kursplätzen ein breites Spektrum an Freizeitpädagogik im Bereich der Kreativitätsförderung anbietet.

Heute, nach dreizehn Jahren harter Arbeit an diesem Projekt müssen wir feststellen, die Idee von einer kindbezogenen und kreativitätsfördernden Pädagogik begeistert uns und viele Mitstreiter in den Berliner KLAX-Einrichtungen wie am ersten Tag. Die Realisierung dieser Pädagogik im alltäglichen Leben von Kindern und Pädagogen ist ein langer und steiniger Weg geblieben und mit einem „Klacks“ nicht zu vergleichen.

Eines der größten Probleme, die uns auf diesem Weg begegnen, ist die Einstellung unserer Gesellschaft gegenüber Kindern und deren erwachsenen Begleitern. Wer Kindern Achtung entgegen bringen will, muss gerade die Personen wertschätzen, die den Kindern Entwicklung ermöglichen. Diese Wertschätzung lässt sich bis heute in dieser Gesellschaft nur mühsam erkennen.

Die Ausbildung der Pädagogen – ob Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer oder Sonderpädagogen – ist denkbar schlecht. Die Familie hat einen geringen Stellenwert, wie uns die Rücknahme staatlicher Förderprogramme zeigt, die ohnehin nur rudimentär entwickelt waren. Kindergartenplätze, Vorschuleinrichtungen und Ganztagschulen kommen in vielen Statements der Politiker vor, doch tut sich Deutschland sehr schwer mit bundeseinheitlichen Grundstandards und Vorgaben, um

Kinder und Eltern vor orientierungslosen pädagogischen Ansätzen zu schützen, die oftmals von der Kindergarten- oder Schulleitung abhängig und hinsichtlich der Qualität der Umsetzung schlecht sind.

KLAX hat in den vergangenen Jahren sehr viel Anerkennung für die starke kreative Ausprägung der pädagogischen Arbeit in den Kindergärten erhalten und ist auch wegen der unzähligen Kinderkunstwerke bekannt, die Jahr für Jahr in vielen Ausstellungen gezeigt werden. Aber es gab auch sehr viel Kritik an dem Unternehmen. Dies ist vor allem auf einen in den vergangenen Jahren geführten Veränderungsprozess in den Kerninhalten der pädagogischen Arbeit zurückzuführen. Dieser innerbetriebliche Veränderungsprozess wurde durch das große Beharrungsvermögen veralteter Werthaltungen in unserer Gesellschaft eher erschwert.

Wir mussten erleben, wie hoch motivierte Erzieherinnen, die glaubten, sich mit dem pädagogischen Ansatz von KLAX identifizieren zu können, frustriert ihre Tätigkeit im Unternehmen abbrechen. Die Fluktuation im Mitarbeiterbereich stieg zwischenzeitlich auf 30 Prozent. Wir sind als Unternehmen sehr stolz darauf, in diesem Bereich wieder unter der 10-Prozent-Marke angelangt zu sein und bei Zufriedenheitsbefragungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beständig mit „gut“ bewertet zu werden.

Wie konnte es nun zu einer solchen Krise in der Entwicklung des Unternehmens kommen? Die Umsetzung eines modernen pädagogischen Konzeptes verlangt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die über eine moderne, den Anforderungen entsprechende Ausbildung verfügen. Dies ist bis heute in Deutschland nicht der Fall. Wir haben diesen Faktor unterschätzt und nicht rechtzeitig unternehmensinterne Systeme entwickelt, die dieser Situation Rechnung tragen.

Denn Motivation und Liebe zum Kind allein sind nicht genug, um einen ganzheitlichen, an den Kreativitätspotenzialen der Kinder orientierten pädagogischen Ansatz umzusetzen. Jeder KLAX-Kindergarten verfügt über sehr gut ausgestattete Funktionsräume. Musikraum, Atelier, Experimentarium, Bewegungsraum, Schreib- und Computerecke, Lesecke, Ruheraum etc. bieten den Kindern alle Möglichkeiten, sich zu betätigen, gemeinsam mit Freunden zu forschen, Erfahrungen zu machen, sich also mit der Welt auseinander zu setzen.

Leider reicht dies allein nicht, denn das Kind ist bei seinen Forschungen und Erfahrungserweiterungen auf die Begleitung eines wissenden und einfühlsamen Erwachsenen angewiesen. Am Beispiel der Musikpädagogik bedeutet dies, dass die Erzieherin selbst über Erfahrungen mit der Musik verfügen muss. Sie muss ein Instrument spielen können und in der Lage sein, sich Kenntnisse über andere Instrumente in Grundzügen anzueignen. Sie muss sich im Notensystem sicher bewegen, ihr Rhythmusgefühl geschult haben, richtig singen können und über ein umfassendes Wissen an Musikwerken, Komponisten und deren Zeit verfügen. Wenn dann das Ganze vielleicht noch gepaart ist mit Freude an eigenem Musizieren, regelmäßigen Konzert-, Oper- oder Ballettbesuchen, wird die Erzieherin ein für Kinder interessanter und überzeugender Vermittler musikalischer Ideen und Anregungen.

Diese Anforderungen an Erzieherinnen, die sich in jede Sparte der Wissensvermittlung und pädagogischen Alltagsgestaltung übersetzen lassen, erfüllt die derzeitige Erzieherausbildung nicht. Somit ist es notwendig, mittels umfassender Fortbildungen den Erzieherinnen das notwendige Handwerkszeug mitzugeben, damit sie mit ihrer Arbeit zufrieden sein können und sich den Anforderungen von Trägern, Eltern und Kindern gewachsen fühlen. Um allerdings dem ganzheitlichen Ansatz der KLAX-Pädagogik gerecht zu werden, ist eine umfassende und spezialisierende Fortbildung der Erzieherinnen auf den Gebieten der Atelier-, Musik- und Bewegungspädagogik, Naturerkundung, Sprachentwicklung und -förderung sowie in Philosophie, Geschichte sowie experimentierendem und forschendem Wissenserwerb nötig.

Wir haben uns bei KLAX dieser Aufgabe gestellt und eine Projektgruppe „Personalentwicklung“ ins Leben gerufen. Zuerst war diese Projektgruppe mit der Steuerung der KLAX-internen Erzieherfortbildung, mit Teammaßnahmen und individuellen Fortbildungsmaßnahmen beschäftigt. Mit der Entwicklung umfassender Personalentwicklungsmaßnahmen für das Unternehmen etablierte sich die Projektgruppe bis heute als Fachbereich Personalentwicklung und damit als fester Bestandteil des Personalmanagements von KLAX.

Die Inhalte des pädagogischen Ansatzes lassen sich in den Grundwerten der Mitarbeiterführung wiederfinden. Wir haben lange und sorgfältig an der Entwicklung unserer Unternehmenskultur gearbeitet und das, was uns bei KLAX verbindet, in einem Leitbild ausgedrückt. Lassen Sie uns dieses Leitbild unseren Erörterungen zur Personalentwicklung voranstellen:

2. Das KLAX-Leitbild

KLAX ist ein Dienstleistungsunternehmen im pädagogischen Bereich, in dem mutige, weltoffene und selbstbestimmte Mitarbeiter auf professionelle Art und Weise in Spezialistenteams zusammenarbeiten. Mit ihrer Kompetenz, Selbstverantwortung und einem angemessenen unternehmerischen Handlungsspielraum sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wichtige Stützen des unternehmerischen Erfolgs. Bei KLAX arbeiten Männer und Frauen gleichberechtigt, Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit, ethnischer Zugehörigkeit und politischer Weltanschauung am gemeinsamen Ziel, die optimale Entwicklungsförderung jedes einzelnen Kindes unter aktiver Einbeziehung und Unterstützung des jeweiligen familiären Umfeldes umzusetzen.

Kerninhalt des anspruchsvollen pädagogischen Konzeptes ist die Bildungsarbeit und die Erziehung zur Demokratie. Unter Bildungsarbeit verstehen wir die ganzheitliche Förderung der kreativen Fähigkeiten von Kindern bei der aktiven Aneignung ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt. KLAX ist eine junge, dynamische Unternehmung, in der allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Raum und Möglichkeiten der persönlichen freien Entfaltung gegeben werden. Die Rahmenbedingungen dafür schafft das Unternehmen.

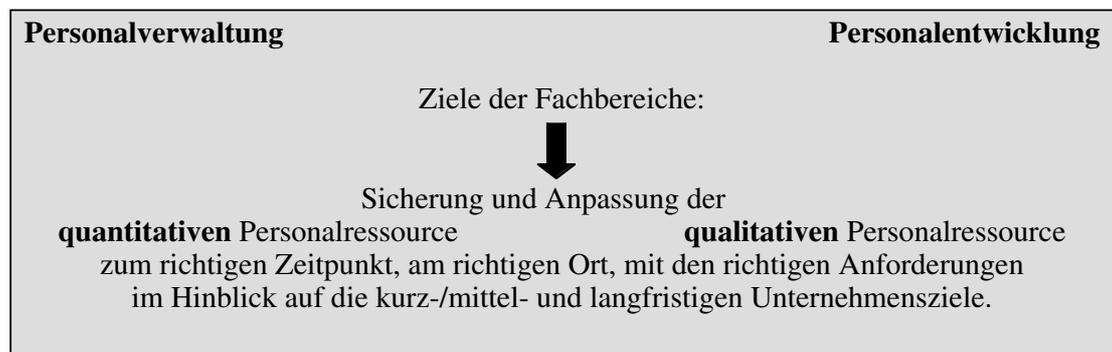
Die Personalentwicklung ist ein bedeutendes Instrument, um den oben genannten Grundsatz zu gewährleisten. Personalentwicklung dient

- der Sicherung und Anpassung gegenwärtiger und zukünftiger Erfolgspotenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter;
- der Schaffung eines Einklanges zwischen Unternehmensentwicklung und Mitarbeiterentwicklung, um die Kundenbedürfnisse zu erfüllen;
- der Vermittlung von fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen an alle Mitarbeitergruppen des Unternehmens, um Kindern und Eltern authentisch gegenüberzutreten zu können.

3. Wie die Personalentwicklung organisiert ist

Die Personalentwicklung ist bei KLAX gGmbH als Fachbereich in der oberen Hierarchieebene verankert. Der Fachbereich arbeitet gleichberechtigt mit dem Fachbereich „Personalverwaltung“ zusammen. So ist es möglich, ein umfassendes und nachhaltiges Personalmanagement im Unternehmen zu leisten.

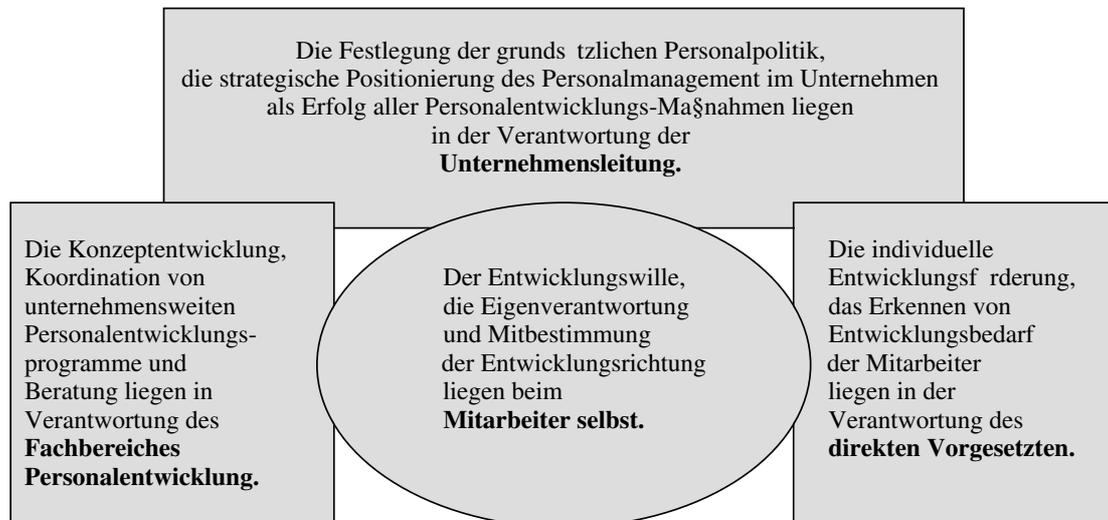
Unter folgender Zielstellung arbeiten beide Fachbereiche zusammen:



Diese Zielstellung wird in Form festgelegter Steuerungsinstrumente und einer daraus resultierenden Informationsstruktur untereinander und mit anderen Fachbereichen, Bereichen etc. erreicht und ständig weiterentwickelt.

3. 1. Wer am Gelingen der Personalentwicklung beteiligt ist

Die Anforderungen der Umwelt an die KLAX gGmbH und an deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind anspruchsvoll und komplex. Um diesen Anforderungen vor allem aus Sicht der Personalentwicklung nachzukommen, ist es wichtig, allen am Prozess der Mitarbeiterentwicklung und -anpassung beteiligten Stellen zu verdeutlichen, wie sie zusammenwirken:



Diese Darstellung macht deutlich, wie umfassend Personalentwicklung wirkt und dass der Erfolg jeder einzelner Personalentwicklungsmaßnahme von dem Zusammenwirken der Beteiligten abhängt.

3. 2. Maßnahmen zur Personalentwicklung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Um den Mitarbeiterinnen neben individuellen Entwicklungsförderungen auch Basisgrundlagen zu vermitteln, werden verschiedene Programme zur Personalentwicklung sowie Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt. Als Beispiele möchten wir nennen:

Weiterbildungsprogramm zum „KLAX-Pädagogen“: Ziel der Personalentwicklungsmaßnahme ist die Stärkung der Fachkompetenz und Reflexionsfähigkeit von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Weiterbildung zum Fachspezialisten im Team: Ziel der Personalentwicklungsmaßnahme ist die Spezialisierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb eines pädagogischen Fachgebietes, Stärkung des Rollenbewusstseins als Fachkraft.

Top on the job für Führungskräfte sowie Leiterinnen und Leiter von Kindergärten: Ziel der Personalentwicklungsmaßnahme ist der Ausbau der Führungs- und Sozialkompetenz sowie die Förderung des beruflichen Selbstmanagements.

Bereichsübergreifende KLAX-Fachtagungen: Ziel der Personalentwicklungsmaßnahme ist ein gemeinsames, ganzheitliches Lernen und Diskutieren zwischen verschiedenen Mitarbeitergruppen, zur Stärkung des Rollenverständnisses untereinander und der damit verbundenen Festigung der einheitlichen Unternehmenskultur.

Alle Maßnahmen zur Personalentwicklung unterliegen bei der KLAX gGmbH einem einheitlichen Evaluationsmodell zur Überprüfung und Bewertung des Weiterbildungserfolges.

3. 3. Eingesetzte Instrumente zur Personalentwicklung

Die Instrumente zur Personalentwicklung haben den Charakter der Förderung und Steuerung von individuellen Entwicklungsrichtungen und der Sicherung von Teamprozessen. Dazu gehören zum Beispiel:

Fachberatung der Führungskräfte durch den Fachbereich „Personalentwicklung“: Hintergrund der Personalentwicklungsmaßnahme ist die Thematisierung aktueller Teamsituationen, mittelfristiger Entwicklungsrichtungen der Teammitglieder und Reflexion vergangener Projekte etc.

Initiierung von Maßnahmen zum Teamcoaching und zur Supervision: Hintergrund der Personalentwicklungsmaßnahme ist die Auseinandersetzung mit den Teamprozessen (Diese findet zwischen Teammitgliedern unter externer Begleitung statt).

Initiierung jährlicher Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche: Hintergrund der Personalentwicklungsmaßnahme ist die Überprüfung der individuellen Zielerreichung und Festlegung neuer beziehungsweise fortführender Ziele und Maßnahmen (Diese findet zwischen Mitarbeiter und direktem Vorgesetzten statt).

Individuelle Entwicklungsanalysen: Hintergrund der Personalentwicklungsmaßnahme ist der Vergleich des „Soll-Anforderungsprofils“ und des derzeitigen „Ist“ einer entwicklungsfähigen Mitarbeiterin zur Festlegung der Laufbahngestaltung im Unternehmen.

4. Zusammenhang von Personalentwicklung und Pädagogik

Der Erfolg von Personalentwicklungsmaßnahmen muss sich in einer kontinuierlichen Verbesserung der pädagogischen Arbeit niederschlagen. Einer der wichtigsten Erfolge auf diesem Weg ist die Erstellung eines Handbuchs zur KLAX-Pädagogik in den Kindergärten, welches ein Evaluationssystem beinhaltet, an Hand dessen die KLAX-Kindergärten selbst feststellen können, welche Qualität ihre tägliche Arbeit mit den Kindern hat. Der Kern des Handbuchs besteht aus dem Kapitel 4, das die pädagogischen Handlungsfelder beschreibt.

Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Kapitels 4 des Pädagogischen Handbuchs

1. Gruppenoffene Arbeit

- 1.1. Das Prinzip der gruppenoffenen Arbeit
- 1.2. Das Bezugserziehersystem
- 1.3. Das Prinzip der Altersmischung
- 1.4. Die Beziehung zwischen Pädagogen und Kindern
- 1.5. Die Beziehung der Kinder untereinander

- 1.6. Regeln in der Gruppe
- 1.7. Partizipation im Kindergarten
- 1.8. Umgang mit Aggression und Konflikten
- 1.9. Gemeinsames Tätigsein für die Gruppe
- 1.10. Multikulturelles Zusammenleben
- 1.11. Umgang mit "auffälligem Verhalten" bei Kindern
- 1.12. Integration von Kindern mit Behinderung

2. Bildung

- 2.1. Zum Bildungsbegriff im KLAX-Kindergarten
- 2.2. Methoden zur Initiierung von Bildungsprozessen
- 2.3. Themen für die Bildungsarbeit im Kindergarten
- 2.4. Lernen in Projekten
- 2.5. Kreativität im Kindergarten
- 2.6. Methoden für kreative Prozesse
- 2.7. Lernen außerhalb des Kindergartens
- 2.8. Umweltbildung
- 2.9. Ganzheitliche Gesundheitsförderung
- 2.10. Sexualpädagogik
- 2.11. Medienpädagogik
- 2.12. Verkehrserziehung
- 2.13. Malen, Gestalten, Formen
- 2.14. Musik
- 2.15. Naturwissenschaftliche Bildung
- 2.16. Technik und Handwerk
- 2.17. Philosophie, Ethik und Religion
- 2.18. Schreiben und Lesen
- 2.19. Messen, Zählen, Rechnen

Anhand der Items können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindergärten bewerten, ob sie diese Anforderung erfüllen oder nicht. Wir haben dazu ein EDV-gestütztes Bewertungssystem entwickelt, welches von Mitarbeitern, Leitern und Fachanleitern in konsensualer Form einmal jährlich durchgeführt wird. Das Ergebnis zeigt, wie gut die KLAX-Kindergärten insgesamt sind und wo jeder Kindergarten einzeln steht – **siehe Abbildung 1.**

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der einzelnen Kindergärten können ebenfalls erkennen, auf welchen Gebieten sie im Durchschnitt liegen und auf welchen nicht – **siehe Abbildung 2:**

Diese Selbstevaluation wird der Einschätzung der Eltern gegenübergestellt. Beispielfähig werden diesem Beitrag die **Ergebnisse der Elternbefragung des KLAX-Kindergartens „Grashüpfer“** beigefügt.

Diagramm der Selbstbewertung aller KLAX-Kindergärten (alle Kapitel)

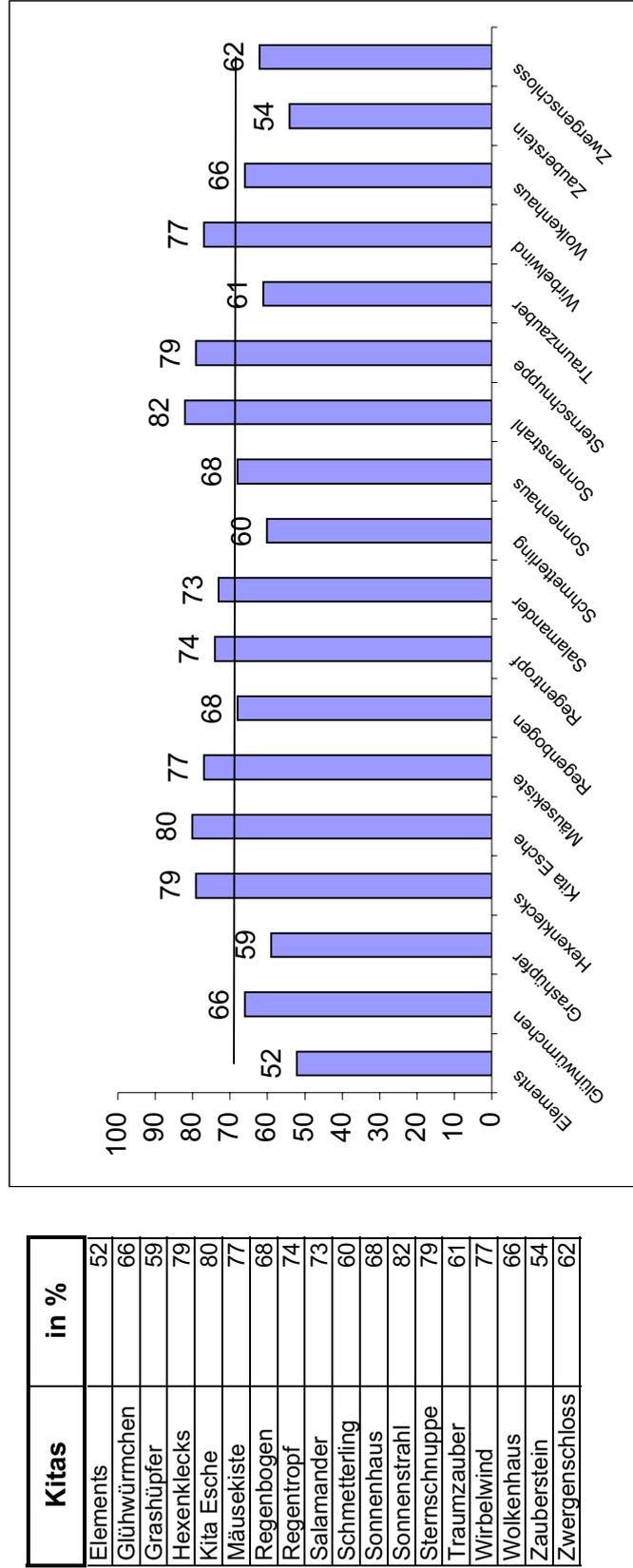
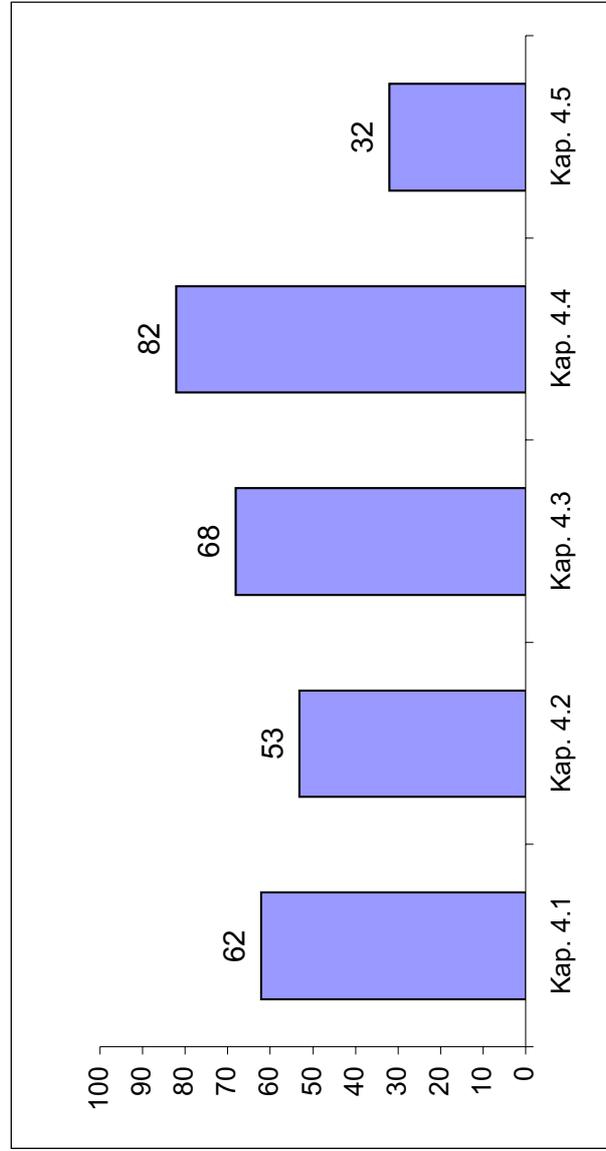


Abbildung 1

Diagramm der Selbstbewertung des KLAX-Kindergartens Grashüpfer (Kapitel 4)



Kapitel	in %
Kap. 4.1	62
Kap. 4.2	53
Kap. 4.3	68
Kap. 4.4	82
Kap. 4.5	32

Abbildung 2

Auswertung der KLAX-Kundenumfrage im Kindergarten „Grashüpfer“ für 2002

{ 9 Eltern befragt, Antworten auf einer Skala von 1(=) bis 5 (=), von sehr gut bis schlecht }

Betreuung Ihres Kindes in einem KLAX – Kindergarten

Fühlt sich Ihr Kind im KLAX –Kindergarten wohl ?

1	2	3	4	5	
7	2	0	0	0	1,22

Ist die Planung der pädagogischen Arbeit den Bedürfnissen der Kinder optimal angepaßt, abwechslungsreich und förderlich?

1	2	3	4	5	
6	3	0	0	0	1,33

Sind Sie mit der Gestaltung der gruppenoffenen Arbeit zufrieden?

1	2	3	4	5	
6	3	0	0	0	1,33

Sind Sie mit der Bildungsarbeit im Kindergarten zufrieden?

1	2	3	4	5	
7	2	0	0	0	1,22

Finden Sie, dass Ihr Kind in seiner Entwicklung optimal gefördert wird?

1	2	3	4	5	
5	4	0	0	0	1,44

Sind Sie mit der Gestaltung des Tagesablaufes zufrieden?

1	2	3	4	5	
7	2	0	0	0	1,22

Finden Sie, dass Ihr Kind seinem Alter entsprechend optimal betreut ist?

1	2	3	4	5	
7	2	0	0	0	1,22

Sind Sie mit der Elternarbeit des Kindergartens zufrieden?

1	2	3	4	5	
6	2	1	0	0	1,44

Fühlen Sie sich von den Erziehern über die pädagogische Arbeit ausreichend informiert?

1	2	3	4	5	
5	4	0	0	0	1,44

Sind Sie mit der Qualität des Essens zufrieden?

1	2	3	4	5	
8	1	0	0	0	1,11

Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind im Kindergarten gut aufgehoben ist?

1	2	3	4	5	
8	1	0	0	0	1,11

Würden Sie Ihr Kind wieder in einen KLAX – Kindergarten geben ?

ja	nein	vielleicht	N=gesamt
7,00	0,00	2,00	9,00
77,78	0,00	22,22	%

Beide Bewertungen, die Kennzahlen aus dem betriebsinternen Controlling (Anzahl von Kündigungen, Beschwerden, Krankenstand etc.) sowie die Beurteilungen aus den pädagogischen Audits führen zu einer kurzen Gesamteinschätzung des Kindergartens. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kindergartens können an diesen Einschätzungen erkennen, ob sie sich im Bereich von hoher, mittlerer oder niedriger Qualität befinden. Gleichzeitig lässt sich ableiten, auf welchen pädagogischen Handlungsfeldern künftig intensiv zu arbeiten ist:

Einschätzung des Kindergartens „Grashüpfer“ durch das Referat „Pädagogik“

Gesamteinschätzung:

Der Kindergarten hat einen mittleren Wert bei der sehr kritischen Selbstbewertung erreicht. Diese in der Tendenz positive Selbsteinschätzung wird durch eine sehr positive Kundenbefragung unterstützt.

Große Reserven liegen in folgenden Bereichen:

4.2.18. Schreiben und Lesen

kleinere Reserven in folgenden Bereichen:

- 4.1.7. Partizipation im Kindergarten
- 4.1.10. Multikulturelles Zusammenleben
- 4.2.11. Medienpädagogik
- 4.2.12. Verkehrserziehung
- 4.2.15. Naturwissenschaftliche Bildung
- 4.2.16. Technik und Handwerk
- 4.2.19. Messen, Zählen, Rechnen

Qualitätseinschätzung:

Mittlere Stufe der Umsetzung der Qualitätsstandards von KLAX.

Auf der Grundlage dieser Einschätzung erarbeiten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kindergartens ein Ziel für das kommende Geschäftsjahr und entwickeln einen Maßnahmenplan, wie dieses Ziel zu erreichen ist. In diesem Maßnahmenplan wird die Entwicklung der Fähigkeiten von Mitarbeitern eine wesentliche Rolle spielen. Wenn sich also die Kindergärten auf den Weg machen, ihre Ziele zu erreichen, werden sie auf das Know-how und die Instrumente der Personalentwicklung zurückgreifen.

Die Zusammenarbeit zwischen Personalentwicklung und Pädagogik ist – gemessen am Ziel der ständigen Verbesserung der pädagogischen Arbeit – unumgänglich. Eine gute pädagogische Arbeit und Dienstleistung am Kunden ist nur möglich, wenn bei KLAX qualifizierte und motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig sind.

Dieser Zusammenhang wird in dem Qualitätskreis – siehe Abbildung 3 – deutlich.

Umsetzungsgrad des pädagogischen Anspruchs von KLAX

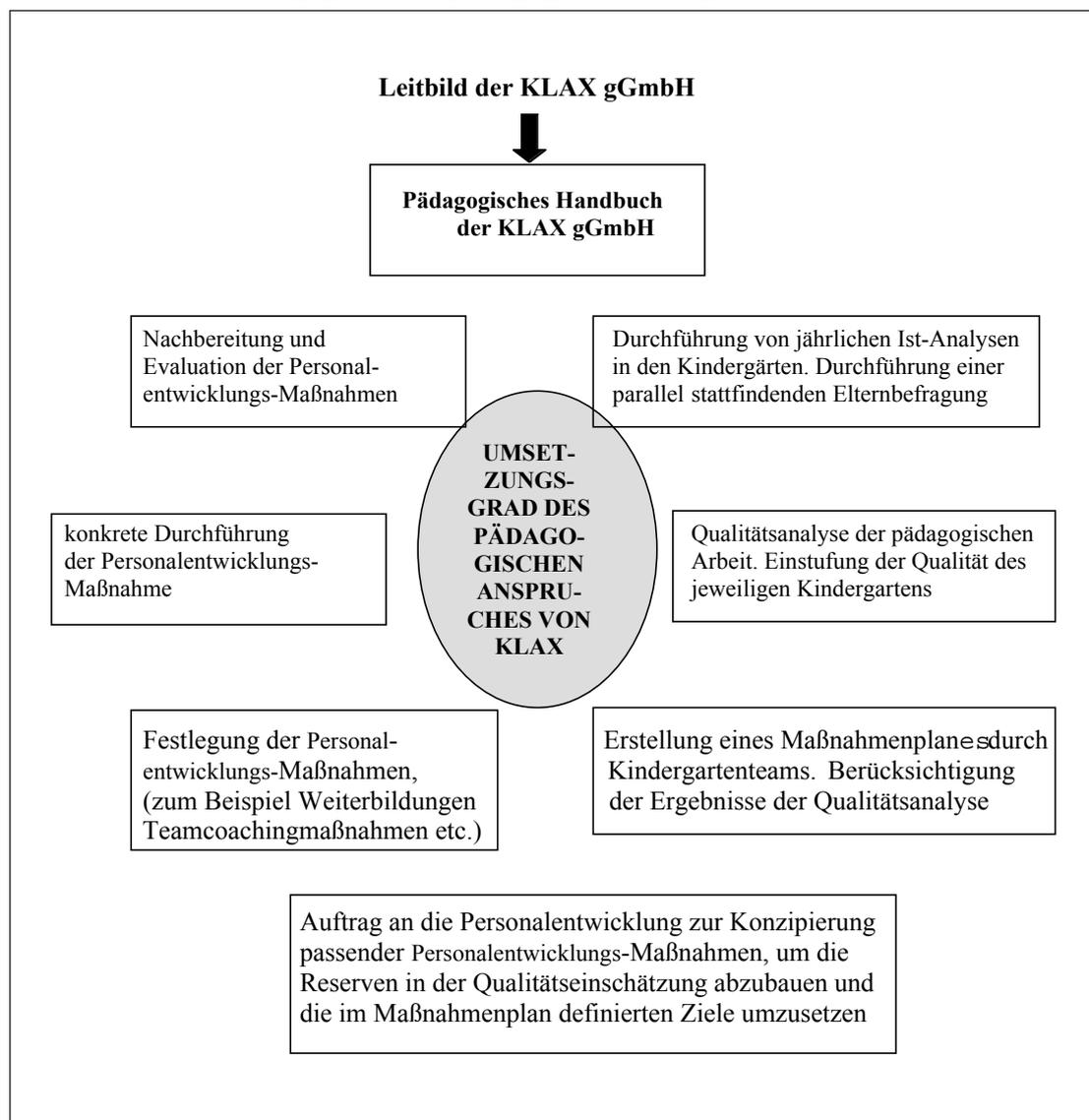


Abbildung 3

© KLAX gGmbH

Wir haben uns auf den Weg gemacht, die Qualität in den KLAX-Kindergärten kontinuierlich zu verbessern sowie den Pädagoginnen und Pädagogen mit Fortbildungen und anderen Instrumenten der Personalentwicklung zur Seite zu stehen. Schön wäre es, wenn sich Politiker über Parteigrenzen hinweg öffentlich zu dem Beruf der Erzieherin bekennen würden. Dies wäre zuallererst in einer Ausbildung sichtbar, die den Ansprüchen an eine für Kinder interessante, durch eigenes Wissen und Erfahrungen die Kinder überzeugende, mit speziellen Interessen ausgestattete, zur Entwicklungsbegleitung von Kindern fähige Persönlichkeit entspricht.

Ausbildungswirklichkeit und Ausbildungserfordernisse

DR. SABINE HEBENSTREIT-MÜLLER

Direktorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin

1. Warum die Erzieherinnenausbildung in Deutschland ein Problem ist

Nicht zuletzt infolge der PISA-Debatte ist auch die Qualität der Betreuung und Bildung der Kleinkinder ins Blickfeld des Interesses geraten. In der fachpolitischen Debatte setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass frühkindliche Bildungsprozesse vorentscheidend sind für die spätere Entwicklung. Eine hohe Qualität der Pädagogik im Kindergarten setzt jedoch eine hohe Qualität der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern voraus. Eine Einsicht, die im Übrigen schon Henriette Schrader-Breymann, die Gründerin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, dazu veranlasst hat, die erste Ausbildungsstätte für Erzieherinnen in Berlin zu gründen.

2. Herausforderungen – Thesen

In meinen folgenden Thesen möchte ich die Herausforderungen umreißen, vor denen eine Reform der Ausbildung heute steht. Dabei werde ich insbesondere die Entwicklungen in anderen europäischen Ländern mit einbeziehen.

These 1

In welcher Weise und auf welchem Niveau Erzieherinnen und Erzieher ausgebildet werden, hängt unmittelbar mit dem Stellenwert zusammen, den die Elementarerbziehung in den jeweiligen Ländern erhält. In Europa hat es hier in den vergangenen Jahren entscheidende Entwicklungen gegeben, aus denen Deutschland sich weitgehend ausgeblendet hat. So hat beispielsweise in Portugal, Griechenland oder Großbritannien ein enormer Ausbau im Bereich der Kindertagesbetreuung stattgefunden.

Damit geht ein Verständnis einher, das Ausgaben für die Erziehung und Bildung von Kleinkindern als Investition in die Zukunft begreift. Dem entspricht auch, dass – mit Ausnahme von Deutschland und Österreich –, Erzieherinnen und Erzieher in allen übrigen europäischen Ländern auf Hochschulniveau ausgebildet werden. Wenn es auch im Elementarbereich um Bildung geht, dann darf diese nicht schlechter sein als die Bildung, die die Kinder in einem späteren Alter erhalten.

These 2

Aus dieser europäischen Perspektive betrachtet, läge zunächst einmal nichts näher, als eine vergleichbare Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher auf Hochschulniveau auch für Deutschland zu fordern. Derzeit werden Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland – noch – in Fachschulen ausgebildet. Mit ihrem Abschluss haben sie we-

der die Möglichkeit, weiter zu studieren, noch in einem anderen europäischen Land eine Anstellung zu erhalten, da sie keine vergleichbare Qualifikation nachweisen können. Sie haben dort allenfalls als schlechter bezahlte „Hilfserzieherinnen“ eine Chance. Der Erzieherberuf erweist sich insofern im In- und Ausland als eine Sackgasse, aus der letztlich nur eine bessere und höhere Qualifizierung heraus helfen kann.

These 3

Wer dies erreichen will, darf jedoch nicht „das Kind mit dem Bade ausschütten“. Wir können in Deutschland auf eine lange Tradition der Ausbildung von Erzieher/innen an Fachschulen zurückblicken, wobei ein wesentliches Qualitätsmerkmal der enge Praxisbezug ist. Weder Fachhochschulen noch die Universitäten verfügen über die notwendigen Erfahrungen und Fachkenntnisse, um nicht nur einen höheren Abschluss und eine anschließende bessere Bezahlung zu sichern, sondern auch die fachlich-inhaltliche Qualität des Studiums. Derzeit gibt es an deutschen Universitäten lediglich eine Handvoll Professuren im Bereich der Frühpädagogik. Und an den Fachhochschulen liegt der Fokus auf Sozialarbeit, nicht jedoch auf frühkindlicher Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten.

These 4

Die Schlussfolgerung kann meines Erachtens nur sein: Eine Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf Hochschulniveau ist unabdingbar. Sie darf jedoch nicht mit einem faktischen Qualitätsverlust einhergehen. Vielmehr muss die inhaltlich-fachliche Qualität der Ausbildung auf dem Wege von Kooperationsmodellen zwischen Hochschulen und der bisherigen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher gesichert werden. Entscheidend ist dabei, dass Hochschulen und Fachschulen „auf gleicher Augenhöhe“ kooperieren. Die Fachschulen dürfen in der Zusammenarbeit nicht lediglich als Zulieferer von Praxiswissen und Personal für einen Studiengang reduziert werden, der ansonsten ausschließlich als Hochschulstudiengang angelegt ist.

Vielmehr müssen bestimmte Grundbedingungen erfüllt sein, die die Qualität der Zusammenarbeit ebenso gewährleisten wie die Qualität der Ausbildung insgesamt, zum Beispiel:

- Lernorte an der Fachschule und an der Hochschule;
- Durchlässigkeit des Studiengangs von der Fachschule zur Hochschule;
- Module, die sowohl an der Fachschule als auch an der Hochschule absolviert werden können, so dass das Studium an der Fachschule auf das Hochschulstudium angerechnet werden kann;
- Dozentenaustausch: Lehrer der Fachschule unterrichten an der Hochschule und umgekehrt.

3. Schlussfolgerung

Es mag sein, dass bei vielen die Einsicht besteht, dass eine Reform in dieser Richtung notwendig ist. Gleichwohl kann sie nur gelingen, wenn dazu auch der politische Wille besteht. Hier ist zu hoffen, dass auch im Bereich der Kultusministerien ein Umdenken stattfindet, das die Vergleichsmaßstäbe nicht nur beim anderen Bundesland, sondern im europäischen Kontext anlegt.

Personalentwicklung in Kindertagesstätten: Wünsche und Wirklichkeit

DETLEV NAGI

*Leiter des Fachbereiches Tagesbetreuung von Kindern
des Jugendamtes Berlin-Spandau*

Zu dem konkreten Thema des Forums wollte ich als Vertreter eines öffentlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe ursprünglich eigentlich schweigen. Als ich im Vorfeld der Fachtagung allerdings das Oberthema dieses Forums gelesen hatte, nahm ich die Einladung zu dieser Fachtagung an und entschloss mich, meine Meinung einzubringen.

Anspruch und reale Bedingungen

„Zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ – in diesem Spagat befinde ich mich fast täglich. Meine Ausführungen sind also keine Aneinanderreihung von Beispielen, wie in Berlin-Spandau¹ Personalentwicklung betrieben wird, sondern eher eine Beschreibung der Personalentwicklungslandschaft oder – wenn man so will – eine Beschreibung des Dilemmas, in welchem Personalentwicklung in der Praxis stattfindet.

Bei der Vorbereitung auf das Thema hatte ich mir zunächst die Definition zur Thematik Personalentwicklung aus dem Fachlexikon der Sozialen Arbeit vergegenwärtigt. Dort heißt es:

„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen, die unter Beachtung der Ausbildung, des Entwicklungsstandes und der persönlichen Interessen der Mitarbeiter diejenigen Qualifikationen sichern und vermitteln, die heute oder in Zukunft für die Aufgabenerfüllung erforderlich sind beziehungsweise werden ... Als Zielsetzung gilt: zur richtigen Zeit die richtige Person an den richtigen Platz.“²

So viel zum Wunsch, nun zur Wirklichkeit, genauer gesagt, zur Wirklichkeit eines öffentlichen, bezirklichen Trägers in Berlin. Wir haben es in der Landschaft der Kindertageseinrichtungen – ich fürchte, das gilt nicht nur für Berlin – mit gegenläufigen Tendenzen und zunehmenden Zielkonflikten zu tun, die ich hier nur stichpunktartig wieder geben will:

¹ Berlin-Spandau ist Träger von 53 Kindertageseinrichtungen mit insgesamt rund 7.000 Plätzen für Kinder im Alter von etwa acht Wochen bis zur Vollendung des 10. Lebensjahres. In den Tageseinrichtungen arbeiten rund 1.000 Personen; im Fachbereich des Jugendamtes 35 Personen, einschließlich der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kostenstelle. Dazu gehören auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Tagespflege, die 500 Plätze betreuen. Es existieren gegenwärtig 186 Tagespflegefamilien, unter anderem auch Tagesgroßpflegestellen.

² siehe Hanke, F.: Personalentwicklung, In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 4. Aufl., Frankfurt/M.: Selbstverlag (1997), S. 693

- höhere Anforderungen an das Personal in den Einrichtungen;
- PISA und die dadurch entstandene hektische Betriebsamkeit auf allen Ebenen, insbesondere erhöhte Anforderungen an das Personal zum Thematik „Spracherwerb“ und „Sprachförderung“;
- Ausbau der Elternarbeit im Sinne ganzheitlicher Familienförderung;
- Auf- und Ausbau eines Qualitätsmanagements;
- organisatorische Anforderungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf; hier bedarfsgerechte, sprich: längere Öffnungszeiten.¹

Demgegenüber ist die Lage in Berlin aktuell so:

- knappe Kassen – weniger Sachmittel;
- aktuell eine Erhöhung der Zahl der Kinder pro Erzieher, beispielsweise im Hortbereich von 1:16 auf 1:22;
- Kürzung der Freistellung der Leitungskräfte; das heißt, von der Freistellung für eine Leitungskraft bei 100 Kindern auf eine Freistellung bei 166 Kindern ab 1. März 2003.

Bezogen auf das Personal lautet alternativ eine unserer (Wunsch-)Leitlinien: **„Bei uns arbeiten nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei uns arbeiten wollen!“**

Dies hat für uns viel mit Motivation, mit einem größtmöglichen Entscheidungs- und damit auch übertragenen Verantwortungsspielraum sowie etwas mit Arbeitszufriedenheit zu tun. Dieser Grundsatz wird selbst unter der Einschränkung gelebt, dass jede Bewerberin das Recht hat, vor Arbeitsaufnahme in einer der städtischen Kindertagesstätten² zwischen ein bis drei Tagen zu hospitieren, also den Kindergarten, das vorhandene Personal und vor allen Dingen die gelebte Konzeption kennen zu lernen.

Zur Wirklichkeit der öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Berlin³ gehört allerdings auch folgende politische Entscheidung:

- Seit Mitte der neunziger Jahre sind grundsätzlich keine Neueinstellungen von Bewerberinnen und Bewerbern möglich, die nicht schon beim Land Berlin beschäftigt waren, das heißt, wegen des Abbaus von Personal im Ostteil der Stadt dürfen nur die bereits beim Land Berlin beschäftigten Kräfte, so genannte Überhangkräfte, auf freie Stellen.

¹ Das Kindertagesstätten-Gesetz von Berlin sieht Öffnungszeiten bis 19.30 Uhr vor. Was ist daran bei Ladenöffnungszeiten bis 20 Uhr eigentlich bedarfsgerecht? Oder: Ist alles, was für Eltern gut ist, auch für das Aufwachen von Kindern gut? Zur Zeitorganisation hat Frau Prof. Dr. Karsten heute Anregungen gegeben.

² Unter dem Begriff der Kindertagesstätte verstehe ich Einrichtungen die – wie sie in öffentlicher Trägerschaft in Berlin üblich sind – ganztags geöffnet haben und Kinder von etwa acht Wochen bis zum 10. Lebensjahr fördern.

³ Die Kindertagesstätten freier Träger unterliegen diesen Einschränkungen nicht.

- Erschwerend für Berlin-Spandau als ein Außenbezirk kommt hinzu, dass es für viele Fachkräfte aus einem anderen Bezirk oft keine freiwillige Entscheidung war, auf einen Arbeitsplatz in Wohnnähe zu verzichten, um einen Arbeitsplatz in Spandau mit einem Fahrtweg von bis zu eineinhalb Stunden in Kauf zu nehmen.

Eine Anmerkung an dieser Stelle: Vielleicht wäre es für einen Innovationsprozess sinnvoll, Erzieherinnen und Sozialarbeiter aus anderen Bereichen zusätzlich oder ersatzweise entsprechend den spezifischen Anforderungen beziehungsweise der besonderen Konzeption einer virtuellen Einrichtung einstellen zu können, um so flexiblere Möglichkeiten zu eröffnen und den immer wieder geforderten Wandlungsprozess von Kindertagesstätten im Sinne stadtteilorientierter Arbeit zu fördern. So könnten in der Not Innovation und Flexibilität ge- und befördert werden.

Ich will mit diesen konkreten Beispielen deutlich machen, dass es mir nicht um ein „Jammern und Wehklagen“ über die schlechten Bedingungen geht, sondern dass diese Bedingungen tatsächlich und ganz praktisch – und zwar jeden Tag neu – das totale Gegenteil von dem sind, was Personalentwicklung in ihrer Zielsetzung will, nämlich: **zur richtigen Zeit die richtige Person am richtigen Platz.**

Diesen realen Bedingungs-zusammenhang gilt es nicht zu verdrängen; dieser ist meines Erachtens in die Arbeit mit einzubeziehen und – will man nicht noch mehr Frust und Irritation verbreiten – auch als vorhanden zu beachten.

Zu den Wirkungen eines Gesundheitsmanagements

Unter den skizzierten Rahmenbedingungen hat sich der öffentliche Träger der Jugendhilfe schwerpunktmäßig auf Bereiche konzentriert, in denen wir am wenigsten von Bedingungen abhängig waren, die wir nicht beeinflussen können. Bei der Identifizierung solcher Bereiche stießen wir auf eine äußerst – selbst für den öffentlichen Bereich – hohe Krankheitsrate. Die Entscheidung für ein erstes Projekt hieß: **Personalentwicklung durch Einführung eines Gesundheitsmanagements.**

Mit einer externen Gesellschaft zur Förderung der Gesundheit, finanziert über die Betriebskrankenkasse, wurde eine über zwei Jahre konzipierte intensive Zusammenarbeit vereinbart. Ziel war es, einen genauen Überblick über die von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gesehenen und empfundenen Probleme zu haben und parallel dazu einen Veränderungsprozess einzuleiten.

Dabei wurden folgende **Personalentwicklungsinstrumente** systematisch eingesetzt:

- Am Beginn stand eine **Mitarbeiterbefragung** aller 106 Führungskräfte, der rund 850 Erzieherinnen und Erzieher sowie der etwa 75 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Wirtschaftsbereich zu solchen Themen wie Arbeitszufriedenheit, gesundheitliche (und zwar im weitesten Sinne) und psychische Belastungen am Arbeitsplatz.

- **Qualitätszirkel**, konkret drei parallel laufende **Gesundheitszirkel**, in denen die Ergebnisse der Befragung nach einer gemeinsam aufgestellten Prioritätenliste in einem festgelegten Zeitrahmen von achtmal zwei Stunden ergebnisorientiert bearbeitet wurden. In diesem Zusammenhang war es wichtig, dass in diesen Zirkeln alle Berufsgruppen vertreten waren. Daneben achteten wir darauf, dass auch Kolleginnen und Kollegen aus allen Hierarchieebenen und aus den Personal-Vertretungsgremien mitwirkten.
- Nach etwas mehr als zwei Jahren fand eine **Wiederholungsbefragung** statt, in die dann auch Elemente eines **Führungs- und Leitungskräfte-Feedbacks** mit einbezogen wurden.
- Anschließend wurden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Fachbereiches (Amtsebene) in die **Befragung** mit einbezogen.
- Aufgrund erster Zwischenergebnisse wurde eine spezielle **Analyse** zum Informationsfluss erstellt.

Die enge Verzahnung von Ergebnissen sowie deren Implementierung und Umsetzung hat letztendlich mit zum Erfolg beigetragen. Dazu zählten neben praktischen Verbesserungen – so die Anschaffung von Stehstühlen vor allem für den Küchenbereich, die Planung und der Bau¹ von so genannten Stufenpodesten für das Anziehen und Zubinden der Schuhe im Kleinkinderbereich sowie weitere Anschaffungen in den Küchenbereichen zur Arbeitserleichterung – auch Veränderungen in Bezug auf die Organisation, die Struktur und in Bezug auf Haltungsfragen. Dazu zählte in erster Linie die zwar bestimmt nicht neue, aber nicht immer gelebte Erkenntnis, dass zu einem Kinderteam alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Hauses gehören, auch das Wirtschaftspersonal: von Hausteams zum Hasteam! Allein diese scheinbare Selbstverständlichkeit hatte auch Auswirkungen auf Organisations- und Strukturfragen. In der gewachsenen Amtsorganisation waren die Büroleitungen einer Abteilung beispielsweise für die Einstellung sowie für die Dienst- und Fachaufsicht zuständig, während diese Aufgaben für das pädagogische Personal einer Kindertagesstätte von Pädagoginnen und Pädagogen im Amt verantwortet wurden.

Ist nun das Ziel, die Senkung des Krankenstandes erreicht worden? Ja! Schon in dem laufenden Prozess ging die Krankenquote im Jahresdurchschnitt um vier Prozent zurück. In den darauf folgenden drei Jahren konnte sie bis heute jährlich noch einmal um einen weiteren Prozentpunkt gesenkt werden. Das Wichtigste an diesem Prozess war allerdings der Prozess selber. Zweieinhalbjahre intensiver, systematischer und ergebnisorientierter Zusammenarbeit haben positive Einstellungsveränderungen hervorgerufen. Interessant war, dass beispielsweise bei der Wiederholungsbefragung Sachverhalte mit „deutlich verbessert“ bewertet wurden, die zwar besprochen und deren Veränderung schon entschieden war, die aber tatsächlich noch nicht umgesetzt waren. Al-

¹ Da dem Bezirksamt Berlin-Spandau das Geld fehlt, konnte als Kooperationspartner die Berufsfachschule „Holz“ für den Bau der inzwischen auch vom TÜV abgenommenen Stufenpodeste gewonnen werden, so dass von kommunaler Seite lediglich das Material zu finanzieren war.

lein die ernsthafte Beschäftigung mit einem wichtigen Thema hatte also positive Grundstimmungen ausgelöst.

Dieser zu Beginn sehr skeptisch betrachtete Prozess war und ist nicht zuletzt deshalb erfolgreich, weil er nicht als „Alibiveranstaltung“ benutzt wurde. Vielmehr war von allen Seiten und auf allen Ebenen ein ernsthaftes und engagiertes Bemühen erkennbar, auch wenn manches noch verbesserungsfähig ist.

Personalentwicklung durch gemeinsam erarbeitete und klare Ziele

Zu Beginn meines Beitrages hatte ich auf die Definition des Begriffs „Personalentwicklung“ aus dem Fachlexikon der Sozialen Arbeit hingewiesen und wiederhole jetzt noch einmal einen Teilaspekt: *„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen ... (die helfen) diejenigen Qualifikationen (zu) sichern und (zu) vermitteln, die heute oder in Zukunft für die Aufgabenerfüllung ... erforderlich sind beziehungsweise werden.“*

Um diese Aufgaben und die damit verbundenen Ziele klar vor Augen zu haben, wurde eine **Bezirkskonzeption** als Rahmen für alle konzeptionellen Ausprägungen des einzelnen Kindergartens erarbeitet. Diese schriftliche Bezirkskonzeption enthält verschiedene Bausteine zu Schlüsselsituationen im alltäglichen Kindergartengeschehen, so zum Beispiel zur Essen- und Schlafsituation (Kein Kind muss aufessen, kein Kind muss schlafen!), aber auch zur Hortbetreuung und zur vorschulischen Erziehung.

Unter dem Gliederungspunkt „Anforderungen an die Praxis“ heißt es beispielsweise in der Bezirkskonzeption¹ über die vorschulische Erziehung:

- *„Die Erzieherinnen ... verstehen sich als Entwicklungs- und Wegbegleiterinnen, die die einzelnen Kinder ernst nehmen, sie als eigenständige Persönlichkeiten anerkennen sowie sie in ihrem Tun bestärken und ermutigen.*
- *Sie geben die Möglichkeit zum Lernen, indem sie die Kinder selbstbewusst eigene Wege beschreiten lassen. Die Kinder entscheiden selbst, wann, wo, was und mit wem sie spielen. Das bedeutet, den Kindern Räumlichkeiten, Zeit, Materialien und (das eigene) Wissen zur Verfügung zu stellen, um ihnen eine anregungsreiche Umwelt zu schaffen, die verschiedenste Aktivitäten zulässt, vielfältige Sinneserfahrungen ermöglicht und unterschiedlichen Bedürfnissen entspricht.*
- *Die Erzieherinnen akzeptieren den individuellen Rhythmus der Kinder.*
- *Sie fördern die Sprachentwicklung der Kinder, indem sie als Vorbild zur Verfügung stehen und fließend, verständlich und richtig mit den Kindern reden, Geschichten*

¹ Die Bezirkskonzeption kann beim Verfasser unter detlev.nagi@ba-spd.verwalt-berlin.de bestellt werden.

vorlesen, Bilderbücher anschauen etc., ihnen zuhören, ohne sie zu korrigieren. Dabei wendet sich die Erzieherin den Kindern liebevoll zu, spricht in einem ruhigem Ton und sucht Blickkontakt.“¹

Letztendlich geht es um die Förderung und das Fordern im Selbstbildungsprozess der Kinder durch verschiedene Formen der Anerkennung.²

Personalentwicklung durch systematische Fortbildungsplanung

Aufgrund der geschilderten Erfordernisse ergeben sich auch ganz praktische Anforderungen an die Fähigkeiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Deshalb setzen wir in Berlin-Spandau zunehmend mehr auf Personalentwicklung durch systematische Fortbildungsplanung.

Ein Schwerpunkt sind die wiederkehrenden Fortbildungen zur Eingewöhnung von Kindern und seit etwa eineinhalb Jahren eine Qualitäts- und Bildungsoffensive für Erzieherinnen und Führungskräfte. Die Nachhaltigkeit soll effizienter werden, indem die Teams der Erzieherinnen gemeinsam geschult werden und der Prozess durch supervidiertes Erfahrungslernen begleitet wird. Das Ziel besteht darin, mehr als die Hälfte der über 1.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unterschiedlicher Intensität zu schulen.

Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang auch noch ein Wort zum Preis sagen. Damit meine ich den Abschied vom Prinzip der Freiwilligkeit, manchmal auch der Beliebbarkeit. Nicht jeder Fortbildungswunsch kann künftig berücksichtigt werden. Mit diesen durchaus ehrgeizigen Projekten werden alle Ressourcen gebunden und gebündelt, personelle und finanzielle. Der Prozess der Aushandlung über Schwerpunktsetzungen erfolgt vorher gemeinsam, individuelle Wünsche und Bedürfnisse werden nur noch in diesem Prozess berücksichtigt. Das erfordert auch verstärkte Zusammenarbeit mit dem Team der Kitaberaterinnen und mit den freiberuflich tätigen Fortbildnerinnen und Fortbildnern.

Personalentwicklung in der Ausbildung und durch diese

„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen, die unter Beachtung der Ausbildung, des Entwicklungsstandes und der persönlichen Interessen der Mitarbeiter ...“ Wenn dem so ist, dann beginnt demzufolge Personalentwicklung in der und durch Ausbildung.

¹ siehe hierzu Lill, Gerlinde, Sporleder, Waltraud: Von Abflugrampe bis Zwischenlandung. Qualitätshandbuch für Krippenprofis, Neuwied: Luchterhand (2000), S. 196 f.

² siehe Heck, Anne: Frühkindliche Bildungsprozesse – Erkenntnisse für die sozialpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Berlin, unveröffentl. Manuskript, S. 1; siehe auch Laewen, Hans-Joachim: Bildung als Herausforderung in der Erziehung von Vorschulkindern, In: Dokumentation zur 5. Sitzung des Beirates des Modellprojektes am 7. Januar 2000 in Berlin, Berlin, Falkensee: Infans (2000), S. 13-27

Ich meine, dass ein Austausch zum Fragenkomplex, wie ein Kind lernt, zwischen der Theorie und der Praxis begonnen und intensiviert werden muss. Dazu sollte uns die aktuelle Debatte zur Sprachentwicklung und Sprachförderung einerseits und ihren hektisch-betriebsamen und teils wenig durchdachten politischen Antworten andererseits Ansporn sein. Ich wünsche mir in erster Linie keine „Testbatterien“ zur Überprüfung, sondern für Erzieherinnen und Erzieher handhabbare Lehr- und Lernhilfen für den Sprachentwicklungs- und Sprachförderungsprozess, vor allem unter Beachtung der aktuellen Erkenntnisse über die frühkindliche Entwicklung und der sich daraus ableitenden Erfordernisse.

An dieser Stelle möchte ich einige praktische Hinweise für die Diskussion geben, Hinweise, von denen ich glaube, dass sie in der Ausbildung verstärkt eine Rolle spielen sollten:

- Es ist wichtig, Situationen von und bei Kindern genauer zu erkennen und deuten zu lernen. Ein Beispiel: Kinder spielen mit einem Holzwagen dicht am Buddelkasten. Bei jeder zu eng genommenen Kurve rutscht dieser Wagen in den Sandkasten. Alle Kinder helfen, diesen wieder herauszuziehen. Das passiert mehrmals. Ein Erwachsener greift ein, er hilft, indem er den Wagen hoch hebt und erklärt, wie man es besser machen kann. Ergebnis: Das Spiel und damit auch der soziale Lernprozess ist unterbrochen!
- Bereits in der Ausbildung sollte öfter mit Video gearbeitet werden; das dient auch der systematischen (Selbst-)Beobachtung.
- Es muss die Fähigkeit trainiert werden, Dokumentationen zu erstellen, denn auch Bildungsprozesse können und müssen dokumentiert werden.
- Neben dem pädagogischen und psychologischen Wissen muss verstärkt das allgemeine betriebswirtschaftliche Grundwissen gelehrt werden.

Zu den weiteren Instrumenten gehören im Bereich der **systematischen Personalplanung** in erster Linie standardisierte Anforderungsprofile, Stellenbeschreibungen und Stellenausschreibungen. Zur **systematischen Personalbeschaffung** zählen vor allem standardisierte Bewerberinneninterviews und Leitlinien zum Auswahl- und Bewerbungsverfahren sowie Einführungsprogramme (zum Beispiel Patenschaften in den ersten sechs Monaten.) Zur **systematischen Personalentwicklung** gehört noch die Förderung der Rotation von Erzieherinnen. Grundsätzlich sollen Leitungskräfte der Kindertagesstätten zuvor einmal in verschiedenen Einrichtungen mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Konzepten gearbeitet haben.

Schlussbemerkungen

In Berlin-Spandau setzen wir in der Personalentwicklung verstärkt darauf, über Haltingsfragen Verhaltensveränderungen herbeizuführen. Man muss von einer Sache, von seiner Aufgabe und von seinem Tun (praktisch) überzeugt sein. Was man da

macht, macht ist sinnvoll. Diese Haltung ist unabdingbare Voraussetzung für ein selbstbewusstes, überzeugtes und letztlich auch überzeugendes Arbeiten, vor allem den Kindern, den Eltern und auch dem Träger gegenüber.

Ein besonders hemmender Faktor für Personalentwicklung ist die immer größer werdende Lücke zwischen plakativer Ankündigung und der praktischen Umsetzung. Oder – mit dem Motto der Tagung ausgedrückt: Die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit darf nicht noch größer werden. Eine wichtige Aufgabe von Führungskräften aller Ebenen ist meines Erachtens die Schaffung von (be)günstigen(den) Rahmenbedingungen.

Der umstrittene Bildungsauftrag

ANGELIKA DILLER

*Referentin für Tageseinrichtungen für Kinder
im Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn*

1. Zur Problemlage

Bei der Vorbereitung auf diese Veranstaltung habe ich mir die Frage gestellt, ob es fachlich vertretbar ist, über frühkindliche Bildung zu sprechen, ohne die PISA-Studie zu erwähnen. Dafür sprechen folgende Gründe: Die PISA-Studie beschäftigt sich weder mit der frühkindlichen Altersstufe noch mit der Institution der „Tageseinrichtung für Kinder“ und auch nicht mit dem frühkindlichen Bildungsverständnis. Dennoch gibt es keine Studie, die die politische und fachpolitische Diskussion so „angeheizt“ hat.

Dafür gibt es folgende Gründe: Insbesondere **zwei grundlegende Erkenntnisse der PISA-Studie haben den Blick auf den Stellenwert frühkindlicher institutioneller Bildungsprozesse gelegt:**

1. Das Versagen in der Schule ist Ergebnis eines mehrjährigen akkumulativen Wissensverlustes, der im frühen Kindesalter beginnt.
2. Das System „Schule“ ist nicht in der Lage, herkunftsbedingte Defizite auszugleichen und Chancengleichheit herzustellen.

Diese für die Fachszene keineswegs neuen Erkenntnisse rütteln an den immer noch weit verbreiteten Vorurteilen, dass Bildung und Lernen eigentlich in der Schule beginnen und es dementsprechend ausreichen würde, wenn die Kindertagesstätte einen „Betreuungsauftrag“ übernimmt. Die Erkenntnisse weisen aber auch auf einen sozialpolitischen Skandal hin: Die Schule ist nicht in der Lage, herkunftsbedingte Defizite auszugleichen: „*Einmal benachteiligt, immer benachteiligt*“ ist offensichtlich das Schicksal derjenigen Kinder, die keine familiären Unterstützungsleistungen für die Bewältigung des Schulalltags erhalten können. Damit rückt der Anspruch und der Auftrag des Kinder- und Jugendhilfegesetzes wieder in das Blickfeld der Öffentlichkeit, dass durch eine frühe, ganzheitliche Förderung Chancengleichheit ermöglicht werden soll.

Diese Ergebnisse der PISA-Studie haben nach meiner Einschätzung zu einer drastischen Kurskorrektur der politischen Diskussionen geführt. Seit der Umsetzung des Rechtsanspruches auf Kindertagesbetreuung sind die öffentlichen Jugendhilfeträger aufgrund der strukturellen Finanzkrisen dazu übergegangen, die Tageseinrichtungen primär als Betreuungseinrichtungen „umzugestalten“, das heißt, notwendige Rahmenbedingungen, die für die Gestaltung von Bildungsprozessen erforderlich sind, wurden von Jahr zu Jahr eingeschränkt.

Auch die öffentliche Diskussion war vor der Veröffentlichung der PISA-Studie von den Forderungen nach einer bedarfsgerechten Angebotsstruktur für die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie dominiert. Die kritischen Stimmen der Fachszene und die umfangreichen Diskurse – ich werde die Inhalte später benennen –, die eine gezieltere Umsetzung des Bildungsauftrages fordern, fanden öffentlich kein Gehör. Erst im Kontext der „kollektiven Kränkung“, die die PISA-Studie ausgelöst hat, wurde Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder zu einem öffentlich beachtetem Thema.

Die Kritik an der Umsetzung des Bildungsauftrages ist nicht neu. Seit 1972 zählen die Kindertagesstätten zur ersten Stufe unseres Bildungswesens und seitdem wird auch über die „richtige“ Umsetzung gestritten. Dieser Diskurs zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Kindertagesstätten, ganz im Unterschied zur DDR, in der dieser Bereich von Anfang an zum Bildungswesen gehörte.

2. Die institutionelle Entwicklung der Tageseinrichtungen

Ich möchte an der Stelle einen kurzen Blick zurück in die westdeutsche Geschichte werfen. Bereits in den siebziger Jahren – ausgelöst durch den Sputnikschock – hatten wir eine kontroverse Diskussion zu der Frage: Lernen unsere Kinder effektiver durch eine verschulte Frühförderung? Dieses Thema war Gegenstand verschiedener Modellversuche. Dies wurde zugunsten eines ganzheitlichen Förderansatzes der Kindertagesstätten entschieden. An dieser Erkenntnis hat sich bis heute nichts geändert, um so unverständlicher sind die Stimmen, die aufgrund der PISA-Studie wieder nach einer verschulerten Frühförderung rufen.

Mitte der neunziger Jahre geriet die Umsetzung des Bildungsauftrages wiederum verschärft in die Diskussion. Die rasante Wirtschaftsentwicklung, insbesondere der südostasiatischen Staaten, nährte Befürchtungen, Deutschland könne ins Hintertreffen geraten, würde seine Intelligenzreserven verschleudern; Kinder sollten verwertbare Schlüsselqualifikationen lernen, um auf die späteren Anforderungen besser vorbereitet zu sein. Darauf gab es ein geteiltes Echo, die Kritiker reklamierten: Frühkindliche Bildungsprozesse dürfen nicht zweckgebunden sein, sondern sollen die Selbstbildungskräfte der Kinder fördern.

Die fachlichen Auseinandersetzungen über die Umsetzung des Bildungsauftrages haben in den vergangenen Jahren auch aufgrund des Vergleichs mit anderen europäischen Ländern zugenommen. Reklamiert wurde, dass Deutschland den Anschluss an die europäische Entwicklung verpasst, da die meisten europäischen Länder längst dazu übergegangen sind, frühkindliche institutionelle Bildungsangebote curricular abzusichern und fachlich zu steuern. Auch mit der Ausbildung auf niedrigem Fachschulniveau bildet Deutschland – zusammen mit Österreich – das Schlusslicht in Europa.

In diesem Zusammenhang entstanden Dokumente, Diskurse und Forschungen, die alle vor PISA existierten, aber – wie ich bereits erwähnte – keine öffentliche Beachtung fanden.

3. Fachliche Diskurse und Forschungsansätze

Die wichtigsten Dokumente sind:

- der Abschlussbericht des Forums „Bildung“,
- der Zehnte und Elfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung,
- die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums,
- die Empfehlungen der Hans-Böckler-Stiftung zur frühen Bildung,
- die Ergebnisse des Infans-Projektes zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten,
- die Zwischenergebnisse des IFP-Projektes „Bildungsqualität beim Übergang Kindergarten – Grundschule“
- die Zwischenergebnisse der Nationalen Qualitätsinitiative.

Trotz unterschiedlicher Perspektiven sind die Ergebnisse vergleichbar. Sie haben – sehr verkürzt formuliert – gemeinsame Schnittmengen:

- Bildung ist in Abgrenzung zu Betreuung viel zu vage definiert; es gibt keine verbindliche Bildungstheorie; es fehlen definierte Standards und entsprechende Handlungskonzepte.
- Die Umsetzung des Bildungsauftrages bleibt letztlich in der Beliebigkeit der Einrichtung, es fehlt an fachlicher Steuerung, an Controlling und systematischer Weiterentwicklung.
- Die Umsetzung orientiert sich zu wenig an der Lernlust, der Neugier und dem Forschungsinteresse der Kinder.
- Die gezielte Förderung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder ist unzureichend.

Zusätzlich belegen die neueren Ergebnisse der Hirnforschung, dass die Entwicklung der Intelligenz an bestimmte zeitliche Phasen gebunden ist. Wenn in diesen „Zeitfenstern“ keine aktive Entwicklungsförderung erfolgt, dann werden entscheidende Lernchancen für die Kinder verpasst.

Ein Projekt hat im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen besondere Beachtung gefunden: Das Infans-Projekt „Zum Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen für Kinder“. Dieses Projekt orientiert sich an einem Bild vom Kind, das dieses als kompetentes und eigenaktives Wesen versteht. Demnach sind Kinder Konstrukteure ihrer eigenen Entwicklung, deren Gelingen aber nicht „von selbst passiert“, sondern von der Qualität der Interaktion zur Erzieherin und auch zu anderen Kindern abhängig ist. So einleuchtend und einfach das auch klingt, im Projektalltag hat sich gezeigt, dass die professionellen Grundkompetenzen der Erzieherinnen andere sind. Kinder als Konstrukteure ihrer eigenen Entwicklung zu fördern, setzt Fähigkeiten des Beobachtens,

der Entschlüsselung und der gezielten Förderung voraus, die offensichtlich in den Ausbildungen nicht beziehungsweise nur unzureichend vermittelt werden.

Auch an diesem Projekt gibt es Kritik, die insbesondere von Prof. Dr. Wassilios Fthenakis vorgetragen wird. Er teilt zwar das Bild vom kompetenten Kind, reklamiert aber die Reduktion auf die Erzieher-Kind-Interaktion. Er versteht Lernen als sozialen, kontextabhängigen Prozess in einer Gesellschaft, die durch Ungewissheit, Vielfalt und Multiperspektivität gekennzeichnet ist. Dementsprechend plädiert Prof. Dr. Fthenakis für ein Bildungskonzept, das Veränderungen, Belastungen, Unterschiede und kulturelle Brüche berücksichtigt. Bildungsprozesse sollten den gesellschaftlichen Kontext berücksichtigen und Orientierungskompetenz, Lernkompetenz und die Stärkung von Basiskompetenzen vermitteln.

Last not least möchte ich auf die Zwischenergebnisse der Nationalen Qualitätsinitiative im System Tageseinrichtungen hinweisen. In fünf Teilprojekten wurden differenzierte und umfangreiche Kriterien für die pädagogische Qualität und die Trägerqualität erarbeitet. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt werden die Konzepte für die interne und externe Evaluation erstellt.

4. Fachpolitische Schlussfolgerungen

Zum jetzigen Zeitpunkt sind viele Fragen unbeantwortet: Was passiert mit diesen Ergebnissen? Wie reagieren die politischen Entscheidungsträger; nutzen sie die Fachlichkeit oder bleibt trotz PISA letztlich alles wie es war? Zehn Monate nach dem Erscheinen der PISA-Studie ist die bundesweite Bilanz dürftig:

- Der große Wurf, das heißt eine Reform unseres Bildungssystems, wird ausbleiben. Zu unvereinbar sind die spezifischen politischen Interessenslagen, die an einem föderalen System festhalten und die damit verbundene Zersplitterung der Zuständigkeiten in Kauf nehmen.
- Die Jugendministerkonferenz fordert für den Elementarbereich eine fachliche Weiterentwicklung und eine Bildungsoffensive. Strukturierte und gesteuerte Lernprozesse, Intensivierung der Sprachförderung, die Neugestaltung des Übergangs zur Schule sind wesentliche Forderungen.
- Einige der Bundesländer planen erhebliche Veränderungen für den Elementarbereich. Bayern wird einen Bildungsplan entwickeln, der spätestens 2005 verbindlich werden soll. Mecklenburg-Vorpommern hat entschieden, das letzte Kindergartenjahr zum beitragsfreien Vorschuljahr umzugestalten, in Nordrhein-Westfalen werden Bildungsvereinbarungen vorbereitet.
- Nach dem Koalitionsvertrag der gegenwärtigen Regierungsparteien ist beabsichtigt, ebenfalls mehr inhaltliche Verbindlichkeit durch einen zwischen Bund und Ländern abgestimmten Bildungsplan herzustellen.

Trotz dieser Aktivitäten bleibt es fraglich, ob eine qualifiziertere Umsetzung des Bildungsauftrages möglich wird. Denn vor dem Hintergrund der immer leerer werdenden öffentlichen Kassen drohen die notwendigen Reformen zu scheitern. Deswegen brauchen wir ein verändertes Finanzierungssystem, das die kommunalen Haushalte entlastet und die Rahmenbedingungen für frühkindliche institutionelle Bildungsprozesse sicher stellt.

Gedanken zur Bildungsfrage im Kindergarten

HEIDE MICHEL

*Leiterin des Referates für Kindertageseinrichtungen
im Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit, Erfurt*

Die Folgerungen aus der PISA-Studie sowie die Überlegungen des Forum „Bildung“ haben eine öffentliche Bildungsdiskussion angefangen, die auch den Bereich der frühen Kindheit einbezieht.

Ich möchte meine Gedanken mit einer grundsätzlichen Feststellung einleiten: Bildung war und ist aus Thüringer Kindergärten nicht „wegzudenken“.

Das Thüringer Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder als Landesausführungsgesetz vom 25. Juni 1991 war eines der ersten in der Bundesrepublik Deutschland, in dem der eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag festgeschrieben wurde.

In § 21 des Gesetzes heißt es:

(1) „Der Kindergarten ist eine sozialpädagogische Einrichtung und hat neben der Betreuungsaufgabe einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag im Elementarbereich. Er unterstützt und ergänzt die familiäre Erziehung, um den Kindern beste Entwicklungs- und Bildungschancen zu vermitteln. Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie durchzuführen und insbesondere

- 1. dem Kind zur größtmöglichen Selbstständigkeit und Eigenaktivität zu verhelfen, seine Lernfreude anzuregen und zu stärken,*
- 2. die Kreativität des Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Neigungen und Begabungen zu fördern,*
- 3. die Entfaltung der geistigen Fähigkeiten und der Interessen des Kindes zu unterstützen und ihm dabei durch ein breites Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten elementare Kenntnisse von der Umwelt zu vermitteln.*

Der Kindergarten hat dabei die Aufgabe, das Kind unterschiedliche soziale Verhaltensweisen, Situationen und Probleme bewusst erleben zu lassen, das Kind nicht auf geschlechtsspezifische Rollen festzulegen und jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seine eigene soziale Rolle innerhalb der Gruppe zu erfahren und das Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen deutschen und ausländischen Kindern zu entwickeln. Die Integration behinderter Kinder soll besonders gefördert werden. Behinderte und nichtbehinderte Kinder sollen positive Wirkungsmöglichkeiten und Aufgaben innerhalb des Zusammenlebens erkennen und altersgemäße Verhaltensweisen einüben können.

(2) Der Kindergarten hat darüber hinaus die Aufgabe, die Kinder entsprechend ihrer Entwicklung zur Grundschule hinzuführen.

(3) Für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Kindergärten sind die Träger verantwortlich.

(4) Das für Kindertageseinrichtungen zuständige Ministerium gibt Orientierungen, nach denen die Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Kindergärten gestaltet werden kann. Es hört dazu die Spitzenverbände und die Berufsverbände an, um eine Verständigung über den Inhalt zu erreichen.“

Wenn ich heute diesen Gesetzestext zitiere, der vor mehr als zwölf Jahren formuliert wurde, bin ich selbst erstaunt über die Aktualität dieser Aufgabenstellung. Das veranlasst mich auch zu fragen: Was wollten wir aus unseren Erfahrungen und Erkenntnissen 1991 in die neuen gesetzlichen Regelungen einbringen?

In dieser Zeit gab es über 8.000 Zuschriften an die Landesregierung. Neben vielen inhaltlichen Anregungen wurde in einem großen Teil der Zuschriften die Zuordnung der Kindergärten zum Bereich „Bildung“ gefordert. Wesentliches Argument war die Befürchtung, dass durch eine Eingliederung in das Sozialministerium die Kindergärten vordergründig als Betreuungsstätten gesehen werden und wichtige Bildungsaufgaben unberücksichtigt bleiben würden. Heute weiß ich, dass es gut und richtig war, diese Willensbekundungen ernst zu nehmen und den oben genannten Erziehungs- und Bildungsauftrag festzuschreiben.

Damals wie heute ist uns wichtig:

Die ersten Lebensjahre sind von großer Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes. Diese frühen Erfahrungen formen seine Individualität, seine sozialen Beziehungen, seine Sensibilität, seine Freude beim Entdecken und kreativen Gestalten.

Die Entwicklung der Individualität im Hinblick auf Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbständigkeit, Eigenaktivität, Erfolgsorientierung und Bewältigung von Misserfolgserlebnissen sowie das grundsätzliche Vertrauen zu anderen Menschen ist unerlässlich. Dazu ist es notwendig, dass die Kinder Erfahrungen im Umgang mit anderen Kindern sammeln, sich mitteilen, sich verständigen und Konflikte gewaltfrei lösen können.

Für die weitere Entwicklung von Kindern und das Zusammenleben innerhalb und außerhalb der Familie werden Aufgeschlossenheit für die Bedürfnisse, Interessen und Probleme anderer sehr bedeutsam, aber auch die Fähigkeit, sich angemessen durchzusetzen. Das Leben und die Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zielen nicht nur auf den Erwerb kognitiver Kenntnisse und Fähigkeiten ab. Diese müssen sozial und emotional verankert sein.

Zur Entwicklung geistiger Interessen und geistiger Regeamkeit wie auch von Einsichten in Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten braucht das Kind vielfältige Anregungen und soziale Beziehungen. So verstanden ist das Lernen und das Sich-Bilden insgesamt Prozess, Ergebnis und Bestandteil unmittelbarer Lebenstätigkeit.

Die Entwicklungsbedingungen von Kindern im gesellschaftlichen Kontext von Erziehung, Bildung und Betreuung haben sich erheblich gewandelt. Dies muss sich in einem veränderten Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen widerspiegeln. Um dies umzusetzen, ist eine neue Bewertung von Lernen und Leistung notwendig. Heute ist noch gar nicht absehbar, was unsere Kinder auf ihrem Bildungsweg morgen als junge Erwachsene benötigen werden. Sicher ist aber eines: Sie werden lebenslang lernen müssen und vermutlich öfter in ihrem Leben beginnen, sich Neues zu erarbeiten.

Wir gehen heute davon aus, dass der Bildungsgedanke Kinder als autonome Subjekte begreift, die sich ihre Welt durch ihr eigenes Wahrnehmen, Fragen und Denken erschließen. **Bildung bedeutet unter diesem Blickwinkel ein Sich-Bilden.**

Dieses Sich-Bilden vollzieht sich jedoch nicht von selbst und auch nicht im luftleeren Raum, sondern in der Kommunikation mit der umgebenden Umwelt, natürlicher, kultureller und sozialer Ordnungen. Sich-Bilden heißt, sich in die Auseinandersetzung mit diesen Ordnungen zu begeben und sie differenziert weiterzuführen. Dass sich Kinder in der sie umgebenden Kultur tätig und produktiv zurecht finden, dazu tragen die Erwachsenen im Umfeld des Kindes bei, die Träger und Repräsentanten dieser Ordnungen sind. Erwachsene regen Kinder an oder fordern sie heraus, dieses eigene Wahrnehmen, Fragen und Denken der eigenen Erfahrung voranzutreiben und zu differenzieren. Kinder brauchen Erwachsene für ihre Bildung, jedoch nicht als diejenigen, die etwas besser wissen und ihnen deshalb sagen können, was zu tun ist, sondern als hilfreichen Rahmen, als tätige Unterstützung, um die eigenen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln.

Bildung ist ein Prozess, den das Kind letztlich nur eigen-aktiv und selbst-tätig betreiben kann. Deshalb wird eine sachliche, soziale und geistige Umgebung benötigt, die diese Auseinandersetzung erträgt, teilnehmend unterstützt sowie durch lohnende Fragen herausfordert. Der Bildungsbegriff hebt nicht den helfenden, erziehenden und gegebenenfalls lehrenden Beitrag des Erwachsenen auf, sondern erfordert eine Qualität dieser Beiträge, die der eigenen Bildungstätigkeit des Kindes nicht im Weg stehen, sondern sie bestmöglich unterstützen.¹

Frühkindliche Bildung im Elementarbereich und schulisches Lernen unterscheiden sich aufgrund altersmäßiger Besonderheiten und Möglichkeiten der Kinder. Daneben gibt es natürlich individuelle Besonderheiten, die zum Beispiel die Einschulung von Fünfjährigen ermöglicht, aber auch den Schulbeginn eines sechseinhalbjährigen Kindes rechtfertigen.

Kinder müssen Kinder bleiben dürfen. Ich halte nichts von einem Leistungsdruck bereits im Vorschulalter. Es geht darum, den Kindern Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen ein Leben lang helfen, sich mit neuen Inhalten auseinander zu setzen und Wissen

¹ vgl. Modellprojekt Bildung im Elementarbereich „Wirklichkeit und Phantasie“, Thüringen 2002, unter der wissenschaftlichen Leitung von Professor Dr. Gerd E. Schäfer, Universität Köln

zu erwerben. Sie sollen lernen, gemeinsam mit anderen neue Ideen und Lösungen zu entwickeln.

Ich kenne das große Engagement der Mitarbeiterinnen und Eltern in thüringischen Kindergärten. Deshalb bin ich mir sicher, dass die nächsten geplanten Arbeitsvorhaben gemeinsam umgesetzt werden können.

Zu den aktuellen Aufgaben gehören:

- Die Erarbeitung von Leitlinien zur frühkindlichen Bildung und Erziehung.
- Die Erstellung eines kontinuierlichen und obligatorischen Fortbildungskonzeptes für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen kommunaler und freier Träger.
- Die Fortschreibung der Empfehlungen und Anregungen zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule.

Die im Freistaat Thüringen geschaffenen Rahmenbedingungen sowie die dazugehörigen Standards haben sich bewährt. Die Landesregierung stellt mit dem Doppelhaushalt 2003/2004 unter Beweis, dass gute Kinderbetreuung sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ihren wesentlichen politischen Zielsetzungen gehört. Erreichbar sind die Zielstellungen jedoch nur mit Hilfe der engagierten Mitarbeit aller Beteiligten.

Zum Stellenwert frühkindlicher Bildung und Entwicklungsperspektiven

KARIN BRÄHLER-HAUCKE

Leiterin der Abteilung Kindertageseinrichtungen des Jugendamtes der Stadt Köln

1. Ein Blick zurück

Das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen (GTK) vom 29. Oktober 1991 löste das Kindergartengesetz vom 21. Dezember 1971 ab. Dieses entstand zu dem Zeitpunkt, als die bildungspolitische Diskussion über die vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland ihren Höhepunkt erreicht hatte. Die Diskussion war von der Erkenntnis ausgegangen, dass die geistigen Fähigkeiten eines Kindes nicht nur Ausdruck seiner angeborenen Intelligenz sind, sondern insbesondere durch Umwelthanregungen und gezielte Förderungsmaßnahmen beeinflusst werden können. Das allgemein erwachte Interesse an der frühen Förderung des Kindes führte damals zu heftiger Kritik am bestehenden Kindergarten. Wegen des bis zu diesem Zeitpunkt fehlenden Interesses hatte der Kindergarten nicht die finanziellen Möglichkeiten, um so gestaltet werden zu können, wie es von Kleinkind-Pädagogen bereits seit Jahrzehnten gefordert wurde.

Die neue Sicht von der Bedeutung der vorschulischen Erziehung fand ihren Niederschlag in dem **Strukturplan für das Bildungswesen**, der den Kindergarten zu einem unverzichtbaren Bestandteil des gesamten Bildungssystems erklärt hatte. Im Strukturplan wurde ausgeführt: *„Aller Aufwand, der hier erforderlich ist, verspricht Erfolge, die jene Belastungen vermindern werden, die heute zur Rehabilitation von gescheiterten Kindern und Jugendlichen notwendig sind.“*

Auf Veranlassung des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales und des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen wurden damals in 50 Kindergärten und 50 Vorklassen **Modellversuche** durchgeführt, die für die Dauer von fünf Jahren wissenschaftlich begleitet wurden. Ziel dieser Versuche war es, festzustellen, ob die Fünfjährigen in altersgemischten Gruppen des Kindergartens oder in einer Vorklasse an der Grundschule besser und nachhaltiger gefördert werden können.

Die Auswertung der **Ergebnisse** dieses Versuches, der zwischen 1970 und 1975 stattfand, hatte im Wesentlichen ergeben, dass

- die Förderung der Fünfjährigen in Vorklassen oder Kindergärten nur ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht einen verhältnismäßig geringen Erfolg verspricht,
- die Förderung von drei- bis vierjährigen Kindern im Kindergarten für alle Bereiche einen andauernden Entwicklungsvorsprung bewirkt, der bis zum Ende der Grundschulzeit nachgewiesen werden kann,

- Benachteiligungen von Kindern aus soziokulturellen Unterschichten – wenn überhaupt – nur dann ausgeglichen werden können, wenn diese Kinder schon als Drei- oder Vierjährige einen Kindergarten besucht haben.

2. Gesetzliche Grundlagen in Nordrhein-Westfalen

Dieses Ergebnis war grundlegend für die Entscheidung der Landesregierung Nordrhein-Westfalens über die Zuordnung der Fünffährigen zum Kindergarten. Die Ergebnisse setzten auch Maßstäbe für die Gruppengröße, die personelle Besetzung und die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten.

Mit dem Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder vom 29. Oktober 1991 wurde nach fast 20 Jahren das allgemein sehr positiv bewertete Kindergartengesetz vom 21. Dezember 1971 abgelöst. Im § 2 GTK wird der Auftrag des Kindergartens wie folgt beschrieben:

§ 2 Auftrag des Kindergartens

(1) „Der Kindergarten ist eine sozialpädagogische Einrichtung und hat neben der Betreuungsaufgabe einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag als Elementarbereich des Bildungssystems. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und die Beratung und die Information der Erziehungsberechtigten sind von wesentlicher Bedeutung; der Kindergarten ergänzt und unterstützt dadurch die Erziehung des Kindes in der Familie.

(2) Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere

- 1. die Lebenssituation des Kindes zu berücksichtigen,*
- 2. dem Kind zur größtmöglichen Selbständigkeit und Eigenaktivität zu verhelfen, seine Lernfreude anzuregen und zu stärken,*
- 3. dem Kind zu ermöglichen, seine emotionalen Kräfte aufzubauen,*
- 4. die schöpferischen Kräfte des Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Neigungen und Begabungen zu fördern.*
- 5. dem Kind Grundwissen über seinen Körper zu vermitteln und seine körperliche Entwicklung zu fördern.*
- 6. die Entfaltung der geistigen Fähigkeiten und der Interessen des Kindes zu unterstützen und ihm dabei durch ein breites Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten elementare Kenntnisse von der Umwelt zu vermitteln.*

(3) Der Kindergarten hat dabei die Aufgabe, das Kind unterschiedliche soziale Verhaltensweisen, Situationen und Probleme bewusst erleben zu lassen und jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seine eigene soziale Rolle innerhalb der Gruppe zu erfahren, wobei ein partnerschaftliches, gewaltfreies und gleichberechtigtes Miteinander, insbesondere auch der Geschlechter untereinander, erlernt werden soll. Die Inte-

gration behindertener Kinder soll besonders gefördert werden. Behinderte und nicht behinderte Kinder sollen positive Wirkungsmöglichkeiten und Aufgaben innerhalb des Zusammenlebens erkennen und altersgemäße demokratische Verhaltensweisen einüben können. Auch gegenüber anderen Kulturen und Weltanschauungen soll Verständnis entwickelt und Toleranz gefördert werden.“

3. Entwicklungsaspekte

Die in den neunziger Jahren geführte Diskussion zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellte den Betreuungsauftrag stetig und ständig in den Vordergrund. Selbst die Verlautbarungen aus dem zuständigen Ministerium in Nordrhein-Westfalen vergaßen häufig die Säule Bildung, obwohl diese im Landesgesetz explizit verankert ist, und wollten die „Betreuung der Kinder flexibel“ gesichert wissen. (im Sommer 2001)

Obwohl bereits 1999 die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestartet hatte, brachte erst die PISA-Studie den Bildungsauftrag des Kindergartens wieder in die öffentliche Diskussion.

Über die Notwendigkeit, Lernpotenziale früher zu nutzen und Kinder bereits im Kindergarten gezielt zu fördern, besteht nunmehr in Wissenschaft und Politik breiter Konsens. **Die Qualität der Elementarbildung zu steigern und eine bessere Qualifizierung der Erzieherinnen anzustreben, wird als Zukunftsaufgabe betrachtet.**

Der Lernfähigkeit und den vielfältigen Interessen der Kinder wird die Jugendhilfe nur gerecht, wenn sie die personale, materielle und soziale Umwelt der Kinder optimal für Selbstbildungsprozesse gestaltet. Diesen Bedürfnissen tragen auch heute schon die Verantwortlichen in den Tageseinrichtungen und Kommunen durch vielfältige Angebote und Maßnahmen Rechnung. Zur Weiterentwicklung der Qualität bei der Vermittlung notwendiger Schlüsselkompetenzen ist es jedoch notwendig, **Bildungsziele und Maßstäbe im Sinne eines offenen Bildungscurriculums zu entwickeln und den Erziehungsauftrag als einen auf die Fähigkeit und Bedürfnisse der Kinder abgestimmten Prozess der Selbstbildung zu begreifen.** Dabei darf der Bildungsauftrag nicht in das Belieben der Einrichtungen gestellt werden, sondern die Qualität der Bildung muss zielgenau definiert, umgesetzt und überprüfbar werden.

Ziel des Lernprozesses ist die Aneignung von Basiswissen und Basisfähigkeiten im musischen, naturwissenschaftlichen, sprachlichen und motorischen Bereich sowie die Vermittlung sozialer Verhaltensweisen. Der steigende Anteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund führt zu einer zunehmenden Bedeutung der sprachlichen Förderung. Dabei ist auch die maßgebliche Bedeutung der Muttersprache für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen. In vielen Kommunen werden Konzepte entwickelt und erprobt, die die Eltern der Kinder in die Sprachförderung einbeziehen. Diese Konzepte müssen finanziell abgesichert werden.

4. Das Projekt „Sprachförderung in Kölner Kindergärten“ – ein Beispiel für Qualitätsentwicklung

Beispielhaft möchte ich über das Projekt „Sprachförderung in Kölner Kindergärten“ sprechen, um zu verdeutlichen, wie sich die Kommune um Qualitätsentwicklung bemüht.

4. 1. Ziele, Methoden und Schwerpunkte

Das Projekt wurde aus Mitteln des Landes Nordrhein-Westfalen und aus zusätzlichen Mitteln der Stadt Köln finanziert. Die erste Phase dauerte vom 1. Oktober 2001 bis zum 30. September 2002. Der Auftrag war die Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Das Ziel bestand darin, herauszufinden, welche Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sozialpädagogische Fachkräfte benötigen, um Sprachförderung in Kindertagesstätten erfolgreich gestalten zu können.

An dem Projekt waren zehn Kindergarten- beziehungsweise Kindertagesstättengruppen in Köln-Ehrenfeld mit mehr als 50 Prozent ausländischer Kinder beteiligt. Es wurden verschiedene Bausteine erprobt und für die Übertragung auf andere Kindertagesstätten überprüft. Diese **Bausteine** sind:

a) Qualifizierung der beteiligten Fachkräfte: Zu Beginn des Projektes fand zunächst eine fünftägige Fortbildung statt, bei der Wissen über allgemeine Grundlagen zur Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung vermittelt wurde. Zu den Themenschwerpunkten gehörten

- theoretische Grundlagen zu Spracherwerb, Erstsprache und Identitätsentwicklung (Was ist Sprache? Ab wann sprechen wir von Sprache? Was muss man über Sprache, Spracherwerb und die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren wissen?),
- zweisprachige Erziehung (Was muss man über Zweitspracherwerb und mehrsprachige Entwicklung von Kindern wissen?)

b) Bereitstellung von praxisorientierten Materialien und Begleitung durch Moderatoren: Zusätzlich erhielten die Gruppenleiterinnen monatlich eine Praxis-Box mit Arbeitsmaterialien zur Unterstützung der täglichen Sprachförderung. Diese enthält viele Ideen- und Materialanregungen zur Sprachförderung, so zum Beispiel Bücher, Spiele, Kunst- und Kreativitätsvorschläge, Materialien zur Bewegung und Musik.

Diese Materialien wurden zur Erprobung in den Gruppen eingeführt und verbleiben dort zur Unterstützung der täglichen Sprachförderung. In monatlichen Reflexionstagen wurden die Materialien mit den Gruppenleiterinnen und Mitarbeiterinnen des Jugendamtes ausgewertet.

- c) **Zeitliche Entlastung der Gruppenleiterinnen zur gezielten Sprachförderung durch Honorarkräfte:** Wegen der ursprünglichen zeitlichen Befristung des Projektes bis zum 31. Dezember 2001 war der Einsatz von Honorarkräften nicht zu realisieren. Eine Entlastung der Gruppenleiterinnen wurde ausschließlich durch Eigenleistungen des Amtes für Kinder, Jugend und Familie erfüllt, indem zwei Mitarbeiterinnen Praxistage in den Kindertagesstätten durchführten – mit dem Ziel, Entlastung zu bieten und gleichzeitig eine Anlaufstelle bei Fragen zur Sprachförderung zu sein.
- d) **Begleitung, Beobachtung und Dokumentation:** Zu Beginn des Projektes erfolgte eine Eingangsbeobachtung in den teilnehmenden Gruppen der Kindertagesstätten anhand der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Die KES basiert auf einer Vielzahl empirischer Untersuchungen zu frühkindlichen Betreuungs- und Erziehungsumwelten und reflektiert Qualitätsstandards, die Wissenschaftler für eine kindgerechte und entwicklungsfähige Umwelt als bedeutsam betrachten. KES gibt einen Überblick über die Gestaltung und Nutzung der Räume in der Einrichtung, die Verfügbarkeit der Spiel- und Lernmaterialien, die Interaktion zwischen den Kindern und den Erzieherinnen, die Gestaltung des Tagesablaufes, das Erzieherinnenverhalten und Aspekte der Elternarbeit.

Die KES besteht aus 37 Merkmalen, mit denen die pädagogische Qualität eingeschätzt werden kann. Für die Eingangsuntersuchungen der teilnehmenden Gruppen in den Kindertagesstätten wurden die zur Sprachförderung relevanten Merkmale der KES angewandt. Diese Elemente waren ebenfalls Grundlage der Endbeobachtung. Die Beobachtungen erfolgen durch zertifizierte KES-Trainerinnen.

Es wurden folgende **zur Sprachförderung relevanten Merkmale der KES** angewendet:

III: Sprachliche und kognitive Anregungen

- Sprachverstehen,
- sprachliche Ausdrucksfähigkeit,
- kognitive Anregungen,
- allgemeiner Sprachgebrauch.

V. Kreative Aktivitäten

- künstlerisches Gestalten,
- Musik und Bewegung,
- Bausteine,
- Sand und Wasser,
- Rollenspiele,

- Tagesablauf,
- Beaufsichtigung und Anleitung bei kreativen Aktivitäten.

VI: Sozialentwicklung

- Rückzugsmöglichkeiten für Kinder,
- freies Spiel,
- Teilgruppenarbeit,
- Atmosphäre.

4. 2. Projekt-Ergebnisse

Im ersten Schritt wurden positive strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen, die sprachfördernd für Kinder sind.

Kinder müssen eine sprachliche Förderung erfahren, die

- in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet ist,
- dem Entwicklungsstand des Kindergartenalters entspricht,
- das alltägliche Geschehen als die entscheidende Lernchance versteht,
- die jeweilige familiäre und biographische Situation jedes einzelnen Kindes berücksichtigt (besonders die des zweisprachigen Aufwachsens),
- auf die jeweilige Gruppenzusammensetzung zugeschnitten ist.

Folgende Rahmenbedingungen sind erforderlich:

- entsprechende Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher,
- kontinuierliche Praxisberatung durch externe Moderatoren,
- die Einführung eines strukturierten Verfahrens zur Planung der Arbeit,
- die Bereitstellung von praxisorientierten Materialien.

Es wurden mit und für die Praxis „**Zehn Leitlinien zur ganzheitlichen Sprachförderung**“ entwickelt. Diese wurden allen städtischen Tageseinrichtungen für Kinder als Grundlage und Strukturelement für die sprachliche Förderung im Kindergarten zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen der differenzierten Gruppenarbeit müssen zusätzlich **gezielte Angebote** – mehrmals wöchentlich – für Kinder mit Migrationshintergrund durchgeführt werden. Diese Angebote sind durch die Bezugspersonen der Kinder (Mitarbeiterin aus der Kin-

dertagesstätte) durchzuführen. Diese Mehrarbeit ist durch den Einsatz von zusätzlichen Kräften zu kompensieren.

Ein Vergleich der Ergebnisse über die Eingangs- und Endbeobachtungen der zehn beteiligten Gruppen zeigt, dass in der Mehrzahl (Gruppe 1, Gruppe 3, Gruppe 4, Gruppe 5, Gruppe 6, Gruppe 9, Gruppe 10) eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen als sprachfördernde Maßnahme für Kinder erreicht wurde. In der Gruppe 8 konnte keine Endbeobachtung durchgeführt werden, weil die Erzieherin der Gruppe in Elternzeit ist und die pädagogische Ergänzungskraft ihr Jahrespraktikum beendet hat, das heißt, beide Mitarbeiterinnen sind für die Gruppe nicht mehr zuständig. In den zwei Gruppen (Gruppe 2, Gruppe 7), die keine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen erreichten, ist das Ergebnis auf veränderte organisatorische Bedingungen zurückzuführen; eine Verbesserung wird durch entsprechende Beratung in die Wege geleitet.

Das Projekt kann als erfolgreich und konstruktiv eingestuft werden. Die erprobten Bausteine lassen sich im Wesentlichen auf andere Kindertagesstätten übertragen. Diese Bausteine werden gegenwärtig in weiteren Projekten in insgesamt rund 60 Kindertagesstätten erprobt. Zwischenzeitlich hat das Land Nordrhein-Westfalen rund 50.000 Euro für das Kindergartenjahr 2002/2003 zur Verfügung gestellt, so dass in der Hälfte der Projekteinrichtungen zusätzliches Personal für fünf Stunden pro Woche und Einrichtung eingestellt werden konnte. Für das Kindergartenjahr 2003/2004 sind bereits neue Anträge beim Land gestellt worden.

Zum Bildungsverständnis in Kindertageseinrichtungen

DR. CHRISTA PREISSING

Hochschulassistentin, INA gGmbH, Institut für Situationsansatz,

Institut für Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin

Bildung, Erziehung und Betreuung in Krippen, Kindergärten und Horten sollen dazu beitragen, dass jedes einzelne Kind gleiche Rechte und gute Chancen für eine lebenswerte Perspektive in dieser Gesellschaft hat, gleich welchem Geschlecht es angehört, gleich welche soziale und ökonomische Situation seine Eltern haben, gleich welcher ethnisch-kulturellen Gruppe es selbst und die Mitglieder seiner Familie angehören. Unabhängig von der Herkunft soll jedes Kind die Chance haben, seine Bereitschaft, seine Fähigkeiten und seine individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft – von Gesellschaft – einzubringen. Das ist die Grundlage unserer demokratischen Verfassung und eines demokratischen Bildungsverständnisses.

1. Bildung ist Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht

In Anknüpfung an das Humboldt'sche Bildungsverständnis verstehen wir Bildung als die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen und von Irritationen und Widersprüchlichkeiten begleiteten Prozess.

Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:

- sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen,
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt machen,
- das Weltgeschehen erleben und erkunden.

Bildungsprozesse sind stets an sinnstiftende Fragen gebunden: Wer bin ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich und um uns herum? Was war vor mir und was kommt nach mir?

Die Antworten jedes Kindes sind subjektiv, sie sind Deutungen des individuell unterschiedlichen Erlebens in der gesamten (kindlichen) Lebenswelt. Pädagogische Arbeit in Bildungsinstitutionen kann Bildung von Kindern nicht erzwingen, sondern wird immer nur begrenzten Einfluss darauf haben, wie sich ein Kind sein Bild von seiner Welt macht.¹ Pädagogen werden umso mehr an Einfluss gewinnen, je mehr sie die sinnstif-

¹ In der aktuellen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie werden Bildungsprozesse deshalb als Konstruktion von Weltbildern bezeichnet.

tenden Fragen des Kindes aufnehmen und sich auf seine eigensinnigen und eigenwilligen Deutungen einlassen.

Die Antworten des Kindes sind zugleich **intersubjektiv**.¹ Sie entwickeln sich im Austausch mit anderen, im Austausch und Vergleich mit den Deutungen der anderen. Jedes Kind benötigt, damit es den eigenen Bildungsbewegungen und Erkenntnissen vertrauen kann, Vertrauen von seinen Bezugspersonen, die nachempfinden wollen, was das Kind bewegt. Das sind zum einen die Erwachsenen, zu denen es in Beziehung steht oder eine solche aufbaut, also die Eltern, und die anderen erwachsenen Bezugspersonen im familiären Umfeld und die Erzieherinnen in der Kindertagesstätte. Das sind zum anderen die Kinder in seiner Gemeinschaft: die Geschwister, Nachbarkinder und die Kinder in der Kindertagesstätte. Jedes Kind benötigt ein spürbares Interesse dieser Bezugspersonen an seiner Tätigkeit, seinen Empfindungen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist Beziehung so wichtig für die Bildung.

Je jünger das Kind ist, je weniger das Kind selbst entscheiden kann, mit wem es in Beziehung treten will, umso höher ist die Verantwortung der Erwachsenen, sich selbst zu befragen, welche Beziehung und welche eigene Deutung der Welt sie dem ihnen anvertrauten Kind anbieten. Sie haben dabei die Verantwortung, zu entscheiden, mit welchen anderen Personen sie das ihnen anvertraute Kind in Beziehung bringen, damit diese das Weltbild des Kindes ergänzen und erweitern können. Das betrifft die Elternverantwortung ebenso wie die Verantwortung von Leiterinnen und Erzieherinnen in der Kindertagesstätte, die darüber entscheiden, welche Personen sie in die Bildungsprozesse einbeziehen.

Je differenzierter der intersubjektive Austausch von Deutungen wird, je vielfältiger die Perspektiven werden, die in diesen Austausch eingehen, umso größer wird die **Annäherung** des Kindes **an ein objektives Verständnis** von Welt werden können. Annäherung deshalb, weil wir nie wirklich wissen können, was „wahr“ ist. Objektiv heißt darum hier: sich sicher zu sein, dass die eigene Antwort auf eine Frage – zumindest im eigenen Kulturkreis – mit anderen geteilt und überzeugend begründet werden kann und dass zur Begründung nachvollziehbare Argumente zur Verfügung stehen, die in einen Diskurs eingebracht werden können.

2. Individuelle, soziale und gesellschaftliche Bedeutungen von Bildung

Bildung ist immer auch **bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit** durch die Erwachsenen. Bildung ist eine öffentlich verantwortete Aufgabe, die in den Bildungsinstitutionen von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen wird. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen. Jede bewusste Anregung braucht **Ziele**. Sie bezeichnen die Richtung, in der ein Kind bei der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt werden soll. Die Ziele begründen sich auf ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf eine Analyse dessen, welche

¹ Sie werden deshalb auch als soziale Ko-Konstruktionen bezeichnet.

Kompetenzen ein Kind benötigt, um in der Welt, in der es aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben beziehungsweise zu werden.

Die Unterscheidung zwischen der subjektiven Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten für das einzelne Kind erfolgt auf drei Ebenen:

> das Bild von sich selbst	■ das Kind in seiner Welt
> das Bild von den anderen	■ das Kind in der Kindergemeinschaft
> das Bild von der Welt	■ Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Sie ist auch eine Unterscheidung von Schwerpunkten entlang entwicklungspsychologischer Prozesse. Je jünger die Kinder sind, umso enger kreisen ihre Fragen um sich selbst und die mit ihnen unmittelbar verbundenen erwachsenen Bezugspersonen. Im **Krippenalter** wird es vor allem darum gehen, Beziehungssicherheit und Bindung zu gewährleisten und die subjektiven, sehr eigenwilligen Ausdrucksweisen des Kindes zur Entwicklung seines **Selbstbildes** herauszufordern und zu stärken.

Je älter die Kinder werden, desto bedeutungsvoller werden ihre Beziehungen zu anderen Personen, vor allem zu anderen Kindern. Im **Kindergartenalter** werden die Beziehungen in der Kindergruppe zu einem wesentlichen Motor der Entwicklung des Weltbildes. Die Beziehung zu Eltern und Erzieherin bleibt ungebrochen wichtig – das Erleben von Gemeinsamkeit und Differenz in der Beziehung zu etwa Gleichaltrigen gewinnt daneben rasant an Bedeutung. Hier wird es individuelle Unterschiede geben: Es wird das dreijährige Mädchen geben, das sich überwiegend auf die anderen Kinder der Gruppe orientiert, und es wird den fünfjährigen Jungen geben, der in nahezu allen seinen Aktivitäten die Nähe zu „seiner“ Erzieherin sucht. Es kann auch umgekehrt sein. Das deutet an, wie wichtig die genaue Beobachtung des einzelnen Kindes in der Kindergruppe ist. Es kann sein, dass der eben zitierte Junge von den anderen Kindern der Gruppe wenig akzeptiert, vielleicht gehänselt wird. Was heißt das für sein **Selbstbild und** was heißt das für sein **Bild von den anderen**? Die beiden Fragen sind nicht zu trennen.

Die **Annäherung an ein objektives Weltverständnis** vollzieht sich in zum Teil merk- und denkwürdigen Prozessen. Würden wir allein der traditionellen Entwicklungspsychologie (z.B. nach Piaget oder Wygotski) folgen, dann würden wir diese Stufe der Bildungsprozesse, die mit der Bildung von abstrakten Begriffen einher geht, erst dem (späteren) Grundschulalter zuordnen. Kinder befassen sich jedoch auch im frühen Kindesalter auf verschiedenen Wegen mit der Komplexität von Welt, was damals als nicht allzu relevant angesehen oder nicht erkannt wurde.¹ Zudem konfrontiert Kindheit heute Kinder mit anderen Erfahrungen als zu Zeiten der Entstehung der genannten Theorien. Die Wirklichkeit von Kindern hat sich verändert. Das

¹ vgl. Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, Weinheim, Berlin, Basel: Luchterhand-Beltz (2002), dies.: Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand-Beltz (2002)

wird oft beklagt und als Gefährdung von Kindheit gesehen. Das lässt sich jedoch ebenfalls als Chance sehen.

Veränderungen in den Familienstrukturen und die damit verbundenen Veränderungen von Kindheitsbedingungen, der immer frühere Zugang von Kindern zu Medien aller Art eröffnet Kindern – ob wir das wollen oder nicht, ob sie das wollen oder nicht – andere Erfahrungshorizonte und bringen neue Zumutungen. Der Kindergarten darf sich diesen Erfahrungen nicht verschließen.

3. Bildung – ein aktiver, sozialer und sinnlicher Prozess der Aneignung von Welt

Bildung ist ein aktiver Prozess: Ein Kind entdeckt, erforscht und gestaltet seine Welt und die zu ihr gehörenden Dinge sowie die in ihr wirkenden natürlichen und sozialen Erscheinungen und Zusammenhänge durch eigenwillige Tätigkeit mit allen Sinnen und vom ersten Atemzug an. Ein aktives Kind bildet sich immer, es kann gar nicht anders. Kinder können nicht gebildet werden – sie machen sich selbst ihr Bild von ihrer Welt und sie tun dies aus eigenem Antrieb. Kinder wollen lernen und sie wollen in dieser Welt etwas Bedeutsames leisten.

Bildung ist soziale Praxis: Kinder beziehen sich in ihrer Tätigkeit immer auf andere Personen, auf einen Interaktionspartner. Ihre Bewegungen, ihre Äußerungen erzeugen und benötigen eine Resonanz von den mit ihnen lebenden Personen. Nehmen die Antworten des Interaktionspartners die Bewegungen und Äußerungen des Kindes auf und an, ermutigen sie das Kind zu weiteren und differenzierteren Tätigkeiten. Wehren sie die Äußerungen des Kindes ab, blockieren sie das Kind in seinen Bildungsbewegungen. Die Folge kann sein, dass das Kind stehen oder sitzen bleibt.

Bildung ist sinnliche Erkenntnistätigkeit: Die Hirnforschung belegt die pädagogische Erfahrung, dass Kinder dann erfolgreich lernen, wenn sie möglichst vielfältige Sinneswahrnehmungen für die Aufnahme und Verarbeitung von komplexen Eindrücken einsetzen können. In den ersten vier bis sechs Lebensjahren differenzieren sich die sensorischen, visuellen und akustischen Wahrnehmungen besonders nachhaltig. Über Bewegung, das Tasten und Fühlen, Riechen und Schmecken, Sehen und Hören gewonnene Eindrücke und Erkundungen führen zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn.

Diese bilden die so genannten kognitiven Landkarten, in die spätere Erfahrungen eingeordnet werden. Einem Kind als Interaktionspartner zum Beispiel fast ausschließlich sprachlich vermittelte Impulse und Erklärungen anzubieten oder ihm fast ausschließlich mimische Rückmeldung zu geben, beeinträchtigt seine Möglichkeit, seine individuellen kognitiven Landkarten mit viel Platz für spätere Eintragungen auszubilden.¹

¹ Die Hirnforschung kritisiert in diesem Zusammenhang ausdrücklich die Überbetonung von Unterrichtsangeboten, die auf abstrahierende und sprachlogische Begriffsbildung abzielen.

Bildung ist lustvoll: „Kinder lernen nur das, was sie wollen, nicht das, was sie sollen“, damit drückt der Neurophysiologe Wolf Singer aus, wie wichtig es ist, dass ein Mädchen, ein Junge aus sich heraus etwas wissen, können und erfahren will. Jeder, der mit einem Kind zusammenlebt, kann die Erfahrung machen, wie glücklich und stolz es ist, wenn es etwas herausgefunden hat, etwas kann, das für sie oder ihn selbst von hoher Bedeutung ist. Und jeder kann mitempfinden, wie sehr dieses Gefühl antreibt und die Anstrengung herausfordert, mehr erfahren, wissen und können zu wollen. Der Wunsch, sich anzustrengen und etwas zu leisten, Widerstände und Schwierigkeiten zu überwinden, wird von der Erwartung auf eben dieses Glücksgefühl gespeist. Das in unserer Gesellschaft geflügelte Wort vom Ernst des Lebens, der immer dann „zuschlägt“, wenn es um „richtige“ Bildung geht, unterstellt, dass sich Bildung und Glücksempfinden ausschließen. Das Gegenteil ist der Fall.

4. Bildung – ein kultureller Prozess: Gleichheit und Unterschiede

Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede: Kinder wachsen als Mädchen oder Junge auf. Sie alle sind Kinder und sie unterscheiden sich in ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Was ein Mädchen ist, was eine Junge ist, wird biologisch und sozial-kulturell unterschieden. Wie ein Mädchen zur Frau wird und wie ein Junge zu einem Mann wird, ist in hohem Maße bestimmt von den Vorstellungen und Erwartungen, die eine Gesellschaft über die gesellschaftliche Arbeitsteilung von Frauen und Männern hat. Die erwachsenen weiblichen und männlichen Vorbilder, mit denen ein Kind in Familie, Kindertagesstätte, Schule und Nachbarschaft lebt, haben unmittelbaren Einfluss darauf, wie ein Mädchen oder ein Junge sein Geschlecht konstruiert. Hoch wirksam sind daneben die Bilder von Männern und Frauen, die über Medien¹ transportiert werden. Das sich entwickelnde Selbstkonzept als weibliches oder männliches Mitglied dieser Gesellschaft beeinflusst, was ein Mädchen, ein Junge von dieser Welt wissen will, was sie oder er können will und was sie oder er meint, mit diesem Wissen und diesen Fähigkeiten in dieser Welt bewirken zu können.

Gleichheit und sozial-kulturelle Unterschiede: Kinder gehören zu einer Familie,² die – gemessen an einem gesellschaftlichen Durchschnitt – eine eher schlechte, eine dem Durchschnitt entsprechende oder eine eher gute **soziale und ökonomische Absicherung** hat. Kinder bringen als Neugeborene alle eine ungefähr gleiche genetische (in ihrem Körper angelegte) Ausstattung mit.³ Sie verfügen am Lebensbeginn alle über in etwa gleiche Bildungsmöglichkeiten.⁴ Sie alle sind Kinder mit prinzipiell unendlichen Bildungsmöglichkeiten und sie können, je nachdem welche Anregungen sie

¹ Medien sind Mittler aller Art: Bücher, Erzählungen, Bilder in Büchern und auf Werbeplakaten; Filme, Spielzeug ...

² Als Familie gilt heute jede Lebensform, in der mindestens ein erwachsener Mensch mit mindestens einem Kind zusammenlebt.

³ Von der genetischen Ausstattung her unterscheidet sich ein Kind, das heute geboren wird nur unwesentlich von einem Kind, das zur Zeit der Neandertaler geboren wurde. vgl. Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen, Vortrag (2002), www.mckinsey-bildet.de

⁴ Die Plastizität des Gehirns erlaubt, dass Funktionen mancher Hirnbereiche, die aufgrund eines genetischen oder anderen Ausfalls reduziert oder ausgeschaltet wurden, „ersetzt“ werden.

in ihrer Familie und ihrem unmittelbaren Umfeld erfahren, sehr unterschiedliche Ausschnitte dieser Möglichkeiten im Aufwachsen in ihrer Familie ausschöpfen.

Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede: Kinder leben mit einem Vater und einer Mutter, vielleicht auch nur mit der Mutter, nur mit dem Vater oder auch in enger Beziehung mit anderen erwachsenen Frauen und Männern, die selbst in dieser Stadt groß geworden sind, die aus einer ähnlichen oder anderen Umgebung kommen, die selbst ähnliche oder ganz andere Kindheitserfahrungen gemacht haben. Sie gehören zu einer Mutter und/oder einem Vater, der beziehungsweise die gleiche Sprache spricht wie andere Menschen in der Umgebung oder sie haben Eltern, die überwiegend eine andere als die Umgebungssprache sprechen. Manche Mädchen und Jungen wachsen in Familien auf, in denen beides gilt.

5. Chancengleichheit

Geschlechtliche, soziale und ethnisch-kulturelle Unterschiede sind – das ist zuletzt durch die PISA-Studie belegt – die Hauptursachen von Leistungsunterschieden beim Abschluss der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Unser Bildungssystem erlaubt in seiner gegenwärtigen Qualität nicht, dass alle Mädchen und Jungen ihre Leistungsmöglichkeiten entwickeln können. Ob schon Krippen und Kindergärten daran Anteil haben, ist nicht erforscht. Gleichwohl verweisen die Ergebnisse der Schulforschung auf die Verantwortung, dass alle Kinder, gleich welchen Geschlechts und gleich welcher Herkunft, in allen öffentlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen von Beginn an von ihnen profitieren können.

Die Vernetzung von Tageseinrichtungen mit anderen Institutionen

DIRK JANKE

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
im Deutschen Jugendinstitut e. V., München*

Als Einstieg in das Thema „Kinderbetreuung im sozialen Raum“ möchte ich über einen wichtigen Teilaspekt sprechen – über die Vernetzung¹ von Tageseinrichtungen für Kinder mit anderen Institutionen, denn die

- sinnvolle Einbettung der Einrichtung in die regionale Infrastruktur,
- die Öffnung der Einrichtung ins Gemeinwesen und
- der Aufbau eines vielfältigen und bedarfsgerechten Angebotes für unterschiedliche Lebenslagen und Bedürfnisse

ist ohne Kooperation, ohne Vernetzung nur schwer durchführbar.

1. Kooperation als Leitgedanke der Kinder- und Jugendhilfe

Der Begriff „Vernetzung“ oder „Netzwerk“ wird vielfach verwendet und ist dadurch gerade zu einem Modebegriff geworden. Wer oder was ist heute nicht „irgendwie miteinander vernetzt“? Zunächst besagt der Begriff „Netzwerk“ nichts weiter, als dass es irgendein Geflecht von Beziehungen zwischen Subjekten gibt. Der Begriff bleibt vage und wenig aussagekräftig, wenn er nicht mit konkreten Inhalten gefüllt wird, zum Beispiel in welchen Beziehungen die Akteure zueinander stehen und welches gemeinsame Ziel das Netzwerk verfolgen soll. Denn die Beteiligung der unterschiedlichen Akteure eines sozialen Netzwerkes beruht maßgeblich auf der Motivation, miteinander ein gemeinsam vereinbartes Ziel zu erreichen.

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz ist solch ein gemeinsames Ziel mit dem sozialintegrativen Auftrag klar formuliert: die Jugendhilfe soll dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für Kinder und Familien zu schaffen (§ 1 Absatz 3 Satz 4 SGB VIII). Die komplexen Anforderungen, die sich dadurch für Tageseinrichtungen für Kinder ergeben, können nicht mehr isoliert, sondern nur durch Kooperation mit anderen Institutionen oder Interessenvertretern und einer stärkeren sozialräumlichen Orientierung bewältigt werden. So heißt es im KJHG auch: *„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituationen junger Menschen und ihrer Familien auswirkt ... im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.“* (§ 81 Absatz 1 SGB VIII) Auch an

¹ Die Begriffe „Vernetzung“ und „Kooperation“ werden im Folgenden synonym verwendet.

anderen Stellen ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz von der „Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen“, von „regionaler Kooperation“ und von „verstärkter Vernetzung mit Fachdiensten“ die Rede.

Konkrete Umsetzungsstrategien der Rechtsnormen, Vernetzungsstandards oder mögliche Verantwortliche für den Aufbau und die Steuerung von Kooperationsbeziehungen werden im KJHG nicht genannt. So besteht für die Länder bei der Umsetzung des Vernetzungsgedankens ein relativ großer Gestaltungsspielraum, der in unterschiedlicher Weise genutzt wird.

Der Kooperationsgedanke findet sich auf den verschiedenen Ebenen der Jugendhilfe wieder: neben der gesetzlichen Vorgabe fördert der **Bund** im Rahmen seiner Anreizkompetenz beispielsweise Projekte und Initiativen,¹ die die Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen fördern sollen, einige **Bundesländer** greifen den Leitgedanken der Vernetzung in ihren Ausführungsgesetzen zum KJHG eindeutig auf und entwickeln dazu eigene Verfahren oder auf der **Träger- oder Einrichtungsebene** finden sich Partner zusammen, um vorhandene lokale Ressourcen zu bündeln und effektiver zu nutzen.

2. Netzwerke in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe

Netzwerke, die durch Initiativen auf der untersten Ebene, der Einrichtungs- beziehungsweise Trägerebene entstanden sind, sind sicherlich am meisten verbreitet. Nicht selten stehen hinter diesen „organisch gewachsenen“ Strukturen langwierig gesammelte Erfahrungen einiger weniger Initiatoren („Kümmerer“), die das Netzwerk durch ihr unermüdliches Engagement aufrechterhalten. Der Weg von der Idee zum Aufbau und zur Pflege von Kooperationsbeziehungen ist nicht leicht und so findet sich in der sozialen Praxis im Großen und Ganzen ein oft recht bescheidenes Niveau an Kooperation und Vernetzung. In einer Broschürenreihe des Bundesfamilienministeriums zum Thema „Qualitätssicherung durch Zusammenarbeit“ erklärt Prof. Dr. Hans Langnickel von der Universität Düsseldorf dies wie folgt:

„Fehlende oder mangelnde Kooperation findet oft aber eine ganz einfache Erklärung im fehlenden Know-how in Bezug auf das Management von Beziehungen, die die eigenen Organisationsgrenzen überschreiten. Ohne Übertreibung kann man hier zuweilen von einem regelrechten Kooperationsdilettantismus sprechen. Jeder, der in diesem Feld tätig ist, kann neben vielen positiven Erfahrungen von unzähligen frustrierenden, ergebnislosen Sitzungen berichten, die einem die Lust auf Kooperationen mit anderen Trägern gründlich ein für allemal verdorben haben, von unklaren Vereinbarungen über das, worum es eigentlich geht, und vielfältigen, nie aufgearbeiteten persönlichen

¹ zum Beispiel durch die Projekte „Orte für Kinder“ (DJI 1991-1994), „Betriebliche Förderung von Kinderbetreuung“ (DJI 1995-1997), „Kindersituationen“ (FU Berlin 1993), „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E & C) oder durch die Bundesinitiative „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ (1996)

Konflikten, die jede weitere Kooperation unmöglich gemacht haben. Und dann gibt es noch Kooperationen und Vernetzungen, die eines Tages einfach so einschlafen – aus nie hinterfragten und nie besprochenen Gründen. Offensichtlich vermisst sie auch niemand mehr.“¹

Modellprojekte und Konzepte, die auf den Erfahrungen der Praxis basieren und die durch Politik, Wissenschaft oder andere Bereiche aufgearbeitet und verbreitet werden, sind zwar keine Garantie für eine gelungene interinstitutionelle Vernetzung, aber sie erweisen sich für den Aufbau und die Verstetigung solcher Netzwerke als hilfreich. Nordrhein-Westfalen fördert beispielsweise die Kooperation zwischen Kindertagesstätten beziehungsweise Tagespflege und Betrieben. Eine Informationsbroschüre des Landes enthält neben ausführlichen Beschreibungen der wichtigsten Kooperationsmodelle der Praxis, den Vor- und Nachteilen dieser Kooperationen und Kontaktadressen auch Musterverträge zwischen Träger und Betrieb. Die Broschüre wird bundesweit angefordert.

Allein der strukturierte interregionale Wissenstransfer von „gelungener Praxis“ kann als wertvolle Anregung dienen, um anderenorts Strategien zu entwickeln, neue kohärente Kooperationsbezüge zu initiieren, Vernetzungssysteme aufzubauen und zu koordinieren.

3. Konzepte auf Landesebene

In einer Umfrage im Rahmen des DJI-Projektes „Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote“² wurden die zuständigen Ministerien und Landesjugendämter nach konkreten Konzepten zur Vernetzung von Angebotsformen befragt. Hintergrund dieser Frage war die Idee und Hoffnung, dass solche Landeskonzerte eine quantitative Verbesserung der Angebotsstruktur, so bei der Entstehung gemeinsamer Formen durch Vernetzung von Jugendhilfe und Schule zur Erweiterung der Angebote für Schulkinder, und/oder eine qualitative Verbesserung, zum Beispiel bei der fachlichen Vernetzung von Kindertagesstätten mit Beratungsstellen, bezweckt wird.

Abgesehen von einigen wenigen Einzelprojekten der Länder³ lässt sich sagen, dass das Thema „Vernetzung“ beziehungsweise „Aufbau von Vernetzungsstrukturen“ kein Schwerpunkt der Aktivitäten vieler Landesjugendämter und Ministerien ist.

Der Konsens ist groß, wenn es um das Thema „Vernetzung in der Jugendhilfe“ geht. Im Großen und Ganzen ist man sich einig, dass die gestiegenen Anforderungen an Ta-

¹ siehe Langnickel, Hans: Patentrezept Vernetzung, In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): QS 10 (Broschürenreihe). Qualitätssicherung durch Zusammenarbeit; Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Bonn (1997)

² Es handelt sich um eine Recherche zu alternativen und vernetzten Angebotsformen der Kinderbetreuung (2001-2003), gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

³ Die Ergebnisse der Umfrage sind in der vom Deutschen Jugendinstitut herausgegebenen Projektbroschüre „Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote. Eine Recherche zu alternativen Angebotsformen (Projektheft 1)“ beschrieben. Das Heft kann kostenlos bezogen werden: 089/ 623 06 216 oder unter www.dji.de

geseinrichtungen für Kinder ohne Kooperation mit anderen Institutionen und Interessenvertreter nicht erfüllt werden können. Seitens der Länder scheint aber relativ wenig unternommen zu werden, um solche Vernetzung vor Ort zu unterstützen. Die Antworten der von uns befragten Ministerien und Landesjugendämter sind sehr vage geblieben – man verwies auf allgemein formulierte Soll-Richtlinien. Das lässt die Vermutung aufkommen, dass es an Programmen fehlt.

4. Kooperationen in der Jugendhilfe brauchen den Einsatz von Ressourcen

Wenn von Landesseite der Vernetzungsgedanke nachhaltig umgesetzt werden soll, müssen die Ministerien und Landesjugendämter ihre Konzepte präzisieren, um darauf aufbauend geeignete Rahmenbedingungen für die Bildung von Kooperationsformen vor Ort zu schaffen. **Es muss klar festgelegt werden, was unter sinnvoller Vernetzung zu verstehen ist.**

Das Land kann

- in Gesetzen und Richtlinien die Umsetzung von Kooperation als Qualitätssicherung festschreiben oder die Rahmenbedingungen der Akteure verbessern,
- durch Vorgaben an Fachschulen,
- durch Fortbildungsangebote, beispielsweise zum Thema „Pflege von Kooperationsbeziehungen“,
- durch Modellvorhaben,
- durch Zuschüsse

Regelungen zur Freistellung des Personals beschließen – zum Beispiel den für die Kooperation notwendigen Zeit- und Arbeitsaufwand der kooperierenden Person als festen Bestandteil der Arbeitszeit und Arbeitsaufgaben anerkennen und in der Tätigkeitsbeschreibung festschreiben.

Eine solche politische Unterstützung scheint wichtig, weil die Umsetzung des Vernetzungsgedankens Ressourcen erfordert: interinstitutionelle Kooperationsbeziehungen aufzubauen, zu pflegen, Ergebnisse, Informationen, Erfahrungen und Interessen aus dem Kooperationszusammenhang in die Herkunftsorganisation hineinzutragen und zu vertreten – das alles erfordert Know how, Zeit, Kontinuität und nicht zuletzt infrastrukturelle Mittel wie Telefon oder Kopiermöglichkeiten. Die entscheidenden Voraussetzungen für eine gelingende interinstitutionelle Kooperation liegen systematisiert und empirisch überprüft vor.¹

¹ siehe van Santen, Fredericus; Seckinger, Mike: Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur institutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe, Opladen: Leske + Budrich (2002)

Deutlich wird die Wichtigkeit der Rahmenbedingungen, wenn man sich die Personalkürzungen in Berliner Kindertagesstätten anschaut und dort besonders die Kürzungen im Leitungsbereich. Es ist die Rede davon, die Freistellung von Leitungskräften um 40 Prozent zu reduzieren. Das bedeutet, dass in Kindertagesstätten zukünftig statt bisher bei 100 Kindern erst ab 162 Kindern eine volle Leitungskraft zur Verfügung stehen wird. Es wird nicht bloß eine Kürzung in der Verwaltung vollzogen, sondern damit wird ein wichtige „Schaltstelle“ der Einrichtung in ihrer Arbeit eingeschränkt. Neben ungezählter anderer Aufgaben – darunter die Gestaltung der pädagogischen Arbeit, Mitarbeiterführung, Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltungstätigkeiten – kann oder soll die Leitung auch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen aufrechterhalten. Dies wird durch die Kürzungen in Frage gestellt.

Solange der Begriff „Vernetzung“ weitgehend unreflektiert und zu Legitimationszwecken eingesetzt wird, bleiben Kooperationen in der Jugendhilfe eher punktueller als infrastruktureller und institutionell-abgesicherter Art. Damit werden wichtige Chancen zur sinnvollen Nutzung von Ressourcen und zur Verbesserung der Lebenssituationen von Familien, Kindern und Jugendlichen vertan.

Ziele und Ansätze der Sozialraumorientierung in Stuttgart

MICHAELA BOLLAND

Mitarbeiterin der Stabsstelle Jugendhilfeplanung des Jugendamtes
der Landeshauptstadt Stuttgart

1. Entwicklungsziele für die Kinderbetreuung

Im Rahmen eines Planungsprojekts wurde 1997 in Stuttgart ein Entwicklungsrahmen zur Kinderbetreuung erstellt; dieses Projekt wurde, wie alle Planungsprojekte, trägerübergreifend bearbeitet. In diesem **Entwicklungsrahmen** wurden unter anderem folgende **Ziele** formuliert und verabschiedet:

„Es sollen die Ressourcen zur Familienselbsthilfe (und allgemein zum bürgerschaftlichen Engagement) im privaten und halböffentlichen Raum gezielt gefördert und genutzt werden, ebenso die Elternpartizipation im Rahmen der institutionellen Betreuungsangebote.“

Innovations- und Entwicklungspotenziale liegen vor allem in den Überschneidungsbereichen der Kinderbetreuung im privaten, halböffentlichen und öffentlichen Raum; die Verknüpfung und wechselseitige Unterstützung der drei Bereiche führt zu Synergieeffekten. Daraus folgt:

- *Die Funktion der Angebote/Institutionen des öffentlichen Raumes ist im Kontext private, halböffentliche, öffentliche Kinderbetreuung zu überprüfen, gegebenenfalls neu zu definieren; die professionellen Betreuungsangebote sind entsprechend zu qualifizieren (Partizipation der Familie an der Gestaltung der Angebote).*
- *Die Rahmenbedingungen für Selbsthilfe sind so weiterzuentwickeln, dass aus Potenzialen Aktionen werden können.*

Kindertagesstätten sollen sich als Bestandteil eines Gemeinwesens verstehen; es sollen Nachbarschaftsbezüge und Kooperationen zu anderen Einrichtungen (auch altersübergreifend, zum Beispiel zu Alteneinrichtungen) geknüpft werden. Die Kindertagesstätten und Initiativen, Elterngruppen usw. im Stadtteil sollten ihre Ressourcen (Räume, Fachkompetenz, Zeit) zur gegenseitigen Nutzung zur Verfügung stellen.

Zu beachten ist jedoch auch, dass nicht alle Räume einer Kinderbetreuungseinrichtung multifunktional genutzt werden können und sollten. Gruppenräume sind grundsätzlich die Räume der Kinder; von ihnen gestaltet und belegt. Dagegen sind Funktionsräume, so zum Beispiel Gymnastikräume oder Besprechungszimmer, auch anderweitig nutzbar. Eine Freigabe der Nutzung von Räumen der Einrichtung durch andere

Gruppen liegt in der Entscheidungshoheit des jeweiligen Trägers unter Berücksichtigung des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung.“¹

Anmerkung: In der Stadtverwaltung Stuttgart gibt es eine Dienstanweisung zur Überlassung von Räumen städtischer Tageseinrichtungen an Familien und Dritte, zum Beispiel für Elterntreffen, Angebote für Kinder durch die Eltern, Kindergeburtstage, Familienfeiern ... Die Nutzung ist in der Regel kostenlos; eine Nutzungsgebühr wird beispielsweise bei privaten Familienfeiern erhoben. Es sind auch, je nachdem, welche Ressourcen genutzt werden, Kautionen zu hinterlegen.

1. 1. Schwerpunkte

Der **Sozialdatenatlas** ist eine Zusammenstellung der jugendhilferelevanten Daten auf Sozialraumbene. Dabei handelt es sich um eine Arbeitsgrundlage für alle Einrichtungen. Die Daten geben Hinweise über die Kinder, Jugendlichen und Familien in den jeweiligen Stadtteilen. Sie sind damit auch ein Anhaltspunkt dafür, welche Bedarfslagen bestehen. Der Sozialdatenatlas erscheint alle zwei Jahre und dieser wird regelmäßig von der Jugendhilfeplanung vor Ort vorgestellt. Gemeinsam mit den Einrichtungen wird eine Bewertung der Daten vorgenommen: Was zeigen die Daten auf? Welcher Handlungsbedarf ergibt sich, für wen? Was hat sich gegenüber den Vorjahren verändert? Sind zum Beispiel Angebotsveränderungen erforderlich? Andere Öffnungszeiten etc.

Regionale Vernetzung und Kooperation: Unter dem Titel „regionale Trägerkoordination“ erfolgt in Stuttgart gegenwärtig flächendeckend die Umsetzung einer regionalen Trägerzusammenarbeit im Bereich der Jugendhilfe. Kooperationspartner aus anderen Bereichen, so Schulen und Polizei, sind ebenfalls eingebunden. Das heißt, es werden verbindliche Strukturen der Kooperation eingeführt – zum einen handlungsfeldübergreifend: alle Einrichtungen der Jugendhilfe in einem Stadtteil und zum anderen handlungsfeldbezogen: zum Beispiel alle Tageseinrichtungen in einem Stadtteil. Diese treffen sich viermal im Jahr, um sich über Bedarfsentwicklungen, Angebotsveränderungen etc. auszutauschen. Sie entwickeln Kooperationsprojekte mit anderen Einrichtungen (Stadtteilaktionen, Suchtweeks mit der Mobilen Jugendarbeit, Sprachkurse für Mütter etc.).

Eine besonders enge Kooperation gibt es zwischen Tageseinrichtungen und dem städtischen Elternseminar. Dort werden in den Einrichtungen gezielt Elternbildungsmaßnahmen mit muttersprachlichen Honorarkräften durchgeführt.

Qualitätsoffensive in der Kinderbetreuung: Seit drei Jahren gibt es durch Beschluss des Gemeinderats jährlich Projektmittel in Höhe von 250.000 Euro für die Qualitätsentwicklung in Stuttgarter Tagesbetreuungseinrichtungen (50 Prozent der Mittel an

¹ Auszug aus: Entwicklungsrahmen für die Kinderbetreuung in Stuttgart, Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.): Stuttgart (1997)

städtischen Einrichtungen, 50 Prozent an Einrichtungen der freien Träger). Die Vergabe der Mittel erfolgt im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens. Es werden Schwerpunktthemen vorgegeben, neben der Sprachförderung zum Beispiel auch das Thema „Öffnung der Einrichtung in den Stadtteil“. Die Projektmittel – durchschnittlich 5.000 Euro – können für Fort- und Weiterbildung verwendet werden, für Programmkosten, aber auch für kleinere Investitionen, zum Beispiel für die Gestaltung eines Elterntreffs.

1. 2. Zusammenfassung

- Tageseinrichtungen sind Teil der sozialen Infrastruktur; oft sind sie die einzige öffentliche Einrichtung in einem Wohnquartier. Sie haben somit auch eine sozialräumliche Funktion, die über die reine Kinderbetreuung hinausgeht. Sie sind Treffpunkt und Anlaufstelle für Familien. Zudem sind sie aufgefordert, die Begegnung zwischen den Generationen zu fördern – generationsübergreifende Ansätze.
- Die Mitarbeiterinnen in Tageseinrichtungen wissen viel über die Lebenssituation von Familien mit Kindern im Stadtteil; sie sind deshalb eine wichtige Informationsquelle, wenn es um Qualitätsverbesserungen im Quartier geht – Stadtentwicklung, Verkehrsentwicklung, Spielplatzplanung. Sie sollten an Stadtteilrunden etc. teilnehmen und sie sind im Rahmen von Planungsprojekten zu beteiligen.
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern umfasst nicht nur Gespräche über die Entwicklung der Kinder oder Verbesserungen in der Einrichtung, sondern sie sollte auch die Belange von Familien im Wohngebiet umfassen.

Diese Anforderungen sind als Ziele verbindlich festzulegen – nicht nur bezogen auf Tageseinrichtungen. Alle sozialen Einrichtungen sind aufgefordert, sich den Anforderungen des jeweiligen sozialen Raums zu stellen. Tageseinrichtungen müssen strukturell in der Lage sein, diese Stadtteilstfunktion wahrzunehmen, das heißt, sie brauchen Zeit dafür.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind durch Fort- und Weiterbildungsangebote zu unterstützen und zu qualifizieren. Sie sollten über ein Budget verfügen, um beispielsweise einen Elterntreff einrichten oder Angebote mit und für Eltern durchführen zu können. Die Weiterentwicklung der Infrastruktur in einem Wohnquartier erfordert eine enge Zusammenarbeit aller vor Ort. Diese Kooperation sollte verbindlich geregelt sein und nicht nur dem persönlichen Engagement Einzelner überlassen bleiben.

2. Sozialpolitische Ziele für die Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung¹

Die Ziele für die Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung in Stuttgart wurden im Plenum auf der Grundlage eines Entwurfs des Planungsteams diskutiert und modifi-

¹ Auszug aus: Entwicklungsrahmen für die Kinderbetreuung in Stuttgart, Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.): Stuttgart (1997)

ziert. Im Anschluss daran wurden sie noch in den entsprechenden Gremien der evangelischen und katholischen Kirchen diskutiert: Die Änderungswünsche, die von diesen noch eingebracht wurden, sind in der vorliegenden Fassung berücksichtigt.

2. 1. Allgemeine Leitziele

Angebote zur Kinderbetreuung sind **ein notwendiger Bestandteil der sozialen Infrastruktur** für Kinder und ihre Familien.

Die Weiterentwicklung der Kinderbetreuung erfolgt unter den inhaltlichen Leitzielen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII):

- (1) Unterstützung von Kindern durch familienergänzende Angebote (§§ 22 bis 24 SGB VIII); das Angebot zur Betreuung, Bildung und Erziehung soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.
- (2) Unterstützung von Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe (§ 1, § 16 und § 22 SGB VIII); Mütter und Väter sollen ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können. Unter anderem geht es hier auch darum, „Familien zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe“ besser zu befähigen.
- (3) Unterstützung von selbstorganisierter Förderung von Kindern (§ 25 SGB VIII): Mütter und Väter sollen beraten und unterstützt werden, wenn sie die Förderung ihrer Kinder in Selbsthilfeinitiativen organisieren.
- (4) Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen von Kindern, Jugendlichen und Familien.
- (5) Erhaltung und Pflege von Kontakten in der Familie und im sozialen Umfeld.
- (6) Gewährleistung eines möglichst wirksamen, vielfältigen und aufeinander abgestimmten Angebotes.
- (7) Besondere Förderung von jungen Menschen und Familien in gefährdeten Lebens- und Wohnbereichen.
- (8) Unterstützung von Eltern hinsichtlich Vereinbarkeit von Erziehung und Berufstätigkeit.

Die Ziele 4 bis 8 sind im § 80 SGB VIII allgemein für die Jugendhilfeplanung genannt, unabhängig vom konkreten Planungsbereich. Sie sind als Maßstab systematisch bei jedem Planungsprojekt und daher auch im Bereich der Kinderbetreuung anzulegen.

2. 2. Ziele im Einzelnen

2. 2. 1. Angebotsprofil

Ziel 1: Das Angebot zur Kinderbetreuung orientiert sich an der Lebenswelt von Familien heute, an ihren Bedürfnissen und Ressourcen, das heißt: Trägerpluralität, Differenziertheit, Flexibilität des Angebotes.

Pluralität und Differenziertheit: Die Vielfalt familialer Lebensformen benötigt eine Vielfalt von in Art und Umfang der Betreuung unterschiedlichen Angeboten. So sind zum Beispiel die Betreuungsbedürfnisse einer Studentin mit Kleinkind sowohl vom zeitlichen Umfang der Betreuung als auch von deren Verteilung im Tagesrhythmus andere als die einer allein erziehenden, berufstätigen Mutter; eine alleinerziehende Sozialhilfeempfängerin wird durch die gesicherte Betreuung ihres Kindes in einer Ganztageseinrichtung beziehungsweise Kernzeit oder Hort in die Lage versetzt, ein Arbeitsverhältnis einzugehen oder an einer Umschulungs-, Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen.

Eltern, die erst seit kurzem in Stuttgart leben, haben andere Kontakt-, Angebots- und Kinderbetreuungsbedürfnisse als Eltern, die in Stuttgart aufgewachsen sind und in der Stadt ihre Verwandten und Freunde haben, (die in Notsituationen eventuell Betreuung übernehmen können).

Für Familien mit einem Kind bieten sich andere Betreuungslösungen an als für Familien mit mehreren Kindern in unterschiedlichen Altersstufen und Betreuungsformen (unterschiedliche Wege, Bring- und Abholzeiten von Grundschule und Kindergarten). Auswirkungen der Arbeitswelt: Ladenöffnungs- und Schließzeiten (Verkäuferinnen), Schichtarbeitszeiten, häufig wechselnde Arbeitszeiten (zum Beispiel Mitarbeiterinnen in Pflegeberufen) stellen besondere Anforderungen an Kinderbetreuungseinrichtungen hinsichtlich der Öffnungszeiten und Öffnungsdauer.

Pluralität bedeutet auch: Die Vielfalt kultureller Lebenswelten und Ausdifferenzierung sozialer und weltanschaulicher Werte und Normen erfordert eine Vielfalt von pädagogischen Konzepten, Trägern und Trägermodellen (evangelische und katholische Einrichtungen - andere religiöse Orientierungen, zum Beispiel Islam und nicht konfessionelle Angebote, Sport-, Waldkindergarten, Montessori-, Waldorfeinrichtungen).

Für alle Einrichtungen, unabhängig vom weltanschaulichen Hintergrund, gilt: Sie müssen entsprechend den Grundsätzen unseres demokratischen Rechtsverständnisses geführt werden.

Flexibilität: Brüche im individuellen Familienalltag und Familien-Lebensverlauf, die teilweise unvorhergesehen eintreten, wie Krankheit des Kindes oder seiner Betreuungspersonen, erneute Schwangerschaft, Arbeitslosigkeit, Trennung (nach den Erfahrungen des Elternseminars häufig nach dem ersten Kind), Ende des Erziehungsur-

laubs/Arbeitsaufnahme erfordern die Möglichkeit, kurzfristig die bisherige (private oder institutionelle) Form der Kinderbetreuung zu ändern.

Ziel 2: Die Angebote zur Kinderbetreuung orientieren sich an den Bedingungen von Kindheit heute. Sie sind im Zusammenhang mit den gesamtgesellschaftlichen bildungs- und sozialpolitischen Entwicklungen zu sehen. Sie schaffen Erlebnis- und Bewegungsräume, in denen sich Kinder entsprechend ihrer persönlichen Situation entwickeln und entfalten können. Wichtig ist dabei, dass Kindern Räume zugestanden werden, die sie in Eigenregie selbst gestalten können. Raum für Kinder darf kein pädagogisches Instrument sein, sondern ein selbstverständliches Recht. Kinder brauchen Spielräume, wo sie Erfahrungen im Zusammenleben mit anderen machen können. Die Angebote sollten Erfahrungen sozialer Zuverlässigkeit und Zugehörigkeit für Kinder gewährleisten und Kinder ermutigen, ihre Fähigkeiten und Interessen zur Entfaltung zu bringen.

Die Bedingungen von Kindheit heute sind:

- Ausdifferenzierung familialer Lebensformen (traditionelle „Normalfamilie“, Einelternfamilie, Stieffamilie etc.),
- Einzelkindsituation (eingeschränkte soziale Erfahrungen),
- Pädagogisierung von Kindheit (pädagogisches Expertentum, Verplanung freier Zeit durch pädagogische Angebote),
- eingeschränkte Bewegungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (Der kindliche Bewegungsdrang wird durch nicht kindgerechte Wohnungen, mangelnde Außenspielbereiche und die Gefahren des Straßenverkehrs in hohem Maße eingeschränkt).

Ziel 3: Mit den Angeboten und Einrichtungen sollen besondere Lebenslagen von Kindern, Müttern und Vätern berücksichtigt sowie mit entsprechenden integrativen Arbeitsansätzen darauf reagiert werden. In Einrichtungen soll eine größtmögliche Heterogenität hinsichtlich Alter, Geschlecht, Nationalität usw. hergestellt werden; jede Einrichtung soll für alle Kinder ihres Einzugsbereiches offen sein. Es bedarf der trägerübergreifenden Kooperation, um der Segregation einzelner Gruppen entgegenzuwirken.

Im Einzelnen:

- **Einfluss der sozio-ökonomischen Lage der Familie** (Arbeitslosigkeit, Armut, Wohnungsnot und jeweils das Gegenteil): Berücksichtigung in der pädagogischen Arbeit und in der Gebührenstruktur.
- **Arbeitslosigkeit:** Institutionelle Betreuung von Kindern arbeitsloser Eltern erhöht zum einen die Chancen der Eltern zur Wiederaufnahme von Arbeit (der Nachweis der Kinderbetreuung ist notwendig, um sich arbeitslos zu melden, denn nur wer betreute Kinder hat, steht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung). Zum anderen ist gerade

für Kinder aus Familien, die durch Arbeitslosigkeit belastet sind, die institutionelle Betreuung ein Gegengewicht zur bedrückenden häuslichen Situation => Entwicklungsförderung.

- **Einfluss der Wohnumwelt:** Wenn zu kleine Wohnungen und eine anregungsarme, verkehrsbelastete Wohnumgebung mit unzureichenden Grün- und Spielflächen den kindlichen Bewegungsdrang behindern und einschränken, muss mit den Angeboten zur Kinderbetreuung ein Ausgleich für diese Defizite geschaffen werden.¹
- **Integration von behinderten Kindern:** Es ist davon auszugehen, dass behinderte Kinder im Grundsatz die gleichen Bedürfnisse wie nicht behinderte Kinder haben. Die Behinderung kann jedoch in bestimmten Bereichen zusätzliche Bedürfnisse bzw. höhere Ansprüche bedingen. Eine Ausgrenzung aufgrund der Behinderung sollte vermieden werden. Ziel ist die gemeinsame Betreuung behinderter und nicht behinderter Kinder bei einer Pluralität von Angeboten (auch Sondereinrichtungen). Integration darf nicht zum Zwang werden. (Die fachlich-pädagogischen Fragen der Integration behinderter Kinder werden in einem gesonderten Projekt bearbeitet).
- **Integration von Kindern mit „Erziehungshilfebedarf“:** Auch hier ist eine Ausgrenzung der Kinder, insbesondere aus der institutionellen Kinderbetreuung zu vermeiden. Zu überlegen wäre, wie zusätzliche Hilfen im Rahmen der üblichen Betreuung gewährt werden können (auch dies ist Gegenstand eines weiteren Planungsprojektes).
- **Integration nichtdeutscher Kinder:** Im Einzugsbereich jeder Einrichtung leben Kinder unterschiedlicher Staatsangehörigkeit. Die Einrichtung ist ein Ort des Zusammenlebens von Kindern verschiedener Herkunft, in der gegenseitige Achtung und Toleranz im Alltag gelebt wird. Die Vielfalt der Nationalitäten, Sprachen und Kulturen erfordert ein pädagogisches Handlungskonzept, mit dem differenziert auf die jeweilige Zusammensetzung der Kindergruppen mit entsprechenden Förderungsmöglichkeiten für die Kinder eingegangen und die Integration nicht deutscher Kinder gefördert wird.
- **Asylbewerberkinder:** Nach Auffassung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter gilt für Asylbewerberkinder das Haager Minderjährigen-Schutzabkommen und damit ist das SGB VIII anzuwenden. Das heißt, auch Asylbewerberkinder sollten Zugang zu Kinderbetreuungseinrichtungen haben.
- **„Geschlechterdifferenzierte“ Zusammenarbeit mit Eltern – Partizipationsangebote für Väter und Mütter:** Väter und Mütter sind über unterschiedliche Angebote und Wege der Elternarbeit zur Partizipation zu gewinnen => Intensivierung der Partizipation von Eltern.

¹ besondere Lebenslage von Mädchen und Jungen vgl. § 9, Satz 3 SGB VIII

- **„Sandwich-Mütter“:** Die Doppelbelastung zum Beispiel durch Kinderbetreuung und Altenpflege begründet eventuell auch einen Angebots- beziehungsweise Betreuungsbedarf; beispielsweise kann eine nicht erwerbstätige Hausfrau, die Angehörige pflegt, durch Kernzeit/Hort/Mittagessen an der Schule entlastet werden.

Ziel 4: Es sollen die Ressourcen zur Familienselbsthilfe – und allgemein zum bürgerschaftlichen Engagement – im privaten und halb öffentlichen Raum ebenso gezielt gefördert und genutzt werden wie die Elternpartizipation im Rahmen der institutionellen Betreuungsangebote.

Hypothese: Innovations- und Entwicklungspotenziale liegen vor allem in den Überschneidungsbereichen der Kinderbetreuung im privaten, halb-öffentlichen und öffentlichen Raum; die Verknüpfung und wechselseitige Unterstützung der drei Bereiche führt zu Synergieeffekten. Daraus folgt:

- Die Funktion der Angebote/Institutionen des öffentlichen Raumes ist im Kontext der privaten, halb-öffentlichen sowie öffentlichen Kinderbetreuung zu überprüfen, eventuell neu zu definieren. Auch die professionellen Betreuungsangebote sind entsprechend zu qualifizieren (Partizipation der Familie an der Gestaltung der Angebote).
- Die Rahmenbedingungen für Selbsthilfe sind so weiterzuentwickeln, dass aus Potenzialen Aktionen werden können.

Ziel 5: Kindertagesstätten sollen sich als Bestandteil eines Gemeinwesens verstehen; es sollen Nachbarschaftsbezüge und Kooperationen zu anderen Einrichtungen (auch altersübergreifend, zum Beispiel zu Alteinrichtungen) geknüpft werden. Die Kindertagesstätten und Initiativen, Elterngruppen usw. im Stadtteil sollten ihre Ressourcen (Räume, Fachkompetenz, Zeit) zur gegenseitigen Nutzung zur Verfügung stellen.

2. 2. 2. Quantität

Ziel 1: Alle Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt haben einen Anspruch auf einen Platz in einer Einrichtung zur Kinderbetreuung. Für die Nachfrage wird in Stuttgart damit gerechnet, dass 95 Prozent der Kernjahrgänge und 47,5 Prozent der im Lauf des Kindergartenjahres nachwachsenden Dreijährigen einen Platz beanspruchen. Anzustreben ist eine Bereitstellung von Plätzen für jedes Kind, also eine Versorgung von 100 Prozent.

Ziel 2: Eltern haben in Bezug auf die Einrichtung ein Wunsch- und Wahlrecht.

Ziel 3: Für Kleinkinder (0 bis 3 Jahre) und Kinder im schulpflichtigen Alter (6 bis 14 Jahre) wird ein bedarfsgerechtes Angebot angestrebt, ebenso bezüglich der Ganztagsbetreuung von Kindergartenkindern.

2. 2. 3. Zugänglichkeit der Angebote für die Nutzer

Ziel 1: Das Kinderbetreuungsangebot soll transparent sein. Das heißt:

- Klares Angebotsprofil der verschiedenen Angebote.
- Öffentlichkeitsarbeit (auch muttersprachliche Informationen). Wünschenswert wäre, dass die einzelnen Kinderbetreuungseinrichtungen ihre Angebote und pädagogischen Ziele in einem Informationspapier für Eltern darstellen, in verständlicher Sprache und einheitlichem Sprachgebrauch.
- Zentrale Information über gesamtstädtische Angebote und einrichtungsbezogene Informationen.

Es bedarf einer Zugangsstruktur, die einen raschen Überblick über das Angebotsspektrum und – vor allem im Krisenfall – eine rasche Lösung für eine Betreuung ermöglicht.

Ziel 2: Institutionelle Betreuungsangebote sollen in einem für die Nutzer nachvollziehbaren, leistungsbezogenen Gebühren- und Leistungsverhältnis stehen.

Ziel 3: Die Besuchsgelder für die Inanspruchnahme der Angebote berücksichtigen die soziale Lage der nachfragenden Familien. Eingeräumt werden Ermäßigungen für weitere Kinder oder Familienpassermäßigungen.

2. 2. 4. Regionalisierung

Ziel 1: Betreuungsangebote für Kinder sollen in deren gewohntem Lebensumfeld angesiedelt und bedarfsgerecht sein. Einzugsbereiche und Standorte der Einrichtungen orientieren sich an der lebensalterabhängigen Mobilität der Kinder. Angestrebt werden wohnortnahe Einrichtungen für alle Kinder, so dass Kinder aus der Nachbarschaft auch in der Einrichtung zusammen sein können, egal, welchen Betreuungsbedarf sie haben. Bei älteren Schulkindern nimmt die Mobilität zu. Neben dem Betreuungsangebot spielen Schule und Freizeiteinrichtungen eine zunehmend wichtige Rolle. Dies ist auch bei der Frage zu berücksichtigen, wo Betreuungsangebote angesiedelt werden sollen.

Ziel 2: Bei der Belegung hat der in der jeweiligen Einrichtung und deren Einzugsgebiet vorhandene Bedarf Vorrang vor Nachfragen, die von außerhalb kommen.

Ziel 3: Die Ziele, die sich auf das Angebotsprofil beziehen, werden regional umgesetzt. Pluralität ist nicht nur gesamtstädtisch zu sehen, sondern so breit wie möglich in jeder Stadtregion anzustreben. Aber auch Einrichtungen mit überregionalem Einzugsbereich sind zu unterstützen, so beispielsweise Waldorfkindergärten.

2. 2. 5. Kooperation und Vernetzung

Ziel 1: In allen Regionen soll ein – bei aller Pluralität und Differenziertheit – aufeinander abgestimmtes, vertikal und horizontal vernetztes Angebot vorhanden sein. Qualitative Angebotslücken sind vorrangig durch eine Verbesserung der Abstimmung der Angebote und eine entsprechende Weiterentwicklung des Angebotes zu schließen, bevor ein neuartiges Angebot geschaffen wird.

Ein vertikal und horizontal vernetztes Angebot ermöglicht

- eine verbesserte Ausnutzung aller Ressourcen,
- ein schnelleres Reagieren auf Angebotslücken beziehungsweise auf veränderten Bedarf,
- gleitende Übergänge von einem Angebot zum anderen, sowohl vertikal (zum Beispiel vom Kindergarten zur Grundschule/Kernzeit/Hort) als auch horizontal (zum Beispiel vom Hort zum betreuten Aktivspielplatz etc.),
- die Verhinderung der „Delegierung“ von Problemen von einer Einrichtung zur nächsten,
- die Kooperation im Sinne von Prävention und frühzeitiger Krisenintervention.

Ziel 2: Für Schulkinder sind neben den eigentlichen Betreuungsangeboten auch alle Freizeit- und Ferienangebote sowie die Betreuungsangebote an Schulen bedeutsam. Ein zukunftsorientiertes, an ihrer Lebenswelt orientiertes außerfamiliales Angebot für Schulkinder erfordert verbindliche Kooperation und Ressourcen aus dem Jugendhilfesystem und aus dem Bildungssystem.

Die Übergänge zwischen Erziehung, Bildung, Betreuung und Freizeitgestaltung sind bei Schulkindern fließend. Die Lebenswelt von Familien/Kindern ist ganzheitlich und spaltet sich nicht nach unterschiedlichen „Zuständigkeitssystemen“ der Leistungsanbieter Jugendhilfe und Schule auf. Bedarfsgerechte Lösungen erfordern deshalb systemüberwindende Ansätze.

Ziel 3: Es werden Kooperationsstrukturen aufgebaut, die eine wirkungsorientierte (outcome-orientierte) regionale Steuerung und bedarfsgerechte Weiterentwicklung des Angebotes ermöglichen. Dies erfordert von Trägern und Einrichtungen, entsprechend ihren Ressourcen, Verbindlichkeit hinsichtlich Angebot und Kooperation sowie die Bereitschaft, gegebenenfalls ihr Angebot nach den im regionalen Kooperationsverbund getroffenen Absprachen anzupassen. Mit Kooperationsstrukturen sind im Wesentlichen Aushandlungsstrukturen gemeint. Das Selbstbestimmungsrecht der freien Träger soll erhalten werden.

Die Wirkung wird an den genannten allgemeinen Leitzielen gemessen und berücksichtigt besondere Lebenslagen von Familien. **Erforderlich dafür ist eine Vernetzung al-**

ler Angebote für Familien: neben den Betreuungs-, Freizeit- und Ferienangeboten für die Kinder auch solche, die sich nur auf Eltern oder Eltern und Kinder als Zielgruppe beziehen.

Angebote nur für Eltern (zum Beispiel Familienzentren, Müttertreffs) oder für Eltern und Kinder (zum Beispiel Mutter-Kind-Gruppen) sind in den Verbund ebenfalls mit einzubeziehen, da sie den Informations-, Bildungs- oder Kontaktbedürfnissen von Vätern und Müttern entsprechen (§ 16 SGB VIII fasst unter die Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie auch Angebote der Familienbildung, Formen der Nachbarschafts- und Selbsthilfe, Angebote der Familienfreizeit etc.).

2. 2. 6. Allgemeine Leistungsziele

Ziel 1: Effizienz der Angebote. Das heißt aus der Sicht der Anbieter: Auslastung der Angebote und zwar entsprechend des Bedarfs. Aus der Sicht der Nutzer bedeutet Effizienz ein günstiges Gebühren- und Leistungsverhältnis.

Ziel 2: Qualität der Professionalität. Dieses Kriterium ist auf die institutionellen Angebote im öffentlichen Raum zu beschränken und bezieht sich auf die professionellen Standards und die Konzepte zur Qualitätssicherung.

Kindertagesstätten im sozialen Raum

DR. HORST SCHIRMER

Geschäftsführer des „Fröbel“ e. V., Berlin

1. Kurze Vorstellung des „Fröbel“ e. V.

Ich vertrete den Verein „Fröbel“ e. V.; das ist ein Verein, der noch zu DDR-Zeiten in Berlin Ost gegründet worden war. Seit 1993 ist „Fröbel“ e. V. Träger von Kindertagesstätten; gegenwärtig gehören 56 Kindertagesstätten in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Sachsen dazu.

Bei „Fröbel“ e. V. gibt es keine ausschließliche Orientierung auf die Fröbelsche Pädagogik, sondern eine Einheit in der Vielfalt, was wir breit fördern. Wir sind der Meinung, dass jede Einrichtung ihr eigenes Profil entwickeln soll, weil das schon etwas damit zu tun hat, dass der Kindergarten auf die unmittelbaren Bedingungen im Sozialraum eingehen muss. Wir haben leider in Brandenburg nicht die Situation, dass ein großer Kindergarten auch eine frei gestellte Leiterin hat, sondern das Maximum ist, eine Leiterin mit einer halben frei gestellten Stelle für die Leitungsarbeit, ansonsten müssen die Leiterinnen auch Gruppenarbeit leisten, was natürlich ein schwieriges Unterfangen ist. Doch das nur nebenbei.

2. Spezifische Aspekte der Arbeit als Träger von Kindertagesstätten

Wir haben als Träger von Kindertagesstätten von vornherein einen Vorteil gehabt, der darin bestand, dass der „Fröbel“ e. V. nicht nur auf dem Gebiet der Kindertagesbetreuung tätig ist, sondern zu dem Verein auch Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung sowie Erziehungs- und Familienberatungsstellen gehören. Im Angebot von „Fröbel“ e. V. ist auch Sozialpädagogische Familienhilfe, sind Tagesgruppen nach § 32 SGB VIII (KJHG) und Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche sowie Schulsozialarbeit. Im „Fröbel“ e. V. wurde von vornherein versucht, eine breite Angebotspalette der Kinder- und Jugendhilfe intern miteinander zu vernetzen, um die entsprechenden Angebote auch nach außen tragen zu können. Das bezieht sich darauf, dass wir versucht haben, für die Benachteiligten „Hilfen aus einer Hand“ anzubieten.

Erwähnen möchte ich, dass sich unsere Erfahrungen ausschließlich auf die neuen Bundesländer beschränken und ich die konkrete Situation in den alten Bundesländern nicht kenne. Darauf sollten wir immer noch aufmerksam machen, weil es in unserer Arbeit zum Teil sehr große Unterschiede in Deutschland gibt. Es gibt auch vielerlei regionale Unterschiede in den östlichen Bundesländern. Wenn man beispielsweise an eine Großstadt denkt, hat man ziemlich eng begrenzte soziale Räume. In den großflächigen, dünn besiedelten Landkreisen des Landes Brandenburg muss die Arbeit nach beziehungsweise in Sozialräumen natürlich ganz anders angedacht und organisiert werden. Man kann in einer Kindertagesstätte auf einem Dorf, wo insgesamt nur 52 Kinder

sind, in der Regel keine altershomogenen Gruppen schaffen. Daraus folgte für den Bereich der Arbeit in der Kindertagesbetreuung, dass „Fröbel“ e. V. als freier Träger in den genannten Bundesländern natürlich von der Entwicklung der Kinderzahlen in diesen Regionen sehr stark betroffen war und ist. Das führt dazu, dass wir in einigen Regionen Kündigungen aussprechen müssen und in anderen Regionen Wartelisten für Kinder haben, die betreut werden sollen und wollen.

Was mir in den vergangenen Jahren aufgefallen ist, betrifft die Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel der Sozialraumorientierung. Kindertagesstätten sind dabei bisher meist ausgeblendet worden. Meist ging es um Hilfen zur Erziehung oder andere Felder der Jugendhilfe wie Freizeitangebote. Die Kindertagesbetreuung wurde leider ausgeklammert. Der „Fröbel“ e. V. hingegen hat intern versucht, das nicht so zu praktizieren, obwohl wir uns natürlich diesen Zwängen (zumeist wegen fehlender oder nur befristeter Finanzierung) auch ausgesetzt sehen.

Wir haben uns bei der Erweiterung unserer Angebotsstruktur um die Kindertagesstätte vorrangig auf den Bereich der benachteiligten Kinder orientiert oder auf Kinder, die sonst kaum einen Zugang zu einer Kindertagesstätte haben. Dabei gehen wir davon aus, dass sowohl die Kindertagesstätte als auch die Schule einen festen Standort im Kiez oder im Wohnumfeld haben und wir die Möglichkeiten schaffen müssen und wollen, dass an diesen beiden Standorten für die Kinder mehr passiert als das regelhaft Normale. Denn manches ist auch mit relativ wenig Aufwand zusätzlich zu erreichen. Das ist für uns ein Grundsatz und es hat nicht nur damit etwas zu tun, dass gegenwärtig die Diskussion um die leeren Kassen in den Kommunen sehr intensiv geführt wird, was in den Regionen, in denen der „Fröbel“ e. V. tätig ist, besonders problematisch ist, weil dort in der Regel eine sehr hohe Arbeitslosigkeit herrscht, teilweise bis zu 25 Prozent.

3. Zum Arbeitsansatz Kindertagesstätten und Sozialraumorientierung

Als der „Fröbel“ e. V. im Jahr 1993 die erste Kindertagesstätte im Land Brandenburg übernahm, hatten wir von Anfang an den Kindergarten auch als **Begegnungsstätte** aufgefasst, als Kommunikations- und Familienzentrum. Wir sind auf diesem Weg bis heute eigentlich sehr gut vorangekommen, vor allem in zwei Richtungen:

Erstens: Ich hatte bereits erwähnt, dass der „Fröbel“ e. V. auch Träger von Erziehungs- und Familienberatungsstellen geworden war. So wurde versucht, die Arbeit der Psychologen, Familientherapeuten, der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen auch in die Kindertagesstätte hineinzutragen. Wir waren und sind der Meinung, dass wir dorthin gehen müssen, wo die Erwachsenen und die Kinder sind. Wir dürfen nicht darauf bauen, dass die Kinder oder die Familien, die Probleme haben oder haben könnten, geradezu in die Beratungsstellen kommen. Es wurde bei uns von vornherein versucht, eine so genannte Geh-Struktur aufzubauen. Dieser Arbeitsansatz hatte sich vor allem in Berlin sehr gut entwickelt, so dass dieses Konzept auch in andere Regionen übertragen wurde. Mit diesen niedrigschwelligen Angeboten wurden sehr viele Kinder und Familien erreicht. Wir wissen aus unserer praktischen Erfahrung, dass häufig diejenigen,

die am ehesten Hilfe brauchen, diese nicht wahrnehmen, weil sie sich scheuen, die Beratungsstellen aufzusuchen.

In der Zwischenzeit hat sich dieser Ansatz so ausgedehnt, dass in der Mehrzahl der Einrichtungen des „Fröbel“ e. V. Erzieherinnen, Psychologen und Psychotherapeuten zusammenarbeiten, auch über Kooperationsverträge, zum Beispiel mit SOS-Kinderdorf e. V. Auf diese Weise (eigene Angebote mit Fachpersonal oder in Kooperation) werden in den Einrichtungen beispielsweise auch Mutter-Kind-Spielkreise organisiert, so genannte Schnupperkurse angeboten und themenzentrierte Veranstaltungen für und mit Eltern durchgeführt. Dazu gehören auch Oma- und Opa-Tage, weil die Großeltern manchmal eine ganz entscheidende Rolle für die Entwicklung der Kinder spielen. Das wird unsererseits alles organisiert, ohne dass dafür zusätzliche Mittel zur Verfügung stehen.

Etwas anders sieht es dann schon beim Thema der gemeinwesenorientierten Arbeit aus, weil es nicht ganz so einfach ist, neben der Kindertagesbetreuung auch noch am späten Nachmittag Arbeitsgemeinschaften zu etablieren, die über den Rahmen der Kindertagesbetreuung hinausgehen. Wie wir alle wissen, kommen im Durchschnitt etwa 90 Prozent der Kinder, die eine Kindertagesstätte besuchen, aus dem Sozialraum; nur etwa zehn Prozent kommen wegen eines besonderen pädagogischen Konzeptes oder aus beruflichen Gründen der Eltern in die jeweilige Einrichtung.

Das heißt, wir müssen Einrichtungen auch für die Kinder schaffen, die aus Altersgründen eine Kindertagesstätte nicht mehr besuchen können oder die aus Rechtsanspruchsgründen die Kindertagesstätte nur kurzzeitig besuchen können. In den Bundesländern, in denen der Verein als Träger von Kindertagesstätten tätig ist, ist es die Regel, dass der Rechtsanspruch für den Besuch eines Kindergartens für das Lebensalter 2 bis 6 Jahre auf sechs Stunden, für Hortkinder bis zu vier Stunden begrenzt ist. Für Kinder im Krippenalter und für Kinder im Grundschulalter mit mehr als einer Betreuungszeit von vier Stunden gilt in der Regel der so genannte bedingte Rechtsanspruch. Das heißt, die jeweilige Kommune als Leistungsverpflichteter prüft genau, ob und inwieweit für das jeweilige Kind ein solcher bedingter Rechtsanspruch besteht. Das bedeutet, dass es immer mehr Kinder gibt, die keine Kindertagesstätte besuchen können, auch wenn sie es wollten.

Damit wird die Zahl der Kinder, für die zusätzliche Angebote gemacht werden müssen, wenn sie nicht den ganzen Tag auf der Straße herumlungern sollen, erheblich größer. Dafür wollen wir einen Beitrag leisten. Wir hatten bereits vor Jahren damit begonnen, in den Sommermonaten Spielplätze von Kindertagesstätten zu öffnen. Weil es in vielen Regionen nicht genügend Spielplätze gab, war das ein sinnvoller Weg. Hinzu kam noch ein positiver Nebeneffekt; es wurden so mutwillige Zerstörungen durch so genannte fremde Kinder vermieden. Die Betreuung der Spielplätze wurde mit zusätzlichen, über das Arbeitsamt im Rahmen von AB-Maßnahmen vermittelten Arbeitskräften gewährleistet. Unabhängig davon haben diese Kolleginnen und Kollegen auch Angebote in den Abendstunden oder an Wochenenden betreut.

Ein zweiter Weg in den Einrichtungen war der, dass dort, wo es möglich war, auch Arbeitsgemeinschaften für Kinder ins Leben gerufen wurden. Es ist dabei vor allem an

die älteren Kinder gedacht worden. So gab es Sport-, Tanz- und auch Kochzirkel. Dabei muss man auf eines achten, das ist uns auch von einigen Eltern vorgehalten worden. Für den Regelaufenthalt in der Kindestageseinrichtung müssen die Eltern monatlich einen finanziellen Beitrag leisten. Für die Zeit danach mussten wir auch einen Obolus nehmen, damit es nicht so aussah, dass alles kostenfrei gemacht werden würde und so die Kinder in den zusätzlichen Betreuungsangeboten gewissermaßen auf Kosten der Eltern lebten, die ihre Kinder in der Regelbetreuung haben.

Ein weiteres Beispiel für die Öffnung des Kindergartens in den Sozialraum möchte ich erwähnen. In einigen Kindergärten wurden Tauschbörsen organisiert, vor allem für Spielzeug und Kinderkleidung. Damit erhöhte sich nicht nur die Attraktivität des Kindergartens im Sozialraum, sondern es wurden Ressourcen für andere Kinder und Eltern erschlossen. Folgendes war uns wichtig: Wir haben festgestellt, dass die Eltern mit ihren Kindern nicht mehr richtig spielen. So wurden und werden bis heute Mutter-Kind-Spielgärten organisiert. Das geht zurück auf Fröbel, dem wir uns in den vergangenen Jahren etwas intensiver als zuvor zugewendet haben.

4. Zu einigen speziellen Problemen

Noch einige Probleme, die in dem Zusammenhang eine Rolle spielen: Eines hatte ich bereits zu Beginn meines Impulsreferates erwähnt: Wir müssen bei den Angeboten, die sich speziell auf den Sozialraum beziehen, immer berücksichtigen, dass die Eltern für die Regelbetreuung einen finanziellen Beitrag leisten müssen, aber für die zusätzlichen Angebote häufig keinen. Das ist ein Problem, worauf wir als Träger solcher Aktivitäten zu achten haben, denn Ungerechtigkeiten sollen nicht entstehen.

Weiterhin ist wichtig, dass man sich als Träger einen Kooperationspartner im Sozialraum suchen muss, um sowohl das eigene Angebot als auch die anderen Angebote zu kennen, Lücken zu finden und gemeinsam Angebote weiterzuentwickeln. Schließlich werden durch die Vernetzung noch ganz andere Reserven und Ressourcen sichtbar.

Ein dritter Aspekt: Ich meine, dass von der Aufsicht für Kindertagesstätten neue Überlegungen angestellt werden müssen, weil wir nach den gegenwärtigen Regularien an manchen Stellen nicht so weit gehen können, wie es in der jeweiligen Region eigentlich möglich wäre. Die Herangehensweise der Kita-Aufsicht setzt enge Grenzen, die zum Teil lebensfremd sind, aber das ist ein anderes Thema.

Ein weiteres Problem ist die Organisation von bürgerschaftlichem Engagement, mit dem allerdings nicht alles zu erreichen ist, was man sich vorstellt. Die Finanzierung der zusätzlichen Leistungen, die letztendlich Leistungen sind, die den Bürgern der jeweiligen Kommune zugute kommen, ist zumeist schwierig und funktioniert manchmal ausschließlich über ehrenamtliche Arbeit. An dieser Stelle muss die Finanzierung durch die jeweilige Kommune verlässlich werden. Leider ist die Realität in den meisten Kommunen eine andere.

Abschlussdiskussion: Kindertagesbetreuung als Dienstleistung? Was wollen Eltern? Was brauchen Kinder? Vertreter aus den Foren im Gespräch mit

HEIDE RIENITS

*Leiterin des Referates Tagesbetreuung und sozialpädagogische Berufe
der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport*

Norbert Hocke, *Stellvertretender Vorsitzender des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*: In dieser Abschlussdiskussion sollen alle ins Gespräch kommen. Wir wollen in dieser Abschlussrunde noch einmal den Versuch unternehmen, die Inhalte der Diskussionen in den verschiedenen Foren darzustellen und zu interpretieren. Beabsichtigt ist, einige markante offene Fragen zu den aktuellen Problemen in den Mittelpunkt der Erörterungen während dieser Gesprächsrunde zu stellen. Ich schlage vor, einen fachpolitischen Diskurs zu führen.

Wir sollten dabei auch daran denken, dass es nötig ist, die Ergebnisse der Debatte in die entsprechenden politischen Gremien und Fachorganisationen weiterzutragen. Damit würde die Position von Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten deutlich werden, die hervorhob, dass die Definitionsmacht zwar in den Händen der Professionellen liegt, aber wir damit allein nicht weiterkommen werden. Meiner Meinung nach muss es den nächsten Schritt von uns geben. Wenn wir uns denn als Definitionsmacht begreifen, müssen wir mit den Definitionen auch nach außen gehen. Deshalb sollten wir auch überlegen, wie es gelingen kann, über den Kreis der vielen guten Fachveranstaltungen hinaus, die gegenwärtig von unterschiedlichen Veranstaltern zu dem Themenkomplex organisiert und durchgeführt werden, in den entsprechenden Politikfeldern wirksam zu werden.

Ein weiterer Aspekt: Eine der Kernthesen des zweiten Beratungstages lautete sinngemäß: Wenn wir lernen, nein zu sagen, dann müssen wir an der einen oder anderen Stelle auch deutlich sagen, was ein Ja bedeutet. Deshalb ermuntere ich Sie, hier während der Abschlussdiskussion dieses Ja noch genauer zu beschreiben.

Offen geblieben ist in den Foren, an denen ich teilgenommen habe, Folgendes: Es existiert ein Wirrwarr an Akteuren – die Erzieherinnen, die Fachberater, die Fachkräfte in der Ausbildung, die Länder, die Kommunen, die Landesjugendämter, die Jugendämter und die freien Träger der Jugendhilfe. Aber wir sind in den Dialogen noch nicht zu dem Punkt gekommen, jetzt stärker das Kinder- und Jugendhilfegesetz als gemeinsames fachliches Instrument zu nutzen. Ich frage Sie: Könnte das Kinder- und Jugendhilfegesetz, dieses Bundesrahmengesetz, wenn es an der einen oder anderen Stelle noch weiter präzisiert werden würde, der Rahmen sein? Denn dieses Gesetz hat aus meiner Sicht erheblich dazu beigetragen, das gesamte Feld der Kinder- und Jugendhilfe sehr stark zu verändern, was uns im Prinzip zum Teil gar nicht so bewusst geworden ist. Das Gesetz hat zudem in den alten und neuen Bundesländern eine gemeinsame

Diskussionsgrundlage geschaffen. Ich finde, dass wir darüber vielleicht auch noch einmal reflektieren sollten.

Ich möchte jetzt Vertreter aus den Foren bitten, in aller gebotenen Kürze Fragen oder Anmerkungen zu den Themen einzubringen.

Ulrich Braun, *Stellvertretender Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder des Fachbereichs Kinder, Jugend und Familie der Stadt Recklinghausen, Nordrhein-Westfalen*: Im Forum 1 ging es um strukturelle Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten von Kindertagesbetreuung. Ein bunter Blumenstrauß voll unterschiedlicher Möglichkeiten und Entwicklungen war Thema dieses Nachmittag gewesen. Das ging vom Kommunalen Eigenbetrieb Tageseinrichtungen für Kinder über ein präventives kommunales Dienstleistungskonzept für Familien, um betrieblich geförderte Kindertagesbetreuung mit Platzsharing sowie um ein beeindruckendes Konzept gemeinwesenorientierter Arbeit in Frankfurt/Oder – anzusehen unter www.spatzenhaus.de.

In der weiteren Plenardiskussion wurde darüber gesprochen, dass man in die Randöffnungszeiten bis hinein in den Abend stärker investieren muss, dass Träger und vor allem Kommunen auch den Mut haben müssen, solche Angebotsstrukturen zu schaffen, auch wenn die Eltern diese nicht im Einzelfall thematisieren. Am Ende der Diskussion haben wir erfahren, dass in Frankfurt/Oder sowie in Potsdam alle Tageseinrichtungen für Kinder an freie Träger übergehen. Die Frage, die geblieben ist, möchte ich fast als fünftes Tabu bezeichnen: Ist es eigentlich gut und sinnvoll, wenn es eine solch große Breite von Angebots- und Trägerstrukturen gibt? Brauchen wir ein Gütesiegel oder einen Ort, wo darüber debattiert wird, was gut oder schlecht an diesen modernen, zukunftsorientierten Dienstleistungsstrukturen ist oder kann in diesen Strukturen wieder jeder machen, was er will?

Henning Garken, *Lehrer im Hochschuldienst, Fachbereich Soziologie für Pädagogen des Instituts für Pädagogik der Universität Kiel*: Ich möchte für das Forum 2 sprechen. Bewahrheitet sich folgendes Prinzip: Je kleiner die Kinder, desto weniger Investitionen in die Erzieherinnenausbildung? Ein weiteres Thema des Forums war die Personalentwicklung in Kindertagesstätten. Aus der Mehrzahl der dort vertretenen Thesen möchte ich zusammenfassend Folgendes festhalten:

Hinsichtlich der Personalentwicklung in Kindertagesstätten zeigt es sich, dass das Prinzip des Ernst-Nehmens (des anderen, der Sache) und des Selbst-Ernst-Nehmens als Pädagoginnen und Pädagogen sowie das wechselseitige Ernst-Nehmen als Partner in der Erziehungsarbeit ein wichtiger Aspekt der Personalentwicklung und gelingender sozialer Arbeit ist. Hier kann man feststellen, wie nachhaltig erzieherische Arbeit ist und wie zufrieden die Menschen sind, die in den Institutionen arbeiten, und wie gut am Ende beispielsweise das Angebot für die Kinder und Eltern ist.

Meiner Meinung nach steckte das Prinzip der Ehrlichkeit durchgängig in allen Impulsreferaten des Forums 2 – Ehrlichkeit gegenüber sich selbst und gegenüber anderen. Das gilt auch für die Umsetzung. Bei der gemeinnützigen GmbH KLAX wurde das als

Philosophie des Hauses dargestellt. Bei dem Referat über Entwicklungslinien in der Personalentwicklung im Bezirk Berlin-Spandau war Ehrlichkeit sich selbst und anderen gegenüber das Thema in Bezug auf die Gesundheitsevaluation. Es wurde beispielsweise deutlich, dass in Berlin-Spandau das, was man mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besprochen hatte, auch in die Tat umgesetzt wurde. Den Mitarbeiter ernst nehmen, mit den Menschen trotz hierarchischer Strukturen auch auf gleicher Augenhöhe sprechen und Absprachen treffen und dafür einstehen, was man tut, das ist eine Essenz, die ich aus dem Forum 2 in Bezug auf die Personalentwicklung mitgenommen habe. Es sollte ein ehrlicher Diskurs geführt werden. Es soll nicht um die Einführung von neuen Machtstrukturen über die Hintertür gehen.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Wir haben den Beitrag Dr. Hebenstreit-Müller über die einzelnen Facetten gehört, die Voraussetzung für eine gelungene Vernetzung der Beteiligten sind: Politik muss mit sozialpädagogischer Praxis sowie mit der sozialpädagogischen Forschung zusammenarbeiten. Erweitert wird dieses nun durch die sozialpädagogische Ausbildungsstätte. Es geht darum, Vernetzungen zu haben und dass man an einem Strang zieht. Letztlich muss sehr deutlich werden, dass partielle Interessen gegenüber den am Gemeinwohl orientierten Interessen Nachrang haben. Es geht darum, eine gute Ausbildung vorzuhalten und gut qualifizierte Personen für den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Dr. Christa Preissing, Hochschulassistentin, INA gGmbH, Institut für Situationsansatz, Institut für Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin
Das Forum 3 hat sich mit dem Bildungsauftrag von Kindertagesstätten beschäftigt und mit dem „Forschenden Lernen“, wie es in dem Thema des Forums hieß. Ich versuche, das Wesentliche sehr kurz zusammenzufassen.

Wir haben darüber diskutiert, dass es notwendig ist, das Bildungskonzept als Bildung von Anfang an stärker zu profilieren und es nicht auf eine Bildung im Kindergarten für die Grundschule zu reduzieren. Kinder haben ein eigenständiges Recht auf Bildung. Diesen Bildungsauftrag müssen wir in der Jugendhilfe für den Bereich der Kindertagesstätten deutlicher als bisher in den Mittelpunkt stellen. Dafür müssen auch öffentlichkeitswirksame Möglichkeiten genutzt werden. Wir haben in diesem Zusammenhang unter anderem auch darüber diskutiert, dass die Jugendministerkonferenz in der Öffentlichkeit keineswegs gleichgewichtig wahrgenommen wird, so, wie beispielsweise die Kultusministerkonferenz. Es gibt deshalb auf der politischen Ebene auch noch einiges zu tun, um den Bildungsauftrag des Kindergartens stärker zu profilieren.

Im Forum 3 sind wir der Frage nachgegangen, ob wir curriculare Vorgaben in Form von Leitlinien, Richtlinien oder einem Curriculum haben sollen. Wenn ja, stellt sich die Frage, auf welcher Ebene solche curriculare Vorgaben verbindlich werden. Wie kann eine solche Vorgabe – wenn wir sie denn haben wollen – auch verbindlich umgesetzt werden? Der Tenor war eher, dass wir sie brauchen, weil sie vor allem auch Schutz für die Erzieherinnen und Erzieher vor Überforderungen sind. Welche Art von Monitoring, Controlling und Steuerung wäre dann dafür erforderlich? Bei der Antwort auf diese Frage wurde hervorgehoben, dass die Träger beim Controlling sehr stark ge-

fragt sind. Das ist die Frage nach dem Qualitätsmanagement und den QM-Verfahren, die in den vergangenen Jahren in den Trägerverbänden entwickelt wurde. Die Frage ist: Reichen sie aus, um tatsächlich verbindlich Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen zu sichern? Oder was brauchen wir dazu? Wie kann ein flächendeckender Transfer von Inhalten in die Praxis gelingen? Was wird dafür benötigt?

Wir hatten mit Heide Michel eine Landesvertreterin aus Thüringen in dem Forum, mit Karin Brähler-Hauke eine Repräsentantin des Jugendamtes der Stadt Köln, die beispielhaft berichtet haben, wie der Transfer auf Landesebene und auf kommunaler Ebene funktionieren kann. Beide gemeinsam haben eine starke Betonung auf ein die Praxis stützendes System von Fachberatung gelegt, die aber auch nicht allein gelassen werden darf. Dabei waren sich die Gesprächspartner im Forum über folgenden Aspekt einig: Wenn wir die Erziehungspraxis vor Überforderung schützen müssen, können wir es nicht machen, indem wir alle Anforderungen allein auf die Fachberatung übertragen, sondern Fachberatung braucht dann eigentlich auch so etwas wie eine inhaltliche Vorgabe, möglicherweise ein Fachberatungs-Curriculum, und vor allen Dingen Austauschmöglichkeiten mit Wissenschaft, Vernetzung mit der Ausbildung, damit alle vorhandenen Ressourcen aufeinander bezogen und genutzt werden können.

Wir waren uns darüber einig, dass diese Veränderungen nicht ohne Investitionen möglich sind. Wir benötigen dafür die strukturellen Rahmenbedingungen, damit die Anforderungen an frühkindliche Bildung von Anfang an entsprechend der wissenschaftlichen Erkenntnisse, die hier in verschiedenen Referaten vorgetragen worden sind, auch umgesetzt werden können.

Noch eine Anmerkung zum Schluss: Mein Gedanke knüpft an die Frage an, wie wir die politische Bedeutsamkeit dieses Arbeitsfeldes tatsächlich unterstreichen und erhöhen können. Die Bundesrepublik Deutschland ist vor kurzem angefragt worden, ob sie sich – endlich! – in der zweiten Phase an der OECD-Studie „Starting Strong“ beteiligen möchte. Ich fände es eine fatal vertane Chance, wenn die Bundesrepublik das nicht tut, denn diese OECD-Studie nimmt sehr genau das gesamte System in den Blick, so dass diese uns gute Argumente – auch im EU-Vergleich – dafür liefern könnte, wie wir auch über veränderte Strukturen und Rahmenbedingungen Bildungsqualität erhöhen können.

Michaela Bolland, *Mitarbeiterin der Stabsstelle Jugendhilfeplanung des Jugendamtes der Landeshauptstadt Stuttgart*: Über das Forum 4, das die Sozialraumorientierung von Kindertageseinrichtungen zum Inhalt hatte, möchte ich Folgendes hervorheben: Die Frage der Sozialraumorientierung wurde mit einem eindeutigen Ja beantwortet. Die Kindertagesstätten sind fester Bestandteil der Infrastruktur, in vielen Stadtteilen sind sie mitunter auch die einzigen Einrichtungen sozialer Infrastruktur. Sie sind somit Orte der Begegnung für die Familien. Außerdem wurde gerade in der aktuellen Bildungsdiskussion deutlich, dass die Förderung von Kindern überhaupt nur funktioniert, wenn man die Eltern einbezieht.

Wenn die Kooperation im Stadtteil gut funktioniert, hat man auch dadurch Entlastung, da man Partner aus anderen Bereichen in die Kindertagesstätte holen kann, so zum

Beispiel Beratungsstellen, den ASD, Mitarbeiter aus dem Bereich der Jugendarbeit etc. Es können gemeinsame Projekte initiiert werden und es entstehen Synergieeffekte.

Die Frage ist, unter welchen Bedingungen Sozialraumorientierung und sozialräumliche Kooperation funktionieren. Wenn es – wie vielfach praktiziert – nur dem Engagement der einzelnen Einrichtung oder einzelner Personen überlassen bleibt, die sehr engagiert sind, dann klappt das alles wunderbar. Wenn eine solche Entwicklung ein Standard in der Kinderbetreuung werden soll, dann muss man auch verbindliche Strukturen dafür schaffen, das heißt, die Erzieherinnen und Erzieher brauchen auch Zeit dafür. Und diese ist von den Trägern zur Verfügung zu stellen.

Norbert Hocke: Vielen Dank, Frau Bolland. Ich möchte jetzt Frau Rienits das Wort erteilen und hoffe, dass sie an der einen oder anderen Stelle auf die erwähnten Aspekte und Probleme aus den vier Foren eingeht und uns mit ihrer Meinung aus der Perspektive eines Stadtstaates bekannt macht.

Heide Rienits: Die Situation im Stadtstaat Berlin ist so desaströs, dass ich darauf lieber nicht eingehen möchte. Ich will vielmehr an dem von Norbert Hocke geschilderten Aspekt der Definitionsmacht der Professionellen anschließen. Mir ist dazu Folgendes in den Sinn gekommen: Wenn mein Senator hier sitzen würde, hätte er wahrscheinlich heftig den Kopf geschüttelt. Denn für Politiker liegt die Definitionsmacht in der Regel bei ihnen selbst. Dass Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen sind, was seit 1990 im Kinder- und Jugendhilfegesetz klar definiert ist, wissen die Fachkräfte im Kindertagesstättenbereich seit Jahren. Aber im politischen Raum war immer nur von der Tagesbetreuung die Rede, die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen wurde auf den Betreuungsaspekt und damit auf die Dienstleistungsfunktion für Familien reduziert.

Für den Kindertagesstättenbereich ist es eine neue Situation, dass die Bildungspolitiker seit rund zwei Jahren das Thema „Kindergarten als Bildungseinrichtung“ für sich entdeckt haben. So wurden im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Folgerungen aus PISA sehr schnell auch Maßnahmen für die Kindertagesstätten benannt. Zentral war der Aspekt der Sprachförderung. Das hatte in Berlin folgenden Hintergrund: Der Schulbereich hatte 2001 und 2002 in den Innenstadtbezirken mit einem sehr hohen Ausländeranteil die Sprachstands-Messung „Bärenstark“ durchgeführt. Die Ergebnisse waren ziemlich niederschmetternd, wurden doch große Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache ermittelt und zwar trotz vorschulischer Erziehung in Kindergärten und der in Berlin in großer Zahl vorhandenen Vorklassen der Schulen.

Seither ist das Thema „vorschulische Bildung“ und insbesondere Sprachförderung politisch aktuell. Ich habe übrigens erst vor kurzem bei einem Erfahrungsaustausch der Referenten für Kindertagesstätten der 16 Bundesländer festgestellt, dass das Thema der Qualität der vorschulischen Bildungsförderung überall auf der politischen Tagesordnung steht – bis hin zur jüngsten Erklärung der Bundesregierung, die deutliche Aussagen zum weiteren Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Bildungsinstitutionen gemacht hat. Deshalb stellt sich für mich die Frage, wie die Diskussionsprozesse

der Professionellen möglichst schnell das zu beeinflussen in der Lage sind, was politisch gerade festzuschreiben versucht wird. Das ist mir ein ganz wichtiger Aspekt.

Dazu ein Beispiel: Wenn mich eine pädagogische Assistentin aus dem Schulbereich fragt: „In den Vorklassen der Schulen gibt es fünf Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache, wie viele Unterrichtsstunden gibt es denn bei Ihnen in den Kindergärten?“, dann zeigt mir eine solche Fragestellung, dass in der aktuellen Debatte nach wie vor zwei Kulturen aufeinander treffen: die der Schulpädagogen und Schulpolitiker und die der Sozialpädagogen und Jugendpolitiker. Hier haben Professionelle des Bereiches der Kindertagesstätten eine Menge an Aufbauarbeit zu leisten. Deshalb ist es schon ganz gut, dass gegenwärtig fast wöchentlich eine bundesweite oder internationale Konferenz zu den Themenfeldern stattfindet und damit sehr gute Papiere auf den „Markt“ kommen.

Meiner Meinung nach muss man es nutzen, dass die frühkindliche Bildung und die Bedeutung der Kindertageseinrichtung nunmehr endlich wieder politisch auf der Tagesordnung stehen. Es ist in den kurzen Resümees aus den Arbeitsgruppen angeschnitten worden, dass wir ein Bildungsprogramm brauchen, curriculare Vorgaben oder auch einen Rahmenplan nach schwedischem Vorbild. Das alles wird in Berlin im Augenblick diskutiert. Wir haben uns einmal umgehört und ich kann sagen, dass zum Teil in allen Ministerien Rahmenkonzepte für den Elementarbereich vorbereitet werden, zum Teil ergänzende zusätzliche Programme für die Sprachförderung. Alle stellen Überlegungen an, wie angesichts der durch Vielfalt bestimmten Trägerstruktur und der Autonomie der Träger von Tageseinrichtungen dennoch Verbindlichkeit für die Umsetzung dieser Rahmenkonzepte erreicht werden kann.

Die Frage besteht dann darin, diese Bildungspläne oder Rahmenkonzepte mit Trägern abzustimmen und diese mit all dem, was an Erfahrungen und zum Glück auch an Ergebnissen aus einigen Modellversuchen schon vorhanden ist, mit auf den Weg zu nehmen. Dabei geht es auch um eine Qualifizierungsoffensive über Fortbildung und Beratung.

In diesem Zusammenhang spielt auch die Ausbildung eine große Rolle. In Berlin war das besonders schwierig, weil wir zunehmend nur noch Hauptschüler in der Ausbildung hatten, die dann über die Schule für Sozialwesen den erforderlichen Realschulabschluss erwerben konnten. Es gab zwar auch rund zehn Prozent Abiturienten, aber der Erzieherberuf hat auch wegen der geringen Zugangsvoraussetzungen kein hohes Prestige, weshalb es schwierig war, junge Menschen mit guter Allgemeinbildung in den Beruf zu holen. Das muss jedoch geschehen, wenn man in dem Feld zu Veränderungen kommen will. Das spielt auch auf europäischer Ebene eine Rolle; außer in Österreich und Deutschland sind die Erzieherinnen und Erzieher besser, das heißt auf Hochschulniveau ausgebildet ...

Veränderungen auf dem Gebiet scheitern bisher an der Tatsache, dass bei einem höheren Ausbildungsniveau eine höhere BAT-Einordnung notwendig wäre. Das wird zumindest immer befürchtet. Manchmal gibt es bei Sparmaßnahmen wie in Berlin sogar etwas Positives. Wir sollten jetzt die Erzieherpraktikanten auf den Erzieherschlüssel anrechnen. Deshalb wurde die Verteidigung nach vorn angetreten: Jetzt wird die Erziehe-

rinnenausbildung auf eine einphasige umgestellt und in dem Zusammenhang werden auch die Zugangsvoraussetzungen angehoben. Wie werden künftig Realschule plus Abschluss in der Fachoberschule für Sozialpädagogik oder das Abitur voraussetzen.

Norbert Hocke: Vielen Dank, Frau Rienits. Ich habe eine Nachfrage: Besteht nicht die Gefahr, dass die Kultusminister jetzt der Jugendhilfe sagen wollen, wo es lang gehen soll, und der Bildungsauftrag so definiert wird, dass die Sozialpädagogik auf der Strecke bleibt?

Heide Rienits: Da sorgen hoffentlich die Fachkräfte auf allen Ebenen vor. Es ist auch nicht so, dass die Zuständigkeit für den Bereich der Kindertagesstätten und für die Jugendhilfe immer in Bildungsministerien angesiedelt ist. Es existieren verschiedene Kombinationen. Ich glaube, es gibt nur zwei Bundesländer, in denen der Bereich der Kindertagesstätten dem jeweiligen Kultusministerium direkt zugeordnet wurde; in Hamburg ist das beispielsweise so. Ansonsten bleibt die Jugendhilfe ein eigenständiger Bereich, auch in einem sowohl für Schule als auch Jugendhilfe zuständigen Ministerium. Diese Kombination hat auch Vorteile. In Berlin wird beispielsweise gegenwärtig eine sehr intensive Diskussion um die Ganztagsbetreuung der Schulkinder geführt. Dabei wird deutlich, dass der Bildungsansatz, den wir in der Jugendhilfe beziehungsweise im Kindertagesstättenbereich vertreten – also forschendes Lernen, Unterstützung der Selbstbildungsprozesse usw. – auch in den Grundschulbereich Eingang findet, was an der Konzeptionsentwicklung für die flexible Schulanfangsphase ablesbar ist. Ich bin ganz guter Dinge, weil ich eine erste Annäherung von Elementar- und Grundschulpädagogik beobachte.

Außerdem existiert das Vorhaben der Bundesregierung, zur Definition nationaler Bildungsstandards zu kommen. Wir werden meiner Meinung nach in den nächsten Jahren dazu eine weitere Diskussion haben, die auch die Föderalismusdebatte mitbestimmen wird. Es geht um die Frage, ob es bundeseinheitliche nationale Standards für die Kindertagesbetreuung geben wird oder nicht. Ähnliches wird auch für den Schulbereich angestrebt. Das alles hängt sicherlich auch wieder mit PISA zusammen.

Aber die Debatte geht gerade auf der Bundesebene längst weiter. Ich habe eine Rede von Finanzminister Eichel in Erinnerung, in der er auf die wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Bedeutung der Ganztagsbetreuung hingewiesen hatte. Vor wenigen Wochen gab es in Berlin eine Tagung des Bundesverbandes der Unternehmer, auf der es ebenfalls um die arbeitsmarktpolitische Bedeutung der Tagesbetreuung ging. Dieser Verband fordert seit Jahren mehr Ganztagsbetreuung und Ganztagschulen ein. Denn es deutet sich in Deutschland bereits ein Arbeitskräftemangel bei qualifizierten Berufen an. Es geht vor allem um die qualifizierten Frauen, die heutzutage zu 40 Prozent gar keine Kinder mehr haben, weil sie meinen, Beruf und Familie nicht vereinbaren zu können.

Wenn jetzt die Bundesregierung den Ausbau der Krippen beziehungsweise der Ganztagsbetreuung für Kinder im Vorschul- und Schulalter innerhalb von vier Jahren fördern und einfordern will, dann ist das sicherlich nicht nur der späten Erkenntnis ge-

schuldet, dass Bildungspolitik auch für die frühkindliche Erziehung wichtig ist, sondern liegt ganz sicher auch im Interesse der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. Aber auch das muss nicht negativ sein, wenn es den Institutionen nützt. Insofern wird das eine interessante Debatte werden – bis hin zu der Frage: Bedeutet der Ausbau der Ganztagsbetreuung an Schulen eine Konzentration der Kindertagesstätten auf die Kinder bis zur Einschulung und eine Abgabe der Hortbetreuung an die Schulen – im Sinne ihrer Weiterentwicklung zu Ganztagschulen?

Norbert Hocke: Bedeutet das, dass die Hortbetreuung künftig komplett an die Schule abgegeben werden wird?

Heide Rienits: Wir wissen, dass diese Schwerpunktsetzungen auf die Kommunen und Länder weiterwirken. Beispielsweise hat sich der Deutsche Städtetag bereits seit Jahren für Ganztagschulen ausgesprochen hat, vor allem auch aus finanziellen Gründen. Jetzt kommt von der Schulseite der bildungspolitische Aspekt hinzu, durch die Ganztagsbetreuung eine andere Art und Qualität von Schule zu realisieren. Die GEW und andere Organisationen befürworten das. Diese Umorientierung wird auch mit der Veränderung der Strukturen der Jugendhilfe im Bereich der Kindertagesbetreuung verbunden sein.

Ich wollte nur hervorheben, was alles auf uns zukommen wird, und deutlich machen, wie gut es ist, dann zu wissen, mit welcher Position man in alle diese Debatten geht.

Norbert Hocke: Ich erinnere an die Diskussion über die Personalentwicklung. In jedem Unternehmen würde doch jetzt begonnen werden, eine langfristige Personalplanung auf den Weg zu bringen: Was für Personal hat man, wie ist es ausgebildet, wie wird die Perspektive in fünf bis sechs Jahren sein. Da müssten die Konzepte jetzt so langsam auf den Tisch kommen. Die Jugendministerkonferenz wird sich überlegen müssen, wie sich der Arbeitsmarkt im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe entwickeln muss. Wie sieht die Altersstruktur im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe aus? Was für Erzieherinnen stehen zur Verfügung und welche Sozialpädagoginnen? Wann geht die erste große Gruppe in Rente? Wächst genügend Personal nach? Ist dieses Personal genügend ausgebildet für den Bereich der Ganztagschule oder bilden die rund 300 Fachschulen weiterhin 80 Prozent des Personals für die Tageseinrichtungen für Kinder aus?

Personalentwicklung ist in unserer ganzen Debatte eine zentrale Frage. Die 300.000 Beschäftigten in dem Bereich „wursteln“ vor sich hin und werden hin- und hergezogen. Personalentwicklung sehe ich in dem Bereich bisher überhaupt nicht. Deshalb machen einige Träger Personalentwicklung ausschließlich für sich. Dazu habe ich von der Jugendministerkonferenz bisher keine wesentlichen Impulse vernommen. Das einzig Positive besteht darin, dass die Minister sehr genau in ihrem Weimarer Beschluss aus dem Jahr 2001 den Auftrag der Erzieherinnen gut beschrieben haben, der von der Kindergartenarbeit über die Jugendarbeit und Schulsozialarbeit bis hin zur BSHG-Arbeit reicht. Dies ist mit dem wörtlichen Begriff des pädagogischen Ethos, den die jungen Frauen in den Beruf mitbringen sollen, sehr genau ausgeführt. Und da finde ich, was die Frage der Personalentwicklung betrifft, nach all dem, was wir in den vergangenen Jahren über die neuen Steuerungsmodelle gelernt haben, muss Personalentwick-

lung ein Schwerpunkt auf Länder- und Kommunalebene sein, bei all den gravierenden Veränderungen, die auf das Feld der Kinder- und Jugendhilfe zukommen.

Was sagen Sie dazu?

Ulrich Braun: In Nordrhein-Westfalen ist politisch bereits entschieden, dass bis zum Jahre 2006-2007 die Schulkindbetreuung vollständig aus der Verantwortung der Jugendhilfe genommen und unter das Dach der Schule kommen wird. Die gesetzlichen Entscheidungen werden gegenwärtig vorbereitet. Ich will an dieser Stelle auch etwas Provozierendes sagen: Die Rahmenbedingungen für Schulkindbetreuung im Bereich von Tageseinrichtungen für Kinder haben sich in Nordrhein-Westfalen immer weiter verschlechtert. Für einen „Schülertreff in der Tageseinrichtung“ gibt es eine pauschalierte Förderung für Angebote innerhalb der Tageseinrichtung für Schulkinder, die es maximal ermöglicht, eine Erzieherin mit 20 bis 25 Stunden für bis zu 20 Kinder einzustellen. Einige Honorarkräfte ergänzen den Betreuungsschlüssel. Es gibt nicht wenige Kolleginnen, die froh sind, dass die Schulkindbetreuung künftig nicht mehr im Rahmen der Jugendhilfe stattfinden soll, weil sie sich nach eigener Meinung wieder auf ihre eigentlichen Aufgaben – Kinder im Kindergartenalter und darunter – konzentrieren können. Das schließt an das an, was Dr. Textor in seinem Referat hervorgehoben hat.

Angelika Diller, Referentin für Tageseinrichtungen für Kinder im Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e. V., Bonn: Ich stimme Ihnen nicht ganz zu, Herr Braun. Es ist letztlich in Nordrhein-Westfalen noch nicht das letzte Wort darüber gesprochen, ob es so kommt, weil – und das passt zu dieser Diskussion –, nachdem deutlich geworden ist, dass die Kommunen mit einer solchen Entscheidung kein Geld einsparen werden, sondern nur aus einem anderen Topf die „Zeche“ bezahlen müssen, die Begeisterung für diesen Entschluss deutlich gesunken ist. So viel dazu.

Ich habe noch eine Frage an Frau Rienits. Es mag sein, dass ich die Flöhe husten höre, aber ich möchte ein wenig genauer nachfragen; es geht mir um Ihren Hinweis auf Strukturveränderungen in der Jugendhilfe. Plädieren Sie persönlich dafür, dass der ganze Bereich Bildung – das ist auch eine Diskussion in der öffentlichen Jugendhilfe – aus dem Jugendhilfebereich herauskommen soll, was auch eine Vorverlegung des Einschulalters bedeuten würde?

Heide Rienits: Als ehemalige Jugendhilfeplanerin plädiere ich dafür, dass der Bereich der Kindertagesstätten in der Jugendhilfe bleibt. Gerade die Orientierung an den organisatorischen Bedürfnissen der Familien, die Strukturprinzipien der Jugendhilfe wie der Lebensweltbezug usw. sprechen dafür, dass die Tageseinrichtungen für Kinder in der Jugendhilfe besser aufgehoben sind als im Bereich der Schule. Ich persönlich finde es eher bedauerlich, dass die Entscheidungen in einigen Bundesländern, den Kindertagesstättenbereich aus der Jugendhilfe herauszulösen, so sang- und klanglos über die Bühne gingen. Das sage ich, obwohl es schon manchmal arbeitsmäßig sehr anstrengend ist, einerseits in die Diskussionen der Grundschulentwicklung und andererseits zugleich auch in alle Diskussionen der Jugendhilfe einbezogen zu sein. Das betrifft den Bereich der Kindertagesstätten ganz besonders.

Zum Einschulungsalter: Zur Vorverlegung der Einschulung gibt es eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz. Wir planen in Berlin eine Vorverlegung um ein halbes Jahr. Dafür sollen die Vorklassen an Schulen aufgegeben werden, so dass die Kindergärten künftig ausschließlich für die vorschulische Bildung verantwortlich sein werden.

Hartmut Kupfer, *Pädagogischer Leiter für Kindertagesstätten im Jugendamt Berlin-Reinickendorf*: Ich möchte auf eine notwendige Differenzierung aufmerksam machen. Aus den Diskussionen im Bezirk habe ich den Eindruck, dass es dort eigentlich nicht um Ganztagschulen geht, sondern um Schulen, in denen der Unterricht bis zum Mittag abläuft und an den ein Betreuungsangebot angehängt wird, vorrangig für die Kinder, die eine solche Betreuung brauchen ... Ich habe aus Berliner Blickwinkel zumindest den Eindruck, dass in diesem Bundesland die Perspektive der Ganztagschule im ursprünglichen Sinne nicht konsequent verfolgt wird.

Dr. Christa Preissing: Ich möchte an diese Problemstellung anknüpfen und konkret auf die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums hinweisen, in der Folgendes sehr deutlich aufgezeigt wurde: Wenn wir im Bildungssystem weiterhin Chancengleichheit wollen, wobei die PISA-Studie gezeigt hat, dass Chancengleichheit in unserem Bildungssystem nicht erreicht wird, müssen wir danach schauen, dass es offensichtlich im formellen Bildungssystem Schule nicht gelingt, soziale Unterschiede auszugleichen.

Wir benötigen offensichtlich formelle und nicht formelle Bildungsmöglichkeiten, wo Kinder eben eher in der forschenden, selbstbestimmten Art lernen und Bildungserfahrungen machen können. Das brauchen wir neben den formellen Unterrichtssystemen der Schule. Das kann bedeuten, dass sich in der Schule mit Blick auf die Grundschul-kinder etwas ändern muss. Da würde ich Hartmut Kupfer unbedingt zustimmen. Worüber wir gegenwärtig reden, ist die verlässliche Halbtagsgrundschule mit ein wenig Randbetreuung. Aber das ist nur der Betreuungsaspekt; die Frage nach den informellen oder nicht formellen Bildungsmöglichkeiten für Kinder ist nicht Gegenstand der Debatte. Dieses Problem muss meines Erachtens unbedingt erörtert werden. Erst nach einer Analyse können wir einschätzen, wo für die Bildungsziele der richtige Ort ist – ist es der Ort in der Kindertagesstätte, das Schulkinderhaus, der eigenständige Schülerladen oder die Ganztagschule?

Mir wäre es mit Blick auf die Schulkinder egal, in welcher Institution sich Kinder entwickeln können, viel wichtiger ist, ob und wie die Angebote ausgestattet sind, damit die Kinder die beabsichtigten, ergänzenden Bildungserfahrungen machen können.

Heide Rienits: Es ist richtig, Herr Kupfer, dass die Berliner Debatte von der Beschlusslage der flächendeckenden Einführung der verlässlichen Grundschule ausgeht. Das Thema „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ tauchte Mitte der neunziger Jahre auf. Einige Bundesländer haben das auch sehr zügig umgesetzt, Hamburg zum Beispiel und Rheinland-Pfalz. In Berlin steht das Vorhaben seit 1996 in allen Koalitionsvereinbarungen, aber bisher kam es nur bis zu 80 Modellversuchen. In Berlin sollen aber zusätzlich 30 Ganztagschulen geschaffen werden und zwar aus bildungspolitischen

Gründen, vor allem , um Kinder aus Migrantenfamilien gemeinsam mit deutschen Kindern den ganzen Tag in solchen Schulen besser fördern zu können.

Hinzu kommt jetzt die Bundesdebatte. 10.000 Ganztagschulen sollen in Deutschland geschaffen werden. Die avisierten vier Milliarden Euro werden über die Bundesländer verteilt. Für Berlin macht das ungefähr 147 Millionen Euro aus. Diese Zuschüsse wird sich kein Bundesland entgehen lassen. Die Bedingung ist – so steht es in der Regierungserklärung –, dass zusätzliche Ganztagsplätze an Schulen geschaffen werden und ein pädagogisches Konzept für die Ganztagsbetreuung vorgelegt wird.

Nun muss das nicht immer eine Ganztagschule für alle Kinder sein, das würden die Eltern auch gar nicht mitmachen, sondern es wird sicherlich unterschiedliche Konzepte geben, wie zum Beispiel in den östlichen Stadtbezirken Berlins. Dort gibt es den alten Schulhort aus DDR-Zeiten weiterhin als „Offenen Ganztagsbetrieb“ an der Schule. Daneben gibt es gebundene Ganztagschulen. Insofern ist in Berlin die Diskussion über die verlässliche Halbtagsgrundschule durch die Debatte über die Ganztagschule schon fast überholt worden.

Norbert Hocke: Vielen Dank. Ich möchte zum Abschluss der Diskussion versuchen, mit Blick auf die Bundesebene einige Aspekte festzuhalten. Die Anregung von Frau Dr. Preissing, sich an der OECD-Studie über die Tageseinrichtungen für Kinder zu beteiligen, wäre außerordentlich wichtig. Schließlich hatte Deutschland die erste Chance vertan; Deutschland hatte an der so genannten ersten PISA-Studie für den Kindergarten nicht teilgenommen, weil sich beide zuständigen Ministerien den Schuh gegenseitig hin- und hergeschoben hatten und es zu keiner Entscheidung kam. Die einen fühlten sich nicht zuständig und die anderen meinten, nicht gefragt worden zu sein.

Jetzt haben wir die zweite Runde anstehen; es werden drei Bundesländer gesucht, die ihren finanziellen Beitrag zu der OECD-Studie einbringen sollten. Bei PISA zahlen die Kulturministerien in jedem Jahr mehrere Millionen Euro, um die „Testerei“ an den deutschen Schulen systematisch ausbauend voranzutreiben. Im Bereich der Kindertagesstätten haben wir bisher nicht das grüne Licht von drei Ländern, sich an der nächsten Studie zu beteiligen. Das heißt, die Gefahr besteht, dass wir auch die zweite OECD-Studie im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland nicht mitmachen, aber Rückschlüsse aus der Schulstudie ziehen, an der 15-Jährige teilgenommen hatten, die während ihrer frühen Kindheit in Westdeutschland zu höchstens 20 Prozent im Halbtagskindergarten waren; in Ostdeutschland fast zu 100 Prozent Tageseinrichtungen besucht hatten.

Als weiteren Aspekt möchte ich hervorheben: Die Professionellen sollen sich bei der Frage einmischen, wie die angekündigten vier Milliarden Euro vergeben werden. Es ist nicht einzusehen, dass der Bund Gelder ausgibt, ohne dass dazu auch Qualitätsbeschreibungen der Länder erfolgen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft wird beispielsweise verlangen, dass die Länder und die Bundesregierung inhaltliche Kriterien für die Vergabe dieser Gelder erarbeiten und für verbindlich erklären. Denn es darf – überspitzt formuliert – nicht sein, dass mit dem künftig zur Verfügung stehenden Geld

in einem Bundesland an sechs Schulen Küchen eingerichtet und in einem anderen Bundesland 43 Mütter auf 360 Euro-Basis eingestellt werden. Die vier Milliarden, die vor allem unter dem Aspekt der Haushaltsknappheit ein wesentlicher Beitrag sind, müssen auf jeden Fall sinnvoll und nach inhaltlichen Kriterien ausgegeben werden.

Wenn es um die Weiterentwicklung der Qualitätskriterien auf Bundesebene in der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder und um die Gestaltung des Gipfels „Bildung und Betreuung“ geht, dann müssen die Pädagogen mit einbezogen werden. In all den anderen europäischen Ländern, wo über die Tageseinrichtungen für Kinder eine inhaltliche Diskussion vorangebracht wurde, sind die Interessenvertretungen der Beschäftigten von Anfang an in einen Pakt mit einbezogen worden. Deutschland ist das einzige Land, wo auf der Bundesebene und in vielen Bundesländern die Beschäftigten selber in die Diskussion nicht mit einbezogen sind. Sie sind lediglich in die vier Projektbereiche durch die Projektträger zum Teil zum Mitmachen gebeten worden. Aber sie sind nicht bei der Weiterentwicklung der nationalen Qualitätsstandards stärker mit eingebunden. Ich bitte darum – und wir werden dies auch einfordern –, die Erfahrungen solcher Länder wie Dänemark, Schweden, Italien, Großbritannien und Australien zu nutzen, um eine Qualitätsdiskussion anders durchzuführen, als sie sich scheinbar in Deutschland vollzieht. Wir brauchen Netzwerke vor Ort, mit den Beschäftigten und den Trägern. Die Vertretung der Beschäftigten außen vor zu lassen, wird sich bei der Umsetzung der Qualitätskriterien in den Einrichtungen rächen.

Ich möchte hervorheben, dass wir die Strukturqualität stärker als bisher ins Visier nehmen müssen. Wir haben in der Altbundesrepublik wunderbare Erprobungsprogramme gehabt; wir haben hervorragende Diskussionen im Bereich der Integrationspädagogik hinter uns. Es gibt sehr gute Modelle im Bereich der Umweltpädagogik und der Kunstpädagogik. All dies sind Dinge gewesen, die die Kolleginnen und Kollegen in ihrer Profession mit Unterstützung der Wissenschaft mit entwickelt haben, wobei gerade die Wissenschaft meines Erachtens bisher viel zu wenig dazu beitragen konnte, weil sie auch unter den Schwierigkeiten in diesem Land leidet. Wir müssen jetzt einen Weg finden, wie die Frage der Strukturqualität gleichberechtigt neben der Frage der Bildungsqualität behandelt wird. Das Problem ist, welchen Stellenwert die Frage der Strukturqualität neben der Bildungs- und Prozessqualität bekommen wird. Dies scheint mir eines der entscheidenden Probleme der nächsten zwei bis drei Jahre zu sein, wenn die Ergebnisse der Nationalen Qualitätsinitiative in schriftlicher Form auf dem Tisch liegen.

Insofern wird genügend Stoff für künftige Tagungen des Vereins für Kommunalwissenschaften e. V. vorhanden sein. Ich danke zum Abschluss der Fachtagung allen, die zum guten Gelingen dieser wichtigen und interessanten Veranstaltung beigetragen haben.

Literaturhinweise

Angestelltenkammer Bremen (Hrsg.)

Steinrücke, Margareta (Bearb.)

„**Von den NachbarInnen lernen**“.

Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Europa.

Dokumentation einer gemeinsamen Tagung von Angestelltenkammer Bremen und Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau im Rahmen der Bremer Europawoche am 10. Mai 2000.

Bremen (2000); ISBN 3-89156-053-2

Bezugsadresse: Angestelltenkammer Bremen, Bürgerstraße 1, 28195 Bremen

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. – AWO –, Bonn (Hrsg.)

Dienstleistungen in der Praxis der Tageseinrichtungen für Kinder.

Muster-Qualitäts-Handbuch.

Bonn (2001)

Beher, Karin

Kindertageseinrichtungen im Zwiespalt.

Neue Qualität jenseits der Quantität?

In: Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias, Kinder- und Jugendhilfereport. Bd. 1. Analysen, Befunde und Perspektiven, Münster: Votum (2001); S. 53-72; ISBN 3-933158-46-X

Bier-Fleiter, Claudia (Hrsg.)

Familie und öffentliche Erziehung.

Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche.

Opladen: Leske + Budrich (2001); 404 S.; ISBN 3-8100-3081-3

Bock-Famulla, Kathrin; Irskens, Beate

Neue Finanzierungsmodelle für Kitas: bedarfsgerecht, flexibel und qualitätsbewusst? Teil 1 und 2.

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt/Main; 82 (2002); Nr. 7 und 8

Bock, Kathrin; Timmermann, Dieter

Wie teuer sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zu Kosten,

Ausstattung und Finanzierung von Kindertagesstätten.

Neuwied: Luchterhand (2000); 416 S.; ISBN 3-472-04172-

Bostelmann, Antje; Metze, Thomas (Hrsg.)

Der sichere Weg zur Qualität. Kindertagesstätten als lernende Unternehmen (mit Checklisten und Übersichten).

Neuwied: Luchterhand (2000); 168 S.; ISBN 3-472-03876-4

Brandenburg, Christoph

**Die kommunale Subventionierung privater Kindergärten.
Dargestellt anhand der Rechtslage in Bayern.**

München: Jehle Rehm (2002); 190 S.; ISBN 3-7825-0438-0

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Hrsg.)

Ene, mene, muh - Und was sagst du ...? Sprachkompetenz in der Kita.

Potsdam (2002); 160 S.

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Hrsg.)

Hoffmann, Inge; Ehmke-Pfeifer, Irene

**Qualitätsanforderungen an Kindertagesstätten
aus der Sicht von Bürgermeistern des Landes Brandenburg.
Projektbericht „Kommunales Trägerforum“.**

Potsdam (1999); 37 S.

Bremische Evangelische Kirche (Hrsg.)

Wehrmann, Ilse; Abel, Rolf Dieter

Von der Kindertagesstättenverwaltung zum Kindertagesstättenmanagement.

Bremen (2000); 220 S.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)

**Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder.
2. akt. Aufl.**

Berlin (2002)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)

Büchel, Felix; C. Katharina Spieß

**Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten
von Müttern in West- und Ostdeutschland.**

Stuttgart: Kohlhammer (2002); 108 S.; ISBN 3-17-017695-1

Büttner, Christian; Chrétiennot, Claude; Clayton, Pat

**Zur Autonomieentwicklung von Kindern in vorschulischen
Erziehungskonzepten. Ein deutsch-französisch-englischer Vergleich.**

In: Diskurs, Leverkusen: Leske + Budrich; 10 (2000); Nr. 2; S. 36-42

Celler Finanzierungsmodell der Kindertagesstätten freier Träger.

In: Zentralblatt für Jugendrecht, Köln: Heymanns; 89 (2002); Nr. 4; S. 134-137

Colberg-Schrader, Hedi; Krug, Marianne

Arbeitsfeld Kindergarten.

Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven.

Weinheim: Juventa (1999); 184 S.; ISBN 3-7799-1062-4

Colberg-Schrader, Hedi

Tageseinrichtungen für Kinder als Teil einer Kultur des Aufwachsens.

In: Jugendwohl, Freiburg i. Br.: Lambertus; 80 (1999); Nr. 6-7; S. 255-265

Deller, Ulrich; Wessels, Ulla

„Bildungslieferant“ Kindergarten? Ergebnisse und mögliche Auswirkungen der PISA-2000-Studie auf die Kindertagesstätten.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 40 (2002); Nr. 4; S. 186-195

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt/Main (Hrsg.)
Irskens, Beate; Vogt, Herbert (Hrsg.)

Qualität und Evaluation.

Eine Orientierung - nicht nur für Kindertageseinrichtungen.

Frankfurt/Main: Selbstverlag (2000); 190 S.; ISBN 3-170-06828-8

Deutsches Jugendinstitut e.V. – DJI –, München (Hrsg.)

Zahlenspiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder.

Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf.

München (2002); ca. 360 S.

Diller, Angelika

Der PISA-Schock: Konzepte und Finanzierungen der Kindertageseinrichtungen auf dem Prüfstand.

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Münster: Votum; 53 (2002); Nr. 2; S. 89-94

Diller, Angelika

Der Bürgermeister als hauptamtlicher Kindergartenleiter – Kitas zwischen gesellschaftlicher Aufwertung und politischer Demontage.

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Bonn: Arbeiterwohlfahrt; 50 (1999); Nr. 10; S. 372-376

Esch, Karin; Stöbe-Blossey, Sybille

Kinderbetreuung: Ganztags für alle?

Differenzierte Arbeitszeiten erfordern flexible Angebote.

In: IAT-Report, Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik; 1 (2002); Nr. 9; S. 1-9

Fein, Rosi

Profilierung von Kitas und Trägern durch Elemente des „New Public Management“.

Dargestellt am Beispiel des Eigenbetriebs Kindertagesstätten Offenbach.

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt/Main; 82 (2002); Nr. 4; S. 141-145

Fthenakis, Wassilios E.

Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 1; 24-27

Fthenakis, Wassilios E.

Viel Lärm um nichts?

Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität.

In: Klein & Groß, Neuwied: Luchterhand; (2001); Nr. 2-3; S. 6-14 und S. 32-36

Fthenakis, Wassilios E.; Eirich, Hans (Hrsg.)
Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen.
Freiburg i. Br.: Lambertus (1998); 206 S.; ISBN 3-7841-1106-8

Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.)
Qualität von Kinderbetreuung.
Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich.
Weinheim: Beltz (1998); 264 S.; ISBN 3-407-62373-9

Goebel, Eberhard (Hrsg.)
Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten.
Helsa: Goebel (1999); 274 S.; ISBN 3-930985-10-1

Hagemann, Ulrich; Kreß, Brigitta; Seehausen, Harald
Betrieb und Kinderbetreuung.
Kooperation zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft.
Opladen: Leske + Budrich (1999); 254 S.; ISBN 3-8100-1956-9

Hamburg, Amt für Jugend, Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.)
Straubhaar, Thomas; Hardege, Stefan (Mitarb.)
**Zu den Marktmechanismen einer über Betreuungsschecks
gesteuerten Nachfrage nach Leistungen in Kindertageseinrichtungen.**
Hamburg (2000); 59 S.

Hamburg, Amt für Jugend, Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.);
Institut für soziale und kulturelle Arbeit – ISKA –, Nürnberg (Bearb.)
Krauss, Günter; Zauter, Sigrid
Kinderbetreuung und Berufstätigkeit in Hamburg.
Hamburg (2000); 68 S.

Hamburg, Amt für Jugend, Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.)
Münder, Johannes
Finanzierungssystem der Kindertagesbetreuung in Hamburg.
Hamburg (1999); 80 S.

Hebenstreit-Müller, Sabine; Müller, Burkhard
**Verhoben. Kritik der „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums
zum Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe.**
In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 27 (2002); Nr. 4; S. 24-27

Hebenstreit-Müller, Sabine; Müller, Burkhard
**Warum Kitas in Deutschland noch keine Bildungseinrichtungen sind.
Thesen zu institutionellen Rahmenbedingungen im Elementarbereich
und Konsequenzen aus PISA.**
In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 2; S. 39-41

Hebenstreit-Müller, Sabine; Müller, Burkhard
**Elementarbildung in der Jugendhilfe. Eine Liebesehe und eine
Bildungskatastrophe. Thesen mit Seitenblicken auf das europäische Ausland.**
In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 31 (2001); Nr. 6; S. 533-537

Hebenstreit-Müller, Sabine; Gerhold, Brigitte; Kühnel, Barbara
Pen Green in Berlin. Die Kita als Nachbarschafts- und Familienzentrum.
In: Klein & Groß, Neuwied: Luchterhand; (2001); Nr. 2-3; S. 18-21

Hebenstreit-Müller, Sabine
**Kooperation von Fachschulen und Fachhochschulen –
eine Schlüsselfrage für die Ausbildung von Erzieher/innen?**
In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2000);
Nr. 4; S. 57-58

Hintzsche, Burkhard
**Erprobung neuer Angebote, Organisationsformen
und Öffnungszeiten in Tageseinrichtungen für Kinder.**
In: Eildienst. Städtetag Nordrhein-Westfalen, Köln; (2000); Nr. 6/7, 186-191

Hocke, Norbert; Eibeck, Bernhard
Neue Bildung- von Anfang an.
In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2001);
Nr. 4; S. 56-57; auch In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind;
5 (2002); Nr. 1; S. 28-29

Hoffmann, Hilmar (Hrsg.)
Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten.
Neuwied: Luchterhand (2001); 196 S.; ISBN 3-472-04164-1

Honig, Michael-Sebastian
Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem.
In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 32 (2002); Nr. 3; S. 216-230

Honkavaara, Pirjo
**Erziehung und Bildung im frühen Kindesalter
als Bestandteil nationaler Familienpolitik in Finnland.**
In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002);
Nr. 2; S. 16-17

Hopf, Arnulf
**Kindergärten müssen pädagogisches Profil deutlich machen.
Die Eltern als „Kunden“? Eine empirische Untersuchung bei Eltern
und ErzieherInnen in Niedersachsen.**
In: Sozial Extra, Opladen: Leske + Budrich; 26 (2002); Nr. 5; S.26-31

Irskens, Beate

**Träger steuern Kindertageseinrichtungen
über Konzepte der Qualitätsentwicklung.**

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge,
Frankfurt/Main; 82 (2002); Nr. 3; S. 103-105

Irskens, Beate

**Kinder als eigenständige Bürger – Qualitätsziele für Kinder in Europa.
Vorlage zu den Zielen des EU-Netzwerks.**

In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe – AGJ – (Hrsg.), Leben gestalten
– Innovation wagen – Zukunft fordern. Beiträge vom 11. Deutschen Jugendhilfetag
in Nürnberg 2000, Münster: Votum (2000); S. 129-133; ISBN 3-933158-77-X

Jampert, Karin

**Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter
besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern.**

Leverkusen: Leske + Budrich (2001); 300 S.; ISBN 3-8100-3273-5

Jampert, Karin

**Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten
unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder.**

In: Diskurs, München: DJI Verlag; 11 (2001); Nr. 3; S. 60-68

Kindertagesstätten zahlen sich aus.

Ergebnisse einer Studie im Auftrag des Sozialdepartements der Stadt Zürich.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 2; S. 28-29

Klug, Wolfgang

Trägerqualität in Kindertagesstätten.

Eine vernachlässigte Dimension der Qualitätssicherung.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 25 (2000); Nr. 3; S. 30-40

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung – KGSt – (Hrsg.)

**Kommunales Qualitätsmanagement von Bildung,
Erziehung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder.**

Köln (2001).

(KGSt-Bericht 02/2001)

**Kommunalisierung der Zuständigkeit für die
Kindertageseinrichtungen gestoppt. Urteil des Niedersächsischen
Staatsgerichtshofes vom 23. September 2001 (StGH 2/00)**

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Münster: Votum; 53 (2002); Nr. 2; S. 147

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., St. Augustin (Hrsg.)

Fritzen-Herkenhoff, Sabine; Schreiner, Anita

Kinder in besten Händen? Bildung von Anfang an!

Sankt Augustin (2001); 93 S.

Krenz, Armin

Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität – K.I.E.L.

München: Reinhardt (2001); 88 S.; ISBN 3-497-01582-2

Kreyenfeld, Michaela; Spieß, Katharina; Wagner, Gert G.

Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform.

Neuwied: Luchterhand (2001); 240 S.; ISBN 3-472-04518-3

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg.)

Qualität im Dialog entwickeln:

Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. 3. Aufl.

Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung (2001); 120 S. ; ISBN 3-7800-5701-8

Laewen, Hans-Joachim

Die Selbstbildung des Kindes fördern.

Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen.

In: Frühe Kindheit, Berlin: Deutsche Liga für das Kind; 5 (2002); Nr. 1;

S. 16-17, 20-23

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.)

Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit.

Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.

Weinheim: Beltz (2002); 470 S.; ISBN 3-407-56173-3

Leu, Hans Rudolf

„Early Excellence Centers“. Ein neues Erfolgskonzept mit einem besonderen Blick auf Kinder und Eltern. Kinderbetreuung in Großbritannien.

In: DJI Bulletin, München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (2001); Nr. 56/57 S. 4

Leu, Hans Rudolf

Vorschulische Bildungsprozesse und die „Perspektive der Kinder“.

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2001);

Nr. 1; S. 43-47

Leu, Hans Rudolph; Preissing, Christa

Bedingungen und Formen

der Pluralisierung des Angebots von Kindertageseinrichtungen.

In: Zeitschrift der Soziologie der Erziehung und Sozialisation – ZSE –,

Weinheim: Juventa; 20 (2000); Nr. 2; S. 132-148

Liegle, Ludwig

Brauchen Kinder Kindergärten?

Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente.

In: Neue Sammlung, Seelze-Velber: Friedrich Verlag; 41 (2001); Nr. 3; S. 335-358

Liegle, Ludwig

**Zwischen Familie und öffentlichen Institutionen.
Perspektiven der Kinderbetreuung.**

In: Neue Praxis, Neuwied: Luchterhand; 28 (1998); Nr. 1; S. 27-35

Ludwig, Isolde; Schlevogt, Vanessa

**Auf dem Weg zu einer neuen Balance zwischen
Erwerbsarbeit und Familienleben? Der Alltag berufstätiger Mütter
in Frankfurt am Main und Leipzig.**

In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, Fürth: Bundeskonferenz
für Erziehungsberatung e. V. (2002); Nr. 1; S. 10-19

Moss, Peter

Qualitätsziele und Qualitätskonzepte in Systemen der Kindertagesbetreuung.

In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2000);
Nr. 3; S. 5-10

Näther, Jürgen

**Die Kita-Card. Ein neues Modell zur Planung und
Finanzierung der Kindertagesbetreuung in Hamburg.**

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 38 (2000); Nr. 1; S. 34-39

Oberhuemer, Pamela

**Was macht einen guten Träger aus?
Ein Beitrag aus Teilprojekt V der Nationalen Qualitätsinitiative.**

In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Seelze: Kallmeyer (2003);
Nr. 2, S. 43-45

Oberhuemer, Pamela

**Trägerqualität und Qualifizierungsfragen:
Implikationen aus dem Teilprojekt V der Nationalen Qualitätsinitiative.**

In: Fthenakis W. E.; Oberhuemer P. (Hrsg.). Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte
zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern,
Neuwied: Luchterhand (2002); S. 299-306

Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. – PFV –, Berlin (Hrsg.)

Colberg-Schrader, Hedi; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.)

**Aufwachsen von Kindern. Private und öffentliche Verantwortung.
Materialien des Bundeskongresses „Aufwachsen 2000“
am 28. und 29. September 2000 in Berlin.**

Hohengehren: Schneider (2001); 283 S.; ISBN 3-89676-497-7

Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. – PFV –, Berlin (Hrsg.)

Colberg-Schrader, Hedi; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.)

Qualifizieren für Europa. Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen.

Hohengehren: Schneider (2000); 182 S.; ISBN 3-89676-363-6

Prott, Roger

**Wie kann man mit Qualitätsentwicklung beginnen?
Einführung von Qualitätsstandards in der Kindertagesbetreuung.**
In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 37 (1999); Nr. 6; S. 354-361

**Qualitätsmanagement in Tageseinrichtungen für Kinder.
Informationen zum Prozess und zum Verfahren in der Stadt Münster.**
In: Deutsches Institut für Urbanistik – Difu –, Berlin (Hrsg.), Jugendhilfe
und Verwaltungsreform – Auswirkungen auf Leistungsqualität, Organisation
und Ressourcen. Zum Jugendhilfe-Jahrestreffen am 8. Mai 2001 in Hannover,
Berlin (2001)

Rauschenbach, Thomas

**Der Bildungsauftrag des Kindergartens –
Neubesinnung nach dem PISA-Schock.**
In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Münster: Votum; 53 (2002);
Nr. 3; S. 205-213

Rauschenbach, Thomas

**Kindertageseinrichtungen im System der sozialen Infrastruktur.
Perspektiven pädagogischen Handelns.**
In: Zentralblatt für Jugendrecht, Köln: Heymanns; 87 (2000); Nr. 5; S. 173-183

Rauschenbach, Thomas

**Kitas auf dem Weg zu sozialen Dienstleistungszentren für Kinder
und ihre Familien im Sozialraum. 4 Thesen.**
In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Bonn: Arbeiterwohlfahrt; 51 (2000);
Nr. 10; S. 385-388

Roux, Susanna

**Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?
Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten.**
Weinheim: Juventa (2002); 200 S.; ISBN 3-7799-1601-0

Schilling, Matthias

Ausbau und Flexibilisierung des Angebotes in Kindertageseinrichtungen.
In: Forum Jugendhilfe, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2001);
Nr. 1; S. 53-55

Schreyer, I.; Hanssen, K.; Kalicki, B.; Nagel, B.; Oberhuemer, P.

Trägerqualität – Ein Ansatz zur Steuerung von Qualität durch Evaluation.
In: Fthenakis W. E. (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg: Herder
(2003), S. 352-371

Sell, Stefan

**„Bedarfsorientierte“ Modernisierung
der Kinderbetreuungsinfrastruktur in Deutschland.**

In: WSI-Mitteilungen, Frankfurt/Main: Hans-Böckler-Stiftung, Wirtschafts-
und Sozialwissenschaftliches Institut; 15 (2002); Nr. 3; S. 147-153

Spieß, Katharina; Wagner, Gert G.

**Nachfrageorientierung und Wettbewerb hilft auch Familien.
Ein Plädoyer für Kinderbetreuungsgutscheine.**

In: Zentralblatt für Jugendrecht, Köln: Heymanns; 88 (2001); Nr. 7; S. 241-243

Strätz, Rainer

**Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf
Tageseinrichtungen für Kinder. Vorschläge zur Verbesserung der Qualität
bei rückläufigen Geburtenzahlen.**

In: (K)eine Zukunft ohne Kinder?! Dokumentation der Fachtagung „Auswirkungen
der demografischen Entwicklung auf die Felder der Jugendhilfe“ am 7. und 8. März
2001 in Fulda, Hrsg.: Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
– BAGLJÄ –, Köln (2001)

Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.)

**Kindertagesbetreuung in Deutschland.
Bilanzen und Perspektiven. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion.**

Freiburg i. Br.: Lambertus (1998); 324 S.; ISBN 3-7841-1077-0

Textor, Martin R.

**Konzeption für die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen
und psychosozialen Diensten: ein Entwurf.**

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge,
Frankfurt/Main; 79 (1999); Nr. 12; S. 403-409

Textor, Martin R.

**Qualität der Kindertagesbetreuung:
Ziele des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission.**

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge,
Frankfurt/Main; 79 (1999); Nr. 1; S. 17-24

Themenschwerpunkt: Bildung im Kindergarten.

In: SpielRäume, Bremen: Amt für Soziale Dienste; 9 (2002); Nr. 24/25; S. 1-44

Tietze, Wolfgang (Hrsg.)

Wie gut sind unsere Kindergärten?

Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.

Neuwied: Luchterhand (1998); 413 S.; ISBN 3-472-02722-

Universität Hannover,
Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH – IES – (Hrsg.)
Siegmond, Kerstin; Blume, Elke; Harstrick, Christian; Pieper, Kathrin
**Kinderbetreuung in der Stadt Hannover – Situation und Wünsche.
Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung 1998.**
Hannover (1998); 150 S.; ISBN 3-933272-14-9

Verband Katholischer Tageseinrichtungen – KTK – Bundesverband e. V.,
Freiburg i. Br. (Hrsg.)
Wunderlich, Theresia; Hugoth, Matthias; Jansen, Frank
**Themenwechsel. Die Zukunft lernt im Kindergarten.
Positionen und Impulse. Dokumentation des Bundeskongresses
vom 31. Mai bis 2. Juni 1999 in Stuttgart.**
Freiburg i. Br. (2000); 415 S.; ISBN 3-933383-04-8
Bezugsadresse: Verband Katholischer Tageseinrichtungen – KTK – Bundesverband e. V.,
Karlstr. 40, 79104 Freiburg i. Br.

Verein für Kommunalwissenschaften e. V., Berlin (Hrsg.)
**Kindertagesbetreuung – eine Investition, die sich lohnt!
Dokumentation des Diskurses am 20. November 2000 in Berlin.
3. Berliner Diskurs zur Jugendhilfe**
Berlin (2001); 103 S.; ISBN 3-931418-31-6

Wagner, Petra
**Kleine Kinder – keine Vorurteile?
Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen.**
In: Diskurs, Leverkusen: Leske + Budrich; 11 (2001); Nr. 2; S. 22-27

Wieners, Tanja
**Familientypen und Formen außerfamiliärer Kinderbetreuung heute.
Vielfalt als Notwendigkeit und Chance.**
Opladen: Leske + Budrich (1999); 272 S.; ISBN 3-8100-2333-7

Wolfsburg (Hrsg.)
**Befragung zur Vereinbarkeit von
Familien- und Erwerbsarbeit in Wolfsburg. Projektbericht.**
Wolfsburg (1999); 46 S.

Zürich, Sozialdepartement (Hrsg.)
Müller Kucera, Karin; Bauer, Tobias
**Kindertagesstätten zahlen sich aus. Jeder eingesetzte Franken
bringt drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück.**
Zürich (2001); 12 S.