

KINDER IN BESTEN HÄNDEN

FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND
ERZIEHUNG IN DEUTSCHLAND

CHRISTINE HENRY-HUTHMACHER (HRSG.)

ISBN 978-3-939826-47-7



Aktualisierte Fassung vom 03.08.2007

INHALT

**7 | AUSGANGSPUNKT DER DEBATTE UM
FRÜHKINDLICHE BILDUNG**

9 | EINFÜHRUNG

Christine Henry-Huthmacher

11 | DAS POSTMODERNE KINDERBETREUUNGS-
PUZZLE:

...UND WER PASST AUF DIE KINDER AUF?

Gisela Erler

**19 | ZUR AKTUELLEN STANDORT-
BESTIMMUNG: FRÜHKINDLICHE
BILDUNG IN DEUTSCHLAND**

21 | ZUM STAND FRÜHKINDLICHER BILDUNG,
BETREUUNG UND ERZIEHUNG

Christine Henry-Huthmacher

39 | DIE UNÜBERSICHTLICHE INFRASTRUKTUR

Ilse Wehrmann

47 | ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT VON
BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSSTANDARDS
FRÜHKINDLICHER BILDUNG

Ilse Wehrmann

57 | QUALIFIZIERUNG VON ERZIEHERINNEN
UND ERZIEHERN ALS VORAUSSETZUNG
FÜR EINE VERBESSERTE FRÜHKINDLICHE
BILDUNG

Ilse Wehrmann

**61 | DIE POLITISCHE BEDEUTUNG DER
KINDERBETREUUNG**

63 | BILDUNG NEU KONZEPTUALISIERT

Wassilios E. Fthenakis

© 2007 Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, auch auszugsweise, allein mit Zustimmung
der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Gestaltung: SWITSCH KommunikationsDesign, Köln.

Druck: Druckerei Franz Paffenholz, Bornheim.

Printed in Germany.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-939826-47-7

- 91| DER VOLKSWIRTSCHAFTLICHE NUTZEN
DER KINDERBETREUUNG
Stefan Sell
- 109| DER BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE NUTZEN
DER KINDERBETREUUNG
Antonin Finkelburg
- 119| KIND- UND FAMILIENGERECHTE
INFRASTRUKTURPOLITIK
Ilse Wehrmann
- 143| NEUE HANDLUNGSANSÄTZE FÜR
DIE ZUKUNFT**
- 145| BILDUNGSOFFENSIVE DEUTSCHLAND
Ilse Wehrmann
- 159| NEUE FINANZIERUNGSMODELLE DER
KINDERBETREUUNG
Stefan Sell
- 173| DIE FINANZIERUNGSFRAGE:
VON GUTSCHEINSYSTEMEN UND
QUALITÄTSSIEGELN
Ilse Wehrmann
- 183| BEST PRACTICE-MODELLE:
VON HEUTE FÜR MORGEN**
- 185| UMSETZUNG FRÜHPÄDAGOGISCHER
ERKENNTNISSE IM KINDERGARTEN
Ulrike Krommes
- 195| *EDUCCARE* BILDUNGSKINDERTAGES-
STÄTTEN – MEHR RAUM FÜR
INDIVIDUELLE MÖGLICHKEITEN
Axel Thelen
- 201| VEREINBARKEIT VON BERUF UND
FAMILIE – DIE INTEGRATIVE KINDER-
TAGESSTÄTTE „BERUF UND KIND“
IN LÜBECK
Joachim Karschny
- 207| KINDER BILDEN! DEUTSCHLANDS
ZUKUNFT. GEMEINSAMES MEMORANDUM
DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG, DER
ROBERT BOSCH STIFTUNG UND DES
BUNDESVERBANDES DER DEUTSCHEN
ARBEITGEBERVERBÄNDE
- 211| DIE AUTORINNEN/DIE AUTOREN

AUSGANGSPUNKT DER DEBATTE
UM FRÜHKINDLICHE BILDUNG

EINFÜHRUNG

Christine Henry-Huthmacher

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung beginnt in der Familie. Die Betreuung von Kleinkindern war seit jeher Privatsache in der Bundesrepublik Deutschland. Daher ist es auch kaum erstaunlich, dass die Betreuung der Kinder unter drei Jahren bis in die 1990er Jahre hinein eher nur in Notsituationen stattfand. Es war durchaus üblich, dass Kinder unter drei Jahren nahezu ausschließlich von ihren Müttern betreut wurden, die von Großeltern und Verwandten unterstützt wurden. Auch Kinder zwischen drei und sechs Jahren gingen nicht selbstverständlich, wie es heute üblich ist, in den Kindergarten. Vielmehr besuchten lediglich ein Viertel der Kinder den Kindergarten, während dies heute bei fast 90 Prozent der Fall ist.

Der Kindergarten als öffentliche Betreuungseinrichtung verstand sich auch nicht als eine Bildungseinrichtung, sondern allenfalls als hilfreiche Ergänzung für Familien. Dieses Selbstverständnis schlug sich auch in der Angebotsstruktur und in der Angebotsqualität nieder. Starre Öffnungszeiten und weniger ein Bildungs- als ein Betreuungsangebot kennzeichnete den Kindergarten bis Ende der 1980er Jahre. Doch seit den 1990er Jahren – nicht zuletzt auch durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz – hat eine neue Entwicklung um frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung eingesetzt. Die zunehmende Berufstätigkeit von

Müttern, die Situation von allein erziehenden Müttern, die neueren Erkenntnisse der Pädagogik und der Hirnforschung haben zu einem Umdenken in Fragen der Kinderbetreuung geführt. Heute werden die ersten Lebensjahre der Kinder als entwicklungsrelevante Zeit betrachtet, in der sich für die Kinder sog. „Lernfenster“ öffnen, die es für ihre Entwicklung zu nutzen gilt. Kinder sind in der Zeit bis zu ihrer Einschulung nicht nur zu betreuen, sondern in der Lern- und Entdeckerfreude zu fördern. Die Grundlagen für ihre Neugierde, Wissbegierigkeit und Sprachkompetenz werden in den ersten Lebensjahren gelegt. Zu dieser, in der öffentlichen pädagogischen Diskussion relativ neuen Erkenntnis kommt auch eine veränderte Erkenntnis vom Kind. Das Kind wird heute als ein aktiv handelndes, seine Umwelt aktiv erfahrendes Kind gesehen.

Kinder wachsen heute vorwiegend in einer veränderten Umwelt und häuslichen Umgebung auf als noch vor zwanzig Jahren. Da Kinder vorwiegend in kleinen Familienhaushalten mit einer sozial begrenzten und zum Teil kulturell vielfältigen Erfahrungswelt aufwachsen, hat dies auch Konsequenzen für den Kindergarten. Der Kindergarten als Ort der Begegnung mit anderen Kindern und Ort der Bildung hat heute eine andere Qualität als noch vor einigen Jahren. Gerade angesichts der aktuellen politischen Diskussion über die Ausweitung des Ganztagsangebotes und der Betreuung für Kinder unter drei Jahren stellt sich die Frage nach der Qualität und Neustrukturierung von Kindergärten dringender denn je. Müssen Erzieherinnen besser ausgebildet werden? Welche Qualitätskontrollen stehen zur Verfügung und wie müssten sie verbessert werden? Wie sind Sprachdefizite und Entwicklungsdefizite der Kinder im Kindergarten besser zu beheben als bisher? Wie können wir Kinder, die in die Welt von morgen hineinwachsen, stark machen für die Anforderungen, die alle auf sie zukommen werden? Wie sind unsere Einrichtungen auf die vielfältigen kulturellen Herausforderungen vorbereitet? Wie sind sie ausgestattet? Was brauchen Kinder? Was brauchen Eltern? Welche Erziehungs- und Bildungsziele werden tatsächlich umgesetzt? Wie steht es um den Anspruch und wie sieht die Wirklichkeit in den Kindergärten aus? Welche Einrichtungen haben bereits die Herausforderungen angenommen und „best practice“ praktiziert?

Diese und weitere Fragen werden in den folgenden Aufsätzen von namhaften Wissenschaftlern/innen und Praktikerinnen und Praktikern behandelt.

DAS POSTMODERNE KINDERBETREUUNGSPUZZLE:

... UND WER PASST AUF DIE KINDER AUF?

Gisela Erler

Das geteilte Deutschland war in mancher Hinsicht eine Art Großlabor, das zeigte, wie sich unterschiedliche Rahmenbedingungen von Kinderbetreuung und Erwerbsarbeit auf Werthaltungen auswirken. Westdeutschland praktizierte ein Modell, das die Rolle der Familie, insbesondere der Familienfrau, besonders hervorhob und Kinderbetreuung nur nachrangig anbot. Es gab deutliche finanzielle Anreize, um diese Struktur in den Wertorientierungen zu festigen. Im Kern stand die Annahme, dass Betreuung und Erziehung in der Familie für Kinder qualitativ anderen Formen stets überlegen sei, dass bei diesem Modell die Geburtenraten stabil blieben und die Wirtschaft gedeihen könne. Die Einstellungen großer Teile der Bevölkerung passten sich diesen Bedingungen an und verinnerlichten sie weitgehend. Die seit den 1970er Jahren geforderte Wahlfreiheit für Familien im Hinblick auf die Lebensform blieb demgegenüber fiktiv, da der Pfad der Erwerbstätigkeit durch zahlreiche ökonomische, praktische und kulturelle Hindernisse sehr schwierig zu begehen war. Das System erwies sich jedoch seit etwa Mitte der 1980er Jahre zunehmend als kontraproduktiv und ineffizient im Hinblick auf ganz zentrale Dimensionen: Die Qualität der erreichten Erziehungsleistung bei den Kin-

dern – den qualitativen Output; die Bereitschaft von Frauen, überhaupt Kinder zu bekommen – den demografischen Output; und die aufgrund verschiedener Faktoren deutlich zunehmend notwendige Erwerbstätigkeit von Müttern. Die Kosten-Nutzen-Relation für diese Ausgestaltung des Familien- und Betreuungsverhältnisses verschlechterte sich immer mehr und seine höchst problematischen Auswirkungen sind erst heute mit voller Wucht spürbar. Mit der PISA-Studie wurde deutlich, dass gerade Länder, in denen das Hausfrau-Mutter-Modell vorherrscht, häufiger eher schlechte Ergebnisse vorweisen können, da sie teilweise die Entwicklung moderner Betreuungssysteme versäumt haben.¹

Das Modell DDR hatte demgegenüber eine Strategie verfolgt, die Frauen möglichst voll in den Erwerbsprozess integrierte und für Kinder in wachsendem Umfang bereits ab dem zweiten Lebensjahr Betreuungsangebote bereitstellte. Die Weltanschauung unterstützte dies, die Einkommens- und Steuerpolitik machte es für Familien praktisch zur Notwendigkeit, und doch stieß es auf wachsende Akzeptanz. Die Kritik der Nachwendzeit bezog sich vor allem auf die mangelnde Förderung der individuellen Persönlichkeit und die Indoktrinierung in den staatlichen Einrichtungen. Das DDR-Modell hatte aber trotz vieler Mängel in mancher Hinsicht Effizienzvorteile gegenüber dem westlichen Modell erreicht: Der Bildungserfolg der Kinder auch aus unteren Schichten war vergleichsweise hoch, die Geburtenrate lag deutlich über der westdeutschen und die starke Einbeziehung von Müttern in den Wirtschaftsprozess hatte den Arbeitskräftemangel deutlich vermindert. Die Übereinstimmung dieses Betreuungssystems mit der Werthaltung der meisten Familien war ziemlich hoch.

Mit dem Ende der DDR war erwartet worden, dass dieses Betreuungssystem sich in der Realität bald verabschieden werde, was nicht eintrat. Stattdessen findet eine Entwicklung statt, die auf eine Mischung beider Traditionen hinaus läuft – und zugleich ein ganz neues Gesicht hat. Ich nenne sie das „postmoderne Kinderbetreuungspuzzle“ – ein Begriff, der deutlich macht, dass Kinderbetreuung heute an vielen Orten und von vielen Akteuren angeboten wird.

Familie und öffentliche Angebote werden zunehmend durch private, informelle, gemeinnützige und kommerzielle Strukturen ergänzt – große Strukturen in kleinere zergliedert, Betriebe übernehmen teilweise mit Verantwortung.

Eine wachsende Zahl von Müttern und Vätern arbeitet entweder täglich sehr lange oder in Teilzeit, in Heimarbeit oder nur gelegentlich. Studen-teneltern und manche Telearbeiter haben unregelmäßige Einsatzzeiten. Oft stehen institutionelle Angebote nicht im gewünschten Ausmaß oder der nötigen Flexibilität zur Verfügung – und die Familien greifen stattdessen zu Ausweidlösungen. Die Wahl ist dabei stark von der Einkommenssituation mit bedingt: Verwandten- und Geschwisterbetreuung, auch „Selbstbetreuung“ von Kindern in eher einkommensschwachen Familien, Au-Pair, Sportangebote, Nachhilfeangebote, Kinderfrauen bei Einkommensstärkeren. Dabei soll ausdrücklich angemerkt werden, dass das Fernsehen nachmittags auch in Hausfrauenfamilien aller Schichten heute eine erhebliche Mitbetreuungsfunktion übernommen hat und sich dies insbesondere bei Jungen anscheinend sehr negativ auf den Lernerfolg auswirkt.

In einigen neuen Bundesländern wurde bis vor kurzem eine äußerst kostengünstige Vollversorgung für Kinder ab einem Jahr geboten, die auch unabhängig war von der Erwerbstätigkeit der Eltern und sehr geringe Elternbeiträge verlangte. Wo eine solche kostengünstige Vollversorgung besteht, bleibt die Nachfrage nach Teilzeitbetreuung oder anderen Angeboten gering, sie steigt erst mit höheren Elternbeiträgen.

Sie steigt auch, wenn die Einrichtungen nicht in der Lage sind, besonders frühe oder späte Angebote flexibel vorzuhalten, oder wenn die Qualitätsvorstellungen der Eltern anders gelagert sind – so gibt es in den neuen Bundesländern heute eine wachsende Anzahl Eltern, die ihre Kinder in sehr teure Privateinrichtungen (bis zu 700 Euro im Monat) bringen, weil die Qualität der kostengünstigen Krippen und Kitas ihnen nicht mehr gut genug scheint, wobei es sich nicht um aus dem Westen stammende Eltern handelt.²

Was die Elternpräferenzen angeht, so lassen sich insgesamt folgende Trends beobachten: In Westdeutschland ist bei qualifizierten Eltern eine deutliche Verschiebung der Werteorientierung zugunsten von Betreuung in qualitativ hochwertigen Einrichtungen festzustellen, auch bei Kindern unter zwei Jahren. Das System der Tagesmütter leidet demgegenüber zunehmend an Glaubwürdigkeitsproblemen: Die immer bildungsbewussteren Eltern wünschen sich im Zeitalter von PISA klare Qualitätsstandards, Transparenz der Fortbildung der Betreuerinnen und eine öffentliche Mitfinanzierung. Das Angebot an Tagesmüttern in Ballungsräumen

wird aufgrund der äußerst unattraktiven Arbeitsbedingungen immer knapper – ein eigentlich leistungsfähiges und relativ kostengünstiges System trocknet in Westdeutschland mangels gezielter Förderung seit Jahrzehnten zunehmend aus. Die Bundesregierung plant, den Ausbau der Betreuung für Kinder unter drei Jahren zu forcieren und dabei stark auf die Tagespflege zu verweisen. Dies wird nur mit substantiellen Investitionen auch in die Tagespflege gelingen können.

Gut verdienende Eltern, insbesondere solche mit langen Arbeitszeiten oder mehreren Kindern, weichen in Westdeutschland dagegen noch immer gern auf Kinderfrauen und für ältere Kinder auf Au-Pairs aus. Sie haben hier das Gefühl, das Geschehen selbst bestimmen zu können und erhoffen sich, dazu im Haushalt entlastet zu werden. Unter Aspekten der Qualitätssicherung von Betreuung liegen hier erhebliche Defizite – es finden praktisch keine Supervision und keine Fortbildung für diese Betreuerinnen statt, obwohl sie oft sehr lange tägliche Betreuungszeiten abdecken. Hier liegt ein echtes Paradox: Kinder aus finanziell privilegierten Familien genießen zu sehr hohen Preisen (bis zu 2.500 Euro im Monat) eine Betreuung in oft sehr mittelmäßiger Qualität (der Familienservice, eine von Firmen finanzierte Agentur zur Unterstützung berufstätiger Familien schult solche Frauen regelmäßig – doch dies bleibt ein Tropfen auf dem heißen Stein). Was die Schulbetreuung angeht, so nutzen verzweifelte Eltern eine ungeheure Anzahl von Nachhilfeangeboten; es handelt sich hier um die milliardenschwere Privatisierung von Strukturproblemen der Schule und der Erwerbsarbeit, mit dem bekannten Ausgrenzungseffekt gegenüber sozial schlechter gestellten Kindern und Kindern aus Familien mit erwerbstätigen Müttern.

In den neuen Bundesländern gibt es dagegen nur eine geringe Akzeptanz von Kinderfrauen – eine private Anstellung im Haushalt wird meist als problematisch bewertet.

Die Tagespflege wird in Sachsen, Brandenburg und insbesondere Mecklenburg systematischer als in Westdeutschland, mit Ausnahme von Berlin und Hamburg, gepflegt und betreut. Sie wird auch öffentlich mitfinanziert, so dass die Kosten für Eltern nicht höher sind als bei Nutzung eines Krippenplatzes. Für die öffentlichen Kostenträger ist auch ein gut betreutes Tagespflegeangebot kostengünstiger als Krippenplätze. Selbst unter diesen Bedingungen entwickelt sie sich jedoch nur langsam zu einer akzeptierten Form. Nicht nur Eltern, sondern auch Vertreter der

Jugendhilfe sehen hier in den neuen Bundesländern oft eine Gefährdung der noch bestehenden Einrichtungen.

Großelternbetreuung spielt nach wie vor in allen Teilen des Landes eine bedeutende Rolle – noch immer finden ca. 25 bis 30 Prozent der Betreuung von Kleinkindern durch die Großeltern statt. Sie wird geschätzt, ist aber auch voller Konflikte und Qualitätsprobleme. Es gibt einen Trend, dass Großeltern in die Nähe ihrer beruflich aktiven Kinder ziehen oder weite Anreisen übernehmen, um gelegentlich helfen zu können. In diesem Bereich gibt es praktisch keine Forschung und keinerlei Qualitätssicherungsanstrengungen – es wird unterstellt, dass hier die als positiv unterstellten Qualitäten der Familienerziehung bruchlos greifen.

Ein besonderes Problem stellen in ganz Deutschland zunehmend die mangelnden Angebote für Familien mit Kleinkindern dar, wo ein Elternteil arbeitslos ist oder die Mutter Hausfrau. Im Zuge der Haushaltskonsolidierungen wird versucht, diesen Kindern, sofern sie unter zwei oder drei Jahren sind, jede Beteiligung an öffentlichen Angeboten zu versagen – oder diese voll von Eltern bezahlen zu lassen. Sicherlich ist in solchen Fällen ein sechs- bis achtstündiges Angebot an jedem Wochenende für die Kinder nicht notwendig, für die Eltern teilweise sogar kontraproduktiv. Doch sind in der Familienkonstellation „Hausfrau“ heute viele Risiken für Kinder enthalten, die es geboten erscheinen lassen, gezielte Angebote wie Spielgruppen, Mütter- und Elternzentren, stundenweise Betreuung in bestehenden Krippen im großem Umfang anzubieten. Die beunruhigenden Zahlen von PISA, aber auch die Integrationsprobleme vieler Migrantenfamilien haben damit zu tun, dass hier der familiäre Hintergrund eben häufig nicht mehr ausreicht, um Kinder ausreichend auf die Teilnahme an der Wissensgesellschaft vorzubereiten. Es ist auch für junge alleinerziehende Mütter, für frisch gebackene Hausfrauen etc. sinnvoll, sich in Gruppenzusammenhänge zu begeben, und um ihr Selbstbewusstsein, ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu erhalten. Dies geschieht gerade in bildungsfernen Schichten nur dann, wenn partizipative Formen der Integration gegeben sind – diese können durchaus mit bestehenden Einrichtungen gekoppelt werden. Hier liegt ein breiter Erfahrungsschatz aus der Mütter- und Selbsthilfebewegung vor, der der politischen Nutzung bedarf. Moderne Kinderbetreuung ist nicht nur besser mit dem Arbeitsleben abgestimmt, sondern auch viel enger mit den Familien verbunden als dies bisher üblich war.³

Es gibt eine Gruppe von Familien, die weiterhin die Betreuung in der Familie deutlich der Gruppenerziehung vorzieht und die Hausfrauenrolle favorisiert, ein kleiner Teil von Akademikerinnen mit mehreren Kindern etwa und eher bildungsferne Familien, wo der Berufswunsch der Frauen gering ausgeprägt ist, darunter viele Migrantenfamilien. Was Akademikerinnen angeht, so wird heute oft spekuliert, hier zeichne sich ein Trend ab, wieder eher bewusst die Hausfrauenrolle zu wählen. Dies ist statistisch nicht zu erkennen, wohl aber ein stetiges Ansteigen der Zahl der akademisch gebildeten Frauen ohne Kinder – in Westdeutschland auf nunmehr 42 Prozent. Interessanterweise liegt diese Zahl in den neuen Bundesländern nur bei 17 Prozent, was einen hohen Effekt der besseren Kinderbetreuungsangebote dort vermuten lässt.⁴ Eine internationale Benchmarking-Studie der Bertelsmann-Stiftung zeigt, dass in Deutschland die Kluft zwischen gelebtem Familienmodell und realisierter Form besonders groß ist. Nur fünf Prozent der Familien streben demnach noch ein Hausfrauenmodell an, die größte Gruppe wünscht sich ein Modell, wo der Mann Vollzeit und die Frau Teilzeit arbeitet. Die Realität ist jedoch genau umgekehrt – eine dramatische Kluft zwischen realisiertem und favorisiertem Lebensmodell kennzeichnet Deutschland stärker als andere Länder.⁵

Politisch wäre für Deutschland ein Modell, das, wie in Frankreich, Krippen- und qualifizierte Tagespflegebetreuung für diejenigen ermöglicht, die das wirklich wünschen, also eine real praktizierte Wahlfreiheit, sicherlich populär. Auch in Frankreich ist die Erwerbsquote von Müttern bei Kindern unter drei Jahren mit ca. 50 Prozent nicht so hoch, wie oft vermutet. Allerdings werden dort für die Familien, die Wert darauf legen, tatsächlich Plätze in Krippen, *écoles maternelles* und bei staatlich anerkannten und überprüften Tagesmüttern bereitgehalten – die berufstätigen Mütter fühlen sich kulturell und praktisch akzeptiert und unterstützt. Für private Betreuung durch Kinderbetreuung gibt es erhebliche Steuererleichterungen, für Familien mit vielen Kindern aber auch die Möglichkeiten, eine Art Familiengeld zu beanspruchen, damit die Mutter daheim bleiben kann. Diese Angebotsstruktur ist wohl einigermaßen passgenau auf das gegenwärtige Wunschprofil von Familien in Frankreich abgestimmt und macht es weniger nötig, eine Vielzahl zusätzlicher Einrichtungen und Angebote auf grauen und schwarzen Märkten zu schaffen. Politisch ist dies ein Weg, der die Lager der Pro-Familie und Pro-Beruf orientierten Kräfte in Frankreich einigermaßen ausbalanciert und die Notwendigkeiten der wirtschaftlichen und demografischen Entwicklung

nicht ignoriert. Immerhin hat Frankreich mit diesem Kompromissmodell eine Geburtenrate von ca. zwei Kindern erreicht und liegt wieder auf dem Niveau der fünfziger Jahre. Die inhaltliche Orientierung der Betreuung ist dort allerdings wesentlich verschulter, als dies wohl heute in Deutschland denkbar und wünschbar wäre – doch dies ist ein anderes Problem.

Für Deutschland ist davon auszugehen, dass bei einem Ausbau des öffentlichen zugänglichen Angebotes für Kinder unter drei Jahren auf regional 15 bis 30 Prozent, wie es die Bundesregierung jetzt als Zielvorgabe angesetzt hat (bei einem deutlichen Ausbau der Tagespflege) die Wunschprofile von Familien ebenfalls besser berücksichtigt wären. Ergänzend sollte indes die Förderung von Spielkreisen, Mütterzentren, Teilzeitbetreuung, stundenweiser Betreuung deutlich verbessert und qualitätsgesichert werden – um jungen Frauen den Übergang von der Familie in den Beruf zu erleichtern, ihre Dynamik zu sichern, den partnerschaftlichen Familienfrieden zu wahren und insgesamt bessere Erziehungsergebnisse zu sichern.

Ohne Stärkung der institutionellen und professionellen Kerne, in Qualität und Quantität, wie auch eine bessere qualitative Erforschung und Pflege der Puzzleteile, bleibt dieses Puzzle jedoch ein vernachlässigter Irrgarten, in dem sich viele Familien verlieren und in dem die Zukunftsfähigkeit Deutschlands und seiner Familien gefährdet ist.

1 | Zu den Zusammenhängen, die in diesem Abschnitt aufgezeigt werden, vgl. insbesondere: Esping-Andersen, Gösta, *Why we need a New Welfare State*, Oxford, 2002.

2 | Diese Zahlen beruhen auf Erfahrungswerten, die in den Einrichtungen des Familienservice in Dresden gewonnen wurden.

3 | In Großbritannien haben die sogenannten „early excellence centers“, die von der Regierung gefördert werden und besonders auf die Förderung von Kindern in sozialen Brennpunkten ausgerichtet sind, ganz neue Standards gesetzt. Eltern werden hier insbesondere in die quasi-wissenschaftliche Beobachtung der Entwicklung ihrer Kinder aktiv mit eingebunden.

4 | Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 38, 18. September 2003.

5 | Thode, F./Eichhorst, W.: *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*, Bertelsmann, Gütersloh 2003.

ZUR AKTUELLEN STANDORT-
BESTIMMUNG: FRÜHKINDLICHE
BILDUNG IN DEUTSCHLAND

ZUM STAND FRÜHKINDLICHER BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG

Christine Henry-Huthmacher

Vieles hat sich bewegt in den letzten Jahren: Niemand bestreitet mehr die Bedeutung von guter frühkindlicher Bildung und die Notwendigkeit, diese auch zum integralen Bestandteil des Bildungssystems zu machen.

Deutschland befindet sich hinsichtlich der Kinderbetreuung in einem Umbruch. In den letzten Jahren und Jahrzehnten hat sich nicht nur die reale Situation der Kinderbetreuung für viele Kinder und Eltern verändert, sondern auch die Politik hat Kinderbetreuung von einem Nischenthema zu einem Zukunftsthema gemacht. Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung sind längst keine Privatsache mehr, sondern Gegenstand öffentlicher Diskussion. Dazu haben sowohl die zahlreichen, zum Teil kritischen Berichte und Untersuchungen der OECD, UNESCO und UNICEF beigetragen als auch die Diskussion um die Folgen des demografischen Wandels, der von Seiten der Wirtschaft den Druck auf den Handlungsbedarf erhöhte und Auswirkungen auf alle politischen Ebenen von Bund, Ländern und Gemeinden hatte.

Es ist politischer Konsens, dass das Angebot in Westdeutschland ausgebaut werden muss. Das betrifft vor allem

die Ganztagsplätze im Kindergartenalter sowie die Plätze für Kinder unter drei Jahren. Das Anfang 2005 in Kraft getretene Tagesausbaubetreuungsgesetz (TAG) zielt auf die zusätzliche Bereitstellung von rund 230.000 Plätzen für Kinder im Krippenalter bis 2010 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.36)! Im TAG verpflichtet der Bund die Kommunen, bis 2010 die Betreuungsquote für Kinder unter drei Jahren auf 20 Prozent zu erhöhen. Im Jahr 2007 beträgt die Quote inzwischen knapp acht Prozent. Nunmehr hat sich der diskutierte Bedarf auf 750.000 Plätze bis 2013 erweitert.

Es wäre jedoch verkehrt, die Diskussion um frühkindliche Bildung auf die Frage von verlässlicher Betreuung und zeitlicher Flexibilität zu reduzieren. Auf die Potenziale frühkindlicher Bildung als ein Bildungsprozess vor der Einschulung, die Entwicklung von Sprachkompetenzen und Lernfenster gerade im Alter zwischen zwei und vier Jahren haben Sozialwissenschaftler, Pädagogen und Hirnforscher in den letzten Jahren immer wieder aufmerksam gemacht. Ihre Erkenntnisse sind nicht ohne Wirkung auf das politische Handeln geblieben. Die Notwendigkeit von Sprachtests im Alter von vier Jahren, wie sie Nordrhein-Westfalen bereits eingeführt hat, werden heute nicht mehr bestritten. Angesichts der unterschiedlichen Erfahrungswelten und des kulturellen Umfeldes von Kindern stellen sich weitergehende zukunftsweisende Fragestellungen für die frühkindliche Entwicklung, die von der Frage einer verbesserten Ausbildung der Erzieherinnen, über die Verbesserung der Bildungs- und Entwicklungspotentiale von Kindern vor dem Hintergrund ungleicher sozialer und kultureller Startbedingungen bis hin zu der Frage einer Kindergartenpflicht reichen.

Eine solche Diskussion wäre vor ein paar Jahren kaum denkbar gewesen. Zu lange stand die Frage der Kinderbetreuung in Deutschland unter dem Diktum des „Kinderhütens“ im Sinne eines „notfallorientierten Bereitschaftsdienstes“ (DJI 2006, S. 20), der in der Praxis als vergleichsweise bildungs- und erziehungsferne Tätigkeit aufgefasst wurde. Mittlerweile hat die öffentliche Diskussion die Notwendigkeit eines neuen Qualifikationsprofils zukünftiger Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Bildung in den Blick genommen. Nicht zuletzt war auch hier das schlechte Abschneiden der Fachkräfte im internationalen Vergleich ein Auslöser für diese Diskussion. Angestoßen von dem Bologna-Prozess und der damit verordneten Umstellung einer Großzahl bisheriger Studiengänge auf Bachelor/Master entwickeln sich gegenwärtig neue Studiengänge im

Bereich der Frühpädagogik an vielen Hochschulstandorten. Der damit in Gang gekommene Reformprozess hat ganz konkrete Auswirkungen auf die Ausbildung von Erzieherinnen, die zukünftig als akademisch ausgebildete Fachkräfte eine Leitungsaufgabe im Kindergarten übernehmen dürften. Neben der Frage der Ausbildung von Erzieherinnen und der Kindergartenpflicht bestimmen die Fragen von Gebührenfreiheit, der Ausbau der Kinderbetreuung über drei Jahre mit einem Ganztagsangebot sowie der zur Zeit heftig diskutierte Ausbau des Betreuungsangebotes für Kinder unter drei Jahren die öffentliche Diskussion. Ebenso wird in einigen westlichen Bundesländern die Ausweitung des Rechtsanspruchs auf Kinder unter drei Jahren ins Auge gefasst. Empfehlungen hierzu hat bereits der 12. Kinder- und Jugendbericht gegeben, indem er den Rechtsanspruch bis 2008 auf alle Kinder ab Vollendung des zweiten Lebensjahres und ab 2010 auf alle Kinder ausweiten möchte.

WER BESUCHT DEN KINDERGARTEN? DAS DILEMMA VON ANGEBOT UND NACHFRAGE

Seit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz im Jahr 1996 hat sich die Angebotsstruktur der öffentlichen Kinderbetreuung sehr stark ausgeweitet und gleichzeitig auch ausdifferenziert.

Dies ist auf den im SGB VIII (Sozialgesetzbuch, Aachtes Buch, Kinder- und Jugendhilfe) kodifizierten Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zurückzuführen. Diese Regelung hat in Westdeutschland zu einem deutlichen Ausbau der Platzkapazitäten für Kinder zwischen drei und sechs Jahren geführt und in Ostdeutschland mit dazu beigetragen, dass ein großer Teil der Betreuungseinrichtungen erhalten werden konnte.

Heute ist der Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung für Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt eine Selbstverständlichkeit. So nehmen 85 Prozent der Kinder im Westen und 96 Prozent im Osten ein entsprechendes Angebot in Anspruch.

Die Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung hängt jedoch von vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Neben der grundsätzlichen Frage, ob ein verfügbares Angebot im Wohnumfeld gegeben ist, spielen auch das Alter des Kindes, die sozioökonomischen Möglichkeiten sowie auch ethnisch-kulturelle Faktoren eine Rolle. So steigt die Teilnahme der Kinder an öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen mit dem Alter des

Kindes. Dies differenziert sich jedoch zwischen West- und Ostdeutschland nochmals deutlich aus. Während im Westen knapp sieben Prozent der Einjährigen eine öffentliche Betreuungseinrichtung besuchen, sind es im Osten 38 Prozent der Einjährigen. Eine größere Spreizung zwischen West- und Ostdeutschland zeigt sich bei den Zweijährigen. Von den Zweijährigen in Westdeutschland besuchen 19 Prozent eine öffentliche Betreuungseinrichtung, demgegenüber sind es 81 Prozent in Ostdeutschland.

Zwar gleicht sich die Zahl der Kita-Kinder zwischen Ost- und Westdeutschland mit dem zunehmenden Alter der Kinder weiter an, doch bleibt auch bei den Dreijährigen ein großer feststellbarer Unterschied zwischen 74 Prozent im Westen und 95 Prozent im Osten. Die vergleichsweise niedrige Quote im Westen hat nach Ansicht von Experten ihren Grund in der Koppelung des Kindergartenjahres an den Beginn eines Schul- oder Halbjahres. Ab dem Alter von vier Jahren gleicht sich dann der Besuch des Kindergartens zwischen West und Ost allmählich an. So besuchen 90,5 Prozent der Vierjährigen im Westen und 96,4 Prozent im Osten eine Kita und 90,2 Prozent der Fünf- bis Sechsjährigen im Westen und 94,8 Prozent der Fünf- bis Sechsjährigen im Osten eine Kita. Doch bleibt ein großer Unterschied zwischen beiden Landesteilen hinsichtlich des Betreuungsumfangs bestehen.

Im Jahr 2006 nahmen nur 20 Prozent der Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt einen Ganztagsplatz in Anspruch, während es in Ostdeutschland mit 63 Prozent dreimal so viele waren. Ein Ganztagsplatz wird verstanden als eine Betreuungsdauer von mindestens sechs Stunden an vier Tagen in der Woche. Legt man den Maßstab zugrunde, dass eine mindestens sechsstündige Betreuung in einer Kindertagesstätte an drei Tagen stattgefunden hat, dann erhöht sich die Inanspruchnahme im Westen auf 25 Prozent und im Osten auf 72 Prozent. Auch hier zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen West- und Ostdeutschland.

Betrachtet man die reale Angebotsstruktur, so bestätigt sich diese Diskrepanz schon aufgrund der unterschiedlichen Angebote. Während im Osten 98 Prozent der Ganztagsplätze ein Mittagessen und eine Übermittagsbetreuung einschließen, sind es laut amtlicher Kinder- und Jugendhilfsstatistik aus dem Jahr 2002 in Westdeutschland gerade einmal 27 Prozent. Für Westdeutschland stellt sich hier die Frage nach der Zweckmäßigkeit, die Trennung von Vor- und Nachmittagsangeboten

weiter aufrechtzuerhalten, wenn immer weniger Kinder diese Angebotsstruktur ohne Mittagessen aufsuchen. Ganztagsplätze – vor allem in Westdeutschland – sind nach wie vor ein knappes Gut.

Angesichts dieser knappen Angebotsstruktur ist es auch nicht erstaunlich, dass für einen Großteil der Kinder in Westdeutschland die Betreuung auf den Vormittag beschränkt bleibt. Diese Betreuungszeiten erweisen sich für berufstätige Mütter – auch wenn sie teilzeitbeschäftigt sind – als „echter Hemmschuh“. Hinzu kommen für berufstätige Eltern die Schwierigkeit der Öffnungs- und Ferienzeiten sowie die Entfernung des Kindergartens zur Wohnung. Eine Konsequenz, die viele berufstätige Eltern aus der unbefriedigenden, zu unflexiblen Kinderbetreuung ziehen, ist das Hinzuziehen weiterer Betreuungspersonen. Väter, Großeltern, Nachbarn, Freunde und auch Geschwister werden heute in diese Betreuung einbezogen. Daneben weitert sich das private Betreuungssystem zu einem Betreuungspuzzle aus, das sich auch zunehmend auf Tagesmütter, Babysitter, Freizeitangebote und bezahlte Au-pairs ausdehnt. Gut zwei Drittel der Fünf- bis Sechsjährigen werden regelmäßig von mindestens einer weiteren Personengruppe betreut. Zumeist handelt es sich um Großeltern in West- wie in Ostdeutschland. Interessanterweise setzt vor allem die Mittelschicht auf die Betreuung der Großeltern nach dem Kindergarten. 52 Prozent dieser Kinder werden regelmäßig von ihren Großeltern betreut.

Insgesamt ergibt sich schichtspezifisch ein unterschiedliches Betreuungsarrangement auf privater Ebene. Während sich die unteren sozialen Schichten auf Verwandte, Geschwister und Großeltern verlassen, setzen obere soziale Schichten auf Tagesmütter und Au-pair-Mädchen. Differenziert man nach der Erwerbstätigkeit der Mütter, dann zeigt sich ein weiterer interessanter Befund. Kinder von nicht erwerbstätigen Müttern werden überdurchschnittlich oft von Freunden und Nachbarn betreut, wohingegen Kinder von teilzeiterwerbstätigen Müttern besonders häufig von Großeltern betreut werden. Ist die Mutter voll erwerbstätig, werden Tagesmütter oder bezahlte Kräfte eingestellt, die die Kinder betreuen.

WER BESUCHT DEN KINDERGARTEN NICHT?

Nach den Ergebnissen der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2006 und des Mikrozensus 2005 nahmen im Jahr 2005 gut 86 Prozent aller Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt einen Kindergartenplatz

in Anspruch. Ein kleiner Teil besucht den Kindergarten jedoch nicht. Hier handelt es sich vor allem um die Gruppe der Dreijährigen in Westdeutschland, die zu mehr als einem Viertel dem Kindergarten fernbleiben und knapp zehn Prozent der Fünf- bis Sechsjährigen in Westdeutschland sowie fünf Prozent in Ostdeutschland, die keinen Kindergartenplatz in Anspruch nehmen. Kinder besuchen seltener den Kindergarten, wenn sie mehrere Geschwister haben. Dies kann so interpretiert werden, dass in den Augen der Eltern das Spielen zu Hause mit den Geschwistern den Kindergarten ersetzt. Auffällig ist zudem der Zusammenhang des Bildungshintergrunds der Eltern mit dem Besuch des Kindes im Kindergarten. So gehen Kinder von Eltern mit einem Hauptschulabschluss seltener in den Kindergarten als Kinder von Eltern mit mittleren Abschlüssen oder mit Abitur. Insgesamt ist festzustellen, dass je höher der Bildungsgrad der Mütter vor allem im Westen ist, umso häufiger nehmen die Kinder ihren Platz im Kindergarten in Anspruch.

Die Nichtinanspruchnahme des Kindergartenplatzes hat viele Ursachen: Eine der wichtigsten ist die Unterversorgung mit Plätzen vor allem außerhalb von Kernstädten und hoch verdichteten Kreisen. Dort nehmen relativ viele Kinder erst mit vier Jahren einen Platz in Anspruch, knapp ein Drittel der Dreijährigen besucht dort noch keinen Kindergarten. Diese Stadt-Land-Unterschiede gleichen sich dann im Alter von vier Jahren der Kinder an.

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener (79 Prozent) den Kindergarten als Kinder ohne Migrationshintergrund (88 Prozent). Unter den Kindern mit Migrationshintergrund sind es vor allem solche, die aus Familien mit geringem Einkommen und niedriger Bildung stammen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund nehmen Betreuungsangebote vor allem in der Altersklasse der drei- bis vierjährigen Kinder signifikant seltener in Anspruch als Kinder ohne Migrationshintergrund. Da der größte altersentsprechende Migrationsanteil in Deutschland bei den unter Sechsjährigen zu finden ist, wird die Migrationsfrage sehr stark am Kindergarten festgemacht. Die Frage der Sprachentwicklung und Sprachförderung ist daher eng verknüpft mit dem Kindergartenbesuch.

BETREUUNG DER KINDER UNTER DREI JAHREN

Die institutionelle Betreuung der Kinder unter drei Jahren ist in Ost- und Westdeutschland höchst unterschiedlich. Während sie im Osten fast schon zum Normalfall gehört, bleibt sie im Westen immer noch die Ausnahme. Diese Diskrepanz spiegelt sich auch im bisherigen Platzangebot wider. So stand in Sachsen-Anhalt im Jahr 2006 für jedes zweite Kind unter drei Jahren ein Platz zur Verfügung, in Niedersachsen dagegen nur jedem 20. Kind. Beim Platzangebot bestehen zwischen den alten und neuen Ländern große Unterschiede. Zwar ist das Platzangebot im Osten seit der Wiedervereinigung stark zurückgegangen, was nicht zuletzt auf die erheblich gesunkene Geburtenzahl zurückzuführen ist, doch ist das vorhandene Platzangebot in den östlichen Flächenländern immer noch wesentlich höher als im Westen.

Stand der Kleinkinderbetreuung: Versorgungsgrad 2006 bei den unter Dreijährigen

Baden-Württemberg	8,8 %
Bayern	6,9 %
Berlin	37,7 %
Brandenburg	40,6 %
Bremen	9,2 %
Hamburg	21,1 %
Hessen	9,3 %
Mecklenburg-Vorpommern	43,1 %
Niedersachsen	5,1 %
Nordrhein-Westfalen	6,6 %
Rheinland-Pfalz	9,4 %
Saarland	10,2 %
Sachsen	33,5 %
Sachsen-Anhalt	50,2 %
Schleswig-Holstein	7,6 %
Thüringen	37,9 %

(Quelle: Vorlage für das Spitzentreffen der Jugendminister von Bund und Ländern am 16. April 2006 in Berlin – Bundesjugendstatistik, abgedruckt in: Der Tagesspiegel Online)

Dennoch hat sich im Westen in den letzten Jahren ein Wandel hinsichtlich der Nutzung vollzogen. War die Krippe früher eine Notlösung vor allem für sozial schwache, berufstätige Eltern, so sind heute Alleinerziehende und einkommensstarke und bildungsprivilegierte Eltern diejenigen, die die Betreuungsplätze in Anspruch nehmen. Allerdings scheitert ein großer Teil der Eltern mit ihren Betreuungswünschen am unzureichenden Angebot. So gehören lange Wartezeiten und Krippenplatzmangel in den Großstädten zum Betreuungsalltag junger Eltern. Aber auch auf dem Land ist die Nachfrage größer als das Angebot. So kommen auf einen Krippenplatz 120 Bewerbungen in den alten Bundesländern.

Die große Nachfrage nach Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren hängt damit zusammen, dass immer mehr, vor allem gut ausgebildete Mütter nicht mehr lange ihren Beruf unterbrechen möchten. Dies war bis vor einigen Jahren noch anders, als außerhäusliche Betreuung der Kinder unter drei Jahren als schädlich für die Entwicklung der Kleinkinder angesehen wurde. In Folge dieser Einschätzung blieb auch das Angebot im Westen marginal. Da auch die Erziehungszeit in Deutschland drei Jahre umfasst, stellte sich die Notwendigkeit für viele Frauen nicht so dringlich. Dieses Nachfrageverhalten hat sich aufgrund der zunehmenden Berufsaufnahme vieler Frauen vor dem dritten Lebensjahr des Kindes gewandelt.

Mit dem Tagesausbaubetreuungsgesetz (TAG) aus dem Jahr 2005 ist erstmals eine gesetzliche Grundlage geschaffen worden bis zum Jahr 2010 in Westdeutschland für 230.000 Kinder zusätzliche Betreuungsplätze für unter dreijährige Kinder zu schaffen. Dieses Gesetz spiegelt nicht nur die Entwicklung von der Notlösung hin zur Mitte der Gesellschaft wider, sondern zeigt auch die zunehmende Akzeptanz der Einrichtungen, die sich in den Betreuungswünschen der Eltern zeigt.

Bisher haben – so die DJI-Kinderbetreuungsstudie – nur knapp acht Prozent der Kinder unter drei Jahren in Westdeutschland Zugang zu Plätzen in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ausnahmen bilden hier nur die Stadtstaaten und einige Großstädte (Berlin 36 Prozent, Hamburg 13 Prozent, Bremen, München und Frankfurt zehn Prozent). Wie die DJI-Studie erstmals zeigt, ist auch im ländlichen Raum der Bedarf an Betreuung erheblich größer als bisher angenommen. Da der Anteil im ländlichen Bereich bei 4,5 Prozent liegt, nahm man bisher an, dass die Betreuung der unter

Dreijährigen durch verwandtschaftliche Netze aufgefangen wird. Dies ist jedoch nicht der Fall. Lediglich die Großeltern leisten einen erheblichen Beitrag zur Kinderbetreuung und dieser liegt nur wenig höher als in der Stadt. Unabhängig davon ist der Wunsch nach einer Betreuung im ländlichen Raum viermal so hoch wie das tatsächliche Angebot.

Diejenigen Eltern, die heute die Kindertageseinrichtungen in Anspruch nehmen, sind Alleinerziehende und nichteheliche Lebensgemeinschaften sowie verheiratete Paare, bei denen beide Eltern erwerbstätig sind. Die Eltern, die heute ihre Kinder unter drei Jahren institutionell betreuen lassen, sind einkommensstark und überdurchschnittlich oft akademisch gebildet. Krippenbetreuung ist heute nicht mehr ein Indiz für eine soziale Notlage berufstätiger Mütter, sondern für Mütter mit guter Ausbildung und gutem Einkommen.

Wie auch in der Diskussion um den Rechtsanspruch auf den Kindergartenplatz seit Ende der 1990er Jahre geht es auch bei der Krippenplatzdebatte nicht nur um Kapazitätsprobleme, sondern auch um die Frage der Qualität. Bis heute ist Deutschland trotz vieler Bemühungen – Bildungspläne für Kitas, Schulungen für Erzieherinnen – weit vom internationalen Niveau frühkindlicher Pädagogik entfernt. Dies machte nicht zuletzt auch der Bericht der OECD *Starting Strong II* aus dem Jahr 2004 deutlich. Denn Säuglinge und zweijährige Kinder benötigen andere Zuwendungs- und Betreuungsmuster und Anregungen als Fünf- oder Sechsjährige. Sie brauchen mehr Zuwendung und feste Bezugspersonen, die auf die Kleinkinder intensiv eingehen können. Dafür brauchen sie kleinere Gruppen und geschultes Personal. Wissenschaftler empfehlen einen Betreuungsschlüssel für Kinder zwischen 0 und 24 Monaten von einer Betreuerin für drei Kinder, bei Zweijährigen von eins zu fünf. Der Betreuungsschlüssel in der derzeitigen Praxis dürfte höher sein. Genaue Zahlen dazu gibt es nicht. Mittlerweile haben mehrere Bundesländer ihre Kindergärten auch für Zweijährige geöffnet, damit stellen sich wiederum neue Fragen nach dem Personalschlüssel und der geeigneten Gruppengröße.

Angesichts der großen Gruppen und des im internationalen Vergleich wenig dafür geschulten Personals bleibt kaum Zeit und Know-how zur individuellen Förderung oder zur eigentlichen frühkindlichen Bildung.

Während andere Länder spezielle pädagogische Konzepte für Kleinstkinder entwickelt und umgesetzt haben, sucht man solche Konzepte von offizieller Seite vergeblich. Ähnliches gilt für das Ausbildungsniveau der Erzieherinnen. Das Betreuungspersonal von Kinderkrippen verfügt häufig nur über eine einjährige Schulung als Kinderpflegerin. Das hängt damit zusammen, dass der Lehrplan der Fachschulen für Kita-Erzieherinnen fast ausschließlich auf Drei- bis Sechsjährige zugeschnitten ist und auf die 500.000 neuen Krippenkinder wenig emotionale oder kognitive Kompetenzen zukommen werden.

DIE QUALITÄTSFRAGE

Ob Kinder von heute den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen der Welt von morgen gewachsen sein werden, wird weitgehend von der Bildung und Erziehung abhängen, die sie heute erfahren. Wir haben Kinder auf eine Welt hin zu bilden und zu erziehen, die in hohem Maße kulturell unterschiedlich, sozial komplex und wirtschaftlich virulent geworden ist. Dabei nehmen Unsicherheit und Subjektivität zu. In einer Gesellschaft, in der die institutionellen „Geländer der Lebensführung“ immer weniger verlässlich biographische Planungen stützen können und Verläufe in die mögliche Zukunft tendenziell unkalkulierbar werden, ist Bildung die entscheidende und grundlegende Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung. Die tiefgreifenden demografischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Veränderungen der vergangenen Jahre und Jahrzehnte, die gewandelten Vorstellungen von Kindheit und Erziehung und die gewonnenen neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse über die kindliche Entwicklung und Sozialisation machen eine Weiterentwicklung der Kindertagesstätten erforderlich.

So machen die Erkenntnisse der Bildungsforschung und Entwicklungspsychologie sowie auch der Hirnforschung deutlich, dass gerade in den ersten Lebensjahren eine hohe Aufnahmebereitschaft und ein großer Erkundungsdrang vorhanden ist, die eine grundlegende Voraussetzung für das spätere Lernverhalten sind. Wenn gerade in dieser frühen Entwicklungsphase Kompetenzdefizite entstehen, potenzieren sich diese im weiteren Entwicklungsverlauf und erhöhen die Wahrscheinlichkeit für späteren schulischen und beruflichen Misserfolg. Was früh falsch gemacht wurde, lässt sich später nur schwer korrigieren. Doch in Deutschland ist diese Erkenntnis schwer umsetzbar. Während sich in anderen europäischen Ländern die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass es auf den Anfang

ankommt, scheint in Deutschland der Anfang nicht so wichtig zu sein. Die Erfahrungen mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz waren alles andere als zukunftsweisend. So senkten viele Einrichtungen ihre Standards, die Zahl der Kinder pro Gruppe wuchs und geringer qualifiziertes Personal wurde eingestellt. Während Deutschland in den letzten zehn Jahren damit beschäftigt war, die Zahl der Plätze zu erhöhen, investierten andere Nationen in die Qualität frühkindlicher und vorschulischer Bildung. Sie verbesserten die Ausbildung der Erzieherinnen und wandelten ihre Kindergärten in Bildungszentren und Familienzentren um. Der deutsche Kindergarten, im Jahr 1840 von Friedrich August Fröbel als erster seiner Art weltweit eröffnet, ist demnach reformbedürftig. Fröbels ganzheitlicher Ansatz von Bildung, Erziehung und Betreuung als untrennbar miteinander verbundene Merkmale frühkindlicher Förderung ist aktueller denn je. Doch in der Umsetzung hat Deutschland erheblichen Nachholbedarf. Statt einer gezielten Förderung frühkindlicher Kompetenzen erfahren Kinder in Kindergärten oftmals eine Betreuung, die sich nicht genügend an ihren Lebenslagen und Realitäten der Kinder orientiert. „Wo aber in Kindergärten Gemütlichkeit verordnet wird in überdekorierten Räumen, wo der Blick in die Außenwelt behindert wird durch Schablonenschmetterlinge und Bilderbuchwolken an den Fenstern – da sind Kinder weniger unterfordert als gelangweilt und in ihrem Potenzial unterschätzt. Noch wird in vielen Kindergärten den Kleinen unterstellt, sie hätte es gerne möglichst anspruchslos“ (D. Elschenbroich, in Wehrmann, Ilse (Hrsg.): *Kindergarten und Zukunft*, 2004). Was dagegen getan werden muss, um Kindern bessere Entwicklungsmöglichkeiten zu geben, hat der OECD-Bericht *Starting Strong II* im Jahr 2004 ausführlich beschrieben. Gemessen an den internationalen Standards sind die Qualitätsanforderungen der deutschen Kitas zu niedrig und zu anspruchslos. Eng damit zusammen hängt der niedrige Ausbildungsstandard der Erzieherinnen. Zudem kommt noch die besondere Situation hinzu, dass seit dem Jahr 2002 mehr Erzieherinnen in Teilzeit als in Vollzeit arbeiten.

Das hohe Maß an Teilzeitbeschäftigung und Personalfuktuation hat Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. So können Einrichtungen den Bedürfnissen von Kindern nach personeller und zeitlicher Kontinuität nicht gerecht werden. Zudem erschwert ein so großer Anteil an Teilzeitbeschäftigten auch die Organisation der Arbeitsabläufe. Um eine Bildungsqualität in den Einrichtungen zu steigern, müssen auch angemessene Zeitanteile für Vor- und Nachbereitung sowie für die Zu-

sammenarbeit im Team und mit Eltern zur Verfügung stehen. Weiterhin hat sich seit 2002 der Anteil der befristeten Arbeitsverhältnisse erhöht. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Anteil mit der Einführung von Finanzierungsmodellen, die sich an der Zahl tatsächlich betreuter Kinder und dem zeitlichen Umfang ihrer Anwesenheit orientieren, weiter erhöhen wird.

Der „Kindergarten-Report“ *Starting Strong II* der OECD bemängelt deshalb nicht nur die schlechte Bezahlung der Erzieherinnen, sondern auch ihre unzureichende Ausbildung. Dies ist deshalb von Bedeutung, da Erzieherinnen in den prägenden ersten Jahren der Kinder mit diesen lernen und spielen. Kindheitsforscher, Entwicklungspsychologen und die Ergebnisse der Hirnforschung verdeutlichen, dass die intensive Lernzeit vor dem sechsten Lebensjahr in Deutschland viel zu wenig genutzt wird. Oder anders ausgedrückt: Die Entscheidung über die Schulkarriere fällt zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr, so ein Fazit der OECD-Studie „Bildung neu denken“ vom Oktober 2004.

KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Kinder wachsen heute in einem Lebensumfeld auf, das von unterschiedlichen Lebensstilen, einer Vielfalt von Lebens- und Familienformen und verschiedenen kulturellen Einflüssen geprägt ist. Kinder haben bereits in früher Kindheit Kontakt und konkrete Erfahrungen mit unterschiedlichen kulturellen Lebensmustern und Lebensstilen. Sie erleben die Gleichzeitigkeit verschiedener kultureller Erfahrungen und Einstellungen täglich in der Familie, im Kindergarten, in der Schule und in der Freizeit. Dies betrifft die Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund noch stärker als deutsche Kinder. Aber auch sie erleben in ihrem Lebensumfeld außerhalb der eigenen Familie die unterschiedlichen kulturellen Prägungen.

Lange Zeit wurden Kinder aus ausländischen Familien eher als eine homogene Gruppe betrachtet. Mittlerweile setzt sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung immer stärker die Erkenntnis durch, dass auch unter den Migrantenfamilien eine Vielfalt unterschiedlicher Lebensweisen und Lebensentwürfen vorherrscht.

Wurde noch bis vor wenigen Jahren der Migrantenstatus an der Staatsangehörigkeit der Eltern und ihren Kindern festgemacht und somit nur zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden, so hat sich diese

strikte Trennung sowohl in der statistischen Erfassung als auch in der wissenschaftlichen Forschung gewandelt.

So hat der Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes in seiner Erhebung im Jahr 2005 erstmals bundesweit die Struktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in einer über die Trennung von Deutschen und Ausländern hinausgehenden Form dargestellt. Die Staatsangehörigkeit wurde zwar noch erfasst, ist jedoch nicht mehr alleiniges Kriterium für den Migrantenstatus.

Bereits die PISA-Studie 2000 und die IGLU-Studie haben zur Erfassung des Migrantenstatus neben dem Ausländerstatus auch das Geburtsland der Eltern und die Familiensprache herangezogen. Weitere Merkmale wie binationale Ehen, die Gruppe der zugewanderten Aussiedler und die seit der Staatsbürgerschaftsreform von 1999 – unter besonderen Bedingungen – mit doppelter Staatsangehörigkeit versehenen seither 200.000 Neugeborenen in Deutschland fließen in den Status der Migranten ein.

Legt man lediglich das Kriterium der Staatsangehörigkeit zugrunde, dann sind in Deutschland etwa elf Prozent der Kinder zwischen 0 und 14 Jahren Ausländerkinder. Erweitert man die Definition jedoch nach dem Migrationshintergrund der Familie, dann haben inzwischen ein Drittel der Kinder einen Migrationshintergrund – mit steigender Tendenz. Dieser hohe Anteil kultureller Heterogenität hat Auswirkungen auf den Kindergarten und die Schule.

Die unterschiedliche Zuwanderungspolitik in der alten Bundesrepublik und der DDR hat zu großen Unterschieden geführt, die auch bis heute geblieben sind. So kommen heute in den ostdeutschen Ländern auf 100 Kinder ein bis zwei Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit und so gut wie keine Aussiedler. Insgesamt liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei sieben Prozent. Dagegen stellen die Kinder aus Zuwandererfamilien in Westdeutschland einen Anteil zwischen 20 Prozent und 40 Prozent mit großen Schwankungen zwischen den einzelnen Bundesländern. Etwa drei Viertel der Kinder mit Migrationshintergrund konzentrieren sich in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bayern und Hessen – gegenüber der Hälfte der deutschen Kinder. Hinzu kommen regionale Schwerpunkte in Ballungsräumen sowie innerstädtische Differenzierungen.

Von 100 Kindern in Hessen, die jünger als sechs Jahre sind, kommen 42 aus Familien mit Migrationshintergrund. In Frankfurt/Main sind zwei Drittel der neugeborenen Kinder aus zugewanderten Familien. In wenigen Jahren wird ihr Anteil in vielen Städten 50 Prozent sein.

Damit diese Kinder eine Bildungs- und Berufsperspektive haben, finden vom Jahr 2007 an Sprachscreenings in Kindergärten flächendeckend statt. Die Teilnahme ist freiwillig. Nach dem Ergebnis des ersten Durchgangs im Jahr 2003, der an ausgewählten Kitas stattfand, konnten 60 Prozent der Migrantenkinder zwischen drei und vier Jahren sowie jedes fünfte deutsche Kind nicht altersgerecht sprechen. Im Nachfolgetest schafften zwei Drittel der Migrantenkinder den Test. In Bayern müssen seit Dezember 2005 Kinder aus Ausländerfamilien vor der Einschulung an einem Pflichtsprachtest teilnehmen. In Baden-Württemberg werden Kinder gesondert gefördert, wenn sie bei der Einschulung Sprachdefizite aufweisen. Auch in Berlin gibt es Sprachtests vor der Einschulung und Nordrhein-Westfalen hat 2007 erstmals verpflichtend für alle vierjährigen eine Sprachstandserhebung durchgeführt. Von den 145.000 Kindern gab es bei 62.000 Kindern Zweifel hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse. Sie müssen in eine weitere Runde, wie auch die 33.000 Kinder, die an der ersten Runde aufgrund von Erkrankung nicht teilnehmen konnten bzw. gar keinen Kindergarten besuchen.

Sprache ist eine Schlüsselkompetenz. Bundesweit haben durchschnittlich ein Drittel der Kinder eines Jahrgangs Sprachdefizite, die sich bei 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund kumulieren. Das mangelnde Sprachvermögen hat gravierende Konsequenzen für das spätere Lern- und Bildungsverhalten der Kinder. So haben 75 Prozent der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen eine spätere Lese- und Rechtschreibschwäche.

In der derzeitigen bildungspolitischen Diskussion wird der frühkindlichen Bildung vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund bzw. aus Risikofamilien eine besondere Bedeutung zugemessen. Denn der Kindergarten stellt für viele der Kinder aus Migrantenfamilien den ersten regelmäßigen und intensiven Kontakt zur deutschen Kultur und oft auch zu deutschen Kindern dar. Gesicherte Daten über die Anzahl der betreuten Kinder nach ihrer Herkunft liegen für Deutschland insgesamt noch nicht vor. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik soll erst in der Erhebung ab 2006 auch die Inanspruchnahme und nicht das Angebot an Plätzen in den

Kitas erfragt werden. Vergleicht man die bisher vorliegenden Daten von Mikrozensus 1994 und 2004 bzw. DJI-Kinderbetreuungsstudie 2006, dann weist der Mikrozensus 1994 für ausländische Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine wesentlich geringere Kindergartenbesuchsquote aus. Damals nahmen nicht einmal zwei Drittel von ihnen (63,4 Prozent) gegenüber 78,4 Prozent der deutschen Kinder die Betreuung in Anspruch. Ihr Anteil ist auf 77,7 Prozent gegenüber 83,7 Prozent der deutschen Kinder laut Mikrozensus 2004 gestiegen. Dies hängt auch mit dem Ausbau der Betreuungsplätze in den letzten Jahren zusammen – so die Meinung der Experten.

Während Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich seltener Krippenplätze in Anspruch nehmen als deutsche Kinder, hat sich ihr Anteil beim Besuch des Kindergartens in den drei Stadtstaaten nahezu an den Anteil der deutschen Kinder angeglichen. Die niedrigste Besucherquote sowohl beim Krippen- als auch beim Kindergartenbesuch weisen die Aussiedlerkinder auf. Insgesamt besuchen Kinder mit Migrationshintergrund seltener als deutsche Kinder im Alter von drei Jahren (68 Prozent) den Kindergarten und ab dem vierten Lebensjahr hat sich ihr Anteil auf 85 Prozent erhöht. Es bleibt jedoch auch in den folgenden Jahren bis zum Schuleintritt eine Differenz von bis zu acht Prozent.

Wesentliches Merkmal für die Inanspruchnahme des Kindergartenplatzes ist das Bildungsniveau. Je niedriger das Bildungsniveau, desto seltener gehen die Kinder in den Kindergarten. Hinzu kommt, dass in Familien mit Migrantenhintergrund häufiger nur ein Elternteil erwerbstätig ist oder beide nicht erwerbstätig sind, so dass oftmals die ökonomische Situation der Eltern von einem hohen Sozialhilfeanteil gekennzeichnet ist.

Ungefähr jedes zehnte Kind ohne und etwa jedes siebte Kind mit Migrationshintergrund im Alter zwischen vier und sechs Jahren kommt in die Schule ohne vorherigen Kindergartenbesuch. Angesichts des hohen Stellenwertes, den die frühkindliche Bildung und vor allem die vorschulische Bildung mittlerweile für die schulische Entwicklung der Kinder sowohl in der fachwissenschaftlichen als auch in der gesellschaftspolitischen Diskussion hat, stellt sich die Frage nach den Gründen der Migranteneltern, dass ihr Kind keinen Kindergartenplatz in Anspruch nimmt. Aber darüber gibt es keine gesicherten Erkenntnisse. Befragt man Migranteneltern nach Betreuungswünschen, dann steht der Kindergarten wie auch bei den deutschen Eltern an oberster Stelle. Auffallend ist allerdings, dass

Aussiedlereltern deutlich seltener an institutioneller Kinderbetreuung interessiert sind. 20 Prozent wünschten sich gar keinen Kindergartenplatz im vierten Lebensjahr und zwölf Prozent auch keinen im fünften Lebensjahr. Die Aussiedlereltern haben viel seltener Interesse an institutioneller Betreuung als andere Migranteneltern. Wie die DJI-Kinderbetreuungsstudie und andere Studien zeigen, ist davon auszugehen, dass Migranteneltern in nahezu gleichem Umfang wie deutsche Eltern an den vorschulischen Lern- und Förderungsangeboten für ihre Kinder interessiert sind. Dennoch weist die Praxis deutliche Diskrepanz auf in den Erziehungseinstellungen und -praktiken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen. Zum einen leben türkische Familien in Generationenbeziehungen, die sich wesentlich von denen in deutschen Familien unterscheiden, zum anderen haben Aussiedlerfamilien andere Autoritätsvorstellungen in der Erziehung und von einem strukturierten Kindergartenalltag, der sich an ihrem Herkunftsland orientiert. Diese Diskrepanz zwischen unterschiedlichen pädagogischen Konzepten von Erzieherinnen und Eltern bedeutet eine erhöhte Anforderung an die Fachkräfte des Kindergartens. Ein weiterer Grund für die geringere Teilnahme der Migrantenkinder am Kindergarten könnten auch finanzielle Gründe sein. Hier zeigen sich keine eindeutigen Forschungsergebnisse, die diese These bestätigen. Doch weist das Saarland, in dem das letzte Kindergartenjahr beitragsfrei ist, eine Besuchsquote von Migrantenkindern in Höhe von 96 Prozent aus. Eine weitere Senkung oder Beitragsfreiheit der Kindergärten würde zwar nicht automatisch dazu führen, dass alle Kinder den Kindergarten besuchen. Allerdings wäre es eine Möglichkeit, gerade Kinder aus sog. Risikofamilien bzw. bildungsfernen Schichten für die institutionelle Betreuung zu gewinnen.

Viele Einrichtungen haben zudem Probleme mit der Mehrsprachigkeit der Kinder sowie mit der Vielfalt des kulturellen Hintergrunds und der nicht immer kooperativen Zusammenarbeit der Eltern umzugehen. Vielfach sind die Eltern für die Erzieherinnen nicht erreichbar. Obwohl die meisten Migranteneltern großen Wert darauf legen, dass ihre Kinder spätestens im Alter von vier Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, so ist doch festzustellen, dass Kinder aus Migrantenfamilien zu einem höheren Anteil dem ersten Kindergartenjahr fernbleiben und auch weniger häufig als deutsche Kinder bis zum Schuleintritt einen Kindergarten besuchen.

LITERATUR

- BIEN, W./RAUSCHENBACH, TH./RIEDEL, B. (HRSG.): *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*. Weinheim und Basel 2006.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland*. Bielefeld 2006.
- WEHRMANN, I. (HRSG.): *Kindergärten und ihre Zukunft*, Weinheim und Basel 2004.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Mikrozensus 2005*.
- SPIEWAK, M.: *Gut für die Kleinen?* In: *Die Zeit* v. 12. April 2007, Nr. 16
- OECD: *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. (Nov.) 2004.
- FTHENAKIS, W. (HRSG.): *Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindergärten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg 2003.
- BMFSFJ (HRSG.): *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim und Basel 2003.
- ALT, C.: *Kinderpanel: Wie wachsen Kinder auf?* Deutsches Jugendinstitut 2004.
- ELSCHENBROICH, D.: *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München 2002.

DIE UNÜBERSICHTLICHE INFRASTRUKTUR

AUSZUG AUS: *DEUTSCHLANDS ZUKUNFT: BILDUNG VON ANFANG AN!*
(ERSCHEINT IM SOMMER 2007)

Ilse Wehrmann

Typisch für das System der Tageseinrichtungen für Kinder sind die unübersichtlichen politischen Rahmenbedingungen, die in Verbindung mit einer Vielzahl an Trägern die komplizierte Entscheidungs- und Trägerlandschaft nur schwer erfassen lassen. Viel versprechend ist die steigende Bedeutung von betrieblichen Betreuungseinrichtungen in Unternehmen und Institutionen, die sich für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Betreuungsalternativen empfehlen.

ZUSTÄNDIGKEITSWIRRWARR: POLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

In Deutschland sind die Zuständigkeiten für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung auf Bund, Länder und Kommunen verteilt. Die Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern ist im Grundgesetz geregelt. Die Kommunen werden verfassungsrechtlich als Teil der Länder gesehen und haben im Rahmen der Landesgesetze das Recht auf Selbstverwaltung. Die Kompetenzverteilung zwischen diesen drei Ebenen lässt sich im Wesentlichen wie folgt beschreiben:

- Der *Bund* hat im Bereich der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung konkurrierende Kompetenz zur Gesetzgebung, d.h. hat Gesetzgebungsrecht in solchen Angelegenheiten, die sich auf die ihm im Grundgesetz (GG) übertragene öffentliche Fürsorge beziehen (Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG). Dies war beispielsweise bei der Verabschiedung des Achten Buches Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – SGB VIII (auch KJHG genannt) der Fall. Denn Leistungen für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung werden dem System der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet – und dieses ist Teil der öffentlichen Fürsorge. Hier also hat der Bund das *Gesetzgebungsrecht*, weil die Wahrung von Rechts- und Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse oder die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet eine bundesgesetzliche Regelung erfordert. Im Bereich der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung ist die Bundesregierung u.a. auch zuständig für:
 - die Sicherung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt,
 - die *Unterstützung der kommunalen Gebietskörperschaften* bei der Wahrnehmung ihrer Aufgabe, für Kinder unter drei Jahren und für schulpflichtige Kinder bedarfsgerechte Angebote zu schaffen,
 - den *Schutz der Kinder* in den Einrichtungen (Betriebsurlaubnis, Betriebsprüfungen usw.),
 - die *Initiierung und Finanzierung von Modellprogrammen*, die die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung weiterentwickeln (z.B. „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder – NQI).
- Aufgabe der *Länder* ist es, das Bundesrecht umzusetzen, sie sind aber auch für das gesamte schulische Bildungssystem zuständig. Die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung fällt grundsätzlich nicht in die Länderkompetenz, da sie wie oben beschreiben der öffentlichen Fürsorge zugeordnet ist. Bei einer Zuordnung zum vorschulischen Bildungsbereich könnte der Bund seine Kompetenz für diese verlieren.
- Die *kommunalen Gebietskörperschaften* (Kreise, Städte und Gemeinden) sind für die Umsetzung der bundes- und landesgesetzlichen Vorgaben zuständig, sie erbringen aber auch als Träger eigene Leistungen, weil sie eigene Einrichtungen haben. Sie finanzieren ihre Aufgaben durch eigene Steuereinnahmen und durch Mittelzuweisungen der Länder.

- Die Länder können Bundesgesetze zusätzlich durch eigene Gesetze konkretisieren. Insgesamt gestaltet sich die Situation sehr unübersichtlich, weil die Zuständigkeit für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung auf Landesebene nicht eindeutig geregelt ist: Sie unterliegt in manchen Ländern dem Bildungsministerium, in anderen dem Sozialministerium. Die OECD bezeichnet das deutsche System der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung, in dem sich drei Regierungsebenen mit vielen freien Trägern überschneiden, insgesamt als „komplex und hochgradig dezentralisiert“ (OECD 2004, S. 19f.). Mit anderen Worten lässt es sich zutreffend mit „Zuständigkeitswirrwarr“ beschreiben.

Anzumerken sei, dass der Bund im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Kinderbetreuung neben der Kompetenz zur konkurrierenden Gesetzgebung auch eine Anregungskompetenz innehat, d.h. er kann in Bereichen, wo ihm die Gesetzgebungskompetenz fehlt, den Ländern Empfehlungen aussprechen. Die Finanzierungsverantwortung obliegt ausschließlich den Ländern und Kommunen.

LABYRINTH: TRÄGERSTRUKTUREN FRÜHKINDLICHER BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Nicht nur die politischen Zuständigkeiten sind hierzulande schwer zu durchschauen, auch die Vielzahl an Trägern trägt zur Unübersichtlichkeit der Strukturen im Elementarbereich bei. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern weist Deutschland im Bereich der frühkindlichen Betreuungseinrichtungen eine plurale Trägerlandschaft auf. Dies trifft vor allem in den alten Bundesländern zu, wo sich Kirchen und kirchennahe Wohlfahrtsverbände sowie andere gesellschaftliche Gruppen und Verbände im Bereich der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung traditionell stark engagierten. Nach der Wiedervereinigung sind aber auch in den neuen Ländern zahlreiche Einrichtungen aus öffentlicher in freie Trägerschaft übergegangen.

Träger der öffentlichen Jugendhilfe

§ 3 SGB VIII unterscheidet zwischen Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe. Zu den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe gehören auf örtlicher Ebene die Landkreise und kreisfreien Städte sowie die kreisfreien Gemeinden, wenn sie Aufgaben der Jugendhilfe im örtlichen

Bereich wahrnehmen. In manchen Landesausführungsgesetzen wird die Zuständigkeit für das institutionelle Kinderbetreuungswesen ausdrücklich auf die Gemeindeebene delegiert (Fthenakis u. a. 2003, S. 10).

Träger der freien Jugendhilfe

Zu den wichtigsten in der *Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* zusammengeschlossenen freien Trägern gehören:

- *Arbeiterwohlfahrt (AWO)*: Der Wohlfahrtsverband der Arbeiterinnen und Arbeiter
- *Deutscher Caritasverband (DCV)*: Der Wohlfahrtsverband der katholischen Kirche in Deutschland
- *Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband*: Verband unabhängiger Anbieter wie Elterninitiativen
- *Deutsches Rotes Kreuz (DRK)*
- *Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (DW der EKD)*: Der Wohlfahrtsverband der evangelischen Kirche in Deutschland
- *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)*

Diese nicht-staatlichen Wohlfahrtorganisationen beschränken sich keinesfalls auf die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung, sondern sind auch Träger von Krankenhäusern, Diensten für junge Menschen, Familien, Behinderte, Alte sowie von Fachschulen für Fachkräfte, die in frühkindlichen Bildungseinrichtungen tätig sind (OECD 2004a, S. 20).

Im Jahr 2002 stellten die freien Träger 60,6 Prozent der Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder im Kindergartenalter und 47,4 Prozent der Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren, letztere mit weitgehender öffentlicher Finanzierung. Entsprechend dem *Subsidiaritätsprinzip*, wonach eine gesellschaftliche oder staatliche Aufgabe soweit möglich von der jeweils unteren (kleineren) Einheit wahrgenommen wird, räumt der Gesetzgeber den freien Trägern Vorrang ein, weil sie „an den Interessen der Betroffenen orientiert sind und ihre Einflussnahme auf die Gestaltung der Maßnahme gewährleisten“ (§ 75 Abs. 3 KJHG).

Nach außen unterscheiden sich die Träger in ihrem Selbstverständnis und ihrer Selbstdarstellung durch eigene, spezifische Werteorientierungen und Traditionen. Ihre internen Organisationsstrukturen weisen

große Unterschiede auf: Die genannten großen freien Träger beispielsweise sind bundesweit organisiert und haben sehr viele Einrichtungen. Elterninitiativen hingegen agieren auf lokaler Ebene und sind meist nur Träger einer einzigen Einrichtung. Auch in der regionalen Streuung gibt es Unterschiede: in den alten Bundesländern überwiegen kirchliche Träger, in den neuen Bundesländern sind die nicht kirchlichen freien Träger in der Überzahl (Fthenakis u.a. 2003, S. 10ff.)

Andere Anbieter

Zu den genannten freien Trägern kommen zunehmend auch Elterninitiativen und Unternehmen sowie Jugendverbände als Träger hinzu, zum Beispiel im Bereich der Schülerbetreuung. Vereinzelt bieten auch gewinnorientierte privatgewerbliche Träger Betreuungsleistungen an, sie fallen aber kaum ins Gewicht.

Zunehmend an Bedeutung gewinnen jedoch betriebliche Kinderbetreuungseinrichtungen in Unternehmen, Institutionen und Non-Profit-Organisationen.

Diese Vielfalt garantiert einerseits ein diversifiziertes Angebot sowie Freiräume für Innovation, andererseits erschwert dieses „Trägerlabyrinth“ (Merchel 2003, S. 7) aber auch die Umsetzung eines Betreuungssystems in Kindertageseinrichtungen mit vergleichbaren Qualitätsstandards, das allen Kindern gleiche Bildungs- und Entwicklungschancen bietet.

Anbieterstrukturen im Ost-West Vergleich

Beim Vergleich der Anbieterstrukturen in Ost- und Westdeutschland fallen vor allem folgende Befunde auf: Ende 2002 wurden bundesweit ca. 60 Prozent der Kindergärten für Kinder ab drei Jahren von freien Trägern – Kirchen und freien gemeinnützigen Organisationen – betrieben, die anderen 40 Prozent von öffentlichen Trägern, hauptsächlich von Kommunen.

In Westdeutschland waren mit insgesamt 23.610 Einrichtungen ca. 64 Prozent der Kindergartenplätze in freier Trägerschaft, davon 38 Prozent in katholischer und 30 Prozent in evangelischer. Seit 1990 ist der Anteil der freien Träger rückläufig.

Im Osten mit seinem speziellen historischen Hintergrund ergab sich ein umgekehrtes Bild: Hier befanden sich ca. 60 Prozent der Kindergärten in öffentlicher Trägerschaft. Der Anteil der freien Träger ist seit 1991 von damals vier Prozent auf heute ca. 40 Prozent gestiegen. Die konfessionellen Träger spielen eine deutlich geringere Rolle als im Westen. Es überwiegen die freien Wohlfahrtsverbände, die zusammen ca. 76 Prozent der Kindergärten in freier Trägerschaft betreiben.

LITERATUR

- FTHENAKIS, W. E./HANSSEN, K./OBERHUEMER, P./SCHREYER, I. (Hrsg.): *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin 2003.
- MERCHEL, J.: *Trägerstrukturen in der sozialen Arbeit*. Weinheim 2003.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Berlin 2004.
- WEHRMANN, I.: *Kinder brauchen Kindergärten. Gesellschaftlicher Wandel und dessen Auswirkung auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten*. In: Wehrmann, I./Seehausen, H. (Hrsg.): *Kindgerechte Arbeitszeitgestaltung. Kinder, Erwachsene, Institutionen im Interessenkonflikt?* Bremen 1989.
- WEHRMANN, I.: *Der Kindergarten in Zeiten des Umbruchs*. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim, Basel, Berlin 2004.
- WEHRMANN, I.: *In Zukunft nur mit Kindern!* In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim 2004, S. 27–34.
- WEHRMANN, I.: *Orte für Kinder und Familien – flexible und maßgerechte Modelle*. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): *Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung*. Zukunftsforum Politik, Nr. 58. Sankt Augustin 2004
- WEHRMANN, I.: *Trägerperspektive*. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1 Kindertageseinrichtungen*. Bochum/Freiburg 2006.

ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT VON BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS- STANDARDS FRÜHKINDLICHER BILDUNG

AUSZUG AUS: *DEUTSCHLANDS ZUKUNFT: BILDUNG VON ANFANG AN!*
(ERSCHEINT IM SOMMER 2007)

Ilse Wehrmann

SCHIEFLAGE: VERSORGLUNGS- LAGE IM OST-WEST-VERGLEICH

Vor der Wiedervereinigung unterschied sich die Versorgungslage mit Kindertageseinrichtungen in den damaligen deutschen Staaten vor allem in folgenden Bereichen:

- Im Osten gab es fast eine Komplettversorgung mit Kindergartenplätzen für Kinder von drei bis sechs Jahren, alle Plätze standen ganztägig zur Verfügung. Im Westen standen für nur ca. 70 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen Kita-Plätze zur Verfügung.
- Im Osten gab es für 56 Prozent der Kinder unter drei Jahren einen Krippenplatz. Unter Berücksichtigung der einjährigen Elternzeit war demnach auch für diese Altersgruppe eine Komplettversorgung gewährleistet. Im Westen hingegen lag die Versorgungsquote an Krippenplätzen lediglich bei ca. fünf Prozent.

- Die Betreuung von Schulkindern war im Osten für alle Kinder nach Bedarf gewährleistet, im Westen für lediglich sechs Prozent der Schüler. Anders als im Osten waren die Betreuungsstätten meist auch noch getrennt von der Schule angesiedelt.
- Horte waren im Westen – sofern überhaupt vorhanden – häufig von der Schule getrennt untergebracht (OECD 2004a, S. 30ff.).
- Bei der Kindertagesbetreuung nahm der Osten Deutschlands in Europa eine Spitzenposition ein, während die Versorgungssituation im Westen zu den schlechtesten in Europa gehörte.

Seit der Wiedervereinigung nähern sich die Strukturen der frühkindlichen Tagesbetreuung beider Teile zwar an, weisen aber weiterhin – wie im Folgenden beschrieben – große Unterschiede auf.

Zum Jahresende 2002 gab es in Deutschland insgesamt rund 47.300 Tageseinrichtungen für Kinder. Das ist im Vergleich zu 1998 ein Rückgang um 1,9 Prozent. Den größten Anteil hatten mit 27 800 (59 Prozent aller Kindertageseinrichtungen) die Kindergärten für die Altersgruppe von drei Jahren bis zum Schuleintritt, gefolgt von 15.200 (32 Prozent aller Kindertageseinrichtungen) Kombi-Einrichtungen für die Betreuung von Kindern verschiedener Altersgruppen.

In Westdeutschland gab es Ende 2002 mit insgesamt ca. 36 700 Einrichtungen 4,7 Prozent weniger als 1998. Davon machten die ca. 6.820 Kombi-Einrichtungen als zweitgrößte Angebotsform rund 19 Prozent aus, mit stark steigender Tendenz, insbesondere für altersgemischte Gruppen. Die Platz-Kind-Relation, d.h. die Zahl der vorhandenen Plätze bezogen auf die Zahl der Kinder im entsprechenden Alter, betrug für Kindergartenkinder in Westdeutschland ca. 88 Prozent gegenüber ca. 76 Prozent im Jahre 1994. Diese verbesserte Versorgung ist allerdings nicht auf einen Ausbau der Kindergärten zurückzuführen, sondern auf den starken Rückgang von Kindern in dieser Altersgruppe um 13 Prozent. Das Angebot an Kindergartenplätzen stieg im gleichen Zeitraum lediglich um 0,6 Prozent.

In Ostdeutschland gab es Ende 2002 insgesamt ca. 8.540 Kindertageseinrichtungen, das waren 6,2 Prozent weniger als 1998. Im Vergleich zu 1991 bedeutete dies einen Rückgang um 53 Prozent. Die Platz-Kind-

Relation betrug hier ca. 47 Prozent. Im Unterschied zum Westen überwog hier Ende 2002 der Anteil der Kombi-Einrichtungen mit ca. 6.780 Einrichtungen (ca. 80 Prozent aller Kindertageseinrichtungen) deutlich, aber mit einem deutlichen Trend zu alterseinheitlichen Gruppen. Die Platz-Kind-Relation betrug für Kindergartenkinder 105 Prozent.

Auch beim zeitlichen Betreuungsumfang war 2002 ein deutliches Ost-West-Gefälle zu verzeichnen. Im Westen boten lediglich 24 Prozent der Kindergartenplätze eine Ganztagsbetreuung an, in Ostdeutschland hingegen entsprach diese Betreuungsform mit 98 Prozent der Regel.

Zum Jahresende 2002 gab es in Deutschland insgesamt rund 190 000 Krippenplätze für ca. 2,2 Millionen Kinder unter drei Jahren. Dies entspricht einer *Krippen-Kind-Relation* für die gesamte Bundesrepublik von etwa neun Prozent, wobei sich der Versorgungsgrad in Ost- und Westdeutschland erheblich unterschied: Westdeutschland wies eine Krippen-Kind-Relation von nur 2,7 Prozent auf, im Osten lag sie bei ca. 37 Prozent – allerdings mit stark abnehmender Tendenz.

Auch im Hortbereich lag Ende 2002 die Platz-Kind-Relation im Osten mit rund 41 Prozent deutlich über dem Westniveau, das lediglich ca. fünf Prozent aufwies (Statistisches Bundesamt 2003, S. 9ff.).

Zusätzlich zu den vorgestellten institutionellen Angeboten gibt es in den alten wie in den neuen Bundesländern ergänzende Betreuungsangebote im Tagespflegebereich, zum Beispiel Tagesmütter. Da diese Angebote nur zum Teil von Jugendämtern vermittelt werden, sind sie von der *Kinder- und Jugendhilfestatistik* nicht erfasst. Laut Umfrage des sozioökonomischen Panels des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) wurden 2002 ca. sieben Prozent der Kinder unter drei Jahren in der Tagespflege oder von einer anderen bezahlten Person betreut. Der Anteil der von *Tagesmüttern* betreuten Kinder lag bei drei bis vier Prozent. Des Weiteren wurden ca. 32 Prozent (im Osten 38 Prozent, im Westen 30 Prozent) der Kinder dieser Altersgruppe regelmäßig von Freunden oder Verwandten betreut. Hier waren die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland nicht so groß wie im Kindergartenbereich.

QUALITÄT UND BEDARFSGERECHTIGKEIT: UNZUREICHEND

Bedarfsgerechtigkeit und Qualität des in Deutschland vorhandenen Einrichtungs- und Platzangebots sind in hohem Maße unzureichend. Diese Situation ist auf das immer noch in der öffentlichen Wahrnehmung weit verbreitete Bild von Kindertageseinrichtungen als „Aufbewahrungsorte“ und „Kostenverursacher“ zurückzuführen, gleichwohl aber auch auf erhebliche Mängel in der Systemsteuerung, die ebenfalls unmittelbar mit dem öffentlichen Bewusstsein zusammenhängen.

Allmählich jedoch wird man sich der herausragenden gesellschaftlichen Bedeutung von Kindertageseinrichtungen bewusst. Diese können ihren Auftrag, eine qualitativ hochwertige frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung anzubieten, jedoch nur begrenzt erfüllen. Gründe hierfür sind beispielsweise leere Kassen und unzureichende Qualifikation der Fachkräfte.

Das gilt exemplarisch insbesondere für die

- *professionelle Bildung der Kinder:* sie ist von zentraler Bedeutung für die Kinder von heute, weil sie die arbeitende Generation von morgen sind. Nicht nur, aber auch deshalb benötigen sie ein optimales Entwicklungspotenzial, um künftig im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Kindertageseinrichtungen aber bieten den Kindern häufig nicht ausreichend Impulse für ihre Bildung und Sozialisation. Das ist unverantwortlich, denn gerade die ersten sechs Lebensjahre sind die entscheidenden Bildungsjahre: Der Mensch wird niemals mehr so aufnahmefähig wie in dieser frühen Lebensphase. Hier bleiben in einem Land ohne Rohstoffe, dessen einziger Wettbewerbsfaktor Wissen ist und dessen Zukunft maßgeblich vom Bildungsniveau der Bürger abhängt, wertvolle Ressourcen ungenutzt.
- *Startchancengleichheit:* Kindertageseinrichtungen sind noch weit davon entfernt, allen Kindern gleiche Chancen für ihre Bildungsbiografie zu bieten, die ihnen ermöglicht, ihr Recht auf Bildung, Erziehung und Betreuung gleichberechtigt wahrnehmen zu können. Dies gilt vor allem für Kinder, deren Familien aus den so genannten „bildungsfernen“ oder „problematischen Milieus“ kommen. Man kann es nicht oft genug wiederholen: gerade in Deutschland besteht eine eklatante herkunftsbedingte Chancenungleichheit.

- *Vereinbarkeit von Familie und Beruf:* Kindertageseinrichtungen können bestenfalls ansatzweise die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützen oder unzureichend zur Chancengleichheit für Frauen auf dem Arbeitsmarkt beitragen. Diese Aussage gilt nicht nur aufgrund der unzureichenden Versorgung mit Betreuungsplätzen – insbesondere bei Kindern unter drei Jahren –, sondern auch aufgrund der häufig am Bedarf der Eltern vorbei ausgerichteten Betreuungsangebote.

Auch bei der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, der gezielten Sprachförderung bei Kindern mit Sprachdefiziten oder der Schaffung eines kontinuierlichen Übergangs vom Kindergarten in die Schule besteht in Deutschland größtenteils erheblicher Nachholbedarf. Vor diesem Hintergrund kann von Kindertageseinrichtungen als qualitativ hochwertigen Bildungseinrichtungen keine Rede sein. Schon gar nicht sind sie in der Lage, den ihnen zugeschriebenen gesellschaftlichen Nutzen zur vollen Entfaltung zu bringen.

Vielmehr bleibt festzuhalten, dass viele positive Entwicklungen beispielsweise hin zu einer integrativen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung aufgrund leerer öffentlicher Kassen in Teilen ins Stocken geraten, mancherorts zum Erliegen gekommen oder sogar wieder rückgängig gemacht worden sind. Hier müssen sich die dafür Verantwortlichen den Vorwurf gefallen lassen, dass sie Einsparungsmaßnahmen auf dem Rücken der Schwächsten und Wehrlosesten in unserer Gesellschaft durchboxen.

Bei genauerer Betrachtung offenbart Deutschland gravierende Defizite in der Versorgung mit frühkindlichen Betreuungsangeboten, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Die Angebotsstruktur ist nicht bedarfsgerecht und nur bedingt in der Lage, eine qualitativ hochwertige frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung anzubieten. Sie offenbart Defizite insbesondere in der professionellen Bildung der Kinder, in der Umsetzung des Auftrags, allen Kindern gleiche Startchancen zu ermöglichen und in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

ANSPRUCH: AUFTRAG UND ZIELE DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG

Zum Wohle des Kindes: Der Auftrag des SGB VIII

Mit dem SGB VIII hat die Bundesregierung 1990 Kindertageseinrichtungen explizit beauftragt, Kindern neben Erziehung und Betreuung auch Bildung anzubieten. Diese Aufgabenstellung war für Kindergärten grundsätzlich nichts Neues, weil sie neben ihrer originären Aufgabe der Erziehung und Betreuung traditionell auch die Förderung des Kindes als untrennbaren Bestandteil ihrer Arbeit sahen. Das Neue an diesem Auftrag war, dass dem Förderungsaspekt eine größere Bedeutung beigemessen wurde und die Kindertageseinrichtungen Bestandteil des Bildungssystems werden sollten.

Deshalb waren grundlegende Reformen der Kindertageseinrichtungen erforderlich, um die in § 22 SGB VIII formulierten *Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen* zu erfüllen und den Bildungsauftrag umsetzen zu können. Als wichtigste Grundsätze seien genannt:

- Kindergärten, Horte und anderen Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrichtungen), sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern.
- 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.
- Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Dabei sind die Erziehungsberechtigten an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.

Neben diesem allgemeinen Bildungsauftrag sind im SGB VIII zur näheren Bestimmung nur wenige – ebenfalls allgemein gehaltene – Grundsätze aufgeführt. Dadurch hebt sich der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen deutlich von dem der Schule ab. Unbestritten bleibt auch, dass Betreuung, Bildung und Erziehung im alltäglichen pädagogischen

Handeln eine Einheit darstellen und nicht als additive Aufgaben zu verstehen sind. Alle weiter gehenden Definitionen des Bildungsauftrags und die Frage seiner Umsetzung in die Kita-Praxis hat der Gesetzgeber gemäß der föderalen Arbeitsteilung den Bundesländern überlassen.

Diese stehen aktuell insbesondere vor folgenden Aufgaben im Bereich der Kindertagesbetreuung:

- *Quantitativer Ausbau des Angebots und Finanzierung der Maßnahme:* insbesondere in den Ländern, die gegenüber dem SGB VIII erweiterte Rechtsansprüche auf einen Kita-Platz geschaffen haben.
- *Kommunalisierung in einigen Ländern:* d.h. *Neustrukturierung der Zuständigkeiten für die Kindertagesbetreuung* im Zuge von Reformen in staatlichen Verwaltungen. Angesichts leerer öffentlicher Kassen werden Entscheidungsspielräume u.a. über Mindeststandards ebenso wie die Finanzverantwortlichkeit für die Kitas zu den Kommunen hin verlagert. Mit der Konsequenz, dass die Bildungschancen im frühkindlichen Bereich und der gleichberechtigte Zugang zur Bildung für alle Kinder letztlich von der Finanzkraft der einzelnen Kommunen abhängen.
- *Realisierung des Bildungsauftrags bundesweit:* Mittlerweile haben alle Bundesländer den allgemeinen Bildungsauftrag in ihren Landesgesetzen verankert und Rahmenbildungspläne für den frühkindlichen Bereich (mit Ausnahme von Hessen, dessen Bildungsplan für Kinder von 0 bis zehn Jahren konzipiert ist) vorgelegt und veröffentlicht.

Die Verfahren zur Umsetzung der Bildungspläne in die Praxis werden an anderer Stelle tiefer gehend erörtert.

Hoch gesteckt: Ziele der frühkindlichen Bildung

Der den Zielen der frühkindlichen Bildung zugrunde liegende Bildungsbegriff reduziert frühkindliche Bildung nicht auf schulisches Lernen, d. h. auf die individuelle Qualifikation von Kindern im Sinne von Lernen und Wissenserwerb, ebenso wenig auf die Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf spätere Erfordernisse. Vielmehr bezieht der hier zugrunde liegende Bildungsbegriff im Sinne seines ganzheitlichen Verständnisses die Entwicklung der ganzen Person des Kindes in ihrem sozialen und kulturellen Kontext mit ein. Demnach ist Bildung eine individuelle und

gleichzeitig auch eine gesellschaftliche Angelegenheit, d.h., dass das individuelle Vermögen, Wissen und Können des Kindes auch von gesellschaftlichen Erwartungen und Potenzialen abhängen.

Diesem Verständnis zufolge hat frühkindliche Bildung nicht allein die reine Vermittlung von Wissen zum Ziel, sondern beispielsweise auch die Entwicklung der Fähigkeit,

- ein eigenständiges und eigenverantwortliches Leben zu führen, eingebunden in ein soziales, politisches und kulturelles Umfeld,
- sich in einer komplexen Umwelt zurechtzufinden und eigenständig zu handeln,
- sich mit anderen Menschen auseinander zu setzen, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen,
- sich eine wirtschaftliche Existenz aufzubauen und zu sichern,
- sich auf Partnerschaften einzulassen,
- eine Familie zu gründen,
- seinen Lebensalltag selbstständig zu bewältigen,
- sich zu einer politisch mündigen Bürgerin bzw. einem mündigen Bürger zu entwickeln
- soziale Verantwortung zu übernehmen und
- an der Demokratie teilzuhaben (DJI/UNIVERSITÄT DORTMUND 2005).

Die mit diesen Zielen verbundenen hohen Ansprüche und Erwartungen an die frühkindliche Bildung werden sich in der Kita-Praxis nur dann realisieren lassen, wenn Erzieherinnen und Erzieher Bildung nicht als reine Wissensvermittlung begreifen und wenn die konkreten Rahmenbedingungen von Bildung sich an den veränderten Lebenslagen der Kinder mit orientieren.

Bildungsauftrag des SGB VIII und moderne Bildungsgrundsätze sind in den Bildungsplänen der Länder weitgehend mitberücksichtigt. Ein Problem stellt aber die Umsetzung der Bildungspläne in den Einrichtungen dar, insbesondere aufgrund der Beliebigkeit und Unverbindlichkeit vor dem Hintergrund fehlender Rahmenvorgaben und einheitlicher, bundesweit verbindlicher Qualitätsstandards.

LITERATUR

- *DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (DJI)/UNIVERSITÄT DORTMUND (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, 2005.*
- *ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Berlin, 2004.*
- *STATISTISCHES BUNDESAMT Kindertagesbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1999 bis 2002. Wiesbaden, 2003.*
- *WEHRMANN I.: Zukunft der Kindergärten – Kindergärten der Zukunft. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien 2003.*
- *WEHRMANN I.: Jugendhilfe und/oder Bildungsressort – Wohin gehört der Kindergarten? In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Zukunftsforum Politik, Nr. 58, Sankt Augustin 2004.*
- *WEHRMANN I.: Reform, Revolution oder was? In: Betrifft Kinder 10–11/2005*
- *WEHRMANN I.: Flächendeckende Umsetzung eines Qualitätskonzeptes aus Trägersicht. In: Esch, K. (Hrsg.): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Gelsenkirchen 2006.*

QUALIFIZIERUNG VON ERZIEHERIN- NEN UND ERZIEHERN ALS VORAUS- SETZUNG FÜR EINE VERBESSERTE FRÜHKINDLICHE BILDUNG

AUSZUG AUS: DEUTSCHLANDS ZUKUNFT: BILDUNG VON ANFANG AN!
(ERSCHEINT IM SOMMER 2007)

Ilse Wehrmann

PROFESSIONALISIERUNG DER FACHKRÄFTE

Berufliche Ausbildung

Eine zwei- bis dreijährige Ausbildung auf Fachschulniveau reicht in der Regel nicht für ein Kompetenzprofil aus, das den heutigen Anforderungen an den Beruf der Erzieherin/ des Erziehers genügt. Empfohlen wird deshalb eine *grundlegende Reform der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte*.

Am sinnvollsten erscheint es, die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zusammenhängend mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Primarstufe (die sechs Jahre dauern sollte) im Rahmen eines gemeinsamen Bachelor-Studiums für pädagogische Fachkräfte und Erzieherinnen und eines *differentiellen Master-Studiums* für Leitungen und Fachberaterinnen und -berater zu leisten. Insbesondere weil

die menschliche Entwicklung vor allem im entsprechenden Altersbereich von drei bis zwölf/dreizehn Jahren sehr komplex ist und sich übergangslos von Kindergarten in die Schule fortsetzt. Diese Altersspanne ist von grundlegender Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und damit für das junge und spätere Erwachsenenleben.

Die Ausbildung muss universitär erfolgen, da nur an einer Universität die humanwissenschaftlichen Bereiche repräsentiert sind und einheitlich gelehrt werden können, die zur Aneignung des im Feld von Pädagogik – und auch Therapie – erforderlichen Grundlagenwissens erforderlich ist. Das ist in Deutschland bis heute verkannt, da der frühen Erziehung und Bildung kein besonderer Wert beigemessen wird. Im Gegenteil, in der Schule wird im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe scharf selektiert, sodass nur die Kinder in die weitere schulische Bildungslaufbahn hineinkommen, die dies aufgrund der sozialen und ökonomischen Lage ihrer Familien vermögen – was PISA ungeschminkt zutage brachte. Doch damit nicht genug: Eine solche outputorientierte Verfahrensweise lässt viele bedeutende Entwicklungspotenzen von Kindern auf der Strecke, die ihrerseits sich in einer stabilen affektiv-emotionalen Absicherung und damit sozialen Einbettung voll entfalten können.

Hohes Wissen und Können in den vorgenannten Bereichen ist auch deshalb erforderlich, um frühe Beeinträchtigungen oder Blockierungen von Entwicklungsprozessen, die sich im Prozess der schulischen Bildung zu Lernbeeinträchtigungen und sozialen Beeinträchtigungen aufschaukeln können, aufzulösen und/oder zu überwinden. Hier ist beispielsweise allein schon die Häufigkeit des Aufwachsens von Kindern mit allein erziehenden Elternteilen ein Krisenfaktor, zumal allein erziehende Eltern in der Regel durch diese Aufgabe und Erwerbslosigkeit oder durch Armut aufgrund von Arbeitslosigkeit überfordert werden.

Durch ein universitär orientiertes Studium würde u.a. auch der Anreiz für männliche Studienbewerber steigen und so die enorme Schiefelage zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften in der frühen Bildung und in der Primarstufe etwas abmildern, die sich ihrerseits problematisch auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Die *Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte* in Kindertageseinrichtungen muss auf Hochschulniveau angehoben werden und gleichzeitig gemeinsame Anteile für das Lehramts- und Sozialpädagogikstudium beinhalten.

Die Aus- und Weiterbildung von Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie von Lehrkräften an Hochschulen muss den Bildungsaspekt stärker betonen. Dazu sollte sie die Kooperation mit anderen Berufsgruppen und interdisziplinäre institutsübergreifende Perspektiven mit berücksichtigen. Eine weitere Betonung liegt auf der Durchlässigkeit der Ausbildung, wonach der Abschluss ein Weiterstudium und den Zugang zur akademischen Laufbahn ermöglichen soll.

Qualifizierung von nicht institutioneller Kinderbetreuung

Die Qualifizierung von nicht institutioneller Kinderbetreuung (vor allem durch Tagesmütter) ist dahingehend zu verbessern, dass neben der Betreuung auch der Bildungsauftrag qualifiziert erfüllt werden kann. Diese Auffassung teilen viele Expertinnen und Experten. Kontinuierliche Weiterbildung kann dazu beitragen, den Bildungsauftrag qualifiziert zu erfüllen. Die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sollte wie in Frankreich mit Zertifikaten bestätigt werden. Darüber hinaus sollten öffentliche Zuschüsse für Tagespflege an die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen und fachlicher Begleitung gebunden werden.

Entsprechend müsste auch für den Hortbereich ein qualitätssicherndes System aufgebaut werden, das Elemente wie Eignungsauswahl, Qualifizierung, Netzbildung, Qualitätsüberprüfung, Gütesiegel u.a. beinhaltet. Des Weiteren wäre es gut, Auswahlkriterien für Tagesmütter zur guten Förderung der Kinder zu entwickeln und eine Selbstverpflichtung der Tagesmütter zur Erfüllung des auch für sie geltenden Bildungsauftrags einzuführen. Dafür allerdings benötigen sie entsprechende Angebote und die Möglichkeit zur Fortbildung.

Berufliche Fort- und Weiterbildung

Der Forderung nach einer *Verpflichtung der Erzieherinnen und Erzieher zur beruflichen Weiterbildung* ist zuzustimmen. Überwiegend aus zwei Gründen: Zum einen, weil sie in allen Berufen, die in die Existenz von Menschen eingreifen, obligatorisch ist, zum anderen weil sich Curricula ändern und neue wissenschaftliche Erkenntnisse kontinuierlich in die Praxis umgesetzt werden müssen. Deshalb kann sie nicht einfach ins Belieben des Erziehungspersonals gestellt werden, wenn es richtig ist, dass Kinder in bestimmten Zeitabständen besonders lernfähig und für Sprache, Naturwissenschaften, Musik etc. aufnahmefähig sind. Hinzu

kommt, dass gerade weniger qualifizierte Fachkräfte dazu tendierten, Fortbildungen zu meiden.

Methodische Fortbildung und intensive Weiterbildung sind nicht nur angesichts der Implementierung von Bildung in Kitas besonders notwendig, sondern auch der gangbarste Weg einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung in den Einrichtungen. Somit wären Kita-Träger stärker gefordert, Fortbildungen anzubieten, zu genehmigen und zu finanzieren.

LITERATUR

- WEHRMANN I.: *ErzieherInnen brauchen eine andere Ausbildung*. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): *Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung*. Zukunftsforum Politik Nr. 58, Sankt Augustin 2004.
- WEHRMANN I.: *Zur Bedeutung von Leitungs- und Trägerqualifikationen*. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim, Basel, Berlin 2004.
- WEHRMANN I. et al.: *Zur notwendigen Reform der Qualifizierung der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren*. In: *Wo Glaube wächst und Hoffnung sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh 2004.
- WEHRMANN I.: *Flächendeckende Umsetzung eines Qualitätskonzeptes aus Trägersicht*. In: Esch, K. (Hrsg.): *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung*. Gelsenkirchen 2006.

DIE POLITISCHE BEDEUTUNG DER KINDERBETREUUNG

BILDUNG NEU KONZEPTUALISIERT

ZUR (LÄNGST FÄLLIGEN) REFORM DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG
UND DES BILDUNGSSYSTEMS

Wassilios E. Fthenakis

FRÜHKINDLICHE BILDUNG: EINE ALTE BILDUNGSDEBATTE?

Die Diskussion um die angemessene Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren ist nicht neu. Bereits Comenius (1592-1670), Jean Paul (1763-1825), Pestalozzi (1746-1827) und Fröbel (1782-1852) haben die Bedeutung frühkindlicher Bildung hervorgehoben. Im zwanzigsten Jahrhundert hat vor allem Maria Montessori nachhaltig auf die Bedeutung frühen Lernens und die Stärkung kindlicher Kompetenzen hingewiesen. Die Bildungsreform der 1970er Jahre hob die Bedeutung der frühen Kindheit, insbesondere der Altersstufen 3 bis 6, als Teil des Bildungswesens hervor und forderte eine stärkere Betonung des Bildungsauftrags des Kindergartens.

Seit Mitte der 1990er Jahre begann in Deutschland die Diskussion um frühkindliche Bildungsprozesse erneut. Die von den Pädagogen des Landes 1995 eingeleitete Diskussion wurde bald durch eine politische Debatte ergänzt. Die Veröffentlichung der Berichte der beiden Delphi-Befragungen 1998 und als Folge davon die Etablierung des „Forum Bil-

„dung“ durch die Bund-Länder-Kommission (BLK), die seine Ergebnisse im Januar 2002 präsentierte, war eine Konsequenz dieser Debatte. An erster Stelle der von ihm vorgelegten zwölf Empfehlungen stand eine Neubewertung früher kindlicher Lernprozesse in den Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren. Dies erfolgte nicht zuletzt unter dem Druck der Ergebnisse der PISA-Studien, die dem Bildungssystem in Deutschland lediglich einen mittleren Platz im internationalen Vergleich bescheinigten.

Zunächst weitgehend unbeachtet blieben hingegen die im Sommer 2001 in Stockholm präsentierten Ergebnisse einer anderen OECD-Studie mit dem Titel *Starting Strong*, in der frühkindliche Bildungs- und Erziehungssysteme in zehn europäischen und zwei außereuropäischen Ländern (Australien und USA) miteinander verglichen wurden. Deutschland hat sich an dieser Studie nicht beteiligt. Erst im Jahre 2003 konnte erreicht werden, dass sich Deutschland an der zweiten Welle beteiligte.

Um die Jahreswende 2002 setzte schließlich auf der Basis dieser Befunde eine neue Debatte über den Stellenwert frühkindlicher Bildung ein. Was war aber das Neue an dieser bildungspolitischen Diskussion?

DAS „NEUE“ AN DER JÜNGEREN BILDUNGSDEBATTE: GEWANDELTE ARGUMENTATION

Das „Neue“ an der neueren Bildungsdebatte, verglichen etwa mit der Bildungsdebatte der siebziger Jahre, besteht darin, dass es nicht mehr die Pädagogen sind, die überwiegend diese Debatte motiviert und inhaltlich gefüllt haben. Vielmehr sind es unterschiedliche und z.T. auch voneinander unabhängige Argumentationslinien, die ins Feld geführt werden, um die Notwendigkeit einer Neubewertung früher Bildungsprozesse zu unterstreichen:

- Das *gesellschaftliche Argument*: Man habe Bildungspläne für eine tiefgreifend veränderte Welt zu entwickeln, die Ungewissheit, Komplexität, Vielfalt, Multiperspektivität sowie eine zeitliche und räumliche Situationsbezogenheit nicht nur akzeptiert, sondern sogar begrüßt. Dieser Paradigmenwechsel eröffnet neue Sichtweisen, auch mit Blick auf unser Verständnis und unsere Sinnkonstruktionen von pädagogischer Praxis und Theorie.

- Das *nationale Argument*: Es wird die Auffassung vertreten, dass bisherige Bildungskonzepte vielfach der Philosophie und den Anforderungen entsprochen hätten, die der Nationalstaat an sie gerichtet hat, etwa die Betonung der Dominanz der Muttersprache und der ethnischen Identität bei gleichzeitiger Vernachlässigung lingualer Diversität und interkultureller Kompetenz, was mit Blick auf die politisch-wirtschaftliche Situation in Europa und über Europa hinaus zu hinterfragen sei.
- Das *wirtschaftliche Argument*: Hier wird eine Veränderung in den Erwartungen festgestellt, die die Wirtschaft heute an das Individuum und an das Bildungssystem richtet: Anspruchsvoller gewordene Aufgaben erfordern ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytischem Denken in komplexen Zusammenhängen, Problemlöse- und Orientierungsfähigkeiten. Eine veränderte, dezentrale Organisation der Arbeit erfordert Teamarbeit und Kommunikationskompetenz über rein fachbezogene Angelegenheiten hinaus. Es werden zunehmend eigene Initiative, Lernbereitschaft und Verantwortungsübernahme erwartet. Das heißt, gefragt ist nicht nur Wissen, sondern auch Lernkompetenz und andere Metakompetenzen, auf die das Bildungssystem die Kinder bislang nur unzureichend vorbereitet hat.
- Das *kontextuelle Argument*: Bisherige Bildungskonzepte erwiesen sich als wenig sensibel gegenüber Veränderungen und Belastungen kontextueller Art. Sie reflektierten den kulturellen und ethnischen Hintergrund der Kinder unzureichend, reagierten kaum auf Belastungen wie Armut, soziale Ausgrenzung und Mobilität und sind, wie die PISA-Studie zeigt, geeignet, ein hohes Maß an sozialer Ausgrenzung zu begünstigen.
- Das *familiale Argument*: In diesem Zusammenhang weist man auf den sich vollziehenden Wandel familialer Strukturen und Beziehungen und auf zunehmend diskontinuierlich verlaufende familiäre Biographien hin, von denen mehr und mehr Kinder betroffen sind, und richtet an das Bildungssystem die Erwartung, Kindern Kompetenz zur Bewältigung von Diskontinuitäten und Brüchen zu vermitteln.
- Und schließlich das *pädagogische Argument*: Diese Argumentation macht insbesondere auf nationale und internationale Entwicklungen aufmerksam, welche die Bedeutung von Lernprozessen in den ersten

sechs Jahren erneut hervorheben, die Entwicklungsstufe des Vorschulalters als die wichtigste im Bildungssystem ansehen und dabei inhaltlich einen Schwerpunkt auf frühe kindliche Lernprozesse sowie auf eine entwicklungsangemessene Stärkung kindlicher Kompetenzen setzen. Damit wird auch das „Neue“ an der gegenwärtigen Bildungsdebatte deutlich: Im Vordergrund steht die Moderierung kindlicher Lernprozesse, die Stärkung kindlicher Entwicklungsprozesse, die Vermittlung lernmethodischer Kompetenz und schließlich die Stärkung kindlicher Meta-Kompetenzen.

BILDUNGSPLÄNE ZUR SICHERUNG VON BILDUNGSQUALITÄT FÜR ALLE KINDER UND IN ALLEN EINRICHTUNGEN

Seit Beginn der 1990er Jahre lässt sich auch international eine politische und fachliche Debatte bezüglich der Bedeutung und des Stellenwertes frühkindlicher Bildungsprozesse verfolgen. Neuere Erkenntnisse entwicklungspsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und neurophysiologischer Forschung haben die Bedeutung früher Bildung für die kindliche Entwicklung und für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems erneut untermauert. Weltweit wurde deshalb das Thema frühkindliche Bildung auf die politische Agenda gesetzt. Die Einsicht, wonach frühe Bildung als das Fundament für das Bildungssystem anzusehen ist, führte zu der Forderung nach hoher Bildungsqualität in allen Bildungsinstitutionen des vorschulischen Bereichs. Die Entwicklung von Bildungsplänen, deren Implementierung weltweit eingeleitet wurde, sollte diese sicherstellen. Begründet wurde sie durch die seit geraumer Zeit stattfindende Globalisierung, in der Bildung als zentrale gesellschaftliche Ressource betrachtet wird sowie durch den Übergang in eine Wissensgesellschaft, die frühes Lernen als die Grundlage für lebenslang begleitendes Lernen begreift. Bildungspläne sollten dazu beitragen, dieses frühe Lernpotenzial gezielt zu nutzen. Ferner können sie als Steuerungsinstrument bei Dezentralisierung und Deregulierung des Bildungssystems eingesetzt werden, um lokale Ungleichheiten bezüglich Bildungschancen zu vermeiden. Darüber hinaus stellen solche Bildungspläne eine Orientierungshilfe für die Fachkräfte und eine Verständigungsgrundlage zwischen Familie und Bildungsinstitution, was Bildungsinhalte und Vermittlungsformen betrifft, dar. Bildungspläne dieser Art sind in den meisten Ländern der Welt verbindlich, ähnlich verbindlich wie die Grundschulpläne, lediglich von einer anderen Qualität. Schließlich tragen sie zu einer gesellschaftlichen

Aufwertung der in den frühpädagogischen Einrichtungen stattfindenden Bildungsprozessen bei, indem sie deren Komplexität auch nach außen dokumentieren und transparent werden lassen. Die Pläne der ersten Generation konzentrieren sich auf die Konkretisierung und verbindliche Festlegung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren.

BILDUNGSPLÄNE INTERNATIONAL

Neuseeland hat im Jahre 1996 den Bildungsplan Te Whariki für die 0- bis 5-jährigen Kinder präsentiert, ein bilingual-bikulturelles Curriculum, das verbindlich für alle Einrichtungen des Landes gilt. Im selben Jahr haben das norwegische Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten den Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder und das finnische Sozialministerium den Bildungsplan für die 6-jährigen Kinder erlassen. Queensland/Australien folgte 1997 mit einem Curriculum des Bildungsministeriums für die 4- bis 5-jährigen Kinder. Eine radikale Neuordnung des vorschulischen Bereichs nahm Schweden ebenfalls im Jahr 1997 vor: Man integrierte den vorschulischen Bereich in das Bildungsressort und 1998 legte das Kultusministerium den Bildungsplan für die Kinder von 0 bis 6 Jahren vor. Es handelt sich um einen sehr allgemeinen Orientierungsplan, der auf das kindliche Lernen und das Demokratieprinzip fokussiert und durch seine Kürze besticht. Im Februar 2000 präsentierte in London das *Ministry of Employment and Education* den Bildungsplan für die 3- bis 6-jährigen Kinder, während andere Länder, wie z.B. Griechenland (2001) und Frankreich (2002), ihre Bildungspläne aktualisierten. Das finnische Sozialministerium hat im Kindergartenjahr 2003/2004 den Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen eingeführt und Dänemark, ein Land, das gegen jegliche Regulierung des vorschulischen Systems war, entwickelte im Kindergartenjahr 2003/2004 einen Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder.

GEWANDELTES BILDUNGSVERSTÄNDNIS: BILDUNG ALS SOZIALER PROZESS

Den neueren Bildungsplänen liegt ein gewandeltes Verständnis von Bildung zugrunde. Bildung wird als sozialer Prozess konzeptualisiert, der kontextabhängig stattfindet und nach Sinnkonstruktion strebt. In der Diskussion um frühe Bildungsprozesse und deren theoretische Fundierung zeichnen sich prinzipiell zwei unterschiedliche Positionen ab: Einige

greifen vorrangig auf die traditionsreiche deutsche Diskussion um die Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung zurück und versuchen, sie auf die Frühpädagogik anzuwenden. Der Begriff von Bildung wird von Prozessen wie Lernen, Entwicklung oder Erziehung, im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, deutlich abgegrenzt. Das zentrale Stichwort in dieser Argumentation lautet „Selbstbildung“. Bildung wird als ein individuumzentrierter Ansatz konzeptualisiert, der bewusst von dem der Erziehung abgehoben wird. Mit Rückgriff auf das altgriechische Konzept der *Autopoiesis* wird Bildung als Selbstaneignung der Welt durch das Kind definiert, das sich in diesem Prozess zugleich selbst hervorbringt.

Eine davon abweichende Konzeptualisierung frühkindlicher Bildung vertritt der Verfasser dieses Beitrags. Ihm zufolge ist Bildung als ein sozialer Prozess zu verstehen, der jeweils in einen konkreten Kontext eingebettet ist und von den Kindern selbst, deren Fachkräften, Eltern und anderen Erwachsenen co-konstruiert wird. Mit anderen Worten: Es wird damit begonnen, Bildungskonzepte, die auf konstruktivistischen Ansätzen aufbauen, durch solche zu ersetzen, die sich sozial-konstruktivistischen Grundsätzen verpflichtet fühlen. Und anstelle von Selbstentfaltungstheorien werden interaktionistische Ansätze herangezogen, nicht nur im vorschulischen Bereich, sondern für eine Fundierung des gesamten Bildungsverlaufs. Dies hat tief greifende Folgen, was das Verständnis von Bildungsqualität und die Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen betrifft. Wenn Bildung als sozialer Prozess konzeptualisiert wird, wenn frühe Bildungsprozesse auf den Kontext auszurichten sind, in dem sie stattfinden, dann wird ein Bildungsverständnis befürwortet, das, in Übereinstimmung mit entwicklungs- und instruktionspsychologischen Erkenntnissen, das Kind von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet sieht. Danach wird Lernen wie Wissenskonstruktion als ein interaktioneller Prozess begriffen, der der Co- und Sinn-Konstruktion unterliegt, und dessen Verinnerlichung als Gegenstand entwicklungs- und individualpsychologischer Forschung angesehen wird. Eine solche Auffassung wirkt sich zugleich aus auf die Qualität der Erzieher-Kind-Beziehung, auf den Zusammenhang zwischen formell und informell organisierten Lernprozessen und letztendlich auch auf die Beziehung zwischen Bildungseinrichtung einerseits und Familie und Gemeinde andererseits. Eine Bildungskonzeption, die dem Prinzip der Co-Konstruktion Rechnung trägt, setzt aber auch ein anderes als das gegenwärtig bestehende Bildungssystem voraus, und dies gilt sowohl in strukturell-organisatorischer als auch in pädagogischer Hinsicht.

Den erwähnten ausländischen Bildungsplänen liegt ein Verständnis vom kompetenten Kind zugrunde. Kinder, Pädagogen, Eltern und andere Personen werden als Co-Konstrukteure von Weltverständnis und kindlicher Bildungsbiographie betrachtet. Die kulturelle Vielfalt wird bejaht und begrüßt und sie wird als Merkmal und als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse genutzt. Die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander wird als Schlüssel zum Wohlbefinden und zur Bildungsqualität betrachtet. Die Bildungsziele, die diese Pläne verfolgen, lassen sich entlang kindlicher Entwicklungsdimensionen präzisieren: Grundlegung positiver Lernpositionen und die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes als Lernender deuten die intendierte Ebene an. Betrachtet man diese Dimensionen in den erwähnten Bildungsplänen, so konzentriert sich der neuseeländische Bildungsplan auf fünf Dimensionen:

- Wohlbefinden
- Zugehörigkeit
- Partizipation
- Kommunikation
- Exploration

Fünf Lernzyklen bzw. Bildungsdomänen lassen sich auch im französischen Bildungsplan identifizieren:

- Sprache als Schlüssel zum Lernen
- Zusammenleben
- sich bewegen und mit dem Körper ausdrücken
- die Vielfalt entdecken
- Sensitivität, Imagination, Kreativität

In dem im Jahre 2002 aktualisierten Bildungsplan wird der französischen Sprache absolute Priorität eingeräumt, gleichzeitig wird auch eine zweite Sprache eingeführt. Anregungen zur Sprachförderung ergänzen den Bildungsplan, indem auch spezifische Leistungserwartungen am Ende eines jeden der fünf Lernzyklen formuliert werden. Im englischen Bildungsplan von 2000 finden sich sechs Lernfelder:

- personale, soziale und emotionale Entwicklung
- Kommunikation, Sprache, Literacy
- mathematische Grundbildung

- Umweltwissen und Weltverständnis
- körperliche Entwicklung
- kreative Entwicklung

Diese Lernfelder werden eingebettet in gut geplante Aktivitäten. Der Fachkraft wird dabei eine Schlüsselrolle für „effektives Lernen“ und „effektive Entwicklung“ eingeräumt. Sie hat für gut organisierte und didaktisch aufbereitete Aktivitäten sowie für eine kindgerechte Organisation des Lernumfeldes Sorge zu tragen. Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen und deren Dokumentation hat sie sich als kompetente Fachkraft zu bewähren.

Gemäß dem Beschluss der deutschen Jugendministerkonferenz vom Mai 2004 sollten folgende sechs Bildungsbereiche dem vorschulischen Bildungsplan zugrunde gelegt werden:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- personale und soziale Entwicklung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- musische Bildung – Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten

Der Nachteil der Bildungspläne der ersten Generation liegt auf der Hand: Sie fokussieren auf eine Stufe des Bildungssystems und obwohl sie das Kind in den Mittelpunkt stellen, verstärken sie mittelbar eine an sich zu überwindende Bildungsstruktur, die die Bildungsbereiche deutlich voneinander trennt und den Bildungsverlauf deshalb diskontinuierlich gestaltet. Viele dieser Bildungspläne befürworten eine Individualisierung von Lernprozessen. In den meisten deutschen Bildungsplänen bleibt jedoch die Forderung mehr oder weniger im Programmatischen stecken. Interessant ist auch eine weitgehend fehlende Verständigung auf zentrale Lernfelder eines Bildungsplanes sowie eine Inkonsistenz, die sich darin zeigt, dass diese Pläne häufig zwischen Lernfeldern und den zu stärkenden Kompetenzen nicht differenzieren. Nicht zuletzt vernachlässigen die Pläne der ersten Generation die informell organisierten Bildungsprozesse, insbesondere solche außerhalb der Bildungsinstitutionen und übersehen damit, dass effektives Lernen auf die Stärkung aller Bildungs- und Lernorte angewiesen ist.

Ein tieferer Blick in die Konstruktion der Bildungspläne, die die Bundesländer 2002 vorgelegt haben, lässt eine hohe Diversität auf unterschiedlichen Ebenen erkennen: Sie werden als Instrument zur Sicherung von Bildungsqualität und/oder als Innovationsansatz und als Instrument zur Steuerung des Bildungssystems und des Bildungsverlaufs eingesetzt. Als Instrument zur Sicherung von Bildungsqualität unterscheiden sich die Bildungspläne der Bundesländer in mehrfacher Hinsicht: Bezüglich ihrer Bezeichnung findet man das „Berliner Bildungsprogramm“, den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, die Bildungsempfehlungen in Rheinland-Pfalz, den Rahmenplan in Bremen und den Orientierungsplan in Baden-Württemberg, um nur einige zu nennen. Hinter diesen Bezeichnungen liegen unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Art der Steuerung dieses Bildungsbereichs. Was den Geltungsbereich betrifft, fokussieren alle Bildungspläne der ersten Generation auf den institutionellen Rahmen und vernachlässigen andere Lernorte. Die meisten von ihnen erheben den Anspruch, Bildungsprozesse bis zum Eintritt in die Grundschule zu konkretisieren. Mit Ausnahme des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes, dessen Bildungsziele gesetzlich verankert sind, versuchen die meisten Bundesländer dessen Gültigkeit und Verbindlichkeit über Vereinbarungen mit den Trägern der Jugendhilfe und des kommunalen Bereichs abzusichern. Die Bildungspläne unterscheiden sich auch hinsichtlich der Art ihrer Entstehung: Während einige, wie z.B. der Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen, das Produkt der Experten darstellen, entstehen andere Pläne (wie in Bayern und Hessen) unter Beteiligung aller Perspektiven, die im System Verantwortung für Kinder tragen, inklusive der Eltern, auf dialogisch-partizipatorischem Wege. Soweit sie als Innovationsinstrument eingesetzt werden, erfolgt dies primär durch eine Erweiterung der Lernfelder und deren curriculare Aufbereitung.

Im Berliner Bildungsprogramm lassen sich sieben Lernfelder identifizieren:

- Körper, Bewegung und Gesundheit;
- soziale und kulturelle Umwelt;
- Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien;
- bildnerisches Gestalten;
- Musik;
- mathematische Grunderfahrungen und
- naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen.

Demgegenüber weisen die Bildungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz elf Lernfelder auf:

- Wahrnehmung
- Sprache
- Bewegung
- künstlerische Ausdrucksformen: gestalterisch-kreativer Bereich, musikalischer Bereich, Theater, Mimik, Tanz
- religiöse Bildung
- Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen
- interkulturelles und interreligiöses Lernen
- Mathematik, Naturwissenschaft, Technik
- Naturerfahrung, Ökologie
- Körper, Gesundheit, Sexualität
- Medien

Aus fachlicher Sicht kann nicht nachvollzogen werden, warum eine länderübergreifende Verständigung bezüglich der Lernfelder bislang ausbleibt und warum eine konsistente Differenzierung zwischen Lernfeldern und Meta-Kompetenzen nicht erreicht wird.

Die Bildungspläne der zweiten Generation versuchen, diese Nachteile zu überwinden. Sie fokussieren konsequent auf das Kind und nicht auf die Bildungsinstitution. Sie sind institutionenübergreifende und lernorientierte Bildungspläne, die in hohem Maß Bildungsprozesse individualisieren. Sie führen ein gewandeltes Verständnis von Konsistenz im Bildungsverlauf ein und gestalten die Übergänge im Bildungssystem anders als bisher. Damit integrieren sie Angebote der Jugendhilfe und Bildungsangebote, nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Grundschule. Die Entwicklung dieser Bildungspläne ist das Ergebnis eines demokratisch-partizipatorisch organisierten Verständigungsprozesses. Solche Pläne begreifen sich als offene Projekte, die der permanenten Weiterentwicklung und Optimierung unterliegen.

Bereits der 2002 vorgelegte englische Bildungsplan für Kinder von 0 bis 3 Jahren, der vom Staatsinstitut für Frühpädagogik und der Bertelsmann Stiftung ins Deutsche übertragen wurde (vgl. *Wach, neugierig, klug – Kinder unter drei Jahren*) wies Merkmale eines Bildungsplanes der zweiten Generation auf: Er legte eine entwicklungsangemessene Umsetzung nahe, indem er zwischen den Entwicklungsniveaus 0 bis 8, 8 bis 18, 18

bis 24 und 24 bis 36 Monate differenziert. Diese Entwicklungsperspektive verbindet er mit einer weiteren Differenzierungsperspektive: Die Organisation von Bildungsprozessen im jeweiligen Entwicklungsniveau muss reflektiert werden vor dem kulturellen Hintergrund des jeweiligen Kindes, und deren Umsetzung achtet auf individuelle Unterschiede und individuelle Bedürfnisse des Kindes. Mit Hilfe von Karten wird der Umsetzungsprozess erleichtert und in einer beigefügten CD-Rom findet die Fachkraft neben entwicklungspsychologischen Informationen auch videographierte Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind sowie zwischen den Kindern. Das wichtigste Merkmal dieses Planes ist jedoch die Definition von Bildungszielen: in einem vierdimensionalen Modell *das sozial kompetente Kind, das kommunikative Kind, das aktiv lernende Kind* und *das gesunde Kind* werden vier Ziele pro Dimension konkretisiert, die über die Moderierung von Bildungsprozessen gestärkt werden sollen. Stärkung des Selbstkonzeptes, Anerkennung und Bestätigung, Selbstsicherheit entwickeln und Zugehörigkeitsgefühl vermitteln sind beispielsweise Bildungsdimensionen, die dem Kind helfen sollen, ein sozial kompetentes Kind zu werden.

DER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLAN FÜR KINDER VON 0 BIS 10 JAHREN IN HESSEN

Am konsequentesten setzt der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen die Prinzipien der Pläne der zweiten Generation um. Er ist ein institutionenübergreifender Bildungsplan, dessen Geltungsbereich den vorschulischen und schulischen Bereich umfasst (von 0 bis 10 Jahren). Er definiert Bildungsdimensionen, die von Anfang an, und über diese Alterstufen hinweg, konsequent verfolgt werden. Diese sind

- starke Kinder,
- kommunikations- und medienkompetente Kinder,
- Kinder als kreative und fantasievolle Künstler,
- Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker und
- verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder.

Diesen Dimensionen ordnet er Lernfelder zu, die sich in besonderer Weise eignen, diese Bildungsziele zu erreichen. Der Dimension „starke Kinder“ werden die Lernfelder: Emotionalität und soziale Beziehungen, Bewältigung von Lebenspraxis, Bewegung und Sport sowie Gesundheit

zugeordnet. Zur Erreichung des Bildungsziels „kommunikations- und medienkompetenter Kinder“ werden die Lernfelder Sprache und *Literacy* sowie Medien herangezogen. Bildnerische und darstellende Kunst sowie Musik und Tanz eignen sich, um die Dimension „Kinder als kreative und fantasievolle Künstler“ zu stärken. Die Vermittlung naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisses sowie früher mathematischer Bildung stärken die Bildungsdimension „Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker“, während die Lernfelder Religiosität und Werteorientierung, Gesellschaft Wirtschaft und Kultur, Demokratie und Politik sowie Umwelt der Stärkung der Bildungsdimension „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“ dienen. Dabei ist es wichtig, die Zuordnung dieser Lernfelder als akzentuierend und als ineinander greifende Lernfelder zu verstehen. So können z.B. beim Tanz auch Begriffe früher mathematischer Bildung vermittelt werden (oben – unten; zu zweit, zu dritt etc.)

Pläne der zweiten Generation definieren die zu fordernden Basiskompetenzen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan und der Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen fokussieren z.B. auf vier Kompetenzebenen: Individuumsbezogene Kompetenzen, Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, Lernen und lernmethodische Kompetenz sowie Kompetenz im Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Zu den individuumsbezogenen Basiskompetenzen zählen insbesondere

- personale Kompetenzen (Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept),
- kognitive Kompetenzen (Problemlösen; Kreativität; Gedächtnis; Denkfähigkeit; differenzierte Wahrnehmung),
- Motivation betreffende Kompetenzen (Autonomieerleben, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Neugier und Interessen),
- körperbezogene Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung für die eigene Gesundheit, Fähigkeit, sich bei Belastungen erholen zu können) und
- emotionale Kompetenzen (Stärkung meta-emotionaler Kompetenz).

Zu den Basiskompetenzen, die das Kind befähigen, im sozialen Kontext zu handeln, zählen

- soziale Kompetenzen (Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement);

- Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz (Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur, Sensibilität und Achtung vor Andersartigkeit und Anderssein, Solidarität, sozial und ökologisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen Handlungsfähigkeit),
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (Verantwortung für das eigene Handeln anderen Menschen gegenüber sowie für Umwelt und Natur),
- Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe (Einhalten von Gesprächs- und Abstimmungsregeln, Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts, Zuhören und Aushandeln).

Im Hessischen sowie im Bayerischen Bildungsplan, wie auch in manchen anderen, treten nicht die Bildungsinhalte, sondern vor allem die Lernprozesse in den Mittelpunkt.

Als dritter Schwerpunkt zur Förderung von Kompetenzen gilt die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Darunter versteht man Kompetenzen, die den Erwerb von Wissen fördern, indem beim Lernen soziale und individuelle Formen von Metakognition und Selbststeuerung eingesetzt werden. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich beim Erwerb dieser Kompetenzen auf solche Aspekte der Welt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Reflexion wird gezielt als Methode eingesetzt und individuelle Unterschiede werden bei den Lernprozessen hervorgehoben. Unterschiede in den Gedanken verschiedener Kinder werden bewusst eingesetzt. Lernen wird somit als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst. Die Struktur von Lernprozessen zu erfassen, d.h. erkennen, dass verschiedene Teilaktivitäten das Projektthema betreffen, die Einsicht vermitteln, dass das so erworbene Wissen auch auf andere Situationen übertragen werden kann, gehört zu den Grundprinzipien kindlichen Lernens. Vor Beginn einer Aktivität gilt es demnach zu klären, wo die Stärken eines jeden Kindes sind, welche Schwächen das Kind hat und wie die individuellen Unterschiede in gemeinsamen Lernprozessen besser genutzt werden können. Und schließlich ist zu prüfen, wie Kinder an der Gestaltung von Lernarrangements aktiv beteiligt werden können. Auf die Frage, wie jüngere Kinder gefördert werden können, ihr Denken zu verbessern, ihr Verhalten zu planen, ihre Fehler selbst zu entdecken und eigenständig zu korrigieren, sich selbst zu kontrollieren und ihr Verhalten zu steuern sowie letztlich auch ihre Leistungen zutreffend einzuschätzen, werden folgende Antworten gegeben:

- Zielgerichtete Lernförderung: Erzieherinnen sollen themenbezogene, entwicklungsangemessene Lernarrangements unter Beteiligung der Kinder gestalten sowie die kindlichen Lernprozesse begleiten. Kindern beizubringen, wie man lernt, setzt voraus, ihnen ihre Lernprozesse bewusst zu machen.
- Lernmethodische Kompetenz wird durch die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten erworben.

Mit anderen Worten: In den Lernprozessen werden sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst betont. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich auf jene Aspekte der Lebenswelt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Reflexion und Gespräche werden als Methode eingesetzt. Individuelle Unterschiede in den Denkweisen der Kinder werden bewusst hervorgehoben. Lernen in diesem Sinne wird als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst. Die Stärkung lernmethodischer Kompetenz beginnt spätestens mit dem Besuch des Kindergartens. Ingrid Pramling Samuelsson und Maj Asplund Carlsson von der Universität Göteborg haben in ihrer neuen Monographie *The playing learning child in a developmental pedagogical approach* (2005) (vgl. die deutsche Fassung *Die wissenschaftlichen Grundlagen für die Stärkung lernmethodischer Kompetenz*) präsentiert. Gisbert hat 2004 in ihrer Arbeit *Das Lernen lernen* über aktuelle Entwicklungen auf diesem Gebiet berichtet und die hierfür vorliegende Forschungsevidenz aufbereitet. Beide Arbeiten verweisen darauf, dass es zur Stärkung lernmethodischer Kompetenz einer didaktisch aufbereiteten und gemeinsam mit den Kindern reflektierten Vorgehensweise bedarf, die zudem laufend dokumentiert und reflektiert werden sollte. Der Ansatz von Pramling Samuelsson bedient sich des Projektansatzes, er geht jedoch durch die Bereitstellung sogenannter metakognitiver Arrangements über diesen hinaus. Vorliegende Forschungsevidenz bestätigt aber zugleich, dass solche Prozesse von sich aus nicht in Gang kommen und dass das Ausbleiben dieser Arrangements mit Defiziten in der Stärkung lernmethodischer Kompetenz einhergeht. Diese ist jedoch für den weiteren schulischen und beruflichen Erfolg von grundsätzlicher Bedeutung. In den Bildungsplänen wird erstmals auf die Stärkung dieser Kompetenz fokussiert.

Die Prinzipien, die zur Stärkung dieser Kompetenz führen, sind: In den Lernprozessen werden sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst betont. Die Inhalte sind im Rahmen von Schwerpunktsetzungen relativ frei zu gestalten. Sie müssen jedoch sichern, dass jede Lerneinheit inhalts-

und lernbezogene Aspekte aufweist und beide Aspekte sollen mit den Kindern bearbeitet werden. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich auf jene Aspekte der Lebenswelt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Kinder lernen nur dann etwas über die sie umgebende Welt, wenn sie sich der einzelnen Phänomene bewusst sind und deren Sinn und Zweck begreifen, Lernen also als Sinnkonstruktion erfolgt. Manche Phänomene nehmen die Kinder nicht bewusst wahr, wenn die Erzieherin sie nicht gezielt darauf aufmerksam macht, z.B. wozu Zahlen und Buchstaben da sind. Reflexion und Gespräche als Methode: Kinder sollen sprechen und darüber denken, was sie tun und was sie dabei lernen. Dies kann auf unterschiedlichem methodischem Wege erfolgen (Fotos, Dokumentationen, Videos etc.). Hilfreich oder anregend für die Fachkraft kann es sein, wenn sie selbst darüber nachdenkt, was sie lernt. Individuelle Unterschiede in den Denkweisen der Kinder werden bewusst eingesetzt. Es sollen nicht nur die Gemeinsamkeiten, sondern und vor allem die Unterschiede in den Denkstilen der Kinder herausgearbeitet und den anderen Kindern vermittelt werden. Hierzu dienen unterschiedliche methodische Ansätze: kleine Rollenspiele, Zeichnen und Malen, Spiele, vor allem aber Diskussionen. Lernen wird als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst. Die Erfahrungswelt und die Inhalte des bereits Gelernten bestimmen mit, wie das Kind neue Erfahrungen aufnimmt. Seine bisherigen Erfahrungen können sich förderlich oder hemmend auf neue Lern- und Verstehensprozesse auswirken. Wenn Lernen als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst und dem Kind dies bewusst wird, so stehen seinen weiteren Lernprozessen keine Hemmnisse im Wege. Lernen ist nicht etwas Zusätzliches, sondern integraler Bestandteil der gesamten Lernerfahrung im Kindergarten.

Der vierte Schwerpunkt von Kompetenzen, auf die frühe Bildung fokussiert, betrifft die Stärkung der Kompetenz im Umgang mit Veränderung und Belastung, d.h. die Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Resilienz bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine personalen und sozialen Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um schwierigen Lebensumständen zu trotzen und kritische Ereignisse und Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen. Dies beinhaltet die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus (z.B. niedriger sozioökonomischer Status oder elterliche psychische Erkrankung), die Fähigkeit, mit Belastungs- und akuten Stressbedingungen erfolgreich umzugehen und sich eigenständig Hilfe zu holen sowie die schnelle Erholung von trau-

matischen Erlebnissen. Das Kind erwirbt somit die Fähigkeit, schwierige Situationen in seinem Leben nicht nur als Belastung, sondern auch als Herausforderung zu begreifen und angemessen zu bewältigen. Resilienz baut auf den individuumbezogenen und sozialen Basiskompetenzen auf und wird maßgeblich durch die sozialen Ressourcen des Kindes begünstigt, insbesondere durch stabile emotionale Beziehungen zu Bezugspersonen, durch ein offenes, wertschätzendes Erziehungsklima (autoritativer Umgangsstil) in der Familie und in der Bildungsinstitution, durch vorbildhafte Rollenmodelle, durch positive Beziehungen zu anderen Kindern oder durch bereichernde Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen (vgl. *Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*, S. 49 ff.).

DAS VERSTÄNDNIS UND DER UMGANG MIT DIVERSITÄT

Ein weiteres Charakteristikum der Pläne der zweiten Generation betrifft das Verständnis und den Umgang mit Differenzen. Die neueren Bildungspläne ignorieren nicht Differenzen, oder sie versuchen sie nicht, wie bislang, zu beseitigen. Vielmehr werden Differenzen bejaht, begrüßt und gezielt genutzt, um mehr Lernerfahrungen zu gewinnen und mehr gemeinsamen Gewinn zu erzielen. Dieses gewandelte Verständnis von Differenzen reflektiert kulturelle Diversität und betrachtet Vielfalt als Chance und deren Berücksichtigung in den Bildungsplänen als Qualitätsmerkmal. So gesehen reflektiert der Hessische Bildungsplan Differenzen, die sich aus einer erweiterten Altersmischung, aus dem Geschlecht des Kindes, aus dem kulturellen und sozialen Hintergrund sowie aus den besonderen Bedürfnissen (z.B. hoch begabte Kinder, Kinder mit Entwicklungsrisiken etc.) ergeben. In den deutschen Kindergärten dominiert nach wie vor ein monokultureller Blick sowohl bei der Programmgestaltung als auch bei der Gestaltung der Einrichtung. Dies steht im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, die linguale und kulturelle Vielfalt gezielt im Curriculum und bei der Organisation von Bildungsprozessen nutzen. In australischen und neuseeländischen vorschulischen Einrichtungen findet der Besucher bereits am Eingang deutliche Hinweise, die positiv auf die kulturelle Diversität in der Einrichtung aufmerksam machen (z.B. Fotografien der Kinder mit der Begrüßung in der jeweiligen Muttersprache, Fotografien von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund und den Hinweis auf Bereicherung, Materialien, die kulturelle Diversität demonstrieren, wie z.B. Puppen mit unterschiedlichem Aussehen und Hautfarbe). In den neuseeländischen Kindergärten werden

beide Sprachen, die englische und die Maori-Sprache, gleichberechtigt verwendet und die kulturelle Vielfalt stellt ein Qualitätsmerkmal in der Curriculum-Konstruktion dieses Landes dar. Auf der individuellen Ebene werden die Kinder veranlasst, über eigene Stärken und Schwächen nachzudenken. Diese intraindividuelle Sensibilisierung für Diversität kann als Ausgangspunkt genutzt werden, um mit den Kindern gemeinsam die Einsicht zu entwickeln, dass die Stärken eines Freundes möglicherweise andere als die eigenen sind. Dieser Erkenntnisgewinn wird auf Wertschätzung aufbauen müssen, um den Anspruch auf Respekt bezüglich der eigenen Stärken zu legitimieren. Goethe hat es vortrefflich zum Ausdruck gebracht: „Toleranz sollte eigentlich eine vorübergehende Gesinnung sein, die zur Anerkennung führen muss. Dulden heißt beleidigen“. Um diese Anerkennung von Differenzen geht es also und um deren gezielte Nutzung in frühen Bildungsprozessen. Dies impliziert allerdings eine Abkehr bisheriger Bildungspolitik im Umgang mit individuellen Differenzen und mit kultureller Vielfalt. Ein solcher Umgang mit und eine veränderte Bewertung von Differenzen führen zu mehr individueller und sozialer Gerechtigkeit. Zugleich eröffnen sie bessere Chancen für Integration und legen die Grundlagen für ein effizienteres Bildungssystem.

KINDLICHE STÄRKEN STÄRKEN

Schließlich betonen neuere Bildungspläne, dass es einer Überwindung bisheriger Konzentration des Bildungssystems auf Identifikation und Beseitigung kindlicher Schwächen bedarf. Das Bildungssystem teilt in dieser Hinsicht die Nachteile des Jugendwohlfahrtssystems: Beide sind primär an der Identifikation und Beseitigung von Schwächen interessiert. Die Familienforschung der letzten Jahre hat jedoch eindrucksvoll belegt, dass menschliche Schwächen eine bemerkenswerte Veränderungsresistenz aufweisen. Systeme, die auf Schwächen setzen, tragen zur eigenen Ineffizienz bei. Es wird deshalb empfohlen, in erster Linie die Stärken eines jeden Kindes zu identifizieren, diese weiter zu stärken, darauf aufbauend dem Kind zu helfen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und ihm beizubringen, vor allem in Risikosituationen, seine Stärken gezielt einzusetzen, statt weiterhin die Schwächen zu kurieren. Diese sind einige Aspekte einer veränderten Philosophie, die den neueren Bildungsplänen zugrunde liegt. Diese Pläne dürfen nicht zu einem technokratischen Instrument verkommen. Vielmehr erwarten sie von der Fachkraft eine Internalisierung der Grundsätze und Prinzipien sowie der gesamten Philosophie, denn bei diesen Plänen geht um mehr als nur

um eine Erneuerung des bisherigen Bildungssystems. Es geht um eine andere Perspektive im Verständnis von Bildung und im Umgang mit dem Kind.

DAS SYSTEM BEDARF DER REFORM

Bildungspläne sind notwendig, aber allein reichen sie nicht aus, um ein Bildungssystem zu reformieren. In einem für die Bundesregierung im Jahre 2003 erstellten Gutachten (Bildung von Anfang an: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland) wurde der Versuch unternommen, die Komplexität eines solchen Unterfangens aufzuzeigen. In 145 Empfehlungen wurden die Reformebenen angedeutet und zum ersten Mal konkrete Wege beschrieben, die zu einer Modernisierung des Systems führen könnten. Wenn im Folgenden einige Aspekte besonders hervorgehoben werden, so erfolgt dies mit Blick auf den zur Verfügung stehenden Raum und auf die Affinität zu der hier behandelten Thematik.

1. Länderübergreifende Verständigung über Bildungsqualität

Eine länderübergreifende Verständigung über Bildungsqualität und Bildungsziele darf nicht an der föderalen Struktur des Landes scheitern. Die Verständigung auf einen Bildungsplan von hoher Qualität sollte den Ausgangspunkt bilden und die Bundesländer sollten sich in dessen Implementation bewähren bzw. miteinander den Wettbewerb antreten. Es gibt jedenfalls kein fachliches Argument, um Pläne von so unterschiedlicher Qualität zu rechtfertigen, es sei denn, man riskiert bewusst hohe Diversität bezüglich Bildungsqualität, was zu sozialer Ungleichheit führen wird. Zudem sollten diese Bildungspläne institutionenübergreifend und lernortorientiert sein. Es ist hoch an der Zeit, einen diesbezüglichen Plan zu entwickeln, der die Vorteile der Pläne der zweiten Generation nutzt und einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland leistet.

2. Bessere Qualifizierung der Fachkräfte: Reform der Aus-, Fort- und Weiterbildungssysteme

Die Implementation des Bayerischen und des Hessischen Bildungsplanes hat deutlich gezeigt, dass die Umsetzung der Bildungspläne in die frühpädagogische Praxis ihre Begrenzung an der bislang unzureichenden

Ausbildungsqualität der ErzieherInnen erfährt. Um dieses Defizit zu beseitigen, ist die Entwicklung von Handreichungen erforderlich, die den Fachkräften die Transformation eines Orientierungs- zu einem Einrichtungsplan erleichtern. Ergänzt werden müssen diese Handreichungen mit Instrumenten zur Beobachtung und zur Dokumentation kindlicher Lernprozesse. Die Deutsche Telekom Stiftung entwickelt in ihrem Projekt „Natur-Wissen-schaffen“ für die Lernfelder

- Vermittlung naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisses
- frühe mathematische Bildung und
- Medienkompetenz

solche Handreichungen. Das Projekt wird im Jahre 2008, neben den Handreichungen, auch die erforderlichen Dokumentationsverfahren vorlegen. Auch das Projekt der Helmholtz Gemeinschaft, der McKinsey & Company, der Dietmar Hopp Stiftung GmbH und der Siemens AG „Das Haus der kleinen Forscher“ geht in eine ähnliche Richtung und entwickelt Beiträge zur Stärkung des Lernfeldes „Naturwissenschaften“ im vorschulischen Bereich.

3. Pädagogische Qualität in allen Tageseinrichtungen für Kinder sichern

Aufgabe der Politik ist es, hohe pädagogische Qualität in den Bildungsinstitutionen zu sichern und weiter zu entwickeln. Dabei gilt es nicht nur die strukturellen Dimensionen von pädagogischer Qualität zu verbessern und diese den von der EU empfohlenen Standards anzunähern, sondern auch und vor allem die prozessualen Dimensionen zu optimieren, da sie eine entscheidende Rolle spielen: Denn bei vergleichbarer struktureller Qualität kann unterschiedliche pädagogische Qualität entstehen, je nachdem wie die prozessualen Qualitätsdimensionen in der Einrichtung funktionieren. Die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion zählt dazu, wie auch die Interaktionen unter den Fachkräften, zwischen Fachkräften und Eltern usw. Und schließlich sollten kontextuelle Dimensionen von pädagogischer Qualität nicht außer Acht bleiben: Der Führungsstil der Leiterin kann die Zufriedenheit der Fachkraft beeinflussen. Eine unzufriedene Fachkraft neigt dazu, rigide Interaktionen mit den Kindern zu gestalten. Die Vergütung des Personals, die öffentliche Anerkennung des Erzieherberufs, die Qualität des Trägers der Einrichtung, die Arbeitsbedingungen und das Betriebsklima beeinflussen die pädagogische Qualität in der Einrichtung mit.

4. Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen

Die historisch unterschiedlich entwickelten Bildungsinstitutionen tragen die Last ihrer Entstehungsgeschichte. Krippe, Kindergarten, Schule und Hort sind im Wesentlichen separate Welten, die keine Perspektive für eine Modernisierung und Weiterentwicklung des Bildungssystems im 21. Jahrhundert bieten. Es empfiehlt sich, dem Beispiel anderer Länder zu folgen und integrative Bildungsinstitutionen zu entwickeln, in denen Angebote für Kinder, für Eltern und für die weitere Professionalisierung der Fachkräfte in derselben Einrichtung bereitgestellt werden. Die *Early Excellence Centres* in London und Umgebung bieten eine solche Perspektive. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Evaluationsbefunden und eine Weiterentwicklung dieses Konzeptes in Deutschland wäre jedenfalls eine lohnende Aufgabe.

5. Reform der Professionalisierung der Fachkräfte

Als ein nach wie vor chronisches Problem verbleibt die Professionalisierung der Fachkräfte. Die Auffassung, wonach frühkindliche Bildungsprozesse von Fachkräften befriedigend gestaltet werden können, die auf einem formal niedrigen Ausbildungsniveau professionalisiert werden, gehört zu den Kardinalfehlern und zu den klassischen Irrtümern deutscher Bildungspolitik. Zwar lassen sich erste Anzeichen einer Einsicht in die längst fällige Reformierung der Erzieherausbildung in Bremen, in Rheinland-Pfalz und an vereinzelt Fachhochschulen (Alice Salomon FH in Berlin, Evangelische FH Freiburg, FH Neubrandenburg, um einige zu nennen) erkennen, diese begründen jedoch bei weitem keine Neuorientierung der Bildungspolitik in Deutschland. Im Gutachten für die Bundesregierung hatten wir 2003 darauf hingewiesen, dass bei 275.000 Fachkräften in den deutschen Bildungseinrichtungen des vorschulischen Bereichs ein langer Zeitraum benötigt wird, um den erforderlichen Transformationsprozess auf ein höheres Ausbildungsniveau zu bewältigen. Man schätzt bei einer Ausbildungskapazität von etwa 10.000 Absolventen pro Jahr, was als sehr hoch anzusehen ist, eine Transformationszeit von etwa vierzig Jahren. Das von der Politik oft vorgeschobene Kostenargument als Hindernis für eine solche Reform erweist sich bei näherer Betrachtung als nicht stichhaltig. Nach Berechnungen der Firma McKinsey beträgt der Gehaltsunterschied zwischen einer Leiterin einer vorschulischen Einrichtung und einer (akademisch ausgebildeten) Grundschullehrerin nicht einmal 100 Euro pro Monat. In diesem Zusammen-

hang darf die Politik darauf hingewiesen werden, dass die meisten europäischen Länder, von denen nicht behauptet werden kann, dass sie ökonomisch besser gestellt sind als die Bundesrepublik Deutschland, solche Reformen längst verwirklicht haben. Es ist deshalb dringend erforderlich, die Erzieherausbildung zu reformieren und sie gemäß dem Bologna-Beschluss als BA und MA zu organisieren. Die Entwicklung geeigneter Ausbildungscurricula, etwa in Anlehnung an die skandinavischen Länder oder an Neuseeland und Australien, ist ein Weg in die richtige Richtung. Denn lediglich die Anhebung des Niveaus ohne eine einhergehende Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität wird das Reformziel verfehlen. Die Einführung neuer Ausbildungskonzepte auf modularer Basis, eine Vernetzung von Forschung und Praxis, mit ausländischen Hochschulen, die Weiterqualifizierung unter Einsatz moderner Technologien und eine stärker theoriegeleitete und zugleich praxisorientierte Ausbildungsqualität ist dringend erforderlich. Eine Reform, die ihren Namen verdient, sollte ferner als Konsequenz der Entwicklung institutionenübergreifender Bildungspläne auch dazu übergehen, ein neues Ausbildungsprofil für einen Pädagogen zu entwickeln, der befähigt wird, kindliche Bildungsprozesse von 0 bis Ende der Grundschule zu begleiten. Ausbildungspläne, die nach wie vor auf einen begrenzten Rahmen im Bildungsverlauf abzielen, haben sich als nicht besonders effizient erwiesen. Und nicht zuletzt sollte Ausbildung eng verknüpft werden mit Fort- und Weiterbildungsprogrammen, die auf die berufliche Biographie eines Pädagogen ausgerichtet sind und eine permanente Weiterqualifizierung ermöglichen, die ihm erlaubt, ein lebenslang Lernender zu bleiben. Die Robert Bosch Stiftung ist gegenwärtig damit befasst, an fünf verschiedenen Standorten (Universität Bremen, Technische Hochschule Dresden, FH Koblenz, Evangelische FH Freiburg und in Berlin die Alice Salomon FH) neue Ausbildungscurricula zu entwickeln, die diesen Ansprüchen genügen sollen.

6. Konsistenz im Bildungsverlauf

Das große Problem des Bildungssystems in Deutschland besteht in der fehlenden Konsistenz im Bildungsverlauf. Bemühungen, dies zu bewältigen, haben den gewünschten Erfolg bislang vermissen lassen. Seitdem die sechste Europäische Kultusministerkonferenz das Problem der Übergänge im Bildungswesen 1971 in Venedig behandelt hat, sind über drei Jahrzehnte vergangen, ohne dass eine befriedigende Regelung entwickelt werden konnte. Die hierfür entwickelten Strategien haben sich als wenig hilfreich erwiesen, vor allem solche, die strukturell-organisato-

rische Lösungsansätze präsentierten. Dazu zählt die Debatte um die Eingangsstufen der 1970er Jahre, aber auch weitere in regelmäßigen Abständen vorgetragene Vorschläge. Sie betreffen den Zeitpunkt der Einschulung, ein Konzept, das dieses Problem nicht nur nicht löst, sondern weitere noch schwieriger zu bewältigende Fragen aufwirft, wie auch solche Anstrengungen, die eine Zusammenlegung der sechs- und siebenjährigen Kinder in der Grundschule intendieren. Auch die Modellversuche der 1980er Jahre, in denen durch das Kennenlernen der Kinder ein Jahr vor deren Einschulung durch die Lehrerin, deren weitere Begleitung in den ersten Monaten nach der Einschulung durch die Erzieherin, gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen für Erzieher und Lehrer, gegenseitige Hospitationen sowie die neuerdings eingeführten Tandems in Bayern und anderswo, sind zwar gut gemeinte, aber wenig hilfreiche Ansätze. Erfolg versprechender scheinen andere Bemühungen zu sein, die Übergänge auf der Grundlage transitionstheoretischer Ansätze neu konzeptualisieren, wie auch solche, die eine Überwindung von Verständigungsbarrieren zum Ziel haben, etwa von Barrieren, die im unterschiedlichen Selbstverständnis der beiden Institutionen Kindergarten und Schule liegen oder durch die Überwindung unterschiedlicher Lernkulturen und Bildungphilosophien. Eine besondere Problemlage stellt die vielerorts nach wie vor fehlende politische Kooperation bei unterschiedlicher Ressortierung der beiden Bildungsbereiche dar. Weiterhin bleibt die Kommunikation und Kooperation der Fachkräfte ein ungelöstes Problem. Ein diesbezüglicher paradigmatischer Wechsel, vor allem durch die Grundschule, bildet nach wie vor die Ausnahme, nicht die Regel. Neben der Überwindung bisher vorwiegend strukturell-organisatorischer Lösungen steht auch die Überwindung eng gefasster Konzepte, wie z.B. die Instrumentalisierung der deutschen Sprache und die Durchführung von Sprachkursen, kurz vor der Einschulung. Erfolg versprechender sind Kommunikations- und Kooperationsmodelle zwischen beiden Bereichen, wie sie etwa in Dänemark und Schweden praktiziert werden, oder die Implementation gemeinsamer Qualifizierungsansätze für Erzieher und Lehrer, wie sie in Italien, Schweden, Frankreich und in anderen Ländern umgesetzt werden. Noch radikaler sind Bemühungen, die auf die Definition gemeinsamer, institutionenübergreifender Bildungsziele abzielen, wie dies in Griechenland, Südaustralien, Frankreich, Schweden und neuerdings im Hessischen Bildungsplan der Fall ist. Eine Überwindung der bisherigen Sackgasse bietet auch die Fokussierung auf individuelle Bildungsverläufe, in denen die kindliche Bildungsbiographie (z.B. in Neuseeland, England und Hessen) und weniger die Bildungsinstitution in den Mittelpunkt rückt.

Betrachtet man die internationale Curriculum-Entwicklung während der letzten Jahre, so finden sich Erfolg versprechende Strategien, wie z.B. die Festlegung institutionsübergreifender Grundsätze und Prinzipien, die das pädagogische Handeln bestimmen sollen, aufeinander aufbauende Lernformen, verbindliche Festlegung der Kooperation zwischen beiden Bereichen, die Betonung einer Kinder- und Familienperspektive, gemeinsame Reflexionszeiten für Erzieher und Lehrer, um einige zu nennen. Am konsequentesten hat jedoch der Hessische Bildungsplan diese Entwicklung vorangetrieben: Er befürwortet Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns, in den Bildungszielen sowie im Bildungsverlauf. Im Einzelnen:

a) Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns

Die historisch unterschiedliche Entwicklung der Schule und der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren hat zur Etablierung divergenter Bildungsphilosophien geführt, die man verkürzt als die spielorientierte versus lernorientierte Philosophie bezeichnen könnte. Hierin begründete sich bislang die Eigenständigkeit der beiden Bildungsbereiche untereinander und gegenüber der Familie. Im vorschulischen Bereich kommen Selbstentfaltungstheorien zur Anwendung, wenn es darum geht, kindliche Entwicklung und kindliche Lernprozesse zu erklären, während in der Grundschule exogenistische Theorien herangezogen werden, was dazu führt, dass die Kinder im Bildungsverlauf unterschiedlichen Bildungsphilosophien ausgesetzt werden, die Bildungsziele keine Kontinuität in der Grundschule erfahren und im vorschulischen Bereich erreichte Lerneffekte bereits in der zweiten Grundschulklasse nicht mehr vorzufinden sind. Dies hatte darüber hinaus auch ein unterschiedliches Verständnis von Bildung, unterschiedliche Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden zur Folge, so dass, gemäß der Theorie der separaten Welten, eine Kluft zwischen beiden Institutionen entstand, die es während der letzten dreißig Jahre mit unterschiedlichen Modellen der Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zu überwinden galt. Vorliegende Forschungsevidenz und praktische Erfahrung bestätigen, dass es bislang nicht gelingen konnte, die daraus resultierenden Probleme und Belastungen für eine beträchtliche Anzahl von Kindern zu reduzieren.

Diese Differenzen sind als institutionell bedingt zu bewerten, wobei das Kind als sich entwickelndes und lernendes Subjekt nicht in den Mittel-

punkt gestellt und die Theorie der separaten Welten prinzipiell nicht hinterfragt wurde. Wenn jedoch das Kind als ein seinen Lern- und Entwicklungsprozess aktiv co-konstruierendes Individuum betrachtet wird, das im Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen institutioneller und nicht-institutioneller Art steht, dann verbietet eine solche Betrachtungsweise eine prinzipiell unterschiedliche Behandlung des Kindes in verschiedenen Stufen des Bildungssystems.

Als einen ersten Schritt zur Überwindung dieser Situation wird im Hessischen Bildungsplan der Standpunkt vertreten, dass Fachkräfte des Elementar- und des Primärbereichs ihr pädagogisches Verhalten auf der Grundlage gleicher Grundsätze und Prinzipien zu organisieren haben. Hiervon sind u.a. folgende Aspekte betroffen:

- *Das Bild vom Kind:* Das Kind wird als Subjekt im Bildungsprozess verstanden, als kompetentes und aktives Kind, als selbst bestimmtes und selbsttätiges Kind, mit Freude am Lernen, als Co-Konstrukteur der eigenen Bildung und Erziehung, mit individuellen Stärken und Schwächen, mit einem Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an.
- *Das Verständnis von Bildung und Lernen:* Bildung wird, wie erwähnt, als sozialer Prozess konzipiert, an dem das Kind, die Fachkräfte, die Eltern und andere aktiv mitwirken. Es wird ein Bildungsverständnis eingeführt, das zudem kontextuell eingebettet ist. d.h. auf Herausforderungen kontextueller Art (z.B. soziale Ausgrenzung, Migration, soziale Herkunft, Armut u. ä.) angemessen reagiert. Es wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis über alle Bildungsstufen befürwortet, Bildung wird als dialogischer Prozess gestaltet, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. In diesem Sinne ist Bildung ein sozialer und kultureller Prozess, der zudem lebenslang andauert. Und es handelt sich dabei um einen individuell unterschiedlich verlaufenden Prozess (z.B. in Hinblick auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Entwicklung), der auf Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung, Förderung lernmethodischer Kompetenz, Etablierung von Reorganisations- und Bewältigungskompetenzen unter Berücksichtigung des Prinzips der Entwicklungsangemessenheit abzielt und in dem formell und nichtformell organisierte Lernprozesse miteinander verbunden werden.

- *Der Umgang mit und die Bewertung von Differenzen:* Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird die Auffassung vertreten, dass Diversität zu begrüßen, zu bejahen und zu nutzen ist, um Bildung stärker individuell zu gestalten und zugleich mehr gemeinsamen Gewinn zu erzielen. Darunter werden Differenzen subsumiert, die mit einem unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergrund begründet werden, aber auch Differenzen, die sich aus den beiden Geschlechtern, aus unterschiedlichen Alters- bzw. Entwicklungsstufen oder aus unterschiedlichen kindlichen Bedürfnissen (hoch begabte Kinder, Kinder mit Behinderung etc.) ergeben. In diesem Schwerpunkt werden Fachkräfte beider Bildungsbereiche sensibilisiert, das einzelne Kind unter differenziellen Aspekten zu betrachten und Bildungsprozesse in hohem Maße zu spezifizieren.

b) Konsistenz in den Bildungszielen

In den neueren Bildungsplänen werden Dimensionen kindlicher Entwicklung und Bildung definiert, die zugleich die Begründung für pädagogisches Handeln und für die thematische Festlegung von Lernfeldern im Kindergarten und in der Grundschule liefern. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan thematisiert, wie bereits erwähnt, fünf Dimensionen, die als zentrale Kategorien kindlicher Bildung von der Geburt bis zum Ende der Grundschule (und darüber hinaus) betrachtet werden können, auf die sich jede Bildungsarbeit zu orientieren hat:

- Starke Kinder
- Kommunikations- und medienkompetente Kinder
- Kreative, phantasievolle und künstlerische Kinder
- Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder
- Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder

Zudem werden einzelne Lernfelder prototypisch diesen Dimensionen zugeordnet. Die genannten Ziele werden erreicht durch die Stärkung von Metakompetenzen, die zum einen auf das Individuum bezogen sind und zum anderen die Kinder befähigen, im sozialen Kontext kompetent und verantwortungsvoll zu handeln. Darüber hinaus erhält die Stärkung von lernmethodischer Kompetenz und von Resilienz einen zentralen Stellenwert im Bildungsplan.

c) Konsistenz im Bildungsverlauf

Um dieses Ziel zu erreichen werden zwei Handlungsebenen definiert:

- *Neukonzeptualisierung von Übergängen:* Bei der ersten Ebene ist darauf hinzuweisen, dass eine angemessene Bewältigung von Übergängen, hier insbesondere des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, auch in Deutschland Gegenstand bildungspolitischer Anstrengungen der letzten dreißig Jahre und fachlicher Bemühungen ist; bislang allerdings ohne Erfolg. Die Mängel des bisherigen Ansatzes sind inzwischen hinreichend dokumentiert. Eine Fortsetzung solcher Bemühungen ist kontrainduziert. Derzeit liegt zwar hinreichende Forschungsevidenz dafür vor, der zufolge eine Stichprobe von Kindern frühe Verhaltensauffälligkeiten zeigt, wenn sie den Kontext wechseln, z.B. von der Familie in die Krippe bzw. in den Kindergarten. Für die Mehrzahl der Kinder stellen Übergänge dieser Art hingegen Phasen beschleunigten Lernens und akzelerierter Entwicklung dar, die sie angemessen und mit Gewinn bewältigen können. Es gilt demnach, diese transitiven Phasen individueller Entwicklung und im vertikalen Verlauf des Bildungssystems stärker als bislang für intensivierete Lernprozesse zu nutzen und sie weniger institutionell zu problematisieren. Ein paradigmatischer Wechsel wäre hier angebracht, der auf Bewältigung und Gewinn und weniger auf (unbegründete) Problematisierung hinausgehen soll.

Für jene Kinder, die in der Tat während dieser transitiven Phasen Verhaltensauffälligkeiten zeigen, sollte ein doppelter Interventionsansatz entwickelt werden: Zum einen sollte mit der jeweiligen Familie eng kooperiert werden, um die familialen Ursachen dieser kindlichen Reaktionen zu beseitigen. Zum anderen gilt es, für diese Kinder in den Bildungsinstitutionen frühzeitig gezielte Angebote bereit zu stellen, damit sie die (Reorganisations-) Kompetenz entwickeln, die sie befähigt, unbelastet mit Veränderungen umzugehen. Die Einbettung in einen Interventions- und Lernansatz, d.h. ein präventiv orientierter Lösungsansatz, ist auch deshalb erforderlich, da die Transitionsforschung deutlich belegt, dass sich Effekte aus nicht bewältigten Übergängen in den späteren Übergängen verstärken.

- *Konsistenz in den Bildungsprozessen:* Zu den wesentlichen Divergenzen zwischen der Elementarpädagogik und der Grundschulpäda-

gogik zählt vor allem die unterschiedliche Organisation von Bildungsprozessen. Dies führt dazu, dass die im Elementarbereich erzielten Lernfortschritte in der Grundschule wenig genutzt werden und die Kinder zu Beginn des Grundschulbesuchs vor der Situation stehen, eine andere Organisation von Lernprozessen vorzufinden, die kaum etwas mit jenen im Kindergarten gemeinsam hat. Vor allem diese Inkonsistenz wird heute als das gravierende Problem für Kinder betrachtet. Im Einklang mit internationalen Entwicklungen wird im Hessischen Bildungsplan das Ziel verfolgt, Konsistenz in der Organisation der Bildungsprozesse von unten nach oben, vom Kindergarten in die Grundschule, zu erzielen. In Anlehnung an die internationale Diskussion werden folgende Ansätze herangezogen, um dieses Ziel zu erreichen: Co-Konstruktion; Schaffung einer lernenden Gemeinschaft; Dekonstruktion sozialer Realität; Philosophieren mit Kindern; Ermächtigung; Verstärkung; Hilfestellung (Scaffolding); Problemlösen sowie Aufgabenanalyse.

Neben diesen spezifischen pädagogischen werden auch folgende allgemeine Ansätze berücksichtigt: Demonstrieren; Beschreiben; Ermutigen, Loben, Helfen; Erleichtern; Feedback; Gruppenbildung; Modellverhalten; Zuhören; Positionieren von Personen; Fragen stellen; Sich in Erinnerung rufen; Vorschläge machen; Erklären und Anleiten; Üben, Wiederholen, Übertragen.

Die Forschung liefert erste empirische Befunde dafür, dass für ein effizientes Lernen und für die Stärkung der Effizienz von Bildungsinstitutionen eine angemessene Moderierung von Bildungsprozessen notwendig ist und diese am ehesten mit Hilfe der o.g. Ansätze erreicht werden kann. Dies ist auch der Grund, warum solche Ansätze zum Inhalt von Bildungsplänen geworden sind, wie z.B. der Hessische und der Bayerische Bildungsplan belegen.

Die Reform des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder umfasst mehr als hier behandelt werden konnte. Vor allem höhere Investitionen in diesem Bildungsbereich, die Frage nach dessen Zuordnung und die einer länderübergreifenden Zusammenarbeit, die künftige Rolle des Bundes beim Ausbau des Systems (z.B. bei den unter dreijährigen Kindern und der außerschulischen Betreuungsangebote) und die Entwicklung einer Forschungsinfrastruktur in den deutschen Hochschulen gehören dazu wie auch die Überwindung eines tief liegenden Bewertungs-

problems: Wie viel sind wir bereit in die Bildung unserer Kinder zu investieren und welchen gesellschaftlichen Stellenwert nimmt frühe Bildung ein bzw. welche Priorität hat sie auf der politischen Agenda? Alle diese Fragen müssen uns noch intensiv beschäftigen, wenn wir Bildung von hoher Qualität und von Anfang für unsere Kinder sicherstellen möchten.

DER VOLKSWIRTSCHAFTLICHE NUTZEN DER KINDERBETREUUNG

Stefan Sell

Die Diskussion über einen Ausbau der – vor allem in den alten Bundesländern - allgemein als defizitär wahrgenommenen Kinderbetreuungsinfrastruktur in Deutschland wurde und wird im Wesentlichen durch zwei Hauptargumentationslinien dominiert: Zum einen der „klassische“ Diskurs über Vereinbarkeit von Beruf und Familie in seiner typischen Verengung als primär frauenpolitische Problematik und damit Thematik. Hervorgehoben wird in diesem Kontext der Betreuungsaspekt vor dem Hintergrund der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frauen und der sich ausdifferenzierenden Anforderungen der Arbeitswelt bezüglich Mobilität und Flexibilität – wobei es primär um einen quantitativen Ausbau der verfügbaren Betreuungsplätze und um eine vor allem auf die Öffnungszeiten fokussierte Flexibilisierung der Einrichtungen geht. Zum anderen wird diese Perspektive seit der Veröffentlichung der für Deutschland so verheerenden international vergleichenden Bilanzierung der Schulleistungen der 15-jährigen Schüler durch die PISA-Studie angereichert um eine „bildungspolitische Aufladung“ der Diskussion, die ihren thematischen Anker in der Forderung nach einer deutlichen Aufwertung des „vorschulischen“ Bereichs gefunden hat. Auch hier – wie bei der allgemeinen Betreuungssituation im Sinne quantitativer Versorgungsquoten – hat der internationale, vor allem europäische Vergleich eine für

die Diskussion katalysierende Wirkung, denn es zeigt sich, wie schlecht Deutschland im Verhältnis zu den europäischen Nachbarländern aufgestellt ist.

Die häufig vorgetragene Tatsache, dass Deutschland und Österreich die beiden einzigen europäischen Länder sind, die die Ausbildung der Erzieherinnen bislang noch nicht auf die Ebene eines Fachhochschulstudiums gehoben haben, ist nur ein Hinweis auf die auch qualitative Rückständigkeit der deutschen Kinderbetreuungslandschaft. Dieser Sachverhalt ist auch und gerade deshalb von Bedeutung, weil im Zuge der Debatte nach PISA allseits die Forderung erhoben wurde, die Kindertageseinrichtungen nunmehr in Bildungseinrichtungen zu transformieren, die ihren Beitrag zu einer Verbesserung der späteren Schulleistungen leisten sollen. Parallel dazu wachsen in den Kitas zusätzliche bildungsrelevante Aufgaben wie die Integrationsanforderungen bei einem steigenden Anteil ausländischer Kinder bzw. Kinder mit teilweise massiven Sprachproblemen und auch die erzieherische und sozialisatorische Kompensationsfunktion der Kitas gewinnt angesichts der beobachtbaren Zerfallsprozesse in vielen Familien an Bedeutung. Mit diesen Anforderungen sind aber eben nicht nur Fragen einer ausreichenden quantitativen Personalausstattung der Einrichtungen verbunden, sondern vor allem Fragen des Qualifikationsniveaus und des professionellen Selbstverständnisses der Fachkräfte in den Einrichtungen. Die zunehmende Komplexität der bildungspolitischen Zuschreibungen wie auch der erzieherischen bzw. sozialisatorischen Anforderungen in den Einrichtungen erfordert eine strategische, konzeptionelle und instrumentelle Entsprechung beim Fachpersonal, die eine auch wissenschaftliche Grundierung unabweisbar werden lässt – wenn es denn nicht um eine nur semantische Aufwertung der Funktionalitäten der Kitas gehen soll.

DER VOLKSWIRTSCHAFTLICHE NUTZEN DER KINDERBETREUUNG – EINE ERSTE ANNÄHERUNG

Der Vereinbarkeitsdiskurs wie auch die bildungspolitische Debatte werden neuerdings ergänzt bzw. partiell integriert in eine Argumentationslinie, die auf den volkswirtschaftlichen Nutzen des Gegebenen und eines Ausbaus der Kinderbetreuungs- und -bildungsinfrastruktur abstellt.

Es sei an dieser Stelle nur erwähnt, dass in den angelsächsischen Ländern, vor allem in den USA, seit längerem eine begriffliche Diskussion

zur Überwindung der eben nicht nur semantischen Trennung von „Betreuung“ (*care*) und „Bildung“ (*education*) geführt wird. Mit der Wortkomposition „educare“ versucht man eine Überwindung dieser künstlichen und letztendlich auch kontraproduktiven Trennung zu erreichen. Diese Trennung hat sich bei uns sogar institutionell ausdifferenziert in dem Sinne, dass bis auf wenige Ausnahmen der Bereich der Kindertageseinrichtungen auf Länderebene den Sozial- und Familienministerien zugeordnet ist (und auf Bundesebene dem Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend), während der Schulbereich ab der Grundschule den Bildungsministerien untersteht.

Die volkswirtschaftliche Betrachtung der Kinderbetreuung stellt im Kern auf die offensichtlichen, aber in der allgemeinen und vor allem in der politischen Diskussion völlig unterbelichteten (positiven) Externalitäten ab, die von diesem Bereich produziert werden. Unter „externen Effekten“ verstehen die Volkswirte grundsätzlich zweierlei: Zum einen gibt es „negative externe Effekte“ – ein klassisches Beispiel dafür wäre die Luftverschmutzung durch industrielle Produktion oder die massive Straßenabnutzung durch den Schwerlastverkehr. Die (negativen) Drittwirkungen gehen aber in der Regel nicht in die betriebswirtschaftliche Kosten- und damit Preiskalkulation ein, denn sie werden gleichsam „sozialisiert“ und an die Dritten weitergereicht – z.B. an den Steuerzahler, der dann für die Schäden an den Verkehrswegen aufzukommen hat. Dadurch kommt es aber zu einer Verzerrung der Preise, d.h. die Preise spiegeln nicht mehr die „wahre“ Kostenlage wider und geben dadurch „falsche“ Signale hinsichtlich der Allokation der knappen Ressourcen, es werden also Ressourcen in Bereiche gelenkt, in die sie bei „echter“ Preisgestaltung nicht oder nicht in dem Umfang geflossen wären. Aus einer grundsätzlichen ökonomischen Perspektive besteht die Aufgabe nun darin, die „negativen externen Effekte“, die mit der Produktion bzw. dem Konsum eines Gutes verbunden sind, durch geeignete Maßnahmen (wie z.B. einer Schadstoffabgabe oder einer Straßenbenutzungsgebühr) in die betriebswirtschaftliche Kostenkalkulation zu „internalisieren“, damit sie letztendlich „korrekt“ über die produktbezogenen Preise abgebildet werden. Dies ist *in praxi* natürlich nur in einer Annäherung möglich und oftmals wird auch diese aus anderen, z.B. politischen Gründen, abgelehnt, und man akzeptiert dann die Externalisierung der Kosten.

Auf den Bereich der Kinderbetreuung übertragen könnten „negative externe Effekte“ z.B. dann auftreten, wenn man grundsätzlich ganztägige

Betreuungsplätze vorhält und im Sinne einer – im Gesundheitswesen z.B. überaus relevanten und dort auch empirisch nachgewiesenen – „angebotsinduzierten Nachfrage“ eine entsprechende Inanspruchnahme seitens der Eltern generiert, die in diesem Umfang sonst nicht realisiert worden wäre und natürlich mit einer „zu hohen“ Ressourcennutzung und damit Kostenbelastung verbunden ist. Der Blick auf die Realitäten der Kinderbetreuungsangebote in Deutschland zeigt, dass es sich hierbei um ein eher „theoretisches“ Beispiel handelt. Ein weiterer möglicher „negativer externer Effekt“ könnte z.B. die „Sozialisierung“ der elterlichen Erziehungsverantwortung im Sinne einer Übertragung auf Institutionen sein, die voll oder zumindest zu großen Teilen von der öffentlichen Hand finanziert werden. Bei diesem Beispiel zeigt sich durchaus eine praktische Relevanz für die deutsche Debatte, denn grundsätzlich besteht diese Gefahr bei entsprechenden Angeboten, auf der anderen Seite kann der Verweis auf diese mögliche Gefahr auch dazu führen, dass man die Lebenswirklichkeit, in der sich viele Kinder befinden, ausblendet und ihnen in ihrer faktischen Unter- oder Fehlsozialisation nicht hilft, weil es eine potenzielle Übertragungsgefahr auf andere Familien geben könnte.

Andererseits kennen die Ökonomen „positive externe Effekte“. Ein Beispiel hierfür wäre die Durchführung von Schutzimpfungen gegen ansteckende Krankheiten bei einzelnen Personen, die zu einer Risikogruppe gehören. Die Impfung als solche hat dann den positiven externen Effekt, dass unbeteiligte Dritte vor einer Infektion geschützt werden. Eine positive Externalität der Kinderbetreuung wäre z.B. die Tatsache, dass die Mütter einer Erwerbstätigkeit nachgehen und neben einem eigenen Erwerbseinkommen auch daraus abgeleitete Steuer- und Beitragszahlungen für den Staat bzw. die Sozialversicherungen erwirtschaften können. Zugleich werden geringere Transferleistungen notwendig, was zu einer Entlastung der staatlichen bzw. parafiskalischen Haushalte führen würde. Gerade die Existenz von positiven externen Effekten der Kinderbetreuung legitimiert die partielle oder auch vollständige öffentliche Finanzierung über Steuermittel – ökonomisch gesprochen: Eigentlich handelt es sich bei der Kinderbetreuung um ein „privates Gut“, welches auch privat zu finanzieren wäre und damit dem Ausschlussprinzip unterliegen würde. Aufgrund der noch detaillierter zu entwickelnden positiven Externalitäten der Kinderbetreuung bekommt diese aber einen „öffentlichen Gutscharakter“. Man spricht dann von einem „meritorischen“ oder „Misch“-Gut und dieses Wesensmerkmal kann eine gesellschaftliche (Mit- oder Voll)Finanzierung rechtfertigen bzw. sogar zwingend erforder-

lich machen. Dem Konzept der „meritorischen Güter“ liegt die Annahme zugrunde, dass die Ausgestaltung als rein privates Gut mit entsprechender Finanzierungsarchitektur zu einer – gesellschaftlich nicht gewünschten – Unterinanspruchnahme des Gutes führen würde.

ZUR SYSTEMATIK DES VOLKSWIRTSCHAFTLICHEN NUTZENS VON KINDERBETREUUNG

Eine erste Sichtung der vorliegenden Literatur verdeutlicht bereits die enorme Breite (potenzieller bzw. tatsächlicher) Nutzeneffekte der Kinderbetreuung. Folgende Punkte werden gerade in der aktuellen Debatte immer wieder besonders hervorgehoben:

Nutzen der Kinderbetreuung	Anmerkungen
<p>Herstellung bzw. Erleichterung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch ein ausreichendes quantitatives Angebot an Betreuungsmöglichkeiten in Verbindung mit einer bedarfsgerechten Ausgestaltung des zeitlichen Zuschnitts der Betreuung.</p>	<p>Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung konnte in einer Studie aus dem Jahr 2000 zeigen, dass in Westdeutschland derzeit bei den Familien mit einem Kind bis drei Jahre 77 % das Modell „einer arbeitet Vollzeit, der andere ist nicht erwerbstätig“ praktizieren (müssen) – gewünscht wird dieses Modell aber nur von 14 %. Die Präferenzen liegen anders: Gewünscht wird mit 63 % das Modell „einer arbeitet Vollzeit, der andere Teilzeit“, das aber derzeit nur von 15 % realisiert werden kann.</p>
<p>Aktivierung der immer höher qualifizierten (und häufig mit hohen gesellschaftlichen Aufwendungen ausgebildeten) Frauen, die im derzeitigen System aufgrund des infrastrukturellen Mangels und der monetären Förderung eines längeren Ausstiegs nach der Geburt in den Unternehmen fehlen, die aufgrund der demografischen Entwicklung zunehmend Personalbeschaffungsprobleme bekommen bzw. hohe Abschreibungen auf das unternehmensspezifische Humankapital hinnehmen müssen.</p>	<p>In Deutschland gibt es eine im internationalen Vergleich sehr großzügige Freistellungsregelung (Elternzeit), mit der Optionalität auf eine bis zu dreijährige Erwerbsunterbrechung (im Durchschnitt der OECD-Länder sind es zehn Monate). Mehr als zwei Drittel der Mütter nutzen diese Regelung. Es sei darauf hingewiesen, dass von den Erziehungsurlauberinnen nur 60 % nach drei Jahren wieder eine – zumeist zeitlich reduzierte – Beschäftigung aufgenommen haben und dass immerhin 30 % der Frauen ihre Beschäftigung nicht mehr im alten, sondern in einem neuen Betrieb fortführen (IAB-Daten für Westdeutschland, 2000).</p>

Nutzen der Kinderbetreuung	Anmerkungen
Schaffung von Arbeitsplätzen in den Betreuungseinrichtungen und Ausdehnung der marktlichen Wertschöpfung durch Transformation bislang (unbezahlter) Familienarbeit in marktrelevante Transaktionen.	Das DIW (2002) hat in einer Abschätzung der Bruttoeffekte bei einem bedarfsgerechten Ausbau der Kinderbetreuungsinfrastruktur in Westdeutschland hinsichtlich des zusätzlich erforderlichen Bedarfs an Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen ein Spektrum von 13.000 bis zu 430.000 zusätzlichen Fachkräften berechnet, je nach Reichweite des zusätzlichen Angebots. In der Maximalvariante würde die Beschäftigung dieses zusätzlichen Personals 5,6 Mrd. Euro pro Jahr an zusätzlichen Steuer- und Beitragseinnahmen generieren. In Frankreich wurden allein in den 1990er Jahren über 300.000 zusätzliche Arbeitsplätze in der Tagespflege als eine der möglichen Betreuungsformen (vor allem für die unter 3-Jährigen) geschaffen – und zwar sozialversicherungsförmig und mit qualitativen Mindeststandards versehen.
Höhere Wachstumsraten in der Volkswirtschaft durch eine höhere Erwerbsquote und einer besseren Ausnutzung der ansonsten brachliegenden beruflichen Qualifikationen der Mütter sowie einer frühzeitigen Förderung der Kinder in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen.	
Deutliche Verringerung der transferleistungsbedingten Haushaltsbelastung des Staates bzw. der Sozialversicherungen.	Das DIW (2002) hat in der bereits erwähnten Studie ausgehend von 244.000 Kindern unter 13 Jahren von alleinerziehenden Eltern, die sich im Sozialhilfebezug befinden, potenzielle Einsparungen in Höhe von 1,5 Mrd. Euro pro Jahr bei der Sozialhilfe bei einer entsprechenden Ausweitung der Erwerbstätigkeit berechnet. Wenn 1.000 alleinerziehende Mütter eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, dann können die Sozialhilfeausgaben um 6,6 Mio. Euro reduziert werden – zusätzlich kommen dann noch Steuer- und Beitragseinnahmen von 3,8 Mio. Euro und Beitragseinnahmen von 8,1 Mio. Euro hinzu. Bei diesen Berechnungen wurden mögliche Mehreinnahmen bei der Mehrwertsteuer aufgrund eines steigenden Konsumniveaus nicht berücksichtigt, weil sie schwer abschätzbar sind.

Nutzen der Kinderbetreuung	Anmerkungen
Mittel- und langfristig positive Auswirkungen auf die Geburtenrate und damit Beeinflussung der demografischen Entwicklung.	So konnte z.B. Kohler (2000) anhand neuerer demografischer Forschungsbefunde zeigen, dass der noch 1970 von der OECD festgestellte negative Zusammenhang zwischen Frauenerwerbsquote und Fertilität (im Sinne einer Konkurrenzbeziehung) sich nunmehr in den 1980er und 1990er Jahren grundlegend gewandelt hat. Mittlerweile können wir recht gut gesichert von einer komplementären Beziehung ausgehen, also Länder mit einer hohen Frauenerwerbsquote haben auch eine hohe Fertilität und umgekehrt. Kohler schlussfolgert, dass ein Teil des demografischen Wandels – nämlich das Fertilitätsverhalten sowie die absolut notwendige Steuerung der Migration nach Deutschland – durch politische Weichenstellungen beeinflussbar und durchaus steuerbar ist. Apps und Rees (2001) haben zudem zeigen können, dass die empirisch beobachtbare Verschiebung von der Konkurrenz- zu einer Komplementärbeziehung darauf zurückzuführen ist, dass die Länder, die eine hohe Frauenerwerbsquote mit einer hohen Fertilitätsrate kombinieren, neben einer Unterstützung der Familien in Form von Kinderbetreuungsinfrastruktur statt auf direkte kindbezogene Transferleistungen zusätzlich auf eine individuelle Besteuerung setzen (statt auf eine gemeinsame Veranlagung, in Deutschland noch verschärft durch das Ehegattensplittingverfahren).

Bei der Beurteilung des volkswirtschaftlichen Nutzens der Kinderbetreuung ist es erforderlich, eine „restriktive“ und eine „erweiterte“ Fassung zu unterscheiden. Denn die Nutzen im engeren Sinne beziehen sich ausschließlich auf die Betreuungsdimension und die damit verbundenen positiven Effekte wie z.B. eine höhere Erwerbsbeteiligung der Frauen oder aber eine kürzere Unterbrechung der Erwerbstätigkeit und damit eine bessere Ausnutzung des Humankapitals. Bei der „erweiterten“ Fassung geht es im Sinne des „educare“-Ansatzes um eine Berücksichtigung der Vielzahl an weiteren positiven externen Effekten, die sich aus den Bildungserträgen ableiten lassen.

DER VOLKSWIRTSCHAFTLICHE NUTZEN DER KINDERBETREUUNG IM ENGEREN SINNE

In einer wegweisenden Studie wurde am Beispiel der Kindertageseinrichtungen der Stadt Zürich untersucht, wie sich der volkswirtschaftliche Nutzen in Relation zu den anfallenden Kosten darstellen lässt (Müller Kucera/Bauer 2001). Die Zürich-Studie geht den klassischen Weg einer Kosten-Nutzen-Analyse, wie wir ihn auch aus dem Bereich der betrieblichen Investitionsplanung kennen. Gefragt wird, was denn wäre, wenn es in dem untersuchten Jahr (1999) keine städtischen und privaten Kindertagesstätten gegeben hätte – verglichen wird also eine Situation mit und eine ohne (gegebene) institutionelle Kinderbetreuung. Der nach dieser Fragestellung ermittelte – monetäre – Nutzen der Kinderbetreuung wird dann mit den angefallenen Kosten verglichen und entsprechend saldiert.

Im Jahr 1999 gab es in der Stadt Zürich 102 Einrichtungen mit 3.500 Kindern im Vorschulalter. Die Gesamtkosten beliefen sich auf 39 Millionen Franken. Von den Eltern wurden 20 Millionen Franken in Form von Elternbeiträgen aufgebracht (wobei die Elternbeiträge gestaffelt nach dem Einkommen zwischen zehn und 120 Franken pro Tag betragen, also deutlich höhere Beitragsbelastungen als in Deutschland). Die Stadt Zürich finanzierte 18 Millionen Franken und eine Million Franken kam von Dritten, vor allem von Unternehmen, die sich auf bestimmte Betreuungsplätze eingekauft haben. Die jährlichen Kosten der Kinderbetreuungseinrichtungen in Zürich belaufen sich auf 39 Millionen Franken. Demgegenüber steht ein quantifizierbarer Nutzen von 137 Millionen Franken (untere Bandbreite) bis 158 Millionen Franken (obere Bandbreite). Das gesamte Kosten-Nutzen-Verhältnis beträgt demnach 1 zu 3,5 bzw. 1 zu 4. Aus volkswirtschaftlicher Sicht fließen daher pro Franken, der in Kindertagesstätten investiert wird, wieder rund vier Franken an die Gesellschaft zurück.

Betrachtet man nur die Kosten-Nutzen-Bilanz für den Steuerzahler, der für die Aufwendungen der Stadt Zürich in Höhe von 18 Millionen Franken aufkommen muss, dann stehen diesen Kosten zwischen 28 bis 31 Millionen Franken Nutzen gegenüber und zwar in Form von zusätzlichen Steuereinnahmen (21 bis 24 Millionen Franken) und eingesparten öffentlichen Ausgaben (7 Millionen Franken). Das fiskalische Kosten-Nutzen-Verhältnis liegt also bei 1 zu 1,6 bzw. 1 zu 1,7. Allerdings zeigt die

ausgewiesene Kosten-Nutzen-Bilanzierung auf Gemeinde-, Kantons- und Bundesebene einen interessanten – und aufgrund des vergleichbaren dreigliedrigen föderalen Aufbaus auf Deutschland übertragbaren – Befund im Sinne einer massiven Ungleichverteilung von Kosten und Nutzen auf die einzelnen Ebenen: Die Stadt Zürich hat Ausgaben von 18 Millionen Franken und einen fiskalischen Nutzen von 14 Millionen Franken, folglich eine negative Bilanz in Höhe von -4 Millionen Franken.

- Der Kanton Zürich hat keine Ausgaben, aber profitiert mit acht Millionen Franken.
- Der Bund hat ebenfalls keine Ausgaben, aber einen fiskalischen Nutzen in Höhe von sechs Millionen Franken.

Die Autoren stellen zwangsläufig die „Frage, inwieweit hier ein Kostenausgleich zwischen den Körperschaften angezeigt wäre“ (vgl. Müller Kucera/Bauer 2001: VIII). Der für den Bereich der Kindertageseinrichtungen im deutschsprachigen Raum wegweisende Beitrag der Zürich-Studie wurde in Teilen repliziert in einer deutschen Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), die von Karin Bock-Famulla (2002) an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Das zentrale Ergebnis: Auch in dieser Studie wurde eine Kosten-Nutzen-Relation von 1 zu 4 ermittelt. Eine durchschnittliche Investition von 5.200 Euro für einen Kindertagesstättenplatz pro Jahr führt zu einem durchschnittlichen Ertrag von 20.000 Euro. Den Betriebskosten von Kindertagesstätten wurden die durch sie entstandenen volkswirtschaftliche Erträge gegenübergestellt. Diese wurden erzielt durch die Berufstätigkeit der Mütter, die Beschäftigung des Personals in den Kindertagesstätten und die Vermeidung von Arbeitslosigkeit bei Alleinerziehenden und den dadurch gesparten Sozialhilfeausgaben.

Kritisch anzumerken bleibt hinsichtlich beider Studien, dass diese mit den laufenden Ausgaben (Zürich-Studie) bzw. den (geschätzten) Betriebskosten (Bock-Famulla 2002) der Kitas arbeiten und diese als „Kosten“ den ermittelten Nutzen gegenüberstellen – korrekterweise gehören natürlich auch die Investitionskosten mit in die Bilanzierung, vor allem dann, wenn es um einen Ausbau der Kinderbetreuungsinfrastruktur geht. Hierzu fehlen bislang detaillierte Berechnungen – aber auch wenn sich durch die entsprechende Abbildung der Investitionskosten die Kosten-Nutzen-Relation von 1 zu 4 auf 1 zu 2 verringern würde, hätten wir immer noch eine „traumhafte“ Rendite und das ohne Berücksichtigung

der weiteren positiven Effekte, die sich vor allem aus den Bildungserträgen eines massiven Ausbaus der vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen ableiten lassen.

DER VOLKSWIRTSCHAFTLICHE NUTZEN DER KINDERBETREUUNG IN EINEM WEITEREN SINNE

Die (potenziellen) Nutzeneffekte eines umfassenden Ausbaus der Kinderbetreuung und -bildung lassen sich am eindrucksvollsten verdeutlichen, wenn man die Erträge (vor)schulischer Bildung, wie sie auf der Basis empirischer Nachweise von der Bildungsökonomie modelliert werden, systematisiert.

Erträge (vor)schulischer Bildung ^{a)}			
Interne Erträge ^{b)}		Externe Erträge	
Beschäftigungsbezogene Erträge	Außerberufliche Erträge	Beschäftigungsbezogene Erträge	Gesellschaftliche Erträge
<p>Direkte und indirekte monetäre Erträge</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsspezifische Einkommensunterschiede • Optionserträge • intergenerationale Erträge • Erträge durch die Betreuungsfunktionalität der Bildungseinrichtungen <p>Nichtmonetäre Options- und Schutz-erträge</p> <ul style="list-style-type: none"> • größere berufliche Wahlmöglichkeiten und eine größere Autonomie im Erwerbsleben • geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko • höhere Weiterbildungs- und Aufstiegschancen 	<ul style="list-style-type: none"> • niedrigeres Krankheitsrisiko • höhere Lebenserwartung • effizienteres Konsumverhalten • intergenerationale Erträge 	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. niedrigere krankheitsbedingte Fehlzeiten am Arbeitsplatz 	<p>Monetäre Erträge</p> <ul style="list-style-type: none"> • höhere Wirtschaftskraft • niedrigere Transferleistungen • vermiedene gesellschaftliche Kosten (z.B. für Kriminalitätsbekämpfung, für Jugendhilfe usw.) <p>Nichtmonetäre Erträge</p> <ul style="list-style-type: none"> • größeres politisches und soziales Engagement • größere soziale Kohäsion

^{a)} Die (hier nur geringfügig modifizierte) Systematik bezieht sich in ihrer ursprünglichen Fassung (Avenarius et al. 2003: 243) auf die Erträge schulischer Bildung insgesamt, also nicht nur begrenzt auf das Segment der Elementarbildung; allerdings kann die Systematik mit hinreichender Forschungsevidenz auch auf diesen Bereich fokussiert werden.

^{b)} Die „internen Erträge“ beziehen sich primär auf die einzelne Person, weisen aber zahlreiche „spill over“-Effekte zu den externen Erträgen auf, die sich auf die Gesellschaft beziehen.

Die Erkenntnis, dass die Verfügbarkeit von ausreichenden Betreuungsangeboten insofern einen positiven ökonomischen Effekt hat, als dass dadurch die betroffenen Mütter überhaupt oder verstärkt einer Erwerbsarbeit nachgehen oder die Unterbrechungsdauer (gerade auch zugunsten der Unternehmen) verkürzen können und daraus resultierend höhere Erwerbseinkommen, niedrigere Transferleistungen und zusätzliche Steuer- und Beitragseinnahmen zu beobachten sind, ist sicherlich gut nachvollziehbar. Etwas anders gelagert ist die Frage, ob Investitionen in die Bildungsfunktionalität der Einrichtungen tatsächlich nachhaltige und teilweise bis in das Erwachsenenalter wirkende Erträge bringen können – und dann gerade im Bereich der nichtmonetären Options- und Schutz-erträge. Diese überaus komplexe Frage lässt sich nur näherungsweise und dann methodisch auch nur ansatzweise valide beantworten, wenn man den „Königsweg“ der wissenschaftlichen Evaluierung geht bzw. gehen würde, also ein „experimentelles Design“ wählen würde mit Interventions- und Kontrollgruppen möglichst homogener Zusammensetzung, um die Effekte einer vorschulischen Maßnahme in Relation zu deren Nicht-Durchführung messen zu können. Solche Studien wurden bislang nur in den USA und in Kanada durchgeführt (vgl. Sell 2003). Sie kamen bislang zu Kosten-Nutzen-Relationen in einer Bandbreite zwischen 1 zu 4 und 1 zu 7. Gerade diese Studien belegen eindrucksvoll die enorme volkswirtschaftliche Wirkkraft, die eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung und Betreuung auszeichnet.

In den USA wurde die aktuelle Welle der gesellschaftspolitischen Thematisierung von „Educare“ ganz maßgeblich befruchtet durch die faszinierende Bestandsaufnahme des Wissensstandes über die frühkindliche Entwicklung, die vom *National Research Council* gemeinsam mit dem *Institute for Medicine* im Jahr 2000 der Öffentlichkeit unter dem Titel *From Neurons to Neighborhoods* präsentiert worden ist (vgl. Shonkoff/Phillips 2000). Das Bemerkenswerte an diesem Werk ist die Verknüpfung des sozial- und naturwissenschaftlichen Wissens über die frühkindliche

Entwicklung, also vor allem die Zusammenführung der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologen mit den wichtigen Einsichten der Hirnforschung zum Wachstum und zur Ausdifferenzierung des Gehirns. Der gegenwärtige Forschungsstand zeigt eindeutig, dass in den ersten sechs Jahren die wesentlichen Lerngrundlagen geschaffen werden und zugleich eine enorme Aufnahmefähigkeit auch für kognitive oder sprachliche Lernstrategien vorhanden ist. Zugespitzt formuliert: Was in den ersten sechs Jahren versäumt wird, kann in den folgenden Abschnitten der Biografie nur eingeschränkt und dann in aller Regel mit einem deutlich höheren Ressourcenaufwand, häufig auch gar nicht mehr nachgeholt werden. Aus diesem mittlerweile als gesichert anzunehmenden Zusammenhang resultiert aus volkswirtschaftlicher Sicht die prägnante Forderung nach „Früh investieren, statt später reparieren“.

ZUSAMMENFASSUNG

1. *Der volkswirtschaftliche Nutzen der Kinderbetreuung im engeren Sinne resultiert vor allem aus der mit der Betreuung verbundenen Absenkung der Opportunitätskosten für die betroffenen Eltern, vor allem der Mütter, in Form von mehr Freiheitsgraden bei der Kombination der Erziehung und Betreuung der eigenen Kinder mit einer Erwerbstätigkeit.* Dadurch kann die Unabhängigkeit von staatlichen Transferleistungen gesteigert werden, zum anderen aber kann auch das Wohlstandsniveau der Volkswirtschaft insgesamt erhöht und zusätzliche Steuer- und Beitragseinnahmen generiert werden. Diese auf den ersten Blick positiven externen Erträge der Kinderbetreuung korrespondieren mit erheblichen internen Erträgen der durch Kinderbetreuung ermöglichten Verkürzung der Erwerbsunterbrechung für die betroffenen Mütter. So konnte eine Studie von Beblo/Wolf (2002) zu den Folgen von Erwerbsunterbrechungen zeigen, dass es zu erheblichen Lohneinbußen kommen kann, wenn eine Vollerwerbstätigkeit längere Zeit unterbrochen wird. Die Höhe der Lohneinbußen ist dabei zudem abhängig von dem Timing der Erwerbsunterbrechung, wie die folgenden Profile verdeutlichen:

Die Lohneffekte von verschiedenen Erwerbsprofilen ^{a)}			
	Beschreibung des Erwerbsprofils	Bruttostundenlöhne in Euro ^{b)}	Abweichung der Stundenlöhne in % (Keine Unterbrechung = 100 %)
Profil 1	20-jährige vollzeitige Erwerbstätigkeit ohne eine Erwerbsunterbrechung	18,5 €	100 %
Profil 2	5 Jahre Vollzeiterwerbstätigkeit, 1 Jahr Erwerbsunterbrechung im Alter von 30, danach wieder 14 Jahre vollzeitige Erwerbstätigkeit	18,4 €	-0,5 %
Profil 3	5 Jahre Vollzeiterwerbstätigkeit, 3 Jahre Erwerbsunterbrechung zwischen dem 30. und 33 Lebensjahr, dann 12 Jahre vollzeitige Erwerbstätigkeit	17,9 €	-3,2 %
Profil 4	10 Jahre Vollzeiterwerbstätigkeit, 3 Jahre Erwerbsunterbrechung im Alter zwischen 35 und 38 Jahren, dann 7 Jahre vollzeitige Erwerbstätigkeit	16,9 €	-8,7 %

^{a)} Die hier betrachteten Erwerbsprofile von Frauen beziehen sich auf die Altersspanne zwischen 25 und 45 Jahren.

^{b)} Die ausgewiesenen Bruttostundenlöhne beziehen sich auf die Stundenlöhne für eine Frau im Alter von 45 Jahren je nach dargestelltem Erwerbsprofil.

Quelle der Daten: Beblo/Wolf (2002: 91; Abbildung 3)

Die Ergebnisse von Beblo/Wolf zeigen, dass eine nur einjährige Erwerbsunterbrechung so gut wie keine negativen Lohneffekte hat, während sich diese bei einer drei Jahre umfassenden Unterbrechung deutlich ausprägen – vor allem, wenn sie relativ spät in der individuellen Erwerbsbiografie positioniert wird. Insofern stellt sich für die Frauen bei der Entscheidungssituation für oder gegen ein Kind aus einer rein ökonomischen Perspektive nicht nur die Problematik der Opportunitätskosten

im Sinne der entgangenen Erwerbseinkommen durch die Unterbrechung der Erwerbsarbeit zugunsten der Betreuung und Erziehung des Kindes (die sich dann mit einem deutlich niedrigeren Familieneinkommen in Relation zu den kinderlosen Paaren verbindet), sondern zusätzlich kommt hinzu, dass es zu einer in der Folgezeit der wiederaufgenommenen Erwerbsarbeit teilweise sehr ausgeprägten dauerhaften Lohneinbuße über die weitere Erwerbsbiografie kommt – zusammenfassend also eine einkommensmäßige Dreifachbenachteiligung. Ergänzend – und gerade für die Akademikerinnen relevant, von denen mittlerweile mehr als 40 Prozent des Geburtsjahrgangs 1965 lebenslang kinderlos bleiben werden – tritt die auch empirisch nachgewiesene Karriereblockade nach der Geburt eines (oder mehrerer) Kinder ein, die natürlich mit weiteren (potenziellen) Einkommenseinbußen verbunden ist.

2. Für den volkswirtschaftlichen Nutzen der Kinderbetreuung in einem weiteren Sinne besonders relevant ist die Verknüpfung mit der (tatsächlichen oder potenziellen) Bildungsfunktionalität dieses Bereichs. Dies nicht nur im Sinne von internen und externen Erträgen durch vorschulische Investitionen, wie sie mittlerweile mit eindrucksvoller Forschungsevidenz nachgewiesen sind, sondern gerade auch – und hier ganz bewusst mit Bezug auf das moderne Leitbild der „Nachhaltigkeit“ angesprochen – angesichts der durch solche Investitionen ganz oder zumindest teilweise vermiedenen Folgekosten, die zumeist um ein Vielfaches höher ausfallen, da es sich in der Regel um sehr teure „end-of-the-pipe“-Technologien handelt wie z.B. der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen oder den steigenden Kriminalitätskosten durch Kinder und Jugendliche. Insofern stellt der mittel- und langfristige Bezugspunkt der volkswirtschaftlichen Bewertung von Investitionen in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen besonders auf die präventiven und in der Konsequenz kostensenkenden Effekte ab. Verdeutlicht sei dieser zentrale Aspekt an zwei Beispielen, die auch den nicht auflösbaren Zusammenhang zwischen Betreuungs- und Bildungsfunktion verdeutlichen:

- Das Gesundheitsamt in Bonn hat die ausführlichen Ergebnisse über den gesundheitlichen Zustand der Schulanfänger bei der Einschulung im Jahr 2001 vorgelegt. Es wurden 2.749 Kinder vor der Einschulung entsprechend untersucht. Ergebnisse: Etwa jedes dritte Kind in Bonn verfügt bei der Einschulung nicht über ausreichende Sprachkenntnisse. Getestet wurde u.a., wie gut die Kinder Symbole, Muster und Figuren

erkennen und abmalen können. Diese Fähigkeit ist notwendig, wenn sie Lesen und Schreiben lernen. Etwa 15 Prozent der Kinder benötigen spezielle pädagogische Hilfe, wenn sie Lesen lernen sollen. Bei elf Prozent sind erhebliche Probleme beim Schreiben zu erwarten. Ebenfalls elf Prozent der Kinder können sich nicht ihrem Alter entsprechend bewegen. Dies beeinträchtigt nicht nur das Schreiben, sondern auch das Erfassen mathematischer Prozesse. Ein Beispiel: Kinder, die nicht rückwärts gehen können, haben oft Probleme beim Rechnen. 21 Prozent der Kinder haben Übergewicht. Eine erhebliche Beeinträchtigung der altersgemäßen Sprachfähigkeiten stellten die Schulärzte bei 34,8 Prozent der Kinder fest. Das heißt, dass sich im untersuchten Einschulungsjahr 986 Kinder nicht ausdrücken konnten. Es handelt sich dabei besonders um Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Aber auch in deutschen Familien macht sich zunehmend Sprachlosigkeit breit. Dass Probleme bei der Entwicklung der Kinder erst vor der Einschulung erkannt werden, hängt zum Teil damit zusammen, dass viele Eltern die Früherkennungsuntersuchung U8 schleifen lassen. Das Gesundheitsamt in Bonn geht davon aus, dass deutlich mehr als ein Drittel der Kinder im Alter von vier Jahren nicht beim Kinderarzt war. (Quelle der Daten: *General-Anzeiger*, 16. Januar 2003).

- Eine neue Studie der Universität Bielefeld beleuchtet den tatsächlichen Bedarf an Sprachförderung bei Vorschulkindern. An der Universität Bielefeld wurde ein „Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)“ entwickelt und normiert, das geeignet ist, eindeutig zu entscheiden, ob ein Kind sprachtherapeutische Interventionen benötigt oder nicht. Ökonomisch besonders relevant: Der Test kann in zehn Minuten durchgeführt werden und eignet sich somit für ein flächendeckendes Vorgehen. Alle Vorschul Kinder der Stadt Bielefeld wurden nun im Februar und März 2003 diagnostisch erfasst. Die wichtigsten Ergebnisse: Von den 1.395 Kindern erwiesen sich 836 und damit 59,9 Prozent als unauffällig. Alle anderen Kinder zeigten jedoch Sprachdefizite (40,1 Prozent) – einen so hohen Wert hatte man nicht erwartet. 15,9 Prozent der Kinder hatten Defizite sowohl im syntaktischen wie auch im phonologischen Bereich. Es handelt sich also um Kinder, die die tatsächliche Risikogruppe der eindeutig sprachdefizitären Kinder darstellen. 24,2 Prozent der auffälligen Kinder gehören zur Gruppe der so genannten „Verdachtskinder“. Interessant sind auch die Befunde hinsichtlich der deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Kinder, denn immerhin gehörten 25 Prozent der Kinder zu der letzten Gruppe. Bei diesen

zeigen mehr als 60 Prozent sprachliche Auffälligkeiten, allein 34,5 Prozent gehören zur Gruppe der echten Risikokinder – und damit dreimal so viele wie bei den deutschsprachigen Kindern, von denen „nur“ 9,7 Prozent zur echten Risikogruppe gehören. Ein weiterer, höchst „brisanter“ Befund der Bielefelder Studie: Verglichen wurden die Sprachleistungen derjenigen Kinder, die eine Einrichtung mit einem niedrigen Ausländeranteil (unter 20 Prozent) bzw. einem hohen (mehr als 70 Prozent) besuchen. 70 Prozent der Vorschulkinder erreichen die Normwerte, wenn der Ausländeranteil in der Einrichtung niedrig ist – und zwar deutsche und ausländische Kinder. Dies ist aber nur bei 40 Prozent der Kinder der Fall, wenn der Ausländeranteil extrem hoch ist. Während ausländische Kinder in sprachlicher Hinsicht erheblich davon profitieren, wenn sie eine Einrichtung besuchen, die nur einen geringen Anteil ausländischer Kinder hat, zeigen sich bei den deutschsprachigen Kindern keine signifikanten Leistungsunterschiede in den verschiedenen Einrichtungen, so dass man schließen kann, dass die Sprachentwicklung der deutschsprachigen Kinder auch bei einem hohen Ausländeranteil nicht negativ beeinflusst wird. Die Konsequenzen aus der Studie liegen auf der Hand: Sprachdiagnostische Untersuchungen in vorschulischen Einrichtungen müssen zum Regelfall werden, um betroffene Kinder zu identifizieren. Es muss auf die Tatsache reagiert werden, dass mittlerweile fast zehn Prozent der deutschsprachigen Kinder keine normal entwickelte Sprachkompetenz aufweisen. Und angesichts der Tatsache, dass sehr viele Ausländerkinder die deutsche Sprache nicht oder nur sehr unzureichend beherrschen, sind Förderprogramme vor der Einschulung dringend angezeigt. (Quelle: Presseinformation der Universität Bielefeld Nr. 163/2003).

Was lehren uns die beiden exemplarisch hier vorgestellten neueren Untersuchungen? Angesichts der aus den Sprachdefiziten resultierenden Folgeproblemen in der spezifischen Bildungslandschaft in den meisten Bundesländern und der bekannten kumulativen Defizitentwicklung ist eine massive Investition in den Bereich der frühkindlichen Bildung gleichsam prioritär – gerade aus einer rein kostenbezogenen Perspektive und eben nicht nur aus einer individuellen Fördermotivation heraus. Zugleich würden nicht nur hoch wahrscheinliche Folgekosten im weiteren Verlauf vermieden, sondern es eröffnen sich auch Perspektiven für eine aktive Potenzialentwicklung und damit auch -abschöpfung von Humankapitalressourcen. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund, dass wir bereits heute eine Einwanderungsgesellschaft sind und angesichts der

demografischen Entwicklung auf lange Sicht hohe Migrationsbewegungen nach Deutschland benötigen, eine gleichsam zwangsläufige Reaktion. Die Notwendigkeit hierzu wird auch durch neuere Befunde der Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung potenziert, die aufzeigen können, dass sich die uns allen bekannte Aufwärtsentwicklung hinsichtlich des Qualifikationsprofils der Geburtsjahrgänge im Sinne einer „Bildungsexpansion“ (von der die Wirtschaft in den zurückliegenden Jahren in Verbindung mit dem alters- und damit oftmals qualifikationsbezogenen „Umschlag“ über Frühverrentungsprogramme massiv profitiert hat) sich mittlerweile bereits seit Beginn der 1990er Jahre dahingehend verändert hat, dass die Expansion zum Stillstand gekommen ist und mittlerweile sogar wieder relative Rückgänge beim durchschnittlichen Qualifikationsprofil einer Alterskohorte zu beobachten sind (vgl. hierzu die empirische Darstellung bei Hummel/Reinberg 2003). Angesichts der Schätzungen der neueren Wachstumstheorie, nach denen bis zu 30 Prozent des Wirtschaftswachstums einer Volkswirtschaft auf die spezifische Humankapitalausstattung zurückgeht, zeigt sich die ökonomische Brisanz falscher oder unterlassener Weichenstellungen im Bildungssystem.

Aus volkswirtschaftlicher Sicht – so das Fazit – gibt es eine eindrucksvolle Evidenz für massive Investitionen in den Bereich der Betreuung und Bildung von Kindern. Die Kosten-Nutzen-Relationen sind eindeutig positiv, teilweise in einem für andere Investitionen „traumhaften“ Ausmaß. Vor dem Hintergrund der skizzierten neueren Forschungsbefunde erscheint die tatsächliche Ausgestaltung der Kinderbetreuungs- und -bildungsinfrastruktur in Deutschland als eine Art „unterlassene Hilfeleistung“ – und das eben nicht nur individuell gesehen, sondern auch volkswirtschaftlich.

LITERATUR

- APPS, P. u. REES, R.: *Fertility, Female Labor Supply and Public Policy*, IZA Discussion Paper 409 – Bonn: 2001.
- AVENARIUS, H. ET AL.: *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. – Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- BEBLO, M. u. WOLF, E.: *Die Folgekosten von Erwerbsunterbrechungen*, in: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, H. 1/2002, S. 83-94, 2002.
- BOCK-FAMULLA, K.: *Die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung „Volkswirtschaftlicher Ertrag von Kindertagesstätten“* – Bielefeld: 7. September 2002.
- HUMMEL, M. u. REINBERG, A.: *Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu?*, IAB-Kurzbericht Nr. 9/2003. – Nürnberg: 2003.
- KOHLER, H.P.: *Die neue Demografie*, Working Paper WP 2000-014, Max-Planck-Institut für demografische Forschung. – Rostock: 2000.
- MÜLLER KUCERA, K. u. BAUER, T.: *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten. Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten der Stadt Zürich aus?* – Bern: 2002
- SELL, S.: *Educare: Der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA*, in: Appel, S.; Rother, U. u. Rutz, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung*. – Schwalbach : Wochenschau-Verlag, 2003. – S. 206-223.
- SHONKOF, J.P. u. Phillips, D.A. (eds.): *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. – Washington: 2000
- VOGELBERGER, M.: *Kindertagesbetreuung. Konzepte und Perspektiven*. – Paderborn: Schöningh Verlag, 2002.

DER BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE NUTZEN DER KINDERBETREUUNG

Antonin Finkelburg

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts befindet sich die deutsche Gesellschaft in einer Phase des Umbruchs. Auch für den Wirtschaftsstandort Deutschland haben sich die Rahmenbedingungen in den vergangenen Jahren grundlegend geändert. Erfolgreiches Unternehmertum basiert heute zunehmend auf der Fähigkeit zur Anpassung an die sich wandelnden Produktionsbedingungen. Strukturwandel und Innovationsdruck, globaler Wettbewerb und demografische Entwicklung sind die wesentlichen Faktoren, die unternehmerisches Handeln heute beeinflussen.

ANFORDERUNGEN

- Die Tertiärisierung, der strukturelle Wandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft, erfordert ein verändertes Qualifikationsprofil der Mehrzahl der Arbeitnehmer und -innen. Fachkräfte müssen immer besser und höher qualifiziert sein, um neuen Aufgabenprofilen gewachsen zu sein. Der Bildungsgrad der Mitarbeiter/innen wird zu einem bestimmenden Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens. Ebenso wichtig ist es, angesichts des sich rasch entwickelnden Mangels an qualifizierten Mitarbeitern, die eigenen Mitarbeiter/innen im Unternehmen zu halten.

- Die Globalisierung verändert durch die Aufhebung der Grenzen des ökonomischen Wettbewerbs die Anforderungen, die an die deutschen Unternehmen gestellt werden. Der hohe internationale Konkurrenzdruck führt zu einer steten Beschleunigung und kontinuierlichen Optimierung der Produktion. Waren und Dienstleistungen müssen besser, schneller und kostengünstiger produziert werden. Der technische Fortschritt und der internationale Wettbewerb fördern die immer stärkere Verkürzung der Innovationszyklen. Die Herausforderungen an die Leistungsfähigkeit der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter/innen nehmen dementsprechend zu.

Gleichzeitig wird die deutsche Wirtschaft mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, die eine rasche Umorientierung auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen erschweren. Das grundsätzlichste dieser Probleme ist der zukünftige Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften, bedingt durch die negative demografische Entwicklung, das gesunkene Bildungsniveau – besonders auch im Bereich der Migrantenkinder – sowie die zu geringe Erwerbsbeteiligung hoch qualifizierter Frauen.

PROBLEMFELDER

- Demografie - Der kontinuierliche Anstieg der Lebenserwartung, der anhaltende Geburtenrückgang und das Altern der geburtenstarken Jahrgänge führen in den nächsten Jahrzehnten zu einer nachhaltigen Veränderung der deutschen Gesellschaft. Je nach Rechnungsart nimmt die Bevölkerungsgröße bis zum Jahr 2050 von heute ca. 82 Millionen auf im günstigsten Fall 79 Millionen zu, im ungünstigsten Fall auf 67 Millionen Menschen ab¹. Die Zahl der alten Menschen und Rentner wird – sowohl absolut als auch relativ – stetig zunehmen. Die wirtschaftlichen Folgen der anhaltend niedrigen Geburtenrate und zunehmenden Alterung der Gesellschaft sind bereits heute spürbar und werden sich ab spätestens 2015 zu einem deutlichen Mangel an hoch qualifiziertem Nachwuchs, also Fachkräften für die deutschen Unternehmen ausweiten. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes wird die absolute und relative Zahl von Erwerbspersonen - in Abhängigkeit von den statistischen Annahmekombinationen – von 50,1 Millionen im Jahr 2005 auf 40,5 bis 34,9 Millionen in 2050 zurückgehen. Das entspricht einer Verringerung um 9,6 bzw. 15,2 Millionen potenzieller Erwerbstätiger². Der Anteil der Personen im

Erwerbsalter an der Gesamtbevölkerung geht in allen Annahmekombinationen von heute auf 2050 um ca. zehn Prozent zurück³.

- Ein hochwertiges Bildungssystem ist Garant für wirtschaftliches Wachstum, Wohlstand und Fortschritt. IGLU⁴-, PISA⁵- und TIMSS⁶-Studien belegen, dass Deutschland international im Schulbereich noch nicht ausreichend konkurrenzfähig ist. Die unzureichende Integration von Migrantenkinder in das Bildungssystem verdeutlicht die Probleme des deutschen Bildungssystems noch zusätzlich. Auch die Dauer des durchschnittlichen Hochschulstudiums und die Abbrecherquoten halten dem internationalen Vergleich nicht stand. Deutschland hat zwar in den vergangenen Jahren auf dem Bildungssektor Fortschritte gemacht, liegt aber noch hinter anderen Staaten zurück, die kontinuierlich an einer Verbesserung ihrer Bildungsstandards gearbeitet haben. Die Auswirkungen dieser Bildungsmängel auf die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Unternehmen sind erkennbar. Mehr und mehr Unternehmen suchen heute händeringend nach qualifizierten Fachkräften und Auszubildenden, deren Bildungsniveau den wachsenden Ansprüchen des heutigen Arbeitsmarktes entsprechen.
- Frauen sind in Deutschland überdurchschnittlich qualifiziert, aber noch nicht in ausreichendem Maß an der Erwerbstätigkeit beteiligt. Ein Vergleich mit den skandinavischen Ländern belegt dies eindrucksvoll: Hier lag nach Angaben der OECD⁷ die Quote der erwerbstätigen Frauen im Jahr 2004 mit etwa 76 Prozent deutlich höher als in Deutschland mit knapp 66 Prozent. Auch Staaten wie die USA, Kanada und die Schweiz verfügen über eine signifikant höhere Frauenerwerbstätigenquote. Angesichts der stetig gewachsenen beruflichen Qualifikationen junger Frauen bedeutet dies einen erheblichen Verlust an Fach- und Führungskräften für die deutsche Wirtschaft und einen internationalen Wettbewerbsnachteil.

Die Bestandsaufnahme führt zu der Schlussfolgerung, dass eine Mobilisierung aller vorhandenen Potentiale dringend erforderlich ist. Die Kluft zwischen den Herausforderungen, denen sich die deutsche Wirtschaft heute gegenüber sieht, und den Problemen, die die Unternehmen belasten, muss geschlossen werden. Der drohende Fachkräftemangel, resultierend aus dem Geburtenrückgang, dem Strukturwandel hin zu einer dienstleistungsorientierten Wirtschaft, den Folgen der nicht wettbewerbsfähigen Bildungssysteme und den Auswirkungen der Globalisie-

nung, zieht eine Reihe notwendiger Maßnahmen nach sich: Das Bildungsniveau muss angehoben und Migrantenkinder besser integriert und gefördert werden. Berufstätige Eltern müssen in die Lage versetzt werden, Erwerbstätigkeit und Familie besser miteinander vereinbaren zu können. Jungen Menschen muss es erleichtert werden, beruflichen Erfolg zu erlangen, ohne dabei die Familiengründung und Elternschaft hinten anstellen zu müssen.

DIE VEREINBARKEIT VON BERUF UND FAMILIE

Der Wunsch nach Kindern ist in der heutigen deutschen Gesellschaft noch immer tief verankert, lässt sich aber nicht in einem ausreichenden Maße verwirklichen. Wie die 15. Shell-Jugendstudie⁸ feststellte, möchten 69 Prozent der Mädchen und jungen Frauen und 57 Prozent der Jungen und jungen Männer Kinder. 72 Prozent der Jugendlichen meinen, dass man eine Familie braucht, um wirklich glücklich leben zu können. Diesem Wunsch steht das Bedürfnis nach der beruflichen Karriere gegenüber, der bei drei Vierteln der Jugendlichen in Deutschland ausgeprägt ist. Statistiken⁹ belegen, dass sich insbesondere hochqualifizierte Frauen noch immer zwischen Beruf und Familie entscheiden müssen. Auch wenn die tatsächliche Höhe der Kinderlosigkeit unter Akademikerinnen mittlerweile umstritten ist¹⁰, steht dennoch fest, dass die Erfüllung von Kinderwünschen bei Frauen je nach Höhe des Bildungsgrades und des beruflichen Erfolges abnimmt. Bei den Führungskräften in deutschen Unternehmen ist die Kinderlosigkeit besonders ausgeprägt: 47 Prozent der männlichen und 78 Prozent der weiblichen Führungskräfte in deutschen Unternehmen sind kinderlos¹¹ – ein Trend, der in den kommenden Jahren nicht abnehmen wird.

Umgekehrt lässt sich ebenso feststellen: Je höher die Kinderzahl einer Frau ist, desto seltener kehrt sie in ihren Beruf zurück. Nur 60 Prozent der etwa 400.000 Frauen, die in Deutschland jährlich in Elternzeit gehen, kehren an ihren Arbeitsplatz zurück. So entsteht die paradoxe Situation, dass Unternehmen, die auf Familien und Kinder dauerhaft angewiesen sind, gleichzeitig Teil einer gesellschaftlichen Entwicklung sind, die dazu führt, dass in Deutschland zu wenig Kinder geboren werden. 70 Prozent der Frauen, die ihren Beruf aus familiären Gründen eingeschränkt oder aufgegeben haben, wünschen sich bessere Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder und damit mehr Flexibilität bei der Bewältigung familiärer und beruflicher Anforderungen. Mittlerweile fordern auch

78 Prozent der Männer eine flexiblere Arbeitszeitgestaltung, um mehr Zeit für das Familienleben zu haben. Die verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtert die Reintegration von Eltern, insbesondere jungen Müttern, in den Arbeitsmarkt und führt zu einem Anstieg der Erwerbsquote von Frauen insgesamt. Das Angebot und die Ausweitung von Kinderbetreuungsmöglichkeiten ist dabei ein ausschlaggebendes Moment.

Der internationale Vergleich zeigt, dass sich durch eine familienfreundliche Personalpolitik zwei gesellschaftliche Probleme gleichzeitig entschärfen lassen: Zum Einen wird Berufstätigen die Entscheidung für die Familiengründung erleichtert. Eine Entscheidung zwischen Karriere und Elternschaft ist im Idealfall nicht mehr nötig. Zum Zweiten wird das Angebot an hoch qualifizierten Fachkräften durch die stärkere Einbeziehung von jungen Müttern und Vätern verbessert, die ihren Unternehmen nach Ablauf der Elternzeit rasch wieder zur Verfügung stehen.

KINDERBETREUUNG ALS LÖSUNGSANSATZ

Einer der wesentlichen Schlüssel zur Lösung dieser Probleme liegt in der Verbesserung der Kinderbetreuungssysteme. Neueste Studien zeigen, dass qualitativ und quantitativ hochwertige Kinderbetreuung Bildungsstandards heben, die Sozialkompetenz von Kindern fördern, die Integration von Migrantenkinder verbessern und jungen Paaren die Entscheidung für Beruf und Familie erleichtern kann. Besonders im Vorschul- und Grundschulbereich werden durch individuelle und gezielte Förderung die entscheidenden Weichen für Lernwilligkeit und Lernfähigkeit der Kinder gestellt. Frühzeitig entstandene Bildungsmängel können später nur schwer wieder aufgeholt werden.

Allerdings entspricht der derzeitige Zustand der Betreuungssysteme in Deutschland nicht den gesellschaftlichen Ansprüchen. Vor allem in Westdeutschland ist die Versorgung mit Kindertageseinrichtungen noch immer unzureichend, auch wenn in den vergangenen Jahren Fortschritte erzielt wurden¹². An dieser Stelle ist in erster Linie der Staat gefordert, zum einen die Anzahl und Verfügbarkeit von Kinderbetreuungsmöglichkeiten zu erhöhen und zum anderen für eine Verbesserung der pädagogischen Qualität dieser Einrichtungen zu sorgen. Allerdings kann es dabei nicht darum gehen, nach dem Gießkannenprinzip so viel Geld in das System zu investieren, bis jedes Kind mit einem Platz in einer Betreu-

ungseinrichtung versorgt ist. Generell gilt es, den Eltern die Handlungs- und Wahlfreiheit zu geben, um die auf ihre individuellen Bedürfnisse am besten zugeschnittene Lösung realisieren zu können.

Auf Seiten der Unternehmen müssen bestehende und zukünftige Kindertageseinrichtungen und Betreuungsmöglichkeiten genutzt werden, um für eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu sorgen. In der betrieblichen Praxis werden bereits zahlreiche Modelle der Kinderbetreuung angewandt, teils in unternehmerischer Eigenregie, teils in Kooperation mit öffentlichen und privaten Einrichtungen. Dabei ist festzustellen, dass sich für die Mehrzahl der Unternehmen das Angebot betrieblicher Kinderbetreuung rechnet.

KINDERBETREUUNG IN DER BETRIEBLICHEN PRAXIS

In der betrieblichen Praxis sind bereits heute zahlreiche Modelle für die Kinderbetreuung zu beobachten: Betriebseigene Kindergärten, Kooperationen zwischen den Unternehmen und lokalen Kindertageseinrichtungen, die Vermittlung und Organisation von öffentlichen oder privaten Betreuungsdiensten, das Angebot von Notdiensten im Krankheitsfall, die Möglichkeit der Kinderbetreuung während der Ferien, die gemeinsame Gründung einer Kindertagesstätte durch mehrere Unternehmen, die Einführung flexibler Arbeitszeitmodelle, die Einführung von Arbeitszeitkonten oder die Einrichtung von Telearbeitsplätzen finden bei vielen Betrieben inzwischen Anwendung, um den Mitarbeitern ein Nebeneinander von Beruf und Familie zu ermöglichen. Deutlich wird, dass mehr und mehr Unternehmen den betriebswirtschaftlichen Nutzen einer familienfreundlichen Personalpolitik erkannt haben.

Die Investitionen in die familienfreundliche Personalpolitik zahlen sich aus. Aus Sicht der Unternehmen bietet die Verbesserung von Kinderbetreuungsangeboten eine Reihe von betriebswirtschaftlichen Vorteilen, die sich direkt auf ihre Produktivität und ihre Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit auswirken: Mitarbeiter, die Familie und Beruf gut miteinander vereinbaren können, sind zufrieden und motiviert. Sie haben eine höhere Leistungsbereitschaft und Belastbarkeit, ihre Stressbelastung sinkt, was sich bei der Arbeitseffizienz insgesamt bemerkbar macht. Sie arbeiten produktiver, haben geringere Fehlzeiten und sind weniger häufig krank. Ihre Erwerbstätigkeit wird nicht unterbrochen. Die Leistungsfähigkeit und damit die Wettbewerbsfähigkeit des Unter-

nehmens werden gesteigert. Ein familienfreundliches Unternehmen ist ein attraktiver Arbeitgeber. Das positive, familienfreundliche Image des Unternehmens verhindert größere Fluktuation beim Personalbestand. Das spezifische Fachwissen der Eltern verbleibt im Betrieb. Die verbesserte Außenwirkung des Unternehmens unterstützt den Produktvertrieb und erleichtert die Suche nach neuem Personal. Eine Befragung von über 400 Unternehmen im Auftrag der Hertie-Stiftung¹³ ergab, dass über 90 Prozent der Befragten der Ansicht waren, dass sich familienfreundliche Personalpolitik positiv als Standortfaktor für eine Region auswirken kann.

Die vielfältigen Vorteile lassen sich auch in konkreten Zahlen ausdrücken, wie eine Kosten-Nutzen-Analyse der Prognos AG¹⁴ aus dem Jahr 2003 zeigt: Anhand einer Modellrechnung wurde festgestellt, dass in einem durchschnittlichen Unternehmen durch die Einführung familienfreundlicher Maßnahmen jährliche Kosten von 300.000 Euro entstehen. Gleichzeitig führen diese personalpolitischen Änderungen im selben Zeitraum zu Einsparungen von 375.000 Euro.

Allerdings muss bei Untersuchungen dieser Art angemerkt werden, dass die Ergebnisse stark abhängig von der wirtschaftlichen Situation und der Größe eines Unternehmens sind. Vielen kleinen und mittelständischen Unternehmen fehlen die finanziellen Mittel, um familienfreundliche Maßnahmen einzuführen oder bestehende Angebote auszuweiten. Während hier einzelne Elemente familienorientierter Personalpolitik, wie zum Beispiel flexible Arbeitszeiten, regelmäßig zur Anwendung kommen, wird die breite Palette von Betreuungsangeboten in der Regel überwiegend bei Großunternehmen angeboten.

Durch die wachsende Aufmerksamkeit, die das Thema in der Wirtschaft erfährt, steigt allerdings auch die Zahl der teils öffentlichen, teils privaten Beratungs- und Kooperationsangebote für Unternehmen, die bislang noch keine familienfreundlichen Maßnahmen eingeführt haben. Es ist davon auszugehen, dass sich die Palette der möglichen betriebswirtschaftlichen Maßnahmen zur Verbesserung der Familienfreundlichkeit zunehmend verbreitert, so dass auch kleine und mittlere Unternehmen langfristig effektive und kostengünstige Veränderungen zugunsten einer familienorientierten Personalpolitik umsetzen können.

EIN LOHNENDES ENGAGEMENT

Das Engagement für eine verbesserte Kinderbetreuung lohnt sich

- für den Wirtschaftsstandort Deutschland, weil die ungünstige demografische Entwicklung positiv beeinflusst wird und eine langfristige Investition in das Bildungsniveau unserer Kinder erfolgt.
- für die Unternehmen, weil die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sich positiv auf die Motivation und Produktivität der Mitarbeiter auswirkt und hoch qualifizierten Eltern, insbesondere Müttern, der Eintritt bzw. die Rückkehr in die Erwerbstätigkeit erleichtert wird.
- für die Familien, weil sie ein verbessertes Miteinander von Karriere und Familienleben ermöglicht.
- für die Kinder, weil sie von den verbesserten Bildungsmöglichkeiten profitieren und ihr Potenzial voll entfalten können.

1| Statistisches Bundesamt, 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung Annahmen und Ergebnisse, S. 33 ff. (Wiesbaden 2006)

2| Ibid.

3| Ibid.

4| Bos, W., et al (Hrsg.), IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien (2005)

5| Ehmke et al., (2004) In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 - Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des 2. internationalen Vergleiches, Münster/NewYork: Waxmann

6| Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht (Bonn 2001)

7| OECD, Employment Outlook 2005 (Paris 2005)

8| Shell Deutschland, „Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck“, 15. Shell Jugendstudie (Hamburg 2006)

9| Statistisches Bundesamt, Kinderlosigkeit von Frauen im Spiegel des Mikrozensus (Wiesbaden 2005)

10| Bisherige Studien (siehe Fußnote 9) gehen von einer Kinderlosigkeit unter Akademikerinnen von über 40 Prozent aus. Abweichend hierzu Wagner u. Schmidt, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Wochenbericht Jahrgang 2006, S. 313-317 (Berlin 2006)

11| Zweite Bilanz der Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der Deutschen Wirtschaft zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Privatwirtschaft (Berlin 2006)

12| Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren – Bericht der Bundesregierung (Berlin 2006)

13| Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.), Strategien einer familienbewussten Unternehmenspolitik (Bonn 2003)

14| Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Betriebswirtschaftliche Effekte familienfreundlicher Maßnahmen – Kosten-Nutzen-Analyse – erstellt von der Prognos AG (Berlin 2003)

KIND- UND FAMILIENGERECHTE INFRASTRUKTURPOLITIK

Ilse Wehrmann

1. AUSGANGSLAGE: HÖCHSTE ZEIT ZUM HANDELN

Familien im Wandel

Familie ist nach jahrzehntelangem Abseits zu einem politischen Schlüsselthema aufgestiegen. Offenbar hat die Politik die dringende Notwendigkeit erkannt, angesichts der sozio-ökonomischen Veränderungen in diesem Lande das individuelle Zusammenleben im Mikrokosmos des Menschen und den sozialen Zusammenhalt dieser Gesellschaft wieder mehr in Einklang zu bringen. Nach wie vor ist die historische Bedeutung der Familie als zentrales soziales Bindeglied zwischen einer zunehmend globalisierten Gesellschaft einerseits und einer immer individueller gestalteten Lebensweise andererseits unumstritten. Gleichwohl aber sind die gesellschaftlichen Veränderungen für die klassische Familie nicht ohne Folgen geblieben.

Mehr als die Hälfte der Neugeborenen in den neuen Bundesländern und rund 30 Prozent in den alten Bundesländern stammen nicht mehr aus Ehen. Das System Familie unterliegt einem tiefgreifenden Wandel. Die Verbindung von Partnerschaft und Elternschaft wird immer schwächer und bildet

nicht mehr wie einstmals automatisch einen inneren, unaufhebbaren Zusammenhang von individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Entwicklung. Dies ist zum einen auf die nach wie vor steigende Scheidungs- und Trennungsrate zurückzuführen. Etwa 40 Prozent aller Ehen in Deutschland werden geschieden. Dies begünstigt die Entstehung weiterer Familienformen wie den so genannten „Ein-Eltern-Familien“ in Form von allein erziehenden Müttern und Vätern oder den „Patchwork-Familien“, in die ein oder beide Partner Kinder aus einer früheren Beziehung mitbringen. Eine zweite Ursache für den strukturellen Wandel ist das „Aussterben“ der früher selbstverständlichen – und übrigens auch ökonomisch notwendigen – Zwei- oder Mehrgenerationenhaushalte. Junge Erwachsene bevorzugen heutzutage die Lebensform in Ein-Generationenhaushalten. Doch selbst die Entscheidung für oder gegen diese Familienform hängt wesentlich von Faktoren wie zum Beispiel berufliche Rahmenbedingungen, ökonomische Belastung, Dauer der Ausbildung, individuelle Karriereplanung, nicht mehr unbefristet kalkulierbare Partnerschaften sowie einer nach wie vor anhaltenden „strukturellen Rücksichtlosigkeit“ der Gesellschaft gegenüber Kindern und ihren Familien ab.

Hinzu kommt eine zunehmende Polarisierung der Gesellschaft in einen Familiensektor (Eltern mit einem Kind oder mit mehreren Kindern) und einen Nichtfamiliensektor (Singles). Rund 40 Prozent der unter 34-jährigen Männer und Frauen sind Singles, der Anteil bei den unter 44-Jährigen beträgt immerhin noch ca. 30 Prozent. Weil die Lebensbedingungen nach wie vor die Lebensform als Single begünstigen, geraten Familien weiter unter Druck. Die Folgen der sozialen Ungerechtigkeit zwischen Familien- und Singlehaushalten waren bereits in den 1990er Jahren unübersehbar: sinkende Heiratsneigung, steigendes Heiratsalter, sinkende Geburtenrate und steigende Kinderlosigkeit.

Familien als Tor zur Welt

Für Kinder ist ihre Familie – in welcher Ausprägung auch immer – nach wie vor das entscheidende Tor zur Welt. Ihre Bedeutung für die Entwicklung des Kindes kann nicht genug betont werden. Seine Lebenschancen werden in erheblichem Maße von den Bedingungen geprägt, die es in seiner Familie vorfindet, sowohl für die Entwicklung seiner Persönlichkeit als auch für die Förderung seiner Bildung. Um so betrüblicher ist das Ergebnis der PISA-Studie, dass die Bildungs- und Lebenschancen von Kindern in Deutschland mehr als in fast allen anderen untersuchten

Ländern in zentraler Weise von ihrer sozialen und familiären Herkunft abhängen. Es ist untragbar, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts die biographische Zukunft von Kindern in diesem Lande schicksalhaft mit ihrem familiären Kontext verbunden ist. Dies wiegt um so schwerer angesichts des Anspruchs moderner Demokratien, diese Abhängigkeit der individuellen Lebens- und Bildungschancen von der sozialen Herkunft zu überwinden. Vor diesem Hintergrund wird der längst überfällige Reformstau in der Familienpolitik deutlich. Es ist höchste Zeit, die Rahmenbedingungen der Familie als alternativen Mittelpunkt des Aufwachsens so zu gestalten, dass diese Lebensform für die junge Generation weiterhin attraktiv bleibt oder wieder wird, damit Lebensentwürfe ohne Kinder nicht weiter auf dem Vormarsch bleiben.

Die lange Zeit dominierende klassisch-sozialpolitische Familienpolitik hat versagt. Der Siebte Familienbericht der Bundesregierung bestätigt, die im Rahmen dieser Politik geleisteten finanziellen Aufwendungen hätten bis heute nicht dazu beigetragen, dass junge Erwachsene in gleicher Weise wie in Frankreich, Dänemark, Schweden, den Niederlanden oder Großbritannien, Familie und Kinder als Teil einer gemeinsamen Lebensplanung begreifen. Das System der finanziellen Unterstützung von Familien führt weiterhin zu einer finanziellen Benachteiligung von Eltern gegenüber Kinderlosen. Auch werden nach wie vor die familienpolitischen Möglichkeiten der alltagspraktischen Unterstützung von Familien, zum Beispiel durch Ausbau der sozialen Dienste für Familien und der Betreuungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche in Kindertageseinrichtungen und -horten sowie in Schulen, nicht konsequent vorangetrieben. Deshalb ist es notwendig, die Familienpolitik in den nächsten Jahren durch eine kind- und familiengerechte Infrastrukturpolitik zu ergänzen, bei der die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Vordergrund steht.

Familien im wirtschaftlichen Nachteil

Sieben von acht Männern und Frauen in Deutschland zwischen 20 und 39 Jahren haben oder wünschen sich Kinder. Dies ergab die im April 2006 vorgestellte repräsentative, von der Unternehmensberatung McKinsey durchgeführte Umfrage „Perspektive-Deutschland“. Nur zwölf Prozent der jungen Erwachsenen wollen keinen Nachwuchs haben. Dieser Befund erstaunt angesichts der Tatsache, dass hierzulande rund 30 Prozent aller Frauen kinderlos sind, und bei den Akademikerinnen, deren

Kinderwunsch laut dieser Umfrage genauso ausgeprägt ist wie bei den anderen Frauen, sogar mehr als 40 Prozent. Häufigster Grund für die Entscheidung gegen ein Kind waren laut Analyse der Umfrage die hohen finanziellen Kosten. Deshalb wollen auch rund zwei Drittel der befragten Eltern auf ein zweites Kind verzichten. Ihre Befürchtungen, andernfalls ökonomisch in eine Armutsfalle zu geraten zu können, sind nicht unbegründet, sondern angesichts der Realitäten in Deutschland nachvollziehbar:

- ca. 15 Prozent aller Kinder gelten hierzulande als arm oder leben unterhalb der am Durchschnittseinkommen bemessenen Armutsgrenze;
- dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Lebensqualität und Gesundheit, sondern auch – gemäß PISA in Deutschland besonders gravierend – auf die Bildungschancen dieser Kinder;
- etwa sechs Millionen Menschen, davon 1,5 Millionen Kinder, sind von den Auswirkungen der Arbeitsmarktreform oder der Änderung integrativer Leistungen betroffen.

Familien brauchen Unterstützung monetärer Art insbesondere dort, wo sie eine Verarmung befürchten oder wo Frauen bei Realisierung ihres Kinderwunsches ihre eigenen beruflichen Perspektiven so gravierend hinten anstellen müssten, dass sie es vorziehen lieber gleich ganz auf Kinder verzichten. Dies erklärt auch die hohe Quote von kinderlosen Akademikerinnen.

Nach wie vor fördert das gegenwärtige Steuerrecht die erheblichen Leistungen, die Familien für den Fortbestand der Gesellschaft als Ganzes erbringen, ebenso wenig wie eine gleichberechtigte Arbeitsteilung von verheirateten Männern und Frauen. Das so genannte Ehegattensplitting begünstigt beispielsweise tendenziell die Hausfrauenehe. Des Weiteren kommen steuerliche Entlastungen für Kinder Beziehern mittlerer und vor allem höherer Einkommen zugute, Familien, die nur geringe oder keine Steuern zahlen, werden dagegen kaum entlastet.

Verbesserung soll das hierzulande in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierte Elterngeld bringen, das sich in skandinavischen Ländern als Bestandteil der Familien- und Gleichstellungspolitik längst etabliert und bestens bewährt hat. Es unterstützt junge Eltern finanziell und mindert das berufliche Ausstiegsrisiko durch eine kurze Unterbrechung der Erwerbstätigkeit. Doch eines muss in diesem Zusammenhang immer

wieder betont werden: Das Elterngeld wirkt nicht als Einzelmaßnahme, sondern nur im Verbund mit einem ausreichenden und guten Angebot an frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsplätzen für unter Dreijährige. Das derzeitige Angebot ist – insbesondere in den alten Bundesländern – bei weitem noch nicht bedarfsdeckend. Ohne entsprechende Infrastruktur verfehlt das Elterngeld sein Ziel und bürdet den Eltern darüber hinaus zusätzlich ein hohes Risiko auf, das sich auf die Verwirklichung ihrer Kinderwünsche negativ auswirken kann.

Aus diesem Grunde wäre auch zu prüfen, das Kindergeld zu kürzen oder ganz abzuschaffen, und die frei gewordenen Mittel für den Ausbau der Infrastruktur für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung umzuleiten. Unter diesen Bedingungen wäre die Realisierung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz – und auf einen Krippenplatz für die unter Dreijährigen – verbunden mit dem Wahlrecht der Eltern keine utopische Vorstellung mehr. Im Gegenteil, dann könnten diese – wie vielerorts gefordert – auch kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

Einer kritischen Betrachtung hingegen bedürfen Überlegungen, Sozialleistungen auf das Elterngeld für nicht oder nur geringfügig Erwerbstätigen anzurechnen. Dies wäre sogar eine Verschlechterung gegenüber der jetzigen Praxis zum Erziehungsgeld, auf das Sozialleistungen nicht angerechnet werden. Mit einem Elterngeld, das weder mit ausreichenden Frühbetreuungsplätzen korrespondiert noch wirklich ausfinanziert ist, werden sich die angestrebten Ziele, Familien mehr finanzielle Sicherheit zu geben und zu einem familienfreundlicheren Klima beizutragen, kaum realisieren lassen.

Finanzielle Besserstellung von Familien allein reicht aber nicht aus, um jungen Menschen die Entscheidung zugunsten von Kindern zu erleichtern. Mindestens genauso wichtig ist eine Infrastruktur, die ihnen in einer sich verändernden Arbeitswelt die Vereinbarung von Familie und Beruf gewährleistet.

Das folgende Kapitel vergleicht die Ansprüche an die Kinderbetreuung mit den realen Gegebenheiten in Deutschland. Im Anschluss werden Möglichkeiten der Umsetzung von familien- und kinderfreundlichen kommunalen Infrastrukturmaßnahmen beschrieben und anhand von Praxisbeispielen aus Bremen belegt.

2. KINDERBETREUUNG: ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Betreuungsrealität in Deutschland

Nur ein kind- und bedarfsgerechtes Betreuungsangebot an frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung ermöglicht es Eltern, bezüglich ihres Familienlebens unter den heutigen Rahmenbedingungen frei zu entscheiden und zu planen. Ein solches Angebot

- bietet bessere Chancengleichheit für Kinder, bezogen auf allgemeine bildungspolitische Erfordernisse und im Hinblick auf demografische Belange,
- erleichtert die Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- hilft, Krisen- und Notsituationen zu überwinden und
- stützt benachteiligte Familien, die sich die Angebote und Dienste nicht auf dem freien Markt kaufen können.

Doch nach wie vor hinkt hierzulande das Angebot an Kinderbetreuungsplätzen der Nachfrage weit hinterher. Eine Münchner Tageszeitung beschreibt exemplarisch, welche Risiken junge Menschen hierzulande mit ihrer Entscheidung für Kinder eingehen. Das Blatt berichtet über den institutionellen Canossagang einer allein erziehenden Mutter, die in München händeringend einen Hortplatz für ihre siebenjährige Tochter Jasmina sucht. Ohne Hortplatz wird sie ihren Job in einer Marketing Agentur nicht ausüben können. Und ohne Job wird sie in Kürze die Wohnung und allmählich ihr soziales Umfeld verlieren. Endstation Sozialamt – eine neue Hartz-IV-Karriere. Eine von bislang 5.540 allein Erziehenden in München, die dieses Arbeitslosengeld beziehen. Immerhin elf Prozent aller Hartz-IV-Betroffenen in der Bayerischen Landeshauptstadt. Die Suche der jungen Mutter nach einem Hortplatz liest sich wie eine Posse: „Seit Wochen hofft sie auf die Unterstützung von den Behörden, stößt jedoch auf Ignoranz. Keiner fühlt sich zuständig. Die Bezirksleitung in Oberföhring verweist an die Schulleitung, die Schulleitung verweist an die Hortleitung, die Hortleitung verweist an die Stadt und die Stadt verweist zurück an die Schulleitung.“

Ein Schicksal von vielen – von zu vielen. Dieses Beispiel ist bewusst ausführlicher gehalten, weil es über die theoretische Betrachtung hinaus unverblümt die Realität vor Augen führt.

Der Siebte Familienbericht der Bundesregierung bestätigt, dass Deutschland im EU-Vergleich bei der Versorgung mit Kinderbetreuungseinrichtungen einen der hinteren Plätze belegt. In Westdeutschland zum Beispiel gibt es nur für 2,7 Prozent aller unter Dreijährigen einen Betreuungsplatz, der Osten schneidet aufgrund der historischen Ausgangslage besser ab. Anders ausgedrückt: Zurzeit fehlen rund 230.000 Betreuungsplätze für unter Dreijährige, bis 2010 werden voraussichtlich ca. 620.000 Plätze für diese Altersgruppe und rund 250.000 Ganztagsplätze im Kindergartenalter benötigt.

Andere Länder haben da mehr zu bieten: In den Niederlanden zum Beispiel mieten Unternehmen Kita-Plätze für ihre Mitarbeiterinnen an oder gründen Arbeitgeber und Gewerkschaften gemeinsam Stiftungen zur Kinderbetreuung.

Frühkindliche Betreuung mit Schwerpunkt Bildung

Bildung ist die beste Starthilfe für unsere Kinder und der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe. Die Bildung unserer Kinder ist die wichtigste Ressource unseres Landes und somit das entscheidende Kriterium für die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland auf lange Sicht. Um im internationalen Schulleistungsvergleich wieder eine Spitzenposition einnehmen zu können, haben Kinderbetreuungseinrichtungen als frühkindliche Bildungseinrichtungen einen dezidierten Auftrag zur Erziehung und Bildung des Kindes.

Aufgabe der Politik ist es, den Bildungsauftrag der Kindertagesstätten zu stärken, gemeinsame Bildungsstandards und -ziele in Kindertagesstätten zu entwickeln und Kinder mit ungünstigen Startchancen so zu fördern, dass nicht ihre soziale Herkunft ihre individuelle Zukunft vorherbestimmt. Die beunruhigenden Ergebnisse der PISA-Studie dürfen nicht zu einem Dauerbefund in Deutschland werden.

Dies erfordert moderne Bildungspläne, die allen Kindern in jeder Lebensphase gleichen Zugang zu Bildung sichern, die die lernmethodischen Kompetenzen der Kinder betonen und gezielt Begabungen und Defizite – insbesondere im Spracherwerb – ausgleichen, um die Ungleichheit der sozialen Chancen zu beseitigen. Ziel muss eine integrative Erziehung und Bildung sein, die den respektvollen Umgang von Kindern unterschiedlicher ethnischer und religiöser Herkunft sowie von behinderten

und nicht behinderten Kindern miteinander fördert. In diesem Zusammenhang ist – insbesondere angesichts der Defizite vieler Vorschulkinder bei der deutschen Sprache – erforderlich, zumindest für das letzte Jahr vor dem Schuleintritt eines Kindes ein obligatorisches Kindergartenjahr einzuführen, das wie im Fall der Schulpflicht ganz aus öffentlichen Mitteln finanziert wird.

Entscheidend für die Akzeptanz der frühkindlichen Bildungsangebote ist ihre Qualität, insbesondere eine kindgerechte Ausstattung der Einrichtungen, eine verbesserte Ausbildung der Fachkräfte und die gezielte Ausrichtung einer Frühpädagogik in Form gestalteter Lernorte jenseits schulisch-curricularen Unterrichts. Hierzu zählt auch eine Stärkung des Anteils von männlichen Fachkräften in Erziehungsberufen, damit Kinder wieder mehr männliche Rollenbilder erleben können.

Betreuung von unter Dreijährigen

Bildung und Betreuung von unter dreijährigen Kindern wird nicht nur in Krippen, sondern auch von Tagespflege durch so genannte Tagesmütter geleistet. Diese familiäre Form der Kinderbetreuung ergänzt die Erziehung durch die Eltern. Indem sie hochflexibel auf individuelle Elternwünsche eingehen kann, trägt sie in besonderer Weise dazu bei, dass Eltern ihre Erwerbs- und Familienarbeit nahtlos miteinander verzahnen können. Die Tagespflege ist vor allem für allein Erziehende eine wertvolle Hilfe. Für sie gelten die gleichen Anforderungen wie für institutionalisierte Betreuungsangebote.

In Anbetracht des vor allem in den westlichen Bundesländern zu geringen Betreuungsangebots für Kinder unter drei Jahren müssen die Rahmenbedingungen für die Tagespflege als Ergänzung institutioneller Betreuung vor allem in folgenden Bereichen verbessert werden:

Für Tagesmütter sollte eine verpflichtende Grundqualifizierung eingeführt und ihre Eignung durch anerkannte freie Träger festgestellt werden.

- In Jugendämtern, Kinderkrippen, Kindergärten oder Mütterzentren sollten „Tagespflegestützpunkte“ eingerichtet werden, die Tagesmütter unterstützen und begleiten und Tagespflegekräfte vermitteln.
- Die Tagespflegestützpunkte organisieren auch die aushilfsweise Betreuung des Kindes durch eine andere Tagesmutter.

- Die Regelung des sozial- und steuerrechtlichen Status von Tagespflegekräften muss überprüft und bei Bedarf vereinfacht werden.

Die Qualität der Angebote frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung darf nicht von der finanziellen Ausstattung der Kommunen abhängen. Hier ist eine Neuregelung des Systems erforderlich. Regelungen des Bundes zur Tagespflege, die den Kommunen zusätzliche finanzielle Lasten auferlegen, sind ebenso abzulehnen wie Maßnahmen, durch die klare Kompetenzregelungen verwischt werden.

Bedarfsorientierte Angebote

Eltern, die Familie und Beruf vereinbaren wollen, brauchen flexible Öffnungszeiten der Einrichtungen, das Angebot gesunder Mahlzeiten für die Kinder und Möglichkeiten alternativer Betreuung in den Ferien und außerhalb der regulären Öffnungszeiten.

Im Zeitraum von 1996 bis 2004 ist die Erwerbsquote von Müttern um sechs Prozentpunkte auf insgesamt 61 Prozent gestiegen. Hinzu kommen Veränderungen in der Arbeitswelt. Die lange Zeit für viele Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer geltenden „normalen“ Arbeitszeiten in den zurückliegenden Jahren haben sich stark verändert. Traditionelle Halbtagsstätigkeiten von Frauen werden zunehmend abgelöst von einer über die Wochentage verteilten Arbeit zu unterschiedlichen Arbeitszeiten. Dadurch entsteht ein Betreuungsbedarf zu Zeiten, in denen er bisher unüblich war, zum Beispiel morgens früh vor Öffnung der Supermärkte oder abends nach Schließung von Büros oder Produktionsanlagen. Zugenommen hat auch die Arbeit an Wochenenden. Deshalb hat insbesondere bei vielen jungen Familien die Möglichkeit, die Kinder während der gleichzeitigen Erwerbsarbeit der Eltern zuverlässig und reibungslos untergebracht zu wissen, oberste Priorität. Berufstätige Eltern messen einer geregelten Betreuung ihrer Kinder oftmals einen höheren Stellenwert bei als dem Bezug finanzieller Transfers vom Staat.

Ein besonderes Problem stellen für viele Eltern die Betriebsferien in Betreuungseinrichtungen dar, ebenso die traditionellen Schließzeiten über Mittag und die unflexiblen Anfangs- und Endzeiten am Morgen und Abend: „Die sind nicht abgestimmt mit den Arbeitszeiten der Eltern.“

Manchmal würde eine 20-minütige Verlängerung der Kindergartenöffnungszeit den Alltag ganz erheblich erleichtern“, bestätigte Bundes-

familienministerin Ursula von der Leyen bei der Vorstellung des Siebten Familienberichts der Bundesregierung.

In Bezug auf die Öffnungszeiten sind folgende Ziele erstrebenswert:

- Kinderbetreuungseinrichtungen müssen ihre Öffnungs- und Schließzeiten am tatsächlichen Bedarf einer Region oder eines Wohnviertels orientieren, der abhängig ist von der örtlichen Wirtschafts- und Verkehrsstruktur. Dabei ist die Arbeitszeitorganisation der großen Arbeitgeber vor Ort in besonderer Weise zu berücksichtigen.
- Die Einrichtungen müssen Eltern mit unregelmäßigen Arbeitszeiten differenzierte Angebote machen können. Es muss ihnen beispielsweise ermöglicht werden, pro Woche Betreuungszeit für zwei Tage, einen Vor- und einen Nachmittag zu buchen, ohne in diesem Fall eine Vollbetreuung für eine ganze Woche bezahlen zu müssen.
- Das Angebot an Ganztagsbetreuung einschließlich einer warmen Mahlzeit muss wesentlich stärker ausgebaut werden.
- Bei Betreuungsbedarf an Wochenenden müssen in verkehrsgünstig gelegenen Einrichtungen Betreuungsorte für Wochenenden organisiert werden, die auch Kindern offen stehen, die an Werktagen eine andere Einrichtung ohne Wochenendangebot besuchen.

Dies trifft allerdings nur in Ausnahmefällen zu. In Wirklichkeit jedoch entsprechen diese Ziele eher Wunschdenken. Gleichwohl aber können sich Einrichtungen schon heutzutage mithilfe von Netzwerken und Kooperationen in ihrem kommunalen Umfeld mit ihrem Angebot stärker an den Bedarfen der Eltern orientieren und auf diese Weise auch gegenüber Wettbewerbern besser positionieren. Im Folgenden werden die wichtigsten Kriterien für eine familien- und kindergerechte kommunale Infrastruktur beleuchtet und Beispiele ihrer Realisierung durch den Bremischen Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder vorgestellt.

3. KOMMUNALE INFRASTRUKTUR: POTENZIALE NUTZEN

Notwendigkeit von Netzwerken und Kooperationen

Das kommunale Infrastrukturangebot sollte so organisiert sein, dass Kinder und Eltern von Synergieeffekten profitieren können, die sich aus der Vernetzung von Bedarfen und Angeboten ergeben. Familien brauchen zur Erfüllung ihrer vielfältigen Aufgaben – insbesondere bei der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder – ein soziales und institutionelles Netzwerk, das ihnen bei der Alltagsorganisation hilft und die Kinder in ihren Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten fördert.

Die Kirchen als Partner bieten einen nicht unerheblichen Teil der Infrastruktur für Familien und sind damit wesentlich an ihren Lebensverhältnissen und ihrer Lebensqualität beteiligt. Familien benötigen in jeder Lebenssituation und bei allen Übergängen gesellschaftliche Unterstützung und eine Interessenvertretung durch die Kirchen. Es wird noch wichtiger werden, dass die Kirchen angesichts der sich wandelnden Lebenswirklichkeiten ihren Blick verstärkt auf benachteiligte Familien richten.

Ein herausragendes Merkmal kirchlicher Kindertageseinrichtungen ist ihre Einbindung in die Gemeinde. Durch diese Einbindung kann die Gemeinde Kinder und Familien auch in anderen Lebensformen begleiten. Angesichts zunehmend komplexer werdender Lebenszusammenhänge, die eine Betrachtung der Kinder ohne Einbeziehung des familiären Kontextes immer weniger zulassen, ist dies ein unschätzbare Vorteil. So hilft beispielsweise die Diakoniestation der Familie bei der Pflege der Großmutter, ein Geschwisterkind besucht bei der Pastorin oder beim Pastor den Konfirmandenunterricht, ein anderes ist beim Diakon in der Jugendgruppe. Bei wichtigen Wendepunkten des Lebens bietet die Kirche Beratung, Begleitung und Hilfestellung an, Familien rücken in verschiedenen Lebenssituationen in den Mittelpunkt.

Kommunale Netzwerke sollten aus verschiedenen Beteiligten innerhalb einer Region bestehen, d.h. neben den „ausgewiesenen“ Familienangeboten auch Arbeitsverwaltung und Wirtschaftsunternehmen sowie zivilgesellschaftliches Engagement. Dieses sozialräumliche Konzept schließt auch die Kirchen und Wohlfahrtsverbände mit ein, die über eine breite Palette an unterschiedlichen Angeboten für Familien verfügen. Folgende Beispiele zeigen typische Netzwerk-Konstellationen, die für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung in Frage kommen:

Kooperation zwischen Kindergärten

Die Zusammenarbeit von Kinderbetreuungseinrichtungen auf regionaler Ebene sollte beispielsweise gewährleisten, dass Kinder im Fall von Betriebsferien ersatzweise von Partnereinrichtungen betreut werden.

Kooperation Kindergarten – Schule

Eine zukunftsweisende Familienpolitik darf nicht bei den Angeboten für Kinder im Vorschulalter stehen bleiben. Vielmehr kommt es darauf an, die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote von Anfang an bis in die Pubertät zusammenzuführen, beispielsweise in Form von Ganztagsangeboten auch im Schulalter. Eine engere Zusammenarbeit und intensiverer Erfahrungsaustausch zwischen Kindergärten und Schulen könnten Kinder besser auf den Übergang in die Schule vorbereiten.

Kooperation Kindergarten – Unternehmen

Viele Unternehmen haben erkannt, welche Potenziale brach liegen, wenn Eltern – nach wie vor überwiegend Mütter – kinderbedingt längere Zeit ihren Beruf unterbrechen. Deshalb kooperieren sie zunehmend in unterschiedlicher Form mit Kinderbetreuungseinrichtungen, zum Beispiel indem sie

- „Back-up“-Betreuungsplätze für Kinder ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kaufen,
- einen Kindergartenplatz zur besseren Auslastung für zwei Kinder aufteilen (Platz-Sharing),
- externe Dienstleister zur Vermittlung von geeigneten kurz- oder langfristigen Betreuungsleistungen (Familienservice) nutzen,
- Beratungsleistungen durch Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen einholen.

Kooperation Kindergarten – kommunale Ämter, Behörden, Institutionen und Dienste

Die Zusammenarbeit mit diesen Einrichtungen bietet eine breite Palette an Möglichkeiten. Beginnend mit Weiterbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte, Nutzung von Räumlichkeiten, Zurverfügungstellung von Referentinnen und Referenten für Informationsveranstaltungen verschie-

dener Art, über die gemeinsame Konzeption und Umsetzung von Familienfreizeit- und Ferienangeboten bis hin zur gemeinsamen Durchführung von Fach- und Informationsveranstaltungen, Festen oder Events.

Kooperation Kindergarten – Beratungsstellen

Bei der Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und verschiedenen Institutionen der Familienberatung sind neue Gestaltungsmöglichkeiten und Synergieeffekte zu erwarten, weil eine Erneuerung der Struktur und Organisation dieser Beratungsstellen unausweichlich erscheint. Gegenwärtig nehmen zum Beispiel Ehe- und Familienberatungsstellen ihre Beratungstätigkeiten von Erziehungsberatungsstellen getrennt wahr, vielfach sogar ohne miteinander zu kommunizieren. Eine Umstrukturierung und stärkere Verflechtung beider Seiten, die jede für sich gleiche Aspekte einer Familie behandeln, würde zu einer effektiveren und qualitativ besseren Beratungsleistung führen, die sich auch auf die Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen positiv auswirken könnte.

Angebote zur Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz

Viele Eltern benötigen Hilfe, weil die Anforderungen bei Bildung, bei der Definition von Lebenszielen oder bei der Auswahl eines geeigneten Erziehungsstils sie überfordern oder weil sie die Elternrolle erst erlernen müssen. Es wäre falsch anzunehmen, Erziehung sei eine angeborene Fähigkeit oder Erziehungskompetenz, die stillschweigend von einer Generation an die nächste weitergegeben werde. Bei Letzterem wäre Erziehung nichts anderes als die schicksalhafte Weitergabe des Überlieferten, das auch negative Vorbilder und Einflüsse impliziert. Auf dieser Annahme aber kann kein schlüssiges Erziehungskonzept beruhen. Deshalb, aber auch vor dem Hintergrund einer immer komplexer werdenden Lebenswelt mit ihren vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen, ist die Unterstützung elterlicher Erziehungskompetenz nicht nur Auftrag der Familienbildungsstätten, sondern zunehmend auch in der Jugendhilfe von großer Bedeutung.

Kinderbetreuungseinrichtungen sind hierbei ein besonders niederschwelliges Angebot zur Beratung und Unterstützung von Eltern bei Erziehungsschwierigkeiten. Mit einer intensiven Elternarbeit aber wären sie überfordert. Deshalb ist es wichtig, das Verhältnis von Einrichtung und Familie im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft neu zu

regeln, einschließlich der Kooperation mit fachlich kompetenten Erziehungsberatungsstellen. Im Vordergrund sollte die Entwicklung von Erziehungskompetenz stehen, die präventiv ausgerichtet ist und nicht dem bisher praktizierten Defizitansatz folgt, wonach Beratung erst bei Auftreten der Probleme erfolgt. Die Betonung liegt darauf, Familien bereits in der frühen Phase ihrer Entwicklung zu unterstützen und Problemen vorzubeugen, statt sie später mit hohem Aufwand zu kurieren.

Gleichwohl gilt es zu prüfen, inwieweit die Beratungsleistungen den gewandelten Lebensbedingungen von Familien gerecht werden, und in welchem Umfang sie einer Stärkung der fachlichen Kompetenz bedürfen. Es steht an, das Beratungsangebot zu modernisieren, die Fachkompetenz der Beratenden zu stärken und die Beratungsinstitutionen miteinander zu vernetzen.

Das Beratungsangebot des Bremischen Landesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder hat zum Ziel,

- Familien und ihrer Kompetenzen zu stärken,
- Bildungsseminare dort anzubieten, wo Eltern täglich ein- und ausgehen und
- Impulse für einen organisierten Austausch der Eltern untereinander zu geben.

Die Angebote richten sich an Eltern von Kindern im Alter von ca. drei bis acht Jahren und finden in verschiedenen evangelischen Kindergärten in Bremen statt. Diese Einrichtungen dienen Rat suchenden Eltern als Orte der Lebens- und Familienberatung in Wohnortnähe. Hier können sie ihre Fragen mit dem Fachpersonal besprechen und sich über Erziehungs- und andere Fragen informieren, wie zum Beispiel

- Zusammenleben in der Familie
- Unterstützung in der Elternrolle
- Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungsaufgabe
- Bewältigung von alltäglichen Problemen mit Kindern
- Begleitung bei Entwicklungsfragen
- Vermittlung von pädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten.

Der Landesverband unterstützt die Fachkräfte, indem er neue Schwerpunktthemen für die Elternberatung aufbereitet und ihnen für ihre Be-

ratungstätigkeit zur Verfügung stellt. Das aktuelle Angebot zum Thema „Ernährung“ beispielsweise liefert:

- neue Erkenntnisse von Ernährungswissenschaftlern zum Thema Frühstück mit Vorschlägen für gesunde und preiswerte Frühstücksideen,
- Hilfen für übergewichtige Jugendliche,
- Informationen über gentechnisch veränderte Lebensmittel,
- das Rezept des Monats,
- Kochseiten mit den beliebtesten Rezepten der Kinder, zusammengestellt von den Köchinnen und Köchen der Einrichtungen in Zusammenarbeit mit dem Bremer Institut für Präventionsforschung und Sozialmedizin.

Darüber hinaus finden sich Beratungsangebote wie

- Angebote zu allgemeinen Erziehungsfragen,
- neue Sprachheilpädagogische Beratung für Eltern rund um das Thema Sprache und Sprechen,
- Informationen für Eltern zur Kindergartenanmeldung u.a.

Des Weiteren bietet der Landesverband zu aktuellen Schwerpunktthemen Fortbildungsseminare an, zu denen auch Eltern eingeladen sind. Im Folgenden sind zwei solcher Seminare exemplarisch vorgestellt.

Beispiel 1:

Ich bin drin?! Vom Internet und anderen Magneten in der kindlichen Entwicklung

Diese vierstündige Fortbildungsveranstaltung wurde für Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Kommunalpolitikerinnen und -politiker angeboten. In diesem Seminar analysierte ein erfahrener externer Referent die Ursachen und Wirkungen des Reizes von Internet, Computerspielen und anderer medialen „Faszinationen“ für Kinder, erklärte das so genannte „Spieltraumrisiko“ und schlug Gegenmaßnahmen vor. Die Veranstaltung wurde in Kooperation mit der Initiative „Spiellandschaft Stadt“ und dem Amt für Soziale Dienste durchgeführt. Den Veranstaltungsraum stellte das Landesinstitut für Schule zur Verfügung.

Beispiel 2:

Linkshänder, Beidhänder, Rechtshänder?

Die Händigkeit der Vorschulkinder

Dieses für Erzieherinnen, Erzieher und Eltern durchgeführte ganztägige Seminar informierte über den Umgang von Vorschulkindern mit ihrer Händigkeit und die möglichen Folgen einer Umschulung von linkshändigen Kindern zu Rechtshändern. Diese Veranstaltung fand unter der Leitung einer externen Fachreferentin in der Geschäftsstelle des Landesverbandes statt.

Flexible Betreuungsangebote für Kinder

Flexible Betreuungsangebote sollen Eltern dort entlasten, wo früher in der großen Familie die Großeltern oder andere Familienmitglieder bei der Betreuung und Versorgung der Kinder mitgeholfen haben. Nicht nur bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, deren Betreuung für einige Stunden am Tag durch diverse Kindergärten gut abgedeckt ist, sondern insbesondere bei Kindern, die jünger als drei Jahre oder älter als sechs Jahre sind. Es geht zum Beispiel um die zwischenzeitliche Betreuung von Kindern, wenn die Eltern einmal allein weggehen möchten oder einen wichtigen Termin wahrnehmen müssen, aber niemanden haben, der in der Zwischenzeit auf ihr Kind aufpasst. Hierzu zählen auch Angebote außerhalb der üblichen Betreuungszeiten, zum Beispiel in den Ferien, oder die Unterstützung und Beratung von Eltern behinderter Kinder außerhalb einer Institution.

Dank eines Netzwerkes von engagierten Kooperationspartnern bietet der Bremische Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in solchen und anderen Fälle unter der Bezeichnung „Kinder und Konsorten“ – oder kurz „Kids & Co“ – flexible Betreuungsangebote an, die die Entlastung von Familien zum Ziel haben. Das Angebot umfasst:

Bremer Kids

Diese flexible Betreuungseinrichtung in der Bremer Neustadt bietet stunden- oder tage- und wochenweise Betreuung für Kinder im Alter von einem Jahr bis zwölf Jahren durch erfahrene, qualifizierte Fachleute. Im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten werden auch behinderte Kinder betreut.

Dieses Angebot für Kurzzeitbetreuung wird genutzt von Eltern, die für ihre Kinder eine Übergangsbetreuung benötigen, weil beispielsweise die übliche Betreuung ausfällt, sie unerwartet berufliche oder private Termine wahrnehmen müssen oder ein bisschen Zeit für sich benötigen. Es hilft auch, den Übergang von einer Betreuungslösung zur anderen, zum Beispiel von der Tagesmutter in den Kindergarten, zu überbrücken.

Die Einrichtung ist ganzjährig geöffnet. Regelzeit ist Montag bis Freitag von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr, nach Absprache sind auch andere Betreuungszeiten möglich, im Notfall von Montag bis Freitag auch Übernachtungen. Die Betreuung kostet pro Kind und Stunde zwischen 5,00 Euro und 7,50 Euro, Geschwisterrabatt ist möglich. Bei längerer Betreuung und für Mitarbeiter von Sponsorenfirmen gelten Sonderkonditionen. Für Mitarbeiter von Firmen, die einen Betreuungsplatz gekauft haben, ist die Betreuung kostenlos. Das Projekt Bremer Kids erfolgt in Kooperation mit dem PME Familienservice und wird vom Unternehmen Kraft Foods unterstützt.

Kinderhotel bei den Bremer Kids

Einmal im Monat bietet das Projekt Bremer Kids Übernachtungsmöglichkeiten für vier bis acht Kinder im Alter zwischen einem Jahr und zehn Jahren, wenn Eltern gelegentlich einen Abend ohne ihre Kinder verbringen möchten oder müssen. Zurzeit gilt dieses Angebot an jedem dritten Samstag im Monat. Zusatztermine sind nach Absprache möglich.

Zwei Betreuerinnen sorgen dafür, dass die Kinder sich wohlfühlen und Spaß haben. Sie können in gemütlichen Räumen zusammen spielen, essen und in einem Raum übernachten. Die Übernachtung kostet inklusive Abendessen und Frühstück 30,00 Euro pro Kind, auch hier ist Geschwisterrabatt ist möglich. Die Betreuung beginnt um 17.00 Uhr und endet um 11.00 Uhr des Folgetages.

Babysitterservice

Dieser Service für qualifizierte Kurzzeitbetreuung von Kleinkindern in Wohnortnähe organisiert nach Absprache und Bedarf flexible Betreuer und Betreuerinnen für Eltern, die einen Babysitter brauchen. Das Angebot richtet sich auch an Eltern von behinderten Kindern.

Die Eltern teilen ihre Wünsche und Vorstellungen mit, der Babysitter-service schlägt ihnen einen Babysitter vor, mit dem sie dann selbst telefonisch Kontakt aufnehmen und weitere Details besprechen. Sollte der Babysitter nicht den Vorstellungen der Eltern entsprechen, erfolgt eine neue Vermittlung. Die Vermittlungsgebühr beträgt für Eltern, deren Kinder bereits eine Einrichtung des Landesverbandes benutzen, 20,00 Euro (andernfalls 25,00 Euro). Beträgt der Betreuungsbedarf regelmäßig mehr als fünf Stunden, vermittelt der Babysitterservice gegen eine Gebühr von 40,00 Euro (bei externen Eltern 50,00 Euro) auch einen Babysitter auf Mini-Job-Basis. Die Kosten für die Babysitter tragen die Eltern, die diesen als Auftraggeber bei der gesetzlichen Unfallversicherung melden müssen.

Betriebsnahe Krippen

Angesichts der Unterversorgung an Betreuungsplätzen für unter Dreijährige wurde nach Möglichkeiten gesucht, in Bremen flexible Betreuungsangebote für Kleinkinder von Müttern zu schaffen, die nach der Geburt wieder ihrem Beruf nachgehen oder überhaupt berufstätig werden wollen. Einer Umfrage zufolge sollte die Betreuung der Kinder unter drei Jahren möglichst in der Nähe des Arbeitsplatzes erfolgen und so flexibel sein, dass sie den Arbeitszeiten der Mütter entgegenkommt, was die übliche Betreuung in der Regel nicht vermag.

Umgekehrt haben viele Firmen ein Interesse daran, dass ihre gut ausgebildeten Frauen möglichst schnell nach der Geburt ihres Kindes ihren Beruf wieder aufnehmen, und unterstützen die Einrichtung einer hochwertigen und flexiblen Kinderbetreuung. So entstanden in Kooperation mit dem Unternehmen Kraft Foods und dem Verein zur Förderung betriebsnaher Kinderbetreuung in der Bremer Innenstadt die Projekte

- *Kraft Kids* für die Mitarbeiterinnen des Unternehmens Kraft Foods und
- *City Kids* für Mitarbeiterinnen interessierter Unternehmen in Bremen

Sie bieten Müttern eine Auswahl an verschiedenen Betreuungsvarianten an, die sie an ihre Arbeitszeiten anzupassen können. Sie können wählen zwischen

- 20Stunden Betreuung pro Woche mit und ohne Mittagessen
- 30Stunden Betreuung pro Woche

- 40Stunden Betreuung pro Woche
- zwei ganzen Tagen
- drei ganzen Tagen

Die Krippen sind ausgenommen von drei Wochen in den Sommerferien und einer Woche zwischen Weihnachten und Neujahr das ganze Jahr montags bis freitags von 7.30 Uhr bis 17.30 Uhr geöffnet. Die Einrichtungen sind nahe den Arbeitsstätten der Eltern gelegen. Die Betreuung der Kinder erfolgt ausschließlich durch Fachpersonal, mit einem Betreuungsschlüssel von einer Betreuerin auf vier Kinder.

Familienfreizeiten und Ferienprogramme

Mit seinem Freizeitangebot bietet der Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder und ihre Familien die Möglichkeit, auf Reisen zu gehen, Abenteuer und Natur zu erleben und neue Freunde zu finden. Hier können Eltern mit ihren Kindern Eindrücke sammeln, die ihnen ihre häusliche Umgebung nicht bietet. Diese mehrtägigen Fahrten werden von erfahrenen Freizeitpädagogen geleitet, die schon seit Jahren Kinder- und Familienfreizeiten veranstalten und großen Wert auf umfangreiche Vorbereitung und Sicherheit legen. Die folgenden Beispiele bieten einen Überblick über das Angebotsspektrum.

Familien-Freizeitangebote

- *Vater-Kind-Wochenende*: Väter und Kinder zelten drei Tage lang mitten im Wald, und leben wie Indianer. Sie bewegen sich auf Indianerpfaden, bauen ein großes Tippi, in dem sie abends an einem Lagerfeuer Abenteuer Geschichten erzählen. Und wenn die Kinder in ihren Schlafsäcken liegen und schlafen, haben die Väter noch Zeit, miteinander ins Gespräch zu kommen.
- *Großeltern-Enkel-Freizeit*: Großeltern verbringen ein märchenhaftes Wochenende mit ihren Enkelkindern in einem Haus auf dem Land. Sie erzählen den Enkeln Märchen, malen gemeinsam Bilder dazu, basteln, unternehmen und spielen viel mit den Kindern draußen.
- *Mutter-Kind-Kanutour*: Mütter paddeln mit ihren Kindern zwei Tage in Kanadiern im Fehnggebiet nahe der Nordseeküste durch die weit verzweigten Kanäle, die den holländischen Grachten mit ihren Hubbrücken ähneln.
- *Freizeit für Eltern mit Kindern im Krippenalter*: Eltern verbringen zwei Tage mit ihren Kleinkindern in der Gemeinschaft der Spielpartner

ihrer Kinder. Sie sehen den Kindern beim Spielen zu, beobachten, wie sie die Natur entdecken und kommen mit anderen Eltern ins Gespräch, die Kinder im gleichen Alter haben.

Abenteuer-Freizeitangebote

- *Fallschirmspringen, Reiten, Wald und Meer:* Ein dreitägiges Abenteuer-Wochenende für die ganze Familie inklusive Tandemsprung mit dem Fallschirm, Waldgeländespiel, Fahrt ans Meer und Reiten. Wer will, kann an Rundflügen teilnehmen oder zusätzlich Reitstunden nehmen. Ein Kooperationsprojekt mit der Fallschirmsportschule Kührstedt und einem Ausbilder der *International Police Association*.
- *Segeltörn mit dem Großsegler:* Dreitägige Rundreise für Eltern und Kinder auf einem holländischen Seeklipper von Bremerhaven in Richtung Wangerooze, ein Tag Aufenthalt im friesischen Wattenmeer und zurück.
- *Winter im Harz:* Drei Tage Rodel- und Bergfreizeit für die ganze Familie im Harz mit Bergwandern oder Skifahren. Wer will, kann sich im nahe gelegenen Schwimmbad abkühlen.
- *Inliner-Tour für Groß und Klein:* Ein zweitägiger Inline-Trip für die ganze Familie durch das Bremer Umland. Nach einer Übernachtung in einer Herberge geht's am nächsten Tag genauso weiter. Ein Bully fährt mit dem Gepäck vorweg, sodass die Skater sich entspannt ihrem Vergnügen widmen können.
- *Fahrradtour, Teufelsmoor und Segeln:* Drei Tage Abenteuer für Eltern und Kinder. Zunächst mit dem Fahrrad zu einem schönen Campingplatz zum Zelten und Spielen. Am nächsten Tag geht's zu einem Flugplatz. Wer will, kann einen Rundflug mit einem Motorsegler und einen Tandemsprung mit dem Fallschirm machen. Wer lieber verzichten möchte, kann eine Torfkahnwerft besichtigen. Nach einer weiteren Zeltnacht geht es wieder mit dem Fahrrad nach Hause.

Freizeiten mit Bildungsangeboten

- *Forschungsreise in Zusammenarbeit mit Geopark und Universum:* Eine zweitägige Forschungsreise für junge Familien in die erdgeschichtliche Vergangenheit. Nach einer Reise durch die Eiszeit im Universum Bremen führt eine Exkursion in die Natur im Geopark Königslutter mit Fossilien und Findlingen aus der Eis- und Warmzeit. Ein Kooperationsprojekt mit Geopark und Universum.

Ferienangebot „Sommersprachcamp“

Der Bremische Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder bietet auch zweiwöchige Ferienangebote zu verschiedenen Themen an. Die Betreuung durch mehrere Fachkräfte ermöglicht viele Ausflüge mit den Kindern und ein aufregendes Ferienprogramm. Dieses Angebot richtet sich vorrangig an Vorschulkinder im Übergang zur Grundschule und Grundschulkindern im Alter von fünf bis acht Jahren.

Im Sommer 2003 konnten Kinder erstmals zwei Wochen in einem „Sommersprachcamp“ verbringen. Dieses vom Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft unterstützte Modellprojekt bot Kindern mit Migrationshintergrund – aber auch deutschen Kinder – vor der Einschulung die Möglichkeit, ihren Wortschatz zu trainieren. Das Erlebnisprogramm mit Ausflügen zu Orten der bremischen Geschichte, Parks, Schwimmbädern und Spielplätzen hatten Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen konzipiert. Zum Schluss stellten die Kinder ein „Kursbuch“ zusammen, in dem sie die besuchten Orte noch einmal beschrieben.

Eltern-Kind-Zentren und Familien- und Kinderhäuser

Eltern-Kind-Zentren

Eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung des Kinderbetreuungsangebots in der Gemeinde sind Eltern-Kind-Zentren. Sie überwinden das hergebrachte Konzept getrennter Einrichtungen für Kinder verschiedenen Lebensalters und bieten „Lösungen aus erster Hand“: Kinder, die aus der Krippengruppe einer Betreuungseinrichtung herausgewachsen sind, können in der gleichen Einrichtung, also in ihrer gewohnten Umgebung, in eine Kindergartengruppe wechseln. Gleiches gilt später für den Übergang in den Hort. Dies kommt auch den Bedürfnissen von Eltern mehrerer Kinder entgegen, deren Kinder andernfalls mehrere verschiedene, womöglich noch weit voneinander entfernte Einrichtungen besuchen müssen.

Modellprojekt „Familien- und Kinderhaus“

Der Bremische Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen erprobt derzeit ein Modellprojekt „Familien- und Kinderhaus“ mit zahlreichen Betreuungsangeboten von Vorschulkindern, unter anderem:

- Kinderhotel (Kurzzeitunterbringung mit Übernachtungsmöglichkeit)
- Kinderstation (zur Betreuung von leicht erkrankten Kindern)
- Notfall und Kurzzeitbetreuung (Back-up-Care) für Kinder von drei bis zwölf Jahren
- Pflegenest (Betreuung für Kinder unter drei Jahren)
- Babysitterservice

Beratungsangebote für Eltern

Ausschlaggebend für die Planung dieses Projektes waren Überlegungen, wie Eltern noch besser unterstützt und entlastet werden können. gleichermaßen sollte mit dieser Einrichtung ein Ort geschaffen werden, an dem sich Kinder wohl und geborgen fühlen können – auch für kurze Zeit. Sie sollen hier gute Bedingungen vorfinden, ein Klima von Wärme und Angenommensein sowie eine Betreuung und Förderung durch qualifizierte Mitarbeiterinnen.

Eltern-Kind-Häuser und Kinderhäuser haben zum Ziel,

- Eltern zu unterstützen und zu entlasten
- Eltern Austausch- und Informationsmöglichkeiten zu bieten
- Kontaktmöglichkeiten für Kinder verschiedener Gruppen zu schaffen
- Kinder auch außerhalb der gewohnten Zeiten zu betreuen
- Kooperationen mit Firmen und
- Kooperationen mit Vereinen und Organisationen rund um Kinder und Familien zu realisieren.

Finanzieren ließen sich diese Einrichtungen beispielsweise durch:

- Beiträge der Eltern
- öffentliche Mittel der Stadt/Kommune
- Arbeitsämter
- Aktion Mensch
- Krankenkassen
- Verkäufe von „Back-up“-Plätzen an Firmen
- Bereitstellung von Übergangspflegeplätzen für das Jugendamt
- Sponsoren (Firmen und Geschäftsleute aus der Umgebung)
- Kirche
- private Sponsoren.

Die angeführten Beispiele zeigen eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten für eine familien- und kindgerechten Infrastrukturpolitik. Vorrangiges Ziel aller Bemühungen muss sein, die regionalen Potenziale für Netzwerke und Kooperationen zu nutzen und die Voraussetzungen für ein möglichst flexibles Betreuungsangebot für Kinder zu schaffen, das ihre Eltern entlastet und ihnen in einer zunehmend komplexen Lebens- und Arbeitswelt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht. Alle sind aufgefordert, ihren Beitrag dafür zu leisten.

LITERATUR

- *Ausgeprägter Kinderwunsch bei jungen Deutschen.* In: SPIEGEL ONLINE vom 26.04.2006. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,413131,00.html> (Download am 26. April 2006).
- *BANK, B.: Kinderbetreuung im Unternehmenskonzept am Beispiel Kraft Foods.* In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft.* Weinheim, Basel, Berlin 2004.
- *DEERTINGER, N.: Kein Hortplatz! Jetzt droht der soziale Abstieg.* In: *Abendzeitung* vom 24. April 2006.
- *Kein Land für Kinder.* In: SPIEGEL ONLINE vom 25.04.2006. <http://spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,412930,00.html> (Download am 25. April 2006).
- *MARQUARDT, M.: Der Kindergarten als Dienstleistungszentrum im Stadtteil.* In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft.* Weinheim, Basel, Berlin 2004.
- *Von der Leyen kratzt am CDU-Familienbild.* In: STERN ONLINE vom 25.04.2006. <http://www.stern.de/politik/deutschland/560049.html?nv=cb> (Download am 25.04.2006).
- *WEHRMANN, I. (HRSG.) Kindergärten und ihre Zukunft.* Weinheim, Basel, Berlin 2004.
- *WEHRMANN, I.: Innovative Dienstleistungskonzepte für den Kindergarten der Zukunft.* In: dies. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft.* Weinheim, Basel, Berlin 2004.

NEUE HANDLUNGSANSÄTZE
FÜR DIE ZUKUNFT

BILDUNGSOFFENSIVE DEUTSCHLAND

AUSZUG AUS: *DEUTSCHLANDS ZUKUNFT: BILDUNG VON ANFANG AN!*
(erscheint im Sommer 2007)

Ilse Wehrmann

QUANTITATIVER UND QUALITATIVER AUSBAU

Strukturelle Reformmaßnahmen

Das derzeitige Kinderbetreuungsangebot ist unzureichend und nicht bedarfsgerecht. Die Pläne des Bundesfamilienministeriums, bis zum Jahre 2010 rund 750.000 neue Krippenplätze bereitzustellen, geht in die richtige Richtung, greift aber noch nicht weit genug. Auch bei der Betreuung der Altersgruppe zwischen drei und sechs Jahren sind – obwohl hier die quantitative Versorgungsquote auf den ersten Blick weitaus günstiger erscheint – bei genauerer Betrachtung der Qualität des Leistungsangebots Verbesserungen nötig. Hier wurde in den vergangenen Jahren im Zuge des gesetzlich festgeschriebenen Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz das Hauptaugenmerk auf den quantitativen Ausbau von Kita-Plätzen gelegt, die qualitativen Aspekte aber wurden nicht in gleichem Maße berücksichtigt. Mangels verbindlicher und vergleichbarer flächendeckender Qualitätssicherung in den Einrichtungen hat die Öffentlichkeit dieses Manko bislang kaum wahrgenommen.

Quantitativer Ausbau

Für einen bedarfsgerechten qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung sind vor allem folgende Reformmaßnahmen erforderlich:

- Konsequente Umsetzung des vom Bundesfamilienministerium angekündigten *Ausbaus der Bildung und Betreuung von unter Dreijährigen* auf ca. 750.000 Krippenplätze
- *Ausweitung* des gesetzlichen Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz mindestens ab zwei Jahren, bei Bedarf auch ab dem ersten Lebensjahr
- *Beitragsfreiheit* am Eingang der Bildungsbiografie
- *Erweiterung der gesetzlich festgelegten Betreuungsdauer* für Drei- bis Sechsjährige von jetzt vier übergangsweise auf mindestens sechs Stunden täglich mit dem Ziel, sie analog den Ganztagschulen auf ganztags auszuweiten

Mit der Ausweitung des Betreuungsangebots allein ist es nicht getan. Mittelfristige Zielsetzung sollte die Schaffung von kostenlosen Kinderbetreuungsplätzen für alle Kinder im Vorschulalter sein. Diese macht aber nur dann Sinn, wenn sie mit einer Verbesserung der Infrastruktur gekoppelt ist. Die wichtigsten Kriterien sind im Folgenden aufgeführt.

Qualitativer Ausbau

Die Umsetzung der Bildungspläne setzt eine qualitativ hochwertige Ausgestaltung der Kitas als Betreuungs- und Bildungseinrichtungen sowohl in pädagogischer als auch in struktureller Hinsicht voraus. Hier hat Deutschland im internationalen Vergleich besonderen Nachholbedarf. Die Ausgestaltung der Einrichtungen auf westeuropäischem Niveau setzt insbesondere folgende Reformmaßnahmen voraus:

- *Kleinere Gruppen*: Angleichung des Betreuungsschlüssels von derzeit ca. 24 Kindern pro Fachkraft auf die von der EU empfohlene Gruppengröße von sechs bis acht Kindern je Erzieherin/Erzieher.
Umsetzung: in den nächsten drei Jahren.
- *Eigener Betreuungsschlüssel für Kinder mit Migrationshintergrund und behinderte Kinder*: Diese Kinder mit schlechteren Bildungschancen und -voraussetzungen erhalten in kleineren Gruppen eine interdis-

ziplinäre Förderung durch interdisziplinär zusammengesetzte Teams (zusätzlich qualifizierte Fachkräfte wie Behindertenpädagoginnen und -pädagogen, Logopädinnen und Logopäden u. a.).

Umsetzung: in den nächsten drei Jahren.

- *Mehr Zeit* für die individuelle Betreuung der Kinder: würde bei kleineren Gruppen zwangsläufig zur Verfügung stehen.
- *Bessere Ausstattung*: mit pädagogisch wertvollen Spielsachen und Arbeitsmaterialien für die Kinder, inklusive für die Altersgruppe geeigneter neuer Medien; die Ausstattung bezieht sich auch auf die Raumgestaltung in der Einrichtung.
Umsetzung: Sofort.
- *Bessere Qualifizierung* der pädagogischen Fachkräfte:
Umsetzung: erste Maßnahmen sofort, Ausbau in den nächsten zehn Jahren.
- *Bessere Betreuungsbedingungen*: Diese beziehen sich vor allem auf die Stabilität der Betreuung, die Strukturierung des Betreuungsbedarfs und Aspekte wie Sicherheit und Gesundheit der Kinder. Es müssen die Voraussetzungen für eine kontinuierliche Betreuung der Kinder in stabilen Situationen durch „ihre“ Erzieherinnen und Erzieher geschaffen werden, ebenso für einen routinierten, fest vorgegebenen Tagesablauf, der aber flexible Aktivitäten wie freies Spiel zulässt. Des Weiteren müssen alle Einrichtungen höchste Sicherheits- und Hygienestandards erfüllen.
Umsetzung: Beginn sofort.

PROFESSIONALISIERUNG DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE

Um die geforderte und nötige pädagogische Arbeit auch tatsächlich leisten zu können, benötigen Kindertageseinrichtungen dringend zusätzliches und kompetentes Personal. Unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung der hier angeführten Reformvorschläge ist eine Ausbildung der Frühpädagoginnen und -pädagogen auf europäischem Niveau und ein Hochschulstudium als Voraussetzung für den Berufseinstieg:

„Es kann nicht hingenommen werden, dass wir in Deutschland die schwierigsten und komplexesten Bildungsprozesse im vorschulischen Alter mit dem geringsten Qualifikationsniveau unserer Fachkräfte europaweit bewältigen wollen“ (Fthenakis 2007).

Allerdings muß dem vielfach verbreiteten Trugschluss von vornherein begegnet werden, es würde genügen, die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an ein Grundschulstudium zu koppeln. Eines muss deutlich hervorgehoben werden: Das System der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist nicht auf die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich übertragbar, insbesondere weil

- es zu fachlich und zu wenig erziehungswissenschaftlich angelegt ist,
- dies zu einer Verschulung des Elementarbereichs führen könnte und
- die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Mängel in der berufsbegleitenden Weiterqualifikation aufweist.

Nichts einzuwenden aber ist gegen eine gemeinsame Ausbildung von Früh- und Schulpädagogen nach Maßgabe eines entwicklungsorientierten Curriculums, das auf die Entwicklungsschritte von Kindern – insbesondere von null bis zwölf Jahren – eingeht. Gekoppelt an Forschungsprojekte würde eine solche Ausbildung auch den Aspekt der Verbindung von Forschung, Lehre und Praxis berücksichtigen, zum Beispiel in Bezug auf den kontinuierlichen Übergang vom Kindergarten in die Schule.

Um eine bessere Konsistenz im Bildungsverlauf der Kinder zu gewährleisten, sollten speziell Fachberaterinnen und -berater ausgebildet werden, die institutionenübergreifend Früh- und Schulpädagoginnen und -pädagogen in Kindergärten und Schulen beraten und weiterqualifizieren.

Die bundesweite Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte im frühkindlichen Bereich ist nicht mit einem Kraftakt zu bewältigen, allein schon aufgrund der fehlenden Hochschuldozenten. Deshalb empfiehlt sich auch hier ein schrittweises Vorgehen:

- **1. Schritt:** Entwicklung eines einheitlichen *institutionenübergreifenden Bundes-Kerncurriculums* für die Ausbildung von Früh- und Schulpädagoginnen und -pädagogen für die Altersgruppe von null bis zwölf Jahren

Umsetzung: Sofort.

- **2. Schritt:** Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern (Lehrkräfte an Fachschulen) auf *Master-Niveau* für die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen

Umsetzung: Sofort (zunächst nach vorhandenen institutionenübergreifenden Curricula wie z.B. der von der Universität Bremen entwickelten, später nach dem Bundes-Kerncurriculum).

- **3. Schritt:** Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, (Gruppen-) Leitungen, Fachberatungen und Entscheider bei den Trägern

Umsetzung: Sofort (zunächst nach vorhandenen Ausbildungscurricula, später nach den auf das Bundes-Kerncurriculum abgestimmten Lehrplänen).

Institutionenübergreifendes Bundes-Kerncurriculum

Analog den Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung der Länder sind auch die Ausbildungsbedingungen und -curricula für Erzieherinnen und Erzieher je nach Bundesland verschieden. Sie sind uneinheitlich, unverbundlich, unkoordiniert und nicht aufeinander abgestimmt. Deshalb benötigt auch die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte einen einheitlichen, bundesweit geltenden verbindlichen Orientierungsrahmen, ein institutionenübergreifendes *Bundes-Kerncurriculum*, innerhalb dessen die Länder ihre Ausbildungscurricula ausgestalten können. Neben der Entwicklung dieses Kerncurriculums muss aber auch gewährleistet sein, dass die darin festgeschriebenen Inhalte, Kompetenzen und Methoden adäquat vermittelt werden. Die dafür erforderlichen Maßnahmen sind im Folgenden beschrieben.

Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder

Voraussetzung für eine flächendeckende Weiterqualifikation der pädagogischen Fachkräfte, (Gruppen-)Leitungen, Fachberatungen sowie *Fortbilderinnen und Fortbilder* ist, dass die *Ausbilderinnen und Ausbilder*, d.h. die Lehrkräfte an den Fachschulen ein Studium mit *Master-Abschluss* an einer Fachhochschule bzw. Universität absolvieren, das auch im Ausland anerkannt wird. Dieses Studium sollte zunächst berufsbegleitend angelegt, mittel- und langfristig aber obligatorische Zugangsvoraussetzung für den Lehrberuf auf Hochschulniveau sein.

***Qualifizierung der Frühpädagoginnen und Pädagogen,
Fachberatungen, Leitungen und Träger***

Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher

Dem Beispiel Südtirols folgend sollten Erzieherinnen und Erzieher mit Schulpädagoginnen und -pädagogen ein gemeinsames dreijähriges Grundstudium absolvieren und sich in den letzten beiden Studienjahren auf den Elementarbereich spezialisieren – mit *Abschluss Bachelor*. Verpflichtender Bestandteil dieses Studiums sollte ein Praktikum im Ausland sein. Mittelfristig sollte ihr Studium wie das der Schulpädagoginnen und -pädagogen mit *Master* abschließen. Schweden zeigt, dass es auch noch konsequenter geht: Es praktiziert eine radikalere und konsequentere Ausbildung in Form eines gemeinsamen Studiums für die Bildung von Kindern von null bis 18 Jahren.

Die Ausbildung sollte dem internationalen Niveau entsprechen, sodass der Abschluss auch im Ausland anerkannt wird und eine Berufsausübung außerhalb Deutschlands ermöglicht. Das Ausbildungskonzept sollte innovative wissenschaftliche, didaktische und methodische Grundlagen vermitteln, ebenso

- neue Technologien für die Ausübung des Berufs,
- die Organisation von Bildungsprozessen bei den Kindern und
- neue Dimensionen von Theorie und Praxis.

Zu den *Kernkompetenzen*, die Erzieherinnen und Erzieher in ihrer Ausbildung erwerben sollen, gehören:

- Arbeit mit Kindern und Gruppen
- Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen
- Arbeit mit Institutionen und Teams
- Arbeit mit dem Umfeld

Die Ausbildung sollte Erzieherinnen und Erzieher auch für folgende Aufgabenbereiche qualifizieren:

- Wissen und Verstehen
- Inhalte verstehen und planen
- Analyse und Recherche

- Planung, Konzeption und Entwicklung
- Organisation und Durchführung von Lernprozessen
- Evaluation

Inhaltlich-fachliche Weiterbildungsmaßnahmen, wie beispielsweise an der Universität Bremen angeboten, sind einem späteren Studium anzurechnen.

Im Sinne einer Gleichbehandlung der pädagogischen Fachkräfte für Kinder im Vorschulalter mit Grundschullehrerinnen und -lehrern sollte für beide Berufsgruppen die neue Berufsbezeichnung „*Frühpädagogin und -pädagoge*“ offiziell eingeführt werden, analog dem diese Bereiche umfassenden „*teacher*“ im angelsächsischen Sprachgebrauch.

Beispielhaft für einen solchen gemeinsamen Studiengang sei das Curriculum der Universität Brixen angeführt.

**Qualifizierung der Leitungs- und Führungskräfte sowie
Fachberatungen**

Für Kita-Leitungen sollte berufsbegleitend eine Weiterbildung auf Hochschulniveau mit Master-Abschluss angeboten werden. Der erste Teil des Studiums beinhaltet allgemeine Fächer zur Frühpädagogik und Schule, der zweite Teil bezieht sich auf spezielle Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen. Mittelfristig sollte diese Hochschulausbildung obligatorisch und Voraussetzung für die Übernahme von Leitungsfunktionen im Elementarbereich sein. Beispielhaft für diesen Studiengang sei das Curriculum der Fachhochschule Remagen genannt, für die verbindliche Weiterbildung von Gruppenleitungen sowie von zuständigen Entscheidern bei den Trägern das Curriculum der Universität Bremen.

Umsetzung:

- *Kurzfristig*: sollten berufstätige Erzieherinnen und Erzieher sofort ein berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium mit Bachelor-Abschluss und Leitungen ein berufsbegleitendes Studium mit Master-Abschluss beginnen können (z.B. anhand der Ausbildungscurricula der Hochschulen Bremen, Remagen oder Bozen).
- *Mittelfristig* sollte für Berufsanfängerinnen und -anfänger dieses Hochschulstudium obligatorisch für die Ausübung des Erzieherinnen- und Erzieherberufs sein.

Neben der berufsbegleitenden Weiterqualifizierung sollten neue Studienmethoden wie E-Learning oder eine Verbindung von E-Learning und Präsenzzeiten, aber auch Fernstudiengänge verstärkt angeboten und genutzt werden.

Flankierende Maßnahmen

Die oben beschriebenen Maßnahmen allein reichen für eine nachhaltige Reform der Professionalisierung der Fachkräfte im Elementarbereich nicht aus. Sie sollten ergänzt werden um folgende Bausteine:

Erweiterung der beruflichen Voraussetzungen für Frühpädagogen

Mittel- und langfristig sollten die Eingangsvoraussetzungen für den Erzieherinnen- und Erzieherberuf um folgende Kriterien erweitert werden:

- *Abitur*
Umsetzung: nach Entwicklung des Bundes-Kerncurriculums
- erforderliche *Persönlichkeitsmerkmale* und Haltungen, die vor Aufnahme der Ausbildung in einem Aufnahmegespräch in der Hochschule zu prüfen sind
Umsetzung: sofort nach Entwicklung eines entsprechenden Persönlichkeitsmerkmal-Kataloges
- die Beherrschung mindestens eines *Musikinstrumentes* zur Förderung der musisch-kreativen Entwicklung der Kinder
Umsetzung: mittelfristig nach Entwicklung entsprechender Ausbildungsangebote

Schaffung einer Funktionsstelle für Bildungsmanagement

Bereits kurzfristig sollte in jeder Einrichtung eine *Funktionsstelle für Bildungsmanagement* zur Steuerung und Überwachung der Implementierung und Umsetzung der Bildungspläne geschaffen werden. Diese Funktion könnte anfangs eine Fachberatung ausüben, mittelfristig sollte diese Aufgabe ein Hochschulstudium mit Master-Abschluss voraussetzen.

Umsetzung: Sofort

Die Funktionsstelleninhaberinnen und -inhaber sollten forschungsgestützte Interventionsmethoden für die Implementierung von Bildungsplänen beherrschen.

Anleitung durch Mentorinnen und Mentoren

Nach Abschluss der Hochschulausbildung werden die berufsunerfahrenen Erzieherinnen und Erzieher in der Anfangsphase nach Südtiroler Vorbild von *Praxismentorinnen und -mentoren* angeleitet, unterstützt und betreut. Eine entsprechende *Anleiterqualifikation* bietet beispielsweise die Universität Bremen an.

Anzustreben ist, dass in jeder Einrichtung eine Person mit diesem Qualifikationsnachweis Studentinnen und Studenten, Berufsanfängerinnen und -anfängern, Praktikantinnen und Praktikanten oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen fachlich betreut und in die Umsetzung des erworbenen Wissens begleitet. Auf diese Weise wird die Praxis in der Ausbildung stärker betont.

Umsetzung: sofort (anfangs durch erfahrende Kolleginnen und Kollegen, später durch Fachkräfte mit abgeschlossener Anleiterqualifikation)

Denkbar ist in diesem Zusammenhang die Schaffung von so genannten Ausbildungskindergärten für angehende bzw. unerfahrene Fachkräfte.

Verpflichtung zur beruflichen Weiterbildung

Nach Abschluss ihrer Ausbildung sollten alle Berufsgruppen (Erzieherinnen und Erzieher, Leitungen, Fachberatungen) im Elementarbereich zur *beruflichen Weiterbildung* verpflichtet werden. mit folgenden Voraussetzungen:

- generelle Fortbildungsverpflichtung für mindestens fünf Tage im Jahr
- mit Nachweis der Teilnahme an infrage kommenden Weiterqualifizierungsmaßnahmen (beispielsweise anhand eines Punktekontos)
- Entwicklung entsprechender berufsgruppenspezifischer Weiterbildungsangebote mit der jeweiligen Gewichtung der Teilnahme für den *Weiterbildungsnachweis*
- Verpflichtung der Träger zur Freistellung der pädagogischen Fachkräfte für die Fortbildungsmaßnahmen und zur Übernahme der *Weiterbildungskosten*
Umsetzung: sofort.

Ziele der Ausbildung

Die Reform der Professionalisierung der Fachkräfte im Elementarbereich sollte sich an folgenden Zielsetzungen orientieren:

- sie stärkt die *Methodenkompetenz* der Erzieherinnen und Erzieher im Hinblick auf die Implementierung von Bildungsplänen
- der frühkindliche Bereich benötigt die am besten qualifizierten und bezahlten Pädagoginnen und Pädagogen, denn sie legen die Saat für die Bildungsbiografien der künftigen Generationen
- die Ausbildung bietet Erzieherinnen und Erziehern eine bessere Durchlässigkeit zum Wechsel an eine Grundschule sowie bessere Möglichkeiten, ihren Beruf auch im Ausland auszuüben
- mit dem Bachelor- bzw. Masterabschluss haben Frühpädagoginnen und -pädagogen bessere Aufstiegsmöglichkeiten und
- die bessere Qualifizierung führt zu einer höheren Bezahlung, steigert das Image dieser Berufsgruppe und wird auch für männliche Fachkräfte attraktiver.

DER ZEHN-JAHRES-PLAN

Der *Zehn-Jahres-Plan* dient als verbindlicher „*Masterplan*“ für die Umsetzung der Bildungsoffensive Deutschland. Er beschreibt die einzelnen Reformschritte und gibt den Zeitplan vor. Seine Einhaltung wird überwacht von den „Runden Tischen“ auf Bundes-, Landes und Kommunalebene. Seine konsequente Umsetzung setzt mittelfristig voraus eine Reform der politischen Zuständigkeiten, eine Verpflichtung der Träger Beteiligung an der Bildungsoffensive und die Einberufung von Kinderbeauftragten auf allen politischen Entscheidungsebenen.

Reform der politischen Zuständigkeiten

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für nachhaltige Veränderungsmaßnahmen – insbesondere auch in Richtung institutionsübergreifende Bildung und Betreuung von Kindern von null bis zwölf Jahren – ist die gemeinsame Fach- und Dienstaufsicht für Kindertageseinrichtungen und Schulen in einer Behörde. Die *ministerielle Zuordnung* sollte auf Bundes- und Länderebene für beide Bereiche einheitlich bei den Bildungsministerien liegen.

Verpflichtung der Träger

Eine entscheidende Schwachstelle der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung ist deren Beliebigkeit und Unverbindlichkeit, vor allem begründet im bereits angesprochenen, speziell in Deutschland ausgeprägten „*Trägerlabyrinth*“. Diese Struktur, die Trägern weitgehend freie Wahl bei der Ausgestaltung und Ausstattung der Betreuungseinrichtungen, der Auswahl und dem Einsatz des Personals bis hin zur Entwicklung von Qualitätskriterien und deren Sicherung lässt, ist in Frage zu stellen. Eine nachhaltige Änderung kann nur ein *Ausschreibungsverfahren* bewirken, in dem sich die Träger in regelmäßigen Zeitabständen, zum Beispiel alle fünf Jahre, neu bewerben und den Nachweis für ihre Befähigung zur frühkindlichen Betreuung und Bildung erbringen müssen. Deshalb sollte Deutschland dem Beispiel von Neuseeland oder Australien folgen und – ähnlich wie bei der Vergabe von Qualitätssiegeln – die rechtlichen Voraussetzungen dafür schaffen, dass sich Träger regelmäßig neu akkreditieren müssen.

Die Umsetzung eines solchen Ausschreibungsmodells würde vor allem zwei wesentliche Verbesserungen für den Elementarbereich mit sich bringen:

- mehr *Verbindlichkeit* in Bezug auf die Umsetzung des frühkindlichen Bildungsauftrags
- eine höhere *Qualität* des Betreuungs- und Bildungsangebots, weil alle Träger verbindliche, bundesweit geltende Qualitätskriterien erfüllen und deren Einhaltung in regelmäßigen externen Überprüfungen, nachweisen müssten.

Umsetzung: Beginn sofort.

Einberufung von Kinder- und Familienbeauftragten

Für die Vertretung der Interessen der Kinder, insbesondere aber für die Koordination und Sicherung der Umsetzung der Reformmaßnahmen des Zehn-Jahres-Plans sollten – analog den Bundeswehr- oder Ausländerbeauftragten der Bundesregierung – Kinder- und Familienbeauftragte eingesetzt werden, auf Bundes-, Landes und kommunaler Ebene. Sie sollten ein politisches Mandat haben sowie mit einem Veto-Recht bei Gesetzesvorlagen ausgestattet sein.

Umsetzung: Beginn sofort.

Umsetzung

Für den Beginn der Umsetzung der beschriebenen Reformmaßnahmen gilt: je früher, desto besser! Es ist schon zu viel Zeit vergeudet worden, es muss endlich gehandelt werden. Die Reform der frühkindlichen Bildung und Erziehung muss zur Chefsache werden, symbolisch und deutlich sichtbar für alle. Dafür empfiehlt sich folgende Vorgehensweise:

In einem *Staatsvertrag* regeln Bund und Länder zunächst:

- die Einsetzung von Kinderbeauftragten auf Bundes- und Landesebene
- im Zehn-Jahres-Plan die Finanzierung und die Rahmenbedingungen für die verbindliche Umsetzung der Reformmaßnahmen
- die Aufgaben und die Zusammensetzung von „Runden Tischen“ auf Bundes- und Landesebene
- die Entwicklung eines Bundes-Rahmenbildungsplans als Orientierungsrahmen für die Bildungspläne der Länder durch die Kultusminister- und Sozialministerkonferenz
- die Beauftragung einer unabhängigen wissenschaftlichen Institution mit der einheitlichen, bundesweit geltenden Qualitätsentwicklung und -sicherung für frühkindliche Betreuungseinrichtungen
- die Entwicklung eines Kerncurriculums für die Hochschulausbildung der pädagogischen Fachkräfte

Diese im Staatsvertrag niedergeschriebenen Maßnahmen, Institutionen und Gremien sollte Bundeskanzlerin Angela Merkel „zur Chefsache“ machen. Zur Betonung der außerordentlichen Wichtigkeit dieses Projekts sollte sie es im Beisein der Teilnehmer des „Runden Tisches“ auf Bundesebene im Rahmen eines Familien- und Kindergipfels der breiten Öffentlichkeit vorstellen und medienwirksam den Startschuss für den offiziellen Beginn der größten Bildungsreform abgeben, die es in Deutschland bislang gegeben hat.

Wenn die Umsetzung dieser Reform vom ernsthaften Willen aller gesellschaftlichen Akteure getragen wird, wird Deutschland in zehn Jahren die Abstiegsplätze verlassen haben und wieder oben mitspielen: als kinderfreundliches Land und führender Bildungs- und Wissensstandort – mit besten Zukunftsperspektiven in einer globalisierten Welt.

LITERATUR

- WEHRMANN I.: *Kindgerechte Arbeitszeitgestaltung. Kinder, Erwachsene, Institutionen im Interessenkonflikt?* In: Wehrmann, I./Seehausen, H. (Hrsg.): *Kindgerechte Arbeitszeitgestaltung. Kinder, Erwachsene, Institutionen im Interessenkonflikt?* Bremen: 1989
- WEHRMANN I./ABEL, R. D.: *Von der Kindertagesstätten-Verwaltung zum Kindertagesstätten-Management. Ein Beitrag zur Zukunft von Kindertagesstätten.* Bremen: 2000
- WEHRMANN I.: *Der Kindergarten in Zeiten des Umbruchs.* In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft.* Weinheim, Basel, Berlin: 2004
- WEHRMANN I.: *Reform, Revolution oder was?* In: *Betrifft Kinder* 10–11/2005, S. 47
- WEHRMANN I.: *Was Familien brauchen.* In: Henry-Huthmacher, Christine (Hrsg.): *Wege in eine kinderfreundliche Gesellschaft.* Freiburg: 2006

NEUE FINANZIERUNGSMODELLE DER KINDERBETREUUNG

Stefan Sell

„AM GELDE HÄNGT'S“

Der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis eines bedarfsgerechten Ausbaus der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder – oder anders gesagt: die tiefe Kluft zwischen den familienpolitischen Sonntagsreden und der praktischen Umsetzung – resultiert neben einer mentalen Blockade gerade bei den Entscheidungsträgern vor allem aus der unsystematischen und in ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung kontraproduktiven Finanzierungsarchitektur mit ihrem Schwerpunkt auf den kommunalen Haushalten.

Vereinfachend gesagt wird ein Großteil der Kosten der Kinderbetreuungseinrichtungen von den Kommunen getragen – im Durchschnitt um die 80 bis 85 Prozent. Die Bundesländer sind – mit großer Varianz – an den Betriebs- und vor allem Investitionskosten beteiligt, der Rest entfällt auf die so genannten Eigenanteile der Träger der Einrichtungen (also z.B. der Kirchen) und auf die Elternbeiträge.¹

Der Bundesgesetzgeber gibt über das KJHG bzw. nunmehr SGB VIII einen Rechtsanspruch der Eltern auf einen Kindergartenplatz vor, den diese gegenüber den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe einlösen können. Die praktische

Umsetzung und vor allem die Finanzierung wird aber der kommunalen Ebene vollständig überlassen, wobei in diesem Bereich ein sehr unübersichtliches Finanzierungsmischmasch, bezogen auf die einzelnen Kitas, erschwerend hinzukommt. Die Gesamtausgaben für die institutionelle Kinderbetreuung werden derzeit auf etwa 14 Milliarden Euro geschätzt, von denen 80 bis 85 Prozent größtenteils auf die Kommunen entfallen. In jedem Bundesland gibt es unterschiedliche Regelungen hinsichtlich der Verteilung der Lasten im Finanzierungsdreieck Träger der öffentlichen Jugendhilfe – Bundesland – Träger der Einrichtungen, zusätzlich angereichert um den Faktor Elternbeiträge, die teilweise einkommensabhängig gestaffelt, zum anderen auch als feste Beitragssätze ausgestaltet sind (auch hinsichtlich des Volumens der Elternbeiträge liegen nur Schätzungen vor, die von 1,89 Milliarden Euro bis 3,27 Milliarden Euro reichen; vgl. Sell 2002). Unterschieden werden Investitionskosten und Betriebskosten, die vor allem aus Personalkosten bestehen. In vielen Fällen ist es so, dass die Investitionskostenfinanzierung in aller Regel eine Mischfinanzierung aus Landesmitteln, kommunalen Mitteln sowie einem Eigenanteil des Trägers der Einrichtung ist.

Generell lässt sich sagen, dass ein großer Teil der Finanzierungslasten auf der kommunalen Ebene anfällt, ergänzt um die Elternbeiträge sowie Landesmittel (vor allem bei Investitionen). Das jeweilige Land hat zugleich noch erhebliche Mitspracherechte, beispielsweise bei der Genehmigung von Kitas, die auf eine Ganztagesbetreuung umstellen (wollen). Mit dieser Vielzahl von Beteiligten sind erfahrungsgemäß enorme Transaktionskosten verbunden, die sicherlich nicht flexibilitätsfördernd sind. In den westdeutschen Bundesländern ist die Einführung des Rechtsanspruchs vielerorts angesichts der damit verbundenen Kostenbelastung der Kommunen heftig kritisiert und die Umsetzung auch hinausgezögert worden. Die Bereitstellung einer dem Rechtsanspruch (quantitativ) genügenden Zahl von Plätzen ging nicht selten auf Kosten des vor- und nachgelagerten Bereichs, also der Krippen- und Hortbetreuung. Die Erfahrungen mit den laufenden Kosten im Gefolge des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ist auch für die „willigen“ Kommunen ein ernstes und teilweise verständliches Hindernis für einen bedarfsgerechten Ausbau der Angebote nicht nur in Richtung Ganztagsplätze, sondern vor allem auch in die völlig defizitären Bereiche Krippe und Hort.

Gegenwärtig erleben wir gerade auch aufgrund der problematischen Finanzierungsstruktur die Situation, dass sehr viele Kommunen den

Rückgang der Kinderzahlen (in den kommenden Jahren etwa 25 Prozent weniger Kindergartenkinder) nicht nur planerisch sondern auch praktisch bereits in Form von Abbaumaßnahmen vorwegnehmen und die aktuell noch stärker besetzten Kohorten in Form einer „Notversorgung“ in bis zur maximalen Gruppengröße aufgefüllten Kitas „versorgt“ werden. Hier erweist es sich als zusätzlich problematisch, dass die Kommunen zugleich über das Instrument der „monistischen Angebotsplanung“ mit den Jugendhilfeausschüssen als Entscheidungsgremien sowie den Jugendämtern als „Zulieferer“ hinsichtlich der Datengrundlagen im Sinne einer Ermittlung des konkreten Bedarfs an Plätzen verfügen, denn hierüber lässt sich die Zahl der subventionierten Anbieter von Kinderbetreuung restriktiv steuern. Außerdem ist es aus wettbewerblicher Sicht überaus fragwürdig, dass die Kommunen zum einen die Zahl der förderungsfähigen Einrichtungen restriktiv steuern können und zugleich selbst als Träger von kommunalen Kitas auf dem „Markt“ für institutionelle Kinderbetreuung als Anbieter vertreten sind bzw. die „freien“ (zumeist kirchlichen) Träger über ihr Steuerungsinstrumentarium bevorzugen und deren Position möglicherweise gefährdende Konkurrenzanbieter im Sinne einer rigiden Markteintrittsbarriere fernhalten können.

DIE „FÖDERALE FINANZIERUNGSVERFLECHTUNGSFALLE“

Die entscheidende Bremse für einen wirklich bedarfsgerechten Ausbau der Kinderbetreuungsangebote ist die „föderale Finanzierungsverflechtungsfalle“ (vgl. zu dieser Begrifflichkeit bereits Sell 2002 und 2003a). Hintergrund ist die Inkongruenz der Kosten- und Nutzenstellen hinsichtlich der Kinderbetreuung, die auch bei der Diskussion über die volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Analyse der Kindertageseinrichtungen der Stadt Zürich (vgl. Müller Kucera/Bauer 2001) – und dort für die drei Ebenen Stadt, Kanton und Bund – als ein herausragender Befund offensichtlich wurde. Während der Großteil der (laufenden) Kosten auf der kommunalen Ebene anfällt, realisieren sich die besonders relevanten Mehrfachnutzen z.B. in Form höherer Steuer- oder Sozialversicherungsbeitragseinnahmen auf der Ebene der Länder und des Bundes. Zugespitzt formuliert: Angesichts der quantifizierbaren Verteilung der Kosten und Nutzen der Kindertageseinrichtungen zahlen die Kommunen „zu viel“ und die Bundesländer „zu wenig“ und der Bund sogar nichts. Potenziert wird diese Ungleichverteilung dann auch noch durch negative Anreize aufgrund der Heranziehung von Elternbeiträgen zur Finanzierung der Einrichtungen. Diese negativen Anreize manifestieren sich in einer

unterdurchschnittlichen Inanspruchnahme der Kitas durch Migrantenkinder² und Kinder aus einkommensschwachen Haushalten. Empirisch nachgewiesen sind die positiven Effekte eines Besuchs des Kindergartens durch nicht-deutschsprachige Kinder auf den späteren Schulerfolg (vgl. bereits Büchel/Spieß/Wagner 1997 sowie die neue Studie von Spieß/Büchel/Wagner 2003).

EINE ERSTE ABLEITUNG AUS DER „FÖDERALEN FINANZIERUNGSVERFLECHTUNGSFALLE“

Eine der wesentlichen Schlussfolgerungen aus der hier skizzierten „föderalen Finanzierungsverflechtungsfalle“ liegt gewissermaßen „quer“ zu dem, was ansonsten im politik- und vor allem finanzwissenschaftlichen Diskurs an „Verflechtungsfällen“ in unserem föderalen System diskutiert und kritisiert wird, denn dort geht es in aller Regel um die Forderung nach einer Auflösung der Mehrebenenfinanzierung mit der Hoffnung, dadurch eine rationalere Mittelverwendung erreichen zu können. Hingegen müsste es im Kita-Bereich gerade der andere Weg sein, der zu empfehlen wäre, also die möglichst kongruente Abbildung der Nutzeneffekte auf Seiten der Kostenträgerschaft und zugleich die möglichst weitgehend regelhafte Ausgestaltung der Finanzierungsströme. Wir benötigen einen ökonomisch von der Verteilungsseite her rationalen föderalen Finanzierungsverbund.

Die neuere Finanzierungsreformdiskussion in Deutschland – Objekt- versus Subjektfinanzierung als Innovationsphase für eine Infragestellung der gewachsenen Strukturen

Seit einigen Jahren wird die Diskussion über eine Reform der Finanzierung der Kindertageseinrichtungen in Deutschland dominiert von der Forderung nach einem Wechsel von der Objektförderung hin zur Subjektförderung, um auf diesem Wege einen bedarfsgerechten Ausbau der Kinderbetreuungsinfrastruktur zu erreichen und parallel einen Wettbewerb zwischen den Einrichtungen auszulösen, damit die Nachfrager ihre Präferenzen besser artikulieren können. Besonders prominent geworden ist die Forderung nach einem Systemwechsel hin zu einer Subjektförderung durch die konzeptionellen Arbeiten von Spieß, Kreyenfeld und Wagner (Spieß et al. 2001) sowie die ersten Ansätze einer auch praktischen Umsetzung wie z.B. in Hamburg mit der Einführung eines „Kita-Gutscheinsystems“. Die Protagonisten dieses Ansatzes plädieren für eine

Steuerung des Angebots und der Nachfrage über das Instrumentarium der Gutscheine (*vouchers*), die im Sinne einer „monistischen Finanzierung“ die laufenden Betriebs- wie auch die anteiligen Investitionskosten der Einrichtungen abdecken sollen. Zugleich sollen qualitätssichernde Standards z.B. über „Gütesiegel“ (vgl. Spieß/Tietze 2001) eingeführt werden. Den konzeptionellen Vertretern des Gutscheinmodells geht es zugleich um eine Erhöhung der kaufkräftigen Nachfrage nach Kinderbetreuung in Kombination mit qualitativen Mindeststandards über namensgebundene, im Nennwert differenziert ausgestaltbare Gutscheine. Vor allem in der „Frühphase“ dieser Diskussion wurde immer auch auf die Finanzierung der zusätzlichen Ausgaben für die Kinderbetreuung durch eine „Kinderkasse“ hingewiesen (vgl. z.B. Kreyenfeld et al. 1997). Dieser Aspekt ist allerdings in der jüngeren Diskussion wieder in den Hintergrund geraten.

Innerhalb der „Kita-Landschaft“ haben diese Vorschläge zu einer erheblichen Unruhe geführt, vor allem angesichts des angestrebten stärkeren Wettbewerbs der Einrichtungen auf der Grundlage einer die einrichtungsindividuellen Kostenunterschiede ganz bewusst nicht berücksichtigende Ausgestaltung der Gutscheine in Verbindung mit einer Freigabe der gegebenen Marktzutrittsbarrieren für potenzielle Wettbewerber.

Die Vorschläge für einen Systemwechsel bei der Finanzierung der Kinderbetreuung können als „Innovationsphase“ beim Aufbrechen der gegebenen und von eigentlich allen Seiten als defizitär und problemgenerierend wahrgenommenen Finanzierungsstruktur bewertet werden. Durch die Formulierung einer systematischen Alternative hat das gegebene System eine wichtige – weil bislang scheinbar alternativlose – Verankerung verloren.

Die gegenwärtigen, pluralen Finanzierungsstrukturen in den einzelnen Bundesländern lassen sich nach einem der beiden folgenden Formen systematisieren (vgl. auch Jaich 2003):

- *Einrichtungsbezogene Finanzierung*: Denkbar wäre eine Pauschalzahlung für die Bereitstellung eines Angebots durch einen freien Träger. Die Pauschalzahlung hat allerdings in Deutschland keine Bedeutung³. Die in der Praxis einiger Bundesländer relevante Form ist die Kostenerstattung tatsächlicher oder vereinbarter Kosten(bestandteile).

- **Auslastungsabhängige Finanzierung der Träger:** Die Finanzierung erfolgt in Abhängigkeit von der tatsächlich erbrachten oder zu erbringenden Leistung. In der Regel erfolgt dies über eine Pro-belegten-Platz-Finanzierung (z.B. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern). In Bayern ist eine modifizierte Variante vorgesehen. Hinsichtlich der Steuerung des Angebots lässt sich eine solche Finanzierungsform verknüpfen mit einer Koordination über die Bedarfsplanung durch den Träger der öffentlichen Jugendhilfe wie auch durch Wettbewerb zwischen den Anbietern.

Beide Formen der Finanzierung gehören prinzipiell zur Objektförderung, wobei die auslastungsabhängige Finanzierung der Träger gleichsam als „Hybridmodell“ Wesensmerkmale der Subjektförderung beinhaltet.

Die neuere Reformdiskussion zur Finanzierung der Kinderbetreuung

Die in den vergangenen Jahren entwickelten und zur Diskussion gestellten Reformvorschläge lassen sich alle im Spektrum zwischen Objekt- und Subjektförderung systematisieren:

<p>Beitragsfreiheit für Eltern und staatliche Finanzierung als Bildungseinrichtungen</p>	<p>Vollfinanzierung der Betreuungszeiten mit Rechtsanspruch und Umschichtung der Trägermittel in die vor- und nachgelagerten Bereiche sowie zugunsten additiver Leistungen</p>	<p>Finanzierung der Kindertageseinrichtungen über Leistungsentgelte</p>	<p>Systemwechsel: Übergang zu einer nachfrageorientierten Finanzierung der Kinderbetreuung durch ein System der „Betreuungsgutscheine“</p>
<p>z.B. Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (2001): Ausbau der Kitas zum Bildungsbereich</p>	<p>z.B. Landesverband Evangelischer Kindertageseinrichtungen Bremen (2001)</p>	<p>z.B. „Markt- und qualitätsorientierte Steuerung“ in Bayern (ISKA-Modell)</p>	<p>z.B. „Kita-Gutschein“-Modell (vorher: Kita-Card) in Hamburg</p>
<p>Reformvorschläge innerhalb der gegebenen Objektförderung</p>		<p>„Hybridmodell“ zwischen der Objekt- und Subjektförderung</p>	<p>Subjektförderung</p>

Innerhalb des gegebenen Rahmens bewegen sich Reformvorschläge, die wenigstens für den Rechtsanspruchsbereich eine Beitragsfreiheit für die Eltern verlangen oder für alle Kinder ab drei Jahren bzw. als Einstieg für die fünfjährigen Kinder eine Vorschulpflicht einführen wollen, die dann entsprechend unseres föderalen Systems im wesentlichen über Landesmittel zu finanzieren wäre.

Einen Mittelweg stellen Vorschläge wie die so genannte „markt- und qualitätsorientierte Steuerung“ des Kita-Bereichs in Bayern dar, nach dem die Einrichtungen zukünftig über Leistungsentgelte finanziert werden sollen, also in Abhängigkeit von der tatsächlichen Inanspruchnahme und in der Höhe differenziert z.B. nach dem „pädagogischen Aufwand“ (Sprachförderung, behinderte Kinder usw.). Erkennbar ist ein Trend in Richtung pauschalierte, leistungsabhängige Entgeltformen, wie wir sie auch aus dem Bereich der Pflege und des Gesundheitswesens kennen. Hier nun könnte man sich vorstellen, dass die einzelnen Kitas parallel neue Finanzierungsquellen erschließen, in dem sie zusätzliche Dienstleistungen wie z.B. Hol- und Bringdienste, „ambulante“ Leistungen wie Tagesmütterbetreuung oder auch Wochenend- und Nachtbetreuung bei familiären Notfallsituationen gegen Entgelt anbieten. Sie könnten zugleich dem wachsenden Bedarf der Unternehmen nach Kinderbetreuungsmöglichkeiten durch möglichst passgenaue „Einkaufsmodelle“ entgegenkommen, da es gerade für kleine und mittlere Unternehmen nicht möglich und auch nicht sinnvoll ist, eigene Betriebskindertagesstätten einzurichten (vgl. auch Wehrmann 2003 mit einer Übersicht über die zusätzlichen Angebotsformen).

Neben einigen Verbesserungsvorstößen innerhalb des gegebenen Systems der Objektförderung ist der gleichsam zwischen den beiden Polen Objekt- und Subjektförderung stehende modellhafte Ansatz der „markt- und qualitätsorientierten Steuerung“ (MQS) in Bayern hervorzuheben⁴, weil es sich hierbei um einen Kompromiss handelt zwischen der einrichtungsbezogenen Stabilität der alten Systematik und dem Wettbewerbsdruck, der von einer stärker leistungsgerechten Ausgestaltung des Finanzierungssystems ausgeht. Die Förderung erfolgt kindbezogen (nicht mehr gruppenbezogen) und die Höhe der Förderung ist abhängig von der Nutzungszeit, für die die Eltern einen bestimmten Zeiträumen in der Einrichtung buchen müssen. Für bestimmte „aufwandsintensive“ Kinder wie behinderte, ausländische und unter dreijährige Kinder wird die Förderung um einen Gewichtungsfaktor erhöht. Die Förderung wird als

allgemeines Leistungsentgelt ausgestaltet. Ein Teil des Gesamtbudgets soll allerdings für Sonderbedingungen reserviert werden. Derzeit stehen auch die Bayern vor dem Grundproblem, dass es je nach lokaler bzw. regionaler Struktur erheblich divergierende Anforderungen an ein wirklich effizientes Finanzierungssystem gibt, die sich eigentlich nicht über einen Kamm scheren lassen – so geht es in ländlichen Gebieten eher um die Realisierung des Sicherstellungsauftrags einer Einrichtung auch bei rückläufigen Kinderzahlen, während der Wettbewerbsgedanke in städtischen Regionen durchaus relevant sein könnte (vgl. auch Bock-Famulla/Irskens 2002 sowie das Gutachten von Jaich 2003 mit kritischen Hinweisen zu den neuen Finanzierungsmodellen, vor allem zur Forderung nach einem Systemwechsel in Richtung Gutscheinmodell).

REFORMPERSPEKTIVEN FÜR DIE FINANZIERUNG DER KINDERBETREUUNG IN DEUTSCHLAND ODER: IN DER MITTE LIEGT DIE WAHRHEIT

Angesichts der historisch gewachsenen Trägerlandschaft im Kindertagesstättenbereich in Deutschland, die sich durch Kleinteiligkeit und insgesamt gesehen Trägerpluralität auszeichnet, sind mögliche Reformperspektiven, die durchaus ihren systematischen Reiz haben, zumindest kurz- und mittelfristig nicht besonders realistisch. Gemeint ist hier die durchaus vorstellbare Überführung des Elementarbereichs in ein eigenständiges vorschulisches Bildungssegment mit Steuerfinanzierung und vorschulischen Curricula bis hin zur Verpflichtung des Besuchs dieser Einrichtungen. Es gäbe viele gute Argumente für einen so weitreichenden Schritt der Systemgestaltung. Allerdings scheint dies eher ein (durchaus notwendiges) Thema für die perspektivische Diskussion. Vor dem gleichen Hintergrund ist auch ein vollständiger Systemwechsel zum Gutscheinmodell mit monistischer Finanzierung der Einrichtungen bei paralleler Freigabe der Marktzutrittsschranken unrealistisch und angesichts der von den Vertretern dieses Systemwechsels noch nicht gelösten Problematik, wie sich eigentlich unter Knappheitsbedingungen die erhofften positiven Effekte auf der Nachfragerseite entfalten sollen bzw. wie man die Voraussetzung von Überkapazitäten dauerhaft stabilisieren kann, auch fragwürdig. Vor allem angesichts der gegenwärtig und absehbar desaströsen Haushaltslage der Hauptkostenträger wird die Implementierung von Gutscheinen den aus ihrer ursprünglichen Verwendung in der Kriegswirtschaft gut bekannten Rationierungscharakter zur Entfaltung bringen – eine praktische Demonstration dieser Problematik

der Gutscheineffekte unter Budgetierungsbedingungen kann derzeit in Hamburg beobachtet werden. Dort hat das Einführungschaos des neuen Gutscheinsystems dazu geführt, dass Mitte November 2003 mehr als 3.900 Eltern, die im laufenden Jahr einen Kindergartenplatz beantragt haben, trotz Rechtsanspruch keine Kinderbetreuung finden konnten. Mit der Folge, dass einige der Betroffenen ihren Arbeitsplatz aufgeben mussten, sofern sie keine private Betreuung für ihre Kinder fanden, die aber auch aus historischen Gründen in Hamburg unterentwickelt ist und auch gar nicht so schnell kompensatorisch einspringen könnte. Zugleich belegt das Hamburger Beispiel, dass mit einem Gutscheinsystem durchaus massive Transaktionskosten verbunden sein können, auf die bereits in der amerikanischen Fachliteratur hingewiesen wurde – so z.B. Levin 2000 für die Umsetzung des „voucher“-Systems in den USA.⁵

Eine mögliche *Alternative* könnte in der *Konstruktion eines neuen Mischsystems* liegen, das sich durch eine Kombination von objekt- und subjektorientierten Komponenten auszeichnen würde. Wesentlicher Bestandteil dieses Kombinationsmodells ist eine vorgängige strategische Neuausrichtung der Kinderbetreuungs- und -bildungspolitik nach den Leitsätzen „Früh investieren statt spät reparieren“ oder auch „Auf den Anfang kommt es an“. Folgt man nicht nur den neueren elementarpädagogischen Befunden, sondern auch den Ergebnissen der volks- und betriebswirtschaftlichen⁶ Kosten-Nutzen-Analysen, dann resultiert daraus die Notwendigkeit einer massiven Umschichtung der Bildungsausgaben zugunsten eines massiv ausgebauten und aufgewerteten Elementarbereichs, der begrifflich hervorragend durch die in den USA geschaffene und dort zunehmend akzeptierte Wortkomposition „educare“ auf den Punkt gebracht wird (vgl. bereits Caldwell 1991). Die hier angesprochene neue Prioritätensetzung wird auch gestützt durch eine neue OECD-Studie (*Bildung auf einen Blick*). Darin wird für Deutschland eine falsche Prioritätensetzung beklagt: zu wenig Bildungsausgaben im Grundschulbereich gehen einher mit großen Klassengrößen und deutlich weniger Unterrichtszeit in den ersten Jahren (642 Stunden im Vergleich zum OECD-Mittelwert von 747 Stunden). Außer in der Oberstufe sind die durchschnittlichen Gruppengrößen von Kindern im Elementar- und Primarbereich sehr groß: In den Kindertagesstätten sind es 25 Kinder auf eine Erzieherin – das ist innerhalb der OECD die ungünstigste Relation, denn im Ländervergleich liegt der Wert bei etwa 15 Kindern. Nicht viel besser sieht es in den Grundschulen aus, denn hier kommen im Schnitt 19 Schüler auf eine Lehrkraft. Kritik übt die Studie auch an der Ausbildung der Erzieherinnen in Deutschland.

Ein pragmatisches Reformmodell könnte folgendermaßen aussehen (vgl. hierzu Sell 2003b): In einem ersten Schritt sollte ein verbindliches Vorschuljahr eingeführt werden (was dann auch Beitragsfreiheit für die Eltern zur Folge haben muss). Dieses Vorschuljahr sollte allerdings nicht getrennt von den Grundschulen implementiert werden, sondern es bietet sich förmlich an, hier eine sowohl institutionelle wie auch personelle Verzahnung zwischen dem Kita- und dem Grundschulbereich herzustellen – vergleichbar dem „Kindergarten“-Modell in den USA, dort ganz häufig an den *Primary Schools* angesiedelt. Es geht bei diesem Vorschlag vor allem um die Ermöglichung eines sukzessiven institutionellen und auch personenbezogenen Zusammenwachsens des Elementar- und Primarbereichs und die entsprechende partielle Anbindung und letztendlich Überführung des Kita-Bereichs in regelhafte (vor)schulische Strukturen. Auf der Basis von fundierten Kosten-Nutzen-Analysen sollte eine proportionale Kostenaufteilung auf die drei Ebenen Gemeinden – Länder – Bund erfolgen, denn angesichts der divergierenden Verteilung der Nutzeneffekte kommen wir an einem Mischsystem aus sachlogischem Grund nicht vorbei. Bei einer Fortführung der gegebenen asymmetrischen Kosten-Nutzen-Verteilung werden auch zukünftig enorme negative Anreize hinsichtlich Quantität aber eben auch Qualität der Betreuung und Bildung gesetzt werden. Zugespitzt formuliert: der Bund muss mit in die kontinuierliche Finanzverantwortung für diesen wichtigen Bereich – eben nicht nur durch eine Anschubfinanzierung zum Ausbau der Einrichtungen, wie derzeit im Bereich der Ganztagschulen schon programmäßig umgesetzt, sondern entscheidend ist eine dauerhafte Beteiligung des Bundes auch an den Betriebskosten der Einrichtungen. Die amerikanischen Modelle könnten hier mit einigen Modifikationen als Vorlage fungieren. Das Instrumentarium der Gutscheine könnte nun dafür verwendet werden, bestimmten Personengruppen gezielte *Incentives* zu setzen, ihre Kinder in die „neuen“ Kindertageseinrichtungen zu schicken (vor allem also die Niedrigeinkommensbezieher und die Migrantenkinder).

Gutscheine könnten das Instrument der Bundesfinanzierung werden und wir hätten darüber dann auch einen Einstieg in die partielle Subjektförderung im Kita-Bereich. *Der Bund kann die Gutscheine gezielt und direkt an die Personengruppen verteilen analog dem Kindergeldmodell.* Die Gutscheine als Instrumentarium eröffnen zugleich die Möglichkeit, eine weitere wichtige Besonderheit des neuen Kombinationsmodells der Finanzierung zu realisieren, die Regionalisierung. Angesichts der erheblichen regionalen Unterschiede in der Bundesrepublik erscheint es aben-

teuerlich, ein uniformes Finanzierungssystem zu stricken. Die Gutscheine ermöglichen eine regionale Transferdifferenzierung. Die anteilige laufende Betriebskostenfinanzierung der Einrichtung über die Bundesfinanzierung mittels Gutscheine könnte eingebettet werden in eine der beiden zukünftigen Säulen der Kita-Finanzierung, nämlich die kind- und nutzungszeitdifferenziert ausgestaltete Fallpauschale. Um aber eine gewisse Grundruhe und Verlässlichkeit gerade auch für den eigentlichen Kernprozess der Einrichtungen – also die Betreuungs- und Bildungsfunktion – herstellen zu können, sollte die Fallpauschalierung gemischt werden mit einer einrichtungsbezogenen Basispauschale (Investitionskosten + Kapazitätsvorhaltekosten + degressive und damit letztendlich auslaufende Selbstkostendeckungspauschale aufgrund von einrichtungsindividuellen Besonderheiten wie Tarifbindung oder Altersstruktur der Mitarbeiter). Eine dritte, regional allerdings sehr unterschiedlich starke Säule bei der Finanzierung der Einrichtungen könnte die Erschließung des Zuzahlungsbereichs für additive bzw. komplementäre Dienstleistungen sein.

Auch wenn es sicherlich umstritten ist – gerade für die Kleinkinder sollte nicht nur ein Ausbau der Krippenbetreuungsplätze ins Auge gefasst werden, sondern auch der Bereich der Tagespflege bietet sich als zu entwickelndes Betreuungssegment an. Hier müssen wir das Rad nicht neu erfinden – erprobte Ansätze zu diesem Bereich liegen in Frankreich vor und werden dort auch aus arbeitsmarktpolitischen Motiven erfolgreich praktiziert und vorangetrieben (vgl. zu den neuesten Entwicklungen in Frankreich Brossé-Verbiest/Wagner 2003 sowie Veil 2003 und durchaus sehr kritisch Reuter 2003). Ein sozialversicherungsförmig und mit qualitativen Standards ausgestatteter Bereich der Tagespflege könnte nicht nur eine sinnvolle Ergänzung zu den „stationären“ Angeboten der Kinderbetreuung bilden, sondern gerade bei den Kleinkindern, wie aber auch bei individuellen Betreuungslücken, eine eigenständige Funktionalität bekommen.

1| *Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die konkrete Finanzierungsaufteilung zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich variiert – vor allem hinsichtlich der Finanzierungsbeitragung der Länder sowie der Regelungen zur Höhe der Elternbeiträge. Eine regelmäßige tabellarische Darstellung der Rechtsgrundlagen, der Finanzierungsregelungen, der Versorgungssituation und der Personalregelungen in den Bundesländern findet sich unter http://www.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template_id=2541 (Länderübersicht Kita).*

- 2| Die unterdurchschnittliche Inanspruchnahme der Kitas durch Migrantenfamilien ist auch, aber nicht nur durch die Belastung mit Elternbeiträgen bedingt. Hinzu kommt eine mehr oder weniger stark ausgeprägte „ethno-kulturell“ bedingte Ablehnung dieser Einrichtungen und die „Betreuung“ durch informelle Strukturen in den zunehmend segregierten Wohngebieten. Dieses durchaus sehr vielschichtig motivierte „Entziehen“ der Kinder ist leider noch nicht wirklich offensiv erforscht worden.
- 3| Eine besondere Form der „Pauschalzahlung“ sind die neueren Bestrebungen in einigen Bundesländern wie Baden-Württemberg, die länderseitigen Finanzmittel an die Kommunen in Abhängigkeit von der Kinderzahl pauschal auszuschütten.
- 4| Vgl. zum aktuellen Stand die Informationen unter www.iska-nuernberg.de/kita-bayern.
- 5| Das neue System in Hamburg zeichnet sich vor allem durch eine allseits beklagte Überbürokratisierung aus, die natürlich für sich genommen schon erhebliche administrative Kosten generiert: Grundlage für das neue System in Hamburg ist das „Gesetz zur Angebotsentwicklung und Finanzierung der Kinderbetreuung.“ Hinzu kommen: Leistungsvereinbarung, Vereinbarung über die Leistungsentgeltmittlung, Qualitätsentwicklungsvereinbarung, Kinderförderungsverordnung (KFVO), Tageseinrichtungen-Schiedstellenverordnung (KitaSchVO), Tagespflegeverordnung (TagPfIVO), Teilnahmebeitragsverordnung (TnBVO) sowie die Familieneigenanteilsverordnung (FamEigVO). Hinzu kommt, dass sich derzeit ganz offensichtlich zeigt, dass die Jugendhilfeverwaltung nicht in der Lage ist, eine solide Budgetplanung aufzustellen: Im Sommer fehlten 19 Millionen Euro und im November wurden weitere 18,7 Millionen Euro „nachgemeldet“. Mittlerweile musste der verantwortliche Senator sogar zurücktreten.
- 6| Eine fundierte betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Analyse familienfreundlicher Maßnahmen in den Unternehmen wurde vor kurzem von Prognos (2003) vorgelegt.

LITERATUR

- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (2003): Kindertagesstätten zahlen sich aus, Berlin
- BOCK-FAMULLA, K.u. IRSKENS, B. (2002): Neue Finanzierungsmodelle für Kitas: bedarfsgerecht, flexibel und qualitätsbewusst?, in: Nachrichtendienst für öffentliche und private Fürsorge, Teil 1: S. 257-262 und Teil 2: S. 299-302
- BROSSÉ-VERBIEST, S.u. WAGNER, N. (2003): Familienpolitik in Frankreich, Konrad-Adenauer-Stiftung: Arbeitspapier Nr. 114/2003, Sankt Augustin
- BÜCHEL, F.M./SPIESS, K.u. WAGNER, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 528-539
- CALDWELL, B. (1991) Educare: New product, new future, in: Developmental Behavioral Pediatrics, S. 199-205
- JAICH, R. (2003): Finanzierung der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Gutachten im Rahmen des Projektes „Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote“ des DJI, Kassel
- KREYENFELD, M./FLEHMIG, S./SPIESS, K. u. WAGNER, G. G. (1997): Ein neues Organisationsmodell in der Kinderbetreuung: Kinderkasse, Betreuungsgutscheine und Qualitätskommissionen (Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum: Diskussionspapier Nr. 97-05), Bochum
- LEVIN, H.M. (2000): Recent Developments in the Economics of Education: Educational Vouchers, in: Weiß, M. u. Weishaupt, H. (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung, Frankfurt, S. 97-114
- MÜLLER KUCERA, K. u. BAUER, T. (2001): Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten. Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten der Stadt Zürich aus? Bern
- PROGNOS (2003): Betriebswirtschaftliche Effekte familienfreundlicher Maßnahmen. Kosten-Nutzen-Analyse, Köln
- REUTER, S. (2003): Frankreich: Die vollzeitberufstätige Mutter als Auslaufmodell, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 44/2003, S. 39-46
- SELL, S. (2003a): Ziele, Organisation und Finanzierung von Kinderbetreuung, in: Lange, J. (Hrsg.): Kinder & Karriere. Sozial- und steuropolitische Wege zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Loccumer Protokolle 56/02), Rehburg-Loccum, S. 191-226
- SELL, S. (2003): Gegenwärtige und zukünftige Finanzierung von Kindertageseinrichtungen aus volkswirtschaftlicher und sozialbetriebswirtschaftlicher Sicht, in: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim, S. 379-395

- SELL, S. (2002): „Bedarfsorientierte“ Modernisierung der Kinderbetreuungsinfrastruktur in Deutschland, in: WSI-Mitteilungen, H. 3, S. 147-153
- SPIESS, C. K., BÜCHEL, F.u. WAGNER, G. G. (2003): *Children´s School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?*, IZA Discussion Paper No. 722, Bonn
- SPIESS, K. ET AL. (2001): *Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung*, Neuwied
- SPIESS, K.u. TIETZE, W. (2001): *Gütesiegel als neues Instrument der Qualitätssicherung von Humandienstleistungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen am Beispiel von Kindertageseinrichtungen*, DIW-Diskussionspapier Nr. 243, Berlin
- VEIL, M. (2003): *Kinderbetreuungskulturen in Europa: Schweden, Frankreich, Deutschland*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 44/2003*, S. 12-22
- WEHRMANN, I. (2003): *Zukunft der Kindergärten – Kindergärten der Zukunft. Neue Formen der Kindergartenbetreuung*, in: *Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*, Freiburg, S. 294-316

DIE FINANZIERUNGSFRAGE: VON GUTSCHEINSYSTEMEN UND QUALITÄTSSIEGELN

AUSZUG AUS: *DEUTSCHLANDS ZUKUNFT: BILDUNG VON ANFANG AN!*
(erscheint im Sommer 2007)

Ilse Wehrmann

AUSGANGSLAGE

Deutschland investiert in die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung im internationalen Vergleich deutlich weniger als andere Länder. Die öffentlichen *Ausgaben für die Kindertagesbetreuung* belaufen sich auf rund 10,5 Milliarden Euro im Jahr. Dies entspricht 0,42 Prozent des Bruttoinlandsprodukts, nicht einmal die Hälfte dessen, was die OECD für den vorschulischen Bereich empfiehlt. Frankreich beispielsweise gibt 0,7 Prozent seines Bruttoinlandsprodukts für den Elementarbereich aus. Auf Deutschland übertragen kämen bei dieser Quote jährlich rund 3,44 Milliarden Euro hinzu. Die Soll-Vorgabe der OECD legt dafür 1,0 Prozent vom Bruttoinlandsprodukt zugrunde. Diese Quote wird nur von Dänemark mit 0,9 Prozent in etwa erreicht. Würde Deutschland der Empfehlung der OECD folgen, stünden für den Elementarbereich jährlich zusätzlich weitere 10,5 Milliarden Euro zur Verfügung (SELL 2005, S. 9). Wollte Deutschland die Qualität des vorschulischen und schulischen Systems der skandinavischen Länder erreichen, müsste es

sogar mehr als vier Mal soviel wie bislang in den Elementar- und Primarbereich investieren. Die hier vorgeschlagenen Reformmaßnahmen lassen sich dagegen weitaus kostengünstiger realisieren. Auch das häufig vorgetragene Argument der leeren Kassen überzeugt in diesem Zusammenhang nicht:

„Europäische Länder mit geringerer Finanzkraft als Deutschland haben diese Standards bereits längst erreicht. Und ich erinnere Sie alle daran, dass wir selbst in Zeiten, in denen unsere Kassen voll waren, für die Kinder wenig getan haben. Nicht das grundsätzlich fehlende Geld hindert uns also, in Bildung zu investieren, sondern letztlich die fehlende Einsicht, dass Bildung die beste Investition in die Zukunft eines Landes und damit Investition in Bildung bei wohl verstandener Auslegung auch eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung ist“ (Fthenakis 2007).

Bei der Frage nach neuen Finanzierungsmodellen für die frühkindliche Bildung und Betreuung treten zudem die Tücken des föderalen Systems offen zutage: In Deutschland gibt es 16 unterschiedliche Finanzierungssysteme für den Elementarbereich, in jedem Bundesland verschieden. Allein in Berlin kommen 19 unterschiedliche Pauschalen für die Kita-Betreuung hinzu. Eine Reform des deutschen Kita-Finanzierungssystems erfordert auch, diesen Gordischen Knoten zu durchbrechen.

INVESTITIONSVOLUMEN FÜR DIE REFORMMASSNAHMEN

Einer Untersuchung von McKinsey zufolge würden jährlich ca. 6,5 Milliarden Euro zusätzlich für die Realisierung folgender *Investitionen* benötigt (Kluge 2005):

- Ausbau der Krippenplätze: ca. 2,1 Milliarden Euro (ca. 42 Transrapid-Kilometer)
- Übernahme des Essensgeldes: ca. 500 Millionen Euro (ca. 10 Transrapid-Kilometer)
- Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsangebote in sozialen Brennpunkten: 1,1 Milliarden Euro (ca. 22 Transrapid-Kilometer)
- Qualitätskonzept: 100 Millionen Euro (ca. 2 Transrapid-Kilometer)
- Höherqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte: ca. 300 Millionen Euro (ca. 6 Transrapid-Kilometer)
- bessere Bezahlung der höher qualifizierten pädagogischen Fachkräfte: ca. 2,3 Milliarden Euro (ein Teil fließt in Form von Abgaben und Steuern wieder an den Staat zurück)

Nach Schätzungen des Bundesfamilienministeriums würde der Ausbau des Betreuungsangebots im Krippenbereich auf ca. 700 000 Betreuungsplätze ca. 3 Milliarden Euro im Jahr zusätzlich kosten. Ein Gutachten der Fachhochschule Koblenz beziffert den anteiligen *Finanzierungsbedarf* des Bundes für eine Bedarfsdeckung von 40 Prozent bei Krippenplätzen mit 3,43 bis 4,97 Milliarden Euro (Sell 2005). Bei Hinzuziehung des qualitativen Ausbaus werden die Kosten auf ca. 6,5 Milliarden Euro geschätzt.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung beziffert die zusätzlichen Kosten für einen annähernd bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesbetreuung in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010 auf etwa 1 bis ca. 2,7 Milliarden Euro jährlich. Dieser Schätzung liegen folgende Prämissen zugrunde:

- ein Versorgungsangebot von 20 Prozent für Kinder unter drei Jahren
- ein Versorgungsangebot von 75 Prozent für Drei- bis unter Vierjährige
- eine durchgängige Anhebung der Quote an Ganztagsplätzen für alle unter Sechsjährigen auf 50 Prozent

In den Berechnungen sind die zu realisierenden Einsparungen durch den demografischen Rückgang der Kinderzahlen bis 2010 und die Absenkung des Schuleintrittsalters auf sechs Jahre bereits mitberücksichtigt (BMFS-FJ 2005).

In welchem Rahmen auch immer sich die Kosten für den geplanten Ausbau der Krippenplätze bewegen werden, ist hier dem Hinweis von DGB-Chef Michael Sommer zuzustimmen, dass, wenn der Bund bereit ist, 30 Milliarden Euro für die Unternehmenssteuerreform aufzubringen, er wohl auch noch drei Milliarden Euro für den Ausbau der Krippenplätze verschmerzen könne.

Kinderkasse

Ein entscheidender Nachteil des deutschen Systems der Kindertagesbetreuung ist, dass die Ausstattung der Einrichtungen und die Qualität der angebotenen frühkindlichen Bildung und Betreuung von der Finanzkraft der Kommunen abhängt. Abhilfe schaffen kann nur eine finanzielle Beteiligung des Bundes beim Aus- und Neubau von Kindertageseinrichtungen. Diese müsste analog dem Auftrag des Bundes zum Aus- und Neubau von Hochschulen zusätzlich im Grundgesetz aufgenommen werden.

Diese Verfassungsänderung ist geboten, weil

- der bedarfsgerechte Ausbau von Kindertageseinrichtungen von herausragender gesellschaftlicher Bedeutung ist und
- die völlig unzureichende Versorgungsquote in den alten Bundesländern zur Verbesserung der Lebensverhältnisse der Kinder und Familien eine Mitwirkung des Bundes erforderlich macht.

Festzustellen aber ist, dass eine *Bundesfinanzierung* nur Sinn macht, wenn der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr ausgeweitet wird und die Bundesmittel zweckgebunden eingesetzt werden. Die *Zweckgebundenheit der Mittel* gewährleistet ein *Gutscheinsystem*.

Die Finanzierung der Kinderbetreuung über ein *Gutscheinsystem* sollte über eine *Kinderkasse* erfolgen, die gespeist wird durch

- einen Teil der Mehrwertsteuererhöhung (wie z.B. in Schweden oder Neuseeland),
- einen Teil der Studiengebühren,
- demografisch bedingte Einsparungen des Kindergeldes,
- demografisch bedingte Einsparungen bei Ausgaben für Kindertageseinrichtungen und Schulen (bereits 2007 sinken die Ausgaben für Schulbildung aufgrund niedrigerer Kinderzahlen um ca. 1,2 Milliarden Euro, 2020 beträgt der Rückgang gegenüber den Ausgaben von 2005 real ca. 11,5 Milliarden; insgesamt werden sich die demografisch bedingten Minderausgaben bis 2020 auf schätzungsweise rund 80 Milliarden Euro addieren).

Die Diskussion über den Zufluss von Mitteln aus Änderungen des Ehegattensplittings oder des Kindergeldes in die Kinderkasse ist zu ideologisiert, deshalb ist von diesen Möglichkeiten abzuraten.

Umsetzung: sofort.

Gutscheinsystem und Qualitätssiegel

Das *Gutscheinsystem* ist eine Realisierung des „Kitageld-Modells“ für eine anteilige, zweckgebundene Finanzierung der Kinderbetreuungsangebote durch den Bund. Es erfüllt die Forderung, Mitnahmeeffekte bei den bisherigen Kostenträgern zu verhindern, indem

- ein festgelegter prozentualer Anteil der durchschnittlichen Gesamtkosten für Betreuungsplätze durch Bundesmittel gegenfinanziert wird,
- der Rechtsanspruch auf einen Bildungs- und Betreuungsplatz auch für Kinder unter drei Jahren dafür sorgt, dass es nicht zu einer reinen Umschichtung der Mittel im Sinne einer Substitution der kommunalen und Ländermittel durch Bundesmittel kommen kann (Sell 2005).

Die Funktionsweise des Gutscheinsystems folgt dem *Modell des sozialpolitischen Dreiecks*: Die Jugendämter erhalten von der Kinderkasse Geldmittel für die Verteilung von Kinderbetreuungsgutscheinen an Eltern, die einen Betreuungsplatz für ihr Kind benötigen. Sie melden ihr Kind gegen Vorlage des Gutscheins in einer Kindertageseinrichtung ihrer Wahl an. Diese löst den Gutschein beim Jugendamt ein und erhält von diesem den für die Betreuungsleistungen adäquaten Geldbetrag. Dieses System berücksichtigt allerdings nur Einrichtungen, die vorgegebene Qualitätsstandards erfüllen und ein Qualitätssiegel vorweisen können (Spieß 2002). Teilnehmen dürfen demnach nur solche Einrichtungen, die regelmäßig Evaluationen durchführen, idealerweise jährlich als Selbstevaluation und alle drei Jahre durch externe Prüfer. Die wichtigsten Kriterien für die Selbstevaluation werden im Folgenden beschrieben.

Umsetzung: Einführung sofort.

KRITERIEN FÜR DIE QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Die Kriterien zur Evaluation von Kindertageseinrichtungen werden beispielhaft am Kriterienkatalog des Instituts für den Situationsansatz (QuaSi) aufgezeigt, die unter Leitung von Dr. Christa Preissing an der Freien Universität Berlin für die Prüfung der Qualität bei der Implementierung von Bildungsplänen entwickelt wurde. Die Kriterien sind in einem Qualitätskonzept mit folgendem Aufbau erfasst:

- Aufgabenbereiche
- Qualitätsansprüche
- Qualitätskriterien
- Qualitätsstandards

ANMERKUNGEN ZUM GUTSCHEINSYSTEM

Gutscheinsysteme wie oben beschrieben sind bereits praxiserprobt und werden in Berlin und Hamburg angewandt. Sie sollten auf das ganze Bundesgebiet übertragen werden, mittelfristig mit der Zielsetzung einer Ganztagsbetreuung über neun Stunden für alle Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Die Finanzierung über Gutscheine birgt allerdings auch Gefahren:

Das Finanzierungssystem für Kindertageseinrichtungen in Deutschland war traditionell starr und einrichtungs- bzw. gruppenbezogen nach Ist-Kosten berechnet. Der Trend geht seit einigen Jahren aufgrund der veränderten Rechtslage durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz verstärkt von der *Objekt-* zur *Subjektfinanzierung*, d.h. von der *gruppenbezogenen Finanzierung* weg hin zu *Platzpauschalen nach Durchschnittswerten*, ähnlich den *Diagnosis Related Groups (DRGs)* in den Krankenhäusern. Damit aber ging das Risiko bei sinkenden Kinderzahlen auf die Träger über, weil weniger belegte Plätze gleichbedeutend mit geringeren Einnahmen waren. Im Zuge dieser Entwicklung mussten die Leitungen zunehmend unternehmerische Verantwortung übernehmen.

Die Finanzierung über Platzpauschalen wirkte sich insbesondere bei Trägern mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder mit tarifgebundenen Beschäftigungsverhältnissen negativ aus. Aufgrund solcher Sachzwänge besteht die Gefahr, dass Einrichtungen nur noch solche Kinder aufnehmen, die am meisten Geld bringen, beispielsweise weil sie besondere Öffnungszeiten, bestimmte Leistungen oder einen zusätzlichen Betreuungsbedarf benötigen.

Da die Finanzierung über Gutscheine abhängig ist von der Anzahl der Kinder und von der Betreuungszeit, besteht die Gefahr, dass bei einseitiger Betrachtung dieser Kriterien Kindergärten zu Stundenhotels verkommen. Nicht ohne Grund sind immer mehr Beschäftigungsverhältnisse im Kita-Bereich auf Grundlage von befristeten oder Teilzeitverträgen. Von einem existenzsichernden Beruf kann unter solchen Bedingungen nicht die Rede sein. Es spricht für die Erzieherinnen und Erzieher, dass sie angesichts solcher Arbeitsbedingungen immer noch hoch motiviert und engagiert ihre Aufgaben erfüllen. Um ihre Beschäftigungsverhältnisse aufrecht zu erhalten, muss eine Basisfinanzierung über den Bund gesichert werden.

Der Bund kann nicht auf der einen Seite Frühwarnsysteme zum Wohl des Kindes installieren, gleichzeitig aber das *Betreuungsrisiko* bei alleiniger Gutscheinformanzierung auf die Träger abwälzen, die dadurch notgedrungen gezwungen sind, Personal abzubauen bzw. Arbeitszeiten zu reduzieren.

Für Kindertageseinrichtungen müssen dieselben Maßstäbe gelten wie für Schulen: Sie dürfen nicht allein unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten geführt werden. Weil sie ein gewisses Maß an Kalkulierbarkeit benötigen, müssen die Länder einen Beitrag zur Dämpfung der Schwankungen in Belegung und Nachfrage leisten.

Eine *zweckgebundene Finanzierung der Kinderbetreuung* über Betreuungsgutscheine sollte des Weiteren folgende Kriterien erfüllen:

- Jedes Kind hat als Subjekt einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz.
- Jedes Kind hat das Recht auf die gleiche Betreuung.
- Alle Kinder, auch benachteiligte, haben einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung. Die Erteilung von Ganztagsplatzgutscheinen erst nach eingehender Prüfung des Anspruchs muss abgeschafft werden: Die Eltern definieren den Anspruch, nicht der Staat.
- Die Finanzierung über Pauschalen muss finanzielle Bewegungsfreiheit der Träger gewährleisten (adäquate Beschäftigung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, angemessene Bezahlung, Planungssicherheit).

Koppelung des Gutscheinsystems an eine Kindergartenpflicht

Die Kindergärten hierzulande werden von lediglich ca. 88 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe besucht. Zu den zwölf Prozent, die den Kindergärten fernbleiben, gehören großteils auch Kinder aus benachteiligten Familien wie Migranten- oder so genannten Risiko- bzw. bildungsfernen Familien. Kinder also, die einer Förderung bereits im frühen Kindesalter bedürfen. Angesichts dieser Tatsache und der öffentlichen Diskussion zu dieser Problematik drängen sich folgende Überlegungen auf:

- Das Gutscheinsystem muss an eine Kindergartenpflicht für alle Kinder gekoppelt werden, um eine möglichst frühe Förderung der Kinder – insbesondere aus benachteiligten Familien – zu gewährleisten.
- Voraussetzung dafür ist eine kostenlose Ganztagsbetreuung in allen Einrichtungen.

Dies würde bedeuten, dass bereits der Eingang in die Kitas für alle Kinder kostenlos wird, nicht erst das letzte Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt. Eine längst überfällige Maßnahme beispielsweise angesichts der zunehmenden Anzahl von kleinen Kindern mit Defiziten im Spracherwerb. Es ist müßig zu glauben, dass ein Migrantenkind mit sehr geringen oder keinen Deutschkenntnissen in einem Jahr die für den Schulbesuch erforderlichen Sprachkenntnisse erwerben kann. Die Forderung nach einer Kindergartenpflicht-Forderung wird auch durch die Feststellung des Aktionsrates Bildung in seinem Jahresgutachten 2007 gestützt, demzufolge Kinder, die länger als ein Jahr einen Kindergarten besuchen, gleichaltrigen Kindern mit einem Kindergartenbesuch von weniger als einem Jahr in ihrer Lesekompetenz am Ende der vierten Klasse um ein Schuljahr voraus sind (VBW 2007).

LITERATUR

- *BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2005*
- *FTHENAKIS, W. E.: Bildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Vortrag anlässlich der Eröffnung der DIDACTA-Fachmesse in Köln. Redemanuskript. 27. Februar 2007*
- *KLUGE J.: Frühkindliche Bildung. Vortrag beim II. McKinsey-Bildungskongress in der Staatsoper Unter den Linden Berlin. Redemanuskript. 27. Oktober 2005*
- *SELL, S.: Quantitative und qualitative Abschätzung der Einführung eines Geldleistungsgesetzes („Kitageld“) zur Finanzierung der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Diskussion Papers Nr. 1-2005. Remagen 2005*
- *SPIESS C.K.: Neue Ansätze zur Finanzierung von Kindertageseinrichtungen. In: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA) (Hrsg.): Neue Ansätze zur Finanzierung von Kindertageseinrichtungen – von der Objekt- zur Subjektfinanzierung. Dokumentation der Expert(inn)entagung vom 22. November 2001 in Münster. Stuttgart 2002*
- *VBW – VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E.V. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden 2007*
- *WEHRMANN I./ABEL, R. D.: Von der Kindertagesstätten-Verwaltung zum Kindertagesstätten-Management. Ein Beitrag zur Zukunft von Kindertagesstätten. Bremen 2000*
- *WEHRMANN I.: Kindergarten und Gütesiegel. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin 2004*
- *WEHRMANN I.: Finanzierungssysteme und Trägerstrukturen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin 2004*
- *WEHRMANN I. et al.: Neue Herausforderungen für die evangelischen Kindertagesstätten und ihre Träger durch die Veränderungen von Finanzierungsgrundlagen. In: Wo Glaube wächst und Hoffnung sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2004*
- *WEHRMANN I.: Flächendeckende Umsetzung eines Qualitätskonzeptes aus Trägersicht. In: Esch, K. (Hrsg.): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Gelsenkirchen 2006*

BEST PRACTICE-MODELLE:
VON HEUTE FÜR MORGEN

UMSETZUNG FRÜHPÄDAGOGISCHER ERKENNTNISSE IM KINDERGARTEN

DER KINDERGARTEN „GUTER HIRTE“ BABENHAUSEN – EIN VON DER
KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG AUSGEZEICHNETES MODELL

Ulrike Krommes

Einleitung

Sie betreten den Kindergarten, es ist 10.30 Uhr. Sie sehen geschlossene Türen, es ist still im ganzen Haus. Sie öffnen eine Tür, 25 Kinder, im Alter von drei bis sechs Jahren, und zwei Erzieherinnen sitzen im Stuhlkreis und singen „Töff, töff, töff die Eisenbahn“. Sie beobachten die Kinder.

Einige wenige singen mit. Andere sitzen teilnahmslos da. Manche Kinder rutschen unruhig auf ihrem Stuhl hin und her. Wieder andere Kinder unterhalten sich mit dem daneben sitzenden Kind.

Die Erzieherin und Kinderpflegerin (im nachfolgenden werden die Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen als Erzieherinnen bezeichnet) fordert die Kinder auf, sich am Spiel zu beteiligen.

Kurzzeitig singen die Kinder mit. Ein Kind fragt, wann sind wir endlich fertig.

Andere Kinder fragen, wann die Mama kommt und sie nach Hause gehen können.

Das Spiel wird so lange weitergespielt, bis alle Kinder einen Zug bilden und in die Garderobe fahren, um sich anzuziehen. Bei schönem Wetter gehen sie in den Garten, bei schlechtem Wetter warten die Kinder, bis sie abgeholt werden.

Die meisten Kinder werden gegen 11.30 Uhr abgeholt. Der Kindergarten hat bis 12.15 Uhr geöffnet. Nur sehr wenige Eltern nutzen diese Zeit aus. Schließlich soll ihr Kind nicht zu lange im Kindergarten betreut werden. Um 13.30 Uhr öffnet der Kindergarten wieder bis 16.30 Uhr. Auch an diesem Tag wird kaum ein Kind am Nachmittag den Kindergarten besuchen.

Nur die Migrantenkinder kommen regelmäßig am Nachmittag in die Einrichtung. Deutsche Kinder bleiben zu Hause oder kommen sehr unregelmäßig am Nachmittag in den Kindergarten.

Würden Sie die Eltern fragen, warum sie ihre Kinder am Nachmittag nicht in den Kindergarten bringen, bekämen Sie als Antwort, dass die Kinder nicht in den Kindergarten gehen möchten, da es ihnen dort zu langweilig ist. Die Kinder treffen sich lieber bei einem Kind zu Hause, immer abwechselnd.

Die Mütter haben sich daran gewöhnt, dass täglich Kindergartenkinder zu Besuch kommen, obwohl sie noch weitere Kinder haben, die Ruhe brauchen, um ihre Hausaufgaben zu erledigen, oder jüngere Kinder, die ihren Mittagsschlaf halten.

Selbst berufstätige Frauen nutzen das Betreuungsangebot des Kindergartens kaum. Sie haben ein schlechtes Gewissen und nehmen lieber die Nachbarschaftshilfe in Anspruch oder bringen das Kind zur Großmutter, auch wenn dort keine anderen Kinder sind, mit denen ihr Kind spielen kann.

So geschehen bis September 2000.

Heute können die Eltern sich für flexible Buchungszeiten entscheiden: Ob sie ihre Kinder von 8.00 Uhr bis 12.00 Uhr, von 7.00 bis 12.00 Uhr,

von 7.00 Uhr bis 14.00 Uhr/15.00 Uhr/16.00 Uhr oder 18.30 Uhr oder von 8.00 Uhr bis 12.00 Uhr und von 13.00 Uhr bis 17.00 Uhr anmelden. Alles ist möglich. Festgelegt ist lediglich eine Mindestbuchungszeit von täglich vier 4 Stunden (8.00 Uhr bis 12.00 Uhr).

Die meisten Kinder besuchen jetzt auch am Nachmittag den Kindergarten. Viele Kinder bleiben über Mittag und essen im Kindergarten. Ein Großteil der Mütter ist inzwischen berufstätig.

DER TAGESABLAUF HEUTE

7.00 Uhr bis 9.45 Uhr: Freispiel und gruppenübergreifende Angebote in Kleingruppen

7.30 bis 8.00 Uhr: Morgenrunde des Teams

9.45 Uhr bis 10.30 Uhr: gemeinsames Aufräumen und gemeinsame Zwischenmahlzeit in den Stammgruppen. Gelegenheit, Absprachen mit den Kindern zu treffen und Geburtstage zu feiern.

10.30 Uhr bis zur Abholung der Kinder, die nicht im Kindergarten zu Mittag essen: Freispiel, gruppenübergreifende Angebote in Kleingruppen oder Spielen im Garten

11.30 Uhr: Mittagessen der jüngsten Kinder, anschließend Mittagsruhe für Kinder, die schlafen möchten.

ca. 12.00 Uhr: Mittagessen der älteren Kindergartenkinder

ca. 12.30 Uhr: Mittagessen der Schulkinder. Die Kinder, die im Kindergarten Mittagessen einnehmen, können nach dem Essen weiterspielen oder sich hinlegen.

Die Nachmittage gestalten die Kinder nach eigenen Wünschen. Gruppenübergreifende Angebote finden während des Freispiels statt.

15.00 Uhr und 17.00 Uhr: Zwischenmahlzeit

18.30 Uhr: Der Kindergarten schließt

Wir betreuen Kinder im Alter von zwei bis zehn Jahren. Bei uns finden auch Kinder, die behindert bzw. von Behinderung bedroht sind ihren Platz. Für uns sind alle Kinder und Eltern gleich wichtig. Keiner soll ein schlechtes Gewissen haben, der sein Kind im Kindergarten betreuen lässt. Wir handeln nach Prinzipien, die für alle Mitarbeiter gleichermaßen wichtig und verbindlich sind.

1. DAS PRINZIP DER VERLÄSSLICHKEIT

In den Ferien, der Kindergarten ist an dreißig Werktagen im Jahr geschlossen, können die Kinder einen der beiden anderen ortsansässigen Kindergärten besuchen, egal, ob die Eltern berufstätig sind oder nicht. In Zeiten, in denen es den Verbund der Großfamilie nicht mehr gibt, viele Kinder Einzelkinder sind, auch wenn sie vielleicht Geschwister haben, die aber wesentlich älter oder jünger sind, brauchen Kinder verstärkt den Kontakt mit anderen Kindern.

Viele Eltern fühlen sich bereits mit einem Kind verunsichert, oftmals sogar überfordert. Sie wissen nicht, wie sie den Alltag mit ihren Kindern gestalten müssen, oder dass Kinder einen geregelten Tagesablauf brauchen: dass ein Kleinkind im Alter von zwei Jahren noch nicht entscheiden kann, bzw. muss, ob es eine Jacke anziehen möchte, weil ihm draußen kalt ist.

Viele Eltern können auch mit ihrem eigenen Leben, der Partnerschaft, dem Erwerbs- bzw. Erwerbslosenleben so beschäftigt sein, dass sie die Erziehung ihrer Kinder einfach „vergessen“. Immer mehr Eltern brauchen Unterstützung bei der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder. Eltern brauchen niemanden, der ihnen Vorwürfe macht, von oben auf sie herabschaut und ihre Kinder ablehnt.

Alle Eltern benötigen immer kompetente Ansprechpartner, die sie bei der Bildung und Betreuung ihrer Kinder unterstützen. Wir haben Verständnis für schwierige Lebenslagen. Wir können zuhören. Wir beraten. Wir sind diskret. Wir geben Hilfe, wo Hilfe benötigt wird, und halten Distanz, wo Distanz geboten ist. Wir unterstützen, indem wir allen Kindern und Familien die gleichen Rechte und Chancen einräumen.

Viele unserer Kinder kommen aus Migrantenfamilien. Für diese Kinder und ihre Familien ist ein Kindergarten, der verlässlich ist, der die An-

dersartigkeit ihrer Kultur, Herkunft, Sprache und Lebensart akzeptiert und respektiert, notwendig, um sich integrieren zu können und ein wertvoller Teil der Gesellschaft zu werden.

Dies bedeutet nicht, dass Migrantenfamilien hier genau so leben sollen wie in ihrem Heimatland. Vielmehr bedeutet Integration, dass diese Familien ihre gewohnte Lebenswelt mit der Lebenswelt hier in Deutschland verbinden. Wir fördern dies, indem wir die Sitten und Gebräuche anderer Kulturen kennen, diese nicht wortlos zur Kenntnis nehmen, sondern in den Alltag mit aufnehmen.

Wir sind für die Kinder verlässliche Erwachsene, die ihnen Raum und Zeit geben sich kindgemäß entwickeln zu können. Wir sind Ansprechpartnerinnen, nehmen uns Zeit, stellen ein anregendes und abwechslungsreiches Spiel/Lernangebot zur Verfügung und sind da, wenn die Kinder uns brauchen. Wir sind Spielpartner oder stiller Beobachter.

Wir sind kein Elternersatz – und bringen Kinder nicht in die Zwangslage, sich für eine Bezugsperson entscheiden zu müssen. Wir treten nicht in Konkurrenz zu den Eltern, sondern sind deren Stellvertreterinnen für die Zeit, die ihr Kind im Kindergarten verbringt.

Wir sind zuverlässig. Die Kinder kennen die Regeln, die für das Zusammenleben im Kindergarten notwendig sind. Sie wissen, dass es gilt, diese Regeln einzuhalten. Sie kennen die Konsequenzen. Sie wissen, dass Regeln für alle verbindlich gültig sind. Auch für die Erwachsenen.

Auch für die Mitarbeiterinnen ist es wichtig, dass ihr Arbeitsplatz sicher ist. Sie wünschen sich zuverlässige Kolleginnen und verlässliche Absprachen. Da jeder im Team weiß, dass er ein wichtiges Rädchen im „Uhrwerk Kindergarten“ ist, ist die Stimmung im Team sehr positiv. Die Kolleginnen respektieren sich, sind engagiert und flexibel. Konflikte werden unter den Kollegen intern gelöst, Schwierigkeiten offen angesprochen, nicht verdrängt. Der Umgang untereinander ist offen und geprägt von Vertrauen und Verständnis. Unabhängig von der Ausbildung hat die Meinung der Kolleginnen den gleichen Stellenwert. Hierarchische Unterschiede gibt es nicht. Informationen sind für alle Kollegen gleichermaßen zugänglich.

2. DAS PRINZIP DES ENTDECKENDEN LERNENS

Wenn wir Kinder beobachten, können wir feststellen, dass Kinder von Geburt an neugierig und wissbegierig sind. Bereits Babys wenden sich neugierig unbekanntem Geräuschen, Stimmen und Lichtquellen zu. Sie greifen mit ihren kleinen Händen nach Gegenständen, stecken diese in den Mund oder werfen sie weg. Durch dieses sinnliche „Begreifen“, das Experimentieren, indem sie Gegenstände wegwerfen, durch die Feststellung, dass Dinge immer nur nach unten fallen, wird die Wahrnehmung der Kinder gefördert.

Die Kinder entwickeln sich weiter, indem sie neue Erfahrungen machen und ihre Umwelt bewusst wahrnehmen. Hierzu benötigen Kinder keine künstlich geschaffenen Programme oder speziell angefertigte Materialien.

Kinder brauchen Aufmerksamkeit und Anregungen durch Erwachsene, ausreichend Gelegenheit sich bewegen zu können und müssen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten immer wieder neu erproben können. Wenn Kinder ausreichend Gelegenheit und vor allem Zeit haben, eigenaktiv in der Interaktion mit anderen Kindern die Anregungen der Erwachsenenwelt „begreifen“ und entdecken zu können, bewahren sie sich ihre natürliche Neugier, wiederholen bereits Bekanntes und entdecken so immer wieder Neues: *Sie lernen!!!!*

Dies gilt ganz besonders für Kinder im Alter bis zur Einschulung. Das „Begreifen“ mit allen Sinnen fordert Kinder und fördert deren Entwicklung. Wir wissen, dass Kinder aufgrund ihres Alters, ihrer Herkunft, ihrer Anlagen unterschiedliche Begabungen und Bedürfnisse haben. Wir sehen unsere Aufgabe darin, die Kinder zu beobachten, die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und den Kindern Spiel- und Lernangebote zu machen, die diese Bedürfnisse befriedigen.

3. DAS PRINZIP DER BEDÜRFNISORIENTIERUNG

Die wenigsten Kinder im Alter von sechs Jahren möchten 25-mal „Töff, töff, töff die Eisenbahn“ singen und spielen. Kinder dieses Alters haben das Bedürfnis nach Abwechslung. Sie wollen ihre Fähigkeiten erproben und zeigen, was sie können. Für diese Kinder ist es wichtig, dass sie gemeinsam mit Kindern, die die gleichen Bedürfnisse haben, Wissen erwerben und das Gelernte präsentieren können. Kinder sind grundsätzlich

motiviert, sich auf Neues einzulassen. Lernangebote, die sich nicht an den Bedürfnissen der Kinder orientieren führen dazu, dass die Kinder Lernen nicht als positiv empfinden.

Sie sind teilnahmslos, unaufmerksam und desinteressiert. Lernen steht in direktem Zusammenhang mit dem emotionalen Empfinden. Es gibt Faktoren, die das Lernen unterstützen und Faktoren, die das Lernen erschweren. Wenn Kinder motiviert sind, da sie das Angebot interessiert, weil es ihrem Bedürfnis entspricht, wenn sie positive Rückmeldungen bekommen, möglichst viel Eigenaktivität entwickeln dürfen und dies gemeinsam mit anderen Kindern, die die gleichen Bedürfnisse haben, dann erleben Kinder das Lernen als etwas Wertvolles.

Angebote, die an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigehen, weil sie wenig abwechslungsreich sind, keinen Bezug zur Lebenswelt haben und zu abstrakt sind oder mit fehlenden Erfolgserlebnissen trotz übermäßiger Anstrengung verbunden sind, haben zur Folge, dass Kinder dies als unerfreulich empfinden, was zu einer dauerhaften Abschreckung führen kann.

Wir beobachten die Kinder im Freispiel und in konkreten Situationen, dokumentieren diese Beobachtung und besprechen dies im Team. Am Ende dieses Prozesses können wir Kinder, die sehr ähnliche Bedürfnisse haben, zusammenfassen und Gruppen bilden. Unsere Angebote können wir so auf die Bedürfnisse der Kinder abstimmen und Kleingruppenarbeit anbieten.

Dies hat den Vorteil, dass Kinder, die sehr ähnliche Bedürfnisse haben und somit auch sehr ähnliche Erwartungen haben, gemeinsam gefördert werden können. Je jünger die Kinder sind, umso kleiner sind auch die Gruppen, in denen die Kinder aktiv sein können.

Vorschulkinder, die am Ende des Kindergartenjahres eingeschult werden, erlangen so im Laufe der Kindergartenjahre die Fähigkeit, sich auch in einer Großgruppe, wie einem Klassenverband, aufmerksam Neuem zuwenden zu können.

Nicht nur Kinder haben Bedürfnisse und werden von positiven Emotionen motiviert. Auch wir Erzieherinnen möchten unsere Interessen vertreten wissen. Wir nutzen die Stärken jeder einzelnen Mitarbeiterin. In unserem

Team, zurzeit vierzehn Erzieherinnen, hatte und hat jede die Möglichkeit, ihre Stärken zu nutzen.

Wir sind keine Generalisten. Jeder hat sich in einem oder mehreren Fachbereichen spezialisiert. Keiner muss einen Aufgabenbereich übernehmen, den er nicht als positiv empfindet. Nur das, was wir auch selber gerne tun, können wir den Kindern positiv vermitteln.

Beispielsweise kann eine Erzieherin, die unmusikalisch ist, den Kindern nicht die Freude an der Musik vermitteln, während eine Kollegin, die sehr musikalisch ist, aktiv in ihrer Freizeit in einem Chor singt, sich sehr für Musik interessiert, die Kinder durch ihre eigene Haltung motivieren kann, in der Musikgruppe mitzumachen und den Umgang mit Musikinstrumenten zu erlernen.

Wir haben uns spezialisiert auf : mathematische Früherziehung, phonologische Bewusstheit (Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb), Naturwissenschaften, Kunst (Malerei und Bildhauerei), Psychomotorik, Englisch im Vorschulbereich, Sprachförderung für Migrantenkinder und Mütter, Spielen mit Musik nach Pierre van Hauwe, Erste Hilfe für Vorschulkinder, Bewegungserziehung, *Literacy*, Schwimmen, Theaterpädagogik, Ernährungserziehung, Pädagogik der frühen Kindheit und Religionspädagogik.

Um den besonderen Bedürfnissen der behinderten bzw. von Behinderung bedrohten oder entwicklungsverzögerten Kindern gerecht werden zu können, werden wir von Heilpädagogen, Psychologen, Sozialpädagogen, Logopäden und Ergotherapeuten unterstützt.

Diese Vernetzung mit Fachdiensten ist für die Zusammenarbeit mit den betroffenen Familien sehr wichtig, da es für viele Familien nur unter sehr erschwerten Bedingungen möglich wäre, die Kinder interdisziplinär fördern zu können.

Für uns als Erzieherinnen ist die Zusammenarbeit mit den Fachdiensten sehr wichtig, da wir dadurch weitere Spezialisten im Hause haben, die uns bei der Förderung der Kinder unterstützen und als Außenstehende sachlich und neutral Hilfestellungen geben können.

4. DAS PRINZIP DER CHANCENGLEICHHEIT

Wenn Sie den Kindergarten heute betreten, erleben Sie Kinder, die im Eingangsbereich am Kaufladen oder auf dem Spielteppich mit dem Bauernhof spielen. Sie können Kinder entdecken, die in der Lernwerkstatt (das ehemalige Büro, es beherbergt jetzt nur noch einen Schreibtisch mit PC für die Erzieherinnen) mit Buchstabenstempeln, Magnetbuchstaben, Wortfächern, Büchern und Spielen die Welt der Buchstaben entdecken.

Die Wand im Gang ziert eine Buchstabenraupe mit Groß- und Kleinbuchstaben. Dies ermöglicht den Kindern das Schreiben so, wie sie es später in der Schule lernen. Ein mühsames Umgewöhnen von der Großschreibweise auf die richtige Schreibweise bleibt den Kindern dadurch erspart.

Numerische Stangen, Perlenmaterial, eine Balkenwaage, Spiele und Magnetziffern laden zum Experimentieren und Mengenerfassen ein. Manche Kinder entdecken ihr Können im Schreiben und Lesen. Andere Kinder können bereits mit kleinen Mengen einfache mathematische Aufgaben spielerisch lösen.

In den drei Gruppenräumen befinden sich unterschiedliche Spiel- und Beschäftigungsbereiche, z.B. anregend ausgestattete Puppenecken, Spiel- und Konstruktionsbereiche, Mal- und Basteltische mit vielfältigen Materialien, die die Kreativität der Kinder anregen: Wasserfarben, Fingerfarben, Holzfarben, Wachsmalkreiden, verschiedene Papiere, Schuh- und andere leere Schachteln. Wolle, Stoffreste, Papprollen, Kleister, Scheren mit verschiedenen Schnittflächen, Knetmasse, Knöpfe, Perlen und viele Dinge mehr stehen den Kindern zur Verfügung. In Rollenspielbereichen können sich die Kinder verkleiden, in andere Lebenswelten abtauchen und spielerisch in der Interaktion mit anderen Kindern neue Erfahrungen machen – eben spielend lernen.

Die Kinder sind einer Stammgruppe zugeordnet und können während der Freispielzeit ihre Spielpartner und ihr Spielmaterial gruppenübergreifend wählen. Sie haben die Möglichkeit sich in einem der Gruppenräume oder in einem anderen Bereich wie Kaufladen, Spielteppich, Lernwerkstatt oder Turnraum zu beschäftigen.

Im Turnraum können Kinder, wenn dieser nicht belegt ist, ihrem Bewegungsdrang nachgehen, toben, sich mit Schaumstoffwürfeln und anderen Materialien ausprobieren, ihre Geschicklichkeit erproben und vielfältige Körpererfahrungen machen.

Im Laufe der Woche bieten wir für die Kinder regelmäßig zu festen Zeiten während des Freispiels folgende Angebote in bedürfnisorientierten Kleingruppen an: Hören – Lauschen – Lernen, Entdeckungen im Zahlenland für Vorschulkinder, Mathematik und Geometrie für alle Alterstufen, Psychomotorik, Theatergruppe, Tanz, Spielen mit Musik, Chor, Religion, naturwissenschaftliche Experimente, Sport, Schwimmen, Weltliteratur für Kinder, Malen und Gestalten, Kochen und Backen, Englisch, Sprachförderung für Kinder und Mütter, „Vorkurs Deutsch 160“ für Vorschulkinder, Erste Hilfe für Vorschulkinder und Marburger Konzentrationstraining.

Jedes Kind kann nach seinen Bedürfnissen die Angebote nutzen. Egal wie alt es ist, welche Muttersprache es spricht, welche Herkunft es hat, ob es einer besonderen Förderung bedarf oder nicht. Alle Kinder haben die gleiche Chance. Alle Angebote sind in den Kindergartengebühren bereits enthalten. Den Eltern entstehen keine weiteren Kosten.

Wir wissen, dass Kinder unsere Zukunft sind. Wir wissen, dass Kinder es nicht aus eigener Kraft schaffen können, zu einem wertvollen Mitglied unserer Gesellschaft zu werden.

Wir wünschen uns für die Kinder, dass ihnen in ihrem Leben nichts Schlimmeres passiert, als dass sie mit anderen Kindern zusammen ihren Tag verbringen, spielen und lernen können!

EDUCCARE BILDUNGSKINDER- TAGESSTÄTTEN – MEHR RAUM FÜR INDIVIDUELLE MÖGLICHKEITEN

Axel Thelen

educcare Bildungskindertagesstätten stellen ein neues und innovatives Angebot zur frühkindlichen Bildung dar. Das pädagogische Konzept verbindet aktuelle Ansätze der Bildungsforschung mit Methoden zur internationalen – zweisprachigen – Erziehung. Im Mittelpunkt stehen die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und die gezielte Förderung von Lernkompetenzen. Das *educcare* Konzept der betrieblichen/betriebsnahen Kindertagesstätten entspricht den heutigen Lebensmodellen und bietet kosteneffiziente Lösungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. *educcare* wurde 2001 in Köln gegründet. Inzwischen hat *educcare* die Trägerschaft für mehrere Bildungskindertagesstätten in drei Bundesländern übernommen. Dies spricht für den Erfolg des *educcare* Mottos: „Ein zweites Zuhause für Kind und Eltern – mehr Raum für individuelle Möglichkeiten!“

MOTIVATION UND AUSGANGSPUNKT

Unsere Idee – der beiden Gründer von *educcare*, Axel Thelen und Marcus Bracht – ging von persönlichen Erfahrungen aus, die wir bei der Betreuung unserer eigenen Kinder im In- und Ausland gemacht haben. So erhielten

wir den Anstoß, uns intensiv mit dem Thema frühkindliche Bildung zu beschäftigen. Im Ausland beeindruckten uns die ausgeprägte konzeptionelle Basis, der hohe Ausbildungsstand der Fachkräfte und die professionellen Strukturen, mit denen Kindertagesstätten dort betrieben werden. Nach der Rückkehr nach Deutschland und auf der Suche nach neuen Herausforderungen kamen die Reformrufe aus Politik, Wissenschaft und Praxis nach umsetzungsorientierten Ansätzen gerade Recht. In Anlehnung an Mark Twain beschlossen wir: Die Welt ruft nach uns, stellen wir ihr uns!

Anfänglich frei von fundiertem pädagogischen Vorwissen – aus Sicht einiger Pädagogen durchaus ein Vorteil – machten wir uns daran, die Idee der Bildungskindertagesstätten in die Tat umzusetzen.

Man stelle sich vor: zwei Männer, keine Pädagogen, sondern Fachleute aus der Wirtschaft, beschließen, „den Kindergarten neu zu denken“. Viele Fragen wollen dabei geklärt werden:

Wie können wir Kinder in ihrer Entwicklung fördern, sodass sich ihre individuellen Potenziale voll entfalten? Wie können wir Eltern stabile Unterstützung geben bei der Verwirklichung ihrer heutigen Lebensmodelle und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf? Wie können betriebliche Kindertagesstätten zu lohnenden Investitionen werden? Wie kann hochwertige Bildung ohne eine Mehrbelastung der öffentlichen Kassen oder vielleicht sogar bei einer gleichzeitigen Entlastung erreicht werden? Wie stellen wir einen Zugang zu frühkindlicher Bildung über alle sozialen Schichten hinweg sicher? Wie können wir einen Beitrag dazu leisten, dass eine der besten Bildungsinfrastrukturen der Welt wieder mit zum Weltmaßstab zählt?

Mit diesen Fragen und dem Anspruch, den scheinbaren Widerspruch zwischen hoher Qualität und Finanzierbarkeit aufzulösen, haben wir uns im Jahr 2001 auf den Weg gemacht.

Wir stellten drei Grundforderungen für unser Konzept auf: Die individuelle Entwicklung und Bildung der Kinder stehen im Mittelpunkt. Die heutigen Lebensmodelle und Arbeitserfordernisse der Eltern werden konsequent berücksichtigt, und unsere Kindertagesstätten sind sehr kosteneffizient. Nur so wird ein breiter demokratischer Zugang gewährleistet.

EDUCCARE BILDUNGSKONZEPT – ZUSAMMENSPIEL UNTERSCHIEDLICHER PERSPEKTIVEN UND HINTERGRÜNDE

In Zusammenarbeit mit erfahrenen und vorurteilsfreien Praktikerinnen haben wir das *educcare* Bildungskonzept entworfen, basierend auf den besten nationalen und internationalen Bildungsansätzen. Die in Deutschland bereits existierenden hervorragenden Modelle, wie den „Wodeschen Ansatz“ zur Bilingualität oder den „Lückschen Ansatz“ zur Naturwissenschaft haben wir dabei berücksichtigt. Im Ausland bewährte Verfahren haben wir konzeptionell umgesetzt, insbesondere die Methodik der pädagogischen Arbeit zur Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung des einzelnen Kindes und der Ableitung passender Angebote und Projekte. Der Rückgriff auf die im Ausland erprobten Modelle folgte dem Motto: Lasst uns den Vorsprung anderer anerkennen und für uns in Deutschland nutzen.

Im nächsten Schritt haben wir, dem Bildungskonzept entsprechend, die zur verlässlichen und effizienten Umsetzung erforderlichen Strukturen und Prozesse definiert. Hier konnten wir unsere Erfahrung aus Prozessgestaltung und Unternehmensführung einbringen. Strukturen und Prozesse begründen für uns den Unterschied zwischen Realität und geduldigem Papier. Denn sie ermöglichen erst die Umsetzung des Konzeptes und stellen es in effizienter und breit zugänglicher Form sicher. Auch hier haben wir mit engagierten Praktikerinnen, aber auch mit branchenfremden Experten zusammengearbeitet – ein Mix aus unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen, der überraschende Ergebnisse brachte.

EDUCCARE HEUTE

educcare ist inzwischen ein bundesweit anerkannter Träger der freien Jugendhilfe. Es gibt in mehreren Bundesländern *educcare* Bildungskindertagesstätten, so in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. *educcare* handelt im Auftrag von Unternehmen (wie zum Beispiel der BASF AG) oder Kommunen (wie der Stadt Stuttgart) und Elterninitiativen. Unsere Arbeit wird durch einen Beirat aus profilierten und ernsthaft am Thema interessierten Persönlichkeiten und Organisationen, wie zum Beispiel der UNESCO, unterstützt.

Auch im sechsten Jahr nach unserer Gründung heißt es für uns: Wir sind unterwegs, lernen, diskutieren, verwerfen, verbessern permanent

und wissen: Es geht! Das heißt, unsere Tagesstätten bieten ein zweites Zuhause für Kinder und deren Eltern und exzellente elementare Bildung zu Rahmenbedingungen, die den heutigen Lebensmodellen entsprechen bzw. sie wirkungsvoll unterstützen.

Heute begleiten wir viele Kinder und Eltern individuell bei der Entwicklung und Ausschöpfung ihrer Potenziale und Lebensmodelle. Wir helfen Unternehmen mit betrieblichen oder betriebsnahen Kindertagesstätten, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sicherzustellen. Wir begleiten Städte und Kommunen bei ihrer Aufgabe, frühkindliche Bildung und knappe Mittel „unter einen Hut“ zu bringen sowie die Attraktivität ihres Standortes zu steigern. Wir übernehmen die Trägerschaft von Trägern, die sich zurückziehen wollen oder müssen. Wir gewährleisten den Zugang zu *educcare* Bildungskindertagesstätten für alle sozialen Schichten.

Eine wichtige Voraussetzung für unseren Erfolg ist, dass sich *educcare* ausschließlich dem Betrieb von so genannten *educcare* Bildungskindertagesstätten widmet und alle Anstrengungen hierauf ausrichtet. Wir sind der Überzeugung, dass wir nur mit dieser Fokussierung die von den Beteiligten zu Recht geforderte Relation von Qualität, Verlässlichkeit und Kosten erreichen können.

EDUCCARE LEISTUNGEN UND VORGEHEN

educcare übernimmt die Trägerschaft sowohl für neue als auch für bereits bestehende Kindertagesstätten und arbeitet im Auftrag von Eltern, Städten/Kommunen und Unternehmen wie auch von Trägern, die sich zurückziehen wollen oder müssen.

Im Rahmen dieses Auftrags schafft *educcare* die Voraussetzungen zur schrittweisen Umsetzung des – in der Regel bilingualen – Bildungskonzeptes. Hierzu zählen die Durchführung der bei *educcare* obligatorischen und umfangreichen Schulungen der Fachkräfte ebenso wie die Entlastung der Kita von administrativen Aufgaben. Der Träger dient der einzelnen Tagesstätte und nicht umgekehrt.

In den *educcare* Bildungskindertagesstätten setzen wir folgende Schwerpunkte: Förderung der Lebens- und Lernkompetenzen durch Bewegung, Sprachen (Erst- und Zweitsprache), Kunst und Musik sowie Naturwissenschaften. Die Basis der pädagogischen Arbeit bilden erprobte Ansätze, in

spielerischer Form und ausgehend von den Interessen und Stärken des einzelnen Kindes.

Unsere tägliche Arbeit beinhaltet verbindlich die laufende und methodisch fundierte Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder, die gemeinsame Reflexion mit den Eltern sowie die systematische Angebotsplanung. Jedes Kind entwickelt sich in einzigartiger Weise, und die genannten Bestandteile sind daher zwingende Voraussetzung, um seine Individualität verstehen und ihm gerecht werden zu können.

Unter anderem durch intensive Schulung und kontinuierliche Begleitung der Erzieherinnen vor Ort, durch internationale Kooperationen und jährliche Befragungen der Eltern stellen wir sicher, dass die Vereinbarungen mit Eltern, Unternehmen, Fachkräften und Jugendämtern konsequent umgesetzt werden. Der erreichte Status wird allen Beteiligten laufend transparent mitgeteilt.

FINANZIERUNG DER EDUCCARE BILDUNGS-KINDERTAGESSTÄTTEN

Die Finanzierung der *educcare* Bildungskindertagesstätten erfolgt gemäß der lokalen Gegebenheiten über öffentliche Förderung, Elternbeiträge und Unternehmen. In der bisherigen Zusammenarbeit mit lösungsorientierten Vertretern der Jugendämter und der lokalen Politik sowie mit verantwortungsbewussten Vertretern der Wirtschaft konnten immer praktikable Finanzierungsmodelle gefunden werden.

EDUCCARE ZUKUNFT – NICHT STEHENBLEIBEN

Die Herausforderungen der Gegenwart sind – unserer Einschätzung nach – nur ein Vorgeschmack auf die Zukunft. Die nicht nachlassenden enormen Anstrengungen, die im europäischen Ausland im Bereich der frühkindlichen Bildung unternommen werden, wie auch die sich weiter verschärfende Finanzsituation der Kommunen und Städte vergrößern im Vergleich zur heutigen Situation sogar noch die Anforderungen an Qualität und Effizienz. Die Entwicklungen sind als Realität und Herausforderung zu akzeptieren; sie müssen und können durch Verstärkung unserer Anstrengungen und unserer Professionalität beantwortet werden.

VEREINBARKEIT VON BERUF UND FAMILIE

DIE INTEGRATIVE KINDERTAGESSTÄTTE „BERUF UND KIND“
IN LÜBECK

Joachim Karschny

Veränderte gesellschaftliche Bedingungen zeigen zunehmend Auswirkungen auf Kindheit und Familie: die gestiegene berufliche Qualifikation von Frauen, eine zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern mit kleinen Kindern und das Bedürfnis vieler Eltern, Berufstätigkeit und Familie miteinander vereinbaren zu können sowie der Wunsch, Kinder angesichts der zunehmenden Zahl von Ein-Kind-Familien zumindest zeitweise in einer Gruppe Gleichaltriger aufwachsen zu lassen, führt zu einem verstärkten Bedarf an qualifizierten und dienstleistungsorientierten Betreuungsangeboten für Kinder und deren Eltern im Rahmen von Kindertagesstätten.

Im gleichen Ausmaß stehen Unternehmen angesichts der zunehmenden Qualifikation ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor der Aufgabe, hoher Mitarbeiterfluktuation entgegenzuwirken und sich für innerbetriebliche und über den betrieblichen Rahmen hinausgehende Maßnahmen der verstärkten Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterbindung zu engagieren. Diese zielen zunehmend auf die Einführung betrieblicher Sozialeinrichtungen, wie einer verstärkten Frau-

enförderung, einer zusätzlichen betrieblichen Altersversorgung, materiellen Beteiligungsformen und betrieblichen Modellen der Kinderbetreuung.

Familienorientierung und sozialer Dienstleistungscharakter bestimmen somit die grundsätzliche Ausrichtung der integrativen und betrieblich orientierten Kindertageseinrichtung Beruf und Kind. Sie bietet insgesamt 60 Betreuungsplätze für Kinder aus dem städtischen Umfeld sowie für Kinder von MitarbeiterInnen aus Unternehmen in den umliegenden Gewerbegebieten, ergänzt um ein integrativ ausgerichtetes Betreuungsangebot mit 15 Plätzen für Kinder mit vorwiegend seelisch bedingten Auffälligkeiten bzw. Behinderungen. Beruf und Kind – in schon ländlich geprägtem Umfeld im südwestlichen Stadtgebiet Lübecks gelegen – umfasst drei integrative Elementargruppen, teilweise mit familienähnlicher Prägung, sowie einen integrativ ausgerichteten Hort.

Die Kindertageseinrichtung Beruf und Kind ist Teil des freien und gemeinnützigen Jugendhilfeträgers KinderWege gGmbH. Zu KinderWege gehören fünf Kindertageseinrichtungen, sieben Einrichtungen der Schulkinderbetreuung (betreute Grundschulen und Schulkinderhäuser), eine Tagesgruppe für sozial- und verhaltensauffällige Kinder sowie das Projekt KinderKüche. Der aus dem Zusammenschluss verschiedener, oft kleinerer Kindertageseinrichtungen hervorgegangene Träger ermöglicht für die einzelnen Einrichtungen neben den Dienstleistungseffekten für Eltern flexibleres Arbeiten und das Nutzen von Synergien vor dem Hintergrund gewachsener Gestaltungsspielräume.

Über die eigentlichen Arbeitsschwerpunkte in der Kinderbetreuung hinaus ist Kinderwege gGmbH Anbieter und *Träger von Fort- und Weiterbildungangeboten* im Bereich sozialer und pädagogischer Arbeitsfelder. Schwerpunkte bilden hierbei die systemische Familientherapie und die Organisationsentwicklung in sozialen Einrichtungen. Darüber hinaus bietet KinderWege in Zusammenarbeit mit der ARGE Lübeck Maßnahmen der Qualifizierung im Rahmen gemeinnütziger Arbeit für arbeitslose Menschen an. Kinderwege gGmbH engagiert sich in Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern und der örtlichen Arbeitsagentur für die berufliche Förderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Die Kindertageseinrichtung Beruf und Kind versteht sich als ein *soziales Dienstleistungsunternehmen*: die Vereinbarkeit von Familie und beruflichem Engagement beinhaltet für Kinder, Eltern und Unternehmen das

Angebot individuell abgestimmter Lösungen rund um den Bereich flexibler Kinderbetreuung im Wechselspiel zwischen Familie und Arbeitsplatz. Berufstätige Eltern benötigen dabei ein umfassenderes Betreuungsangebot als nicht-berufstätige; die Öffnungszeiten der geplanten Einrichtung folgen den Arbeitszeiten der Eltern, die Tagesstätte ist weitgehend ganzjährig von 7.00 bis 17.30 Uhr geöffnet. Angesichts des bekanntermaßen hohen und belastenden Zeitdrucks durch lange Fahrzeiten zwischen Kindertagesstätten und Arbeitsstellen zeigt sich besonders für allein erziehende Eltern ein großer Bedarf für eine betriebsnahe Kinderbetreuung, die angesichts der örtlichen Nähe zu zwei Gewerbegebieten leicht zu erreichen ist.

Die *inhaltliche Arbeit* der Kindertagesstätte ist neben der Orientierung an Erziehung und Betreuung sowie der Erfüllung des allgemeinen Bildungsauftrags im Elementarbereich grundsätzlich sozial-integrativ ausgerichtet; die Gruppen sind altersgemischt (von sechs Monaten bis sechs Jahren, von sechs bis 14 Jahren im Hort) und fördern über den Geschwisterereffekt das soziale Verhalten der Kinder untereinander. Die Förderung der Entwicklung zu einer eigenständigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit, verbunden mit einer klaren Struktur für Kinder und Gruppenalltag, sind dabei wesentliche Bestandteile der pädagogischen Arbeit. Die Einbindung der Eltern in Form der Möglichkeit vielfältiger Teilhabe am Alltag der Kindertagesstätte – ohne hier definierte Aufgaben übernehmen zu müssen – vervollständigt das pädagogische Konzept.

Die Kindertagesstätte sieht die *Betreuung behinderter Kinder* als Bestandteil der sozial-integrativen Arbeit vor. Die Betreuungsmöglichkeiten vom Kleinkind bis in den Schulbereich hinein ermöglicht eine kontinuierliche Betreuung über einen langen Zeitraum hinweg. Diese Form der langfristigen Betreuung und Begleitung von Kindern gewährleistet diesen ein hohes Ausmaß an Stabilität und Verlässlichkeit in Betreuung und Gruppenzusammensetzung. Darüber hinaus ermöglicht die langfristige Bindung eine bessere und ggf. frühzeitigere Wahrnehmung von Fehlentwicklungen und Krisen.

Die *bauliche Planung* des Gebäudes sowie die Gestaltung des Außen Geländes schafft eine Verbindung architektonischer Vorstellungen mit pädagogischen Inhalten: das Ergebnis ist ein helles, klar strukturiertes Gebäude, in denen verschiedene Elemente (Holz, Naturstein, Wasser, Feuer, Luft) besonders den wahrnehmungsgestörten Kindern in der Ein-

richtung Orientierungshilfen und die Förderung sinnlicher Fähigkeiten ermöglichen. Nischen und Nebenflächen ermöglichen den Rückzug und die Arbeit in Kleingruppen. Eine besondere Förderung sinnlicher Erfahrungen ermöglicht ein „Matschraum“, in denen Kinder unbedenklich verschiedenste Materialien (Wasser, Ton, Farben etc.) erproben können.

Die Gruppenräume und Gruppennebenräume ermöglichen durch eine ausreichende Raumgröße die flexible Durchführung verschiedener Angebotsformen gemäß geltender Kindertagesstättenverordnung, zusätzliche Spielebenen und Spielhäuser schaffen für Kinder Rückzugsmöglichkeiten. Zwei Mehrzweckräume für Sport, Rhythmik, Musik (Klavier) und Psychomotorik sowie für Weiterbildung, Team und Supervision sowie die Werkstatt, der Therapiebereich („Snoezelenraum“ und Auszeit-Raum), ein Mehrzweckbesprechungsraum („Bibliothek“), MitarbeiterInnenraum/Materialraum, Verwaltungs- und Leitungsbüros, Hauswirtschaftsraum und der Flurbereich (42 m) mit drei offenen Garderoben unterstützen das pädagogische und therapeutische Angebot der Kindertageseinrichtung.

Die räumliche Ausgestaltung folgt dabei folgenden pädagogischen Prinzipien: Reduzierung von Reizkonstellationen, Verhinderung von Reizüberflutung, Erleichterung der Wahrnehmungsförderung, Hilfen zu Orientierung und Sicherheit, Bewegungsräume als Gegenpol zu Bewegungsarmut und Rückzug, Spiel- und Arbeitsbereiche zur Erschließung von Alltagsorientierung und -handeln. Der Küchenbereich mit Profi- und Kinderküche gestaltet durch ein kindgerechtes Ernährungskonzept (biologisch erzeugtes Fleisch, Frischgemüse, Vollwertprodukte und der Verzicht auf Fertigprodukte) die drei täglichen Mahlzeiten auch als kulturelles Ereignis für Kinder und schafft so eine angenehme und förderliche Atmosphäre für das ganze Haus.

Die *Außenanlage*, ein ca. 1.800 m² abwechslungsreich gestaltetes Grundstück, umfasst verschiedene Spiel-, Lern- und Erlebnisbereiche und ermöglicht eine naturnahe pädagogische Arbeit, unterstützt durch spielzeugfreie Zeiten sowie durch Wald- und Strandprojektwochen.

Seit Beginn des Betriebes des Hauses Beruf und Kind sind dort grundsätzlich nur *ehemals arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte MitarbeiterInnen* beschäftigt. Kinderwege schafft somit zusätzliche unbefristete Arbeitsplätze; im Vordergrund steht dabei die Förderung von *Teilzeitarbeitsverhältnissen* – zwischen 23 und 36 Wochenstunden

– mit dem Effekt höherer Flexibilität und einer den betrieblichen und persönlichen Bedürfnissen der MitarbeiterInnen angepassten Form der Personalplanung und -entwicklung; seit kurzem ist der Träger *Ausbildungsbetrieb* für den Bereich Hauswirtschaft mit mittlerweile vier Ausbildungsplätzen. Die *21 MitarbeiterInnen* der Einrichtung entstammen unterschiedlichen Berufsgruppen des (heil-)pädagogischen und hauswirtschaftlichen Bereichs.

Die *integrative Arbeit für Kinder mit einer seelischen Behinderung* bildet einen besonderen Schwerpunkt der Arbeit der Kindertageseinrichtung: Familien unterliegen heute zunehmenden Anforderungen an immer neue und komplexere Anpassungsleistungen. Nicht alle Familien, nicht alle Kinder und Jugendliche zeigen sich diesen Anforderungen gewachsen und entwickeln Auffälligkeiten in Verhalten und sozialem Miteinander, die nicht selten in manifeste Störungen einmünden. Psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen – vorrangig (abgesehen von körperlich begründbaren Erkrankungen) verstanden als Ausdruck unzureichender oder bedrückender Lebensumstände – stellen somit ein wachsendes Problemfeld einer gesamtgesellschaftlich orientierten Gesundheitsvorsorge dar.

Integration bedeutet dabei zunächst vorrangig die Öffnung einer Regeleinrichtung für Kinder mit besonderen Verhaltensweisen und Bedürfnissen, die bei einer ungünstigeren personellen bzw. räumlichen Ausstattung nicht an einer Kindergartenbetreuung teilhaben könnten. Therapeutische und heilpädagogische Arbeit ergänzt darüber hinaus in verschiedenster Form – sowohl im Rahmen des Alltagsgeschehens wie auch in Form von Kleingruppenarbeit – das pädagogische Angebot der Einrichtungen: behinderte und nicht behinderte Kinder lernen so gemeinsam und voneinander, den jeweils anderen in seiner Besonderheit und mit seinen jeweiligen Bedürfnissen zu respektieren. Die möglichen Hilfen umfassen im Weiteren ergänzende therapeutische, also heilpädagogische, spieltherapeutische, logopädische, ergotherapeutische etc. Angebote sowie psychotherapeutische (Gesprächspsychotherapie und Familientherapie) und sozialpädagogische Hilfen für die betroffenen Familien. Darüber hinaus kann aufsuchende Betreuung eine notwendige Ergänzung des integrativen Angebotes bieten.

Kinderwege gGmbH engagiert sich als anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und als Mitglied des regionalen Dachverbandes Freier Träger

sowie als Mitgliedseinrichtung des Kinderschutzbundes, Landesverband Schleswig-Holstein aktiv in der Gestaltung politischer und sozialer Strukturen im kommunalen Umfeld. Dabei leiten neben dem Anspruch auf Gemeindenähe/Regionalisierung der Grundsatz der Subsidiarität i.S. der Stärkung der Selbsthilfe vor Fremdhilfe, die individuelle Orientierung auf Familie und soziales Netzwerk sowie das Gebot der Kooperation und Mitwirkung im Rahmen des bestehenden Verbundes von Institutionen der Jugendhilfe und Kindertagesbetreuung in der Hansestadt Lübeck. *Sozialpolitisches Engagement* wird so zum untrennbaren Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

Die *Finanzierung* der Kindertageseinrichtung erfolgt in Form der Förderung der Personalkosten durch Kommune und Land, durch eine Pflege-satzvereinbarung für den integrativen Bereich sowie durch Kostenbeiträge der NutzerInnen (Elternentgelte). Einnahmen aus dem Bereich Fort- und Weiterbildung sowie Spenden und andere Zuwendungen ergänzen die Finanzierungsgrundlage des Unternehmens. Unternehmen können sich im Rahmen betrieblicher Kitaförderung durch Festbeträge je betrieblich genutzter Betreuungsplätze an der Finanzierung der Kindertageseinrichtung beteiligen.

Die bislang erfolgreiche Entwicklung von Beruf und Kind bzw. Kinderwege gGmbH als Unternehmen des non-profit-Bereichs beruht vor allem auf der flexiblen Unternehmensstruktur, kurzen Entscheidungswegen und der Möglichkeit zur freien Gestaltung unternehmerischer Impulse. Im Gegensatz zu Strukturen der öffentlichen Hand kann Kinderwege als freier Träger der Jugendhilfe Dienstleistungen flexibler und grundsätzlich kostengünstiger als öffentliche Träger anbieten. Als Vision steht dabei die Vernetzung von Dienstleistungsangeboten im Vordergrund der weiteren Planung: analog zum Konzept von Kinderhäusern sollen verschiedene Angebotsformen, vom offenen Mittagstisch für SchülerInnen über die Familienberatung und aufsuchende Betreuung bis hin zum Jugendzentrum oder dem Bürgercafé möglich sein.

KINDER BILDEN! DEUTSCHLANDS ZUKUNFT

GEMEINSAMES MEMORANDUM DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG,
ROBERT BOSCH STIFTUNG UND DER BUNDESVEREINIGUNG DER
DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE

Kinder und ihre bestmögliche Entwicklung sind Grundlage einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Das deutsche Bildungssystem muss deshalb dafür sorgen, dass alle Kinder ihre individuellen Fähigkeiten entfalten und früh gefördert werden. Die frühkindliche Bildung braucht daher einen neuen Stellenwert. In diesem Sinne brauchen wir einen Mentalitäts- und Paradigmenwechsel in Deutschland zugunsten von mehr Chancen für alle Kinder.

Die Konrad-Adenauer-Stiftung, die Robert Bosch Stiftung und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände haben daher gemeinsam den Kindergipfel „Kinder bilden ! Deutschlands Zukunft“ zum Weltkindertag am 20. September 2006 in Berlin unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel veranstaltet und das folgende Memorandum gemeinsam verabschiedet:

FRÜHKINDLICHE FÖRDERUNG UMFASSEND VERBESSERN

Erkenntnisse der Bildungsforschung und Lernpsychologie belegen die zentrale Bedeutung der ersten sechs Lebens-

jahre für die Entwicklung der Kinder. Die kindliche Neugier ist unerschöpflich und darf nicht ins Leere laufen: Es reicht nicht, wenn der Kindergarten nur sehr elementare Sachverhalte und soziales Lernen vermittelt, aber die kognitiven Fähigkeiten der Kinder vernachlässigt.

KINDERGARTEN ALS ERSTE STUFE DES BILDUNGSSYSTEMS AUFWERTEN

Der Kindergarten muss zur vollwertigen ersten Stufe des Bildungssystems und daher qualitativ und konzeptionell aufgewertet werden. Umfassende Bildungspläne für die frühkindliche Bildung sind weiter zu entwickeln sowie bundesweite Bildungsstandards zu vereinbaren und ihre Umsetzung zu überprüfen, um die Qualität zu verbessern.

CHANCENGERECHTIGKEIT SCHAFFEN, BEITRAGSFREIHEIT EINFÜHREN

Die Abhängigkeit der Bildungschancen vom ökonomischen Status der Eltern ist in keinem Land so groß wie in Deutschland. Die Weichen für die Bildungsbiografie werden dabei schon sehr früh gestellt: Wir fordern daher den Kindergartenbesuch für alle Kinder ab drei Jahren bis zur Einschulung. Er muss - schrittweise - für die Eltern beitragsfrei gestaltet werden.

KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND FÖRDERN

Jedes dritte in Deutschland lebende Kind unter sechs Jahren hat einen Migrationshintergrund. Bei der Einschulung verfügt ein erheblicher Anteil dieser Kinder nicht über ausreichende Deutschkenntnisse. Wir brauchen daher verbindliche Sprachstandardtests für alle Kinder im Kindergartenalter. Für diese Kinder ist der frühzeitige und regelmäßige Besuch einer Kindertageseinrichtung besonders wichtig.

ELTERN EINBEZIEHEN – FAMILIEN BERATEN

Eltern tragen für die Erziehung ihrer Kinder die vorrangige Verantwortung. Tageseinrichtungen erfüllen einen von den Eltern übertragenen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften von Eltern und Fachkräften sollen zu neuen weiter gehenden Formen der Mitbestimmung der Eltern und zu mehr aktiver Mitarbeit beitragen.

Angebote der Familienberatung und Familienbildung müssen ausgebaut werden.

PROFESSIONALISIERUNG DER FACHKRÄFTE FÖRDERN

Die Neukonzeption des Kindergartens als Bildungsstufe macht eine grundlegende Reform der Aus- und Weiterbildung von Frühpädagogen und eine Modernisierung des gesamten Berufsfeldes für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern notwendig. Die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen muss an Hochschulen verankert und der von Grundschullehrern gleichgestellt werden.

FORSCHUNG INTENSIVIEREN

Das Innovationspotenzial der Wissenschaft muss für die frühkindliche Bildung erschlossen werden. Neue Bildungsansätze für die frühe Förderung sollten in enger Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis entwickelt und die Kooperation zwischen Hochschule und Kindertagesstätten institutionalisiert werden.

KOOPERATIONEN SCHAFFEN

Der Kindergarten braucht Partner, kein Kompetenzgerangel innerhalb der Bildungsadministration. Die Zuständigkeiten der Jugendhilfe, Sozial- und Kultusbehörden sind daher zu bündeln. Kindertageseinrichtungen müssen ganz unproblematisch auf die Unterstützung weiterer Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitssystems und der Familienbildung zurückgreifen können. Der Übergang in die Schule braucht eine gelungene Kooperation zwischen Frühpädagogen und Lehrern.

BDA:

Die Arbeitgeber halten die Qualitätsverbesserung der frühkindlichen Bildung im Interesse des Bildungs- und Wirtschaftsstandortes Deutschland für elementar, erklärte Dr. Reinhard Göhner, Hauptgeschäftsführer der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Die Wirtschaft, ihre Verbände und Bildungswerke sind daher bereits vielfach in diesem Bereich engagiert. Sie stellen für Kindertageseinrichtungen Materialien bereit (Lesekisten, Bibliotheken, Experimentierkästen, Technik-Sets, Musikinstrumente) oder Mitarbeiter (Vorleser, Lesepaten, Mentoren

für Technik etc, Betreuer bei Betriebserkundungen) und bieten Fortbildungen und Schulungen für die Fachkräfte an.

KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG:

Die KAS weist darauf hin, dass auch bei einer Reformierung des Kindergartens in erster Linie die Eltern die vorrangige Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder haben. Dabei ist über weiter gehende Formen der Mitbestimmung der Eltern im Kindergarten ebenso nachzudenken wie über den Ausbau der Familienberatung und Familienbildung. Die KAS hat sich in zahlreichen Publikationen, Expertengesprächen, Bildungsveranstaltungen der Bildungswerke mit der Verbesserung der frühkindlichen Bildung auseinander gesetzt.

ROBERT BOSCH STIFTUNG:

Die Robert Bosch Stiftung setzt sich für eine Stärkung der Bildungsaufgaben von Kindertageseinrichtungen ein. Mit ihrem Programm PiK – Profis in Kitas leistet sie einen Beitrag zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland. „Wir brauchen in Deutschland einen Paradigmenwechsel zugunsten von Kindern, sagt Ingrid Hamm, Geschäftsführerin der Robert Bosch Stiftung. „Wir freuen uns, Partner zu haben, die sich gemeinsam mit uns für eine Verbesserung der frühkindlichen Bildung in Deutschland arbeiten. Schließlich bilden Kinder die Zukunft unseres Landes.“

DIE AUTORINNEN/DIE AUTOREN

Gisela Anna Erler, geb. 1946 in Biberach Riß. MA Soziologie, Familienforscherin, Autorin, Unternehmerin. Leiterin/Inhaberin der pme Familienservice GmbH – einer Agentur, die deutschlandweit für Betriebe und Verwaltungen tätig ist und im Auftrag der Arbeitgeber Mitarbeiter in Fragen der Kinderbetreuung, Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger praktisch unterstützt. Programmdirektorin der jährlichen internationalen Work-Life&Diversity-Conference, die personalverantwortliche internationale Konzerne zum Erfahrungsaustausch zusammenbringt. Autorin des umstrittenen Müttermanifests von 1987. Fünf erwachsene Söhne und Stieföhne. Lebt in Berlin. Verheiratet mit dem Publizisten Warnfried Dettling.

Antonin Finkelnburg, geb. 1971 in Berlin. Studium der Geschichte und Nordamerikastudien in Berlin und New York. Dreijährige Tätigkeit in einem deutsch-norwegischen IT Consulting Unternehmen. Von 2003 bis März 2006 war er Mitarbeiter der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände in der Abteilung für Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen. Seit April 2004 Mitarbeiter der Bundesgeschäftsstelle der CDU.

Professor Dr. Dr. Dr. Wassillios E. Fthenakis, geb. 1937 in Kilkis/Griechenland. Langjähriger Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München, z. Zt. Professor für Entwicklungspsychologie und Anthropologie an der Freien Universität Bozen, Italien.

Christine Henry-Huthmacher, geb. 1955 in Saarbrücken. Dipl.-Soziologin, Koordinatorin für Frauen- und Familienpolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin.

Joachim Karschny, geb. 1959, verheiratet, drei Kinder im Alter von sieben bis zwölf Jahren. Diplom-Psychologe, Klinischer Psychologe, Psychotherapeut; einer der beiden geschäftsführenden Gesellschafter von KinderWege gGmbH; Nach beruflichem Beginn in Psychiatrischer Uniklinik und sozialpsychiatrischer Einrichtung Tätigkeit als Betriebspsychologe

und Organisationsberater sowie in der Erwachsenenbildung. Bei Kinder-Wege gGmbH neben Leitungs- und Geschäftsführungsaufgaben zuständig für integrative Arbeit, Familientherapie und Projektentwicklung. Als Vorsitzender des Dachverbandes Freier Träger Lübeck e.V. sozialpolitisches Engagement in Verwaltung und Politik auf kommunaler Ebene. Kontakt: www.kinderwege.de

Ulrike Krommes, Leiterin des Kindergartens „Guter Hirte“ der Gemeinde Babenhausen (Bayern). Referentin zahlreicher Fortbildungsveranstaltungen für Kindergärtnerinnen.

Professor Dr. Stefan Sell, von Ende 1996 bis März 1999 Professor für Wirtschaftswissenschaft an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung in Mannheim, seit März 1999 Professor für Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Koblenz, Standort Remagen.

Axel Thelen, geb. 1962, verheiratet und zwei Söhne im Alter von vier und sechs Jahren. Studium der Betriebswirtschaft in Köln. Unternehmer in der Computerindustrie bis zum Verkauf des Unternehmens an amerikanischen Konzern. Anschließend diverse Auslandsaufenthalte zusammen mit der Familie. Im Ausland die ersten Kontakte mit Kindergärten/-tagesstätten. Gründung von EducCare im Jahr 2002 nach einjähriger Vorbereitung.

EducCare Bildungskindertagesstätten gGmbH, Weisshausstr. 22, 50939 Köln; Telefon: 0221-944092-45 sowie axel.thelen@educare.de www.EducCare.de

Ilse Wehrmann, geb. 1950. Promovierte Erzieherin und Sozialpädagogin. Studium der Sozialpädagogik und Betriebswirtschaft. War langjährige Vorsitzende der evangelischen Kindergärten in Deutschland. Von 1991 bis 2007 Abteilungsleiterin der Bremischen Evangelischen Kirche. Seit Mai 2007 selbständige Sachverständige für Frühpädagogik.