

# **Zukunftsforum Politik**

Broschürenreihe  
herausgegeben von der  
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 37

## **Kinder in besten Händen? Bildung von Anfang an!**

Sankt Augustin, Dezember 2001

ISBN 3-933714-24-9

Redaktionelle Betreuung:  
Sabine Fritzen-Herkenhoff  
Anita Schreiner

### **Inhalt**

Sabine Fritzen-Herkenhoff/Christine Henry-Huthmacher  
Einleitung

Wassilios E. Fthenakis  
Bildung von Anfang an:  
Neue Bildungskonzepte für Kindertageseinrichtungen

Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder.  
Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm

Norbert Hocke  
Qualität nicht nur für Kinder –  
Zu den Arbeitsbedingungen von ErzieherInnen

---

### **Download-Publikation**

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelei der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf zwei Seiten zusammengefasst.

Hilde von Balluseck  
Qualitätssicherung durch Professionalisierung.  
Reformbedarf in der Ausbildung von ErzieherInnen

Rudolf Nottebaum  
ErzieherInnen im europäischen Binnenmarkt

Bernd Seiwert/Jürgen Schreier  
„Bildung von Anfang an!“  
Kindertageseinrichtungen in der Zuständigkeit des Bildungsressorts

Uwe Lübking/Manfred Uedelhoven  
Rahmenbedingungen und Strukturen.  
Verbesserte Verzahnung von kommunaler und Landesebene

Heidi Simon  
Netzwerk Familie  
„Unser Kindergarten ist keine Insel“  
Zusammenarbeit von Familie und Einrichtung

Modellversuch „Haus für Kinder“ in Rheinland-Pfalz

Ulrike Berg  
Kulturenvielfalt in Kindertageseinrichtungen –  
Interkulturelle Konzepte sind gefragt

Interkulturelle Kinder- und Elternarbeit in der türkisch-deutschen  
Kindertagesstätte des türkisch-deutschen Frauenvereins der  
Türkischen Botschaft e. V. in Bonn

Die Autoren

93

---

## Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelei der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf zwei Seiten zusammengefasst.

# Einleitung

*Sabine Fritzen-Herkenhoff/Christine Henry-Huthmacher*

Kinder wachsen heute anders auf als noch vor 15 Jahren. Während das Leben von Kindern in den 60er und 70er Jahren durch Homogenität und Kontinuität geprägt war, wachsen sie heute in eine plurale Gesellschaft hinein. Das bedeutet zwar einerseits ein höheres Maß an individueller Freiheit. Andererseits jedoch erzeugt diese Freiheit mehr Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten. Kinder kommen schon frühzeitig mit anderen Sprach- Kultur- und Religionskreisen in Berührung. Sie erfahren und erleben, dass Veränderung zu ihrem Leben gehört. Neben Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen, die sich auch auf das Leben in der Familie auswirken, erleben Kinder bereits sehr früh, was es heißt, mit Brüchen fertig zu werden. Rund 150.000 Kinder sind pro Jahr von der Scheidung ihrer Eltern betroffen.

Die Welt, in der Kinder heute aufwachsen, ist zudem von veränderten Erziehungsstilen und -zielen geprägt. Nicht mehr Anpassung und Gehorsam sind die angestrebten Erziehungsziele, sondern selbstbewusste, selbständige und glückliche Kinder. Dieser Wandel ist von vielen Fragen begleitet: Brauchen Kinder Grenzen oder eher Menschen, die helfen, Grenzen zu überwinden? Was bedeutet Erziehung in einer Gesellschaft, in der traditionelle Bindekräfte wie Religion und Familie schwächer werden?

Fest steht: Die Zukunft kann erzieherisch nicht mehr mit Methoden gemeistert werden, die im 19. Jahrhundert wurzeln. Eine Erziehung zur Eigenverantwortung bedeutet Mitspracherechte der Kinder und verlangt von den Eltern und ErzieherInnen Respekt vor der Individualität des Kindes.

Wie schwierig es aber ist, der frühkindlichen Entwicklung, ihrer Neugier und Kreativität gerecht zu werden, zeigt die Diskussion um die Qualität deutscher Kindergärten. Eine Vielzahl von Studien kommen zu dem Ergebnis, dass zwei von drei Kindergärten in Deutschland höchstens mittelmäßig sind. In einer 1998 von der Freien Universität Berlin vorgestellten Studie z. B. wird der Umgang von ErzieherInnen mit ihren Zöglingen in über 100 Kindergärten dokumentiert. Die Qualität der Kindergartenangebote fiel bescheiden aus. Nicht einmal sieben Prozent der beobachteten Zeit wurden in Kindergärten für gemeinsame Spiele, die Entwicklung

musikalischer Fähigkeiten und künstlerische Anregung verwandt. Die Auswirkungen auf die Kinder werden als gravierend bewertet. So differiert die Entwicklung der Sprachfähigkeit von Kindern in guten und solchen in weniger guten Gruppen bis zu einem Jahr. Gerade angesichts der aktuellen politischen Diskussion über die Ausweitung von Ganztagsangeboten ist also die Frage nach der Qualität von Kindergärten dringender denn je.

Überschätzen Eltern die Qualität der von ihnen gewählten Einrichtung für ihr Kind? Müssen ErzieherInnen besser ausgebildet werden? Welche Qualitätskontrollen stehen zur Verfügung und wie müssten sie verbessert werden? Welches Bild vom Kind legen wir zugrunde? Wie können wir Kinder, die in die Welt vom morgen hineinwachsen sollen, stark machen?

Wesentliches Ziel sollte es sein, die ursprüngliche kindliche Neugier und Freude am Lernen aufzugreifen, die Kompetenzen der Kinder zu entwickeln und zu fördern, also die Grundlagen jeglicher Bildung mit den Kindern zu erarbeiten: Bildung als dem Zentralschlüssel der Wissensgesellschaft. Professionelle Einrichtungen sind daher pädagogisch wünschenswert und nicht ökonomischem Druck entspringender Notbehelf. Ihr Beitrag kann heute kaum hoch genug eingeschätzt werden, liegt uns wirklich daran, Kinder auf die Welt der Zukunft, die auch wir nicht kennen, angemessen vorzubereiten.

Wie sind unsere Einrichtungen in Deutschland auf diese Herausforderungen vorbereitet? Wie sind sie ausgestattet? Was lässt es sich unsere Gesellschaft kosten, ihren Nachwuchs zu betreuen, zu erziehen und zu bilden? Wie angesehen, wie aus- und fortgebildet, wie gut bezahlt ist das Personal, das tagtäglich eine äußerst anspruchsvolle Arbeit an den Kindern leisten soll? Welche Erziehungs- und Bildungsziele werden in den Einrichtungen verfolgt, welche pädagogischen Konzepte liegen der Arbeit zugrunde? Wie sind die Eltern in die Prozesse integriert? Was kann man von unseren europäischen Nachbarn lernen?

Diese und weitere Fragen waren Gegenstand des Aktionsthemas der Konrad-Adenauer-Stiftung im Jahr 2001 „Kinder in besten Händen?!“ Die Ergebnisse der anschließend weiter geführten Diskussionen sollen mit Hilfe dieser Broschüre einer interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt werden. Vor allem wollen wir jedoch politische Entscheidungsträger, die für die örtliche Kinderbetreuung Verantwortung tragen oder in den zuständigen Länderressorts mit diesem Thema befasst sind, neben den aufschlussreichen Artikeln der Experten auf Projekte aus der Praxis auf-

merksam machen bzw. zur Fortentwicklung der Kindertagesbetreuung in ihrem Umfeld anregen. Nicht zuletzt erscheint aufgrund der nun vorliegenden Resultate ein gründlicher nationaler Diskurs über Grundlagen und Bedeutung von Bildung sowie der dafür dringend notwendigen Aufwendungen unverzichtbar.

Wir haben dank der Kooperation mit namhaften WissenschaftlerInnen, engagierten VertreterInnen unterschiedlichster Verbände und Verwaltungen sowie PraktikerInnen aus der Kindertagesbetreuung sowohl zentrale Kriterien für die Kindertagesbetreuung erarbeitet als auch beispielhafte Modelle und Konzepte zusammentragen können. Diese geben Aufschluss über die vielfältigen Möglichkeiten, eine zukunftsfähige, qualitativ hochwertige und effektive Kindertagesbetreuung zu gestalten.<sup>1</sup> Es gibt zahlreiche ermutigende Beispiele, aber auch ebenso viele noch zu bewältigende Aufgaben.

---

<sup>1</sup> Die Modellkonzepte werden aus redaktionellen Gründen in komprimierter Form vorgestellt; die abgedruckte Fassung hält sich jedoch eng an die von den Einrichtungen vorgelegten Texte. Dem aufmerksamen Leser werden einzelne im Detail widersprüchliche Empfehlungen im Rahmen der Modellvorstellungen auffallen. Diese sind Ergebnis einer in der Bundesrepublik fehlenden wissenschaftlichen Sichtung und vergleichenden Auswertung von Modellprojekten. Die Relevanz einer nationalen wissenschaftlichen Aufarbeitung wird damit ein weiteres Mal deutlich.

# **Bildung von Anfang an: Neue Bildungskonzepte für Kindertageseinrichtungen**

*Wassilios E. Fthenakis*

Im ersten Teil dieses Beitrags wird Bildung als soziale Konstruktion behandelt. Argumente und Hintergründe für eine Bildungsdebatte werden erörtert, die uns gegenwärtig veranlassen, die Frage nach der Angemessenheit des vorherrschenden Bildungskonzeptes erneut aufzuwerfen. Im zweiten Teil soll der Blick über die Grenzen unseres Landes gerichtet und internationale Entwicklungen auf dem Bereich der Konzeptualisierung und Sicherung von Bildungs- und Erziehungsqualität angedeutet werden. Die gegenwärtige Bildungsdebatte in Deutschland bildet den dritten Schwerpunkt und im vierten Teil sollen Anregungen für die Weiterführung dieser Debatte gegeben werden.

## **1 Bildung als soziale Konstruktion – Argumente und Hintergründe für eine Bildungsdebatte**

Die Hauptargumente, die gegenwärtig herangezogen werden, um die Notwendigkeit einer Bildungsreform zu begründen, beziehen sich im Wesentlichen auf die tiefgreifend gewandelte Welt, auf die Notwendigkeit der Überwindung des Nationalcurriculums, auf veränderte Anforderungen, die die Wirtschaft an den Einzelnen und an das Bildungssystem richtet, auf veränderte Familienstrukturen und familiäre Beziehungen sowie auf curriculare Entwicklungen im internationalen Rahmen.

### **Bildungsangebote für die Moderne oder für die Postmoderne?**

Bisherige Bildungskonzepte folgten im wesentlichen der Philosophie der sog. Moderne. Dem Welt- und Menschenbild der Moderne nach ist die Welt strukturiert und kann in ihren Abläufen und Gesetzmäßigkeiten erfasst werden. Dies erfolgt durch einen Rückgriff auf Wissen mit wertfreiem und universellem Charakter. Das Individuum ist autonom; es existiert unabhängig von bestimmten Kontexten. Entwicklung wird in Reife, Autonomie und vor allem Rationalität manifest, Eigenschaften, die der menschlichen Vernunft zu dienen haben. Es wird ein linearer, kontinuier-

licher Fortschritt angenommen. Das Finden der Wahrheit in einer grundsätzlich verstehbaren Welt sei möglich und dies mit Hilfe einer objektiven, empirischen Wissenschaft, die zur Gewinnung von Erkenntnis universell gültiger Gesetzmäßigkeiten führt. Lernen wird als vom Kontext unabhängiger, vorwiegend individueller Prozess aufgefasst. Bildung vollzieht sich im Individuum. Das Kind bildet sich selbst. Ein einheitliches Curriculum wird für alle Kinder, ja sogar für das ganze Land befürwortet. Kulturelle Diversität bleibt weitgehend unberücksichtigt. Kritisiert wurde bislang (a) die Verabsolutierung des Vernunftbegriffs, (b) die wissenschaftliche Methodik und (c) das Postulat der Wertfreiheit in einer angeblich objektiven Welt sowie (d) die Konzeptualisierung von Lernen als dekontextualisierter, individuumzentrierter Prozess.

Vom Standpunkt der „Postmoderne“ wird die Auffassung vertreten, die Welt sei kulturell divers und sozial komplex. Soziale Komplexität und kulturelle Diversität seien konstitutive Elemente unserer Existenz. Charakteristika der Postmoderne sind demnach: Komplexität, Diversität, Unsicherheit, Nichtlinearität und Subjektivität dieser Welt. Unterschiedliche Perspektiven, zeitliche und räumliche Besonderheiten kennzeichnen die soziale Realität. Ein absolutes Wissen, eine objektive Realität, die nur darauf wartet, entdeckt zu werden, wird in Frage gestellt. Es gebe keine universellen Gesetzmäßigkeiten oder Erfahrungen. Die Welt und unser Wissen werden *sozial konstruiert*, ein Prozess, an dem wir alle mitwirken. Die postmoderne Welt besteht danach aus unterschiedlichen perspektivischen Realitäten. Das Individuum handelt im Kontext. Das Verhältnis zur Wissenschaft wird relativiert. Und Komplexität und Unsicherheit werden als reichhaltige Quellen von Möglichkeiten und Lernerfahrungen bejaht. Lernen wird als soziale Konstruktion, als sozialer Prozess definiert, an dem – neben dem Kind – Eltern, Fachkräfte und andere beteiligt sind. Lernen findet demnach im Kontext statt. Lernen außerhalb des Kontextes ist keine ernsthafte Option mehr. Bildungspläne haben folgerichtig in hohem Maße den ethnischen, sozialen und kulturellen Hintergrund des Kindes zu berücksichtigen und einzubeziehen. Dem Lernen kommt eine hohe sozial-integrative Funktion zu. Curricula bejahen und berücksichtigen demnach kulturelle Diversität, fördern linguale Kompetenz und unterstützen das Kind im Erwerb von Orientierungskompetenz und im Umgang mit Unsicherheit, Brüchen u. Ä.

Eine Bildungskonzeption, die den Anspruch erhebt, dem Weltbild der Postmoderne gerecht zu werden, geht von völlig anderen Prämissen aus

als ein Bildungskonzept für die Moderne. Darauf wird später näher eingegangen.

### **Gewandeltes Bild vom Kind**

Jeder Bildungskonzeption liegt ein mehr oder weniger explizites Bild vom Kind bzw. von Kindheit zugrunde. Betrachtet man bisherige Bildungskonzeptionen, wird man sehr unterschiedliche Bilder von Kindern entdecken. Die Frage lautet, welches Bild vom Kind werden wir einer künftigen Bildungsreform zugrunde legen? Ist es das Kind von John Locke, der das Kind als Tabula rasa verstanden hat, als unbeschriebenes Blatt, um dem Bildungssystem die Aufgabe zuzuweisen, dieses leere Konto zu füllen und das Kind auf die Welt von morgen als Erwachsener und als produktives Mitglied der Gesellschaft vorzubereiten? Ist es das Kind von John Dewey oder sogar das Kind von Jean-Jacques Rousseau, das außerhalb des Kontextes, d. h. außerhalb der Gesellschaft, am besten erzogen werden sollte, weil die Gesellschaft bei der Bildung des Kindes nur einen Störfaktor darstellen würde? Oder ist es das Kind von Jean Piaget, das sich autonom in Stadien entwickelt und dessen Entwicklung sich in Kategorien wie der moralischen, sozial-kognitiven etc. Entwicklung beschreiben lässt? Ist es das Kind von John Bowlby, das zwar interaktionale Aspekte integriert, aber seine soziale Realität lediglich auf die sog. primäre Bezugsperson reduziert? Allen diesen Bildern vom Kind ist gemeinsam, dass sie das Bild eines nicht kompetenten, eines schwachen Kindes vertreten und dass Bildung sich im Individuum und außerhalb des Kontextes vollzieht.

Das „postmoderne Kind“ hat keinen Namen. Es gibt unterschiedliche Kinder und Kindheiten je nachdem, wie die jeweilige kulturelle und soziale Realität des Kindes aussieht. Und das postmoderne Kind ist ein kompetentes Kind, das seine soziale Realität mitkonstruiert und am Bildungsprozess aktiv mitwirkt. Ich schlage vor, dass wir uns auf ein Bild vom Kind verständigen, das als Subjekt seine Realität von Anfang an mitkonstruiert und den Anspruch erhebt, als Ko-Konstrukteur der gemeinsamen Realität behandelt zu werden. Die entwicklungs- und kinderpsychologische Forschung der letzten zwanzig Jahre hat diese Position vielfach auch empirisch untermauert. Lernen stellt demnach einen sozialen Prozess dar, den das Kind von Anfang an mit konstruiert. Lernen findet daher kontextuell gebunden statt. Das Prinzip der Ko-Konstruktion als Grundlage der Organisation von Lernprozessen stellt eine andere Grundlage für die Entwick-



lung von Bildungsplänen dar als das, was vielfach bislang auch in den jüngsten Bildungsdebatten in Deutschland vertreten wurde.

### **Überwindung des Nationalcurriculums**

In den meisten europäischen Ländern folgten Bildungskonzepte vielfach den Erwartungen und Anforderungen, die der Nationalstaat an sie gerichtet hat. Dies hat in Verbindung mit einer modernistischen Orientierung der Bildungskonzeption dazu geführt, dass die Dominanz der Muttersprache und die Betonung der ethnischen Identität Eckpfeiler der jeweiligen Bildungssysteme bildeten. Dass dies auf Kosten der kulturellen Diversität ging, die in den betreffenden Ländern ebenfalls vorzufinden ist, sei nur am Rande bemerkt. Im Kontext europäischer und internationaler Entwicklungen wird dieser Standpunkt stark hinterfragt. Der Lebens- und Arbeitsraum für unsere Kinder und ihre Familien hat sich massiv erweitert und die daraus resultierenden Anforderungen können nicht mehr durch ein national orientiertes Curriculum befriedigt werden. Es gilt demnach den Kindern linguale Kompetenz und kulturelle Aufgeschlossenheit, interkulturelle Kompetenz früh zu vermitteln. Insofern bedarf es der Überwindung des Nationalcurriculums, was nicht dazu führen muss, dass Kinder ihre Muttersprache nicht beherrschen und ihre ethnische und kulturelle Identität nicht stärken sollten. Die Aufgabe einer modernen Bildung besteht jedoch heute darin, Kindern zu helfen, zu „Kosmopoliten“ zu werden. Sie muss dem Einzelnen die Kompetenz vermitteln, unterschiedliche Identitäten zu integrieren und Kommunikation und Kooperation mit Andersdenkenden und Andersaussehenden auf der Grundlage gegenseitigen Respekts zu pflegen. Vor allem aber muss das Bildungskonzept der kulturellen Diversität gerecht werden, die als konstitutives Merkmal der Gesellschaft gilt.

### **Veränderte Anforderungen der Wirtschaft an das Bildungssystem**

Entwicklungen in Wirtschaft und Arbeitswelt ziehen tiefgreifende Veränderungen in den Tätigkeitsprofilen und im Qualifikationsbedarf nach sich: Niedrige Qualifikation verschlechtert die Chancen auf einen Arbeitsplatz; lebenslange und selbständige berufliche Weiterqualifizierung, z. T. völlige Neuorientierung, werden erforderlich. Anspruchsvoller gewordene Aufgaben erfordern ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytisches Denken in komplexen Zusammenhängen, Problemlöse- und Orientierungsfähigkeiten.

Veränderte, dezentrale Organisation der Arbeit erfordert Teamarbeit mit der Fähigkeit zur Kommunikation über rein fachbezogene Angelegenheiten hinaus. Unter den sozialen Kompetenzen werden auf dem Arbeitsmarkt zunehmend Eigeninitiative, Lernbereitschaft, Verantwortungsübernahme und kommunikative Fertigkeiten nachgefragt. Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung, zur Selbstregulation sowie das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit sind Voraussetzungen dafür.

Es gab kaum eine Zeit, in der die Wirtschaft die Stärkung kindlicher Kompetenzen in dieser Breite so ausdrücklich gefordert hat, wie dies gegenwärtig der Fall ist. Diese stellen die Grundlage sowohl für die berufliche Entwicklung als auch für das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft dar. Es bietet sich demnach eine einzigartige Chance, ein Bildungskonzept für das ganze Leben und nicht nur für die berufliche Laufbahn des Kindes zu entwerfen.

### **Kontextuelle Veränderungen**

In einem anderen Aufsatz (s. Fthenakis, W. E., Hat Familie Zukunft?, 2000) wurden die kontextuellen Veränderungen ausführlich dargestellt, die uns heute veranlassen, die Bildungskonzepte bezüglich ihrer Angemessenheit zu hinterfragen. Beruflich bedingte geographische Mobilität, Migration, Armut und vor allem soziale Ausgrenzung stellen einige Aspekte dar, deren Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes nicht zu unterschätzen sind. Bildungscurricula haben bislang wenig darauf reagiert und stellen derzeit lediglich stumpfe Instrumente für solche Veränderungsprozesse dar.

### **Wandel in Familienstrukturen und Beziehungen**

Wandel in familialen Strukturen und Beziehungen stellen weitere Herausforderungen für den Einzelnen, für die Familie und für die Bildungspolitik dar. Aus dem strukturellen und qualitativen Familienwandel sowie aus dem (zunehmend) diskontinuierlich verlaufenden Familien-Entwicklungsprozess resultierende Konsequenzen werden im Bildungssystem nur unzureichend reflektiert. In den zurückliegenden Jahren haben wir ausführlich auf die Bedeutung diskontinuierlich verlaufender Familienbiographien für die Entwicklung und Bildung von Kindern hingewiesen.

## 2 Bildungs- und Erziehungsqualität international

Betrachtet man die internationale Entwicklung auf dem Bereich der Bildung von Kindern unter sechs Jahren, so lässt sich eine zunehmende Betonung von Entwicklungsangemessenheit und eine Fokussierung auf den Lernprozess feststellen. In den späten 80er Jahren begannen sich sog. Entwicklungsgemäße Curricula (Developmentally Appropriate Curriculum) zu entwickeln, welche die vielfältigen Entwicklungsaspekte eines Kindes zu berücksichtigen begannen. Diese entstanden in erster Linie aus der Erfahrung und dem Glauben daran, dass Kinder sehr früh an tiefgreifende Konzepte wie z. B. Problemlösestrategien, Entscheidungsfertigkeiten, soziale Umgangsfertigkeiten u. Ä. herangeführt werden sollten, um mit den später auf sie wartenden Aufgaben erfolgreich umgehen zu können (Bredenkamp, 1987). Mit dem „NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8“ (1987) wurde diese Bewegung eingeleitet. Dieser schlossen sich bald an die National Association of State Boards on Education (NASBE) und die National Association of Elementary School Principals (NAESP). Vergleichbare Proklamationen und Richtlinien findet man in Kanada, Australien und Neuseeland. Kritisiert wurde dieser Ansatz wegen des ihm inhärenten entwicklungspsychologischen Paradigmas sowie wegen der fehlenden Sensibilität für ethnische, kulturelle und soziale Unterschiede.

### **Ansätze für Bildungscurricula aus der Perspektive der Postmoderne**

Mehr aufzählend als behandelnd sei auf einige Ansätze hingewiesen, die in der internationalen Curriculumentwicklung auf einen Paradigmenwechsel hinweisen: Das **Anti-Bias Curriculum** (bzw. Curricula for cultural diversity). Nach Derman-Sparks (1992) sind die vier wesentlichen Ziele eines multikulturellen Antibias-Curriculums: (a) Aufbau einer zuverlässigen Selbst-Identität; (b) angemessener und empathischer Umgang mit Menschen von unterschiedlicher Herkunft; (c) kritisch-nachdenkliche Haltung gegenüber Vorurteilen und (d) Aufbau von Standfestigkeit und Einsatzwille in der Gegenwart von Vorurteilshaltungen.

Ein derartiges Curriculum bezieht dabei natürlich nicht nur übergreifende kulturelle Aspekte, sondern auch Aspekte des Geschlechts, des Alters und der körperlichen Verfassung mit ein. Für die Erzieherinnen und Lehrer stellt sich die Aufgabe, diese Ziele den Kindern näher zu bringen unter

Beachtung des Alters und der Entwicklungsstadien der Kinder. Sie müssen den Kontext und den kulturellen Hintergrund der Kinder, der Eltern und der Gemeinde beachten. Das Projekt „Kinderwelten“ in Berlin versucht, solche Gedanken in ein Bildungskonzept für Kinder zu integrieren.

Einen weiteren Schwerpunkt bilden geschlechtsangemessene Curricula, in denen die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern betont und nicht nivelliert werden. Die Betonung von Unterschieden ist charakteristisch für eine postmoderne Position bzw. für einen sozialkonstruktivistischen Ansatz in der Curriculumentwicklung. Hier sei hingewiesen vor allem auf die Arbeit von Glenda McNaughton (2000) „Rethinking Gender in Early Childhood Education“ und auf das jüngst erschienene Buch von Gurián, Henley und Trueman (2001) „Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents“. In Deutschland ist vor allem die Arbeit von Tim Rohrman und Peter Thoma (1998) „Jungen in Kindertagesstätten – Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik“ zu erwähnen. Auch einzelne praktische Ansätze verdienen hier erwähnt zu werden, wie z. B. die von der Landeshauptstadt München – Schul- und Kultusreferat – herausgegebene Broschüre (1998) „Qualität für Kinder. Lebenswelten von Mädchen und Buben in Kindertagesstätten“. Ferner ist auf Wiens erstes Kindertagesheim mit dem Schwerpunkt „geschlechtssensible Kleinkindpädagogik“ hinzuweisen.

### **Literacy**

Einen weiteren interessanten Schwerpunkt in der gegenwärtigen internationalen Curriculumsdiskussion stellt die sog. Literacy dar. Damit gemeint ist die Förderung von Lesebereitschaft und den damit verbundenen „Kulturtechniken“ und Kompetenzen wie z. B. Begegnung mit Schriftkultur, Förderung von Erzählkompetenzen und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Diesen Aspekt haben wir in Deutschland bislang ignoriert und einer frühen Alphabetisierung der Kinder eine Absage erteilt. In den Niederlanden wird jedoch die Auffassung vertreten, dass Kinder lange vor ihrem Eintritt in die Grundschule Interesse an Lesen und Schreiben zeigen. Es ist demnach wenig sinnvoll, an diesem Punkt pädagogisch ganz abstinenz zu bleiben. Es geht darum, das Interesse an Schrift und Schreiben zu verstärken bzw. zu wecken und zwar im Sinne eines exemplarischen Zugangs (Elschenbroich, 2000; van Oers, 2000; Rachner, 1999). Literacy könnte die gegenwärtige Debatte um den Bildungsauftrag des Kindergartens stimulieren. Der frühen Alphabetisierung im herkömmlichen Sinne wird jedoch nach wie vor eine Absage erteilt. Gegenwärtig wird im IFP

von Frau Dr. Ulich ein Projekt des Bundesinnenministeriums durchgeführt, das eine gezielte Beobachtung und Förderung der Sprachentwicklung von Kindern aus Migrationsfamilien zum Gegenstand hat.

Ein Curriculum, das kulturelle Diversität berücksichtigt und inklusiver Natur ist, stellt das „Whariki“ dar, eine in Neuseeland entwickelte Bildungskonzeption, die die Maori-Tradition mit den vorherrschenden anglo-amerikanischen Ansätzen verbindet. Vier Grundsätze oder Prinzipien sind dabei handlungsleitend: (1) Empowerment, (2) ganzheitliche Entwicklung/Förderung, (3) Verbindungen mit Familie und Gemeinde, (4) reziproke und responsive Beziehungen.

### **3 Die gegenwärtige Bildungsdebatte in Deutschland**

Die gegenwärtige Debatte in Deutschland ist geprägt durch die Ergebnisse der Delphi-Befragungen (BMBF, 1996/1998), durch eine öffentliche Diskussion (z. B. im „Forum Bildung“), durch eine kritische Rezeption des Situationsansatzes und eine beginnende Diskussion über pädagogische Qualität, deren Konzeptualisierung, Messung und Sicherung. Diese Debatte wird im Rahmen der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend initiierten Bundesqualitätsinitiative geführt. Es ist noch zu früh, um einschätzen zu können, was diese Debatte für die Reform des Bildungswesens in Deutschland bringen wird. Ebenfalls kann man gegenwärtig wenig sagen über die Konsequenzen des von Herrn Dr. Laeven im Auftrag des BMFSFJ bearbeiteten Projektes für die Bildungsdiskussion bundesweit.

In wenigen Worten lässt sich die Situation in Deutschland wie folgt charakterisieren: Die Delphi-Befragungen heben die Bedeutung von Kompetenzen und deren Förderung bereits im frühkindlichen Alter hervor; personale und soziale Kompetenzen und lernmethodische Kompetenzen, insbesondere „zu lernen, wie man lernt“, stehen im Mittelpunkt. Eine zeitgemäße Konzeption von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen sollte Delphi zufolge Grundkompetenzen stärken:

- Etwa das kindliche Selbstbildnis, das Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, die Wahrnehmung und Berücksichtigung eigener Stärken und Schwächen, Neugier und Nutzung von Freiheit.
- Offenheit und Bindungsfähigkeit in persönlichen Beziehungen, Kommunikationsfähigkeit und Aufbau bzw. Nutzung sozialer Netze, Freundschaft, Nachbarschaft.

- Grundlegende Kulturtechniken, zu denen neben den in der Grundschule zu erwerbenden Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen zunehmend die persönliche Ausdrucksfähigkeit und Fremdsprachenkenntnisse ebenso gehören wie der Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationsmedien.

Dass solche Ansätze bereits Eingang in Bildungscurricula anderer europäischer Länder gefunden haben, belegt der Bildungsplan in Schweden, der 1998 verabschiedet wurde. Dieser stellt einen breiten Rahmen dar, der zur Legitimation des Bildungsauftrags der Einrichtungen herangezogen wird. So hat z. B. eine Kindertageseinrichtung in einem Vorort von Göteborg ihren Bildungsplan wie folgt konkretisiert: Kinder zur aktiven Teilnahme an Veränderungen in der Gesellschaft ermuntern; das Selbstwertgefühl und die soziale und kulturelle Identität stärken; Raum schaffen für Aktivitäten, in denen Kinder einen Sinn sehen; das Spiel der Kinder stimulieren und unterstützen; Kindern Zukunftsglauben vermitteln; ihnen Erfahrungen ermöglichen, die sie erkennen lassen, dass es Handlungsalternativen gibt; Kindern helfen, Engagement und Verantwortungsgefühl zu entwickeln, um für sich und andere bessere Lebensbedingungen zu schaffen; die Lernfähigkeit und die soziale, emotionale, psychomotorische, linguistische und interkulturelle Entwicklung der Kinder unterstützen und stimulieren; die kreativen Fähigkeiten entwickeln und fördern; eine gute und sichere Betreuung für die Kinder gewährleisten. Auch hier wird deutlich, dass es um Stärkung kindlicher Kompetenzen geht. Eine solche Bildungskonzeption richtet besondere Anforderungen an die Fachkräfte: Die Erzieherin sollte dem Kind helfen, spezifische Fertigkeiten, Interessen und Hobbys sowie soziale Fertigkeiten zu entwickeln und sich auch an anderen zu orientieren; Verantwortung zu übernehmen, Bewältigungsmechanismen zu entwickeln, sich Ziele zu setzen und Ziele zu erreichen, eine Einstellung des Bestmöglichen und eine bedeutungsvolle Philosophie zu entwickeln, effektiv mit Veränderungen umzugehen. Schließlich sollte die Erzieherin dem Kind Erziehung, Struktur und ein gutes Beispiel bieten.

#### **4 Einige Anregungen für die Weiterführung der Debatte in Deutschland**

Stichwortartig werden im folgenden Anregungen gegeben, die die Bildungsdebatte in Deutschland weiterführen könnten:

- **Weiterer quantitativer Ausbau des Systems der Kindertagesbetreuung** (vor allem für Kinder unter drei Jahren und für Kinder im schulpflichtigen Alter). Es ist durch nichts zu rechtfertigen, dass der Ausbau qualitativ hochwertiger Betreuungsangebote für Kinder in Deutschland bislang vernachlässigt wurde. Eines der reichsten Länder der Welt darf hierfür nicht finanzielle Argumente vorbringen. Vielmehr spiegelt die gegenwärtige Situation gesamtgesellschaftliche Einstellungen und politische Prioritäten wider. Wir benötigen eine konzeptuelle Weiterentwicklung der Betreuungsformen. Länder wie das Vereinigte Königreich haben bereits begonnen, auf diesem Feld Reformen durchzuführen, während man in Deutschland, abgesehen von den altersgemischten Gruppen und einigen Konzepten über Kinderhäuser, nur wenig Innovatives vorfindet. In den Centers of Excellence in Großbritannien findet man integriert vielfältige Angebote für Kinder und Familien und zudem noch Ausbildungsprogramme und Beratungsdienste zur Qualifizierung der Fachkräfte.
- **Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder unter sechs Jahren:** Gegenwärtig erweist sich das Fehlen eines Erziehungs- und Bildungsplans für Kinder unter sechs Jahren als ein großer Nachteil. Auch wenn die föderale Struktur des Bundes einen solchen Plan nicht begünstigt, sollte man über die Jugendministerkonferenz bzw. über die Bund-Länder-Kommission dieses Anliegen ernsthaft vorantreiben. Erfahrungen aus anderen Ländern und auch aus Deutschland bieten eine gute Grundlage. Und dass die Zeit reif für solche Pläne ist, ist u. a. darin zu erkennen, dass gegenwärtig Bildungsforen in Bremen, Berlin, Kassel und Stuttgart organisiert werden, die das Feld für eine im angedeuteten Sinne reformierte Konzeption für die Bildung von Kindern unter sechs Jahren vorbereiten sollen.
- **Neuregulierung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder bzw. Regulierung vs. Deregulierung:** In Deutschland bedarf es einer Neuregulierung des Systems der Kindertageseinrichtungen. Auf der einen Seite liegt eine extrem hohe Regulierung vor, was die Finanzen betrifft, und auf der anderen Seite eine extrem hohe Deregulierung, was die pädagogische Konzeption angeht. Das System in einen neuen Ausgleich zu bringen stellt eine vordringliche politische Aufgabe dar.
- **Öffentlich-fachlicher Diskurs über pädagogische Qualität und deren Konzeptualisierung bzw. Messung:** Die gegenwärtige Debatte über pädagogische Qualität muss mit Blick auf die gesellschaftlichen

und pädagogischen Implikationen weiter geführt werden. Von zentraler Bedeutung ist u. a. die Frage, wie viel Komplexität geopfert werden darf im Falle einer externen Evaluation, welchen Stellenwert man selbstevaluativen Ansätzen einräumen wird und ob stark reduktionistische Ansätze der Qualitätsmessung geeignet sind, der Vielfalt der frühpädagogischen Landschaft in unserem Lande gerecht zu werden.

- **Kritische Würdigung der gegenwärtigen betriebswirtschaftlich motivierten Ansätze zur Qualitätssicherung und Messung im System der Kindertagesbetreuung:** Entschieden widersprochen werden muss Bestrebungen, die das Verhältnis zwischen Eltern und Einrichtung mit betriebswirtschaftlichen Kategorien definieren wollen, wie z. B. im Sinne von „Kunde“ und „Dienstleistung“. Wenn Bildung einen ko-konstruktiven Prozess darstellt, dann sind Eltern und Fachkräfte mit dem Kind Ko-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung.
- **Neukonzeptualisierung der Erzieherausbildung und deren Anpassung an europäische Entwicklungen und Standards:** Deutschland und Österreich sind die einzigen Länder europaweit, die die Erzieherausbildung nicht auf fachhochschulisches bzw. universitäres Niveau angehoben haben. Man fragt sich ernsthaft, ob man die schwierigste pädagogische Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren weiterhin mit dem formal niedrigsten Qualifikationsniveau bewältigen lassen möchte. Bildungskonzepte, wie sie von uns befürwortet werden, benötigen gut ausgebildete Fachkräfte, was von den übrigen EU-Ländern längst erkannt und umgesetzt worden ist.
- **Bundesweite Debatte über die Bedeutung und den Stellenwert der Bildung von Kindern unter sechs Jahren:** Es überrascht sehr, wie wenig darüber reflektiert wird, dass Bildung unmittelbar nach der Geburt des Kindes beginnt und welche Bedeutung dabei dem Bildungsauftrag in den Kindertageseinrichtungen zukommt. Eine Debatte darüber würde auch dazu führen, die Bedeutung der Erziehung und Bildung für Kinder unter sechs neu zu gewichten, die Kindertageseinrichtungen als Bestandteil des Bildungssystems zu betrachten und die Investitionen zu erhöhen. Eine Diskussion lediglich unter dem Aspekt der Betreuung greift zu kurz und führt nicht weiter.
- **Stärkung elterlicher Kompetenz durch die Institutionen der Jugendhilfe und der Familienbildung bei Nutzung neuer Technologien:** Die hier vertretene Bildungskonzeption impliziert, dass sowohl in der Familie als auch in der Einrichtung das gleiche Bildungskonzept



zur Anwendung kommt. In beiden Bereichen gilt es, die kindlichen Kompetenzen zu stärken und die kindliche Entwicklung zu fördern. Dies muss zu einer Neuordnung des Verhältnisses zwischen Familie und Einrichtung führen.

- **Mehr Investitionen für die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder unter sechs Jahren:** Wenn auch in einigen Ländern Anstrengungen unternommen werden, den Elementarbereich finanziell zu stärken, so besteht doch die generelle Tendenz, Investitionen auf diesem Gebiet zurückzufahren. Dass dies eine verfehlte politische Strategie ist, werden wir in den kommenden Jahrzehnten bitter feststellen müssen. Die Bundesrepublik kann es sich nicht leisten, nicht an der Spitze der Ländern mit den höchsten Investitionen im Bildungswesen zu sein, wenn ihr einziges Kapital die Kinder sind.
- **Mehr Forschung im universitären Bereich und mehr Investitionen in den Systemen der Weiterqualifizierung des Personals und der Träger bei Modernisierung und Weiterentwicklung von Strukturen und Organisationsformen:** Die Bundesrepublik begnügt sich mit insgesamt vier Lehrstühlen für die Erziehung und Bildung von Kindern unter sechs Jahren. Die katastrophale Lage der frühpädagogischen Forschung ist ein weiteres Indiz fehlenden politischen Engagements auf diesem Gebiet.

## Zusammenfassung

Eine Reform, die den Anspruch erhebt, in Übereinstimmung mit internationalen Entwicklungen zu stehen, hat folgende Grundsätze zu beachten:

(1) Bildung und Erziehung werden vor dem Hintergrund der Postmoderne konzeptualisiert; (2) den theoretischen Rahmen bietet der Sozial-Konstruktivismus: Erziehung und Bildung als soziale Konstruktion; (3) das Bild vom Kind: das aktive, kompetente Kind; (4) Lernen als sozialer Prozess findet im Kontext statt; (5) zunehmende Berücksichtigung der Erkenntnisse der Entwicklungs-, Lern- und Instruktionspsychologie; (6) autonome Entwicklung des Kindes als Ziel des Curriculums wird relativiert; (7) Betonung der sozialen (Mit-)Verantwortung und Mitgestaltung; (8) Orientierungskompetenz (Wertorientierung) gewinnt an Interesse; (9) die sozialintegrative Funktion von ECE (Early Childhood Education) begünstigt die Entwicklung inklusiver Curricula, die zudem (10) mit Blick auf kulturel-

le Diversität hinterfragt werden. (11) Curriculumentwicklung und -evaluation wird als Prozess der Ko-Konstruktion konzeptualisiert.

- Prozessuale Aspekte von Qualität bei Betonung des Bildungsauftrags der ECE treten in den Vordergrund.
- (Selbst- bzw. Fremd-) Evaluation fokussiert primär auf prozessuale Aspekte, weniger auf Outcomes und ist inklusiver Natur (der zu Evaluierende ist an der Interpretation der Evaluationsdaten beteiligt)
- Die Implementation solcher Curricula erfolgt in neuen Formen von Bildung und Betreuung.
- Ein nationaler Bildungsplan dient als Bezugsrahmen und als Legitimationsgrundlage für die Entwicklung des Curriculums der jeweiligen Einrichtung.

## **Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm <sup>2</sup>**

Der Bericht ist die Antwort des Netzwerks auf die von der Gemeinschaft gestellte Aufgabe, „Kriterien für die Definition von Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen festzuschreiben.“ Der Bericht schlägt in neun Kapiteln 40 Ziele vor, die die Mitgliedstaaten entsprechend einer von allem Mitgliedsstaaten der EU 1996 unterzeichneten Selbstverpflichtung innerhalb der nächsten zehn Jahre erreicht werden sollten.

**Ziel 1:** Die Regierungen sollten einen fachlichen und öffentlichen Meinungsbildungsprozess herbeiführen, um eine offizielle und abgestimmte Absichtserklärung für betreuungs- und Bildungseinrichtungen für kleine Kinder zwischen null und sechs Jahren, im öffentlichen und privaten Sektor, auf nationaler und regionaler/lokaler Ebene zur Verfügung zu stellen. Eine solche Politik benennt Grundlagen und Zielvorgaben, definiert Prioritäten und zeigt, wie derartige Initiativen zwischen wichtigen Abteilungen koordiniert werden.

**Ziel 2:** Auf nationaler Ebene sollte eine Abteilung ernannt werden, die die Verantwortung für die Umsetzung der Politik übernimmt, entweder direkt oder mit Hilfe einer Dienststelle. Auf regionaler/lokaler Ebene sollte gleichermaßen die Verantwortung zugewiesen werden, entweder indem regionale/lokale Behörden Einrichtungen direkt verwalten oder indem andere Anbieter ausgelagert werden.

**Ziel 3:** Die Regierungen sollten ein Programm zur Umsetzung der Politik erstellen, das entsprechende Strategien skizziert, Ziele festlegt und Ressourcen detailliert angibt. Auf regionaler/lokaler Ebene sollte die verantwortliche Behörde oder Dienststelle in gleicher Weise ein Programm zur Umsetzung der Politik und der Weiterentwicklung der Praxis erstellen.

**Ziel 4:** Es sollte ein gesetzlicher Rahmen geschaffen werden, der sicherstellt, dass die Ziele innerhalb einer bestimmten Zeit vollkommen erfüllt und regelmäßig überprüft werden, und der die Zuständigkeit der regionalen und/oder lokalen Regierungen bei der Erfüllung der Ziele umreißen soll.

**Ziel 5:** Die Abteilung oder Dienststelle der Regierung, die auf nationaler Ebene verantwortlich ist, sollte eine Infrastruktur für die Planung, Aufsicht, Überprü-

---

<sup>2</sup> Vorgelegt von Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer der Europäischen Kommission, 1996 – gekürzte Fassung.

fung, Unterstützung, Aus- und Weiterbildung, Forschung und Einrichtungsentwicklung schaffen, mit parallelen Strukturen auf lokaler Ebene.

**Ziel 6:** Das Planungs- und Aufsichtssystem sollte über Maßnahmen verfügen, die Angebot, Nachfrage und Bedürfnisse aller nationalen, regionalen und/oder lokalen Einrichtungen für kleine Kinder zusammenführen.

**Ziel 7:** Die öffentlichen Ausgaben für Einrichtungen für kleine Kinder (in diesem Fall definiert als Kinder im Alter von fünf Jahren und darunter) sollten nicht weniger als 1 % des Bruttoinlandsproduktes betragen, damit diese Einrichtungen – sowohl für Kinder unter wie über drei Jahren – die aufgestellten Ziele erreichen.

**Ziel 8:** Ein Teil dieses Budgets sollte zur Entwicklung der Infrastruktur von Einrichtungen verwandt werden. Dieser Teil sollte mindestens 5 % Ausgaben für Beratungs- und Unterstützungsleistungen beinhalten, einschließlich externer oder interner Weiterbildung, und mindestens 1 % für Forschung und Aufsicht.

**Ziel 9:** Es sollte ein Investitionsprogramm für Bau und Renovierung geben, das sich auf die Ziele hinsichtlich Umgebung und Gesundheit bezieht.

**Ziel 10:** Wo Eltern für öffentlich finanzierte Einrichtungen bezahlen, sollten die Beiträge 15 % des monatlichen Haushaltsnettoeinkommens nicht überschreiten oder besser noch darunter liegen. Die Gebühren sollten sich nach dem Haushaltseinkommen, der Familiengröße und anderen relevanten Kriterien richten.

**Ziel 11:** Öffentlich bezuschusste Einrichtungen sollten Vollzeit entsprechende Plätze anbieten für:

Ⓡ mindestens 90 % der Kinder zwischen drei und sechs Jahren und

Ⓡ mindestens 15 % der Kinder unter drei Jahren.

**Ziel 12:** Einrichtungen sollten Flexibilität in den Öffnungs- und Bringzeiten bieten, was die zeitliche Abdeckung der Arbeitszeit sowie des Arbeitsjahres einschließt, wenn Eltern dies verlangen.

**Ziel 13:** Es sollte eine Vielfalt von Angeboten geben, damit die Eltern auswählen können.

**Ziel 14:** Alle Einrichtungen sollten den Wert von Vielfalt positiv herausarbeiten. Sie sollten ein Angebot für Kinder wie Eltern bereithalten, das Vielfalt an Sprachen, Herkunft, Religion, Geschlecht und Behinderung anerkennt und fördert sowie Stereotype ablehnt.

**Ziel 15:** Alle Kinder mit Behinderung sollten das Recht auf Zugang zu den gleichen Einrichtungen wie andere Kinder haben, allerdings mit einer angemessenen personellen Ausstattung und der Hilfe von Spezialisten/-innen.

**Ziel 16:** Alle Gruppenangebote für kleine Kinder von null bis sechs Jahren, ob öffentlich oder privat, sollten abgestimmte Werte und Ziele haben, zu denen eine explizite und ausformulierte Bildungsphilosophie gehört.

**Ziel 17:** Die Bildungsphilosophie sollte von Eltern, Personal und anderen interessierten Gruppen entworfen und entwickelt werden.

**Ziel 18:** Die Bildungsphilosophie sollte weit gefasst sein und unter anderem folgende Punkte enthalten und befördern:

- Ⓡ die kindliche Autonomie und ein Identitätskonzept;
- Ⓡ gesellige soziale Beziehungen sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen Kindern und Eltern;
- Ⓡ Begeisterung für das Lernen;
- Ⓡ linguistische und mündliche Fähigkeiten, zu denen auch sprachliche Vielfalt gehört;
- Ⓡ mathematische, biologische, andere naturwissenschaftliche, technische und umweltbezogene Konzepte;
- Ⓡ musikalischer Ausdruck und ästhetische Fähigkeiten;
- Ⓡ Theater, Puppenspiel und Pantomime;
- Ⓡ Bewegungserziehung und Körperbeherrschung;
- Ⓡ Gesundheitserziehung, Nahrungsmittelkunde und Ernährung;
- Ⓡ Aufmerksamkeit gegenüber dem jeweiligen Gemeinwesen.

**Ziel 19:** Auf welche Art die Bildungsphilosophie in die Praxis umgesetzt wird, sollte explizit und ausführlich festgehalten sein. Einrichtungen sollten über ein Organisationsprogramm verfügen, das alle ihre Aktivitäten mit einschließt, auch den pädagogischen Ansatz, die Weiterentwicklung des Personals, die Gruppenzusammensetzungen, Aus- und Weiterbildungsanforderungen für das Personal, Raumnutzung und auch, wie finanzielle Mittel eingesetzt werden, um das Programm voranzutreiben.

**Ziel 20:** Die Erziehung und das Lernumfeld sollten die Familie jedes Kindes, sein Zuhause, seine Sprache das kulturelle Erbe, seinen Glauben, seine Religion und sein Geschlecht widerspiegeln und wertschätzen.

**Ziel 21:** Personalschlüssel für Gruppenbetreuung sollte die Ziele der Einrichtung und ihren Gesamtkontext widerspiegeln, sowie direkt mit dem Alter der Kinder und der Gruppengröße verknüpft sein. Die personelle Besetzung sollte üblicherweise über folgenden Zahlen liegen, diese aber nicht unterschreiten:

- Ⓡ Erwachsene/-r: 4 Plätze für Kinder unter 12 Monaten,
- Ⓡ Erwachsene/-r: 6 Plätze für Kinder im Alter von 12-23 Monaten,
- Ⓡ Erwachsene/-r: 8 Plätze für Kinder im Alter von 24-35 Monaten,

® Erwachsene/-r: 15 Plätze für Kinder im Alter von 36-71 Monaten.

Das Verhältnis in der Familientagespflege sollte „1Erwachsene/-r: 4Plätze für nicht schulpflichtige Kinder“ nicht unterschreiten. Die eigenen Kinder der Tagespflegefamilie sollten mit eingerechnet sein.

**Ziel 22:** Mindestens ein Zehntel der wöchentlichen Arbeitszeit sollte ohne Kontakt zu den Kindern ablaufen und der Vorbereitung und Weiterbildung vorbehalten sein.

**Ziel 23:** Angemessene Ersatzkräfte sollten jederzeit verfügbar sein, um die Personalschlüssel aufrechtzuerhalten.

**Ziel 24:** Zeit, die das Personal mit verwaltungstechnischen, häuslichen oder hausmeisterlichen Tätigkeiten zubringt, sollte eigens gerechnet werden, zusätzlich zu den mit den Kindern verbrachten Stunden.

**Ziel 25:** Alle qualifizierten Beschäftigten in Einrichtungen sollten mindestens einen national oder lokal festgelegten Tariflohn erhalten, keinesfalls weniger. Für umfassend ausgebildetes Personal sollte dieser Tariflohn dem von Lehrer/-innen vergleichbar sein.

**Ziel 26:** In öffentlichen Einrichtungen sollten mindestens 60 % der direkt mit Kindern Beschäftigten über eine allgemein anerkannte Basisausbildung verfügen. Diese sollte mindestens drei Jahre dauern, ab dem Alter von 18 Jahren begonnen werden und sowohl Theorie als auch Praxis von Pädagogik und kindlicher Entwicklung beinhalten. Jede Art von Bildung sollte im Baukastensystem aufgebaut sein. Alle Beschäftigten (sowohl in öffentlichen Einrichtungen als auch in der Familientagespflege), die eine solche Ausbildung nicht vorweisen können, sollten ein Recht darauf haben, entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote zu besuchen, auch auf interner Grundlage.

**Ziel 27:** Alle Beschäftigten (sowohl in öffentlichen Einrichtungen als auch in der Familientagespflege) die mit Kindern arbeiten, sollten das Recht auf interne weiterführende Fortbildungen haben.

**Ziel 28:** Ob im öffentlichen oder im privaten Sektor, alle Beschäftigten sollten das Recht auf die Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft haben.

**Ziel 29:** 20 % der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen sollten Männer sein.

**Ziel 30:** Alle Einrichtungen, seien sie privat oder öffentlich, sollten nationalen und lokalen Gesundheits- und Sicherheitsansprüchen genügen.

**Ziel 31:** Umgebungsplanung und Raumaufteilung, inklusive der Anlage der Gebäude, der Möblierung und Ausstattung, sollten die pädagogische Philosophie der Einrichtung widerspiegeln und die Ansichten von Eltern, Personal und anderen interessierten Gruppen mit einbeziehen.

**Ziel 32:** Es sollte üblicherweise drinnen wie draußen ausreichend Platz geben, damit die Kinder spielen, schlafen und die sanitären Anlagen nutzen können. Auch die Bedürfnisse von Eltern und Personal sollten befriedigt werden. Das bedeutet in der Regel:

- Ⓜ einen Innenraum von wenigstens sechs Quadratmetern für jedes Kind unter drei Jahren und von wenigstens vier Quadratmetern für jedes Kind von drei bis sechs Jahren (Stauraum, Korridore und Durchgänge nicht eingerechnet);
- Ⓜ direkter Zugang zu einem Außenraum von wenigstens sechs Quadratmetern pro Kind;
- Ⓜ 5 % zusätzlicher Innenraum zum Gebrauch für Erwachsene.

**Ziel 33:** In den Einrichtungen sollte es die Möglichkeit geben, Essen zuzubereiten. Es sollte ernährungsphysiologisch und kulturell angemessenes Essen geben.

**Ziel 34:** Eltern sind in Einrichtungen für kleine Kinder Kooperationspartner/-innen und Teilhaber/-innen. Als solche haben sie ein Recht darauf, Informationen zu geben und zu erhalten sowie ihre Ansichten formell und informell kundzutun. In den Einrichtungen sollten Entscheidungen vollkommen partizipatorisch sein und Eltern, das gesamte Personal und wenn möglich die Kinder beteiligen.

**Ziel 35:** Einrichtungen sollten formelle und informelle Beziehungen zum Gemeinwesen unterhalten, zu den Kommunen oder Bezirken.

**Ziel 36:** Einrichtungen sollten bei ihrer Einstellungspolitik besonderen Wert darauf legen, Beschäftigte zu gewinnen, die die ethnische Vielfalt des lokalen Umfeldes widerspiegeln.

**Ziel 37:** Einrichtungen sollten in einem Jahresbericht oder mit anderen Mitteln offen zeigen, wie sie ihre Ziele erreichen und wie sie ihr Budget verwenden.

**Ziel 38:** In allen Einrichtungen sollte die Entwicklung der Kinder regelmäßig bewertet werden.

**Ziel 39:** Die Ansichten der Eltern und des Gemeinwesens sollten ein integraler Bestandteil des Bewertungsvorganges sein.

**Ziel 40:** Das Personal sollte regelmäßig seine Leistungen bewerten, sowohl anhand von objektiven Methoden als auch durch Selbstevaluation.

# **Qualität nicht nur für Kinder – Zu den Arbeitsbedingungen von ErzieherInnen**

*Norbert Hocke* <sup>3</sup>

Pädagogische Arbeit ist Arbeit für Profis. Betreuung, Bildung und Erziehung kann nur von qualifizierten Fachkräften geleistet werden. Doch einmal erworbene Kompetenzen reichen heute nicht mehr aus. Da die Anforderungen an Tageseinrichtungen für Kinder wachsen und sich verändern, müssen sich auch die pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich weiter entwickeln.

Eine stetige Professionalisierung der Fachkräfte ist Grundlage guter Qualität. Damit dürfen Erzieherinnen und Erzieher aber nicht alleine gelassen werden. Qualitätsentwicklung muss am Arbeitsplatz begleitet, unterstützt und immer wieder angeregt werden. Leitungskräfte, Einrichtungen und Träger werden sich danach beurteilen lassen müssen, wie viel Unterstützung sie den Fachkräften anbieten können. Dies wird durch verschiedene Dimensionen gewährleistet:

- Zum einen muss der Arbeitsplatz bestimmte Rahmenbedingungen vorweisen, die einen Mindeststandard für die pädagogische Arbeit vorschreiben.
- Zum anderen sollten an jedem Arbeitsplatz Bedingungen geschaffen werden, die den Fachkräften die Weiterentwicklung erleichtert und die Reflexion veränderter Kontexte ermöglicht.

## **Qualität jeden Tag: Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit**

Qualität bedarf qualifizierter Arbeitsplätze. Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel, Gruppengröße, Vor- und Nachbereitungszeiten beeinflussen die pädagogische Arbeit – positiv oder negativ. Deshalb werden Qualitätsdiskussionen – und ganz besonders aus gewerkschaftlicher Perspektive – stets berücksichtigen müssen, welche Rahmenbedingungen einen Arbeitsplatz kennzeichnen sollen. Dabei muss deutlich werden:

---

<sup>3</sup> aus: Qualität in Tageseinrichtungen, GEW 1999.



Eine Verschlechterung der pädagogischen Rahmenbedingungen, wie derzeit in vielen Bundesländern praktiziert, ist mit Forderungen nach mehr Qualität nicht zu vereinbaren.

### **Personalschlüssel und Gruppengröße**

Eine der wichtigsten Rahmenbedingungen ist der Personalschlüssel. Je besser die Relation von Erzieherinnen und Erziehern und Kindern ausfällt, desto höher sind auch die Chancen für ein positives Interaktionsklima und entwicklungsfördernde Prozesse in den Gruppen. Ein guter Personalschlüssel garantiert noch keine besondere Qualität – er ist aber eine notwendige Bedingung dafür.

Derzeit wird vielerorts am Personal gespart. Da bereits die Erhöhung des Personalschlüssels um ein Kind pro ErzieherIn eine gravierende Verschlechterung bedeutet, tragen regional unterschiedliche Personalschlüssel zu Benachteiligungen bei – Benachteiligungen, die nach dem KJHG eigentlich vermieden werden müssten. Vor diesem Hintergrund erscheint die Formulierung verbindlicher Maßstäbe dringend geboten. (Vgl. Qualitätsstandards des Netzwerks Kinderbetreuung der EU, S. 25)

Zusammen mit dem Personalschlüssel ist auch die Gruppengröße ein Indikator für Qualität. Allerdings sagt die Gruppengröße erst dann etwas über Qualität aus, wenn gleichzeitig

- genügend Erzieherinnen und Erzieher ansprechbar sind (mindestens zwei qualifizierte Fachkräfte pro Gruppe),
- ausreichende Rückzugsmöglichkeiten und sinnvolle Materialien zur Verfügung stehen,
- Kinder kompetent angeregt werden, selbständig und in der Gruppe aktiv zu werden,
- Möglichkeiten von gruppenübergreifenden, offenen Aktivitäten/Angeboten vorhanden sind bzw. offen gearbeitet wird.

### **Vor- und Nachbereitungszeit**

Pädagogische Qualität ist keine statische Größe, sondern muss immer wieder neu erarbeitet werden. Es bedarf Zeit, um pädagogische Prozesse und die täglichen Interaktionen in der Gruppe gestalten, variieren und reflektieren zu können – Zeit für die Vor- und Nachbereitung der erzieherischen Arbeit. Auch hier hat die Forschung in jüngster Zeit Selbstverständ-

liches bestätigt: Vor- und Nachbereitungszeiten beeinflussen die pädagogische Qualität erheblich.

Qualität braucht Zeit zur Entwicklung. Diskussionen über pädagogische Ziele, die Verständigung im Team, die Beratung der Fachkräfte – all das muss neben der pädagogischen Arbeit eingeplant werden. Doch das knappe Zeitbudget der Fachkräfte ist auf diese Prozesse noch nicht eingestellt. So wird es nötig sein, klar zu definieren, wie viel Zeit der einzelnen Fachkraft außerhalb der Arbeit in Gruppen zur Verfügung stehen soll. Diese Zeit muss tarifvertraglich fest vereinbart werden.

Die pädagogische Arbeit einer Erzieherin besteht zu seinen wesentlichen Anteilen aus der Arbeit mit den Kindern. Soll diese Arbeit qualifiziert und reflektiert erfolgen, so müssen Erzieherinnen und Erzieher entsprechende Zeiten für die Vorbereitung ihrer pädagogischen Arbeit außerhalb der Arbeit mit den Kindern eingeräumt werden. Erzieherinnen und Erzieher müssen sich z. B. immer wieder darüber Gedanken machen, wie die Entwicklungsprozesse in ihren Kindergruppen verlaufen, sie muss sich klar werden, wie sie innerhalb des Alltags dem Verhältnis von Individualität und Gruppe Raum gibt. Schließlich geht es auch darum, wie die im Team festgehaltenen pädagogischen Ziele im einzelnen umgesetzt werden können.

## **Qualität entwickeln**

„Aber Qualität gehört zu dem, wovon auf vielfache Art gesprochen wird.“ (Aristoteles)

Fragen der Qualität sind immer auch Fragen nach pädagogischen Werten und Normen. Als solche bedürfen sie der fortwährenden Verständigung. Welche Ziele pädagogische Arbeit verfolgt, welche Orientierungen wichtig sind, welche gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge es zu beachten gibt:

All das lässt sich nur im fortwährenden Zusammenspiel von Eltern, Kindern, wissenschaftlicher Forschung und pädagogischem Fachpersonal entwickeln. Dementsprechend muss der Arbeitsplatz „Tageseinrichtung für Kinder“ auch den Erzieherinnen und Erziehern die Möglichkeit gewähren, mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen diesen Prozess mitzubestimmen. Jede/r Einzelne wird sich aktiv an der Gestaltung des Arbeits-

platzes und an der Fortentwicklung der pädagogischen Qualität beteiligen müssen, damit es nicht zu einseitigen oder praxisfernen Maßstäben kommt.

## **Demokratisch beteiligen, kritisch beurteilen – Aufgaben des Teams**

Das pädagogische Team einer Einrichtung ist die demokratische Basis der Qualitätsentwicklung. Die Erarbeitung pädagogischer Ziele, die Kooperation mit den Eltern, die Inanspruchnahme fachlicher Beratung von außen – all das bedarf der funktionierenden Kommunikation in der Einrichtung und institutionalisierter Foren:

- regelmäßige Dienstbesprechungen (einmal pro Woche) für alle,
- Konzeptionstage, an denen pädagogische Ziele der Einrichtungen besprochen werden,
- Teamfortbildungen, die sich mit der Weiterentwicklung der Qualität befassen.

Ein heikler Punkt in der gesamten Qualitätsdiskussion ist die Frage nach der Bewertung bzw. Evaluation pädagogischer Arbeit: Einerseits setzt eine ernsthafte Qualitätsverbesserung immer voraus, dass der gegenwärtige Standard einer Einrichtung geprüft und kritisch beurteilt wird, damit Defizite erkannt und behoben werden können. Andererseits wirft eine Bewertung immer auch problematische Fragen auf: Wer beurteilt, nach welchen Kriterien und mit welchen Konsequenzen? Eine betriebswirtschaftliche Qualitätskontrolle, die mehr an formaler Effektivität als an pädagogischen Inhalten orientiert ist, ist ebenso problematisch wie eine Zertifizierung von außen, die auf die Mitwirkung der Beteiligten verzichtet und kontextunabhängige Maßstäbe anlegt.

Teams sollten mit der Bewertung ihrer Arbeit selbst beginnen: Sie kennen das Umfeld ihrer Einrichtung und haben sich idealerweise mit den Eltern und dem Träger auf ein eigenes Qualitätsprofil verständigt. Es ist Aufgabe des Teams,

- Maßstäbe für die pädagogische Arbeit zu definieren,
- das gegebene Qualitätsprofil kritisch zu prüfen und als Grundlage nehmen, um sich über den Entwicklungsbedarf der Einrichtung zu verständigen,
- gemeinsam diese Erkenntnisse in die Tat umzusetzen.

## Kompetente Unterstützung: Fachberatung und Fortbildung

Qualitätsentwicklung, die eigenständige Beurteilung einer Einrichtung, die fortwährende Professionalisierung der Fachkräfte – all das sind schwierige und konfliktreiche Prozesse. Für diese Prozesse gibt es kompetente Unterstützungssysteme, die schon bestehen, aber ausgebaut und genutzt werden müssen:

- Fachberatungen werden ihr Selbstverständnis erweitern müssen – als unentbehrliche Dienstleistungen zur Qualitätsentwicklung. Dazu bedarf es klarer Qualifikationen und Zuständigkeiten der Fachberater. Zusätzlich wird es nötig sein, das äußerst knapp bemessenen finanzielle – und damit auch zeitliche – Budget für Fachberatungen zu erhöhen.
- Ebenso wie die Fachberatung muss auch die regelmäßige Fortbildung ein selbstverständliches Instrument der Professionalisierung werden. Zum einen erhalten Fachkräfte neue Impulse und Motivationen für ihre Arbeit. Zum anderen entwickeln sich Definitionen über pädagogische Qualität weiter. Fachkräfte, die sich aktiv an der Qualitätsentwicklung der Einrichtung beteiligen wollen, benötigen daher stets neue Informationen über den Stand der Forschung und der Qualitätsdiskussion.

Es erscheint „überfällig, dass Träger von Tageseinrichtungen eine noch zu beschreibende Fortbildungspflicht der Erzieher/innen finanzieren und dass sie Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Fortbildungen freistellen.“ (10. Kinder- und Jugendbericht 1998) Doch auch im Rahmen der bestehenden Kapazitäten ließe sich die Effektivität von Fortbildungen noch erheblich steigern, wenn

- Träger und Einrichtungen – unter Mitbestimmung aller Beteiligten – ihren speziellen Entwicklungsbedarf ermitteln würden,
- gezielte Fortbildungen mit inhaltlichen Schwerpunkten für das ganze Team sowie
- Fortbildungen, die über den Stand der Qualitätsdiskussion informieren, organisiert würden.

Qualifizierte Investitionen in Fachberatung und Fortbildung sind direkte Investitionen in die Qualität. Ein Träger muss zukünftig auch danach beurteilt werden, wie professionell er diese Unterstützerleistungen erbringt. Daher sollten alle Beteiligten, Eltern wie Fachkräfte über die Träger die

finanziellen Mittel für ausreichende Fachberatung und Fortbildung beharrlich einfordern.

## **Ausbilden, fordern und fördern – Personalentwicklungskonzepte**

Wenn die Anforderungen an das pädagogische Team wachsen, so wachsen auch die Anforderungen an die Leitungskräfte einer Einrichtung. Neben den herkömmlichen organisatorischen Aufgaben und der Elternarbeit muss die Arbeit im Team angeregt und koordiniert werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen ermutigt werden, ihre Kompetenzen zu erweitern. Der Dialog mit anderen Einrichtungen, mit der Fachberatung, die Koordination von Fortbildungen – all dies braucht nicht nur Zeit, sondern verlangt von den Leitungskräften planerische und strategische Kompetenzen. Da die Qualität einer Einrichtung in hohem Maße von ihrer Leitung beeinflusst werden kann, müssen die erforderlichen Leitungskompetenzen rechtzeitig vermittelt und geeignete Fachkräfte gefördert werden.

Neben der Förderung des Leitungsnachwuchses haben Personalentwicklungskonzepte die Aufgabe, Qualität und Profil der Einrichtung zu stärken, indem

- Fachkräfte mit besonderen Kompetenzen eingestellt,
- neue Mitarbeiterinnen gezielt eingearbeitet,
- erfahrene Mitarbeiterinnen weiter gefördert und
- Berufspraktikantinnen professionell angeleitet werden.

Ebenso wichtig ist die Wirkung von Personalentwicklungskonzepten für den Berufsweg der Erzieherinnen und Erzieher. Gerade in einem Berufsfeld, das vom „Burn-Out-Syndrom“ besonders betroffen ist und in dem es wenig Aufstiegsmöglichkeiten gibt, sollten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezielt beraten werden, welche Möglichkeiten sich ihnen bieten. Es ist verständlich, dass nach einer langjährigen Berufstätigkeit die subjektive Zufriedenheit im Beruf abnimmt. Weit weniger verständlich ist es, dass dies von den Einrichtungen und Trägern bislang weitgehend ignoriert wird. Eine gezielte Steigerung der persönlichen Motivation, etwa durch spezielle Aufgaben oder ausgeweitete Kompetenzen, findet kaum statt.

Dabei gäbe es, wie der 10. Kinder- und Jugendbericht ausführt, eine Fülle an individuellen Aufgaben, die sich aus dem KJHG ableiten ließen: Beauftragung für kommunale Kinderpolitik, Elternarbeit oder interkulturelle Erziehung – um nur einige zu nennen. Gerade für

Erziehung – um nur einige zu nennen. Gerade für dienstältere Fachkräfte muss es verstärkt möglich sein, sich selbst für Fortbildungs- oder Supervisionsaufgaben zu qualifizieren. Es wird nicht nur die Qualität der Einrichtung, sondern auch die subjektive Arbeitsqualität stärken, wenn Erzieherinnen und Erzieher unterstützt und gefördert werden, sich an der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu beteiligen.

# **Qualitätssicherung durch Professionalisierung. Reformbedarf in der Ausbildung von ErzieherInnen**

*Hilde von Balluseck* <sup>4</sup>

Die Ausbildung von Erzieherinnen in der Bundesrepublik Deutschland ist reformbedürftig. Der formale Grund dafür ist die erforderliche Angleichung an EU-Standards, denen die bisherige Ausbildung auf Fachschulniveau nicht genügt. Die politischen und pädagogischen Gründe liegen in veränderten Anforderungen an das Kompetenzprofil dieses Berufs. Im folgenden werden die Argumente für eine Ausbildung auf Fachhochschulniveau zusammengetragen.

## **Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungschancen von Erzieherinnen/Erziehern in Europa**

In der EU werden – außer in Deutschland und Österreich – Pädagoginnen/Pädagogen für die öffentliche Erziehung, Bildung und Betreuung auch noch nicht schulpflichtiger Kinder an Hochschulen ausgebildet. Die Ausbildung findet in der Regel nach dem Abitur statt und dauert drei bzw. vier Jahre. Die Dauer des Studiums hängt von der Integration praktischer Anteile in das Studium ab. In einigen Ländern werden Grundschullehrerinnen/Grundschullehrer und Pädagoginnen/Pädagogen gemeinsam an den Hochschulen ausgebildet und qualifizieren sich erst gegen Ende des Studiums durch Schwerpunktsetzungen zu Pädagoginnen/Pädagogen bzw. Lehrerinnen/Lehrern. Von daher ergibt sich eine andere berufliche Flexibilität im Gegensatz zu der Erzieherinnenausbildung in Deutschland,

---

<sup>4</sup> Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Antrages auf Durchführung eines Modellversuchs „Bachelor of Education“, der von der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin in Kooperation mit der GEW und dem Pestalozzi-Fröbel-Haus entwickelt wurde. Die Verfasserinnen des Antrages - Hilde von Balluseck, Helga Metzner, Almut Paulsen, Barbara Schmidt-Wenkebach - sind auch die Autorinnen dieses Artikels. Der Antrag wurde bislang von der Bund-Länder-Kommission nicht positiv verabschiedet.

die keine Aufstiegschancen bietet. In Europa hat sich außerdem die ungleiche quantitative Repräsentanz der Männer im Beruf im Vergleich zu den Frauen zugunsten der Männer verschoben.

Für die Etablierung der Ausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen an Hochschulen ist die Einsicht entscheidend, dass gerade jüngere Kinder in einem außerordentlich hohen Maße bildungsfähig sind. Während in Deutschland noch Ende der neunziger Jahre bei den philosophischen Betrachtungen zu Kindergartenkonzepten u. a. der Konflikt zwischen erzieherischer Tätigkeit und „Unterrichtung“ von Kindern die Diskussion bestimmte, gehen Fachleute der anderen europäischen Länder von Bildung und Erziehung auch im frühen Kindesalter als einer wesentlichen Aufgabe der Tageseinrichtungen für Kinder aus.

Die Erkenntnis, dass die Tageseinrichtung für Kinder gerade auch ein Ort der Bildung für Kinder ist, hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999 die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ starten lassen. Zum ersten Mal werden in einem Länder und Träger übergreifenden Forschungsvorhaben Kriterien zur Erfassung der Qualität der Arbeit im System der Tageseinrichtungen für Kinder erarbeitet. Auf Grund dieser Initiative ist das Berufsprofil der Erzieherinnen in Deutschland dabei, sich zu verändern.

Dazu trägt auch die Arbeit des „Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission“ bei, das in einem Zielkatalog 40 Qualitätsziele der institutionellen Kindertagesbetreuung aufgeschlüsselt hat (s. S. 23ff). Im Folgenden seien nur die Aufgaben genannt, die in der Fachschulausbildung (auch nach den gerade beschlossenen KMK-Richtlinien) keine Berücksichtigung finden können, weil die Zugangsvoraussetzungen und die Dauer der Ausbildung dies nicht erlauben:

- Einbindung von Eltern in Planungsprozesse;
- Unterstützung von Eltern in Netzwerken sowohl in der Einrichtung als auch in der Region;
- die engere Zusammenarbeit mit Fach- und Beratungsdiensten;
- die Umsetzung kooperativer Formen der innerbetrieblichen Organisation, Entscheidungsfindung und Ressourcenverwaltung.

Die Lehrpläne, Inhalte und Modulsysteme der Ausbildungsgänge für Pädagoginnen/Pädagogen an Hochschulen in Europa verbinden Entwicklungspsychologie, Sozialisationstheorie und ein System konkreten pädagogischen Praxislernens, das Erwachsenenbildung und Verwaltungshan-



deln mit einschließt. Neben dem Fachwissen wird die Stärkung persönlicher Eigenschaften wie Empathie und Konfliktfähigkeit gefördert. Ein solches europäisches Ausbildungsverständnis für Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder und in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe soll mit dem Modellvorhaben erprobt werden. Dies bedeutet auch, dass der Bildungs- und Erziehungsbegriff des Systems der Jugendhilfe mit dem des Bildungssystems – speziell der Schule – kompatibel wird.

## **Arbeitsmarktpolitische Dimension**

Das Feld der sozialpädagogischen Berufe hat sich zu einem der größten Teilarbeitsmärkte entwickelt. Der Bedarf an Pädagoginnen/Pädagogen wird aus mehreren Gründen weiter steigen:

- Die Überalterung der Erzieherinnen in den Tageseinrichtungen für Kinder wird in wenigen Jahren eine große Lücke im Personal reißen, die mit den herkömmlichen Ausbildungszahlen nicht zu schließen ist.
- Im Bereich der Krippenerziehung ist, wenn Länder und Kommunen sich an den Bedürfnissen junger Familien orientieren, ein Ausbau der vorhandenen Plätze zu erwarten.<sup>5</sup>
- Gleiches gilt für den Hortbereich und die anderen Angebote außerschulischer Betreuung.<sup>6</sup>

Innerhalb der sozialpädagogischen Berufsfelder sind das Ausbildungsniveau und die Professionalisierung in den letzten 20 Jahren stark angestiegen. Dabei sind deutliche Veränderungen im Hinblick auf eine stärker-

---

<sup>5</sup> Im 10. Kinder- und Jugendbericht ergeht die „dringende Anforderung“ an die Kirchen und die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe, „die Bedarfssituation junger Familien vorurteilsfrei zur Kenntnis zu nehmen, die entsprechenden Daten umfassend und differenziert zu erheben und ein bedarfsangemessenes und qualitativ hochwertiges Angebot umzusetzen. Schon bei ausschließlicher Berücksichtigung des Kriteriums der Beteiligung der Mütter am Erwerbsleben müssten sich die Ausbaustufen in den nächsten Jahren erheblich steigern.“ Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (Hrsg): Zehnter Kinder- und Jugendbericht, Bonn 1998, S. 201.

<sup>6</sup> a. a. O., S. 201f.

re Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung zu beobachten.<sup>7</sup>

In den Tageseinrichtungen für Kinder werden bisher mehr als 50 % der Fachkräfte von Erzieherinnen/Erziehern gestellt. Die an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte – Sozialpädagogen/innen – machen eine Minderheit aus. „Inhaltlich ist es sicherlich durch nichts zu rechtfertigen, dass Erzieher eine im Vergleich zur Grundschullehrerausbildung vom Status her gesehen minderwertige Ausbildung erhalten“.<sup>8</sup> Die Auffassung, die Arbeit mit kleineren Kindern bedürfe einer geringeren Qualifikation als die mit größeren, findet sich aber auch im sozialpädagogischen Arbeitsfeld selbst wieder. So ist der Anteil der an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte im Arbeitsfeld Jugendarbeit weitaus höher als der in Tageseinrichtungen für Kinder. Im Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung ist ebenfalls ein deutlicher Anstieg an Fachkräften mit sozialpädagogischer Hochschulbildung zu beobachten.

## **Aufwertung eines Frauenberufs**

Mit der Gründung der Fachhochschulen sind typische Männerberufe wie die des Ingenieurs und des Technikers aufgewertet worden. Hingegen ist die Aufwertung von typischen Frauenberufen im Bereich der humanen Dienstleistungen bis heute nur ansatzweise in wenigen Berufen realisiert. Darüber hinaus ist der bisherige Beruf der Erzieherin gesellschaftlich und folglich auch ökonomisch schlechter bewertet als andere pädagogische Berufe, obgleich gerade im Kindesalter die Weichen für die spätere Entwicklung gestellt werden. Die Aufwertung der Ausbildung der Erzieherin durch die Verlagerung an die Fachhochschule und die stärkere Professionalisierung der entsprechenden Tätigkeiten tragen dem Erfordernis nach einer Höherbewertung typischer Frauenberufe Rechnung. Damit würden

---

<sup>7</sup> vgl. Böttcher/Klemm/Rauschenbach: Bildung und Soziales in Zahlen, München: Juventa 2001.

<sup>8</sup> 10. Kinder- und Jugendbericht, vgl. Anm. 4, S. 207. Im folgenden Satz betonen die Autoren, dass eine Fachhochschulausbildung nur dann eine verbesserte Eingangsqualifikation erreiche, wenn neue Ausbildungsformen und –inhalte entwickelt werden. Diesem Anspruch trägt der vorliegende Antrag Rechnung.

auch die Aufstiegschancen von Pädagoginnen steigen und die Verweildauer im Beruf würde sich verlängern.

## **Bildungspolitische Dimension**

Grundlegende Veränderungen in den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen haben die Bedeutung öffentlicher Erziehung und, daraus resultierend, die Anforderungen an Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere für die entscheidenden Phasen frühkindlicher Entwicklung, wesentlich erhöht. Gegenwärtig wird der Bildungsauftrag von Tageseinrichtungen für Kinder zwar vielfach formuliert, aber kaum erfüllt. Zu seiner Realisierung bedarf es einer Ausbildung, die den erweiterten Qualifikationsanforderungen Rechnung trägt.

Durch die zunehmende Individualisierung der Lebensverhältnisse, veränderte Familienstrukturen sowie die wachsende Heterogenität in der Zusammensetzung von Kinder- und Jugendgruppen entwickeln sich neue Erfahrungsräume und Anforderungen, denen die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bislang nicht gerecht werden. Notwendig sind inhaltliche und strukturelle Veränderungen in den Arbeitsfeldern und im Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz von Pädagoginnen/Pädagogen.

Die neuen Anforderungen an Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe lassen sich kurz in folgender Weise charakterisieren:

- Tageseinrichtungen für Kinder haben die Funktion von eigenständigen Bildungs- und sozialen Lernorten für Kinder. Die in ihnen tätigen Pädagoginnen/Pädagogen müssen die psychosozialen, kognitiven und interkulturellen Kompetenzen vermitteln, die zur Bewältigung und Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen notwendig sind. Gleichzeitig sollten sie Angebote an Kinder machen können, damit diese „ihre Ich-Identität aufbauen und ihren Subjektstatus festigen können“.<sup>9</sup>
- Tageseinrichtungen für Kinder können sich nicht auf die klassischen Kindergartengruppen beschränken, sondern müssen dem zunehmenden Bedarf an Krippen- und Hortplätzen entsprechen. Dies erfordert eine größere Flexibilität im Hinblick auf den Umgang mit unterschiedlichen Altersgruppen.

---

<sup>9</sup> 10. Kinder- und Jugendbericht, vgl. Anm. 4, S. 192.

- In allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe stellt die zunehmende kulturelle und soziale Heterogenität von Kindern aus Einwandererfamilien hohe Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz von Pädagoginnen/Pädagogen. Dabei ist gerade die frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund eine Chance, die vergleichsweise schlechte Stellung von Migranten/Migrantinnen im Bildungssektor zu verbessern.<sup>10</sup> Hierzu bedarf es spezifischer Qualifikationen im Bereich von Bilingualität und Bikulturalität.<sup>11</sup>
- Die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher erfordert in allen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur erweitertes Wissen und Können hinsichtlich der jeweiligen Behinderungsarten, sondern Angebote, die das alltägliche Miteinander behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher fördern und in seinen Potenzialen für die Einzelnen und die Gruppe nutzbar machen.
- Der Arbeit mit Eltern, nicht nur mit Müttern, und mit der ganzen Familie kommt nach neuesten Erkenntnissen ein erheblicher Stellenwert zu, um pädagogische Bemühungen nicht ins Leere laufen zu lassen. Auch durch das verstärkte Kooperationsangebot gegenüber Personensorgeberechtigten in der Hilfeplanung nach § 36 KJHG erhält die Interaktion und die gezielte Arbeit mit Erwachsenen eine zunehmende Bedeutung. Das bedeutet: „Der Erzieher/innenberuf bedarf einer eindeutigen gesellschaftlichen Anerkennung, weil nur von einer solchen gefestigten Basis aus effektive Einmischungsstrategien möglich sind“.<sup>12</sup>
- Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen sich – wie auch andere Bildungsinstitutionen – öffnen und als Dienstleistungs- und Kommunikationsorte für Familien verstehen. Dabei haben sie heute auch die Aufgabe, ihre Angebote zur Partizipation von Eltern und Kindern auszuweiten.
- Indem sich Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe zunehmend als Teil des Gemeinwesens verstehen, müssen sie die Kooperationen zwischen den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und mit dem

---

<sup>10</sup> a. a. O., S. 194.

<sup>11</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin 2000, S. 174.

<sup>12</sup> 10. Kinder- und Jugendbericht, vgl. Anm. 4, S. 193f.

Bildungssystem, insbesondere der Schule, intensivieren. Ebenso ist zu fordern, dass Erzieher/innen politische Anwaltsfunktionen wahrnehmen, um auf der politischen Ebene die Belange von Kindern und Eltern zu thematisieren.<sup>13</sup>

- Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe brauchen unter Bedingungen veränderter familialer und schulischer Sozialisationsleistungen qualitativ erweiterte Konzeptionen und vielfältige Angebote ambulanter und flexibler Hilfen.

Die hier genannten konzeptionellen und strukturellen Veränderungen, die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in allen Arbeitsfeldern realisieren müssen, stellen erheblich höhere Anforderungen an die fachliche und interaktive Kompetenz zukünftiger Pädagoginnen/-Pädagogen. Diesen Anforderungen können die in den bisherigen Strukturen der Fachschule ausgebildeten Erzieherinnen/Erzieher nicht gerecht werden.

Notwendig ist eine deutliche Erweiterung des Qualifikationsprofils, damit Pädagoginnen/Pädagogen ihre Schlüsselrolle in der innovativen Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität der sozialpädagogischen Arbeit wahrnehmen können. Zu den erforderlichen Fähigkeiten gehören – über die sozialpädagogischen Qualifikationen hinaus – Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung, der Verhandlungsführung und im Umgang mit Konflikten.

Um die notwendigen Qualifikationen für das erweiterte Spektrum von Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu vermitteln, bedarf es einer grundlegend reformierten Ausbildung.

## **Anforderungen an Management-Qualifikationen**

Die Veränderung der Trägerstrukturen und die Einführung von Evaluationsmaßnahmen auch im Öffentlichen Dienst haben zur Folge, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sich Effizienzanforderungen stellen müssen. Es werden neue Steuerungsmodelle entwickelt und Methoden zur Qualitätssicherung praktiziert. Pädagoginnen/Pädagogen, insbesondere solche in Leitungsfunktionen, sollten daher

- in die Lage versetzt werden, die Organisationsstruktur ihrer Einrichtung zu planen, zu reflektieren und zu verändern;

---

<sup>13</sup> a. a. O., S. 193f.

- mit den betriebswirtschaftlichen Aspekten der Einrichtung vertraut sein und diese steuern können;
- die Selbstevaluation aller Professionellen in der Einrichtung fördern, auswerten und daraus Handlungsstrategien ableiten.

## **Aufbau eines Studiums der Pädagogik mit dem Abschluss „Bachelor of Education“**

Die Ausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen an Fachhochschulen soll auf eine qualifizierte, wissenschaftlich begründete Berufspraxis im Kinder- und Jugendhilfebereich vorbereiten. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) enthält eine Fülle von Anforderungen an die Kompetenzen der Fachkräfte, die das althergebrachte Berufsbild der Erzieherin/des Erziehers verändern in Richtung einer Fachkraft, die fähig ist zur Teamarbeit, Kooperation und Reflexion in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien, anderen Bezugspersonen und Institutionen. Deshalb geht es bei der Ausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen im Rahmen einer Fachhochschulausbildung um die Vermittlung der Fähigkeit, Entwicklungen zu erkennen, Probleme zu analysieren und Erziehungspartnerschaften aufzubauen. Diese Inhalte sollen Vorrang haben vor der Vermittlung von Detail- und Spezialwissen.

Bei der Konzipierung der Studieninhalte sind drei unterschiedliche Kompetenzbereiche zu berücksichtigen:

- personale Kompetenz,
- Handlungskompetenz,
- Wissenskompetenz.

Ebenso müssen Methoden des lebenslangen Lernens und mediales Lernen im Studium verankert werden.

Konkret geht es bei der Fachhochschulausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen darum, die Fähigkeit herauszubilden,

- sich neue Kenntnisse und Handlungskompetenzen selbstständig anzueignen,
- eigene Erkenntnisse und Handlungskompetenzen weiter zu vermitteln,
- partnerschaftlich zusammenzuarbeiten,
- kreativ und selbstkritisch zu sein, sowie

- sich im europäischen Raum und im Inland unter anderen Kulturen bewegen zu können, wozu auch der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen gehört.

Mit dem erworbenen Basiswissen und -können ist die/der Studierende in der Lage, sich die spezifischen Kompetenzen für gewählte Arbeitsfelder im Kinder- und Jugendhilfebereich anzueignen. Dabei geht es nicht nur um methodische Belange, sondern um die Anwendung von Wissen und um die Fähigkeit, Wissen immer wieder neu zu erwerben, zu reflektieren und in praktisches Handeln zu übersetzen. Hierdurch wird der pädagogischen Tätigkeit der Charakter der beruflichen Endstation genommen.

Die Fachhochschulausbildung zur Pädagogin/zum Pädagogen im Kinder- und Jugendhilfebereich wird deshalb auf die Vermittlung von Methoden zielen, selbstständig zu arbeiten, Informationen zu sammeln und diese kritisch zu analysieren. Das Fachhochschulstudium wird den Studierenden bewusst machen, dass es sich bei ihrer zukünftigen Tätigkeit nicht nur um die Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen handelt, sondern dass die Arbeit im Team, mit Eltern und Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des Gemeinwesens gleichberechtigt dazu gehören. Die Selbstständigkeit des Denkens und die entsprechenden Handlungsalternativen sind auch erforderlich für die organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Entscheidungen, die Pädagoginnen/Pädagogen in Zukunft zu treffen haben.

## **Praxisbezug**

Eine Besonderheit des Studiums der Pädagogik an der Fachhochschule ist die Ausbildung in der sozialpädagogischen Praxis. Die enge Verschränkung von Modulen mit sozialpädagogischen Praxisfeldern verfolgt das Ziel, über das Kennenlernen der Berufspraxis mit Hilfe von Mentorinnen/Mentoren die Auseinandersetzung mit ihr zu üben. Die Studierenden werden so im Laufe ihres Studiums dazu befähigt, pädagogische Prozesse und ihre eigene Rolle in diesen Prozessen zu beobachten und zu reflektieren.

Die *vier Schwerpunkte* in den Praxisphasen des Studiums der Pädagogik sollten sein:

1. die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen,
2. die Arbeit mit Eltern und anderen Personen, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begleiten,

3. die Arbeit im Team und die Kooperation mit anderen Institutionen,
4. die Arbeit mit und an der eigenen Person. In den Praxisphasen sollen alle diese Schwerpunkte gleichgewichtig vertreten sein, bzw. die Fähigkeiten dazu eingeübt werden.

## **Zusammenfassung:**

### **Die Hochschulausbildung von Erzieherinnen als innovatives Projekt**

Die innovativen Elemente einer Ausbildung auf Fachhochschulebene zielen auf:

- die Anhebung der Ausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe auf europäisches Niveau,
- die Schaffung eines international anerkannten Abschlusses,
- einen Beitrag zur vom Wissenschaftsrat geforderten Schaffung neuer Studiengänge an Fachhochschulen,<sup>14</sup>
- die Aufwertung eines typischen Frauenberufs.

Wesentliche inhaltliche Innovationen in einem Modellvorhaben sind :

- die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung,
- die Interdisziplinarität bzw. Transdisziplinarität des Studiums durch projektorientierte Arbeit,
- die systematische Verknüpfung der Lehrinhalte mit den Anforderungen in der sozialpädagogischen Praxis,
- die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der zukünftigen Pädagoginnen/Pädagogen,
- die Einbeziehung von organisatorischen Kenntnissen für Controlling-Funktionen.

Nur durch einen „qualitativen Sprung“ in der Erzieherinnenausbildung können diese Ziele erreicht werden. Bedauerlicherweise haben sich ins-

---

<sup>14</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (Hrsg.): Stellungnahme zur Strukturplanung der Hochschulen in Berlin. Köln, Mai 2000, S. 101. Vgl. auch den Abschlussbericht des Expertenrats im Rahmen des Qualitätspakts zur Hochschulreform in Nordrhein-Westfalen (Erikson-Papier), Münster 2001, wo die Ausweitung der Kapazitäten und des Fächerkanons der Fachhochschulen gefordert wird. In diesem Zusammenhang wird explizit die Erzieherinnenausbildung als potentieller neuer Studiengang an Fachhochschulen benannt.



besondere die Ländervertreter in der Bund-Länder-Kommission noch nicht zu einer Durchführung eines Modellversuchs bereit erklärt. Dies hat seinen Grund nicht allein in den Befürchtungen vor einer Anhebung der Besoldungstarife. Vielmehr erweist sich darin auch die nach wie vor bestehende fehlende Wertschätzung der Erziehungsarbeit, die traditionell „Frauensache“ ist.

# ErzieherInnen im europäischen Binnenmarkt. Überlegungen zu einem grenzüberschreitenden Kooperationsansatz in der Euregio Maas-Rhein

*Rudolf Nottebaum*

„Beim Aufbau der frühkindlichen Bildung kann ein Blick über die Grenzen helfen“.<sup>15</sup>

## 1 Vorbemerkungen

Schlägt man einen Halbkreis mit dem Radius von 40 km in westlicher Richtung um die Stadt Aachen, so finden sich in den drei belgischen Teilregionen der Euregio Maas-Rhein (EMR), in ihrem niederländischen und deutschen Teil mindestens drei Universitäten und mehr als zehn Fachhochschulen – ein wahrlich grenzenloses Bildungsangebot (auch für sozialpädagogische Berufe)!

„Schöne neue Welt“ (HUXLEY) ist man geneigt zu sagen, denn warum sollten nicht auch angehende Erzieherinnen oder Vorschulpädagoginnen – ohne den Wohnort wechseln zu müssen – Auslandserfahrungen sammeln, Teile ihrer fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildung in modularisierter Form in den Mitgliedsländern der Euregio absolvieren und so einen (zunächst) euregional anerkannten Bildungsabschluss erwerben? Auch Dozenten könnten im gegenseitigen Austausch mit ihren Kollegen Teile ihres Lehrdeputates in den jeweils anderen Teilen der Euregio ableisten. Eigentlich müsste die Forderung von ESCHWEILER (1995) schon längst Wirklichkeit geworden sein, nach der nämlich die grenzüberschreitende Zusammenarbeit so selbstverständlich werden sollte, dass sie einer besonderen Förderung nicht mehr bedarf.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Sachverständigenrat bei der Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Bildung in der frühen Kindheit. Diskussionspapier Nr. 4, Düsseldorf 2001, S. 35.

<sup>16</sup> Eschweiler, O.: Vorwort in: Kreis Aachen (Hrsg.): Ansatzpunkte für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Qua-

So selbstverständlich ist trotz Aufhebung der Grenzen für die in Deutschland ausgebildeten Erzieherinnen die Situation jedoch noch nicht,<sup>17</sup> denn „(...) ihre Ausbildung an Fachschulen, fern von Kunst und Wissenschaft, macht es ihnen unmöglich, in einem anderen europäischen Land zu arbeiten“,<sup>18</sup> zumal auch in vielen westeuropäischen Ländern diese Fachkräfte auf Hochschulniveau ausgebildet werden und auch eine andere Identität als deutsche Erzieherinnen haben, denn „(...) sie sehen sich als Lehrer/innen und werden auch so genannt (‘kindergarten teacher’, ‘pre-school teacher‘)“.<sup>19</sup>

Bei allen vorgestellten Überlegungen gleicht die Maxime des Handelns vielfach dem „Paradox der Weisheit eines wider alle Hoffnungen handelnden Toren“ (ERASMUS), die einen geduldig eine kluge Anpassung verfolgen und nicht nach der Art eines resignierenden Defaitisten bzw. eines vorwärts stürmenden Weltverbesserers agieren lässt, um mit einer klugen Argumentation zumindestens den Weg zur Durchführung von Modellversuchen zu ebnen. Nach FTHENAKIS (2001) dürfen die Ausbildungsstätten dabei nicht ihrem Schicksal überlassen werden, sondern sie müssten als selbstverständlicher Partner politischer Debatten über die Bildung und Erziehung der Kinder beteiligt werden.<sup>20</sup>

Mit den folgenden Überlegungen soll bewiesen werden, dass es in der Euregio Maas-Rhein trotz aller Hindernisse Bestrebungen gibt, sich nicht

---

lifizierung in der Euregio Maas-Rhein. Abschlussbericht zum Projekt Eure-Qua. Aachen 1995.

<sup>17</sup> Nottebaum, R.: Die europäische Dimension: Projektstage und Praktika in Nachbarländern. In: Fthenakis, W./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied 2001.

<sup>18</sup> Elschenbroich, D.: Das Weltwissen von Siebenjährigen. München 2001, S. 16.

<sup>19</sup> Fthenakis, W./Textor, M. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim/Basel 2000, S. 7.

<sup>20</sup> Fthenakis, W.: „Viel Lärm um nichts?“ Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität – Zur Diskussion gestellt. In: klein & groß 2/2001.

damit zu begnügen, als außenstehender Zaungast Entwicklungen im Bildungsbereich einfach nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern aktiv zu gestalten.

Eine Kooperation kann sich dabei angesichts der Bildungsbarrieren zunächst nur auf den Bereich der Vorüberlegungen beziehen, d. h. auf die Ermittlung der IST-Lage in den drei Ländern, wobei gute private Verbindungen eine wichtige Rolle spielen. Es geht also zunächst um die Analyse der Voraussetzungen für die Aufnahme der Ausbildung, um den Vergleich des Kanons der Unterrichts-/Studienfächer und den gesamten Ausbildungsumfang (Kap. 1). Da es eine große Anzahl gemeinsamer obligatorischer Ausbildungsfächer gibt, erscheint es angebracht, in einem weiteren Angang exemplarisch am Fach Erziehungswissenschaft inhaltliche Übereinstimmungen und Unterschiede aufzuzeigen (Kap. 2). Der Beitrag schließt – ausgehend von der übereinstimmend als Notwendigkeit anerkannten Angleichung an das europäische Niveau – mit dem visionären Entwurf einer euregionalen Erzieherausbildung (Kap. 3).

## **2 Analyse der IST-Lage**

### **2.1 Voraussetzung für die Aufnahme der Ausbildung und Durchführung von Praktika**

Für FTHENAKIS<sup>21</sup> und viele andere Autoren sind Deutschland und Österreich inzwischen die letzten Bastionen, die sich als resistent gegen Reformen in der Erzieherinnenausbildung erweisen. So fällt nach OBERHUEMER/ULICH<sup>22</sup> in den meisten EU-Ländern die Betreuung der 3- bis 6-jährigen Kinder in den Bereich von Vorschulpädagoginnen, die nach dem Abitur ein Hochschulstudium absolviert haben. Das ist auch der Grund, weshalb deutsche Erzieherinnen nicht offiziell in belgischen und niederländischen Einrichtungen Praktika absolvieren dürfen. Diese Regelung gilt auch für alle anderen Grenzregionen Deutschlands,<sup>23</sup> sofern Praktika nicht aufgrund privater Kontakte ermöglicht werden.

---

<sup>21</sup> Fthenakis, W. (2001), a. a. O.

<sup>22</sup> Oberhuemer, P./Ulich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Weinheim/Basel 1997.

<sup>23</sup> Nottebaum, R.: In: Fthenakis (2001), a. a. O.

## 2.2 Vergleich der Unterrichts-/Studienfächer

Unter Bezug auf Artikel 126 (allgemeine Bildung)/127 (berufliche Bildung) des Maastrichter Vertrages (1993) zur Europäischen Bildungspolitik geht es im euregionalen Bereich nicht um eine Harmonisierung der vor allen Dingen in formaler Hinsicht unterschiedlichen drei Ausbildungsordnungen (Belgien: Pädagogische Hochschule in Eupen; Deutschland: Bischöfliche Clara-Fey-Schule Aachen; Niederlande: Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs in Maastricht), sondern um die Erarbeitung von Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden und um länderübergreifende fachspezifische Ergänzungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine transnationale Ausbildungsmöglichkeit.

So macht die Gegenüberstellung in Abb. 1 folgendes deutlich:

- Die deutsche Ausbildung benötigt zur Vermittlung von Sachwissen die wenigsten Fächer.
- Die deutsche Ausbildung ist – selbst in Kombination der 2-jährigen fachtheoretischen mit der 1-jährigen fachpraktischen Ausbildung zu einer 3-jährigen Ausbildung – immer noch die kürzeste in der Euregio.
- Die anderen beiden Länder kennen kein Berufspraktikum, ein Anerkennungsjahr, in dem die Studierenden noch von der jeweiligen Hochschule begleitet werden, gibt es nicht. Mit Abschluss des Studiums ist auch die Ausbildung beendet.
- Die deutsche Ausbildung hat den höchsten Pflichtstundenanteil, was eine hohe Verschulung zur Folge hat.
- Die niederländische Ausbildung verlangt einen hohen Anteil studentischer Eigenarbeit außerhalb der Hochschule, die aber dafür auf das Studium angerechnet werden (Semesterbelastungsstunden<sup>24</sup>).
- In allen drei Ländern gibt es, sieht man einmal ab von dem formalen Unterschied (2x Abitur und Hochschulstudium, 1x Fachoberschulreife und Fachschulausbildung) mindestens die folgenden 8 gemeinsamen Ausbildungsfächer/-bereiche:

---

<sup>24</sup> Unter Studienbelastungsstunden versteht man die gesamte Zeit, die ein Student in irgendeiner Form für seine Ausbildung aufbringt, ob in Form von Vorlesung, Praktikum, Vorbereitung, Teilnahme oder Nachbereitung von Seminaren. Insgesamt beläuft sich diese Stundenzahl in 4 Jahren auf 6720 Stunden, d. h. jährlich auf 1680 Stunden. Bei der Festsetzung der Ausbildungsdauer geht man von 42 Wochen zu 40 Stunden aus.

Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Geschichte, Naturwissenschaft, Musikerziehung, Kunsterziehung, Sport, Medienerziehung und Mathematik.

<b>Belgien</b>	<b>Niederlande</b>	<b>Deutschland</b>
Psychopädagogik 401 Geschichte der Pädagog. 30 Didaktik 216 Didaktik (Block) 160	Pädagogik/ Unterrichtswissenschaft 600	Erziehungswissenschaft 320 Didaktik/Methodik 256/560
Deutsch (Mutterspr.) 194 Deutsch (Stützkurs) 160 Mündlicher Ausdruck 28		Deutsch mit Kinder- und Jugendliteratur 192
	Niederländisch 560	
Französisch (Zweitsprache) 138		
	Englisch 40	Englisch 80
EDV (Informatik) 26	Informatik 80	
Geschichte 54	Geschichte 80	Politik/Geschichte 96
Erdkunde 56	Erdkunde 80	
Naturwissenschaft 56	Naturwissenschaft 120 (Biologie, Naturkunde, Gesundheitserziehung)	Biologie/ Gesundheitserziehung 128
Musikerziehung 207	Musik 160	Musik/Rhythmik 192
Kunsterziehung 207	Zeichnen 120 Handarbeit 120 Textilarbeit 80	Kunsterziehung 192
Sport/Leibeserziehung/ Psychomotorik 230	Bewegungserziehung 240	Sport/Bewegungserziehung 192
Philosophie Wahl 138/Pflicht 56		
Einführung in Kultur und Kommunikation 194	audiovisuelle Medien 40	Medienerziehung 128
Institutionen des belgischen Staates 28		
Mathematik 95	Rechnen/Mathematik 560	Mathematik 80
Religion/Moral		Religionslehre 128
	Drama 80	Spielerziehung 128
		Recht/Verwaltung 96
	Kulturelles und gesellschaftliches Leben 80	
	Verkehrserziehung 40	
	Wahlfach 160	
	Sachfach 320	
	Ausdrucksfach (AG) 320	

Abb. 1: Synopse der Studien-/Ausbildungsfächer

Die Ausbildung für die Tätigkeit in einem belgischen Kindergarten, die parallel zur Primarlehrerausbildung an einer pädagogischen Hochschule erfolgt, zur Tätigkeit in einer niederländischen Basisschule, die an einer Pädagogischen Akademie auf Hochschulebene stattfindet bzw. zur Arbeit in einem deutschen Kindergarten, die auf Fachschulebene durchgeführt wird, differiert also nicht nur in der unterschiedlichen formalen Ausgangssituation (Abitur bzw. Fachoberschulreife) bzw. der Anzahl der Fächer der Ausbildung und deren Stundenumfang, sondern auch in der Gesamtausbildungsdauer und dem Theorie-Praxis-Bezug, wie die folgende Gegenüberstellung verdeutlicht:

<b>Belgien</b>	<b>Niederlande</b>	<b>Deutschland</b>
19 Fächer	17 Fächer	14 Fächer
3 Jahre Studium PH, demnächst 4 Jahre	4 Jahre PA	2 Jahre FSP 1 Jahr BP
2364 Stunden	6720 Semesterbelastungs- stunden	2960 Stunden
20 Wochen integrierte Praktika	35 Wochen integrierte Praktika	16 Wochen Praktikum ca. 45 Wochen BP

Abb. 2: Ausbildungsumfang

### **2.3 Das Studien-/Unterrichtsfach Pädagogik/Erziehungswissenschaft**

In Deutschland setzt sich das Fach Erziehungswissenschaft aus den Inhalten der früher (auch von verschiedenen Kollegen) getrennt in zwei Jahren unterrichteten Fächer Pädagogik, Psychologie und Soziologie zusammen und nimmt vom Stundenumfang aller unterrichteten Fächer mit 320 Stunden den größten Anteil ein. Rechnet man in Belgien zu den 401 Stunden des vergleichbaren Faches Psychopädagogik noch die 30 Stunden für den Bereich „Geschichte der Pädagogik“ in der derzeitigen 3-jährigen Ausbildung hinzu, so nimmt dort dieser Bereich einen besonderen Anteil an der Gesamtausbildung ein. Die Niederlande übertreffen mit 600 Stunden im Rahmen ihrer 4-jährigen Basisschullehrerausbildung die erziehungswissenschaftliche Ausbildung in Belgien und Deutschland bei weitem. Rechnet man die unterschiedlichen Stundenangaben und die unterschiedliche Ausbildungsdauer auf ein Jahr um, so zeigen sich kaum

Unterschiede: Belgien 144 Std./Jahr, Deutschland 160 Std./Jahr und Niederlande 150 Std./Jahr.

Deutschland Obligatorische Themen	Belgien wird unterrichtet		Niederlande wird unterrichtet	
	Ja	z. T.	ja	z. T.
Sozialpäd. Berufsvorstellungen, Berufswahlmotive, Handlungsräume		+		
Rollen und Rollenerwartungen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern		+		
Von der Alltagskommunikation zur Pädagogischen Kommunikation	+			
Selbst-/Fremdwahrnehmung, Wahrnehmungsverzerrungen	+			
Erziehung und Sozialisation als konstituierende Faktoren menschlicher Entwicklung	+		+	
Entwicklungsbedingtes Erleben und Verhalten als Anlass für pädagogisches Handeln	+		+	
Wissenschaftliche Modelle und ihre Menschenbilder		+	+	
Erziehungsziele und ihre Problematik	+			+
Die Rolle der Erzieher in Erziehungsprozessen	+		+	
Erziehung in der Gruppe	+		+	
Pädagogische (Gruppen-)Konzepte	+		+	
Handlungsbedingungen und Arbeitsweisen in sozialpädagogischen Institutionen		+		
Probleme in erzieherischen Arbeitsfeldern	+			
Entwicklungs-/Lern- und Erziehungsschwierigkeiten	+			
Kommunikations-/Konfliktlösungsstrategien	+			

Abb. 3: Gegenüberstellung der Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Die Inhalte der niederländischen Ausbildung sind wegen der Ferien in den Niederlanden nicht rechtzeitig übermittelt worden.



Daher lohnt es sich, exemplarisch auf der Grundlage der deutschen Richtlinien<sup>26</sup> eine Gegenüberstellung der Inhalte der (derzeitigen) belgischen und niederländischen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zu erarbeiten. Wie die folgende Abb. 3 zeigt, werden augenscheinlich in allen Teilregionen (zwar mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung) fast dieselben Themen vermittelt, um die Studierenden auf den Umgang mit Kindern vorzubereiten.

### **3. Euregionales Ausbildungsmodell**

In ihrem grenzüberschreitenden Aktionsplan forderte die Regio Aachen schon 1999 eine grenzüberschreitende Kooperation im Ausbildungswe-  
sen, einschließlich der Entwicklung von Modems, deren Entwicklung in  
allen Regionen der Euregio vermittelt und somit für die nationale Ausbil-  
dung anerkannt werden könne.<sup>27</sup> Zugleich sei die Entwicklung eines Aus-  
bildungsganges zu konzipieren, in dessen Verlauf der Student bestimmte  
Ausbildungsinhalte verpflichtend in den verschiedenen Regionen der Eu-  
regio zu absolvieren habe. Exemplarisch für eine grenzüberschreitende  
Koordination stehe die Situation in der Ausbildung der Erzieherinnen.  
Folglich verabschiedete nach eingehender Diskussion am 02.02.2000 der  
Rat der Euregio Maas-Rhein, der sich aus 118 Mitgliedern der drei in der  
Euregio zusammengeschlossenen Ländern zusammensetzt, eine Resolu-  
tion zur Angleichung der Ausbildungsnormen an den Hochschulen der  
Euregio. Diese Resolution wurde an die zuständige Europäische Kom-  
mission, an das Düsseldorfer Kultusministerium und die Kultusminister-  
konferenz übermittelt. Außerdem war sie Grundlage einer kleinen Anfrage  
an die Landesregierung durch die CDU-Abgeordnete Appelt.

Nach dem formalen Vergleich der Ausbildungsfächer und deren Umfang  
sowie der exemplarischen Analyse der Ausbildungsschwerpunkte eines  
zentralen Faches müssten zuerst unter transnationalen Aspekten Mo-  
dems entwickelt werden, die einerseits der nationalen Ausbildung gerecht

---

<sup>26</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Lehrplan zur Erprobung. Sozialpädagogik. Frechen 1996.

<sup>27</sup> Vgl. Regio Aachen (Hrsg.): Grenzüberschreitender Aktionsplan. Aachen 1999.

werden, andererseits aber auch euregionale Gesichtspunkte berücksichtigen.

Für den Bereich des Faches Erziehungswissenschaft wäre eine Abstimmung der Inhalte durchaus möglich. Parallel dazu müsste aber auch eine Angleichung der Praktikumszeiten erfolgen, d. h. zur Erreichung eines höheren Anteils der wissenschaftlichen Ausbildung müsste ein Teil der Praktika in unterrichtsfreie Zeiten verlegt werden.

Unter diesen Voraussetzungen könnten zwei Euregiotage und drei Tage für die nationale Ausbildung konzipiert werden, d. h. an den Euregiotagen könnten an den Hochschulen der ganzen Euregio zur gleichen Zeit (z. B. zwischen 9.45 und 15.30) dieselben Fächer vermittelt werden. Starten könnte man mit einem Theoriefach (Erziehungswissenschaft) und einem Praxisfach (Kunst). Der späte Beginn der Veranstaltungen ermöglicht jedem Studierenden, in Belgien, Niederlande oder Deutschland mit dem Nahverkehr den jeweils gewünschten Ausbildungsstandort zu erreichen.

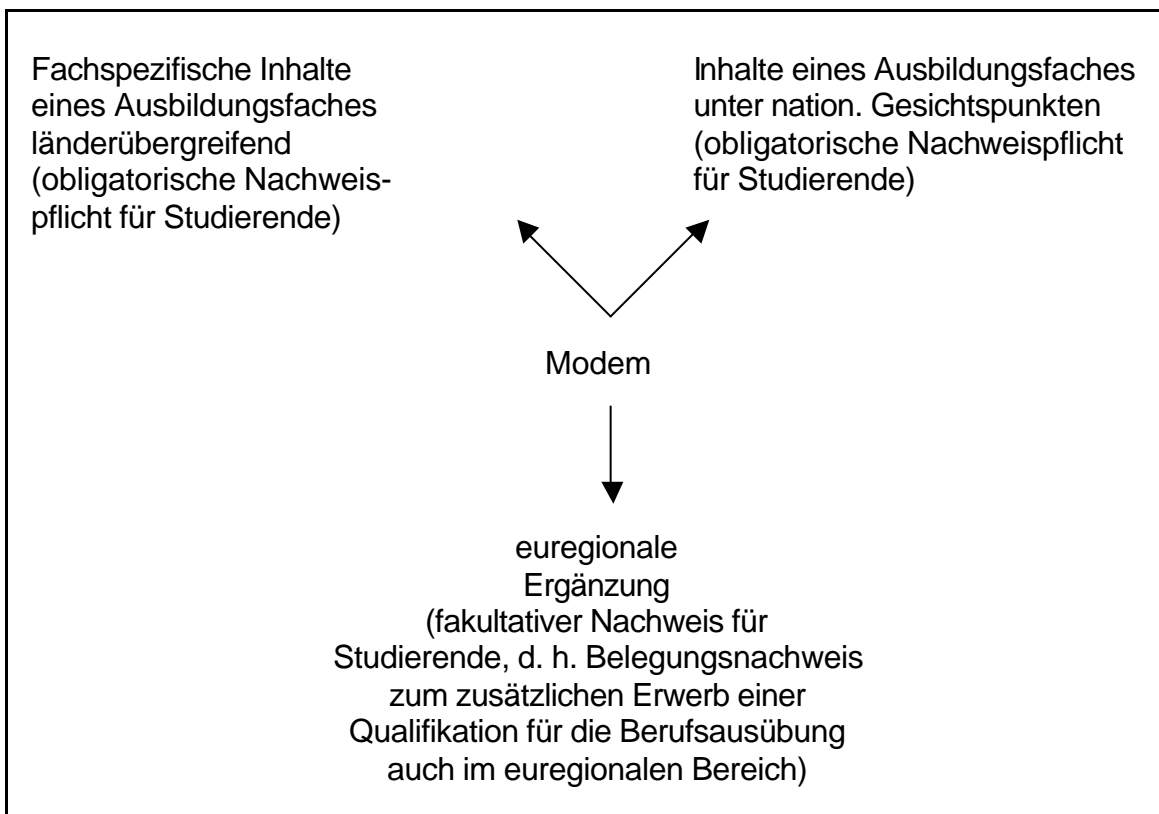


Abb. 4: Transnationale Aspekte der Modularisierung der Ausbildungsfächer im Rahmen einer euregionalen Vorschulpädagogenausbildung

Außerdem müsste ein Teil der Praktika verpflichtend – zumindestens in den anderen Teilregionen der Euregio – absolviert werden, besser wäre eine Ausweitung auf das ganze Gebiet der Europäischen Union.

Weiterhin wäre für die deutsche Seite eine andere Sprachenwahl in der EMR sinnvoll, d. h. zumindestens Schülerinnen mit Fachhochschulreife oder Abitur müsste die Möglichkeit geboten werden, alternativ zum Englischunterricht die Sprache eines Nachbarlandes zu erlernen. Dies umso eher, als diese Schülergruppe ja bereits durch den Nachweis eines 3-stündigen Grundkurses bzw. 5-stündigen Leistungskurses Englisch in den Klassen 11/12/13 über mehr als die in der Erzieherausbildung erwerbenden Englischkenntnisse verfügt.

Selbstverständlich wären neben einem Schüleraustausch auch ein Dozentenaustausch oder grenzüberschreitende Forschungsmöglichkeiten bzw. eine aufgrund der materiellen oder personellen Ressourcen der jeweiligen Ausbildungsschule denkbare Schwerpunktbildung denkbar. Wenn man von Schülern/Studenten Mobilität verlangt, warum sollte dann nicht auch ein Dozent einen Teil seines Unterrichtsdeputates im Nachbarland erteilen können?

Jede Ausbildungsstätte in der EMR müsste einen Koordinator für die Internationalisierung einführen – im Ausland eine Selbstverständlichkeit.

## **4 Schluss**

Es sind also Kooperationsmodelle denkbar, wie es auch im Forum Bildung im Hinblick auf die Erzieherinnenausbildung gefordert wird. „Die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen sollte reformiert werden. Längerfristig wird man ohne ein zumindestens anteiliges Hochschulstudium nicht auskommen“.<sup>28</sup> Parallel zu der seit langem schon erhobenen Forderung nach Verlängerung und Anhebung des Ausbildungsniveaus müsste im Hinblick auf eine echte Kooperation die Zuständigkeit für die Erzieherausbildung dem Bildungsministerium übertragen werden – eine Forderung, die 1923 schon auf der Reichsschulkonferenz ergebnislos debattiert, aber inzwischen in einigen Bundesländern in die Tat umgesetzt wur-

---

<sup>28</sup> Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht (Materialien des Forum Bildung. Nr. 6). Bonn o. J., S. 64.

de. Auf der Grundlage des 'Prinzips der gestuften Abschlüsse'<sup>29</sup> könnte in euregionaler Kooperation ein anteiliges FH-Studium absolviert und somit der Bachelorabschluß erreicht werden. Auf diesem Wege würde in Europa auf der Grundlage des Maastrichter Vertrages ein 'europäischer Traum' verwirklicht, auf den nach Ansicht der Europäischen Kommission Bildung und Ausbildung ihre Kräfte ausrichten sollten,<sup>30</sup> damit die Freiheit der Berufsausübung nicht nur ein gesetzlich verbrieftes Recht bleibt. Dann gäbe es, wie auf dem europäischen Gipfeltreffen von Stockholm als Priorität beschlossen, endlich für ErzieherInnen einen wirklich offenen Arbeitsmarkt mit einem starken Mobilitätsanreiz.

---

<sup>29</sup> Nottebaum, R.: Das 'Prinzip der gestuften Abschlüsse' im Hochschulbereich: Alternative zur traditionellen Erzieherinnenausbildung? In: Engagement 4/2000, S. 300-305.

<sup>30</sup> Europäische Kommission (Hrsg.): Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung. Luxemburg 1997, S. 15.

# **„Bildung von Anfang an!“ Kindertageseinrichtungen in der Zuständigkeit des Bildungsressorts**

*Bernd Seiwert/Jürgen Schreier*

Im Saarland gibt es 467 Kindergärten. Die Trägerschaft teilt sich wie folgt auf:

- 66 % Kirchen
- 25 % Kommunen
- 9 % Elterninitiativen und Wohlfahrtsverbände

Die Kindergärten halten 35.000 Plätze vor. Rund 33.000 Plätze werden von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren in Anspruch genommen. Man kann voraussetzen, dass der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz im Saarland erfüllt ist. Die große Zahl der freien Kindergartenplätze ermöglicht es den Kindertageseinrichtungen, Krippen- und Hortplätze anzubieten. Der auch im Saarland festzustellende Geburtenrückgang wird diesen Effekt noch verstärken.

## **Zuständigkeit für Kindertageseinrichtungen beim Bildungsministerium**

Mit dem Regierungswechsel 1999 hat die Saarländische Landesregierung die Zuständigkeitsverlagerung für Kindertageseinrichtungen vom Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales zum Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft angekündigt. Entsprechend verabschiedete am 30. März 2000 der Saarländische Landtag eine Änderung des Gesetzes zur Förderung der vorschulischen Erziehung, in der die Zuständigkeit des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft für vorschulische Einrichtungen festgelegt sowie der Besuch vorschulischer Einrichtungen ebenso wie der Besuch der Schule für die Erziehungsberechtigten von Kosten freigestellt wurden.

Nach Auffassung der CDU-Landtagsmehrheit dienen vorschulische Einrichtungen nicht nur der gemeinsamen Betreuung und Erziehung drei- bis sechsjähriger Kinder, sondern sind auch Orte spielerischen Lernens und damit Bildungsstätten, in denen das natürliche Neugierverhalten der Kinder unterstützt wird. Im Rahmen einer kind- und altersgerechten Vermitt-

lung von Lerninhalten können die Chancen, die in der besonderen Lernfähigkeit kleiner Kinder liegen, genutzt und die Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes für seinen weiteren Bildungs- und Lebensweg erweitert werden. Insbesondere der kindgemäßen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule wird im Hinblick auf das schulische Lernen große Bedeutung beigemessen. Kindergärten werden daher als Teil des Bildungssystems und als Bildungseinrichtungen der Grundversorgung eingestuft, deren Besuch grundsätzlich kostenfrei ist. Gleichzeitig soll mit der Freistellung von Kindergartenbeiträgen dazu beigetragen werden, die mit einer Entscheidung für Kinder verbundenen materiellen Belastungen von Eltern zu verringern.

## **Erste Stufe zur Abschaffung der Elternbeiträge**

Das Wahlversprechen, den Elternbeitrag für Kindergärten stufenweise abzuschaffen, wurde in einem ersten Schritt umgesetzt. Der § 19 des „Gesetzes zur Vorschulischen Erziehung“ wurde so geändert, dass Eltern für Kinder im Kindergartenjahr unmittelbar vor dem Schuleintritt keinen Beitrag mehr bezahlen müssen. Die besondere pädagogische Bedeutung dieses Übergangsjahrs wird so wiederum verdeutlicht. Der Regelbeitrag umfasst eine bis zu sechsstündige Betreuung der Kinder bei flexiblen Öffnungszeiten der Einrichtungen. Diese kostet im Saarland durchschnittlich 112,00 DM pro Monat. Darüber hinaus gehende Leistungen, wie Ganztagsbetreuung oder Mittagessen, werden weiterhin von den Eltern getragen.

Gleichzeitig wurde der Personalkostenanteil der freien Träger von 15 % auf 13 % gesenkt, um die Schließung von Einrichtungen aufgrund der angespannten Finanzlage der freien Träger zu verhindern. Insbesondere die kirchlichen Träger hatten in den vergangenen Jahren immer wieder auf die gewachsene finanzielle Belastung durch die Kindertageseinrichtungen hingewiesen. Gleichzeitig verzeichneten sie u. a. auf Grund der Steuerreform einen erheblichen Einnahmerückgang. In Folge der Saarländischen Gesetzeslage waren die kirchlichen Träger gezwungen, vor Ort mit den einzelnen Kommunen Kostenübernahmen zu verhandeln. Die jüngste Gesetzesänderung konnte die Situation zwischen den Kommunen und den freien Trägern erheblich entspannen. Die Senkung des Personalkostenanteils um 2 % auf 13 % bedeutet für die freien Träger eine Entlastung von 2,7 Millionen DM pro Jahr.

Die praktische Umstellung des Gesetzes erfolgte auf der Grundlage einer schriftlichen Mitteilung der Einrichtungen an das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, welchen Regelbeitrag sie zum 1. August 2000 erheben und wie viele Kinder am Ende des Kindergartenjahres schulpflichtig werden. Das Ministerium überweist dann dem Kindergarten monatlich den Elternbeitrag für alle gemeldeten Kinder. Für vorzeitig eingeschulte Kinder müssen die Eltern zu Beginn des Schuljahres einen Nachweis vorlegen (ein im Kindergarten erhältliches Formblatt), der den Kindergartenbesuch und die Einschulung dokumentiert, so dass der Regelbeitrag rückwirkend erstattet werden kann. Die Beitragsbefreiung bleibt auch für Kinder bestehen, die aus gesundheitlichen Gründen von der Einschulung zurückgestellt werden. Das Ministerium überprüft in Stichproben die Richtigkeit der Angaben.

Für die Abschaffung des Regelbeitrags im letzten Kindergartenjahr wendet das Saarland jährlich rund 13,4 Millionen DM auf und erspart den betroffenen etwa 10.000 Familien dadurch je nach Höhe des Beitrags zwischen 1000 und 1600 DM pro Jahr. Für die Gebietskörperschaften, bei denen das Jugendamt errichtet ist, ergibt sich infolge der Absenkung der von den freien Trägern zu erbringenden Eigenleistung eine Mehrbelastung von ca. 2,8 Millionen DM; dem steht jedoch eine Entlastung von ca. 2,7 Millionen DM gegenüber, da die Träger der Jugendhilfe im letzten Kindergartenjahr nicht mehr die Beiträge von Eltern mit geringem Einkommen übernehmen müssen. Zudem werden durch das finanzielle Engagement des Landes die Kommunen entlastet, die in letzter Zeit angesichts der Finanznot freier Träger individuelle Zuschussvereinbarungen gegenüber diesen Trägern eingegangen waren.

## **Begründung zur Beitragsabschaffung**

Die Begründung für die Abschaffung der Elternbeiträge ist mehrschichtig. Zunächst ist der familienpolitische Aspekt zu sehen. Familien mit kleinen Kindern sind finanziell stark gefordert. Deshalb war es das Anliegen der Saarländischen Landesregierung, die Familien zu entlasten. Bei einem durchschnittlichen Monatsbeitrag von 112,00 DM beträgt die Beitragsabschaffung im letzten Kindergartenjahr ein Ersparnis von 1.344,00 DM pro Jahr.

Mit der Abschaffung des Elternbeitrages unterstrich die Landesregierung auch den Bildungsanspruch des Kindergartens. Alle anderen Bildungsein-

richtungen wie Schule und Universität sind bereits beitragsfrei. Es bedeutet daher einen logischen Bruch, wenn für die Bildungseinrichtung Kindergarten Beiträge verlangt werden. Der Blick nach Frankreich und Luxemburg zeigt, dass dort die vorschulischen Einrichtungen schon längst beitragsfrei sind. Schließlich wird die Beitragsbefreiung auch mit der besonderen Bedeutung des Übergangsjahres vor dem Schuleintritt begründet. Die Kinder ausländischer Eltern können im Kindergarten die deutsche Sprache mühelos erlernen und erleichtern sich somit den Übertritt in die Schule. Viele Kinder, die als Einzelkinder aufwachsen, begegnen im Kindergarten erstmals intensiv gleichaltrigen Kindern und erhalten die Chance sozialen Lernens in der Peer-Gruppe. Der Übergang zur Grundschule kann mit den Kindern im letzten Kindergartenjahr pädagogisch vorbereitet und begleitet werden.

## **Reaktionen auf die Beitragsabschaffung**

Die freien Träger begrüßten naturgemäß die finanzielle Entlastung bei den Personalkosten. Sie würdigten die Abschaffung der Elternbeiträge wegen deren familienpolitischer Komponente. Die Erzieherinnen/Erzieher zeigten zunächst große Skepsis. Sie befürchteten, dass ihre Arbeit durch die Abschaffung des Elternbeitrages entwertet könnte. Allerdings stellte sich die Situation später völlig anders dar. Aufgrund der breiten öffentlichen Diskussion über die Elternbeiträge wurde die pädagogische Arbeit des Kindergartens öffentlich intensiv gewürdigt und lenkte die Aufmerksamkeit auf die wichtige Aufgabe des Kindergartenpersonals. Die Familienverbände befürworteten die finanzielle Entlastung ebenfalls. Sie verwiesen auf die vielen Familien, deren Einkommen nur unwesentlich über der Grenze zur Erstattung der Elternbeiträge im Wege der Jugendhilfe liegen würden. Diese Eltern würden endlich auch eine finanzielle Entlastung erfahren. Außerdem hätten viele Eltern aus Stolz den Weg zum Jugendamt gescheut. Sie würden zukünftig ihre Kinder in den Kindergarten schicken, statt sie aus Sparsamkeit zu Hause zu behalten. Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft lobte die konsequente Einlösung eines Wahlversprechens und unterstrich die wachsende Bedeutung des Kindergartens als Bildungseinrichtung. 120 Jahre nach der Abschaffung des Schulgeldes sei dies ein wichtiger und konsequenter bildungspolitischer Schritt.



## Erste Erfahrungen mit der Beitragsabschaffung

Die ersten Erfahrungen mit der Abschaffung der Elternbeiträge zeigen, dass offensichtlich mehr Kinder den Kindergarten besuchen als früher. Eine bundesweite Erhebung (Diskussionspapier Nr. 4 „Bildung in der frühen Kindheit“ der Hans-Böckler-Stiftung) belegt, dass von den 5 bis 6-jährigen Kindern 88,3 % den Kindergarten besuchen. Im Umkehrschluss bedeutet dies: 11,7 % der Kinder in dieser Alterstufe besuchen den Kindergarten nicht. Zum Schuljahr 2001/2002 wurden im Saarland 10.280 Kinder eingeschult. Von ihnen hatten 9.380 (91,3 %) den Kindergarten besucht. 900 (8,7 %) haben den Kindergarten nicht besucht. Somit gibt es im Saarland ein viertel Kinder weniger, die den Kindergarten nicht besuchen. Es stellt sich die Frage, aus welchen Gründen einzelne Kinder den Kindergarten nicht besuchen, bevor sie zur Schule gehen. Hierzu werden aus den Statistiken der Gesundheitsämter zur Einstellungsuntersuchung wichtige Antworten erwartet. In der Zukunft wird es wichtig sein, den Bildungschancen im Kindergarten besondere Beachtung zu schenken. Wenn es auch provokant klingen mag, warum wird für die 5-jährigen Kinder keine Kindergartenpflicht eingeführt, wie sie bereits in unserem Nachbarland Luxemburg besteht? Der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung fordert in der bereits zitierten Schrift:

*Es wird angestrebt, dass möglichst alle Kinder zwischen drei und fünf Jahren den Kindergarten besuchen, der zu einer vollwertigen Bildungseinrichtung ausgebaut werden soll. Deswegen sollen Bedingungen, z. B. durch die Reduktion von Gebühren sowie insbesondere durch ein attraktives Angebot, geschaffen werden, die dazu führen, dass möglichst alle Kinder dieser Altersgruppe eine Einrichtung besuchen. Für Kinder ab fünf Jahren soll der Besuch verpflichtend sein. (S. 37)*

Die Notwendigkeit einer engeren Verzahnung von Kindergarten und Schule wird auch durch die strukturelle Zuordnung im Bildungsministerium gefördert. Mit einem von Erzieherinnen/Erziehern und Lehrerinnen/Lehrern gemeinsam erarbeiteten Programm soll der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule für die Kinder besser gestaltet werden. Außerdem soll die Kooperation von Erzieherinnen/Erziehern und Lehrerinnen/Lehrern bei gemeinsamen Fortbildungen gefördert werden.

## **Begegnung mit Französisch schon im Kindergarten**

Schließlich legt das Saarland bereits im Kindergarten einen besonderen Schwerpunkt auf die Begegnung mit der französischen Sprache. In einem zusammenwachsenden Europa wird die Sprachkompetenz zu den Schlüsselkompetenzen gehören. Untersuchungen bestätigen, dass Kleinkinder andere Sprachen scheinbar mühelos durch Begegnungen mit muttersprachlichen Fachkräften, in diesem Fall mit Erzieherinnen, lernen. Dieser frühe Spracherwerb fördert die interkulturelle Kompetenz der Kinder und hilft ihnen auch später, leichter weitere Sprachen hinzuzulernen. Wichtig ist es, dass die Sprachbemühungen des Kindergartens unmittelbar in der Grundschule vom ersten Grundschuljahr an fortgeführt werden.

Im Saarland gibt es bereits 52 Kindergärten mit rund 4.200 Kindern, in denen die Sprachförderung durch muttersprachliche Fachkräfte vermittelt wird. Jede Fachkraft steht den einzelnen Gruppen zwischen 10 und 12 Stunden pro Woche zur Verfügung. Nach dem Prinzip, eine Person eine Sprache, spricht die muttersprachliche Fachkraft die Kinder grundsätzlich in ihrer Muttersprache an. Es ist erstaunlich, wie schnell die Kinder in der französischen Sprache darauf reagieren. Trotz der Grenznähe des Saarlandes zu Frankreich gestaltet es sich durchaus als schwierig, die entsprechenden Fachkräfte zu akquirieren. Aber die Mühe hat sich gelohnt, wenn auch zunächst etwas argwöhnisch darauf hingewiesen wurde, dass eine ganze Reihe von Erzieherinnen im Saarland arbeitslos seien. Die Erfahrung hat gelehrt, dass die französischen Kolleginnen den Kindergartenalltag enorm bereichern haben. In weiteren 79 Kindergärten mit 6.300 Kindern gibt es ebenfalls Projekte zur Begegnung mit der französischen Sprache. Hier werden allerdings selten muttersprachliche Fachkräfte, sondern romanistisch ausgebildete Kräfte in Sprachkursangeboten eingesetzt.

# **Rahmenbedingungen und Strukturen. Verbesserte Verzahnung von kommunaler und Landesebene**

*Uwe Lübking/Manfred Uedelhoven*

## **Ausgangslage: Notwendigkeit neuer Strukturen**

Die Zukunft in den Städten und Gemeinden in den Städten und Gemeinden wird maßgeblich davon abhängen, die Familie in das Zentrum der Politik zu stellen. Angesichts zurückgehender Kinderzahlen in den Familien gewinnen Kindertageseinrichtungen als soziale Erfahrungsräume für Kinder an Bedeutung. Die Bedingungen der Sozialisation von Kindern haben sich einschneidend verändert. Kinder wachsen heute oftmals sehr erwachsenenzentriert und vielfach ohne Geschwistererfahrung auf. In den Kindertageseinrichtungen werden soziale Fähigkeiten erprobt und geübt, und sie sind wichtige Bestandteile des Bildungssystems. Für viele ausländische Eltern haben diese Angebote elternergänzende, teilweise sogar in der Erziehung und Bildung elternersetzende Funktion. Gleichzeitig sind Kindertageseinrichtungen Orte, an denen Eltern und Kinder andere kennen lernen, sich mit ihnen austauschen und soziale Netze knüpfen.

Die Achtung und Förderung der Kinder und Familien muss zum zentralen Leitbild der Politik in Bund, Ländern und Kommunen werden. Dazu gehört z. B., dass Frauen auch als Mutter eine realistische und dauerhafte Chance haben müssen, berufstätig zu sein. Die derzeitige Situation von Familien wird u. a. durch die finanzielle Belastung, die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die wenig familienfreundliche Gestaltung der Arbeitswelt beeinflusst. Sinkende Geburtenzahlen können nur dann revidiert werden, wenn die Familienpolitik als umfassender neuer Politikansatz verstanden wird. Zunehmend wird die Familien- und Kinderfreundlichkeit zu einem wichtigen Standortfaktor in den Städten und Gemeinden. Kommunen stehen im Wettbewerb um Einwohner, Finanzen und Wirtschaftsstrukturen. Unternehmen fragen zunehmend nach familienfreundlichen Standorten, es zählen immer mehr personalpolitische Gesichtspunkte wie Wohn- und Lebensbedingungen ihrer Fachkräfte und

deren Anforderungen an kommunale Infrastruktur. Dazu zählt auch die Bereitstellung guter Betreuungseinrichtungen für Kinder.

Unstrittig ist in Deutschland das Angebot an Tageseinrichtungen für Kinder im europäischen Vergleich unterdurchschnittlich. Die Versorgung fällt dabei unter regionalen Aspekten sehr unterschiedlich aus, vor allen im Vergleich zwischen West- und Ostdeutschland. Für den Krippenbereich ist die Versorgungsquote in den östlichen Bundesländern ca. mehr als 20 mal so hoch als in den westlichen Bundesländern. Auch für den Hort, d. h. für Kinder im Grundschulalter, sieht es ähnlich aus. Nach der letzten statistischen Zählung lag die Versorgungsquote im Westen bei 2,8 %, richtig wären 15 %.

Selbst im Kindergartenbereich sind trotz des Rechtsanspruchs die Unterschiede innerhalb der einzelnen Regionen erheblich. Bei der Versorgung mit Kindergartenplätzen gibt es zwar in Ost- und Westdeutschland in der formalen Erfüllung des Rechtsanspruches keine gravierenden Abweichungen, erhebliche Unterschiede bleiben allerdings in der Ausgestaltung des Angebots. Während in Ostdeutschland fast alle Kindergartenplätze eine ganztägige Betreuung inklusive Mittagessen bieten, sind dies in Westdeutschland nicht einmal 30 %. Von Kindertageseinrichtungen als einem effektiven Instrument zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie kann insofern allenfalls in den ostdeutschen Ländern gesprochen werden, denn ein Betreuungsplatz ohne Mittagessen ermöglicht es der Ehefrau eines vollzeiterwerbstätigen Ehemannes noch nicht einmal, eine Teilzeitbeschäftigung auszuüben. Für Alleinerziehende ist die Berufstätigkeit, obwohl notwendig, gänzlich unmöglich.

Bei der Tagesbetreuung der Kinder darf der Focus allerdings nicht allein auf die Ausbaunotwendigkeit im Rahmen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gelegt werden. Es geht auch darum, die Startchancen für Kinder zu verbessern. Dazu gehört eine qualifizierte außerfamiliäre Betreuung. Das Kind muss im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen gerade im Elementarbereich stehen. Startchancengleichheit für Kinder wird nur erreicht, wenn Kindern aus allen gesellschaftlichen Gruppen der gleiche Zugang zu Bildungseinrichtungen ermöglicht wird. Institutionelle Kinderbetreuung muss mit ihren bildenden, erzieherischen und sozialisierenden Aufgaben als Investition in das Humankapital der Gesellschaft verstanden werden.

Die derzeitige Situation führt in den Kommunen zu finanziellen Problemen. Die Aufwendungen für die institutionelle Kinderbetreuung betragen 25 Mrd. DM im Jahr. Eine bedarfsorientierte Ausweitung der Betreuung würde die jährlichen Betriebskosten um ca. 20 Mrd. DM erhöhen. Dies können die Kommunen allein nicht schultern.

Teilweise wird vorgeschlagen, die demographische Entwicklung mit dem Rückgang der Kinder in Kindergartenalter zu nutzen, die Betreuungsangebote der unter 3- sowie über 6-jährigen auszubauen. Dieser Hinweis übersieht, dass der Bedarf an Tageseinrichtungen von Region zu Region unterschiedlich bleibt. Die demographische Entwicklung verläuft regional sehr unterschiedlich. Die unterschiedliche Geburtenhäufigkeit sowie die Binnenwanderung relativiert die Möglichkeiten der Kommunen, Einrichtungen umzuwidmen. Bundesweite Entwicklungen beschreiben örtliche Unterschiede nur unzureichend.

Darüber hinaus darf der quantitative Ausbau nicht zu Lasten der Qualität gehen. Der Auftrag der Tageseinrichtungen liegt in der Betreuung, der Erziehung sowie in der Bildung. Es dürfte Konsens darüber bestehen, dass der Qualitätssicherung bei Humandienstleistungen gerade in einer Wissensgesellschaft ein ganz besonderer Stellenwert zukommen sollte. Gleichwohl fehlte es bislang an einer systematischen Auseinandersetzung mit den Gründen und Möglichkeiten einer solchen Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen. Untersuchungen zeigen, dass Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen mittelfristig mit niedrigeren Ausgaben für Sonderschulen und in Sozialhilfe einhergehen können. Ein solcher positiver Nutzen für die Gesellschaft entsteht jedoch nur dann, wenn Kindertageseinrichtungen eine hochwertige pädagogische Qualität bieten. In einer Untersuchung in Deutschland wurde festgestellt, dass die Erziehung und Bildung im Elementarbereich im Extremfall für einen Entwicklungsunterschied der Kinder von bis zu einem Jahr verantwortlich ist.

Es stellt sich also die Frage, wie im Zusammenspiel zwischen Bund, Ländern und Kommunen der notwendige quantitative Ausbau unter diesen Rahmenbedingungen und unter Beachtung der Qualitätssteigerung geschultert werden kann.

## Bundesebene

Nach der geltenden Rechtslage gibt es für den Bund keine Möglichkeit, den Kommunen Finanzmittel zur Betriebskostenförderung bei Tageseinrichtungen für Kinder zur Verfügung zu stellen. Auf Grund des unterschiedlichen Ausbaustandes in den Bundesländern dürfte auch ein Bundesländer-Finanzausgleich, abgesehen von der Haushaltslage des Bundes, scheitern. Langfristig wäre es sicherlich wünschenswert, die zersplitterte und nicht mehr überschaubare Förderung von Familien und Kindern zu einer integrierten Familienpolitik zusammenzuführen. Die Leistungen sollten in einer Familienkasse zusammengefasst werden.

Der Bund könnte allerdings die Rahmengesetzgebung im KJHG verändern. Er könnte zunächst einen Rechtsanspruch für die Betreuung der unter 3- und über 6-jährigen festlegen. Dieser Rechtsanspruch würde dann aber wieder die öffentlichen Träger der Jugendhilfe treffen und auf Grund der desolaten Haushaltslage jugend- und sozialpolitisch kontraproduktiv wirken. Die Verwirklichung des Rechtsanspruchs der 3- bis 6-jährigen ging z. B. zu Lasten der Krippen- und Hortplätze. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Rechtsansprüche nur quantitativ verwirklicht werden.

Der Bund sollte die Qualitätsstandards für Kindertagesstätten stärker regeln. Aus kommunaler Sicht ist dies insofern abzulehnen, als die Vielfalt vor Ort keine weiteren Reglementierungen auf Bundesebene braucht. Es könnten allenfalls bundesweit gemeinsame Leitlinien zur Qualitätssicherung (im Sinne von Empfehlungen auf Grund praktischer Erfahrungen) erarbeitet werden. Rechtliche Vorgaben behindern dagegen notwendiges flexibles Handeln vor Ort. Sie würden auch die Akzeptanz der Thematik auf lokaler Ebene verschlechtern.

Eine weitere Möglichkeit des Bundes besteht darin, in Modellprojekten neue Wege zu erproben. Dazu könnte zum einen der Versuch gehören, in der Finanzierung der Tageseinrichtungen die bestehende Trägersubventionierung durch eine Subventionierung der Nachfrage zu ersetzen. Gegen Kita-Card-Modelle oder Gutscheinmodelle werden zur Zeit noch Bedenken dahingehend geltend gemacht, dass sie zu einem größeren Verwaltungsaufwand führen und die adäquate Qualität von Erziehung, Bildung und Betreuung nicht gewährleisten könnten. Diese Gegenargumente könnten aber in Modellen widerlegt werden. Vor allem erscheint es widersprüchlich, wenn auf der einen Seite Qualitätsstandards auf

Bundesebene eingefordert, auf der anderen Seite aber Gründe der Deregulierung gegen die Einführung eines Gutscheinmodells geltend gemacht werden. Anzumerken bleibt, dass auch nach dem bisherigen System eine soziale Mischung von Kindertageseinrichtungen nicht durchgängig erreicht wird. Bereits heute besteht die Tendenz, dass „besser verdienende“ Eltern für alternative Betreuung ihrer Kinder sorgen. Einrichtungen, die sich in einem Qualitätswettbewerb befinden, würden die Startchancen für Kinder gleichermaßen erhöhen.

## **Länderebene**

Entscheidender für die Weiterentwicklung und den Ausbau der Tageseinrichtungen für Kinder scheint die Kooperation auf Landesebene. Voraussetzung ist zunächst, dass die Länder die demographische Entwicklung nicht einseitig zur Entlastung der Landeshaushalte nutzen. Zurzeit ist die Tendenz zu beobachten, dass die Länder auf Grund der demographischen Entwicklung ihre Finanzmittel zurückfahren bzw. eine höhere finanzielle Beteiligung der Kommunen einfordern. Dies ist der falsche Weg. Die Länder müssen sich ihrer Verantwortung für den Ausbau der bedarfsgerechten Betreuung von Kindern stellen. Zum Beispiel wäre es denkbar, wenn die Kommunen die Gewährleistung der Krippen und Kindertageseinrichtungen im Kindergartenalter übernehmen, während die Länder die Betreuung im Bereich der Schulkinder sicherstellen.

In den einzelnen Bundesländern sind vielfach unterschiedliche Ministerien zur Förderung der Tageseinrichtungen zuständig. Die Förderung von Kindern ist in einer Gesamtkasse auf Länderebene zu bündeln und den Kommunen als Pauschalmittel mit der Zielsetzung des Ausbaus der Tagesbetreuung für Kinder zuzuweisen. Dadurch wird ein bedarfsgerechter Ausbau vor Ort unterstützt.

Um die Qualität der Einrichtungen zu verbessern, ist mehr Wettbewerb ein probates Mittel. Dazu gehört, die Nachfragemacht der Eltern zu stärken und in der Finanzierung der Tageseinrichtungen die bestehende Trägersubventionierung auf eine Subventionierung der Nachfrage umzustellen.

Zwingend notwendig ist in diesem Zusammenhang eine verbesserte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Ein besseres Miteinander ist angesichts wachsender und sich verändernder Anforderungen an Kinder

und Jugendliche notwendig, um ihnen bessere Startchancen geben zu können. Eine enge Kooperation von Schule und Jugendhilfe zum Wohle der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ist dringend erforderlich. Dabei darf es nicht bei freiwilligen Abstimmungs- und Beteiligungsansätzen bleiben. Vielmehr muss die Zusammenarbeit etwa durch eine Verpflichtung zu einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung verbindlich festgelegt werden. Die gemeinsame Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule umfasst breite Kooperationsformen: Gemeinsam wahrzunehmende Aufgaben können z. B. eine gemeinsame Bedarfsermittlung, Planung und Gestaltung von Freizeitangeboten, aber auch die Entwicklung von neuen Ansätzen sein, um Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu erleichtern. Es sollte zwischen den verschiedenen Ämtern gemeinsame Planungsperspektiven im Rahmen der kommunalen Jugendhilfeplanung und der Schulentwicklungsplanung getroffen werden. Dabei sollten bei der Umsetzung des Ziels der Optimierung der Erziehungs- und Bildungsarbeit auch die Belange/Vorstellungen der Eltern berücksichtigt werden. Hierzu bedarf es einer breiten Einbeziehung der Eltern bei der Gestaltung der Kooperation aber auch eine Intensivierung der Elternarbeit sowie einer gegenseitigen Unterstützung bei der Beratung von Familien durch Jugendhilfe und Schule.

Die Erfahrungen der Kinder im Kindergarten als dem Ort, in dem sie ersten institutionellen Bildungs- und Erfahrungserfahrungen sammeln, müssen auch beim Übergang in die Grundschule erhalten bleiben. Hierzu sollten folgende Möglichkeiten erprobt werden:

- gegenseitige Hospitationen von Erzieher/Lehrer/innen in der Schule bzw. in Kindergärten;
- gegenseitige Besuche von Kindergartengruppen/Kindertagesstätten und Schulklassen mit entsprechendem Austausch der Kinder;
- Zusammenarbeit in Einzelfällen, ausführliche Informationen über die zu übergebenden Kinder und bisherige pädagogische Erfahrungen und auch
- eine gemeinsame Elternarbeit.

Die Lebenswirklichkeit der Familien in einer modernen Industriegesellschaft erfordert die bedarfsorientierte Einführung von Ganztagsangeboten für Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter. Hierbei bedarf es nicht zwingend der Einführung eines Rechtsanspruches in Form eines Individualanspruches, der auf eine sofortige Vollversorgung hinausläuft.



Denkbar wäre eine stufenweise anzuhebende institutionelle Verpflichtung, in einem bestimmten Maße Ganztagsangebote zu schaffen, die auch durch Ganztagschulen abgedeckt werden können. Die Einführung einer Ganztagschulpflicht und die entsprechende Umstrukturierung der Schulsysteme stellt die optimale Form der Schaffung eines bedarfsorientierten Ganztagsangebotes dar. Diese Betreuungsform wäre durch die Länder zu finanzieren.

Vor dem Hintergrund einer wachsenden Zahl von Kindern, die ohne ausreichende Sprachkenntnisse, Konzentrationsfähigkeit oder soziale Fähigkeiten in die Grundschule aufgenommen werden, sollte darüber hinaus über eine bedarfsorientierte Einführung kostenfreier Vorschulen nachgedacht werden, verbunden mit einer entsprechenden einjährigen Vorschulpflicht für Kinder ab dem 5. Lebensjahr.

## **Lokale Ebene**

Entscheidend für die Rahmenbedingungen und Strukturen der Tagesbetreuung für Kinder ist die Stärkung der kommunalen Kompetenzen und Steuerungsinstrumente. Den Kommunen muss es möglich sein, eine bedarfsgerechte Konzeption und Gestaltung der Kinderbetreuung vor Ort zu planen und umzusetzen. Dies gilt auch für die Frage der qualitativen Ausstattung von Kindertageseinrichtungen. Aus den Veränderungen der heutigen Kindheit ergeben sich für die Kindertageseinrichtungen folgende Anforderungen:

- Öffnung der starren Gruppenstrukturen für mehr Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder;
- Alterserweiterte Gruppen, um altersübergreifendes Lernen zu ermöglichen;
- Erfahrungslernen im Stadtteil;
- Berücksichtigung des Kinderbetreuungsbedarfs der Familien;
- Altersgemischte Gruppen in den Kindertageseinrichtungen;
- Kindertageseinrichtungen als „Nachbarschaftszentrum“;
- Vernetzung im Stadtteil;
- Einbindung der Kindertageseinrichtung in das Netzwerk von Jugendhilfeeinrichtungen mit gezielter Vermittlung hilfebedürftiger Familien und Kinder.

Der Personalschlüssel ist z. B. davon abhängig, ob Kinder mit einem erhöhten „Erziehungs- und Bildungsbedarf“ in der Einrichtung sind. Vor die-

sem Hintergrund ist eine Förderung, die nur einen ganz bestimmten Schlüssel für alle Einrichtungen eines Bundeslandes vorsieht, problematisch. Vielmehr muss eine vernünftige, mit den Eltern abgestimmte Bedarfsplanung entwickelt werden, da nur hierdurch ein Personaleinsatz möglich ist, der auf der einen Seite den Anforderungen der Kinder gerecht wird, auf der anderen Seite aber einen verhältnismäßigen Einsatz der Finanzmittel berücksichtigt. Dazu gehört auch, dass der Bedarf mit den Einrichtungen rückgekoppelt wird, da nur von dort eine Einschätzung des Problempotentials in den Einrichtungen wiedergegeben werden kann.

In den Städten und Gemeinden besteht derzeit ein unterschiedliches Betreuungsangebot für Schulkinder außerhalb der Unterrichtszeiten, zum Teil innerhalb der Schule und zum Teil in anderen Räumlichkeiten und von verschiedenen Einrichtungen und Initiativen getragen. Diese Angebote müssen koordiniert werden. Gleichzeitig müssen Eltern bessere Informationsmöglichkeiten über die verschiedenen Angebote vor Ort zur Verfügung stehen. Eine solche Informationsstelle könnte zu einem „Bürgerbüro-Familie“ ausgebaut werden, in dem alle Informationen über die Angebote der Kindertagesbetreuung zusammenlaufen und die den Eltern bei der Suche nach dem gewünschten Betreuungsangebot helfen. Ein solches Bürgerbüro könnte weiter die Familienselbsthilfe fördern und Querverbindungen z. B. zur Jugendhilfe, zum Bürgerengagement u.s.w. herstellen.

Bei aller Schwierigkeit der kommunalen Haushaltslage geht es zunächst darum, den Bedarf an Tageseinrichtungen für alle Kindergruppen zu verbessern. Aufgrund der aktuellen Haushaltslage in den Kommunen kann ein Ausbau derzeit nur in einem Stufenplan verwirklicht werden. Die Schwierigkeit besteht aber darin, dass das Betreuungsangebot für Kinder sich grundsätzlich nicht nur an Altersstufen orientieren kann. Es muss vielmehr eine durchgängige, vom Kind ausgehende Perspektive angestrebt werden. Ein Kinder benötigt eine verlässliche Betreuung von Geburt an bis zu einem Alter, in dem eine gewisse Selbständigkeit erwartet werden kann. Ein durchgängiges Betreuungskonzept bedeutet, dass ein Angebot für verschiedene Altersstufen in der Einrichtung gewährleistet wird. Die verstärkte Einrichtung altersgemischter Gruppen ist ein Weg in diese Richtung. Von daher ist die Diskussion, ob in einem Stufenkonzept nach dem Ausbau eines bedarfsorientierten Ganztagsangebotes für 3- bis 6-jährige zunächst der Krippen- oder der Hortbereich zu fördern ist, eine Scheindiskussion. Notwendig ist – wie erwähnt – ein durchgängiges

Konzept. Dies kann nur durch eine Lastenteilung zwischen Kommune und Land in dem oben beschriebenen Sinne erreicht werden.

Für die aktive Mitgestaltung positiver Lebensbedingungen für Kinder sind schließlich alle gesellschaftlichen Kräfte vor Ort zu mobilisieren und in gemeinsame Aktionen einzubinden. Dazu gehören auch Kooperationen mit lokalen Betrieben zur Entwicklung betrieblicher Kinder- und Familienpolitik, z. B. durch die Schaffung von betriebsnahen Kindertagesstätten und Beteiligung an der Errichtung von Kindertageseinrichtungen.

# **Netzwerk Familie**

## **„Unser Kindergarten ist keine Insel“**

### **Zusammenarbeit von Familie und Einrichtung <sup>31</sup>**

*Heidi Simon*

Der Kindergarten St. Georg in Ast beteiligte sich 1990 bis 1992 am vom Caritasverband München und Freising durchgeführten „Projekt Landkindergarten“, in dessen Verlauf die für den Kindergarten Verantwortlichen – Träger, Erzieherinnen und Eltern mit Unterstützung der politischen Gemeinde – eine eigene Konzeption der „offenen Arbeit“ mit einer Öffnung nach innen und außen entwickelten. Um darüber hinaus die Bedeutung und den Stellenwert des Kindergartens in der Gemeinde fest zu verankern, haben ehemalige und noch aktive Beiratsmitglieder die Initiative zur Gründung eines Kindergartenvereins ergriffen, der eine Brücke des Kindergartens zu Schule, Gemeinde und zum Dorfleben bildet.

Die praktische Arbeit im Kindergarten St. Georg ist von dem Bemühen bestimmt, alle Betroffenen zu wirklich Beteiligten zu machen. Gerade der Kindergarten bietet als „Netzwerk“ vielfältige Möglichkeiten, auf die Lebenssituationen von Kindern und Familien durch seine Pädagogik einzugehen. Die Chancen in diesem Prozess liegen in einem breiten Feld an Ressourcen, Kontakten und wechselseitiger Unterstützung. So erstaunt es nicht, dass aus Untersuchungen des DJI hervorgeht, dass Erzieherinnen für Eltern in Fragen der Erziehung oder bei Schwierigkeiten mit dem Kind nach dem Partner die am häufigsten aufgesuchten Ansprechpartner sind. Sie liegen damit weit vor Erziehungsberatungsstellen und anderen Fachdiensten. Erzieherinnen sind für Eltern häufig Vertrauenspersonen, denen sie ihre alltäglichen Probleme anvertrauen. Eltern erwarten hier Unterstützung und Hilfe.

Dies verändert auch die Rolle der Erzieherinnen: Die Rückmeldungen führen zu größerer Motivation, sie fühlen sich in ihrer Arbeit bestätigt und ernst genommen. Ihre Arbeit führt nicht zu Konkurrenz, sondern zu Ko-

---

<sup>31</sup> Eine ausführliche Darstellung des Modellprojekts findet sich in Heidi Simon, Franz-Josef Hungs, Ursula Singer: „Unser Kindergarten ist keine Insel. Situations- und Wertorientierung im Netzwerk Kindergarten“, München 1998.

operation mit den Eltern. Zudem bedarf es des gemeinsamen Engagements der Eltern, um die Interessen von Kindern öffentlich zu vertreten – der Kindergarten ist dann der Ort, in dem sich solche Gruppen finden und austauschen können. So gesehen ist der Kindergarten nicht nur ein Ort für Kinder, sondern auch ein Ort für Familien, die sich dort kennen lernen und gemeinsam ihre Interessen vertreten können.

Im Kindergarten St. Georg wurde das Konzept „Offenes Astwerk“ eingeführt: Die Einrichtung legt ihre Arbeit offen und gibt Einblick für Eltern und Kinder. Offenheit wird damit zu einer Grundhaltung der Pädagogik und des Lebens im Kindergarten überhaupt. Dies meint mehr als nur Einblick in die pädagogische Arbeit – gemeint ist die Offenheit für den einzelnen Menschen, für Interessengruppen, für Räume der Solidarität, die manchmal erst anzustiften sind. Im Idealfall wirkt diese Haltung auch auf die Beteiligten und kommt so wieder auf die Einrichtung zurück.

So wurde z. B. durch die Darstellung des Kindergartens nach außen das Berufsbild der Erzieherin an der tatsächlich geleisteten Arbeit gemessen und das oft verengte gesellschaftliche Bild korrigiert.

Ebenso wurde die Bedeutung des pädagogischen situationsorientierten Ansatzes für die kirchliche und politische Gemeinde verdeutlicht, angesichts eines grundlegenden Strukturwandels in der Gemeinde während der letzten Jahre durch ihre Stadtnähe.

Gemeinsame Erlebnisse von Kindergarten, Elternhaus und Gemeinde haben die Einrichtung mit Familie und Gesellschaft verbunden, das Umfeld der Kinder zu einem sinnverbundenen, realen Lebensraum werden lassen, so dass sich auch für zugezogene Familien äußerst günstige Integrationsmöglichkeiten entwickeln konnten.

Die pädagogischen Inhalte in ihrer Vernetzung nach außen werden im Folgenden dargestellt. Sie bedeuten vor allem eine Einbindung und Beteiligung von Eltern und Verantwortlichen, um ein gemeinsames lebensnahes Lernen zu ermöglichen.

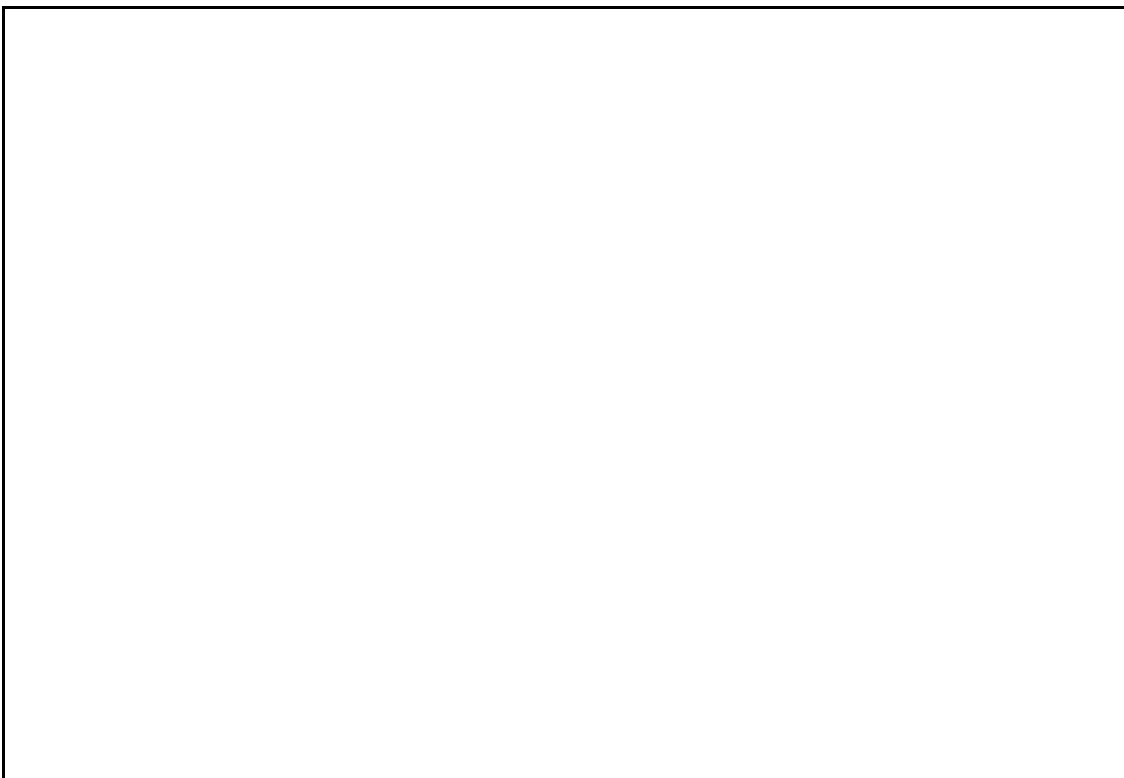
Das Netzwerk Kindergarten St. Georg umfasst dabei folgendes Spektrum:

- Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen,
- Austausch mit anderen Kindergärten und der Grundschule,
- Einbindung von Eltern und Verantwortlichen für den Kindertagesstättenbereich,

- Kontinuierlicher Kontakt zum Träger, Vernetzung zur Kirche,
- Zusammenarbeit mit sozialen Diensten,
- Intensive, aktive Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit.

Das Management der Kindergartenleitung erfordert dem entsprechend ein vielschichtiges Kommunikationsnetz sowie entsprechende Professionalität. Die Pflege partnerschaftlicher Kooperation, gegenseitigen Vertrauens und Verständnis motiviert dabei Trägerschaft und Elternngremium, sich ebenfalls engagiert für die Belange des Kindergartens einzusetzen.

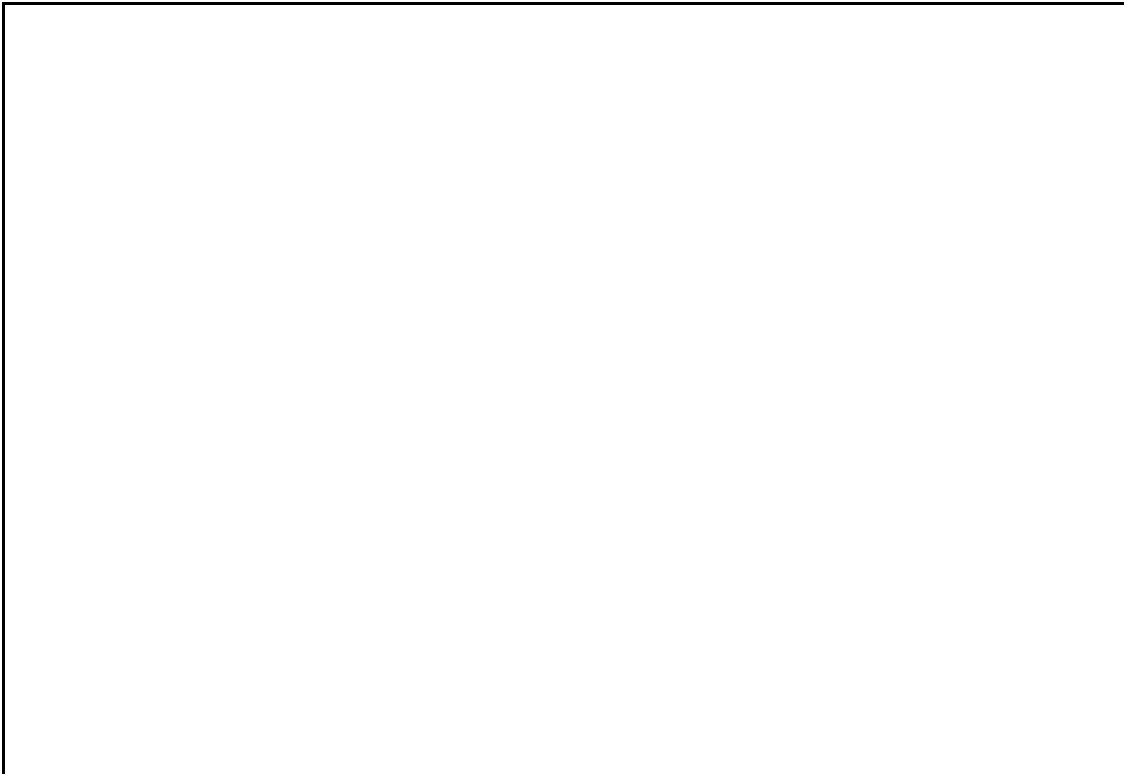
### **Die vernetzte Kommunikation des Kindergartens:**



Der Kindergartenbeirat übernimmt dabei eine Multiplikatorenfunktion für die anderen Eltern sowie in der Außendarstellung des Kindergartens neben der Leitung. Er wird unterstützt durch den Kindergarten- und Kulturverein Tiefenbach-Ast e.V., dessen Aufgabenschwerpunkte in der Unterstützung bei Aktionen im Außenbereich sowie in finanzieller Hinsicht liegen. Der Kindergartenbeirat bildet je nach aktuellem Bedarf Arbeits- und Interessengruppen, z. B. zu Gartengestaltung, Baumaßnahmen, Fotoarbeiten und Film, Gestaltung von Kindergottesdiensten, Theaterprojekte, Schwimmkurse, Ausflüge, Kindergartenzeitung „Pumuckl“, Bücherei etc. Jede Gruppe wird von einem Hauptverantwortlichen geleitet, der wiederum Mitglied des Kindergartenbeirats ist; die Gruppen sind offen für alle

Eltern und in ihrer Arbeit eigenständig. Die Beteiligung der Kinder ist selbstverständlich; betriebsbezogene Inhalte werden mit der Leitung koordiniert. Um eine klare Organisation zu gewährleisten, ist die Kindergartenleiterin für alle Elternarbeitsgruppen Ansprechpartnerin und wird darin vom Vorsitzenden des Kindergartenbeirats unterstützt; die inhaltliche Verantwortung tragen jedoch die jeweiligen Erzieherinnen.

### **Netzwerk Elternarbeit**



Die Eltern werden aber nicht nur über Gruppen und Projekte beteiligt, sondern auch in den Alltag des Kindergartens integriert. Sie haben die Möglichkeit zu Hospitationen und begleiten ihre Kinder im Kindergarten bei ihren verschiedenen Spieltätigkeiten. Dabei revidieren die Eltern ihr Anspruchsdenken auf Leistungen des Kindergartens und lernen die individuellen „Produkte“ ihrer Kinder und deren Lerncharakter anzuerkennen. Der oft vorgetragene Blickwinkel: „Alle Kinder müssen immer die gleichen Arbeiten vorzeigen als Nachweis (möglichst in allen Gruppen) etwas gelernt zu haben“, woran auch die Qualifikation der Erzieherinnen gemessen wurde, hat sich durch diese Praxis verändert. Zudem lernen die Eltern bei ihren Hospitationen im Kindergarten, ihre Kinder neu zu beobachten und ihre Ausdrucksformen besser zu verstehen. Regelmäßige Elternsprechstunden über Verhaltenssignale dienen dazu, gemeinsam Verar-

beutungshilfen zu finden. Natürlich ist es nicht möglich, ständig alle Eltern zu beteiligen; durch Kindergartenzeitung, Elternbriefe, Einladungen zu Aktionen werden sie jedoch kontinuierlich informiert und eingebunden.

Zusammenfassend kann die Bedeutung von Elternbeteiligung und Öffentlichkeitsarbeit im situationsorientierten Ansatz folgendermaßen beschrieben werden: In einem partnerschaftlichen Miteinander und im Rahmen vernetzter Zusammenarbeit aller Verantwortlicher im Kindergarten wird Anwaltschaft für Kinder übernommen, um ihnen beste Chancen für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu bieten. Durch eine strukturierte Organisation und Multiplikatorenarbeit muss der pädagogische Ansatz in seinen vielfältigen Grundlagen und Auswirkungen nachvollziehbar und durchführbar sein. Nur dann kann von einer gemeinsamen Orientierungs- und Verarbeitungshilfe für die Kinder und ihre Familien gesprochen werden.



## Modellversuch „Haus für Kinder“ in Rheinland-Pfalz <sup>32</sup>

Im Bundesland Rheinland-Pfalz wurde von 1990 bis 1992 ein vom Ministerium für Jugend, Kultur, Familie und Frauen gefördertes Modellprojekt „Haus für Kinder“ durchgeführt, das bis heute weiterentwickelt wurde und damit nach Überwindung von „Kinderkrankheiten“ als beispielhaft bezeichnet werden kann. Die fachliche und organisatorische Zuständigkeit lag bei der Diplom-Pädagogin Ulrike Geiss-Maaß und umfasste die intensive Betreuung und Beratung bei der Konzeptionierung der Einrichtungen sowie der Fortbildung des Personals.

Motivation für den Modellversuch war neben geänderten Bedarfslagen von Eltern und Kindern – wie der Zunahme von Ein-Kind-Familien, der steigenden Zahl zu betreuender unter Dreijähriger und Schulkinder von berufstätigen Müttern und Vätern – auch der Umstand, dass aufgrund der demographischen Entwicklung die Zahl der Drei- bis Sechsjährigen rückläufig ist, also sowohl Kindergartenplätze, als auch finanzielle und personelle Kapazitäten frei werden.

Der Kern der Idee „Haus für Kinder“ ist die alterserweiterte Gruppe, die mit anderen in Kindertagesstätten üblichen Gruppen kombiniert werden. Die häufigsten Formen der erweiterten Altersmischung sind:

- ® ab Ende der Mutterschutzfrist bis ca. 10 Jahre
- ® 3 Jahre bis ca. 10 Jahre
- ® erstes Lebensjahr bis Schuleintritt

Damit überschreitet die alterserweiterte Gruppe die traditionellen Altersgrenzen von Krippe, Kindergarten und Hort. Das Konzept der alterserweiterten Gruppe wird häufig mit erweiterten Öffnungszeiten bzw. Ganztagsbetreuung kombiniert und mittels einer regelmäßigen Bedarfsabfrage bei den Eltern flexibel und bedarfsgerecht geplant.

Pädagogisches Ziel des Konzepts ist es, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, neben ihrer Familie tragfähige soziale Beziehungen aufzubauen, denn die Gruppe bildet einen festen familienergänzenden Bezugsrahmen in ihrem Leben. Während viele Kinder in ihrer Familie allein oder auch immer die Jüngsten sind, übernehmen sie in der Gruppe auch die Rolle der „Großen“, die den „Kleinen“ helfen. So lernen Kinder, persönliche und soziale Kompetenzen zu entwi-

---

<sup>32</sup> Eine ausführliche Dokumentation und Auswertung des Modellversuchs ist im vom Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz vorgelegten Abschlussbericht nachzulesen.

ckeln sowie Unterschiede und Andersartigkeiten zu verstehen und zu akzeptieren. Darüber hinaus erwerben sie voneinander und mit Hilfe der Erzieherinnen und Erzieher vielfältiges Sachwissen. Aber auch Eltern bietet das „Haus für Kinder“ zahlreiche Vorzüge:

- ⑥ Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- ⑥ Erleichterung für Mehr-Kinder-Familien, da nicht verschiedene Institutionen angefahren werden und entsprechende Kontakte gepflegt werden müssen,
- ⑥ Erfüllung des Betreuungsbedarfs für Kinder im Kleinkind- und Schulalter – auch im ländlichen Raum,
- ⑥ veränderte Lebenssituationen wie fehlende Geschwistererfahrung, wenig Möglichkeit zu langfristigen Beziehungen zu anderen Kindern, Verlust familiärer Bezugspersonen durch Trennung und Scheidung usw. werden aufgefangen,
- ⑥ durch intensive Elternarbeit werden Eltern in wichtige Planungen und Entscheidungen der Einrichtung informiert und integriert.

Zur Einrichtung alterserweiterter Gruppen müssen gewisse Rahmenbedingungen eingehalten werden, da insbesondere Kleinkinder naturgemäß einen höheren individuellen Betreuungsaufwand benötigen als ältere Kinder. Die Reduzierung der Gruppengröße bzw. die Erhöhung des Personalschlüssels ist oftmals erforderlich, was aufgrund der frei werdenden Kapazitäten durch den Geburtenrückgang jedoch in der Regel kostenneutral gestaltet werden kann. Die Landesverordnung zur Ausführung des Kindertagesstättengesetzes von Rheinland-Pfalz sieht daher vor:

„Für Gruppen, die mindestens drei Kinder anderer Altersgruppen aufnehmen (altersgemischte Gruppen), soll eine angemessene Reduzierung der Gruppengröße vorgenommen werden. Bei einer zusätzlichen Aufnahme von Kleinkindern gilt als Richtwert 15 Kinder.“ Die personelle Regelbesetzung legt dabei 1,75 Erziehungskräfte je Gruppe fest; mit Zustimmung des Jugendamtes kann bei höherem Betreuungsaufwand z. B. durch Ganztagsbetreuung und hohem Kleinkinderanteil weiteres Personal eingesetzt werden.

Aus pädagogischer Sicht sind weitere Erfordernisse genannt:

- ⑥ Bei der Aufnahme von Kindern sollten Altersballungen und Jahrgangslücken vermieden werden, um Cliquenbildung zu erschweren, die integrative Effekte der Altersmischung erschweren oder verhindern.
- ⑥ Identitätsentwicklung und soziale Kompetenzen der Kinder sind Lern- und Entwicklungseffekte, die eine Zugehörigkeit zu einer Stammgruppe erfordern, in der alle Jahrgänge möglichst gleichmäßig vertreten sein sollten.

Die §§ 45 bis 48 des KJHG ziehen im Hinblick auf die Betriebserlaubnis folgende weitere Voraussetzungen nach sich:

- ⑥ Die Anpassung des pädagogischen Konzepts der Einrichtung an die Aufnahme von Kindern anderer Altersgruppen; insbesondere muss eine differenzierte pädagogische Arbeit bei parallel laufenden Aktivitäten in der Kernzeit (gestaffelte Ankunft der Schulkinder, Abholsituation, Mittagsmahlzeiten, Pflege- und Schlafsituationen, Hausaufgabenbetreuung etc.) sowie ein fester gruppenbezogener Früh- und Spätdienst (Qualitätsmerkmal Kontinuität der Bezugspersonen) gewährleistet sein; für ältere Kinder ist eine Öffnung der Einrichtung zum Wohnumfeld, zu Vereinen und Schulfreund/innen wichtig.
- ⑥ Raumbedarf: Nutzungskombinationen und gruppenübergreifende Nutzung sowie abgetrennter Schulkinderbereich (Hausaufgaben und altersspezifische Neigungen), unterschiedliche Schlaf- und Rückzugsbereiche für alle Altersgruppen, vielfältige und altersentsprechende Bereiche für Bewegungsbedarfe mit Geräten; abschließbare Toiletten für größere Kinder sowie geschützter Wickelbereich.
- ⑥ Übereinstimmung des Angebots mit der Bedarfsplanung des Jugendamtes, um alterserweiterte Gruppen nicht durch den Rechtsanspruch für Kindergartenkinder zu gefährden.

Ein wesentlicher und unverzichtbarer Gesichtspunkt ist die an die besonderen pädagogischen Anforderungen im „Haus für Kinder“ angepasste Fortbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Ihre Aufgaben sind insbesondere:

- ⑥ die Beziehungen der Kinder untereinander zu unterstützen und Ansprechpartner/in zu sein,
- ⑥ durch altersdifferenziertes Material- und Raumangebot die Selbst-Tätigkeit der Kinder zu ermöglichen und für Sicherheit zu sorgen,
- ⑥ Über- und Unterforderungen der Kinder zu verhindern, Beobachtungen festzuhalten und Situationsanalysen zu erstellen, um gezielte Impulse zu geben,
- ⑥ sich mit den Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen – auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Kenntnisse – intensiv auseinander zu setzen,
- ⑥ gegebenenfalls rechtzeitig den Weg zu Beratungsstellen zu eröffnen.

# Kulturenvielfalt in Kindertageseinrichtungen – Interkulturelle Konzepte sind gefragt

*Ulrike Berg*

Entsprechend der heterogenen und pluralen Lebensformen in unserer Gesellschaft zeichnen sich auch Tageseinrichtungen für Kinder durch zunehmende kulturelle Vielfalt aus. Migrantenkinder und ihre Familien sind im pädagogischen und politischen Diskurs wieder präsent. Maßnahmen zur Integration und Überlegungen, wie eine Chancengleichheit erreicht werden könnte, zeigen, dass auch nach 30jähriger „Ausländerpädagogik“ bzw. inzwischen „interkultureller“ Pädagogik in Fachkreisen die Problem-sicht dominiert und vorhandene Konzepte viele Fragen offen lassen. Unsicherheiten der Fachkräfte und fehlende Hilfestellungen im Umgang mit komplizierten Aspekten führen dazu, einerseits Migrantenkinder pauschalisierend als Problem- und Außenseiterkinder wahrzunehmen, andererseits, wenn die größten Schwierigkeiten behoben sind, zur institutionellen Normalität zurückzukehren.

Am Deutschen Jugendinstitut wurde in dem Projekt „Multikulturelles Kinderleben“<sup>33</sup> mit einer standardisierten Haushaltsbefragung das Erleben der Kinder selbst eingefangen. In drei westdeutschen Großstädten wurden 1.200 5-11jährige Kinder ohne deutschen Pass gefragt nach ihren Erfahrungen mit Gleichaltrigen, ihren Aktivitäten innerhalb und außerhalb von Institutionen, wie sie vermeintlich oder tatsächlich verschiedenen kulturelle Lebensstile wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Die befragten Kinder verfolgen, wie alle Kinder, in erster Linie Kinderinteressen und diese zeichnen sich wenig durch ethnische oder nationale Merkmale aus. Dabei erfahren sie allerdings, dass manches, das ihren familiären Lebensalltag kennzeichnet, im sozialen Umfeld und in den Bildungsinstitutionen nicht wahrgenommen oder wertgeschätzt wird. Im folgenden werden Ausschnitte aus der Studie vorgestellt und allgemeinen Aspekten der

---

<sup>33</sup> Projektbearbeitung: Ulrike Berg, Karin Jampert, Anne Zehnbauer. Gefördert aus Mitteln des BMFSFJ. Veröffentlicht in: DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (Hg.) (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben – Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektheft 4/2000. München.

Arbeit in Kindertageseinrichtungen zugeordnet. Am Ende jeden Abschnitts sind Fragen formuliert, die Anregungen zur Reflexion des pädagogischen Alltags geben können.

## **Freundschaften in der Kita fördern und stützen**

Freunde zu finden und zu haben ist für Kinder ein eminent wichtiges Entwicklungsthema. In der Gleichaltrigengruppe entwickeln sie soziale Kompetenzen, indem sie lernen unterschiedliche Verhaltensweisen wahrzunehmen, Interessenunterschiede auszuhandeln oder Konflikte zu bewältigen. Diese sozialen Lernprozesse zwischen allen Kindern sehen ErzieherInnen häufig dann gefährdet, wenn sich Kinder gleicher ethnischer Herkunft in den Gruppen zusammenschließen. Die befragten Kinder haben mehrheitlich ein vielfältiges und stabiles Netz an sozialen Kontakten unter Gleichaltrigen. Dabei spielen Kindertageseinrichtungen und Schule eine bedeutende Rolle. So kennen die Kinder z. B. nahezu 60 % ihrer Freunde aus den Institutionen. Die Freundeskreise der Kinder, die sich in der befragten Altersgruppe meist gleichgeschlechtlich und gleichaltrig zusammensetzen, sind häufig multikulturell. Über die Hälfte der Kinder haben in unterschiedlichen Kombinationen Freunde aus dem gleichen und/oder anderen Herkunftsländern und aus Deutschland. Ethnisch homogene Freundeskreise werden nur von 6 % angegeben. Ein Viertel der Kinder wusste auch von einigen oder allen Freunden gar nicht, wo deren Familie herkommt. Wie sich die Freunde jeweils zusammenfinden, hängt auch von den Gelegenheitsstrukturen ab: Die Kinder bauen die Kontakte auf, die ihnen die Einrichtungen sowie ihre Wohnumgebungen bieten. Für die Wahl ihrer Freunde nennen sie Gründe, die – ihrer Entwicklungsstufe entsprechend – die gemeinsamen Aktivitäten als freundschaftsstiftende Momente hervorheben. Und die meisten Kinder betonen, dass die Nationalität oder Herkunft für ihre Freundschaften keine Rolle spielen. ErzieherInnen können Freundschaften der Kinder unterstützen, indem sie vielfältige Kontaktmöglichkeiten schaffen und gemeinsame Aktivitäten für überschaubare Gruppen anbieten. Die Bedenken gegenüber sich abkapselnden ethnischen Gruppen können durch das ungebundene soziale Interesse der Kinder an Spielpartnern und Freunden zurücktreten. Einrichtungen müssen darauf achten, ob sie durch ihre Organisationsformen die Kontaktmöglichkeiten der Kinder beeinflussen.

- Welche Spielkontakte und Beziehungen unter Kindern sind in der Einrichtung vorrangig – frei gewählte Spielpartner oder organisierte Gruppenaktivitäten?
- Gibt es bestimmte feste Kindergruppen oder häufig wechselnde, an der jeweiligen Aktivität orientierte Spielgruppen?
- Haben Kinder Möglichkeiten, intensive Spiele zu zweit oder zu dritt zu gestalten?
- Welche Kinder spielen häufiger alleine? Werden Kinder aus Aktivitäten ausgeschlossen und was sind möglicherweise Gründe dafür?

## **Vernetzung und Öffnung zur Kinderkultur**

Die Zeit, die Kinder außerhalb von Schule und Kindertageseinrichtungen verbringen, spielt sich für viele der befragten Kinder außerhalb der Wohnungen, aber auch jenseits von Vereinen und Angeboten der Kinderkultur ab. Weniger als die Hälfte der Kinder besuchen am Nachmittag einen Sportverein, ein musikalisches Angebot oder andere Kurse. Ihre Freunde treffen die Kinder zuallererst auf Spielplätzen. Unabhängig von Alter und Geschlecht verbringen durchschnittlich 84 % der Kinder hier ihre gemeinsame Freizeit. Und auch ohne Freunde gehen immerhin gut die Hälfte der Kinder regelmäßig auf den Spielplatz. Manche Kinder beklagen sich aber auch über die unzureichend ausgestatteten Spielplätze und die wenig attraktiven Möglichkeiten, die ihnen das Stadtviertel bietet. Auch die Eltern wünschen sich am vordringlichsten bessere Spielmöglichkeiten. ErzieherInnen können durch die Öffnung der Institutionen das Angebot für die Kinder erweitern und mehr Zugang zu kulturellen Angeboten schaffen. Kindertageseinrichtungen könnten z. B. überlegen, wieweit sie ihre eigenen Außenanlagen als Spielräume im Stadtviertel zur Verfügung stellen oder durch Vernetzung mit anderen Angeboten die Spiel- und Lernmöglichkeiten für Kinder verbreitern können.

- Welche Spielmöglichkeiten und Spielräume bietet die Wohnumgebung für die Kinder in den unterschiedlichen Altersstufen?
- Welche Angebote im Stadtviertel könnten in die Kindertageseinrichtung integriert werden oder mit der Arbeit der Einrichtung vernetzt werden?
- Von welchen Angeboten der regionalen Vereine könnte die Tageseinrichtung profitieren?

## **Sprachenvielfalt – eine Herausforderung für die Kita**

So wie die sprachlichen Fähigkeiten von Migrantenkindern viele Fachkräfte beschäftigt, war die Mehrsprachigkeit auch in der Untersuchung ein zentrales Thema, da im Umgang der Kinder mit ihren verschiedenen Sprachen Multikulturalität wahrnehmbar und anschaulich wird. Im Gegensatz zur öffentlichen Diskussion, die Sprachdefizite und Probleme in den Vordergrund stellt, richtet die Studie den Blick auf den täglichen Umgang und die facettenreichen Erfahrungen der Kinder mit ihren Sprachen. In Kindertagesstätten erscheint die Anfangssituation besonders schwierig, wenn es zunächst zwischen ErzieherInnen und Kindern kein gemeinsames Verständigungsmedium gibt. Die ErzieherInnen erleben, wie Kinder sich verschließen und die Rolle eines stummen, passiven Beobachters einnehmen oder sich mit einem Spielpartner mit gleicher Muttersprache zurückziehen. Auch die Kinder empfinden den Einstieg in die Institutionen als sprachliche Herausforderung. Fortschritte in der Eroberung ihrer Umwelt, gemeinsame Aktivitäten mit anderen und die Verfolgung ihrer Interessen waren bislang an ihre Erstsprache gekoppelt, die ihnen in ihrer neuen Situation plötzlich unbrauchbar erscheint. Die Kinder erleben sich darüber nicht nur sprachlos, sondern auch handlungsunfähig und orientierungslos. Obwohl den Kindern die deutsche Sprache aus der Öffentlichkeit vertraut ist, stellt sich ein aktiver Gebrauch oftmals erst mit Eintritt in die Institutionen ein. Dann allerdings ändert sich auch der sprachliche Umgang in der Familie: Neben 50 % der befragten Kinder, die mit ihren Eltern nur in der Erstsprache sprechen, verwenden weitere knapp 50 % für die Kommunikation mit Mutter und Vater abwechselnd oder gemischt sowohl die Erstsprache als auch die deutsche Sprache. Im Gespräch mit den Geschwistern nimmt dieser Sprachenwechsel einen noch höheren Stellenwert ein. Im Freundeskreis entwickelt sich die deutsche Sprache zum wichtigsten Kommunikationsmittel: 37 % der Kinder sprechen mit ihren Freunden ausschließlich Deutsch, weitere 39 % sprechen mit einem Teil ihrer Freunde nur Deutsch und mit dem anderen Teil kombiniert mit der Muttersprache. Nur 3 % kommunizieren mit den Freunden ausschließlich in ihrer Erstsprache.

Für fast alle von uns befragten Kinder ist es eine selbstverständliche und alltägliche Tatsache, dass sie mehrsprachig aufwachsen. 95 % haben sich auf die Frage hin, ob sie neben Deutsch noch eine andere Sprache sprechen, als zweisprachig bezeichnet, 11 % sogar als dreisprachig.

Auch die 5jährigen haben bereits ein Bewusstsein von ihrer Mehrsprachigkeit und können ihre Sprachen auch benennen. Es eröffnete sich eine Palette von 52 Sprachen – entsprechend aber nicht deckungsgleich mit den Herkunftsländern der Familien. Dies bedeutet zum einen, dass man möglicherweise falsch liegt, wenn man von der Nationalität eines Kindes auf seinen sprachlichen Umgang in der Familie schließt und zum anderen, dass man mit einer bikulturellen Förderung von großen Sprachengruppen diese Multikulturalität vernachlässigt. Sprachliche Vielfalt gehört zum normalen Lebensalltag der Kinder. Der Anforderung, die aus ihrem Umfeld an sie gestellt wird, sich mehrsprachig zu entwickeln, kommen alle Kinder nach. (Nur 20 von 1200 befragten Kindern verwenden sowohl in der Familie als auch im Freundeskreis ausschließlich die nicht-deutsche Erstsprache.) Wie tiefgreifend ihre Sprachentwicklung voranschreiten wird und welche Motivation zum sprachlichen Fortschritt die Kinder entwickeln, hängt von erwachsenen Sprachvorbildern und Unterstützungs- und Förderangeboten ab. Das Wohlbefinden der Kinder und ihre wachsende Lust an Aktivitäten mit anderen sind mitentscheidend für ihr Interesse, sich der neuen Sprache zuzuwenden und sich ihrer altvertrauten Sprache weiter zu bedienen. Der Einbezug der Muttersprache in die Kita kann hier eine wichtige Brücke darstellen. Mit der Verwendung ihrer verschiedenen Sprachen wächst bei den Kindern eine Kompetenz heran, die sie befähigt flexibel und kreativ mit ihren Sprachkenntnissen umzugehen. Je nach Situation und Gesprächspartner bzw. gemäß ihrem emotionalen Befinden oder auch themenabhängig benützen sie die für sie passende Sprache. Sie wissen auch, dass diese Kompetenz, über die sie verfügen, nicht alle Kinder besitzen. Dies veranlasst sie je nach Beziehung einerseits zu einem rücksichtsvollen Einsatz der Sprachen, andererseits aber auch zum bewussten Ausschluss von anderen mit Hilfe ihrer sprachlichen Fähigkeiten.

Der Spracherwerb von Kindern aus Migrantenfamilien unterscheidet sich vom Spracherwerb eines einsprachig aufwachsenden Kindes und kann insofern nicht am gleichen Maßstab gemessen werden. Für Kitas ist es wichtig zu überlegen, wie ein sprachliches Klima hergestellt werden kann, das signalisiert, dass alle Sprachen der Kinder einen Platz haben. Konzeptionen von Einrichtungen mit mehrsprachigen Kindern sollten bei Überlegungen zur (deutschen) Sprachförderung immer im Auge haben, dass die Kinder in ihrer emotionalen, kommunikativen und intellektuellen Entwicklung von beiden Sprachen geprägt werden.



- Welche Sprachen verwendet das Kind in der Einrichtung und welche Sprache/n werden in der Familie gesprochen?
- Bemühen wir uns im Team alle Ausdrucksformen der Kinder zu verstehen, um ihnen zu zeigen, dass uns ihre Botschaften wichtig sind?
- Wie können sich Kinder und Erwachsene ohne deutsche Sprachkenntnisse in unserer Einrichtung orientieren und welche Möglichkeiten haben sie, sich zu betätigen?
- Gibt es Kinder mit gleicher Muttersprache, die sich gerade in der Anfangszeit um Neulinge kümmern können?
- Welche Gelegenheiten bietet der Tagesablauf für ruhige und intensive Gespräche zwischen den Fachkräften und den Kindern?
- Finden die Kinder (sprachliche) Anknüpfungspunkte und Verbindungen zu ihrer Erstsprache in der Kita: vertraute Musikkassetten, evtl. Bilderbücher mit bekannten Figuren und Geschichten?

## **Kulturelle Vielfalt in der Kita – ein entscheidendes Signal für Eltern**

Die meisten Familien pflegen einen engen Kontakt zu Verwandten, und zwar sowohl in Deutschland als auch im jeweiligen Herkunftsland. Gemeinsame Aktivitäten im Familienkreis sind ein regelmäßiger Bestandteil der Freizeitgestaltung und die jährliche Fahrt ins Herkunftsland gehört bei 80 % der Familien selbstverständlich zur Ferienplanung dazu. Der Bezug zum Herkunftsland der Familie ist bei vielen Kindern mit emotionalen Erlebnissen verknüpft und drei Viertel der Kinder hat dort Freundschaftsbeziehungen. Dieser enge Kontakt bietet vielen Eltern Halt, was jedoch nicht mit einer ethnisch motivierten Aus- oder Abgrenzung gleichgesetzt werden kann. In der Freizeitgestaltung zeigt sich eine große Offenheit der Familien gegenüber den Freunden: 70 % der Kinder besuchen sich mit ihren Freunden gegenseitig zum Spielen, Lernen und Feste feiern. Gastfreundschaft und Offenheit von Migrantenfamilien erleben auch Fachkräfte, die im Rahmen der Elternarbeit Hausbesuche durchführen. Das häusliche Milieu scheint Eltern Sicherheit zu geben und die Besuche signalisieren ihnen ein Interesse an ihrer Lebenssituation. Umgekehrt gibt es von Migranteneltern keine große Beteiligung, wenn Elternabende oder Elterngespräche in der Institution durchgeführt werden. Die zentrale Rolle, die der Sprache im Kontakt zukommt, darf dabei nicht unterschätzt werden. So lässt sich hohe Beteiligung an der DJI-Befragung u. a. auf

das mehrsprachiges Vorgehen zurückführen. Die Eltern haben die Bemühungen, ihnen alle Informationen mehrsprachig zukommen zu lassen, honoriert und diesem Vorgehen entnommen, dass Wert darauf gelegt wird, ihre Meinung und die ihrer Kinder zu erfahren.

Für Einrichtungen stellt sich die Frage, wie sie den Eltern entgegenkommen können, um in einen tatsächlichen Dialog mit ihnen einzutreten. Erfahrungen von der Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Fachkräften belegen, dass diese als AnsprechpartnerInnen in der Einrichtung für viele Eltern kulturelle Nähe ausstrahlen und ihnen den Eindruck vermitteln als Migranteneltern ernst genommen und anerkannt zu werden. Eine gemeinsame Sprache ist hier nicht die wichtigste Bedingung. Einer Fachkraft gegenüber, die selbst Migrationserfahrungen besitzt, fällt es vielen Müttern und Vätern leichter, sich in der deutschen Sprache zu äußern. Je monokultureller eine Einrichtung auf Eltern wirkt, desto größer ist die Hürde für die Eltern.

- Zeigen wir in den Angeboten für Eltern, dass wir Wert darauf legen sie zu verstehen und verstanden zu werden?
- Planen wir bei der Herausgabe von Informationen immer Übersetzungen mit ein?
- Gibt es für Eltern unterschiedliche Möglichkeiten sich zu informieren und zu beteiligen?
- Wissen die Eltern, welche Schwerpunkte wir in unserer Arbeit setzen und weshalb?
- Wissen wir, was die Eltern von der Kita für ihr Kind erwarten?

## **Kulturelle Aktivitäten der Familien verändern sich in der Migration**

Neben der Sprache gibt es verschiedene Aspekte, bei denen unterschiedliche kulturelle Lebensweisen deutlich werden: die Musik, die Kleidung, das Essen und Trinken und natürlich die zahlreichen Festlichkeiten und Traditionen, die in den Familien mehr oder weniger gefeiert und gepflegt werden. In pädagogischen Kreisen war lange Zeit von „den ausländischen Kindern, die zwischen den Kulturen zerrissen werden“ die Rede. Relativiert hat sich diese Sichtweise über Erfahrungen, wie souverän die Kinder mit verschiedenen Lebensstilen und Erziehungsweisen zurechtkommen und umgehen. Nicht nur gelingt ihnen der Wechsel zwischen den „zwei Welten“ scheinbar mühelos, sie

den „zwei Welten“ scheinbar mühelos, sie integrieren die vorgefundenen kulturellen Elemente zu ihrer eigenen Kinderkultur.

In der Befragung haben die Kinder den Eindruck vermittelt, dass ein kulturelles Nebeneinander für sie normal ist. Kulturelle Verschiedenheit erleben sie (noch) nicht als gegenseitigen Ausschluss. Über alle religiösen und traditionellen Erwachsenengrenzen hinweg werden Feste von Kindern geliebt und gefeiert. Oktoberfest und Ramadan, Fasching und Opferfest stehen in den Antworten der Kinder ganz selbstverständlich nebeneinander. Kinder verbinden mit Kulturen und Traditionen noch keine tiefen Werte. Für sie stehen die unmittelbaren Erlebnisse und Freuden, die so ein Fest mit sich bringt, im Mittelpunkt. Ihre heranwachsende Identität umfasst unterschiedliche kulturelle Elemente ihres Erfahrungsbereichs und die Kinder greifen von sich aus das für sie Attraktive heraus. Wichtig ist ihnen dabei z. B. ob ein Fest auch für die Freundin von Bedeutung ist oder ob sie am Geburtstag – wie so viele Kinder – ihre Freunde zu McDonald's einladen dürfen. Hierbei zeigt sich auch die Offenheit der Familien gegenüber Bestandteilen aus anderen Kulturen. Der Kindergeburtstag ist mittlerweile auch für muslimische Kinder ein wichtiges Fest geworden. Unabhängig von Nationalität und Religion feiern 94 % aller Kinder ihren Geburtstag und laden dazu ihre Freunde ein.

Neben kulturellen Veränderungen in den Familien zeigte die Befragung allerdings auch, dass Akzeptanz und Interesse für spezielle kinderkulturelle Angebote in den Familien nicht weit verbreitet sind. Auf die Frage nach einer Teilnahme an sportlichen, musischen und anderen Aktivitäten haben insgesamt nur 45 % der Kinder positiv geantwortet. Dem entgegen steht der Wunsch von vielen Kindern einer Aktivität nachzugehen. Eine wichtige Funktion der Kita könnte darin bestehen, den Eltern die Wichtigkeit solcher Angebote zu vermitteln und ihnen über sachliche Informationen Vertrauen und die nötige Sicherheit zu geben.

- Inwieweit kann das multikulturelle Erleben der Kinder in der Einrichtung zum Ausdruck kommen (z. B. in künstlerischen Gestaltungsprozessen, in musischen Elementen aus verschiedenen Kulturen)?
- Ist die Institution offen für die Entwicklung alternativer kultureller Aktivitäten und eine Vermischung verschiedener kultureller Elemente im Alltag?
- Was bedeuten kulturelle Ereignisse für uns Erwachsene und was für die Kinder?

- Welche kulturellen Aktivitäten, die Kindern wichtig sind, lassen sich in die Kita integrieren bzw. über welche Angebote in der Region sollten alle Eltern informiert sein?

## Abschließende Folgerungen und Forderungen

Mit der bewusst geführten differenzierten Sicht auf ausländische Kinder und ihre Familien ergab sich in der Studie eine Bandbreite an kindlichen Handlungsweisen und familiären Stilen, die es nicht länger erlaubt, weiterhin von Kindern mit Migrationshintergrund ganz prinzipiell als „den Anderen“ zu sprechen. So wenig wie es **die** deutsche Familie gibt, so sehr pflegen Migrantenfamilien höchst unterschiedliche kulturelle Lebensweisen. Zudem unterscheidet sich vieles in den Strukturen des Alltagslebens der Kinder, in ihren Erwartungen und Wünschen nicht von Erfahrungen und Handlungsperspektiven deutscher Kinder, die in großstädtischen Ballungsräumen aufwachsen. Ein weiterer Gedanke schließt sich an: Heterogenität und Multikulturalität muss heute verstanden werden als Möglichkeit, gar Notwendigkeit für *alle* Kinder, unterschiedliche Lebensweisen und eine Vielfalt von Lebensentwürfen kennen zu lernen und diese auch als gleichberechtigt zu erleben. Es kann und muss dabei darum gehen, dass alle Kinder lernen, mit Ambiguitäten umzugehen, mit Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten zurechtzukommen. Der 10. Kinder- und Jugendbericht formuliert dies als „Chance der Auseinandersetzung, als Möglichkeit zum Wachsen“.

Multikulturalität als von Kindern gelebter Alltag bedeutet für die pädagogische Praxis, die Vielfalt zu berücksichtigen und die Kinder in ihrem „So-sein“ zu akzeptieren. In den Einrichtungen müssen die kulturellen und familiären Besonderheiten aller Kinder Einzug finden – und zwar die Erfahrungen, die die Kinder tatsächlich leben und nicht solche, die ihnen qua Staatsangehörigkeit oder Ethnie unterstellt werden. Negative und positive Zuschreibungen sind abzulösen durch das, was uns die Kinder zeigen. Ihre Kompetenzen müssen erkannt und gestärkt werden. Das bedeutet zum Beispiel, sich nicht einseitig auf die Sprachprobleme der Kinder zu fixieren, sondern ihre vorhandene Mehrsprachigkeit als Kompetenz anzuerkennen und die verschiedenen Sprachen im institutionellen Alltag zu etablieren. Das pädagogische Motto, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, gilt auch für interkulturelle Konzepte.

Um alle Kinder entsprechend ihrer Lebenssituation und ihren Bedürfnissen zu fördern ist qualifiziertes pädagogisches Personal erforderlich. Gespräche mit ErzieherInnen zeigen, dass sowohl Inhalt als auch Umsetzung interkultureller Erziehung keineswegs allen ErzieherInnen vertraut sind. Gleichzeitig gibt es bereits jetzt viele MigrantInnen, die den Beruf der ErzieherIn ergreifen. Ihre eigenen Erfahrungen und Kompetenzen werden jedoch in der Ausbildung und im Beruf eher nur zufällig und keineswegs systematisch einbezogen. Auch ihnen muss signalisiert werden, dass ihre Erfahrungen bedeutsam sind. Dann können sie in besonderem Maße als Vertrauensperson, als Kontaktstelle und als Brücke für Kinder und Eltern dienen. Allerdings können auch ErzieherInnen mit Migrationserfahrung ebenso wie monokulturell aufgewachsenen KollegInnen bestenfalls über Grundkenntnisse aus einzelnen Herkunftskulturen verfügen. Ohnehin wesentlich bedeutender sind Kenntnisse über die Familien der in der Einrichtung anwesenden Kinder, über die jeweiligen Lebensverhältnisse, ihre Migrationsgeschichte und konkreten Migrationserfahrungen, und über die gelebte familiäre Kultur. Dies erfordert die Bereitschaft zum Dialog und zur Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Werten und Normen. Der Erwerb dieser und anderer interkultureller Kompetenzen muss bereits in der ErzieherInnen-Ausbildung gestartet werden. Bislang beschränkt sich interkulturelle Pädagogik an den meisten Fachschulen auf das Wahlfachangebot. Sie gehört jedoch als integrative und interdisziplinäre pädagogischen Grundbildung bewusst und extensiv verankert, da sie sich in allen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Eltern wiederfindet. Da nun aber ein Großteil der Fragestellungen und Probleme interkultureller Arbeit im direktem Praxiskontext auftreten und zudem in spezifischen subjektiven Wahrnehmungen und Interaktionen begründet sind, sind darüber hinaus Fortbildungen, Praxisbegleitung und Fachberatungen zur interkulturellen Arbeit als kontinuierliche Angebote zwingend erforderlich.

## **Interkulturelle Kinder- und Elternarbeit in der türkisch-deutschen Kindertagesstätte des türkisch-deutschen Frauenvereins der Türkischen Botschaft e. V. in Bonn**

Die türkisch-deutsche Kindertagesstätte in Bonn-Bad Godesberg wurde 1976 von der Gattin des damaligen türkischen Botschafters, Frau Zehra Halefoglu, gegründet und in der Trägerschaft des türkisch-deutschen Frauenvereins der türkischen Botschaft e.V. geführt. Traditionell ist die Frau des jeweiligen Botschafters die Vorsitzende des Trägervereins, zur Zeit Frau Aysel Ulucevik.

Ziel der türkisch-deutschen Kindertagesstätte ist es, Kinder und Eltern aus verschiedenen Kulturen zusammen zu führen sowie Elternarbeit und Elternberatung in die Kindertagesstätte zu integrieren. Der interkulturelle Ansatz wird nicht nur in der Auswahl des Personals deutlich, das eine möglichst große Vielfalt an Kulturen (deutsche, türkische, russische und Afghanische Erzieher/innen) widerspiegelt, sondern auch durch eine „zusätzlich angeordneten Fachkraftstelle“ verstärkt. Darüber hinaus werden Fremdsprachenkenntnisse vermittelt und eingesetzt, derzeit Englisch, Spanisch und Arabisch. Die seelische, geistige, körperliche und soziale Entwicklung der Kinder wird zudem durch ein breites Angebot (Kunstlehrerin, Kindertanzlehrerin, Musikerin, Umweltpädagogin) entsprechend gefördert.

Auch die Aufnahme der Kinder erfolgt nach der Maßgabe einer möglichst breiten kulturellen Zusammensetzung. Von den derzeit 60 Kindern im Alter von 3-6 Jahren sind 60 % 4 und 5 Jahre alt; Jungen und Mädchen stehen sich zu je 50 % gegenüber; etwa die Hälfte der Kinder werden über Mittag betreut. Ca. 40 % der Kinder haben die deutsche Staatsangehörigkeit, weitere 40 % die türkische; die übrigen 20 % sind Kinder aus Bosnien, Sri Lanka, Libyen, Spanien etc. 6 % der Kinder stammen aus Mischehen, 1/3 sind Kinder von Alleinerziehenden.

Die interkulturelle Erziehung in der Kindertagesstätte soll alle Kinder auf das gleichberechtigte Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland und der Europäischen Union vorbereiten. Pädagogisches Richtziel ist, ein harmonisches Zusammenleben von deutschen Kindern und Kindern aus anderen Herkunftsländern zu ermöglichen. Es werden die Gemeinsamkeiten aller Kinder betont, aber es wird auch Wert darauf gelegt, dass die kulturellen Unterschiede verstanden und geachtet werden. Eine wesentliche Voraussetzung ist dabei, „das Andere“ kennen zu lernen und zu respektieren. So gehört

es zu den Hauptanliegen der Einrichtung, Werte, Normen und Traditionen der deutschen und türkischen Gesellschaft den Kindern näher zu bringen. Auch die widersprüchlichen Aspekte sollen kennen gelernt, gewürdigt und ausgehalten werden.

Eine weitere Aufgabe sieht die Einrichtung in der Unterstützung von Zuwandererkindern, um bei der Entwicklung in zwei Kulturen ihre Identität zu finden. Diese Kinder sollen die Alltagserfahrungen und die Sprache ihrer eigenen Kultur auch im Kindergarten wieder finden. Wenn die Kinder eine vollkommen neue Umgebung und Sprache vorfinden, können sie eine Zeit lang verunsichert und überfordert sein. Deshalb ist die Zweisprachigkeit besonders wichtig – zur Anerkennung der Gleichwertigkeit von verschiedenen Kulturen gehört die Kenntnis der Muttersprache. Diese soll daher auch in der Einrichtung gepflegt werden.

Plakate, Einladungen, Elternbriefe, Elternabende, Informationen und Gespräche werden auch in türkischer Sprache angeboten. Im Rahmen der Festgestaltung, wie z. B. Weihnachten oder das muslimische Zuckerfest, wird die Planung so vorgenommen, dass alle mitfeiern können. Dazu gehört, dass die Feiern nicht religiös, sondern auf traditionellem und sozialem Hintergrund begangen werden.

In erster Linie wird in der türkisch-deutschen Kindertagesstätte die deutsche Sprache gefördert, um die Handlungsfähigkeit im Alltag zu unterstützen. Am Ende der Kindergartenzeit sollen die Kinder anderer Herkunft möglichst den Sprachstand der deutschen Kinder erreicht haben. Im Regelfall lernt das Kind in zweisprachigen Kleingruppenangeboten deutsch auf der Basis der Muttersprache, die von den türkischen Fachkräften mit den Kindern auch gezielt weiter entwickelt wird. Das Alter der Kinder ist ein beim Spracherwerb günstiger Faktor und wird mit vielfältigen Methoden und Materialien im Rahmen eines ganzheitlichen Konzepts genutzt. Die Entwicklung jedes Kindes wird in regelmäßigen Abständen beobachtet und dokumentiert, um Über bzw. Unterforderungen zu vermeiden.

Der Einbindung der Eltern in die Arbeit der Einrichtung wird große Bedeutung beigemessen. Nicht nur soll die Arbeit mit den Kindern transparent gemacht, sondern auch die Familien der Kinder durch Bastelnachmittage, gemeinsame Feste, ein monatlich stattfindendes gemeinsame Frühstück in der Einrichtung, etc. eingebunden werden. Bei Bedarf werden persönliche Beratungsgespräche abgehalten, um auf dieser Grundlage Hilfestellungen für die Entwicklung des einzelnen Kindes in seiner Lebenssituation vermitteln zu können.

Im Rahmen eines fortlaufenden interkulturellen Partnerschaftsprojekts wird die Vernetzung nicht-deutscher Familien mit deutschen Familien unterstützt. So werden z. B. Familientreffen nach Absprache mit dem Kindergarten organisiert, um neue Konstellationen zwischen Kindern und Eltern zu ermöglichen. In diesen Zusammenhang fällt auch die Mitwirkung der türkisch-deutschen Kindertagesstätte im Gemeinwesen. So werden enge Beziehungen zu den umliegenden Schulen, weiteren Kinderbetreuungseinrichtungen, zu einer örtlichen Tageszeitung und einem Altenheim gepflegt.



## **Die Autorinnen/Die Autoren**

*Prof. Dr. Hilde von Balluseck*, Alice-Salomon-Fachhochschule, Berlin.

*Ulrike Berg*, Deutsches Jugendinstitut, München.

*Sabine Fritzen-Herkenhoff*, Team Frauen- und Familienpolitik der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin.

*Prof. Dr. Dr. Dr. Wassillios E. Fthenakis*, Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik, München.

*Christine Henry-Huthmacher*, Leiterin des Teams Frauen- und Familienpolitik der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin.

*Norbert Hocke*, Stv. Bundesvorsitzender der GEW.

*Uwe Lübking*, Beigeordneter der Deutschen Städte- und Gemeindebunds.

*Dr. Rudolf Nottebaum*, Rektor der Bischöflichen Clara-Fey-Schule, Aachen.

*Jürgen Schreier*, Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft des Saarlandes.

*Bernd Seiwert*, Leiter des Referates Kindertageseinrichtungen im Ministerium für Kultus, Bildung und Wissenschaft des Saarlandes.

*Heidi Simon*, Leiterin des Kindergartens St. Georg, Tiefenbach-Ast.

*Manfred Uedelhoven*, Vorsitzender des Ausschusses Jugend und Familie des Deutschen Städte- und Gemeindebundes.