

Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich

Wassilios E. Fthenakis/ Martin R. Textor (Hrsg.)

gekürzte Internet-Version

(aus technischen Gründen bzw. aufgrund stark veralteter Zahlen
fehlen die Beiträge "Kindheit als soziales Phänomen" und
"Zur Versorgung mit Kinderbetreuungsangeboten")

Inhaltsverzeichnis

Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor
Vorwort

Karl Neumann
Kleinkindheit im Wandel

Wassilios E. Fthenakis
**Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung
und Messung eines Konstrukts**

Martin R. Textor
Familientagespflege

Hedi Colberg-Schrader
**Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur
Qualität von Kindergärten**

Karlheinz Kaplan und Bernd Becker-Gebhard
Zur Qualität der außerschulischen Betreuung

Annemarie Gerzer-Sass
**Die Qualität in den Betreuungsansätzen von Mütterzentren – dargestellt
anhand von Ergebnissen des Modellversuchs »Orte für Kinder«**

Ingeborg Becker-Textor
Semiformelle Formen der Kinderbetreuung – am Beispiel »Netz für Kinder«

Pamela Oberhuemer
**Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der
Qualitätsdiskussion**

Angelika Schäffer-Gabler
Zu Bau und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen

K. Alison Clarke-Stewart
Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika

Christine Pascal und Tony Bertram
Großbritannien

Eric Plaisance
Die Vorschulerziehung und die Institutionen für Kleinkinder in Frankreich: Aktuelle Debatten und Qualitätsproblematik

Egle Becchi und Monica Ferrari
Die Qualität von italienischen Erziehungseinrichtungen: Initiativen, Erfahrungen und Probleme in Krippe und Kindergarten

Jesús Palacios, María-José Lera und Alfredo Oliva
Die Qualität der Kinderbetreuung in Spanien

Teresa Leal, Isabel Abreu-Lima, Maria Barbosa, Orlanda Cruz, Margarida Henriques und Joaquim Bairrão
Kinderbetreuung in Portugal

Konstantin Zacharenakis
Qualität der Kinderbetreuung und -erziehung in Griechenland

Ingrid Pramling
Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht

Ferre Laevers
Qualität frühkindlicher Erziehung: Was wir von Praxis und Forschung in Flandern lernen können

Tatjana Furjaeva
Kinderbetreuung in Russland: Gegenwart und Perspektive

Mitarbeiter/innen

Vorwort

In den letzten Jahren wurde zunehmend hinterfragt, ob der »Wirtschaftsstandort Deutschland« für das anbrechende Jahrhundert gerüstet ist. Eine wichtige Rolle kommt in diesem Kontext der bildungsmäßigen und beruflichen Qualifizierung der Bevölkerung zu. Die heutigen (Klein-)Kinder werden als Erwachsene in einer Zeit des immer schneller werdenden technologischen Fortschritts und des zunehmenden Wettbewerbs mit anderen Ländern, aber auch des rasanten Bevölkerungsrückgangs und der Überalterung unserer Gesellschaft leben. Von ihrer Qualifikation und ihren beruflichen Leistungen wird abhängen, ob die Bundesrepublik die in den kommenden Jahrzehnten anstehenden wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialpolitischen Herausforderungen meistern kann.

Aufgrund der hier nur angedeuteten Entwicklung gewinnt die Aussage, dass Kinder unsere wichtigste Ressource sind, eine neue Bedeutung. Für das Bildungswesen ist zu folgern, dass es größte Anstrengungen unternehmen sollte, um die nachwachsende Generation auf die außerordentlich hohen Anforderungen der Zukunft vorzubereiten. Da Kinder immer häufiger, immer früher und immer länger fremdbetreut werden, gilt diese Aussage ebenfalls für Kindertageseinrichtungen: Auch sie sollten sich um qualitative Verbesserungen bemühen.

In vielen Bundesländern waren jedoch gerade die Kindertagesstätten in den letzten Jahren von Einsparungen betroffen, die zu schlechteren Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit führten. Diese aus finanzpolitischen Zwängen resultierende Entwicklung steht im Gegensatz zur gerade skizzierten Notwendigkeit qualitativer Verbesserungen.

Der vorliegende Sammelband soll die Notwendigkeit des Erhalts und der Steigerung der Qualität (früh-)kindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung verdeutlichen. Im ersten Teil des Buches wird dargestellt, wie der Familienwandel und die veränderte Kindheit zu neuen Herausforderungen für die außerfamiliale Erziehung von Kindern geführt haben. Ferner wird auf die Versorgung mit Kinderbetreuungsangeboten in Deutschland eingegangen.

Im zweiten Teil des Sammelbandes wird zunächst der Begriff der »Qualität« von Fremdbetreuung diskutiert. Dann gehen kompetente Fachleute auf Krippen-,

Kindergarten- und Horterziehung, Familientagespflege und neuartige Betreuungsangebote wie Mütterzentren und das »Netz für Kinder« ein. Ferner werden unter dem Gesichtspunkt von möglichen Qualitätsverbesserungen Aus- und Fortbildung des Fachpersonals sowie Bau und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen beleuchtet.

Im dritten Teil des Buches wird die auf Deutschland beschränkte Betrachtung um internationale Perspektiven erweitert. So beschreiben Wissenschaftler aus den USA, Großbritannien, Frankreich, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Schweden, Belgien und Russland, wie eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung in ihren Heimatländern konzeptualisiert wird und welchen Beitrag sie selbst zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation leisten.

Wir danken allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die für den vorliegenden Sammelband Beiträge erstellt haben. Die Herausgabe eines Buches mit einem so weiten Spektrum an Themen und einem internationalen Kreis von Autoren ist natürlich mit manchen Problemen und Verzögerungen verbunden, und so sind wir vor allem für das Verständnis und die große Geduld der Mitarbeiter/innen dankbar. Wir hoffen, dass der Sammelband auf großes Interesse in der Fachöffentlichkeit und in der Politik stoßen und einen Beitrag zur qualitativen Verbesserung der Kindertagesbetreuung leisten wird.

Kleinkindheit im Wandel

Auf den sich in den modernen Gesellschaften vollziehenden und seit dem Zeitalter der Industrialisierung ständig beschleunigenden Wandel der Kindheit wurde der Blick zunächst durch den Wandel in der historischen Betrachtungsweise von Kindheit gelenkt. Gegenüber der bis in die Mitte dieses Jahrhunderts vorherrschenden Ideen- und Institutionengeschichte der Kindheit hat die Sozialgeschichte der Kindheit gezeigt, dass das Kind erst im Laufe der neueren Geschichte zum »Kind geworden« ist (van den Berg 1960). Insbesondere P. Ariès hat in seiner »Geschichte der Kindheit« (1976) darzulegen versucht, dass es Kindheit als eigenständigen Lebensabschnitt im heutigen Sinne bis an die Schwelle der Neuzeit nicht gegeben habe. Gleichsam schwebend in einer Ambivalenz zwischen Gleichgültigkeit und Zuneigung sei das Kind in einer Welt, in der »kein Platz für die Kindheit war« (Ariès 1976, S. 92), bruchlos in die Welt der Erwachsenen integriert worden. Erst die im Laufe des 17. Jahrhunderts sich durchsetzende Form der »modernen«, d.h. »bürgerlichen«, Familie habe ihren Alltag zunehmend um das Kind zentriert, zusammen mit der Ausbildung intensiver Gefühlsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern. Auch habe die bürgerliche Familie die Aufforderung zur Erziehung in ihr Selbstverständnis übernommen, wie sie seit dieser Zeit immer nachdrücklicher in der aufblühenden Literatur der Pädagogen, Mediziner und Moralisten vertreten wurde. Das Kind habe auf diese Weise zwar zunehmend einen autonomen Status gewinnen können, sei aber zugleich durch den Wandel des Familienlebens und den bis in die Gegenwart weiter anwachsenden Einfluss schulischer Institutionen aus der Gesellschaft der Erwachsenen herausgelöst worden – für Ariès aus der Sicht der Kinder ein Rückschritt gegenüber der Offenheit und Gemeinschaftlichkeit der mittelalterlichen Lebensform.

Man wird dieser von Ariès gezogenen Schlussfolgerung in ihrer Radikalität heute kaum zustimmen können. Die von Ariès und anderen (Neumann 1993) vorgenommene historische Einordnung der sozialen Verselbstständigung des Kinder- und Jugendlebens hat aber zweierlei deutlich gemacht: (1) Der in den modernen Gesellschaften ablaufende Wandel von Kindheit ist als Prozess der Institutionalisierung und Organisierung des Kinderlebens in sich zutiefst widersprüchlich. (2) Die bis in die 60er Jahre dominierende Form anthropologisch-

psychologischer und pädagogischer, heute vor allem im Bereich der Entwicklungspsychologie weitergeführter Kindheitsforschung, die die Wesensart des Kindes von einer idealtypischen Natur und Entwicklung des Kindes her zu rekonstruieren versucht (Gstettner 1981), ist nur bedingt geeignet, die Phänomene des Kinderlebens erklären – geschweige denn die Prozesse des Wandels von Kindheit verständlich machen zu können.

Kindheit ist offensichtlich durch und durch sozial und insofern unlösbar verbunden mit der Geschichte der Gesellschaft, in die hinein das Kind geboren und sozialisiert wird. Kindheit und ihren Wandel zu verstehen ist deswegen nur möglich, wenn dabei die historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – einschließlich der zeittypischen Bilder vom Kind – Berücksichtigung finden, die jeweils die Formen von Kindheit bzw. Kinderleben vorprägen.

Dies lässt sich besonders nachdrücklich demonstrieren an der Geschichte der Kinderarbeit, die bis heute ein herausragendes Indiz für die Stellung der Kinder in einer Gesellschaft geblieben ist. In den vorindustriellen Gesellschaften war die Teilnahme schon der kleinen Kinder an den Haus- und Berufsarbeiten der meisten Eltern selbstverständlich. Die Transformation dieser jahrhundertealten Tradition in die Fabrikarbeit von Kindern während der Phase der frühkapitalistischen Industrie führte zu einer historisch einmaligen, heute nurmehr schwer vorstellbaren Ausbeutung der Kinder der Unterschichten. Nicht zuletzt die Verelendung dieser Kinder hat das Bewusstsein der bürgerlichen Gesellschaften von den leiblich-seelischen Bedürfnissen, vom Recht der Kinder auf ein kindliches Leben und von ihrer Schutzbedürftigkeit hervorgebracht. Damit wurde eine Diskussion eingeleitet, die bis zur gegenwärtigen Absicherung des »Kindeswohls« und der subjektiven Rechte von Kindern im Rahmen einer »Politik für Kinder« reicht, z.B. mit der Reform des Kindes- und Jugendhilferechts (1990) in Deutschland und der weltweiten Konvention über die Rechte von Kindern, die die Vereinten Nationen im November 1989 verabschiedeten und die 1991 von der Bundesrepublik ratifiziert wurde.

Betreuung von Kindern im Wandel widersprüchlicher Verhältnisse: Zur Institutionalisierung von Kindheit in modernen Gesellschaften

Die »Herstellung« von Kindheit im Sinne ihrer historisch-gesellschaftlichen Formbestimmtheit unterliegt seit mehr als einem Jahrhundert den Wandlungsprozessen der sich entfaltenden modernen Industriegesellschaften, d.h. der arbeitsteiligen Aufsplitterung der Gesellschaft in Spezialbereiche: ökonomisch in eine hoch rationalisierte industrielle Produktion und einen Sektor bürokratischer Verwaltungs- und Dienstleistungstätigkeiten; politisch in eine sozialstaatlich verfasste, parlamentarische Demokratie; sozial in eine lohnabhängige, disziplinierte Erwerbsarbeit, in Urbanisierung und Ausdehnung von Bildungsangeboten; kulturell in eine Rationalisierung und Technisierung des Alltagslebens (Honig 1993). In den modernen Gesellschaften sind tendenziell alle

Lebenssphären nach zweckrationalen Effektivitätskriterien in spezielle Organisationen gegliedert.

In diesen Institutionen sind Kinder selten gern gesehen, weil sie in der Regel als Störfaktoren wirken. Vor allem kleine Kinder verhalten sich häufig »irrational«, zeigen Widerstände, halten sich nicht an die Spielregeln der Erwachsenen. Deswegen ist Kindheit in den modernen Gesellschaften weitgehend ghettoisiert und parzelliert worden. Die Kinder sollen sich in den Organisationen aufhalten, die die Erwachsenen für sie geschaffen haben und die von pädagogischen Experten kontrolliert werden: in Kindergärten, Schulen, Heimen, Kinderkrankenhäusern oder Erziehungsberatungsstellen. Von den meisten Lebensbereichen der Erwachsenen bleiben Kinder strukturell ausgeschlossen, es sei denn, sie werden – wie Erwachsene – direkt als Teilnehmer des Marktes, als Mediennutzer oder Adressaten der Werbung angegangen.

Der Prozess der Modernisierung hat also für Kinder einen Prozess des Wandels in widersprüchlichen Verhältnissen mit sich gebracht, über dessen Kosten und Nutzen heute vielfältige Rechnungen aufgemacht werden (Imhof 1993). Die große Mehrheit der Kinder wächst in unserer Gesellschaft unter existentiellen und materiellen Lebensbedingungen auf, die im historischen Vergleich als einmalig gelten dürften. Menge, Qualität und Regelmäßigkeit der Ernährung haben sich auf hohem Niveau stabilisiert. Die öffentliche und private Hygiene, die Gesundheitssituation in den Kommunen und die medizinische Vorsorge haben zu einem enormen Rückgang der Säuglings- und Kindersterblichkeit geführt. Die Wohn- und Arbeitsbedingungen sowie die Einkommensverhältnisse und Konsummöglichkeiten haben sich erheblich verbessert. Die Rolle der Kinderarbeit wird heute allenfalls in der Frage nach der gesellschaftlichen Bewertung bzw. »Wertschöpfung« der »Schul-« bzw. »Bildungsarbeit« von Kindern weiter thematisiert (Qvortrup 1993). Die Aufwendungen für Bildung und Erziehung werden kontinuierlich gesteigert.

Zugleich aber ist das Wort von der »Kinderfeindlichkeit« oder gar vom »Verschwinden der Kindheit« (Postman 1983) in den modernen Gesellschaften nicht verstummt. Die Geburtenzahlen sind in den meisten Industriestaaten seit Ende des letzten Jahrhunderts ständig gesunken. Für die fortgeschrittene Industrialisierung und Urbanisierung zahlen die Kinder schon im Vorschul- und Grundschulalter ihren Preis, der sich in neuartigen körperlichen, psychischen und sozialen Belastungen ausdrückt: »Die hohen Quoten von Delinquenz, Kriminalität und Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen sprechen hier eine ebenso deutliche Sprache wie die Zunahme des Alkohol- und Drogenkonsums, des Medikamentenmissbrauchs, der Fehlernährung, des Unfallverhaltens, die höheren Werte der Verbreitung von psychischen Auffälligkeiten und Störungen« (Hurrelmann 1990, S. 13).

Die heute oft aufgeworfene Frage, ob es in den modernen Gesellschaften eigentlich »keinen Platz für Kinder« gibt, ist unausgesprochen allerdings schon vergleichsweise früh gestellt worden. Fröbels Konzept des »Kindergartens« von 1840 kann bereits als Versuch einer systematischen Antwort auf diese Frage verstanden werden (Erning/Neumann/Reyer 1987). In Modifikation des Konzeptes der Schule

als des gesellschaftlichen Ortes für Kinder in modernen Gesellschaften ging Fröbel von der Einsicht aus, dass weder durch das traditionale Mitlebenlassen in der Welt der Erwachsenen noch durch eine neue Form von »Kinderschule« den elementaren Bedürfnissen kleiner Kinder entsprochen werden konnte. »Deshalb konstruierte er eine eigene Welt des Kinderlebens und kindlicher Tätigkeit und verhalf damit der Einsicht zum Durchbruch, dass das Kind in dem Lebensalltag, wie er sich unter dem Einfluss von Industrie und Verwaltung in der Neuzeit ausbildet, die grundlegenden Erfahrungen nicht mehr machen und seine Identität nicht mehr gewinnen könne, wenn ihm nicht eigene Freiräume und strukturierte Lernfelder dafür geschaffen werden« (Flitner 1984, S. 626). Den Bildungsauftrag des Kindergartens verband Fröbel bereits mit dem familienpädagogischen Prinzip einer gemeindeintegrierten und die Gemeinde integrierenden Stätte für Pflege und Spiel, für die Begegnung von Familien, Erwachsenen und Kindern.

Von Fröbels Idee einer zugleich inhaltlichen und institutionellen Lösung für das gesellschaftliche Problem einer qualitätsorientierten Betreuung kleiner Kinder setzte sich im Wesentlichen der institutionelle Aspekt durch. Kindheit wurde »so perfekt institutionalisiert und in Entwicklungsphasen segmentiert, dass wir sie, von wissenschaftlichen Argumenten gestützt, erziehungspolitisch und -praktisch gut in den Griff zu bekommen meinen« (Berg 1991, S. 7). Wie die Entwicklung in anderen Bereichen des Bildungswesens, insbesondere im Schulsystem, stellt sich somit auch die Entwicklung des Kindergartens und der übrigen frühpädagogischen Einrichtungen als die Erfolgsgeschichte von spezialisierten Institutionen für veranstaltetes Lernen dar. Der Besuch des Kindergartens oder anderer vorschulischer Einrichtungen ist für die drei- bis fünfjährigen Kinder in den modernen Gesellschaften zu einem selbstverständlichen Lebensabschnitt geworden (Briel/Reyer 1991).

Im gleichen Maße, in dem Hindernisse für das quasi-natürliche lebensweltliche Lernen von Kleinkindern in Haushalt und Familie auftraten, gewann eine Institution an sozialisatorischer Bedeutung, die eine Ergänzung bzw. einen Ausgleich in Form von veranstaltetem Lernen in eigens dafür gegründeten und unterhaltenen Einrichtungen zu leisten versprach: Die frühpädagogischen Einrichtungen spezialisierten sich darauf, künstlich (d.h. methodisch-didaktisch geplant) eine Anregungsvielfalt bereitzustellen, die den Entwicklungsbedürfnissen und -erfordernissen der Kinder entspricht. Auch heute sollen Kinder hier ergänzend erfahren und lernen können, woran es in der Familie mangelt, nämlich ihre ersten Schritte in öffentliche Räume zu tun und dabei die für ihre weitere Bildungsbiografie erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. »Freiräume für Kinder« sind paradoxerweise heute am ehesten unter dem Dach von Institutionen zu finden (Deutsches Jugendinstitut 1993, S. 10). Das berufliche Selbstverständnis der in diesen Institutionen Tätigen wird vorrangig aus dem Anspruch gespeist, den kindlichen Bildungsprozess planmäßig unterstützen zu können und unterstützen zu wollen.

Das heißt aber auch: Seit es den Kindergarten und andere vorschulische Formen von Erziehung als spezialisierte pädagogische Einrichtungen gibt, haben kindliche Entwicklungsbedürfnisse und Sozialisationsanforderungen bei der

Gestaltung und Planung der öffentlich-kommunalen Räume außerhalb dieser Institutionen kaum eine Rolle gespielt. Denn man sah und sieht zumeist auch heute noch das Problem, Kindern angemessene Lebensräume für ihr Aufwachsen zu schaffen, dadurch als befriedigend gelöst, dass man ihnen mit der Bereitstellung spezialisierter und didaktisch kontrollierter Lernumwelten eben diese Lebensräume geschaffen habe – und zwar mit erheblichem finanziellen Mitteleinsatz. Erst in jüngster Zeit ist das Bewusstsein für die Gefahr geschärft worden, dass die Strukturprobleme der modernen Gesellschaft durch spezialisierte Einrichtungen für kleine Kinder lediglich pädagogisch überbrückt werden. Die grundsätzliche, kritische Nachfrage nach den gesellschaftlichen Bedingungen von Lebensqualität für Erwachsene und Kinder war verdrängt worden.

Die Frage nach Lebens- und Lernmöglichkeiten für Kinder in pädagogischen Einrichtungen ist vor allem im Zusammenhang mit dem Curriculumkonzept des Situationsansatzes aufgeworfen worden (Colberg-Schrader/von Derschau 1991; Colberg-Schrader/Krug/Pelzer 1993). Das im Situationsansatz artikulierte Selbstverständnis der frühpädagogischen Einrichtungen als »Lebensräumen« mit der Betonung einer ganzheitlichen Förderung der kleinen Kinder sowie als »offener Ort« für Kinder und Erwachsene (Deutsches Jugendinstitut 1994) ist in den letzten Jahren in dem Maße in den Vordergrund des Interesses gerückt, wie die Veränderungen des Kinderlebens, insbesondere im Sinne der Enttraditionalisierung und Individualisierung, und damit der Risiken der öffentlichen und privaten Lebensformen in den modernen Gesellschaften genauer analysiert worden sind.

Moderne Kindheit: Kinderleben zwischen Rationalisierung und Emotionalisierung

Die mit der Entstehung der modernen Pädagogik im 17. und 18. Jahrhundert etablierte Leitvorstellung einer an der Eigenwelt des Kindes orientierten Erziehung, deren Grundprinzip die Achtung vor der sich entwickelnden, individuellen Persönlichkeit des Kindes darstellt, ist im »Jahrhundert des Kindes« (Key 1902) zum verbindlichen kulturellen Modell für die Erziehung, Bildung und Betreuung von (kleinen) Kindern geworden. Diese Leitvorstellung ist mit einer seit der Antike bis in die Gegenwart nachwirkenden »Mythologie der Kindheit« (Lenzen 1985) verbunden, mit ursprünglich religiös-anthropologisch motivierten Utopien vom Kind, Vorstellungen vom Erlöser-Kind, vom Kind als Friedens- und Freiheitsbringer sowie als Lehrmeister für ein wahrhaft menschliches Leben – also mit Perfektionsvorstellungen vom Kind, die von der Erwartung ausgehen, dass mit den Fähigkeiten von Kindern auch die gesellschaftlichen Deformationen der jeweiligen Epoche zu korrigieren wären (Richter 1989). »Das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen« (Montessori 1952, S. 303). Bis in unsere Zeit treten auf

das Kind projizierte Vollkommenheitsideale in einen widersprüchlichen Kontrast zur Realsituation der Kinder – auch hinsichtlich des Wissens der Erwachsenen über Kindheit und der Wünsche nach Kindern bzw. an Kinder. Kinderleben entfaltet sich deswegen in einem widersprüchlichen Spannungsfeld von Rationalisierung und Emotionalisierung.

Das Wissen über Kinder, über die Ablauformen ihrer Sozialisation und die Notwendigkeit von Erziehung hat immer mehr zugenommen. Sich weiter ausdifferenzierende Erkenntnisse, vor allem in den Bereichen der Pädiatrie und der verschiedenen Sozialisationswissenschaften, haben sich inzwischen in der institutionellen Ausgestaltung der Rolle des Kindes niedergeschlagen (s.o.). So sind Kinder in steigendem Maß von didaktischen Arrangements umgeben, die zusammen mit einer möglichst vollständigen Erfassung der kindlichen Lebensbedingungen dazu beitragen sollen, die Konstruktion eines Idealtyps von Kindheit in die Wirklichkeit umzusetzen. Das meiste, was mit Kindern gemacht wird, wird heute kalkuliert und nach (wissenschaftlichen) Kriterien geprüft: Was Kinder essen sollen, welche Kleidung sie tragen sollen, ob sie fernsehen sollen oder nicht – in allen Bereichen sind die Erwachsenen auf der Suche nach vernünftigen Regeln und fragen Experten um Rat, die allerdings mit ihren Ratschlägen oft unsicher sind und mit ihrer Ungewissheit neue Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern erzeugen.

Formen rationaler Planung der Kinderwelt finden sich immer verbreiteter in der Gesellschaft, also nicht nur in der pädagogischen Praxis der Familien und in öffentlichen Betreuungseinrichtungen, sondern auch in den verschiedenen psychologisch-therapeutischen Formen der Beratung und sogar in medikamentösen Behandlungsformen (Voß/Wirtz 1990). Alle Formen kindlicher Abweichung sollen möglichst frühzeitig diagnostisch erfasst werden – mit den Hilfen pränataler Diagnostik schon im Mutterleib, wenn nicht sogar schon auf dem Wege gentechnischer Untersuchungen der potentiellen Eltern vor der Zeugung des Kindes. Alles geschieht in der begrüßenswerten Absicht, präventiv spätere Schäden zu vermeiden und dem Kind eine möglichst optimale Zukunft zu sichern. Allerdings werden mit der Intensivierung der Testverfahren zwangsläufig auch immer mehr Abweichungen von Idealnormen gefunden und damit tendenziell unterschwellige Ängste der Eltern gesteigert, ihr Kind nicht optimal auf eine leistungsorientierte Gesellschaft vorbereiten zu können.

Kontrolle des Kindes im Sinne totaler Verfügbarkeit bzw. Optimierbarkeit und Faszination des Kindes im Sinne einer ursprünglichen Unverfügbarkeit und Selbstständigkeit – zwischen diesen Spannungspolen ist heute die »Kinderfrage« angesiedelt, die K. Rutschky (1993, S. 488) zugespitzt hat zu: »Warum gibt es eigentlich Kinder?« »Wenn Kinderwunsch ja, warum sind dann die Geburtenzahlen so niedrig? Warum wird Muttersein, einst selbstverständliche Vorgabe im Leben einer Frau, heute abgewogen mit so viel Kopf und Papier? Und überhaupt, was macht Muttersein heute so schwierig? Warum so viele Ratschläge und Erfahrungsberichte, warum die endlosen Diskussionen über Muttermilch und Mutterliebe, über Kindertränen und Schuldgefühle?« (Beck-Gernsheim 1988, S. 8f.).

Offensichtlich sind es heute vorrangig emotionale Gründe, die den Wunsch nach Kindern bestimmen. Der Gedanke an ein Kind oder gar mehrere Kinder ist in den modernen Gesellschaften, enger noch als in früheren Zeiten, mit der Suche nach Lebensinhalt und Sinnggebung der eigenen Biografie verknüpft – ähnlichen Motiven übrigens, wie sie für den Wunsch, eine Familie zu haben und zu leben, maßgeblich sind. Wenn traditionelle, regionale oder religiöse Bindungen zunehmend brüchig werden, wenn die nüchtern-unpersönlichen Funktionsgesetze, Sachzwänge und instrumentalisierten öffentlichen Kommunikationsstrukturen der technisch-wissenschaftlichen, primär nach Marktgesetzen eingerichteten modernen Zivilisation als entfremdend und isolierend erfahren werden, dann scheint sich die »Gegenstruktur« der Familie als »Heimathafen« anzubieten. Insbesondere »kann das Kind, seine Erziehung und Versorgung, neue Wert- und Sinnbezüge schaffen, ja zum Sinn-Mittelpunkt der privaten Existenz werden« (Beck-Gernsheim 1988, S. 140).

Der historisch hochambivalente Prozess der modernen Individualisierung greift somit tief in die Biografie bzw. Vergesellschaftung der kleinen Kinder ein. Ohne dass sie sich noch auf traditional-familiäre Lebensformen aus sozialen Herkunftszusammenhängen beziehen können, werden den einzelnen Kindern lebensgeschichtlich immer früher mehr Selbstständigkeit, Ungebundenheit, Freizügigkeit und Selbstverantwortung zugestanden und zugleich abverlangt. Anders als in traditionellen Gesellschaften sind die Kinder in den modernen Gesellschaften mit der Pluralisierung und Individualisierung der Lebenslagen und allen damit verbundenen Risiken der Selbstfindung schon frühzeitig auf sich und den Erwachsenen in vieler Hinsicht gleichgestellt.

Kinderleben heute ist gekennzeichnet durch einen eigentümlichen Prozess der Informalisierung im Sinne eines Abbaus von Differenzen im Generationenverhältnis (Wouters 1982). Es kommt zunehmend zu einer Auflösung von Unterschieden zwischen den Generationen, die sich auf erwachsenenspezifische Autorität gründeten. Familien entwickeln sich immer stärker zu »Verhandlungshaushalten«; in den Institutionen für Kinder agieren Letztere immer selbstständiger und selbstbewusster. Hinsichtlich der Lebensstile nähern sich Erwachsene und Kinder mehr und mehr an; immer häufiger treffen Eltern und Kinder gemeinsam Entscheidungen über die Gestaltung des Alltags und der Freizeit (du Bois-Reymond/Büchner/Krüger 1993). Weil von Kindern in diesem Zusammenhang immer früher erwachsenenspezifische Fähigkeiten verlangt werden, z.B. hinsichtlich Affektregelungen und autonomer Entscheidungen, droht sich Kinderleben als eigene Kinderwelt zu verflüchtigen – eine Entwicklung, die nirgends deutlicher wird als in den Bereichen der Mediennutzung und des Konsums. In einer gesellschaftlichen Umwelt, in der alle Dimensionen der Lebensführung marktabhängig geworden sind, dringen überall Werbebotschaften und -strategien in die kindlichen Spiel- und Lebensbereiche ein.

Die Schwierigkeiten, in den modernen Gesellschaften mit der tendenziell immer komplexeren Situation von Kindheit – zwischen Verplanung und »Sakralisierung« (Zelizer 1985) bzw. »Vergöttlichung« (Lenzen 1985) der Kinder, zwischen Idealvorstellungen und Realsituation – zum Wohle der Kinder fertig zu werden, sind

inzwischen oft beschrieben worden (Ferchhoff 1994; Preuß-Lausitz/Büchner/Fischer-Kowalski 1983).

Hartmut von Hentig hat die Komplexität der Bedingungen des heutigen Aufwachsens von Kindern schon in seiner Einleitung zu Ariès »Geschichte der Kindheit« (1976) formelhaft zusammenzufassen versucht: Kindheit heute ist Fernsehkindheit; Kindheit heute ist pädagogische Kindheit; Kindheit heute ist Zukunftskindheit, sie ist Stadtkindheit, im Sinne einer Kauf- und Verbrauchskindheit, eine Spielplatzkindheit, eine Verkehrsteilnehmerkindheit. Kindheit ist Kinderkindheit geworden, mit einer spezifischen Kinderkultur.

Kleine Kinder leben heute unter Bedingungen, in denen neben Familie und Kindergarten kaum noch öffentliche Räume (Straßen, Plätze, Höfe, Gärten) zugänglich sind. Den Kindern stehen meist eigene Kinderzimmer zur Verfügung. Die Wohnumgebung hat sich jedoch angesichts des modernen Städtebaus und des expandierenden Verkehrs als Lebens- und Spielort grundlegend verändert und tendenziell eine Verhäuslichung der Kindheit erzwungen. Der Rückgang der Kinderzahlen in den Familien, der größere Altersabstand zwischen den Geschwistern und das Fehlen von Spielkameraden in der Nachbarschaft lassen dauerhafte Spielgruppen, die für die Sozialisation kleiner Kinder grundlegende Bedeutung haben, nicht mehr ohne weiteres im familiären Umfeld zustande kommen. Jüngere Kinder sind deswegen in steigendem Maße von den Aktivitäten ihrer Eltern abhängig, ihnen familienübergreifende Erfahrungsräume zu verschaffen und in ihrem Tagesablauf Spiel und Betreuung zu organisieren. Dabei tun sich »je nach materiellen, zeitlichen und regionalen Voraussetzungen sowie abhängig vom Bildungsstand der Eltern neue soziale Scheren auf« (Colberg-Schrader/von Derschau 1991, S. 342).

Die Aufsplitterung bzw. »Verinselung« (Zeiber/Zeiber 1994) des kindlichen Alltags ist begleitet von der Inszenierung einer aufwendigen Kinderkultur. Durch die Schaffung neuer kindgemäßer Räume (z.B. Kinderzimmer, Tobekeller, Kinderspielplätze, Streichelzoo), durch organisierte Spiel- und Lerngruppen (z.B. Musikschulen, Ballettunterricht), durch die Betreuung im Verwandtenkreis oder in anderen Netzwerken versuchen immer mehr Eltern, die Sozialisationsmängel auszugleichen, die sie selber wahrnehmen. Kinder machen – bewusst oder unbewusst – in den für sie organisierten Lernumwelten die Erfahrung einer nahezu durchgängigen Überwachung und (Ver-)Planung. Mit der ständigen Beaufsichtigung droht spontanes, kreatives und eigenwilliges Verhalten der Kinder, z.B. in subversiven Kinderspielen, verloren zu gehen.

Während sich früher Kinder ihre Umwelt weitgehend durch Eigentätigkeit aneigneten – z.B. mit den Materialien spielten, die die Erwachsenen bearbeiteten, und die Arbeitsvorgänge der Eltern nachahmten –, ist der Alltag der Kinder heute in steigendem Maße vom Konsum bestimmt. Immer mehr Kinder sind von einem Überangebot an Spielsachen und Angeboten der Medien umgeben, die häufig vorprogrammiert und nur noch zu konsumieren sind. Wie bei Erwachsenen ist der Tagesablauf von Kindern häufig vorgeplant und wird durch die Öffnungszeiten der Tages- und Freizeiteinrichtungen, durch die Medienzeit und die durch Erwerbstätigkeit und Hausarbeit begrenzten Aktivitäten mit den Eltern

geprägt. Nicht selten wird bereits für Kinder ein Terminkalender geführt. In einer Gesellschaft ohne eigene Zeit für Kinder müssen Kinder ihren Tagesablauf als zerstückelt und ihre Lebensräume als unzusammenhängend erleben.

Vonseiten der Tageseinrichtungen können die Nachteile des organisierten und inszenierten Kinderlebens in den modernen Gesellschaften nur verringert werden, wenn Kindern Raum für selbstgestaltetes Kinderleben und unbeaufsichtigtes Kinderspiel geschaffen, die Tendenz zur Verschulung reduziert, die Einrichtung als Ort der Begegnung geöffnet und in nachbarschaftliche Lebenszusammenhänge eingebunden wird.

Literatur

- Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. München: Hanser 1976
- Beck-Gernsheim, E.: Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit. München: Beck 1988
- Berg, C. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1991
- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.H.: Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Zum Wandel des Generationenverhältnisses im interkulturellen Vergleich. Neue Praxis 1993, 23, S. 32–42
- Briel, R./Reyer, J.: Neue Perspektiven für den Kindergarten? Ende der Veranstaltung der Frühpädagogik? In: Engelhard, D. et al. (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung. Seelze: Kallmeyer 1991, Art. 1.1
- Colberg-Schrader, H./Derschau, D. von: Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1991, S. 335–353
- Colberg-Schrader, H./Krug, M./Pelzer, S.: Soziales Lernen im Kindergarten. München: Juventa, 3. Aufl. 1993
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. München: Kösel 1993
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1994
- Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. 2 Bände. Freiburg: Lambertus 1987
- Ferchhoff, W.: Kindheit am Ende des 20. Jahrhunderts. Pädagogik und Schulalltag 1994, 49, S. 192–208
- Flitner, A.: Kindheit. In: Eyferth, H. et al. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand 1984, S. 624–635
- Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek: Rowohlt 1981
- Honig, M.-S.: Sozialgeschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand 1993, S. 207–218
- Hurrelmann, K.: Anspruch auf die »Lebensphase Kindheit«. Deutsche Jugend 1990, 16, S. 13–24
- Imhof, A.E.: Historische Demographie heute. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1993, 6, S. 347–361
- Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: S. Fischer 1902
- Lenzen, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Reinbek: Rowohlt 1985
- Montessori, M.: Kinder sind anders. Stuttgart: Klett 1952

- Neumann, K.: Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand 1993, S. 191–205
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/Main: S. Fischer 1983
- Preuss-Lausitz, U./Büchner, P./Fischer-Kowalski, M. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz 1983
- Qvortrup, J.: Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand 1993, S. 109–124
- Richter, D.: »Kindheit« als Utopie. In: Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Bonn: Selbstverlag 1989, S. 135–139
- Rutschky, K.: Warum gibt es eigentlich Kinder? Antwort auf eine Kinderfrage. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. München: Kösel 1993, S. 488–492
- Van den Berg, J.: Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1960
- Voß, R./Wirtz, R.: Keine Pillen für den Zappelphilipp. Reinbek: Rowohlt 1990
- Wouters, C.: Informalisierung und der Prozess der Zivilisation. In: Gleichmann, P. (Hrsg.): Materialien zu Norbert Elias Zivilisationstheorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1982, S. 279–298
- Zeiber, H.J./Zeiber, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim: Juventa 1994
- Zelizer, V.A.: Pricing the priceless child. The changing social value of children. New York: Basic Books 1985

Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts

Die Frage nach der Qualität der Erziehung und Betreuung von Kleinkindern ist weder neu noch auf die außerfamiliale Betreuungssituation einzuschränken. Diese Frage wird bereits seit Platon und Aristoteles thematisiert und sie ist seitdem untrennbar mit der pädagogischen Konzeption und mit Faktoren des jeweiligen soziokulturellen Hintergrunds verbunden. Dies gilt für alle Qualitätskonzepte seit der griechischen Antike bis zur Gegenwart. Unterschiedlich fiel lediglich jeweils der Konkretisierungsgrad und das Komplexitätsniveau diesbezüglicher Reflexionen aus.

Allen Bemühungen um Qualitätsbestimmung gemeinsam ist ihre Einbettung in die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen ihrer Zeit. So wurden beispielsweise unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg kompensatorische Ansätze stark befürwortet, um die kriegsbedingten Folgen für Kinder zu mildern, oder in den 60er Jahren, um soziale Ungleichheit bzw. vermeintliche nationale Defizite (Sputnik Schock) zu beseitigen. Es scheint also eine unmittelbare Beziehung zwischen politisch-gesellschaftlichem Kontext einerseits, impliziten Erziehungsvorstellungen und -zielen sowie Qualitätsstandards im Erziehungsprozess andererseits zu bestehen.

Erziehungskonzepte verändern sich zudem mit der Zeit: Betonte man in den 60er Jahren die Bedeutung kindlicher (kognitiver) Kompetenzen, so zeigte sich in den 70er Jahren in Deutschland eine geradezu gegenläufige Entwicklung, die einen globalen Ansatz von Qualität (Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes) und/oder die Förderung sozialer Kompetenz befürwortete. In den 80er Jahren wiederum traten andere Aspekte von Erziehungs- und Betreuungsqualität in den Mittelpunkt: Die besonderen Bedürfnisse von Kindern aus getrennt lebenden bzw. geschiedenen Familien, aus unterschiedlichen kulturellen Gruppen oder von verhaltensauffälligen und behinderten Kindern, um nur einige zu nennen, richteten besondere Anforderungen an eine stark individualisierende Konzeption von Erziehung, von der erwartet wurde, dass sie optimale Bedingungen für die pädagogische Förderung des einzelnen Kindes und dessen Wohlergehen bereitstellt.

Zu Beginn der 90er Jahre verstärkte sich die Diskussion um die Qualität von

Erziehung und Betreuung und zugleich veränderte sich der Fokus der Betrachtung. Man begann zu realisieren, dass ein Großteil der Kinder einen nicht zu unterschätzenden Anteil des Tages in einer außerfamilialen Betreuungseinrichtung verbringt, deren Qualität es zu hinterfragen galt. Anbetrachts des Drucks, in den die Kommunen infolge des gesetzlich verankerten Anspruchs auf einen Kindergartenplatz geraten sind, bestand die Befürchtung, dass erreichte Qualitätsstandards gesenkt werden könnten, um dem gesetzlichen Anspruch gerecht zu werden. Ferner veränderte sich der Fokus im wissenschaftlichen Diskurs: Von einer auf Programm hin orientierten zu einer die Kompetenzen eines (resilienten) Kindes betonenden Frühpädagogik, die zudem die kontextuelle Abhängigkeit von Erziehungsqualität unterstreicht.

Die Diskussion über Erziehungs- und Betreuungsqualität verläuft derzeit in Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen: praxisorientierte Beiträge finden sich in den Arbeiten von Schwerpunktheften von Theorie und Praxis der Sozialpädagogik/TPS (1997, Heft 2), Welt des Kindes (1996, Heft 1), Klein & Groß (1996, Heft 10) oder in Einzelbeiträgen von Erath (1994), Petermann (1995), Tietze/Roßbach (1996), um nur einige zu nennen. Eher wissenschaftlich orientierte Ansätze lieferten u.a. Fthenakis (1989), Hartmann/Stoll (1996), Tietze (1996), Tietze/Roßbach (1996). International lässt sich vor allem seit Beginn der 90er Jahre eine verstärkte Diskussion über die Qualitätsbestimmung beobachten, wie zahlreiche Beiträge belegen (vgl. Blenkin/Kelly 1992, 1994; Clarke-Stewart 1993; Clarke-Stewart et al. 1994; Hayes et al. 1990; Hurst 1991; Laevers 1994; Melhuish/Moss 1991; Moss/ Pence 1994; Zigler/Lang 1991).

Im Rahmen dieses Beitrags gilt es, (1) auf die gegenwärtige Diskussion zur Bestimmung von Erziehungsqualität hinzuweisen, (2) die empirischen Befunde für vorliegende (dimensionale) Qualitätsmodelle zu referieren, (3) einige Forschungsprogramme kurz zu beschreiben, die gegenwärtig Qualitätskonzepte empirisch überprüfen, und schließlich (4) methodologische Hinweise zur Messung von Erziehungsqualität zu geben.

Ansätze zur Bestimmung von Erziehungsqualität

Bei der Diskussion der Ansätze zur Bestimmung von Erziehungsqualität wird ausschließlich auf Arbeiten aus den letzten Jahren zurückgegriffen und es wird bewusst von einer historischen Betrachtung des Qualitätsbegriffs abgesehen. Betrachtet man die vorliegenden Beiträge, so erweist sich der Begriff »Qualität« in vielen Konzepten als relativ allgemein und unspezifisch. Es dominiert eine globale, holistische Betrachtungsweise, die die Gefahr birgt, die Differenziertheit und Komplexität von Sachverhalten zu vereinfachen und den Anwendungsbereich eines so definierten Qualitätsbegriffs nicht angemessen eingrenzen zu können. Moss (1994) hat darauf hingewiesen, dass man sich bei der Bestimmung der Einzigartigkeit charakteristischer Merkmale des Qualitätsbegriffs nahe an der philosophisch anmutenden Frage nach dessen Entität befindet.

Einen möglichen Ausweg bieten analytische Konzepte, die sich bei der Be-

stimmung von Qualität ausschließlich deskriptiver Kriterien bedienen. Die Grenzen einer solchen deskriptiven Auslegung von Qualität liegen in der Eigenart des Themas und des Anwendungsbereichs. Beide lassen Qualität über ein bloßes analytisches Konzept hinausgehen. Denn dort, wo normative und zudem sich verändernde Sachverhalte eine Rolle spielen, wird Evaluation zu einer notwendigen Ergänzung der Beschreibung. Damit deutet sich ein weiterer Ansatz zur Bestimmung von Qualität an. Qualität wird hier mit »Güte der Erziehungsqualität« gleichgesetzt und mit der Erreichung von Betreuungszielen eng verknüpft. In der Literatur lassen sich unterschiedliche Ziele identifizieren, die als Kernstück einer Qualitätsbestimmung Verwendung finden: Sie orientieren sich

- (a) an entwicklungspsychologischen Kriterien etwa an den jeweiligen Entwicklungsaufgaben des Kindes und an den im Erziehungsprozess erreichten Leistungen (Clarke-Stewart 1993; Kontos 1991),
- (b) an soziopolitischen Zielsetzungen bzw. Vorgaben unterschiedlicher Interessensgruppen, wie sie etwa im sozialen, politischen, ideologischen Rahmen vorzufinden sind (Moss 1994; Penn 1994), bzw.
- (c) an marktwirtschaftlichen Zielsetzungen, wie z.B. die Zufriedenheit von Interessensgruppen, etwa von Eltern (Hayes et al. 1990; Lerner/Philipps 1994) bzw. von Kindern (Langsted 1994) als Klienten eines marktorientierten Dienstleistungsunternehmens.

Es ist evident, dass solch ein definitorischer Zugang aufs Engste mit den normativen Zielsetzungen des jeweiligen Anwendungsbereichs verknüpft ist. Von einer definitorischen Auslegung des Qualitätsbegriffs darf jedoch darüber hinaus erwartet werden, dass sie den Rahmen eines allgemeinen Konzeptes zugunsten der Bestimmung von spezifischen Kriterien verlässt, die sich sowohl für die Beschreibung als auch für die Bewertung von Qualität eignen. Auf diese Weise wird Qualität zu einem (dimensionalen) evaluativen Konzept, das einer empirischen Überprüfung zugänglich gemacht wird. Die Evaluation erfolgt mit Hilfe der extrahierten Dimensionen, die ihrerseits Auskunft über die »Güte« der Qualität erlauben und sie legen zugleich die Ebenen fest, auf denen die Erreichung von Zielen beurteilt werden kann. Die gegenwärtige Forschung konzentriert sich auf die Extrahierung und die empirische Überprüfung der Bedeutung solcher Dimensionen.

Bei der Bestimmung von Erziehungsqualität als dimensionalem Konzept lassen sich gegenwärtig im Wesentlichen drei unterschiedliche Perspektiven ausmachen:

- (1) Ein relativistischer Zugang zur Bestimmung von Erziehungsqualität geht davon aus, dass Qualität im Wesentlichen Werte, Normen, Überzeugungen, Wünsche und Bedürfnisse der in der Betreuung von Kindern involvierten Gruppen widerspiegelt. Dieser Auffassung nach sind es alle gesellschaftlichen Gruppen, z.B. Eltern, Kinder, Erzieher, Dienstleistungsanbieter, Kommunen, organisierte Minderheiten etc., d.h. verschiedene Interessensgruppen, die bei der Bestimmung der

Betreuungsziele direkt oder indirekt mehr oder weniger mitbestimmen bzw. von einem Betreuungsangebot profitieren (Dahlberg/Asén 1994; Moss 1994; Langsted 1994; Lerner/Phillips 1994). Die Vielfalt der Interessengruppen offenbart die Vielfalt der Perspektiven, die bei der Bestimmung von Qualität berücksichtigt werden müssen. Qualität in diesem Sinne wird als Ausbalancierung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Eltern, Kindern, Familien und Gesellschaft verstanden (Zigler/Lang 1991). Zudem wird sie als dynamischer Prozess und als Konsequenz eines mehr oder weniger explizit geführten Wettstreits der beteiligten Interessengruppen begriffen (Bertram/Pascal 1994; Petrie 1994). Qualität in diesem Sinne ist nur auf der Basis gesamtgesellschaftlicher, demokratisch organisierter Prozesse zu verstehen und zu definieren, eine Betrachtungsweise, die eine soziokulturelle Abhängigkeit des Qualitätsbegriffs impliziert.

In diesem Zusammenhang wird das relativistische Qualitätskonzept von einem auf Expertentum beruhenden Ansatz abgegrenzt, demzufolge Qualität als »objektive Realität« angesehen wird, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhend, unweigerlich Werte, Überzeugungen und Normen einer Interessengruppe, der Experten, reflektiert. Dem relativistischen Ansatz nach kann eine Interessengruppe Qualität und Qualitätsstandards allein nicht definieren. Eine solche Qualitätsbestimmung ist auf den Austausch und möglicherweise auf den Konsens eines pluralistisch und demokratisch organisierten dialektischen Prozesses angewiesen. Die Aufgabe des Wissenschaftlers besteht demnach darin, die ausgemachten Ziele einer qualitativ guten Betreuung zu operationalisieren und Wege für ihre Erreichung aufzuzeigen. Und er hat dabei prozessuales und technologisches Wissen bereitzustellen.

Moss (1995) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einem »ausschließenden« und einem »einschließenden Ansatz«. Ersterem ordnet er Bemühungen zu, in denen Einschätzungen von Experten und Forschungsbefunde zur Bestimmung von Qualitätskriterien herangezogen werden, während beim »einschließenden Ansatz« Qualität als die gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Interessengruppen definiert wird, die zudem als fortlaufender Prozess begriffen wird. Dieser Betrachtungsweise inhärent ist die Betonung des permanenten Wandels über die Zeit sowie der intrasubjektive Charakter von Qualität.

Qualität in diesem Sinne wird als permanenter Klärungsprozess definiert, der die unterschiedlichen Erwartungen und Wertvorstellungen so organisiert, dass das subjektive und objektive Wohlbefinden des Kindes (wie auch weiterer am Erziehungsprozess Beteiligter) versichert, die erforderlichen Entwicklungsbedingungen für das Kind bereitgestellt bzw. optimiert und im ständigen Diskurs ein Gleichgewicht geschaffen wird, das zusätzlich Erfüllung und Zufriedenheit für das Kind und die anderen Beteiligten bietet (vgl. hierzu Kinderbetreuungsnetzwerk der EU 1990; Hartmann/Stoll 1996).

Es ist das Verdienst von Katz (1996), einen elaborierten Ansatz zur Messung von Erziehungsqualität aus relativistischer Perspektive entwickelt zu haben. Diesem Ansatz zufolge kann Qualität aus fünf unterschiedlichen Perspektiven erfasst werden: (a) die Oben-Unten-Perspektive, (b) die Unten-Oben-Perspektive, (c) die Außen-Innen-Perspektive, (d) die Innen- und (e) die Außen-Perspektive.

Eine Erläuterung der einzelnen Perspektiven und der ihnen zugeordneten Qualitätsmerkmale sind in der Tabelle 1 enthalten.

Tab. 1: Das 5-Perspektiven-Modell von Qualität nach Katz (1996)

	Perspektive	Qualitätsmerkmale
1.	<p>Oben-Unten-Perspektive</p> <p>Qualität wird bestimmt durch Identifizierung von Qualitätsmerkmalen, die das Programm, das pädagogische Setting, das Personal etc. betreffen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Erwachsener-Kind-Schlüssel - Qualifikation und Kontinuität des Personals - Qualität und Umfang von Ausstattung und Material - Arbeitsbedingungen des Personals - Gesundheit, Hygiene, Feuersicherheitsmaßnahmen usw.
2.	<p>Unten-Oben-Perspektive</p> <p>Qualität wird bestimmt durch die vom Kind erlebte Lebensqualität im Betreuungssetting. Die zentrale Frage lautet: »Wie fühlt sich das Kind innerhalb dieser Umgebung?«</p>	<p>Vom Kind zu beantwortende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kann ich mich frei entfalten, oder fühle ich mich eher eingeschränkt? - Fühle ich mich normalerweise als jemand, der dazugehört, oder nur als Teil einer Menge? - Fühle ich mich normalerweise durch die Erwachsenen akzeptiert, verstanden und beschützt oder eher gemäßregelt oder vernachlässigt? - Werde ich von anderen Kindern normalerweise akzeptiert, bin ich eher isoliert, oder werde ich von ihnen eher zurückgewiesen? - Werde ich normalerweise ernsthaft und respektvoll angesprochen oder lediglich als jemand, der »süß« und »nett« ist? - Erlebe ich die meisten der Aktivitäten als fesselnd, mich völlig in Anspruch nehmend und herausfordernd oder eher als amüsant, lustig, unterhaltsam und aufregend? - Finde ich die meisten Erfahrungen eher interessant als nebensächlich oder langweilig? - Empfinde ich die meisten Aktivitäten eher bedeutsam als geistlos oder trivial? - Finde ich die meisten meiner Erfahrungen eher befriedigend als frustrierend oder verwirrend? - Bin ich normalerweise froh, hier zu sein, oder komme ich eher widerstrebend und möchte schnell wieder fort?

	Perspektive	Qualitätsmerkmale
3.	<p>Außen-Innen-Perspektive</p> <p>Wie wird die Einrichtung von den sie nutzenden Eltern erlebt?</p>	<p>Beziehungen zu den Betreuern sind insgesamt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eher unterstützend als rechthaberisch? - eher kooperativ als konkurrierend? - eher akzeptierend als abfällig? - eher vertrauensvoll als misstrauisch? - eher respektvoll als kontrollierend?
4.	<p>Innen-Perspektive</p> <p>Wie wird die Einrichtung von den dort arbeitenden Mitarbeitern erlebt?</p>	<p>Mitarbeiter würden folgende Fragen beantworten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sind die Arbeitsbedingungen so beschaffen, dass sie mich darin ermutigen, mein Wissen und meine Fähigkeiten zu erweitern und meine Bindung an den Beruf zu vertiefen? - Ist die Arbeitsplatzbeschreibung angemessen und gibt es Aufstiegschancen? - Werde ich normalerweise mit Respekt und Verständnis behandelt?
5.	<p>Außen-Perspektive</p> <p>Wie dient die Einrichtung der Gemeinde und der Gesellschaft?</p>	<p>Bürger und Entscheidungsträger würden folgende Fragen beantworten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bin ich sicher, dass die Geldmittel unserer Gemeinde angemessen für den Schutz, die Pflege und die Erziehung unserer Kinder eingesetzt werden? - Kann ich darauf vertrauen, dass diejenigen, die für unser Gemeinwesen entscheiden, solche politischen Absichten, Gesetze und Regulierungen verfolgen, die die Erfahrungen von Kindern in Angeboten der Kleinkindererziehung eher erweitern als einengen? - Kann ich darauf vertrauen, dass die zurzeit in unserer Gemeinde für Angebote zur Verfügung stehenden Geldmittel ausreichen, um sowohl einen langfristigen als auch einen kurzfristigen Nutzen für die Kinder und ihre Familien zu sichern? - Sind qualitativ hochwertige Angebote für alle Familien unserer Gemeinde, die diesen Dienst in Anspruch nehmen wollen, bezahlbar? - Sind die Arbeitsbedingungen (Gehalt, Sozialleistungen, Versicherungen etc.) in den Einrichtungen unserer Gemeinde ausreichend, um Kontinuität bei den Mitarbeitern zu sichern? - Wird das Personal seiner Verantwortung entsprechend ausgebildet, qualifiziert und supervisiert?

Die Autorin weist selbst auf einige mit diesem Ansatz zusammenhängende Fragen

hin, wie z.B. die ethischen Fragen, die mit der Unten-Oben-Perspektive verknüpft sind oder auf solche, die sich aus dem (vermuteten) unterschiedlichen prädiktiven Wert der einzelnen Qualitätsmerkmale und Perspektiven ergeben. Deshalb empfiehlt sie: »Eine weitere Diskussion dieser Fragen unter Praktikern, Trägern, Aufsichtsinstanzen und den einschlägigen Berufsverbänden ist dringend notwendig« (Katz 1996, S. 238ff.). Man wird hinzufügen müssen, dass darüber hinaus empirische Forschung erforderlich ist, um diese Fragen angemessen zu beantworten.

(2) Ein anderes Verständnis von Erziehungsqualität betont die Dynamik des Qualitätsbegriffs und grenzt ihn von der relativistischen Betrachtung ab. Qualität wird als bewegliches Konzept ausgelegt, das zudem transitorischen Charakter hat: Neben Veränderungen innerhalb der Gesellschaft, wird auch auf Qualitätsunterschiede über die Zeit, etwa im Sinne von Generationsunterschieden, hingewiesen. Qualität in diesem Sinne beinhaltet einen sich kontinuierlich verändernden Prozess, bei dem die Anliegen unterschiedlicher Interessengruppen in Einklang gebracht werden sollen (Moss 1994). Solche dynamischen Prozesse können auch motiviert sein durch soziokulturelle Unterschiede multikultureller Gesellschaften sowie durch unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen zwischen den Kulturen, die gemeinsame Projekte und einen regen Informationsaustausch betreiben (Brophy/Statham 1994; Dragonas et al. 1995; Pence/McCallum 1994).

(3) Schließlich gewinnen in den letzten Jahren dimensionale und vor allem strukturell-prozessuale Ansätze von Erziehungsqualität an Bedeutung. So hat die National Association for the Education of Young Children (NAEYC) ein zehndimensionales Qualitätsmodell mit insgesamt 91 Qualitätskriterien vorgelegt. Diese lassen sich wiederum in strukturelle und interaktionale Dimensionen einteilen: Als strukturell orientiert gelten die Dimensionen: (a) Umgebung, (b) personelle Besetzung, (c) Gesundheits- und Sicherheitsmaßnahmen, (d) Ernährung und (e) Verwaltung. Als interaktional orientiert gelten die Dimensionen (f) Kind-Erzieherin-Interaktion, (g) Eltern-Erzieherin-Interaktion und (teilweise) (h) pädagogisches Programm. Als weitere Dimensionen von Qualität betrachtet NAEYC (i) die Professionalisierung des Personals und (j) die (in der Regel externe) Evaluation. NAEYC legt eine Lizenzierung der Einrichtung für drei Jahre nahe, wobei eine mögliche Verlängerung vom Ergebnis der Evaluation abhängig gemacht wird. Das Kinderbetreuungswerk der EU hat Mindeststandards für Betreuungsqualität bei den Mitgliedsstaaten vorgeschlagen, die der Selbstevaluation dienen sollten (Balageuer et al. 1992). Dieser Rahmen wird mit der Festlegung von zehn Qualitätsstandards und zehn Rahmenbedingungen für deren Umsetzung abgesteckt.

Pascal/Bertram (1994) haben ebenfalls ein zehndimensionales Modell von Qualität vorgelegt und den einzelnen Dimensionen forschungsrelevante Fragenkomplexe zugeordnet: (a) Absichten und Ziele; (b) Curriculum; (c) Lern- und Lehrstile; (d) Planung, Erfassung und Erstellung von Berichten; (e) Personal; (f) räumliche Umgebung; (g) Beziehung und Interaktion; (h) Chancengleichheit;

(i) Partnerschaft mit den Eltern, Kontakt und Koordination und (j) Kontrolle und Evaluation (vgl. Pascal/Bertram 1994, S. 106f.).

Einen besonderen Stellenwert nehmen in diesem Kontext struktural-prozessuale Ansätze ein, die eine Integration von dynamischen und dimensional Modellen erlauben. Qualität der außerfamilialen Betreuung lässt sich demnach durch strukturelle und prozessuale Dimensionen erfassen (Hayes et al. 1990; in diesem Sinne auch Fthenakis 1989; Tietze/Roßbach 1996). In ähnlicher Richtung gehen auch die Überlegungen von Dunn (1993), wenn zwischen »distalen« und »proximalen« Aspekten von Qualität der Kinderbetreuung unterschieden wird. Erstere umfassen das potentielle Erfahrungsumfeld des Kindes, während sich proximale Aspekte auf die in der konkreten Situation vom Kind gemachten Erfahrungen beziehen. Die »Erfahrungsnähe« des Kindes zur Betreuungssituation wird somit zum bestimmenden Merkmal der Dimensionalisierung des Qualitätskonzeptes, somit kann zwischen unterschiedlichen Spezifitätsgraden der kindlichen Umwelterfahrung differenziert werden. Struktural-prozessuale Ansätze von Qualität liegen auch der gegenwärtig noch laufenden längsschnittlich angelegten Studie des National Institute of Child Health and Human Development und einer internationalen Vergleichsstudie zugrunde, auf die im Teil (3) dieses Beitrags noch näher eingegangen wird.

Empirische Befunde der Qualitätsforschung

Im Folgenden soll ein Überblick über wichtige Forschungsergebnisse die Notwendigkeit der Berücksichtigung struktureller wie prozessualer Aspekte bei der Konzeptualisierung eines umfassenden Modells von Betreuungsqualität veranschaulichen:

Strukturelle Dimensionen von Qualität

Als strukturelle (distale) Dimensionen von Qualität werden (a) die Größe der Kindergruppe, (b) der Personalschlüssel, (c) die Professionalisierung der Betreuer, (d) die Stabilität der Betreuung, (e) die Strukturierung des Betreuungsablaufs, (f) die Raumgestaltung und die Größe der Einrichtung genannt.

(a) Gruppengröße: Forschungsarbeiten, die den Einfluss der Dimension »Gruppengröße« berücksichtigen, beziehen sich sowohl auf familiäre als auch auf institutionelle Tagesbetreuung. Im Setting familiärer Tagesbetreuung waren größere Gruppen mit weniger positiven Interaktionsmustern (Fosburg 1981; Howes 1983; Howes/Rubinstein 1985; Stith/Davis 1984) sowie weniger fortgeschrittenem Entwicklungsstand des Kindes (Clarke-Stewart 1987) assoziiert. Gleiches gilt für das institutionale Betreuungssetting (Howes 1983; Howes/Rubinstein 1985; Holloway et al. 1988; vgl. jedoch auch Clarke-Stewart 1987; Kontos/Fiene 1987). Größere Kindergartengruppen korrelieren mit weniger

positiven Interaktionsmustern und weniger wünschenswerten kindlichen Entwicklungsverläufen (Hayes et al. 1990; Howes 1988; Ruopp et al. 1979). Kleine Kindergartengruppen tragen stärker als größere Gruppen zu einem qualitativen Vorteil der außerfamilialen Betreuung bei. Kinder in solchen Gruppen sind kooperativer und in differenziertere soziale Spiele involviert, zeigen mehr soziale Kompetenz und ein adäquateres Problemlösungsverhalten bei der Bewältigung sozialer Probleme (Dunn 1993). In Gruppen mit größerer Anzahl von Kleinkindern je erwachsener Betreuungsperson ist bei den Kindern ein geringeres Sprech- und Spielverhalten zu beobachten (Howes/Rubinstein 1985), weniger an zielgerichteten Verhaltensweisen, mehr Interaktionen mit den Gleichartigen und geringere soziale Anpassung (Howes 1988; Howes/Olenick 1986). Obwohl seit nunmehr fast zwei Jahrzehnten in der Forschung die Bedeutung der Gruppengröße als Dimension von Qualität identifiziert worden ist, konnten diese Erkenntnisse nur bedingt in politische Entscheidungsprozesse Eingang finden.

(b) Personalschlüssel: Die Anzahl der erwachsenen Betreuer in einer Kleinkindergruppe (Krippen- und Kindergartenkinder) zeigt konsistente Effekte: Eine höhere Anzahl von Betreuungspersonen in den Kleinkindergruppen fördert positivere soziale Interaktionen und besseres emotionales Klima (Howes 1983), eine sichere Bindung zur Betreuungsperson (Howes et al. 1988), höhere soziale Kompetenz, Differenziertheit im sozialen Spiel, kooperatives Verhalten und höhere Leistungsfähigkeit (Clarke-Stewart/Gruber 1984; Howes 1988; Howes/Olenick 1986). Diese Qualitätsdimension erwies sich vor allem für jüngere Kinder (etwa im ersten und zweiten Lebensjahr) als besonders bedeutsam.

(c) Qualität der Ausbildung – Professionalisierung von Betreuern: In der Forschung haben sich das Niveau der Ausbildung und das Training der Betreuer bezüglich Betreuer-Kind-Interaktionen (nicht jedoch die Erfahrung) für die Erziehungsqualität als prädiktiv erwiesen. Generell korrelieren diese Variablen mit den in der Betreuungssituation erreichten Entwicklungszielen. Der National Day Care Study-Report (Ruopp et al. 1979; Travers et al. 1979) kam zu dem Schluss, dass für Vorschulkinder im Alter von mehr als drei Jahren die Schlüsselvariable in Bezug auf die Qualifikation der Betreuungsperson kindbezogenes Training war. Das Niveau der Ausbildung korreliert mit höherer sozialer Kompetenz der Kinder (Clarke-Stewart/Gruber 1984). Die Forschungsergebnisse stellen verstärkt die Bedeutung des auf die kindliche Entwicklung abgestimmten Betreuungstrainings heraus, das prädiktiv für das Ausmaß und den Modus der Betreuer-Kind-Interaktionen ist (Hayes et al. 1990; Howes 1983) und mit einer höheren Leistungsfähigkeit sowie einem höheren Kooperationsverhalten des Kindes einhergeht (Dunn 1993; Howes/Olenick 1986; Ruopp et al. 1979).

Drei Punkte schränken jedoch die grundlegende Schlussfolgerung ein, dass kindbezogenes Training von zentraler Bedeutung für die Erziehungsqualität ist: Zum Ersten korrelieren die genannten Komponenten von Betreuungsqualifikation – kindbezogenes Training, Ausbildungsniveau und Erfahrung – positiv miteinander, was eine vorsichtige Interpretation dieser Zusammenhänge nahe legt (Ruopp et al. 1979). Zum Zweiten unterscheiden sich die Ergebnisse wiederum mit dem Alter der Kinder: so zeigte, z.B. für ein- und zweijährige Kinder, das

generelle Ausbildungsniveau eher als das kindbezogene Training positive Korrelate. Zum Dritten ist wahrscheinlich das Ausbildungsniveau und die Dauer des Trainings von Betreuungspersonen, die in verschiedenen Studien unterschiedlich waren, wichtig in Bezug auf die Qualität der Beziehung.

Ergebnisse der National Daycare Home Study (NDHS; Fosburg 1981) bezüglich familiärer Tagesbetreuung stützen die Kenntnisse des Nation Day Care Study (NDCS) Reports in Bezug auf kindbezogenes Training. Training der Betreuungspersonen hatte starke und positive Auswirkungen auf alle drei Arten familiärer Tagesbetreuung, die untersucht wurden: geförderte, reglementierte und nicht reglementierte Betreuungssituationen. So war in den beiden erstgenannten Formen familiärer Tagesbetreuung Training der Betreuungspersonen mit mehr Unterricht, Hilfe und Rollenspiel sowie geringerem Umfang von Aktivitäten verknüpft, die nicht Interaktion mit den Kindern implizierten (vgl. auch Howes 1983; Rosenthal 1988).

Berk (1985) fand hingegen, dass das generelle Ausbildungsniveau der Betreuungspersonen der wesentliche Prädiktor für ihr kommunikatives Verhalten im Umgang mit den Kindern in Betreuungsinstitutionen war. Das Ausbildungsniveau liess Vorhersagen über das Betreuerverhalten gegenüber einjährigen Kindern im NDCS-Report sowie gewisse Verhaltensweisen der Betreuungspersonen in der familiären Tagespflege (Fosburg, 1981) zu. Es ist hier jedoch festzuhalten, dass die beiden Studien mit nationalen Stichproben (NDCS, NDCHS) übereinstimmend einen stärkeren Effekt für die Variable spezifisches Training in Bezug auf die kindliche Entwicklung nachweisen.

Demgegenüber gibt es nur wenig Hinweise, dass die dritte Komponente zur Messung von Qualifikation, Erfahrung der Betreuungsperson, positiv mit Interaktions- oder Ergebnismaßen korreliert ist (Howes, 1983; Rosenthal, 1988). In der Tat fanden Ruopp et al. (1979) geringere kognitive und soziale Stimulation einjähriger Kinder und ausgeprägtere Apathie unter ein- und zweijährigen Kindern bei erfahreneren Betreuungspersonen. Kontos/Fiene (1987) fanden gleichfalls keinerlei Hinweise, dass die Erfahrung der Betreuungsperson für sich genommen ein Prädiktor für kindliches Verhalten war.

(d) Stabilität der Betreuung: Die Anzahl von Veränderungen, die ein Kind bezüglich seiner Betreuungsarrangements erfährt, hat Auswirkungen auf seine Kurz- und Langzeitentwicklung. Häufige Veränderungen in den Betreuungsarrangements sind mit häufigerem Auftreten von unsicherer Bindung an die Mutter assoziiert; dies gilt gleichermaßen für eine hoch belastete Stichprobe der Unterschicht (Vaughn et al. 1980) wie für eine Mittelschicht-Stichprobe (Suwalsky et al. 1986; zitiert in Hayes et al. 1990). Howes/Stewart (1987) fanden, dass Kinder in familiärer Tagespflege, die eine größere Anzahl unterschiedlicher Betreuungsarrangements erfuhren, in ihrem Spiel mit Erwachsenen, Gleichaltrigen und im objektbezogenen Spiel ein niederes Niveau an Komplexität zeigten. Ein stabiles Betreuungsarrangement war in der Studie von Howes (1988) zudem mit positiverer Langzeitentwicklung verknüpft.

Stabilität der Betreuungssituation und (personelle) Kontinuität der Betreuung bestimmen demnach die Qualität der außerfamilialen Betreuung mit. Sie stehen

zudem mit dem Bedürfnis der Kinder nach einer dauerhaften Beziehung zu einem bestimmten Betreuer in Verbindung, der ebenfalls wie die Eltern als Bindungsfigur fungieren kann (Hayes et al. 1990; Howes et al. 1992; Gossens/van Ijzendoorn 1990; Howes et al. 1988). Langfristig ermöglicht eine frühere Stabilität und Kontinuität in der Betreuungssituation, dass sich das Kind besser an die Schulsituation in der ersten Klasse anpassen kann (Howes 1988). Es ist evident, dass die Stabilität der Betreuungspersonen nicht direkt regelbar ist. Diese kann jedoch durch administrative und sonstige Maßnahmen (z.B. durch höhere Gehälter) zumindest mittelbar reguliert werden.

(e) **Strukturierung des Betreuungsablaufs:** Die Betreuungssituation kann auf ein freies Spiel der Kinder oder auf ein strukturiertes Lernen, mit dem Ziel die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder zu fördern, ausgerichtet sein. Vorliegende Forschungsergebnisse vermitteln folgendes Bild: Freies Spiel in der Betreuungsumgebung trägt nicht so stark wie strukturiertes Lernen zu der kognitiven Entwicklung der Kinder bei (Ruopp 1979). Förderprogramme, in denen vom Erzieher gelenkte Lernaktivitäten überwiegen, führen zu einer weniger adäquaten sozialen Anpassung der Kinder als Angebote, in denen Lernaktivitäten von den Kindern selbst, in einem von den Erziehern vorstrukturierten Umfeld, initiiert und realisiert werden (Schweinhart et al. 1986).

(f) **Raumgestaltung:** Die Raumausstattung korreliert mit unterschiedlichen Verhaltens- und Entwicklungsaspekten des Kindes: So fördern großzügig ausgestaltete Kindergartenräume das Einzelspiel der Kinder. Die altersgemäße Ausstattung der Räume und die Möglichkeit, Kindergruppen unterschiedlicher Größe räumlich zu integrieren, steht in Zusammenhang mit dem Problemlösungsverhalten der Kinder (Holloway/Reichhart-Erickson 1988). Kinder zeigen bessere kognitive und soziale Fertigkeiten, wenn der Kindergarten eine stimulierende Ausstattung hat und räumlich die Möglichkeit bietet, unterschiedliche Aktivitätsbereiche einzurichten (Clarke-Stewart 1987). Allerdings hat Clarke-Stewart (1987) auch darauf aufmerksam gemacht, dass obwohl zweifelsfrei die Raumausgestaltung mit den Qualitätsaspekten der Betreuungssituation korreliert, die Bestimmung der ursächlichen Wirkungsrichtung dieses Zusammenhangs jedoch weiterer Forschung bedarf.

Prozessuale Dimensionen von Qualität

Unter prozessualen Dimensionen von Qualität versteht man die vom Kind in der Betreuungssituation und im Umgang mit den Erwachsenen und den Kindern gemachten Erfahrungen sowie die Eltern-Erzieher-Interaktion. Hier soll lediglich auf die (a) Betreuer-Kind- und (b) auf die Eltern-Betreuer-Interaktion kurz hingewiesen werden.

(a) **Betreuer-Kind-Interaktion:** Prozessuale Aspekte von Qualität der außer-familialen Kinderbetreuung beziehen sich im Allgemeinen auf die täglichen Erfahrungen des Kindes mit dem Betreuungspersonal, vor allem auf die Art und Weise der in der Betreuungssituation vollzogenen Interaktionen. Eine adäquate

Ausgestaltung der sprachlichen Interaktionen zwischen Betreuer und Kind konnte als wesentlicher Prädiktor der kindlichen Entwicklung identifiziert werden (McCartney et al. 1982). Gefühlsbetonte und informative sprachliche Interaktionen zwischen der Betreuungsperson und dem Kind scheinen die Entwicklung verbaler und kognitiver Fertigkeiten zu beschleunigen (McCartney 1988; McCartney et al. 1988). Engagierte und sensible Betreuer fördern das explorative Verhalten des Kindes sowie die Beziehungen zu Gleichaltrigen (Anderson et al. 1981; Howes et al. 1992).

(b) **Betreuer-Eltern-Interaktion:** Man nimmt an, dass die Art der Kommunikation zwischen den Betreuern und den Eltern mit der Qualität der außerfamilialen Betreuung einhergehen könnte: Eine Studie über den Zusammenhang von drei unterschiedlichen Formen der Kommunikation zwischen Eltern und Betreuern, *unidirektional*, z.B. schriftliche Mitteilungen an die Eltern; *bidirektional*, d.h. Gespräche bei der Abholung der Kinder, Elternabende; *multidirektional*, d.h. Austausch zwischen den Eltern und den Betreuern mit Hilfe von Therapeuten und Sozialarbeitern, und der Qualität unterschiedlicher Betreuungsangebote (privat versus subventioniert) ergab folgendes Bild: Häufigeres Vorkommen der unterschiedlichen Kommunikationsmodi korreliert mit einer höheren Qualität der Betreuungssituation. Kein Zusammenhang bestand hingegen zwischen der eingeschätzten Bedeutsamkeit der Betreuer-Eltern-Kommunikation und der Betreuungsqualität.

Wechselwirkung zwischen strukturellen und prozessualen Aspekten von Qualität

Sowohl die strukturellen als auch die prozessualen Aspekte der außerfamilialen Kinderbetreuung sind für die Erziehungsqualität von Bedeutung und müssen in die Konzeptualisierung eines Qualitätsmodells einbezogen werden. Das gegenwärtig zu beobachtende Übergewicht der strukturellen Qualitätsaspekte und eine damit einhergehende »Vernachlässigung« der prozessualen Aspekte ist weder nachvollziehbar noch gerechtfertigt.

Betrachtet man die Relation zwischen den strukturellen und prozessualen Aspekten der Qualität von außerfamilialer Kinderbetreuung, so lässt sich zwischen beiden eine empirisch belegte Wechselwirkung nachweisen: Auf der einen Seite sind die strukturellen Aspekte wie z.B. stabile und dauerhafte Beziehung zwischen Kind und Pflegeperson sowie die im Förderungsprogramm festgelegten Inhalte nur in einem Interaktionsprozess realisierbar (Hayes et al. 1990). Auf der anderen Seite wirken strukturelle Aspekte unterstützend auf die Ausgestaltung von Interaktionsmustern und fördern somit vor allem die soziale Entwicklung der Kinder (Belsky 1984). Die Form der Betreuer-Kind-Beziehung korreliert mit der Gruppengröße (Stith/Davis 1984), dem Personalschlüssel (Howes 1983; Howes/Rubenstein 1985) und der Ausbildung der Betreuer (Howes 1983): Betreuer mit spezifischem, auf Kinderbetreuung und -entwicklung

abgestimmtem Training sind sensitiver und kommunikativer als Betreuer, bei denen ein solches Training fehlt. Strukturelle Qualitätsindikatoren wie der Personalschlüssel, die Gruppengröße und die Betreuerfluktuation, scheinen jedoch nicht so stark mit den prozessualen Qualitätsaspekten zu korrelieren, dass sie deren Messung im Rahmen von Untersuchungen zur außerfamilialen Kinderbetreuung ersetzen könnten (Scarr et al. 1994).

Die Studie von Howes et al. (1992) hat weitere interessante Zusammenhänge zwischen beiden Aspekten von Betreuungsqualität ausgearbeitet: Zum einen ist von Bedeutung, dass kleinste Veränderungen des Personalschlüssels bzw. der Gruppengröße Auswirkungen haben. Bereits die Hinzunahme eines Kindes führt z.B. zu einer feststellbaren Abnahme der Betreuungsqualität. Zum anderen ist höhere soziale Kompetenz der Kinder in der Peergruppe nicht direkt durch den Personalschlüssel und die Gruppengröße beeinflussbar, sondern über die Mediatoren »adäquate Betreuung« (z.B. Kind-Betreuer-Interaktionen, Beaufsichtigung etc.), »entwicklungsadäquate Aktivitäten« (z.B. Planung, Arrangement von Materialien etc.) sowie die »Beziehung zum Betreuer« (Bindungssicherheit, soziale Orientierung) erklärbar. Die höhere soziale Kompetenz der Kinder als Qualitätsindikator entsteht somit nicht einfach durch den intensiven Kontakt mit anderen Kindern, sondern durch die Ausgestaltung und Organisation des Betreuungssettings durch den Betreuer, der einen Handlungsrahmen für den Erwerb sozialer Fertigkeiten erst schaffen muss.

Die Studie von Dunn (1993) zeigte gleichfalls, dass die strukturellen sowie die prozessualen Aspekte von Qualität in gleicher Weise für das Erreichen kindlicher Entwicklungsziele prädiktiv sind. Sowohl strukturelle als auch prozessuale Aspekte sind somit in die Konzeptualisierung eines Qualitätsmodells der außerfamilialen Kinderbetreuung einzubeziehen. Die Forschung hat allerdings auch gezeigt, dass selbst bei Berücksichtigung aller dieser Dimensionen nur ein relativ geringer Anteil der Varianz kindlicher Entwicklung vorhergesagt werden kann. Deshalb wird eine Intensivierung der Forschung erforderlich sein, um weitere Merkmale von Qualität zu identifizieren. Es wird z.B. vermutet, dass die Größe der Einrichtung, die Partizipation der Eltern, der ethnische und kulturelle Hintergrund der Kinder sowie die Autonomie der Betreuer zusätzliche bedeutsame Dimensionen von Qualität darstellen. Darüber hinaus ist eine stärkere ökologische Einbettung von Qualitätskonzepten anzustreben.

Empirische Ansätze zur Bestimmung von Qualität

Aus der Vielzahl der empirischen Studien, die seit Beginn der 80er Jahre durchgeführt wurden, wird hier auf zwei noch laufende Projekte sowie auf ein in Vorbereitung befindliches Memorandum kurz hingewiesen. Es handelt sich um die vom National Institute for Mental Health und Human Development (NICHD) 1991 organisierte NICHD Study of Early Child Care sowie um das International Child Care and Education Project (ICCE; vgl. Tietze et al. 1996), an dem neben Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien auch die USA teilnehmen. Es

wurde 1993 als Teil der European Child Care and Education Study (ECCE) initiiert. Schließlich befindet sich derzeit ein Memorandum zur Tagesbetreuung von Kindern in Vorbereitung. Es soll Empfehlungen zur Weiterentwicklung der außerfamilialen Betreuung von Kindern in Deutschland beinhalten und greift dabei auf die Ergebnisse von vom Bund geförderten Forschungsprojekten zurück.

Durch die NICHD Study of Early Child Care (vgl. NICHD, 1996; 1997) wurde 1991 als Konsequenz einer Reihe von Symposia und Workshops sowie von öffentlichen Anhörungen des amerikanischen Senats und relativ stark kontrovers geführten Debatten über die Auswirkungen früher außerfamilialer Betreuung auf die kindliche Entwicklung und auf die Eltern-Kind-Beziehung eingeleitet. Mehr als 1.300 Familien mit Kindern im Alter von bis zu einem Monat aus zehn unterschiedlichen Regionen der USA nehmen an dieser Studie teil. Diese Stichprobe soll längsschnittlich bis zum siebten Lebensjahr des Kindes weiter verfolgt werden. Die Familien variieren hinsichtlich einer Reihe von Indikatoren, wie z.B. ethnische Herkunft, Ausbildung und Erwerbstätigkeit der Mutter, Form und Dauer der außerfamilialen Betreuung. Beteiligt sind an dieser Studie 14 Universitäten.

Erste Ergebnisse der Studie zeigen, dass einzelne Dimensionen, wie z.B. Betreuungsform, Betreuungsdauer (gemessen an Betreuungsstunden pro Woche), Betreuungsstabilität (erfasst an der Anzahl der täglich wechselnden Betreuungsarrangements des Kindes) und Eintrittsalter des Kindes in das Betreuungssetting, für sich betrachtet die Mutter-Kind-Bindung nicht beeinflussen. Dennoch stehen bestimmte Bedingungen der außerfamilialen Betreuung in Kombination mit familialen Variablen in Beziehung zur Kind-Mutter-Bindung: Kinder, die eine außerfamiliale Betreuung von niedriger Qualität erhielten, länger als 10 Stunden pro Woche fremdbetreut wurden bzw. mehrere Betreuungswechsel bis zu ihrem 15 Lebensmonat erfahren hatten, waren häufiger in der Gruppe der Kinder mit unsicherer Bindung vertreten als die Kinder der Kontrollgruppe. Im Weiteren zeigten Jungen, die mehr als 30 Wochenstunden außerfamilial betreut wurden, ein erhöhtes Risiko für unsichere Kind-Mutter-Bindung als Jungen mit weniger als 30 Wochenstunden Fremdbetreuung. Diese Studie ist, wie bereits angedeutet, längsschnittlich angelegt, und sie misst in ihrem Design kontextuellen Faktoren hinsichtlich ihrer Auswirkung auf die kindliche Entwicklung und die Eltern-Kind-Bindung (und -Beziehung) besondere Bedeutung bei, sodass ihre Erkenntnisse zur Entwicklung eines stärker als bislang kontextuell orientierten Qualitätskonzeptes beitragen werden.

Die ICCE-Studie interessierte sich in einer ersten Phase für die Zusammenhänge zwischen Qualität der Betreuung im Kindergarten und in der Familie einerseits und kindlicher Entwicklung andererseits. In der Studie wird zwischen drei Aspekten von Qualität unterschieden: (a) Prozessqualität, (b) Strukturqualität und (c) Einstellungsqualität (d.h. Vorstellungen der Erzieherinnen über kindliche Entwicklung, über pädagogische Ziele und Normen sowie ihre Auffassung von pädagogischer Qualität (Tietze/Roßbach 1996). Struktur- und Einstellungsqualität wurden mittels Interviews bei den Gruppen-

und Einrichtungsleiterinnen erhoben, die Prozessqualität hauptsächlich über standardisierte Beobachtungen und Ratings durch trainierte Beobachter. Zur Anwendung kamen ferner Einschätzskalen für Erzieherinnen und Eltern, um das Sozialverhalten der Kinder zu erfassen. Um Auskunft über die Sprachentwicklung zu erhalten, wurde der Peabody Picture Vocabulary Test eingesetzt. Vergleichbare Qualitätsaspekte wurden mittels Mütterinterviews und Beobachtungen auch im familialen Setting untersucht. Ferner verfolgt die Studie längsschnittlich den Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule. Im Mittelpunkt steht die Frage »inwieweit (gute) pädagogische Qualität, die Kinder im Kindergarten erfahren, (positive) Auswirkungen auf ihre Entwicklung als Grundschüler hat« (Tietze/Roßbach 1996). Die Kinder werden am Ende der zweiten Grundschulklasse hinsichtlich Schulleistung, Sozialentwicklung und Bewältigung von Alltagssituationen untersucht. Im schulischen Setting sollen durch entsprechende modifizierte Erhebungsinstrumente alle drei Qualitätsaspekte erfasst werden. Parallel dazu werden vergleichbare Daten auch im familialen Setting erhoben.

Vorliegende Ergebnisse weisen auf die große Variabilität von Qualität zwischen den untersuchten Einrichtungen hin. Diese werden manifest nicht nur zwischen den verschiedenen Betreuungsformen (ganztags, halbtags), sondern auch zwischen Einrichtungen aus den alten und den neuen Bundesländern. Ferner belegen die deutschen Daten, dass Prozessqualität, wenn auch nicht ausschließlich, so dennoch signifikant von Variablen der Strukturqualität beeinflusst wird. Und sie weisen auf die Notwendigkeit hin, durch geeignete Professionalisierungsmaßnahmen, »... eine direkte Verbesserung des unmittelbaren pädagogischen Umgangs der Erzieherinnen mit den Kindern ...« zu erreichen. Verglichen mit den beiden Betreuungsformen (familiar versus außerfamiliar) wird zwar der Bedeutung der familialen Variablen größere Bedeutung beigemessen, Variablen der außerfamilialen Betreuung weisen jedoch einen eigenständigen Beitrag auf und zudem sind sie für politische Maßnahmen zugänglicher als familiäre Variablen (für eine ausführliche Darstellung vgl. Tietze et al. 1996).

Das von mehreren Autoren derzeit vorbereitete Memorandum, auf das hier nur am Rande hingewiesen wird, leitet Konsequenzen für die Betreuungsqualität aus unterschiedlichen Arbeiten zur gegenwärtigen Situation der Elementarerziehung in Deutschland ab. Ihm liegen die Daten folgender Projekte zugrunde: »Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen« des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) in Kooperation mit dem Sozialpädagogischen Institut (ISP) des Landes Nordrhein-Westfalen und des Instituts für Kindheits- und Familienforschung (IFK) Brandenburg, »Orte für Kinder« des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und der Projekte »Evaluation des Erprobungsprogramms«, »Kindersituationen« und »Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen« der Freien Universität Berlin.

Das Memorandum fokussiert in einer ersten Fassung stark auf kontextuelle Faktoren und weist auf die Notwendigkeit hin, langfristig gesellschaftliche Entwicklungsprozesse bei der Aufstellung von Qualitätsstandards zu berücksichtigen. Innovationen und Qualitätsstandards müssen von Dauer sein und

eine breite Anwendung (d.h. über das Setting der außerfamilialen Betreuung hinaus) erfahren. Schließlich wird der Frage nachgegangen, wie künftig Qualitätsstandards in den Einrichtungen implementiert werden können.

Es ist noch zu früh, um den Stellenwert und die Wirkung eines solchen Memorandums als Instrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung einzuschätzen. In Workshops sollen die darin enthaltenen Positionen diskutiert werden, bevor dieses Memorandum in den politischen Entscheidungsprozess Eingang findet. Gemeinsam ist all diesen Projekten das Bemühen, ein Konzept von Betreuungsqualität zu präzisieren und weiterzuentwickeln, das geeignet wäre, die komplexen Zusammenhänge zwischen den hier vorgestellten verschiedenen Dimensionen aufzuzeigen und bessere Vorhersagen als bisher bezüglich der kindlichen Entwicklung zu ermöglichen.

Ansätze und Verfahren zur Messung von Betreuungsqualität

Mit der weitgehend unzureichenden Konzeptualisierung und Operationalisierung von Betreuungsqualität korrespondiert auch ein unbefriedigendes methodisches Instrumentarium zur Erfassung von Betreuungsqualität. Zudem erscheint es mehr als fraglich, ob bei der gegenwärtigen Forschungslage ein standardisiertes Verfahren zur quantitativen Erfassung von Qualität entwickelt werden kann, mit dessen Hilfe Vergleiche zwischen Betreuungsformen zuverlässig angestellt werden können. Pascal/Bertram (1994) weisen darauf hin, dass zur Bestimmung von Qualität sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren zur Anwendung kommen sollten und dabei berücksichtigt werden muss, dass bestimmte Dimensionen (z.B. relativistische Dimensionen) am ehesten mit Hilfe qualitativer Verfahren erfasst werden können.

Die in der Forschung bislang verwendeten oder die für unsere Fragestellung geeigneten Verfahren haben fast Seltenheitswert. Es dominiert die Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms/Clifford 1980), die entwickelt wurde, um unterschiedliche Betreuungsumwelten in ihrer Qualität erfassen und vergleichen zu können. Die mit dieser Skala ermittelten Aspekte von Betreuungsqualität umfassen die Ausstattung und Nutzung der zur Verfügung stehenden Räume, die Ausstattung mit Materialien und das Ausmaß an eingebrachten Erfahrungen, die für die kindliche Entwicklung förderlich sind, die Ausgestaltung des täglichen Curriculums, die Erfahrung unterschiedlicher Grade der Beaufsichtigung sowie das Ausmaß, in dem die Betreuungsumwelt auch den Bedürfnissen der Betreuer und der Eltern entspricht.

Brody/Statham (1994) zeigen, dass die ECERS-Skala kein universelles Instrumentarium zur Erfassung der Qualität von außerfamilialer Kinderbetreuung ist, da sie den Schwerpunktsetzungen der Qualitätsaspekte in den untersuchten Settings, vor allem der Spielgruppen, nicht genügend entspricht. Die ECERS-Skala, die zum Teil eine strukturierte Lernsituation betont, erfasst z.B. nicht die Bedeutsamkeit des freien Spiels für den Lernprozess. Überdies werden die Involvierung der Eltern in die Betreuungssituation, die ethnische und

geschlechtspezifische Diversität, sowie die Vielfalt an interpersonellen Beziehungen nicht in der gesamten Bandbreite berücksichtigt. Die Werte der Skala zeigen zudem eine starke Situationsabhängigkeit, und sie ist nicht geeignet, um die Dynamik der Betreuungssituation mit den variierenden Interaktionsmustern zwischen dem Personal und dem Kind mit zu erfassen.

Im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation entwickelten Dragonas et al. (1990) die Child Care Facility Schedule (CCFS) zur Messung der Qualität der Kinderbetreuung im kulturübergreifenden Kontext. Die Skala wurde in Griechenland, auf den Philippinen und in Nigeria getestet. Die endgültige Fassung der Skala beinhaltet nur jene Items, die in allen drei Ländern als relevant für eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung eingeschätzt wurden. Die CCFS-Skala umfasst folgende Qualitätsbereiche: Materielle Umwelt, Gesundheit und Sicherheit, Ernährung, Verwaltung, Personal-Eltern-Interaktionen, Personal-Kinder-Interaktionen, beobachtbare kindliche Verhaltensweisen und Curriculum. Reliabilitätsstudien wurden in Griechenland und Nigeria durchgeführt, während die Validierung der Skala nur in Griechenland stattfand.

Einen Aufschluss über das der CCFS-Skala zugrunde liegende Qualitätskonzept gibt eine Validierungsstudie zur Konstruktvalidität der CCFS-Skala. Dabei konnten zwei Faktoren extrahiert werden, die einen hohen Anteil an der Gesamtvarianz erklären. Der erste Faktor (30% der Gesamtvarianz von 57%) lädt zwar Items aus allen Qualitätsbereichen der CCFS-Skala, seine inhaltliche Zusammensetzung macht jedoch deutlich, dass Personal, Curriculum und materielle Umwelt nur dann zur Qualität der Kinderbetreuung beitragen, wenn sie gleichzeitig die Kreativität und Entwicklungsfähigkeit der Kinder, ihr Gruppenverhalten und den Individuationsprozess fördern. Der zweite Faktor, der nur 7% der Gesamtvarianz erklärt, verweist darauf, dass bloße Infrastruktur (materielle und technische Ausstattung des Betreuungssettings) nur sekundär zur Qualität der Betreuung beiträgt. Diese Ergebnisse legen nahe, dass ein Zusammenspiel zwischen strukturellen und prozessualen Aspekten zu einem Optimum an Betreuungsqualität führt. Die These von Phillips/Howes (1987), die die Äquivalenz struktureller und qualitativer Aspekte der außerfamilialen Kinderbetreuung betont, findet hier weitere Unterstützung.

Auch von Dragonas et al. (1995) durchgeführte Clusteranalysen weisen darauf hin, dass hohe Qualität mit hohen Werten in psychosozialen und materiellen Aspekten der Kinderbetreuung einhergeht. Die CCFS-Skala korreliert relativ hoch mit der ECERS-Skala. Sie ist aber spezifischer in der Erfassung der Qualität der außerfamilialen Kinderbetreuung, indem sie über die globalen Qualitätsindikatoren der ECERS-Skala hinaus die psychosozialen Qualitätsaspekte einbezieht. Um dem Anspruch gerecht zu werden, als universelles Messinstrument zu gelten, bedarf es jedoch weiterer (vergleichender) Studien.

Schließlich sei auf das Total Quality Management (TQM) hingewiesen, das von Edward Deming und Joseph Juran in den 40er Jahren entwickelt wurde und in den Einrichtungen außerfamilialer Betreuung zur Anwendung kam. Neuroth und Mitarbeiter von der Canadian Child Care Advocacy Association haben 1992 das

Total Quality Management Handbook vorgelegt, das über diese Konzeption ausführlich berichtet.

Weitere Verfahren zur Messung von Qualität in außerfamilialen Betreuungsformen sind (a) das Assessment Profile für vorschulische Programme von Abbott-Shim/Sibley (1993), das aus 87 Items besteht, die sich auf fünf Dimensionen zurückführen lassen; (b) die Infant/Toddler Environment Scale (ITERS) von Harms et al. (1990; vgl. auch den Einsatz dieser Skala in einer nationalen Stichprobe in Italien von Ferrari 1991). (c) Von Kontos/Fiene (1985) stammt die Child Development Programm Evaluation (CDPE), mit deren Hilfe Zusammenhänge zwischen Qualitätsindikatoren und kindlicher Entwicklung überprüft werden.

Im familialen Setting finden folgende Instrumente häufig Anwendung: (a) Die Child Development Associate Competency Standards (CDA), (b) das National Association for Family Day Care Assessment Profile (NAFDC), (c) das Child Care Partnership of Dallas Family Day Care Home Observation Instrument, (d) die Louise Child Care Scale und (e) die Harms/Clifford Family Day Care Scale (FDCRS) (vgl. hierzu Modigliani/Dunleavy 1990).

Messinstrumente, die sich zur Erfassung prozessualer Aspekte von Qualität eignen, sind im deutschsprachigen Gebiet jüngsten Datums; das DJI hat z.B. vor kurzem eine Übersicht über verfügbare Beobachtungsverfahren und -möglichkeiten veröffentlicht (Rohrman 1996; vgl. auch Conrad et al. 1996). Systematische Ansätze zur Beobachtung von Kindern im vorschulischen Alter und in frühpädagogischen Settings haben Billman/Sherman (1996, 1997) vorgelegt. In seinem Beitrag diskutiert Pellegrini (1996) Grundsatzfragen der Beobachtung von Kindern in der natürlichen Umgebung. Diese diagnostischen Skalen ergänzen das Instrumentarium der Qualitätsforschung und erleichtern in Verbindung mit neueren Verfahren einer computergestützten Erfassung und Analyse von Beobachtungsdaten, wie sie etwa durch die Noldus Information Technology derzeit angeboten werden, die empirische Forschung auf dem Gebiet der Untersuchung prozessualer Aspekte von Qualität.

Faktorenanalytische Untersuchungen zur Qualitätsmessung der außerfamilialen Kinderbetreuung mit Hilfe der Infant/Toddler Environment Scale (ITERS; Harms et al. 1990), Early Childhood Environment Scale (ECERS; Harms/Clifford 1980) und Assessment Profile for Early Childhood Programs (Abbott-Shim/Sibley 1993) ergaben, dass die Skalen jeweils auf einen Faktor reduziert werden können. Scarr et al. (1994) zeigen, dass eine Beschränkung auf etwa 12 Items zu einer validen Messung der globalen Qualität der Kinderbetreuung führt. Diese Skalen lassen eine Differenzierung zwischen den Qualitätssubskalen bei breiter Variabilität bezüglich der Qualität in den Betreuungssettings (etwa in den USA, im Gegensatz zu Schweden (vgl. Lamb et al. 1988) nicht zu. Weitere vergleichende Studien zur Messung von Qualität stammen von Fiene/Melnick (1989, 1990) und Kontos/Fiene (1985).

Literatur

- Abbott-Shim, M. et al.: Development and Validation of the Assessment Profile: Research Version. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans 1993
- Anderson, C.W./Nagel, R.J./Roberts, W.A./Smith, J.W.: Attachment to substitute caregivers as a function of centre quality and caregiver involvement. *Child Development* 1981, 52, S. 53–61
- Balaguer, I./Mestres, J./Penn, H.: Die Frage der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein Diskussionspapier. Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Kommission. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992
- Belsky, J.: Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. In: Ainslie, R.C. (Hrsg.): *The child and the day care setting*. New York: Praeger 1984, S. 1-34
- Berk, S.F.: *The gender factory. The apportionment of work in American households*. New York: Plenum Press 1985
- Billman, J./Sherman, J.A.: *Observation and participation in early childhood settings: A practicum guide*. London: Allyn and Bacon 1996
- Billman, J./Sherman, J.A.: *Observation and participation in early childhood settings: A practicum guide, birth through age five*. London: Allyn and Bacon 1997
- Blenkin, G.M./Kelly, A.V.: *Assessment in early childhood education*. London: Paul Chapman 1992
- Blenkin, G.M./Kelly, A.V.: *The national curriculum and early learning. An evaluation*. London: Paul Chapman 1994
- Bloom, P.J./Sheerer, M.: The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly* 1992, 7, S. 579–594
- Brophy, J./Statham, J.: Measure for measure: Values, quality and evaluation. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 61–75
- Clarke-Stewart, K.A.: Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for Education of Young Children 1987, S. 21–42
- Clarke-Stewart, K.A.: *Daycare*. Cambridge: Harvard University Press 1993
- Clarke-Stewart, K.A./Allhusen, V.D./Clements, D.C.: Nonparental caregiving. In: Bornstein, M.H. (Hrsg.): *Handbook of parenting*, Bd. 3. Mahwah: Erlbaum 1995, S. 151–176
- Clarke-Stewart, K.A./Gruber, C.: Day care forms and features. In: Ainslie, R.C. (Hrsg.): *Quality variations in day care*. New York: Praeger 1984, S. 35–62
- Clarke-Stewart, K.A./Gruber, C.P./Fitzgerald, L.M.: *Children at home and in day care*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1994
- Conrad, S./Lischer, P./Wolf, B.: *Erhebungsmethoden der externen empirischen Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen*. Landau: Verlag empirische Pädagogik 1996
- Dahlberg, G./Asén, G.: Evaluation and regulation: a question of empowerment. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 157–171
- Dragonas, T./Tsiantis, J./Lambidi, A.: Assessing quality day-care: The child care facility schedule. *International Journal of Behavioral Development* 1995, 18, S. 557–568
- Dunn, L.: Proximal and distal features of a day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly* 1993, 8, S. 167–192
- Erath, P.: Qualität von Kindertageseinrichtungen. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.): *Handbuch Kindertageseinrichtungen. Organisation und Management für LeiterInnen, Fachkräfte, Träger und Initiatoren (Loseblattsammlung, Grundwerk)*. Berlin: Walhalla 1994
- Farquhar, S.E.: Quality in early education and care: What do we mean? *Early Child Develop-*

- ment and Care 1990, 64, S. 71–83
- Ferrari, M.: Quality of Care: A National Sample. ERIC-Datei 1991
- Fiene, R./Melnick, S.-A.: Quality assessment in early childhood programs: A multi-dimensional approach. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago 1991
- Fosburg, S.: Family day care in the United States: National Day Care Home Study. Washington: U.S. Department of Health and Human Services 1981
- Fthenakis, W.E.: Mütterliche Berufstätigkeit, Außerfamiliale Betreuung und Entwicklung des (Klein-)Kindes aus kinderpsychologischer Sicht. Zeitschrift für Familienforschung, 1989, 1, S. 5-27
- Geens, G.: The longitudinal effects of early childhood education (ECE). State of the art in the Anglo-American research. In: Laevers, F. (Hrsg.): Defining and assessing quality in early childhood education. Leuven: Leuven University Press 1994, S. 15–26
- Ghazvini, A.S./Readdick, C.A.: Parent-caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. Early Childhood Research Quarterly 1994, 9, S. 207–222
- Goossens, F.A./Ijzendoorn, M.H.: Quality of infants attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. Child Development 1990, 61, S. 832–837
- Harms, T./Clifford, R.M.: Early Childhood Environment Scale. New York: Teachers College Press 1980
- Harms, T./Cryer, P./Clifford, R.M.: Infant/Toddler Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press 1990
- Hartmann, W./Stoll, M.: Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Wien: Pädagogischer Verlag 1996
- Hayes, C.D./Palmer, J.L./Zaslow, M.J.: Who cares for America's Children? Washington: National Research Council 1990
- Holloway, S.D./Reichhart-Erickson, M.: The relationship of day-care quality to children's free play behavior and social problem solving skills. Early Childhood Research Quarterly 1988, 3, S. 39–54
- Howes, C.: Caregiver behavior in center and family day care. Journal of Applied Developmental Psychology 1983, 4, S. 99–107
- Howes, C.: Relations between early child care and schooling. Developmental Psychology 1988, 24, S. 53–57
- Howes, C./Rodning, C./Galluzzo, D.C./Myers, L.: Attachment and childcare: Relationships with mother and caregiver. Early Childhood Research Quarterly 1988, 3, S. 403–416
- Howes, C./Rubenstein, J.: Determinants of toddlers' experiences in daycare: Age of entry and quality of setting. Child Care Quarterly 1985, 14, S. 140–151
- Howes, C./Phillips, D.A./Whitebook, M.: Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. Child Development 1992, 63, S. 449–460
- Howes, C./Olenick, M.: Family and child care influences on toddlers' compliance. Child Development 1986, 57, S. 202–216
- Howes, C./Stewart, P.: Child's play with adults, toys and peers: An examination of family and child care influences. Developmental Psychology 1987, 23, S. 423–430
- Hurst, V.: Planning for early learning. Education in the first five years. London: Paul Chapman 1991
- Jensen, C.: Fragments for a discussion about quality. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): Valuing quality in early childhood services. London: Paul Chapman 1994, S. 1423–1456
- Joseph, C./Lane, J./Sharma, S.: No equality, no quality. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): Valuing quality in early childhood services. London: Paul Chapman 1994, S. 92–107
- Katz, L.: Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Berlin: Luchterhand 1996, S. 227–239
- Karrby, G.: Differences in quality and extent of daily time in Swedish preschools. In: Laevers,

- F. (Hrsg.): *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press 1994, S. 151–158
- Klein & Groß: *Wettbewerb, Leistung und Qualität*. 1996, Heft 10
- Kontos, S.J.: *Child care quality, family background and children's development*. *Early Childhood Research Quarterly* 1991, 6, S. 249–262
- Kontos, S./Fiene, R.: *Penn State/OCYF Day Care Project: Final report of a pilot study*. University Park: Pennsylvania State University 1985
- Kontos, S./Fiene, R.: *Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania Study*. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 57–80
- Laevers, F.: *The innovative project experiential education and the definition of quality in education*. In: Laevers, F. (Hrsg.): *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press 1994, S. 159–172
- Lamb, M./Hwang, P./Bookstein, F.L./Broberg, A./Hult, G./Frodi, M.: *Determinants of social competence in Swedish preschoolers*. *Developmental Psychology* 1988, 24, S. 58–70
- Langsted, O.: *Looking at quality from the child's perspective*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 28–42
- Larner, M./Phillips, D. (1994). *Defining and valuing quality as a parent*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 44–60
- Leseman, P.: *Parent-child interactions as a system of informal education*. In: Laevers, F. (Hrsg.): *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press 1994, S. 263–277
- McCartney, K.: *The effect of quality of day care environment upon children's language development*. *Developmental Psychology* 1984, 20, S. 244–260
- McCartney, K./Scarr, S./Phillips, D./Grajek, S.: *Day care as intervention: Comparison of varying quality programs*. *Journal of Applied Psychology* 1988, 6, S. 247–260
- McCartney, K./Scarr, S./Phillips, D./Grajek, S./Schwarz, J.C.: *Environmental differences among day care centers and their effects on children's development*. In: Zigler, E./Gordon, E. (Hrsg.): *Day care: Scientific and social policy issues*. Boston: Auburn House 1982, S. 126–151
- McGail, G.: *Quality in British preschool facilities and the construction of a scale to measure it*. In: Laevers, F. (Hrsg.): *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press 1994, S. 87–102
- McGurk, H./Caplan, M./Henessy, E./Moss, P.: *Controversy, theory and social context in contemporary day care research*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1993, 34, S. 3–23
- Melhuish, E.C./Moss, P.: *Day care for young children: International perspectives*. London: Tavistock/Routledge 1991
- Modigliani, K./Dunleavy, M.-P.: *Assessing the quality of family child care: A Comparison of five instruments*. New York: Bank Street College of Education 1990
- Moss, P.: *Defining quality: Values, stakeholders and processes*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 1–9
- Moss, P.: *Defining objectives in early childhood services*. Paper presented at the 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Paris 1995
- Moss, P./Pence, A.: *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman 1994
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD): *Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving*. *Early Childhood Research Quarterly* 1996, 11, S. 269–306
- Pascal, C./Bertram, T.: *Exploring definitions of quality for children 3–5 in practice*. In: Laevers, F. (Hrsg.): *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven

- University Press 1994, S. 103–109
- Pellegrini A.D.: *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah: Lawrence Erlbaum 1996
- Pence, A./McCallum, M.: *Developing cross-cultural partnerships: Implications for child care quality research and practice*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 108–122
- Pence, A./Moss, P.: *Towards an inclusionary approach in defining quality*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 172–179
- Penn, H.: *Working in conflict: Developing a dynamic model of quality*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 11–27
- Petermann, F.: *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Referat bei einer gleichlautenden Veranstaltung des St. Gregor Heimes der Katholischen Waisenhaus-Stiftung Augsburg und der Katholischen Stiftungshochschule München*. München 1995
- Petrie, P.: *Quality in school-age child care services: An inquiry about values*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 77–91
- Phillips, D./Howes, C.: *Indicators of quality in child care: Review of research*. In: Phillips, D. (Hrsg.): *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington: National Association of the Education of Young Children 1987, S. 43–56
- Rohrmann, T.: *Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten. Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter*. München: Deutsches Jugendinstitut 1996
- Rosenthal, M.K.: *Social policy and its effects on the daily experiences of infants and toddlers in family day care in Israel*. Jerusalem: The Hebrew University 1988
- Roßbach, H.-G.: *Assessing the quality of kindergarten environments with the Early Childhood Environment Rating Scale*. In: Pieters, J. M./Breuer, K./Simons, P.R.J. (Hrsg.): *Learning environments: Contributions from Dutch and German research*. Berlin: Springer 1990, S. 77–90
- Ruopp, R./Travers, J./Glantz, F./Coelen, C.: *Children at the center: Final results of the National Day Care Study*. Cambridge: Abt Associates 1979
- Scarr, S./Eisenberg, M./Deater-Deckard, K.: *Measurement of quality in child care centers*. *Early Childhood Research Quarterly* 1994, 9, S. 131–151
- Schweinhart, L.J./Weikart, D.P./Larner, M.B.: *Consequences of three preschool curriculum models through age 15*. *Early Childhood Research Quarterly* 1986, 1, S. 15–45
- Smith, A.B./Farquhar, S.E.: *The New Zealand experiences of charter development in early childhood services*. In: Moss, P./Pence, A. (Hrsg.): *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman 1994, S. 123–141
- Stith, S./Davis, A.: *Employed mothers and family day care substitute caregivers*. *Child Development* 1984, 55, S. 1340–1348
- Suwalsky, J.T.D./Zaslow, M./Klein, R./Rabivovich, B.: *Continuity of substitute care in relation to infant-mother attachment*. Zitiert in: Hayes, C.D./Palmer, J.L./Zaslow, M.J.: *Who cares for America's Children?* Washington: National Research Council 1990
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS): Qualität in der Kindertagesbetreuung. Neue Sprache – alte Bedingungen, Entwicklung und Management, Evaluation und Kontrolle*. 1997, Heft 2
- Tietze, W. (Hrsg.): *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. Berlin: Luchterhand 1996
- Tietze, W./Roßbach, H.G.: *Die Qualität des Kindergartens und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Eine internationale Vergleichsstudie*. In: Engelhard, D. et al. (Hrsg.): *Handbuch der Elementarerbziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tagesein-*

richtungen für Kinder, Ergänzungslieferung März. Seelze/Felber: Kallmayer 1996

Tietze, W./Cryer, D./Bairrao, J./Palacios, J./Wetzel, G.: Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly* 1996, 11, S. 447–475

Travers, J./Goodson, B.D./Singer, J.D./Connell, D.B.: Final report of the National Day Care Study: Research results of the National Day Care Study. Cambridge: Abt Associates 1979

Vaughn, B.E./Gove, F.L./Egeland, B.: The relationship between out-of-home care and the quality of infant-mother attachment in an economically disadvantaged population. *Child Development* 1980, 50, S. 1203–1214

Welt des Kindes: Qualität und Standard: Was sind uns Kinder wert? 1996, Heft 1

Zigler, E.F./Lang, M.E.: *Child care choices: Balancing the needs of children, families, and society*. New York: The Free Press 1991

Familientimespflege

Familientimespflege ist eine weit verbreitete Form der Fremdbetreuung von Kindern. Da sie in der Bundesrepublik Deutschland seit Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) keinerlei Genehmigung bedarf, wird leider seit 1990 nicht mehr erfasst, wie viel Kinder von Tagespflegepersonen betreut werden. Die letzten Angaben des Statistischen Bundesamtes beziehen sich nur auf die alten Bundesländer: Hier wurden 43.615 Tagespflegeverhältnisse im Jahr 1990 registriert. Nach der Jugendamtsbefragung von Tietze, Roßbach und Roitsch (1993) ist zu vermuten, dass eine etwa gleich hohe Zahl nicht gemeldet wurde, sodass man von rund 87.000 Tagespflegeverhältnissen in den alten Bundesländern (1990) ausgehen kann. Laut der vorgenannten Untersuchung war gut die Hälfte der Kinder unter drei Jahre und ein weiteres Drittel drei bis unter sechs Jahre alt. Kinder aus Teilfamilien waren stark überrepräsentiert. Die weitaus meisten Tagespflegestellen befanden sich in Städten. In gut der Hälfte der Fälle wurde nur ein Kind und in knapp 20% der Fälle wurden drei und mehr Kinder für durchschnittlich etwas mehr als acht Stunden am Tag fremdbetreut.

Während in Deutschland der Familientimespflege seit den 70er Jahren – dem Modellprojekt »Tagesmütter« des Bundesjugendministeriums (Arbeitsgruppe Tagesmütter 1980) – kaum noch Aufmerksamkeit seitens der Wissenschaft gezollt wurde, liegt aus dem angloamerikanischen Bereich eine ganze Reihe neuerer Forschungsergebnisse vor. Die Untersuchungsdesigns weisen eine zunehmend größer werdende Komplexität auf, da immer mehr Variablen als wichtig erkannt wurden und nun berücksichtigt werden müssen. Dazu gehören Charakteristika der Tagespflegepersonen (Alter, Qualifikationen, Einstellungen, Verhaltenstendenzen usw.), der Kinder (Alter bei Beginn der Tagespflege, Geschlecht, Entwicklungsstand usw.) und auch der Eltern (Einstellungen, Erziehungsverhalten, sozioökonomischer Status usw.), die Beziehungen zwischen Tagespflegeperson und Kind, zwischen den Kindern sowie zwischen Eltern und Kind, Erziehungsprogramm (Beschäftigungen) und kontextuelle Bedingungen (Räumlichkeiten, Ausstattung mit Spielmaterialien usw.). Zunehmend wird auch die Interaktion zwischen diesen Faktoren untersucht.

Im Folgenden werde ich vor allem neuere Forschungsergebnisse zur Qualität der Familientimespflege darstellen. Der Tabelle 1 kann entnommen werden,

welche Untersuchungen berücksichtigt wurden, in welchen Ländern sie durchgeführt wurden und wie groß die Stichproben waren. Hier wird deutlich, dass vor allem ausländische Forschungsergebnisse vorliegen und referiert werden; dies ist bei den folgenden Aussagen immer zu berücksichtigen.

Tab. 1: Ausgewertete Untersuchungen		
Autor/innen	Land	Stichprobe
Andersson/Kihlblom/ Sandqvist (1993)	Schweden	65 Kinder in Tageseinrichtungen, 14 Kinder in Tagespflege
Arbeitsgruppe Tagesmütter (1980)	Deutschland	Teilgruppen aus: 420 Kinder in Tagespflege, 400 Eltern, 220 Tagespflegepersonen
Atkinson (1991)	USA	48 Tagespflegepersonen
Clarke-Stewart (1987)	USA	47 Kinder in Tageseinrichtungen, 34 Kinder in Tagespflege
Divine-Hawkins (1981)	USA	2.812 Kinder in Tagespflege, 793 Tagespflegepersonen (intensiver: 303 Pflegestellen)
Erdwins/Bufardi (1994)	USA	247 Mütter, von denen 49% Tagespflege und 20% Tageseinrichtungen nutzten und 24% ein Au-pair-Mädchen hatten
Erwin et al. (1993)	Australien	21 Kinder in Tagespflege, 15 Kinder in Tageseinrichtungen
Fischer/Eheart (1991)	USA	117 Tagespflegepersonen (intensiver: 36 Personen)
Fosbury (1981)	USA	2.812 Kinder in Tagespflege, 793 Tagespflegepersonen (intensiver: 303 Pflegestellen)
Galinsky et al. (1994)	USA	820 Mütter, 225 Kinder in Tagespflege, 226 Tagespflegepersonen
Goelman/Pence (1987)	Kanada	53 Kinder in Tageseinrichtungen, 52 Kinder in Tagespflege

Autor/innen	Land	Stichprobe
Goelman/Shapiro/Pence (1990)	Kanada	44 Tagespflegepersonen
Grubb (1993 a, b)	USA	2.813 Tagespflegestellen
Gudat (1982); Permien (1996)	Deutschland	61 Kinder in Tagespflege, 61 Kinder in Kontrollgruppe
Howes/Stewart (1987)	USA	55 Kinder in Tagespflege, 55 Mütter, 55 Tagespflegepersonen
Kontos (1994)	USA	57 Kinder in Tagespflege, 57 Mütter, 30 Tagespflegepersonen
Lamb et al. (1988)	Schweden	33 Kinder in Tagespflege, 53 Kinder in Tageseinrichtungen, 54 Kinder daheim
Lamb et al. (1990)	Schweden	33 Kinder in Tagespflege, 53 Kinder in Tageseinrichtungen, 54 Kinder daheim
Pence/Goelman (1991)	Kanada	46 Tagespflegepersonen
Rosenthal (1991a)	Israel	41 Tagespflegestellen
Rosenthal (1991b)	Israel	47 Kinder in Tagespflege, 18 Kinder in Tageseinrichtungen, 20 Kinder im Kibbuz
Rosenthal (1991c)	Israel	82 Kinder in Tagespflege, 41 Tagespflegestellen

Zur Bewertung der Qualität von Tagespflege

Die Urteile über die Qualität von Familientagespflege fallen recht unterschiedlich aus, je nachdem, ob die Betroffenen gefragt oder Forschungsinstrumente eingesetzt wurden. Für den letztgenannten Fall steht beispielsweise eine empirische Untersuchung, nach der 9% der Tagespflegestellen als von guter Qualität (entwicklungsfördernd), 56% als ausreichend/bewahrend und 35% als unzureichend beurteilt wurden (Galinsky et al. 1994).

»Regulated homes« (registrierte und besondere Standards befolgende Tagespflegestellen) wurden von den Wissenschaftlern etwas positiver bewertet:

12% waren qualitativ gut – wobei überraschenderweise ein genauso hoher Prozentsatz von Gruppen in Kindertageseinrichtungen dieses Prädikat bei der »National Child Care Staffing Study« erzielte (Whitebook/Howes/Phillips 1991).

Bei sechs Untersuchungen, bei denen die »Family Day Care Rating Scale« (FDCRS) von Harms und Clifford (1989) verwendet wurde, lagen die Durchschnittswerte laut Kontos (1992) zwischen 2,9 und 4,33 bzw. zwischen »fast ausreichend« und »fast gut«. Auch bei einer neueren Untersuchung über 30 Tagespflegestellen wurde ein FDCRS-Wert von »ausreichend« erzielt (Kontos 1994).

Grubb (1993a, b) berichtet, dass von den 2.813 besuchten Tagespflegestellen in Texas durchschnittlich 7,1 der 116 vorgeschriebenen Minimalstandards nicht eingehalten wurden. Ansonsten wurden die Tagespflegestellen von den 14 Spezialisten, die sie für mehr als anderthalb Stunden besuchten, sehr viel positiver beurteilt, als dies bei den vorgenannten Untersuchungen der Fall war. Bei jedem der ausgewählten 21 Qualitätskriterien fanden sich im Durchschnitt nur 2 bis 3% der Tagespflegestellen, die als »schlecht«, und circa 15%, die als »befriedigend« bewertet wurden – bei den Übrigen wurde das jeweilige Kriterium »gut«, »sehr gut« oder sogar »exzellent« erfüllt.

Diese eher positive Bewertung von Tagespflegestellen wird von den betroffenen Eltern geteilt. So zeigten laut Kontos (1992) 13 Umfragen bei Eltern, dass fast alle mit der Familientagespflege zufrieden waren. Wurden bei den Untersuchungen Schätzskaleten verwandt, kreuzten die Befragten durchgängig die höchsten Werte an. Als besonders zufrieden zeigten sich die Eltern mit der Sozialentwicklung ihres Kindes, der von ihm erfahrenen Zuwendung und positiven Entwicklungen in anderen Bereichen, aber auch mit der Flexibilität der Tagespflegeperson hinsichtlich Zeit und Dauer der Betreuung, ihrer Verlässlichkeit und der räumlichen Nähe. Nur wenige Eltern äußerten sich bei den Umfragen kritisch, vor allem hinsichtlich des Wohlbefindens und der Erziehung ihres Kindes.

Beispielsweise gaben bei der »National Day Care Home Study« (Divine-Hawkins 1981) mehr als 60% der Eltern an, dass sich das Sozialverhalten ihres Kindes verbessert habe; ein Drittel der Befragten meinte dasselbe hinsichtlich seiner Sprachfertigkeiten und kognitiven Entwicklung. Ein Fünftel der Eltern sah in der familiären Atmosphäre der Tagespflege einen besonderen Vorteil. Nur 10% der befragten Eltern konnten von einer negativen Erfahrung ihres Kindes während des laufenden oder eines früheren Pflegeverhältnisses berichten, wobei es sich zumeist um eine Verletzung (etwas über 2%), mangelnde Beaufsichtigung (2%) oder körperliche Misshandlung (unter 2%) handelte.

Auch bei dem Modellprojekt »Tagesmütter« waren die befragten Eltern sehr zufrieden: »80% geben an, sie würden sich, falls sie noch einmal wählen könnten, erneut für ihre Tagesmutter entscheiden – und die meisten Eltern halten die Tagesmütter generell für pädagogisch geeignet, engagiert und hilfsbereit« (Arbeitsgruppe Tagesmütter 1980, S. 168). Nur wenige sahen in der Kinderkrippe eine Alternative. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass bei drei Untersuchungen, bei denen sowohl Eltern mit Kindern in Tagespflege als auch solche mit Kindern in Tageseinrichtungen befragt wurden, die Zufriedenheit mit der Familientagespflege entweder gleich groß (Andersson/Kihlblom/Sandqvist 1993)

oder sogar größer als die Zufriedenheit mit der institutionellen Fremdbetreuung war (Erdwins/Bufardi 1994; Erwin et al. 1993).

Zumindest nach einer amerikanischen Untersuchung lässt sich vermuten, dass auch die Tagespflegepersonen mit der von ihnen geleisteten Arbeit zufrieden sind (Atkinson 1991). Die Befragten meinten, dass sie einerseits den Bedürfnissen der Kinder entsprachen, insbesondere hinsichtlich der Qualität des Essens, der Sicherheit, der Gesunderhaltung, der persönlichen Betreuung, der Erziehungsmethoden und der Förderung der Selbstständigkeit. Andererseits befriedigten sie ihrer Meinung nach die Bedürfnisse der Eltern, vor allem bezüglich der Verlässlichkeit und Stabilität ihres Betreuungsangebotes, ihrer Offenheit für Besuche und Gespräche über das Kind, der Übereinstimmung von Werten und der Anpassung der Betreuungszeit an die Wünsche der Eltern. Die befragten Eltern waren ebenfalls der Meinung, dass ihren Bedürfnissen und denjenigen der Kinder entsprochen wird, und zeigten sich sehr zufrieden.

Aspekte einer qualitativ guten Tagespflege

Im Folgenden soll und kann der Widerspruch zwischen der Bewertung von Familientagespflege durch Wissenschaftler auf der einen sowie Eltern und Tagespflegepersonen auf der anderen Seite nicht aufgeklärt werden. Stattdessen soll dargestellt werden, welche Faktoren eine qualitativ gute Familientagespflege ausmachen. So beschäftigten sich viele Untersuchungen mit dem Einfluss der Qualifikation von Tagespflegepersonen. Nur etwas positiv wirkte sich eine höhere Bildung auf die Qualität der Familientagespflege aus (Clarke-Stewart 1987; Divine-Hawkins 1981; Fischer/Eheart 1991; Galinsky et al. 1994); ähnliches galt für allgemeine Kenntnisse im Bereich der Kinderpsychologie (Galinsky et al. 1994; Pence/Goelman 1991). In vielen Untersuchungen wurde jedoch ein starker Effekt einer speziellen Ausbildung für die Tätigkeit als Tagespflegeperson ermittelt (Divine-Hawkins 1981; Fischer/Eheart 1991; Fosbury 1981; Galinsky et al. 1994; Grubb 1993a, b; Pence/Goelman 1991).

Ferner wirkte sich positiv auf die Qualität der Familientagespflege aus, wenn die Befragten hierin eine Beschäftigung auf Dauer sahen (Goelman/Shapiro/Pence 1990; Pence/Goelman 1991), ein professionelles Selbstverständnis besaßen (a.a.O.), Kontakt zu anderen Tagespflegepersonen hatten bzw. Mitglied eines Verbandes waren (Fischer/Eheart 1991; Fosbury 1981; Galinsky et al. 1994; Grubb 1993a; Pence/Goelman 1991) und bereits viel »Berufserfahrung« hatten (Kontos 1992). »Gute« Tagespflegepersonen betreuten mehr Kinder (drei bis sechs) gleichzeitig (Galinsky et al. 1994; Goelman/Shapiro/Pence 1990; Pence/Goelman 1991) und – nach einer Untersuchung – auch eigene Kinder im Vorschulalter (Kontos 1994).

Goelman, Shapiro und Pence (1990) stellten fest, dass sich bestimmte Familiensituationen von Tagespflegepersonen auf die Qualität der Betreuung auswirkten: »Diese Familien bieten dem Einzelnen ein hohes Maß an Unterstützung und Hilfe. Sie messen der Unabhängigkeit jedes Mitglieds und der Fähigkeit zur Selbstgenügsamkeit einen hohen Wert bei. ... Die Mitglieder dieser Familien

betonen die aktive Mitwirkung bei sozialen und Freizeitaktivitäten und haben ihre Familienfunktionen klar organisiert und sinnvoll strukturiert. Diese Familien tendieren auch dazu, ihren Mitgliedern mehr intellektuelle und kulturelle Aktivitäten zu bieten, als Familien mit qualitativ schlechterer Tagespflege« (S. 18). Personen aus Familien, in denen ihre Bedürfnisse befriedigt wurden, in denen das Zusammenleben abwechslungsreich war und in denen alle Mitglieder das Tagespflegeangebot mittrugen, erwiesen sich als die besseren Betreuer. Hingegen spielten Leistungsorientierung, die moralisch-religiöse Dimension, die ausgeübte Kontrolle oder die Beziehungsgestaltung (Nähe, Konflikthaftigkeit usw.) keine Rolle.

Auf die Qualität der Familientagespflege wirkt sich ferner die Art der Beziehung zwischen Tagespflegeperson und Kind aus (Grubb 1993b). So liess sich z.B. bei einer guten Betreuung ein hohes Ausmaß an positiven Interaktionen zwischen beiden Seiten feststellen (Rosenthal 1991a).

Von ebenfalls großer Bedeutung waren das Betreuungsprogramm sowie die Raumgestaltung und -ausstattung, wobei alle gerade genannten Variablen miteinander korrelierten, aber nicht notwendigerweise in jedem Fall einer qualitativ guten Tagespflege vorhanden waren (a.a.O.; Grubb 1993b). Zumeist waren die Räume, in denen sich die betreuten Kinder aufhalten, kindgemäß gestaltet und mit Spielsachen, Musikinstrumenten, Mal- und Bastelutensilien, didaktischen Spielen und Materialien für Rollenspiele ausgestattet. Die Tagespflegeperson erzählte häufiger Geschichten, musizierte mehr mit den Kindern, machte mit ihnen öfters Spiele zur Sprachförderung und zur Entwicklung des Zahlenverständnisses, regte häufiger zum Rollenspiel, zum Malen und zu (grob-/fein-)motorischen Aktivitäten an und liess sehr viel seltener Fernsehen zu (Fosbury 1981; Goelman/Pence 1987; Kontos 1992; Pence/Goelman 1991; Rosenthal 1991a).

Rosenthal (1991b) stellte beim Vergleich zwischen Tagespflege und institutioneller Fremdbetreuung fest, dass es keine Unterschiede hinsichtlich der erzieherischen Qualität der Raumgestaltung und -ausstattung gab und dass der Zeitanteil von angeleiteten Beschäftigungen gleich groß war.

Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung

Eine qualitativ gute Familientagespflege wirkt sich positiv auf die Sprach- und die kognitive Entwicklung der betreuten Kinder aus. Hier spielten vor allem die Intensität, die erzieherische Qualität und die emotionale Tönung der Interaktionen zwischen Tagespflegeperson und Kind eine Rolle (Clarke-Stewart 1987; Kontos 1992, 1994). Für die kognitive Entwicklung war ferner von Bedeutung, wie geistig stimulierend das Betreuungsprogramm war, ob viel vorgelesen und erzählt wurde, wie anregend die Spielmaterialien waren und ob es sich um eine erfahrene Tagespflegeperson handelte (Clarke-Stewart 1987; Goelman/Shapiro/Pence 1990; Kontos 1994). Bei einer Vergleichsstudie zeigte sich, dass die genannten Faktoren bzw. die Qualität der Betreuung für die kognitive Entwicklung der Kinder von größerer Bedeutung als die Betreuungsform –

Familiertagespflege, Tageseinrichtung oder Kibbuz – war (Rosenthal 1991b; vgl. Goelman/Pence 1987).

Howes und Stewart (1987) ermittelten, dass Kinder bei einer qualitativ besseren Tagespflege mehr mit Gegenständen und Erwachsenen spielten, Mädchen auch mehr mit Gleichaltrigen. Auch waren Kinder, die jünger bei Beginn der Fremdbetreuung waren, kompetenter in ihrem Spiel mit Materialien und Gleichaltrigen. Rosenthal (1991c) stellte fest, dass Kinder mehr Zeit im Spiel miteinander verbrachten und positiver interagierten, wenn der zur Verfügung stehende Raum begrenzt war (wenig Platz zum Alleinsein), wenn die Tagespflegeperson großen Wert auf bildende Beschäftigungen mit allen anwesenden Kindern legte und wenn auch ihre Interaktionen mit den Kindern positiv verliefen. Vergleichsuntersuchungen zeigten, dass es die Sozialentwicklung kaum beeinflusste, ob das jeweilige Kind in Familiertagespflege oder in einer Tageseinrichtung betreut wurde (Lamb et al. 1988, 1990).

Im Modellversuch »Tagesmütter« zeigte es sich, dass die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern recht problemlos verlief, wenn die Familiertagespflege im ersten Lebensjahr begann (Arbeitsgruppe Tagesmütter 1980; Gudat 1982; Permien 1996). Kinder, bei denen die Betreuung im zweiten Lebensjahr anfang, entwickelten jedoch Verhaltensauffälligkeiten wie Aggressivität, motorische Unruhe, Desinteresse am Spielen oder mangelnde Konzentrationsfähigkeit, die noch zwei Jahre später zu beobachten waren. Bei einer neueren Untersuchung ergaben sich keine Unterschiede zwischen Kindern in Tagespflege und institutioneller Fremdbetreuung hinsichtlich der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten (Erwin et al. 1993). Diese schienen mehr durch Eigenschaften des Kindes (z.B. Temperament) und durch die Familie (z.B. Erziehungsstil) bedingt zu sein als durch die Betreuungssituation.

Mit dem vorangegangenen Satz wurde bereits angedeutet, dass die kindliche Entwicklung nur zum Teil durch die Qualität der Tagespflege beeinflusst wird – die größere Wirkung dürfte wohl von der Familie ausgehen. Wurde die Variable »Qualität der Tagespflege« kontrolliert, so konnte man feststellen, dass diejenigen Kinder mehr Fortschritt im kognitiven und sozialen Bereich machten, die aus guten Familienverhältnissen kamen (sichere Bindungen, keine größeren Probleme usw.), deren geistige Entwicklung stimuliert wurde, mit denen die Eltern mehr spielten, die mehr enge Beziehungen zu Verwandten und Bekannten hatten und deren Eltern viele Freunde hatten und somit Vorbilder für interpersonale Kompetenzen waren (Clarke-Stewart 1989; Howes/Stewart 1987). So erklärten bei einer Untersuchung Familiencharakteristika die Sprach-, kognitive und soziale Entwicklung besser als Variablen der Tagespflegesituation (Kontos 1994). Gudat (1982) ergänzte: »Die Zufriedenheit der Mutter mit ihrer Situation als Frau, ihre Sicherheit, mit der sie ihre eigenen Interessen, Berufstätigkeit und Mutterrolle balanciert, beeinflusst die Entwicklung des Kindes und die Mutter-Kind-Beziehung langfristig stärker als die Umstände der Betreuungsform« (S. 194). Bedenkt man die große Bedeutung der Familie, so überrascht nicht, dass sich die Kinder besser entwickelten bzw. die Qualität der Tagespflege besser war, wenn die Pflegeperson und die Eltern häufig miteinander sprachen und ihre

Erziehungsvorstellungen ähnlich waren (Arbeitsgruppe Tagesmütter 1980; Grubb 1993b; Pence/Goelman 1991).

Ausblick

Mangels deutscher Forschungsergebnisse über die Qualität von Familientagespflege wurde in diesem Kapitel auf ausländische zurückgegriffen. Abgesehen von dem Problem der Übertragbarkeit auf hiesige Verhältnisse – beispielsweise spielen in anderen Ländern Ausbildung, Lizenzierung oder Supervision von Tagespflegepersonen eine größere Rolle als in Deutschland – muss berücksichtigt werden, dass die meisten Untersuchungen an kleinen, nicht repräsentativen und eher willkürlich ausgewählten Stichproben durchgeführt wurden (auch die befragten Eltern und die getesteten Kinder können sich je nach Studie hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status oder ihrer Lebenssituation unterscheiden). Hinzu kommt, dass verschiedene bzw. unterschiedlich definierte Variablen untersucht und immer wieder andere Forschungsinstrumente eingesetzt wurden. So sind die Forschungsergebnisse nur mit größten Vorbehalten vergleichbar oder zu verallgemeinern.

In der Regel wurde bei den Untersuchungen »Qualität von Familientagespflege« nicht als globales Konzept verstanden. Vielmehr wurden verschiedene Struktur- (z.B. Räumlichkeiten, Ausstattung mit Möbeln und Spielmaterialien) und Prozessfaktoren (Interaktionen zwischen Tagespflegeperson und Kind/Eltern sowie der Kinder untereinander, Beschäftigungen usw.) berücksichtigt. Dabei wurden zunehmend Familienvariablen einbezogen, da es sich zeigte, dass ein Ignorieren dieser Einflüsse die Forschungsergebnisse verfälschte (Howes/Stewart 1987; Kontos 1994). Jedoch konnte bisher die Vielzahl der Variablen weder angemessen konzeptualisiert noch in ihren Interaktionen befriedigend untersucht werden. So ist mit Kontos (1992) zu fordern: »Untersuchungen sind nötig, bei denen die Beziehungen zwischen den vielen ökologischen Ebenen erfasst werden, die Kinder, Familien und Familientagespflege betreffen. Erst wenige Studien haben gleichzeitig Charakteristika der Tagespflegeperson, Bedingungen der Betreuung, Verhaltensweisen der Tagespflegeperson und die allgemeine Qualität der Kinderbetreuung in Verbindung mit Prozess- und Ergebnisdaten über die kindliche Entwicklung und mit Familienfaktoren ermittelt. Die Einbeziehung von so vielen Variablen setzt große Stichproben voraus. Aufgrund der regionalen Unterschiede hinsichtlich der Regelung von Tagespflege, des Betreuungsangebots und der demographischen Charakteristika von Familien sind zudem Stichproben von verschiedenen Orten wünschenswert, um auf diese Weise die Validität und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu verbessern« (S. 33). Aber auch Längsschnittuntersuchungen sind nötig, um Langzeitwirkungen ermitteln zu können.

Bisher lässt sich nur festhalten, dass eine qualitativ gute Familientagespflege die kindliche Entwicklung eher fördert als beeinträchtigt und nicht schlechter als die

Betreuung in einer Tageseinrichtung ist. Die Unterschiede hinsichtlich der Qualität innerhalb der jeweiligen Betreuungsform sind größer als die Unterschiede zwischen beiden Formen (Gudat 1982; Lamb et al. 1988, 1990; Phádraig 1994). Eine qualitativ hochwertige Familientagespflege zeichnet sich u.a. durch eine einschlägige Ausbildung der Tagespflegeperson, ein professionelles Selbstverständnis, Registrierung der Tagespflegestelle anhand bestimmter Kriterien (Fischer/Eheart 1991; Fosbury 1981; Pence/Goelman 1991), das Einhalten bestimmter Standards (Grubb 1993a), kindgemäße Räumlichkeiten, das Vorhandensein entwicklungsfördernder (Spiel-)Materialien, positive Interaktionen zwischen Tagespflegeperson und Kind, vielfältige Beschäftigungen und eine begleitende Beratung durch sozialpädagogische Fachkräfte aus (vgl. Schumann 1996).

Bezieht man die Forschungsergebnisse auf die Situation in Deutschland, wird die Notwendigkeit einer Registrierung, Ausbildung und Beratung von Tagespflegepersonen sowie ihrer gegenseitigen Unterstützung in Gruppen deutlich (Schumann 1996). Die frühere Jugendministerin Angela Merkel (1994) schrieb hierzu: »Ich bedaure es deshalb in diesem Zusammenhang auch, dass mit dem neuen KJHG die Notwendigkeit der Pflegeerlaubnis für die Betreuung von weniger als vier Kindern weggefallen ist. Leider ist zudem der Wegfall der generellen Pflegeerlaubnis von einigen Gemeinden als Signal aufgefasst worden, sie seien im Zusammenhang mit der Tagespflege nicht mehr gefragt« (S. 6). Dies sei nicht richtig, da nach dem SGB VIII sowohl die Tagespflegeperson als auch die Eltern einen Anspruch auf fachliche Beratung und Unterstützung durch die Jugendhilfe haben. Merkel (a.a.O.) ergänzte: »Gute Vorbereitung und Qualifizierung sind wesentliche Voraussetzung für die Stabilität der Tagespflegeverhältnisse« (S. 6).

Es ist an der Zeit, dass diese Erkenntnisse zum Wohle der betroffenen Kinder von der Jugendhilfe aufgegriffen und umgesetzt werden. Die Notwendigkeit wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass nach einer Untersuchung des Berliner Instituts INFANS mehr als 40% der erfassten rund 4.500 Tagespflegeverhältnisse höchstens sechs Monate Bestand hatten (Laewen/Hédervári/Andres 1991). Die mangelnde Stabilität dieser Betreuungsform dürfte mit negativen Folgen für die betroffenen Kinder verbunden sein.

Die für eine Verbesserung der Situation im Bereich der Tagespflege notwendigen Grundlagen sind in Deutschland längst vorhanden – z.B. ein praxisorientiertes Handbuch für Tagesmütter und sozialpädagogische Fachkräfte (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1996) sowie Konzepte, Methoden und Curricula für die Aus- und Fortbildung von Tagespflegepersonen, Videofilme und entsprechende Beratungsansätze (a.a.O.; INFANS o.J.a, b; tagesmütter Bundesverband für Kinderbetreuung in Tagespflege e.V. 1996). Unterstützung bietet auch der tagesmütter Bundesverband für Kinderbetreuung in Tagespflege e.V., dem eine Vielzahl von Selbsthilfegruppen angeschlossen ist und der neben einer Fachzeitschrift verschiedene Informationsschriften herausgibt.

Literatur

- Andersson, B.-E./Kihlblom, U./Sandqvist, K.: Rising birth rate in Sweden: a consequence of the welfare state and family policy? *Childhood* 1993, 1, S. 11–25
- Arbeitsgruppe Tagesmütter: Das Modellprojekt »Tagesmütter« – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 85. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1980
- Atkinson, A.M.: Providers' evaluations of family day care services. *Early Child Development and Care* 1991, 68, S. 113–123
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Kinderbetreuung in Tagespflege. Tagesmütter-Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer 1996
- Clarke-Stewart, K.A.: Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 21–41
- Clarke-Stewart, K.A.: Infant day care – maligned or malignant? *American Psychologist* 1989, 44, S. 266–273
- Divine-Hawkins, P.: *Family day care in the United States. National Day Care Home Study final report*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services 1981
- Erdwins, C.J./Buffardi, L.C.: Different types of day care and their relationship to maternal satisfaction, perceived support, and role conflict. *Child and Youth Care Forum* 1994, 23, S. 41–54
- Erwin, P.J./Sanson, A./Amos, D./Bradley, B.S.: Family day care and day care centres: carer, family and child differences and their implications. *Early Child Development and Care* 1993, 86, S. 89–103
- Fischer, J.L./Eheart, B.K.: Family day care: a theoretical basis for improving quality. *Early Childhood Research Quarterly* 1991, 6, S. 549–563
- Fosbury, S.: *Family day care in the United States: National Day Care Home Study. Bd. 1: Summary of findings*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services 1981
- Galinsky, E./Howes, C./Kontos, S./Shinn, M.: The study of children in family child care and relative care – key findings and policy recommendations. *Young Children* 1994, 50 (1), S. 58–61
- Goelman, H./Pence, A.R.: Effects of child care, family, and individual characteristics on children's language development: The Victoria Day Care Research Project. In: Phillips, D.A. (Hrsg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children 1987, S. 89–104
- Goelman, H./Shapiro, E./Pence, A.R.: Family environment and family day care. *Family Relations* 1990, 39, S. 14–19
- Grubb, P.D.: Caregiver competencies and noncompliance with minimum standards in family day care homes. *Child Welfare* 1993a, 72, S. 357–365
- Grubb, P.D.: The quality of regulated family day care homes and compliance with minimum standards. *Child Welfare* 1993b, 72, S. 461–472
- Gudat, U.: *Kinder bei der Tagesmutter: Frühkindliche Fremdbetreuung und sozial-emotionale Entwicklung*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1982
- Harms, T./Clifford, R.: *Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press 1989
- Howes, C./Stewart, P.: Child's play with adults, toys, and peers: an examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology* 1987, 23, S. 423–430
- INFANS: *Ein Tagesablauf in einer Tagespflegestelle – Grundinformationen zum frühkindlichen Lernen und Verhalten für Tagesmütter (Videofilm)*. Berlin: INFANS o.J.a
- INFANS: *Der Übergang in Tagesbetreuung: Dokumentation der Aufnahme eines 20 Monate alten Jungen in eine Tagespflegestelle ohne Begleitung durch einen Elternteil und eines 14*

- Monate alten Mädchens in eine Tagespflegestelle nach dem INFANS-Modell (Videofilm). Berlin: INFANS o.J.b
- Kontos, S.: Family day care: out of the shadows and into the limelight. Washington: National Association for the Education of Young Children 1992
- Kontos, S.: The ecology of family day care. *Early Childhood Research Quarterly* 1994, 9, S. 87–110
- Laewen, H.-J./Hédervári, É./Andres, B.: Forschungsbericht zur Stabilität von Tagespflegestellen und Pflegeverhältnissen in Berlin (West). INFANS-Forschungsbericht. Berlin: Selbstverlag 1991
- Lamb, M.E./Hwang, C.-P./Bookstein, F.L./Broberg, A./Hult, G./Frodi, M.: Determinants of social competence in Swedish preschoolers. *Developmental Psychology* 1988, 24, S. 58–70
- Lamb, M.E./Hwang, C.-P./Broberg, A./Bookstein, F.L.: The effects of out-of-home care on the development of social competence in Sweden: a longitudinal study. In: Fox, N./Fein, G.G. (Hrsg.): *Infant day care: the current debate*. Norwood: Alex 1990, S. 145–168
- Merkel, A.: Neue politische Prioritäten setzen – mehr Engagement für die Kinderbetreuung. *tagesmütter – pflegeeltern* 1994, Nr. 61, S. 4–8
- Pence, A.R./Goelman, H.: The relationship of regulation, training, and motivation to qualify of care in family day care. *Child and Youth Care Forum* 1991, 20, S. 83–101
- Permien, H.: Kinder in Tagespflege: Forschungsergebnisse. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Kinderbetreuung in Tagespflege. Tagesmütter-Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer 1996, S. 165–211
- Phádraig, M.N.G.: Day care – adult interests versus children's needs? A question of compatibility. In: Qvortrup, J./Bardy, M./Sgritta, G./Wintersberger, H. (Hrsg.): *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot, Brookfield, Hong Kong, Singapore, Sydney: Avebury 1994, S. 77–100
- Rosenthal, M.K.: Behaviors and beliefs of caregivers in family day care: the effects of background and work environment. *Early Childhood Research Quarterly* 1991a, 6, S. 263–283
- Rosenthal, M.K.: Daily experiences of toddlers in three child care settings in Israel. *Child and Youth Care Forum* 1991b, 20, S. 37–58
- Rosenthal, M.K.: The relation of peer interaction among infants and toddlers in family day care to characteristics of the child care environment. *Journal of Reproductive and Infant Psychology* 1991c, 9, S. 151–167
- Schumann, M.: Neuere Entwicklungen in der Kindertagespflege – Konsequenzen für die Qualifizierung dieses Betreuungs- und Förderungsangebots. *Zentralblatt für Jugendrecht* 1996, 83, S. 477–483
- tagesmütter Bundesverband für Kinderbetreuung in Tagespflege e.V.: *Curriculum zur Qualifizierung von Tagespflegepersonen*. Werkstattausgabe. Meerbusch: Selbstverlag 1996
- Textor, M.R.: Tagespflege: Ausgewählte Forschungsergebnisse. *Soziale Arbeit* 1995, 44, S. 362–367
- Tietze, W./Roßbach, H.G./Roitsch, K.: *Betreuungsangebote für Kinder im vorschulischen Alter. Ergebnisse einer Befragung von Jugendämtern in den alten Bundesländern*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, Band 14. Stuttgart: Kohlhammer 1993
- Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D.A.: *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland: Child Care Employee Project 1991

Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten

Kindergärten sind gegenwärtig ein brisantes öffentliches Thema. Insbesondere in Westdeutschland, wo nach wie vor zwischen Bund, Ländern und Kommunen über die Realisierbarkeit des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz in der gesetzlich vorgesehenen Frist gestritten wird, beherrscht die Frage nach mehr Kindergartenplätzen die öffentliche Diskussion. Allerdings betrifft diese Diskussion nur den Bedarf an Plätzen. Fragen der pädagogischen Qualitätssicherung in Kindergärten haben daneben kaum einen Stellenwert – im Gegenteil, es wird in der Fachszene zu Recht befürchtet, dass bei dem öffentlichen Druck nach Platzausbau die Qualität des Angebots auf der Strecke bleibt. In dieser Situation ist es besonders wichtig, Fragen nach der Qualität des Kindergartens in die Debatte zu bringen.

Es besteht in der Fachwelt Konsens darüber, dass sich qualitativ gute Tageseinrichtungen positiv auf Kinder auswirken (eine Übersicht über englische und amerikanische Längsschnittstudien geben: Sylva/Wiltshire 1993). Darüber hinaus kann die Wechselbeziehung zwischen Kindergarten und Familie auch Eltern-Kind-Beziehungen günstig beeinflussen sowie familienunterstützende Elternnetzwerke beleben (Seehausen 1994). In der internationalen und deutschen Fachdiskussion werden zur Beschreibung von Qualität Kriterien wie z.B. Gruppengröße, Erzieher-Kind-Relation, Raumgestaltung und Qualifikation des Personals angelegt. Qualitätsstandards, die sich auf solche Rahmenbedingungen beziehen, werden derzeit in der Diskussion um die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz angemahnt (z.B. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1993). Bereits Ende der 70er Jahre hatte das bundesweite Erprobungsprogramm vielfältige Befragungs- und Beobachtungsdaten geliefert, aus denen qualitätssichernde Rahmenbedingungen und qualitative Standards (Gruppengröße, räumliche Ausstattung, Personalbemessung, Vorbereitungszeit für Erzieher/innen) abgeleitet wurden (Deutsches Jugendinstitut 1979). Auch Ländergesetze und darauf bezogene Richtlinien haben inzwischen Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen im Sinne von Mindeststandards festgelegt, deren Einhaltung die Voraussetzung für öffentliche Förderung ist. Die Frage ist allerdings, ob solche politisch festgelegten Standards

die Qualität umreißen und sichern können, die Kinder und Familien heute brauchen.

Die Kindergartenpraxis in Deutschland ist – was die Versorgung mit Plätzen, die Rahmenbedingungen und die Qualität der pädagogischen Arbeit angeht – sehr heterogen. Unterschiedlich gewachsene regionale Traditionen, verschiedene bildungs- und sozialpolitische Schwerpunktsetzungen, das Vorhandensein von Kindergartengesetzen wie auch die unterschiedliche Finanzkraft der Länder und Kommunen wirken sich hier aus. Die vorfindbaren Unterschiede haben zum Teil mit differierenden regionalen Bedarfslagen und Traditionen zu tun, zum Teil sind sie Folge fehlender Planung und der Hintanstellung der Kindertageseinrichtungen in der Prioritätensetzung bei öffentlichen Aufgaben. Die dezentrale Struktur des Kinderbetreuungswesens hat somit ambivalente Auswirkungen: Sie erlaubt auf der einen Seite eine auf die jeweilige lokale Situation abgestimmte Gestaltung und eine dem differenzierter gewordenen Bedarf von Familien entgegenkommende organisatorische Vielfalt. So haben die Entwicklungen der letzten Jahre zu einer Anpassung des institutionellen Angebots an regionale Bedarfslagen ermuntert, an einigen Orten zu neuen Alterskonstellationen in den Gruppen geführt und neue Formen der Zusammenarbeit mit Elternnetzwerken und Initiativen entstehen lassen. Die Frage nach »allgemeingültigen« Standards ist bei dieser Entwicklung kaum zu beantworten: Gruppengröße, Personalschlüssel, pädagogisches Konzept und Raumausstattung müssen vielmehr in ihrem regionalen und sozialen Kontext gesehen und bewertet werden. Auf der anderen Seite existiert nach wie vor das Problem, dass das Kindergartenwesen mit seinem lokalen Gestaltungsspielraum besonders anfällig für Kürzungsmaßnahmen ist. Zudem bedeutet die Gestaltungsfreiheit in der pädagogischen Arbeit nicht nur die Chance einer auf das Einzugsgebiet zugeschnittenen Konzeption, sondern birgt auch die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit in der pädagogischen Arbeit.

Wichtige Beiträge zur qualitativen Verbesserung des Kindergartenwesens wurden in der »alten« Bundesrepublik seit den 70er Jahren von außeruniversitären Forschungseinrichtungen geleistet: Modellversuche haben sich mit jeweils aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Fragestellungen auseinander gesetzt und in exemplarischen Praxisfeldern Anregungen für die qualitative Ausgestaltung dieses Bildungsbereichs geliefert (Colberg-Schrader/von Derschau 1991, S. 338ff.). Es ist bedauerlich, dass die Auswirkungen solcher Praxisentwicklung auf die Kinder und deren weitere Lebensgeschichte bisher nicht untersucht wurden. Aber auch generell ist die Datenlage zur Beschreibung der Kindergartenpraxis in Deutschland schlecht. Das Deutsche Jugendinstitut legt wohl mit dem »Zahlenspiegel« regelmäßig eine Übersicht über die Entwicklung des Platzangebots, der rechtlichen Situation und struktureller Merkmale in den verschiedenen Bundesländern vor (Deutsches Jugendinstitut 1993) – eine Einschätzung der Qualität der Kindertageseinrichtungen kann aber auf der Basis dieses Materials nicht vorgenommen werden. Es fehlen nicht nur differenzierte Daten über die Struktur und Ausstattung der Kindergärten, es fehlt insbesondere an sorgfältigen Beobachtungen des Sozialisationsgeschehens und der Beziehungsstrukturen in den Einrichtungen sowie an Längsschnittstudien zur

Auswirkung vorschulischer Förderung auf die Kinder. Die empirische sozialwissenschaftliche Forschung hat sich in der Bundesrepublik bisher kaum mit dieser Sozialisationsinstanz befasst. Auch die Ausbildungs- und Berufssituation von Erzieher/innen ist bisher kaum Gegenstand von Forschung geworden.

In neueren Untersuchungen und Projekten, die zurzeit der Erstellung dieses Beitrags noch nicht abgeschlossen sind, wird in unterschiedlicher Weise versucht, Informationen und Daten aus der Kindergartenszene zu gewinnen: So werden mit der Evaluation des Erprobungsprogramms Auswirkungen dieses bundesweiten Projekts der 70er Jahre untersucht und mit differenzierten Einrichtungsporträts belegt (Projektgruppe Evaluation des Erprobungsprogramms 1993). In einer länderübergreifenden Untersuchung in Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen werden Daten zur Situation der Kindertageseinrichtungen aus der Sicht verschiedener Gruppen (Kinder, Eltern, Erzieher/innen, Fachberater/innen, Träger, Ausbildung, Administration) erhoben (Fthenakis et al. 1991). In einer anderen Studie wird versucht, mittels eines adaptierten amerikanischen Instruments (ECERS) den Kindergartenalltag in ost- und westdeutschen Einrichtungen zu erfassen (Wolf 1994). Bei einer aktuellen Untersuchung in österreichischen Kindergärten wurden über die schriftliche Befragung von Erzieher/innen Informationen über die Rahmenbedingungen in Kindergärten gesammelt (Charlotte-Bühler-Institut 1994). Auf europäischer Ebene arbeitet das Early Childhood Network an der Verständigung über relevante Qualitätsstandards (Balageur/Mestres/Penn 1992).

Die verschiedenen Ansatzpunkte der Untersuchungen und Projekte machen deutlich, welch ein komplexes und keineswegs eindeutig zu definierendes Phänomen Qualität des Kindergartens ist. Hinzu kommt, dass Forschungswissen zu Institutionen allein nicht genügt, um sich diesem komplexen Gebilde anzunähern: Nicht nur die Ausgestaltung des Kindergartens, auch die Wechselbeziehung zwischen Kindergarten, Familie und sonstigen Lebensbezügen der Kinder müsste in den Blick genommen werden. Kinder leben im Zusammenhang von Familie und verschiedenen außerfamiliären Lebensräumen; sie entwickeln sich in Auseinandersetzung mit verschiedenen Einflüssen und Anforderungen. Aus einer solchen Forschungsperspektive ist die Qualität von Institutionen eine überaus vielschichtige und kontextabhängige Dimension: Was Kinder an ihren unterschiedlichen Lebensorten erfahren, ergänzt sich oder steht im Widerspruch zueinander. Was jeweils für einen »guten« Kindergarten gehalten wird, hängt auch davon ab, mit welchen Bedürfnissen und welchem Lebenshintergrund die einzelnen Kinder in die Institution kommen – und hängt nicht zuletzt davon ab, welche Erwartungen die Gesellschaft an diesen Teil ihres Bildungswesens stellt. Dass hier ganz verschiedene Maßstäbe angelegt werden können, zeigt sich gerade im vereinigten Deutschland, in dem zwei völlig unterschiedlich orientierte Kindergarten-traditionen zusammengelassen sind.

Die Vorstellungen vom Kindergarten wandeln sich

Die Frage nach der Qualität des Kindergartens ist nicht losgelöst davon zu betrachten, welche Aufgaben im gesellschaftlichen Kontext dieser Einrichtung zugewiesen werden. Seit ihrer Entstehung Mitte des 19. Jahrhunderts sind Kindergärten Begleiterscheinungen gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse. Entwicklungen wie Industrialisierung, Verstädterung, soziale und räumliche Mobilität haben die Lebensverhältnisse der Menschen und auch die Bedingungen des Heranwachsenden von Kindern gravierend verändert. Institutionen für Kinder entstanden mit sozialpolitischen Absichten: Es galt, Kinder von der Straße zu holen, sie während der außerhäuslichen Arbeitszeit der Eltern vor Verwahrlosung zu schützen. Neben den frühen Bewahranstalten entstand mit dem Kindergarten die bürgerlich-emanzipatorische Variante der öffentlichen Kleinkinderziehung: Die Palette der pädagogischen Konzepte dieser Einrichtung reicht von familienergänzenden Förderansätzen bis hin zu utopischen Entwürfen, die über institutionalisierte Kindererziehung den »neuen Menschen« schaffen wollten (Neumann 1991). Wenn man die Geschichte des Kindergartens Revue passieren lässt, wird deutlich, dass diese Institution sich immer wieder auf familiäre Bedürfnisse und auf veränderte gesellschaftliche Formen der Lebensbewältigung einzustellen hatte und entsprechende Zuschnitte und Selbstverständnisse entwickelte (Erning/Neumann/Reyer 1987).

Auch in der jüngsten Vergangenheit veränderten sich die bildungs- und sozialpolitischen Leitthemen, wie sich auch die Praxis mit ihren Antworten darauf änderte. Nach der Verankerung des Kindergartens als erster Stufe des Bildungswesens (Elementarbereich) in den 70er Jahren wurde in Modellversuchen verschiedener Bundesländer mit dem Situationsansatz ein eigenständiges Konzept für den Kindergarten entwickelt und im darauf folgenden Erprobungsprogramm implementiert. Dieses Konzept entstand als Alternative zu dem damals vorherrschenden Trend der kognitiven Frühförderung und der Vorverlagerung schulischen Lernens. Der Situationsansatz hat seine Wurzeln in curriculum- und sozialisationstheoretischen Ansätzen, aber auch in der Entschulungsdebatte, in Ideen der Elterninitiativen und Kinderläden der Studentenbewegung sowie in Konzepten der Reformpädagogik. Merkmale dieses Ansatzes sind der Bezug des Lernens von Kindern zu ihren Lebenssituationen, die Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen, die Altersmischung in den Gruppen, das Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Kindern, die Integration von ausländischen Kindern, die aktive Mitwirkung von Eltern und die Öffnung des Kindergartens zum Gemeinwesen (Colberg-Schrader et al. 1991; Zimmer 1984).

Mit dieser auf Lebenssituationen von Kindern gerichteten Perspektive geraten auch Lebenslagen und Betreuungserfordernisse der Familien ins Blickfeld. In den 80er Jahren verlagerten sich die Fragestellungen rund um den Kindergarten zunehmend hin zu sozial- und familienpolitischen Aspekten. Dafür gab es verschiedene Gründe: Die Lebensbedingungen von Familien hatten sich stark verändert. Die Zahl der Kinder in den Familien hatte abgenommen. Die

Lebensentwürfe von jungen Frauen befanden sich im Wandel. Junge Familien lebten häufig an anderen Orten als ihre Verwandten und suchten nach anderen Netzen wechselseitiger Hilfe. Aus der Frauenbewegung wie auch aus der Szene der Elterninitiativen kamen vielfältige Anstöße zu einer Enttabuisierung von öffentlicher Kleinkinderziehung wie zu familiennäheren Gestaltungsformen von Institutionen. In dieser veränderten Landschaft ließ sich die Frage nach einem qualitativ guten vorschulischen Angebot nicht mehr allein mit Ideen für eine gute Kindergartenpädagogik beantworten. Modellversuche mussten sich entsprechend der fachpolitischen Diskussion verstärkt mit der Frage beschäftigen, ob die institutionellen Strukturen und die in ihnen realisierten Konzepte zu den vielfältiger gewordenen Lebensformen von Kindern und Familien passen. Die Modellvorhaben der 80er Jahre lassen sich also – kurz gesagt – dadurch kennzeichnen, dass die Wechselbeziehungen zwischen Familie und Institution sowie der Beitrag der Institution für die Lebensgestaltung von Kindern und Familien in den Blick genommen wurden.

Die auf Familien und Wohnumfeld gerichtete Perspektive hat im Laufe der 80er Jahre eine zusätzliche Konkretisierung erfahren. Forschung und Fachdiskussionen zu den Lebensbedingungen von Kindern haben sich verstärkt auf die Berücksichtigung regionaler Unterschiede eingelassen. Diese Perspektive ist gerade mit Blick auf das Kinderleben sehr interessant – gibt es doch inzwischen Großstadtbereiche, aus denen Familien mit Kindern weitgehend verschwunden sind, gibt es daneben auch die Tendenz, dass Familien der Kinder wegen an den Stadtrand oder auf das Land ziehen. Kinderleben in sozialen Brennpunkten ist ein völlig anderes als in gutsituierten Wohngebieten. Es wird zunehmend darauf hingewiesen, dass für die Lebenschancen von Kindern und Familien nicht nur die materielle und soziale Situation der einzelnen Familie, sondern auch mindestens genauso die regionalen Lebensbedingungen von Bedeutung sind. Unterschiedliche regionale Lebensbedingungen verlangen auch differenzierte sozialpädagogische Antworten: So muss die Kindertagesstätte in der Großstadt andere Strukturen und Arbeitsweisen ausbilden als der Kindergarten im Dorf, kommen dem Kindergarten in einem Neubaugebiet ohne gewachsene nachbarschaftliche Lebenszusammenhänge ganz andere Integrationsfunktionen für Kinder und Familien zu als in einem Wohngebiet mit Traditionen und gewachsenen Netzen.

Die Verknüpfung von bildungs- und sozialpolitischen Aufgaben des Kindergartens, wie sie seit den 80er Jahren diskutiert wird, hat eine sozial-ökologische Sichtweise befördert. Diese Perspektive, die den Kindergarten als Teil eines Ensembles von Maßnahmen für Kinder sieht und die den spezifischen Beitrag des einzelnen Kindergartens unter Berücksichtigung des lokalen Bedarfs und der regional und lokal vorhandenen sonstigen Ressourcen einschätzt, bedeutet, dass Kindertageseinrichtungen in ihren Organisationsformen (Angebotsspektrum, Alterskonstellationen, Öffnungszeiten) vielfältiger werden. Der Kindergarten muss sich zunehmend in das Netz von verschiedenen Angeboten einfügen, die für Kinder am Ort zur Verfügung stehen.

Wir befinden uns gegenwärtig in einer Phase der inneren Reform des Kindergartens, in der neue Zuschnitte und Kooperationsformen gesucht werden,

die den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten entsprechen und die auch verschiedene Rahmenbedingungen erforderlich machen. Zugespitzt wird dieser Entwicklungsprozess dadurch, dass sich in den neuen Bundesländern unter dem Druck sich verändernder Lebensbedingungen (Arbeitslosigkeit von Frauen, Geburtenrückgang, knappe öffentliche Kassen) das Angebot an öffentlicher Kinderbetreuung verändert und dass die völlig andere Sozialisationskultur der ehemaligen DDR die Diskussion um Kindergartenkonzepte im vereinigten Deutschland noch einmal neu akzentuiert.

Erwartungen an den Kindergarten heute

Der Kindergarten gilt heute als eine selbstverständliche Station im Lebenslauf von Kindern. Wie der seit Jahren andauernde Streit um den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz deutlich macht, erwarten Eltern, dass ihr Kind spätestens mit drei Jahren einen Kindergarten besuchen kann. Die Selbstverständlichkeit, mit der gegenwärtig der Kindergarten akzeptiert und eingefordert wird, hat in der (alten) Bundesrepublik noch keine lange Tradition. Bis weit in die 60er Jahre standen Kindergärten nur einem kleinen Teil der Bevölkerung zur Verfügung, ohne dass dies in der Öffentlichkeit als Mangel angesehen wurde. Inzwischen ist der Kindergarten neben Familie und Schule eine eigenständige Sozialisationsinstanz geworden und wird als unverzichtbarer Teil der sozialen Infrastruktur betrachtet.

Als Einrichtung der Jugendhilfe liegt dem Kindergarten in Deutschland ein umfassendes Verständnis von lebensweltbezogenen Sozialisationsleistungen zugrunde: Er soll Bildung, Erziehung und Betreuung in einem den regionalen Bedingungen entsprechenden Konzept verknüpfen. Die Entwicklung des Kindergartens in der Bundesrepublik hat gezeigt, dass immer wieder Bestrebungen auftreten, den Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung aufzulösen und bei diesen Aufgaben je nach politischen Prioritäten und gesellschaftlichen Interessen unterschiedliche Akzente zu setzen: So gab es z.B. in der Zeit der Bildungsreform Tendenzen, den Bildungsauftrag isoliert zu sehen und die Angleichung an die Schule zu fordern. So gibt es derzeit Bestrebungen, die Betreuungsleistungen in Kindertageseinrichtungen aus frauen- und wirtschaftspolitischen Interessen in den Vordergrund zu stellen und Fragen nach der Qualität für Kinder zu vernachlässigen. Das moderne Jugendhilfeverständnis – wie es im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) angelegt ist – mit seinem lebensweltorientierten präventiven Ansatz setzt dagegen einen umfassenden Rahmen, der die Bedürfnisse von Kindern und Familien gleichermaßen berücksichtigt: Kindergärten sollen Kindern anregungsreiche Lebensräume sichern und die Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern. Sie sollen die Familien in ihren Erziehungsaufgaben bedarfsangemessen unterstützen und den Eltern mehr Mitwirkungsrechte einräumen.

Kindertageseinrichtungen sind komplexe Systeme. Sie stehen in einem Spannungsfeld, das so unterschiedliche Dimensionen wie die Lebensbedürfnisse und

das Lernenwollen der Kinder (Sozialisationsfeld), die Ansprüche der Eltern (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) sowie berufsständische Interessen der Erzieher/innen (Qualifikation und Arbeitsbedingungen) umfasst. Überlegungen zur Qualität von Kindergärten haben diese unterschiedlichen Dimensionen zu berücksichtigen.

Kindergarten – Ort für Kinder

Für die meisten Kinder ist der Kindergarten der Ort, an dem sie, aus der Familie kommend, die ersten Schritte in die Öffentlichkeit machen. Wie werden sie hier aufgenommen und angenommen? Wieweit können sie darauf bauen, in ihren individuellen Eigenheiten akzeptiert und bei den neuen Anforderungen des Gruppenlebens unterstützt zu werden? Finden sie Verlässlichkeit in den Beziehungen, Überschaubarkeit und orientierende Strukturen im Alltag der Einrichtung? Bekommen sie Raum und Gelegenheit für Bewegung, Ausgelassensein und kreatives Chaos? Gesteht man ihnen eine Umwelt zu, in der sie sich selbst entfalten, selbstständig, forschend lernen und ihre Umgebung entdecken können? Haben sie die Möglichkeit, ihre Umwelt und ihre Angelegenheiten mitzugestalten, sind ihre Sicht der Dinge und ihre Meinung gefragt? Können sie lernen, sich verantwortlich an der Gestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen? Dies alles sind Fragen nach einer akzeptierenden Atmosphäre sowie – in jüngster Zeit wieder verstärkt – nach der Lernkultur im Kindergarten (Krug 1994; Schäfer 1994; Zehnbauer 1994). Es sind Fragen nach Gruppenkonstellationen und Gesellungsformen, die Kindern sowohl Zugehörigkeit wie auch viele Anregungen verschaffen (Dörfler 1994; Haberkorn 1994; Thiersch/Maier-Aichen 1994). Es ist die Frage nach einer Umgebung, die alle Sinne anspricht, sowie nach Räumlichkeiten, die Geborgenheit schaffen, die aber auch Entdeckungslust und Risikobereitschaft fördern (Schneider 1994).

In der Kindheitsforschung wird das Kinderleben nicht mehr vorrangig als Lern- und Entwicklungsphase gesehen – vielmehr stehen die Lebensführung von Kindern, ihr Alltag und ihre besondere Art, mit der Welt umzugehen und in ihr zu bestehen, im Zentrum des Interesses. Die Diskussion um modernisierte Kindheit hat insbesondere auf den Wandel der sozialräumlichen Lebensbedingungen von Kindern aufmerksam gemacht (Preuss-Lausitz et al. 1983; Zeiher/Zeiher 1994). Gerade mit Blick auf die veränderte Sozialwelt der Kinder ist eine neue Aufgabe von Kindertageseinrichtungen in den Vordergrund gerückt: Kinder sind heute nicht mehr ohne weiteres in ein Geflecht von Geschwister- und Nachbarschaftsbeziehungen eingebunden – sie sind auf zusätzliche soziale Erfahrungsräume angewiesen. Wenn Kinder in ihrer Familie keine Geschwistererfahrungen mehr machen und wenn die Wohnumgebung wegen des wachsenden Straßenverkehrs als Spielraum für jüngere Kinder kaum mehr geeignet ist, brauchen Kinder Ersatzorte, an denen sie andere Kinder treffen und Formen des Aushandelns, der Kooperation und der Solidarität mit anderen Kindern üben können.

In der sozialpädagogischen Fachdiskussion wird zunehmend die soziale Kinder-

welt als wichtiger Sozialisationsfaktor betont. Die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit wird als komplexe Auseinandersetzung mit der Umwelt gesehen, wobei in den letzten Jahren insbesondere die aktive Rolle des Kindes als Gestalter seiner Entwicklung betont wird. Die eigenständige Sozialwelt der Kinder wird hervorgehoben, weil sich Kindern in der Gruppe der Gleichrangigen andere Entwicklungsaufgaben stellen als im Autoritätsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Die »Kinderwelt ist ... ein Lebensbereich mit eigenen Themen, Aufgaben und Problemen, aber auch mit Verstößen, Pannen und Widerfahrnissen, die von den Kindern im Rahmen geregelter Kooperation zu bearbeiten sind ...« (Krappmann 1993, S. 367f.). Die Betonung einer eigenständigen Kinderwelt in pädagogischen Einrichtungen soll sensibel dafür machen, dass Kindern der nötige Raum und die notwendige Zeit zugestanden wird, Erfahrungen miteinander zu machen und ihre Dinge miteinander zu regeln. Der Bildungsauftrag des Kindergartens muss angesichts modernisierten Kinderlebens weiter gefasst werden: Kindergärten müssen Kindern heute auch solche Erfahrungen ermöglichen, die frühere Generationen außerhalb der Aufsicht von Erwachsenen in der Geschwistergruppe, in der Nachbarschaft oder auf der Straße im selbst gestalteten Kinderleben machten.

Mit Blick auf die wachsende multi-ethnische Zusammensetzung der Kindergruppen haben Kindergärten eine wichtige weitere Funktion, die für ein friedliches Zusammenleben und für das Erlernen von Wertmaßstäben in einer humanen Gesellschaft von Bedeutung ist. Im Kindergarten als erstem öffentlichen Bereich können Kinder von Anfang an lernen, mit Personen anderer Herkunft, Religion und kultureller Zugehörigkeit umzugehen und »Andersartigkeit« nicht als bedrohlich, sondern als »normal« zu erleben (Kossolapow 1991). Das Zusammenleben mit Kindern verschiedener Kulturen hat im Kindergarten der alten Bundesrepublik schon eine längere Tradition. Im Vergleich zu anderen Institutionen des Bildungswesens gelten Kindergärten auch als Orte, an denen es gelingt, ausländische Kinder in die Gruppe zu integrieren und auch Kontakte zwischen den Familien zu stiften.

Kindergarten – Begegnungsort für Eltern

Aus der Sicht von Eltern umfasst ein »guter« Kindergarten noch andere Aspekte: Ist der Kindergarten in Wohnungsnähe und gut erreichbar? Entsprechen die Öffnungszeiten dem Bedarf der Familie? Ist die Einrichtung auch für Kinder unter drei Jahren und für Kinder im Schulalter geöffnet? Eltern brauchen flexibel reagierende Kindergärten, um ihr Leben zwischen Familie und Beruf einrichten zu können. Qualitativ hochwertige Kindergärten müssten mit Blick auf die Lebensbedingungen von Familien offenere und vielfältigere Betreuungsformen entwickeln sowie neue Mischungen zwischen institutionellen Angeboten und informellen Netzen wagen. Wenn schon heute einige Kindergärten neben ihrer traditionellen Arbeit in Kooperation mit Eltern vielfältige Angebote wie z.B. Mutter-Kind-Gruppen, Spielkreise für Kleinkinder, Hausaufgabenhilfe, Angebote

der Kinderkultur u.a.m. konzipieren, dann werden hier wegweisende Formen eines familiennäheren Angebots angebahnt, die dem Kindergarten sein unverwechselbares, lokal geprägtes Profil verleihen – die aber auch andere Rahmenbedingungen und Ressourcen verlangen, als sie der Kindergarten bisher üblicherweise hat.

Elternbefragungen im Projekt »Orte für Kinder« haben ergeben, dass viele Eltern den Kindergarten auch als Kommunikationsort für sich wollen (Deutsches Jugendinstitut 1994). Gewünscht wird der Kindergarten als Anlaufstelle für Eltern, wo Kontakte und soziale Netze geknüpft, Beratung und Informationen eingeholt sowie Eltern dabei unterstützt werden, beispielsweise individuelle Betreuungsarrangements zwischen festen Gruppen, Spielkreisen, Tagesmutter und Nachbarschaftshilfe zu finden. Aus der Netzwerkforschung wissen wir, welche Bedeutung Freundschafts- und private Hilfsnetze als soziale Ressourcen für junge Familien haben können, und wir wissen auch, dass sozio-ökonomisch unterprivilegierte Gruppen weniger in solche Netzwerke eingebunden sind (Mayr-Kleffel 1994). Kindergärten können – wie Projekterfahrungen zeigen – Orte sein, an denen solche Netzwerke initiiert werden (Seehausen 1994). Nötig ist dafür aber eine entsprechende materielle Ausstattung (Finanzierung, Räume, Personal mit Funktionsstellen). Und eine weitere Voraussetzung ist, dass sich eine Professionalität entwickelt, nach der die Zusammenarbeit mit Elternnetzwerken ein selbstverständlicher Bestandteil sozialpädagogischer Arbeit ist.

Kindergarten – Arbeitsplatz für Erzieher/innen

Für Erzieher/innen bemisst sich die Qualität des Kindergartens an den dort geltenden Arbeitsbedingungen und daran, ob ihre Arbeit anerkannt und geschätzt wird. Ein zentrales Problem bei der Sicherung von Qualität in Kindergärten ist die Frage, ob es in Zukunft genügend qualifizierte Fachkräfte geben wird. Die große Kluft zwischen den anspruchsvollen Aufgaben des Arbeitsfeldes auf der einen Seite und der vernachlässigten Berufssituation (Qualifizierung, Personalbemessung, Personalentwicklung) auf der anderen Seite wirkt sich bereits jetzt massiv in den Einrichtungen aus.

Dass wir gegenwärtig große Unterschiede in der Qualität der pädagogischen Arbeit vorfinden, liegt daran, dass es bisher keine solide öffentliche Strategie zur Beförderung von Reformzielen und zur angemessenen Qualifizierung der Erzieher/innen gibt. Während sich in der Jugendhilfe insgesamt Personalausstattung und Ausbildungsstand in den letzten 20 Jahren verbessert haben (Achter Jugendbericht 1990), sieht dies bei den Kindertageseinrichtungen ganz anders aus. Die dort tätigen Mitarbeiter/innen – zu 98% Frauen – haben die niedrigsten Ausbildungsabschlüsse und den niedrigsten Anteil an Fachkräften im Rahmen der Jugendhilfe. Innerhalb des Bildungswesens sind die Erzieher/innen erst recht mit ihrem Ausbildungsniveau und ihrer tariflichen Eingruppierung weit abgehängt. Der hohe Anteil von Berufsausstiegerinnen und das abnehmende Interesse an diesem Ausbildungsgang sind alarmierende Zeichen für die schwindende

Attraktivität dieses Berufs. Gerade die Anforderungen, den regionalen Bedingungen entsprechende Einrichtungen zu gestalten und mit Elternnetzwerken zu kooperieren, sind auf der Basis des bisherigen Berufsbildes nicht einzulösen.

Erforderlich ist eine neue Professionalität, die neben der pädagogischen Arbeit mit Kindern sehr viel stärker sozialplanerische und erwachsenenpädagogische Tätigkeiten umfasst. Es steht dringend an, die Ausbildung entsprechend zu reformieren, den Beruf »Erzieher/in« durch die Schaffung von Funktionsstellen und Durchlässigkeit zu anderen sozialpädagogischen Feldern attraktiver zu machen sowie durch neue Ausbildungsformen (z.B. für Quereinsteiger/innen, für Frauen nach der Familienphase) neben dem traditionellen Weg der Erstausbildung qualifiziertes Personal für dieses Arbeitsfeld zu gewinnen.

Gute Kindergärten – kein Luxus sondern Zukunftssicherung

Überlegungen zu einer qualitativ hochwertigen Sozialisationsumwelt für Kinder mögen in der derzeitigen Situation, in der der Umbau des Sozialstaats propagiert wird, wenig zeitgemäß sein – ist doch eher vom Sparen und Kürzen als von Qualität die Rede. Wenn man aktuelle sozialpolitische Diskussionen verfolgt, hat man den Eindruck, dass Kinder zwar als zukünftige Rentenzahler geschätzt werden, dass sie aber mit ihren gegenwärtigen Lebensbedürfnissen eher an den Rand geschoben werden. Die Diskussion um den »Standort Deutschland« darf jedoch nicht nur mit Blick auf die wirtschaftliche Entwicklung geführt werden, sondern ebenso wichtig ist auch die Frage, ob Deutschland ein Land ist, in dem Kinder als Teil der Bevölkerung respektiert werden, in dem sie gesund heranwachsen und lebensstüchtig werden können. Die aufgeregte öffentliche Diskussion um wachsende Gewalt zeigt deutlich, dass es an der Zeit ist, über die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern neu nachzudenken und andere Prioritäten bei der Verteilung von öffentlichen Mitteln zu setzen.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre sind eher zu Lasten der Kinder gegangen. Die Arbeitswelt nimmt keine Rücksicht auf Familienbedürfnisse und Kinder, Zeit für Kinder ist Mangelware geworden. Städtebau und Dorfentwicklung haben eher dem reibungslosen Straßenverkehr und dem ästhetischen Empfinden der Erwachsenen Rechnung getragen; der Platz für Kinder ist überall knapp geworden. Armut von Kindern ist inzwischen auch in Deutschland zu einem brisanten Problem geworden.

Sozialpolitik für Kinder dürfte somit ein wichtiges Thema der nächsten Jahre werden. Im Spektrum der für Kinder notwendigen öffentlichen Leistungen ist der Kindergarten ein ganz wesentliches Element. Dem Kindergarten kommt angesichts veränderter Lebensbedingungen von Kindern und Familien eine neue kulturelle Funktion zu: Für die meisten Kinder ist er ein zentraler Erfahrungs- und Lernort neben der Familie, für die Eltern wird er zunehmend ein notwendiges Unterstützungsangebot bei der Betreuung des Kindes und beim Aufbau privater Hilfsnetze. Wird die Frage nach der Qualität in einem Aushandlungsprozess der verschiedenen Interessen vorangebracht werden? Wird der Rotstift der

öffentlichen Haushalte das Leistungsvermögen der Kindergärten diktieren? Werden die Experten, die sich auf Erkenntnisse von Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie berufen, Einfluss geltend machen können? Werden sich Träger und Erzieher/innen, die den komplexen Alltag mit seinen vielen Besonderheiten kennen, für »positive Lebensbedingungen der Kinder« (wie es § 1 SGB VIII verlangt) stark machen können? Werden Kinder und Familien mit ihren Wünschen und Vorstellungen »ein Wörtchen mitreden« können? Bei der sich anbahnenden neuen Balance zwischen privater und öffentlicher Erziehung, bei der Neuverständigung über das Verhältnis von sozialstaatlichen Leistungen und privaten Ressourcen sollte auch die Qualität des Kindergartens als öffentliches Anliegen breit diskutiert und eingefordert werden – auch wenn sie nicht »kostenneutral« zu haben ist.

Literatur

- Achter Jugendbericht: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 11/6576. Bonn: Deutscher Bundestag 1990
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ): Der Kindergarten für alle. Stellungnahme zu qualitativen Mindestanforderungen bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz. Bonn: Selbstverlag 1993
- Balageur, I./Mestres, J./Penn, H.: Die Frage der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein Diskussionspapier. Brüssel: Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Kommission 1992
- Charlotte-Bühler-Institut: Öffnungszeiten und Aufenthaltsdauer im Kindergarten. Erforschung von entwicklungsfördernden bzw. entwicklungshemmenden Rahmenbedingungen. Forschungsbericht. Wien: Selbstverlag 1994
- Colberg-Schrader, H./Krug, M./Pelzer, S.: Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch des Deutschen Jugendinstituts. München: Kösel 1991
- Colberg-Schrader, H./Derschau, D. von: Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1991, S. 335–353
- Deutsches Jugendinstitut: Tageseinrichtungen für Kinder. Zahlenspiegel. München 1993
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1994
- Deutsches Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm: Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich. 3 Bände. München: Selbstverlag 1979
- Dörfler, M.: Der offene Kindergarten – Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1994, S. 105–128
- Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. 2 Bände. Freiburg: Lambertus 1987
- Fthenakis, W. et al.: Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Projektantrag. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1991
- Haberkorn, R.: Altersgemischte Gruppen – eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1994, S. 129–148
- Kossolapow, L.: Kindheit in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Ebert, S. (Hrsg.): Zukunft

- für Kinder. Grundlagen einer übergreifenden Politik. München: Profil 1991, S. 149–174
- Krappmann, L.: Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand 1993, S. 365–376
- Krug, M.: Die Frage nach dem »richtigen« Lernen. Welt des Kindes 1994, 72 (3), S. 6–11
- Mayr-Kleffel, V.: Netzwerke von Frauen. Eine dispositive Variable für Sozialpolitik? In: Diskurs 1990, S. 54–56
- Neumann, K.: Familienerziehung und institutionelle Kindererziehung. Historische Wirklichkeit und utopische Entwürfe. In: Ebert, S. (Hrsg.): Zukunft für Kinder. Grundlagen einer übergreifenden Politik. München: Profil 1991, S. 69–95
- Preuss-Lausitz, U. et al. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz 1983
- Projektgruppe »Evaluation des Erprobungsprogramms«: Kurzbeschreibung des Projekts. Berlin: Freie Universität Berlin 1993
- Schäfer, G.E.: Die Lust am Lernen, Wahrnehmen, Verstehen. Welt des Kindes 1994, 72 (3), S. 22–29
- Schneider, K.: Raum für Kinder – Räume für Kinder. Zur Wechselwirkung von Baukonzeption und pädagogischer Konzeption. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1994, S. 75–104
- Seehausen, H.: Soziale Netzwerke für Kinder und Eltern: »Orte für Familien«. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1994, S. 183–204
- Sylva, K./Wiltshire, J.: The impact of early learning on children's later development: A review prepared for the RSA inquiry »Start Right«. European Early Childhood Education Research Journal 1993, 1, S. 17–40
- Thiersch, R./Maier-Aichen, R.: Studie über die Beziehungen von Kindern in drei unterschiedlichen Einrichtungen unter dem Gesichtspunkt von Altersmischung und Öffnung der Gruppen. Projekt-Materialien 4. Tübingen: Universität Tübingen 1994
- Wolf, B.: Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich. Eine ökologisch orientierte Studie. Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft 1994, S. 201–209
- Zehnauer, A.: Lebensnahes Lernen oder leben lernen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1994, S. 57–74
- Zeiher, H.J./Zeiher, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim: Juventa 1994
- Zimmer, J. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. Band 6 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1985

Zur Qualität der außerschulischen Betreuung

Um die Thematik dieses Kapitels einzugrenzen, ist es erforderlich, einige begriffliche Klärungen vorzunehmen. Was soll unter »Qualität« verstanden werden, und auf welche Angebote für Kinder bezieht sich die Bezeichnung »außerschulische Betreuung«?

Eine Diskussionsgrundlage zur Qualität der Kinderbetreuungsdienste innerhalb der Europäischen Union (Balageur/Mestres/Penn, o.J.) stellt heraus, dass »Qualität« aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann und die Definition dieses Begriffes »vorübergehender Natur« (S. 7) ist, d.h. einen in der Auseinandersetzung und der Verständigung zwischen verschiedenen Interessensgruppen entstandenen Kompromiss darstellt. Wenn es um die Betreuung von Kindern geht, können ganz unterschiedliche, zum Teil sich ergänzende, aber auch konkurrierende Perspektiven relevant werden: Ein bestimmtes Angebot für die Betreuung von Schulkindern hat für die beteiligten Kinder, ihre Eltern, die Fachkräfte und die Träger der Einrichtungen, für Wissenschaftler und Politiker sowie für die Gesellschaft insgesamt jeweils eigene Bedeutungen. Diese verschiedenen Bedeutungen führen dazu, dass über die mit dem Begriff »Qualität« verbundenen Fragen nach Sinn und Brauchbarkeit eines pädagogischen Angebotes für Kinder nur schwer ein Konsens zu erzielen ist und z.B. Kosten-Nutzen-Analysen entsprechend der jeweiligen Vorgaben divergierende Ergebnisse zeigen.

Zur Klärung der Frage, welche Formen außerschulischer Betreuung betrachtet werden sollen, kann unter »außerschulischer Betreuung« der gesamte Bereich außerhalb der Schule verstanden werden, in dem Erziehungsprozesse stattfinden. Es ergeben sich dann zwei große Betreuungsfelder:

1. Betreuung in der Familie,
2. institutionelle Betreuung im außerunterrichtlichen, vor- und nachschulischen Bereich.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich nur mit dem Bereich der institutionellen, außerschulischen Betreuung und klammert hier die Gebiete der vor- und nachschulischen Betreuung aus der Betrachtung aus. Der Begriff »außerschulische Betreuung« wird somit präzisiert als »außerfamiliale und außerunterrichtliche

Betreuung, Bildung und Erziehung von Schulkindern/Jugendlichen in eigens dafür bereitgestellten institutionellen Angeboten«. Sieht man von den geschichtlich sehr weit zurückzuverfolgenden Schulinternaten ab, auf die hier wegen ihrer eindeutigen und sehr engen Schulbezogenheit nicht näher eingegangen wird, so blieb über 100 Jahre hindurch der Hort die wichtigste Angebotsform in diesem Bereich (vgl. Jordan/Sengling 1988, S. 127; Rolle/Kesberg 1988).

Beurteilung der Qualität außerfamiliärer und außerunterrichtlicher Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche

Bei der Beurteilung der Qualität von Betreuungsangeboten handelt es sich um Bewertungsvorgänge. Diese liegen außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Wissenschaft; die klassische Formulierung der »Wertfreiheitsthese« Max Webers lautet: »Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur, was er kann und – unter Umständen – was er will!« (Weber 1904, S. 151).

Aufgabe des hier vorliegenden Beitrags ist es daher, Erziehungsberechtigten und ihren Kindern, Fachkräften der jeweiligen Einrichtungen, Trägern und ihren Verbänden, Politikern, Wissenschaftlern und sonstigen Interessierten mögliche Fragestellungen, Zugangsweisen und Beurteilungskriterien anzubieten. Dadurch können die Vorstellungen, Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen, die mit dem jeweils zur Diskussion stehenden konkreten Betreuungsangebot verbunden werden, den mehr oder minder stark davon Betroffenen näher verdeutlicht werden. Dabei wird sich herausstellen, dass unterschiedliche Sichtweisen möglich sind, und die Werturteile deshalb stark differieren können.

Sichtweisen außerfamiliärer und außerunterrichtlicher Betreuungsangebote in der Öffentlichkeit

»Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht...« (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 6 Abs. 2). Ausgehend von den negativen Erfahrungen mit der Nazi-Diktatur sollte u.a. auch mit Art. 6 GG die Familie vor Übergriffen des Staates geschützt werden. Eine ähnliche Intention – Schutz vor einem übermächtigen Staat – kommt auch in der Betonung des Subsidiaritätsprinzips in § 4 Abs. 2 Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) zum Ausdruck: »So weit geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen von anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe betrieben werden oder rechtzeitig geschaffen werden können, soll die öffentliche Jugendhilfe von eigenen Maßnahmen absehen.«

Diese verständliche Zurückhaltung führte allerdings zu der in der Öffentlichkeit jahrzehntelang und zum Teil auch heute noch vertretenen Auffassung, ein außerschulisches Betreuungsangebot für Kinder und Jugendliche

im Schulalter sei überflüssig, da diese am besten in der Familie aufgehoben seien. Dementsprechend stellt der Achte Jugendbericht (1990) hinsichtlich des Hortes als des derzeit wichtigsten Betreuungsangebots für Schulkinder fest: »Der Hort ist ebenso wie die Krippe innerhalb der Jugendhilfe eine Einrichtung für so genannte ›Notfälle‹ geblieben ... Das äußerst knappe Angebot an Hortplätzen führt bei der selektiven Platzvergabepraxis dazu, dass überwiegend Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen, Kinder allein erziehender Eltern und Ausländerkinder in Horten sind, was sowohl zu einer schwierigen Lebens- und Arbeitssituation in den Horten wie auch zu einer Stigmatisierung der Horte und deren Besucher führt« (S. 98f.).

Nur langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass heute von einem grundlegenden Wandel der kindlichen Sozialisationsbedingungen ausgegangen werden muss (vgl. hierzu Büchner 1994, S. 15). Auf diese Veränderungen muss die Politik durch eine kritische Überprüfung ihres Betreuungsangebots reagieren. In unserem Zusammenhang stellen sich dabei folgende Fragen:

- Welche außerfamilialen und außerunterrichtlichen Angebote sind im regionalen Umfeld (Stadtteil bzw. Landkreis) vorhanden?
- Wie werden diese Angebote genutzt? (Vergleich von bereitstehenden Plätzen mit tatsächlich betreuten Kindern/Jugendlichen)
- Gibt es Aufnahmekriterien und Wartelisten?
- Bestehen mehrere gleiche Angebotsformen nebeneinander (z.B. in unterschiedlicher Trägerschaft)? Ergänzen sich diese Angebote, kooperieren sie miteinander oder besteht eine Konkurrenzsituation?
- Wurden Bedarfserhebungen in der Region durchgeführt? (Durch wen? Zielgruppe? Befragungsinstrument?)
- Welche Angebotsformen fehlen in der Region?
- Wie hoch sind die Kosten für die Nutzer des Angebots? Gibt es eine Kostenstaffelung (z.B. für Familien mit mehreren Kindern bzw. geringem Einkommen)?
- Entsprechen die Öffnungszeiten (täglich bzw. auch während der Schulferien) dem Bedarf der Nutzer des jeweiligen Angebots?
- Wie flexibel können die vorhandenen Angebote auf besondere Bedürfnisse der Familien eingehen (z.B. nur zeitweilige Betreuung von Kindern)?

Solche Fragen mögen auf den ersten Blick utopisch erscheinen, decken sich jedoch inhaltlich völlig mit den Intentionen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (vgl. § 80 SGB VIII).

Sichtweisen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Rückgang der Eheschließungen und Geburtenzahlen, Zunahme von Scheidungen, Stieffamilien und Alleinerziehenden – diese Fakten dokumentieren den weitreichenden Wandel der Familie in den letzten Jahrzehnten. Wichtige

Ursachen sind in einem veränderten Rollenverständnis zu sehen. Insbesondere die Rolle der Frau hat sich im Zuge der Verwirklichung des Gleichberechtigungsgedankens tiefgreifend gewandelt. Auch die Kinderrolle blieb nicht unberührt: Einerseits werden den Kindern heute mehr Selbstständigkeit und Mitspracherechte zugestanden, andererseits wachsen die Anforderungen an ihre Kompetenzen. Die Männerrolle innerhalb und außerhalb der Familie hat sich dagegen nur in sehr bescheidenen Ansätzen weiterentwickelt. Und nach wie vor herrscht in unserer Gesellschaft das Leitbild der traditionellen bürgerlichen »Normalfamilie« mit ihren festgelegten geschlechtsspezifischen Rollenmustern vor; andere Formen familialen Zusammenlebens werden diskriminiert und benachteiligt (vgl. Grundmann/Huinink 1991). Zurzeit dominiert der Eindruck, dass die hier angedeuteten Rollenkonflikte vorwiegend auf dem Rücken der Frauen ausgetragen werden, was sich in Überlastung durch Doppel- und Dreifachbeanspruchung sowie in Partnerschaftsproblemen äußert.

In dieser Situation sind die Familien und insbesondere die Mütter dringend auf Unterstützung angewiesen. Die geltenden gesetzlichen Bestimmungen zum Mutterschutz und die Anstrengungen zum Ausbau der Einrichtungen im Kindergartenbereich haben hier sicher zur Verbesserung der Lage beigetragen. Mit Beginn der Schulpflicht verschärfen sich jedoch die Probleme wieder: Der zurzeit immer noch gravierende Mangel an außerunterrichtlichen und außerfamilialen Betreuungsangeboten führt dazu, dass in der Regel nur die dringendsten »Problemfälle« berücksichtigt werden können. Die Erziehungsberechtigten erwarten in erster Linie eine verlässliche Betreuung ihrer Kinder, zum Teil auch eine Entlastung in ihrer oft schwierigen Situation. In der Not werden dann qualitativ höchst unzureichende Angebotsformen in Kauf genommen, wodurch in Verbindung mit den oben geschilderten, internalisierten gesellschaftlichen Erwartungen das »schlechte Gewissen« der Erziehungsberechtigten noch verstärkt wird.

Hinzu kommen die Leistungsanforderungen der Schule, vor allem in Form der Hausaufgaben, denen viele Eltern relativ hilflos gegenüberstehen, einerseits wegen der bereits angedeuteten Überlastungssituation, andererseits weil die eigenen Schulerfahrungen ganz andere waren (vgl. hierzu Ulich 1993, besonders S. 189ff.). In einer Untersuchung zur Hortsituation in Bayern »erwarten Eltern vom Hort vor allem die Unterstützung ihrer Kinder bei der Erledigung von Hausaufgaben sowie die Betreuung bzw. Beaufsichtigung ...« (Becker-Gebhard 1990a, S. 1f.). Die Belange, Wünsche und Erwartungen der Kinder treten demgegenüber mehr in den Hintergrund.

Nur wenige Eltern haben (auch finanziell) die Möglichkeit, ein ganz auf die Bedürfnisse ihrer Kinder und ihre eigene Situation zugeschnittenes Betreuungsangebot wählen zu können, wie dies § 80 SGB VIII eigentlich anstrebt. Diese Überlegungen zeigen, dass die Diskussion der Qualität von Betreuungsangeboten die Frage nach der Quantität nicht außer Acht lassen darf. Behelfslösungen befriedigen hier auf Dauer ebenso wenig wie ein für die meisten Eltern nicht zugängliches »Vorzeige-Projekt«.

Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen

Gleichaltrigenbeziehungen sind kein Luxus in der menschlichen Entwicklung, sie sind Notwendigkeiten. In seinem Übersichtsartikel »Zur Bedeutung von Peerbeziehungen für die Entwicklung von Kindern« hebt Becker-Gebhard (1990b, S. 69ff.) hervor, dass schon im Kleinkindalter die Kontakte mit Gleichaltrigen für die Entwicklung des Kindes wichtig sind. Mit zunehmendem Alter wächst noch ihre Bedeutung.

Soziale Beziehungen mit verschieden- und gleichaltrigen Kindern lösen in immer stärkerem Umfang die enge Bindung an die Familie als primäre Sozialisationsinstanz ab. »Aufgrund fehlender oder weniger Geschwister und aufgrund einer nur geringen Chance für sich selbst ergebende Straßenfreundschaften sind die heutigen Kinder gezwungen, ihre Sozialkontakte zu anderen Kindern gezielt aufzubauen. (...) Der Aufbau zu gleichaltrigen Nichtgeschwistern muss daher im Prinzip erarbeitet werden, er ist ein bewusster Vorgang, die Freundschaften werden – gerade weil jede/r früh selbstständig (sein) darf/muss – wertvoller als zu Zeiten, wo viele Kinder im Wohnumfeld eine Selbstverständlichkeit waren« (Preuss-Lausitz 1989, S. 121)« (Büchner 1994, S. 17).

Außerfamiliale und außerunterrichtliche Betreuungsangebote sind für Kinder und Jugendliche also auch eine Chance, der »Verhäuslichung« (Zinnecker 1990) und »Verinselung« (Zeiger 1990) der Kindheit zu entkommen. Zugleich ergibt sich hier bereits ein Hinweis für die Beurteilung der Attraktivität eines solchen Angebots aus der Sicht der Kinder bzw. Jugendlichen: Handelt es sich bei der jeweils in Frage stehenden Einrichtung um eine »offene« Angebotsform, die sowohl den in ihr betreuten Kindern/Jugendlichen genügend Freiraum zur Wahrnehmung von Aktivitäten in (z.B. gruppenübergreifende Angebote) und außerhalb der Einrichtung lässt (z.B. Besuch eines Sportvereins) als auch Begegnungen mit Freund/innen oder Schulkamerad/innen ermöglicht?

Weitere wichtige Aspekte aus der Sicht der Schüler/innen sind:

- Kann man sich in der Einrichtung nach dem »Stress« des Schulunterrichts in einen wohnlichen Raum zurückziehen?
- Wird man hier auch wirklich bei Bedarf in Ruhe gelassen und nicht ständig betreut und beaufsichtigt?
- Steht auf Wunsch eine erwachsene Bezugsperson zur Verfügung, mit der man über seine Erlebnisse und Probleme reden kann, die einem zuhört und sich mit Ratschlägen möglichst zurückhält?
- Besteht – je nach Dauer der Abwesenheit von der Familie – die Möglichkeit, in der Einrichtung (gemeinsam) ein warmes Mittagessen oder eine Brotzeit einzunehmen?
- Kann man in der Einrichtung in Ruhe seine Hausaufgaben machen? Schlüpfen die Betreuer/innen hier nicht in die Lehrer/innen-Rolle? Unterstützen die Fachkräfte die Schüler/innen bei Auseinandersetzungen mit den Lehrern, wenn sie Probleme mit den Hausaufgaben haben?

- Wird auf Kinder/Jugendliche mit einem Bedarf an besonderer Unterstützung Rücksicht genommen (z.B. Sprachförderung von Ausländerkindern, Integration von behinderten Kindern/Jugendlichen)?
- Bietet die Einrichtung wenigstens von Zeit zu Zeit interessante und spannende Aktivitäten an?
- Werden eigene Wünsche und Anregungen ernstgenommen?
- Wird auch die Ablehnung eines Freizeitangebots respektiert?
- Hat die Einrichtung auch älteren Schüler/innen etwas zu bieten? Inwieweit findet dabei der Wunsch nach möglichst eigenständigem Handeln Berücksichtigung?

Sichtweisen der Fachkräfte

Der weiter oben beschriebene Wandel von Familie und Kindheit rückt heute familienergänzende Betreuungsangebote stark in den Vordergrund. Dabei soll einerseits Verschulungstendenzen kindlicher Lebenswelt entgegengewirkt werden, andererseits aber auch erzieherische Professionalität gewahrt bleiben. Letztere erweist sich in Anbetracht gestiegener Aufgaben als dringend erforderlich, wie anlässlich einer Fortbildungsveranstaltung im Pädagogischen Institut München am Beispiel der Hortpädagogik aufgezeigt wurde. Als Folgen der gesellschaftlichen Veränderungen wurden dort benannt:

- »- Kinder bleiben sich selbst überlassen,
 - erhöhtes häusliches Konfliktpotential,
 - entwicklungsfördernde Erfahrungen, Aktivitätendrang und Entwicklungsfreude werden eingeschränkt,
 - Einschränkung körperlicher Bewegung,
 - emotionale Überforderung,
 - steigende Gewaltbereitschaft,
 - zunehmende Orientierungslosigkeit,
 - gesteigerte und unrealistische Ansprüche,
 - Kinder sind immer schwerer zu motivieren,
 - die Begeisterungsfähigkeit nimmt ab,
 - Spielfähigkeit hat stark abgenommen,
 - Drogenkonsum,
 - ...«

Für die Hortpädagogik, aber auch andere außerschulische Angebotsformen bedeutet dies:

- »- vermehrt Einzelgespräche mit Schülern und betroffenen Eltern,
 - vermehrt Kleingruppenarbeit,
 - vermehrt Aufklärungsarbeit,
 - vermehrt Hilfe bei schulischen Schwierigkeiten,

- vermehrt Erziehung zum Miteinander,
- vermehrt sportliche Angebote,
- vermehrt Medienarbeit,
- vermehrt Lösen von Konfliktsituationen,
- vermehrt Kooperation mit anderen Institutionen,
- vermehrt offenere und flexiblere Handlungsweisen,
- vermehrt familientherapeutische Ansätze,
- ...

aber auch:

- vermehrt physische und psychische Überbelastung des Personals,
- vermehrt Resignation,
- Unsicherheiten im Umgang mit Problemen (z.B. Drogenproblematik),
- ...« (Ziegler et al. 1994, S. 7).

Angesichts dieser gestiegenen Anforderungen sind pädagogisch verantwortungsvolle Konzepte notwendig, die wiederum nur dann umgesetzt werden können, wenn auch die entsprechenden Rahmenbedingungen bereitgestellt werden. Hier sind besonders zu nennen:

- ausreichendes, qualifiziertes sozialpädagogisches Fachpersonal,
- Unterstützung durch Hilfskräfte, Beratungs- und Fortbildungsangebote, Supervision,
- Einräumen ausreichender Verfügungszeiten (etwa ein Viertel der Gesamtarbeitszeit) für Vorbereitung, Teamgespräche, Elternarbeit und Kooperation mit anderen Institutionen,
- Gruppenstärken, die den gestiegenen pädagogischen Ansprüchen sowie dem individuellen Förderbedarf der Kinder/Jugendlichen gerecht werden,
- Veränderung der Aufnahmekriterien (keine einseitige Orientierung an »Notfällen«),
- ausreichende, wohnliche, gut ausgestattete Räumlichkeiten sowie genügend große, sinnvoll gestaltete Freiflächen,
- mehr Entscheidungsfreiräume, auch in finanzieller Hinsicht (z.B. für notwendige Anschaffungen, die einen vorher festgelegten Etat nicht überschreiten).

Sichtweisen der Träger und ihrer Verbände

Träger der freien und öffentlichen Jugendhilfe sowie ihre Verbände sehen sich einerseits vor die Aufgabe gestellt, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien zu berücksichtigen, bisher erreichte Standards der Betreuungsangebote zu sichern, notwendige Verbesserungen in die Wege zu leiten und dabei auch den berechtigten Wünschen des in den Einrichtungen tätigen

Personals Rechnung zu tragen. Andererseits sind sie auch zu einem verantwortlichen Umgang mit Steuergeldern, Eltern- und Mitgliedsbeiträgen oder Spenden verpflichtet bzw. bei einem Rückgang der Finanzierungsmittel zu Sparmaßnahmen gezwungen.

Allerdings sollte angesichts der heutzutage so intensiv diskutierten Sparzwänge beachtet werden, dass die Notwendigkeit außerfamiliärer und außerschulischer Betreuungsangebote angesichts der beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen kaum zu bezweifeln ist. Da dieses Gebiet über Jahrzehnte hinweg stark vernachlässigt wurde, erscheint es wenig sinnvoll, bei den wenigen vorhandenen Ansätzen zur Bereitstellung eines Minimalangebots bereits wieder den Rotstift anzusetzen. Allerdings erfordert dieser Sachverhalt noch sehr viel Öffentlichkeitsarbeit, um in unserer Gesellschaft einen Bewusstseinswandel herbeizuführen (vgl. Kaplan/Becker-Gebhard/Seibler 1994, S. 55f.).

Sichtweisen der Wissenschaft

Während in der Öffentlichkeit zurzeit intensiv um das Recht auf einen gesetzlich garantierten Kindergartenplatz gestritten wird, finden die außerfamiliären und außerunterrichtlichen Betreuungsangebote für Schulkinder nur wenig Beachtung. Hier hat die Wissenschaft noch sehr viel Informations- und Aufklärungsarbeit zu leisten. Gleichzeitig sind von ihr die stattfindenden Veränderungen sehr sensibel zu registrieren. Hinzu kommt das Aufzeigen von neuen Lösungswegen, die dazu beitragen sollen, dass sich das bestehende System nicht allzusehr verfestigt und dann notwendige Neuerungen nicht mehr flexibel durchsetzen kann.

Wissenschaft kann aber den Verantwortungsträgern nicht ihre Entscheidungen abnehmen. Sie ist allenfalls herausgefordert, kurzschlüssigen Argumentationen entgegenzutreten, indem sie auf die Voraussetzungen verantwortungsvollen Handelns hinweist, eine differenzierte Sicht der komplexen Zusammenhänge entwickelt und auf mögliche Konsequenzen bestimmter Entscheidungen hinweist. Ganz in diesem Sinne ist der hier vorliegende Beitrag zur Qualität außerschulischer Erziehung einzuordnen.

Literatur

- Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990
- Balageur, I./Mestres, J./Penn, H.: Qualität der Kinderbetreuungsdienste. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Kinderbetreuungsnetz der Europäischen Kommission. Brüssel o.J.
- Becker-Gebhard, B.: Die Betreuung von Schulkindern in Horten. Erste Ergebnisse einer Untersuchung des Staatsinstituts für Frühpädagogik und Familienforschung. Treffpunkt Kindergarten – Forum Sozialpädagogik 1990a, 9 (3), S. 1–4
- Becker-Gebhard, B.: Zur Bedeutung von Peerbeziehungen für die Entwicklung von Kindern. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.): Handbuch der

- integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. München: Reinhardt 1990b, S. 69–81
- Büchner, P.: (Schul-)Kindsein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen. Zum Wandel des heutigen Kinderlebens in der Folge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. In: Büchner, P. et al.: Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum Fünften Familienbericht, Band 4, München: Deutsches Jugendinstitut 1994, S. 9–39
- Grundmann, M./Huinink, J.: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 1991, 37, S. 529–553
- Jordan, E./Sengling, D.: Jugendhilfe – Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim: Juventa 1988
- Kaplan, K./Becker-Gebhard, B./Seißler, H.: Lebenswelt Hort: Wunsch und Wirklichkeit. Ein Bericht zur Situation der Horte am Beispiel der Region Oberfranken. München: Mariandl-Druck 1994
- Preuss-Lausitz, U.: Wandlungstendenzen der institutionalisierten Erziehung in der Schule. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit – Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1989, S. 106–133
- Rolle, J./Kesberg, E.: Der Hort. Handbuch für die Praxis, Band 4: Der Hort im Spiegel seiner Geschichte – Quellen und Dokumente. Stuttgart: Kohlhammer 1988
- Ulich, K.: Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt/Main: Fischer, 2. Aufl. 1993
- Weber, M.: Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnisse (1904). In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr, 4. Aufl. 1973
- Zeiber, H.: Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? In: Bertels, L./Herlyn, U. (Hrsg.): Lebenslauf und Raumerfahrung. Opladen: Leske + Budrich 1990, S. 35–57
- Ziegler, N. et al.: Innovative Hortpädagogik – Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Rahmenbedingungen. München: Schulreferat 1994
- Zinnecker, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, I. (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Opladen: Leske + Budrich 1990, S. 142–162

Die Qualität in den Betreuungsansätzen von Mütterzentren – dargestellt anhand von Ergebnissen des Modellversuchs »Orte für Kinder«

Bei der gegenwärtigen Diskussion um die öffentliche Kinderbetreuung geht es inzwischen nicht nur um mehr Plätze und flexible Öffnungszeiten, sondern vor allem auch um die Anpassung der Betreuungsangebote an den veränderten Bedarf der Eltern und ihrer Kinder. Der wachsenden Vielfalt von Lebensführung und dem Wandel von Kindheit muss mit einer größeren Bandbreite unterschiedlicher Formen der Kinderbetreuung entsprochen werden. Die Herausforderung für die Betreuungseinrichtungen besteht somit nicht darin, sich auf ihrem bisherigen Terrain zu perfektionieren, sondern sich zu öffnen: für veränderte und besondere Bedürfnislagen von Familien, für neue Formen der Elternmitbeteiligung, für Zusammenarbeitsformen mit Selbsthilfeinitiativen, für die Integration der Einrichtung in den Stadtteil bzw. in die Gemeinde hinein.

Im Rahmen des auf Bundesebene vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Modellprojekts »Orte für Kinder« wurden neue und erweiterte Angebotsformen für Kinder im Alter von null bis 12 Jahren und ihre Eltern erarbeitet. Dabei wurde versucht, institutionelle Angebote bedarfsgerecht weiterzuentwickeln, aber auch neue »Orte für Kinder« außerhalb von Institutionen durch die Hereinnahme und Verknüpfung mit Familienselbsthilfeinitiativen zu schaffen.

Familienselbsthilfeinitiativen im Allgemeinen zeichnen sich dadurch aus, dass sie an kleinräumige Solidarnetze ansetzen und durch die inhaltliche Prioritätensetzung auf das familiäre und nachbarschaftliche Netzwerk die Bedeutung der »sozialen Logik« gegenüber der »professionellen Logik« herausstellen können. Mütterzentren im Besonderen versuchen, durch die Schaffung neuer, selbstbestimmter nachbarschaftlicher Unterstützungs- und Kommunikationsnetze der zunehmenden Trennung von privaten und öffentlichen Lebensbereichen entgegenzuwirken. In ihrem Zentrumsalltag, der nach dem Laienprinzip gestaltet wird, sind Kinder Teil der Erwachsenenkultur, aber in Bezug auf Räumlichkeiten, Öffnungszeiten, Ausstattung und emotionalem Klima ist die Zentrumsstruktur an Kinderbedürfnissen und Familienzeitrhythmen angepasst. Dabei haben Mütterzentren Betreuungsformen für Kinder entwickelt,

die es den Kindern ermöglichen, altersgleiche und altersgemischte Kontakte zu knüpfen, und die den Müttern dabei eine zeitlich begrenzte Entlastung bieten. Leitlinien für das Betreuungskonzept sind dabei nicht pädagogisch ausgearbeitete Curricula, sondern die alltäglichen Sozialisationserfahrungen. Insgesamt zielt der Mütterzentrumsansatz mehr auf eine Öffnung der Kleinfamilie ab, und zwar hin zu einem größeren Kontakt- und Beziehungsnetz, und weniger auf eine Erziehung, die sich an einer regelmäßigen Betreuung orientiert und einem längerfristigen Lern- und Entwicklungskonzept folgt, wie in klassischen Betreuungseinrichtungen (Gerzer-Sass/Pettinger 1993, S. 123).

Aus familienpolitischer Sicht besticht die Logik, die beiden unterschiedlichen Ansätze zu verschränken – zumal die institutionellen Angebote eher eine Parzellierung der Lebenswelten von Kindern verfolgen, in der Familien und Einrichtungen als getrennte Bereiche wahrgenommen werden. Mütterzentren, wie auch Elterninitiativen, versuchen dagegen, durch andere Beziehungsformen (z.B. der engen Beteiligung der Eltern oder der familienähnlicheren Konzepte) die Einheit der Lebenswelt von Kindern stärker zu erhalten. Deshalb wurden im Rahmen des Modellprojekts »Orte für Kinder« zwei Standorte ausgewählt, von denen sich der eine ausgehend vom Mütterzentrumskonzept in Richtung auf eine regelmäßige Betreuung weiterentwickelt hat (Mütterzentrum Darmstadt), während beim anderen ein Regelangebot, d.h. Krippe, Kindergarten und Hort, dahingehend ergänzt wurde, dass ein darin integriertes Mütterzentrum Angebote für die Familien der Einrichtung und des Stadtteils übernommen hat (Sozialzentrum Nürnberg-Langwasser). Da damit herkömmliche Standards, an denen die Qualität von Kinderbetreuung gemessen wird, – wie Professionalität, Gruppengröße, Platzbelegung oder Raumausstattung – entweder unter- oder auch überschritten wurden, ist zu fragen, wie bei diesen Betreuungsansätzen die Qualität der Kinderbetreuung definiert wird und was an Anregung für die Qualitätsdiskussion im Betreuungsbereich darin enthalten ist.

Dabei kann die Qualität der Kinderbetreuung aus unterschiedlichen Gesichtspunkten heraus betrachtet werden: dem der Kinder, der Eltern und der Fachleute, die sich direkt oder indirekt mit der Kinderbetreuung befassen. Insgesamt lässt sich die Frage der Qualität aber weder von den veränderten Geschlechterrollen, insbesondere der Frauenrolle, noch von den Separierungstendenzen in unserer Gesellschaft und der damit verbundenen zunehmenden Isolierung von Kindheit loslösen. Ebenso kann Qualität nicht nur von den Pädagog/innen allein definiert werden, sondern muss auch mit den Familien und deren Kindern bestimmt werden. Somit ist das Verständnis von Qualität und die Erreichung von Qualitätszielen ein dynamischer, fortschreitender Prozess und zugleich ein Aushandlungsprozess zwischen verschiedenen Interessen, geführt auf der Grundlage von sozialisationstheoretischen, soziologischen, entwicklungspsychologischen und sozialpädagogischen Erkenntnissen unter Berücksichtigung der Lebenssituation von Eltern mit ihren Kindern. In diesem Beitrag soll nun versucht werden, unter dem Stichwort solcher Aushandlungsprozesse neue Konzepte der Kinderbetreuung aus dem Mütterzentrumsbereich darzustellen und damit Anregungen für eine weitergehende

Qualitätsdiskussion zu geben.

Die Mischung von Laien und Professionellen – die Qualität der »bunten Teams«

Professionalität ist einer der entscheidenden Standards, an denen Qualität in der öffentlichen Kinderbetreuung gemessen wird, ebenso ein wesentliches qualitätssicherndes Merkmal in den von der Europäischen Kommission herausgegebenen »Empfehlungen zu Fragen der Qualität in Betreuungseinrichtungen« (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 1990). Trotzdem ist in der gesellschaftlichen Bewertung das Berufsbild der Erzieherin noch nicht frei von dem Bild der »liebvollen Ersatzmutter«, sodass Vorschläge zur Verbesserung des Berufsbildes immer versuchen, aus dem Dunstkreis der gesellschaftlich abgewerteten Mutterrolle herauszukommen.

Berufspolitisch ist es deshalb sehr brisant, Mischungen von Laien und Professionellen zuzulassen, deren Basis ein Mix unterschiedlicher Kompetenzen ist: einmal der Fachkompetenzen der professionellen Kräfte und einmal der lebenspraktischen Kompetenzen von Müttern. Gerade die Erfahrung vieler Mütter, die aus ihrer kleinfamiliären Situation heraus für ihre Kinder und sich selbst ein Netzwerk aufgebaut haben, hat manche Mütter zu »Praxis-Expertinnen« im Sinne einer erweiterten Gemeinwesenarbeit gemacht, wie vielfältige Initiativen im Familienselbsthilfebereich, unter anderem auch im Mütterzentrumsbereich, zeigen.

Die Mischung von Laien und Professionellen in einem Team bedeutet nicht nur aus professioneller Sicht, sondern auch aus Mütterzentrumssicht eine konzeptionelle Weiterentwicklung. Mütterzentrumsgedanke ist an sich, im Rahmen von selbstbestimmten Strukturen auf »Laienbasis«, d.h. ohne professionelle Kräfte, aufgrund vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse Aktivitäten zu entwickeln und durchzuführen. Für die Aktivitäten im Kinderbetreuungsbereich hat sich gezeigt, dass es eine Gruppe von Frauen gibt, die gerne, freiwillig und bewusst mit Kindern arbeiten wollen. Dabei trifft die Definition von »Laiin« als Gegenbild zur pädagogischen Fachkraft nicht immer zu, da neben anderen Berufen auch z.B. Lehrerinnen oder Sozialpädagoginnen als »Laiinnen« mitarbeiten. Entscheidend aber für die Motivation zur Kinderbetreuung ist ihre Mutterrolle, nicht ihre berufliche Qualifikation. Mit der Übernahme und Ausfüllung der Mutterrolle – neben anderen Rollen als Frau – hat sich ganz entscheidend ihr gesellschaftlicher Blick verändert, aus dem heraus sie einerseits Kompetenzen und Erfahrungen in der Kinderbetreuung einbringen wollen, andererseits überhaupt die Motivation entstand, mit Kindern zusammenarbeiten zu wollen.

Die Balance stimmt für die Frauen trotz eines geringen Entgelts – ein Stundenhonorar von 10 bis 15 DM (je nach Standort) – im Gegensatz zur tariflichen Bezahlung der Fachkräfte insofern, als sie die Betreuungszeiten mit ihrer Lebenssituation gut abstimmen können. So kann eine Frau im Erziehungsurlaub ihr

Kind in die Kindergruppe mitnehmen, eine Mutter von Schulkindern die für sie günstigen Zeiten auswählen usw. Für die wenigsten war und ist diese Tätigkeit ein Sprungbrett z.B. für eine Umorientierung hin zum Erzieherinnenberuf; vielmehr ist sie eine Übergangslösung in einer bestimmten Lebensphase.

Die Zusammenarbeit in einem Team gestaltete sich an den Standorten des Modellversuchs unterschiedlich. Am weitest gehendsten wird sie im Mütterzentrum Darmstadt praktiziert, wo Laiinnen und Professionelle in einem Verhältnis von sieben Honorarkräften zu drei Fachkräften in unterschiedlichen Teilzeitformen bei einer Öffnungszeit von 7 Uhr morgens bis 19 Uhr abends in einem Team zusammenarbeiten. Aufgrund dieser guten personellen Ausstattung – es sind für eine Gruppe von circa 18 anwesenden Kindern immer drei bis vier Erwachsene da – können auch weiter gehende Entlastungsdienste für Eltern angeboten werden: So werden z.B. Kinder von ihrem Zuhause abgeholt und in die Einrichtung oder in die Schule gebracht, wird im Krankheitsfall ein Kind zu Hause betreut usw. Ebenso kann mit diesem guten Betreuungsschlüssel auf die altersgemischte Kindergruppe – hier werden Kinder im Alter von circa einem Jahr bis 14 Jahre betreut – reagiert werden.

Dabei sehen die »Honorarkräfte« einen klaren Unterschied ihrer Tätigkeit zu der Profession der Erzieherin. Durch das Erlernen entwicklungspsychologischer Kriterien und didaktisch bestimmter Arbeitsweisen nehmen sie wahr, dass der Erzieherin vielfältigere Handlungsmuster zur Verfügung stehen. Auch Fachkräfte sehen im Unterschied zu den Honorarkräften aufgrund ihres erlernten Reflexionsniveaus und ihres Fundus an theoretischem Wissen genauer, wo z.B. ein Kind Probleme hat, und können gezielt darauf reagieren. Trotzdem schätzen sie die Zusammenarbeit mit den »Honorarfrauen«, so z.B. die »nicht so vom Kopf gesteuerten Handlungen«. Dazu eine Fachkraft: »Es ist unglaublich viel, was spontan richtig gemacht wird.« Sie sehen deshalb in der Zusammenarbeit nicht nur eine Ergänzung ihrer eigenen pädagogischen Arbeit, sondern in der größeren Sicherheit im Umgang mit Flexibilität und mit anderen Erwachsenen, die die »Honorarfrauen« ihrer Meinung nach mitbringen, insgesamt eine bessere Qualität von Betreuung, die vor allem den Kindern zugute kommt. Auf die individuelle Entwicklung der Kinder kann so mit einem größeren Angebot an Personen eingegangen werden, denn die Verschiedenartigkeit der Kinder hat ihr Pendant in der Verschiedenartigkeit der Betreuerinnen und deren unterschiedlichen Kompetenzen: Einige bringen aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrungen besondere Fähigkeiten ein, aber auch z.B. Freude an bestimmten Angeboten, andere wiederum zeichnen sich durch ein hohes Einfühlungsvermögen und Geduld aus. Die Chance, eigene Vorlieben und Kompetenzen eher spielerisch einzubringen, gibt den Kindern und den Mitarbeiterinnen eine gute Basis des Zusammenarbeitens. Gerade die verschiedenen Sichtweisen, z.B. in der Beurteilung von Situationen aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten, aber auch aufgrund der andersartigen Vorbildungen, geben den Dienstbesprechungen »Substanz«. Die regelmäßig stattfindenden Besprechungen sind ein Teil der gemeinsamen Weiterqualifizierung, des »training on the job«, auf die großes Gewicht gelegt wird. Das Ganze ist eingebettet in eine Konzeption, die

Versorgungstätigkeit, Hausarbeit und Geselligkeit, vor allem aber den Wert des Zusammenlebens mehr in den Mittelpunkt stellt, sodass familiennahe Bezüge einmal über pädagogische Kompetenzen und einmal über Alltagskompetenzen hergestellt werden, die von Personen aus dem nichtpädagogischen Feld eingebracht werden.

Am Standort Nürnberg-Langwasser erfolgte die Zusammenarbeit von Laien und Professionellen zwar auch in einem Team – dem Kooperationssteam –, doch dieses begleitete mehr die Integration der Mütterzentrumsinitiative »Treffpunkt-Familie« in die Einrichtung als den Betreuungsalltag der Kinder. Doch gibt es in Ergänzung zum Regelbetreuungsangebot auch Angebote der flexiblen Kinderbetreuung, die stundenweise altersgemischt genutzt werden. Heute gibt es sechs Kindergruppen pro Woche nach dem Laienprinzip, d.h. Mütter betreuen nicht nur ihre Kinder, sondern auch Kinder aus der Nachbarschaft in einer Gruppe von zehn Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren. Dies kann mit einer gewissen Regelmäßigkeit erfolgen, z.B. an jedem Montag, oder aber auch spontan, flexibel, nur stundenweise. Dabei erhalten die Frauen, die Kinderbetreuung anbieten, von den Erzieherinnen regelmäßig Beratung und Unterstützung. Ebenso unterstützen die Laiinnen auch die professionellen Kräfte, betreuen z.B. bei deren Teamgesprächen die Kinder mit, oder die Kinder kommen in den offenen Betreuungsbereich zum Spielen. Durch die sichtbare Nähe mit dem Regelbetreuungsbereich – die Kinderbetreuung findet in der Eingangshalle und einem Nebenraum statt, und Funktionsräume wie Werkraum oder Gymnastikraum und Spielplätze werden nach Absprache gemeinsam genutzt – ergibt sich nicht nur ein Nebeneinander, sondern auch ein Miteinander. Die gegenseitige Wahrnehmung des jeweiligen Arbeitsalltags führt zu einer wachsenden Sensibilisierung und damit Akzeptanz auf beiden Seiten: »Die machen es ganz liebevoll, da können wir schon was abschauen« bzw. »Ich habe nie gedacht, was Erzieherinnen so den ganzen Tag leisten müssen« (Hönigschmid 1995, S. 34). Da die Betreuung nach dem Selbsthilfeprinzip nicht in Konkurrenz, sondern in Ergänzung zum Regelbetreuungsbereich gesehen wird, gibt es eine Akzeptanz der unterschiedlichen Betreuungsansätze. Dazu meinte eine Mutter, die Kinderbetreuung anbietet: »Bei unserer Betreuung wollen wir die Kinder nicht im Sinne des Kindergartenauftrags erziehen« (Hönigschmid 1995, S.34).

Ein Höchstmaß an zeitlicher Flexibilität – die Qualität des Aufeinander-Abstimmens unterschiedlicher Bedürfnisse

Mütterzentren zeichnen sich generell durch ein hohes Maß an Flexibilität aus – sei es in Form von Angeboten, von Öffnungszeiten oder von Personen, die das Mütterzentrum aufgrund der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten prägen. Dieses Grundprinzip von Flexibilität, d.h. dem Zulassen unterschiedlicher Bedürfnisse von Familien, von Kindern und von Vorstellungen des zeitlichen Engagements der Mitarbeiterinnen, ist Teil des Betreuungskonzeptes.

Das Mütterzentrum Darmstadt, das sich hin zu einer Kindertagesstätte entwickelte, erarbeitete ein zeitlich flexibles Betreuungskonzept, das von einer Öffnungszeit von 7 Uhr morgens bis 19 Uhr abends ausgeht. Dabei kann die Inanspruchnahme des Betreuungsangebots zwei ganze Tage in der Woche, nur fünf halbe Tage, drei halbe Tage oder auch nur drei Stunden in den späteren Nachmittagsstunden beinhalten. Die Möglichkeit, das zeitliche Betreuungsangebot mit der Arbeitszeit zu synchronisieren, gewinnt insofern an Bedeutung, als z.B. die Arbeitszeiten der Mütter aufgrund einer Elternbefragung zu über 74% zwischen 18 und 34 Stunden lagen (Gerzer-Sass 1995, S. 15). Darin zeigt sich auch, dass die starren Teilzeitarbeitsmodelle ebenso wie die starren Ganztagesmodelle nicht mehr Grundlage für die Zeitplanung von Betreuungsangeboten sein können und sich diese notwendigerweise in Richtung auf mehr zeitliche Flexibilität weiterentwickeln müssen. In keinem Fall wurde dieses umfassende Zeitangebot dazu benutzt, ein Kind regelmäßig zehn bis 12 Stunden in der Einrichtung zu lassen. Vielmehr entspricht die Inanspruchnahme der flexiblen Betreuungsmöglichkeiten durch die Eltern analog ihrer flexiblen Arbeitszeiten den großen Wunsch, ein Maximum an Zeit mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern verbringen zu wollen.

Die Befragung machte auch deutlich, dass gerade eine Zeitflexibilisierung am Ende der Betreuungszeit, die durch das Öffnungsangebot bis 19 Uhr ermöglicht wird (d.h. keine starren Abholzeiten), eine wesentliche Entlastung für die Eltern bedeutet. Vor allem wird dadurch ein stressfreieres »Sich-aufeinander-Einstellen« zwischen Eltern und Kindern ermöglicht. Aus der Forschung sind gerade die Abholzeiten und der Übergang in die »Familienlogik« als »sensible Punkte« bekannt, die wegen überzogener wechselseitiger Erwartungshaltungen, Hektik aufgrund von Verspätungen usw. von Eltern wie auch von Kindern benannt werden. Häufig fand und findet man in der Einrichtung Mütter, aber auch Väter, die noch zusammen mit den Kindern spielen oder sich einfach bei einer Tasse Kaffee erholen, zumal Kinder oft noch gerne bleiben und den Betreuungstag mit ihren Eltern oder nur in deren Beisein ausklingen lassen wollen.

Diese Flexibilität der Betreuungszeit hat ihr Pendant in der überwiegend flexiblen Arbeitszeit der Mitarbeiterinnen. Das Vormittags- und das Nachmittagsteam bestehen jeweils aus ein bis zwei Fachkräften und zwei Laien, die ebenfalls Teilzeit arbeiten. Es wurde eine »Übergabezeit« vereinbart, um den Informations- und Kommunikationsfluss über die Kinder, die Gruppensituation und das Alltagsgeschehen zu gewährleisten. Ebenso ermöglicht ein »Übergabebuch« das Nachlesen von wichtigen »Highlights« des Vormittags oder des Nachmittags. Die oft eher informellen Informations- und Kommunikationsstränge werden bei einer wöchentlichen Arbeitsbesprechung zusammengebracht, bei der auch gemeinsame Entscheidungen getroffen werden.

Dieses flexible Konzept ermöglicht es auch, einen Ganztagesplatz zu »vervielfältigen«. Braucht ein Kind nur einen Platz bis 14 Uhr, kann ein anderes Kind diesen Platz bis maximal 19 Uhr besetzen, oder ein Kind kommt drei Tage in der Woche und ein anderes Kind kann den Platz an den anderen zwei Tagen besetzen. Dies ist nicht mit einer so genannten Doppelbelegung von zwei unterschiedlichen

Gruppen zu vergleichen, z.B. einer starren »Vormittagsgruppe« und einer starren »Nachmittagsgruppe«. Bei diesem »Platz-Sharing« geht es um die flexible Integration in die bestehende Gruppe, die sich somit aus unterschiedlichen Konstellationen von Kindern zusammensetzt. Es hat sich gezeigt, dass die so genannten »Vollzeitkinder« die »Kerngruppe« bzw. die Stammgruppe bilden und die zu anderen Zeiten am Tag gebrachten Kinder sich darum gruppieren. Insgesamt haben die Kinder schnell gelernt, wer wann da ist, und empfinden dies nicht als Verunsicherung. Voraussetzung dazu ist, dass Kinder lange genug eingewöhnt werden können sowie dass die personellen Ressourcen, die durch die Mischung aus Laien und Professionellen ermöglicht werden, bei Bedarf auf einzelne Kindern konzentriert werden. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Kinder mindestens an zwei Tagen in der Woche da sein müssen, um ihnen die Gruppenintegration zu ermöglichen.

Eine besondere Herausforderung wird dadurch an die pädagogische und organisatorische Arbeit gestellt. Die Angebote müssen so abgestimmt sein, dass alle Kinder, die wollen, daran partizipieren können. Die Mitarbeiter müssen aber auch damit rechnen, dass durch die unterschiedlichen zeitlichen »Ein- und Ausstiege« manchmal kein kontinuierliches Arbeiten mit den Kindern als Gesamtgruppe möglich ist. Das heißt zugleich, dass mit einem Konzept differenzierter Kleingruppenarbeit flexibel umgegangen werden muss. Ebenso bedeutet es ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Beobachtung, wie ein Kind den Einstieg in die Gruppe findet oder welchen individuellen Zugang es benötigt. Die Mitarbeiterinnen müssen somit einerseits ein hohes Maß an Sensibilität für die Integrationsprobleme der Kinder entwickeln und andererseits eine hohe Kommunikationsbereitschaft mitbringen, um mit den Kolleginnen die Beobachtungen auszutauschen. Da es sich um eine völlig andersartige Herausforderung an die bisher übliche Gruppenarbeit handelt, kann dies nur mit einem offenen Gruppenkonzept praktiziert werden, das den Kindern ein hohes Maß an Selbstgestaltung des Tages ermöglicht.

Der »Treffpunkt Familie« im Sozialzentrum Nürnberg stellt dagegen kein kontinuierliches Betreuungsangebot zur Verfügung, aber er bietet ein Höchstmaß an zeitlicher, stundenweiser Flexibilität. Da sich der Bedarf nach dieser Form von Kinderbetreuung in dem Stadtviertel als so groß erwiesen hat, finden täglich wechselnde Gruppen für Kinder im Alter von circa zwei bis fünf Jahren statt. Im Unterschied zu »Mutter-Kind-Gruppen« sind die Mütter in den Gruppen nicht dabei. Zwar können sie ihr Kind solange eingewöhnen, bis Mutter, Kind und Betreuerin ein gutes Gefühl haben, doch es hat sich gezeigt, dass sich die Kinder bei diesem offenen Konzept schnell zurechtfinden. Neben den eher »festen« Gruppen, die sich regelmäßig an einem Wochentag wieder treffen, gibt es über eine so genannte Stundenkarte die Möglichkeit, spontan ein Kind betreuen zu lassen. Ebenfalls über die Stundenkarte können Kinder bis zu 12 Jahren in Ergänzung zum Hortangebot Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung in Anspruch nehmen.

Diese Form der eher spontanen, flexibel auf die Bedürfnislagen von Familien ausgerichteten Betreuung wird vor allem von Kindern genutzt, die keinen Kinder-

garten- oder Hortplatz bekommen haben, oder von Kindern, die noch nicht im Kindergartenalter sind. Für sie besteht hier die Möglichkeit, den »ersten großen Schritt« hin zur »Gruppenfähigkeit« zu machen, also ihre Sozialbezüge zu erweitern. Für die Kinder, die später einen Kindergartenplatz bekamen, war dies eine ideale Zeit der Eingewöhnung in größere soziale Einheiten. Da die Gruppe in der Regel altersgemischt ist, entsteht für die Kinder ein größerer sozialer Lernraum, d.h. Kleinere lernen sich gegen Ältere durchzusetzen, Größere auf Kleinere Rücksicht zu nehmen. Gerade auch für Einzelkinder besteht hier die Möglichkeit, wichtige soziale und emotionale Erfahrungen zu machen, die zeitlich je nach der physischen und psychischen Konstitution des Kindes dosiert werden können. Gerade vor dem Hintergrund häufig begrenzter Wohnverhältnisse und eines oft eher kinderfeindlichen Wohnumfeldes genießen die Kinder hier einen Freiraum, der so nicht in Institutionen gewährt werden kann.

Dieser »entpädagogisierte Freiraum« wurde durch einen Leitfaden strukturiert, der von den betreuenden Müttern erarbeitet wurde, die ein konstantes Team bilden. Er hilft den betreuenden Müttern ebenso wie den abgebenden Müttern, indem erläutert wird, was in den Stunden der Betreuung zu erwarten ist. Dabei wird deutlich, dass diese Form von Betreuung in keiner Weise ein kontinuierliches Angebot ersetzen kann, das auf die Förderung der individuellen Entwicklung ausgerichtet ist. Vielmehr geht es hier um das Füllen einer Lücke von zeitlich flexiblen Angeboten, die im Vorfeld institutioneller Betreuung gebraucht werden: für Mütter, die der Kinder wegen aus dem Berufsleben ausgeschieden sind und für sich und für ihre Kinder einen zeitlich begrenzten Freiraum benötigen.

Entlastungsangebote auf vielen Ebenen – die Qualität der besseren Verbindung von Familie und Beruf

Mütterzentren legen generell ihren Schwerpunkt auf wechselseitige Entlastung und Unterstützung bei der Bewältigung des Familienalltags. Sie erweitern den privaten Radius hin zu einem nachbarschaftlichen Kontakt-, Entlastungs- und Unterstützungsnetz. Das Mütterzentrum Darmstadt hat bei seinem Kinderbetreuungskonzept ebenfalls den Entlastungsgedanken in den Mittelpunkt gestellt: für erwerbstätige Familien mit kleinen Kindern. Die Betreuerinnen nutzten dabei den Vorteil, als Laiinnen nicht »berufsständische Scheren« im Kopf ansetzen zu müssen, sondern der Familie als Gesamtsystem entsprechen zu können. So wurde neben der zeitlichen Flexibilität vor allem die Altersmischung von circa einem Jahr bis 14 Jahren als wesentlicher Entlastungsfaktor für Eltern angeboten, da hier ein großes Betreuungsdefizit vorhanden ist. Daneben besteht eine Entlastung für Eltern mit Geschwisterkindern, die mehrere Kinder in eine einzige Einrichtung geben können, sodass sich die Wegezeiten reduzieren und Kinder über längere Zeit in einer Einrichtung ihre Identität aufbauen können. So können die zweijährige Schwester und der siebenjährige Bruder morgens in die

Einrichtung gebracht werden. Das Schulkind wird dann in die Schule begleitet und wieder abgeholt. Beide können anschließend gemeinsam zu Mittag essen. Die Mutter kann beide Kinder um 14 Uhr abholen und, wenn sie Lust hat, noch auf einen Kaffee bleiben.

Doch ist es nicht leicht, eine nach pädagogischen Erkenntnissen optimale Altersmischung zu erreichen: Zum einen ist der Bedarf in den Altersgruppen unter drei und über sechs Jahren so groß, sind die Anmeldungen in dieser Altersgruppe sehr zahlreich, zum anderen haben die Eltern für Kinder im Kindergartenalter »billigere« Alternativen durch den »klassischen« Kindergarten. Zwar gab es in der Zeit des Modellversuchs eine Gruppe von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren (die mit zwei Jahren »einstiegen« und »nachwachsen«), sodass sich eine pädagogisch gut vertretbare Mischung ergab, jedoch bedarf es eines besseren Bezuschussungssystems, um dies weiterhin zu gewährleisten. Da 18 Ganztagesplätze bezuschusst werden, diese aber von circa 40 Kindern im »Platz-Sharing« benutzt werden, wurde ein Stundensatz für die Betreuungskosten ausgearbeitet, der höher als bei klassischen Einrichtungstypen liegt.

Ein nicht unbedeutendes Entlastungsangebot für die bringenden und abholenden Eltern ist die Möglichkeit, z.B. in der Einrichtung zu Mittag zu essen, Kaffee zu trinken oder aber auch gemeinsam zu Abend zu essen. Dieses Angebot wird von teilzeitarbeitenden Müttern (und manchmal auch einem Vater) ebenso gerne angenommen wie von Müttern, die noch mit einem Baby zu Hause sind und hier mit ihrem größeren Kind gemeinsam essen können. Dieses Serviceangebot ist aufgrund der Verzahnung des Mütterzentrumsansatzes mit der Kinderbetreuung möglich. Frauen aus der Elternschaft oder der Nachbarschaft bieten diesen Service gegen Honorar an und prägen somit ein den Eltern und dem Stadtteil gegenüber offenes Haus mit. Zugleich mischen sich hier kulturelle Lebensmuster: junge Frauen, die gerade im Erziehungsurlaub sind, erwerbstätige Frauen, Frauen mit älteren Kindern, Frauen, deren Kinder aus dem Hause sind, usw. Damit wird ein wichtiger Kommunikationsplatz nicht nur für die Eltern der Einrichtung, sondern auch für Frauen bzw. Familien aus dem Stadtteil geschaffen.

Der Service, Kinder bei Bedarf von zu Hause abzuholen, zur Einrichtung, zur Schule, aber auch zum Arzt oder in die Musikschule zu bringen sowie kranke Kinder zu Hause zu betreuen, basiert auf den guten Personalschlüssel. Würde dieses Entlastungskonzept ausschließlich mit Fachkräften durchgeführt, wäre es nicht finanzierbar. Es erscheint auch generell nicht sinnvoll, diese Form von Dienstleistung über Fachkräfte abzudecken, da es hierbei um familiäre Hilfs- und Entlastungsaufgaben geht, die wohl sinnvoll in eine Betreuungseinrichtung integriert werden können, aber nicht notwendigerweise mit demselben fachlichen Standard ausgestattet sein müssen, wie dies üblicherweise für die Gruppenerziehung vorgesehen ist.

Einer der wichtigsten Entlastungsansätze ist das offene Haus, in das sich die Eltern je nach eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten integrieren können. Dies beginnt mit den Bring- und Abholsituationen: Eltern können so lange dableiben, wie sie es für richtig finden, d.h., es wurden Formen ausgehandelt, die das Gruppengeschehen nicht zu stark stören. Sie können aber auch mit eigenen Angeboten

den Betreuungsalltag bereichern, haben durch das offene Haus Einblick in den pädagogischen Alltag, können an Arbeitsbesprechungen teilnehmen, sind also Teil der Einrichtung. Die »Signalwirkung« geht vor allen Dingen von der offenen Café-Teestuben-Situation aus; hier kann auf lockere, informelle Weise mit den Mitarbeiterinnen Kontakt gehalten und können neue Ideen entwickelt werden. Da die Einrichtung bis um 19 Uhr geöffnet hat, wird dies auch weidlich genutzt.

Stellt ein Kinderbetreuungsangebot so konsequent den Entlastungsgedanken für Eltern in den Mittelpunkt, ist eine wesentliche Frage, wie weit »Elterninteressen« gehen können und wann sie zugunsten von »Kinderinteressen« zurückgestellt werden müssen. Daraus folgt, dass z.B. das ursprünglich zeitlich sehr weit gefasste flexible Betreuungsangebot dahingehend modifiziert wurde, dass eine Mindestanwesenheit der Kinder von zwei Tagen gefordert wurde, um die Integration in die Gruppe zu gewährleisten. Ebenso wurden verbindliche Absprachen mit den Eltern getroffen, z.B. bei speziellen Aktivitäten oder Situationen im Interesse der Gruppe nicht im Gruppenraum zu sein.

Abschließend kann gesagt werden, dass durch die beiden sehr unterschiedlichen Konzepte der Weiterentwicklung der Kinderbetreuung aus Sicht der Mütterzentren etwas versucht wurde, was bisher in der institutionellen Kinderbetreuung konzeptionell noch nicht mitberücksichtigt wurde: die Eltern- bzw. Familienbelange, die auch Teil der Kinderwirklichkeit sind, in den Betreuungsbereich zu integrieren. Somit wird die Qualität der Kinderbetreuung in Zukunft auch darin zu messen sein, inwieweit die Belange von Kindern und deren Eltern Platz in der Konzeption haben und sich daraus ein Betreuungskonzept ergibt, in denen Eltern Teil des Betreuungsalltages sind.

Da diese Modelle auf hierarchiearmen Strukturen ohne Leitung, Erst- und Zweitkraft bzw. auf dem Selbsthilfeprinzip aufgebaut sind und die Entscheidungsmacht und Verantwortung, die sonst beim Träger ruhen, auf das Selbsthilfeteam übertragen ist, können diese Modelle im Moment nur als Anregung für Institutionen dienen, sich generell dem Gedanken von mehr pädagogischen Freiräumen, familienähnlicheren Konzepten und neuen Mischungen aus privaten und öffentlichen Ressourcen zu nähern.

Literatur

- Gerzer-Sass, A./Pettinger, R.: Kinderbetreuung in Selbsthilfe. In: Becker-Textor, I./Textor, M.R. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied: Luchterhand 1993, S. 119–145
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder – Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim: DJI-Verlag 1994
- Gerzer-Sass, A.: Standortbericht Mütterzentrum Darmstadt. In: Unveröffentlichter Abschlussbericht des Modellprojekts »Orte für Kinder« für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München: Deutsches Jugendinstitut 1995, S. 15
- Hönigschmid, C.: Standortbericht Sozialzentrum Nürnberg-Langwasser. In: Unveröffentlichter Abschlussbericht des Modellprojekts »Orte für Kinder« für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München: Deutsches Jugendinstitut 1995, S. 34

Kommission der Europäischen Gemeinschaft: Erzieher in Betreuungseinrichtungen für Kinder unter 4 Jahren – Bericht über ein technisches Seminar des EG-Netzwerkes für Kinderbetreuung. Brüssel: Selbstverlag 1990

Semiformelle Formen der Kinderbetreuung – am Beispiel »Netz für Kinder«

Die Diskussion um Qualität und Quantität von Kinderbetreuungsangeboten wird schon seit vielen Jahren geführt. Durch die gesetzliche Verankerung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz (besser wäre: »oder auf ein qualitativ gleichwertiges Kinderbetreuungsangebot«) ist die Diskussion jedoch neu entflammt. Das Schwangeren- und Familienberatungsgesetz, ebenso wie das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), definieren den Anspruch und die Notwendigkeit von Angeboten, die den Bedürfnissen von Kindern und Müttern/Vätern entsprechen sollen.

Die dominante Position bei Kinderbetreuungsangeboten nimmt in der Bundesrepublik Deutschland der Kindergarten für die Drei- bis Sechsjährigen ein, die Krippe für die Null- bis Dreijährigen und der Hort für die Sechs- bis Fünfzehnjährigen ein. Dies schlägt sich auch in den Landesförderungen der einzelnen Bundesländer nieder. So wird der Kindergarten im Gegensatz zur Kinderkrippe und zum Hort in allen Bundesländern staatlich gefördert – beim Bau ebenso wie bei den Personal- oder Betriebskosten. Bei Krippe und Hort zeigen sich jedoch erhebliche Unterschiede in der Förderhöhe oder überhaupt hinsichtlich der Förderfähigkeit.

Semiformelle Formen der Kinderbetreuung gibt es schon immer. Meist haben sie jedoch im Stillen gearbeitet und wurden häufig nicht bekannt, da sie von einer Landesförderung ausgeschlossen waren. In den letzten Jahrzehnten entstanden jedoch immer mehr solche semiformellen Formen bzw. Initiativen, deren Gründung in erster Linie engagierten Eltern zu verdanken ist. Als Gründe für die Entwicklung dieser Angebote können genannt werden:

- Zu wenig öffentliche Angebote, also Hilfe zur Selbsthilfe,
- Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen tradierter Angebote,
- großes Interesse der Eltern an einer Mitwirkung bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags, was bei tradierten Angeboten nicht immer erwünscht ist,
- der Wunsch nach familienähnlichen Gruppen im direkten Wohnumfeld,
- tiefes pädagogisches Interesse an Konzepten, wie z.B. Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Spielpädagogik u.Ä.

- stärkere Flexibilität bei den Öffnungszeiten und der Tagesgestaltung im Interesse von Kindern und Müttern bzw. Vätern,
- der Wunsch nach Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Müttern und Vätern sowie nach Austausch über Erziehungsfragen, Erfahrungserfahrungen usw.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), welches am 1.1.1991 in Kraft trat, griff die Gedanken der Selbsthilfe und Mitwirkung von Erziehungsberechtigten entsprechend des gesellschaftlichen Funktionswandels und der Entwicklung in der Praxis auf. Somit wurde ein Raum für semiformelle Kinderbetreuungsangebote geschaffen. In § 4 Abs. 2 SGB VIII wird die öffentliche Jugendhilfe aufgefordert, verschiedene Formen der Selbsthilfe zu stärken: »Die öffentliche Jugendhilfe soll die freie Jugendhilfe nach Maßgabe dieses Buches fördern und dabei die verschiedenen Formen der Selbsthilfe stärken.« In § 25 SGB VIII wird dies für den Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder präzisiert: »Unterstützung selbstorganisierter Förderung von Kindern. Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte, die die Förderung von Kindern selbst organisieren wollen, sollen beraten und unterstützt werden.«

In der Landschaft der Kinderbetreuungsangebote sind Elterninitiativen bzw. andere semiformelle Formen der Kinderbetreuung heute nicht mehr wegzudenken; sie sind vielerorts integrativer Bestandteil der vorhandenen Versorgungsstruktur. Nicht allen semiformellen Formen ist bisher der Schritt in den rechtlich geregelten öffentlichen Raum gelungen. Sie dürfen aber nicht länger als private Reaktion auf (oder in) Notsituationen verstanden werden, sondern bedürfen der Absicherung. Sie gliedern sich ein in ein plurales Kinderbetreuungssystem, das durch seine Vielfältigkeit in Organisation, Struktur und pädagogischen Konzepten auch dem Wunsch- und Wahlrecht von Eltern entspricht.

»Verschiedentlich wird ... für eine Ausnahmeregelung von Elterninitiativen vom Betriebserlaubnisverfahren des § 45 SGB VIII plädiert. Eine generell-abstrakte Aussage, dass Eltern-Kind-Gruppen vom Erlaubnisverfahren des § 45 SGB VIII ausgenommen werden, kann aus Gründen der Rechtssicherheit und Gleichbehandlung nicht getroffen werden. Ob eine Betreuungsform die gesetzlichen Voraussetzungen des § 45 SGB VIII erfüllt, kann nur im Einzelfall geprüft werden. Schon die Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten selbstorganisierter Kinderbetreuung – vom informellen Zusammenschluss bis zur institutionalisierten Trägerschaft – impliziert, dass eine einheitliche, rechtliche Würdigung nicht möglich ist, sondern eine differenzierte Bewertung vorgenommen werden muss« (Reiser 1995, S. 118).

Je mehr semiformelle Formen der Kinderbetreuung entstehen, desto heftiger verstärkt sich die Diskussion um deren Qualität. Gerade bei Berufsverbänden für Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen herrscht die Meinung vor, dass semiformelle Angebote automatisch mit einem Schwinden der Qualität und sinkenden Standards gleichgesetzt werden müssten. Pädagogische Fachkräfte in tradierten Einrichtungen fürchten um ihre Professionalität bzw. haben Angst, dass sie nun

ebenfalls mit so genannten Laien zusammenarbeiten müssen. Wie im vorausgegangenen Kapitel von Gerzer-Sass wird auch hier deutlich, dass Professionalität und Qualität mit der Arbeit von Fachkräften gleichgesetzt werden. Andere Professionalitäten und Qualitäten, die sich jedoch sehr positiv auf das Feld der Kinderbetreuung auswirken können, werden vielfach von vornherein ignoriert. Erzieher/innen, die sich jedoch für die Arbeit in einer semiformalen Form der Kinderbetreuung entschieden haben, sagen aber ganz deutlich: »Nie mehr will ich in einen ganz normalen Kindergarten zurück!«

Das »Netz für Kinder«

1993 wurde in Bayern eine neue semiformelle Form der Kinderbetreuung gestartet, das »Netz für Kinder«. Die wissenschaftliche Begleitung der Projekte von der Gründung bis heute zeigt, dass damit eine wirkliche Alternative zu den tradierten Kinderbetreuungsformen geschaffen wurde (ISKA 1995). Natürlich stellt sich sofort die Frage, ob es dabei zu einem Qualitätsverlust kam. Genau das Gegenteil ist der Fall. Es wäre schön, wenn so mancher Kindergarten die Qualität dieser Projekte erreichen könnte.

»Netz-für-Kinder«-Gruppen ermöglichen die altersgemischte Betreuung von Kindern ab dem zweiten bis zum 12. Lebensjahr in familienähnlichen Gruppen von mindestens 12 und maximal 15 Kindern. Elternbeteiligung ist im Betreuungsdienst unverzichtbar. Statt bestimmter Raumvorgaben wird von 3,5 Quadratmetern beispielbarer Fläche pro Kind ausgegangen (Sanitärbereich, Küche und Abstellräume werden in die notwendigen Flächen nicht miteingerechnet). So hat jedes Projekt zwar in etwa die gleichen räumlichen Rahmenbedingungen, jedoch ein ganz unterschiedliches Raumprogramm, was letztlich Konzept und Aktivitäten beeinflusst. Es entstehen in den Einrichtungen – größtenteils in Wohnungen oder kleinen Einfamilienhäusern untergebracht – Rückzugsbereiche, Wohnküchen, eine Art Wohnzimmer, Werkräume, Malräume usw. Wie viele Anregungen könnten allein von diesem veränderten Raumprogramm auf Kindergärten ausgehen! Wie viele ungenutzte Flächen gibt es derzeit in Kindergärten ...

Pro Kindergruppe stehen eine pädagogische Fachkraft und ein bis zwei Mütter bzw. Väter für die Alltagsarbeit zur Verfügung. Die Bezuschussung der Gesamtkosten erfolgt zu 40% aus staatlichen Mitteln und zu 40% durch die Kommune; 20% werden von den Eltern über Elternbeiträge (oder eventuelle Zuschüsse des Vereins oder Trägers) aufgebracht. Aufgrund der kleinen Gruppen können Projekte bei entstehendem Bedarf vor Ort immer in nächster Nähe zum Wohnumfeld eingerichtet werden. Dies führt dann fast automatisch zu der unverzichtbaren Einbettung in das Gemeinwesen.

Die Mehrzahl der Projekte entstand entgegen der Erwartungen von Fachleuten und zuständigen Behörden im ländlichen und kleinstädtischen Bereich. Die »Netz-für-Kinder«-Einrichtungen sind bisher die Domäne kleiner Basisinitiativen, die auf die Bedürfnisse im sozialen Umfeld reagieren. Ihre pädagogische Arbeit

orientiert sich am Situationsansatz ebenso wie an der Montessori-Pädagogik oder auch an ganz »normaler Kindergartenpädagogik«. In Bezug auf die Öffnungszeiten können die Projekte sehr flexibel reagieren, da jede Einrichtung nach ihrer Öffnungszeit individuell bezuschusst wird. Die Förderrichtlinien »Netz für Kinder« machen lediglich eine Minimalvorgabe im Hinblick auf die Gesamtöffnungszeit (mindestens vier Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche). Es gibt also derzeit 45-Stunden-Gruppen ebenso wie z.B. 32-, 28-, 26- und 20-Stunden-Gruppen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie

Semiformellen Betreuungsformen wird oft unterstellt, dass sie vor allem von Eltern mit sehr hohem Bildungsniveau genutzt würden: »Einfachere Familien interessieren sich nicht für so etwas!« ist die Feststellung vieler kommunal Verantwortlicher, die davor zurückschrecken, das tradierte Angebot durch andere Formen der Kinderbetreuung zu ergänzen. Die wissenschaftliche Untersuchung (ISKA 1995) zeigt jedoch, dass genau dies nicht zutreffend ist: Wenn auch der Anteil von Eltern mit Studium bei 30% liegt, so haben circa 25% einen mittleren Bildungsabschluss und rund 15% einen Hauptschulabschluss. Durch die kontinuierliche Mitarbeit von Müttern bzw. Vätern entsteht außerdem leicht der Verdacht, dass das »Netz für Kinder« kein Projekt für berufstätige Mütter sei. Dies trifft ebenfalls nicht zu: Rund 40% der Mütter sind Teilzeit, circa 10% sogar Vollzeit berufstätig; 42% sind ausschließlich Hausfrauen (im Vergleich: 52% aller Frauen mit Kindern unter sechs Jahren sind erwerbstätig).

Interessant ist es auch, einen Blick auf die Situation der Fachkräfte zu werfen. Der Altersdurchschnitt der Fachkräfte beträgt etwa 32 Jahre; die obere Altersgrenze liegt zurzeit bei 50 Jahren. Nahezu alle Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen, die sich für diese semiformelle Form der Kinderbetreuung entschieden haben, haben viele Jahre Kindergarten Erfahrung. Sie hatten teilweise bereits an einen Ausstieg aus dem Beruf gedacht. Nun sehen sie in diesem Projekt ganz neue Perspektiven für ihre weitere berufliche und persönliche Entwicklung: »Ich möchte nie mehr zurück in einen Regelkindergarten. Die familienähnliche Gruppe ist viel interessanter und die Zusammenarbeit mit den Eltern möchte ich nicht mehr missen. Ich lerne so viel von den Eltern, und vor allem finde ich einen ganz anderen Zugang zu den Kindern. Die Eltern bestätigen mir aber auch, dass für sie der Alltag mit der Kindergruppe ganz wichtig ist. Sie würden ihr Kind jetzt ganz anders sehen« (Aussage einer Erzieherin anlässlich einer Fortbildung für »Netz für Kinder«-Einrichtungen).

Die Frage nach der Motivation der Fachkräfte im Einzelnen ergab: 60% reizt die Konzeption der gemeinsamen Betreuung mit Eltern, 65% die Altersmischung und 70% die Vielseitigkeit der Stelle (ISKA 1995). So benennen 70% die Konzeption »Netz für Kinder« und den persönlichen Kontakt zu Eltern als wichtigsten Grund für ihre Bewerbung auf eine derartige Stelle. Dieses Bild der Eigenmotivation spiegelt eine hohe Übereinstimmung mit den »Grundwerten« von »Netz für

Kinder« wider.

Die Altersmischung der Kinder wird trotz einiger Nachteile von den Fachkräften überwiegend positiv bewertet. In traditionellen Kindertagesstätten gibt es trotz vieler positiver Ansätze in der Elternarbeit noch immer große Berührungängste zwischen Erzieher/innen und Eltern. Beim »Netz für Kinder«, wo Elternmitarbeit zum Alltag gehört, berichten 90% der Erzieherinnen, dass sie durch die enge Zusammenarbeit mit den Eltern einen guten Erfahrungsaustausch erleben und viele Anregungen erhalten. 40% der Erzieherinnen sagen, dass sie viel über das Eltern-Kind-Verhalten lernen, und 50% meinen, dass sie dadurch, dass sie Eltern und Kinder gemeinsam erleben, vieles besser verstehen könnten und ihr erzieherisches Handeln ganz maßgeblich beeinflusst würde (ISKA 1995). 40% der Erzieherinnen sprechen von der Entstehung einer Gemeinschaft zwischen den Eltern und der Einrichtung.

Tab. 1: Erfahrungen von Eltern mit dem »Netz für Kinder« nach neun bis 12 Monaten - hier: Antworten auf die Frage »Welche Erfahrungen macht Ihr Kind in der »Netz-für-Kinder«-Gruppe?« (Quelle: ISKA 1995, S. 73f.)			
	trifft zu	weder noch	trifft nicht zu
Mein Kind geht im Allgemeinen gerne in die »Netz-für-Kinder«-Gruppe	95,1%	2,9%	2,0%
Mein Kind wird in der »Netz-für-Kinder«-Gruppe angemessen gefördert	92,1%	5,0%	3,0%
Mein Kind wird in der »Netz-für-Kinder«-Gruppe besser gefördert als in einer anderen Betreuungsform (Krabbelstube, Kindergarten, Hort etc.)	49,0%	38,8%	12,2%
Der Ablösungsprozess meines Kindes war problemlos	73,3%	8,9%	17,8%
Ich finde es gut, dass unser Kind mit anderen Kindern unterschiedlichen Alters zusammen ist	78,2%	2,0%	2,0% Alter ist nicht sehr unterschiedlich: 17,8%
Mein Kind unterliegt in der »Netz-für-Kinder«-Gruppe negativen Einflüssen von älteren Kindern (Gewalt, Fernsehen etc.)	7,0%	18,0%	75,0%
Mein Kind wird nicht angemessen gefördert, weil es mit jüngeren in einer Gruppe ist	2,0%	5,0%	93,0%

Einhellig wird damit die Wahrnehmung der Elternmitbetreuung von den Fachkräften als eine Bereicherung der eigenen Arbeit gesehen – im Hinblick auf ein besseres Verständnis der Kinder, aber auch im Sinne eines Erfahrungsaustausches mit und sogar eines direkten Lernens von den Eltern (Gleiches gilt umgekehrt auch für die Eltern).

Ein ganz besonderes Merkmal muss noch erwähnt werden: Im »Netz für Kinder« entsteht eine Art Eltern- und Familienselbsthilfe. So berichtete eine Mutter bei einer Pressekonferenz (1996): »Mein zweites Kind wurde mit einer Behinderung geboren. Die Gemeinschaft der Eltern hat sich ganz besonders um unsere Tochter gekümmert, und mir blieb so mehr Zeit und Kraft für unser krankes Kind. Ohne diesen Rückhalt aus unserer »Netz-für-Kinder«-Gruppe weiß ich nicht, wie ich es geschafft hätte.«

Tab. 2: Erfahrungen von Eltern mit dem »Netz für Kinder« nach neun bis 12 Monaten - hier: Antworten auf die Frage »Welche Erfahrungen machen Sie mit der pädagogischen Fachkraft (Erzieherin) Ihrer Gruppe?« (Quelle: ISKA 1995, S. 78)

	trifft zu	weder noch	trifft nicht zu
Die Zusammenarbeit mit der pädagogischen Fachkraft bringt mir Anregungen für den Umgang mit meinem Kind	71,9%	19,8%	8,3%
Die pädagogische Fachkraft ist mir eine wichtige Stütze beim Umgang mit meinem Kind	47,9%	30,9%	21,3%
Die pädagogische Fachkraft ist mir eine wichtige Stütze beim Umgang mit anderen Kindern	52,1%	30,2%	17,7%
Es ist ein Problem, dass die Fachkraft anders mit meinem Kind umgeht als ich selbst	5,2%	7,2%	87,6%
Die Fachkraft vermittelt bei Konflikten mit anderen Familien	28,0%	45,2%	26,9%
Ich würde als pädagogische Fachkraft vieles anders machen	10,4%	15,6%	74,0%

Eine semiformelle Form der Kinderbetreuung ist also – wie böse Zungen oft meinen – keine Kinderaufbewahrung, bei der Kinder abgegeben werden, sondern vielmehr eine qualitativ hochwertige Erziehungsgemeinschaft von Eltern unter

Mitwirkung und Anleitung durch eine Fachkraft. Eltern werden nicht als Laien betrachtet, sondern ihre individuelle Professionalität wird für den Alltag der Gruppe genutzt. 50% der Eltern sind überzeugt, dass ihr Kind in dieser Gruppe besser gefördert wird als in Krippe, Kindergarten oder Hort. Weitere Erfahrungen von Eltern mit der »Netz-für-Kinder«-Betreuung können Tabellen 1 bis 3 entnommen werden. Insgesamt bewerten 95% der Eltern die »Netz-für-Kinder«-Gruppe für ihr Kind positiv.

Tab. 3: Erfahrungen von Eltern mit dem »Netz für Kinder« nach neun bis 12 Monaten - hier: Antworten auf die Frage »Welche Erfahrungen machen Sie mit anderen Eltern der Gruppe?« (Quelle: ISKA 1995, S. 76)

	trifft zu	weder noch	trifft nicht zu
Die Zusammenarbeit mit anderen Eltern bringt mir viele Anregungen	58,9%	31,6%	9,5%
Ich habe über die »Netz-für-Kinder«-Gruppe viele neue Bekanntschaften/ Freundschaften mit anderen Eltern geschlossen	62,9%	28,9%	8,2%
Unter den Eltern/Familien ist eine richtige Gemeinschaft entstanden	41,2%	42,3%	16,5%
Es macht mir Spaß, mit anderen Eltern gemeinsam die Kinderbetreuung zu gestalten	66,0%	23,7%	10,3%
Es ärgert mich manchmal, wie andere Eltern mit meinem Kind umgehen	7,2%	17,5%	75,3%
Durch die vielen Betreuungspersonen herrscht eine große Unruhe in der Kindergruppe	10,3%	14,4%	75,3%
Ich bin die Diskussionen und Auseinandersetzungen mit anderen Eltern leid	3,1%	16,5%	80,4%

Die Anregungen, die Eltern von der Fachkraft bekommen können, werden aus folgender Aussage einer Mutter deutlich: »Wir hatten einen Elternabend, und da machte sie (die Erzieherin) uns auf einige Punkte aufmerksam – wie sich die Kinder verhalten und was man anders machen könnte. Zum Beispiel hat sie eine Mutter, die gerade schwanger ist und deren Kind unheimlich klammert, darauf angesprochen. Das fällt der selber nicht so auf, und wenn man so mittendrin im

Geschehen ist, kann man das auch leicht übersehen. – Sie (die Erzieherin) lässt sich viel Zeit. ... Sie nimmt sich oft aus dem Geschehen raus und beobachtet die Kinder. Später, z.B. bei den Elternabenden, kann sie dann unheimlich viel dazu sagen, was zwischen den Kindern passiert und worauf man aufpassen muss, wenn zwei bestimmte Kinder zusammen sind. Das ist unheimlich positiv. Als Mutter eines der Kinder sieht man alles sehr aus der eigenen, subjektiven Warte. Aber so wird man zum Nachdenken angeregt. Man bekommt einen Blick von außerhalb auf die Gruppe gezeigt. Das finde ich sehr positiv. – Wenn sich Kinder streiten, geht sie sofort hin und hatte schon mitgekriegt, was da los war. Ich schaue dann immer ganz genau zu, was sie zu ihnen sagt ... Einmal hat sie eine Puppe zwischen zwei Kinder gesetzt, die sich gestritten haben. Das würde mir nie einfallen. – Ich bekomme da viele Anregungen. Nicht andauernd, aber hin und wieder ist das unheimlich bereichernd ... Wenn es sehr unruhig wird, versucht sie, etwas Ruhiges zu machen. Gegen fünf Uhr abends macht sie immer eine stille Lesestunde. Unsere Kinder werden gegen Abend normalerweise immer wilder, und dann sagt sie, so jetzt lesen wir. Wie die Fachkraft noch nicht da war, ging es um diese Zeit immer rund, und jetzt, wo ich die Kinder abgeholt hatte, dachte ich, ich sehe nicht richtig. Da sitzen alle in der Ecke und sind ganz ruhig. Bei mir ist das vorher immer fürchterlich eskaliert« (ISKA 1995, S. 79). Die Zusammenarbeit mit der Fachkraft wird von 90% der Eltern als sehr positiv angesehen (ISKA 1995). Dies spricht für eine große Akzeptanz und einen gegenseitigen professionellen Austausch – im Interesse der Kinder.

Zur Qualität semiformeller Betreuung

Es bleibt erneut die Frage nach der Qualität einer solchen semiformellen Form der Kinderbetreuung zu stellen. Wie soll die Qualität gemessen werden? An der Professionalität der Erzieherin? An der Tatsache, dass Eltern Laien sind? Was heißt überhaupt Professionalität? Wer hat das bessere Wissen über das Kind? Ist es nicht so, dass die Mutter bzw. der Vater nur ein ganz anderes Wissen hat als die Erzieherin?

Kindertagesstätten arbeiten familienergänzend. Diese Familienergänzung und -unterstützung kann aber nur sichergestellt werden, wenn die Professionalität von Erzieher/innen und Eltern gegenseitig anerkannt wird. So gesehen bleibt anzumerken, dass der tradierte Kindergarten von so mancher Elternprofessionalität und damit auch von einer semiformellen Form der Kinderbetreuung profitieren könnte: Da ist die Mutter, die Hilfestellung bei der Buchführung geben und somit die Erzieherin entlasten kann. Da ist der handwerklich begabte Vater, der mit Geduld und Geschick mit den Kindern werkt. Ist dies nicht auch Qualität? Leider geben viele Erzieher/innen dieser Art von Qualität keine Chance.

Qualitätsmerkmale werden aus folgenden Aussagen von Eltern und Erzieher/innen in »Netz-für-Kinder«-Gruppen deutlich:

- »Es entwickelte sich zu unserem zentralen Anliegen, dass wir beim pädagogischen Konzept mitreden wollen, denn in der Kinderbetreuung sollten unsere wesentlichen Erziehungsvorstellungen fortgesetzt werden ... Wir wollten wissen, was unsere Kinder in der Einrichtung alles erleben – schließlich ist es die Hälfte ihrer wachen Zeit am Tag, die sie mit anderen Menschen verbringen. Wir wollen mitreden und mitplanen können (nur Kuchen backen zum Sommerfest ist uns zu wenig gewesen). Dafür waren wir auch immer bereit, einen guten Teil unserer Zeit und Energie zu geben« (Müller/Radspieler 1995, S. 14f.).
- »Die Eltern schätzen die Möglichkeit, ihr Kind zeitweise am Vormittag zu begleiten, in der Spielumgebung und in der Gruppe zu beobachten. Sie begrüßen das große Mitspracherecht bei organisatorischen Entscheidungen, bei pädagogischen Fragen und praktischen Tätigkeiten. Die vielen Fähigkeiten der Mütter und Väter werden in die Arbeit mit den Kindern einbezogen ... In vielen Gesprächen können sich Eltern gegenseitige Hilfe, bei alltäglichen Erziehungsschwierigkeiten so manch guten Ratschlag geben ... Für die Erzieherin bedeuten die Eltern eine echte Bereicherung ihrer Arbeit. Ihre manchmal nicht leichte, aber vielseitige Aufgabe ist es, Übersicht, Organisation und Koordination im Ganzen zu behalten ... Nur durch große Offenheit, Aufgeschlossenheit und Ehrlichkeit innerhalb der Gruppe ist ein konfliktarmer Ablauf der Arbeit möglich ... Unsere Gruppe ist eine echte Gemeinschaft geworden« (Vörtl/Strom 1995, S. 20ff.).
- »Wir wollten unsere Kinder nicht irgendwohin abschieben, ihnen ständig wechselnde Bezugspersonen zumuten; wir wollten mitbestimmen, beobachten und einbezogen sein in den Erziehungsalltag. Wir wollen, dass unsere Kinder kontinuierliche Kontakte zu anderen Kindern haben, dass sie mit anderen Kindern Grunderfahrungen des Lebens machen, die für ihr Sozialverhalten positiv sind ... Der Dienst in der Kindergruppe bietet den Eltern die Möglichkeit, ihr Kind neu zu erleben, neue und vielleicht auch gruppenspezifische Fähigkeiten an ihrem Kind zu entdecken ... Die Anstellung einer Erzieherin in unserem ›Netz für Kinder‹ bedeutet die große Chance, denn damit kann die pädagogische Betreuung stabilisiert werden. Sowohl Eltern wie auch Kinder profitieren von der täglichen Zusammenarbeit mit einer Fachkraft ... So lange, wie das Wohl und die Betreuungsprofessionalität unserer Kinder nur Zahlen in einem Bedarfsplan sind, mit denen nach Belieben jongliert werden darf, um ein Projekt zu rechtfertigen, so lange wird ein solches Projekt auf tönernen Füßen stehen. Das ›Netz für Kinder‹ ist eine Bereicherung ...« (Schultze-Graul/Graul 1995, S. 34ff.).
- »Alle Frauen, die ... mitarbeiten, haben eine große persönliche Entwicklung durchgemacht. Jede brachte von Anfang an ihre speziellen Fähigkeiten, ihre berufliche Erfahrung mit in diese ehrenamtliche Arbeit ein. Darüber hinaus haben wir aber alle ein besonderes Selbstbewusstsein gewonnen. Wir haben erlebt, wie eine kleine Gruppe von Frauen allen Unkenrufen zum Trotz ein staatlich anerkanntes und gefördertes Familienzentrum quasi aus dem Nichts aufgebaut hat. Weil wir diese Erfahrung gemacht haben, werden wir auch

- nicht stehen bleiben ... Wenn wir eines gelernt haben, dann das: Wir können es schaffen!« (Bischof/Hobsch/Gabor 1995, S. 56f.).
- »Das »Netz für Kinder« ist meines Erachtens eine der Betreuungsformen mit Zukunft. Viele Kinder und deren Eltern bekommen damit ein echtes Angebot zum Überleben« (Schäf 1995, S. 64).

Unsere heutige plurale Gesellschaft ist gekennzeichnet durch zahlreiche, mehr oder weniger voneinander unabhängige, nach unterschiedlichen Interessen, Werthaltungen und Verhaltensnormen organisierten Gruppen. Dies führt zu einer Vielgestaltigkeit der sozialen Lebensbereiche. Trotz vieler Unterschiedlichkeiten ist aber immer das Wohl des Ganzen das anzustrebende Ziel. So ist ein breites Angebot der unterschiedlichsten Formen der Kinderbetreuung eine Möglichkeit, den vielfältigen Bedürfnissen zu entsprechen. Semiformelle Betreuungsformen gehören demnach heute und zukünftig in die Reihe der Kinderbetreuungsangebote. Oberstes Ziel dabei muss immer das Wohl des Kindes sein. Und – wie die zuvor gemachten Ausführungen zeigen – semiformelle Kinderbetreuung bedeutet nicht einen Qualitätsverlust.

Literatur

- Becker-Textor, I. (Hrsg.): Netz für Kinder. Freiburg: Herder 1995
- Bischof, A./Hobsch, W./Gabor, D.: Spannungsfeld und Kooperation zwischen Fachkraft und Eltern oder: Warum's bei uns klappt. In: Becker-Textor, I. (Hrsg.): Netz für Kinder. Freiburg: Herder 1995, S. 42–49
- ISKA (Institut für soziale und kulturelle Arbeit Nürnberg): Netz für Kinder: Rahmenbedingungen, soziale Daten, Erfahrungen. Bearbeitet von Günter Krauss und Sigrid Zauter. Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. Nürnberg: Selbstverlag 1995
- Müller, G./Radspieler, Y.: Die Bärenhöhle – warum wir nach einer anderen Möglichkeit zur Kinderbetreuung suchten. In: Becker-Textor, I. (Hrsg.): Netz für Kinder. Freiburg: Herder 1995, S. 13–16
- Reiser, K.: Rechtliche Grundlagen zum »Netz für Kinder«. In: Becker-Textor, I. (Hrsg.): Netz für Kinder. Freiburg: Herder 1995, S. 115–120
- Schäf, H.: Was hat eine Erzieherin motiviert, ein »Netz-für-Kinder-Projekt« zu gründen? In: Becker-Textor, I. (Hrsg.): Netz für Kinder. Freiburg: Herder 1995, S. 57–65
- Schultze-Graul, C./Graul, J.: Elternmitarbeit in der Kinderbetreuung – Motivation, Chancen und Grenzen. In: Becker-Textor, I. (Hrsg.): Netz für Kinder. Freiburg: Herder 1995, S. 33–41
- Vörtl, R./Strom, G.: Netz für Kinder im ländlichen Raum. In: Becker-Textor, I. (Hrsg.): Netz für Kinder. Freiburg: Herder 1995, S. 16–29

Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion

In jeder Diskussion über die Qualität von Kindertageseinrichtungen sind die Fachkräfte ein zentrales Thema. Ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen, die Bedingungen für ihre Arbeit und ihre Arbeitszufriedenheit sind bedeutende Faktoren in der Sicherung von Qualität in Tageseinrichtungen. Zu dieser Erkenntnis kam eine Reihe von Forschungsstudien in den letzten Jahren (z.B. Powell/Stremmel 1989; Whitebook/Howes/Phillips 1989).

In folgendem Beitrag sind es Fragen der Qualifizierung für die berufliche Arbeit in Tageseinrichtungen, die im Mittelpunkt stehen. Was sind die Anforderungen des Berufsfeldes? Sind gegenwärtige Qualifizierungsangebote eine Antwort auf diese Anforderungen? Wie soll die Qualifizierung von Fachkräften in Zukunft aussehen?

Es können nur ausgewählte Aspekte dieser komplexen Thematik in das Blickfeld gerückt werden – komplex nicht zuletzt auch deshalb, weil sich die berufliche Situation von Erzieher/innen in den alten und neuen Bundesländern in mehrfacher Hinsicht unterscheidet (vgl. Ebert et al. 1994; Krug/Pelzer 1994).

Ein Frauenberuf im Wandel

Während wir auf das Jahr 2000 zusteuern, sind wir Zeugen einer markanten Entwicklung in den sozialen und sozialpädagogischen Berufen. Es gab noch nie so viele Menschen wie heute, die sich beruflich mit pädagogischen und sozialen Belangen befassen. Innerhalb der letzten 20 Jahre hat sich die Zahl der Beschäftigten in diesem Sektor des Arbeitsmarkts weit mehr als verdreifacht. Rauschenbach (1994, S. 97) beschreibt diese Entwicklung so: Immer mehr Menschen (Erwerbstätige) sind von Berufs wegen für immer mehr Menschen (Nutzer und Adressaten) an der öffentlich inszenierten Organisation des Sozialen beteiligt. Konkreter: Immer mehr berufstätige Frauen in Sozial- und Erziehungsberufen ergänzen oder ersetzen die früher ebenfalls von Frauen, aber unentgeltlich erbrachten sozialen Dienstleistungen.

1994 arbeiteten über 364.000 Personen in Tageseinrichtungen für Kinder (Krippen, Kindergärten, Horte, Einrichtungen mit altersgemischten oder altersgleichen Gruppen oder mit beiden Gruppenformen). Rund 56% dieser Personen – in der überwiegenden Mehrzahl Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen vom Beruf her (siehe Tabelle 1) – waren in Kindergärten tätig.

Tab. 1: Personal in Kindergärten/Tageseinrichtungen für Kinder in der Bundesrepublik Deutschland; Stand: 1994 (Quelle: Statistisches Bundesamt: Sozialeleistungen, Fachserie 13, Reihe 6.3, Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe, Wiesbaden 1996)		
Personal	Kindergärten	Tageseinrichtungen für Kinder (Krippen, Kindergärten, Horte, Einrichtungen mit altersgemischten oder altersgleichen Gruppen oder mit beiden Gruppentypen)
Erzieherinnen	110.486 (54,1%)	212.411 (58,2%)
Kinderpflegerinnen	32.606 (16,0%)	42.092 (11,5%)
Sozialpädagogen/Sozialarbeiter	2.440 (1,2%)	5.017 (1,4%)
Andere Abschlüsse	16.654 (8,2%)	44.613 (12,3%)
Noch in der Ausbildung	17.017 (8,3%)	22.378 (6,1%)
Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	24.876 (12,2%)	38.357 (10,5%)
Insgesamt	204.079 (100,0%)	364.868 (100,0%)

Männer machten 1994 rund 3% des Personals in Kindergärten bzw. 3,8% des Personals in allen Tageseinrichtungen aus. Die Erzieherberufe unter den »personenorientierten Dienstleistungsberufen« sind nach wie vor Frauenberufe, mit all den damit zusammenhängenden Ambivalenzen in der Sicherung gesellschaftlicher Akzeptanz und in der Entwicklung eines professionellen Selbstbewusstseins. Fragen der Qualifizierung müssen also auch in ihrer geschlechtsspezifischen Dimension gesehen werden. Die traditionellen Frauenberufe sind – nach mehr als 150 Jahren Geschichte – in eine Krise geraten (Rabe-Kleberg 1994, S. 6), die nicht auf fehlende Nachfrage zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf die unzulänglichen Strukturen dieser Berufe. Das System

der Qualifizierung und der professionellen Entwicklung muss inhaltlich und strukturell anders konzipiert werden, wenn es den Ansprüchen der Frauen auf eine qualifizierte berufliche Laufbahn ernst nehmen soll. Darüber hinaus müssen die Vorbereitung und Unterstützung für die Aufgaben des Arbeitsfeldes stärker im Licht der sich wandelnden Bedingungen der Erziehungsarbeit gesehen werden.

Sozialer Kontext der Erziehungsarbeit

In einem Essay über Kindheit und das Aufwachsen im post-modernen Zeitalter schreibt der dänische Sozialwissenschaftler Lars Dencik (1989) über das Dilemma der heutigen Elterngeneration. Sie steht vor der schwierigen Aufgabe, ihre Kinder anders zu erziehen, als sie selbst erzogen wurde, und dies auf eine unbekannte, teils unvorstellbare Zukunft hin. Dencik will mit seiner Bemerkung auf das Tempo und auch auf die tief greifenden Folgen des sozialen Wandels aufmerksam machen – u.a. auf die Eltern-Kind-Beziehung und auf die Erziehungsunsicherheit der Erwachsenen.

Die vielen Auswirkungen dieser Entwicklungsprozesse erleben Erzieher/innen Tag für Tag in den Praxiseinrichtungen. Der gesellschaftliche Kontext der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit den zu beobachtenden Differenzierungen ökonomischer, kultureller und sozialer Art (u.a. Pluralität familialer Lebensformen, zunehmende sprachliche und ethnische Vielfalt, eine wachsende Anzahl von Familien, die von Armut betroffen sind, eine permanent hohe Anzahl von Arbeitslosen) hat zur Folge, dass die fachliche Arbeit in mehrfacher Hinsicht komplexer, anspruchsvoller und auch konflikträchtiger geworden ist. Tageseinrichtungen für Kinder haben – gerade weil sie auch zu einem Ort des Aushandelns gesellschaftlicher Probleme geworden sind – einen neuen gesellschaftspolitischen Stellenwert gewonnen. In der Suche nach akzeptablen Lösungen für die Beteiligten werden auch neue Aufgabenfelder für die Fachkräfte in den Tageseinrichtungen deutlich. Wenn diese Aufgabenerweiterung von Erzieher/innen als Chance für die Entwicklung von beruflichen Perspektiven wahrgenommen werden soll – und nicht als Bedrohung oder Überforderung – ist es wichtig, diese Entwicklungsprozesse mit der notwendigen fachlichen Begleitung und Qualifizierung zu unterstützen.

Qualifizierung wofür? Anforderungsprofil und Qualifikationsbedarf

Was sind zurzeit die herausfordernden Aufgaben in den Praxiseinrichtungen? Die zentrale Aufgabe ist und bleibt die Gestaltung der Beziehung zu den einzelnen Kindern, die Schaffung einer Lebens- und Lernumwelt, in der sich jedes Kind angenommen fühlt und vielseitige Entwicklungschancen erlebt. Diese Dimension der Arbeit spielte bisher sowohl in der Ausbildung als auch in den Fortbildungsangeboten eine wichtige Rolle. An dieser Stelle sollen deswegen Beispiele aus vier anderen Dimensionen der fachlichen Arbeit aufgegriffen werden: Konzeptions-

entwicklung, Kooperation mit Eltern, Differenzierung der Arbeitsgestaltung und Anleitung von Praktikant/innen.

1. Entwicklung einer einrichtungsspezifischen pädagogischen Konzeption: Nach dem Abklingen der Reformdiskussion der 70er Jahre traten konzeptionelle Fragen zunächst in den Hintergrund des Forschungsinteresses und der Fachdiskussionen um Tageseinrichtungen für Kinder. Infolge des Einigungsvertrags und des Inkrafttretens des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII; in den neuen Bundesländern im Oktober 1990, in den alten Bundesländern im Januar 1991) werden nun zielbezogene Fragen wieder Gegenstand fachlicher Diskussionen

- zum einen, weil die Zielvorgaben des SGB VIII und des Achten Jugendberichts (u.a. Orientierung an den Bedarfslagen von Familien, erweiterte Mitwirkungsrechte der Eltern, Vernetzung von Fachdiensten, regionale Kooperation von Eltern, Trägern, Kommunen und Jugendämtern bei der Jugendhilfeplanung) für die pädagogischen Fachkräfte in den neuen, aber auch in den alten Bundesländern ein anderes, erweitertes Aufgabenverständnis bedeuten,
- zum anderen, weil eine grundsätzliche konzeptionelle Neuorientierung in den neuen Bundesländern stattfindet, die im Rahmen des damit zusammenhängenden fachlichen Dialogs zwischen Ost und West neue Fragen aufwirft. Ein Beispiel: Der situationsorientierte Ansatz, weitgehend als konsensfähiges Konzept für die pädagogische Arbeit in den alten Bundesländern anerkannt, verbirgt eine große Bandbreite von Positionen und Praktiken, die aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, Traditionen und Strukturen in Ost- und Westdeutschland einer Klärung bedürfen.

Hier brauchen Erzieher/innen Unterstützung: bei Selbstklärungsprozessen hinsichtlich eigener Überzeugungen und Zielsetzungen, in der differenzierten Wahrnehmung der Bedürfnisse und Bedarfslagen von Kindern und Eltern, in der Konsensbildung mit Kolleg/innen, Eltern und Träger sowie in der öffentlichkeitswirksamen Darstellung der einrichtungsspezifischen Konzeption.

2. Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern: Eltern und Erzieher/innen bringen unterschiedliche Kompetenzen in die gemeinsame Erziehungsaufgabe ein. Wie können diese gegenseitig transparent gemacht werden? Wie offen und wie zielgerichtet ist der Dialog zwischen Tageseinrichtungen und Familien? Haben Eltern wirklich das Gefühl, dass sie auf das pädagogische Konzept und die Programmgestaltung Einfluss nehmen können? Wissen Erzieher/innen, was die Eltern von der Tageseinrichtung erwarten? Wie ähnlich oder wie unterschiedlich sind die Vorstellungen von Erzieher/innen und Eltern über die Erziehung in der Gruppe und die Aufgaben einer Tageseinrichtung? Durch die erweiterten Mitwirkungsrechte der Eltern (§ 22 Abs. 3 SGB VIII) werden diesen Fragen neue Akzente verliehen, die sensible Klärungsprozesse voraussetzen. Für das pädagogische Personal bedeutet dies u.a., dass es die Elternpopulation und die Familientraditionen im sozialen Umfeld bewusst wahrnehmen und vielfältige Kommunikationschancen und

Begegnungsmöglichkeiten entwickeln sollte, um die zum Teil sehr unterschiedlichen Zielgruppen innerhalb der Elternschaft anzusprechen. Es bedeutet auch – und dies ist noch viel schwieriger – eine kritische Überprüfung eigener Einstellungen und Wertungen als Erziehende, insbesondere bezüglich der Zusammenarbeit mit Familien aus anderen Kulturen. Ferner ist eine bewusste und selbstsichere Einschätzung der eigenen Kompetenzen und der eigenen Rolle im Erziehungsprozess nötig. Schließlich müssen sich Erzieher/innen und Eltern über unterschiedliche Sichtweisen verständigen, um dann gemeinsam nach machbaren Wegen zu suchen. Diese sind diffizile Prozesse. Viele Erzieher/innen fühlen sich für diese Aufgaben mit Erwachsenen zu wenig vorbereitet und brauchen hierfür eine fachliche Unterstützung und Begleitung.

3. **Differenzierung der Arbeitsgestaltung:** In vielen Einrichtungen werden zurzeit Formen der altersübergreifenden Arbeit erprobt (vgl. u.a. Colberg-Schrader 1993). Dabei werden Erzieher/innen nicht nur mit verschiedenen Altersgruppen, sondern auch mit einer großen Bandbreite individueller Entwicklungsunterschiede und Lebenssituationen konfrontiert. Es bedarf einer sehr differenzierten pädagogischen Arbeit, um auf diese weitreichenden – nicht nur altersbedingten – Bedürfnisse und Besonderheiten angemessen reagieren zu können. Von den Fachkräften erfordert diese Situation sensible diagnostische und vielfältige didaktische Kompetenzen.

Nicht nur die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien, sondern auch die Arbeitsorganisation in den Tageseinrichtungen nimmt in ihrer Komplexität zu. Neue Koordinierungsaufgaben sind entstanden, u.a. durch die Zunahme von Teilzeitkräften und die vielerorts eingeführte Verlängerung der Öffnungszeiten. Die Anwesenheit von immer mehr Personen zu unterschiedlichen Zeiten heißt auch, dass immer mehr konzeptionelle Ansätze und persönliche Bedürfnisse aufeinander abgestimmt werden müssen. Wer hat wann Verantwortung? Wer trifft wann welche Entscheidungen? Insbesondere die Leitungskräfte brauchen planerische und strategische Kompetenzen, um die notwendige Zielfindung, Konsensbildung und Delegation von Aufgaben im Team verwirklichen zu können.

4. **Anleitungsaufgaben der Praxiseinrichtungen:** Studierende für den Erzieher/innen-Beruf absolvieren mindestens die Hälfte der grundlegenden beruflichen Qualifizierung in Praktikumsstellen (Vorpraktikum, Berufspraktikum, Blockpraktika/ sozialpädagogische Übungen). Die Fachkräfte in den Praxiseinrichtungen sind demnach wichtige Mitwirkende im Ausbildungsprozess. Das Qualifikationsprofil einer Anleiterin/eines Anleiters ist anspruchsvoll (vgl. Oberhuemer 1993, S. 49). Eine Vorbereitung auf diese Aufgabe ist jedoch weder Teil der Ausbildung noch gab es bisher adäquate Fortbildungsangebote zu dieser Thematik. Neben den ohnehin wachsenden Anforderungen des Praxisfeldes nehmen auch die zu leistenden Aufgaben im Rahmen der Anleitung von Praktikant/innen zu. Erzieher/innen brauchen dafür eine entsprechende fachliche Qualifizierung und die notwendigen Rahmenbedingungen im beruflichen Alltag.

Schlüsselqualifikationen für den Erzieherberuf – u.a. Flexibilität, Kooperationsfähigkeit, Kreativität, kulturelle Aufgeschlossenheit, Planungskompetenz, Konfliktfähigkeit, Empathie – können sinnvollerweise nur gemeinsam von Ausbildung und Praxis identifiziert sowie in praxisnahen Zusammenhängen erprobt und reflektiert werden. Hinzu kommt, dass die Ausbildung die schwierige Aufgabe hat, sowohl auf die gegenwärtigen Bedingungen der Praxis vorzubereiten als auch eine darüber hinausgehende Perspektive zu vermitteln, die für die Veränderungsbedürftigkeit der Praxis sensibel macht. Fragen der grundlegenden Qualifizierung in der Ausbildung dürfen demnach nicht mehr losgelöst von einer weitergreifenden Perspektive beruflicher Sozialisation gesehen werden.

Qualifizierungsangebote von heute: Sind sie noch zeitgemäß?

Zugespitzt formuliert ist die Antwort auf diese Frage: nein. Kritik an der Erzieherausbildung hat eine lange und auch kontroverse Geschichte (zusammenfassend dokumentiert z.B. bei Ebert et al. 1994; Fthenakis et al. 1990). Trotz der Bemühungen einzelner Institutionen und Organisationen um Innovation und Entschulung in diesem Bereich bleibt die Ausbildung in mehrfacher Hinsicht reformbedürftig.

Im Fort- und Weiterbildungsbereich gibt es eine Fülle von Einzelangeboten für das Personal in Tageseinrichtungen sowie eine große Bandbreite von Themen und Organisationsformen. Im Großen und Ganzen stehen diese Angebote jedoch nebeneinander. Es gibt verhältnismäßig wenig koordinierte, längerfristig angelegte Qualifizierungskurse, die eine berufsbiografische Progression ermöglichen oder verschiedene Phasen im Berufsleben berücksichtigen.

Die Fachberatung wurde als Stützsystem für Tageseinrichtungen, u.a. auch für die Weiterqualifizierung der Mitarbeiter/innen, konzipiert. Unter den gegebenen Bedingungen (z.B. hohe Anzahl von Einrichtungen pro Fachberater-Stelle, teilweise ungeklärte Zuständigkeiten und Kompetenzen, diffuses Berufsbild) und angesichts der vermehrten Forderungen nach Qualität, Flexibilität und Effektivität können Fachberater/innen kaum den anspruchsvollen Aufgaben nachkommen – Aufgaben wie Träger- und Mitarbeiterberatung, Konzept- und Organisationsberatung, Mitwirkung bei der regionalen Planung, Fortbildung und in vielen Fällen auch Fachaufsicht oder Dienstaufsicht. Hier sind gemeinsame Anstrengungen notwendig, um zentrale Aufgaben der Fachberatung neu zu bestimmen und Vernetzungsstrategien zu entwickeln (vgl. Oberhuemer 1994a).

Zur Weiterentwicklung von Qualifizierungsangeboten

Die berufliche Situation der Erzieher/innen sowie der Entwicklungsstand des Berufes machen es immer notwendiger, sowohl die einzelnen Qualifizierungsfelder

(Aus-, Fort- und Weiterbildung, Praxiseinrichtung) als auch ihr Verhältnis zueinander anders zu konzipieren. An dieser Stelle können nur einzelne Akzente gesetzt werden:

1. **Ausbildung als Stärkung des Selbstbewusstseins:** Bei der Schulung von Wirtschaftskräften wurde zunehmend erkannt, dass berufsbezogene Kenntnisse (»Feldkompetenz«) nur einen Teil der notwendigen Qualifikationen ausmachen. An Bedeutung gewinnt die Stärkung von persönlichen und personbezogenen Fähigkeiten (z.B. Selbstvertrauen, kommunikative Kompetenz, Entscheidungsfähigkeit, Selbstevaluation). Umso wichtiger wird dieser Ansatz, wenn es um diejenigen Fachkräfte geht, die von Berufs wegen mit Menschen zu tun haben. Sich mit anderen Menschen beschäftigen zu wollen und sich dabei zu verwirklichen steht bei der Wahl des Erzieherberufs im Mittelpunkt (Ebert et al. 1994, S. 24).

Erzieher/innen, selbst Akteure in der »Risikogesellschaft« mit all ihren Widersprüchlichkeiten und verunsichernden Momenten, brauchen erst recht persönliche und professionelle Sicherheit und Stabilität, denn »erziehen« heißt u.a., Kindern Grenzen zeigen, Widersprüche aushalten, Vertrauen im eigenen Standpunkt haben und mit kontroversen Standpunkten konstruktiv umgehen. Auf der inhaltlichen Ebene einer reformierten Erzieherausbildung kommt also – neben der theoriegeleiteten Bearbeitung praxisnaher Fragestellungen – der Stärkung von persönlichkeitsbildenden Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu.

2. **Fort- und Weiterbildung als aufbauende Qualifizierungschancen:** Durch eine Bündelung und Systematisierung bereits bestehender Angebote könnten neue Qualifikationsperspektiven entwickelt werden. Dies setzt Transparenz der bestehenden Angebote sowie Kooperation zwischen den verschiedenen Anbietern von Fortbildung voraus. Beispielsweise werden in Bayern im Rahmen eines ständigen Arbeitskreises am Staatsinstitut für Frühpädagogik, in dem die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, Verantwortliche für das Fortbildungsangebot für städtische Kindertagesstätten und Kinderkrippen in München und ein Vertreter der Arbeitsgemeinschaft der Fachakademien für Sozialpädagogik zusammenarbeiten, trägerübergreifende Konzepte entwickelt (vgl. Oberhuemer 1993, 1994b).

Ferner wären systematisch aufeinander aufbauende Qualifizierungsmöglichkeiten für die einzelnen Fachkräfte nötig. Im Sinne einer berufsbiografischen Progression wäre es dann möglich – etwa im Rahmen eines modularen Systems –, verschiedene Qualifikationsstufen zu erreichen und auch verschiedene Qualifikationsbausteine miteinander zu verbinden, die Auf- und Umstiege im Berufsfeld ermöglichen (bis hin zur Verankerung der Profession im Wissenschaftsbereich). Gleichzeitig muss die konkrete Arbeitssituation der Fachkräfte berücksichtigt werden, um die umfeldorientierte Weiterentwicklung der Tageseinrichtungen zu sichern. Das setzt vielseitige Formen der fachlichen Unterstützung voraus, die sich direkt auf die personellen und regionalen Bedingungen des Arbeitskontexts beziehen – beispielsweise Fortbildung am

Arbeitsplatz, Supervision für Teams, Training im Hinblick auf einzelne Funktionen (z.B. Leitung) oder fachlich begleitete kollegiale Beratung.

3. **Stärkung der berufsbiografischen Perspektive:** Eine Studie über die Arbeit von Grundschullehrer/innen in England stellte drei Stufen in der beruflichen Identitätsentwicklung fest, die auch auf andere pädagogische Berufe übertragen werden können (Nias 1989):

- Die ersten Berufsjahre stellen eine Phase der Selbstorientierung dar, in der man hauptsächlich damit beschäftigt ist, den Berufsalltag zu »überleben«, ohne größere »Katastrophen« durchzukommen. In dieser Zeit ist man auf der Suche nach einer beruflichen Identität: Gehöre ich zu dieser Berufsgruppe dazu? Womit kann ich mich identifizieren, wovon möchte ich mich distanzieren?
- Die zweite Phase in der Berufsbiografie ist durch Aufgabenorientierung gekennzeichnet. In dieser Stufe werden berufsrelevante Kompetenzen konsolidiert und erweitert.
- In der dritten Phase sucht man mehr nach Wirkungsmöglichkeiten innerhalb des Berufsstandes, mit dem man sich mittlerweile identifiziert: Wie kann ich helfen, den Berufsstand weiterzuentwickeln? Wie kann ich dazu beitragen, die Öffentlichkeit auf Missstände innerhalb des Berufs aufmerksam zu machen? Oft ist diese Phase mit einem steigenden Interesse an einer Mitgliedschaft in Berufsorganisationen gekennzeichnet.

Wenn Erzieher/innen in Zukunft länger als bisher im Beruf bleiben sollen und wollen, werden Weiterbildungsmaßnahmen und auch die Arbeitgeber diesen Prozess der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses viel stärker als bisher berücksichtigen müssen.

4. **Qualifizierung durch Mitarbeit in Forschungsprojekten:** Die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler/innen in Projekten mit praxisnahen Fragestellungen wirkt sich positiv auf die Motivation und auf das Selbstbewusstsein von Erzieher/innen aus – zu diesem Ergebnis kam ein Projekt, in dem Mitarbeiter/innen in ländlichen Kindergärten drei Jahre lang mit einem Forschungsinstitut kooperierten (Berger/Krug 1991). Frauen, die zu Projektbeginn eher in einer resignativen Phase waren, die über das »burn-out«-Syndrom geklagt und einen Berufswechsel erwogen hatten, fühlten sich durch Projekterfahrungen neu motiviert. Im Verlauf der Zusammenarbeit wurden Perspektiven für ein erweitertes Berufsverständnis entwickelt – als Fachfrau für Kinderbelange im Gemeinwesen, z.B. als Mitwirkende in kommunalen Gremien in Fragen der Dorfentwicklungsplanung, der Spielplatzplanung oder der Freizeitgestaltung von Kindern. In diesem Projekt wurde deutlich: Wenn Erzieher/innen in ihren Kompetenzen und ihrer Verantwortung vor Ort ernst genommen werden, wenn die Komplexität ihrer Praxis wahrgenommen wird und ein Feedback in der Öffentlichkeit erfährt, dann wird diese erweiterte Berufsperspektive nicht als Überforderung, sondern eher als Stütze bewertet. Das prozesshafte Lernen in der Praxis und die Entwicklung autonomer Handlungskompetenzen gelingen dann, wenn die entstehenden Fragen und Probleme in einem dichten Netz von Fortbildungsangeboten mit anderen

Kolleg/innen und begleitenden Fachkräften fortlaufend diskutiert werden und Praxiserfahrungen zum Fortbildungsgegenstand gemacht werden (Krug/Pelzer 1994, S. 11).

5. **Qualifizierungsprozesse organisieren und unterstützen – eine Aufgabe für die Fachberatung:** In Zeiten gesellschaftlichen Wandels ist ein gut funktionierendes und stabilisierendes Stützsystem sowohl für Einrichtungsträger als auch für die pädagogischen Mitarbeiter/innen wichtig. Fachberatung umfasst u.a. die Organisation und Unterstützung von Qualifizierungsprozessen. Diese wichtige Dimension wird bei Bemühungen um eine Weiterentwicklung von Fachberatung berücksichtigt werden müssen. In Zukunft wird es zunehmend notwendig sein, die Managementaufgaben von den Qualifizierungsaufgaben zu trennen, die Fachberater/innen bisher traditionell ausgeübt haben. Fortbildung, Training und Supervision sind Aufgaben für die jeweiligen Spezialisten. Die Fachberatung wird hingegen eher die Planungs- und Organisationsfunktion in diesem Prozess übernehmen, d.h. typische Managementfunktionen. Das bedeutet einerseits, die Wünsche der Fachkräfte und Einrichtungsträger wahrzunehmen und geeignete Stützmaßnahmen für die konkrete Arbeitssituation zu organisieren (»Kundenorientierung«), und andererseits, den Bedarf und die Anforderungen des Feldes zu analysieren und diese in die Diskussion vor Ort einzubringen (»Feldorientierung«). Auf diese Weise werden Innovationen aus den Bedingungen der Einrichtung heraus entwickelt; diese können von der Fachberatung nur angeregt, nicht aber von ihr durchgeführt werden.

Personalentwicklung: eine vernachlässigte Dimension der Qualifizierung und Personalförderung

Personalentwicklung ist mit Chancen der persönlichen Weiterbildung verknüpft. Darüber hinaus wirken personalfördernde Maßnahmen darauf hin, Motivationsanreize innerhalb der beruflichen Strukturen zu schaffen. Für das Berufsfeld der Tageseinrichtungen heißt das u.a. Beschreibung und Differenzierung der Aufgaben in den Einrichtungen, Aufbau einrichtungsinterner und eventuell einrichtungsübergreifender Funktionsstellen (z.B. für die Anleitung von Praktikant/innen oder die Einführung neuer Mitarbeiter/innen), die entsprechend vergütet werden, Entwicklung von Karrierewegen durch ein differenziertes Berufsprofil sowie Sicherung von aufgabengerechten Arbeitsbedingungen. Hinzu kommt eine moderne Arbeitsplatzgestaltung, die die Tatsache berücksichtigt, dass Tageseinrichtungen nicht nur ein Lebensort für Kinder, sondern auch ein Arbeitsplatz für Erwachsene in verschiedenen Lebensphasen sind.

Eine Aufgabe der nächsten Jahre wird es sein, das Qualifizierungssystem für die Erzieherberufe zu flexibilisieren und zu modernisieren. Dazu gehören die Entwicklung und Umsetzung eines übergreifenden Konzepts der Grundausbildung, der weiterführenden, berufsbegleitenden

Qualifizierungsmaßnahmen, der Personalentwicklung und Personalförderung sowie der praxisbezogenen Beratung. Wichtig ist außerdem, dass Erzieher/innen selbst an der Weiterentwicklung eines zukunftsweisenden beruflichen Profils aktiv mitwirken.

Literatur

- Achter Jugendbericht: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 11/6576. Bonn: Deutscher Bundestag 1990**
- Berger, I./Krug, M.: Landkindergärten. Abschlussbericht über ein praxisbegleitendes Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstituts in Kooperation mit dem Deutschen Caritasverband. München: Deutsches Jugendinstitut 1991**
- Colberg-Schrader, H.: Kindergarten – auch für Zweijährige und Schulkinder? Welt des Kindes 1993, 71, S. 6–11**
- Dencik, L.: Growing up in the post-modern age: on the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state. Acta Sociologica 1989, 32, S. 155–180**
- Ebert, S.: Erzieherin – ein Frauenberuf mit Zukunft? In: Engelhard, D./Höltershinken, D./Neumann, K./Sprey-Wessing, T./Tietze, W. (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche 1992**
- Ebert, S., unter Mitarb. von Fatke, R./Külb, R./Lost, C./Oberhuemer, P./Troppa, P.: Zur beruflichen Situation der Erzieherinnen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven; eine Denkschrift. Schriftenreihe des Pestalozzi-Fröbel-Verbands. München: Profil 1994**
- Fthenakis, W.E./Lehner, I./Oberhuemer, P.: Erzieher-Aus-, Fort- und Weiterbildung: zum gegenwärtigen Diskussionsstand. KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BY 1990, 2, S. 175–179**
- Geißler, K.-H.: Auf dem Weg in die Bildungsgesellschaft. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim: Beltz 1990, S. 161–188**
- Krug, M./Pelzer, S.: Projekt »Qualifizierung von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern«. Vorläufige Bilanz zum Projektende. München: Deutsches Jugendinstitut 1994**
- Nias, J.: Primary teachers talking. A study of teaching as work. London: Routledge 1989**
- Oberhuemer, P.: Erzieherinnen in der Anleitungsfunktion. Ein kooperatives Fortbildungsprojekt bayerischer Trägerverbände. KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BY 1993, 5, S. 47–49**
- Oberhuemer, P.: Weiterentwicklung der Fachberatung – ein gemeinsames Anliegen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Sonderheft »Fachberatung im gesellschaftlichen Wandel«, TPS-extra 16, 1994a, S. 34–36**
- Oberhuemer, P.: Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Familien: neue Akzente in der Fortbildung. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.): Handbuch Kindertageseinrichtungen. Berlin: Walhalla 1994b, S. 1–13**
- Powell, D.R./Stremmel, A.J.: The relation of early childhood training and experience to the professional development of child care workers. Early Childhood Research Quarterly 1989, 4, S. 339–356**
- Rabe-Kleberg, U.: Vom Dienen zur Dienstleistung? Zur Professionalisierung des Erzieherinnenberufs. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Sonderheft »Vom Dienen zur Dienstleistung«, TPS-extra 17, 1994, S. 2–6**
- Rauschenbach, T.: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck,**

U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1994, S. 89–111
Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D.: Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Executive summary of the National Child Care Staffing Study. Oakland: Child Care Employee Project 1989

Zu Bau und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen

Schlagwörter wie Familienwandel, Verinselung der Kindheit oder strukturelle Gewalt an Kindern zeigen es deutlich: Die Lebensbedingungen unserer Kinder verändern sich und dies nicht immer zum Besten. Aus vielen Lebensräumen werden Kinder verdrängt, die Erwachsenenwelt ist von der Kinderwelt getrennt, der Straßenverkehr wird immer dichter, Entfaltungsmöglichkeiten fehlen ... nun ist es an der Zeit, Ersatzräume für Kinder zu schaffen. Denn: Ist es nicht legitim, Steuern für die nachwachsende Generation auszugeben, um ihnen Reservate zu schaffen, weil sie sowieso eine vom Aussterben bedrohte Spezies sind?

Zauberwort »Verwaltungsvereinfachung«

»Nicht nur dass wir für Kläranlagen, Straßenbau und Feuerwehrhäuser Geld ausgeben sollen, jetzt müssen wir auch noch Kindergärten bauen und unterhalten«, sagen die Bürgermeister. Seit der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz in aller Munde ist, sind Kommunen, die oftmals jahrelang den Bau benötigter Kindertageseinrichtungen »auf die lange Bank geschoben haben«, nun unter Zugzwang. Plötzlich sind die Kinder da – die zwar schon vor drei bis sechs Jahren geboren wurden, deren Existenz aber keinen kümmerte. Und nun muss z.B. auf den Druck der Eltern hin eine Kindertagesstätte geschaffen – nein, nicht geschaffen, sondern aus dem Boden gestampft werden: Zeit für Planungsgespräche, für eine konstruktive Zusammenarbeit aller am Kindergartengeschehen Beteiligter bleibt kaum. Die gesetzlichen Richtlinien sind ja vorgegeben (die im Zuge der Verwaltungsvereinfachung auf ein Minimum reduziert wurden), und der ganze Bau läuft unter der Prämisse: Wir haben kein Geld – und jeder, der eventuell bei der Planung ein Mitspracherecht haben sollte (wie z.B. Pädagogen), stellt sicherlich unbezahlbare zusätzliche Forderungen. Hat sich beispielsweise ein Pädagoge dennoch auf einer Gemeinderatssitzung eingeschmuggelt und beantragt vielleicht bei der Gestaltung des Außenspielgeländes einen Wasser-Matsch-Bereich für die Kinder, wird dies von erfahrenen Gemeinderatsmitgliedern (die in der Regel das

Kindergartengeschehen nur vom Hörensagen kennen) mit der Begründung vom Tisch gewischt, dass sich da Kinder zu schmutzig machen würden.

Am liebsten würden viele Bürgermeister neuerdings auf die Angebote der Fertigbauhersteller zurückgreifen – ein eingruppiger Kindergarten für 300.000 DM und in Kürze aufgestellt, klingt verlockend. Schaut man sich diese Prospekte genauer an, kommt einem der Vergleich mit einer Massentierhaltung. Meist hat die Diskussion um einen Fertigbaukindergarten glücklicherweise ein schnelles Ende – denn der Architekt, der im Gemeinderat sitzt, will ja einen Auftrag bekommen. Und genau hier sind wir bei der Quadratur des Kreises – bekanntermaßen richten sich Architektenhonorare nach der Bausumme: Die Gemeinde bekommt teure Architektur geliefert, die nicht einmal zweckmäßig ist. Kinder profitieren nicht von solchen Fehlplanungen, also wenn z.B. ein sündhaft teurer Kindergarten erstellt wurde, der leider zu klein ist (30 Kinder stehen auf der Warteliste), dafür aber mit massiven Eichentüren und einem komfortablen Keller ausgestattet wurde, den niemand nutzt.

Das Zauberwort »Verwaltungsvereinfachung« hat dem Unfug, der im Sektor Kindergartenbau getrieben wird, noch die Krone aufgesetzt: Beurteilten früher noch – so in Bayern – die Regierungsfachberater die Planung und berücksichtigten dabei pädagogische Vorstellungen, so hat seit der Reform nur noch die Kreisverwaltungsbehörde den Kindergartenbau zu genehmigen. Unglücklicherweise haben die dort beschäftigten Beamten keine pädagogische Ausbildung und geben selbst zu, überfordert zu sein. So existieren staatlicherseits fast nur noch Empfehlungen zum Kindergartenbau, die man berücksichtigen kann oder eben nicht (und selbst diese sind noch diskussionsbedürftig – so stellt sich z.B. die Frage, ob ein Handwaschbecken im Leiterinnenzimmer wirklich erforderlich ist).

Natürlich steht hinter dieser Verwaltungsvereinfachung auch ein guter Gedanke: das Selbstbestimmungsrecht der Kommunen, die ja die Hauptlast des Baus finanziell zu tragen haben. Doch leider ist dies ähnlich wie das Recht auf Selbstbestimmung bei Kindern: Hier muss man hineinwachsen; plötzliches Autark-Sein kann Überforderung bedeuten. Der Kindergartenbau der 90er Jahre steht unter der Not, Plätze schaffen zu müssen, während die öffentlichen Kassen leer sind bzw. bei der Verteilung der Mittel andere Prioritäten gesetzt werden. Eine Folge davon ist, dass die Standards bezüglich des Baus weiter sinken.

Heutige Richtlinien

Beispielsweise im Freistaat Bayern gelten heute u.a. folgende Standards:

- Für 25 Kinder sind 50 qm für den Gruppenraum vorgegeben, d.h. 2 qm pro Kind. Wird die Stellfläche abgezogen, bleibt vielleicht noch etwas mehr als 1 qm je Kind.
- Ein Mehrzweckraum rentiert sich erst ab 75 Kindern, für 50 Kinder ist er gerade noch finanzierbar, bei 25 Kindern rechnet sich die Ausgabe nicht.

- Die vorgeschriebene Mindestfläche des Freispielgeländes wurde wegen zu hoher Grundstückskosten gestrichen – was sich vor allem für Stadtkinder sehr negativ auswirkt.

Neben der Verwaltungsvereinfachung wurde auch noch die »Mehrfachnutzung« eingeführt: Aufgrund von Gesetzeslockerungen kann der Kindergarten als Treffpunkt für andere Initiativen genutzt werden (z.B. Damengymnastik am Abend). Vom Ansatz der Gemeinwesenorientierung her ist dies durchaus als positiv zu bezeichnen, sofern Kindergärten dann nicht ausschließlich unter der Prämisse der Mehrfachnutzung gebaut werden und ihre eigentliche Funktion in den Hintergrund rückt. Beispielsweise besteht die Gefahr, dass der Mehrzweckraum so dezentral angelegt wird, dass er wohl für andere Aktivitäten gut zugänglich ist, aber wegen seiner Lage schlecht in den Kindergartenalltag integriert werden kann.

Reise in die eigene Kindheit

Bauträger sollten sich einmal fünf Minuten Zeit nehmen, um eine »Reise in die eigene Kindheit« zu unternehmen. Die Spielorte und Spielarten, die damals interessant waren, sollten im Kindergarten wieder aktiviert und angeboten werden – denn Kinder damals und heute haben (fast) die gleichen Spielbedürfnisse. Allerdings findet Kindheit heute überwiegend in Institutionen statt – und genau in diesen Einrichtungen müssen deshalb auch Spiele möglich gemacht werden, die schon früher für Kinder attraktiv waren. Dabei ist auch an Spiele in und mit der Natur, an Spiele ohne Erwachsene, an »Banden«-Bildung, Versteckspiele, Höhlenbauen und an das Erkunden der Umgebung zu denken.

Qualitativ hochwertige Standards

In den folgenden Abschnitten wird nun beschrieben, was bei der architektonischen Gestaltung der einzelnen Innen- und der Außenräume von Kindertageseinrichtungen berücksichtigt werden sollte.

Die Lage: Beispielsweise im bayerischen Kindergartengesetz ist verankert, dass Kindergärten in der Nähe der Wohnbezirke der Eltern und womöglich in der Nähe der Grundschule errichtet werden sollen. Die Lage sollte also zentral – vom Wohnfeld der Kinder möglichst zu Fuß oder per Fahrrad erreichbar – sein, damit eine Busbeförderung oder Autofahrten nicht nötig werden. Größere Kindergartenkinder könnten so im Sinne der Erziehung zur Selbstständigkeit ihren Kindergartenweg alleine bewältigen. Deshalb sollten die Kommunen für ihr Gebiet eine soziale Infrastrukturplanung machen. In der Praxis zeigt sich häufig sehr deutlich, dass Grundstücke für öffentliche Institutionen bei der Ausweisung neuer Baugebiete einfach vergessen werden – neue Kindergärten stehen dann am

Ortsrand, an der Peripherie. Eine weitere Konsequenz der geforderten Wohnortnähe ist, dass die Kindergärten nicht zu groß konzipiert werden dürfen – ein viergruppiger Kindergarten hat zwangsläufig ein größeres Einzugsgebiet als eine zweigruppige Einrichtung. Gegen diese »sozialpädagogischen Massenbetriebe« spricht nicht nur der lange Anfahrtsweg, sondern auch, dass sich die Kinder in einer solch unüberschaubaren Einrichtung nicht mehr wohl fühlen – jegliche Individualität geht verloren.

Eine auf die Bedürfnisse von Familien zugeschnittene Einrichtung ist also mit der Wohnortnähe schon grundgelegt – es erleichtert zweifelsfrei das Alltagsleben einer Mutter, wenn z.B. das ältere Kind alleine den Kindergartenweg bewältigen kann, als wenn sie das Kind begleiten muss – und der Säugling alleine zu Hause ist oder mitgenommen werden muss. Bei dieser Thematik »Mütter mit mehreren Kindern« taucht noch eine weitere Problematik auf: Der Weg zum bzw. durch das Gebäude ist oftmals ein Hindernislauf für Mütter mit Kinderwagen, Buggys etc. Viele Treppen sind zu bewältigen – oder können eben nicht bewältigt werden.

Einige Forderungen für die architektonische Gestaltung ergeben sich also hinsichtlich der Erschließung des Gebäudes: Für den Zugang zum Kindergarten sollen nach Möglichkeit keine Treppen nötig sein – u.a. auch wegen einer behindertengerechten Gestaltung. Die Eingangstür sollte für Kinder, die alleine zum Kindergarten kommen, leicht zu öffnen sein. Vor dem Kindergarteneingang sollten Fahrradständer für die Kinderräder angebracht werden. Autostellplätze (für das Personal oder für die Eltern) sollten so angelegt sein, dass die Kinder nicht gefährdet sind.

Gebäude: Das gesamte Gebäude der Kindertageseinrichtung sollte beispielbarer kindgerechter »Gebrauchsgegenstand« sein: Unter der Zielperspektive »Die Architektur dient der Pädagogik« soll eine »Behausung« für Kinder geschaffen werden. Zugleich ist es sinnvoll, Bauelemente so einzuplanen, dass sie pädagogisch genutzt werden können. Folgende Beispiele werden dies verdeutlichen:

- Der Aufbau einer Wand kann an einem Wandausschnitt sichtbar gemacht werden.
- Die Niederschlagsmenge kann anhand eines Regenmessgefäßes gezeigt und dann für den Sand-Matsch-Bereich im Freien genutzt werden.
- Die Funktion von Solarenergie kann mit Hilfe eines solarbetriebenen Brunnens verdeutlicht werden.
- Auf die Stützfunktion von Eisen bei Holzbalken kann die Aufmerksamkeit der Kinder durch eine farbige Markierung gelenkt werden.
- Das Haus sollte unterschiedliche Materialerfahrungen für die Kinder möglich machen (verschiedenartige Bodenbeläge, Wandbeschichtungen etc.).
- Was sichtbar bleiben kann, soll sichtbar gelassen werden, damit dessen Zweckmäßigkeit den Kindern einleuchtet. Natürlich kann man nicht dafür plädieren, beispielsweise statt einer Zentralheizung einen Holzofen einzubauen – aber genau solche Zusammenhänge wie die Entstehung der Wärme sind für Kinder nicht mehr erfassbar.

Eine ökologische Bauweise sollte im Sinne der Gesundheitsfürsorge bzw. -vorsorge oberste Priorität haben. Grundsätzlich geht es dabei um einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur und dem Gebäude – und vor allem um einen verantwortungsbewussten Umgang mit den Bewohnern dieses Gebäudes. So zählen aus architektonischer Sicht eine kompakte Baukörpergestaltung, wenig Flächenverbrauch, thermische Raumorientierung, sparsame Verwendung von Ressourcen und Minimierung von Verunreinigungen sowie Verwendung von schadstofffreien Baustoffen mit positiver Ökobilanz zu einer ökologischen Bauweise. Für die Pädagogen ist letztlich das Ergebnis wichtig: ein gesundes Raumklima (ohne Formaldehyd oder andere Schadstoffe), eine gute Akustik (was eine ausreichende Schalldämmung beinhaltet), ein guter Lichteinfall, kurze Wege usw. Ein Kindergarten der kurzen Wege ist sowohl für die Kinder als auch für das Personal günstig: Überschaubarkeit fördert die Raumnutzungskompetenz der Kinder. Die Erzieher/innen können besser ihrer Aufsichtspflicht nachkommen und ermüden nicht so schnell.

Eingangsbereich: Ein Windfang ist aus energiewirtschaftlichen Gründen eine zweckmäßige Sache, und auch als Schmutzschleuse ist er dienlich – er wird aber oftmals als »Elternabstellplatz« missbraucht. In einer familienfreundlichen Einrichtung muss vielmehr ein Foyer vorhanden sein, das als Elternwarte- und Kontaktraum dient. Dieser Raum hat eine wichtige gemeinwesenorientierte Funktion und sollte mit Sitzmöglichkeiten ausgestattet sein – die wiederum multifunktional nutzbar sein sollten. Während der Bring- und Abholzeiten können sich dort Eltern treffen, um miteinander ins Gespräch zu kommen; während der übrigen Zeit können dann Kinder das Mobiliar nutzen.

Übrigens: Multifunktionalität ist ein wichtiges Schlagwort im Kindergartenbau – nein, nicht das ganze Gebäude soll multifunktional nutzbar sein (obwohl dieser Aspekt durchaus bei der Planung mitberücksichtigt werden sollte, da sich in 30 Jahren ein Kindergarten in einem Wohngebiet mangels Bedarf erübrigen kann und dann die Räume für eine andere Bevölkerungszielgruppe geeignet sein sollten), sondern viele Räumlichkeiten sollten mehrfach zu nutzen sein – beispielsweise der Waschraum auch als Matschraum, der Gangbereich als zusätzlicher Spielort, der Mehrzweckraum nicht nur als Turnraum. Der Altersgruppe der Kindergartenkinder ist das fantasievolle Spiel eigen, bei dem verschiedene Gebrauchsgegenstände einfach umbenannt werden – dem Sinn des Spiels entsprechend. So wird aus einer Kiste ein Auto, aus einem Brett ein Flugzeug – genau dieser fantasievollen Umgangsweise mit Gegenständen entspricht eine multifunktionelle Nutzung der Räumlichkeiten im Kindergarten.

Zurück zum Eingangsbereich im Kindergarten: Manche Kindergärten bieten eine Kaffeecke an, damit die Eltern sitzen bleiben, sich gegenseitig kennen lernen, Erfahrungen austauschen können etc. Und das ist gut so für viele Mütter: Beispielsweise sind neu hinzugezogene oder Frauen im Erziehungsurlaub oft hungrig auf neue Sozialkontakte.

Gangbereich: Wegen der knapp bemessenen Fläche der Gruppenräume ist es theoretisch möglich, den Gangbereich auch zum Spielen zu nutzen. Die Möglichkeiten reichen z.B. von einem Essplatz in der Halle bis hin zu verschiedenen

Spielbereichen (Kaufläden etc.). Dies setzt aber voraus, dass der Schallschutz in den Gängen nicht vergessen wird. Lange Gänge, wenig Licht und »laute« Fußböden hemmen eine zusätzliche Nutzung. Der Flur wird ungemütlich und kommunikationshemmend.

Der Gang dient oftmals auch als Ausstellungsfläche für kreative Kinderarbeiten – leider wird vielfach übersehen, dass die Kunstwerke in Kinder(augen)höhe anzubringen sind. Garderoben sollten nicht einfach entlang der Gänge angeordnet sein, sondern möglichst als Nischen gestaltet werden. Diese bieten mehr Rückzugsmöglichkeiten, z.B. für eine persönliche Verabschiedung von Kind und Eltern, die bei einer herzerreißenden Abschiedsszene nicht von vielen anderen Eltern beobachtet werden möchten.

Gruppenräume: Grundsätzlich sollte jeder Gruppenraum ein Erlebnisraum für Kinder sein, mit dem sie produktiv umgehen und den sie selbst mitgestalten können (auch schon beim Bau, z.B. durch selbst bemalte oder getöpferte Fliesen für die Kinderküche). Im Gruppenraum sind sowohl Aktions- als auch Ruhezonen erforderlich. Zudem brauchen die Kinder Rückzugsmöglichkeiten (durch Nischen, Podeste, Höhlen, Ecken), aber auch die Gelegenheit, sich als größere Gruppe zu treffen.

Der Raum kann durch Einbauten gegliedert werden – Schränke und Regale dienen als Raumteiler, Spielpodeste oder Spieletagen erweitern die Grundfläche und lassen die Kinder eine andere Raumperspektive erleben. Spielpodeste grenzen zudem den einen Spielbereich gegenüber dem anderen ab (so kommen sich 25 Kinder nicht so schnell in die Quere). Die horizontale und vertikale Raumgliederung soll es ermöglichen, dass die Kinder in verschiedenen Kleingruppen spielen können, ohne sich gegenseitig zu stören. Sie muss aber auch Variationen in der Raumnutzung erlauben (sodass z.B. Höhlen noch selbst gebaut werden können, Rollen- und Theaterspiele möglich sind). Sehr hohe Räume (ohne Zwischendecken, mit Galerien) sind zwar vom Luftvolumen her positiv zu beurteilen, jedoch besteht eine große Diskrepanz zwischen der Raumhöhe und der Kinderperspektive. Dies erschwert die Raumorientierung der Kinder und ist zudem im Galeriebereich oftmals gefährlich.

Zwar sollte im Gruppenraum für jedes Kind eine Sitzmöglichkeit vorhanden sein, es sollte aber nicht »übermöbliert« werden – viel Mobiliar nimmt den Kindern viel Bewegungsfreiraum weg. Leider zeigt die Erfahrung, dass bei der Einrichtung des Kindergartens manchmal ein wahrer Kaufrausch ausbricht und viel zu viel Möbel geordert werden (wahrscheinlich aus der Angst heraus, dass später kein Geld mehr für Neuanschaffungen vorhanden ist). Statt vieler Stühle und Tische erweisen sich in der Praxis kleine Spielteppiche als zweckmäßig: Die Kinder holen sie bei Bedarf her, spielen am Boden und räumen sie nachher wieder weg. So kann man auch Haltungsschäden durch zu langem Sitzen auf dem Stuhl vorbeugen. Es ist wichtig, Bewegung zu ermöglichen, denn nicht umsonst wird die Kindergartenzeit als eine »bewegte Zeit« für Kinder definiert – und so sollte es nicht nur im übertragenen Sinne sein.

Auf dem Hintergrund der Altersmischung (bzw. der Öffnung des Kindergartens für Unter-Drei- oder Über-Sechsjährige) sollte man auch daran

denken, unterschiedliche Tisch- und Sitzhöhen anzubieten. Tische können eingespart werden, wenn man die Fensterbänke etwas breiter als üblich macht – so dienen sie als Arbeits- und Spielfläche für die Kinder. Der Lichteinfall des Tageslichts wird zudem positiv ausgenutzt. Auch auf unterschiedliche künstliche Lichtquellen im Gruppenraum ist zu achten – die Räume sollten differenziert ausgeleuchtet werden, einzelne Lichtkreise separat schaltbar sein. Eine zu helle Neonbeleuchtung tut den Augen weh und schadet der Atmosphäre des Gruppenraumes.

Natürlich brauchen die Kinder Utensilien für Rollenspiele, Konstruktionsmaterial, Handwerkszeug zum Basteln und Werken, Materialien zum Experimentieren, Bücher, Spiele, eine Kuschecke oder eine Kinderküche. Allerdings sollte der Gruppenraum nicht mit vorgefertigtem Spielmaterial »vollgepfropft« sein, denn letztendlich geht es darum, im Kindergarten Raum für Fantasie und Kreativität, also Entfaltungsmöglichkeiten für Selbstbetätigung zu schaffen. »Weniger ist mehr«, heißt die Devise; so wird einer Konsumhaltung vorgebeugt, können eigene Spielideen geboren werden und last but not least müssen nicht so viele Sachen aufgeräumt werden. Zudem haben die Kinder zu selbst gestaltetem Spielzeug mehr Bezug – wie wäre es also mit einem selbst gefertigten anstatt eines gekauften »Memory-Spiels«? Oft bringen auch Bretter, Reifen, Schläuche usw. mehr Aktivität in das Spiel als vorgefertigtes Konstruktionsmaterial.

Ein Zugang vom Gruppenraum ins Freie bringt die Natur näher – nicht umsonst heißt die Einrichtung »Kindergarten«. Fenster in Kinderhöhe, um die Natur beobachten zu können, sind ebenso wichtig – unzweckmäßig dagegen sind bemalte Fenster oder Stores, die die Sicht behindern.

Intensivräume: Zu jedem Gruppenhauptraum gehört ein Nebenraum, der Intensivraum. Legt man z.B. das in Bayern geltende Raumprogramm zugrunde, so wäre für zwei Gruppenhaupträume ein Intensivraum ausreichend. Jedoch zeigt sich in der Praxis, dass sich für einen Raum, der keiner Gruppe direkt zugeordnet ist, niemand verantwortlich fühlt und ihn letztendlich keiner nutzt. Der Intensivraum soll der Kleingruppenarbeit dienen und kann unterschiedlich, je nach Schwerpunktbereich, ausgestattet sein. Oftmals dient er der kreativen Beschäftigung und sollte deshalb einen pflegeleichten (Keramik-)Boden und einen Wasseranschluss haben. Manchmal wird er auch mit verschiedenen Spielecken ausgestattet und bietet so eine Rückzugsmöglichkeit von der Großgruppe. Und hier schließt sich der Kreis zur Reise in die eigene Kindheit: Sich unbeaufsichtigt von Erwachsenen Spiele (und auch Streiche) auszudenken oder mit Freunden zusammenzusein, war damals wie heute am schönsten.

Waschräume: Bei mehrgruppigen Einrichtungen können die Waschräume dezentral angeordnet werden. So kann der Kindergartenneuling sehr schnell »seine« Räume ausfindig machen und lernt innerhalb kürzester Zeit, sich zu orientieren. Weite Wege bleiben ihm erspart, und der Gang zur Toilette wird nicht zum angstbesetzten Abenteuer. Bei der Planung des Waschräume darf nicht vergessen werden, dass ausreichend Platz für Handtücher oder auch für Zahnputzbecher benötigt wird, dass Spiegel vorhanden sein sollten, damit die

Kinder ihr Aussehen kontrollieren können, und dass man die Dusche eventuell auch für kreative Arbeiten (Tonen) nutzen kann.

»Restaurant«: Eine Nische im Gangbereich – beispielsweise gegenüber der Küche – kann als Essplatz zur Einnahme des Mittagessens dienen. Ein gut gewählter Begriff hierfür ist »Restaurant«, da hierdurch die Alltagsvollzüge der Kinder aufgewertet werden. Wichtig ist ein schöner Platz im Restaurant – ein Blick ins Freie, ein bequemer Stuhl und eine gute Unterhaltung mit dem Freund sind gute »Rahmenbedingungen«.

Die Küche sollte gleich neben dem Eingangsbereich liegen, oder – wenn das nicht möglich erscheint – einen zweiten Zugang haben, damit die Anlieferung der Mahlzeiten oder Nahrungsmittel problemlos erfolgen und der Abfall leicht entsorgt werden kann.

Mehrzweckraum: Wie der Name schon sagt, sollte dieser Aktionsraum für mehrere Zwecke genutzt werden können – und nicht nur einmal wöchentlich für die Turnstunde. Im Sinne einer »Bewegungsbaustelle« können Materialien bereitgestellt werden, um die Eigenaktivität der Kinder zu fördern – Kästen, Bretter, Balken, Bänder, Reifen, Rollen, Stangen usw. Aber auch Matten und Matratzen sollten nicht vergessen werden. Kinder bauen sich dann ihre Bewegungswelt selbst: Es wird gerutscht, gesprungen, geklettert, gekrochen, gerannt – und das wichtigste daran ist: Kinder werden spielerisch zur Bewegung und zur Bewältigung »handfester« Probleme angeregt. Aufgrund dieser wichtigen Funktionen sollte der Mehrzweckraum täglich für die Kinder geöffnet sein.

Von der Architektur des Mehrzweckraumes wird erwartet, dass der Boden leicht schwingt und so eine stoßdämpfende Wirkung hat, dass die Fenster ballwurfsicher sind und dass die neuerdings oft verwendeten Stützen der Deckenkonstruktion genutzt werden können, d.h., dass man z.B. Seile oder Ringe daran befestigen kann. Auch ein Zugang ins Freie ist nützlich – die Materialien der Bewegungsbaustelle können nach draußen transportiert werden, und der Übergang von drinnen nach draußen wird fließender.

Personaltrakt/Leiterinnenzimmer: Personalraum und Leiterinnenzimmer sollten räumlich nebeneinander liegen und womöglich eine Verbindungstür haben, damit für Teamgespräche notwendige Unterlagen schnell verfügbar sind. Für Teambesprechungen braucht man einen großen (runden) Tisch, an dem alle Mitarbeiter/innen und auch Praktikanten sitzen können.

Der Arbeitsplatz der Leiterin ist in der Regel gut ausgestattet: ein Schreibtisch, Telefon, Schreibmaschine und manchmal schon ein Computer, Schränke für Fachliteratur und Akten, ein Besprechungstisch für Elterngespräche – alles ist vorhanden. Bei der Ausgestaltung des Zimmers sollte aber nicht vergessen werden, dass das Leiterinnenzimmer ein Büro und kein zweites Wohnzimmer ist. Ob es direkt neben dem Eingang liegen muss – mit der Begründung, die Leiterin brauche einen Überblick über das Kommen und Gehen in der Kindertageseinrichtung – ist zumindest so lange diskussionswürdig, wie die meisten Leiterinnen nicht vom Gruppendienst freigestellt sind.

Die Leiterin hat somit in der Regel einen ansprechenden Arbeitsplatz – das restliche Personal wird aber eher stiefmütterlich behandelt. Auch hier sollte man

daran denken, dass jeder – genau wie die Kinder – seinen persönlichen Raum braucht. So fehlt es beispielsweise oftmals an Ablagemöglichkeiten für die Garderobe der Mitarbeiter/innen (so genannte Spinde sollten vorhanden sein), ist kein persönlicher Arbeitsplatz vorhanden, wo man seine Verfügungszeit verbringen kann.

Sonstiges: Abstellräume sollten möglichst den Gruppenräumen zugeordnet sein, damit die Kinder selbstständig Zugriff auf das dort gelagerte Material haben und den verantwortlichen Umgang mit ihm üben können. Für müde Kinder sollten Schlafkojen vorhanden sein – eine kuschelige Ecke, wo man sich zurückziehen kann, aber keine Schlafsäle. Schließlich sind ein Hauswirtschaftsraum für die Putzfrau (mit Wasserzapfstelle, Waschmaschine, Trockner), übergeordnete Abstellräume und ein Gartenhäuschen zweckmäßig.

Außenspielbereich: Leider bleibt bei teuren Kindergartenbauten meist kein Geld mehr für die Gestaltung der Außenspielfläche übrig. Dabei gibt es hier viele sinnvolle Möglichkeiten: Natürliche Gestaltungselemente sind in erster Linie Böschungen (zum Klettern), Hügel (zum Rutschen), Wiesen, Büsche (zum Verstecken), Hecken (zum Abgrenzen), Bäume bis hin zu einem Wäldchen, geteerte oder gepflasterte Flächen, Tunnel (Verbindungsrohre), Mäuerchen und Findlinge (zum Beklettern). Grundsätzlich gilt, dass das Freigelände so gestaltet sein sollte, dass die unterschiedlichen Räume vielfältige Bezüge zueinander haben (Integration einer Rutsche am Hang, Balancierbalken als Weg, Taststraße als Verbindungsweg zwischen zwei Spielmöglichkeiten) und dass die Kinder diese Freiräume entdecken und gebrauchen. Auch sollte beachtet werden, dass Kinder die Mehrdeutigkeit lieben, d.h., sie wollen ihre Umgebung selbst definieren: So wird beispielsweise aus einem Kriechtunnel ein Wohnhäuschen. Der Sand- und Wasserbereich ist ebenso von elementarer Bedeutung.

Die Spielgeräte und Spieleinrichtungen sollten die vielfältig gestaltete Umgebung ergänzen. Sie sollen Spielimpulse geben, sinnliche Erfahrungen ermöglichen und der »körperlichen Ertüchtigung« dienen. Als Faustregel sollte gelten: Je spezifischer die Erfahrung, je präziser die Funktion, desto kleiner ist im Allgemeinen der Anregungswert des Spielgeräts. Kritisch zu beurteilen sind auch die so genannten Kombinationsgeräte, wo auf einer Spielfläche von wenigen Quadratmetern eine Vielzahl von Spielmöglichkeiten (und somit auch Kindern) gegeben ist, was erheblich unfallträchtig sein kann.

Zum Schluss: ein Wort an die Architekten

Anhand nachfolgender »Checkliste« können Architekten prüfen, ob ihre Planung pädagogischen Anforderungen genügt:

- **Gesundheitserziehung, Erziehung zu Umwelt- und Naturverständnis, Wahrnehmungsförderung und Transparenz der Technik sind neben anderem pädagogische Zielperspektiven von Kindertagesstätten. Unter der Prämisse »Die Architektur dient der Pädagogik« sollte überprüft werden, ob diese Ziele beim**

Bau berücksichtigt werden.

- **Kindgerecht ist nicht gleich kindertümlich. Mit Kindgerechtheit wird oftmals die unreflektierte Erwachsenenfantase über das, was den Kindern gefallen könnte, verwechselt: Der als Clowngesicht gestaltete Eingang zum Kindergarten ist kindertümlich, kindgerecht ist hingegen ein Eingang mit einem Türgriff in Kinderhöhe und einer leicht zu öffnenden Tür. Für Fantasie und Gestaltungswünsche der Kinder sollte Raum gelassen werden.**
- **Durchblicke für Kinder ermöglichen Einblicke. Ein architektonisch gut gestaltetes Gebäude erleichtert der nachwachsenden Generation das Lernen am Modell. So wird es in Zukunft Bauherren geben, die an kreativen Entwürfen Gefallen finden und nicht in 08/15 Wohnungen leben wollen – gute Berufsaussichten für Architekten und interessante Voraussetzungen für ihre Arbeit!**