

Streitschrift

„Bildung“ neu gedacht



7 Provokationen

zum deutschen Bildungssystem aus Sicht der Elementarpädagogik

Impressum

Herausgeber:

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V.

Oranienburger Str. 13-14
D-10178 Berlin
Tel: +49 (0) 30 - 24 63 6-0
Telefax +49 (0) 30 - 24 63 6-110

E-Mail: info@paritaet.org

Internet: www.paritaet.org

Inhaltlich Verantwortlicher gemäß Presserecht: Dr. Ulrich Schneider

Autoren/-innen:

Marek Körner
Martin Künstler
Martin Peters
Markus Luttmner
Claudia Gaudszun
Alice Schalkhaußer
Norbert Struck
Stefan Spieker
Marion von zur Gathen

Lektorat:

Ulrike Bauer, Idstein

Redaktion:

Marion von zur Gathen
Der Paritätische Gesamtverband
Tel: 030 - 24 63 6-331, E-Mail: alsoz@paritaet.org

Gestaltung:

Christine Maier, Der Paritätische Gesamtverband

Bilder:

© Fotolia – MAK (Titel), Elena Schweitzer (S. 3), yuryimaging (S. 4), Kenishirotie (S. 11), Tomasz Markowski (S. 17), contrastwerkstatt (S. 20), ChristArt (S. 24), Pavel Losevsky (S. 28), Claudia Paulussen (S.34)

1. Auflage, Dezember 2012



Diese Broschüre wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes.

Inhalt

Einleitung	2
1. Mythos Bildung	4
Die Vorstellung von der Verwertbarkeit von Bildung und ihre negativen Auswirkungen auf eine humane Gesellschaft	
2. Interkulturalität als Herausforderung	11
Muss die Kita noch einmal neu erfunden werden?	
3. Inklusion braucht Beschleunigung	17
Für eine Pädagogik der Vielfalt statt der institutioneller Selektion im Bildungs- und Erziehungswesen	
4. Eine Kita-Fernhalteprämie ist kontraproduktiv	20
Warum das Betreuungsgeld keine Option gegen Bildungsbenachteiligung ist	
5. Übergänge gestalten und Anschlussfähigkeit sicherstellen	24
Die konzeptionelle Verzahnung von Kita, Grundschule und Jugendhilfe ist längst überfällig	
6. Die Besten für die Jüngsten!	28
Warum pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen genauso viel verdienen müssen wie Lehrkräfte	
7. Der Staat alleine kann es nicht	34
Für eine neue Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Staat und freien Trägern	
Literaturliste	38

Einleitung

Es sei, dass noch durch keinen Streit die Wahrheit ausgemacht worden, so hat dennoch die Wahrheit bei jedem Streit gewonnen. Der Streit hat den Geist der Prüfung genährt, hat Vorurteil und Ansehen in einer beständigen Erschütterung erhalten; Kurz hat die geschminkte Unwahrheit verhindert, sich an die Stelle der Wahrheit zu setzen.

Gottfried Ephraim Lessing

Als im Jahr 2000 die ersten Pisa-Ergebnisse veröffentlicht wurden, ging ein Raunen durch die Republik. Bis zu diesem Zeitpunkt war das hohe Ansehen des deutschen Bildungssystems fest im Bewusstsein der Bevölkerung verankert. Andere Studien und Berichte, die zuvor bereits an diesem Bild gerüttelt hatten, wurden kaum wahrgenommen. Nach dem Pisa-Schock war das anders. Fieberhaft wurde nach den Gründen für die Bildungsmisere in unserem Land gesucht. In der Folge gewann der Frühkindliche Bildungsbereich enorm an Bedeutung. In jedem Bundesland wurden Bildungspläne, -programme oder Bildungsempfehlungen entwickelt. Zahlreiche Studiengänge in der Frühpädagogik wurden geschaffen und die Forschungsaktivitäten im Elementarbereich deutlich ausgeweitet.

Trotz dieser erheblichen Anstrengungen ist es in den vergangenen Jahren nicht gelungen, in Deutschland mehr als ein Mittelmaß bei den Bildungserfolgen der Heranwachsenden zu erreichen. Deshalb ist es an der Zeit, die Entwicklungen der vergangenen Jahre einer kritischen Bestandsaufnahme zu unterziehen und eine Auseinandersetzung darüber zu führen, ob wir uns vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen die richtigen Fragen stellen. Denn nur wer die richtigen Fragen stellt, kann auch die wegweisenden Antworten finden.

Manchmal führt die Erkenntnis über den konstruktiven Streit, oder um die Worte von Lessing aufzugreifen, „(...) über den Geist der Prüfung“. Diesen Geist möchte der Paritätische mit der vorliegenden Streitschrift wecken.



Hierzu werden – ohne dass die Autoren und Autorinnen einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – sieben zentrale Fragestellungen aufgegriffen und kritisch diskutiert.

Der Paritätische sieht die gesamte Gesellschaft in der Verantwortung, für das gelingende Aufwachsen der Kinder Sorge zu tragen. Dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen in Deutschland immer noch maßgeblich von ihrer sozialen Herkunft abhängt, erfordert ein energisches Gegensteuern. Doch bislang mangelt es grundlegend an einer gesellschaftlichen Verständigung über das Bild, das wir uns vom Kindsein machen, über unser Bildungsverständnis und die notwendigen gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen für eine gute Bildung.

Um die hieraus erwachsenden Probleme lösen zu können, ist dringend ein intensiver gesellschaftlicher Diskurs notwendig, müssen Denkblockaden und -verbote überwunden werden. Praxis und Wissenschaft sind hier ebenso gefordert wie Politik, Verwaltung und Medien. Sie alle möchte der Paritätische mit dieser Streitschrift anregen, an der dringend notwendigen Neuausrichtung der Bildungspolitik mitzuwirken. Die vorliegende Streitschrift wird als Autorenpapier veröffentlicht und ist mit dem Paritätischen Arbeitskreis Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege gemeinsam erarbeitet und abgestimmt worden.

Der Paritätische 2012

1 • Mythos Bildung

Die Vorstellung von der Verwertbarkeit von Bildung und ihre negativen Auswirkungen auf eine humane Gesellschaft



Die aktuelle Bildungsdiskussion in Folge der PISA-Studien hat zu einer Überbewertung der Bedeutung von formaler Bildung für die Lösung zentraler sozialer und gesellschaftlicher Probleme geführt. Wir erleben in unserem Land eine voranschreitende und in ihren Auswirkungen erschreckende Pädagogisierung von Kindheit! Sie findet ihre politische Erklärung im hohen und wachsenden Stellenwert, den frühe Bildung in der Gesellschaft und im Bewusstsein von Eltern erlangt hat. Die ausschließlich mechanistisch und bildungsökonomisch orientierten Prozesse zielen allein auf eine Verwertbarkeit von Wissen und Kompetenz. Damit werden Kinder zunehmend als Objekte interpretiert und Kindheit als nutzbare Lebensphase instrumentalisiert.

In der aktuellen Bildungsdiskussion wird der Anschein erweckt, der Erwerb von guter und umfassender Bildung stelle allein die entscheidende individuelle, aber auch gesellschaftliche Grundvoraussetzung einer modernen Wissensgesellschaft dar. In einem rohstoffarmen Land wie Deutschland sei die Sicherung des „Humankapitals“ (Unwort des Jahres 2004) von größter, wenn nicht sogar entscheidender Bedeutung für das individuelle als auch gesellschaftliche Fortkommen. Es wird uns in diesem Diskurs immer wieder deutlich vor Augen geführt, dass damit unsere Kinder als eine wichtige, wenn nicht sogar zentrale Zukunftsressource zu betrachten sind. Ohne eine zielgerichtete und konzeptionell adäquate pädagogische Investition in die frühe Bildung sei insbesondere die Wettbewerbsfähigkeit unserer und auch anderer europäischer Industrienationen gefährdet.

Bildung braucht eine soziale Gesellschaft

Bildung erhält zunehmend den Charakter eines Allheilmittels gegen Armut, soziale Marginalisierung, Ge-

walt und weitere gesellschaftliche Missstände. Dabei ist ohne Zweifel der Aufbau einer belastbaren Infrastruktur von Bildungsangeboten ein wichtiger Beitrag zur Unterstützung von Familien und jungen Menschen bei der Bewältigung von Armutslagen und anderen gesellschaftlichen Zumutungen. Zugleich aber gilt es im Auge zu behalten, dass die Zunahme von vermeintlichen Erziehungsschwierigkeiten und die Überforderung von jungen Familien durch politische und gesellschaftliche Entwicklungen maßgeblich bedingt, wenn nicht verursacht wurden und werden. Der dramatische Anstieg prekärer Erwerbsbiographien und der Kinderarmut in der Folge der Einführung des sogenannten Hartz-IV-Gesetzes hat unsere Gesellschaft massiv verändert und Bildungsungerechtigkeit und Exklusion in erheblichem Umfang produziert, beziehungsweise verstärkt. Als besonders problematisch ist vor diesem Hintergrund anzusehen, wenn Transfersysteme sowie Infrastrukturmaßnahmen zur Unterstützung des Aufwachsens von Kindern in Familien einseitig zugunsten von Bildungseinrichtungen reduziert werden. Das

Recht des Einzelnen auf die Chance für ein gutes Leben wird nicht ausschließlich durch die Chance auf eine gute Bildung eingelöst.

Eine Vielzahl von Praxiserfahrungen zeigt, wie Eltern auch in schwierigen Erwerbs- und Lebenssituationen das Leben meistern und das Aufwachsen ihrer Kinder unterstützen können. Viele dieser Maßnahmen, von den Familienhebammen über niedrigschwellige Elternbildungsangebote und Familienzentren bis hin zu Angeboten für Schüler/-innen und Jugendliche sind bisher jedoch nicht überall, nicht ortsnah oder nicht in nötigem Umfang vorhanden.

Bildung von Kindern muss von der ausschließlich ökonomisch orientierten Zweck-Mittel-Relation entkoppelt werden

Die qualitativ und quantitativ orientierte und zunehmende Verdichtung von Bildungsinhalten geht einher mit der Beschleunigung der Zeiten, in denen Kinder sich dieses Wissen aneignen sollen. Beispielhaft stehen hierfür die Vor- beziehungsweise Kinderschule sowie das verkürzte

Abitur. Damit begünstigen die Bildungs- und Erziehungspläne, die es mittlerweile in allen Bundesländern gibt, das gesellschaftspolitische Bestreben, Kinder über standardisierte elementare und schulische Lernprozesse „fit“ für das nunmehr globalisierte Leben und Arbeiten zu machen.

Aus dem Ansatz der „Ökonomie des Lernens“ ist eine „Ökonomie der Bildungsprozesse“ geworden. Unsere Kinder sollen damit im günstigsten Falle schneller, direkter, effizienter, kognitiv umfassender und zugleich selektiver für den künftigen Arbeitsmarkt und weltweiten Wettbewerb konditioniert werden.

Solche, mit Blick auf die Verwertbarkeit von Wissen und Kompetenz ausschließlich mechanistisch und bildungsökonomisch orientierten Prozesse interpretieren Kinder als Objekte und instrumentalisieren Kindheit als letztlich wert- und damit auszuschöpfende Lebensphase.

Das Kind wird nach dieser Lesart gleichsam als „Rohling“ betrachtet, aus dem nach entsprechend

strukturierter und standardisierter Bildungsentwicklung verwertbares „Humankapital“ wird, welches sich im globalen Wettbewerb als innovativ und marktfähig erweisen muss und dem Standortfaktor Bildung in einem rohstoffarmen Land wie der Bundesrepublik Deutschland Zukunftsfähigkeit bescheinigt.

Der Druck auf das einzelne Kind, seine familiären Bezugssysteme sowie das Bildungssystem wächst

Der Mythos „Bildung“ ist eine zentrale Ursache dafür, dass die Gesellschaft und vor allem die Eltern immer früher immer mehr von ihren Kindern erwarten. Es gilt ganz offensichtlich, dass in der globalisierten Wirtschaftswelt die Karriereplanung der Kinder nicht früh genug beginnen kann.

Ein Blick auf unsere Bildungsinstitutionen und deren fachliche als auch organisatorische Aufstellung macht deutlich: Die sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen üben ihren negativen Druck bereits heute unmittelbar aus – auf das einzelne Kind und seine familiären Bezugssysteme ebenso wie auf das Bildungssystem insgesamt.

Die Indizien sind im strukturellen Bereich erdrückend: Standardisierung von Bildungsprozessen und Bildungszielen im Elementarbereich, flächendeckende Sprachscreenings im Vorschulalter, verpflichtende Sprachförderkurse, frühere Einschulung und verkürzte Schulzeiten, Aufbau von spezialisierten Kinderbetreuungseinrichtungen, die curriculare Lern- und Sprachförderung betreiben, Elite- und Hochbegabtenförderung, signifikant steigende Fallzahlen im Bereich der Erziehungsberatung, wachsende Inanspruchnahme von privat finanzierter Hausaufgaben- und Nachhilfe etc.

Zu beobachten ist ferner eine zunehmende Engführung der kindlichen Lebensräume (Zeiber, 1994), die sich mit den nachfolgenden Schlagworten beschreiben lässt: Verhäuslichung, Privatisierung, verplante Kindheit, verinselte Lebensräume und mediale Globalisierung von Kindheit.

Im individuellen Bereich lässt sich feststellen, dass psychische und psychosomatische Erkrankungen bereits beginnend mit dem Kleinkindalter signifikant zunehmen. Leistungsstress

führt zu Überforderung, Ängsten, auffälligem Kommunikations- und Sozialverhalten, zu Resignation und häufig bereits im Kindesalter zu Suchtmittelkonsum. Bezeichnend ist hier auch die aktuelle Debatte um die Vergabe von Ritalin an Kinder, bei denen eine (vermeintliche) Aufmerksamkeitsdefizitstörung diagnostiziert wird. Erkrankungen und Befindlichkeitsstörungen, die bislang gewöhnlich erst im Erwachsenenalter auftraten, werden zunehmend auch bei Kindern festgestellt. Hierzu zählen insbesondere Depressionen, Übergewicht und Allergien.

Eine ausschließliche Orientierung von Bildungsinvestitionen an ökonomischen Interessen führt zur Entsolidarisierung der Gesellschaft

Das Vermitteln von sozialer und emotionaler Kompetenzen, das erfolgreiche Lösen von zwischenmenschlichen Konflikt- und Problemkonstellationen sind wesentliche Aufgaben einer solidarischen und sozialen Gemeinschaft. Orientieren sich künftig die Bildungsinvestitionen der öffentlichen Hand ausschließlich an ökonomischen Interessen der Wirt-

schaft, stehen die Grundfesten unserer sozialen Gesellschaft auf dem Spiel. Konkurrenz, Abgrenzung und Entsolidarisierung werden die sozialen Folgeprobleme sein. Die bereits bestehende Ungleichheit in der gegenwärtigen Inanspruchnahme von guter Bildung im Elementarbereich wird damit wesentlich verstärkt.

Bildung erfordert die Einbeziehung der sozialen, emotionalen und ästhetischen Kräfte

Bildung in Jugendhilfeangeboten ist ähnlich wie der Begriff Prävention als programmatische Grundorientierung einer bedarfsgerechten sozialstaatlichen Infrastruktur zu verstehen. Darüber hinaus hat sie auch eine Bedeutung als Erweiterung bestehender Rechtsansprüche insbesondere im Kontext des Sozialgesetzbuches VIII. Anspruch und Zielsetzung werden im Sinne des Paragrafen 1 des Sozialgesetzbuches VIII als Schaffung geeigneter Lebensbedingungen verstanden und nicht auf pädagogische oder einseitige Bildungskonzepte verengt. Die Schaffung geeigneter Lebensbedingungen bedeutet mit Blick auf Tagesangebote für Kinder auch,

dass die Interessen und Bedürfnisse der Jungen und Mädchen sowie ihr ganz individuelles Wohlergehen im Zentrum der Anstrengungen stehen müssen. Tagesangebote für Kinder müssen in einem umfassenden Sinn Lebensraum und Bildungsort sein.

Aus Sicht des Paritätischen ist Bildung in der Kinder- und Jugendzeit als Strukturmaxime lebensweltorientierter Jugendhilfe zwingend gebunden an weitere Grundorientierungen der Jugendhilfe, wie Partizipation und Kooperation (BMFSFJ, 1990). Bildung wird insofern nicht als singuläres Qualitätskriterium verstanden und kann nicht als Türöffner autoritärer Bildungszumutungen beispielsweise in Form von Erziehungscamps oder curricularen Sprachkursen in Kindertageseinrichtungen dienen.

Bildung erfordert die Einbeziehung nicht nur der kognitiven, sondern auch der sozialen, emotionalen und ästhetischen Kräfte. Sie kann nur angeregt und nicht erzwungen werden. Sie „ist ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und

äußeren Zwängen.“ (BKJ, 2001 S.23) Eine besondere Bedeutung haben dabei die informellen Bildungsprozesse, als ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse, insofern sie „unverzichtbare Voraussetzung und Grundton für formelle Bildungsprozesse sind“ (BKJ, 2001 S.23).

Es ist an der Zeit sich wieder auf das humanistische Bildungsideal zu besinnen

Das humanistische Bildungsideal hat ein erfülltes Menschsein als Maßstab und sollte prinzipiell einem emanzipatorisch-aufklärenden Anspruch gerecht werden. In der gegenwärtigen Fachdebatte und politischen Diskursen über die erforderlichen Investitionen ins Bildungssystem ist der Instrumentalisierung von Kindern als sogenanntes Humankapital eine klare Absage zu erteilen. Vielmehr ist das Augenmerk auf die Überwindung von Bildungsbenachteiligungen zu lenken, die sich an Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus festmacht. Die zunehmenden Segregationsprozesse stehen in einem scharfen Gegensatz zur gegenwärtig dringend erforderlichen

Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens. Dabei ist selbstbestimmte Teilhabe ohne emanzipatorische Bildungsansätze, die das Besondere des Einzelnen in den Kontext der Gemeinschaft stellen, undenkbar. Das Aufwachsen der Kinder in unserer Gesellschaft wird daher von der Bildungs- und Erziehungsleistung sowohl in der Familie als auch in der Kindertageseinrichtung gleichermaßen und einvernehmlich zu unterstützen sein. Die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz im Rahmen einer gleichberechtigten Erziehungspartnerschaft ist daher eine zentrale bildungs- und sozialpolitische Herausforderung der Zukunft!

Kinder brauchen im ganzheitlichen Sinne gute Entwicklungsbedingungen, eine bedarfsorientierte Förderung und entsprechend den Leitbegriffen Partizipation und Kooperation gute Verwirklichungsstrukturen. Daher sind auch Hilfs- und Unterstützungsangebote für Familien sowie der Ausgleich sozialer Benachteiligung wichtige Rahmenbedingungen. Die Mittel dafür dürfen nicht mit Hinweis auf notwendige Investitionen in Bildungseinrichtungen gekürzt werden.

2 Interkulturalität als Chance und Herausforderung

Muss die Kita noch einmal neu erfunden werden?

In der aktuellen Debatte über den quantitativen und qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung finden Fragen zur interkulturellen Bildung und Erziehung keine angemessene Beachtung. Allein mit der Forderung nach deutschen Sprachkenntnissen als Integrationsvoraussetzung ist es nicht getan. Vor dem Hintergrund der aktuellen Dimension von Migration und Segregation werden wichtige, grundlegende Fragestellungen nicht in ausreichendem Maße öffentlich diskutiert. Weder Politik noch Gesellschaft reagieren angemessen auf die Tatsache, dass jedes dritte Kind im Elementarbereich über einen Migrationshintergrund verfügt.

Obwohl die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft mittlerweile breit akzeptiert ist und die Potenziale und Probleme von Zuwanderung bekannt sind, erhält dieses Thema



im Bereich der Frühpädagogik bei weitem nicht die Aufmerksamkeit, die aufgrund der Breite der damit verbundenen Fragestellungen notwendig wäre. Wenngleich mittlerweile auch staatliche Institutionen, Organisationen und Stiftungen dem Thema Interkulturalität Beachtung schenken und es eine Vielzahl von Studien gibt, werden bisher in der öffentlichen Debatte – wie leider auch in der Agenda der Regelinstitutionen – nur unzureichend die notwendigen Schlussfolgerungen gezogen (ZUSE, 2011). Dabei ist die Dimension des Problems bekannt:

Die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund nimmt deutlich zu. Im bundesweiten Durchschnitt hat jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund, in einigen Großstädten sind es sogar bis zu zwei Drittel der Kinder (vgl. Statistisches Bundesamt, 2010). Nach einer Repräsentativbefragung wird in 45 Prozent der Familien dieser Kinder ausschließlich die Sprache des Herkunftslandes gesprochen, in 18 Prozent nur Deutsch (vgl. Haug, 2008). Das bedeutet, dass in fast allen deutschen Großstädten über 30 Prozent der Kinder Deutsch als Zweit-

sprache erlernen (Bildung in Deutschland 2008, S. 30).

In vielen Fällen kommt es auf kommunaler Ebene, in den Stadtteilen, in Kindertageseinrichtungen und in Schulen zu einer immer stärkeren Trennung von sozialen Schichten und Kulturen. In manchen Großstadtvierteln hat die Segregation ein derartiges Ausmaß angenommen, dass in vielen Einrichtungen fast ausschließlich Kinder mit deutlichen Defiziten in der deutschen Sprache betreut werden. Nicht selten gibt es für diese Kinder – abgesehen von der Kindertageseinrichtung – kaum Gelegenheiten deutsch zu sprechen.

Die meisten Erzieherinnen und Erzieher sind in Deutschland geboren und mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen. Die Zahl von Erzieherinnen und Erziehern, die beispielsweise türkisch, arabisch, polnisch oder russisch sprechen, spiegelt in keiner Weise die mittlerweile signifikant gestiegene Zahl der Kinder wieder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Dies erschwert nicht nur die Kontaktaufnahme der Fachkräfte zu den Eltern – auch viele kulturelle Besonderheiten

und Wertvorstellungen der Familien zur Erziehung werden nur bedingt wahrgenommen und abgebildet.

Es mangelt an Bewusstsein über die Dimension und Bedeutung von Interkulturalität

Kindertageseinrichtungen und auch die an sie angebotenen Familienzentren leisten einen wesentlichen Beitrag zur Integration von Familien mit Migrationshintergrund. Durch eine gezielte frühe Förderung kann die erfolgreiche Teilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund am deutschen Bildungssystem und damit die Integration deutlich verbessert werden. Allerdings existiert in den für Kindertageseinrichtungen zuständigen Fachreferaten und Jugendämtern in den seltensten Fällen ein Bewusstsein über die Dimension und Bedeutung von Interkulturalität. Es fehlen ressortübergreifende und mit ausreichenden Mitteln und Kompetenzen ausgestattete Strukturen und Akteure, die sich dieser Probleme annehmen. So bleiben Kitas, die einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und aus schwierigen sozialen Lebenslagen betreuen, in

den meisten Fällen auf sich alleine gestellt. Bestenfalls werden in einigen Kommunen oder Ländern Mittel für zusätzliche Fachkräfte bereitgestellt, aber Konzepte zur Lösung der sich durch Migration und Segregation ergebenden Probleme gibt es in den seltensten Fällen – und wenn doch, dann meist auf ehrenamtlicher Basis.

Babylonisches Chaos bei der Sprachförderung

Besonders kritisch zu betrachten sind die Mängel in der Sprachförderung: Die verschiedenen Instrumente der Sprachförderung – einschließlich der Sprachstandserhebungen – können aufgrund der in den Bundesländern bestehenden Heterogenität und mangelnden Abstimmung nur als babylonisches Chaos bezeichnet werden. Die wenigen evaluierten Sprachförderprogramme weisen keine messbare Wirksamkeit auf. Die Sprachstandserhebungen selbst berücksichtigen nur in wenigen Fällen den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache. Somit zielen diese Erhebungen am Kernproblem vorbei. Integration in der Kindertageseinrichtung wird somit nicht nur auf den

Erwerb der deutschen Sprache reduziert, sie wird auch nur mit unzureichenden Instrumenten evaluiert. Dabei sind die Defizite in der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund ein wesentlicher Teil der mangelhaften Integration.

Der interkulturelle Aspekt der pädagogischen Arbeit macht immer noch einen viel zu geringen Anteil an der Aus- und Fortbildung von Pädagogen und Pädagoginnen an Fachschulen und Hochschulen aus. Die Beschäftigung mit kulturellen Unterschieden im Bezug auf Familienleben und das Bild vom Kind spielt nur eine marginale Rolle, obgleich sie die besondere Herausforderung einer zukunftsweisenden Aus- und Fortbildung ist. Die Bildungspläne und Erziehungsziele haben dementsprechend eine westliche und mittelschichtorientierte kulturelle Orientierung.

Herausforderungen der Kulturellen Vielfalt annehmen

Bund, Länder und Kommunen müssen der kulturellen Vielfalt und den damit verbundenen Herausforderungen im Bereich der Frühpädago-

gik höchste Aufmerksamkeit widmen. Wenn über ein Drittel der Kinder bei der Einschulung insbesondere Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, dann ist das ein Problem von höchster gesellschaftlicher und politischer Relevanz. Es muss kontinuierlich bearbeitet werden und nicht nur in befristeten Projekten.

Interkulturalität muss mit ihrer Bedeutung für Vielfalt und Toleranz verstanden und als Bereicherung für die deutsche Gesellschaft gewürdigt werden. Dazu ist es auch notwendig, dass der Sprachvielfalt von Kindern und ihren Eltern in Kindertageseinrichtungen mit Offenheit und Wertschätzung begegnet wird.

Die Bundesländer sollten sich auf ein wirksames, evaluiertes Programm zur Sprachförderung – vor allem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache – einigen. Dieses Programm sollte auch die Eltern von vornherein mit einbeziehen. Zudem sollten sich die Länder schnellstens auf ein oder zumindest einige wenige gemeinsame Modelle einer aussagefähigen Sprachstandserhebung verständigen.

Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf verbringen in der Regel zu wenig Zeit in der Kita – dies betrifft insbesondere Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Es muss dafür geworben werden, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ebenso in die Kita gehen, wie Kinder aus deutschen Familien. Jede Form von Betreuungsgeld, das an den Verzicht auf einen öffentlich geförderten Betreuungsplatz geknüpft ist, wäre hier kontraproduktiv. Neben dem Besuchszeitraum spielt auch der Betreuungsumfang eine wichtige Rolle. Sprachanregungen und -anlässe sind in einer ganzheitlichen Förderung deutlich umfangreicher als bei einer Halbtagsförderung. Hier sind die Bedarfsfeststellungsverfahren der Länder, die den Zeitraum der Förderung festlegen, anzupassen. Daneben ist die Beratung im Antragsverfahren gerade dieser Elterngruppe elementar und daher mehrsprachig auszubauen.

Die Kitas müssen intensiv in den Sozialraum integriert werden. Durch gezielte Kampagnen sollten auch junge Menschen mit Migrationshintergrund offensiv für die Arbeit in der Frühpädagogik geworben werden,

um kulturelle Schranken und Barrieren abzubauen. Für die im Ausland erworbenen beruflichen Abschlüsse muss das Anerkennungsverfahren erleichtert werden. Zudem sollten Angebote zur Anpassungsqualifizierung dringend ausgebaut werden.

Durch Segregation gibt es zu wenig Sprachgelegenheiten zur Förderung und Verfestigung der deutschen Sprache. Daher sollte bereits in der Jugendhilfeplanung darauf geachtet werden, dass keine exklusiven Gruppenszusammensetzungen entstehen. Auch sollten Modelle entwickelt werden, wie mit bereits entstandener Segregation umgegangen werden kann. Die Kita ist häufig die erste öffentliche Einrichtung, in der junge Eltern aus der Privatheit der Familie in Kontakt mit öffentlichen Institutionen treten. Diese Erfahrungen sind prägend für die künftigen Begegnungen mit dem Bildungssystem. Damit die Einrichtungen ihre wichtige „Lotsenfunktion“ für Angebote im Gemeinwesen wahrnehmen können, sind entsprechende Ressourcen zu schaffen.

Bei der Wohnortentscheidung von Eltern ist die Qualität der Bildungs-

einrichtungen im Sozialraum von großer Bedeutung. Damit erweisen sich Investitionen in die Qualität der Kindertageseinrichtungen als ein wirksames Mittel, um Segregation zu verhindern. Es mangelt in den Kindertageseinrichtungen nach wie vor an interkulturellem und sprachlich ausreichend qualifiziertem pädago-

gischem Personal. Daher sollten die Themenstellungen interkultureller Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft umgehend in den Regelkanon der Erzieher/-innenausbildung aufgenommen werden – genauso wie die Sprachförderung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen.

3. Inklusion braucht Beschleunigung Für eine Pädagogik der Vielfalt statt institutioneller Selektion im Bildungs- und Erziehungswesen

Inklusion ist machbar – man muss sie nur wollen! In einzelnen Bundesländern zeigen Kindertageseinrichtungen bereits vorbildlich, was alles an gemeinsamer Bildung, Erziehung und Betreuung möglich ist. Angesichts dessen ist es ein Skandal, dass bundesweit immer noch mehr als 50 Prozent der Kinder mit Behinderung in Sondereinrichtungen betreut werden. Im Förderschulwesen findet dieser Skandal seine Fortsetzung. Inklusion braucht Beschleunigung – dringend! Denn: Inklusion tut allen gut!

„Inclusion“ als eine Strategie der Verwirklichung von Menschenrechten für alle Menschen hat im englischsprachigen Raum schon eine lange Tradition. In Deutschland hat es noch bei der offiziellen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2008) den Versuch gegeben, den eingedeutschten Begriff der Inklusion in der offiziellen Übersetzung zu vermeiden



(Bundesgesetzblatt, 2008) Aber auch das konnte den Dammbuch im gesellschaftlichen Bewusstsein, der durch das Konzept der Inklusion eingeleitet wurde, nicht mehr aufhalten.

Schule muss Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten

Im Juni 1994 fand in Salamanca eine UNESCO-Weltkonferenz zum Thema „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ statt, die mit der „Salamanca-Erklärung“ (UNESCO, 1994) abschloss. Diese Erklärung nimmt gleich in ihrer ersten Zeile Bezug zum Recht *„jedes Menschen auf Bildung, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verankert ist“*. Das Leitprinzip, das der Erklärung zugrunde liegt, erläutert sie so: *„...dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“* Die

Forderung hieraus ist knapp und klar: *„Schulen müssen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten, auch jene, die massive Benachteiligungen und Behinderungen haben.“*

Wichtig für die aktuellen Diskussionen zur Inklusion ist der hier verwendete weite Begriff von Verschiedenheiten – er ist eine Kampfansage an alle Formen der institutionellen Selektion im Bildungs- und Erziehungswesen! (UNESCO, 1994)

Die Saat der Salamanca-Erklärung ist nicht gleich und überall aufgegangen. Aber ein großer Spross ist aus ihr entstanden, als die UN-Behindertenrechtskonvention 2006 beschlossen wurde und 2008 in Kraft trat. Ihr Zweck ist es, wie in Artikel 1 formuliert, *„den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“*. Artikel 24 fordert *„an inclusive education system“*, in dem sichergestellt ist, dass *„Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausge-*

schlossen werden“ und *„gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“*.

...es geht ... aber einige Länder wollen offenbar nicht!

Der Bericht „Bildung in Deutschland 2012“ enthält in der im Internet veröffentlichten Version (nicht in der Druckfassung) die eigentlich spannende Information zum Thema Inklusion und Kindertageseinrichtungen. Tabelle C3-10web informiert über „Kinder mit Behinderungen in Tageseinrichtungen und Tagespflege, sowie in schulischen Fördereinrichtungen 2011 nach Betreuungsformen und Ländern“. Vor allem die Aufschlüsselung nach Ländern zeigt: Die Separation von Kindern mit Behinderung muss nicht sein! Die Quote der Kinder mit Behinderung, die in Einrichtungen nur mit anderen Kindern mit Behinderung zusammenkommen, kann bei 0 liegen – wie zum Beispiel in Brandenburg. Sie kann aber auch bei 59 Prozent liegen wie in Bayern oder bei 55 Prozent wie in Baden-Württemberg. Kein Wunder, dass in

diesen beiden Ländern auch die meisten Kinder mit Behinderung nach der Kita direkt in eine „Förderschule“ geschickt werden (Bildung in Deutschland 2012, S. 63). Inklusion kann aber nur gelingen, wenn sich bestehende Regelsysteme überprüfen lassen, sich dem Inklusionsprozess pro-aktiv öffnen und bereit sind, Reformen so anzugehen, dass sie Kinder mit Behinderung adäquat fördern können.

Barrieren abbauen statt immer erweiterte „sozialpädagogische Förderbedarfe“ diagnostizieren!

Inklusion braucht keine sich immer weiter verfeinernde Diagnostik zur Feststellung von immer mehr „Defiziten“ bei Kindern, denen man dann mit Sondermaßnahmen Abhilfe zu schaffen vorgibt, die einem rein medizinisierten Weltbild entsprechen. In Kindertageseinrichtungen werden Kinder zunächst in unsere gemeinsame Welt, das heißt, soziales Umfeld und Gesellschaft habilitiert und befähigt – ein rehabilitativer Ansatz ist daher nachrangig zu betrachten. Zu Recht werden daher immer wieder Forderungen erhoben, sich von einem medizinischen Modell der „sonderpädagogischen

Förderbedarfe“ zu lösen und stattdessen den Abbau von Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation aller Kinder in den Mittelpunkt zu stellen (Booth, 2012). Greift man diesen Ansatz auf, dann erweitert sich das Inklusionskonzept auch wieder von der Engführung

nur auf Kinder mit Behinderungen hin zu dem weiten Salamanca-Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt und der Differenzen: „Bei Inklusion geht es darum, alle Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für **alle** Kinder auf ein Minimum zu reduzieren.“ (Booth, 2012, S.13)

4. Eine Kita-Fernhalteprämie ist kontraproduktiv! Warum jede Form von Betreuungsgeld keine Option gegen Bildungsbenachteiligung ist

(Sozial-)politisches Ziel aller Bundesländer muss es sein, jedem Kind einen Kindertagesbetreuungsplatz anbieten zu können – und zwar möglichst früh. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung trägt ganz wesentlich dazu bei, die Bildungschancen der Kinder, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zu verbessern. Jede Form von Betreuungsgeld würde dies konterkarieren.



Die Bedeutung des mehrjährigen Besuchs von Kindertageseinrichtungen besonders für Kinder aus benachteiligten Familien in Bezug auf Bildungschancen ist erweisen.¹ In der Kindertagesbetreuung werden zentrale Grundlagen für lebenslanges Lernen, die Entwicklung sozialer Kompetenzen, soziale Integration und Sprachförderung gelegt. Als erste Bildungseinrichtung bieten Kitas die Chance, ungleiche Startbedingungen von Kindern frühzeitig auszugleichen. Durch die Einbindung der Eltern in die Bildungsarbeit der Kindertagesbetreuung kann dieser Prozess unterstützt werden. Zugleich wird damit ein Grundstein für die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher/-innen gelegt.

¹ Im Rahmen der Gesundheitsberichterstattung führt Berlin eine flächendeckende Einschulungsuntersuchung (ESU) von Kindern gegen Ende der Kitazeit durch. Diese gibt Auskunft u.a. über die Themenfelder motorische, kognitive und sprachliche Entwicklung, den Besuch von Kindertageseinrichtungen und Kenntnisse der deutschen Sprache bei Kindern nichtdeutscher Herkunft. Werden die Daten über einen längeren Zeitraum ausgewertet, weisen Kinder mit einer Kitabesuchsdauer von mehr als 2 Jahren seltener Auffälligkeiten in ihrer Entwicklung auf. Die Daten belegen, dass ein längerer Kitabesuch die sozialen Benachteiligungen der Kinder im Bereich der Entwicklungsauffälligkeiten zu einem Teil kompensieren können. Auch bei den Sprachkenntnissen von Kinder nichtdeutscher Herkunft sind im Zeitraum von 2005-2011 deutliche Verbesserungen zu erkennen: So ist der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunft, die bei der ESU nicht oder kaum Deutsch sprechen können, im Jahr 2011 auf weniger als die Hälfte des Anteils im Jahr 2005 gesunken. <http://www.berlin.de/sen/statistik/gessoz/gesundheit/grundauswertungen.html> (Stand 1.10.2012)

Das Betreuungsgeld ist eine Paradoxie und Sackgasse zugleich

Mit der Verabschiedung des Kinderförderungsgesetzes 2007 (KiFöG) wurde im Paragraphen 16 Abs. 4 die Absicht zur Einführung eines Betreuungsgeldes verankert. Ein entsprechender Passus findet sich ebenfalls im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien. Seither werden unterschiedliche Ansätze und Überlegungen für die Einführung dieser Leistung höchst kontrovers diskutiert. Mit dem Argument, das Betreuungsgeld solle die Wahlfreiheit der Eltern stärken und sie in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen, steht die Bundesregierung aus Sicht des Paritätischen im deutlichen Widerspruch zu den sozial-, familien- und bildungspolitisch notwendigen Anstrengungen der Länder und Kommunen, die darauf abzielen, einen möglichst frühen Besuch von Kindern in einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Das Betreuungsgeld ist nach Einschätzung des Verbandes vielmehr eine Prämie, die bestimmte Elterngruppen davon abhalten wird, für Ihre Kinder öffentlich geförderte Bildungs- und Betreuungsangebote zu nutzen. Andere Gruppen, wie z.B. Alleinerziehende,

werden dagegen kaum auf ihre Berufstätigkeit verzichten können und sind so von der vermeintlichen Wahlfreiheit ausgeschlossen.

Simulationsrechnungen zufolge könnten bis zu 65 Prozent der Familien mit Kindern im Alter unter drei Jahren das Betreuungsgeld in Anspruch nehmen (IW, 2011; ZEW, 2012). Erfahrungen in anderen europäischen Ländern zeigen, dass sich durch die Einführung eines Betreuungsgeldes die Inanspruchnahme öffentlich geförderter Betreuungseinrichtungen tendenziell verringert. Es kann davon ausgegangen werden, dass gerade für Familien mit geringem Einkommen ökonomische Gründe bei der Entscheidung „Kindertagesbetreuung oder Betreuungsgeld“ eine wesentliche Rolle spielt.

Die Einführung des Betreuungsgeldes und somit der Anreiz, dass Eltern ihre Kinder im Alter bis zu drei Jahren Zuhause betreuen ist ebenfalls im Zusammenhang mit dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr von August 2013 an widersprüchlich, da auch die Vereinbarkeit von Familie

und Beruf eine wesentliche politische Zielsetzung ist.

Aus Sicht des Paritätischen steht es außer Frage, dass die Mittel, die für diese Ausgaben eingeplant sind, weitaus sinnvoller bei der Verbesserung der Rahmenbedingungen von Kitas investiert wären. Finanzielle Ressourcen müssen vorrangig in die Qualitätsverbesserung fließen. Die Qualität der pädagogischen Prozesse und der individuellen Förderung der Kinder hängt ganz maßgeblich von der Fachkraft-Kind-Relation, der Gruppengröße, der Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit sowie der Qualifikation des Fachpersonals ab. Dazu sind zusätzliche Mittel und Ressourcen nötig. Die wissenschaftlich empfohlenen Mindeststandards werden bislang von kaum einem Bundesland erreicht (vgl. Viernickel/Schwarz, 2009). Das konterkariert die hohen Qualitätsansprüche aus den Bildungsplänen der Länder.

Der staatliche Förderauftrag muss umgesetzt werden

Um möglichst früh alle Kinder in einer frühkindlichen Bildungseinrichtung

betreuen zu können, müssen Eltern stärker auf entsprechende Angebote aufmerksam gemacht und motiviert werden, diese anzunehmen. Eltern, die bislang nicht erreicht wurden, müssen die positiven Effekte des Kita-Besuchs für die Entwicklung des Kindes verdeutlicht werden. Diese Eltern müssen direkt angesprochen und gezielt geworben werden, z. B. indem:

- ➔ bestehende Antragshürden abgebaut werden
- ➔ gleich nach der Geburt durch Hebamme, Kommune und Kinderarzt für den Kita-Besuch geworben wird
- ➔ frühzeitig mehrsprachige Elterninformationen verteilt werden
- ➔ die Eltern bei der Suche nach einem Kitaplatz im Sozialraum unterstützt werden
- ➔ die Bildungsansprüche und -bedarflagen der Kinder stärkere Berücksichtigung finden als bisher
- ➔ das Betreuungsangebot mit einer hohen Qualität überzeugt.

Voraussetzung dafür ist eine ausreichende Anzahl von Kitaplätzen.

Zurzeit stehen diese noch nicht flächendeckend zur Verfügung. Die Konzentration der Länder muss daher auf dem bedarfsgerechten Ausbau der Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung liegen.

Kindertagesbetreuung hat sich als familienunterstützende und -ergänzende Förderung bewährt. Gerade Kinder aus benachteiligten Familien profitieren von den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen, dem gemeinsamen Lernen und Spielen mit anderen Kindern sowie der individuellen Förderung durch verschiedene Fachkräfte in der Kita. Die Möglichkeit, Familien mit unterschiedlichem kulturellem und sozioökonomischem Hintergrund frühzeitig zu integrieren, für Themen der Elternbildung zu sensibilisieren und zur Wahrnehmung entsprechender Angebote zu motivieren, ist eine besondere Qualität von Kitas und basiert auf dem Grundgedanken der Inklusion. Aus Sicht des Paritätischen ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, Eltern für die Inanspruchnahme der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote zu gewinnen und dabei gezielt auf benachteiligte Familien zuzugehen. Diesem Ansatz widerspricht jede Form von Betreuungsgeld.

5 • Übergänge gestalten und Anschlussfähigkeit sicherstellen!

Die konzeptionelle Verzahnung von Jugendhilfe, Kita und Schule ist längst überfällig



Die zentralen Bildungsinstitutionen – Kita, Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule – agieren konzeptionell weitestgehend unverbunden. Sie müssen ihre Angebote insbesondere im Ganztagsbereich miteinander verzahnen und sich konsequent an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren.

„Kindergarten oder Schule – wem gehören die Kinder?“, seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts tobt ein erbittert geführter Streit am Übergang zwischen Kita, Jugendhilfe und Schule. Noch immer ist es nicht gelungen, diese Versäulung der drei Systeme aufzuheben und durch eine sinnvolle, verbindliche Kooperation zu ersetzen. Deutschland praktiziert damit weiter ein traditionelles Nacheinander von Betreuung, Erziehung und Bildung.

Aktuell sind mit den Entwicklungen im Bereich der Ganztagschule völlig neue Fragestellungen aufgetreten. Die „neue Qualität“ von Ganztagschule als ein inklusiv gedachter und multiprofessionell gestalteter Bildungs- und Erfahrungsraum ist ohne den Einbezug der Jugendhilfe – inklusive der ergänzenden Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Hilfen zur Erziehung etwa – weder vorstellbar noch fachlich zu realisieren.

In der Kinder- und Jugendhilfe sind die bisherigen Entwicklungen allerdings mit der schmerzhaften Erfahrung verbunden, dass ihre Arbeitsansätze wie beispielsweise ein ganzheitliches Bildungsverständnis, Partizipation und Freiwilligkeit in der Begegnung mit der Instanz Schule selten angemessen berücksichtigt werden. Bis heute ist eine Kultur der Verständigung auf Augenhöhe zwischen Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule zwar vielfach beschworene aber nur selten erlebte Wirklichkeit.

Die Versäulung überwinden! – Gemeinsames Bildungsverständnis entwickeln!

Die moderne Pädagogik geht von dem Bild eines aktiven, kompetenten Kindes aus, das in seiner gesamten Persönlichkeit gefördert werden soll. Die pädagogische Arbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie formale, nonformale und informelle Bildungsanlässe und Bildungsgelegenheiten bietet, die das Kind aktiv aufgreifen kann. Dies soll es ihm ermöglichen und es herausfordern, selbstgesteuert zu lernen. Eltern, Sozialpädagog/-innen und Lehrer/-innen verstehen sich dabei als Lernbegleiter/-innen, die Kinder und Jugendliche individuell fördern

- ➔ bei der Aneignung von Fähigkeiten zur selbstständigen Alltagsbewältigung
- ➔ bei der Aneignung von Fähigkeiten zum Lernen
- ➔ bei der Entfaltung der intellektuellen, emotionalen und kreativen Potenziale

- ➔ beim Aufbau von Selbstregulationskompetenz
- ➔ bei der Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit
- ➔ bei der Aneignung von Weltwissen (vgl. Strehmel 2008, S. 207)

Portfolios – deutlich(er) aufeinander bezogen werden. Kita, Jugendhilfe und Schule sind aufgefordert, sich verbindlich über Lerninhalte, Methoden und angestrebte Kompetenzen abzustimmen. Bildungsinhalte und deren Methodik müssen sich dabei grundlegend an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen orientieren. Hierfür ist es notwendig, dass Schule in ihren Arbeits- und Lernansätzen sozialpädagogische Handlungsansätze und Konzepte aufnimmt und verbindlich einführt – kurz: Schule muss sozialpädagogischer werden!

Aus den Erfahrungen von Projekten wie beispielweise „Ponte“² oder dem aktuellen Brückenjahr in Niedersachsen ergeben sich erste praktische Hinweise für gelingende Kooperationsprozesse am Übergang zwischen Kita und Schule.

² „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ war ein Gemeinschaftsprogramm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Internationale Akademie für Innovative Pädagogik und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (2004 – 2008). Im Programm **ponte** (ital. „die Brücke“) wurden Grundschulen und Kindergärten zu „Lerntandems“ zusammengeschlossen, die unter der Anleitung geschulter Moderator/inn/en mit- und voneinander lernten, den Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule besser zu gestalten.

Um dies umzusetzen zu können, ist aus Sicht des Paritätischen ein gemeinsames Bildungsverständnis notwendig, wie es beispielsweise im 12. Kinder- und Jugendbericht beschrieben wird. Dort wird Bildung als Aneignung der Welt und des Weltwissens verstanden, als „unauflösliches Ineinander von Bildung, Betreuung und Erziehung (...), in dem Verlässlichkeit, Zuwendung und Bindung zu wichtigen Bildungspotenzialen werden“.

Dazu müssen erfolgreiche und moderne Ansätze von Jugendhilfe- und Schulentwicklung, wie altersgruppenübergreifende Arbeit, Lebensweltbezug, ganzheitliches Bildungsverständnis (Lernen mit Kopf, Herz und Hand) oder auch neue Formen der Entwicklungserfassung und Leistungsbeurteilung – wie zum Beispiel

Der 12. Kinder- und Jugendbericht beschreibt zusammenfassend, dass es nur durch eine konsequente komplexere Berücksichtigung des Dreiklangs aus Bildung, Betreuung und Erziehung gelingen kann, weiterführende Antworten auf die grundlegenden Herausforderungen des 21. Jahrhunderts für Deutschland zu finden.

Vor diesem Hintergrund ist für den Paritätischen folgendes notwendig:

1. Ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickeln

Um erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, ist ein gemeinsames Bildungsverständnis von Jugendhilfe, Schule sowie weiteren Akteuren des Sozialraumes nötig – unabhängig bestehender unterschiedlicher Zuständigkeiten (Sozialgesetzbuch VIII, Schulgesetze auf Länderebene).

2. Verbindliche Kooperationsstrukturen schaffen

Es sind umgehend verbindliche Kooperationen zwischen Jugendhilfe/Kitas und (Grund-)Schulen vorzusehen sowie begleitete Übergänge zwischen den beiden Bereichen zu entwickeln.

3. Wunsch- und Wahlrecht sichern – Vielfältige Angebotsstruktur erhalten

Die Forcierung ganztägiger Angebotsformen in Kitas und Schulen darf nicht dazu führen, dass Kinder und Jugendliche auf diese (Regel-)Einrichtungen beschränkt und in der Befriedigung ihrer Interessen und Bedürfnisse eingeschränkt werden.

Die Vielfalt der Angebote im Sozialraum (wie Offene Kinder- und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung) bleibt ein entscheidendes Qualitätsmerkmal der Kinder- und Jugendhilfe (Paritätischer Hamburg, 2012).

6. Die Besten für die Jüngsten!

Warum pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen genau so viel verdienen müssen wie Lehrkräfte!



Den politischen Sonntagsreden um den Wert der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung müssen nun Taten folgen. Bund, Länder und Kommunen werden mehr als bisher in die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen investieren müssen, um einen bildungspolitischen Kollaps noch zu verhindern. Hierzu gehört auch eine gesellschaftliche Neubewertung der Arbeit der Fachkräfte im Elementarbereich. Die Fachschulausbildung für die Erzieher/-innen muss reformiert werden, um den gestiegenen fachlichen Anforderungen Genüge zu tun und auch zukünftig ein attraktives Ausbildungsangebot darzustellen.

In Deutschland besteht ein breiter gesellschaftlicher Konsens über die zukunftsweisende bildungs-, familien-, sozial- und wirtschaftspoli-

tische Bedeutung, die dem Ausbau der Kindertagesbetreuung sowie der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr zukommt. Vom Gelingen dieser Aufgabe erwarten Fachleute und Politiker gleichermaßen einen wichtigen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme. Diese gehen weit über die notwendige Vereinbarkeit von Familie und Beruf hinaus, etwa wenn es um die Verwirklichung gleicher Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern geht – unabhängig von sozialer Herkunft oder Behinderung. Entsprechend groß sind die Erwartungen an den Elementarbereich. Ob sie erfüllt werden können, hängt wesentlich davon ab, wie es gegenwärtig und zukünftig gelingt, ausreichend gut qualifizierte und hoch motivierte pädagogische Fachkräfte für die Kindertagesbetreuung zu gewinnen (vgl. BAGFW, 2011).

Gesellschaftliche Anerkennung verbessern

Alle Bemühungen um motivierte und gut qualifizierte Fachkräfte werden langfristig ohne Erfolg bleiben,

wenn es nicht gelingt, die Tätigkeit der Erzieherinnen und Erzieher gesellschaftspolitisch neu zu bewerten. Die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen darf nicht länger als semiprofessionelle Hilfsdisziplin in der Vorbereitung auf den Ernst des Lebens verstanden werden, der mit Eintritt in den Primar- und Sekundarbereich beginnt. Die Kindertageseinrichtung ist die erste Bildungsinstitution im Leben eines Kindes und ist entscheidend für seine weitere Entwicklung. Sie steht in der Bedeutung für ein gelingendes Aufwachsen den folgenden Bildungsstufen in nichts nach – im Gegenteil.

Es gilt, endlich das Bildungssystem vom Kopf auf die Füße zu stellen: fiskalisch, personell und gesellschaftspolitisch. Noch immer erfährt der Beruf der Erzieherin beziehungsweise des Erziehers eine deutlich geringere Wertschätzung als etwa der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers. Die Ursachen liegen unter anderem in einem nach wie vor fehlenden Professionsprofil und in der geschlechtsstereotypen Zuschreibung als „Frauenberuf“ mit allen sich daraus ergebenden strukturellen Benachteiligungen.

Hinzu kommt die Tatsache, dass sich die Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen bildungsbiographisch eben noch nicht in den Kanon der „echten“ Bildungseinrichtungen, wie Schule, Fach- und Hochschule einreihen lässt. Hier sind auch bildungs- und strukturpolitische Veränderungen notwendig, damit die Kindertageseinrichtung als elementare Bildungsinstitution anerkannt und gestärkt wird.

Zudem konterkariert die bestehende Einstufungspraxis nach dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst beim Berufseinstieg oder Arbeitsplatzwechsel jegliche gesellschaftlich erwünschte Aufwertung des Erzieher/-innenberufs. Hier ist es dringend erforderlich, nachzujustieren – zum Beispiel durch eine Angleichung der tariflichen Vergütung von Erzieher/-innen an andere Berufsgruppen im Bildungsbereich wie etwa Grundschullehrer/-innen sowie die Schaffung entsprechender Aufstiegsmöglichkeiten. Der Deutsche Qualitätsrahmen (DQR), nach dem die Fachschulausbildung der staatlich anerkannten Erzieher/-innen auf DQR 6 festgelegt und damit

vergleichbar mit einem Bachelorstudium ist, weist in diese Richtung. Gleichzeitig bedarf es auch innerhalb des Berufsfeldes eines Umdenkens. Erzieherinnen und Erzieher müssen sich ihrer bildungspolitischen Bedeutung und beruflichen Profession mehr als bisher bewusst werden und diese reflektieren. Es hilft nicht, wenn sie im stillen Kämmerlein oder nur innerhalb ihrer Strukturen die Mangel-situation und fehlende gesellschafts-politische Wertschätzung beklagen. Sie müssen sich selbst stärker in die Bildungs- und Strukturdiskussion auf politischer Ebene einbringen und Lobbyarbeit für eine bessere gesellschaftliche Anerkennung betreiben.

Fachkräfte werden knapp – vom ignorierten zum tatsächlichen Fachkräftemangel

Obwohl die Praxis bereits über einen spürbaren Mangel an Fachkräften berichtet, wird in der Wissenschaft und Politik noch immer kontrovers über den Bedarf an Fachkräften diskutiert. Der Mangel an Fachkräften hat jedoch vielerorts bereits zu einem Kampf um qualifiziertes Personal geführt, der an Stärke und Intensität merklich zu-

nimmt. Dabei dürften regelmäßig die Einrichtungen das Nachsehen haben, die in wenig attraktiven Stadt- oder Landesteilen liegen oder die bei Arbeitsbedingungen und Leistungsvergütung nicht mit anderen Arbeitgebern mithalten können. Ungeachtet positiver Wettbewerbseffekte darf der Kampf um Fachkräfte nicht zu einer doppelten Benachteiligung von sozial- oder strukturschwachen Gebieten führen.

Der Blick in die Praxis offenbart, was die Fachwelt längst wissen könnte und sollte: Werden nicht umgehend Gegenmaßnahmen zur Abwendung des Fachkräftemangels ergriffen, ist zu befürchten, dass Kinder vor verschlossenen Kita-Türen stehen, weil Fachkräfte fehlen.

Fachkräftebedarf realistisch erfassen

Bei der Betrachtung des zukünftigen Fachkräftebedarfs müssen zentrale Einflussgrößen weit mehr als bisher in die Berechnung einfließen. Wichtige Parameter sind dabei unter anderem die künftige Betreuungsquote, der Stand des Ausbaus

bei der Kindertagespflege, die Geburtenentwicklung sowie die Flexibilisierung und Ausweitung der Betreuungszeiten. Zudem werden veränderte strukturelle Rahmenbedingungen wie etwa bei der Fachkraft-Kind-Relation, der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit sowie bei der Leitungsfreistellung bisher in keiner Kalkulation hinreichend berücksichtigt. Berücksichtigt werden muss darüber hinaus, dass die Kindertagespflege bisher weit hinter den staatlich formulierten Ausbauzielen zurückgeblieben ist, was zu einem zusätzlichen Bedarf an Fachkräften in Kindertageseinrichtungen führt.

Um mehr Planungssicherheit zu erhalten, ist es aus Sicht des Paritätischen deshalb unverzichtbar, auf der Basis von umfänglichen Nachfrage- und Angebotsparametern verschiedene Szenarien zu berechnen und mit einem entsprechenden Finanztableau zu unterfüttern. Bei diesen Berechnungen sind realistische Zahlen für den quantitativen und qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung – einschließlich der Kindertagespflege – zugrunde zu legen.

Auf der Basis dieser Berechnungen sind Bund, Länder, Kommunen und Wirtschaft gefordert, eine nachhaltige Finanzierung des Elementarbereichs sicherzustellen.

Masse statt Klasse? – Die Aufweichung des Fachkräftegebots befördert die Dequalifizierung

Nicht erst seit die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen knapp werden, wird in der Fachöffentlichkeit, den Verbänden und bei Trägern von Kindertageseinrichtungen über den Einsatz von multi- oder interdisziplinären Teams diskutiert beziehungsweise deren Einsatz erprobt. Ebenso wird die berufsbegleitende Qualifizierung von Quereinsteigern vielerorts längst genutzt, um Fachkräfte zu gewinnen. Höchst kritisch ist es jedoch zu sehen, wenn der Fachkräftemangel instrumentalisiert wird, um aus rein fiskalischen Erwägungen eine Dequalifizierung im Elementarbereich voranzutreiben.

Vor dem Hintergrund stetig steigender fachlicher Anforderungen an den Elementarbereich aufgrund

wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Bedeutung frühkindlicher Bildung müssen Strategien entwickelt und umgesetzt werden, die den Mangel an Erzieherinnen und Erziehern wirksam bekämpfen – einschließlich einer fachlich fundierten Öffnung des Arbeitsfeldes für andere Berufsgruppen.

Zeit für eine Reform der Fachschulausbildung

Die gestiegenen fachlichen Anforderungen an den Elementarbereich wirken sich auf das historisch gewachsene Ausbildungssystem für Erzieherinnen und Erzieher aus. Seit einigen Jahren wird in der Fachöffentlichkeit eine zum Teil hitzige Debatte um Professionalisierung, Akademisierung, Ausbildungsverkürzung sowie Breitband- versus Spezialausbildung für den Beruf der Erzieherin/des Erziehers geführt. Diese Diskussion vollzieht sich vor dem Hintergrund eines wachsenden Bedarfs an Fachkräften bei allgemein rückläufigen Schüler/innenzahlen. Das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung ist – wenn man ihn im Vergleich zu anderen sozialen Berufen betrachtet – der letzte ohne akademische Grundausrichtung.

Das ist angesichts der bildungspolitischen Aufwertung, die dem System der Frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung zukommt, mehr als verwunderlich. Mittel- bis langfristig sollte mindestens ein Drittel der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen über eine einschlägige akademische Ausbildung verfügen.

Mit der Beschlussfassung für ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil haben sich die Kultusminister der Länder 2011 im Hinblick auf die Professionalisierung der Ausbildung klar positioniert (KMK, 2011). Um dieses anspruchsvolle Konzept fachlich umzusetzen zu können, braucht es Lehrpersonal, das entsprechend qualifiziert ist. Deshalb bedarf es auch in der Gewinnung der Lehrkräfte langfristig angelegter Anstrengungen. Um die Attraktivität der Fachschulausbildung zu stärken, sollte zudem über eine Verkürzung der Ausbildungszeit sowie eine Neuaufteilung zwischen Theorie- und Praxisanteilen nachgedacht werden. Entsprechende Veränderungen könnten dazu führen, dass die angehenden Fachkräfte schon während der Ausbildung ein Einkommen erzielen und die Ein-

richtungen die Möglichkeit hätten, zukünftiges Personal früh als Nachwuchs zu gewinnen und an sich zu binden. Deutschland bietet mit seinem dualen Ausbildungssystem die einmalige und ideale Voraussetzung dafür, Theorie und Praxis bestmöglich mit einander zu verzahnen. Wäre es denn wirklich so undenkbar, dass die besten deutschen Fachschulen zu Hochschulen eigener Art werden – nämlich zu Dualen Hochschulen? Damit würde die Erzieher/-innen-ausbildung deutlich an Attraktivität gewinnen und Nachteile gegenüber anderen Ausbildungsberufen ausgeglichen werden. Obwohl ein Mangel an Erzieher/-innen vorherrscht, werden wir zukünftig nicht umhin kommen, stärker als bisher auch auf die Eignung junger Menschen für diesen anspruchsvollen Beruf zu achten. Einer Ausbildung nach der Prämisse „Masse statt Klasse“ ist eine klare Absage zu erteilen.

7 • Weil der Staat es alleine nicht kann!

Für eine neue Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Staat und freien Trägern



Damit Bund, Länder und Kommunen den Krippenausbau bis 2013 noch bedarfs- und zeitgerecht verwirklichen können, müssen bürokratische Hindernisse für die freien Träger beseitigt werden. Die Kommunen müssen, Anreize zum Ausbau von Plätzen bieten, sich selbst aus der Trägerschaft in der Kindertagesbetreuung zurückziehen und sich auf ihre Aufsichts- und Steuerungsaufgaben beschränken. Denn freie Träger haben bewiesen, dass sie hervorragend in der Lage sind, die mit einer Trägerschaft verbundenen Aufgaben qualitativ hochwertig, innovativ und zudem wirtschaftlich zu erbringen.

Wer einen Blick auf die Zahlen der Statistischen Ämter wirft, wird einen tiefgreifenden Wandel der Trägerlandschaft in der Kinderbetreuung feststellen. Ob in den Stadtstaaten,

auf dem Land oder in den größeren Städten: Der Ausbau der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung kommt in Deutschland nur deshalb voran, weil es mittlerweile ein breit aufgestelltes Feld von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe gibt. Zu diesen Anbietern gehören große klassische Träger wie die Wohlfahrtsverbände und Kirchen sowie gemeinnützige Vereine, Gesellschaften und Elterninitiativen.

Subsidiaritätsprinzip konsequent umsetzen

Diese Entwicklung zu Ende geführt, würde eine konsequente Umsetzung des Subsidiaritätsprinzips bedeuten, wie es unter anderem im Paragraphen 4 des Sozialgesetzbuchs VIII verankert ist und im Kern das Verhältnis des Staates zu den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe regelt. In der Praxis wird jedoch auf der kommunalen Ebene dieses Prinzip immer wieder unterlaufen. Dabei wäre es die ideale Konstruktion, um den Ausbau der Kindertagesbetreuung vor allem im Westen der Bundesrepublik bis 2013 und darüber hinaus sicherzustellen. Stattdessen weisen Bund, Länder und

Kommunen sich lieber jeweils wechselnd die Schuld für die zu geringe Ausbaudynamik zu. Wenn aber Subsidiarität als Prinzip ernst genommen wird, dann müssen Bund, Länder und Kommunen sich konsequenterweise auf ihre Steuerungs- und Aufsichtsfunktion zurückziehen, statt unflexible Eigenlösungen zu realisieren.

Darüber hinaus ist der besondere Mehrwert einer von Diversität der Träger getragenen Betreuungslandschaft ein forciertes Qualitätswettbewerb, der das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern achtet und stärkt und für die Kinder eine laufende Fortentwicklung und Evaluation der pädagogischen Qualität sichert. Nur eine Vielfalt innovativer Anbieter auf dem Markt bringt neue Konzepte und Ideen und bereichert damit auch bestehende Einrichtungen. Die Trägervielfalt ist auch eine wichtige Voraussetzung für die Wahrnehmung der Wahlfreiheit der Eltern, die sich so mit einer Vielzahl pädagogischer Konzepte auseinandersetzen und die für sich und ihr Kind das passende Angebot wählen können. Stattdessen wird diese vernünftige Arbeitsteilung durch einige kommunale Verwaltungen erschwert. Sie blei-

ben gefangen in einer unvereinbaren Doppelrolle aus eingeübten Organisationsstrukturen, eigenem Betrieb und ihrer damit nicht mehr unabhängigen Rolle als Regulierer und Qualitätssicherer des örtlichen Angebots in der Kindertagesbetreuung. Daher wäre es ein logischer und zukunftsweisender Schritt, wenn sich die Kommunen aus der Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen zurückziehen würden.

Die Kommune ist verantwortlich für die Leistungsqualität, nicht für die Leistungserbringung

Mit der neuen Rollen- und Aufgabenzuweisung der Kommunen müssen auch auf der Finanzierungsseite ausgetretene Pfade verlassen werden. Moderne Finanzierungsinstrumente sollten hierzu Trägern und Kommunen gleichermaßen Anreize bieten, um Kosten effizienter zu steuern und organisatorische Verbesserungen umzusetzen. Die Kommune ist verantwortlich für die Leistungsqualität und nicht für die Leistungserbringung. Das ist der Paradigmenwechsel, der bei den kommunalen Verwaltungen zwingend erfolgen muss. Die schlichte Übertragung gewohnter

Verwaltungs- und Finanzierungsprinzipien auf neue Träger, ohne die Möglichkeiten und Vorteile eines positiven Qualitätswettbewerbs zu nutzen, schafft weder Motivation noch Anreize für eine qualitative Verbesserung der Betreuungsleistungen.

Gegenwärtig verdienen viele Finanzierungsmodelle in den Bundesländern lediglich das Prädikat ‚abenteuerlich‘: Da gibt es fiktive Rechenmodelle für anwesende Kinder mit Stichprobenkontrollen, Mischmodelle aus althergebrachter Objektfinanzierung und Subjektfinanzierung sowie Gutscheinvarianten. Allen Modellen ist jedoch gemeinsam, dass sie sich im Kern nicht am Bildungs- und Betreuungsbedarf der Kinder orientieren. Nach wie vor ist der zentrale Maßstab dafür, wie viel Betreuung einem Kind gewährt wird, die Berufstätigkeit der Eltern. Zudem ist es ein offenes Geheimnis, dass der wesentliche Grund für die beschränkte Vergabe von Vollzeitplätzen an Kinder arbeitsloser Eltern haushälterischer Natur ist und sich gewiss nicht am Bildungsbedarf des Kindes orientiert. Darüber hinaus gibt es beispielsweise bei der Personalausstattung, den

Gruppengrößen und den Eigenanteilen der Träger sowie den Elternbeiträgen extrem unterschiedliche Standards zwischen den Bundesländern und oft sogar auf kommunaler Ebene von Gemeinde zu Gemeinde. Auch hier ist beispielsweise die am grünen Bükratentisch willkürlich definierte Gruppengröße ein wichtigeres Kriterium als die gemessene Qualität der Tagesbetreuung. Notwendige Entwicklungen dürfen nicht länger dadurch konterkariert werden, dass die Kommunen eher noch den Abstand von Handtuchhaken und die für Toilettenpapier notwendigen Kosten regeln, als den zentralen Schritt zu tun und die Qualität der Betreuungsleistung einer Einrichtung zu definieren und regelmäßig zu evaluieren.

Viele gemeinnützige Träger haben dies bereits erkannt und Strukturen geschaffen, in denen betriebswirtschaftlich wettbewerbsfähig eine für die Gesellschaft zentrale Bildungs- und Betreuungsleistung erfolgreich angeboten werden kann. Worauf es aber neben den transparenten ökonomischen Rahmenbedingungen in allererster Linie ankommt, sind motivierte und in ihrer Arbeit

wertgeschätzte Erzieherinnen und Erzieher. Es sind die pädagogischen Fachkräfte, die die hohen Ansprüche moderner Frühpädagogik in die tägliche Arbeit integrieren.

Eltern sind mehr als nur Nutzer von Einrichtungen und Beitragszahler

Während für die Kinder in Kindertageseinrichtung die Basis für die lebenslange Bildungsbiografie gelegt wird, beginnt für die Eltern durch die Kinderbetreuung eine neue Erziehungspartnerschaft. Und die funktioniert nicht, solange Eltern lediglich als Beitragszahler einer Dienstleistung oder als Inhaber von Wartepätzen betrachtet werden. Viele Eltern wollen bei der Gestaltung der Umwelt ihrer Kinder mitreden und sich ehrenamtlich engagieren. Von der kleinen Sachspende über Gartenarbeit bis hin zum Vorlesevormittag: die Beteiligung vieler Eltern darf nicht länger mit dem Bringen des Kindes an der Pforte zur Einrichtung enden. Vielmehr werden besondere Angebote erst dann möglich, wenn viele Eltern sie gemeinsam mittragen. Freie Träger helfen Eltern dabei, gemeinsam Ziele für die Kinder zu verwirklichen.

Literaturliste

Wer die Kindertageseinrichtung als gesellschaftliche Institution versteht, muss auf eine aktive Einbeziehung der Eltern und eine gelebte Erziehungspartnerschaft besonderen Wert legen. Aktives Elternengagement und die Einbindung von Ehrenamtlichen sind konstitutive Elemente freier Träger und können bei diesen am besten gelingen. Zudem unterliegen freie Träger in der Regel einer demokratischen Kontrolle von ehrenamtlichen Vorständen oder Beiräten. Dieses demokratische Element schafft Transparenz in der sozialen Arbeit und sorgt für eine laufende Beteiligung aller Akteure sowie eine gesellschaftliche Kontrolle der geleisteten Betreuungs- und Bildungsarbeit.



Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf, Bielefeld, 2008, S. 30ff



Bildung in Deutschland 2012, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, Bielefeld, 2012, S. 63



Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW): Ansätze und Überlegungen zum Umgang mit der Fachkräftesituation in Kindertageseinrichtungen, Berlin 2011



Bundesgesetzblatt, Bundesanzeiger Verlag 2008 II Nr. 35, 1419



Bundesjugendkuratorium (BJK) „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“, Bonn 2001, S. 23



Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) „Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe.“ Drucksache 11/6576. Bonn, 6. März 1990, S. 85 ff



Booth, Tony u.a.; Index Inklusion, Tageseinrichtungen für Kinder, Frankfurt am Main, 2012



Borke, J.; Döge, P.; Kärtner, J. (2011): Kulturell Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertisen, Nr. 16, hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut, München.



Deutscher Bundestag, Drucksache 17/8208 (2012): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Rosemarie Hein, Diana Golze, Jan Korte, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE.




Haug, S. (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge





Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW); Zum ökonomischen Nutzen des Betreuungsgeldes vor dem Hintergrund der Haushaltskonsolidierung, <http://www.insm-oekonomenblog.de/wp-content/uploads/2011/01/Betreuungsgeld-17-01-11.pdf>, Stand 12. Januar 2012





Keller, H. (2007): Cultures of Infancy. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers


 Kinderförderungsgesetz (KiföG) Bundesgesetzblatt, Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG) Jahrgang 2008, Teil 1 Nr. 57, Bonn 2008


 Kiziak, T.; Kreuter, V.; Klingholz, R. (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Discussion Paper Nr. 6, hrsg. vom Berlin-Institut


 KMK: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.2011


 Paritätischer Landesverband Hamburg; Ganztägige Bildung im Stadtteil (GB+S) Ein Konzept des Paritätischen Hamburg, Hamburg 2012


 Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Wiesbaden


 Statistisches Bundesamt (2010): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Tagespflege am 01.03.2010


 Strehmel, Petra (2008): Frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Band 7 der Reihe Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe 2008, S. 207


 UNESCO, Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, 1994, <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>, Stand 2. Mai 2012

 Viernickel, Susanne; Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der Fachkraft-Kind-Relation, hrsg. vom Paritätischen Gesamtverband, Diakonisches Werk der EKD e.V., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2. Auflage, Berlin, August 2009

 Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH, Wirkungen eines Betreuungsgeldes bei bedarfsgerechtem Ausbau frühkindlicher Kindertagesbetreuung: Eine Mikrosimulationsstudie, S. 20 (<http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp10057.pdf>), Stand 12. Januar 2012

 ZUSE Berichte Bd. 2, Hrsg. Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), in Redder, A.; Schwippert, K.; Haselhorn, M.; Forschner, S.; Fickermann, D.; Ehlich, K. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“.

 Zeiher, Hartmut. J. / Zeiher, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder, Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Beltz Juventa, September 1994

 Zwölfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, 2005 Unter dem Titel Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule widmet sich der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozessen im frühen Kindesalter und im Schulalter sowie ihrer Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe.



Oranienburger Str. 13-14
10178 Berlin
Tel. 030-2 46 36-0
Fax 030-2 46 36-110

www.paritaet.org
info@paritaet.org