

Quasi ein Irrtum

Erfahrungen und Einschätzungen einer Projekteinrichtung im Teilprojekt IV der nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder

Das Kinderhaus Vogtstraße in Frankfurt/M¹ ist eine Kindertageseinrichtung, die seit 1980 in vier altersgemischten Gruppen 72 Kinder im Alter zwischen einem und zehn Jahren betreut. Im Jahr 2000 entschloss sich das Team unter Vermittlung der Landesarbeitsgemeinschaft Freie Kinderarbeit Hessen (LAG) zur Teilnahme an der nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder² im Teilprojekt IV, Qualität im Situationsansatz (Quasi). Träger des Kinderhauses ist der gleichnamige Verein, die Träger- und Leitungsfunktionen werden von den Mitarbeitern in Selbstverwaltung und Teamarbeit wahrgenommen. Die pädagogische Arbeit orientiert am Situationsansatz und hat ihre Wurzeln in der antiautoritären Pädagogik. Im Folgenden schildert das Team seine Erfahrungen und Eindrücke, die es während der dreijährigen Mitarbeit in dem Projekt sammeln konnte.

Das Projekt

Bewerbung

Durch Vermittlung der LAG bewarben wir uns Anfang 2000 als Projekteinrichtung für das Teilprojekt IV der nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Dieses Teilprojekt mit der Bezeichnung „Qualität im Situationsansatz (Quasi)“ verfolgte unter Federführung der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) das Ziel, Qualitätskriterien und Evaluationsinstrumente zur Profilierung des Situationsansatzes zu entwickeln.

Unter dem Eindruck der öffentlichen Diskussion über die Qualität der Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und der zu erwartenden Verknüpfung von Leistungsvereinbarungen und Qualitätszertifizierungen hielten wir es für sinnvoll, an der Entwicklung von Qualitätsmerkmalen und Evaluationsverfahren beteiligt zu sein. Mit den im Leitfadens zum Projektantrag formulierten Leitgedanken und Grundsätzen konnten wir uns weit genug identifizieren, um uns von unserer Teilnahme an dem Projekt eine Vertiefung und Präzisierung unserer pädagogischen Arbeit im Dialog von Theorie und Praxis zu erhoffen. Nach unserer Auffassung ist nur eine profilierte Pädagogik – eine Pädagogik die ihre Inhalte und Ziele klar beschreibt – geeignet, den gesellschaftlichen Stellenwert von qualifizierter Kinderbetreuung zu erhöhen. Nur auf diesem Weg können bessere Rahmenbedingungen in der gesellschaftlichen Debatte erwirkt werden.

Das Kinderhaus war bereits in Zeiten seiner Gründung in gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen eingebunden und wurde unter solidarischer Mithilfe anderer kritischer Bewegungen aus dem kulturellen, sowie umwelt- und bildungspolitischen Diskurs Ende der '70er Jahre als Projekt gestartet. Der pädagogische Ansatz wurzelte in der antiautoritären Pädagogik sowie in der Antipädagogik. Im Laufe des mehr als zwanzigjährigen Bestehens hat sich unsere pädagogische Praxis im Kontext des gesellschaftlichen Wandels verändert und sich zunehmend am Situationsansatz orientiert. Grundlage unserer Arbeit ist die Überzeugung, dass sich die kindliche Entwicklung nicht nur individuell vollzieht, sondern im gesellschaftspolitischen Kontext zu verstehen und zu unterstützen ist. In diesem Sinne sehen wir unsere Arbeit in erster Linie als kompetente und fachlich fundierte Entwicklungsbegleitung und -unterstützung für die Kinder, die in unsere Gesellschaft hineinwachsen. Die pädagogischen Ziele des Situationsansatzes „Autonomie, Solidarität und Kompetenz“ bedeuten für uns auch Kritikfähigkeit und Mut zur Zivilcourage. Ein blindes Vertrauen in den bestehenden Gesellschaftsvertrag ist mit diesen Zielen nicht vereinbar, sie erfordern im Gegenteil auch die Entwicklung von Sensibilität und Wachsamkeit gegenüber jedweder Machtstruktur. Daher entspricht auch die Organisationsform unserer Einrichtung unseren Grundsätzen: in Selbstverwaltung bemühen wir uns, die pädagogischen Ziele in hierarchiefreier und selbstbestimmter Form der Teamarbeit zu verwirklichen.

Auf diesem Hintergrund erschien uns das Projekt *Quasi* dazu geeignet, unsere Arbeit in fachlichem Kontext zu hinterfragen und weiter zu entwickeln. In den von *Quasi* formulierten

¹ www.kinderhaus-vogtstrasse.de

² Gefördert u.a. durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Hessische Sozialministerium

Grundsätzen³ wie der Lebensweltorientierung und dem Bild vom Kind als Akteur der eigenen Entwicklung sowie im Anspruch, Qualität im Dialog zu entwickeln, konnten wir eine Nähe zu unseren eigenen Überzeugungen erkennen. So war unsere Bereitschaft zur Teilnahme nicht nur an die Hoffnung geknüpft, unsere eigene Arbeit zu bereichern, sondern wir hofften auch, die Entwicklung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens zu unterstützen, das sich nicht nur der dienstleistungsbezogenen Standardisierung verpflichtet fühlt.

Grundsätze

Die Quasi-Grundsätze beschreiben, welche Voraussetzungen die Entwicklung von Kindern zu einer autonomen, kompetenten und solidarischen Persönlichkeit fördern, wie die Kindertageseinrichtung ihre Arbeit als gesellschaftliche Aufgabe begreifen und wahrnehmen sollte und welche Ansprüche an die Professionalität der Erzieher gestellt werden. Die verschiedenen Lebenswelten der Kinder bilden den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit, die Erzieher erkennen durch genaue Beobachtung die zentralen Themen und greifen diese in ihrer Arbeit auf. Den Kindern wird im Hinblick auf den Tagesablauf und die Raumgestaltung ein hohes Maß an Partizipation gewährt und sie werden in ihrer Individualität und mit Ihren verschiedenen Voraussetzungen angenommen und akzeptiert. Die Eltern werden als Erziehungspartner an allen wesentlichen Entscheidungen beteiligt und die Einrichtung bemüht sich um einen ständigen Austausch mit dem Gemeinwesen. Die Erzieher qualifizieren sich kontinuierlich weiter und strukturieren ihre Arbeit durch eine prozesshafte Planung.

Insgesamt formulieren diese 16 Grundsätze einen hohen Anspruch an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Die Aufgabe im ersten Projektjahr bestand für die 17 teilnehmenden Projekteinrichtungen darin, Beispiele aus ihrer Arbeit zu benennen, die die Umsetzung der Grundsätze in der Praxis beschreiben. Dieser Aufgabe widmeten wir uns –teilweise mit Unterstützung der Projektleitung- in mehreren Workshops und Teamtagen. Die Grundsätze erwiesen sich als strukturelle Hilfe in der pädagogischen Diskussion und tragen dazu bei, den Blick auf die eigene Arbeit zu schärfen.

Qualitätskriterien

Von der Projektleitung wurde aus allen in den Einrichtungen gesammelten Praxisbeispielen ein erster Entwurf der Qualitätskriterien erarbeitet, den wir mit Spannung erwarteten.

Zunächst waren wir völlig überrascht vom Umfang des vorgelegten Materials. Aus dem zusammengetragenen Material zu den 16 Grundsätzen hatten sich über 360 einzelne Merkmale ergeben, die eine *beste Praxis des Situationsansatzes* wiedergeben sollen. Im ersten Eindruck erschlägt die Quantität der Kriterien jede Mitarbeiterin und jeden Mitarbeiter, der die Qualität seiner Arbeit daran reflektieren möchte. Der funktionale Sprachgebrauch vermittelt den Eindruck, in einer unübersichtlich strukturierten Bedienungsanleitung zu blättern. Gleichzeitig wird die Erzieherin quasi zur Protagonistin im System der Kindertageseinrichtung (fast alle Kriterien beginnen mit: Die Erzieherin beobachtet, analysiert, erörtert, beachtet, schafft Bedingungen etc.....), das Kind ist in kaum einer der 360 Formulierungen als Subjekt zu erkennen, es wird vielmehr zum Objekt erzieherischen Handelns. Die Lebenswelt der Kinder wird zwar als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns weiterhin akzeptiert, mit den utopistischen Ansprüchen an die pädagogischen Mitarbeiterinnen in Bezug auf Planung, Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit droht jedoch eine Bürokratisierung der Pädagogik. Neben der fortlaufenden und phasenorientierten (erkunden, entscheiden, handeln, nachdenken) Dokumentation der pädagogischen Arbeit ist die „beste“ Erzieherin mit umfangreichen weiteren Aufgaben betraut. Sie *„organisiert Diskussionen mit Experten, sie macht Praktika im Ausland, beteiligt sich an Initiativen im Gemeinwesen, knüpft Kontakte zu Gewerbebetrieben im Umfeld, mobilisiert ehrenamtliches Engagement, vernetzt sich mit Kolleginnen aus anderen Einrichtungen, setzt sich mit alternativen Finanzierungsmöglichkeiten wie Sponsoring auseinander und engagiert sich für die Verbesserung ihrer eigenen Professionalisierungsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen“*.⁴

Gerade im letzten Punkt wird deutlich, dass zwar eine „beste Praxis“ beschrieben sein mag, der Bezug zu den Rahmenbedingungen aber als völlig verzerrt erscheint. Angesichts von Stellenabbau, der Zunahme von Zeitarbeitsverträgen und einer nach wie vor schlechten

³ Die 16 konzeptionellen Grundsätze sind im Anhang beigefügt und können zusammen mit den Qualitätskriterien und den dazu gehörenden theoretischen Dimensionen als Broschüre bezogen werden bei der Internationalen Akademie (INA) in 14195 Berlin, Königin-Luise-Straße 24-26

⁴ Beispiele aus den Grundsätzen 2.2, 9.4, 14.3, 14.5, 16.2, 16.4

Kind-Erzieher-Relation erscheint es zynisch, ein öffentliches Engagement für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen nur von den Erzieherinnen einzufordern. An die Leitung oder den Träger wird ein entsprechender Anspruch weder in den Qualitätskriterien selbst noch in den angehängten theoretischen Dimensionen oder den entwickelten Evaluationsinstrumenten gestellt. So bleibt die Erzieherin mit ihren Handlungsmöglichkeiten im Focus der Bewertung, die Einflüsse von Leitungs- und Trägerstruktur sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden lediglich im Leitbild und dem theoretischen Diskurs im Anhang beleuchtet. Die postulierte konzeptionelle Einheit von Form und Inhalt bleibt somit bruchstückhaft.

Auf diesem Hintergrund war es für uns nicht verwunderlich, dass auf der gemeinsamen Fachtagung zum Ende des ersten Projektjahres in Berlin fast ausschließlich Leiterinnen und die Fachberatung der Träger zum Dialog zwischen Praxis und Theorie erschienen. In Arbeitsgruppen wurden zu einigen Grundsätzen Praxisbeispiele präsentiert, eine Auseinandersetzung über die teilweise sehr unterschiedlichen Interpretationen der Kriterien wurde mit der straffen Tagesordnung jedoch weitgehend verhindert.

Inwiefern vereinzelt geäußerte Kritik oder Anregungen noch in die Endfassung der Qualitätsmerkmale mit einfluss, blieb mangels Rückmeldung durch die Projektleitung zumindest für uns nicht nachvollziehbar. Im weiteren Projektverlauf verdichtete sich unser Eindruck, dass die Qualitätsmerkmale zuallererst im Hinblick auf ihre Evaluierbarkeit gefiltert und formuliert worden waren und die pädagogischen Inhalte in erster Linie „instrumentabel“ und objektivierbar gemacht werden sollten.

Interne Evaluation

Mit großer Verspätung erhielten wir acht Monate nach der Tagung in Berlin im Herbst die Instrumente zur internen Evaluation. Es blieben uns kurze sechs Wochen Zeit, um diese zu erproben und die gesammelten Erfahrungen vor der 2. Fachtagung im November zu reflektieren.

Wie bereits bei Erhalt der Qualitätsmerkmale war der Umfang des 130 Seiten umfassenden Materials beeindruckend, auch wenn nur Evaluationsinstrumente für die Hälfte der 16 Grundsätze⁵ vorgelegt wurden. Bei den Instrumenten handelt es sich um Erfassungsbögen, in denen die strukturierte Selbsteinschätzung im Hinblick auf die Umsetzung der Qualitätsmerkmale in Form einer vierstufigen Skala festgehalten wird. Dabei erfolgt die Einschätzung in einem mehrschichtigen Verfahren zunächst durch jede Mitarbeiterin, darauf folgend durch die Gruppenteams und abschließend durch das Gesamtteam. Als zusätzliche Instrumente wurden ein Elternfragebogen sowie ein Leitfaden zur kollegialen, nichtteilnehmenden Beobachtung angeboten. Als Ergebnis der Anwendung und Auswertung aller Instrumente sollte ein Qualitätsprofil der Einrichtung erstellt werden können.

Auch wenn die Anwendbarkeit der Instrumente zur Selbsteinschätzung zunächst sehr umständlich erschien, waren sie für uns eine Hilfe, die interne Diskussion zu strukturieren. Es wurde erkennbar, wo im Team Übereinstimmung vorhanden war und in welchen Fällen eine unterschiedliche Praxis bestand. Gleichzeitig wurde jedoch die Einordnung von sehr differenzierten Wahrnehmungen in die kurze Skala als einengend und überflüssig empfunden. Die Diskussionen erwiesen sich dann als fruchtbar, wenn sie das formale Korsett der Instrumente überwinden konnten.

Der Fragebogen an die Eltern erzielte nur einen spärlichen Rücklauf, auf die Eltern wirkte die Art der Fragestellung gekünstelt und befremdlich.

Das Instrument der „nichtteilnehmenden kollegialen Beobachtung“ wurde von uns nicht angewandt, da in unseren Augen der damit zu erzielende Erkenntnisgewinn auch durch kollegialen Dialog in einer offenen Teamkultur zu erzielen ist.

Unsere Einschätzungen wurde genauso wie vereinzelte Kritik aus anderen Projekteinrichtungen hinsichtlich der Gestaltung der Evaluationsinstrumente auf der 2. Fachtagung von der Projektleitung zur Kenntnis genommen. Im weiteren Verlauf des Projektes blieb es auch in dieser Hinsicht offen, wie und ob Anregungen aus der Praxis in die Instrumente eingeflossen sind.

Es wurde zugesagt, das Instrumentarium zur internen Evaluation für die fehlenden acht Grundsätze zu Anfang des Jahres 2002 an die Einrichtungen weiterzuleiten und die Instru-

⁵ Grundsätze 1-4 und 13-16

mente zur externen Evaluation bis zum Frühjahr vorzulegen. Die fehlenden Instrumente zur internen Evaluation wurden uns jedoch nicht zur Verfügung gestellt und konnten dementsprechend auch nicht erprobt werden. Zu der im Juni stattfindenden dritten Arbeitstagung erhielten wir im Vorfeld weder eine Tagesordnung noch das vollständige Material. Lediglich eine sehr verkürzte Fassung der externen Evaluationsinstrumente wurde uns zehn Tage zuvor übermittelt. Die Qualitätsansprüche, die Inhalt des gesamten Projektes waren, wurden somit in Hinblick auf Transparenz, Dokumentation und Dialogbereitschaft von dem projektleitenden Institut selbst nicht mehr eingehalten.

Externe Evaluation

Ziel der externen Evaluation ist es, die in der internen Sicht gewonnene Einschätzung der Einrichtungsqualität mit einer externen Perspektive in Beziehung zu setzen und gemeinsam mit den Evaluatoren weitere Schritte in der Qualitätsentwicklung zu bestimmen. Insgesamt verfügte der Evaluator über neun Instrumente und je nach Einrichtungsgröße über ein Zeitbudget von zwei oder drei Tagen um sich Informationen für seine Einschätzung zu erschließen. Er stützt sich auf eigene „nicht teilnehmende“ Beobachtungen, für die in unserem Haus 6,5 Stunden angesetzt waren, sowie auf strukturierte Einzel- und Gruppengespräche mit den Erziehern, der Leitung und Vertretern der Eltern und des Trägers in insgesamt 6 Stunden. Seine Erkenntnisse gewinnt er aus der Zuordnung seiner Beobachtungen zu mehr als zweihundert einzelnen, den Qualitätsmerkmalen abgeleiteten Fragestellungen. Das auf diesem Hintergrund sehr knapp bemessen erscheinende Zeitbudget lässt sich wohl nur mit ökonomischen Gesichtspunkten erklären. Die Einbeziehung anderer, im System der Kindertageseinrichtung mitwirkender Akteure in den Evaluationsprozess, bspw. die Kinder, die Schulen, Fachberatungen und Beratungsstellen scheitert wohl an gleichen Sachzwängen. Es wäre jedoch auch unter den gegebenen Voraussetzungen möglich, weitere wichtige Indikatoren für die Qualität einer Einrichtung zu evaluieren, die weniger funktional den Charakter einer Einrichtung offenbaren. So erfasst der Evaluator in der sog. Allroundbeobachtung keine Eindrücke, ob und wie sich die im Situationsansatz verfolgten Ziele „Autonomie, Solidarität und Kompetenz“ im Verhalten der Kinder widerspiegeln. In der Befragung der Eltern werden diese weder nach der eigenen Zufriedenheit noch nach der ihrer Kinder in der Einrichtung gefragt. Ebenso ohne Belang bleibt die Einschätzung von Erzieherinnen und Leitungskräften in Bezug auf Betriebsklima und die Zufrieden- oder Unzufriedenheit mit dem Arbeitsplatz. So entsteht der Eindruck, dass unter dem Deckmantel der Dialogbereitschaft, wie er durch die Anwendung von Befragungen und Diskussionen wohl zum Ausdruck gebracht werden soll, letztendlich doch mit rein objektivistischer Methode operiert wird.

Voraussetzungen für die Durchführung einer externen Evaluation bestehen in der Einhaltung von Datenschutzbestimmungen, der Bereitschaft aller Beteiligten zu Kooperation und der theoretischen und praktischen Kompetenz der Evaluatoren. Diese Voraussetzungen werden in einer formalen Vereinbarung zwischen Team, Träger und Institut schriftlich fixiert und geben der externen Evaluation quasi eine vertragliche Grundlage.

Diese Vereinbarung war für uns eine entscheidende Voraussetzung für unsere Teilnahme am letzten Projektabschnitt, da unsere Erfahrungen mit der Projektleitung bezüglich der Missachtung von erfolgten Zusagen und der mangelnden Transparenz in deren Arbeit nicht unbedingt vertrauensbildend waren.

Unter großem, von der Projektleitung zu verantwortendem Zeitdruck wurde für unsere Einrichtung ein Evaluator gesucht. Es wurde uns vorgeschlagen, das vorgesehene Auswertungsgespräch am letzten Tag der Evaluation statt wie vereinbart im Abstand von einigen Wochen durchzuführen. Dies vorausgesetzt hätte der Evaluationsbericht noch während der Evaluation verfasst werden müssen. Nachdem wir auf einem zeitlichen Abstand zur eigenen Reflektion von mindestens zwei Wochen bestanden hatten, wurde uns ein Evaluator zugewiesen, der über keinerlei praktische Erfahrung verfügte. Die zugesicherte Kompetenz des Evaluators, der sich nach eigenem Bekunden der quantitativen Forschung verbunden sah, wurde aus dessen vor wenigen Monaten eingereichter Diplomarbeit zum Thema Situationsansatz hergeleitet. So verlief die Erprobung der externen Evaluationsinstrumente in unserer Einrichtung unter wahrlich experimentellen Umständen. Zudem waren einige der Instrumente auf unsere der Projektleitung seit über zwei Jahren bekannte Organisationsstruktur nicht anwendbar, wie die jeweils getrennt geplanten Gespräche mit dem Team, der Leitung und dem Träger. Die Eltern erlebten ihre Befragung als gekünstelt und aufgesetzt und die Kinder

akzeptierten die „Teilnahmslosigkeit“ des Evaluators nicht. Der Evaluator konnte sich unter einer quasi theoretischen Tarnkappe derart unsichtbar machen, dass er die als eine der wichtigsten Instrumente vorgesehene Dokumentenanalyse auch durchzuführen in der Lage war, ohne von uns die entsprechenden Unterlagen anzufordern. Völlig unbemerkt von allen muss es ihm gelungen sein, die vorhandenen Film und Tondokumente sowie Protokolle, Archive und Aufzeichnungen für sich auszuwerten. So war es für das gesamte Team und die beteiligten Eltern nicht verwunderlich aber dennoch erschreckend, wie wenig von der Komplexität und dem Leben in unserer Einrichtung letztendlich in dem Evaluationsbericht erfasst wurde. Dem Evaluator war es gelungen, seine Beobachtungen in etwas mehr als einer Seite zu erfassen. In mehr als dreißig Varianten (wozu die über 360 Qualitätskriterien natürlich einen unerschöpflichen Fundus bilden) erteilte er mit „man sollte“ und „man könnte“ Belehrungen und Ratschläge und drückte hierdurch „seine Wertschätzung“ aus. Der eigentliche Kern der Arbeit, nämlich die Qualität der vielschichtigen Beziehungen in der Einrichtung wurde nicht im Ansatz berücksichtigt. Der aus Textbausteinen bestehende Bericht wurde von uns daher nicht als Grundlage für einen weiteren Qualitätsentwicklungsprozess akzeptiert. Ärgerlich bleibt die Tatsache, dass ein Bericht, der nicht im Ansatz Qualitätskriterien erfüllt, wie sie bspw. von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation⁶ formuliert sind, die Qualitätskontrolle von INA, soweit vorhanden, passieren konnte. *QUASI* ein Irrtum ?

Quasi ein Irrtum

Oder doch ein Versuch, sich im Rennen der konkurrierenden Qualitätsentwicklungsverfahren mit möglichst geringem Aufwand kostengünstig zu platzieren ? Dient das Verfahren dazu, behauptete Qualität zu überprüfen ? Ist Qualität in Kindertageseinrichtungen auf diesem Weg tatsächlich zu entwickeln ? Oder geht es perspektivisch und letztlich, ganz dem industriellen Ursprung solcher Verfahren entsprechend, doch um die Implementierung eines KITA-TÜV's ? Erwarten die soziale Arbeit am „Ende“ quasi zigarrenrauchende graue Evaluator, die das Zeitbudget verwalten ? Für die Erzieher, damit sie ihre vielfältigen Aufgaben effizient bewältigen, und für die Familien, damit sie Privatheit und Beruf vereinbaren können?

Wie viele andere Kolleginnen entwickeln wir die Qualität unserer Arbeit in Supervisionen und Fortbildungen und lernen durch Dialog mit externen Fachleuten. Wir dokumentieren den Anspruch und die Ziele unserer Arbeit durch pädagogische und organisatorische Konzepte und reflektieren unsere Arbeit in der Vernetzung mit anderen Trägern und Einrichtungen.

Wir sind somit, wie viele andere Einrichtungen auch, nicht angewiesen auf Feststellungsverfahren und Zertifikate. Woran es mangelt, ist die gesellschaftliche Anerkennung sozialer Arbeit.

Wer wie die gesamte Nationale Qualitätsinitiative die steigende Bedeutung der Kindertagesbetreuung im gesellschaftlichen Wandel beschwört, sollte sich daher in erster Linie für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen einsetzen, statt die Qualitätsmaximierung nur auf dem Rücken der pädagogischen Mitarbeiterinnen zu forcieren. Es ist zu einfach, von diesen mehr Einsatz und Qualifizierung zu fordern, wenn gleichzeitig Ausbildungs- und Gehaltsniveau reduziert (siehe Sozialassistenten) und Stellen gekürzt werden (siehe öffentl. Haushalte sowie Einstellung-Stops).

Soll die Kindertageseinrichtung als erste Sozialisationsinstanz neben der Familie wirklich dazu beitragen können, in Zeiten des „Hyperchange“⁷ den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern, wird es Zeit, die Ausbildung auf Fachhochschulniveau anzuheben, die Kind-Erzieherinnen-Relation zu verbessern, dem Fachpersonal mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung einzuräumen, Fort- und Weiterbildung finanziell zu fördern und Familien unentgeltliche Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen.

Dies kostet Geld. Dies zu sagen und mit Nachdruck zu fordern, führt direkt in die gesellschaftliche Debatte, in der es um die sinnvolle Verteilung finanzieller Ressourcen geht.

Quasi politisch.

⁶ www.degeval.de

⁷ Jürgen Zimmer, „Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung“, (INA) April 1999

Anhang:

Konzeptionelle Grundsätze

1. Die pädagogische Arbeit geht aus von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien.
2. Erzieherinnen finden im kontinuierlichen Diskurs mit Kindern, Eltern und anderen Erwachsenen heraus, was Schlüsselsituationen im Leben der Kinder sind.
3. Erzieherinnen analysieren, was Kinder können und wissen und was sie erfahren wollen. Sie eröffnen ihnen Zugänge zu Wissen und Erfahrungen in realen Lebenssituationen.
4. Erzieherinnen unterstützen Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotype Rollenzuweisungen und -übernahmen.
5. Erzieherinnen unterstützen Kinder, ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzueignen.
6. Erzieherinnen ermöglichen, dass jüngere und ältere Kinder im gemeinsamen Tun ihre vielseitigen Erfahrungen und Kompetenzen aufeinander beziehen und sich dadurch in ihrer Entwicklung gegenseitig stützen können.
7. Erzieherinnen unterstützen Kinder in ihrer Selbständigkeitsentwicklung, indem sie ihnen ermöglichen, das Leben in der Kindertageseinrichtung aktiv mit zu gestalten
8. Im täglichen Zusammenleben findet eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt. Regeln werden gemeinsam mit Kindern vereinbart.
9. Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung orientiert sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist.
10. Die Kindertageseinrichtung integriert Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung.
11. Räume und ihre Gestaltung stimulieren das eigenaktive und kreative Tun der Kinder in einem anregungsreichen Milieu.
12. Erzieherinnen sind Lehrende und Lernende zugleich.
13. Eltern und Erzieherinnen sind Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder.
14. Die Kindertageseinrichtung entwickelt enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld.
15. Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Sie wird fortlaufend dokumentiert.
16. Die Kindertageseinrichtung ist eine lernende Organisation.