



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de la Famille et de l'Intégration

Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren

Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter Band 1



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Integrative Research Unit on Social
and Individual Development (INSIDE)

Kappenstein
Büro für Sozialplanung

Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren

Bestandsaufnahme und Qualitätsentwicklung im Dialog

Herausgeber: Ministère de la Famille et de l'Intégration.

Die Autoren treffen ihre Aussagen in eigener Verantwortung und geben nicht unbedingt die Positionen des Ministeriums wieder.

Gestaltung: 1Plus, Dudelage

Luxembourg, Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2011

Vorwort

Der quantitative und der qualitative Auf- und Ausbau des Kinderbetreuungsangebots im Zusammenspiel mit den Kommunen und den privaten Trägern ist ein wichtiges familienpolitisches Anliegen der Regierung. Gemäß dem Regierungsprogramm soll die pädagogische Qualität im Bereich der nationalen Kinderbetreuung entwickelt und gesichert werden. Neben den Erziehungs- und Betreuungsaufgaben rückt der Bildungsaspekt stärker in den Vordergrund des Auftrages der Kindertageseinrichtungen, so dass letztere immer stärker auch als Bildungsorte wahrgenommen werden.

Lernen ist weder an ein bestimmtes Alter noch an bestimmte institutionelle Orte gebunden. Diese Vision des lebenslangen Lernens wird von der Europäischen Union propagiert. Dabei wird besonders der frühkindlichen Bildung und Betreuung eine prägende Rolle zugeschrieben. Forschung und Praxis belegen, dass die ersten Lebensjahre des Menschen die Grundlagen und den anhaltenden Gewinn für eine erfolgreiche Schulausbildung, eine positive Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration schaffen. Daher sind Kindertageseinrichtungen als spannende, schützende und erlebnisreiche Bildungsräume zu konzipieren, in denen Kinder sprachliche, kulturelle, ästhetische und motorische Erfahrungen und Entdeckungen machen können.

Innerhalb von 12 Monaten (Dezember 2009 bis Dezember 2010) ist die Zahl von Betreuungsplätzen für Kinder bis 12 Jahre in den Maison Relais, Crèches, Foyers de jour sowie bei den Tageseltern um 30% gestiegen. Diese beachtliche Entwicklung des Angebots sowie die stetige Nachfrage zeigen, dass der Bedarf der Eltern nach qualitativ hochwertiger institutioneller Betreuung ihrer Kinder groß ist. Neben dieser Dienstleistungsfunktion für die Eltern erfüllen die Kindertageseinrichtungen aber auch eine Betreuungs- und Bildungsfunktion sowie eine Präventionsfunktion (Gesundheitsförderung, Armutsbekämpfung, soziale Inklusion). Die Verknüpfung dieser vielschichtigen Funktionen erfordert einen hohen Anspruch an die Leitungskräfte und pädagogischen Fachkräfte. Dieser rasche Zuwachs an Plätzen hat aber auch zur Konsequenz, dass die Kindertageseinrichtungen, welche entweder von gemeinnützigen oder privatgewerblichen Trägern oder von Kommunen betrieben werden von ganz unterschiedlicher Art und Qualität sind. Mit der vorliegenden Publikation liegt nun der erste Band einer Broschürenreihe zur pädagogischen Qualität der Einrichtungen im Bereich der non-formalen Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit und im Schulalter vor. Der vorliegende erste Band soll eine Bestandaufnahme sein, welche die Situation des non-formalen Bildungs- und Betreuungssektors vor der Einführung der neuen gesetzlichen Verordnungen präsentiert. Anfang 2012 soll das neue „Kinder- und Jugendgesetz“ in das Parlament eingebracht werden, welches eine Neu-Organisation der non-formalen Bildungsstrukturen bringen und die Qualitätsentwicklung auf eine neue Stufe heben soll. Wie der im April 2011 erschienene „Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen“ schreibt sich dieser erste Band in einen globalen Prozess der Öffentlichkeits- und Dokumentationsstrategie des Familienministeriums ein.

Diese Schriftenreihe zur pädagogischen Qualität soll den in der erzieherischen Praxis und Wissenschaft tätigen Fachleuten eine Tribüne sein, um inländische Modelle der guten Praxis und Studien zum Thema vorzustellen. Luxemburg verfügt über langjährige und reiche Erfahrungen im Bereich der außerfamiliären und außerschulischen Kinderbetreuung, die es wert sind, schriftlich festgehalten zu werden. Durch diese Dokumentationsreihe sollen die Verbreiterung des Wissens aus der Praxis, die kritische Debatte und der fachliche Austausch gefördert werden, was wiederum zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität beiträgt. Die Fachartikel, von verschiedenen Autoren verfasst, drücken dabei die Sichtweisen der jeweiligen Verfasser aus.

Im ersten Beitrag geben die Autoren, Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig und Christian Haag der Forschungsachse „Early Childhood: Education and Care“ der Universität Luxemburg einen Überblick über die historische Entwicklung, die „Architektur“ sowie die konzeptionelle Ausrichtung der Bildungs- und Betreuungsstrukturen für bis zwölfjährige Kinder in Luxemburg. Dabei verarbeiten die Autoren nationale Literatur und Datenquellen und stellen die spezifische luxemburgische Situation der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen mit dem Blick des Forschers dar.

Im Rahmen der Qualitätsdebatte zur pädagogischen Arbeit ist es dem Familienministerium ein großes Anliegen, die Kompetenzen und Erfahrungen der Praxis einzubeziehen. Im Herbst 2009 wurde daher, unter Anleitung des Büros für Sozialplanung Kappenstein, ein systematisch geführter Dialog zur Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit in den „konventionierten“ Kindertageseinrichtungen begonnen. Dieser spannende, partizipative Prozessverlauf, sowie die Meinungen und Empfehlungen der Praxis sind im zweiten Beitrag von Peter Kappenstein zusammengefasst. Die Meinungen der in der Praxis tätigen Fachkräfte konnten nicht nur in die begonnene nationale Qualitätsdebatte und die strukturelle Neuausrichtung des Betreuungssektors einfließen, sondern die Gruppendiskussionen wurden auf nationaler Ebene in einer Form von themenspezifischen Qualitätszirkel weitergeführt.

Ich wünsche mir, dass dieser produktive Dialog und das Zusammenspiel von Wissenschaft, Praxis und Politik weitergeführt werden kann und die Produkte dieses Austausches zur Weiterentwicklung der Qualität im Bereich der non-formalen Bildung und Betreuung beitragen.

Luxemburg, im Dezember 2011

Marie-Josée Jacobs
Ministerin für Familie und Integration

Teil I: Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg.

Eine Bestandsaufnahme.

Michael-Sebastian Honig und Christian Haag

Universität Luxemburg, Forschungseinheit INSIDE

INHALTSVERZEICHNIS

Vorbemerkung	9
1. Stand der Forschung	10
1.1. Literatur- und Datenbasis	10
1.2. Eine kurze historische Vergegenwärtigung	11
1.3. Demographie der Kinderbevölkerung	11
1.4. Familienstrukturen in Luxemburg	12
2. Das Luxemburger System der Bildungs- und Betreuungsstrukturen	14
2.1. Der familiale Sektor	16
2.2. Der vor-schulische und schulische Sektor	16
2.3. Der Sektor außerfamiliärer Betreuung	17
2.4. <i>Maisons Relais pour Enfants</i>	18
2.5. Frühe Hilfen	20
3. Grenzen und Perspektiven der Darstellung	21
3.1. Lücken, Desiderate, Forschungsbedarf	21
3.2. Entwicklungsperspektiven	23
Literatur- und Quellenverzeichnis	26

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abb. 1: Personen zwischen 25 und 49 Jahren nach Zusammensetzung des Haushalts, Luxemburg im Vergleich mit Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, den Niederlanden und Portugal, in Prozent, 2006	12
Abb. 2: Beschäftigungsquote von Frauen zwischen 25 und 49 Jahren nach Haushaltstyp (mit oder ohne Kinder), Luxemburg im Vergleich mit den EU-27-Staaten, in Prozent, 2009	13
Abb. 3: Kinder unter 13 Jahren in luxemburgischen Haushalten nach der Erwerbstätigkeit der Mutter, in Prozent, 2006	13
Abb. 4: Das Luxemburger System der Bildungs- und Betreuungsstrukturen	15
Abb. 5: Entwicklung der Platzzahlen für bis zu 3-Jährige und für 4- bis 12-Jährige in <i>Maisons Relais pour Enfants</i> seit ihrer Einführung, 2005 bis 2010	19
Tab. 1: Kinderpopulation bis zu 12 Jahren nach Altersgruppen, 2001 und 2011	11
Tab. 2: Anzahl der Kinder mit einer anderen als der luxemburgischen Staatsangehörigkeit, Anteil an den jeweiligen Altersgruppen in Prozent, 2010	12
Tab. 3: Anzahl der <i>crèches, garderies, foyers de jour</i> , 2010	18
Tab. 4: Umfang des Platzangebots der Kindertagesbetreuung im Geschäftsbereich des Familienministeriums nach Betreuungsformen und Altersgruppen, Anteil der Plätze in gemeinnütziger Trägerschaft in Prozent, 2010	20

Vorbemerkung

Organisation und Konzeption der nicht-schulischen und nebenfamilialen Betreuung und Bildung sind europaweit in Bewegung geraten. Die Beschlüsse der Europäischen Staats- und Regierungschefs von Lissabon (2000) und Barcelona (2002) waren eine Zäsur. Luxemburg hat mit den *Maisons Relais* eine Neuordnung des Sektors zwischen Familie und Schule eingeleitet. Nach dem quantitativen Ausbau geht es nun um die pädagogische Qualität der nichtschulischen Bildung. In dieser Situation ist es wichtig, sich den inneren Zusammenhang der Strukturen zu vergegenwärtigen, die in diesem Entwicklungsprozess stehen. Im Folgenden wird daher der Versuch unternommen, mit einem Blick von außen die derzeitige „Architektur“ des Systems der Bildungs- und Betreuungsstrukturen in Luxemburg zu erfassen.

1. Stand der Forschung

1.1. LITERATUR- UND DATENBASIS

Die Darstellung stützt sich vor allem auf empirische Fakten und vorhandene Daten sowie auf den Stand der Luxemburger Literatur zum Thema.

Zur qualitativen Beschreibung der nicht-schulischen und nebenfamilialen Betreuung und Bildung liegen erste Arbeiten vor. Im Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (vgl. Willems et al. 2009) erhalten Tageseinrichtungen für Kinder ein eigenes Unterkapitel. In den vier Beiträgen werden unterschiedliche Einrichtungsformen und Konzeptionen der Tagesbetreuung, der Früherziehung und der Tagespflege erläutert und vor dem Hintergrund aktueller pädagogischer, professioneller, gesellschaftlicher und politischer Aufgaben und Herausforderungen diskutiert (Achten/Horn/Schronen 2009; Kneip 2009; Marth/Ramponi 2009; Theisen 2009). Ein Jahr nach der Einführung der *Maisons Relais pour Enfants* hat Mill Majerus, seinerzeit Leiter der Abteilung „Familie und Jugend“ im zuständigen Ministerium, die *Maisons Relais* vor einem fachpolitischen Forum in den Kontext der luxemburgischen Kinder- und Familienpolitik gestellt (Majerus 2006). In einem Beitrag zur Armut von Kindern in Luxemburg betont Majerus (2008) die Bedeutung der *Maisons Relais* für die gesellschaftliche Integration benachteiligter Kinder. Ein Jahr später erscheint ein eigenes Handbuch über Ziele, Konzeption und Praxis der *Maisons Relais pour Enfants* (Éditions le Phare et al. 2009). Achten und Schronen (2008) beschreiben in einer Expertise für das Deutsche Jugendinstitut in München die luxemburgische Situation der Tagesbetreuung im Lichte der Einführung der *Maisons Relais* und ihrer Bedeutung als integrierte Dienstleistung für Familien. Honig und Neumann berichten in einem Beitrag für die Luxemburger Zeitschrift *forum* erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer *Maison Relais crèche* (Honig/Neumann 2011). Unter der Perspektive eines Vergleichs von Qualifikationsprofilen des Fachpersonals taucht Luxemburg zudem in einer Untersuchung europäischer Betreuungs- und Bildungskontexte auf (Oberhuemer/Schreyer 2010). Die Beiträge der Journalistin Ines Kurschat in der Wochenzeitung *d'Lëtzebuurger Land* leuchten Hintergründe und Kontexte der Luxemburger Betreuungspolitik ebenso kritisch wie fachkundig aus und werfen engagiert Schlaglichter auf die Realitäten der institutionellen Tagesbetreuung in Luxemburg.¹

Eine quantitative Beschreibung der Betreuungs- und Bildungsstrukturen in Luxemburg muss sich auf empirische Daten stützen, die in anderen Zusammenhängen und mit anderen Zielsetzungen erhoben wurden. Zu den Quellen zählen Untersuchungen des *Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-Economiques* (CEPS), die auf Daten der jährlichen Befragungen in luxemburgischen Haushalten zurückgreifen (Panel Socio-Economique Liewen zu Lëtzebuerg, PSELL). In diesen Untersuchungen stehen vorwiegend ökonomische Aspekte der Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben luxemburgischer Mütter im Vordergrund (vgl. etwa Boussein 2006, 2010; Lejealle 2005). Eine weitere Datenquelle stellen die jährlich erscheinenden Aktivitätsberichte der Ministerien dar, vor allem des *Ministère de la Famille et de l'Intégration* (vgl. etwa MFI 2011). Diese Berichte orientieren sich in ihrer Darstellung und Anordnung der Befunde an den strukturellen und gesetzlich vorgeschriebenen Rahmenbedingungen. Die bestehende Infrastruktur amtsstatistischer Daten, wie sie das *Institut National de la Statistique et des Études Économiques du Grand-Duché du Luxembourg* (STATEC) sowie das statistische Amt der Europäischen Union in Luxemburg (Eurostat) bereitstellen, bilden weitere wichtige Ressourcen für demographische und arbeitsmarktbezogene Daten.

¹ Die Artikel, die Ines Kurschat zur Luxemburger Betreuungspolitik im 'Land' veröffentlicht hat, sind über die Website der Wochenzeitung auffindbar. Siehe hierzu: <http://www.land.lu/index.php/home.html>. Letzter Zugriff: 30.09.2011.

1.2. EINE KURZE HISTORISCHE VERGEGENWÄRTIGUNG

Es ist nicht trivial, sich kurz daran zu erinnern, dass es außerschulische Kinderbetreuung seit dem späten 18. Jahrhundert gibt und Schulen noch länger – aber erst die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts gelten als Phase eines *take-offs* zu dem flächendeckenden Regelangebot vorschulischer und außerfamiliärer Tageseinrichtungen für Kinder, über die wir heute reden. Das gilt mehr oder minder für ganz Europa. In Luxemburg sind die Jahre 1998, 2005 und 2009 von besonderer Bedeutung. Es sind die Jahre, in denen Empfehlungen und Verordnungen über die *éducation précoce*², die *Maisons Relais pour Enfants*³ bzw. über den *chèque-service accueil*⁴ ins Leben gerufen wurden. Seither hat sich der quantitative Ausbau von Tageseinrichtungen für Kinder in Luxemburg enorm beschleunigt.

1.3. DEMOGRAPHIE DER KINDERBEVÖLKERUNG

Im Jahr 2011 leben in Luxemburg 77.469 Kinder im Alter bis zu bis zwölf Jahren. Das entspricht einem Anteil von 15,1% an der Gesamtbevölkerung von 511.840 Einwohnern. Im Jahr 2001 waren es rund 4.500 Kinder weniger, aber ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung lag mit 16,6% noch um 1,5% höher. > *Tabelle 1.*

Tabelle 1: Kinderpopulation bis zu 12 Jahren nach Altersgruppen, 2001 und 2011 / Quelle: Le portail des statistiques 2011, eigene Zusammenstellung

	Anzahl der Kinder 2001	Anzahl der Kinder 2011
jünger als 1 Jahr - 3 Jahre	22.495	23.367
4-5 Jahre	11.654	11.745
6-12 Jahre	38.779	42.357
Gesamt	72.928	77.469

Wenn man die Kinderpopulation in Altersgruppen zusammenfasst, die für das Bildungswesen relevant sind, dann lässt sich folgende Altersverteilung erkennen: Im Jahr 2011 leben in Luxemburg 23.367 Kinder im Alter von bis zu drei Jahren. In diesem Alter werden die Kinder in ihren Familien betreut, sie besuchen Krippen oder die fakultative Stufe innerhalb des Elementarbereichs für Dreijährige (*éducation précoce*). Die Teilpopulation der Vier- bis Fünfjährigen hat im Jahr 2011 einen Umfang von 11.745 Kindern, die potentiell die obligatorische Stufe des Elementarbereichs besuchen (*éducation préscolaire*). Die Altersgruppe der Kinder von sechs bis zwölf Jahren – das ist das Primarschulalter – umfasst im Jahr 2011 42.357 Personen (Le portail des statistiques 2011).

Charakteristisch für Luxemburg ist seine multinationale Bevölkerung. Im Jahr 2010 besitzen 47,7% der bis zu zwölfjährigen Kinder eine andere als die luxemburgische Staatsangehörigkeit > *Tabelle 2.* Ihr Anteil liegt um 4,7% höher als in der Gesamtbevölkerung. Die stärkste Gruppe bilden Portugiesen. Zuletzt für das Jahr 2007 lässt sich ausweisen, dass rund 25% aller Kinder im Alter bis zu zwölf Jahren die portugiesische Nationalität besitzen (Bousselin 2010, S. 8). Auch dieser Wert liegt deutlich über dem Anteil aller Personen mit portugiesischem Ausweis in der Gesamtbevölkerung (15,5% aller Einwohner in 2007; Le portail des statistiques 2011).

² Die Entstehung der *éducation précoce* im Jahr 1998 basiert auf einer Empfehlung des Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, die im *Circulaire de printemps* für das Schuljahr 1997/98 erwähnt wird.

³ *Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'accrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants. Mémorial A – No. 123. Page 2146.*

⁴ *Règlement grand-ducal du 13 février 2009 instituant le « chèque-service accueil ». Mémorial A – No. 26. Page 376.*

Tabelle 2: Anzahl der Kinder mit einer anderen als der luxemburgischen Staatsangehörigkeit, Anteil an den jeweiligen Altersgruppen in Prozent, 2010 / Quelle: European Commission 2011, eigene Zusammenstellung

	Kinder mit einer anderen als der luxemburgischen Staatsangehörigkeit		Gesamtumfang der Altersgruppen
	Anzahl der Kinder	prozentualer Anteil	
jünger als 1 Jahr - 3 Jahre	11.372	49,6%	22.932
4-5 Jahre	5.921	50,7%	11.687
6-12 Jahre	19.275	45,8%	42.048
Gesamt	36.568	47,7%	76.667

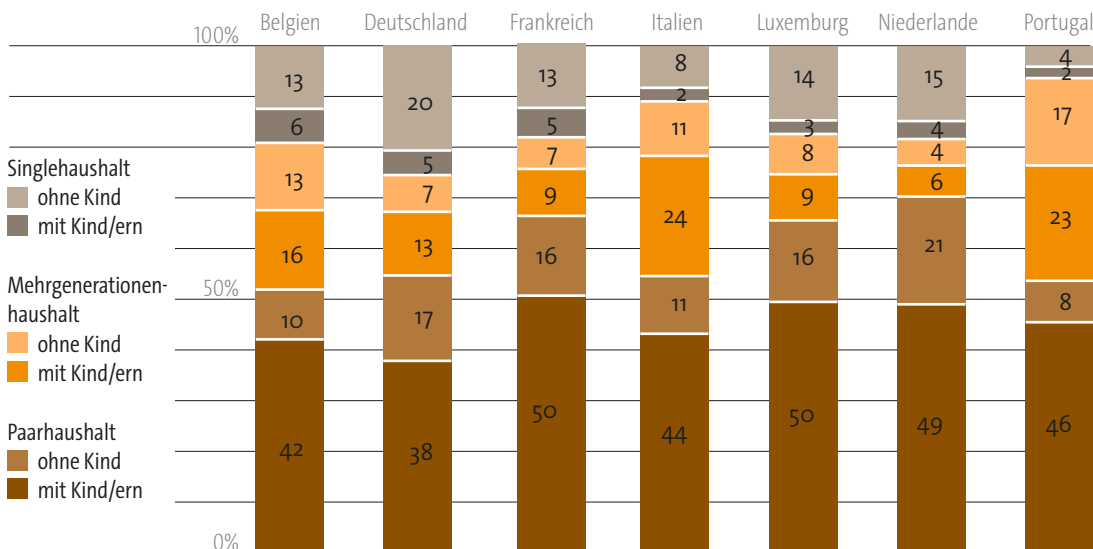
Ein weiteres Charakteristikum ist die hohe Zahl der Grenzgänger. Über 40% der Arbeitsplätze in Luxemburg sind mit Pendlern aus Belgien, Deutschland und Frankreich besetzt, derzeit über 150.000 Personen (Le portail des statistiques 2011). Es ist nicht bekannt, wie viele Kinder diese Grenzgänger haben und wie viele von ihnen in Luxemburg betreut werden. Daher werden sie bei einer Analyse des Umfangs und der Strukturen des Luxemburger Betreuungsmarktes leicht übersehen.

1.4. FAMILIENSTRUKTUREN IN LUXEMBURG

Historisch, systematisch und auch politisch betrachtet ist die privat-familiale Betreuung und Erziehung der Kinder Voraussetzung und Element des Betreuungssystems. Daher sind einige Informationen zu Luxemburger Familienstrukturen notwendig, weil sie wichtige Hinweise auf die Wünsche und Bedürfnisse nach institutioneller Kinderbetreuung geben.

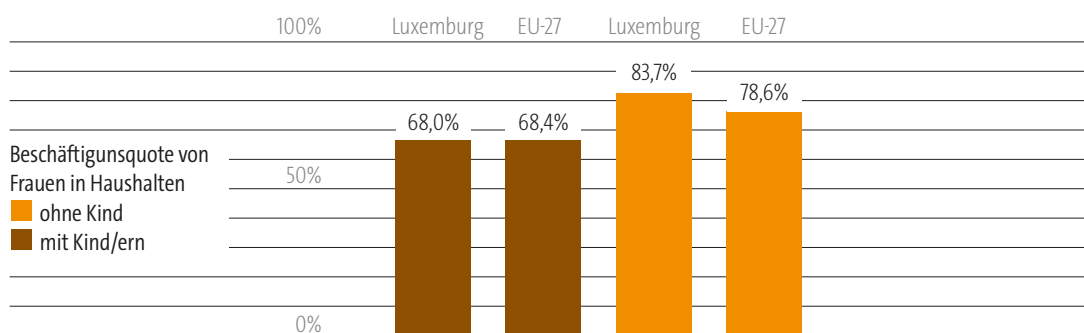
Im EU-Vergleich gehört Luxemburg zu den Staaten mit dem größten Anteil an Personen im Alter zwischen 25 und 49 Jahren, die in einer Paargemeinschaft mit Kind/ern leben. Die Hälfte (50%) der Personen lebt in einem Haushalt, der sich aus einer Paargemeinschaft mit einem oder mehreren Kindern zusammensetzt > Abbildung 1.

Abbildung 1: Personen zwischen 25 und 49 Jahren nach Zusammensetzung des Haushalts, Luxemburg im Vergleich mit Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, den Niederlanden und Portugal, in Prozent, 2006 / Quelle: European Commission 2009, S.27



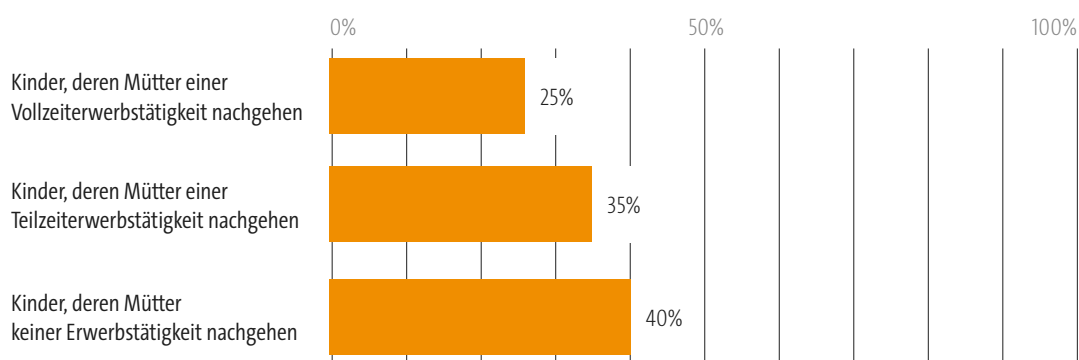
Ein weiterer bedeutender Aspekt zur Beschreibung der Familienstrukturen, in denen Kinder aufwachsen und der die Wirklichkeit der Betreuung, Erziehung und Bildung maßgeblich beeinflusst, stellt das Ausmaß der Beschäftigung der Mütter dar. Während die Beschäftigungsquote für luxemburgische Frauen zwischen 25 und 49 Jahren in Haushalten ohne Kinder im Jahr 2009 bei 83,7% lag und damit über dem Durchschnitt der EU-27 von 78,6%, beläuft sie sich für Frauen in Haushalten mit Kindern lediglich auf 68,0% und liegt damit leicht unterhalb des Durchschnitts der EU-27 von 68,4% > *Abbildung 2*. Bezogen auf die Altersgruppe der bis zu Zwölfjährigen beträgt laut Daten aus dem Jahr 2006 die Quote der erwerbstätigen Mütter sogar nur rund 60% (Bousselin 2010, S. 8). Diese Momentaufnahmen lassen freilich nicht erkennen, dass die Erwerbsquote von Müttern binnen weniger Jahre stark angestiegen ist. Die Zahlen verdecken auch, dass die Quote zwischen den sozialen Milieus und Nationalitäten nennenswert variiert.

Abbildung 2: Beschäftigungsquote von Frauen zwischen 25 und 49 Jahren nach Haushaltstyp (mit oder ohne Kinder), Luxemburg im Vergleich mit den EU-27-Staaten, in Prozent, 2009 / Quelle: European Commission 2011



Luxemburg gehört gemeinsam mit Spanien und Italien zu den EU-Staaten mit dem größten Anteil an Paarhaushalten mit Kind/ern, in denen eine Person beschäftigt, die andere hingegen nicht erwerbstätig ist. Im Jahr 2006 leben in Luxemburg 38% der Personen im Alter zwischen 25 und 49 Jahren in einem Haushalt mit Kind/ern, der nach dem Modell der traditionellen Hausfrauenehe, dem *male breadwinner model*, organisiert ist. Dagegen leben 35% der entsprechenden Personen in einem Haushalt mit Kind/ern, in dem eine Person einer Vollzeit-, die andere einer Teilzeitbeschäftigung nachgeht. Ferner sind rund ein Viertel (26%) der Personen in Paarhaushalten mit Kind/ern beide in Vollzeit erwerbstätig (European Commission 2009, S. 26, 31). Aus der Perspektive der Kinder betrachtet: 25% der Kinder unter 13 Jahren leben in einer Familie, in der die Mutter einer Vollzeiterwerbstätigkeit, 35% in einer Familie, in der die Mutter einer Teilzeiterwerbstätigkeit und 40% in einer Familie, in der die Mutter keiner Erwerbstätigkeit nachgeht. > *Abbildung 3*.

Abbildung 3: Kinder unter 13 Jahren in luxemburgischen Haushalten nach der Erwerbstätigkeit der Mutter, in Prozent, 2006 / Quelle: Bousselin 2010, S.8



2. Das Luxemburger System der Bildungs- und Betreuungsstrukturen

Die Abbildung 4 stellt die gegenwärtigen Luxemburger Bildungs- und Betreuungsstrukturen dar. Die Darstellung folgt rechtlich-administrativen Definitionen und politischen Zuordnungen. Das Schaubild wird durch eine vertikale und eine horizontale Achse strukturiert. Auf der vertikalen Achse ist das Lebensalter von der Geburt bis zu 12 Jahren abgetragen. Dieses Altersintervall stellt die Lebensphase Kindheit dar, wie sie durch Strukturen der Betreuung, Erziehung und Bildung sowie den Schulbesuch definiert wird. Die Altersachse ist zudem in zwei Abschnitte unterteilt, die durch das gesetzliche Schulpflichtalter getrennt sind (*non-scolarisé* und *scolarisé*). Dort wo die Unterteilung horizontal durchgezogen ist, macht sie sichtbar, dass Teile der Tagesbetreuung (*crèches*) und des Bildungssystems (*éducation précoce*) an nicht-schulpflichtige Kinder gerichtet sind. Die *éducation préscolaire* wird dadurch als obligatorische vorschulische Struktur für 4- und 5-Jährige hervorgehoben. Auf der horizontalen Achse sind die Strukturen der Betreuung, Erziehung und Bildung abgetragen. Sie lassen sich in vier Sektoren gliedern, bilden aber keine getrennten Bereiche, sondern sind als Abfolge von Übergängen zu verstehen. In diesem Sinne ist das Schaubild von links nach rechts zu lesen.

Das Schaubild beginnt (1) mit der Betreuung und Erziehung in der Kernfamilie, die sich um unbezahlte verwandtschaftliche und nachbarschaftliche Unterstützung erweitert, Lohnerzieher in die Familien holt (z. B. *Nannies*) oder auf gewerbliche, z. T. illegale Tagesmütter zurückgreift. Wie relevant diese Betreuungsformen in quantitativer Hinsicht sind, lässt sich dem Schaubild nicht entnehmen. In der Mitte sind (2) die Zyklen des *enseignement fondamental* abgetragen, also der schulische Sektor und seine Etappen der freiwilligen Früherziehung (*éducation précoce*) und der verpflichtenden Vorschule (*éducation préscolaire*). Zwischen Familie, Schule und erzieherischen Hilfen sind (3) die Strukturen der Kindertageseinrichtungen angesiedelt (*crèches, foyers de jour*). Sie unterscheiden sich zum einen altersabhängig nach ihrem Verhältnis zu Familie und Schule, wobei Schule und außerschulische Tagesbetreuung unter der Woche Vor- und Nachmittag der Schüler ausfüllen. Zum anderen unterscheiden sie sich trägerabhängig in einen privat-gewerblichen und einen gemeinnützigen Sektor. Die Größe der beiden Bereiche des Schaubildes soll dabei annäherungsweise zum Ausdruck bringen, dass die gewerblichen und gemeinnützigen Strukturen einen unterschiedlichen Umfang haben; so soll man dem Schaubild entnehmen können, dass in der frühen Kindheit und auch bei den Strukturen der *foyers de jour* der gewerbliche Sektor größer ist als der gemeinnützige. Im gemeinnützigen Sektor der Kindertageseinrichtungen ist zudem auch die *Maison Relais pour Enfants* angesiedelt. Diese Einrichtungsform gibt es erst seit 2005 und tritt nur im gemeinnützigen Sektor auf. Sie hebt die Trennung von früher Kindheit und Schulkindheit in sich auf. Der Sektor auf der rechten Seite des Schaubildes umfasst (4) die Betreuungsstrukturen mit präventiven und fürsorglichen Aufgaben. Neben den *Maisons Relais* ist die Frühförderung und deren Angebote für behinderte und entwicklungsverzögerte Kinder eingetragen, weil die *Maisons Relais* als inklusives Angebot tendenziell auch diese Gruppe von Kindern aufnehmen soll. Je weiter die frühen Hilfen nach rechts gelesen werden, desto stärker wird das Element der öffentlichen Intervention in die Familienerziehung bis hin zur Fremdplatzierung.

Das Schaubild suggeriert jedoch eine Geschlossenheit und Kohärenz, die nicht existiert. Das Gefüge der Luxemburger Bildungs- und Betreuungsstrukturen ist durchzogen von Bruchlinien, enthält Überschneidungen, scheinbar unüberbrückbare Trennungen und Widersprüche. Das ist kein Wunder, denn dieses Gefüge ist nie geplant worden, sondern historisch gewachsen. Zudem ist es nicht statisch, sondern von Ungleichzeitigkeiten bestimmt. Bildung und Betreuung in Luxemburg sind organisatorisch an Frankreich und Belgien, in seinen pädagogischen Ambitionen jedoch eher an deutschen Vorbildern orientiert. Was den Anschein der Kohärenz erzeugt, ist der Blickwinkel der Darstellung. Er ist von der Position der Kinder als deklarierten Adressaten der Luxemburger Bildungs- und Betreuungsstrukturen bestimmt. Dieser Blickwinkel versieht die Darstellung mit einem fiktiven Maßstab, mit einer Kindzentrierung, die bislang weder als Funktionszusammenhang untersucht, noch als konzeptioneller Zusammenhang programmatisch formuliert worden ist.

I. Bestandsaufnahme

2. Das Luxemburger System

Bildungs- und Betreuungsst

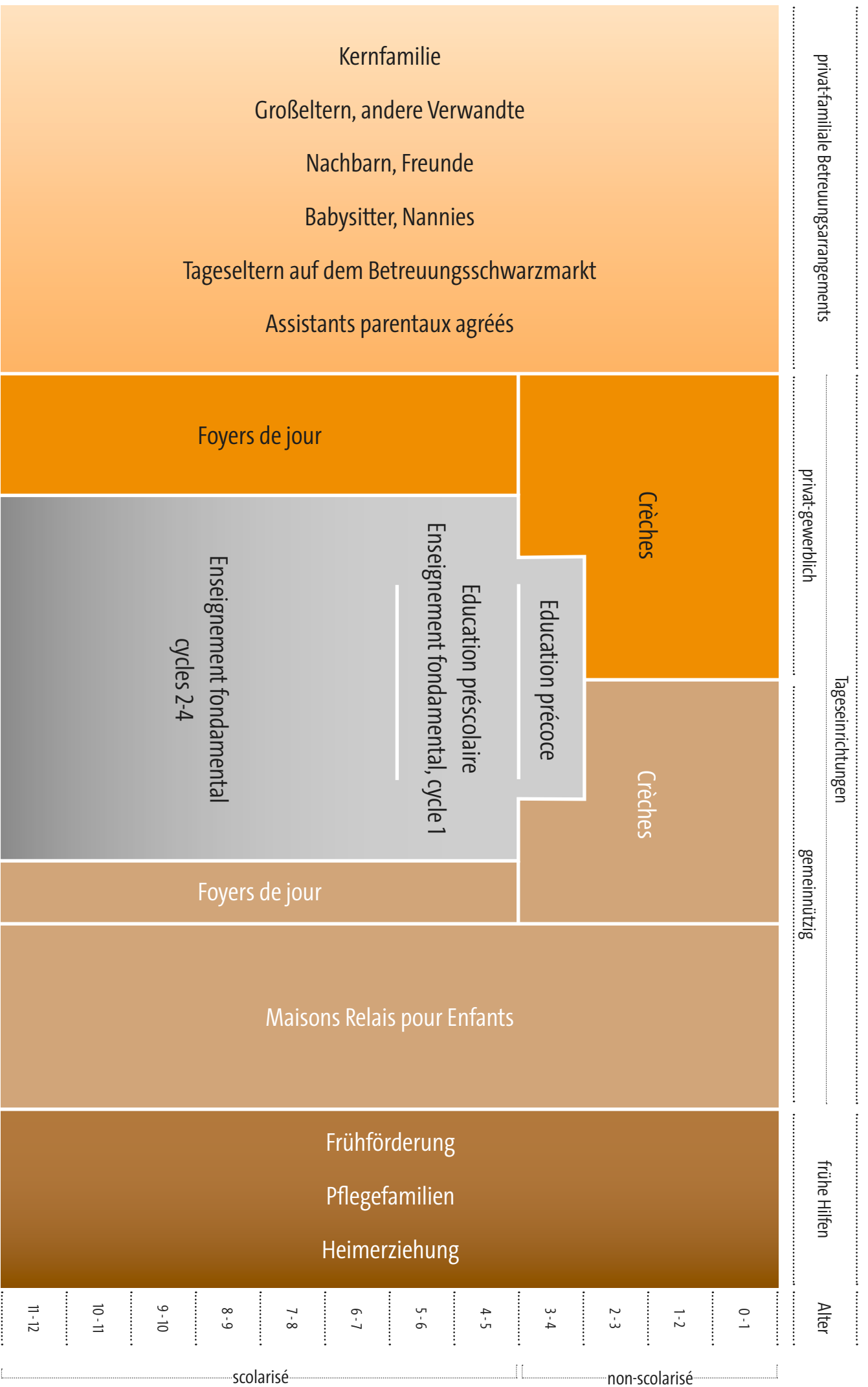
>>>>>>>>>>>>>>>>

I. Bestandsaufnahme

2. Das Luxemburger System der
Bildungs- und Betreuungsstrukturen

>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>

*Abbildung 4: Das Luxemburger System
der Bildungs- und Betreuungsstrukturen
© Christian Haag und Michael-Sebastian
Honig, Université du Luxembourg, 2011*



2.1. DER FAMILIALE SEKTOR

In Luxemburg war die Betreuung von Kindern, die noch nicht schulpflichtig sind, bis in die 1990er Jahre hinein primär eine Familienangelegenheit. Heute sind auch in Luxemburg privat-familiale Betreuungsarrangements nicht mehr selbstverständlich > *Abbildung 4, helloranges Segment*. Das beginnt damit, dass die kernfamiliale Betreuung in den ersten Monaten nach der Geburt öffentlich gefördert wird (*congé parental; parental leave*). Weiterhin rechnen Eltern mit Großeltern, der wichtigsten verwandtschaftlichen Unterstützung bei der Betreuungsaufgabe. Sie greifen nach Möglichkeit auch auf die unentgeltliche Hilfe von Nachbarn und Freunden zurück. Eine Luxemburger Besonderheit scheint das Ausmaß zu sein, in dem Eltern bezahlte *Babysitter* und *Nannies* beschäftigen, aber darüber existieren ebensowenig Zahlen wie über die Vielfalt familialer Betreuungsarrangements.

Tageseltern (*family day care*, in Luxemburg: *assistance parentale*) sind ein *quasi*-familiales Betreuungsarrangement. Der luxemburgische Staat lizenziert und fördert sie finanziell. Tageseltern – faktisch: Tagesmütter – stellen eine Formalisierung informeller Betreuungsleistungen dar (vgl. Pfau-Effinger 2006) und sind daher typisch für die Entwicklungsdynamik des Betreuungsmarktes. In Deutschland beispielsweise setzt man auf die Tagespflege; der Ausbau der Tagesbetreuung für bis zu Dreijährige soll zu knapp einem Drittel durch Tageseltern getragen werden (vgl. Thiersch 2011, S. 736). Nach einer kürzlich erschienenen Luxemburger Studie wurde 2007 rund ein Fünftel der bis zu Zwölfjährigen vorrangig durch Tagesmütter betreut (Bousselin 2010, S. 10). Dieser Befund bezieht sich auf die Betreuung durch Tagesmütter mit und ohne öffentliche Lizenz. Seit 2007 hat in Luxemburg jedoch die Betreuungsform der Tageseltern mit ministerieller Genehmigung sprunghaft zugenommen (vgl. MFI 2011, S. 192).

Trotzdem kann über das Ausmaß der nicht-lizenzierten gewerblichen Kinderbetreuung derzeit nichts ausgesagt werden. Es gibt wenig gesichertes Wissen darüber, wie groß der Betreuungsschwarzmarkt ist und wie er funktioniert, ob er Alternative oder Ergänzung legaler Betreuungsarrangements ist und ob er Kinder einiger oder aller Altersgruppen betrifft – aber er scheint eine Größenordnung zu haben, die man nicht vernachlässigen kann (für Deutschland vgl. Bien/Rauschenbach/Riedel 2006, S. 123 ff.). Die oben erwähnte Zunahme von Tagesmüttern lässt vermuten, dass die Einführung des *chèque-service accueil* dazu beigetragen hat, die Zahl illegaler gewerblicher Betreuungsverhältnisse zu verringern. Er senkt die Elternbeiträge zur Kinderbetreuung und dient einem Bündel von Zielen – von der Armutsbekämpfung bis zur Bildungsförderung (vgl. MFI 2010). Da Tageseltern dem System der *chèque-service accueil* beitreten können, haben Eltern ein Interesse an einer Legalisierung; zugleich ist die Erteilung der staatlichen Tagespflegegenehmigung an einen Qualifikationsnachweis gebunden.

2.2. DER VOR-SCHULISCHE UND SCHULISCHE SEKTOR

Bis zum 4. Lebensjahr liegt der Primat der Verantwortung für die Betreuung und Erziehung der Kinder bei den Eltern; vom 4. Lebensjahr an wird dieser Primat vom Staat eingeschränkt, denn dann herrscht Schulpflicht > *Abbildung 4, graues Segment*.

Das luxemburgische Schulsystem verfügt über einen sechsjährigen Primarbereich (*enseignement fondamental, cycle 2–4*), der an drei Tagen der Woche Nachmittagsunterricht vorsieht. Die *éducation préscolaire* („Spillschoul“) ist dem Primarbereich vorgeschaltet und beansprucht von den Kindern einen ebenso großen Teil des Tages. Als *jardin d'enfants* wurde sie 1963 als erste Form institutionalisierter Kleinkinderziehung gesetzlich ins Leben gerufen; seit 1991 gibt es einen curricularen und didaktischen Rahmenplan für die *éducation préscolaire*; seit 2009 bildet sie den ersten Zyklus des Bildungswesens in Luxemburg (*enseignement fondamental, cycle 1*).

Der *Spillschoul* geht seit 1998 eine einjährige Früherziehung für Kinder im Alter von drei Jahren voraus (*éducation précoce*). Sie hat den Auftrag, soziale Benachteiligungen auszugleichen, insbesondere soll sie Kinder mit schlechten Sprachkenntnissen Luxemburgisch lehren; sie hat damit auch eine sozialpädagogische

gische Aufgabe. Die *éducation précoce* ist – wie die außerfamiliale Tagesbetreuung – freiwillig, aber wie der *enseignement fondamental* für Eltern kostenlos. Faktisch wurde die *éducation précoce* im Schuljahr 2009/2010 von rund 75% der entsprechenden Altersgruppe wahrgenommen (4.374 Schüler, 5.845 Dreijährige in der Bevölkerung; Le portail des statistiques 2011; MENFP 2011, S. 12). Sie ist also faktisch zu einer vorschulischen Regeleinrichtung geworden.

Die *éducation précoce* bildet die Schnittstelle in einem dualen System vorschulischer Bildung und außerfamilialer Betreuung, von *preschool* und *care* (Scheiwe/Willekens 2009), das für Luxemburg, aber auch für andere europäische Länder charakteristisch ist (zum Beispiel für Belgien und Frankreich, aber nicht für Deutschland).

2.3. DER SEKTOR AUSSERFAMILIALER BETREUUNG

Tageseinrichtungen für Kinder sind ein Dienstleistungsangebot an Eltern, das ihnen helfen soll, ein Leben mit Kindern und die Sicherung der materiellen Existenz miteinander zu vereinbaren. Sie schließen zum einen die Lücke zwischen den privat-familialen Betreuungs- und Erziehungsarrangements und dem staatlichen Bildungssystem, zum anderen sind ihre Strukturen für die Kinder gedacht, die noch nicht schulpflichtig sind. Der Besuch ist freiwillig, und Eltern müssen einen finanziellen Beitrag zahlen. Die Regierung strebt an, alle Tageseinrichtungen für Kinder kostenfrei zu stellen.⁵ Ein erster Schritt war die Einführung des *chèque-service accueil* im März 2009 (s. o.).

Die außerfamiliale Tagesbetreuung in Luxemburg hat zwei charakteristische Merkmale. Zum einen ist sie im Wesentlichen von zwei Struktur-Typen bestimmt, die nach Altersgruppen gegliedert sind.

- Eltern können ihre Kinder, solange sie nicht schulpflichtig sind, in Krippen (*crèches*) unterbringen (Achten/Horn/Schronen 2009). Sie sind das ganze Jahr über geöffnet; Eltern können ihre Kinder für eine halb- oder ganztägige Betreuung anmelden.
- Für Schulkinder, also Kinder zwischen 4 und 12 Jahren, gibt es seit jeher *foyers de jour*. Sie richten sich an alle schulpflichtigen Kinder. Kern ist eine Kantine, in der die Kinder zu Mittag essen können, ehe sie wieder in die Schule zurückgehen. An den schulfreien Nachmittagen erledigen sie hier ihre Hausaufgaben und verbringen ihre schulfreie Zeit.

Zum anderen ist die außerfamiliale Tagesbetreuung in Luxemburg subsidiär verfasst und umfasst ein gemeinnütziges und ein gewerbliches Segment >Abbildung 4, oranges und hellbraunes Segment. Betriebliche Einrichtungen spielen eine bedeutende Rolle. In beiden Segmenten können Einrichtungen nur mit staatlicher Erlaubnis (*agrément*) betrieben werden, die bestimmte Mindeststandards vorschreiben. Das gemeinnützige Segment operiert darüber hinaus auf der Basis von vertraglichen Vereinbarungen (*convention*) mit dem Staat, die erhöhte Standards und eine finanzielle Förderung beinhalten. Gemeinnützige Einrichtungen sind dem Kollektivvertrag angeschlossen, der den Fachkräften bessere Gehälter als in kommerziellen Einrichtungen sichert. In beiden Segmenten ist die Struktur der Trägerschaft von wenigen großen und einer Vielzahl von kleinen und lokalen Veranstaltern geprägt, die sich zum Teil an spezifische Zielgruppen wenden und/oder spezifische pädagogische Konzeptionen vertreten. Beide Segmente sind in Dachverbänden organisiert.

Ende 2010 gab es 47 gemeinnützige und 137 kommerzielle, insgesamt also 184 *crèches*. Bei *crèches* (s.o.) und vor allem bei *garderies* (4 gemeinnützige gegenüber 11 kommerziellen Einrichtungen der zeitlich flexiblen Kurzzeitbetreuung) stellen die kommerziellen Anbieter rund dreiviertel der Betreuungsstrukturen. Die entsprechenden Zahlen für *foyers de jour* lauten Ende 2010 20 gemeinnützige und 28 kommerzielle Einrichtungen >Tabelle 3.

⁵ Siehe hierzu: *Déclaration du Premier ministre Jean-Claude Juncker sur le programme gouvernemental 2009*. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: <http://www.gouvernement.lu/gouvernement/programme-2009/declaration-2009/index.html>.

Tabelle 3: Anzahl der *crèches, garderies, foyers de jour*, 2010 / Quelle: MFI 2011, S.185, eigene Zusammenstellung

	gewerbliche Einrichtungen	gemeinnützige Einrichtungen	Gesamt
Crèches	137	47	184
Garderies	11	4	15
Foyers de jour	28	20	48
Gesamt	176	71	247

2.4. MAISONS RELAIS POUR ENFANTS

In den *Maisons Relais pour Enfants* (MRE) manifestieren sich der konzeptionelle Wandel und die Aufwertung der außerfamilialen Tagesbetreuung in der Luxemburger Betreuungspolitik. Der konzeptionelle Grundgedanke der *Maisons Relais* ist ihr integrativer Charakter (vgl. Editions le Phare et al. 2009; Majerus 2008, 2009).

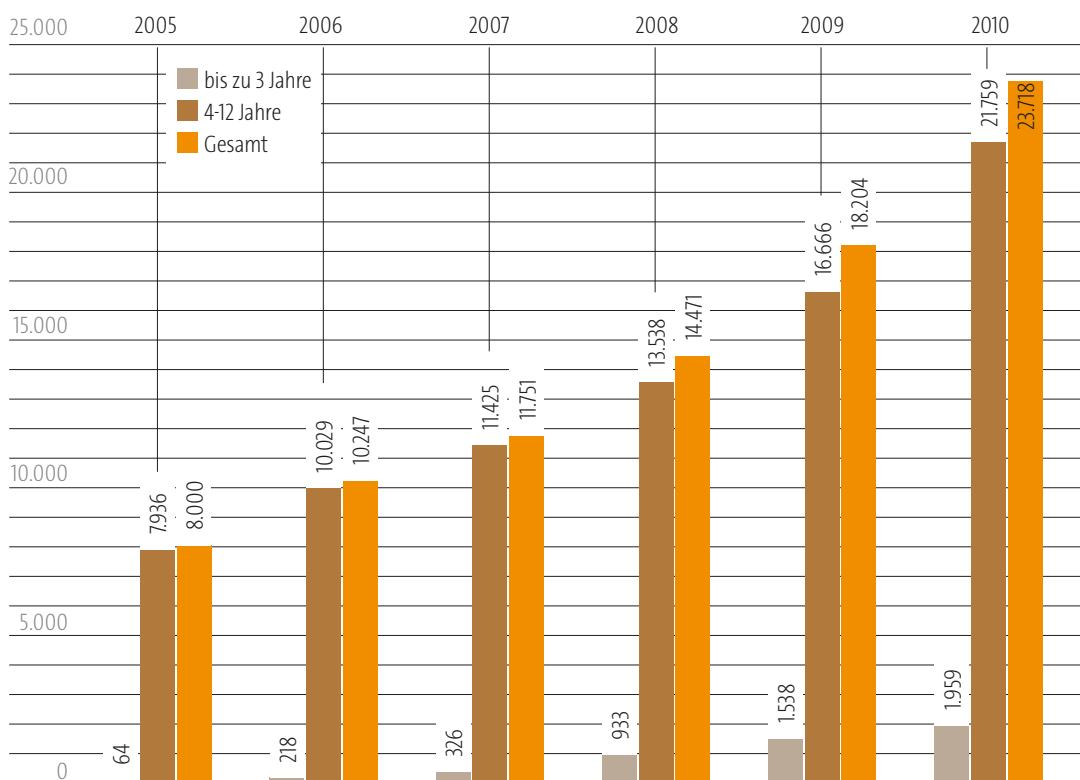
- Integrativ sollen die *Maisons Relais* zunächst in dem Sinne sein, dass sie erwerbstätigen Eltern ein hochgradig flexibilisiertes Betreuungsangebot machen, das diese weitgehend stundengenau buchen können;
- integrativ sollen die *Maisons Relais* sodann in dem Sinne sein, dass sie im Prinzip für alle Kinder von 0 bis 18 Jahren gedacht sind und tendenziell alle Typen von Betreuungsstrukturen in sich vereinigen;
- *Maisons Relais* sollen besonders die so genannten bildungsfernen Gruppen der Bevölkerung ansprechen, deren Kinder nur unterdurchschnittlich Einrichtungen der institutionellen Kinderbetreuung besuchen;
- integrativ sollen die *Maisons Relais* viertens sein, indem sie sich nicht lediglich als stellvertretende Betreuungseinrichtung oder als verlängerte Schulbank verstehen, sondern eine eigenständige Bildungsqualität entwickeln, die das non-formale und informelle Lernen der Kinder fördert;
- integrativ sollen sie schließlich in dem Sinne sein, dass sie den Kindern Zugang zu den Freizeit-, Sport- und Kulturangeboten der Gemeinden verschaffen.

In ihren Zielen vereinigen die *Maisons Relais* Betreuungs-, Bildungs- und Präventionsaufgaben; sie wären eher als Kinderhäuser (Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 233) anzusprechen, denn als Kindertageseinrichtungen im herkömmlichen Sinne.

Im Jahr 2005, als diese Einrichtungsform gesetzlich konstituiert wurde, standen insgesamt 8.000 Plätze in *Maisons Relais* zur Verfügung, davon 64 Plätze für bis zu Dreijährige und 7.936 Plätze für Vier- bis Zwölfjährige. Im Jahr 2010 standen schon 1.959 Plätze für bis zu Dreijährige und 21.759 für Vier- bis Zwölfjährige zur Verfügung. Mit anderen Worten: Innerhalb von fünf Jahren hat sich das Platzangebot von 8.000 auf fast 24.000 Plätze verdreifacht. >Abbildung 5.

2. Das Luxemburger System der Bildungs- und Betreuungsstrukturen

Abbildung 5: Entwicklung der Platzzahlen für bis zu 3-Jährige und für 4- bis 12-Jährige in Maisons Relais pour Enfants seit ihrer Einführung, 2005 bis 2010 /Quelle: MFI 2011, S.189 f., eigene Darstellung.



Die Zahlen sind zweifellos beeindruckend; sie sagen aber primär etwas über eine betreuungspolitische Weichenstellung aus, welche die öffentliche Verantwortung für Kinder betont. Was diese Zahlen für Kinder bedeuten, lässt sich ihnen jedoch nur bedingt entnehmen. Das hat seinen Grund schon allein darin, dass Plätze gezählt werden, nicht Kinder, und dass ein Platz von mehr als einem Kind belegt werden kann. Der Anteil der Plätze für Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, beträgt in *Maisons Relais* nicht einmal 10%. Darin kommt zum Ausdruck, dass *Maisons Relais* eine Weiterentwicklung der *foyers de jour* (in Luxemburg-Stadt: *foyers scolaire*) darstellen und das sprunghafte Wachstum z. T. auch darauf zurückzuführen ist, dass *foyers de jour* in *Maisons Relais* umgewandelt wurden. *Maisons Relais* gibt es nur im gemeinnützigen Segment der außerfamilialen Tagesbetreuung Luxemburgs, obwohl es grundsätzlich auch privat-gewerbliche *Maisons Relais* geben könnte.

Die folgende Übersicht zeigt den gesamten Umfang nicht-schulischer und nebenfamilialer sozialer Dienste der Tagesbetreuung im Geschäftsbereich des Familienministeriums auf der Basis der jüngsten vorliegenden Zahlen zu den verfügbaren Plätzen (siehe Tabelle 4, MFI 2011, S. 185, 189 f., 194):

- Demnach sind Ende 2010 für bis zu Dreijährige 5.240 Plätze in *crèches* sowie 1.959 Plätze in *Maisons Relais* verfügbar; daraus ergibt sich für diese Altersgruppe zusammengenommen ein Platzangebot von 7.199 Plätzen.
- Weitere 227 Plätze sind für bis zu Achtjährige in *garderies* verfügbar (*garderies* haben demnach kaum noch eine Bedeutung; sie sind auch der einzige Einrichtungstyp, dessen Anzahl zurückgegangen ist).
- Für die Altersgruppe der Vier- bis Zwölfjährigen sind Ende 2010 zudem 1.017 Plätze in *foyers de jour* sowie 21.759 Plätze in *Maisons Relais* vorhanden; daraus ergeben sich insgesamt 22.776 vorhandene Plätze.
- Darüber hinaus zählt das Familienministerium Ende 2010 weitere 2.140 Plätze bei ministeriell genehmigten Tageseltern.

Tabelle 4: Umfang des Platzangebots der Kindertagesbetreuung im Geschäftsbereich des Familienministeriums nach Betreuungsformen und Altersgruppen, Anteil der Plätze in gemeinnütziger Trägerschaft in Prozent, 2010 / Quelle: MFI 2011, S.185, 190, 194, eigene Zusammenstellung

	Anzahl der Plätze nach Betreuungsformen	Anzahl der Plätze nach Altersgruppen	Anteil der Plätze in gemeinnützigen Einrichtungen
Crèches (0-3 Jahre)	5.240	7.199	47,9%
Maisons Relais (0-3 Jahre)	1.959		
Garderies (0-8 Jahre)	227	227	27,3%
Foyers de Jour (4-12 Jahre)	1.017	22.776	97,8%
Maisons Relais (4-12 Jahre)	21.759		
Assistance parentale	2.140	2.140	----
Gesamt	32.342	32.342	----

2.5. FRÜHE HILFEN

Die institutionelle Tagesbetreuung erfüllt seit jeher nicht nur Betreuungs- und Bildungs-, sondern auch präventive und kompensatorische Aufgaben (vgl. Belsky/Barnes/Melhuish 2007; Laewen 2009) und steht damit nicht nur in einem Verhältnis zu Familie und Bildungssystem, sondern auch in einem Verhältnis zur Sozialpädagogik bzw. zur Sozialen Arbeit. In Deutschland sind Kindertageseinrichtungen seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts sogar gesetzlich der Erziehungsfürsorge zugeordnet. Das ist bis heute so, obwohl § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ihnen mittlerweile nicht nur einen Betreuungs-, sondern auch einen Erziehungs- und einen Bildungsauftrag gibt. In Luxemburg sollen die *Maisons Relais* eine Dienstleistungsfunktion für die Eltern, eine Betreuungs- und Bildungsfunktion für die Kinder und eine Präventionsfunktion miteinander verknüpfen; Armutsbekämpfung und soziale Inklusion, beispielsweise durch Sprachförderung, aber auch die Gesundheitsförderung gehören ausdrücklich zum Spektrum ihrer Aufgaben. Daher ist es, zumal von der Position der Kinder her betrachtet, nur folgerichtig, auch die sozialen und erzieherischen Hilfen für sozial benachteiligte und in ihrer Entwicklung beeinträchtigte Kinder in die Systematik der außerfamilialen Strukturen der Bildung und Betreuung für bis zu Zwölfjährige einzubeziehen. Armut ist ein Entwicklungsrisiko für Kinder. > Abbildung 4, dunkelbraunes Segment.

Der klassische Sektor präventiver Arbeit mit Kindern vor und außerhalb der Schule in Luxemburg ist die Frühförderung. Ihre Angebote richten sich an körperlich und geistig behinderte, vor allem aber an entwicklungsverzögerte und verhaltensauffällige Kinder. Es gibt keine Zahlen darüber, wie groß der Anteil der Kinder ist, die in Luxemburg eine medizinisch-therapeutische Frühförderung erhalten; in Deutschland sind es rund ein Viertel der Kinder in Kindertageseinrichtungen. Für gefährdete Kinder hält das System früher Hilfen in Luxemburg teilstationäre und dauerhafte Formen der Fremdunterbringung in Pflegefamilien bis hin zur Heimerziehung bereit. Wie es auch diesen besonders belasteten Kindern Bildungsgelegenheiten eröffnen kann, stellt für ein System der institutionellen Betreuung und Bildung, das sich als Angebot an alle Kinder versteht, eine besondere Herausforderung dar.

3. Grenzen und Perspektiven der Darstellung

Zusammenfassend lässt sich die „Architektur“ der Bildungs- und Betreuungsstrukturen in Luxemburg durch ein duales System ganztägiger vorschulischer Bildung und außerfamiliärer Betreuung einerseits, eine Ko-Existenz gemeinnütziger und privat-gewerblicher Veranstalter institutioneller Kinderbetreuung andererseits sowie durch parallelgesellschaftliche Betreuungsstrukturen einer multinationalen Bevölkerung in einem Wohlfahrtsstaat charakterisieren, der marktliberale und familienkonservative Elemente miteinander verbindet.

Das Schaubild bringt die vielschichtigen und komplexen Aufgaben zum Ausdruck, die das Betreuungssystem für Kinder und ihre Eltern erfüllt. Es ist so angelegt, dass die primäre Verantwortung der Eltern als Bezugspunkt des dualen Systems luxemburgischer Betreuungs- und Bildungsstrukturen sichtbar wird; daher werden auch die differenziellen Formen privat-familiärer Betreuungsarrangements und ihre Formalisierung in Gestalt quasi-familiärer Tageseltern als integrales Element des Betreuungssystems dargestellt. Das Schaubild macht deutlich, dass sich die Aufgaben der institutionellen Tagesbetreuung von Kindern in Luxemburg sowohl im Verhältnis zu den Eltern als auch im Verhältnis zur Schule bestimmen; manche Einrichtungenformen – wie die *crèches* – sind eher auf die Familien, andere – wie die *foyers de jour* – eher auf die Schule bezogen. In beiden Orientierungen überwiegt bis jetzt die Dienstleistungsfunktion der Tageseinrichtungen. Die Aufgaben der Betreuung und Bildung werden quer zu den ministeriellen Zuständigkeiten erfüllt; gleichsam komplementär werden Frühförderung und Hilfen bei Kindeswohlgefährdung von den Strukturen der Tagesbetreuung getrennt organisiert, obgleich es starke inhaltliche Überschneidungen gibt.

3.1. LÜCKEN, DESIDERATE, FORSCHUNGSBEDARF

Anders als die Ordnung des Schaubildes vermuten lässt, mutet die Wirklichkeit nichtschulischer Betreuung und Bildung zuweilen eher wie ein Bündel von Ausnahmen impliziter Regeln an. Nicht einmal die Altersgrenzen sind eine verlässliche Orientierungshilfe, denn die lokalen Strukturen haben teilweise eigene Alterskriterien für ihre Adressaten; es gibt sogar *foyers de jour*, die Zwei- bis Vierjährige aufnehmen. Trotz des massiven Ausbaus von *Maisons Relais pour Enfants* existieren gegenwärtig Tageseinrichtungen unterschiedlicher Art und Qualität nebeneinander. Auch unter der Bezeichnung „*Maison Relais*“ firmieren sehr unterschiedliche Strukturen. Es gibt kleine Einrichtungen mit wenigen Dutzend Kindern, aber auch große, in denen sich zur Mittagsstunde mehrere hundert Kinder aufhalten. Die Personalstruktur der Häuser kann von Gemeinde zu Gemeinde sehr verschieden sein. Es gibt alte Gebäude, zum Teil nur improvisiert für Kinder hergerichtet, es sind in den vergangenen Jahren aber auch zahlreiche neue Häuser für Kinder mit einer anspruchsvollen Architektur errichtet worden. Über die pädagogische Gestaltung ihrer Innen- und Außenräume (Schronen/Achten 2011) und über die pädagogische Praxis der Einrichtungen existiert nur Erfahrungswissen. In der Luxemburger (Fach-)Öffentlichkeit werden die *Maisons Relais* kontrovers diskutiert, wobei insbesondere die Mindestanforderungen an qualifiziertes Fachpersonal, zu geringe Möglichkeiten für eine fachlich reflektierte Arbeitsvorbereitung sowie die weitgehende Flexibilisierung der Betreuungszeiten kritisiert werden. Das Gesetz über die *Maisons Relais* eröffnet jedoch einen großen Gestaltungsspielraum; entsprechend unterschiedlich ist die pädagogische Praxis in den Häusern. Die Rolle der Eltern geht weit über die eines erweiterten Adressatenkreises hinaus; sie sind vielfach selbstbewusste Akteure im Feld institutioneller Betreuung und Bildung – das verrät auch die Terminologie: Statt von „Elternarbeit“ ist immer häufiger von „Erziehungspartnerschaft“ die Rede. Dieser Begriff verbirgt allerdings, dass Eltern sehr unterschiedliche Interessen an der Unterbringung ihrer Kinder in Betreuungsstrukturen haben und an einer „Partnerschaft“ nicht selbstverständlich interessiert sind.

Eine Reihe von wesentlichen Elementen dieses institutionellen Gefüges ist in dem Überblick, den diese Darstellung gibt, erst gar nicht berücksichtigt worden.

- Dazu gehört eine Darstellung der Qualifikationsstruktur des Personals. Der gesetzlich vorgeschriebene Anteil an einschlägig qualifiziertem Fachpersonal ist in gewerblichen Einrichtungen niedriger als in Einrichtungen, die im Rahmen einer Konvention öffentlich gefördert werden, und die Anforderungen an die Qualifikationsstruktur des Personals in *Maisons Relais* sind geringer als in gemeinnützigen *crèches*. Der Text geht auch nicht auf die Ausbildungswege des Personals – beispielsweise auf die Qualifikation von Müttern zu „Hilfserziehern“ –, auf das Angebot zur Fort- und Weiterbildung und auf die Fachberatung ein.
- Auch auf die Trägerstruktur vorschulischer Bildung und außerfamiliärer Betreuung in Luxemburg und die rechtlichen Grundlagen ihres Zusammenspiels wird nicht eingegangen. Die großherzogliche Verordnung über die *Maisons Relais* räumt den Gemeinden einen großen Gestaltungsspielraum ein, der sich auf Umfang und Qualität des Betreuungsangebots auswirkt. Auf den Standard der institutionellen Betreuung und Bildung haben auch die großen Träger als Vertragspartner der Gemeinden großen Einfluss.
- Schließlich fehlt eine Erörterung der Steuerungsinstrumente – von der Finanzierung bis zur Evaluation – und ihrer Möglichkeiten und Grenzen, mit denen der Staat auf die Entwicklung des Angebots und seine inhaltliche Ausgestaltung Einfluss nimmt. Ein Beispiel ist der *chèque-service accueil*. Dieses Instrumentarium der Subjektförderung hat sich ungewollt als indirekte Subventionierung gewerblicher Anbieter ausgewirkt. Nach der Einführung des *chèque-service accueil* sind privat-gewerbliche Betreuungsstrukturen „wie Pilze aus dem Boden geschossen“, obwohl ihre Qualität häufig – nicht immer – den Ansprüchen an frühkindliche Bildungseinrichtungen nicht entspricht; aber die Nachfrage der Eltern legitimiert ihre Existenz. Grenzpendler haben keinen Anspruch auf den *chèque-service accueil* und orientieren sich vermutlich, soweit sie ihre Kinder in Luxemburg betreuen lassen, an kostengünstigen Betreuungsangeboten. Ein anderes Beispiel ist der Erfolg der *éducation précoce*, der nicht zuletzt darauf basieren dürfte, dass sie für Eltern Dreijähriger Kinder billiger ist als die *crèches*.

Trotz vieler Daten und Fakten fehlen grundlegende Informationen. Lücken der systematischen Datenbasis müssen durch persönliche Mitteilungen, situative Beobachtungen und Erfahrungswissen interpoliert werden.

- Es ist beispielsweise nicht bekannt, wie viele Kinder wie lange von wem bzw. wo betreut werden und wie dies ihren Alltag und ihre Bildungsbiografien prägt; angesichts des Imperativs der Flexibilisierung, die an der Wiege der *Maisons Relais* stand, ist dies aber eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung pädagogischer Konzepte. Wenn Kinder beispielsweise nach vier Stunden *éducation préscolaire* in einem *foyer de jour* zu Mittag essen, der womöglich nur mit dem Bus zu erreichen ist, und pünktlich zur Nachmittagsbetreuung um 14 Uhr wieder zurück in der *Spillschoul* sein müssen, wo sie weitere zwei Stunden verbringen, ehe sie abgeholt werden, dann bestimmt die duale Struktur von *preschool education* und *day care*-Einrichtung durch täglich mehrere Wechsel zwischen unterschiedlichen Kindern, Betreuern und Orten den Alltag Luxemburger Kinder – ganz abgesehen davon, dass diese Frage auch auf das Ineinandergreifen unterschiedlicher Betreuungsformen zielt. Sie lässt sich für gewerbliche Betreuungsstrukturen und für die Betreuung durch Tageseltern noch weniger beantworten als für gemeinnützige Strukturen. Über das, was dort mit den Kindern geschieht, existiert lediglich narratives Erfahrungswissen.
- Ob Tageseltern für Familien eine Alternative oder eine Ergänzung darstellen bzw. ob diese Angebote für unterschiedliche Gruppen von Familien relevant sind, lässt sich auch nicht beantworten, weil bislang nicht systematisch ermittelt wurde, welche Eltern welche Betreuungswünsche haben, und der Bedarf nach Kinderbetreuung seitens der Regierung nicht festgestellt wurde.
- Es gibt auch kein Wissen über den Wandel der Strukturen privat-familiärer Betreuung und die Veränderung familiärer Betreuungsstrategien, die z. T. über die klassischen Einrichtungsformen hinausgehen und dabei für die soziale Ungleichheit unter Kindern relevant werden.

Diese Fragen haben auch theoretische Konsequenzen, denn sie sprengen die herkömmliche frühpädagogische Begrifflichkeit von Betreuung, Erziehung und Bildung.

3.2. ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

Obwohl diese Darstellung des Systems vorschulischer und außerfamiliärer Bildung und Betreuung in Luxemburg also skizzenhaft bleiben muss, kann sie andeuten, wie komplex Organisation und Realität institutioneller Betreuung und Bildung in Luxemburg sind.

Gegenwärtig befindet sich die nicht-schulische und nebenfamiliäre Bildung und Betreuung in Luxemburg in einem Prozess quantitativer Expansion und qualitativen Wandels, dessen Ergebnis nicht absehbar ist. Das Wachstum des Betreuungsmarktes betrifft nicht nur den gemeinnützigen Sektor, auf dem das Augenmerk der staatlich geförderten Qualitätsentwicklung liegt, sondern auch die privat-gewerblichen Angebote. Insofern ist es zwar anschaulich aber irreführend, von einer „Architektur“ der Erziehung, Bildung und Betreuung bis zu Zwölfjähriger in Luxemburg zu sprechen – von einer „Baustelle“ zu sprechen wäre angemessener. Trotz kontroverser Debatten wird der Umbau des Betreuungssystems von einem breiten politischen und gesellschaftlichen Konsens getragen. Es gibt kein übergreifendes pädagogisches Konzept, „Nothilfe“- und bildungsorientierte Einrichtungen können nebeneinander existieren. Die „Lissabon-Strategie“ der Europäischen Union, die diesen Wandel politisch initiiert hat, ist eine wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Strategie, der das pädagogische Motiv der Bildungsqualität *volens volens* folgen muss. Ein Verständnis pädagogischer Qualität, das sich davon abzukoppeln sucht, würde die realen Bedingungen verfehlen, unter denen Bildungsprozesse von Kindern stattfinden und professionell begleitet werden.

In diesem Licht lässt die Darstellung der „Architektur“ der Luxemburger Betreuungs- und Bildungsstrukturen Zonen der Mehrdeutigkeit erkennen, die für seine zukünftige Entwicklung Bedeutung haben.

Dies gilt zunächst für die Unterscheidung zwischen *preschool education* und *day care*. Sie ist letztlich darin begründet, dass Familie und Schule das Kindheitsmuster der klassischen Moderne bestimmen. Darüber hinaus ist sie in ministeriellen Zuständigkeiten verankert und wird durch die entsprechenden Förderungsinstrumente reproduziert. Alle pädagogischen Konzeptionen, die derzeit in Luxemburg diskutiert werden, laufen jedoch auf eine Relativierung, ja: Aufhebung dieser Dualität hinaus. Schon jetzt ist zu erkennen, dass auch die institutionellen Innovationen der vergangenen Jahre die Grenzen zwischen Familie, Schule und Tagesbetreuung überschreiten. Im Vorschulalter gibt es sowohl *care*-Strukturen (*crèches*), als auch Bildungsstrukturen (*éducation préscolaire; cycle 1*). Die *éducation précoce* lässt sich im Sinne der dualen Logik als eine hybride Betreuungsform bezeichnen. Die *foyers de jour* stehen dagegen in der Zuständigkeit des Familienministeriums, werden aber mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern am Nachmittag frequentiert. Sie haben – ähnlich den *foyers scolaires* in der Stadt Luxemburg, die aus einer Initiative von Lehrern hervorgegangen und enger mit der Schule verbunden sind (Marth/Ramponi 2009; Ramponi 2009) – den Anspruch, ein eigenständiger Ort non-formaler Bildung zu sein. Ihr Kern sind Mittagessen und Hausaufgaben; wenn jetzt in den *Maisons Relais* mehr geschehen soll, wird es etwas anderes sein als Schule.

Angesichts dieser Mehrdeutigkeit wird klar, dass die Bedeutung der Tagesbetreuung vom Verständnis ihrer Aufgaben und von ihren primären Adressaten und weniger von der ministeriellen Zuständigkeit bestimmt wird. Daher ist es auch folgerichtig, dass sich die *Maison Relais* von einem spezifischen Einrichtungstyp zu einem Verbund sozialer Dienste für Kinder entwickelt.

Die Zonen der Mehrdeutigkeit sind zugleich Schauplätze komplexer Transitionen. Der Ausdruck suggeriert glatte, zumindest sachlogische, bildungsbiographische Übergänge. Es liegen ihnen aber Trennungen zugrunde, und daher bilden sie eher Problemzonen der nationalen Kinderbetreuung.

- Transitionen werden in der bildungspolitischen Diskussion oft verknüpft mit der Frage nach der „Anschlussfähigkeit“ zwischen früher Bildung und Schule. Bildungsbiographisch gibt es eine Kontinuität von der *crèche* zur *éducation préscolaire* und zur Schule. Wie aber wird diese Kontinuität in der Konzeption non-formaler Bildung gedacht? Kann sie sich dem Sog der Schule und dem Druck der Eltern auf frühzeitige Schulvorbereitung entziehen? Non-Formale *Settings* müssten als Vermittlungsinstanz zwischen Familie, Schule und Kinderleben konzipiert werden.

- Trennungen manifestieren sich auch in der unverbundenen Ko-Existenz von Korporatismus und dem Eigenleben, das die kommerziellen Anbieter auf den Märkten für Kinderbetreuung führen.
- Ähnliche betreuungspolitische Widersprüche gibt es im Bereich der Tagespflege. Unbestritten ist die ungewisse Qualität dieser Betreuungsform, die oft von Frauen aus bildungsfernen Milieus angeboten wird. Trotzdem hat die Tagespflege mit staatlicher Unterstützung durch Qualifizierungsangebote, *agrément* und *chèque-service accueil* expandiert. Fachlichkeit früher Bildung und Austrocknung des Betreuungsschwarzmarkts könnten zu konkurrierenden Zielen werden.

Als „Visualisierung einer Baustelle“ gelesen verlangt das Schaubild nach einer integrierenden betreuungs- und bildungspolitischen Konzeption. Die *Maisons Relais pour Enfants* sind der Schauplatz, an dem diese integrative Konzeption Konturen gewinnen kann. Von den *Maisons Relais* kann der Impuls für die Entwicklung zu einem eigenständigen Sektor non-formaler Bildung in Luxemburg ausgehen. Im Sinne der Qualitätsentwicklung wäre es konsequent, die *Maisons Relais* nicht als spezifischen Einrichtungstypus, sondern als Konzeption einer kindzentrierten, bildungsorientierten, in den Gemeinden verankerten sozialen Infrastruktur gesunden Aufwachsens zu verstehen, welche die Trennungen zwischen Bildungs- und Betreuungsaufgaben überwindet und eine Brücke zur präventiven Frühförderung und zu Hilfen zur Erziehung schlägt. *Maison Relais* würde damit zur Bezeichnung für ein eigenständiges Sozialisationsfeld, das die Grenze zwischen Familie, Schule, außerschulischer bzw. außerfamilialer Betreuung sowie der Kinder- und Familienhilfe bis hin zum Gesundheitssystem relativiert, und dessen Verankerung in den lokalen Lebenswelten Kindern einen sozialen Ort des Aufwachsens und der zivilgesellschaftlichen Beteiligung verschafft.

I. Bestandsaufnahme

3. Grenzen und Perspektiven
der Darstellung

Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung

Literatur- und Quellenverzeichnis

Achten, M., Horn, N. & Schronen, D. (2009). Kindertageseinrichtungen. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M.-A. Rodesch-Hengesch & C. Schmit (Hrsg.), **Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg** (S. 691–698). Luxembourg: Éditions Saint-Paul.

Achten, M. & Schronen, D. (2008). Die Kinderbetreuung in Luxemburg seit der Einführung der "Maison Relais". In Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.), **Die Entwicklung integrierter familienunterstützender Dienstleistungszentren. Expertisen aus Frankreich, Großbritannien, Luxemburg und den Niederlanden** (S. 53–80). München: DJI.

Belsky, J., Barnes, J. & Melhuish, E. (2007). **The National Evaluation of Sure Start. Does area-based intervention work?** Bristol: The Policy Press.

Bien, W., Rauschenbach, T. & Riedel, B. (Hrsg.) (2006). **Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie**. Weinheim, Basel: Beltz.

Bousselin, A. (2006). **Concilier vie familiale et vie professionnelle : Qui garde les jeunes enfants des parents qui travaillent ?** Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-Economiques (CEPS), Luxembourg. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: <http://www.ceps.lu/pdf/3/art1087.pdf>.

Bousselin, A. (2010). **L'impact du chèque-service accueil sur les dépenses de garde d'enfants : Estimations par méthodes de simulation**. Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-Economiques (CEPS), Luxembourg. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: <http://www.ceps.lu/pdf/3/art1521.pdf>.

Editions le Phare, Ministère de la Famille et de l'Intégration, Entente des Foyers de Jour, Syndicat des Villes et Communes Luxembourgeoises & Universität du Luxembourg (Hrsg.). (2009). **Maisons Relais pour Enfants. Le Manuel/Das Handbuch**. Luxembourg: Editions le Phare.

European Commission (2009). **Reconciliation between work, private and family life in the European Union**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission, statistical office of the European Union, EuroStat, Luxembourg (2011). **EuroStat Database**. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database.

Honig, M.-S. & Neumann, S. (2011). Bildung jenseits von Familie und Unterricht. Programm und Praxis der *Maison Relais pour Enfants*. **Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur**, Nr. 312, S. 28–31.

Kneip, N. (2009). Tagesfrüherziehung. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M.-A. Rodesch-Hengesch & C. Schmit (Hrsg.), **Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg** (S. 709–718). Luxembourg: Éditions Saint-Paul.

Laewen, H.-J. (2009). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), **Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk** (2. Aufl., S. 96–107). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen.

Le portail des statistiques, Grand-Duché de Luxembourg (2011). **Population et Emploi**. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: <http://www.statistiques.public.lu/fr/population-emploi/index.html>.

Lejealle, B. (2005). **Mode de garde des jeunes enfants : entre souhait et réalité...** Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-Economiques (CEPS), Luxembourg. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: <http://www.ceps.lu/pdf/3/art1035.pdf>.

Majerus, M. (2006). **Die « Maison Relais pour Enfants » – Instrument der Kinder- und Familienpolitik in Luxemburg**. Fachkonferenz der Association nationale des communautés éducatives a.s.b.l. (ANCE) am 20. März 2006 an der Universität Luxemburg. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: http://www.ance.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=81:mill-majerus-die-maison-relais-pour-enfants-instrument-der-kinder-und-familienpolitik-in-luxemburg&catid=31:online-dokumente&Itemid=4.

Majerus, M. (2008). Engagement für „Sorgenkinder“ – Aufgabe der „Maison Relais pour Enfants“ und Kooperation mit der Schule. In Confédération Caritas Luxembourg (Hrsg.), **Sozialalmanach 2008 – Schwerpunkt „Kinderarmut & Bildung“** (S. 289–302). Luxembourg: Confédération Caritas Luxembourg.

Majerus, M. (2009). Ziele der Maisons Relais. In Editions le Phare, Ministère de la Famille et de l'Intégration, Entente des Foyers de Jour, Syndicat des Villes et Communes Luxembourgeoises & Université du Luxembourg (Hrsg.), **Maisons Relais pour Enfants. Le Manuel/Das Handbuch**. Luxembourg: Editions le Phare.

Marth, S. & Ramponi, A. (2009). Außerschulische Kinderbetreuung der Stadt Luxemburg. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M.-A. Rodesch-Hengesch & C. Schmit (Hrsg.), **Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg** (S. 699–707). Luxembourg: Éditions Saint-Paul.

MENFP: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2011). **Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2009–2010**. Service de Statistiques et Analyses. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: <http://www.men.public.lu/publications/index.html>.

MFI: Ministère de la Famille et de l'Intégration, Grand-Duché de Luxembourg (2010). **L'accueil socio-éducatif des enfants. Manuel du « Chèque-Service Accueil » (CSA) pour enfants** (2. Aufl.). Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: www.accueilenfant.lu/publications.

MFI: Ministère de la Famille et de l'Intégration, Grand-Duché de Luxembourg (2011). **Rapport d'activité 2010**. Letzter Zugriff: 30.09.2011. URL: <http://www.mfi.public.lu/publications/>.

Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2010). **Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile**. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Pfau-Effinger, B. (2006). Cultures of childhood and the relationship of care and employment in European welfare states. In J. Lewis (Hrsg.), **Children, Changing Families and Welfare States** (S. 137–153). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.

Ramponi, A. (2009). Vom Foyer scolaire zur Maison Relais. In Editions le Phare, Ministère de la Famille et de l'Intégration, Entente des Foyers de Jour, Syndicat des Villes et Communes Luxembourgeoises & Université du Luxembourg (Hrsg.), **Maisons Relais pour Enfants. Le Manuel/Das Handbuch** (S. 36–39). Luxembourg: Editions le Phare.

Scheiwe, K. & Willekens, H. (Hrsg.). (2009). **Child Care and Preschool Development in Europe. Institutional Perspectives**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Schronen, D. & Achten, M. (2011). **Raum für Kinder. Platz für Erfahrung. Ort für Begegnung** (hrsg. von Confédération Caritas a.s.b.l. & Ordre des Architectes et des Ingénieurs-Conseils). Luxembourg: Confédération Caritas Luxembourg.

Theisen, R. (2009). Kindertagespflege. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M.-A. Rodesch-Hengesch & C. Schmit (Hrsg.), **Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg** (S. 719–731). Luxembourg: Éditions Saint-Paul.

Thiersch, R. (2011). Kindertagesbetreuung – Frühpädagogik. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), **Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik** (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 735–749). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Willems, H., Rotink, G., Ferring, D., Schoos, J., Majerus, M., Ewen, N., Rodesch-Hengesch, M.-A. & Schmit, C. (Hrsg.). (2009). **Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg – Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg**. Luxembourg: Éditions Saint-Paul.



Ich bedanke mich bei Anne Mootz, Studentin der Universität Luxemburg im Studiengang *Bachelor en Sciences de l'Education* für ihre Unterstützung. Sie hat die Moderation der Gruppendiskussionen begleitet, dokumentiert und entscheidend zu deren Gelingen beigetragen.

Peter Kappenstein

Teil II: Qualitätsentwicklung im Dialog.

Ergebnisse der Gruppendiskussionen von Fachkräften der frühpädagogischen Betreuung, Bildung und Erziehung im April und Mai 2010 in Eisenborn.

Peter Kappenstein

Büro für Sozialplanung Kappenstein, Trier

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	33
1. Die Gruppendiskussionen	34
1.1. Qualitätsentwicklung im Dialog	34
1.2. Zielsetzung	34
1.3. Die Gruppendiskussion als Methode im Kontext der Qualitätsdebatte	34
2. Zentrale Ergebnisse	37
2.1. Einführung	37
2.2. Qualität für Kinder	38
2.3. Qualität für Eltern	39
2.4. Qualität des Personals	42
2.5. Qualität der Einrichtung	45
3. Fazit und Empfehlungen	47
4. Rückblick - Abschluss	53
Anhang, Teilnehmer/innen – Statistik	55

EINLEITUNG

Im Herbst 2009 setzte das Ministerium für Familie und Integration einen Dialog zur Qualitätsentwicklung der Tagesbetreuung in Gang, der Träger von konventionierten Einrichtungen und ihre Fachkräfte einlud, sich an der Diskussion um die Ausgestaltung der öffentlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (BBE) zu beteiligen. Zum Verständnis dieser Dialoginitiative ist es wichtig, deren bildungs- und sozialpolitischen Hintergrund zu skizzieren: Spätestens mit dem Jahr 2005 erfährt die Betreuung, Bildung und Erziehung in Luxemburg eine umfassende Transformation. 2005 entstehen die ersten *Maisons Relais pour Enfants* (MRE). Dieser neue Typus der Tagesbetreuung geht zurück auf das *Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants*. Der mit den MRE begonnene Ausbau der institutionellen BBE ist gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet. Im Vordergrund der Reform stehen die Umsetzung einer kindzentrierten BBE, die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die soziale und sprachliche Inklusion der verschiedenen Ethnien in Luxemburg. Eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten, insbesondere aber für die Einrichtungsträger und das Fachpersonal ist, dass die Qualitätsentwicklung der BBE parallel zur Ausweitung des Angebots an MRE erfolgen soll. Um die Reform, ihre Aufnahme durch Kommunen, Träger und Eltern und ihre Umsetzung durch das Fachpersonal der Einrichtungen verfolgen zu können, setzt mit dem Jahr 2009 eine Begleitforschung des Reformprozesses ein. Forscher der Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften der Universität Luxemburg beobachten und evaluieren unter Leitung von Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig den kindzentrierten Um- und Ausbau der institutionellen Kleinkinderziehung.

Schon im Frühjahr 2009 stand die Qualität der BBE als zentrales Anliegen des Ministeriums auf dessen Agenda. Zur Entwicklung von Qualitätsstandards erhielt der Autor dieses Beitrags den Auftrag, in Kooperation mit Trägern der Kindertagesbetreuung ein „Manuel des Standards“ zu entwickeln. Die Erarbeitung dieses Handbuchs sollte partizipativ in 10 Arbeitsgruppen geschehen. Erzieher/innen und Leitungskräfte sollten für folgende Themen Qualitätsansprüche als verbindliche Standards formulieren: „Sicherheit“, „Gesundheit und Hygiene“, „Ernährung“, „Sprache, soziale, kognitive und emotionale Entwicklung“, „Bewegung“, „Kreativität“, „Elternarbeit“, „Integration und kulturelle Vielfalt“, „Erzieher-Kind Beziehung und Interaktion“, „Infrastrukturelle Bedingungen“. Diese Initiative kam in der geplanten Form nicht zustande. Die für den 17. September 2009 vorgesehene Auftaktveranstaltung wurde abgesetzt. Das Familienministerium nahm Abstand von der Erarbeitung des „Manuel des Standards“, hielt aber am Ziel der Entwicklung und Sicherung der Qualität der luxemburgischen Kindertagesbetreuung fest. Ein neuer Fahrplan zur Qualitätsentwicklung nahm Gestalt an.

Die Leitungs- und Fachkräfte aus konventionierten Einrichtungen sollten in einem systematisch geführten Dialog grundsätzliche Fragen der Qualität der BBE diskutieren. Die Engführung auf Qualitätsstandards wurde zurückgestellt.

Die Erzieher/innen der *Foyers de Jour* und der *Maisons Relais pour Enfants* erhielten eine Einladung nach Eisenborn, um sich dort in Gruppendiskussionen mit der Praxis der BBE in ihren Einrichtungen zu befassen, aus ihrer Sicht als Expert/innen den Status quo der Qualität zu reflektieren und den Bedarf an qualitätsfördernden Maßnahmen zu formulieren. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen sollen in den vom Familienministerium gesteuerten Reformprozess einfließen und in der Neuausrichtung der Ausbildung und Weiterbildung berücksichtigt werden. Das Familienministerium forderte deshalb die Träger der Einrichtungen, Leitungskräfte und Erzieher/innen auf, sich aktiv und systematisch an der Diskussion um die Qualität frühpädagogischer Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) zu beteiligen und zur Formulierung dessen, was eine gute Kindertagesstätte ausmacht, beizutragen.

Dieser Diskurs zwischen Ministerium und Akteuren im Bereich der FBBE ist als Top-Down- und Bottom-Up-Prozess („Gegenstromverfahren“) angelegt. Mit ihm wird nicht weniger als ein Beitrag der Erzieher/innen zur Zukunftsfähigkeit der institutionellen BBE möglich. Der erste Schritt, die Gruppendiskussionen, wird in diesem Bericht dokumentiert.

1. Die Gruppendiskussionen

1.1. QUALITÄTSENTWICKLUNG IM DIALOG

Die im April und Mai 2010 in Eisenborn durchgeführten Gruppendiskussionen trafen auf ein beachtliches Interesse. Insgesamt nahmen 97 Fachkräfte teil, die in 9 Sitzungen mit jeweils 8 - 12 Personen Fragen der Qualität der FBBE diskutierten.

Das Ministerium für Familie und Integration hatte zu diesem Fachaustausch eingeladen. Er galt v.a. der Qualität der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. Er wurde über verschiedene Grenzen hinweg geführt und zwar über institutionelle Grenzen der Träger, der Professionen, der Funktionen und der regionalen Grenzen. Die Gruppen wurden im Einverständnis mit den Teilnehmer/innen nach einem Mix von regionaler Verortung, Träger, Einrichtungstyp (*Maison Relais* und *Foyer de Jours*) und Gemeindemerkmalen (Größe, Wachstum) zusammengesetzt. Eine statistische Repräsentativität der Teilnehmer/innen und ihrer Einschätzungen für das Feld der Kindertageseinrichtungen insgesamt war nicht angestrebt. Es sollte sich um eine selbst selektierte Stichprobe aus der Gruppe der Fachkräfte der konventionierten Tagesbetreuung handeln.

1.2. ZIELSETZUNG

Die Gruppendiskussionen hatten zum Ziel

- einen systematischen Diskurs zur Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung zwischen Trägern und Fachkräften zu initiieren;
- die Beteiligung von Trägern und Leitungs- und Fachkräften an der Neuausrichtung der institutionellen Kinderbetreuung zu stärken;
- Meinungen und Einschätzungen der Fachkräfte zu Problemen und Chancen der vorhandenen Praxis und neuer Ansätze einzuholen, beispielsweise zum Prinzip der Flexibilität der *Maison Relais pour Enfants* und zu ihrer Umsetzung in der Praxis.

1.3. DIE GRUPPENDISKUSSION ALS METHODE IM KONTEXT DER QUALITÄTSDEBATTE

Zum Verständnis der Gruppendiskussionen in Eisenborn sind aus methodischer Sicht folgende Hinweise hilfreich.

In der quantitativen Sozialforschung wird die Gruppendiskussion als methodische Alternative zum Einzelinterview eingesetzt. Mit ihr ist die Erwartung verbunden, dass „die Teilnehmer mehr und Weitergehendes äußern als im Einzelinterview.“¹ Die Gruppendiskussion wird genutzt, um subjektive Einstellungen bzw. Bewertungen von Teilnehmer/innen zu einem vorgegebenen Thema/Gegenstand zu untersuchen und den Einfluss einer Gruppe auf Einstellungsänderungen zu messen. „Die Dynamik in der Gruppe wird ein wesentlicher Bestandteil der Daten und ihrer Erhebung.“² Untersucht wird dabei nicht „die Verteilung individueller Meinungen, sondern die Effekte von Gruppenprozessen auf die individuelle Meinungsbildung resp. –aktualisierung.“³

¹ Flick, U., *Sozialforschung, Methoden und Anwendungen*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 2009, S. 122

² Flick, U., *ebenda*, S. 122

³ Friedrichs, J., *Methoden empirischer Sozialforschung*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1990, S. 247,

Qualitative Sozialforschung setzt die Gruppendiskussion als methodisches Instrument ein, um die Dynamik des Gruppengeschehens zu verstehen und dessen meinungs- und einstellungsbildende Funktion nachzuzeichnen. Dabei stehen „Erfahrungszusammenhänge, Wissensbestände und Orientierungsmuster im Vordergrund“⁴. Das Interesse qualitativer Forscher/innen gilt dem Verständnis des kollektiven Prozesses und seinem Ergebnis.⁵ So sehen einige Forscher im Gruppendiskussionsverfahren „die Chance, gemeinsame Orientierungen bzw. den gemeinsamen Umgang mit individuellen Orientierungen *in statu nascendi* herauszuarbeiten“.⁶ Von Interesse ist dabei beispielsweise, ob die Diskussionsteilnehmer/innen bereits vorhandenen Einstellungen Ausdruck verleihen, oder ob sich diese im Diskussionsverlauf erst bilden bzw. inwiefern sich beide Vorgänge miteinander verschränken und zu welchem Ergebnis sie führen – als Gruppenmeinung oder als abweichende Meinung von Teilnehmer/innen. Das Aushandeln von Bedeutungen und ihr Ergebnis stehen im Zentrum der qualitativen Analyse.

Die Gruppendiskussionen in Eisenborn hatten ein doppeltes Interesse. Es sollte auch hier um Einschätzungen von Teilnehmer/innen gehen. Wie würden sie die Qualität der FBBE in ihren Einrichtungen darstellen und bewerten? Allerdings war mit den Eisenborner Gesprächen das spezifische Ziel verbunden, die Erzieher/innen als Expert/innen für die künftige Qualitätsentwicklung zu mobilisieren und in dieser Funktion als Gesprächspartner des Ministeriums für Familie und Integration zu gewinnen. Dies forderte einen eigenen methodischen Zugang. Deshalb wurde auf ein interviewähnliches Frage-Antwort-Schema zugunsten einer möglichst offenen, aktivierenden Diskussion verzichtet.

Am Beginn der Diskussion stand die Leitfrage „Was macht einen guten Kindergarten aus?“. Sie sollte die Teilnehmer/innen dazu ermutigen, aus ihrem Fundus an Wissen, reflektierten Erfahrungen, Alltagsbeobachtung und professioneller Diagnose Qualitätsprozesse zu beschreiben und zur Diskussion zu stellen. Der kollegiale Austausch sollte sich am beruflichen Alltag der Erzieher/innen orientieren und unter bewährten Diskussionsbedingungen stattfinden (Ziel- und Thementransparenz, ausreichende Diskussionszeit, Transparenz der Rolle des Moderators, Spielregeln für ein gelingendes Gespräch). Vorhandene Unterschiede in den beruflichen und institutionellen Positionen (Leitungskräfte, Erzieher/innen) sollten nicht den Grundsatz gleicher Gesprächschancen berühren.

Falls sich in der Diskussion eine mehrheitliche Meinung abzeichnete, wurde sie auf Moderationskarten festgehalten. Meinungen einer Minderheit oder Einzelmeinungen von Teilnehmer/innen wurden ebenfalls auf Karten für alle sichtbar vermerkt, um kontroverse Meinungen zu dokumentieren.

Die Heterogenität der Teilnehmer/innen nach Institution, regionaler Verortung, Berufsausbildung und beruflicher Position geschah in dem Interesse, aus möglichst unterschiedlichen Positionen Beiträge zur Qualitätsentwicklung zu erhalten. Um in jeder Gruppe unterschiedlichen Auffassungen und Argumenten ausreichend Raum zu geben, sollten die Gruppen nicht mehr als 12 Teilnehmer/innen haben.

Die Gruppendiskussionen wurden je nach dem Einverständnis der Teilnehmer/innen in Ton oder Bild aufgezeichnet.

Um die Diskussion anzuregen, setzte die Moderation folgende Impulsfragen ein:

- „Wie stellen Sie gute Praxis her?“
- „Was ist das Besondere des Alltags für Kinder in Ihrer Einrichtung?“
- „Wie unterscheidet sich die Praxis ihrer Kindertagesstätte von der Umwelt (Erziehung in der Familie)?“
- „Warum ist es für ein Kind gut, wenn es in die Einrichtung kommt?“

⁴ Flick, U., *Qualitative Evaluationsforschung*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 2006, S. 161

⁵ Fiedler, A., *Kollektives kollektiv erfassen – das Gruppendiskussionsverfahren in der Diskussion (Review Essay)*, unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/20> (12.08.2010)

⁶ Fiedler, A., *ebenda*, ohne Seitenangabe

Um möglichst unterschiedliche Schilderungen einzuholen, wurden als Impulsgeber kurze Rollenspiele eingesetzt.

Input 1

„Pädagogisches Konzept“

Rollenspiel: Eine Mutter befragt eine Erzieherin nach den Vorzügen ihrer Einrichtung, weil sie zum nächstmöglichen Zeitpunkt für ihr Kleinkind eine Betreuung sucht. Die Erzieherin stellt die Einrichtung, ihr pädagogisches Konzept und das Personal vor. Die Mutter fragt kritisch nach, will wissen, was im Verständnis der Erzieherin ein guter Kindergarten ist.

Input 2

„Umfelderwartungen“

Rollenspiel: Der Vertreter einer Kommune erklärt bei einem Besuch in der Einrichtung, dass der Wunsch von Eltern nach mehr Bildungsangeboten an die kommunale Kindertagesstätte herangetragen wird. Er möchte diesen Wunsch unterstützen. Die Erzieherin erklärt aus professionell-pädagogischer Sicht, wie Bildung in der Tagesbetreuung kleiner Kinder umgesetzt wird.

Input 3

„Professionelles Selbstverständnis“

Rollenspiel: Eine junge Frau, die eine Ausbildung zur Erzieherin machen möchte, aber in einigen Fragen unsicher ist, fragt eine Erzieherin um Rat. Die Erzieherin stellt Rolle und Aufgaben der Erzieherin unter den aktuellen Bedingungen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung dar.

2. Zentrale Ergebnisse

2.1. EINFÜHRUNG

Wie selten zuvor in der Geschichte der Tagesbetreuung werden an die Erzieher/innen neue und hohe Erwartungen herangetragen. Die Gruppendiskussionen verdeutlichten dies eindrucksvoll. Das gesamte Gefüge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) verändert sich, ein neues Verständnis von Professionalität zeichnet sich ab. Die Reformen der FBBE prägen den Einrichtungsalltag und stellen tagtäglich Fragen an das Selbstverständnis der Fachkräfte.

In diesem Kontext kann der Dialog als zielführendes Instrument der Auseinandersetzung und Verständigung in Qualitätsfragen, aber auch als Haltung und Prozess in Grundfragen der FBBE mindestens zwei wichtige Funktionen übernehmen. Sie werden am Beispiel der Gruppendiskussionen offenkundig.

- Die Gruppendiskussionen erfüllen modellhaft eine überaus wichtige soziale Funktion, indem sie den teilweise äußerst drängenden Anliegen und Forderungen der Berufsgruppe zur Sprache verhelfen. Sie eröffnen einen Raum, in dem Erzieher/innen ihre Probleme und ihre Problemlösungen im Zusammenhang mit der Reform der FBBE vortragen können. Die Gespräche können von individueller Beanspruchung entlasten. Gleichzeitig schärfen sie das Bewusstsein für die sozial- und bildungspolitische Funktion der Erzieherin.
- Die Gruppendiskussionen zeichnen den Weg vor für einen dringend notwendigen, dauerhaften Dialog zwischen den Fachkräften der BBE und ihren wichtigsten Partnern, den Eltern, den Einrichtungsträgern, den Politikern, den Vertretern der Universität und nicht zuletzt den für die FBBE verantwortlichen Vertretern in den zuständigen Ministerien. Die vom Ministerium für Familie und Integration mit den Eisenborner Gesprächen eingeleiteten Schritte sind im ursprünglichen Sinne wegweisend.

Im folgenden Textteil werden - teils im Stil eines Protokolls, teils aus der kommentierenden Sicht des Moderators - zentrale Ergebnisse der Gruppendiskussion vorgestellt. Das geschieht in der Absicht, die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit aktuellen Qualitätsfragen zu vergegenwärtigen und den künftigen Diskussionsbedarf zu skizzieren. Die thematische Bandbreite machte es notwendig, die Diskussion auf jene Themen zu beschränken, die aus der Sicht der Diskussionsteilnehmer/innen von besonderer Relevanz für die Qualität der FBBE sind.

Die Diskussionsbeiträge lassen sich folgenden Themenfelder zuordnen:

- Qualität für Kinder
- Qualität für Eltern
- Qualität des Personals
- Qualität der Einrichtung.⁷

Die kommentierte Zusammenfassung stellt die einzelnen Diskussionsbeiträge in den Kontext der einrichtungsübergreifenden Qualitätsdebatte.

⁷ Vgl. Deutsches Jugendinstitut, *Quantität braucht Qualität, Agenda für den qualitativ orientierten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige*, München 2009, S. 10, unter http://www.dji.de/bibs/2009-06_Quantitaet_braucht_Qualitaet_DJI_Positionspapier.pdf (12.6.2011)

2.2. QUALITÄT FÜR KINDER

Zitate aus der Diskussion

- *Das Kind muss im Mittelpunkt stehen, seine körperliche, mentale und psychische Entwicklung hat Vorrang vor den Interessen seiner Umgebung.*
- *Es ist entscheidend, auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes einzugehen.*
- *Im Bereich der Kinderbetreuung darf nicht mit Schablonen gearbeitet werden. Jedes Kind braucht seinen individuellen Entwicklungsplan.*
- *Der individuelle Rhythmus jedes Kindes sollte beachtet werden.*
- *Die Kinder werden immer früher institutionalisiert.*
- *Manche Kinder verbringen über 50 Stunden pro Woche in der Betreuungseinrichtung.*
- *Die Bedürfnisse der Kinder und nicht die der Eltern sollten im Mittelpunkt stehen.*
- *Es gibt immer mehr Kinder mit Verhaltensproblemen. Sie brauchen spezifische Hilfestellungen, für die den Erzieher/innen die Zeit und die Möglichkeiten fehlen.*
- *Die Einrichtung ist aus verschiedenen Gründen ein Ersatz für die Familie geworden.*
- *In den „Crèches“ findet man heute mehr Kinder mit Verhaltens- und Sprachstörungen als früher.*
- *Viele Kinder führen ein Leben, das ihren Bedürfnissen nicht entspricht.*
- *Die „Crèche“ kann nicht jedem gerecht werden. Es gibt keine „Crèche“, die sowohl den Kindern, als auch den Eltern, den Erzieher/innen und den Politikern gerecht wird.*

2.2.1. BEDEUTUNG IM KONTEXT DER QUALITÄTSDEBATTE

Die Teilnehmer/innen haben in ihren Gesprächen Elemente einer grundlegenden pädagogischen Haltung zusammen getragen. Dazu zählt insbesondere die Wertschätzung der ihnen anvertrauten Kindern und die Fähigkeit, deren Bedürfnisse wahrzunehmen, ihre Potentiale und Probleme zu reflektieren, zu erklären und das eigene Handeln daran auszurichten.

Die Orientierung am Kind ist in großer Übereinstimmung der Erzieher/innen die entscheidende pädagogische Grundlage für FBBE. Sie weisen dem Thema „Qualität für Kinder“ in der Qualitätsdebatte oberste Priorität zu. „Qualität für Kinder“ steht allerdings immer unter dem Einfluss der Strukturqualität der Einrichtung (Personal, Management).

Die Orientierung am Kind hat zunächst programmatischen Vorrang. Die pädagogische Maxime lautet, das Kind als eigenständige Person wahrzunehmen und zu fördern. In dem Zusammenhang diskutieren die Teilnehmer/innen die verschiedenen Ansätze der Reggio-Pädagogik, der Montessori-Pädagogik, des "Kindzentrierten Ansatzes" und des „Situationsorientierten Ansatzes“. Konsens besteht darin, dass der wertschätzende Respekt, der diesen Ansätzen gemeinsam ist, von den Erzieher/innen verlangt, den pädagogischen Alltag aus der Perspektive des Kindes zu reflektieren, um jedem einzelnen Kind eine optimale geistige, körperliche und seelische Entwicklung zu ermöglichen.

Die Orientierung am Kind hat aber auch praktischen Vorrang. Die alltägliche Erfahrung vieler Erzieher/innen lehrt, dass das einzelne Kind und Kinder als Gruppe insgesamt besonders schützenswert sind, beispielsweise vor einer Vernachlässigung durch Eltern.

Ausdrücklich wenden sich einzelne Diskussionsbeiträge gegen das Interesse, bereits die frühkindliche FBBE in der Erwartung eines volkswirtschaftlichen Nutzens zu konzipieren. In diesem Zusammenhang wird das sozialpolitische Postulat der Vereinbarkeit von Familie und Beruf kritisch gesehen. Grundsätzliche Rechte des Kindes, beispielsweise auf Bildung, sollten nicht dem Anspruch der Verträglichkeit von Erwerbstätigkeit und Familie untergeordnet werden.

2.2.2. MEINUNGSSPEKTRUM

KONSENS

Ein grundlegender und gruppenübergreifender Konsens besteht in der Bedeutung der „Kindzentrierung“ frühkindlicher Erziehung: Der Ausbau der Kindertagesbetreuung ist konsequent an den Bedürfnissen

und Möglichkeiten der anvertrauten Kinder vorzunehmen. Die Erzieher/innen unterstreichen den Zusammenhang zwischen sozialem Kontext und den individuellen Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse. Der Stellenwert der Bildung hat im Verhältnis zur Bedeutung der Betreuung zugenommen. Das gilt auch für die Gruppe der Kinder unter vier Jahren.

Die Erzieher/innen sprechen sich dafür aus, Bildung stärker an individuell möglichen Bildungsbiographien zu orientieren als an institutionellen Bildungsplänen. Kinder sollen in hilfreichen Beziehungen und in einer förderlichen Umwelt aufwachsen. Eine auf diese Weise unterstützte körperliche, emotionale und kognitive Entwicklung wird das Kind befähigen, autonom und kooperativ zu handeln.

Ein Schlüsselproblem sehen Erzieher/innen in der wachsenden Aufgabe, vergleichbare Bildungs- und Entwicklungschancen zu sichern. Zu den Herausforderungen zählt die Heterogenität der Herkunftskulturen in Luxemburg, vor allem in den städtischen Gemeinden. In diesem Zusammenhang stellt die sprachliche Verständigung mit Eltern und Kindern eine zentrale Aufgabe dar. Ein besonderer Integrationsanspruch verbindet sich mit der zunehmenden Zahl an Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen.

DIFFERENZEN

Unterschiede zeigen sich in der Frage, wie diese Förderung unter den Bedingungen des gesellschaftlichen und sozialen Wandels erfolgreich herzustellen ist oder auch welche Bedeutung und Rolle der Institution Kindertagesstätte dabei zukommt. Unterschiedlich beurteilen die Erzieher/innen ebenfalls die Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz. Die Pluralisierung privater Lebensformen fordert die FBBE in Kindertagesstätten vielfach heraus. Die Erzieher/innen erleben den sozialen Wandel der (luxemburgischen) Gesellschaft v. a. am Beispiel des Wandels der Familienstrukturen.

Bemerkenswert ist, dass einige Erzieher/innen als Bezugspunkt für diesen Wandel das Bild der traditionellen „Normalfamilie“ benutzen. Das geschieht durchaus in dem Wissen um die Vielfalt heutiger Familienkonstellationen (Alleinerziehende, Patchwork-Familien). Sie gelten einigen Teilnehmer/innen allerdings als Beispiele für eine bedauerliche „Auflösung der Familie“ und als Ursache für die zunehmende Zahl psychisch belasteter Kinder.

Eine zweite Position vertreten jene Erzieher/innen, für die der gesellschaftliche Wandel ein chancenreiches Faktum ist. Chancen werden beispielsweise in der zunehmenden Bedeutung individueller Autonomie und dem veränderten Selbstverständnis der Frauen gesehen. Diesem Wandel hat die öffentliche BBE Rechnung zu tragen.

2.3. QUALITÄT FÜR ELTERN

Zitate aus der Diskussion

- *Elternarbeit wird immer wichtiger, fordert aber mehr Zeit, als im Zeitbudget vorgesehen und im Alltag vorhanden ist.*
- *Manchmal sind es die Eltern selbst, an denen Bildungsarbeit geleistet werden muss.*
- *Vertrauen ist eine wichtige Voraussetzung für eine gute Beziehung zwischen Eltern und Erzieher/innen.*
- *Eltern haben oft ein blindes Vertrauen in konventionierte Einrichtungen.*
- *Nur ein Teil der Eltern ist zur Zusammenarbeit bereit. Einige Eltern sehen es nicht als erforderlich an, sich mit dem zu befassen, was in der Einrichtung geschieht.*
- *Ist es ein fehlendes Interesse der Eltern an der Arbeit der Einrichtung oder ein großes Vertrauen in die Erzieher/innen, das die geringe Teilnahme an Angeboten der Elternarbeit/Elternbildung erklären kann?*
- *Nicht wenigen Eltern fehlt der Respekt vor den notwendigen Regeln der Einrichtung. Sie halten sich nicht an Zeiten oder versäumen es, die Erzieher/innen über akute Probleme zu informieren, z. B. die Krankheit eines Kindes.*
- *Bei manchen Eltern lässt sich kein Bewusstsein für Methoden oder Konzepte erkennen.*

- Eltern zeigen im Allgemeinen wenig Interesse und Motivation für das Konzept der Elternschule. Eltern, die bei solchen Aktivitäten mitmachen, sind auch die, die ohnehin schon versuchen, sich soviel wie möglich zu informieren und an sich und ihrer Erziehung zu arbeiten.
- Eltern tragen Verantwortung gegenüber der Einrichtung die sich dadurch ausdrückt, dass sie sich nicht nur an die Regeln der Einrichtungen halten, sondern sich bewusst sind, dass sie auch durch ihr Verhalten und ihre Handlungen zur Erziehung der Kinder beitragen. Und dass Erziehung nicht allein die Aufgabe der Betreuungseinrichtung ist.
- Es sollte eine klare Trennung geben: Den Erziehern geht es um das Wohl des Kindes, für die Probleme der Eltern gibt es andere Anlaufstellen (assistante sociale).
- Die Erzieher/innen bekommen die Eltern nur selten zu Gesicht und haben das Gefühl, dass es den Eltern nur darum geht, dass es den Kindern an nichts fehlt, während sie betreut werden. Sie müssen die Eltern zu den Elterngesprächen „zwingen“, da sie der Meinung sind, dass dies die einzige Möglichkeit ist, mit diesen über die Kinder zu reden.
- Die Eltern kommen freiwillig zu den angebotenen Terminen, interessieren sich für das, was in der Einrichtung und mit ihren Kindern geschieht und beteiligen sich mehr oder weniger aktiv.
- Es ist wichtig, dass die Eltern und die Erzieher/innen gemeinsam Kompromisse eingehen, um eine optimale Organisation zu gewährleisten.

2.3.1. BEDEUTUNG IM KONTEXT DER QUALITÄTSDEBATTE

Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg geschieht familienergänzend und –unterstützend. Um diesem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden, ist die vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehern unabdingbare Voraussetzung. Erzieher/innen haben deshalb ein zentrales Interesse an der Arbeit mit Eltern. Einig waren sich die Erzieher/innen darin, dass gute Elternarbeit u. a. folgende Kennzeichen hat:

- Die FBBE ist transparent, die Einrichtung gewährt Einblick in ihre „Lebenswelt“.
- Eltern erhalten ausreichend Informationen zum Verhalten des einzelnen Kindes und der Gruppe.
- Die Tagesstätte bietet Gelegenheiten, die pädagogische Tätigkeit der Erzieher/innen kennen zu lernen.
- Zur Qualität einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zählt auch, dass Eltern den Erzieher/innen einen Einblick in die Lebenswelt des Kindes zu Hause und zu seinem Verhalten außerhalb des Kindergartens gewähren.
- Zunehmende Bedeutung gewinnt die Qualität der Elternbildung. Sie besteht in systematischen Informationen zur Entwicklung von Kleinkindern, zu altersgemäßem Spiel oder zu Förderangeboten.
- Gute Elternarbeit lässt sich daran erkennen, dass Eltern im Einrichtungsalltag und/ oder bei Veranstaltungen und Projekten mitarbeiten.
- Schließlich bieten Erzieher/innen pädagogische Hilfen bei Schwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Familienproblemen oder vermitteln solche Hilfen.

2.3.2. MEINUNGSSPEKTRUM

KONSENS

Die Beschreibung qualifizierter Elternarbeit – als frühpädagogische Konzeption oder als Erfahrungswert – ist eine Bestimmung des Dreiecksverhältnisses von Eltern, Kindern und Mitarbeiter/innen der Einrichtung. Ihr oberstes Ziel ist die gesunde Entwicklung des Kindes. Die Diskussionen waren von der gemeinsamen Auffassung getragen, dass FBBE nur in enger Kooperation mit den Eltern gelingen kann.

Elternarbeit ist allerdings nicht konfliktfrei, wie die Diskussionen zeigten. Konflikte entzündeten sich vor allem entlang der Linie, welche die Verantwortung der Eltern einerseits und die der Kindertagesstätte andererseits trennt. Im Rahmen der Elternarbeit stehen die Erzieher/innen nicht selten vor der Aufgabe, die Funktionen von Kindergarten und Familie klar voneinander abzugrenzen, um Eltern die Verantwortung für ihre Kinder bewusst zu machen.

Viele Erzieher/innen verweisen in diesem Zusammenhang auf einen steigenden Bedarf an professioneller Elternberatung. Sie sehen darin die Chance, auf wachsende familiäre Problemlagen und deren Wirkung auf die Entwicklung von Kindern fachlich angemessen reagieren zu können. Die Beratung von

Eltern setzt allerdings einen hohen, nach eigener Einschätzung nicht immer vorhandenen Professionalisierungsgrad voraus. Schwerer wiegt noch die Tatsache, ungenügende Zeitressourcen für die Beratung von Eltern zu haben.

Im Verlauf der Diskussionen kamen alle zentralen Felder der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Einrichtung zur Sprache. Dabei wurden einige Themen intensiv bearbeitet, etwa die Mitwirkung von Eltern bei der Integration von Kindern aus unterschiedlichen Kultur- und Sprachkreisen. Andere Themen, wie etwa die gemeinsame Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule, wurden dagegen nur kurz benannt.

Die unterschiedlich intensiv diskutierten Themen zur Elternarbeit bzw. zur Erziehungspartnerschaft nehmen insgesamt eine Spitzenposition in der Liste der vorgeschlagenen Weiterbildungsthemen ein.

Unter dem Fokus ihrer Qualität wurden folgende Themen diskutiert:

- Angebote der Einrichtungen vor Aufnahme eines Kindes, Erstkontakte zu Eltern, die Gestaltung von Anmeldegesprächen, Besuchsangebote im Alltag der Einrichtung, Einführungselternabende;
- die Gestaltung der Beziehung von Eltern und Erzieher/innen nach der Aufnahme;
- Angebote der Einrichtung, an denen Eltern in unterschiedlichem Maße beteiligt werden (Feste und Feiern, Basare, Wanderungen, Ausflüge);
- die gemeinsame Planung von Veranstaltungen und Projekten;
- die Rolle von Eltern als Miterziehern, ihre Mitwirkung bei Gruppenaktivitäten;
- exklusive Angebote für Eltern, wie etwa zwanglose Treffen am Abend oder an Wochenenden;
- Einzelkontakte, etwa die Gestaltung der Tür- und Angelgespräche, aber auch die Durchführung von Termingesprächen;
- die Gestaltung von Portfolios;
- Beratungsgespräche, bei Problemen auch unter Einbeziehung von Dritten;
- die Vermittlung von Hilfsangeboten, der Einsatz und Nutzen von Hausbesuchen;
- Informationsangebote, wie beispielsweise die Erläuterung der Konzeption des Kindergartens, Elternbriefe, Mitteilungen am sog. Schwarzen Brett, die Gestaltung von Berichten, der Einsatz von Medien (Fotos, Video), die Weitergabe von Informationsbroschüren;
- die Einbeziehung von Eltern in die Konzeptionsentwicklung, die gemeinsame Diskussion der Ziele und Methoden der FBBE;
- eine mögliche Einbindung in die Organisation der Einrichtung und schließlich das Engagement von Eltern als Fürsprecher der Einrichtung.

Einige Themen waren wegen ihrer strukturellen Bedeutung von besonderem Interesse. Ihre Bearbeitung zog sich als „Roter Faden“ durch die Diskussionen. Dazu zählten die Unterschiede in der Praxis der *Maisons Relais pour Enfants*, der *Crèches* und der *Foyers de Jour*. Die Frage, wie Sprachbarrieren zu überwinden seien, um mit Eltern unterschiedlicher Sprache und Kultur eine Grundverständigung zu gewährleisten, wurde ebenfalls intensiv diskutiert. Schließlich stand die Frage, wie die Balance zwischen den in der Einrichtung geltenden Regelungen (Öffnungszeiten) einerseits und den Bedürfnissen von Eltern (Arbeitszeiten) und Kindern andererseits herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten sei, häufig im Mittelpunkt von Diskussionen.

Die Teilnehmer/innen konkretisierten an unterschiedlichen Beispielen, wie die Bedingungen optimiert werden können, unter denen Elternarbeit stattfindet, z.B. an der Frage der Begrüßung und Verabschiedung von Eltern, der Möglichkeit aktiver elterlicher Teilnahme am Alltag der Kindertagesstätte, den Angeboten zum Austausch über die individuelle Entwicklung der Kinder oder den unterschiedlichen Formen, Eltern über den Kindergarten und seine Angebote zu informieren. In einigen Gruppen stand ferner zur Diskussion, wie sich unterschiedliche Auffassungen zu pädagogischen Zielen und erzieherischen Praktiken bei Eltern und Erzieher/innen methodisch angemessen thematisieren lassen, unter anderem wie Konfliktgespräche mit Eltern zu führen sind.

DIFFERENZEN

Jenseits der Übereinstimmung, dass Eltern und Erzieher/innen sich die Betreuung und Förderung der Kinder teilen und dass das Wohl der Kinder der gemeinsame Nenner ist, gab es bei den Diskussionsteilnehmer/innen verschiedene Auffassungen zur Rolle der Eltern, ihren Interessen und Aufgaben einerseits und zur eigenen Rolle andererseits. Einer partnerschaftlichen Sicht zufolge stehen Eltern und Erzieher/innen grundsätzlich gleich in ihrer Betreuungsaufgabe und lernen voneinander (Erziehungspartnerschaft). Betont man vor allem die professionelle Perspektive, dann verfügt die Erzieher/in über Expertenwissen und Kompetenzen, das über die elterlichen Kenntnisse hinausgeht, ein Urteil über pädagogisch richtiges Elternverhalten erlaubt und unter Umständen nötig macht (Elternarbeit bzw. Elternbildung). Die damit verbundene Asymmetrie ist möglicherweise eine Ursache für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern. Kooperation ist mühsam, wenn Eltern im Leitbild einer Einrichtung als Partner gelten, in der Praxis aber zu Klienten in Erziehungsfragen werden. „Eltern wollen nicht primär Partner sein, sondern als Personen ernst genommen werden.“⁸

2.4. QUALITÄT DES PERSONALS

Zitate aus der Diskussion

- *Manchmal wird „am Fließband“ gewickelt. Und selbst dann bleibt keine Zeit für pädagogische Konzeptarbeit, die Erstellung eines Portfolios oder die Vorbereitung von Gruppenaktivitäten.*
- *Es gibt einfach zu wenig „kinderfreie“ Zeit, um Bildungsarbeit leisten zu können, Konzepte weiter zu entwickeln oder Projekte vorzubereiten.*
- *Die kinderfreie Zeit muss viel stärker in die Berechnung des Personalschlüssels einbezogen werden.*
- *Das Zeitbudget reicht nicht für alles – für Vor- und Nachbereitungszeit, um sich im Team zu treffen und auszutauschen, pädagogische Konzepte zu entwickeln und zu besprechen, über die eigenen Handlungen zu reflektieren.*
- *Es braucht mehr Zeit „ohne Kinder“ um den Erziehungsalltag zu planen und vorzubereiten.*
- *Oft finden Personalversammlungen nach Feierabend statt. Sie werden dann als Überstunden gerechnet.*
- *Es ist durchaus üblich, in der Freizeit die Beobachtungen und Erkenntnisse niederzuschreiben.*

2.4.1. AUFGABENSPEKTRUM DER ERZIEHER/INNEN

Die Teilnehmer/innen weisen darauf hin, dass das Aufgabenspektrum der Einrichtungen sehr breit angelegt ist. Es reicht von der regelmäßigen Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder und Kindergruppen über die gezielte Bildungs- und Entwicklungsförderung, die Gestaltung der Austauschbeziehungen zu Eltern, Schulen und sozialen Diensten bis hin zur kontinuierlichen Qualitätssicherung und -entwicklung. Die Betreuung von Kindern unter drei Jahren erfordert außerdem die Anpassung bzw. Weiterentwicklung der konzeptionellen und pädagogischen Arbeitsgrundlagen.

Diese fachlichen Aufgaben werden nach Ansicht vieler Erzieher/innen häufig unter ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen bewältigt. Damit wächst das Risiko eines Qualitätsverlustes in zentralen Bereichen der Kindertagesbetreuung.

BEISPIEL „VERFÜGUNGSGZEIT“

Der gesetzlich festgeschriebene Personalschlüssel berücksichtigt nicht ausreichend, dass neben der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern bzw. in der Kindergruppe zusätzlich Aufgaben geleistet werden müssen, die eigene Zeitkontingente erfordern. Werden diese Zeiten nicht unabhängig von den Zeiten für die direkte Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit zur Verfügung gestellt, so geht die Wahrnehmung dieser Aufgaben zwangsläufig mit einer Reduktion der Fachkraft-Kind-Relation einher.

Auch die Ausfallzeiten durch Urlaubsansprüche sowie Krankheit oder Fortbildungsteilnahme beeinflussen die reale Fachkraft-Kind-Relation häufig zu Ungunsten betreuter Kinder. Unter diesen Voraussetzun-

⁸ Unter: http://www.rogerprott.de/download/Traeger_Eltern.pdf (22.07.2011).

gen erleben viele Fachkräfte die Personalausstattung als (zu) niedrig und die Belastung und Arbeitsintensität als (zu) hoch. Die Personalsituation lässt beispielsweise eine optimale Elternarbeit nur bedingt zu. Elternarbeit beschränkt sich oft auf Informationen (Elternabende) und allgemeine Elternbildung (Vorträge). Eine systematische, gemeinsame Arbeit zwischen Erzieher/innen und Eltern zum Alltag in der FBBE findet selten statt.

ERSTAUSBILDUNG UND PRAKTIKA

Viele Erzieher/innen bewerten das gegenwärtige Ausbildungsniveau als unzureichend und halten eine Anhebung des Ausbildungsniveaus für notwendig, um den tiefgreifenden Änderungen in der FBBE und den gestiegenen Ansprüchen an Qualität Rechnung zu tragen. Die Arbeit mit 0 bis 3-Jährigen bedarf einer verbesserten Ausbildung von Erzieher/innen. Dass der rasche quantitative Ausbau der Ganztagesbetreuung (*Maison Relais*) mit dem Anspruch an hohe professionelle Qualität verbunden ist, erfordert neue und besondere Qualifikationen der Fachkräfte. Die FBBE muss den Besonderheiten der ersten Lebensjahre Rechnung tragen. Das Fachwissen und die Schlüsselkompetenzen für die FBBE müssen in die Regelausbildung integriert werden. Allerdings darf das nicht unter Verzicht auf die Orientierung an der Praxis der Einrichtungen geschehen. Nach Meinung vieler Diskussionsteilnehmer/innen ist die universitäre Ausbildung in dieser Hinsicht praxisfern.

Auch die Ausbildungspraktika sind einer Mehrheit der Diskussionsteilnehmer/innen zufolge verbesserungswürdig. Inhalt und Durchführungsregeln müssen an die veränderten Ansprüche an Ganztagsbetreuung angepasst werden.

Einige Teilnehmer/innen hegen Zweifel an der Eignung bzw. Motivation mancher Berufsaspirant/innen. Sie begründen dies mit einer bei Praktikant/innen nicht selten vorhandenen Einstellung, der Beruf der Erzieher/in sei eine gut dotierte Profession und verlange nicht allzu viel beruflichen Einsatz. Diese Einstellung schlage sich in mangelndem Engagement nieder, was sich bei der Ableistung von Praktika zeige. Notwendig seien deshalb mehr Informationen über den Beruf der Erzieher/in und seine hohen praktischen Anforderungen im Vorfeld der Entscheidung für eine Ausbildung. Die jetzige Ausbildung müsse sich darauf hin befragen lassen, ob das Wissen und die Fähigkeiten, die in der aktuellen und künftigen FBBE gebraucht werden, auch tatsächlich vermittelt würden. Der Praxisbezug müsse eine größere Rolle spielen, Praxis und Theorie sollten besser miteinander verknüpft werden.

Es sei wichtig, die persönliche Haltung und die pädagogische Reflexion schon in der Ausbildung zu fördern. Dazu bedürfe es geeigneter Ausbildungsmodule.

Deutlich monierten Teilnehmer/innen, dass Fragen der Struktur- und Prozessqualität, wie beispielsweise das Management einer Einrichtung, in der Ausbildung zu kurz kommen, obwohl deren Bedeutung sehr viel größer geworden sei.

Zitate aus der Diskussion

- *Eine hohe qualitative Ausbildung der Erzieher/innen ist eine Voraussetzung für die Qualität in den Einrichtungen.*
- *Der Kleinkinderbereich stellt spezielle Anforderungen an die Erzieher/innen. Darauf sollte in der Ausbildung stärker eingegangen werden.*
- *Die Ausbildung sollte differenzierter sein und die Auswahl zwischen mehreren Sparten zulassen.*
- *Die Ausbildung bereitet die zukünftigen Erzieher/innen nicht auf die Arbeit mit oder die Entwicklung von Projekten vor.*
- *Es ist zu befürchten, dass in Zukunft mehr undiplomiertes Personal eingestellt wird und auch, dass häufig wechselndes Personal die Qualität senkt. Aus finanziellen Gründen hätte man dann weniger qualifiziertes Personal, was sich negativ auf die Qualität der Einrichtungen auswirken wird.*
- *Es sollte Spezialisierungsmöglichkeiten geben, so dass man ein Praktikum, oder sogar mehrere in dem Bereich machen kann, in dem man später arbeiten möchte.*

- *Es sollten auch fachspezifische Kurse für die unterschiedlichen Bereiche angeboten werden, z. B. Seminare, die sich konkret mit den Bedürfnissen und dem Umgang mit Kindern im Alter zwischen 0 und 3 Jahren befassen.*
- *Es mangelt oft an Praktikumsmöglichkeiten. Die Studenten dürfen sich ihr Praktikum nicht unbedingt selbst aussuchen und landen so manchmal in Bereichen, die sie eigentlich nicht interessieren.*

2.4.2. WEITERBILDUNG

Die Diskussion zur Fort- und Weiterbildung offenbart zweierlei: Erstens gibt es einen sehr unterschiedlichen Informationsstand zur beruflichen Fort- und Weiterbildung für Erzieher/innen. Zweitens spiegelt dieser Informationsstand nicht das allen zugängliche faktische Angebot wieder, etwa das Angebot der *Entente des Foyers de Jour*.

Ein unterschiedlicher Wissensstand liegt auch zu den gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für Weiterbildung vor. Differenzen bestehen etwa bezüglich der Kostenübernahme für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten.

Ein vorrangiges Motiv zur Teilnahme an Weiterbildung liegt in der Erwartung der Erzieher/innen, fachliche Kompetenzen zu erlangen oder aufzubessern, um das eigene pädagogische Alltagshandeln zu optimieren. Dieses Motiv ist von besonderer Aktualität, weil sich die Erzieher/innen neuen und pädagogisch folgenreichen Strukturveränderungen gegenüber sehen. Aus ihrer Perspektive liegt in der Weiterbildung die besondere Chance, einen wissenschaftlich fundierten Erklärungsrahmen für den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der betreuten Kinder und der Praxis der Tagesbetreuung, den Einrichtungsstrukturen, dem Elternhaus und ihren persönlichen Erfahrungen zu erhalten. Schließlich ermutigt Weiterbildung dazu, belangvolle Themen wie die derzeit diskutierten Bildungsziele der Elementarpädagogik kennen zu lernen und Bildungsinitiativen mit der nötigen professionellen Selbstüberzeugung umzusetzen.

Themen, denen das besondere Weiterbildungsinteresse der Teilnehmer/innen gilt, sind beispielsweise:

- die Qualifizierung in den sogenannten Basiskompetenzen, der Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz (Selbstwahrnehmung, Motivationsfähigkeit, soziale Kompetenz, lernmethodische Kompetenz, Werthaltung),
- die Optimierung von Erziehungspartnerschaften (Elternarbeit, Elternbildung, Familienarbeit, Familienbildung),
- Informationen zu aktuellen bzw. zukunftsweisenden pädagogischen Konzepten,
- die sich verändernde theoretische Fundierung von Bildung in früher Kindheit durch Ergebnisse der Hirnforschung,
- die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen als Schlüsselkompetenz in der frühkindlichen Pädagogik (Portfolioarbeit),
- Besonderheiten in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kleinkindern unter drei Jahren,
- Angebote für Führungskräfte zu den Themenbereichen „Team“, „Leitung“ und „Organisation“ (Management).

Im Kontext von Weiterbildungsangeboten wurden folgende Aspekte thematisiert:

- Die Anerkennung der Teilnahme an Weiterbildung durch die *Unités de Formation Continue Reconnaues* (UFOCOR) ist abhängig vom Ausbildungsgrad der betroffenen Person, also zum Beispiel vom Abschluss eines Diploms oder eines Zertifikats. Die Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung von niedrig qualifizierten Kräften ohne Diplom oder Zertifikat ist wegen der Aussichtslosigkeit, dadurch die berufliche Karriere zu verbessern, gering.
- Weiterbildung sollte obligatorisch und kostenfrei sein.
- Es sollten verstärkt Formen der Weiterbildung im Prozess der Arbeit angeboten werden.

Der Erfolg von Weiterbildungsangeboten hängt aus der Sicht der Erzieher/innen davon ab, ob sie am Transfer in den beruflichen Alltag ausgerichtet sind und wie sehr sie diesen Transfer unterstützen. Zeitlich auf wenige Stunden begrenzte Weiterbildungen haben die Erzieher/innen unter dieser Anforderung

als weniger wirksam erfahren. Sie sind als Einstieg in ein neues Thema, zur Vertiefung eines bereits erarbeiteten Themas oder als Möglichkeit zum Austausch mit Kolleg/innen sinnvoll. Als durchgehend positiv erachtet wurden Teamfortbildungen außerhalb der Einrichtung, aber auch sogenannte *Inhouse*-Schulungen. Deren Vorteil besteht nach Ansicht der Teilnehmer/innen darin, dass sie eher am kollektiven Bedarf der Erzieher/innen einer Einrichtung orientiert sind und gemeinsames Lernen ermöglichen.

2.4.3. DIE QUALITÄT DES PROFESSIONELLEN ENGAGEMENTS IST ABHÄNGIG VON STRUKTURQUALITÄT

Die Diskussionen offenbaren einen breiten fachlichen Konsens in der Frage nach guter pädagogischer Qualität, der sich unter anderem in einem Votum für hohe Prozessqualität ausdrückt. Sie ist unverzichtbare Voraussetzung für engagierte frühpädagogische Arbeit. Die Erzieher/innen betonen allerdings, dass Prozessqualität wichtige räumlich-materielle und personelle Voraussetzungen hat, die sie nicht in jeder Einrichtung erfüllt sehen.

2.5. QUALITÄT DER EINRICHTUNG

Zitate aus der Diskussion

- *In großen Häusern gibt es zu wenig Möglichkeiten für die Kinder, um sich zurückziehen zu können, wenn ihnen danach ist.*
- *Zu große Gruppen sind ein Hindernis für Qualität.*
- *Gerade bei den 0 bis 3-Jährigen sollte eher mit kleinen Gruppen gearbeitet werden und die Bezugspersonen sollten gleich bleiben.*
- *Eine Verlängerung der Öffnungszeiten hätte die Konsequenz, dass die Bindung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson in Frage gestellt würde. Bei längeren Öffnungszeiten müssten die Erzieher/innen zwangsläufig in Schichten arbeiten, so dass die Kinder mit sich abwechselnden Bezugspersonen konfrontiert wären.*
- *Größere Einrichtungen, wie beispielsweise manche „Maisons Relais“, beherbergen zwar eine größere Anzahl an Kindern, teilen diese jedoch in kleinere Gruppen ein. Diese Gruppen stehen jeweils unter der Aufsicht von gleich bleibenden Bezugspersonen.*
- *Die Stabilität der Gruppen ist wichtig für die Sicherung von Qualität. Dies kann jedoch eine gewisse Unflexibilität gegenüber den Bedürfnissen von Eltern mit sich bringen. Um den arbeitenden Eltern so weit wie möglich entgegen zu kommen, ist die „Maison Relais“ von 6 Uhr morgens bis 11 Uhr abends und sogar samstags geöffnet.*
- *Ist das System der Kinderbetreuung in Luxemburg nicht eher „elternzentriert“ als „kindzentriert“?*
- *Das Ministerium vermittelt den Eltern, dass sie die Kinder bringen können, wann sie wollen.*
- *Werden die Öffnungszeiten und „horaires“ im Sinne der Kinder oder im Sinne der Eltern festgelegt? Wird der Rhythmus des Kindes bei diesen Festlegungen beachtet und respektiert?*
- *Früher waren die Zeiten zu streng festgelegt.*
- *Die Qualität muss dem „chèque-service“ und den neuen Strukturen erst angepasst werden.*
- *Der positive Aspekt der „chèque-service“ ist ihr Einsatz, wenn es darum geht die Spirale der Armut zu durchbrechen.*
- *Ein Problem in bezug auf den Personalschlüssel ist der häufige Wechsel der Erzieher/innen, ausgelöst durch eine sehr niedrige Zahl an Arbeitsstunden pro Erzieher/in.*
- *Die Räumlichkeiten sind oft ungünstig und die Erzieher/innen beklagen sich über Platzmangel.*
- *Die „Foyers de Jour“ müssen den „Maisons Relais“ gegenüber konkurrenzfähig bleiben und den Eltern in verschiedener Hinsicht entgegenkommen.*

Die Qualität der Rahmenbedingungen, in denen FBBE geschieht, die sogenannte Strukturqualität, bestimmt entscheidend die pädagogische Qualität – diese Einschätzung war uneingeschränkt Konsens unter den Teilnehmer/innen. Dies gilt – in ebenfalls hoher Übereinstimmung – vor allem für die Faktoren Gruppengröße und Fachkraft-Kind-Schlüssel. Daneben bestimmen die Qualifikation des Personals und die ihm zur Verfügung stehende „kinderfreie“ Zeit über die Qualität der Einrichtung. Schließlich ist Qualität nicht zuletzt abhängig von der Lage, Größe, dem Raumangebot und der Ausstattung der Einrichtung.

2.5.1. ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN PROZESS- UND STRUKTURQUALITÄT

Vor dem Hintergrund der Debatte um eine verbesserte Prozessqualität der Kindertagesbetreuung müssen aus Sicht der Erzieher/innen die Strukturmerkmale der Qualität verstärkt in den Blick genommen werden, vor allem das tatsächlich vorhandene Verhältnis von pädagogisch tätigen Fachkräften zu anwesenden Kindern (Erzieher/innen-Kind-Schlüssel) sowie die Gruppengröße und die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. Viele Erzieher/innen gehen davon aus, dass die tatsächlich existierenden Fachkraft-Kind-Relationen häufig unter dem gesetzlich festgelegten Personalschlüssel liegen. Sollten die Mindeststandards bezüglich der Fachkraft-Kind-Relation in Einrichtungen nicht eingehalten werden, dann steht in Frage, ob die hohen Ansprüche an die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen eingelöst werden können.

Nach Ansicht einer Mehrheit der Diskussionsteilnehmer/innen wird eine Qualitätssteigerung in vielen Einrichtungen der FBBE nur unter deutlich verbesserten Rahmenbedingungen möglich sein. Dazu zählen vor allem eine Fachkraft-Kind-Relation, die den Bedürfnissen der betreuten Kinder entspricht, eine Ausbildung und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals, die den heutigen und künftigen Aufgaben, insbesondere dem Bildungsauftrag in früher Kindheit gerecht wird und schließlich eine räumlich-materielle Ausstattung der Einrichtungen, die den gestiegenen Anforderungen an FBBE besser Rechnung trägt. Erst unter diesen Voraussetzungen lässt sich eine adäquate Prozessqualität erreichen.

2.5.2. RISIKEN DES QUANTITATIVEN AUSBAUS

Die Qualität der Kindertageseinrichtungen ist mit dem beschleunigten quantitativen Ausbau in Luxemburg einer Reihe von Risiken ausgesetzt. So haben beispielsweise die Leitungs- und Fachkräfte zunehmend mehr Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit zu erfüllen (Vorbereitung, Team- und Supervisionsgespräche, Dokumentation, Fort- und Weiterbildung). Der Versuch, einen praktischen Kompromiss zwischen der unmittelbaren pädagogischen Arbeit und der unerlässlichen mittelbaren, „kinderfreien“ Verfügungszeit zu finden, führt aus Sicht der Erzieher/innen in ein Dilemma. Die einzelne Erzieher/in steht vor der Wahl zwischen einer Mehrleistung, die zwar durch Überstundenvergütung oder Freizeit abgegolten werden kann, aber keine Lösung im Sinne eines effizienten Personalmanagements darstellt. Sie kann sich aber auch entscheiden, entweder Abstriche beim Einsatz in der unmittelbaren FBBE oder in der mittelbaren Arbeit zu machen. Strukturell betrachtet führen nicht ausreichende personelle Ressourcen bzw. ein Management, das den umfangreicheren Aufgaben nicht Rechnung trägt, zu einer Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation. Dies ist in der Praxis nicht selten der Fall. Eine entscheidende Ursache für das skizzierte Dilemma liegt nach Meinung vieler Diskussionsteilnehmer/innen in zu knapp bemessenen finanziellen Mitteln, die den Einrichtungen zur Verfügung stehen. Eine an Einspareffekten ausgerichtete Strategie des Trägers (Personalkosten) bringt nach ihrer Ansicht die Gefahr langfristig problematischer Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und auf die Zufriedenheit der Eltern mit sich.

3. Fazit und Empfehlungen

Die Gruppendiskussionen hatten zum Ziel, Erzieher/innen, Fachkräfte der öffentlichen BBE und die Vertreter/innen der Träger von Einrichtungen in die aktuelle Diskussion um die Qualitätsentwicklung einzubeziehen. Diese Intention entstand auf dem Hintergrund der neuen Architektur der öffentlichen BBE. Diese neue Architektur hat unmittelbare und weitreichende Folgen für die Praxis der Erzieher/innen, ihre Aus- und Weiterbildung, ihr Selbstverständnis und ihre Rolle im Kontext von Familie und Gemeinde. *Top-down - bottom up* Verfahren sind aller Erfahrung nach in Situationen des Umbruchs und der Neuausrichtung adäquater und wirken nachhaltiger als die *top-down* Umsetzung von Beschlüssen. Die Beteiligung an der Diskussion ist zielführend, weil die Erzieher/innen als unmittelbar Betroffene der Qualitätsentwicklung umso besser den neuen Anforderungen gerecht werden können, je mehr sie in den Prozess der Veränderungen der Strukturen eingebunden sind.

Es kam also darauf an, mit den Gruppendiskussionen dem Partizipationsprozess einen aussichtsreichen Auftakt zu verschaffen. Der Austausch zur Qualität der FBBE sollte über Träger- und Professionsgrenzen hinaus auf Landesebene stattfinden. Außer der Voraussetzung, dass die Treffen zeitlich organisiert waren und die Teilnehmer/innen auf die Einladung nach Eisenborn mit einer verbindlichen Anmeldung antworten sollten, gab es keine weiteren Erwartungen, etwa an vorbereitete Beiträge einzelner Teilnehmer/innen. Der formlose Einstieg in den Qualitätsprozess begünstigte spürbar die Bereitschaft zu Gesprächen entlang der zentralen Frage, was gute Qualität in der FBBE von 0 bis 3-jährigen Kindern ausmacht. Viele engagiert vorgetragene Beiträge führten zu einem lebhaften Austausch. Unterschiedliche, teilweise gegensätzliche Meinungen standen zur Diskussion.

Der Einstieg durch Rollenspiele eröffnete eine praxisnahe Debatte zu den Stärken und Schwächen aktueller FBBE in den vertretenen *Foyers de Jour* und *Maisons Relais*. Die Moderation folgte dabei den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, die Diskussion bewusst nicht im Rückgriff auf die Nomenklatur des Qualitätsmanagements, wie beispielsweise die Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität zu steuern. Zentrales Anliegen war es, Chancen und Hindernisse einer Qualitätsentwicklung aus der Sicht und in der Sprache der teilnehmenden Erzieher/innen zu ermitteln.

Die Diskussionen konnten aus den Beiträgen von fast 100 Teilnehmer/innen zentrale Themen der Praxis ausfindig und für die Qualitätsdebatte verwertbar machen. Die Themenwahl steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den aktuellen Veränderungen in der FBBE. Insofern ist das Ergebnis der Gruppendiskussionen eingebettet in die gesamte Diskussion um die quantitative und qualitative Entwicklung der Tagesbetreuung in Luxemburg. Einschränkend ist festzuhalten, dass die Gruppendiskussionen in Eisenborn lediglich einen Einblick in die aktuelle Praxis jener Einrichtungen erlauben, die über eine Konvention mit dem Ministerium für Familie und Integration verfügen. Die große Zahl privater Anbieter einer Tagesbetreuung – sie wird derzeit größer als die Zahl der konventionierten Einrichtungen geschätzt – war in Eisenborn nicht vertreten. Deren Qualität steht bislang außerhalb der Diskussion.

Aus der Sicht der Moderation waren die Gruppendiskussionen aus folgenden Gründen ergebnis- und erfolgreich:

- Sie zeichneten sich durch informative, engagierte, offene und selbstkritische Beiträge zum Stand der Qualitätsentwicklung in den unterschiedlichen Einrichtungen aus.
- Die Teilnehmer/innen verstanden es eindrucksvoll, zwischen der eigenen Praxis einerseits und den sozial- und bildungspolitischen Strukturveränderungen der BBE andererseits einen begründeten Zusammenhang herzustellen.
- Die Teilnehmer/innen reflektierten ihre Erfahrungen aus berufsfachlicher Sicht. Der Verzicht, von trä-

- ger- bzw. institutionsbezogenen Interessen aus zu argumentieren, führte zu authentischen Einblicken in die pädagogische Praxis der Tagesbetreuung.
- Überraschend war die große Bandbreite der Themen bei gleichzeitig deutlich unterschiedlichen Einschätzungen zur Qualität der FBBE in *Maisons Relais* und *Foyers de Jour*.
 - Auffallend war auch die Bereitschaft, sich auf Partizipation als Zugang zur Qualitätsentwicklung einzulassen. Die Teilnehmer/innen verbinden damit die Hoffnung, dass ihre Beteiligung ein dauerhaftes und konstitutives Element der Entwicklung sein wird. Sie erwarten, dass der Konsultationsprozess im Einvernehmen mit den Vertretern des Ministeriums, der Träger der Einrichtungen und Bildungsträgern zu Entwicklungen führt, in denen die Praxiserfahrungen und die Kompetenzen der Erzieher/innen berücksichtigt werden.
 - Bemerkenswert ist allerdings auch, dass einige Themen unberücksichtigt blieben, die in den nächsten Jahren von besonderer Bedeutung sein werden, wie beispielsweise die mögliche Rolle von Kindertagesstätten als kommunale Zentren der Familienbildung.
 - Es gibt in der Praxis der BBE Themen, die den Erzieher/innen „auf den Nägeln brennen“, zum Beispiel die Sprachförderung, die Integration von Kindern mit sehr unterschiedlichem familiärem und kulturellem Hintergrund, die sog. Elternarbeit bzw. Erziehungspartnerschaft und nicht zuletzt die aus ihrer Sicht öffentlich zu wenig wahrgenommene und anerkannte Profession der Erzieher/in.

Ob es in den Gruppendiskussionen um neue Anforderungen an das organisatorische Management der Betreuungseinrichtungen ging oder um die mit den erweiterten Öffnungszeiten der *Maisons Relais* ausgedehntere Beziehungsarbeit von Erzieher/in und Kind, ob die Suche nach einem kindgemäßen Verständnis früher Bildungsprozesse Gegenstand der Diskussion war oder eine bessere Anerkennung der Erziehungsleistung der Einrichtungen – am Ende fast jeder Gruppendiskussionen standen drei zentrale Erwartungen bzw. Forderungen der Erzieher/innen.

Die erste Erwartung richtet sich auf eine zeitgemäße, an den Problemen und Chancen des quantitativen Wachstums der Tagesbetreuung orientierte **AUS- UND WEITERBILDUNG**.

Die zweite Erwartung lenkt den Fokus auf das **SELBSTVERSTÄNDNIS VON ERZIEHER/INNEN**, das unter den stark veränderten Zielen, Rahmenbedingungen und wachsenden Anforderungen an FBBE in Frage steht. Das neue Verständnis von früher kindlicher Bildung führt zu Irritationen des Rollenverständnisses und zu Ratlosigkeit, weil früher angeeignete pädagogische Leitideen nicht mehr als Orientierung dienen können. Die Diskussion zeigt aber auch Ansätze für ein neues Selbstverständnis der Berufsrolle auf.

Die dritte Erwartung lässt sich bereits als Ausdruck dieses veränderten Selbstverständnisses interpretieren. Erzieher/innen fordern ein, dass ihr berufliches Engagement über den Wirkungsbereich ihrer Einrichtung hinaus wahrgenommen wird und dass sie als Expert/innen im öffentlichen Diskurs zum Um- und Ausbau der Tagesbetreuung gehört werden. Wenn die Bereitschaft zur **PARTIZIPATION** von Eltern und Kindern eine erzieherische Grundhaltung ist, so ist es nur folgerichtig, wenn Erzieher/innen für ihren Berufsstand die Teilhabe an der Gestaltung des Reformprozesses der FBBE erwarten.

Im Folgenden sind diese drei Kernforderungen als Kommentare mit Empfehlungscharakter näher beschrieben. Die Empfehlungen lauten:

DIE AUSBILDUNG UND WEITERBILDUNG VON ERZIEHER/INNEN SOLLTE REFORMIERT UND AN EIN NEUES VERSTÄNDNIS VON BILDUNG ANGEPASST WERDEN.

Der Leitgedanke einer kindzentrierten Pädagogik, der als Konsens die Gruppendiskussionen prägte, lautet zusammengefasst wie folgt: Erzieher/innen erfahren die Orientierung am Kind als sich selbst bildendes Individuum in ihrer prinzipiellen Gültigkeit als Herausforderung, die zu einem folgenreichen Umdenken zwingt. Dies gilt für den beruflichen Alltag, die aktuelle Praxis der FBBE, insbesondere aber für die Aus- und Weiterbildung. Viele Erzieher/innen bewerten das Niveau ihrer eigenen Ausbildung und das heutige Ausbildungsniveau als unzureichend und halten eine Anhebung der Ausbildungsqualität für notwendig,

um den tiefgreifenden Änderungen in der FBBE und den gestiegenen Ansprüchen an Qualität Rechnung zu tragen.

Dabei kann es nicht nur darum gehen, strukturelle Defizite in der Ausbildung zu beheben. Gleichbedeutend erscheint die persönliche Bereitschaft zur Aneignung von Wissen und die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen fachlichen Positionen. Es wäre hilfreich, wenn Erzieher/innen die eigene Bildung in Analogie zu Lernprozessen und zur Wissensaneignung bei Kindern verstehen könnten. Der Blick auf das Kind ist gleichzeitig ein Blick auf das Selbst der Erzieher/in. Kind und Erzieher/in stehen in einer dialogischen Beziehung, deren professionelles Verständnis eine selbstreflexive erzieherische Haltung voraussetzt. Sie sollte in der Ausbildung stärker als bisher gefördert werden.

Viele Erzieher/innen formulieren in den Diskussionen den Wunsch nach einem Instrumentarium, das ihnen eine wahrnehmende Beobachtung ermöglicht. Sie wollen diese allerdings nicht gleichsetzen mit Diagnostikverfahren zur schulischen Leistungsmessung. Es geht ihnen vielmehr darum, über eine sensible, geschulte Wahrnehmung und mit Hilfe von Beobachtungsverfahren Kinder in Bildungsprozessen zu erleben, also beispielsweise wahrzunehmen, welche Gedanken oder Gefühle ein Kind unvermittelt oder indirekt durch Körpersprache äußert, diese Wahrnehmung zu reflektieren und das Ergebnis dieser Beobachtung zu dokumentieren.

Gefragt nach ihrer Bildungsintention antworten die Erzieher/innen mit einem doppelten Anliegen. Sie erachten die Stärkung der Persönlichkeit angehender Erzieher/innen, deren personale Kompetenz, für entscheidend. Den gleichem Stellenwert messen sie der Vertiefung von Fachkompetenzen bei. Im Fokus der Ausbildung sollten beide - Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung - stehen.

Schließlich sprechen sie sich mehrheitlich dafür aus, in der Aus- und Weiterbildung dem Paradigma des Selbstbildungskonzeptes deutlicher als bisher Rechnung zu tragen und ihm Vorrang vor der Informationsvermittlung einzuräumen. Diese Ausrichtung hätte nicht nur für die Praxis der FBBE, sondern auch für die Aus- und Weiterbildung Konsequenzen. Erzieher/innen würden ihre Ausbildung als Bildungsbegleitung erleben. Ausbildung wäre eher „Bildungscoaching“, statt Wissensvermittlung im tradierten Sinne.

ERZIEHER/INNEN SOLLTEN IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG DIE SYSTEMATISCHE BEOBACHTUNG KINDLICHER BILDUNGSPROZESSE KENNEN UND ANWENDEN LERNEN.

Fachkundige Beobachtung ist ein obligates Instrument der frühen Erziehung in FBBE. Ihr Rang im Methodenrepertoire von Erzieher/innen hat mit dem wachsenden Interesse an frühkindlicher Bildung zugenommen, wie die Diskussionen deutlich machten. Gemeinsame Überzeugung der Teilnehmer/innen ist, dass die bewusste, reflektierte Wahrnehmung und Beobachtung des Einzelkindes, seiner Interaktionen mit anderen Kindern, mit der Erzieher/in oder den Eltern, eine unverzichtbare Voraussetzung für jeden Bildungsprozess ist. Als vorrangiges Beispiel führten die Erzieher/innen die Portfolio-Arbeit an. Sie bietet Gelegenheit, individuelle Lernfortschritte wirksam zu dokumentieren, vor allem, wenn die Kinder daran selbst beteiligt werden können.

Der zunehmende Stellenwert pädagogischer Beobachtung wirft aber auch Fragen auf. Eine der Fragen richtet sich auf die eigenen methodischen Kompetenzen. Genügen sie noch den Anforderungen, die der neuen Bedeutung von Beobachtung gerecht werden? Eine andere Frage ist grundsätzlicher Art. Was ist professionelle Beobachtung und worin unterscheidet sie sich von der Alltagsbeobachtung? Erschöpft sie sich im Einsatz verschiedener Methoden? Die Analyse von Beispielen aus dem beruflichen Alltag macht deutlich, dass Beobachtung ein komplexer Prozess ist. Sie ist Wahrnehmung, gleichzeitig einsetzende Deutung und anschließende Interpretation und sie hat Rückwirkungen auf die Beziehung zwischen der Erzieher/in und dem Kind. Die Teilnehmer/innen sind sich bewusst, dass Beobachtung einerseits ein Instrument professioneller Arbeit ist, dass sie andererseits Ergebnis einer zufälligen Wahrnehmung sein kann und dass sie schließlich in beiden Funktionen nicht ohne Folgen für den Bindungsprozess bleibt.

Die Diskussion legt folgende Empfehlung nahe: Erzieher/innen sollten in der künftigen Ausbildung und in Weiterbildungsangeboten bewährte und neue Beobachtungsmethoden kennen und anwenden lernen, um ihren Nutzen für das Verständnis von Bildungsprozessen zu erfahren, aber auch um ihre Grenzen zu wissen.

ERZIEHER/INNEN SIND INSBESONDERE FÜR PROZESSE DER SELBSTBILDUNG DES KINDES ZU BEFÄHIGEN.

Wie die Gruppendiskussionen zeigen, sehen sich Erzieher/innen vor Aufgaben mit hohem professionellen Anspruch gestellt. Als Beispiel dient die Erwartung, den Selbstbildungsprozess von Kindern zu unterstützen, in das Spiel von Kindern nicht lenkend einzugreifen, gutgemeinten Impulsen zur Steuerung nicht nachzugeben, Entscheidungen des Kindes zu akzeptieren, als aufmerksame/r Begleiter/in präsent aber nicht bestimmend zu sein.

Die Anpassung an neue pädagogische Leitlinien und veränderte organisatorische Aufgaben stellt eine außerordentliche Herausforderung im Alltag dar, vor allem für Erzieher/innen, die ihren Beruf schon seit Jahren ausüben. So kann es einer Erzieher/in schwer fallen, in einen sich abzeichnenden Konflikt in einer Kindergruppe nicht einzugreifen, sondern die Dynamik der Gruppe zu beobachten und erst dann zu intervenieren, wenn die Gruppe eine Konfliktlösung nicht erreicht. Beispiele dieser Art machten klar, welchen Rollenwechsel Erzieher/innen heute vollziehen müssen.

Der eigenständige Bildungsauftrag der institutionellen FBBE ist nach Ansicht vieler Erzieher/innen im professionellen Selbstverständnis nicht ausreichend präsent. Das ist vor allem ein Resultat der zurückliegenden Ausbildung. Nicht wenige Erzieher/innen räumen einen Mangel an Fachkenntnis zur frühen Bildung ein. Frühkindliche Bildung - verstanden als Selbstbildung - war noch vor wenigen Jahren kein pädagogisches Konzept von fundamentaler Bedeutung in der Ausbildung der Erzieher/innen.

Einige Teilnehmer/innen stehen der Umsetzung des neuen Bildungsauftrags mit Skepsis gegenüber. Sie begründen ihren Vorbehalt damit, dass der Bezug zwischen abstrakten Bildungszielen und dem pädagogischen Alltag kaum herzustellen sei. Um bildungsbezogenen Zielen entsprechen zu können, müsse die neue Rolle der Erzieher/in in den Interaktionen mit Kindern erlernt und eingenommen werden können.

Schließlich verweisen Erzieher/innen immer wieder darauf, dass mit dem Bildungsauftrag neue und zusätzliche Aufgaben verbunden sind, wie beispielsweise eine systematische Bildungsdokumentation. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie sehr Erzieher/innen unter dem Eindruck stehen, ständig neue Aufgaben übernehmen zu müssen. Dies gilt vor allem für die Zunahme administrativer und organisatorischer Aufgaben, die nicht unmittelbar mit der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern zu tun haben, aber von der pädagogischen Arbeit, also auch von Bildungsaufgaben, abhalten.

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag macht deutlich, dass Erzieher/innen einerseits dessen wegweisende Bedeutung anerkennen und sich dafür aussprechen, dass er in der Ausbildung einen zentralen Platz einnehmen muss. Auch Weiterbildungsangebote zur frühkindlichen Bildung scheinen ihnen dringend geboten. Die skizzierten Umsetzungsprobleme veranschaulichen aber auch, das neue Paradigma der Förderung kindlicher Selbstbildungsprozesse ein hohes Maß an professioneller Akzeptanz verlangt. Der Abschied von einer anleitungsorientierten FBBE wird nicht ohne intensive fachliche Begleitung und Beratung geschehen.

Zu empfehlen sind neben bewährten Weiterbildungsangeboten zu Fragen des erzieherischen Selbstverständnisses und der Elementarbildung Fortbildungen im Team und Lernprozesse im Arbeitsvollzug. Für Erzieher/innen sind diese Weiterbildungsformen noch rar, wie die Gruppendiskussionen zeigten. Sie wären aber gegenüber tradierten Formen der Weiterbildung nachhaltiger wirksam. Der Versuch der Entente des Foyers de Jour, Erzieher/innen in Qualitätszirkeln auf die neuen Anforderungen vorzubereiten, stellt eine alternative Form der Weiterbildung dar. Solche Zirkel können nachhaltig zur Qualitätsentwicklung in allen Dimensionen beitragen.

An Modellkindergärten ließe sich schließlich demonstrieren, wie ein auf Bildung in früher Kindheit ausgerichtetes Konzept umgesetzt werden kann.

DIE PARTIZIPATION IST ALS STRUKTURPRINZIP DER QUALITÄTSENTWICKLUNG ZU STÄRKEN.

Mit der Einführung der *Maisons Relais pour Enfants* hat auch ein gesellschaftlicher und politischer Diskurs über die Gestaltung des Systems öffentlicher Erziehung für 0 bis 3-Jährige eingesetzt. An dieser Debatte sollen sich nach dem Willen des Ministeriums für Familie und Integration nicht zuletzt die Erzieher/innen beteiligen. Sie sind aufgefordert, die öffentliche Betreuung, Bildung und Erziehung von kleinen Kindern in Luxemburg aus berufspraktischer Sicht zu diskutieren und die Ziele, Aufgaben, Strukturen und Effekte von Kindertageseinrichtungen unter Qualitätsaspekten auf ihre Zukunftstauglichkeit zu prüfen.

Der umfassende Umbau der institutionellen Kinderbetreuung in Luxemburg ist aus Sicht der Moderation nicht ohne eine strukturierte und dauerhafte Partizipation der Fachkräfte in Einrichtungen der FBBE zu führen. Die Gruppendiskussionen lieferten zu dieser These eine Reihe überzeugender Gründe:

- Die Erzieher/innen sind Expert/innen frühkindlicher BBE. Ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihr berufliches Engagement ist für jede Qualitätsentwicklung unverzichtbar. Das gilt für die einzelne Einrichtung, insgesamt aber auch für die nationale Reform der BBE.
- Erzieher/innen tragen wachsende Verantwortung für die frühpädagogische Qualität im institutionellen Alltag. Dieser Verantwortung werden sie nur dann gerecht werden können, wenn die Erwartungen an ihre Rolle begründet und transparent sind.
- Erzieher/innen stehen in der Folge eines neuen Verständnisses von frühkindlicher BBE und einem neuen Typus von Tagesbetreuung, den *Maisons Relais*, unter dem Eindruck tiefgreifender Veränderungen, die ihr Selbstverständnis und ihre professionelle Selbstsicherheit tangieren. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass sich Erzieher/innen in dieser Situation als Beteiligte und nicht als Betroffene politischer oder administrativer Entscheidungen erleben.
- Von Erzieher/innen wird als professionelle Grundhaltung die Förderung der aktiven Teilhabe von Kindern in Erziehungs- und Bildungsprozessen erwartet. Die Partizipation der Erzieher/innen an der Qualitätsdebatte erhält hier eine zusätzliche Begründung. Ihre Beteiligung ist – systemisch gesehen – ein angemessenes und stimmiges Äquivalent zu der von ihnen verlangten partizipativen Grundorientierung.
- Partizipation trägt dazu bei, die Erzieher/innen in ihrer Rolle als zentrale Vermittler frühkindlicher Bildungschancen zu bestätigen und ihre gesellschaftliche Anerkennung zu fördern – ein Interesse, das in den Gruppendiskussionen immer wieder deutlich formuliert wurde.

Aus diesen Gründen ist aus der Sicht der Moderation zu empfehlen, die Partizipation von Erzieher/innen in der nationalen Qualitätsinitiative fest zu verankern und ihr eine organisatorische Struktur zu geben. Das Ministerium für Familie und Integration sollte die bestehenden partizipativen Ansätze mit den Trägern der FBBE und deren Fachkräften zu dauerhaften Kommunikations- und Arbeitsstrukturen ausbauen.

Es ist davon auszugehen, dass diejenigen, die sich zu einer Teilnahme an der Gruppendiskussion entschieden haben, jene Fachkräfte repräsentieren, die ein besonderes Interesse an der Fortentwicklung von Qualität in der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mitbringen. Dieses Interesse drückte sich vor allem in sehr engagierten Diskussionsbeiträgen aus. Viele Teilnehmer/innen äußerten die Erwartung, den transversalen Austausch zur Qualität der FBBE fortzusetzen, um diese positive Erfahrung zu wiederholen.

Die Frage, welchen Weg der vom Familienministerium eingeleitete Beteiligungsprozess aus Sicht der Teilnehmer/innen einschlagen sollte („Wie soll es weitergehen?“), führte zu einer Reihe von Stellungnahmen. Einige Empfehlungen gehen dabei über den inhaltlichen und methodischen Rahmen des Beteiligungsprozesses hinaus und richten sich an Politik und Administration. Dazu zählt die Forderung nach mehr qualifiziertem Personal, u.a. um Ausfälle zu ersetzen (*remplaçants*). Zunächst seien allerdings die Antworten auf die erste der beiden Schlussfragen zu jeder Gruppendiskussion zusammengefasst.

AUSBLICK: „WAS SOLL NICHT GESCHEHEN?“

Auf die Frage, was angesichts der eingeleiteten breiten Qualitätsdebatte nicht geschehen dürfe, äußern sich Teilnehmer/innen wie folgt:

- Die neue „Architektur“ frühkindlicher nationaler Bildung, Betreuung und Erziehung sorgt unter Erzieher/innen für Unsicherheiten. Diese müssen wahrgenommen und respektiert werden, sie dürften sich nicht verstärken.
- Die Ausbildung und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte dürfen nicht hinter den aktuellen Herausforderungen zurückbleiben, die an die Einrichtungen gestellt werden.
- Die Fachkraft-Kind-Relation und die Gruppengröße müssen als zentrale Strukturmerkmale der pädagogischen Arbeit kindgerecht ausgerichtet werden und dürfen sich unter dem aktuellen ökonomischen Druck keinesfalls verschlechtern.
- Die Verfügungszeit für mittelbare pädagogische Arbeit darf nicht eingeschränkt werden, sie muss im Gegenteil deutlich erhöht und als Qualitätsmoment anerkannt werden.
- Der Trend, vermehrt unqualifiziertes Personal einzusetzen, darf sich nicht fortsetzen.
- Der Austausch über institutionelle Grenzen hinweg, für den die Gruppendiskussion beispielhaft steht, darf kein einmaliges Ereignis bleiben.
- Erst wenn die jetzt eingeleitete Partizipation der Fachkräfte als dialogorientierte Qualitätsentwicklung sich dauerhaft etabliert, wird sich eine verbreitete Skepsis gegenüber früheren punktuellen Ansätzen zum Dialog verlieren. Diese hätten entgegen ihrer Ankündigung nicht zu bemerkenswerten Ergebnissen geführt.

AUSBLICK „WAS MUSS GESCHEHEN?“

Die Teilnehmer/innen antworteten auf diese Frage mit folgenden Erwartungen:

- Die bewährten Strukturmerkmale und die zukunftsweisenden Angebote der *Foyers de Jour* und der *Maisons Relais* sollten in einem gemeinsamen Rahmenkonzept zusammen geführt werden.
- Der quantitative Ausbau der Tagesbetreuung und die parallel laufende Qualitätsentwicklung sollten in einer gemeinsamen „Reformstrategie“ verknüpft werden.
- Mehrfach geäußert wird die Hoffnung, dass die Informationen aus den Gruppendiskussionen im Familienministerium und im Bildungsministerium aufgenommen und diskutiert werden. Die Ergebnisse sollten in Gesprächen mit den Vertragspartnern (Kommunen/Träger) und den Fachkräften kommuniziert werden.
- Die Tatsache, dass die Fachkräfte in die Diskussion um die Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung einbezogen werden, stimmt hoffnungsvoll, weil sie eine neue Gesprächskultur einleitet. Die parallele Qualitätsdebatte im Ministerium und in den Einrichtungen ist aus Sicht der Teilnehmer/innen ein wichtiger Weg, der weiter verfolgt werden sollte.
- Die Vorschläge zur Optimierung der Qualitätsentwicklung aus den Gruppendiskussionen sollen auf ihre Umsetzbarkeit geprüft und – sofern möglich – umgesetzt werden. Die Transparenz von Entscheidungen des Ministeriums wird dabei für eine erhöhte Akzeptanz sorgen.
- Viele Teilnehmer/innen schlagen die Bildung von Arbeitsgruppen vor, die sich mit den Rahmenbedingungen der Bildung, Betreuung und Erziehung in den Einrichtungen und insbesondere mit deren Qualitätsdimensionen im Einzelnen auseinandersetzen.

Genannt werden:

- Gesprächsrunden mit gemischter Besetzung, die analog zur Gruppendiskussion einen offenen Austausch ermöglichen,
- Arbeitsgruppen, die thematisch und zeitlich begrenzt, strukturiert und ergebnisorientiert arbeiten (Qualitätszirkel). Auf Themen und Methoden sollten sich die potentiellen Teilnehmer/innen zuvor verständigen

4. Rückblick - Abschluss

Die Gruppendiskussionen waren durch die Gesprächsbereitschaft von Frauen und (wenigen) Männern geprägt, die sich stark mit ihrer Berufsrolle als Erzieher/in identifizieren, neuen Anforderungen nicht verschließen und ihre Aufgaben hochmotiviert erfüllen.

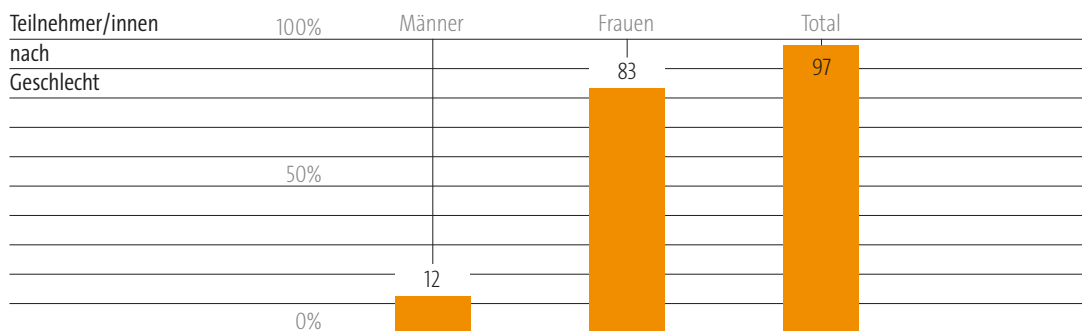
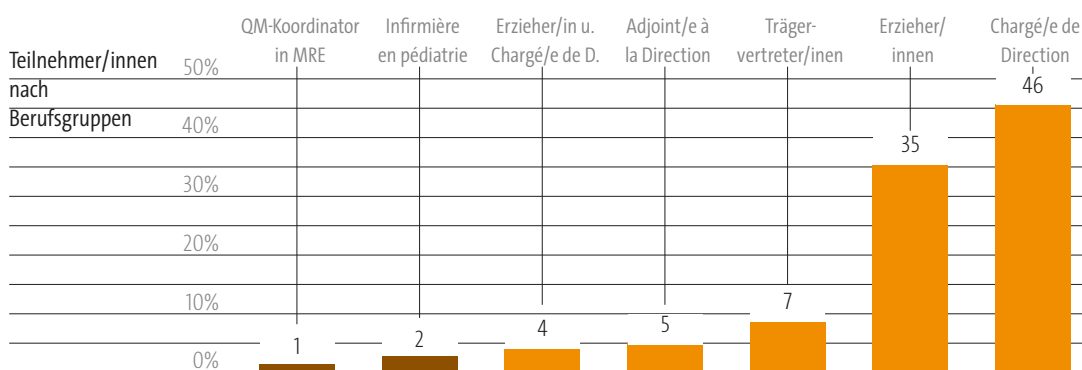
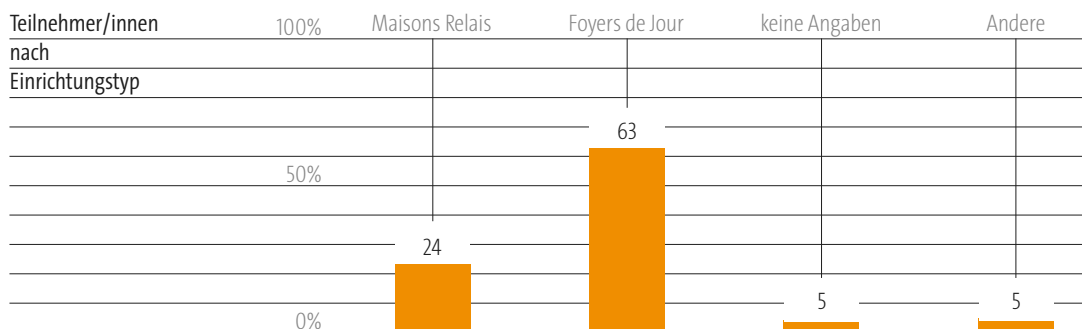
Die offenen Eisenborner Diskussionen unterstützten ihre Bereitschaft, aus ihrem Erfahrungspool Beispiele guter Praxis vorzustellen.

Im kritischen Rückblick der Teilnehmer/innen zeichneten sich die Gespräche durch eine Fülle anregender Informationen und wichtiger Impulse für die Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung aus.

Sie bewerteten die Gruppendiskussionen als eine bislang seltene Chance, mit Kolleg/innen aus unterschiedlichen Einrichtungen einen themenzentrierten Diskurs zu führen und die Qualität der eigenen Einrichtung im Rahmen einer träger- und einrichtungsübergreifenden Fachdiskussion reflektieren zu können.

Ausdrücklich erkannten die Teilnehmer/innen die Entscheidung des Ministeriums für Familie und Integration an, mit den Eisenborner Gesprächen ein Dialogfenster zu öffnen, um gemeinsam fachliche und institutionelle Lösungen für die FBBE zu entwickeln. Nach ihrer Einschätzung wird der Gesprächsaustausch mit dem Blick auf das neue Steuerungsinstrument eines Bildungsplans für die FBBE an Bedeutung gewinnen.

TEILNEHMER STATISTIK



TEILNEHMER/INNEN NACH GEMEINDEN

Bascharage	2	Fischbach	1	Remich	2
Beaufort	1	Hesperdange	2	Sanem	2
Clervaux	2	Hosingen	2	Schifflange	1
Contern	2	Junglinster	1	Steinsel	1
Diekirch	3	Kopstal	3	Strassen	2
Differdange	2	Luxembourg	35	Tandel	1
Dippach	2	Mamer	2	Troisvierges	1
Dudelange	4	Mersch	4	Vianden	2
Echternach	4	Niederanven	1	Walferdange	2
Esch/Alzette	6	Petange	2	Wiltz	2
				Gesamt	97

