

Die Chancen der frühen Jahre nutzen – Lernen und Bildung im Vorschulalter



**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

80 1925
2005
80 Jahre für
Soziale Demokratie

Landesbüro Sachsen-Anhalt

www.fes.de/magdeburg

Die Chancen der frühen Jahre nutzen –
Lernen und Bildung im Vorschulalter

Impressum:

Verantwortlich: Ralf Hexel, Magdeburg
Layout und Grafik: Michael Sachsenweger, Magdeburg
Titelfoto: Michael Sachsenweger
(Kindertagesstätte „Spielkiste“, Magdeburg)
Druck: Harz-Druckerei, Wernigerode

© 2004 Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt, Magdeburg

ISBN 3-89892-324-X

Die Chancen der frühen Jahre nutzen – Lernen und Bildung im Vorschulalter



Tobias Rahne, Magdeburg; 6 Jahre

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Bildung beginnt nicht erst in der Schule!

Ralf Hexel – 7

Kindliche Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren:

Förderung im Vorschulalter aus kinderärztlicher Sicht.

Gerhard Jorch – 10

Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen
der Langzeitgedächtnisbildung

Henning Scheich – 18

Bildung ist mehr als Lernen – Konzepte für ein angemessenes

Bildungsverständnis im Vorschulbereich

Richard Münchmeier – 24

Die Chance der frühen Jahre nutzen –

Thesen zum Bildungsauftrag der Kindertagesstätte

Gerd Harms – 42

Vorschulische Bildung und Erziehung bei unseren europäischen Nachbarn –

Ein Blick über den Tellerrand

Hertha Schnurrer – 46

Den Weg nach Europa ebnen – Durchlässigkeit und Flexibilisierung

in der Erzieher/innenausbildung

Sabine Hebenstreit-Müller – 58

Qualitätsentwicklungsprozesse in Magdeburger

Kitas und die Diskussion von Bildungsprozessen im Vorschulalter

Heike Pawletko – 68

Frühe Bildung als professionelle Herausforderung.

Oder: Wie geht es weiter mit dem „Programm für Bildung

in Kindertagesstätten Sachsen-Anhalts“?

Ursula Rabe-Kleberg/Mathias Urban – 80

Anhang

Autoren/Kontakt-Adressen – 95

Einleitung: Bildung beginnt nicht erst in der Schule!

Das deutsche Bildungssystem ist dringend reformbedürftig. Besonders gilt dies für die Bildungsprozesse im Vor- und Grundschulbereich. Für Bildungsexperten, Entwicklungspsychologen und Hirnforscher steht außer Zweifel: In den „frühen Jahren“ lernen Kinder so schnell und so viel wie nie wieder in ihrem Leben. In dieser Zeit werden entscheidende Weichen gestellt. Versäumnisse sind in späteren Jahren kaum oder nur sehr schwer zu korrigieren. „Im Alter von fünf Jahren ist entwicklungspsychologisch der Koffer gepackt, der Rest sind dann nur noch Verfeinerungen“ meinen manche Experten. Die Schlussfolgerung aus dieser Erkenntnis kann nur lauten: Bildung beginnt nicht erst in der Schule! Kinder dürfen gerade in den ersten Lebensjahren nicht unterfordert werden, sondern brauchen von Anfang an intensive Förderung und geistig-kommunikative Anregungen. Es geht darum, Neugier und Interesse zu wecken, Denken zu üben, soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Aber was bedeutet das konkret: Sollen die Kinder schon im Kindergarten mit dem Computer umgehen, Französisch sprechen, chemische Experimente machen oder Lesen und Schreiben lernen?

In einem offenkundigen Gegensatz zu den Erkenntnissen der Fachleute steht die Diskussion, wie sie derzeit von den meisten Politikern und in den Medien geführt wird. Während unmittelbar nach dem Schock der ersten PISA-Studie ein umfassendes Bildungsangebot vom Kindergarten an gefordert wurde, wird inzwischen in Bezug auf die Vorschulzeit zumeist von Betreuung und nur selten von Bildung gesprochen. Offenbar geht es der Politik vor allem darum, jungen Müttern durch Betreuungsangebote eine berufliche Tätigkeit zu ermöglichen und damit auch die Geburtenzahlen endlich wieder steigen zu lassen. Dieser Aspekt, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, ist zweifellos wichtig, denn auch hier besteht ein enormer Veränderungsbedarf. Aber wenn die Reformdiskussion einseitig sozial- bzw. frauenpolitisch geführt wird, besteht die Gefahr, dass die Bildung der Kinder nicht die erforderliche Aufmerksamkeit erhält.

Wie weit Deutschlands Kindergärten von internationalen Standards entfernt sind, zeigt eine im Herbst diesen Jahres fertiggestellte Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). In ihr wird zwar die international vorbildliche Versorgung mit Kinderkrippen und Kindergärten in Ostdeutschland hervorgehoben, aber in allen anderen Bereichen zeigt sie die bestehenden Defizite auf. Auch die gerade veröffentlichten Ergebnisse der zweiten PISA-Studie belegen den weiterhin bestehenden gro-

Ben Handlungsbedarf: Fast jeder vierte 15-Jährige in Deutschland kann einfachste Texte nicht lesen und nur auf Grundschulniveau rechnen.

Wie soll es weitergehen? Die meisten Kindergärten sind für die neuen Aufgaben nicht gerüstet. Es fehlen Geld, Personal und eine klare Idee, was die Kleinen überhaupt lernen sollen. Viele Erzieherinnen fühlen sich allein gelassen, denn auch vom Staat gibt es bisher keine klaren Anforderungen an das, was der Kindergarten im Kern leisten soll. Politiker und Fachleute stehen deshalb vor der Aufgabe, besonders auf folgende Fragen tragfähige Antworten zu finden: Welche Rahmenbedingungen muss die Politik schaffen, um eine echte Verbesserung der Situation einzuleiten, um sowohl die Bildungsprozesse im Kindergarten zu verbessern als auch die Berufstätigkeit junger Frauen zu fördern? Bedeutet Bildung im Kindergarten vor allem Vorbereitung auf die Schule, oder geht es hier um einen anderen, umfassenderen Bildungsbegriff? Wie kann ein verbindlicher Bildungsauftrag für Kindergärten aussehen? Auf welchen Bildungsstandard sollten die Grundschulen aufbauen können, wenn die Kinder bei ihnen ankommen? Wie muss die Ausbildung der Pädagogen verändert werden, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden?

Das Landesbüro Sachsen-Anhalt der Friedrich-Ebert-Stiftung hat die Diskussion dieser Fragen in den vergangenen zwei Jahren zu einem Schwerpunkt seiner Arbeit gemacht. In einer Reihe von Podiumsdiskussionen, Tagungen und Fachkonferenzen wurden und werden verschiedene Aspekte der Reform der vorschulischen Bildung erörtert. Bemerkenswert ist die überdurchschnittliche und sehr aufgeschlossene Beteiligung von Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen an diesen Diskussionen. Sie eint ein großes Informationsbedürfnis, sie suchen den Austausch über die anstehenden Probleme, und sie wollen kompetent an den Veränderungen mitwirken.

Die Autoren der vorliegenden Sammlung von Aufsätzen waren aktiv an den Veranstaltungen beteiligt. Bei ihnen handelt es sich nicht nur um Bildungsexperten aus Forschung und Praxis, sondern es kommen auch Vertreter der Politik, der Kindermedizin und der Hirnforschung zu Wort. Aus ganz verschiedenen Blickwinkeln und mit der Perspektive ihres jeweiligen Handlungsfeldes diskutieren sie die Situation und liefern überzeugende Argumente und Vorschläge für eine Reform der Bildung im Vorschulalter.

Ralf Hexel
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt

Kindliche Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren: Förderung im Vorschulalter aus kinderärztlicher Sicht.

| Gerhard Jorch |

In die Diskussion über eine kindgerechte Förderung im Vorschulalter soll mit diesem Beitrag auch kinderärztlicher Sachverstand einfließen. Die Aufgabe von Kinderärzten ist neben der Therapie auch die Prävention von Krankheiten. Voraussetzung dazu ist die Kenntnis der normalen Entwicklung, ihrer individuellen Bandbreite, ihrer Störgrößen, der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Beeinflussung und ihrer genetischen, familiären und sozialen Determinanten. Dabei hilft dem Kinderarzt seine intensive Ausbildung in Anatomie, Physiologie, Entwicklungsneurologie und Genetik. Dieser Aufsatz soll aus dieser Sicht Hinweise zum pädagogischen Förderungsrahmen geben.

Das erste Lebensjahr

Der Begriff „Säuglingsalter“ fokussiert auf das Saugen als wesentliche Aktivität des Kindes. Es dient der Nahrungsaufnahme, der sozialen Bindung (vorzugsweise) zur Mutter und der Selbstberuhigung. Besonders in den ersten vier bis sechs Monaten setzt der neue Erdenbürger alles daran, um durch häufige Nahrungszufuhr, viel Schlafen und geringe Wärmeverluste sein Körpergewicht zu verdoppeln. Er verlangt bis zu 8-mal täglich nach der Mutterbrust, trinkt täglich ein Sechstel seines Körpergewichtes, schläft ansonsten überwiegend und beschränkt seine Aktivität weitgehend auf die Nahrungszufuhr. In dieser Zeit legt er sich ein Fettpolster zu, welches sehr hilfreich ist, um mit den Infekten, die nach Wegfall des „Nestschutzes“ durch Absinken der mütterlichen Antikörper gehäuft auftreten, fertig zu werden. Eine entspannte und aufmerksame Mutter ist in dieser Phase wichtig, da der Säugling darauf angewiesen ist, dass seine Signale verstanden werden und ihm der Schutz zuteil wird, der in dieser Phase lebenswichtig ist. Konstanz in der Umgebungssituation erleichtert dem Säugling, seinen Lebensrhythmus zu finden.

Die mütterliche Intuition nimmt die Bedürfnisse des Säuglings bewusst und unbewusst wahr und reagiert adäquat. Ergänzend sind die wesentlichen Elemente der Säuglingspflege traditionell verankert und wurden von Generation zu Generation weitergegeben. Diese Weitergabe ist allerdings heute dadurch gefährdet, dass die Kinderzahl drastisch abgenommen hat und die Generations-

zeiten länger sind. Ersatzweise hat sich eine Ratgeberkultur entwickelt, die nicht immer auf gesicherten Erfahrungen und Erkenntnissen fußt, sondern durch den jeweiligen „Lifestyle“ beeinflusst wird. So ist es üblich geworden, schon junge Säuglinge an den elterlichen Freizeit- und Reiseaktivitäten teilnehmen zu lassen. Es ist nicht verwunderlich, dass solche Aktivitäten den Lebensrhythmus stören können und die Grundlage für „Schreikinder“, Schlafstörungen und Verdauungsbeschwerden sind. Durch den häufigen Kontakt eines Säuglings mit der Öffentlichkeit insbesondere in den Wintermonaten steigt die Zahl der Infekte an und sein Gedeihen wird gefährdet.

Ein Beispiel, dass mangelhaft untersuchte Neuerungen in der Säuglingspflege sogar tödlich sein können, haben wir kürzlich erlebt: Anfang der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurde die Bauchlage als Schlafposition für Säuglinge empfohlen, um deren Schlafdauer zu erhöhen und die motorischen Fähigkeiten in der Bauchlage zu fördern. Das Ergebnis war ein Ansteigen der „Plötzlichen Säuglingstodesfälle“ um jährlich 1.000 allein in Westdeutschland. Bis Studien das eigentlich schon lange bekannte Risiko der Bauchlage Anfang der 90er-Jahre bewiesen hatten und darauf begründete Warnungen vor der Bauchlage zu einem Rückgang dieser Todesfälle von 1.300 auf 400 in Deutschland führten, waren 20.000 Säuglinge aufgrund dieser im Nachhinein leichtfertigen Empfehlung gestorben [1].

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres bereitet sich der Säugling bereits auf seine mit zwölf Monaten beginnende Kleinkindzeit vor: Er erlernt grob-motorische Fähigkeiten, um seine Lage im Raum zunehmend autonom zu gestalten. Während besonders in den ersten drei Monaten das Neugeborenen-reflexmuster die Motorik bestimmte, entwickelt sich nun die Willkürmotorik [2]. Drehen um die Körperachse, Aufrichten zum Sitzen, Fortbewegung durch Robben und Greifen mit der Hand wird erlernt. Etwa mit einem Jahr beginnt die Fortbewegung durch Laufen und die Finger können auch kleine Gegenstände gezielt ergreifen und so die Umwelt begreifen lernen. Die Wahrnehmung durch die sechs Sinne wird differenzierter. Während zunächst die „Ursinne“ Gleichgewicht, Schmecken, Riechen, Fühlen (Kälte, Schmerz) dominierten, bekommen die für die menschliche Zivilisierung wichtigen Sinne Hören und Sehen mit dem Grad ihrer Differenzierung eine zunehmende Bedeutung. Laute und Wortklangmuster werden erkannt und gespeichert und im zweiten Lebenshalbjahr auch artikuliert. Mit zwölf Monaten können viele Kinder Wörter wie „Mama“ und „Papa“ sprechen und sinnvoll zuordnen. Die Qualität des Farbsehens und Scharfsehens entwickelt sich kontinuierlich im

ersten Lebensjahr. Mit zwölf Monaten können mehrere Farben unterschieden und zugeordnet werden und kleine Gegenstände identifiziert und mit den Augen verfolgt werden. Die für die soziale Integration erforderliche Wahrnehmung gewinnt an Komplexität. Mit etwa sechs Wochen wird ein Gesichtsmuster aus Mund, Nase und Augen mit einem „sozialen“ Lächeln beantwortet. Aber erst mit etwa acht Monaten werden fremde Personen in ihrer Bedeutung optisch so erkannt, dass sie Angst und Abwehr auslösen können („Fremdeln“). Im zweiten Lebenshalbjahr kann die Nahrung schrittweise von Muttermilch (bzw. einer der Frauenmilch ähnlichen industriell hergestellten Milch) auf Erwachsenenkost umgestellt werden. Dies geschieht zunächst in Breiform, weil das sich jetzt entwickelnde Milchgebiss erst Ende des zweiten Lebensjahres vollständig ist. Der Schlafrhythmus organisiert sich von einem durch Stillphasen unterbrochenen vierstündigem Rhythmus ohne Unterschied zwischen Tag und Nacht in den ersten drei Monaten zu einem 12/24-stündigem Rhythmus mit langem etwa neunstündigem Nachtschlaf und kurzem etwa zweistündigem Mittagsschlaf am Ende des ersten Lebensjahres [3].

Nicht-elterliche Betreuung („Fremdbetreuung“) wird zwingend notwendig werden bei Krankheit des Kindes (Kinderklinik), Krankheit oder Unfall der Eltern, Vernachlässigung durch die Eltern oder beruflich bedingter Unabkömmlichkeit (Selbstständige) der Eltern. Sie ist wegen der notwendigen Konstanz der Bezugspersonen, der Pflegeintensität und der gesundheitlichen Anfälligkeit im Säuglingsalter quantitativ und qualitativ aufwändig. Sie kann in einer Kinderbetreuungseinrichtung (möglichst in Kleingruppen), durch einen qualifizierten Fremdbetreuer (Tagesmutter, Großmutter) oder qualifiziertes Personal einer Kinderklinik (Kinderkrankenschwester) realisiert werden. Wenn eine Fremdbetreuung bereits im Säuglingsalter erfolgt, sind die Ansprüche an deren Qualität hoch. Feste Bezugspersonen und die Verminderung der Infektionsgefahr erfordern Kleingruppen.

Das zweite Lebensjahr

Im zweiten Lebensjahr wird die anatomische Hirnreifung weitgehend abgeschlossen: Das Hirngewicht eines Zweijährigen beträgt etwa 80 Prozent des Erwachsenengehirns, während Körpergewicht, Herzgewicht und Lebergewicht erst 20 Prozent des Endgewichtes erreicht haben. Die Grundmuster für Motorik, Wahrnehmung und Kommunikation sind mit zwei Jahren weitgehend festgelegt. Während im ersten Lebensjahr unter dem Schutz maximaler elterlicher

Fürsorge Körpermasse, Immunsystem und Motorik so weit entwickelt wurden, dass das Kind der akuten Gefährdung durch Infektion, Mangelernährung und plötzlichen Tod entwachsen ist, werden im zweiten Lebensjahr die individuellen Grundmuster der Fortbewegung, der Geschicklichkeit, der Handmotorik, der sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikation und der sozialen Interaktion ausgebildet. Dabei ist die Entwicklungsgeschwindigkeit in Abhängigkeit von genetischen Vorgaben und Struktur der Umgebung sehr unterschiedlich.

So können manche Kinder bereits mit zehn Monaten laufen, andere mit 18 Monaten. Manche Kinder beherrschen bereits mit acht Monaten, andere erst mit 15 Monaten den perfekten Pinzettengriff, bei dem mit gebeugtem Daumen und Zeigefinger auch sehr kleinen Gegenstände gefasst werden können. Ab etwa acht Monaten zeigt die Entwicklung der emotionalen Kommunikation, gemessen an der Häufigkeit des Lächelns, eine zunehmende Abhängigkeit vom sozialen Umfeld: Kinder innerhalb einer Familie lächeln 3-mal häufiger als Kinder in vollständiger Heimbetreuung [4]. Die Trennungsangst, d. h. das erkennbare Unlustgefühl bei Trennung von der Mutter, zeigen im zweiten Lebensjahr 90 Prozent aller nicht vorher schon in Gemeinschaftseinrichtungen betreuten Kinder, um dann erst mit vier Jahren auf 25 Prozent aller Kinder abzusinken.

Mit etwa 18 Monaten zeigen Kinder emotional positiv gefärbte Zuwendung zu anderen Kindern, negativ gefärbte z. B. als Eifersucht aber bereits ab zwölf Monaten. Kinder können im Laufe des zweiten Lebensjahres mit sicherer Gleichgewichtskontrolle laufen, Gegenstände sinnvoll verwenden, vergrößern ihren Wortschatz und ihre Fähigkeit mit Einwortsprache, später Zweiwortsprache, zu kommunizieren, bauen Türme aus Holzklötzchen, identifizieren Abbildungen in Büchern und spielen längere Zeit allein und mit anderen. Eine soziale Differenzierung bei der Sprachentwicklung beginnt sich bereits jetzt bemerkbar zu machen: In der höchsten sozialen Klasse werden Zweiwortsätze durchschnittlich bereits mit 20 Monaten, in der niedrigsten aber erst mit 24 Monaten gesprochen.

Eine nichtelterliche Gemeinschaftsbetreuung im zweiten Lebensjahr kann sozial bedingte Entwicklungsunterschiede ausgleichen und die soziale Kommunikation zu Gleichaltrigen stärken. Sie ersetzt den früher in Großfamilien vorhandenen Geschwisterkontakt. Besonders in den Wintermonaten ist mit häufigen Infektionen durch den engen Kontakt mit einer größeren Gruppe von Kindern zu rechnen. Es ist aber durchaus denkbar, dass dieser Aspekt vorteil-

haft ist hinsichtlich einer Allergieprophylaxe. Ferner ist bekannt, dass eine Reihe von Infektionskrankheiten in diesem Lebensalter weniger Komplikationen verursachen als bei Erstinfektion in höherem Lebensalter. Die Gruppenbetreuung macht eine Organisation des Tagesablaufes erforderlich, die für die Selbstregulation des Kindes günstig ist, obwohl diese bei entsprechender Konsequenz natürlich auch in der Familie erfolgen kann. Die Betreuung im zweiten Lebensjahr muss die emotionalen Bedürfnisse des Kindes in diesem Alter mit noch erheblichem Bedarf an einer erwachsenen Bezugsperson berücksichtigen. Dieses erfordert wiederum Kleingruppen, feste Bezugspersonen, einen konstanten Tagesablauf und ein Klima der emotionalen Ruhe und Zuwendung. Das gezielte Training bestimmter Fähigkeiten steht nicht im Vordergrund pädagogischer Bemühungen, sondern die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung. Letztlich bleibt auch bei Ganztagsbetreuung der Einfluss der Familie dominant, da unter Berücksichtigung von Wochenenden, Feiertagen, Familienurlaub und Krankheit das Kind weniger als 20 Prozent seiner Zeit in der Gemeinschaftseinrichtung verbringt.

Das dritte Lebensjahr

Während im zweiten Lebensjahr Grundmuster und Grundtechniken erlernt wurden, liegt der Schwerpunkt im dritten Lebensjahr in der Ausgestaltung dieser Grundtechniken und der Persönlichkeitsentwicklung zum sozialen Individuum. So erwirbt das Kind eine fortschreitende Bewegungs- und Handlungskompetenz mit Springen, Treppensteigen, Dreiradfahren und Ballwerfen sowie Sprachkompetenz durch Verwendung von Mehrwortsätzen und des Plurals. Die Kontrolle über Darm und Harnblase wird durch die meisten Kinder erreicht, das selbstständige Essen mit dem Löffel und das Trinken aus der Tasse wird optimiert. Das Gemeinschaftsspiel mit anderen Kindern nimmt zu. Die eigene Identität innerhalb der sozialen Gemeinschaft wird wahrgenommen. Das eigene Geschlecht wird registriert, die Vorstellung vom Eigentumsbegriff entsteht und als deutliches Indiz für die Selbstwahrnehmung der Autonomie wird das Wort „nein“ gezielt eingesetzt. Der Begriff Trotzphase kennzeichnet diese für die Ausgestaltung der Persönlichkeit wichtige Entwicklungsphase. Während Vorformen von Gedächtnisleistung bereits beim Neugeborenen nachweisbar sind, ist die Verankerung des episodischen Gedächtnisses eine Leistung des dritten Lebensjahres. Die frühesten bewusst zu machenden Kindheitserinnerungen eines Erwachsenen reichen nie weiter als bis in dieses Lebensjahr zurück.

Charakteristika der Persönlichkeit werden spätestens im dritten Lebensjahr geprägt und deutlich erkennbar. Dazu gehören die Fähigkeit zur Selbstregulierung, die Stresstoleranz, die Selbstsicherheit, die Bindungsfähigkeit, die Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsfähigkeit, die soziale Sensitivität und soziale Interaktionskompetenz. Selbstverständlich werden diese Persönlichkeitsmerkmale weitgehend durch die genetischen Vorgaben, die vor- und nachgeburtlichen Bedingungen und das familiäre Umfeld geprägt. Dennoch bleibt ein Entwicklungsspielraum, der durch die Betreuung in einer Betreuungseinrichtung positiv, aber auch negativ beeinflusst werden kann [5]. Struktur- und Prozessqualität, d. h. die Ausstattung der und die Abläufe in einer solchen Einrichtung entscheiden darüber, ob die Betreuung in einer Gemeinschaftseinrichtung förderlich oder schädlich ist. Dabei dürfte die berufliche und persönliche Kompetenz des Personals viel entscheidender sein als die Ausstattung der Einrichtung [6].

Das vierte bis sechste Lebensjahr

Diese Lebensspanne ist das klassische „Kindergartenalter“. Ausschließlich in der Familie aufgewachsene Kinder verlieren im vierten Lebensjahr allmählich ihre Trennungsangst und werden so fähig, in der Gemeinschaft mit anderen Kindern ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Dieses geschieht auf der Grundlage einer bereits weitgehend entwickelten Persönlichkeit. In dieser Phase werden Treppen im Wechselschritt auf- und absteigend bewältigt, Bastelarbeiten mit Verwendung von Schere und Klebstift möglich und die malerische Darstellung von Mensch, Baum und Haus perfektioniert. Die Sprachgrammatik wird verfeinert und auch die Aussprache immer fehlerfreier. Erlebnisse können mit dem richtigen zeitlichen und logischen Ablauf geschildert werden. Nur hinsichtlich des Abstraktionsvermögens bestehen noch deutliche Defizite. So hat die Mehrheit der Sechsjährigen noch die Vorstellung, dass alle sich bewegenden Dinge leben. Gemeinsames Singen und Musizieren mit einfachen Instrumenten, einfache technische Konstruktionen, Mithilfe bei einfachen Aufgaben im Haushalt, Rollenspiele und die Befolgung von Spielregeln im gemeinschaftlichen Spiel werden möglich. Viele Kinder können durch intensives Training bereits Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, wobei es allerdings fraglich ist, ob ihnen dieses langfristig einen Vorteil bringt. Als Vorbereitung auf die Grundschule, wo ja bereits zu Beginn Leistungsanforderungen gestellt werden, ist der Kindergarten auch wichtig, um das Kind zu befähigen, die für den Unterricht erforderliche Disziplin und soziale Einfügung leisten zu können.

Konsequenzen

Dieser Artikel nennt und begründet aus kinderärztlicher Sicht Chancen und Qualitätsanforderungen der (partiellen) Betreuung von Kindern bis zum Alter von sechs Jahren in Gemeinschaftseinrichtungen. Er hat bisher nicht diese Betreuung aus gesamtfamiliärer Sicht betrachtet. Auf diese Bewertung kann jedoch auch aus kinderärztlicher Sicht nicht verzichtet werden, da die Entwicklungsbedingungen des Kindes und die innerfamiliäre Organisation eng miteinander verknüpft sind. Die derzeitige gesellschaftliche Realität ist durch folgende Risiken für die kindliche Entwicklung gekennzeichnet:

- Kinder als Armutsrisiko
- Flexibilisierung des Berufslebens
- Abnehmende Konstanz der Familienstrukturen
- Kinderentwöhnung

Die Gesundheitsberichterstattung des Bundes weist 2001 darauf hin, dass mit regionalen Unterschieden 8 bis 15 Prozent der unter 18-Jährigen unterhalb der so genannten Armutsgrenze leben, d. h. 3- bis 9-mal häufiger als Erwachsene über 65 Jahre [7]. Neben Arbeitslosigkeit und Alleinerziehung ist Kinderreichtum das Hauptarmutsrisiko in Deutschland. Nicht Kinderreichtum, sondern Kinderverzicht optimiert die Vorsorge für das Alter. Zur Stärkung bzw. Erhaltung des Wirtschaftsstandortes Deutschland wurde und wird eine zunehmende Flexibilisierung des Arbeitslebens notwendig. Lebenslange und standorttreue Arbeitsverhältnisse als stabilisierendes Element einer Familienplanung fallen weg. Der Verzicht einer Mutter auf Fortsetzung ihrer beruflichen Arbeit ist auch ökonomisch für die meisten Familien ein Risiko. Auch die durch Scheidungen, zunehmende berufliche Leistungsanforderungen und räumlich entfernten Arbeitsplatz eines Elternteils gefährdete elterliche Konstanz stellt ein kindliches Entwicklungsrisiko dar. Ferner sind Kinder zahlenmäßig so ausgedünnt, dass sie im gesellschaftlichen Leben zunehmend weniger in Erscheinung treten. Der „Lifestyle“ wird auch in den Medien eher durch ein Leben ohne Kinder geprägt als mit Kindern. Viele Erwachsene sind zwar nicht kinderfeindlich, aber kinderentwöhnt.

Die beruflichen Anforderungen, die ökonomische Lebensplanung, der Mangel an Geschwistern und Spielkameraden in der Nachbarschaft erfordern ein allen Familien zugängliches Unterstützungsangebot der Betreuung im Kleinkindesalter, welches die ökonomische Leistungskraft der Familien nicht überfordert. Dieses ist im Übrigen traditionell in den skandinavischen Ländern verwirklicht [8]. Es handelt sich dabei nicht nur oder vornehmlich um eine

soziale Maßnahme, sondern im Wesentlichen auch um eine effektive Förderung der kindlichen Entwicklung wie Vergleiche der späteren Schulleistungen kürzlich gezeigt haben. So sollen abschließend folgende Thesen aufgestellt und zur Diskussion gestellt werden:

1. Die Unterstützung und Förderung der vorschulischen Entwicklung in Gemeinschaftseinrichtungen muss als realistisches Angebot für alle Familien vorgehalten werden.
2. Sie wird während der ersten sechs Lebensjahre mit zunehmendem Alter wichtiger.
3. Die Ausstattung der Einrichtungen muss diese Förderung ermöglichen und nicht nur eine Betreuung erlauben.
4. Es ist wünschenswert, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität transparent zu machen.
5. Bei ökonomischer Betrachtung müssen die Kosten für eine den Qualitätsansprüchen gerecht werdende Fremdbetreuung denen für eine deutlich verbesserte Unterstützung der Familien bzw. familienersetzenden Lebensformen gegenübergestellt werden.
6. Die Unterstützung der Familien darf sich nicht auf direkte finanzielle Zuwendungen beschränken. Insbesondere die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Kindererziehung müssen dringend verbessert werden.

Quellen:

1. Vennemann, M./Fischer D./Findeisen, M.: Kindstodinzidenz im internationalen Vergleich. Monatsschrift Kinderheilkunde 151 (2003) S. 510-513
2. Michaelis, R./Niemann, G.: Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie. Hippokrates Verlag Stuttgart 1995, S. 45-69
3. Ferber, R.: Solve your child's sleep problems. Simon & Schuster New York 1985
4. Herzka, H. S.: Das Kind von der Geburt bis zur Schule. Schwabe Basel 1975
5. NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. Child Develop 71 (2000) S. 960-980

6. Friedman, S./Amadeo, J.: The child-care environment: conceptualizations, assessments and issues.
In: Friedman, S. L., Wachs, T. D. (eds.): Measuring environment across the lifespan. Washington DC: American Psychological Association, 1999
7. Klocke, A.: Armut bei Kindern und Jugendlichen und die Auswirkungen auf die Gesundheit. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. 3 (2001) S. 1-13
8. Veil, M.: Kinderbetreuungskulturen in Europa: Schweden, Frankreich, Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte 44 (2003) S. 12-22

Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung

| Henning Scheich |

Dieser Beitrag befasst sich mit Untersuchungen zu Lern- und Gedächtnisproblemen im Kontext von Alltagslernen, das heißt also dem Lernen von Informations- und Problemlösungsstrategien, wie sie sowohl im tierischen als auch im humanen Alltag vorkommen. In der Schule findet der Versuch statt, in äußerst komplizierter Form das gesamte menschliche Wissen in Kinder- oder auch Erwachsenenköpfe zu bringen, was die beteiligten Hirnsysteme bis an die Grenzen zu fordern scheint. Deshalb ist es wichtig herauszufinden, unter welchen Bedingungen diese Systeme noch vernünftig arbeiten und wie es erreicht werden kann, dass sie dies auch noch möglichst optimal tun.

Im folgenden Beitrag sollen zunächst die Grundmechanismen der Informationsverarbeitung im Gehirn dargestellt werden. Anschließend werden die Besonderheiten von Lernprozessen in unreifen Gehirnen, das interne Belohnungssystem des Gehirns bei Problemlösungsstrategien sowie das Lernen im sozialen Kontext betrachtet. Abschließend behandelt der Aufsatz das kategoriale Lernen, also die Frage, wie man multiple Erfahrungen konzeptionell ordnet.

Informationsübertragung im Gehirn

Eine Nervenzelle oder ein Neuron besteht aus dem Zellkörper und seinem Kern mit dem darin enthaltenen genetischen Material. Neuronen besitzen weiterhin zwei Typen von Fortsätzen, mit deren Hilfe sie komplexe Netzwerke ausbilden und miteinander kommunizieren. Der eine Typ heißt Dendrit und besitzt hoch verzweigte Ausläufer, die man Dendritenbäumchen nennt. Dies ist die Antenne einer Nervenzelle, also die Empfangsstruktur, die Informationen aufnimmt. Umgekehrt gibt es eine Sendestructur, die Informationen weiterschickt, das so genannte Axon. Informationsverarbeitung in Nervenzellen geschieht elektrisch, d. h. elektrische Aktivitäten werden von den Dendriten empfangen, summiert, subtrahiert, integriert und dann über das Axon zu anderen Neuronen im Netzwerk weitergeleitet. Die Kontaktstelle zwischen zwei Nervenzellen wird als Synapse bezeichnet (von griechisch syn zusammen und haptain haften). Eine Nervenzelle in der menschlichen Hirnrinde besitzt bis zu 10.000 solcher Kommunikationsstrukturen. Dort werden die über die Axone eintref-

fenden elektrischen Impulse in chemische Signale umgewandelt. Es kommt zur Freisetzung von chemischen Botenstoffen, so genannten Neurotransmittern, die den Spalt zwischen zwei Neuronen durchwandern und so den Dendritenbaum der nachgeschalteten Nervenzelle erreichen. Dort befinden sich Rezeptoren, die die Neurotransmitter-Moleküle spezifisch binden können. Neurotransmitter und Rezeptoren passen wie Schlüssel und Schloss zueinander. Durch die Neurotransmitter-Rezeptor-Interaktion kommt es zur Öffnung von Poren in der Nervenzellmembran, was den Einstrom von Ionen ermöglicht, wodurch erneut elektrische Signale generiert werden. Die Information ist in der nächsten Nervenzelle angekommen. Die Umsetzung von elektrischer in chemische Energie in der Synapse ist deshalb so interessant, weil sie die Möglichkeit eröffnet, durch hoch komplizierte biochemische Prozesse die Informationsweiterleitung zu modifizieren. Die Biochemie der Synapse bestimmt sehr genau, welche Informationen übertragen werden und welche nicht. Durch die erfahrungsabhängige Modulation der synaptischen Signalübertragung kann die Stärke der Nervenzell-Verknüpfung dauerhaft verstellt werden. Die moderne Lernforschung geht davon aus, dass diese synaptische Plastizität die Grundlage für Lern- und Gedächtnisprozesse darstellt.

Übertragung vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis

Das Kurzzeitgedächtnis steht uns zur freien Verfügung. Man kann sich z. B. für eine gewisse Zeit eine Telefonnummer merken, die aber meist schnell vergessen ist, wenn man sich anderen, insbesondere ähnlichen Dingen zuwendet. Die gespeicherte Information wird bei neuem Bedarf an einen Arbeitsspeicher überschrieben, da alt und neu nicht miteinander koexistieren können. Die Löschung des Kurzzeitgedächtnisses erfolgt demnach durch Überspeicherung.

Bei der Langzeitgedächtnisbildung geht von den durch den chemischen Botenstoff aktivierten Rezeptoren ein Signal an den Zellkern aus. Dort wird der genetische Apparat aktiviert, was später die Synthese bestimmter Proteine und anderer Stoffe ermöglicht. Diese werden für Umbauprozesse an den Synapsen gebraucht, die für die Langzeitspeicherung notwendig sind. Dieser Prozess läuft unbewusst im Hintergrund ab und zieht sich über eine lange Zeit hin, d. h. wir haben keinen direkten Zugriff auf unsere Langzeitgedächtnisbildung. Während sich das Kurzzeitgedächtnis immer punktuell zu einer Zeit mit einer ganz bestimmten Sache auseinandersetzt, muss die Umsetzung ins Langzeitgedächtnis als Parallelprozess gleichzeitig abgewickelt werden, und

das hat seine Grenzen. Die beteiligten Systeme kommen damit nicht gut zu recht. Wenn über den ganzen Tag konstant Informationen angeboten werden, die möglicherweise auch noch die gleichen Systeme involvieren, z. B. das visuelle System oder bestimmte kognitive Systeme, dann sind diese mit der geordneten Langzeitspeicherung überfordert. Es ist nicht mehr unterscheidbar, an welchen Synapsen welcher Neurone gedächtnisrelevante Umbauvorgänge notwendig wären. Bei einer wirklichen Informationsflut, der Kinder den ganzen Tag ausgesetzt sind, muss durch diese Überlagerung ein Problem entstehen. Durch eine Verteilung der Lernprozesse über den Tag kann die Verankerung von Informationen im Langzeitgedächtnis gefördert werden. Der Lernprozess muss von Pausen unterbrochen sein, in denen durchaus andere Informationen verarbeitet werden können. Es muss nicht Stille oder Meditation herrschen, aber es sollte keine hoch komprimierte Informationsflut sein, selbst wenn andere Systeme betroffen sind. Nur so können die im Hintergrund laufenden Abspeicherungsprozesse möglichst ungestört in Gang kommen.

Lernprozesse im unfertigen Gehirn

Bei Lernprozessen in unfertigen, also kindlichen Gehirnen, sind die Umbauprozesse massiv, im Erwachsenenalter eher schwer fassbar. Babys werden immer mit dem gesamten Satz an Nervenzellen geboren. Wie bereits beschrieben, bilden diese zur Verarbeitung von Informationen Verbindungen untereinander aus und kommunizieren über Synapsen. In der frühkindlichen Entwicklung wird das Nervenzellnetzwerk zunehmend dichter, die Verbindungen sind aber nicht immer sinnvoll, da sie zufällig geknüpft werden. Im Tierexperiment konnten wir feststellen, dass es für spätere soziale Kompetenz wichtig ist, in dieser Entwicklungsphase seine Mutter oder ein Modell seiner Mutter kennen zu lernen. Vergleicht man in der dafür verantwortlichen Hirnrinde elektronenmikroskopisch Neuronen eines Tieres mit Muttererfahrung mit denen eines Tieres ohne Muttererfahrung, so wird deutlich, dass Neuronen mit Muttererfahrung weniger synaptische Kontakte aufweisen als die ohne. Mit dem Kennenlernen der Mutter wird ein erheblicher Teil der zufällig geknüpften Verbindungen aufgegeben, nur die sinnvollen bleiben erhalten.

Das Gleiche gilt für die meisten Hirnrindengebiete und auch beim Menschen. Untersuchungen an verstorbenen Säuglingen ergaben, dass alle Nervenzellen bei der Geburt vorhanden sind und danach unmäßig viele Synapsen gebildet werden. Im Laufe der Entwicklung ist dann jedoch eine dramatische Verringerung der Synapsendichte zu beobachten. Zuerst hielt man das für patholo-

gisch. Das Gegenteil ist der Fall. Nichts ist schlimmer für ein Gehirn als ein Verbindungschaos – viel schlimmer als ein Defizit. Nur das, was Sinn macht, darf übrig bleiben. Die verbleibenden Synapsen arbeiten dafür wesentlich effektiver als zuvor, ablesbar an ihrer Vergrößerung. Erst am Ende der Pubertät sind Gehirne völlig ausgereift. Bis zu diesem Zeitpunkt sind alle Lernprozesse nicht nur Abspeicherungsprozesse, sondern auch Strukturierungsprozesse des Gehirns. Sie schaffen die Ausgangslage für spätere Leistungen, d. h. auch für spätere Lernfähigkeit.

Belohnungssystem bei Problemlösungsstrategien

Um Strategielernen im Tierexperiment an Mäusen zu untersuchen, eignen sich Lernapparaturen, wie z. B. die so genannten „Shuttlebox“. Ist das Tier an diese Box gewöhnt, präsentiert man ihm einen akustischen Reiz und setzt anschließend den Boden unter Strom. Dieser milde Stromreiz wird von der Maus als unangenehm empfunden, weshalb sie über eine Hürde in der Mitte der Box auf die andere Seite springt. Sie macht die Erfahrung, dass sie auf dieser Seite der Box in Sicherheit ist. Bei der nächsten Darbietung des Reizpaares erkennt die Maus zwar noch nicht den Zusammenhang zwischen Einsetzen des Stroms und vorhergehendem akustischen Reiz, entwickelt aber schon die Strategie, möglichst früh zu springen, wenn der Fußreiz kommt. Das Tier lernt anschließend sehr schnell, dass durch Überspringen der Hürde sobald der akustische Reiz geboten wird, der Fußschock ganz vermieden werden kann. Es hat also zwei Strategien entwickelt: 1. Strategie: Fluchtverbesserung, 2. Strategie: Schadensvermeidung oder Problemvermeidung. Bietet man der Maus nun einen zweiten anderen akustischen Reiz, generalisiert sie und springt auch sofort. Setzt man den Strom beim zweiten Reiz aber auf der anderen Seite der Box ein, lernt das Tier sehr schnell, dass es auf diesen Reiz hin sitzen bleiben muss. Die Gehirnregionen, die bei solchen Lernprozessen eine Rolle spielen, liegen im frontalen Cortex, hier befinden sich auch die kognitiven Zentren. Um die Freisetzung von Neurotransmittern während des Lernexperimentes erfassen zu können, wurde den Mäusen eine Mikrodialyse-Sonde ins Gehirn implantiert. Es zeigte sich, dass Dopamin hier eine besondere Rolle spielt. Die Dopaminausschüttung steigt in der Phase, in der das Tier beginnt, seine Vermeidungsstrategie auszuarbeiten, kurzzeitig an. Dopamin hat mehrere Effekte. Es dient dazu, im Sinne eines „Feedback“ die Motivation aufrechtzuerhalten, eine gefundene Problemlösung konsequent zu verfolgen und löst kurzfristig ein Glücksgefühl aus. Das Gehirn gibt sich also selbst eine „innere Be-

lohnung“. Des Weiteren ist Dopamin wichtig für die Übertragung von Informationen vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis. Das Belohnungssystem kann allerdings in zweifacher Hinsicht frustriert werden. Wenn Aufgaben ohne Aufwand lösbar sind, ist die Dopaminausschüttung extrem gering. Wenn man jedoch verhindert, dass die Tiere eine wirkliche Lösung finden, tendieren sie häufig dazu, zunächst aggressiv und danach passiv zu werden. Sie geraten in eine Lethargie, aus der sie nur schwer wieder herausfinden, selbst nach Erfolgserlebnissen. Diese Lethargie überträgt sich auch auf andere Verhaltensweisen. Man spricht von „erlernter Hilflosigkeit“.

Lernen im sozialen Kontext

Lernprozesse laufen in bestimmten sozialen Kontexten optimal und zwar unabhängig davon, ob das, was gelernt werden soll, sozialer Natur ist oder nicht. Das gilt also auch für das Lernen von Sachinformationen. Es scheint so zu sein, dass sich entwickelnde Gehirne Sachinformationen am besten in einem Kommunikationsprozess aufnehmen können. Dafür gibt es auch mehrere Beispiele aus der Tierwelt. Bekannt sind die so genannten „kartoffelwaschenden Affen“, eine Makakenart, die auf einer Insel in Japan seit langem beobachtet wird. Dort haben die Affen die Angewohnheit entwickelt, ihr Futter kurz ins Meerwasser zu tauchen. Ob sie es waschen oder den Geschmack verbessern wollen, bleibt ungeklärt. Interessanterweise wird diese Handlung nur matrilineal weitergegeben. Sie ist also keineswegs beliebig in einer Gruppe erlernbar, sondern wird immer von Müttern an ihre Kinder in einem ganz bestimmten Alter weitervermittelt.

Ein zweites Beispiel für Lernen im sozialen Kontext ist bei frei lebenden Schimpansen beobachtet worden. Einige Gruppen sind in der Lage, Nüsse zu knacken. Dabei handelt es sich um einen äußerst komplizierten Gebrauch von Werkzeugen, und es dauert Monate, bis die einzelnen Schritte perfekt beherrscht werden. Auch diese Handlung geschieht unter Anleitung der Mutter. Kommt die Mutter abhanden, stockt die Ausbildung und wird nicht weiter verfolgt. Es zeigt sich, dass sehr komplizierte Handlungsschemata, die in gewisser Weise auch Einsicht erfordern, an die Grenzen der Kapazität solcher Tiere gehen. Planhandlungen können nur dann richtig funktionieren, wenn sie in einem Kommunikationsprozess unter sozialer Anleitung erworben werden. Dieses gilt für viele Dinge bei Tieren und auch beim Menschen.

Untersuchungen zur Sprachentwicklung zeigen, dass die meisten Kinder in einem bestimmten frühen Alter eine fundamentale Sprachkompetenz entwi-

ckeln, wenn man unter Sprachkompetenz nicht die Größe des Wortschatzes versteht, sondern wie ein Kind altersgemäß mit Sprache die Welt verstehen und bewältigen kann. Dabei fällt auf, dass der Erwerb der Muttersprache der optimalste Sozialprozess ist, der jemals im Leben stattfindet. In keiner Entwicklungsphase sind Lernprozesse so sozial interaktiv wie beim Erwerb der Muttersprache. Wenn der Erwerb einer Zweitsprache ebenso erfolgreich sein soll, muss er diesen Regeln unterworfen werden.

Kognitives Lernen

Der Mensch ist ein kategoriales Wesen, d. h. unser junges Gehirn versucht sofort nach der Geburt, Ordnung in diese Welt zu bringen. Zum Beispiel macht ein Kind irgendwann die Erfahrung mit einem Apfel – dem ersten Apfel. Am nächsten Tag sieht das Kind einen Apfel mit anderen Merkmalen, rot und nicht grün und mit anderer Form. Dass es sich trotzdem um einen Apfel handelt, wird wiederum erlernt. Das Kind hört nur das Wort Apfel und ordnet es zu. Nach einer Reihe von solchen Erfahrungen kann es Äpfel erkennen, egal wie sie aussehen und auch gut von Birnen unterscheiden. Es hat einen ersten Schritt in die Welt der Kategorien gemacht. Wenn wir Welterfahrungen machen, bilden wir Kategorien und können diese auch später wieder umsetzen. Alles kann irgendwie klassifiziert und kategorisiert werden. Unsere Sprache ist natürlich auch kategorial, jedes Wort, jedes Substantiv, jedes Verb ist eine Kategorie.

Auch Tiere können Kategorien bilden und neue Dinge korrekt in solche Kategorien einordnen. Es ist der große Vorteil von Kategorien, dass man jede neue Erfahrung daraufhin untersuchen kann, ob sie in irgendeine vorhandene Kategorie passt und damit interpretierbar ist. Gebildet werden Kategorien durch ähnliche Erfahrungen. Dies ist auch für die vorschulische Bildung wichtig, man braucht exemplarische Erfahrungen, um Kategorien zu bilden und kann sie dann dazu benutzen, die Kategorien selbst zu finden. Sie müssen einem nicht gesagt werden, das Gehirn findet selbst Kategorien und selbst das Gehirn von Mäusen findet Kategorien.

Bildung ist mehr als Lernen – Konzepte für ein angemessenes Bildungsverständnis im Vorschulbereich

| Richard Münchmeier |

Zwischen Bildung und Betreuung

Sicherlich, unter Fachleuten ist es nicht mehr strittig, dass der Kindergarten, die Kindertagesstätte, ein Bildungsort ist und dass deshalb seine Praxis vor allem anderen als Bildungspraxis gestaltet und bedacht werden muss. Wenn man aber auf die derzeit in der Politik, in den Medien und in der Öffentlichkeit rund um die Kita geführten Debatten schaut, gewinnt man rasch den Eindruck, dass dort eine ganz andere Blickrichtung und ein ganz anderes Verständnis vorherrschen. Dort wird im Zusammenhang mit dem Vorschulbereich viel öfter der Begriff „Betreuung“ benutzt; man wünscht sich flächendeckende Betreuungsangebote, und es scheint weniger um die Bildung der Kinder als um die Freistellung der Mütter für Erwerbsarbeit zu gehen, oft auch um Betreuungssicherheit als Anreiz und Voraussetzung für endlich wieder steigende Geburtenziffern. In solcher Widersprüchlichkeit drückt sich aus, dass sich der Kindergarten immer noch in einer Art Zwischenposition befindet. Zum Beispiel in der Position zwischen Sozial- und Frauenpolitik (wozu der Betreuungsbegriff gehört) auf der einen Seite und der Bildungspolitik auf der anderen. Ja, es ist sogar noch komplizierter und verwirrender. Denn selbst, wenn die Bildungsaufgaben der Kita betont werden, ist es nicht immer eindeutig, was damit gemeint ist. Die einen wollen einen Kindergarten als Ort der Vorbereitung auf die Schule, der sich an den Anforderungen schulischen Lernens zu orientieren oder am besten selber eine Art von Lehrplan und Curriculum zu entwickeln habe. Andere betonen die von der Schule abzugrenzende Eigenständigkeit der Bildungsaufgaben in diesem Bereich und verteidigen einen ganzheitlichen und umfassenden Bildungsbegriff gegen standardisierte Lehrpläne.

Zwischenpositionen sind unbeliebt. Sie sind mühsam, anstrengend, wirken ungenau und vage und erzeugen leicht Unsicherheit und defensive Ängstlichkeit bei denen, die sich darin befinden. Sie sind anstrengend, weil sie immer wieder dazu zwingen, nachzudenken, sich selbst zu vergewissern, ob der Kurs stimmt, sich vor der Versuchung zu hüten, sich einfach einer der strittigen Positionen anzuschließen. Aber gerade deshalb bieten Zwischenpositionen auch

Chancen. Die Chance, wach und beweglich zu bleiben, sich auf die eigenen Wurzeln und die eigene Kraft zu besinnen, Klarheit zu erarbeiten in Bezug auf die Herausforderungen, die sich stellen, und in Bezug auf ein angemessenes Selbstverständnis, das einen leiten kann. Von beidem, den Herausforderungen und Aufgaben sowie den Chancen und Zielen soll im Folgenden die Rede sein.

Wandel des Aufwachsens

Die Herausforderungen und Aufgaben, vor die vorschulische Bildung sich gestellt sieht, ergeben sich keineswegs einfach nur aus dem Bildungsdiskurs, der durch die Ergebnisse international vergleichender Schulleistungstudien (wie z. B. TIMMS oder PISA) angestoßen wurde. Natürlich wird über Bildung zurzeit viel geredet. Im „Forum Bildung“ sitzen Experten und Praktiker aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungswesen zusammen, um die gegenwärtigen Bildungsaufgaben neu in den Blick zu nehmen. Ein vielfältiger Bildungsdiskurs bewegt die Gemüter in Deutschland. Arbeitgeberverbände beklagen alarmiert einen gravierenden Leistungsverfall bei Lehrlingen und Auszubildenden, besonders im Rechnen, im sprachlichen Ausdrucksvermögen und in der Rechtschreibung. Ganz ähnlich hören sich die Hochschullehrer mit ihren Beschwerden über mangelnde Studierfähigkeit an. Wirtschaftsführer fordern eine Qualifikationsoffensive und Modernisierung des Bildungswesens, einschließlich der Verkürzung der angeblich überlangen Bildungszeiten, die „Entrümpelung“ der Lehrpläne. Die Liste dieser Klagen und Forderungen ließe sich fast beliebig verlängern. Auf der anderen Seite gibt es warnende Stimmen. Bildung sei keineswegs gleichzusetzen mit Qualifikation, schon gar nicht mit Qualifikation des Arbeitsvermögens. Selbst Personalchefs weisen darauf hin, dass personale Kompetenzen und biografische Erfahrungen mindestens ebenso wichtig seien wie fachliches Wissen: Teamfähigkeit z. B. oder Kommunikationsbereitschaft, so genannten Persönlichkeitstugenden wie Zuverlässigkeit, Freundlichkeit und – immer wieder – Flexibilität und Kreativität. Die Erziehung der Kinder zur Selbstständigkeit und Problemlösefähigkeit müsse – so wird gefordert – schon im Kindergarten beginnen. Und das Zauberwort vom lebenslangen Lernen wird wie ein Joker als Lösung für fast alle Probleme ins Spiel gebracht.

Recht verstanden verweisen alle diese Debatten auf ein vielschichtiges, komplexes Grundproblem, das man vielleicht folgendermaßen formulieren könnte: Der soziale und ökonomische Wandel, dem unsere Gesellschaft unterliegt, bedeutet rasche und einschneidende Veränderungen sowohl in Gesellschaft und Arbeitswelt als auch in der Art und Weise des Aufwachsens, in der Familie

und in den biografischen Mustern der Lebensführung. Dieser Wandel stellt uns vor neue Herausforderungen: Bildung wird bedeutsamer und wichtiger als je zuvor, sie wird zur entscheidenden „Ressource der Lebensführung“; und zugleich muss neu bestimmt und genauer gefasst werden, was Bildung bedeutet, wie sie zu organisieren ist und wie die einzelnen sie sich aneignen können im Interesse eines gelingenden Lebens.

Die Aufgeregtheiten und Widersprüche der gegenwärtigen Bildungsdebatte sind wohl nur ein Ausfluss, gleichsam die Oberfläche dieser viel tiefer gründenden Problematik. Aber, was ist mit diesem „sozialen Wandel“ gemeint und vor welche „Bildungsherausforderungen“ stellt er die Gesellschaft insgesamt und den vorschulischen Bereich im Besonderen? Ohne Zweifel erleben wir in der Gegenwart gesellschaftliche Umbrüche in fast allen Sektoren und Institutionen gesellschaftlicher Praxis, von tiefgreifenden Veränderungen im Wirtschafts- und Erwerbsektor angefangen bis hin zu Umbrüchen im kulturellen Leben, in den Mustern der Lebensführung und im Zusammenleben der Geschlechter.

Die Erfahrung, dass viele überlieferten und scheinbar verlässlichen Rahmenbedingungen und Lebensperspektiven ihre fraglose Gültigkeit verloren haben, beschäftigt viele Menschen im Alltag, in besonderer Weise aber Erzieher, Politiker und Verantwortliche auf den verschiedenen Ebenen des Gemeinwesens. Die Frage, nach welchen Maßstäben gesellschaftliche Praxis sich ausrichten, unter welchen Wertvorgaben Individuen ihre Lebensentscheidungen treffen, nach welchen verbindlichen Zielen Gesellschaft gestaltet und Politik entwickelt werden soll, wird – so scheint es – zu einer allgemeinen Frage, zu einer Bildungsherausforderung schlechthin. Es lässt sich behaupten: Bildung (im Sinn von Orientierungswissen, aktiver Zeitgenossenschaft, Lebenskompetenz und Selbstwirksamkeit) wird zu einer zentralen Grundlage der Lebensführung, zur zentralen Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung für alle.

Betrachten wir einige Aspekte des sozialen Wandels, die vor allem das Aufwachsen und Kinderleben betreffen, genauer.

■ Wandel der Familie

Die Nachkriegsgeschichte der Familie weist zunächst einen ungebrochenen Trend zur sogenannten „Gattenfamilie“ (Ehepaar mit wenigstens einem Kind) auf. Die Form der Drei- bzw. Mehrgenerationen-Familie macht heute nur noch eine verschwindend kleine Minderheit aller Haushalte aus (1997: 2,1 %). Familie bezeichnet deshalb heute nicht mehr einen Ort des Zusammenlebens

mehrerer Generationen, sondern einen „Kleinfamilienhaushalt“ mit weiter gewordenen verwandtschaftlichen Bezügen. Aber auch die Gattenfamilie ist deutlich im Rückgang begriffen. Ihr Anteil an allen Haushalten sank auf nur noch ein Drittel. Ursächlich hierfür ist sowohl die Abnahme der „Heiratsneigung“ wie die wachsende Anzahl Kinderloser.

■ Einzelkinder

Als Folge hiervon hat der Anteil der Einzelkinder zugenommen. Hierdurch ergibt sich für die Jugendhilfe ein besonderer Handlungsbedarf. Denn Einzelkinder sind auf Gleichaltrigenkontakte außerhalb der Familie angewiesen, sei es auf Kontakte in den informellen Cliquen, sei es in institutionellen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder auf dem expandierenden Markt kommerzieller Angebote (in Freizeit- und Spielfarmen, Clubs, Sport- und Kulturangeboten usw.). Diese „Entlastungsmöglichkeiten“ in der Gleichaltrigen-gesellschaft werden auch deshalb wichtiger, weil die Einzelkinder in einer familiären Kommunikationsstruktur leben, die von ihren Eltern dominiert wird, in der das Kind die an Kinder gerichteten Wünsche und Erwartungen der Eltern alleine zu erfüllen hat. Gerade in Konfliktsituationen mit den Eltern haben diese Kinder und Jugendlichen wenig Entlastungs- und Unterstützungsmöglichkeiten durch Geschwister.

Die Notwendigkeit zu solchen infrastrukturellen Leistungen als neuem Aufgabenschwerpunkt in der Jugendhilfe wird auch deutlich, wenn man sich Folgendes vor Augen hält: Die Kinder von Einzelkindern werden onkel- oder tantenlos aufwachsen und keine Cousinen oder Cousins haben, also die ersten Schritte zur Lockerung der Einbindung in die Herkunftsfamilie (Ferien bei Onkel oder Tante, Reisen mit Cousinen oder Cousins) nicht mehr innerhalb verwandtschaftlicher Strukturen machen können. Wir gehen – wie Reinhard Lemp schon vor Jahren geschrieben hat – auf die „onkellose Gesellschaft“ zu. Von Sozialpsychologen wird angesichts des geschwisterlosen Aufwachsens vieler Kinder auf eine potenzielle Gefahr hingewiesen: Es könnten damit die Grundvoraussetzungen für soziale Solidarität in der Gesellschaft gefährdet werden. Denn bisher galt v. a. die „Geschwisterrivalität“ als psychologischer Lernort für die Fähigkeit, eigene Interessen zu verfolgen und gleichzeitig konkurrierende Interessen zu respektieren, Zuwendung und Liebe (der Eltern) teilen zu können, also Kompromisse zu schließen – Lernerfahrungen, die für das „soziale Klima“ der Gesellschaft auf der Ebene mitmenschlicher Beziehungen unverzichtbar sind. Die „moralische Haltung“ der „organischen Solidarität“ wurde nach allgemeiner Auffassung bisher am ehesten in der Mehr-Kinder-Familie eingeübt.

■ Verinselung der Kindheit

Der Kinderalltag hat sich in der letzten Generation verändert: Er findet an einer Mehrzahl von „Spezialorten“ statt, zu denen die Kinder „transportiert“ werden; der Kinderalltag unterliegt der „Verinselung“: Kinder müssen sich der Logik und den Regeln dieser Inseln (Institutionen, Kindereinrichtungen) unterwerfen, müssen ihren Alltag genauso planen und einteilen wie die Erwachsenen, müssen lernen, sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten jeweils situationsadäquat zu verhalten. Gelingt dies den Kindern nicht, wird dies – wie bei den Erwachsenen – als „Fehlverhalten“ sanktioniert. Tendenziell müssen Kinder die gleiche Menge von Sozialbeziehungen „bewältigen“ wie Erwachsene.

Es kann nicht wundern, wenn diese alltäglichen Belastungen und Kompetenzanforderungen im Bereich von Kindheit und früher Jugend das Bedürfnis nach Entlastungen und Gegenwelten provozieren. Der Bedarf nach „Wildsein“, nach „Undiszipliniertsein“, lustvoll „Über-die-Stränge-schlagen“, „Sich-aus-toben“ nimmt zu, je früher die Leistungen der Selbstdisziplinierung (N. Elias) abverlangt werden. Gleichzeitig aber werden die Toberäume, die Bolz- und Spielplätze, an denen sich ungebärdiges Jugendleben entfalten kann, in unserer Gesellschaft immer knapper. So drängen die nicht auslebbaren Bedürfnisse in die „geordnete Welt“ hinein und suchen sich die „Zwischenräume“ (Böhnisch) zwischen den Institutionen: den Schulpausenhof, die Schülerfreizeit, das Wochenendseminar, den Bahndamm usw. Für die „Verwalter der Ordnung“ (Eltern, Lehrer, Pädagogen, Hausmeister) entsteht die Frage, ob sie den Hintergrund solcher „Wildheit“ verstehen und wie sie mit diesen „Störungen“ umgehen. Die Gefahr, eine weitere Spirale in einem Teufelskreis in Gang zu setzen, also auf die aus dem „Leiden“ an zu viel Regeln ausbrechende Regellosigkeit mit neuen Regeln (z. B. verschärfter Hausordnung) zu reagieren, ist sicher nicht immer leicht zu vermeiden.

■ Der „Schonraum“ Kindheit zerfällt

Die Durchbrechung der traditionellen Grenzen zwischen Kinderalltag („Schonraum“) und Erwachsenenalltag („Ernst des Lebens“) wird schließlich noch verstärkt durch die verstärkte Mediennutzung im Alltag. Traditionelle – seit der Trennung von Lohnarbeit und Haus und der Nach-draußen-Verlagerung der Welt der Erwachsenen – ging man davon aus, dass Kinderalltag und Erwachsenenalltag zwei voneinander getrennte Erfahrungs- und Erlebnisbereiche seien. Und aus der Sicht der bürgerlichen Pädagogik sollte dies auch so sein: Die noch unselbständige und unbeherrschte kindliche Seele sollte vor

den realen Gefahren des Erwachsenenalltags „draußen“ behütet und beschützt werden. Durch die Verbreitung vor allem der audiovisuellen Medien (Fernsehen und Video) und der Heimcomputer im Alltag der Familie ist diese Trennung der Wirklichkeitsbereiche tendenziell aufgelöst worden. Themen aus der „Erwachsenenwelt“ wie Rinderwahn, Umweltkatastrophen, Tschernobyl, Castortransporte, Geiseldramen etc. werden über die Medien zu einem gemeinsamen Gesprächsstoff zwischen Kindern und Erwachsenen. Eine Herausforderung medienpädagogischer Maßnahmen stellt dabei am wenigsten die quantitative Verringerung der Zielgruppenprogramme dar.

Bedeutsamer erscheinen die systematische Konsumförderung durch Ausweitung und Differenzierung der Werbeformen sowie die Reduzierung „hoher“ Kultur, politischer Information und Bildung zugunsten „seichter“ Unterhaltung. Das breite Angebot leicht rezipierbarer Unterhaltungsangebote kann dazu führen, dass selbst die wenigen Informations-, Bildungs- und Kulturangebote unter Rezeptionssichtspunkten nicht mehr ins Gewicht fallen.

■ Vom Gehorsam zur Selbstständigkeit – Wandel der Sozialisationsweisen

Die Erziehungsstile in Elternhaus und Schule haben sich, wie Untersuchungen übereinstimmend zeigen, in den letzten Jahren auffallend verändert. Während am Beginn der 1950er Jahre „Gehorsam und Unterordnung“ noch für 25 Prozent der Bevölkerung ein wichtiges Erziehungsziel waren, gilt dies heute nur noch für weniger als 5 Prozent. Dagegen hat das Erziehungsziel „Selbstständigkeit und freier Wille“ einen Anstieg der Zustimmung von 28 Prozent auf fast 80 Prozent erfahren. Von ähnlichen Veränderungen ist der Erziehungs- und Umgangsstil in der Schule gekennzeichnet. Eltern und Schule setzen also heute mehr auf Selbstständigkeit und Eigenkompetenz als optimale Voraussetzungen für das Vorankommen in der Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft als auf Erziehung zur Bedürfnislosigkeit, Bescheidenheit, Ein- und Unterordnung.

Hinter diesem Wertewandel im Bereich der Erziehung steht die sogenannte „Enttraditionalisierung“ der Muster unserer Lebensführung. Damit ist gemeint, dass traditionelle Muster und Leitbilder ihre einerseits verbindliche (sozial-kontrollierende), andererseits orientierende (und damit entlastende) Funktion verloren haben. Dies betrifft insbesondere traditionelle religiöse Muster, aber eben auch die „Einordnungs- und Bescheidenheitskultur“ die noch in den fünfziger Jahren wirksam war. „Enttraditionalisierung“ bedeutet also sowohl eine größere „Freisetzung“ aus traditioneller Bindung und Kontrolle und verspricht damit eine größere „Pluralisierung“ der legitimen Lebensmuster; es bedeutet

aber andererseits auch einen höheren Druck auf die Individuen und damit eine „Individualisierung“ der Lebenschancen und der Verantwortung für den eigenen Lebensweg.

■ Umkehrungen des Generationenverhältnisses

Jahrhundertlang galt Bildung als ein Generationenverhältnis (Schleiermacher). Die ältere und deshalb erfahrenere und wissendere Generation sollte ihre Kenntnisse, Werte und Traditionen an die jüngere Generation weitergeben und dafür sorgen, dass die Traditionskette nicht abreißt, dass der gesellschaftliche Fortschritt „von Generation zu Generation“ (Eisenstadt) weitergehen kann. Heute erfahren Erwachsene täglich die Entwertung ihres Wissens, ein Prozess, der sich im Laufe ihres Lebens deutlich beschleunigt hat. Sie erleben, wie ihre Söhne und Töchter scheinbar ohne große Mühen mit den technischen Entwicklungen Schritt halten, komplizierte elektronische Geräte wie selbstverständlich bedienen und versiert mit Computer und Software umgehen können. Kinder lehren oft ihre Eltern, sogar die Lehrer. „Ich besorg’ dir aus dem Internet die Infos, die du brauchst“, sagen sie den Vätern und Müttern.

Weil junge Leute heute länger im Bildungswesen verbleiben und deshalb im Durchschnitt höhere formale Bildungsabschlüsse erwerben als je zuvor, werden sich – ganz abgesehen von allen sonstigen sozialen und ökonomisch-technischen Veränderungsprozessen – ihre Lebensläufe anders entwickeln als bei ihren Eltern. „Du sollst es einmal weiter bringen als wir“, sagen die Eltern und schicken deshalb ihre Kinder auf weiterführende Schulen. Darin liegen aber zwei Probleme: Zum einen wächst der Druck, diese bessere Zukunft zu erreichen trotz sich verschlechternder gesellschaftlicher Zukunftschancen; zum anderen bedeutet dies, dass der Lebensweg der Eltern, ihre biografischen Entscheidungen und Erfahrungen nicht mehr einfach als Beispiel dafür genommen werden können, wie das Leben so verläuft und wie man sich darin einrichten kann. Vielmehr muss die Mehrzahl der jungen Leute nach eigenen Wegen suchen, eigene Lebensstile entwickeln, das Leben „in die eigenen Hände nehmen“, ohne sich am Beispiel der Eltern vergewissern zu können, mit welchen Risiken und Chancen welche Arten von Entscheidungen verbunden sein können. Entsprechend wachsen die Orientierungsprobleme.

Können wir angesichts alles dessen abwarten und einfach so weitermachen wie bisher? Selbstverständlich nicht. Eben weil wir nicht wissen, wie die Lebensrealität unserer Kinder in 20 Jahren aussehen wird, müssen wir sie auf alles Mögliche und darauf so gut wie möglich vorbereiten.

Bildung tut Not! Bildung als zentrale Ressource der Lebensbewältigung

In einer Gesellschaft, in der die institutionellen „Geländer der Lebensführung“ (Scheffold) immer weniger verlässlich biografische Planungen stützen können und Verläufe in mögliche Zukünfte tendenziell unkalkulierbar werden, ist Bildung die entscheidende und grundlegende Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung. Zur Aufgabe der Vorbereitung auf die Zukunft (Qualifikationserwerb) ist für Kinder und Jugendliche heute die Aufgabe der Bewältigung der Gegenwart, des ganz normalen Alltags, hinzugekommen. Der „Schonraum“ Kindheit und Jugend zerbröckelt, der „Ernst des Lebens“, die gesellschaftlichen Großprobleme reichen mit ihren Folgen in den Alltag junger Menschen hinein. „Die gesellschaftliche Krise hat die Jugendphase erreicht“, lautet ein einvernehmliches Ergebnis der neuesten Jugendforschung (z. B. 12. Shell-Jugendstudie 1997). Bildung ist deshalb viel mehr als nur Ausbildung und Qualifikationserwerb; sie ist Voraussetzung dafür, sich in einer kompliziert gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten. Moderne Pädagogik spricht mit Bezug auf Bildung deshalb nicht bloß von Qualifikation, sondern immer mehr – scheinbar ganz allgemein – von Daseins- oder „Lebenskompetenz“.

Ungleiche Bildungsvoraussetzungen spielen nach wie vor die entscheidende Rolle bei der Entwicklung ungleicher Einstellungen, Werthaltungen und Optionen für Lebensplanung und Lebensführung. Hierzu einige Beispiele aus der 13. Shell-Jugendstudie, 2000:

- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen blicken optimistischer in die Zukunft, weil sie ein höheres Zutrauen in die eigene Wirksamkeit besitzen; sie trauen sich eher zu, ihr Leben trotz aller wahrgenommenen Schwierigkeiten zu meistern;
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind entschiedener in ihren Werthaltungen und Wertentscheidungen; das Schlagwort von der Werterosion trifft auf sie weniger zu; das macht sie widerstandsfähiger gegen situative Enttäuschungen und Rückschläge, hilft ihnen, Kurs zu halten;
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für Europa, haben ein ausgeglicheneres Verhältnis zu Deutschland, sind weniger anfällig für einseitigen Nationalismus, sind politisch interessierter – aber auch kritischer;
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für

andere, haben einen größeren Freundeskreis, dichtere soziale Kontakte und Netzwerke; sie sind deshalb besser sozial integriert und können sozialen Rückhalt für ihre Bewältigungsaufgaben mobilisieren;

- sie sind deshalb weniger ausländerfeindlich, toleranter, sozial aufgeschlossener.

Bildung ist mehr! Für ein weit gefasstes Bildungsverständnis

Aber um welche Bildung, um welche Art, welches Verständnis geht es? Bildung im Sinne einer zentralen Ressource der Lebensführung meint nicht einfach Wissenserwerb, das Lernen von Bildungsgütern. Bildung im hier gemeinten Sinn heißt sich bilden. Bildung ist immer ein Prozess des sich bildenden Subjektes, ist Selbstbildung. Dieses Subjekt muss im Zentrum der Betrachtung stehen, wenn es um Bildung geht. Bildung ist also nicht ein Katalog von kumuliertem Wissen, über das ich verfügen muss, um das Abitur zu bestehen oder als gebildeter Mensch zu gelten. Bildung ist kein Gut und keine Ware. Bildung ist ein Prozess. Und Bildung ist ein Prozess, der bei der Geburt beginnt und zunächst ungeheuer rasch, aber auch ausdauernd und intensiv verläuft. Das Bildungsvermögen als Selbst-Bildung ist – wie wir heute wissen – durchaus in den Kindern angelegt. Es gehört zu ihrer Überlebensausstattung, wie die Evolutionsbiologen uns sagen. Goethe war es, der in „Dichtung und Wahrheit“ schrieb: „Wüchsen die Kinder fort, wie sie sich andeuten, wir hätten lauter Genies.“ Ein anderer großer Denker – Freud – sprach von der „strahlenden Intelligenz“ der kleinen Kinder. Neurobiologen sprechen von einem verschwenderisch reichen Potenzial und können heute erklären, wie sich in frühen Jahren wesentliche Gehirnstrukturen durch die Aktivitäten der Kinder bilden, oder hier auch entscheidende Entwicklungsphasen verstreichen und -schritte versäumt werden können.

Die argumentative Richtung des Papiers wendet sich gegen drei Einseitigkeiten bzw. Verkürzungen der gegenwärtigen Diskussion und fordert aus der Perspektive der Jugendhilfe einen angemessenen, umfassenden Bildungsbegriff. Gegen diese Verkürzungen ist festzuhalten an der Parole: „Bildung ist mehr!“

a) Bildung ist mehr als Wissenserwerb

In der derzeitigen Diskussion finden sich Verkürzungen des Verständnisses von Bildung und die Reduktion von Bildung auf Qualifikationserwerb. Problematisch ist, dass in vielen Diskussionen Bildungsprozesse vordergründig unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit konzipiert, be-

wertet und durchgeführt werden. Deutlich wird dies vor allem in der einseitigen Betonung der notwendigen Qualifikationserfordernisse der Arbeitskräfte in einer sich globalisierenden Wirtschaft. Deutlich wird dies aber auch in einem verkürzten Verständnis der sogenannten Wissensgesellschaft, das Bildungsprozesse auf Informationsmanagement reduziert. Bildung ist aber mehr als Wissenserwerb; sie ist Ressource der Lebensführung und Lebensbewältigung, der Persönlichkeitsentwicklung, Grundlage für Teilhabe an der Gesellschaft, der Politik und Kultur. In diesem Sinn formulierte der 10. Jugendbericht die Parole von der „Kultur des Aufwachsens“ und fordert der nun veröffentlichte 11. Jugendbericht „Öffentliche Verantwortung“ für das Heranwachsen der jungen Menschen zu praktizieren.

b) Bildung ist mehr als Schulbildung

Die internationale Forschung argumentiert ferner gegen ein eindimensionales Verständnis der Bildungslandschaft. Nicht alles, was Bildung angeht kann im Kontext von Schule (bzw. dessen was man als „Bildungssystem“ bezeichnet) eingelöst werden. Zur Landschaft der Bildung gehören Institutionen, Einrichtungen, aber auch informelle Zusammenhänge und Gemeinschaften. Die Streitschrift nimmt den internationalen Sprachgebrauch auf und unterscheidet:

▲ *formelle* ▲ *nicht-formelle* ▲ *informelle Bildung*.

Unter *formeller* Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.

Unter *nicht-formeller* Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Hierzu gehören die vorschulischen Angebote der Krippe, des Kindergartens, der Kita und so weiter. Sie haben Angebotscharakter, die Teilnahme ist freiwillig, sie haben offene, situativ variable Bildungspläne und sie kennen keine Bewertung von Leistungen (Noten und Zeugnisse).

Unter *informeller Bildung* werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton“, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.

Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen

werden. Sowohl Jugendhilfe wie Schule (und alle anderen Bildungsbereiche) müssen ihre Bildungsangebote in der wechselseitigen Durchdringung dieser Ebenen begreifen und Räume für die prinzipielle Vielgestaltigkeit von Bildungsgelegenheiten offen halten.

c) Bildungsqualität ist mehr als individuelle Leistung

Bildung ist nicht reduzierbar auf eine individuelle Leistung. Gerade PISA hat gezeigt: Lernleistungen sind abhängig von der Qualität des Aufwachsens und der sozialen Umwelt. Dies fordert geradezu die Kooperation von Bildungspolitik und Jugendpolitik heraus. Bildungspolitik greift zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht. Die Verpflichtung gegenüber der nachwachsenden Generation und die Sorge um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft erfordern demnach eine entsprechende Umsteuerung des Bildungsdiskurses. Dies verlangt nicht zuletzt auch neue Kooperationsformen zwischen den bislang gegeneinander abgeschotteten Bildungsinstitutionen wie Familie, Kindergarten und Schule.

d) Bildung beginnt von Anfang an

Moderne Entwicklungspsychologen beschreiben das kleine Kind als Alien, d. h. als Fremden, der in eine fremde, unverständliche Welt hineingeboren wird, und sich diese erklären muss. Es muss sie für sich selbst neu konstruieren, um sie überhaupt verstehen und sich aneignen zu können. Bildung als eigen-sinniger Prozess des kindlichen Subjektes ist also von wahrhaft grundlegender Bedeutung, und zwar von Anfang an. Der Eigenanteil des Subjektes wächst selbstverständlich, darf aber auch beim kleinsten Kind nicht übersehen werden. Im Gegenteil: v. Hentig betont: „Das kleine Kind ist in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird.“ (1996, 39)

Bildung in diesem Sinne kann durchaus in der Tradition Humboldts verstanden werden. Schauen wir uns die einzelnen Elemente an:

Bildung wird verstanden als

- Anregung aller Kräfte: Es geht um Anregung, nicht um Zwang oder Vorschrift. Alle Kräfte müssen in diesen Bildungsprozess einbezogen werden, nicht nur die kognitiven, sondern auch die sozialen, emotionalen und ästhetischen;
- als Aneignung der Welt: Aneignung als aktiver, subjektiver Prozess, die Welt, d. h. das Fremde zum Eigenen machen, nicht nur vor-bestimmte „Bildungsinhalte“;
- als harmonisch-proportionierliche Entfaltung: keine einseitige Spezialisie-

rung, entfalten: nicht von außen hineinstopfen, sondern eigene Potenziale entwickeln, der Mensch wird nicht gemacht, er entwickelt sich selbst;

- als sich selbst bestimmende Individualität: Diese Aneignung ist als aktiver, subjektiver Prozess zu verstehen, bei dem das Fremde zum Eigenen gemacht wird. Sie meint nicht ein von außen Hineinstopfen vorbestimmter „Bildungsinhalte“. Bildung kann deshalb nicht „erzeugt“ oder gar „erzwungen“, sondern nur „angeregt“ und „ermöglicht“ werden;
- als die Menschheit bereichernder Wert: es geht um die Einführung in und die Erfahrung von sozialen Zusammenhängen, Bildung ist nicht selbstbezogener Selbstzweck, sondern ein die Gemeinschaft bereichernder Wert.

Die sehr starke Betonung des Wissens, wie sie in manchen Diskussionen rund um das Stichwort Wissensgesellschaft geführt wird, verkürzt, worum es bei Bildung eigentlich geht. Wissen ist nur ein, wenn auch nicht unerheblicher Teil von Bildung. Im Bildungsprozess entwickeln sich biografische Kompetenzen, kognitive, soziale und moralische Fähigkeiten idealerweise so, dass sie das Subjekt sowohl zu aktueller Lebensbewältigung als auch zu fortlaufender Lebensgestaltung vor dem Hintergrund sich ändernder Lebensaufgaben im Lebenslauf und im gesellschaftlichen Wandel befähigen.

Bildungsprozesse bei Kindern sind z. B. Aufbau von Werten und Orientierungen, Konstruktion von Ideen, Prinzipien, Aushandlungen über Richtig und Falsch, Kontrollen und Sanktionen, allein und gemeinsam, Abstimmung von Interessen, Vereinbarungen etc. und nicht zu vergessen: Fehler machen, Rückschläge ertragen.

Der Prozess der Bildung kann sich spontan ergeben, gleichsam „von selbst“, „natürlich“, aber er bedarf auch formeller und systematischer Planung und Organisation. Beides verhält sich weder konkurrenzt noch hierarchisch (nach der Logik „überlegen“ – „unterlegen“) zueinander. Bildungsprozesse sind andauernd, unterschiedlich lang, geschehen nicht auf einmal und nicht von außen unter Druck.

Und – vor allem bei kleinen Kindern – gilt ganz besonders: Bildung basiert auf Bindung, d. h. auf verlässlichen Beziehungen

- zu anderen Kindern – den Ko-Konstrukteuren –, den Peers und
- zu den Erwachsenen, den Eltern und Erziehern.

Deshalb setzt die Bildung der Kinder die beständige Selbstbildung auf Seiten der Eltern und Erzieherinnen voraus; das ist es, was der große Hermann Nohl mit „pädagogischem Takt“ meinte.

Von Nohl können wir wieder neu lernen: beim Verhältnis von Bildung und Bindung, geht es nicht um An-Bindung (Einschränkung) oder um Abhängigkeit (hierarchisch). Es geht weder um Ausschließlichkeit (immer die gleiche Person) noch um gegenseitiges Verschmelzen (frühe Mutter-Kind-Dyade). Es geht um etwas viel Komplexeres und Schwierigeres: es geht um wechselseitige Anerkennung, Wertschätzung, Hochachtung und – lassen Sie mich ganz bewusst dieses Wort gebrauchen – es geht um Respekt. Respekt des Kindes vor dem Erwachsenen, gewiss – aber auch – und dies ist hier das Thema: Respekt des Erwachsenen vor dem Kind. Zugespitzt: Vor dem Kind im Prozess der Selbst-Bildung.

Vom lateinischen Wort her gesehen bedeutet *Respekt*: Zurücktreten und Hinschauen (re = zurück, zurücktreten, Abstand halten und spectare = anschauen). Wir müssen versuchen, Kinder zu verstehen, sie wahrzunehmen, zu begreifen, was für Bildungsprozesse beim Kind ablaufen, wo es Unterstützung braucht (Souffleuse), wo es einen Mitspieler braucht (Komparsen) – nach Nohl aber vor allen Dingen: Wo nicht.

Kindergarten und Bildung

Der Kindergarten ist nach einem solchen Bildungsverständnis nicht einfach ein auf das Datum der Einschulung ausgerichtetes flankierendes Angebot, das durch die Schule funktionalisiert werden kann. Er hat einen eigenständigen Bildungsauftrag. Wenn gilt, dass Bildung sich an allen Orten und durch vielfältige Erfahrungen ereignet – insbesondere durch Begegnung mit Menschen und in Gruppen –, müssen alle Einrichtungen, Aktivitäten und Handlungsfelder vorschulischer Betreuung und Erziehung ihre direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotenziale reflektieren und entwickeln. Auf ein solches umfassendes Bildungsverständnis zielt bereits die grundlegende Norm des Kinder- und Jugendhilferechts (§ 1 SGB VIII/KJHG), nämlich das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten.

Das durch Alltagsnähe, flexible Lernformen und erfahrungsfördernde Felder gegebene Zusammenspiel von formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsmöglichkeiten, wie es nicht nur für die Jugendarbeit, sondern gerade auch für die Hort- und Kindergartenpädagogik typisch ist, bietet grundsätzlich die Chance zu einem hohen Maß an Selbstbestimmung, zu vielfältigen Gelegenheiten der Aneignung kognitiver und sozialer, ästhetischer und mora-

lischer Kompetenzen. Es kann autonomes und gleichzeitig verantwortungsbewusstes Denken und Handeln unterstützen und Handlungsfähigkeiten fördern, deren Eckpfeiler Verantwortung gegenüber den Mitmenschen und Verantwortung gegenüber sich selbst sind.

Der Auftrag wie die besonderen Möglichkeiten des Kindergartens im Zusammenhang mit der Einlösung des Recht auf Bildung zielen also darauf,

- a) Kompetenzen der *Alltags- und Lebensbewältigung* anzubieten.
- b) Kinder zur Selbstbildung anzuregen, Gelegenheitsstrukturen für eigenaktives Lernen, anregungsreiche Umwelten zur Verbesserung der Sprachkompetenz zu schaffen.
- c) *Vielfalt* der Bildungslandschaft zu garantieren, damit nicht alles, was mit Bildung zu tun hat unter dem Dach von Schule stattfinden muss. Dies bedeutet auch gegenzuhalten gegen Billiglösungen (Schule am Vormittag, Betreuung am Nachmittag) und für Qualität z. B. in der Ganztagsbetreuung einzutreten.
- d) Orientierung auf eine *demokratische Gesellschaft* als Leitbild; Partizipation, Mitgestaltung, Offenheit sind nicht nur für das Modell einer Wissensgesellschaft unverzichtbar, sondern fundamentale Voraussetzung für ein demokratisches, tolerantes, solidarisches Gemeinwesen, kurz: für das Überleben von Humanität und Sozialität.

Konsequenzen für Jugendhilfe und Kindergarten

Ihre Aufgaben können Kindergarten und Jugendhilfe also – entgegen vielfacher Selbst- (und Fremd-)Wahrnehmung – nur dann einlösen, wenn sie diese spezifischen Möglichkeiten erkennen und entschieden nutzen. Dies soll exemplarisch an Beispielen verdeutlicht werden.

Die *Familie* ist ein wichtiger Ort von informeller Bildung. Die Realität der Spätmoderne mit ihren biografischen Unwägbarkeiten und Entscheidungszwängen spiegelt sich auch in der Familie wider. Deshalb ist es notwendig, dass die heranwachsende Generation Gelegenheiten und Unterstützung findet, nach tragfähigen Lebensmustern zu suchen. Dies kann oft auch Auseinandersetzungen und Konflikte in der Familie hervorrufen. Das Chaos des Familienalltages mit den aufeinander prallenden Erwartungen, den notwendigen Kompromissen und den Frustrationen, aber auch mit Grunderfahrungen von Intimität, von Solidarität und Verbundenheit bildet und befähigt eher zur Daseinsbewältigung, als dass sie diese etwa zerstört. Damit die Familie ihren

unverzichtbaren Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung erbringen kann, bedarf es mehr als Appelle an die elterliche Verantwortung. In viel höherem Maße als bisher ist Familie durch eine soziale Versorgungsstruktur zu unterstützen, die sowohl Kinderbetreuung und Erziehungs-/Bildungsberatung als auch finanzielles Auskommen sicherstellt. Für Ersteres kann die Jugendhilfe eine maßgebliche Rolle spielen, und zwar von der Familienbildung bis zur Kindertagesstätte, von der Beratung in Erziehungsfragen bis zum Hilfeplan, von der Sozialpädagogischen Familienhilfe bis zur Übernahme von Betreuung im Rahmen des Umgangsrechts. Bei alledem geht es um die Gewährung eines hinreichenden Rahmens, nicht um die Verfolgung eines Ideals von „heiler Familie“.

Zunehmend werden auch andere *Bildungsorte* und *-zeiten* wiederentdeckt, an denen sich Kinder und Jugendliche bilden, ohne dass diese Prozesse von Erwachsenen vorstrukturiert, begleitet oder gar benotet werden. Es sind dies Zeiten und Orte vor und nach dem schulischen Unterricht, aber auch in den „Zeitporen“ dazwischen und jenseits des Geschehens im Unterricht. Hier handelt es sich vor allem um Gruppenprozesse zwischen Kindern und Jugendlichen, den „peers“, in denen Normen und Strategien des Zusammenlebens ausprobiert, Konkurrenz und Streit, Solidarität und Kooperation, Integration und Ausgrenzung erfahren werden. Kinder- und Jugendforscher haben die „Kids“ als erstaunlich kompetent in diesen gegenseitig vernetzten Bildungsprozessen beschrieben, als Ko-Produzenten gemeinsamer Weltaneignung. Für diese Bildungsprozesse Räume und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, ist eine zentrale Aufgabe für alle Bildungsinstitutionen – auch für die Handlungsfelder der Jugendhilfe, von der Jugendarbeit bis zu den Hilfen zur Erziehung. Dies setzt voraus, Zeiten und Räume nicht völlig durch Angebote auszuplanen und durch Programme zu strukturieren, sondern für die eigenbestimmten Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen offen zu halten, die Bildungsmöglichkeiten, die in ihnen stecken, zugänglich zu machen und somit die in ihnen zu findenden Aneignungsmöglichkeiten zu qualifizieren. Mit den Trägern und Geldgebern ist ein Verständnis von Qualität auszuhandeln, das sich nicht im Äußerlichen und vordergründig Zählbaren (wie Teilnehmerdoppelstunden, Nutzerfrequenzen usw.) erschöpft.

Kinderkrippe und Kindergarten gelten noch heute keineswegs unumstritten als Bildungsinstitutionen, obwohl wir wissen, dass wesentliche Entwicklungen des Gehirns in den ersten Lebensjahren abhängig von Bildungsmöglichkeiten stattfinden. Sie sind Einrichtungen, die ihre Ziele und ihre Praxis hauptsächlich an unverzichtbaren und später nicht mehr nachzuholenden kindlichen Bildungs-

prozessen zu orientieren haben. Demgegenüber sehen viele in ihnen immer noch vorrangig sozialpolitische Einrichtungen, Angebote für berufstätige Eltern, die Eltern entlastende Infrastruktur, eben Tagesbetreuungseinrichtungen. Dabei hat der Kindergarten Bedingungen, die für kindliche Bildungsprozesse durchaus förderlich sein könnten. So werden Bildungsprozesse der Kinder nicht zum Anlass für Leistungsbewertung oder Selektion genommen. Es gibt Zeit für Fehler und Wiederholung. Bildungsprozesse und -inhalte werden nicht katalogisiert, standardisiert und zensiert. Kinder sind – zumindest bis zum Alter von sechs Jahren – begeistert Lernende, sie mogeln nicht, sie sagen sich nichts vor. Sie sind an den Sachen interessiert und nicht an Noten.

Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern ist der deutsche Kindergarten das Schlusslicht, was die für seinen Bildungsauftrag wesentlichen Ressourcen angeht. Das betrifft ganz allgemein die Investitionen in diesen Bereich, die eine vergleichsweise geringe Wertschätzung durch die Gesellschaft widerspiegeln. Das betrifft auch die Beziehung von Wissenschaft und Praxis, die oft von wissenschaftlichen Diskursen abgeschnitten ist und umgekehrt. Und schließlich ist ein strukturell zu niedriges, wissenschaftsfernes Ausbildungsniveau für Erzieherinnen und Erzieher sowie eine schlechte Bezahlung festzustellen, also fehlende Attraktivität und Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf.

Der aktuell nicht zuletzt mit Verweis auf die PISA-Studie wachsende gesellschaftliche Erwartungsdruck auf die Bildungs-Fähigkeit des Kindergartens wäre eine Chance für Veränderung. Sie würde allerdings verfehlt, wollte man den Kindergarten zu einer Vor-Schule machen, deren Auftrag im Wesentlichen darin bestünde, für eine bessere „Schulfähigkeit“ der Kinder zu sorgen. Die Chancen des Kindergartens zur Entfaltung elementarer Lebenskompetenz, aber auch zur Entwicklung unverzichtbarer Fähigkeiten im Bereich von Sozial- und Sprachverhalten, zur Entwicklung kognitiver wie sozial-moralischer Bildung können nur dann zum Zuge kommen, wenn die genannten besonderen Strukturen und Bedingungen nicht verschult, sondern gestärkt und ausgebaut werden. Dies erfordert deutliche Verbesserungen in der Qualität der alltäglichen Kindergartenarbeit und als dringlichste Voraussetzung dafür wesentlich verbesserte Chancen des Personals in seiner beruflichen Bildung und Entwicklung.

Literaturhinweise:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues
Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe.
Eine Streitschrift des Bundesjugend-
kuratoriums, Bonn 2001

Deutsche Shell AG (Hrsg.): Jugend
2000. 13. Shell Jugendstudie (2 Bände),
Opladen 2000

Gemeinsame Erklärung des Bundes-
jugendkuratoriums, der Sachverständi-
genkommission für den Elften Kinder-
und Jugendbericht und der Arbeitsge-
meinschaft für Jugendhilfe: Bildung ist
mehr als Schule. Leipziger Thesen zur
aktuellen bildungspolitischen Debatte,
Bonn 2002

Von Hentig, H.: Bildung: Ein Essay,
München 1996

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.):
Jugend 1997. 12. Shell Jugendstudie.
Opladen 1997

Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-
Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung- und Lebens-
kompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor
neuen Aufgaben, Opladen 2002

Rabe-Kleberg, Ursula: Kinder auf dem
Weg in die Wissensgesellschaft
begleiten. In: Stadtschulamt Frankfurt/
Main (Hrsg.): Bildungsauftrag der
Kindertageseinrichtungen: Kinder auf
dem Weg in die Wissensgesellschaft,
Frankfurt a. M. 2001, S. 17-24

Rauschenbach, Th.: Bildung für alle
Kinder. Zu Neubestimmung des
Bildungsauftrags in Kindertagesein-
richtungen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.):
Kindergärten und ihre Zukunft, Wein-
heim, Basel, Berlin 2004, S. 111-122

Schäfer, G.E.: Bildung von Anfang an.
Aufgaben frühkindlicher Bildung in
Familie, Krippe, Kindergarten.

In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten
und ihre Zukunft, Weinheim, Basel,
Berlin 2004, S.123-137

Wehrmann, I.: Der Kindergarten in
Zeiten des Umbruchs. In: Wehrmann,
I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre
Zukunft, Weinheim, Basel, Berlin 2004,
S.236-244

Die Chance der frühen Jahre nutzen – Thesen zum Bildungsauftrag der Kindertagesstätte

| Gerd Harms |

Ich möchte Begründungen liefern für die notwendige Bildungsleistung der Kindertagesstätte und für die dafür notwendigen Voraussetzungen.

Meine Thesen beziehen sich nicht auf die aktuelle politische Situation im Land – vielmehr möchte ich grundsätzlich das Problem der Stellung der Kindertagesstätten im Bildungswesen thematisieren.

1. In den „frühen Jahren“ lernen Kinder so viel und so schnell wie in keiner anderen Phase ihres Lebens. Die Herausforderungen und Zumutungen des Lernens ergeben sich zwingend. Kinder lernen ihren Körper zu beherrschen, aufrecht zu gehen, eine völlig neue Welt wahrzunehmen und zu begreifen. Sie lernen zu sprechen, mit anderen Menschen absichtsvoll zu kommunizieren, sie lernen zu sehen, im umgangssprachlichen wie im übertragenen Sinne. Sie lernen aber auch mit anderen Kindern und mit Erwachsenen zusammen zu arbeiten, sie lernen Entscheidungen zu treffen. Sie lernen den Unterschied zwischen der eigenen Meinung und der anderer zu verstehen. Kinder sind in den ersten sechs Lebensjahren einer riesigen Zahl von Zumutungen und Herausforderungen ausgesetzt, die sie meistern müssen.

2. Wir wissen erstaunlich wenig über die Prozesse, die sich im Hirn von Menschen, kleinen wie großen, abspielen. Das, was uns zum Menschen macht, ist nach wie vor eines der großen Rätsel, denen die Wissenschaft gegenübersteht. Was wir wissen ist, dass die neurologischen Aktivitäten zu keinem Zeitpunkt umfassender und vielfältiger sind, als etwa zum Ende des zweiten Lebensjahres. In diesen frühen Jahren, aber auch in den weiteren Jahren der Kindergartenzeit, werden neurologisch die Grundlagen für Lern- und Wahrnehmungsfähigkeiten gelegt, die das ganze weitere Leben beeinflussen. Gelingende Grundlagen für lebenslanges Lernen werden in dieser Zeit gelegt. Diese sind eine entscheidende Voraussetzung für ein erfolgreiches Leben in einer Gesellschaft, in der Wissens- und Kompetenzerwerb immer wichtiger wird.

3. Die Kindergartenpädagogik wird bisher diesen Herausforderungen nicht ausreichend gerecht. Wir unterfordern Kinder in diesem Alter systematisch. Dies ist nicht als Vorwurf an die Erzieherinnen gemeint. Der Grund für diese

Unterforderung hat damit zu tun, dass der Kindergarten häufig als eine Art Schonraum gesehen wird, der die Kinder vor der feindlichen Welt beschützen und behüten soll. Leistung, Bildungsanforderungen, gezielte Herausforderung, diese Begriffe werden in der Regel nicht mit dem Kindergartenalter in Verbindung gebracht. – Weshalb? Ein anderer Grund liegt m. E. in der berechtigten Abgrenzung der Kindergartenpädagogik von der Schule. Dass damit auch eine Abgrenzung von dem Bildungsauftrag der Kindertagesstätte verbunden ist, wird vielfach nicht ausreichend wahrgenommen.

4. Der Kindergarten war in der DDR Teil des Bildungswesens. Die Zuordnung zur Jugendhilfe wurde nach der Wende von den Beschäftigten in der Kita als Herabwürdigung erlebt, mit der Folge, dass „Bildung“ nun nicht mehr als der eigene Auftrag verstanden wurde. Die Zuordnung des Elementarbereichs zum Bildungswesen durch den Deutschen Bildungsrat in den Jahren 1970/71 hat in der alten Bundesrepublik zwar zu erheblichen Aktivitäten auf dem Feld der Modellversuche geführt, eine eigenständige bildungsorientierte Kindergartenpädagogik ist daraus aber nicht entstanden. Der gesamtdeutsche Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, im Osten längst inzwischen wieder bedrohte Realität, konnte nur im Zuge der Beratungen zum Schwangeren- und Familienhilfegesetz im Jahre 1992 durchgesetzt werden. Von der Bildungsleistung der Kindertagesstätte war damals kaum die Rede.

5. Der internationale Vergleich zeigt eine Nachzüglerrolle der Bundesrepublik Deutschland. In den meisten entwickelten Staaten wird der Forschung über die frühen Jahre, sei es entwicklungspsychologisch, pädagogisch oder curricular, eine deutlich größere Bedeutung beigemessen. Archäologie kann in der Bundesrepublik an 33 Universitäten studiert werden, Sinologie an 32 Hochschulen, es existieren dagegen insgesamt nur vier Lehrstühle für Kleinkindpädagogik. Auch die Untersetzung des Bildungsauftrags durch inhaltliche Konzepte ist von Neuseeland bis in die USA und von Schottland bis Finnland erheblich stärker entwickelt. Die Beliebigkeit der Ansätze in deutschen Kindertagesstätten ist international eher die Ausnahme.

6. Der eigentliche Skandal der Ergebnisse der PISA-Studie, nämlich der in keinem anderen Land so starke Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Schulerfolg, verweist auf die besondere Herausforderung für die Kindertagesstätten. Gerade in den Kitas kann und muss eine Kompensation der unterschiedlichen familiären Bedingungen erfolgen. Kinder, die in ihrer Familie nicht ausreichend in ihrer kognitiven, emotionalen und motorischen

Entwicklung gefördert werden, sind auf die Förderung in der Kindertagesstätte besonders angewiesen. Diese Aufgabe ist eine sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Notwendigkeit.

7. Das Entdecken und Fördern besonderer Begabungen und Interessen von Kindern, deren unterstützende Begleitung durch Erzieherinnen und Eltern, kann in der Kindertagesstätte besonders gut gelingen, wenn für diese besonderen Begabungen und Interessen eine Wahrnehmung vorhanden ist. Dafür müssen Erzieherinnen in Aus- und Weiterbildung vorbereitet und in der Fortbildung beständig sensibilisiert werden. Dafür müssen Kindertagesstätten mit Einrichtungen zusammenarbeiten, die sich der Förderung besonderer Fähigkeiten verschrieben haben.

8. Wir brauchen eine Reform der Aus-, Fort- und Weiterbildung, die die Fachhochschulen in die Ausbildung der Erziehungskräfte mit einbezieht, duale Elemente aufnimmt, Module zur persönlichen und fachlichen Weiterbildung in jeder Phase der beruflichen Entwicklung anbietet. Auch auf diesem Feld hilft der internationale Vergleich: Deutsche Erzieherinnen werden auf Fachschulniveau ausgebildet, während in den anderen Industriestaaten mit Ausnahme Österreichs eine akademische Ausbildung für den vorschulischen Bereich die Regel ist. Die Ausbildung muss zukünftig von Inhalt und Niveau so verbessert werden, dass diagnostische, psychologische und pädagogische Fähigkeiten der großen Bedeutung der Erziehung, Bildung und Betreuung in den frühen Jahren entsprechen. Es muss zu jedem Zeitpunkt die weitere Entwicklung der Fachkräfte gefördert werden.

9. Wir brauchen für die zentralen Aufgabenfelder der Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten länder- und trägerübergreifend eine Verständigung über Standards. Diese können nicht „von oben herab“, sondern nur gemeinsam mit den Fachleuten in Praxis, Ausbildung und Beratung sowie Wissenschaft entwickelt werden. Bei der Entwicklung dieser Standards müssen wir die internationalen Erfahrungen einbeziehen und von den Gesellschaften lernen, die über entwickelte Vorstellungen der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten verfügen. Diese Standards können Eltern, Erzieherinnen und Trägern eine Orientierung geben, an der entlang die konkrete praktische Arbeit auf der Basis der unterschiedlichen Wertvorstellungen und Erziehungsvorstellungen entwickelt werden kann.

10. Die Erarbeitung von Bildungsstandards für die Kindertagesstätten geht von einem Bildungsbegriff aus, der die Kinder selbst als Subjekte ihrer Bildung sieht. Es geht nicht darum, schulische Arbeitsformen vorzuziehen. Vielmehr muss die Kindertagesstätte als eigener Ort der Bildung qualifiziert werden. Bildung ist zunächst Selbstbildung; Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte ist Unterstützung, Herausforderung und Anregung der kindlichen Bildungsprozesse – Belehrungspädagogik ist nicht das Ziel, eine Verschulung der Kindertagesstätte der falsche Weg. Nachvollziehbare Standards für die Bildungsarbeit orientieren sich an drei Ebenen:

- der Leistung der Kindertagesstätte;
- den curricularen Vorgaben;
- den Entwicklungsvorstellungen für die einzelnen Kinder.

Die Diskussion um die Bildungsleistung der Kindertagesstätten ist längst überfällig. Sie wird bisher durch die öffentliche Geringschätzung dieses Bildungsbereichs verhindert. Der eigenständige, aber auf die Bildungsbiografie der Kinder und damit auch auf das institutionalisierte Bildungswesen insgesamt bezogene Bildungsauftrag der Jugendhilfe ist kaum ausformuliert. Es ist höchste Zeit, eine die Länder und die Träger übergreifende Verständigung über diese Bildungsaufgabe herzustellen und damit die Grundlage für eine rationale Erfolgskontrolle der Arbeit in den Kindertagesstätten zu schaffen. Die damit einhergehende Aufwertung dieser wichtigen Arbeit und der dort Beschäftigten kann diesem Prozess nur dienlich sein.

Vorschulische Bildung und Erziehung bei unseren europäischen Nachbarn – Ein Blick über den Tellerrand

| Hertha Schnurrer |

Die Veröffentlichung der PISA-Studie löste in Deutschland eine breite Bildungsdiskussion aus, welche auch das Kinderbetreuungssystem mit einschließt. Es wird zunehmend anerkannt, dass die Zeit vor dem Schuleintritt ein ausschlaggebender Faktor ist hinsichtlich des späteren Schulerfolgs und der Schaffung von gleichen Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft. Bestimmte „Zeitfenster“ bei der Entwicklung von Kindern müssen für das Anregen von Bildungsprozessen besser genutzt werden, so Stimmen aus der Fachwelt, von Arbeitgebern, Eltern und nicht zuletzt auch aus der Politik. Darüber hinaus gilt unser Kinderbetreuungssystem als nicht bedarfsgerecht. Insbesondere in den alten Bundesländern herrscht großer Mangel an Krippenplätzen und Ganztagsplätzen. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist ein großes Problem der jungen Familien. Der quantitative und qualitative Ausbau der Kinderbetreuung wird sehr zögerlich in Angriff genommen. Nicht nur das, in den neuen Bundesländern wird der Zugang zu Krippe und Kindergarten zunehmend eingeschränkt bzw. mit bestimmten Bedingungen wie der Erwerbstätigkeit der Eltern verknüpft.

Im Gegensatz dazu haben Länder wie Schweden, Finnland, Portugal, Spanien, England, die Niederlande und Italien schon Mitte der 90er Jahre wichtige Reformen im frühkindlichen Bereich auf den Weg gebracht. Andere Länder wie Frankreich können auf eine lange Tradition der öffentlichen Erziehung im Elementarbereich verweisen. Wenn auch die Zeitpunkte und die inhaltlichen Reformen unterschiedlich waren und sind, so weist diese Entwicklung auf einen Paradigmenwechsel hin: Außerfamiliäre „frühkindliche“ Erziehung wird bei unseren europäischen Nachbarn nun vor allem als Lern- und Entwicklungschance auch für die jüngeren Kinder und nicht mehr primär als Dienstleistung für erwerbstätige Elternteile gesehen. Die vorschulischen Einrichtungen werden bei unseren europäischen Nachbarn zunehmend als Bildungseinrichtungen ausgebaut, eben als erste Institution für lebenslanges Lernen.

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die aktuelle Situation der Kinderbetreuungssysteme in Europa. Verschiedene Indikatoren wie Platzversorgung mit Krippen- und Kindergartenplätzen, Öffnungszeiten der Einrichtungen, Personalschlüssel, die Finanzierung und Trägerlandschaft, administrative Zu-

ständigkeit und Arbeit nach Bildungsplänen stehen hier im Mittelpunkt. Die vielfältigen Reformen und lang- und mittelfristigen Ziele im vorschulischen Bereich werden an Länderbeispielen dargestellt.

Platzversorgung für Krippenkinder

Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder unter drei Jahren sind europaweit sehr viel weniger ausgebaut als Angebote für Kinder zwischen drei und sechs Jahren.

Im europäischen Vergleich gehören die alten Bundesländer zu der Region mit einer äußerst gering ausgebauten Kinderbetreuungsinfrastruktur für Kinder von 0 bis 3 Jahren. So wurden dort im Jahr 2002 für 1.000 Kinder im Alter bis zu drei Jahren im Durchschnitt nur 27 Plätze angeboten. Die Platz-Kind-Relation ist somit von zwei Prozent (Erhebungszeitraum Ende 1998) auf drei Prozent (Erhebungszeitraum Ende 2002) marginal gestiegen. Die Stadtstaaten Bremen und Hamburg weisen hierbei die höchsten Quoten mit zehn Prozent bzw. 13 Prozent auf. Die Bundesländer Bayern und Nordrhein-Westfalen bieten nur für zwei Prozent der Kinder im Krippenalter einen Betreuungsplatz an. Die neuen Länder hingegen kommen im Durchschnitt auf eine Platz-Kind-Relation von 37 Prozent im Jahr 2002. Sachsen-Anhalt hatte in Ostdeutschland 2002 die höchste Platz-Kind-Relation. Hier reichte das Angebot für über die Hälfte (57 %) aller Kinder im Krippenalter. Dann folgten Brandenburg (45 %) und Mecklenburg-Vorpommern (38 %). Wenn dies auch einen Rückgang von 14 Prozentpunkten im Vergleich zu 1991 darstellt, kann man dennoch von einer ungleich bedarfsgerechteren Versorgungssituation im Vergleich zu dem früheren Bundesgebiet sprechen. Der Flächenstaat Thüringen weist eine Platz-Kind-Relation im Krippenbereich von 22 Prozent auf. Dies sind immerhin rund 17 Prozentpunkte mehr als in den Flächenländer Saarland und Hessen, welche im früheren Bundesgebiet die höchsten Relationen aufweisen.

Die Versorgungssituation für Krippenkinder ist in Europa sehr unterschiedlich. Auf der einen Seite haben wir Länder wie Dänemark, Norwegen und Schweden, welche einen hohen Versorgungsgrad an Kinderplätzen (Krippe und Tagespflege) auch für die unter 3-Jährigen geschaffen haben bzw. diesen Bereich noch ausbauen. Kinderbetreuung erfüllt in den skandinavischen Ländern eine doppelte Aufgabe. Zum einen soll sie den Eltern ermöglichen, Elternschaft und Erwerbstätigkeit miteinander zu vereinbaren. Zum anderen soll die Kinderbetreuung den Entwicklungs- und Lernprozess des Kindes positiv unterstüt-

zen und dies ganz besonders von den Kindern aus sozial und finanziell benachteiligten Familien. So wird in Schweden und Norwegen der uneingeschränkte Zugang unabhängig vom Alter der Kinder, der Erwerbssituation der Eltern oder der regionalen Gegebenheiten als politische Priorität angesehen. Auf der anderen Seite gibt es eine Reihe von Ländern, deren Angebot an Krippenplätzen erheblich unter dem Bedarf liegt bzw. wo die Schaffung eines bedarfsgerechteren Angebots in den 90er Jahren anscheinend nicht auf der Prioritätenliste der Regierungen stand. Dazu gehören u. a. Westdeutschland als auch Österreich, die Niederlande und die südeuropäischen Länder. Bei diesen Ländern hat der Besuch einer Krippe weiterhin eher einen „Nothilfecharakter“. Die Betreuung der Kinder durch Familienmitglieder bzw. Betreuung durch die Mutter gilt hier als entwicklungsfördernder und der Staat unterstützt dies mit Regelungen bezüglich Elternzeit, Kindergeld und Ähnlichem.

Platzversorgung für Kinder im Kindergartenalter

Im Gegensatz zur Versorgung der Kinder im Krippenalter ist die Versorgung mit Kindergartenplätzen europaweit besser ausgebaut und bedarfsgerechter. Mit Ausnahme von Irland, den Niederlanden und Polen besuchten Ende der 90er Jahre mindestens ein Drittel der Dreijährigen eine Einrichtung des Elementarbereichs. Außerordentlich hohe Beteiligungsraten der Dreijährigen weisen Belgien, Frankreich, Italien und Spanien auf. Praktisch alle Kinder ab vier Jahren besuchten schon Ende der 80er Jahre in Frankreich und in den Beneluxländern eine vorschulische Einrichtung. Heutzutage ist in den meisten europäischen Ländern (15 von 18) spätestens für Vierjährige ein Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch üblich. Mit Ausnahme von Luxemburg existiert in Europa keine Vorschulpflicht. Luxemburg hat im Jahr 1992 für die Vier- bis Sechsjährigen eine solche eingeführt. Gründe hierfür waren eine bessere Vorbereitung der Kinder auf die Schule und die Schaffung von Chancengleichheit insbesondere bei Kindern aus Migrantenfamilien. Die Besuchsquoten in Gesamtdeutschland liegen ja nach Alter etwas unter oder über dem EU-Durchschnitt.

Zum Jahresende 2002 errechnete sich für Kindergartenkinder in der Altersgruppe der 3- bis unter 6,5-Jährigen in Ostdeutschland eine Platz-Kind-Relation von 105 Prozent, also eine Vollversorgung, während sich für Westdeutschland nur eine Quote von 88 Prozent ergab. Trotz Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendenden dritten Lebensjahr

im Jahr 1996 besteht weiterhin in einigen Ländern ein erheblicher Mangel an Kindergartenplätzen. So wiesen Hamburg mit 65 Prozent und auch Niedersachsen mit 77 Prozent außerordentlich niedrige Versorgungsquoten auch im Jahr 2002 auf, während man in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und auch Saarland mit mehr als 100 Prozent von einer Vollversorgung ausgehen kann.

Tägliche Besuchszeit

Das öffentliche Angebot an Krippen- und Kindergartenplätzen stellt nur einen wichtigen Aspekt bezüglich bedarfsgerechten Angebots dar. Unbedingt mit einzubeziehen sind die tägliche Besuchsdauer und jährliche Öffnungstage. Nur 25 Prozent der Kindergartenplätze wurden in den alten Bundesländern im Jahr 2002 als Ganztagsplätze angeboten. Hingegen entspricht das flächendeckende Ganztagsangebot (98 % im Jahr 2002) in den neuen Bundesländern weit eher europäischen Standards. Beispielsweise handelt es sich in den skandinavischen Ländern und in Frankreich in der Regel um Ganztageseinrichtungen im Elementarbereich. Es ist üblich, dass den Kindern in den Einrichtungen ein warmes Mittagessen angeboten wird. Auch in den Niederlanden besuchen fast alle vierjährigen Kinder die so genannte Basisschool, welche von 8 bis 15 Uhr geöffnet ist. Ähnliche Regelungen sind in Nordirland und in England zu finden. Tägliche Besuchsdauer von drei bis vier Stunden plus Abholzeit um 12 Uhr am Mittag, wie wir dies als Regelangebot im Kindergartenbereich in Westdeutschland finden, stellt bei unseren europäischen Nachbarn ein Novum dar. In Portugal handelt es sich ebenfalls in der Mehrzahl um Halbtagsplätze im Kindergartenbereich. Das Mitte der 90er Jahre eigens verabschiedete Vorschulgesetz sieht vor, dass die Angebote die Berufstätigkeit der Eltern durch verlängerte Öffnungszeiten inklusive Mittagessen in der Einrichtung unterstützen müssen.

Aber auch in den Ländern mit Ganztags(schul)angeboten ist das Angebot nicht uneingeschränkt bedarfsgerecht, da die Einrichtungen entsprechend des Schuljahresrhythmus geöffnet sind. In den Schulferien, vor Schulbeginn und nach Unterrichtsende am späten Nachmittag müssen die Eltern bei Bedarf zusätzliche Betreuungsarrangements wie Tagesmutter, Babysitter oder Freizeitstätte treffen und dies auch privat bezahlen. Das staatlich subventionierte Angebot ist eher gering in dieser Hinsicht und der Bedarf übersteigt das Angebot bei Weitem insbesondere in den Ballungsräumen. In den skandina-

schen Ländern hingegen sind die Einrichtungen ganzjährig geöffnet und die Öffnungszeiten entsprechen in der Regel dem Betreuungsbedarf, welcher sich aus der Berufstätigkeit der Elternteile ergibt. Dies betrifft den Kindergarten – als auch den Krippenbereich.

Betreuungsverhältnis

Neben den altersspezifischen Beteiligungsquoten und der täglichen Besuchsdauer der vorschulischen Einrichtungen kann das zahlenmäßige Betreuungsverhältnis in den vorschulischen Einrichtungen auf den Wert der frühkindlichen Bildung in einer Gesellschaft hinweisen. Während im OECD-Durchschnitt 15 Kinder von einer Fachkraft (fachlich qualifizierte Person, welche befugt ist, eine Gruppe zu leiten) im Elementarbereich gefördert werden, kommen in Deutschland im Durchschnitt 25 Kinder auf eine Erzieherin (Stand 2001). Die in den Einrichtungen beschäftigten Hilfskräfte blieben hier unberücksichtigt. Relativ schlechte Betreuungsrelationen weisen Frankreich und auch das Vereinigte Königreich auf. Hier kommt auf 19 bzw. 22 Kinder jeweils eine Fachkraft. In beiden Ländern erfolgt die Förderung der Kinder im Kindergartenalter in altershomogenen Gruppen und ist stark schulvorbereitend. Im Gegensatz hierzu erfolgt die Gruppenzusammensetzung in den skandinavischen Ländern altersheterogen und die Arbeit mit den Kindern zielt eher auf die individuelle Persönlichkeitsförderung ab. Beispielsweise lag das Betreuungsverhältnis in Schweden 2001 im Elementarbereich bei 10:1, in Dänemark bei 7:1 und in Finnland bei 13:1.

Finanzierung und Trägerschaft

In Europa ist der Besuch von vorschulischen Einrichtungen für Kinder vor Schuleintritt in der Regel nicht vollständig gebührenfrei im Gegensatz zu den meisten staatlichen Schulangeboten. Im Elementarbereich belief sich im Jahr 2000 der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im OECD-Durchschnitt auf 17 Prozent. In Deutschland hingegen werden die Kindergärten zu 37 Prozent durch Elternbeiträge finanziert. In Österreich mit seinem vergleichbaren Kinderbetreuungssystem beträgt der private Anteil „nur“ 17 Prozent. In Belgien, Frankreich, Italien und in den Niederlanden (*Basisschool*) finanziert die öffentliche Hand fast zu 100 Prozent die (Regel) Bildungseinrichtungen für Kinder im Kindergartenalter. Auch in den EU-Beitrittsstaaten

Tschechien und Ungarn lag der Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich mit neun Prozent bzw. zehn Prozent erheblich unter dem in Deutschland. In Portugal ist der Besuch der staatlichen Einrichtungen kostenlos. Bei den privaten Einrichtungen werden Gebühren erhoben. Mittlerweile nutzen fast 50 Prozent der Kinder, welche einen *Jardim de Infância* besuchen, eine staatliche Einrichtung und erhalten somit eine beitragsfreie Betreuung und Bildung für zumindest fünf Stunden am Tag.

In den Niederlanden ist nur der Besuch der Basisschool kostenfrei. Einrichtungen für Kinder zwischen 0 und 4 unterliegen erheblichen Elternbeiträgen. So müssen die Eltern für einen Ganztagsplatz für diese Einrichtungen zwischen sechs Prozent und 21 Prozent ihres Nettofamilieneinkommens aufbringen. Angesichts der erheblichen Gebühren wird das Angebot an ganztägiger vorschulischer Bildung und Erziehung bis zum vierten Lebensjahr insbesondere nur von Doppelverdiener- und Mittelschichtsfamilien wahrgenommen. Ein Regelangebot hingegen bilden die Spielgruppen für die zwei- bis vierjährigen Kinder. Die meisten Kinder besuchen diese 2-mal die Woche für drei Stunden. Die Spielgruppen werden von den Kommunen finanziert, aber auch hier sind die Elternbeiträge erheblich.

In Finnland werden die Einrichtungen gemeinsam vom Staat, von Kommunen und durch Elternbeiträge (15 %) finanziert. Seit August 2000 können die Kinder ab fünf bzw. sechs Jahren eine Vorschulklasse für 18 bis 20 Stunden die Woche gebührenfrei besuchen. Diese Einrichtungsform ist entweder an Kindergärten (90 %) oder an Schulen (10 %, aber zunehmende Tendenz) angegliedert. Fast alle Sechsjährigen nehmen dieses Angebot in Anspruch.

Auch in Schweden werden die Einrichtungen aus dem staatlichen Haushalt, Kommunalhaushalten und durch einkommensabhängige Elternbeiträge finanziert. Die schwedische Regierung unterstützt die Gemeinden mit Finanzmitteln, wenn diese von den Eltern keine erhöhten Gebühren verlangen. Im Jahr 2002 lag die Deckelung bei drei Prozent ihres Familieneinkommens für das erste Kind der Familie (höchstens rund 100 Euro), bei zwei Prozent beim zweiten Kind (höchstens rund 70 Euro) und für das dritte Kind dürfen die Elterngebühren höchstens rund 30 Euro betragen. Die Elterngebühren „dürfen nicht so hoch sein, dass die Eltern von einem Platz Abstand nehmen, der für das Kind wertvoll wäre“, so das Zentralamt für Schule zur Vorschultätigkeit. In Schweden haben derzeit die Kinder keinen uneingeschränkten Zugang zu vorschulischen Einrichtungen im Gegensatz zu Finnland. Die Gemeinden sind nur verpflicht-

tet, bedarfsgerechte Vorschultätigkeiten für Kinder bereitzustellen, deren Eltern berufstätig sind oder studieren, oder wenn das Kind einen besonderen Bedarf an der Tätigkeit hat. Der Anspruch auf eine gebührenpflichtige Vorschultätigkeit von Kindern erwerbsloser Eltern oder Elternurlaub umfasst mindestens drei Stunden pro Tag oder 15 Stunden pro Woche. 1998 wurde eine neue Einrichtungsform, die *förskoleklass*, in Schweden geschaffen. Die Vorschulklasse ist eine freiwillige Schulform im öffentlichen Schulwesen. Die Gemeinden sind verpflichtet, allen Sechsjährigen ein Jahr vor der Schulpflicht einen Platz in einer Vorschulklasse zur Verfügung zu stellen. Die Förderzeit umfasst 15 Stunden die Woche und ist kostenfrei. Das gebührenfreie Angebot von rund drei Stunden täglich wurde nun seit Anfang 2003 auf die anderen Vorschultätigkeiten für alle ab Vierjährigen ausgeweitet. Langfristig ist es das Ziel der schwedischen Regierung, für alle Kinder den Besuch von vorschulischen Einrichtungen gebührenfrei anzubieten.

Angebote für Kinder im Krippenalter sind in Frankreich nicht beitragsfrei im Gegensatz zu den *écoles maternelle*, welche heutzutage ein Drittel der Zweijährigen und praktisch alle 3- bis 6-Jährigen ganztags besuchen. Die Tagesbetreuungseinrichtungen für Krippenkinder werden aus den kommunalen Haushalten als auch durch Elternbeiträge finanziert. Bei den *écoles maternelle* handelt es sich um ein flächendeckendes, ganztätiges, homogenes Bildungsangebot, welches eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz in Frankreich genießt. Der Besuch ist kostenlos und die Einrichtungen sind überwiegend in öffentlicher Trägerschaft. Finanziert wird die *école maternelle* durch Staat (Personal) und Kommunen (Instandhaltung und Infrastruktur). Die Kommunen bieten auf freiwilliger Basis Betreuungsmöglichkeiten für die Zeit vor und nach der „Vorschule“ bzw. für die Schulferien an. Dieses Angebot wird durch die Kommunen finanziert.

Vorschulische Einrichtungen unter Zuständigkeit der Bildungsministerien

In den meisten EU-Ländern, aber auch in Polen, Tschechien und Ungarn sind die Einrichtungen des Elementarbereichs (3-Jährige bis zur Schulpflicht) den Bildungsministerien unterstellt. Die Ausnahme bilden, neben Deutschland, derzeit noch die Länder Dänemark, Finnland und Österreich. Hier sind die vorschulischen Einrichtungen den Sozial- und Gesundheitsministerien zugeordnet.

In Frankreich wurden bereits 1881 die *salles d'asile*, die Vorläufer der heutigen Vorschulen (*écoles maternelle*) in das allgemeine Bildungssystem integriert. Eine Übertragung der Zuständigkeit von den Sozial- und Gesundheitsministerien hin zu den Bildungsministerien erfolgte in Schweden 1996, in England 1998 und in Italien im Jahr 2000.

In einigen EU-Ländern wie beispielsweise in Schweden und Spanien ist nicht nur der Elementarbereich den Bildungsministerien zugeordnet, sondern auch die Einrichtungen für Kinder im Krippenalter. So hat Spanien schon 1990 ein Bildungsgesetz verabschiedet, in welchem die gesamte Altersspanne von 0 bis 6 Jahren als die erste Phase des spanischen Bildungssystems definiert wurde. Das staatliche Ministerium für Bildung legt hier die Mindeststandards beim Curriculum und beim Personal fest. Damit soll gewährleistet werden, dass die vorschulischen Einrichtungen auch für die jüngeren Kinder eine kompensatorische und entwicklungsfördernde Funktion innehaben. Eben weg von „Aufbewahrung“ zu Förderung und ganzheitlicher Bildung. Die Überwindung der Trennung zwischen den Bereichen Erziehung und Bildung für die 3- bis 6-Jährigen und Betreuung für die 0- bis 3-Jährigen wird damit angestrebt. In der pädagogischen Arbeit steht für die gesamte Altersspanne der 0- bis 6-Jährigen der Bildungsgedanke nun im Vordergrund, da die Internationalisierung der Wirtschaft auch im Zusammenhang mit der EU-Mitgliedschaft höhere Bildungsanforderungen mit sich bringt. Obwohl in Spanien jetzt das Bildungsministerium auch für die Einrichtungen vor dem Schuleintritt verantwortlich ist, stehen spielorientierte und ganzheitliche Lernziele im Vordergrund und nicht mehr die schulische Vorbereitung im Gegensatz zu der Zeit vor der großen Bildungsreform in den 90er Jahren.

Auch Schweden und Norwegen haben Mitte der 90er Jahre den Krippen- und Kindergartenbereich miteinander fusioniert. Nun ist die *Förskola* (Vorschule) in Schweden und der *Barnehager* (Kindergarten) in Norwegen die gemeinsame Einrichtung für die 1- bis 6-Jährigen. Die Fusion ging in Schweden einher mit der Änderung der administrativen Zuständigkeit. Für die *Förskola* ist nun das schwedische Bildungsministerium verantwortlich. In Norwegen hingegen änderte sich nichts. Die Zuständigkeit blieb beim Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten.

Frühpädagogische Curricula für die pädagogische Arbeit

Die Mehrzahl der EU-Länder haben spätestens Mitte der 90er Jahre nationale Curricula für die pädagogische Arbeit mit Kindern in außerschulischen Einrichtungen entwickelt bzw. eingeführt. Auch in dieser Hinsicht stellte Deutschland bis vor kurzem eine Ausnahme dar. So hat Norwegen 1996 ein Nationales Rahmencurriculum für die Barnehager eingeführt. Schweden hat seit 1998 ein Nationales Curriculum für die Arbeit mit den 1- bis 6-Jährigen und England führte ein Curriculum für seine 3- bis 6-Jährigen im Jahr 2000 ein. Auch in Frankreich, Polen, Spanien, Italien, Finnland und Ungarn, um nur einige Beispiele zu nennen, arbeiten die Fachkräfte nach nationalen frühpädagogischen Curricula bzw. ihnen stehen Rahmenrichtlinien zur Verfügung. Im Allgemeinen werden Curricula als Möglichkeit gesehen, (1) ein vergleichbares Qualitätsniveau der pädagogischen Arbeit zu fördern, (2) den pädagogischen Fachkräften eine bestimmte Orientierung und Unterstützung für ihre Arbeit zu geben und (3) die Kommunikation zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern zu erleichtern.

Nach PISA kristallisierte sich in Deutschland bundesländerübergreifend relativ schnell heraus, dass die verbrachte Zeit in den Kindertagesstätten stärker für die Schaffung von Lern- und Bildungserlebnissen genutzt werden müsse. Als eine Möglichkeit werden nun länderspezifische Curricula und Rahmenrichtlinien gesehen, um die vorschulischen Einrichtungen zu qualitativ hochwertigen Lernorten zu entwickeln und den Bildungsauftrag zu konkretisieren. Mittlerweile erarbeiten alle Bundesländer vorschulische Curricula und einige Länder befinden sich sogar schon in der Implementierungsphase wie beispielsweise Sachsen-Anhalt, Berlin und Bayern (Stand April 2004). Die länderspezifischen Curricula in Deutschland werden für äußerst unterschiedliche Altersgruppen Anwendung finden. So betrifft das bayerische Curriculum die Arbeit mit der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen, die „Grundsätze der Bildungsarbeit in brandenburgischen Kindertageseinrichtungen“ zielen auf die Arbeit mit Kindergartenkindern und Mecklenburg-Vorpommern entwickelte ein Bildungsprogramm, welches explizit zehn Monate vor der Einschulung zur Anwendung kommen soll. Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt hingegen richten ihre Curricula auf die Tätigkeit in den Krippen, Kindergärten und Horten.

Auch bei unseren europäischen Nachbarn finden sich unterschiedliche Regelungen und länderspezifische Traditionen. Frankreich führte schon in den 70er Jahren nationale Richtlinien für seine écoles maternelle ein, welche die Sozia-

lisation in die französische Wertegemeinschaft und das Lernen als Vorbereitung auf die Schule als Leitziele benannten. Die Schaffung von Chancengleichheit ist das übergreifende Ziel. Inhaltlich ist das Curricula relativ stark schulorientiert, wenn auch die neueste Entwicklung auf eine leichte Abschwächung dieses Fokus deutet. So verzichtet das aktuelle Curriculum aus dem Jahr 2002 auf den Begriff „strukturierte Aktivitäten“ und Aussagen zu den Pausenregelungen wurden nun gestrichen. Ebenso wurden nun die künstlerischen Aktivitäten aufgewertet. Für den weitaus schlechter ausgebauten Krippenbereich existiert in Frankreich kein Curriculum. Pflege und Gesundheit der Kinder stehen hier im Mittelpunkt, wenn auch ein Erlass aus dem Jahr 2000 erstmals auch pädagogische Aspekte formuliert hat.

Auch Portugal sieht nur für den Kindergartenbereich einen spezifischen Rahmenplan vor. Im Jahr 1998 wurde erstmals ein Curriculum in diesem Sektor eingeführt. Der Bereich der vorschulischen Erziehung und Bildung gilt seit Mitte der 90er Jahre als entscheidender Faktor für die Entwicklung der portugiesischen Gesellschaft. Der Besuch eines Kindergartens wird nun als die erste Stufe des lebenslangen Lernens und der Bildung betrachtet und ergänzt die pädagogische Funktion der Familie. Alle Angebote für die Kinder von drei bis sechs Jahren müssen so ausgestaltet werden, dass sie bildungsorientiert sind. Seit 1998 müssen nun alle Einrichtungsträger gewährleisten, dass täglich fünf Stunden nach dem nationalen Curriculum gearbeitet wird. Die Entwicklung eines Curriculums wurde von den Fachkräften in den Einrichtungen größtenteils begrüßt und sogar gefordert, da sie folgende Erwartungen damit verbanden: (1) bessere Unterstützung in ihrer täglichen beruflichen Praxis, (2) Aufwertung des Kleinkindbereiches, (3) weg von einer Betreuungseinrichtung und hin zu einer Bildungseinrichtung und (4) Besserstellung ihres beruflichen Status.

Während Portugal und Frankreich den Krippenbereich ohne Curricula belassen, findet das im Jahr 1998 bzw. 1996 eingeführte Curriculum in Schweden und Norwegen auch bei der Arbeit mit Krippenkindern seine Anwendung. Beide Länder sahen die Notwendigkeit der Einführung neuer Formen der Zielsteuerung im Rahmen der Dezentralisierung. Der Staat gibt mit dem Curriculum die übergreifenden Ziele vor und kontrolliert, ob sie eingehalten werden und die Entwicklung gestützt wird. Die Kommunen sind verantwortlich für die Ausführung und Zielerreichung. Darüber hinaus sahen beide Länder aufgrund von neuen Gesellschaftsformen wie „Wissensgesellschaft“ und „Kreativgesellschaft“ die Stärkung des frühpädagogischen Bereichs als vordringlich. Die frühen Kindheitsjahre wurden in einem neuen Licht gesehen – als Grundstein für die Entwicklung positiver Lerndispositionen für ein lebenslanges Lernen.

England führte im Rahmen einer allgemeinen Qualitätsoffensive im Bildungsbereich unter der 1998 gewählten Labour-Regierung im Jahr 2000 einen Bildungsplan für Drei- bis Sechsjährige ein. Dem relativ schlecht entwickelten System der öffentlichen Bildung und Betreuung für Kinder vor Schuleintritt als auch dem erheblichen Anteil an schlecht ausgebildeten Beschäftigten in den vorschulischen Einrichtungen soll mit dem *Curricular Guidance for the Foundation Stage* etwas entgegengesetzt werden. Die Maßnahme dient der Qualitätssteigerung. Des Weiteren soll damit die Bedeutung der Vorschuljahre als Bildungsphase sichtbar unterstrichen werden. Ein weiterer Grund für die Einführung des Curriculums ist die Sicherung eines verbindlichen Rahmens für vergleichbare Bildungserfahrungen in der vorhandenen Vielfalt des Praxisfeldes. Der „Blick über den Tellerrand“ macht deutlich, dass der Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung als Bildungsbereich in Europa an Bedeutung gewinnt. Zunehmend können Kinder die Einrichtungen beitragsfrei besuchen und Plätze auch für Kinder im Krippenalter werden ausgebaut. Vielfältige Maßnahmen dienen der Steigerung der pädagogischen Erziehungs- und Bildungsqualität. Ein quantitativer und qualitativer Ausbau der Krippen- und Kindertageneinrichtungen ist nicht umsonst zu haben.

Der PISA-Schock hat auch in Deutschland vielfältigste Aktivitäten im vorschulischen Bereich ausgelöst. Angesichts der ernsten Haushaltslage der Kommunen und Länder muss es sich erst noch erweisen, wie nachhaltig die angegangenen Reformen sind. Unsere Nachbarländer haben schon spätestens Mitte der 90er Jahre in der Bildungspolitik umgesteuert. Auch Deutschland braucht eine neue Prioritätensetzung, ansonsten verliert es zunehmend den Anschluss an europäische Standards.

Literaturhinweise:

BMFSFJ (Oktober 2003): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. *(Bericht steht auch online zur Verfügung.)*

BMFSFJ (April 2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik, Datenreport. *(Bericht steht auch online z. Verf.)*

European Commission/EURYDICE/
Eurostat (2002): Key Data on Education in Europe 2002: Pre-Primary Education.

Eurydice. Webpage der EU auf der die Bildungssysteme der EU-Länder und Beitrittsstaaten dargestellt werden. www.eurydice.org.

Fthenakis, Wassilios, E. (Hrsg.). (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Verlag Herder. Freiburg im Breisgau.

Oberhuemer, Pamela (2003): „Bildungsprogrammatische für die Vorschuljahre: Ein internationaler Vergleich“. In: Fthenakis, Wassilios, E. (Hrsg.), Elementarpädago-

gik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Verlag Herder. Freiburg im Breisgau, S. 38-56.

Oberhuemer, Pamela; Ulich, Michaela (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Unon. Beltz Verlag. Weinheim, Basel.

OECD (2003): Bildung auf einen Blick 2003. Paris. OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris.

OECD (2001b): Background Report on Early Childhood Education and Care Policy in Portugal. Ministry of Education – Department of Basis Education“. www.oecd.org.

Rayna, Sylvie (2003): „Play, Care and Learning: Curriculum for Early Childhood Education in France“. In: „Research Early Childhood“, Vol. 5, 2003, S. 127-141.

Schnurrer, Hertha (2004): Berufsprofile, Ausbildung und Status der Fachkräfte im Elementarbereich in den EU-Ländern und in den EU-Beitrittsstaaten Polen, Tschechien und Ungarn – Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa – Teil 4. In: KiTa aktuell MO 4/2004, S. 76-82.

Schnurrer, Hertha (2004): Zugang zur vorschulischen Bildung und Erziehung in Deutschland und Europa: Vorschule in Europa sehr differenziert. In: GEW aktuell Sachsen-Anhalt. 02/2004, S. 5-7.

Schnurrer, Hertha (2004): Reformen und Einführung von Curricula im früh-pädagogischen Bereich in Portugal, Frankreich, Norwegen und Schweden – Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa –

Teil 3. In: KiTa aktuell MO. 2/2004, S. 28-34.

Schnurrer, Hertha (2003): Strukturen der öffentlichen vorschulischen Erziehung und Bildung in Europa. Von unseren europäischen Nachbarn lernen – Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa, Teil 2. In: KiTa aktuell MO. 12/2003, S. 244-249.

Schnurrer, Hertha (2003): Welche Position hat Deutschland inne? Von unseren europäischen Nachbarn lernen – Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa, Teil 1. In: KiTa aktuell MO. 9/2003, S. 179-183.

Schwedengate: Kinderbetreuung in Schweden. www.schwedengate.de. [01.04.2002].

Statistisches Bundesamt (3/2004): Kinderbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 bis 2002. Wiesbaden.

Universität Göteborg: „Care Play and Learning: Curricula for Early Childhood Education“. Early Childhood Research and Development Centre. Vol. 5, 2003.

Den Weg nach Europa ebnen – Durchlässigkeit und Flexibilisierung in der Erzieher/innenausbildung

| Sabine Hebenstreit-Müller |

Mit der Diskussion um Bildung im Elementarbereich erfährt nun auch die Ausbildung von Erzieher/innen ein zunehmendes fach-/öffentliches Interesse. Dabei geraten hier Vergleiche mit anderen europäischen Ländern ins Blickfeld, wo die Ausbildung von Erzieher/innen zumeist auf einem anderen, höheren Ausbildungsniveau, nämlich an Hochschulen, erfolgt. Die Fragen, die sich dabei für die deutsche (Berufs)- Bildungslandschaft stellen, sind: Welche Konsequenzen ergeben sich aus der im internationalen Vergleich unterschiedlichen Verortung der Ausbildung im Schul- bzw. Hochschulbereich für den Erzieherberuf? Sind Erzieher/innen in Deutschland schlechter qualifiziert als anderswo? Welche Modelle gibt es in Deutschland, die Ausbildung zu reformieren? Ich möchte auf solche Fragen im Folgenden genauer eingehen. Dabei liegt mein Ausgangspunkt bei den Ursprüngen der Erzieher/innenausbildung im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, in dem ich selbst tätig bin.

Ursprünge der Erzieher/innenausbildung im Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH)

Das Pestalozzi-Fröbel-Haus wurde 1874 von Henriette Schrader-Breymann, einer Großnichte von Friedrich Fröbel gegründet. Ihr Anliegen war zum einen die Orientierung des Kindergartens an Konzepten, die einen lebenspraktischen Ansatz verfolgen, der die Alltagserfahrungen und das Alltagshandeln der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Zum anderen ging es ihr – im Kontext und mit Unterstützung der bürgerlichen Frauenbewegung – um die Entwicklung eines weiblichen Berufsfeldes. Beides verband sich bei ihr mit einem Ausbildungskonzept, das neben einem hohen praktisch-fachlichen Anspruch die Verbindung von Theorie und Praxis gewährleisten sollte. Diesen Gedanken realisierte sie mit der Gründung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses als einem auch räumlichen Verbund von Ausbildungsstätte und sozialpädagogischen Einrichtungen. Von Anfang an war das Pestalozzi-Fröbel-Haus eingebunden in internationale Bezüge. Dem Beispiel des PFH folgend entstanden in einer Reihe europäischer Länder und in Übersee Einrichtungen, die Ausbildung und Praxis miteinander verbanden. Das PFH pflegte zudem intensive Kontakte mit dem Ausland, Be-

suchs-, Entsende- und andere Austauschaktivitäten (vgl. Schmidt 1999). Zur damaligen Zeit ging von der Frühpädagogik in Deutschland insgesamt eine große Vorbildwirkung aus. In vielen Ländern wurden Fröbel-Kindergärten gegründet. Der Begriff „Kindergarten“, der in anglo-amerikanischen Ländern so übernommen wurde, verweist auf solche Ursprünge. Mit Beginn der Nazi-Herrschaft und faktisch bis heute hat sich Deutschland im Bereich der Vorschuldebatte allerdings sehr weitgehend isoliert und von Entwicklungen im internationalen Kontext tendenziell abgekoppelt (vgl. Liegle 2001). Die aktuelle Diskussion eröffnet jedoch die Chance, an die Tradition und Ursprünge einer international orientierten Debatte um Frühpädagogik wieder anzuknüpfen. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus hat hier als Verbund von Praxis und Ausbildung – heute wie damals – die Möglichkeit, die Fragen unmittelbar aufeinander zu beziehen, um die es aktuell geht, nämlich

- welche Bildung brauchen Kinder heute? Und
- welche Bildung brauchen diejenigen, die Kinder in ihren Bildungsprozessen unterstützen?

Wir können versuchen, diese Fragen vor Ort praktisch anzugehen. Es ist jedoch längst nicht so, dass die eigentlich notwendige Vermittlung von Bildung und Ausbildung Allgemeingut geworden wäre. Im Gegenteil. Nach wie vor klaffen in der fachlichen und fachpolitischen Debatte beide Ebenen weit auseinander. Ein Beispiel: Derzeit werden in der Nach-Pisa-Ära in den Bundesländern Bildungspläne für Kitas entwickelt, die sich an internationalen Standards zu orientieren beginnen. Dies jedoch unbeeinflusst davon, dass parallel dazu ebenfalls in den Ländern die neue Rahmenvereinbarung für die Ausbildung von Erzieher/innen umgesetzt wird, die vor der ganzen neuen Bildungsdebatte beschlossen wurde und in der auch deshalb die Fragen des europäischen Vergleichs und des Abschlussniveaus noch keine Rolle spielen. Beides gehört jedoch zusammen, denn wer soll eigentlich die Bildungspläne umsetzen, wenn nicht die Erzieher/innen, die dann aber auch dafür ausgebildet sein müssen. Mit Nach-Qualifizierungen allein wird man dies Problem auf Dauer wohl kaum lösen können. Und: ein guter Bildungsplan braucht eine gute Ausbildung derer, die ihn umsetzen sollen.

Strukturelle Probleme

Es gibt strukturelle Gründe dafür, weshalb die Fachdiskurse um Bildung im Elementarbereich und Ausbildung weitgehend aneinander vorbei laufen. Kin-

dertagesstätten fallen in die Zuständigkeit der Jugendhilfe und gehören damit in den Verantwortungsbereich der Kommunen. Die Fachschulen für Erzieher/innen dagegen gehören zum Bildungsbereich und der ist Ländersache. Wissenschaft und Forschung wiederum findet an Hochschulen statt, wo es jedoch, da die Erzieher/innen hier nicht ausgebildet werden, nur eine Hand voll vereinzelter Lehrstühle gibt. Dies hat für die Profession erhebliche Konsequenzen. In den übrigen europäischen Ländern, die Erzieher/innen auch an Hochschulen ausbilden, wird im Bereich der Frühpädagogik erheblich mehr auch systematisch vernetzte Forschung betrieben. Ausbildung, Forschung und Praxis sind unter solchen Bedingungen eng aufeinander bezogen, was darüber hinaus auch den Stellenwert der Frühpädagogik insgesamt unterstreicht. In Deutschland führt im Unterschied dazu die Tatsache, dass die Ausbildung von Erzieher/innen auf Fachschulniveau stattfindet, in besonderer Weise zu einer Trennung von Praxis, Forschung und Ausbildung. Zum anderen werden Kooperation und Abstimmungen der Ebenen von Praxis, Ausbildung und Forschung erschwert durch unterschiedliche Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Finanzierungssysteme (vgl. Hebenstreit-Müller/Müller 2002).

Forschungsergebnisse

Am Beispiel der Ergebnisse des EPPE-Projektes (EPPE= Effective Provision of Pre-School Education [www.ioe.ac.uk/cdl/eppe/]) an der Universität London lässt sich die Relevanz von Forschung für die fachliche und fachpolitische Fundierung der Frühpädagogik anschaulich nachweisen. EPPE ist die erste europäische Longitudinal Studie zur intellektuellen und sozialen Entwicklung mit einem Sample von 3.000 Kindern im Alter von drei bis vier Jahren. Untersucht wurde der Einfluss unterschiedlicher Betreuungssettings auf die Entwicklung der Kinder im Unterschied zu Kindern ohne außerhäusliche Betreuung. Das Projekt weist empirisch nach, was wir ansonsten lediglich behaupten können:

- Die Qualität der vorschulischen Bildung und Betreuung hat unmittelbar Einfluss auf eine bessere kognitive und soziale Entwicklung der Kinder.
- Die besten Erfolge erzielen Einrichtungen, die Bildung, Erziehung und Betreuung auf hohem Niveau integrieren.
- Als wesentlicher Faktor für Qualität erweist sich die Ausbildung der Erzieher/innen, insbesondere der Leitungskräfte.

Zur Ausbildungssituation in Deutschland

Bevor ich näher auf die Frage der Ausbildung in anderen europäischen Ländern eingehe, möchte ich kurz die Situation in Deutschland darstellen. Grundlage für die Ausbildung von Erzieher/innen ist die Rahmenvereinbarung der Kultusminister von 2000 zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern. Sie enthält eine Vielzahl von Kompromissen und erfüllt nicht alle Wünsche in Richtung auf eine stärkere Qualifizierung und Anhebung des Niveaus der Erzieher/innenausbildung, stellt aber gleichwohl einen wichtigen Schritt auf diesem Weg dar. So umfasst die Rahmenvereinbarung eine Beschreibung der in der Ausbildung zu erwerbenden Qualifikationen, die sich ausdrücklich auf die Anforderungen der beruflichen Praxis beziehen. Zugleich erfolgt eine Abkehr vom Fächerunterricht hin zu Lernfeldern, die einen ganzheitlichen Zugang ermöglichen. Die Kooperation von Praxiseinrichtung und Schule wird damit auf eine neue Grundlage gestellt: „Durch die der dualen Berufsausbildung entlehnten Begriffe, zu denen auch der ‚Lernort‘ gehört, und durch die nun auch in der ErzieherInnen-Ausbildung praktizierte bewusste Unterscheidung von ‚Lernorten‘ bzw. schulischen und praktischen Ausbildungsstätten wird der dualistische Ansatz der ErzieherInnen-Ausbildung stärker als bisher auch bildungspolitisch akzentuiert. Demnach sind Praktika nicht mehr wie bisher lediglich ‚Austragungsort‘ von schulisch definierten und vorgegebenen Leistungsanforderungen. Fachschule/-akademie und Praxiseinrichtung sind vielmehr selbstständige Kooperationspartner bei der Ausbildung angehender ErzieherInnen und bringen ihre spezifischen Lernmöglichkeiten zum Erwerb notwendiger Grundqualifikationen ein“ (vgl. Ebert 2003, S. 8). Ein wesentliches Problem der Rahmenvereinbarung ist jedoch, dass sie es in wichtigen Kernfragen den Ländern überlässt, die diesbezüglichen Regelungen zu treffen. Dies gilt für die Zugangsregelung ebenso wie für die Dauer und die Praxisbezüge der Ausbildung.

Laut Rahmenvereinbarung wird zur Ausbildung „zugelassen, wer

- a) einen mittleren Schulabschluss oder einen für gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss nachweist und
- b) über die geforderte berufliche Vorbildung verfügt. Sie umfasst eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach Landesrecht als gleichwertig anerkannte Qualifizierung.“

Offen bleibt hier beispielsweise, ob einschlägige berufliche Vorerfahrungen auch für Abiturienten und Seiteneinsteiger unverzichtbar sind, welche Quali-

tät das Vorpraktikum haben muss, inwieweit hier eine schulische Betreuung gegeben sein muss und welcher Art die berufliche Vorbildung zu sein hat. Es wird zudem ein tendenziell unverbindlicher Rahmen gesetzt, wonach der Ausbildungsweg unter Einbeziehung der beruflichen Vorbildung in der Regel fünf Jahre dauern soll, mindestens jedoch vier Jahre. „Er enthält eine in der Regel dreijährige, mindestens jedoch zweijährige Ausbildung an einer Fachschule. Eine Teilzeitausbildung dauert entsprechend länger. Praktische Ausbildung findet in unterschiedlichen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern statt.“ Offen bleibt hier nicht nur, welche Dauer die gesamte Ausbildung in den jeweiligen Ländern haben soll. Unklar bleibt auch die Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsteile.

Die neue Rahmenvereinbarung wird derzeit mit unterschiedlichen Akzentsetzungen in den Ländern umgesetzt. In Berlin beispielsweise werden ab August 2003 alle Klassen für Sozialpädagogik nach dem vorläufigen Entwurf der neuen Ausbildungsordnung unterrichtet, der erhebliche Veränderungen der Struktur der Ausbildung und bei den Zugangsvoraussetzungen vorsieht. Die Regelvoraussetzung für den Besuch der Fachschule ist jetzt die Fachhochschulreife. Die Ausbildung dauert drei Jahre und ist einphasig. Unterrichtsfächer existieren nicht mehr. Vielmehr wird der Unterricht in Lernbereichen neu organisiert, die sich in Themenfelder aufgliedern. Den Studierenden soll in der themenfeldbezogenen Arbeit ein größeres Maß an selbstständigem und praxisorientiertem Lernen ermöglicht werden.

Betrachten wir die Ausbildungsreform insgesamt, so ist zwar der Schritt in eine Angleichung an eine Hochschulausbildung nicht erfolgt. Die Ausbildung in Deutschland hebt sich jedoch von anderen europäischen Ländern auch auf der positiven Seite ab, insofern kaum ein anderes europäisches Land eine so starke Praxisorientierung aufweisen kann.

Vergleiche mit anderen europäischen Ländern

Im Vergleich zu den übrigen europäischen Ländern werden in Deutschland und Österreich Erzieher/innen regulär bislang nicht – auch – an Hochschulen ausgebildet. Ich möchte dabei gleich einem Eindruck entgegenwirken, der sich in der deutschen Debatte zu verfestigen scheint, dass nämlich in anderen europäischen Ländern Erzieher/innen an Hochschulen und nur dort ausgebildet werden. Dies stimmt so nicht. Zwar stellt auch die OECD in ihrer Studie „Starting Strong“ (vgl. OECD 2001, S. 96 ff.) insgesamt einen Trend in Richtung einer Anhebung des formalen Ausbildungsniveaus und einer Verlänge-

rung der Ausbildung fest. Es gibt jedoch in jedem Land „kulturspezifische Traditionen und Vorstellungen über den Stellenwert von öffentlicher Bildung und Betreuung für jüngere Kinder. Diese unterschiedlichen Orientierungen haben über die Jahre diverse bildungs- und sozialpolitische Entscheidungen in diesem Bereich hervorgebracht. Das Ergebnis ist eine Vielfalt von Einrichtungsformen, Ausbildungskonzepten und Berufsprofilen, die jeweils in einem bestimmten soziokulturellen Kontext zu sehen und verstehen sind“ (Oberhuemer u. a. 1999, S. 66).

Dies bedeutet in der Konsequenz, dass wir auf der einen Seite einen erheblichen Ausbau der Erzieher/innenausbildung an Hochschulen feststellen können. Unterhalb dieses Ausbildungsniveaus bleiben jedoch Ausbildungsgänge für Erzieher/innen bestehen, die in der Tendenz anschließend auf geringer bezahlten Positionen und eher in privaten Einrichtungen arbeiten. Wenn sich – was sehr zu wünschen ist – der Trend zur Anhebung des Ausbildungsniveaus auch in Deutschland durchsetzt, so wird sowohl die Aufspaltung des Arbeitsfeldes als auch die Praxisnähe der Ausbildung ein Schlüsselproblem sein. Wichtig dabei ist die hohe Durchlässigkeit der Systeme, die den Einzelnen eine Weiterqualifizierung und damit auch bessere Bezahlung ermöglicht.

Im Folgenden möchte ich zwei Beispiele für den enormen Ausbau der Hochschulausbildung in den europäischen Ländern in den letzten zehn Jahren und die höhere Durchlässigkeit und Flexibilität des Systems darstellen.

■ Das Beispiel Griechenland

Die Auswirkungen, die eine Verlagerung der Erzieher/innenausbildung an Hochschulen haben kann, lassen sich am Beispiel Griechenlands deutlich ablesen. Hier hat in den letzten zehn Jahren parallel zu einem enormen Ausbau des Kindertagesstättenbereichs eine Verlagerung der Ausbildung an die Universitäten stattgefunden, wo 29 neue Fakultäten für Frühpädagogik mit mehr als 100 Professuren entstanden. Es werden nicht alle Erzieher/innen an Universitäten ausgebildet, sondern nur diejenigen, die anschließend in staatlichen Einrichtungen arbeiten, wo sie wie Primarstufenlehrer/innen dotiert werden. Die übrigen Erzieher/innen erhalten ihre Ausbildung an Akademien, arbeiten bei privaten Trägern und werden schlechter bezahlt. Die bisher an staatlichen Einrichtungen tätigen Erzieher/innen haben mit Hilfe von EU-Mitteln Anpassungsqualifizierungen erhalten, um die gleiche Bezahlung wie ihre Kolleg/innen mit Hochschulabschluss zu bekommen.

Unterschiedliche Zugangswege, Bezahlungen und Einsatzorte sind charakteristisch für alle Länder, in denen Erzieher/innen auch an Hochschulen ausgebil-

det werden und wo es einen gespaltenen Arbeitsmarkt gibt. So stellt die OECD in ihrer Studie fest, dass in den von ihr untersuchten zwölf Ländern Dauer und Niveau der Ausbildung ebenso wie Bezahlung und Arbeitsbedingungen abhängen davon, ob die Erzieher/innen im sozialen, privaten oder staatlichen Bereich eingesetzt werden. In Ländern mit einer unterschiedlichen Zuordnung von Einrichtungen zum Sozial- und Bildungssektor finden sich auf der einen Seite gut ausgebildete und bezahlte Beschäftigte im staatlich organisierten vorschulischen Bildungssektor und auf der anderen Seite schlechter bezahltes und ausgebildetes Personal im sozialen Bereich (vgl. OECD 2001, S. 96 f.). Es bedarf angesichts solcher Befunde in Deutschland einer erheblich differenzierteren Debatte, wenn über die Hochschulausbildung von Erzieher/innen in anderen europäischen Ländern die Rede ist.

■ Das Beispiel Großbritannien

Großbritannien ist ein Beispiel für höchst unterschiedliche Zugänge zur Ausbildung von Erzieher/innen und ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Flexibilität. Auch hier gilt, dass die Arbeit an staatlichen Einrichtungen bestimmte Abschlüsse erfordert, während private Einrichtungen bezüglich der nachzuweisenden Abschlüsse nicht festgelegt sind.

Um in einer staatlichen Einrichtung zu arbeiten, bedarf es eines Early Years Diplomas, das in zwei Vollzeit-Schuljahren erworben wird. Mit diesem Diplom kann man an der Universität weiter studieren und dort ein „teacher training“ beginnen. Liane Friedrich beschreibt im Folgenden anschaulich die unterschiedlichen Wege und Möglichkeiten, eine Ausbildung bzw. ein Zertifikat für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu erwerben: „Die College-Ausbildung für angehende Mitarbeiter/innen in Kindergärten vollzieht sich auf drei verschiedenen ‚levels‘. Das BTEC National Diploma, das mit mindestens vier C-Noten im mittleren Bildungsabschluss GCSE entsprechend anspruchsvollere Zugangsvoraussetzungen hat, entspricht dem Level 3.

Die Schüler/innen, die keinen mittleren Bildungsabschluss (GCSE) mitbringen, können auf der Grundstufe (foundation level) innerhalb eines Jahres die Grundlagen der Kinderpflege erwerben, und zwar auch in Teilzeitform! Dazwischen, also auf Level 2, gibt es ein breiter gefächertes Angebot in Teilzeit- und Vollzeitform. Bei diesen Kursen fiel mir auf, dass die Schüler/innen, die ein eher niedriges Leistungsniveau aufweisen, in die praxisorientierte Form der Ausbildung strebten, den NVQ-Kursen (National Vocational Qualification), die mit nur einem Berufsschultag pro Woche auf eine Berufstätigkeit als ‚nursery assistants‘ vorbereiten. Die anderen, die möglicherweise auch einen im Schnitt ausreichenden mittleren Bildungsabschluss nachweisen können, entscheiden

sich eher für die zweijährige Vollzeitform, die der größte nationale Anbieter für derartige Kurse, ‚CACHE‘, in Zusammenarbeit mit den Colleges vorsieht“ (Friedrich 2003, S. 61).

Ein solches System bietet auch ganz andere Möglichkeiten der Arbeit mit Eltern. Das Pen Green Centre in Corby beispielsweise bietet – wie andere Early Excellence Centres auch – NVQ-Kurse für interessierte Eltern an, die anschließend auf der Grundlage eines staatlich anerkannten Zertifikats in der Kindertagesstätte mitarbeiten und auch dafür honoriert werden können. Die Zertifikate werden im Rahmen weiterführender Studiengänge anerkannt und bieten damit die Chance für eine höhere Qualifizierung. So zeigt sich im Pen Green Centre, dass einige der Erzieher/innen in der „nursery“ ehemals als Eltern angefangen hatten.

Perspektiven für eine realistische Ausbildungsreform

Auch wenn sich die Ausbildung in Deutschland in den letzten Jahren reformiert hat, so bleiben dennoch die erheblichen strukturellen Nachteile der Erzieher/innenausbildung in Deutschland bestehen und verweisen deutlich auf die Notwendigkeit weitergehender Reformen. So haben Erzieher/innen mit ihrem Abschluss gewöhnlich weder die Möglichkeit, weiter zu studieren, noch in einem anderen europäischen Land eine Anstellung z. B. als Gruppen-erzieherin zu finden, da sie keine vergleichbare Qualifikation nachweisen können. Sie haben dort allenfalls als schlechter bezahlte „Hilfserzieher/innen“ eine Chance. Der Erzieher/innenberuf erweist sich insofern im In- und Ausland als eine Sackgasse, aus der letztlich nur eine bessere und höhere Qualifizierung heraushelfen kann.

Wer dies erreichen will, darf jedoch nicht „das Kind mit dem Bade ausschütten“. Wir können in Deutschland auf eine lange Tradition der Ausbildung von Erzieher/innen an Fachschulen zurückblicken, wobei ein wesentliches Qualitätsmerkmal der enge Praxisbezug ist. Diese Kenntnisse und Erfahrungen müssen Eingang finden in die Bemühungen um eine Anhebung des Ausbildungsniveaus. Kooperationsmodellen von Fachschulen und Hochschulen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Entscheidend ist dabei, dass Hochschulen und Fachschulen „auf gleicher Augenhöhe“ kooperieren. Die Fachschulen dürfen in der Zusammenarbeit nicht lediglich zu Zulieferern von Praxiswissen und Personal für einen Studiengang reduziert werden, der ansonsten ausschließlich als Hochschulstudiengang angelegt ist. Vielmehr müssen bestimmte Grundbedingungen erfüllt sein, welche die Qualität der

Zusammenarbeit ebenso gewährleisten wie die Qualität der Ausbildung insgesamt, zum Beispiel:

- Lernorte an der Fachschule und an der Hochschule
- Durchlässigkeit des Studiengangs von der Fachschule zur Hochschule
- Module, die sowohl an der Fachschule wie an der Hochschule absolviert werden können, so dass das Studium an der Fachschule angerechnet werden kann auf das Hochschulstudium
- Dozent/innenaustausch: Lehrer/innen der Fachschule unterrichten an der Hochschule und umgekehrt.

Mittlerweile gibt es in dieser Weise praktische Modelle der Kooperation von Fachhochschulen und Fachschulen, z. B. an der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven in Emden und an der Ev. Fachhochschule Hannover. Zum Wintersemester 2004/05 wird in Emden der Bachelor-Studiengang „Integrative Frühpädagogik“ eingerichtet. Der Studiengang baut auf einer Fachschulausbildung auf und strebt die Akademisierung der Ausbildung für pädagogisches Fachpersonal in der Arbeit mit 0- bis 6-jährigen Kindern an. „Absolventen der Kooperationsschulen werden nach einer Eingangsprüfung ins 3. Fachsemester aufgenommen.

- die FH führt bereits in der Fachschulzeit ,integrierte Lehrveranstaltungen, durch
- Eingangsprüfung in Form einer Klausur und einem Kolloquium
- Die Fachschulausbildung wird nach einer Eingangsprüfung mit zwei Semestern (60 Credits) auf den insgesamt sechssemestrigen Studiengang (180 Credits) angerechnet“ (Rocholl 2003).

Der Bachelorstudiengang Elementarpädagogik an der Ev. Fachhochschule Hannover befindet sich derzeit in der Akkreditierung und soll zum WS 2004/05 starten. Der Studiengang wird in Kooperation mit Ev. Fachschulen für Sozialpädagogik in Niedersachsen, aufbauend auf dem Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieher/in, angeboten. „Die Ausbildung soll AbsolventInnen von Fachschulen für Sozialpädagogik, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben, die Möglichkeit bieten, den Bachelor of Arts für den Bereich Elementarpädagogik zu erwerben. Das Modellvorhaben bietet damit eine Möglichkeit der Hochschulausbildung für Elementarpädagogen, und eine Durchlässigkeit in den tertiären Bereich. Der Bachelorstudiengang dauert sechs Semester. Die Fachhochschule prüft in einer Eingangsprüfung, ob und welche Anteile der Fachschulausbildung anerkannt werden können, bzw. bietet mit den kooperierenden Einrichtungen Zusatzlehrveranstaltungen an, die den Anforderun-

gen der Einstufungsprüfung entsprechen. Es können maximal zwei Studiensemester durch die elementarpädagogischen und systematischen Anteile in der Erzieherausbildung anerkannt werden“ (Ev. Fachhochschule Hannover 2003, S. 2). Geplant ist zudem eine enge Kooperation mit der Emdener Fachhochschule, wo ein vergleichbarer Studiengang angeboten wird.

Solche Ansätze sind wichtige Schritte zu einer Anhebung des Niveaus der Erzieher/innenausbildung in Deutschland. Sie können zugleich den Weg weisen für eine Reform, die auf den Qualitäten des jetzigen Systems aufbaut und die zugleich ein Mehr an Durchlässigkeit und Flexibilität ermöglicht.

Literatur:

Ebert, S.: Die ErzieherInnen-Ausbildung (1). In: Kindergarten heute, H.10/2003

Ev. Fachhochschule Hannover: Akkreditierungsantrag für einen Bachelor of Arts (Elementarpädagogik) in Kooperation der Evangelischen Fachhochschule Hannover (EFH) mit den Evangelischen Fachschulen für Sozialpädagogik in Niedersachsen – aufbauend auf dem Abschluss zur staatlich anerkannten ErzieherIn, Hannover, 16.06.03

Friedrich, L.: Erzieherinnen-Ausbildung in England. In: Verband der Pädagogik-lehrer Wesel (Hrsg.): Pädagogik-Unterricht, H.1/2003

Hebenstreit-Müller, S./Müller, B.: Warum Kitas in Deutschland noch keine Bildungseinrichtungen sind. Thesen zu institutionellen Rahmenbedingungen im Elementarbereich und Konsequenzen aus PISA. In: Klein und Groß, H. 2-3/ 2002

Liegle, L.: Brauchen Kinder Kindergärten? In: Neue Sammlung, 41. Jg. 2001, S. 335 ff

Oberhuemer, P./Ulich, M./Soltendieck, M.: Die deutsche Erzieherinnenausbildung im europäischen Vergleich. Ergebnisse einer Studie in den 15 EU-Ländern. In: Die Ausbildung von Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Weinheim und München 1999

OECD: Starting Strong. Early Childhood Education and Care, Paris 2001

Rocholl, G.: Vorstellung des Bachelor-Studiengangs „Integrative Frühpädagogik“ bei der Expertenrunde der Robert Bosch Stiftung am 07./ 08.10.2003, unveröffentlichtes Manuskript

Schmidt, H.: Dialog mit Europa als Tradition und Herausforderung für das Pestalozzi-Fröbel-Haus. In: Festschrift 125 Jahre Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin 1999

Qualitätsentwicklungsprozesse in Magdeburger Kitas und die Diskussion von Bildungsprozessen im Vorschulalter

| Heike Pawletko |

Qualitätsentwicklungsprojekt in Magdeburger Kitas im Zeitraum von 2000 bis 2002

Was gehört zum Weltwissen der Siebenjährigen?

Was verstehen wir unter Bildung?

Wie erwerben unsere Kinder Wissen?

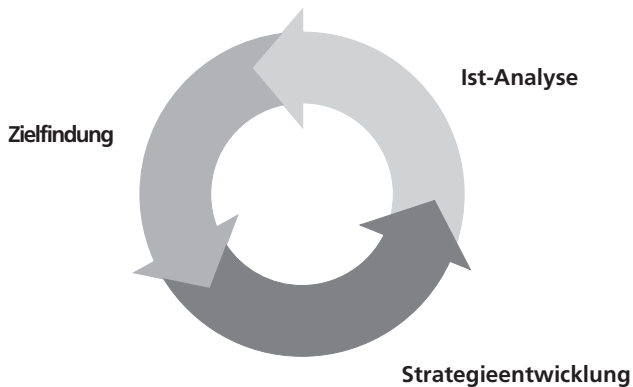
Diese Fragen sind aktueller denn je. Aber wie kann sich eine Kindertageseinrichtung der Lösung dieser Fragen nähern? Sechs Magdeburger Einrichtungen untersuchten als Projekt-Kitas Bildungsprozesse mit Hilfe eines Selbstevaluationsverfahrens, das im Verlauf der Jahre 2000 bis 2002 entwickelt wurde.

Selbstevaluation, also *Selbstbewertung*, ist aus meiner Sicht die Voraussetzung von Entwicklungsprozessen. Das ist bei Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und allgemein in sozialen Einrichtungen nicht anders. Aber woher soll eine Einrichtung – und damit ein Team – wissen, welche Entwicklungsrichtung wirklich zu Verbesserungen der vorhandenen Qualität führt, wenn keine detaillierten Kenntnisse über die Qualität der eigenen Arbeit vorliegen? Die Antwort auf diese Frage lag für mich darin, dass jede Einrichtung ihren eigenen Weg dahin finden musste, um herauszufinden, wie die Stärken des Teams aussehen. Im Anschluss ging es dann darum, diese Stärken gezielt auszubauen und außerdem Bereiche zu entdecken, in denen weiteres Entwicklungspotenzial verborgen ist. Diese Suche nach einem eigenen Weg für Magdeburger Kitas haben wir im Jahr 2000 begonnen. Ein weiterer Antrieb war die in Fachkreisen geführte Diskussion zur Beliebigkeit von Bildungs- und Erziehungsprozessen in Einrichtungen.

Wie kann man messen, was gut ist? Und wie ermittelt man, wie man etwas verbessern kann? Nach gut vier Jahren im Umgang mit einem selbst entwickelten Verfahren für die Selbstbewertung der Qualität jeder einzelnen Einrichtung wissen wir, dass es nicht vordergründig um das Messen und Bewerten geht, sondern um die Prozesse im Team sowie mit Kindern und Eltern.

Bemühungen um die Verbesserung der Entwicklung der Kinder und der dazu notwendigen Bedingungen gab es auch früher schon, aber es gibt nichts, was nicht verbessert werden kann. So haben wir folgende drei Arbeitsschritte bzw. Fragestellungen in einem detaillierten Verfahren mit einer dazugehörigen Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte in einem dreijährigen Projekt entwickelt und erprobt (siehe Anlage S. 78):

1. Situationsanalyse: Wo stehen wir?
2. Zielfindung: Wo wollen wir hin?
3. Strategieentwicklung: Was müssen wir tun?



Die tägliche pädagogische Praxis in der Kita wurde durch die Unterteilung in Kernprozesse strukturiert:

- Spiel in altersgemischten Gruppen
- Mahlzeiten
- Eingewöhnung
- Elternarbeit
- Körperpflege (Selbstständigkeit, Selbstbedienung)
- Spiel im Freien
- Dienstplangestaltung
- Gestaltung von Schlaf- und Ruhephasen
- Bildung
- Geschlechtsspezifische Erziehung

Diese Kernprozesse sind in der Regel so komplex, dass für die Beschreibung der Qualität der einzelnen Prozesse eine weitere Unterteilung in Merkmale notwendig war.

■ Beispiel Kernprozess „Spiel in altersgemischten Gruppen“

Merkmale:

- Altersgerechtes Spielmaterial
- Freiflächengestaltung
- Raumgestaltung
- Zeit der Erzieher/innen
- Kommunikation
- Beobachtung
- Ideen zulassen
- Zeit für Kinder
- Persönlichkeitsentwicklung
- Bedürfnisbefriedigung

Zu jedem dieser Merkmale ermittelten wir in Workshops mit Erzieherinnen und Eltern, wie gute Qualität aus Sicht der Beteiligten ausgestaltet werden sollte. Die Ergebnisse hierzu dokumentierten wir in Form einer Bewertungsskala.

■ Beispiel: Merkmal Beobachtung:

Bewertungsskala Kernprozess „Spiel in altersgemischten Gruppen“

Merkmal: Beobachtung (Tabelle rechts)

Um mit dem ermittelten Idealzustand verschiedener pädagogischer Prozesse auf den Ebenen von Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität in den einzelnen Kitas arbeiten zu können, wurden so genannte *Arbeitshilfen* erarbeitet, z. B. zum Merkmal Beobachtung:

- Checkliste
- Protokoll Diskussion Spielbeobachtung
- Protokoll Elterngespräche
- Soziogramm – Gruppenanalyse
- Spielbeobachtungsbogen
- Beurteilungsbögen der Entwicklung der Kinder
- Beobachtungsbogen/Elternfragebogen

Mit diesen Arbeitshilfen konnte endlich der Selbstevaluationsprozess in jeder Kita beginnen. Die Projekt-Kitas wählten zunächst einige anzuwendende Merkmale aus und machten sich dann einen konkreten Zeitplan zur Anwendung

Bewertungsskala Kernprozess „Spiel in altersgemischten Gruppen“

Merkmal: Beobachtung

Minimalzustand	Entwicklungsstufe	Idealzustand
Bei der Aufnahme eines Kindes wird das Spielverhalten erfragt.	Bei der Aufnahme eines Kindes wird das Spielverhalten erfragt.	Bei der Aufnahme eines Kindes wird das Spielverhalten erfragt.
Es werden bei Bedarf Elterngespräche („Tür- und Angelgespräche“) geführt.	Es werden bei Bedarf Elterngespräche geführt und protokolliert.	Es werden jährlich Elterngespräche zum Spielverhalten geführt und protokolliert.
Zwischen den Erzieherinnen findet ein Beobachtungsaustausch statt.	Zwischen den Erzieherinnen findet ein Beobachtungsaustausch statt. Die Erzieherinnen führen dazu Spielbeobachtungsnotizen. Die Erzieherinnen fertigen Gruppenanalysen an, welche sie jährlich weiterführen.	Zwischen den Erzieherinnen findet täglich ein Beobachtungsaustausch statt. Die Erzieherinnen führen dazu mindestens 1-mal pro Woche für einzelne Kinder Spielbeobachtungsnotizen. Die Erzieherinnen fertigen Gruppenanalysen an, welche sie halbjährlich weiterführen. Zu diesen Gruppenanalysen führen die Erzieherinnen eine gemeinsame Diskussion. Diese wird dokumentiert. Die Erzieherinnen führen für jedes Kind Beobachtungs- und Entwicklungsbögen. Diese sind jährlich zu aktualisieren und zu besprechen.

der einzelnen Arbeitshilfen. Den Einrichtungen stand für diese Arbeit eine Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte zur Verfügung sowie ein Hinweispapier zur Zielentwicklung. Das Ziel des gesamten Vorgehens bestand darin, anhand erkannter auszubauender Stärken und Entwicklungsbereiche gemeinsame Ziele im Team und mit den Eltern zu vereinbaren und im Ergebnis dessen konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität mit festgelegten Verantwortlichkeiten umzusetzen. Heute wissen wir, dass diese Arbeit nicht nach drei oder fünf Jahren abgeschlossen ist, sondern dass es ein permanenter Prozess ist, frei nach dem Motto: Wer aufhört besser zu werden, hat aufgehört gut zu sein!

Allgemeines zum Bildungsbegriff und zur Diskussion von Bildungsprozessen in Kitas

Mit der aktuellen Bildungsdiskussion und einer Flut von Veröffentlichungen zu Bildungsprozessen und zu neuesten Erkenntnissen der Hirnforschung wuchs auch bei Magdeburger Einrichtungen der Wunsch, sich mit dem Kernprozess Bildung auseinander zu setzen. Bildung ist nach Humboldt ein Prozess, in dessen Verlauf alle Kräfte mit dem Ziel angeregt werden, sich die Welt anzueignen und die Persönlichkeit des Kindes harmonisch-proportionierlich zu einer sich selbst bestimmenden Individualität zu entfalten.

Hans-Joachim Laewen konkretisiert im „Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen – Forscher, Künstler, Konstrukteure“ die Anwendung der Begriffe Bildung und Erziehung im aktuellen Kontext wie folgt: „Wir schlagen deshalb vor, Bildung im Sinne Humboldts als Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung von Welt zu verstehen und Erziehung als Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes dafür anzuregen.“ (Laewen, Andres; 2002; S. 41) Nun denkt manche Erzieherin in der Praxis: Warum diese Aufregung? Wir haben Bildung schon immer als wichtig erkannt. Was ist denn neu an der Diskussion?

Wie kann ich nun feststellen, wie ernst der Bildungsauftrag in der einzelnen Kita genommen wird, wenn es gar keine Erfahrung mit Selbstevaluationsprozessen gibt? Oder soll immer jemand „von außen (Schule?)“ bewerten, was in den Kitas gut und und was schlecht gemacht wird? Diesem spannenden Prozess der Verknüpfung der Qualitätsdiskussion in kommunalen Kitas mit der Umsetzung eines Bildungsauftrages wollen wir uns offensiv stellen. Das Entscheidende, um dieses Ziel zu erreichen, sind engagierte und offene Mitarbeiterinnen und Eltern. Und die hat es in Magdeburg in unserem Pro-

jekt „Qualitätsentwicklung in Magdeburger Kitas“ in den vergangenen drei Jahren wirklich gegeben. Mit ihnen gelang es auch, weniger aufgeschlossene Mitarbeiterinnen und Eltern mitzureißen und von der Notwendigkeit des Vorhabens überzeugen.

Die Bildungsdebatte und aktuelle Erkenntnisse der Hirnforschung machen deutlich, dass es nicht nur um eine Optimierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen geht, sondern – ganz grundsätzlich – um ein Umdenken für uns alle. In der Qualitätsdebatte geht es um die ständige kritische Reflexion der eigenen Praxis und damit um eine *permanente Selbstevaluation*. Weiterhin ist in der Bildungsdebatte ein *Überdenken des Bildes vom Kind* und der kindlichen Entwicklung notwendig sowie der Rolle der Erzieher/innen im Bildungsprozess.

Maria Montessori beschreibt das Kind als „Baumeister des Menschen“. Während es heranwächst, absorbiert es seine Umwelt und entwickelt sich durch die in ihm steckende schöpferische Energie. Sie fordert dazu auf, dem Kind in Ehrfurcht gegenüberzutreten, seine Kräfte anzuerkennen und ihm beste Entwicklungschancen einzuräumen. Das darf aber nicht einfach durch immer neue Lernprogramme, Sprachförderangebote oder Sonderangebote der Begabtenförderung schulvorbereitend definiert und durchgesetzt werden. Wichtig ist aus meiner Sicht, neben sinnvollen „Sonderangeboten“, vor allem die Einbeziehung der Ergebnisse der Motivations- und der Hirnforschung. Kinder wirklich als *Forscher, Entdecker und Konstrukteure* am lustvollen Lernen in der Gemeinschaft teilhaben zu lassen, sie durch eine anregungsreiche Umgebung zu motivieren und als Partner auf einem gemeinsamen Weg der Weltentdeckung anzuerkennen, ist die große Herausforderung aller daran Beteiligten.

Erzieherinnen der kommunalen Kitas in Magdeburg wollen mit Hilfe des im Projekt „Qualitätsentwicklung“ erarbeiteten Selbstevaluationsverfahrens ihre Vorstellungen zum Bildungsauftrag unter die Lupe nehmen. Eine Rolle hierbei spielt auch die aktuelle Diskussion um die strukturellen Rahmenbedingungen. Als Trägervertreterin sehe ich in der Motivation der Erzieherinnen eine wichtige Aufgabe. Dies wird nicht nur immer schwieriger, sondern es führt auch zu dem Problem, mit den eigenen fachlichen Ansprüchen authentisch bleiben zu können. Konkret sind damit gemeint: zusätzliche freie Verfügungszeiten für Teamberatungen, für Workshops oder für Vor- und Nachbereitungen. Diese Aufzählung könnte beliebig weitergeführt werden, denn zum pädagogischen Prozess in Kindertageseinrichtungen gehört mehr als „nur“ die direkte Arbeit mit dem Kind. Und der „angemessene Umfang“ für die Leitungsfreistellung

ist dabei noch gar nicht erwähnt. Ich möchte unbedingt dazu ermutigen, berechnigte Forderungen auch konkret zu artikulieren. Dazu gehören neben einer sinnvoll strukturierten Arbeitszeit auch eine qualifizierte Ausbildung auf hohem Niveau, wie es unsere europäischen Nachbarn vormachen. Um das zu erreichen, müssen wir selbst aktiv werden und sowohl die Eltern als auch die Politik vom Wert und dem volkswirtschaftlichen Nutzen unserer Arbeit überzeugen.

Das Magdeburger Landesmodell zum Bildungsauftrag nach § 5 KiFöG – LSA

Am Modell „*Bildung der Landeshauptstadt Magdeburg*“ sind sechs Kindertageseinrichtungen beteiligt, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, das zukünftige Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt auf Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis zu erproben. Das von den Projekt-Kitas entwickelte Selbstevaluationsverfahren wird in dieser Erprobung dazu dienen, die Erzieherinnen in die Lage zu versetzen, in einem ausgewählten Bildungsbereich ihre Arbeit auf Stärken des Teams zu analysieren. Zugleich sollen sie durch Zielfindungsprozesse ihre Entwicklungspotenziale herausfinden und durch geeignete Maßnahmen zu einer Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in ihrer Einrichtung kommen. Unterstützung erfuhren die sechs Kindertageseinrichtungen auch durch gezielte Fortbildungsveranstaltungen, z. B. zum Bildungsbegriff, zu beispielhaften europäischen Erfahrungen oder zu Erkenntnissen der Hirnforschung bei Kleinst- und Vorschulkindern. Die Ziele des Modells sind:

- Reflexion, Überprüfung und umfassende Bearbeitung des Entwurfes zum Bildungsprogramm für das Land Sachsen-Anhalt
- Untersuchung der Messbarkeit von Zielfindungsprozessen für einen Bildungsbereich
- Überprüfung der Praxistauglichkeit der Inhalte der Bildungsbereiche verbunden mit einer Situationsanalyse der sechs beteiligten Kitas

Das im Anhang beschriebene Verfahren zur Selbstevaluation enthält Hinweise und Arbeitsschritte, welche für die Anwendung auf den gewählten Bildungsbereich mit folgenden Verfahrensschritten bearbeitet wurden:

- Auseinandersetzung mit dem Bildungs-Begriff: Was wird von einem Bildungsprogramm von Erzieherinnen, von Eltern und von Trägervertretern erwartet?

- Beschreibung der Bildungsbereiche in allen Teams unter Einbeziehung der Eltern: Was prägt die Qualität der Bildungsbereiche?
- Wahl eines Bildungsbereiches: Welcher Bildungsbereich soll intensiver untersucht werden?
- Entwicklung einer Bewertungsskala zu einem Bildungsbereich: Welche Qualitätsstufen zum gewählten Bildungsbereich können entwickelt werden?
- Erarbeiten von Arbeitshilfen für die Selbstevaluation: Wie stellen wir die eigene Qualität im Bildungsbereich fest?
- Prozess der Selbstevaluation in den sechs Kitas: Welche Arbeitshilfen eignen sich für die Situationsanalyse?
- Zielvereinbarungen/Maßnahmeentwicklung im Team: Wo wollen wir hin und was müssen wir dazu tun ?

Besonders schwer fiel den am Modell Beteiligten die Erarbeitung der Bewertungsskala für die Bildungsbereiche. Es wurde von der Bearbeitung mehrerer Bildungsbereiche Abstand genommen, um nur einen Bildungsbereich intensiv für die Praxis zu erproben. Im Prozess der Auseinandersetzung mit den einzelnen Arbeitsschritten nahm die Zusammenarbeit mit der Projektgruppe „bildung:elementar“ der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg einen wesentlichen Platz ein. Im Ergebnis des sechsmonatigen Prozesses wurde von den sechs Modelleinrichtungen im Verlauf von acht gemeinsamen Workshops und einer Reihe von Teamberatungen eine Bewertungsskala für das Handeln der Erzieherin im Bildungsbereich „*Kommunikation, Sprache(n) und Schriftverkehr*“ sowie entsprechende Arbeitshilfen für den Selbstevaluationsprozess entwickelt.

(Bewertungsskala für das Handeln der Erzieherin Kernprozess „Bildung“, Bildungsbereich: Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur S. 76)

Bewertungsskala für das Handeln der Erzieherin: Kernprozess „Bildung“

Bildungsbereich: Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur

Minimalzustand	Entwicklungsstufe	Idealzustand
Die Erzieherin begrüßt und verabschiedet täglich jedes Kind.	Die Erzieherin begrüßt und verabschiedet täglich jedes Kind.	Die Erzieherin begrüßt und verabschiedet jedes Kind täglich mit seinem Namen.
Die Erzieherin spricht klar und richtig (z. B. keine Baby-sprache).	Die Erzieherin spricht klar und grammatikalisch richtig und reflektiert ihr Sprachverhalten.	Die Erzieherin spricht klar und grammatikalisch richtig und reflektiert ihr Sprachverhalten vierteljährlich im Team.
Die Erzieherin gestaltet ihre Kommunikation dem Kind zugewandt.	Die Erzieherin gestaltet ihre Kommunikation dem Kind zugewandt und lässt es ausreden.	Die Erzieherin gestaltet ihre Kommunikation vorwiegend fragend, interessiert und zugewandt und lässt das Kind ausreden.
Die Erzieherin fördert bei allen Kindern den Erwerb der deutschen Sprache, macht Wort- und Sprachspiele zum Bestandteil ihrer Arbeit.	Die Erzieherin fördert bei allen Kindern gezielt den Erwerb der deutschen Sprache und macht Wort- und Sprachspiele zum Bestandteil ihrer Arbeit.	Die Erzieherin fördert bei allen Kindern gezielt den Erwerb der deutschen Sprache und macht Wort- und Sprachspiele zum Bestandteil ihrer täglichen Arbeit. Sie fertigt mindestens 2-mal jährlich eine Videodokumentation an.
Die Erzieherin führt Gespräche mit einzelnen Kindern (bezogen auf Alltagssituationen).	Die Erzieherin ermutigt einzelne Kinder zu Gesprächen bezogen auf Alltagssituationen.	Die Erzieherin ermutigt jedes Kind entsprechend seines Alters und Entwicklungsstandes, Einzelgespräche bezogen auf Alltagssituationen mit ihr zu führen (Stammgruppe = wöchentlich).
Die Erzieherin stellt den Kindern Bücher, Zeitschriften, Gesellschaftsspiele, Kassettenrecorder zur Verfügung.	Die Erzieherin stellt den Kindern ständig Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Gesellschaftsspiele, Kassettenrecorder zur Verfügung.	Die Erzieherin stellt den Kindern ständig Bücher (auch mehrsprachig), Zeitschriften, Zeitungen, Gesellschaftsspiele, Kassettenrecorder, Telefon, Computer, selbst aufgenommene Videofilme zur Verfügung.
Schriftsprache (Symbole, Zeichen und Beschriftungen) sind in der Einrichtung vorhanden.	Die Erzieherin sorgt dafür, dass für jedes Kind Schriftsprache (Symbole, Zeichen und Beschriftungen) präsent sind und die Kinder sich daran orientieren).	Die Erzieherin sorgt dafür, dass für jedes Kind Schriftsprache (Symbole, Zeichen und Beschriftungen) präsent sind und die Kinder sich daran orientieren. Die Kinder werden durch die Erzieherin angeregt, eigene Symbole zu gestalten und sinnvoll einzusetzen (z. B. Regeln, Wegweiser).

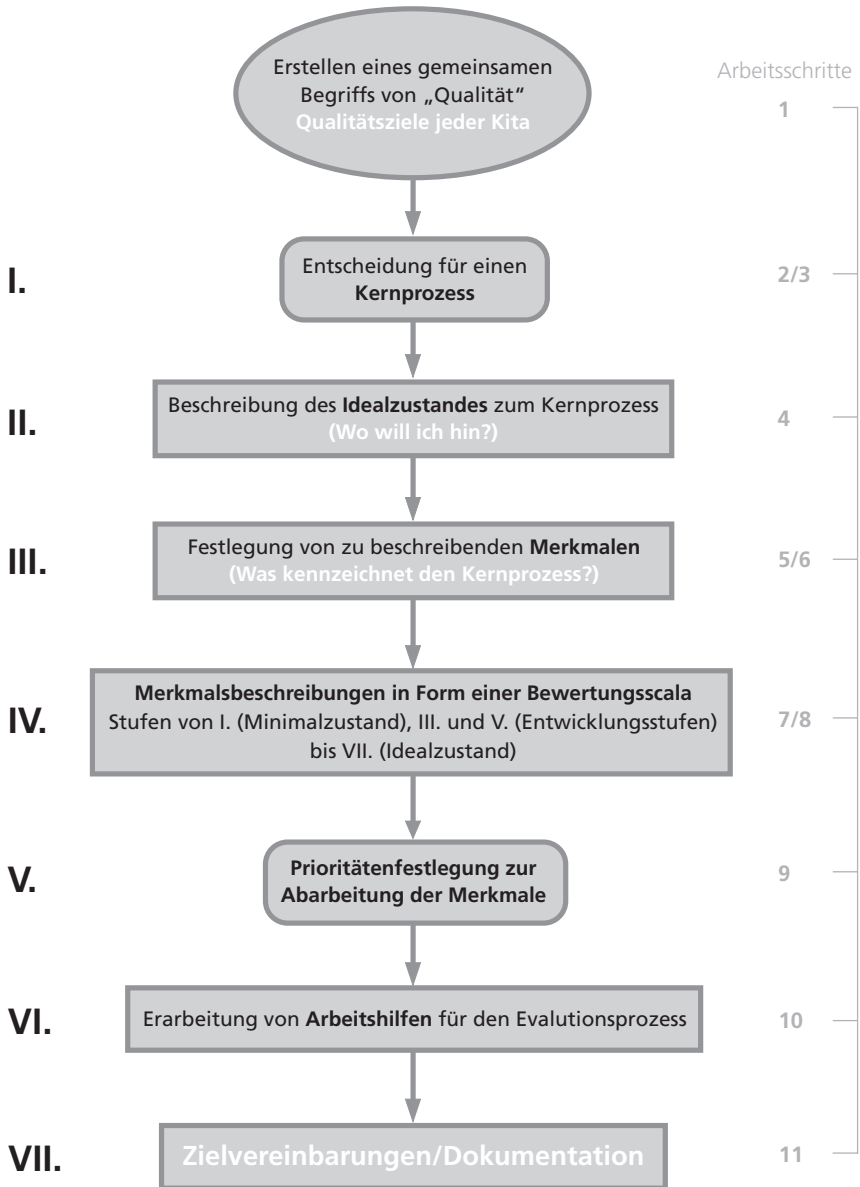
Arbeitshilfen:

- Gesamtcheckliste
- Checkliste für Erzieherinnen zu Tonbandaufnahmen
- Beobachtungsbogen zur Selbst- und Fremdevaluation
- Checkliste für Wort- und Sprachspielanalysen/Videoauswertung
- Erzieher-Kindanalysebogen
- Checkliste zum Bestand vorhandener Medien
- Checkliste zur Schriftsprache

Schon an den Beispielen dieser Arbeitshilfen ist deutlich zu erkennen, wie stark die Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen mit der Persönlichkeit der einzelnen Erzieherin in Beziehung steht. Auch die Diskussionen in den sechs Teams machten deutlich, dass Offenheit und die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Handelns wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungstätigkeit sind. Erste Erprobungen der Arbeitshilfen in den sechs Kitas bewiesen, wie relativ leicht z. B. die unterschiedlichsten Materialien für die Auseinandersetzung mit Sprache und Schriftkultur anzuwenden sind, wie schwierig es jedoch ist, die Bewertung von Prozessen und Interaktionen oder sogar des eigenen Verhaltens durchzuführen.

Anlage

Handreichung zum Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Magdeburg



Frühe Bildung als professionelle Herausforderung. Oder: Wie geht es weiter mit dem „Programm für Bildung in Kindertagesstätten Sachsen-Anhalts“?

| Ursula Rabe-Kleberg/Mathias Urban |

Nach einer etwa einjährigen Vorbereitungszeit ist im April 2004 das „Programm für Bildung in Kindertagesstätten Sachsen-Anhalts“ der Praxis und der Fachöffentlichkeit übergeben worden. Das Programm ist weder allein in „Amtsstuben“ noch in „akademischen Elfenbeintürmen“ entstanden, um es dann der Praxis „überzustülpen“ – wie dies gern ausgedrückt wird. Vielmehr ist das „Programm“ vorläufiges Ergebnis einer nicht immer einfachen Kooperation zwischen Ministerium, Landesjugendamt, Trägervertretern, circa 50 Erzieherinnen in so genannten Konsultationskitas und der Arbeitsgruppe „bildung:elementar“ an der Martin-Luther-Universität unter Leitung der Autoren. Der Entstehungsprozess wurde darüber hinaus durch eine regionale Expertengruppe und einen überregionalen Wissenschaftlichen Beirat begleitet und beraten.

Das nun vorliegende Programm wird von allen Beteiligten als ein Entwurf verstanden, der in nächster Zeit zwischen allen Beteiligten und Betroffenen im Lande diskutiert, ergänzt und verbessert werden wird, bevor er im Rahmen einer Vereinbarung zwischen der Landesregierung und den Trägern als verbindlich erklärt werden soll. Dieser Prozess wird in der Praxis gestützt durch eine Reihe von Multiplikatorinnen, die sich in Kooperation mit der Arbeitsgruppe „bildung:elementar“ für diese Arbeit qualifizieren werden.

Als sich die Projektgruppe „bildung:elementar“ vor gut einem Jahr auf die Reise durch die Bildungslandschaft der Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt begab, konnte wohl niemand so recht voraussehen, wie die Strecke verlaufen würde. Immerhin war die Richtung klar: hin zu einer zeitgemäßen, den Anforderungen der heutigen Gesellschaft wie der Profession angemessenen fachlichen Orientierung für die Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen. Klar war auch, dass die Anforderung, ein solches Programm zu entwickeln, sich nur im professionellen Dialog der Akteure realisieren lassen würde. Dementsprechend musste ein Projektdesign entworfen werden, das eine systematische Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis erlaubt und dabei den gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Kontext nicht aus dem Blick verliert.

Die Aufgabe, die sich in Sachsen-Anhalt stellt, ist komplex. Entsprechend vielschichtig ist der Auftrag an die Projektgruppe: erstens ein Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen zu konzipieren, das kurzfristig vorgelegt werden musste; zweitens Wege zur nachhaltigen Verwirklichung des Programms vorzuschlagen (im Bewusstsein, dass wir uns auf einen wahrscheinlich zehnjährigen Prozess einlassen müssen); und schließlich drittens einen (fach-)öffentlichen Diskurs über frühe Bildung im Lande zu initiieren.

Ein unauflösbares Dilemma im aktuellen bildungspolitischen Kontext besteht darin, dass alle Teilaufgaben gleichermaßen und ohne weitere Verzögerung bearbeitet werden müssen, die Aufgabe in ihrer ganzen Komplexität in der Kürze eines einjährigen Projektes aber nicht abschließend lösbar ist. Dieses Spannungsfeld zwischen fachlichem und politischem Handlungsdruck einerseits und der Notwendigkeit, nachhaltige, zeitaufwendige Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu stützen andererseits, ist nicht ohne Einfluss auf die Arbeit an diesem Entwurf für ein Programm für Bildung in Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt geblieben.

Eine Eigenheit, die bewusst im Entwicklungsprozess dieses Programms angelegt wurde, besteht nämlich darin, dass alle Zwischenschritte bereits während der Entstehung in unterschiedlichsten Zusammenhängen diskutiert und verändert wurden. Somit ist der vorliegende Entwurf nur der vorläufige Endpunkt eines Prozesses, an dem im Zeitraum von circa zehn Monaten eine Vielzahl von Menschen aus verschiedenen Bereichen des Systems der Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt – und bundesweit – beteiligt waren. Ohne ihre konstruktive Mitarbeit und die intensiven Diskussionen in den *Bildungswerkstätten*, bei den Treffen der *ExpertInnen-Gruppe* und im *wissenschaftlichen Beirat* hätte der Entwurf womöglich schneller vorgelegt werden können. Ungestört von vielen Kommentaren, Nachfragen, Anregungen, Widersprüchen und Rückmeldungen hätten die Autoren durchaus ein in sich schlüssiges Papier verfassen können. Aber die Gefahr war doch zu groß, durch ein solches Vorgehen an der Wirklichkeit der Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt zu Beginn des 21. Jahrhunderts vorbeizugehen. Bildungs- und Entwicklungsprozesse – sei es bei Kindern, bei Erwachsenen oder bei ganzen Organisationen und Systemen – brauchen Auseinandersetzung, brauchen Diskurs und Dialog.

Es ist nötig, den Stellenwert des Wissenschaft-Praxis-Dialogs und des prozessorientierten Verfahrens zu betonen, denn es ist durchaus nicht selbstverständlich, dass sich Universitäten und Forscher für Kinder, Kindergarten und Erzie-

herinnen interessieren. Wissenschaft und Forschung haben sich in Deutschland nie sonderlich um die Bildung, Erziehung und Betreuung kleiner Kinder in öffentlichen Einrichtungen gekümmert, im Osten mehr, im Westen so gut wie gar nicht. Im Vergleich zu Ländern wie Schweden, England, Portugal oder auch Griechenland, wo Kleinkinderzieherinnen an Universitäten ausgebildet werden, liegt hier ein entscheidendes Defizit, ein Rückstand, der in Deutschland nun unter großem Druck aufgeholt werden muss.

Die Frage nach den Bildungschancen in den ersten Lebensjahren erfährt seit einiger Zeit nun auch in Deutschland eine wachsende Aufmerksamkeit. Sowohl im fachlichen Diskurs wie in der öffentlichen Meinung – und zunehmend auch im politischen Raum. Allerdings sind andere Länder in Europa der deutschen Debatte ein gutes Stück voraus. Sei es bei der Einführung von nationaler Curricula oder bei der Ausbildung der ErzieherInnen an der Hochschule. Beide Entwicklungen sind übrigens in der Regel miteinander verbunden, wie man z. B. in England und Schweden deutlich nachvollziehen kann.

Die abgebrochene oder schon immer fehlende Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft ist in Sachsen-Anhalt durch die Projektgruppe „bildung:elementar“ nun (wieder) aufgenommen worden und hat zu einem ersten wichtigen Ergebnis geführt. Mit dem Entwurf zu „Bildung als Programm – für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt“ legen wir einen fachlichen Rahmen vor, der sich an internationalen Standards orientiert. Damit ist auch gemeint, dass der nun vorliegende Entwurf kein abgeschlossenes Ergebnis darstellt oder gar einen „Plan“, der nun von den Erzieherinnen in den Kindertageseinrichtungen abgearbeitet werden müsste. Vielmehr sehen wir es als eine Initiative – eine Anstiftung – zum professionellen Diskurs und zur Weiterentwicklung. Er setzt auf die Kompetenz und die professionelle Autonomie der Akteure „vor Ort“. Das sind zuerst die Erzieherinnen in den Einrichtungen, aber auch diejenigen, die bei Trägern und Aufsichtsbehörden für die Beratung und Qualifizierung der Fachkräfte Verantwortung tragen.

Wir reden also von Kooperation, auch von Diskurs, wenn wir als Universität, als Forscher und Entwickler unser Verhältnis zu den Fachfrauen in der Praxis kennzeichnen, nicht von Schulung, nicht von Fortbildung und auch nicht von Implementation, d. h. von der Übertragung oder Umsetzung wissenschaftlicher Konzepte in Praxis. Eine solche Top-Down-Vorstellung von Durchsetzung bestimmter Vorstellungen von oben nach unten, vielleicht sogar auf Anweisung, mag angesichts des gesellschaftlichen Drucks, es solle nun endlich was passieren in deutschen Kindergärten, nahe liegen. Sie wird aber abgelehnt,

weil es so nicht geht, weil es nicht effektiv ist, und weil eine solche Mühe nur kostet, aber nicht das Gewünschte bringt. Die Projektgruppe hat den schwierigeren und längeren Weg gesucht, den des professionellen Dialogs zwischen Praktikerinnen und Wissenschaftlern.

Konkreter Anlass für den Start des Projekts in Sachsen-Anhalt ist die Novelle des Kinderförderungsgesetzes vom Februar vergangenen Jahres. In diesem Gesetz wird der Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung (§ 3) ausdrücklich mit dem Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen (§ 5) verbunden. Dies ist eine Besonderheit in Sachsen-Anhalt. Der Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen wird konkretisiert – viel deutlicher als das z. B. im Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundes der Fall ist. „Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert Bildungsprozesse heraus, greift Themen der Kinder auf und erweitert sie.“ (§ 5) Hier stehen also die Kinder im Zentrum – ihre Themen, ihre Fragen und ihre Bildungsprozesse. Die knappe Formulierung des Gesetzestextes ist bemerkenswert: Denn was sich hier abzeichnet, ist nichts anderes als ein radikaler Perspektivenwechsel, vielleicht eine Chance, die Sicht auf Kinder und ihre Bildung neu zu bestimmen. In einem modernen Bildungsverständnis sind Kinder nicht länger zu belehrende, zu bildende Objekte. Sie sind vielmehr selbst die Akteure wenn es um ihr Lernen und ihre Entwicklung geht. Das hat Konsequenzen: für die alltägliche Bildungspraxis, für die Programmatik der Institutionen und vor allem für das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen und Erzieher.

Bildung als Eigentätigkeit von Kindern, begleitet von professionell handelnden Erwachsenen, verortet im gesellschaftlichen Raum des 21. Jahrhunderts. Dies ist das Feld, auf das wir uns mit diesem Projekt begeben. Wir konnten uns allerdings auf Erfahrungen und Vorarbeiten anderer beziehen, und haben das auch ganz ausdrücklich getan. Eine wertvolle Orientierung war für uns die Arbeit des Bundesmodellprojekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, das unter Leitung von Hans-Joachim Laewen und Beate Andres in Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein durchgeführt wurde. Wir haben zudem unsere internationalen Kontakte genutzt, um die Erfahrungen mit Bildungsprogrammen vor allem aus Schweden und England auf die Arbeit in Sachsen-Anhalt zu beziehen.

In den wissenschaftlichen Beirat des Projekts konnten wir schließlich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler berufen, die in nahezu allen Bundesländern an der Entwicklung von Bildungsqualität oder Fragen der Profes-

sionalisierung im Elementarbereich arbeiten. Davon hat die Arbeit in Sachsen-Anhalt ganz entscheidend profitiert.

Das Programm stellt den Bildungsprozess der Kinder ins Zentrum und setzt dabei auf die Fähigkeit der Erzieherinnen, sich auf die Bedürfnisse, Kompetenzen und eigensinnigen Wege der kindlichen Weltaneignung einzulassen – kurz: auf die Professionalität der Erzieherinnen, besser, auf ihre Bereitschaft, sich durch die kindlichen Bildungsprozesse immer wieder neu professionell herausfordern zu lassen. Worin bestehen aber nun die Herausforderungen an Fachfrauen, auch an Träger und an Wissenschaftlerinnen und die Politik, die von der neuen Idee frühkindlicher Bildungsprozesse ausgehen? Warum sprechen wir von einer spezifischen professionellen Herausforderung an alle Beteiligten, vor allem aber Erzieherinnen, die täglich direkt mit den Kindern zu tun haben?

Was heißt hier überhaupt „neue Idee“? Bildung, werden viele Erzieherinnen sagen, haben wir doch schon immer gemacht, sogar nach Plan. Nein, neu ist die Idee nicht, aber wir müssen ein wenig weiter zurückgreifen, wenn wir die Idee von der Bildung des Menschen wieder aufgreifen. Auf niemand Geringeres als Humboldt und Schleiermacher oder historisch nicht ganz so weit zurück auf Hartmut von Hentig beziehen wir uns, wenn wir das Kind als das Subjekt seiner Bildungsprozesse begreifen – und zwar vom ersten Tag seines Lebens an, nicht erst wenn es in die Grundschule eintritt oder gar ins Gymnasium. Bildung ist grundsätzlich als der umfassende Prozess zu verstehen, in dessen Verlauf alle Kräfte mit dem Ziel angeregt werden, sich die Welt anzueignen und die Persönlichkeit zu einer sich selbst bestimmenden Individualität zu entfalten, so etwa hat Humboldt es formuliert. Hartmut von Hentig hat es kürzer gefasst als den Prozess, in dem die Dinge geklärt und die Personen gestärkt werden.

Die ersten Jahre der Entwicklung des Kindes werden allerdings schon immer als die grundlegenden und auch entscheidenden für weitergehende Bildungsprozesse gesehen, in der Praxis aber mit unterschiedlichen pädagogischen Konsequenzen. Heute verstehen wir frühkindliche Bildungsprozesse von Anfang an als Selbst-Bildungsprozesse, d. h. als Prozesse, die von dem sich selbst bildenden Subjekt Kind organisiert und gesteuert werden. Das Kind wird damit zum Konstrukteur seiner Welt und seiner selbst. Es kann dabei angeregt und unterstützt werden, aber nicht genötigt oder gar gezwungen. Das heißt aber nicht, dass es in solchen Prozessen des Sich-Bildens als Subjekt allein gelassen werden darf. Vielmehr finden die meisten Bildungsprozesse in Grup-

pen mit anderen Kindern statt. Diese sind deshalb als Ko-Konstrukteure zu verstehen, sie können Bildungsprozesse beschleunigen, verändern, aber auch (zer)stören.

Wissbegierde und Lernfähigkeit, Forscherdrang und Abenteuerlust der Kinder, kostbare Ressourcen für die menschliche Entwicklung, werden aber oft sträflich vergeudet, behindert, aber auch (sicher unwillentlich) zerstört. Neben räumlichen und anderen strukturellen Begrenzungen der Orte, an denen Kinder aufwachsen, ist der Grund hierfür vor allem in der Vorstellung vom Kind als einem defizitären Wesen zu suchen. Hier ist sozusagen eine „kopernikanische Wende“ im Verständnis der Kindheit notwendig: Das Kind muss aus einem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis als Subjekt seiner Bildung ins Zentrum des Interesses gerückt und als hochkompetent wahrgenommen und respektiert werden.

Gerade für Kinder in den ersten Jahren sind diese Anderen auch Erwachsene, Eltern, die weitere Familie, Nachbarn, vor allem aber – und darum soll es im Folgenden gehen – sind dies die Erzieherinnen, für die diese Vorstellung vom Kind eine professionelle Herausforderung ist, nämlich nicht mehr die Führende, sondern die Begleiterin zu sein, nicht mehr die Regisseurin, sondern – vielleicht – die Souffleuse oder die Ausstatterin und ab und zu Statistin – um im Bild des Theaterspiels zu bleiben.

Aus diesem Verständnis von Kindheit, Kindsein und kindlichen Bildungsprozessen ergeben sich drei professionelle Herausforderungen, die in der Praxis selbstverständlich nicht getrennt von einander auftreten. Für das Verständnis ist es aber sinnvoll, sie hier einmal zu unterscheiden:

▲ **Professioneller Habitus:** Die erste Herausforderung bezieht sich auf den so genannten professionellen Habitus, also auf die Grundhaltung gegenüber den Kindern. Für einige Erzieherinnen bedeutet diese Forderung sicher, einen biografisch-schmerzlichen Prozess des Umdenkens und Neudenkens zu vollziehen. Das geht nicht von heute auf morgen.

In der Zusammenarbeit mit Erzieherinnen sind wir immer wieder auf die Frage oder gar die Befürchtung gestoßen: Und was wird aus mir, als Erzieherin? Sind Erwachsene nicht überflüssig, von wem sollen die Kinder denn was lernen, und überhaupt, das kann doch nur im Chaos enden ...Vertrauen auf die Neugierde, die Lernwilligkeit und Lernfähigkeit der Kinder, Respekt vor den Fähigkeiten, vor ihrer strahlenden Intelligenz – wie Goethe das nannte – und viel Geduld und Toleranz gegenüber den Wegen und Umwegen, die die Kinder nehmen, mit den Kindern auf Augenhöhe handeln und verhandeln, das sind

die Ziele. Solchen Anforderungen werden die meisten Erwachsenen nicht gerecht oder nicht immer – auch wenn sie es wollen. Für Erzieherinnen aber gehören sie zu den unabdingbaren Voraussetzungen für ihre Praxis. In jeder ihrer Handlungen in der Praxis, bei ihren Planungen, ihren Ideen wird diese Grundhaltung vorauszusetzen sein, das ist der Kern der professionellen Herausforderung, von der die Rede ist.

▲ **Professionelle Wahrnehmung:** Die zweite Herausforderung bezieht sich auf die Fähigkeit der Erzieherin, Bildungsprozesse, d. h. Fragestellungen und Interessen, Themen und Motive, Erkenntnisse und Erklärungen der Kinder wahrzunehmen, zu erklären und zu dokumentieren, aber auch Nöte, Probleme und Behinderungen der Kinder zu erkennen. Und es geht um die Fähigkeit, die Welterklärungen der Kinder ins Verhältnis zu dem Wissen und den Erklärungen der Erwachsenen zu setzen sowie den Kindern dorthin eine Brücke so zu bauen, dass die Kinder diese betreten können und wollen. Unter Umständen muss für jedes Kind eine eigene Brücke gebaut werden. Hier geht es also um im weitesten Sinne didaktische Fähigkeiten, die auf dem Prinzip des Dialogs basieren.

▲ **Professionelles Wissen:** Die dritte Herausforderung an die Professionalität der Erzieherinnen ist das Wissen oder anders formuliert, das Bildungsniveau der Erzieherin selbst. Wenn wir die Fragen der Kinder als die Grundlage ihrer Bildungsprozesse wirklich so ernst nehmen, wie notwendig, dann müsste die Erzieherin wissen, warum der Himmel blau ist, was eine Seele ist und ob Ameisen Haufen machen. Sie müsste wissen und den Kindern, Eltern und der interessierten Öffentlichkeit erklären können, was eine Zahl ist oder was die Kinder an grundlegender Physik lernen, wenn sie im Wasser plantschen. Es geht nicht darum, das Weltwissen der Erwachsenen nur in „kleinen Portionen“ oder gar in „kindgerechten Versionen“ zu beherrschen und an die Kinder weiterzureichen, vielmehr muss die Erzieherin für das vorher skizzierte dialogische Prinzip der Bildungsdiskurse mit den Kindern über ein Niveau von Bildung, von allgemeinem und speziellem Wissen verfügen, das den Ansprüchen der Kinder gerecht wird, und diese sind nicht bescheiden.

Die hier skizzierten Grundorientierungen – zwischen kindlicher Weltaneignung, professionellem Habitus und gesellschaftlicher Verortung – finden sich auch in der Struktur des Programms wieder. Es besteht aus drei Teilen, die jeweils aufeinander bezogen sind:

Voraussetzungen: Pädagogische Professionalität – fachliche Grundorientierungen – Bildungsbereiche Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem

Der erste Teil (Voraussetzungen) dient der Klärung der Grundlagen und Voraussetzungen für Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Wir sprechen – in Anlehnung an eine Formulierung des Forums „Bildung“ von „Häusern des Lernens“. Beschrieben werden das Selbstverständnis und der gesetzliche Auftrag der Tageseinrichtungen mit den Aspekten *Bildung, Erziehung und Betreuung*. Es wird kurz definiert, was wir im Weiteren unter diesen Begriffen verstehen. Hier werden auch die besonderen Voraussetzungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in den neuen Bundesländern, insbesondere in Sachsen-Anhalt erörtert. Gesellschaftliche und demografische Entwicklungen – und die Konsequenzen daraus – werden hier ebenso diskutiert wie die fachlichen Anforderungen, die durch die Auseinandersetzung mit der Bildungstradition des DDR-Kindergartens entstehen. Es wird erörtert, warum das Programm diese Tradition nicht ignorieren, aber auch nicht einfach an ihr anschließen kann und welche Konsequenzen sich für Praxis und Theorie daraus ergeben. Schließlich wird der fachliche und gesellschaftliche Rahmen skizziert, der die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt. Es werden die Chancen diskutiert, die aus *informellen* und *nicht-formellen* Bildungsprozessen entstehen und das Verhältnis zwischen *Eigen-Sinn* von Bildungsprozessen und *gesellschaftlicher Anforderung* wird erörtert. Daran schließen sich grundsätzliche Überlegungen an, wie man Bildung und Erziehung als *Gestaltung des Verhältnisses zwischen den Generationen* verstehen kann.

Der zweite Teil des Programms (Pädagogische Professionalität – fachliche Grundorientierungen – Bildungsbereiche) erörtert die fachliche An- und Herausforderung, Bildungsprozesse anzuregen, zu begleiten und zu fördern – und dabei zu wissen, dass der eigentliche Kern, das „Sich-Bilden“, eine Tätigkeit und Eigenleistung der Kinder, nicht der Erwachsenen ist. Dieses grundlegende Spannungsfeld, dem jedes fachliche Handeln in pädagogischer und sozialer Praxis ausgesetzt ist, wird hier an allgemeinen Kennzeichen professionellen Handelns beschrieben. Es wird diskutiert, wie es sich in der Praxis der Erzieherinnen und Erzieher auswirkt, d. h. mit welchen Schwierigkeiten und Widersprüchen sie sich täglich auseinander zu setzen haben.

Daraus entwickeln wir weiter eine Reihe von Grundorientierungen, an denen Fachkräfte ihre Bildungspraxis ausrichten und aus denen sie Ziele für ihr tägliches Handeln ableiten können. Wir schlagen dazu vor:

- Elementare Bildung – verstanden als Anregung, Beziehungsgestaltung und Anerkennung kindlicher Kompetenzen
- Bildung von Anfang an – verstanden als Plädoyer für ein lebenslanges Lernen und als Forderung nach reichhaltigen Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder – auch die kleinsten.
- Förderung von Schlüsselkompetenzen als grundlegendes Ziel elementarer Bildung.
- Partizipation – verstanden als Grundvoraussetzung für Bildungsprozesse und als Grundhaltung von Erzieherinnen und Erziehern.
- Diversität und Integration – weil Entwicklung nur aus Unterschieden entstehen kann. Es geht um den Reichtum der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Familien und Kulturen und darum, dass jedes Kind einzigartig ist.
- Kontextorientierung – meint, dass sich das Leben und Lernen von Kindern nicht nur in der Kindertageseinrichtung abspielt. Kontextorientierung fordert dazu auf, gemeinsam mit den Kindern die Lebenswelt zu erkunden und nach Möglichkeit etwas zu ihrer Verbesserung beizutragen.

Schließlich schlagen wir im Bildungsprogramm sechs Bildungsbereiche vor, die jeweils einen Weltausschnitt beschreiben, der wichtige Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder bietet:

- Körper, Bewegung und Gesundheit
- Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur
- (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen
- Ästhetik und Kreativität
- Mathematische Grunderfahrungen
- Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Dass diese Ausschnitte nicht vollständig sind, ist offensichtlich – und gewollt. Wir regen an, sie im Team, mit Eltern, in Arbeitskreisen, lokalen und überregionalen Bildungswerkstätten weiter auszudifferenzieren, zu verändern und zu ergänzen. Jeder Bildungsbereich enthält eine fachliche Einführung, Vorschläge für Erfahrungen, die jedes Kind in diesem Bereich machen sollte, sowie Leitfragen für die Beobachtung und Anforderungen an das erzieherische Handeln in diesem Bereich.

Der dritte Teil des Programms (Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem) ordnet die fachlichen Anforderungen an jede Erzieherin in den Gesamt-

zusammenhang des Bildungs- und Betreuungssystems ein. Es werden spezifische Perspektiven für die Weiterentwicklung der Kindertageserziehung in Sachsen-Anhalt vorgeschlagen. In diesem Teil geht es vor allem um Übergänge und Passungen: zur Schule, zur Familie und zu anderen Institutionen. So bewältigen Kinder in ihrem Leben zahlreiche Übergänge, in aller Regel erfolgreich. Dennoch wird der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule häufig als besonders bedeutsam angesehen. Hier wird er als Leistung von Kindern, als *Herausforderung für Familien* und als fachliche Aufgabe der beteiligten Institutionen erörtert.

Die wichtigsten Partner für Erzieherinnen und Erzieher sind die Eltern. Nur *mit* ihnen kann die Arbeit in der Kindertageseinrichtung letztlich erfolgreich sein. Das Programm beschreibt dementsprechend haltungsmäßige Voraussetzungen und fachliche Anforderungen, die zum Gelingen einer echten Erziehungspartnerschaft berücksichtigt werden müssen.

Schließlich betont der letzte Abschnitt im Programm, dass Bildungsqualität nicht ohne Qualitätsentwicklung im gesamten System der Kindertageseinrichtungen zu erreichen ist. Dazu gehören mindestens

- eine breit angelegte Qualifizierungsinitiative,
- die Verbindung von Ausbildung, Praxisentwicklung und Forschung,
- Trägerqualifizierung und neue Wege in der administrativen Steuerung des Systems,
- systematische interne und externe Evaluation,
- der Aufbau eines fachlichen Entwicklungsnetzes –, etwa durch Konsultationseinrichtungen.

In Sachsen-Anhalt werden wir uns in Zukunft von diesen Herausforderungen provozieren lassen müssen. Als ein erster Schritt hierzu wird ein Netz von Multiplikatorinnen und Konsultations-Kitas aufgebaut werden mit dem Ziel, gemeinsame professionelle Bildungsprozesse in den Teams anzustoßen. Darüber hinaus werden wir uns aber auch in Abstimmung und in Kooperation mit anderen Hochschulen und Universitäten an der Etablierung der Erzieherinnen-ausbildung auf akademischem Niveau beteiligen und damit einen entscheidenden Schritt für eine allgemeine Reform der Kleinkinderziehung tun und uns dem Niveau anderer Länder annähern. An der Martin-Luther-Universität wird hierzu ein Masterprogramm für so genannte Change Manager, d. h. für Fachleute, die vor allem mit der Reform und Entwicklung des Systems der öffentlichen Kleinkinderziehung befasst sind, vorbereitet. Wir wenden uns mit

diesem Aufbaustudiengang an zukünftige Absolventinnen der nun vereinzelt anlaufenden Fachhochschulstudiengänge für Erzieherinnen, aber auch an erfahrene Praktikerinnen und junge Wissenschaftlerinnen.

Den Rahmen dazu bildet ein universitäres Zentrum für Forschung, Lehre und Professionsentwicklung im Bereich elementarer Bildung im Kleinkindalter, dessen Gründung an der Martin-Luther-Universität vorbereitet wird. Auf diese Weise könnte die enge Verknüpfung zwischen Praxis und Wissenschaft auf Dauer gestellt werden. Dies ist eine der Grundvoraussetzungen für die Professionalisierung der Praxis. Ohne sie werden wir den Herausforderungen, die mit frühkindlichen Bildungsprozessen entstehen, in der Praxis nicht gerecht werden können.

Autoren

(in der Reihenfolge ihrer Beiträge)

Dr. Ralf Hexel
Friedrich-Ebert-Stiftung,
Landesbüro Sachsen-Anhalt
E-Mail: ralf.hexel@fes.de

Prof. Dr. Gerhard Jorch
Direktor der Klinik für Allgemeine Pädiatrie
und Neonatologie der Otto-von-Guericke-
Universität Magdeburg
E-Mail: gerhard.jorch@uni-magdeburg.de

Prof. Dr. Henning Scheich
Direktor des Leibniz-Instituts für Neuro-
biologie Magdeburg
E-Mail: henning.scheich@ifn-magdeburg.de

Prof. Dr. Richard Münchmeier
Freie Universität Berlin, Lehrstuhl für Sozial-
pädagogik, Arbeitsbereich Sozialpädagogik
E-Mail: muenchm@zedat.fu-berlin.de

Dr. Gerd Harms
Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt a.D.
E-Mail: gerd.harms@lvb-bb.brandenburg.de

Herta Schnurrer, Diplomvolkswirtin
Hochschule Magdeburg-Stendal (FH),
Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen,
E-Mail: hertha.schnurrer@stendal.hs-
magdeburg.de

Dr. Sabine Hebenstreit-Müller
Direktorin der Stiftung Pestalozzi-Fröbel-
Haus, Berlin
E-Mail: hebenstreit.mueller@pfh-berlin.de

Heike Pawletko, Diplom-Sozialpädagogin
und TQM-Auditorin
Jugendamt der Landeshauptstadt Magde-
burg, Abteilung Kommunale Einrichtungen,
E-Mail: heike.pawletko@jga.magdeburg.de

Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg
Martin-Luther-Universität Halle-Witten-
berg, Institut für Pädagogik, Arbeitsstelle
„Elementare Bildung und Profession“
E-Mail: rabe-kleberg@paedagogik.uni-
halle.de

Dr. Mathias Urban
Martin-Luther-Universität Halle-Witten-
berg, Institut für Pädagogik
E-Mail: urban@paedagogik.uni-halle.de



ISBN 3-89892-324-X