



Droht der Kindergarten zu verschulen?

**Dokumentation zur Tagung der Friedrich-Ebert-
Stiftung in Zusammenarbeit mit der GEW Baden-
Württemberg und dem Bundesverband ev.
ErzieherInnen und SozialpädagogInnen
14. Oktober 2006 in Stuttgart**



Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	
Elmar Haug / Wigbert Draude	3
<i>Soll der Kindergarten die Kinder auf das Lernen in der Schule vorbereiten?</i>	
Ludwig Liegle	5
<i>Whariki- Neuseeland –ein Beispiel für ein gemeinwesenorientiertes Bildungskonzept, das das einzelne Kind wahrnimmt</i>	
Kornelia Schneider	14
<i>„Erzieherinnenausbildung“ an Hochschulen: Sozialpädagogik versus Schulpädagogik</i>	
Lore Miedaner	22
<i>Droht der Kindergarten zu verschulen?</i>	
<i>Der Kindergarten hat seine eigenständige Lern- und Bildungskultur</i>	
Wigbert Draude	33
<i>Programm</i>	41
<i>Pressemeldung</i>	42

Vorwort

Liebe Interessierte,

Wir alle haben uns auseinanderzusetzen mit der Bildungswucht, die heute die Kindertageseinrichtungen trifft und die gespeist wird einerseits vom viel zitierten Pisa-Schock und andererseits von der Erkenntnis der Neurobiologen, dass gerade im frühen Alter das Kind besonders bildungsfähig sei, vielleicht auch von der Wirtschaft, die schlichtweg gutes "Humankapital" für die Zukunft braucht.

Die Erkenntnis, die viele von uns schon lange gleich dem Rufer in der Wüste immer wieder anmahnen, hat nun auch Bildungspolitiker, ja die gesamte Bevölkerung erreicht, dass nämlich Kindertageseinrichtungen zu den ersten Bildungsinstitutionen in unserem Land gehören. Damit ist aber die Gefahr, in den Diskussionen und politischen Entscheidungen aus dem bildungsfähigen ein zu bildendes Kind zu machen, besonders groß geworden. Überschriften in Illustrierten wie "Lern schneller, Baby " oder "Burnout mit fünf" sind keine Seltenheit.

In der Bildungspolitik ist keine klare Linie zu erkennen. Während z.B. der Orientierungsplan in der ersten Hälfte die Selbstbildung des Kindes betont und begründet, kann der zweite Teil so missverstanden werden, als wolle man mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern einen Fächerkanon einführen, mit dessen Hilfe das Kind gebildet werden soll. Vollends gefährlich wird es, wenn parallel zur Implementierung des Orientierungsplanes das Konzept "Schulreifes Kind" eingeführt wird, dessen erklärtes Ziel es ist, das Kind schulfähig zu **machen** anstatt, um das schon geflügelte Wort zu benutzen, die Schule kindfähig zu machen.

Um den Tendenzen der Verschulung auf die Schliche zu kommen und Chancen für die Anerkennung des Elementarbereichs als Bildungslandschaft aufzuzeigen, in der sich die Kinder im umfassenden Sinn mit Unterstützung von außen und in ihrer Gruppe selbst bilden können, veranstalten wir diese Tagung.

Prof. Ludwig Liegle von der Universität Tübingen stellt zu Beginn die Frage: " Soll der Kindergarten die Kinder auf das Lernen in der Schule vorbereiten? (S. 5-13). Anschließend stellt Kornelia Schneider (S. 14-21) das Neuseeländische Curriculumkonzept für den

Kindergartenbereich "Te Whākiri" vor. Danach diskutiert Prof. Lore Miedaner (S. 22-32) mit Hilfe des Gegensatzpaare "Sozialpädagogik versus Schulpädagogik" die zukünftige Ausbildung von ErzieherInnen an Hochschulen . Zum Schluss fasst Wigbert Draude, (S. 33-40) GEW, die Tagung und die Podiumsdiskussion mit den ReferentInnen, Regierungsschuldirektor Norbert Meyer-Elmenhorst vom Kultusministerium und Dr. Frank Mentrup, MdL. zusammen.

Eine interessante Dokumentation liegt Ihnen vor, viel Spaß beim Lesen!

Elmar Haug
Projektleiter
Fritz-Erler-Forum, Friedrich-Ebert-Stiftung

Wigbert Draude
AK ErzieherInnenausbildung
in der GEW Baden-Württemberg

Soll der Kindergarten die Kinder auf das Lernen in der Schule vorbereiten?

von Ludwig Liegle

In meinem Beitrag will ich zeigen, dass bei der Antwort auf die Frage, ob es der Kindergarten als seine Aufgabe betrachten sollte, die Kinder auf das Lernen in der Schule vorzubereiten, sehr viel davon abhängt, was unter den Begriffen „Schulfähigkeit“ und „Schulvorbereitung“ verstanden wird und wie die mit diesen Begriffen beschriebene Aufgabe wahrgenommen und in Angriff genommen wird.

Im Grunde ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die einzelnen Stufen des Bildungs- und Erziehungssystems auf einander aufbauen, dass Brüche beim Übergang von der einen zur nächsten Stufe – also auch vom Kindergarten in die Grundschule - vermieden werden sollten, dass eine gewisse Kontinuität des Bildungsgangs der Kinder und Jugendlichen gewährleistet sein sollte. Das war schon für Fröbel selbstverständlich: „Durch solche Anstalten“ – nämlich Kindergärten – wird, wie Fröbel schrieb, „das längst ersehnte notwendige Zwischenglied zwischen Familie und Schule aufgestellt“. Maria Montessori hat ihre Pädagogik von Anbeginn nicht nur auf die *casa dei bambini* bezogen, sondern immer auch die Schule im Auge gehabt. Und der erste Waldorf-Kindergarten war Teil der ersten Schule, die Rudolf Steiner für die Kinder der Arbeiter in der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart gegründet hat, obgleich er wie kein anderer gegen die Intellektualisierung der frühen Kindheit eingestellt war.

Und ebenso ist unumstritten, dass es mit Blick auf die Übergänge eine wechselseitige Verständigung und Zusammenarbeit geben sollte; das gilt auch für Kindergarten und Grundschule, und dazu werden im „Orientierungsplan“ wichtige Empfehlungen gegeben.

Die Zielsetzung von Kontinuität und die Praxis von Zusammenarbeit sind jedoch etwas Anderes als die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit in einer Einrichtung (Kindergarten) auf die Lernanforderungen in der nachfolgenden Einrichtung (Grundschule). Und hierin waren sich Fröbel, Montessori und Steiner völlig einig: Der Kindergarten hat seine eigenständige, eigenwertige Lern- und Bildungskultur. Und das gilt übrigens auch für das international am meisten gerühmte und nachgeahmte Modell der Frühpädagogik, die Reggio-Pädagogik.

Vor 35 Jahren gab es in Deutschland (West) den politischen Willen, den Kindergarten als „Elementarbereich“ des Bildungssystems zu etablieren. Das wurde vom Deutschen

Bildungsrat jedoch nicht so verstanden, dass dieser Elementarbereich in einem spezifischen und gezielten Sinne auf den Primarbereich vorbereitet.

Gegenwärtig lässt sich in Deutschland die politische Tendenz beobachten, die Misere des Bildungssystems dadurch beseitigen zu wollen, dass Kinder im Kindergarten gezielt auf schulisches Lernen vorbereitet werden. Diese Sichtweise kommt auch in einigen Formulierungen im baden-württembergischen „Orientierungsplan“ zum Ausdruck (Schulfähigkeit als „gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule“), ganz zu schweigen vom Programm „Das schulreife Kind“. In die gleiche Richtung weist die Tatsache, dass in vielen Bundesländern das letzte Kindergartenjahr in seiner schulvorbereitenden Funktion besonders hervorgehoben wird; in Mecklenburg-Vorpommern bezieht sich das neue Bildungsprogramm sogar ausschließlich auf das letzte Jahr vor der Einschulung.

Bildungspolitische Ansätze und Debatten im internationalen Rahmen

Die Frage, in welcher Weise bzw. auf welchen Wegen der Kindergarten dazu beitragen kann, dass möglichst alle Kinder in der Grundschule erfolgreich lernen, wird nicht nur in Deutschland, sondern auch international kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Oberhuemer 2004). Für Deutschland ist in diesem Zusammenhang allerdings in Rechnung zu stellen, dass die Trennung bzw. der Abstand zwischen Kindergarten und Grundschule historisch begründet und besonders stark ausgeprägt ist.

Es lassen sich im internationalen Rahmen unterschiedliche Modelle in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kindergarten und Grundschule beobachten. In einigen Ländern, allen voran in Frankreich mit seiner langen Tradition staatlich organisierter Tageseinrichtungen für Kinder (*écoles maternelles*), werden den Kindern die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) vermittelt; dies trifft z.B. auch für die ostasiatischen Staaten zu. In den USA, wo eine Vielzahl nichtstaatlicher Träger für Tageseinrichtungen verantwortlich zeichnen, existieren unterschiedliche Modelle neben einander, und die diesbezügliche bildungspolitische Debatte kann auf eine wechselvolle Geschichte zurückblicken (vgl. New 2004). Mit Blick auf die Europäische Union ist festzustellen, dass die in der Reggio-Pädagogik vertretene Auffassung auch in der Mehrzahl der Staaten richtungweisend ist. Dies gilt nicht nur für die Festlegung des Einschulungsalters auf das vollendete 6. Lebensjahr, sondern auch für die Vermeidung von im engeren Sinne schulbezogenen Lerninhalten und Lernmethoden:

„Während Regierungen wie die in den Vereinigten Staaten oder England zu ‚enger Curriculumkontrolle‘ tendieren und zunehmend akademische Ausrichtungen für die Kinder befürworten (Whitehead 1997, S, XI), schließen sich die meisten anderen

europäischen Nationen Italiens Praxis an, formalen akademischen Unterricht, einschließlich dem, den man mit der sprachlich-literarischen Grundbildung assoziiert, in die Grundschule zu verlagern (OECD 1999). Dennoch ist es auch den Italienern nicht vollständig gelungen, die frühe Kindheit davor zu bewahren, ‚eine Periode schulischen Lernens‘ zu werden (OECD 1998, S. 38). Die neue konservative Regierung hat vor kurzem den Vorschlag unterbreitet, die Einschreibung in die formale Schule auf Fünfjährige vorzuverlegen, um italienischen Abiturienten mit einem früheren Schulabschluss mehr Chancen im internationalen Wettbewerb zuzusichern. So stehen die Italiener nun vor dem gleichen Problem wie zahlreiche amerikanische Eltern und Pädagogen, nämlich zu entscheiden, ob und wie man sich einer Neudefinierung der Kindheitsphase erwehren kann, es sei denn spezifische Bedürfnisse, Interessen oder das Wohlbefinden der Kinder machen dies erforderlich.“ (New 2004, S. 48)

Schweden als Beispiel

Für die schwierigen Probleme bei der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kindergarten und Grundschule ist nicht zuletzt das Beispiel Schwedens aufschlussreich. In Schweden wird der lebensgeschichtlichen Kontinuität von Bildungsprozessen und dem bereits vor der Schule einsetzenden systematischen Lernen großes Gewicht beigemessen: Schweden hat seine langfristigen Bildungsreformen in den letzten Jahrzehnten verstärkt auch auf die Frühpädagogik ausgedehnt, und es hat nationale Bildungspläne sowohl für den Kindergarten (der schwedische Begriff ist „Vorschule“) als auch für das Schulwesen vorgelegt. Die nationale Schulbehörde überwacht die Entwicklung von Vorschulklassen und die Integration zwischen Vorschule, Vorschulklassen, Freizeitaktivitäten und Schule. Die wissenschaftliche Begleitung der Reformprozesse hat gezeigt, dass die Vorschule zum großen Teil von der Schule beeinflusst wurde, obwohl es die Absicht der Regierung bzw. der Schulbehörde war, die Schule in Richtung einer eher kindbezogenen Vorschultradition mit Spiel und Kreativität statt einer eher fachbezogenen und zeitgesteuerten Schulplanung zu beeinflussen. In der Praxis jedoch wurde die Zeit in der Vorschule mehr mit Unterrichtsstunden und Pausen - wie in der Schule - strukturiert, und auch die Lehrinhalte wurden eher schulähnlich gestaltet. Der Bericht der nationalen Schulbehörde weist auf die sowohl auf Gemeindeebene als auch auf professioneller Ebene mangelnden Voraussetzungen zur Realisierung der angestrebten Reform hin. Die Beamten fanden seitens der verantwortlichen Schulpolitiker und Schulleiter ein sehr vages Verständnis für die Reform vor. Denn für die Arbeit in der Schule war viel eher der Schulkodex als ein Umfeld, in dem Spiel und Kreativität den Schwerpunkt bilden sollten, erkennbar (vgl. Samuelsson 2004, S. 183).

Das Beispiel Schwedens ist zunächst deshalb interessant, weil dort die Auseinandersetzung zwischen Politik und pädagogischer Praxis diametral entgegengesetzt zur Auseinandersetzung in Deutschland verläuft: Die Politik fordert kindergartenähnliche Prinzipien (Spiel und

Kreativität) auch in den Anfängen der Schule, während in der Praxis der Vorschule eine starke Unterrichtsorientierung vorherrscht. Dies verweist auf unterschiedliche, historisch gewachsene Vorschulkulturen; in Schweden hat es keine Tradition der Kindergartenpädagogik im Anschluss an Fröbel oder Maria Montessori gegeben, vielmehr hat dort das stark fächer- und unterrichtsorientierte Bildungs- und Erziehungsprogramm der Kindergärten in der DDR als Vorbild gedient. Auf der anderen Seite ist das schwedische Beispiel aufschlussreich, weil es den Willen der dortigen, am Bildungserfolg der Kinder interessierten Regierung dokumentiert, dem Kindergarten einen eigenständigen, an den lebensphasenspezifischen Bildungsprozessen und Entwicklungsaufgaben orientierten Bildungsauftrag zukommen zu lassen.

Der Ansatz des „kontextabhängigen“ Lernens: Eine theoretische Perspektive

Für eine wissenschaftlich begründete Reflexion der Frage des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule scheint der Ansatz des kontextabhängigen bzw. kontextsituierten Lernens fruchtbar, der sich von der frühsowjetischen Psychologie (Wygotski und Lurija) über die Sozialökologie Urie Bronfenbrenners bis zu neueren Ansätzen der Lernforschung durchzieht. In einem Beitrag aus dem Jahre 1928 hat Wygotski die Lernprozesse von Kindern im Kindergarten und in der Grundschule vergleichend erörtert:

„Man vergleiche das Verhalten eines Schülers im ersten Jahr in der Schule mit demjenigen eines Vorschulkindes. Man vergleiche die geistigen Prozesse dieser beiden, und man wird zwei Strukturen bemerken, die sich im Prinzip wesentlich unterscheiden..., wobei der Unterschied nicht so sehr in der Entwicklung der naturgegebenen psychischen Funktionen (absolutes Gedächtnis, Geschwindigkeit der Reaktionen etc.) liegt als vielmehr im Gegenstand ihrer kulturellen Erfahrung sowie in jenen Methoden, die von jenen beiden Kindern genutzt werden, um ihre naturgegebenen Fähigkeiten zu realisieren.“ (Zit. in Bronfenbrenner 1992, S. 206)

Lurija hat den „kulturellen“ Aspekt der beiden Lernumwelten dahingehend gekennzeichnet, dass er die „sozial strukturierten Wege“ betrifft, auf welchen eine Gesellschaft die Art von Aufgaben organisiert, welchen das heranwachsende Kind begegnet, und die Arten von Mitteln/Werkzeugen sowohl geistiger wie physischer Art, mit welchen das Kind ausgestattet wird, um jene Aufgaben zu meistern“ (ebenda).

Die Art und das Ausmaß von Kontinuität zwischen den Bildungsprozessen im Kindergarten und den Bildungsprozessen in der Grundschule hängt in dieser Sichtweise entscheidend davon ab, wie die beiden Umwelten strukturiert und wie die Aufgaben in den beiden Umwelten kulturell definiert sind. Man kann demnach argumentieren: Im Kindergarten kann die Entwicklung von Fähigkeiten nur entsprechend der für den Kindergarten typischen

Umweltbedingungen und Aufgaben unterstützt und angeregt werden. Entsprechendes gilt für die Schule und die Entwicklung der Fähigkeiten des Schulkindes. Eine effektive Vorbereitung des Kindergartenkindes auf die Schule kann daher im strengen Sinne nur unter der Voraussetzung geschehen und gelingen, dass im Kindergarten eine schulähnliche Umwelt geschaffen und schulunterrichtsadäquate Aufgaben definiert werden. Umgekehrt kann im Rahmen der Schule Kontinuität im Verhältnis zu vorschulischen Bildungsprozessen nur unter der Voraussetzung stattfinden und gelingen, dass im ersten Schuljahr kindergartenähnliche Umweltstrukturen geschaffen und entsprechende Aufgaben definiert werden.

Befunde der empirischen Forschung: Der Erfolg einer gezielten Schulvorbereitung im Kindergarten ist fraglich

Eine wissenschaftlich begründete allgemeingültige Antwort auf die Frage, welches Modell der Erziehung im Kindergarten geeignet ist, Kindern die beste Chance auf erfolgreiches Lernen in der Grundschule zu bieten, gibt es nicht. Es liegen dazu keine Ergebnisse langfristig angelegter und international vergleichender Untersuchungen vor. Nationale Langzeitstudien, die insbesondere in den USA durchgeführt worden sind, haben keine signifikant unterschiedlichen Wirkungen verschiedener pädagogischer Ansätze nachweisen können. Die Art des Curriculums – nach Montessori, nach Piaget, mit lerntheoretischer Ausrichtung – scheint, wie eine der profiliertesten Vertreterinnen der frühpädagogischen Forschung die vorliegenden Vergleichsstudien resümiert, „für die kognitive Entwicklung nicht von Bedeutung zu sein; es gibt augenscheinlich viele Curricula, die den Erwerb von Kenntnissen fördern“ (Clarke-Stewart 1998). Freilich sei „das Vorhandensein irgendeiner Art von Curriculum – einige Lehrstunden, etwas Strukturierung, einige organisierte und überwachte Aktivitäten – eindeutig besser als ihr Fehlen“ (ebenda). Andererseits belegen die Studien, dass Kinder, die in stark formalisierten und strukturierten Curricula lernen, jedenfalls keine besseren Schulerfolge aufweisen als Kinder, die im Rahmen offener Curricula und spielerischer Lernformen gefördert werden (vgl. z.B. Schweinhart/Weikart/Larner 1986). Die jüngste Studie (Marcon 2002) kommt sogar zu dem Resultat, dass Kinder, die ein formalisiertes und direktives Vorschulprogramm besucht hatten, am Ende des 6. Schuljahrs signifikant niedrigere Schulnoten hatten als Kinder, die Vorschulprogramme mit einer Betonung selbstinitiiertem Lernprozesse besucht hatten.

Vor kurzem ist eine Studie veröffentlicht worden (Tietze/Rossbach/Grenner 2005), die erstmalig in Deutschland die Entwicklung von Kindern von der Mitte der Kindergartenzeit

(Viereinhalb-Jährige) über das Ende der Kindergartenzeit (Sechseinhalb-Jährige) bis zur Mitte der Grundschulzeit (Achteinhalb-Jährige) mit zahlreichen Forschungsinstrumenten untersucht. Die Fragestellung lautet: Welche Faktoren – insbesondere welche Qualitätsmerkmale von Familien, Kindergärten und Grundschulen – erweisen sich als besonders wirksam für die Entwicklung der Kinder? Oder, in anderer Formulierung: Welche Faktoren können am besten die Unterschiede in der Entwicklung verschiedener Kinder erklären? Dabei wird der jeweils altersbezogene Entwicklungsstand der Kinder in drei Dimensionen gemessen: (1) Sozial-emotionale Entwicklung, (2) Bewältigung der alltäglichen Lebenssituationen und (3) Kognitive Entwicklung, wobei hier Sprachentwicklung, „Schulfähigkeit“ und ausgewählte Schulleistungen erfasst werden.

Ich berichte hier lediglich über die Befunde zum zuletzt genannten Punkt: Entwicklungsförderlich ist eine „subjektorientierte Erziehungseinstellung der Erzieherinnen“ und – damit korrespondierend – „eine geringe Orientierung auf externale Aufgaben, d.h. Aufgaben, die von außen an den Kindergarten gestellt werden, wie die Bereitstellung von Betreuung, Schulvorbereitung oder die Vermittlung von Regeln im Falle der Schulleistung“ (S. 253).

Zusammenfassend heißt das: Ein positiver Einfluss des Kindergartens (und auch der Familie) auf die Entwicklung der Kinder – und dies gilt gerade auch für die Sprachentwicklung und die „Schulfähigkeit“ bzw. die Schulleistungen – lässt sich am ehesten unter der Bedingung nachweisen, dass es eine umfassende, am Kind orientierte Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen gibt, eine umfassende Unterstützung und Anregung, die eine gezielte Schulvorbereitung sogar ausdrücklich ablehnt und ausschließt.

Zwischenresümee

Als vorläufige Schlussfolgerung aus internationalen Erfahrungen, aus internationalen und nationalen Forschungsbefunden und aus theoretischen Überlegungen (z.B. zur Kontextabhängigkeit des Lernens) lässt sich formulieren: Wenn der Kindergarten seinen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag angemessen wahrnimmt – und zwar dadurch, dass er die Bildungsprozesse der Kinder entwicklungsangemessen (d.h. insbesondere mit Betonung von Spiel und Kreativität) unterstützt und anregt, herausfordert und individuell fördert (und dies in enger Partnerschaft mit den Familien der Kinder) - , dann

kann prinzipiell jedes Kind die Voraussetzungen dafür erwerben, mit Lust und entwickelten Fähigkeiten in das schulische Lernen einzutreten. Die lebensgeschichtliche Kontinuität von Bildungsprozessen kann demnach am besten dadurch gewährleistet werden, dass der Kindergarten seinen eigenständigen Bildungsauftrag auf einem hohen Qualitätsniveau wahrnimmt. Auf diesem Wege kann der spannungsreiche Zusammenhang zwischen lebenslangen und lebensphasenspezifischen Bildungsprozessen im Interesse und zum Wohl der Kinder wirksam werden (vgl. dazu auch Liegle 2006).

Das heißt, um es schlagwortartig zu formulieren: Wir brauchen keinen Turbo-Kindergarten, die Kinder brauchen ihn nicht, und selbst die Schule braucht ihn nicht.

Ausblick: Die Wahrnehmung eines eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens schließt die elementare Einführung in die Symbolsysteme der Kultur und die Unterstützung grundlegender Fähigkeiten lebenslangen Lernens ein

Um mit meinen Argumenten gegen eine ausdrückliche und gezielte Schulvorbereitung im Kindergarten nicht missverstanden zu werden: Zur angemessenen Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Kindergartens gehört nach meiner Überzeugung – und übrigens in Übereinstimmung mit der durch Fröbel und Maria Montessori repräsentierten Tradition des Kindergartens – die elementare Einführung der Kinder in die Symbolsysteme der Sprache (und zwar auch der Schriftsprache) sowie der Zahlen und Mengen. Um diese Aspekte des Bildungs- und Erziehungsauftrags ernst zu nehmen und im Kindergartenalltag zur Geltung zu bringen, bedarf es jedoch nicht des vorausschauenden Blicks auf das schulische Lernen. Vielmehr sollte sich die elementare Einführung in die Symbolsysteme der Kultur an den gleichen Grundsätzen einer entwicklungsangemessenen – und das heißt: einer „ganzheitlichen“, alle Sinne des Kindes ansprechenden, die selbsttätige Erkundung herausfordernden, Spielen und Lernen verbindenden – Unterstützung und Anregung der kindlichen Bildungsprozesse orientieren wie im Hinblick auf alle anderen Aspekte des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Kindergartens. Wir sollten uns darüber im Klaren sein, dass die verantwortungsvolle Wahrnehmung der Aufgabe, die Kinder in die Symbolsysteme der Kultur einzuführen, keineswegs in allen Tageseinrichtungen für Kinder zum pädagogischen Alltag gehört. Vielmehr liegt hierin eine große Herausforderung an die Professionalität der Fachkräfte.

Zweitens: Es gibt allgemeine, grundlegende Fähigkeiten, die eine Person instand setzen, lebenslang zu lernen und in sozialen Kontexten verantwortungsvoll zu handeln. Beispiele für

solche grundlegenden Fähigkeiten sind: Lernlust und Neugier, Ausdrucksfähigkeit (sprachlich und nichtsprachlich), Ausdauer (Konzentrationsfähigkeit), Vertrauen in die „Welt“ (Verbundenheit) und Selbstvertrauen, Eigenverantwortlichkeit und soziale Sensibilität (Gemeinschaftsfähigkeit). Die Unterstützung und Anregung dieser Fähigkeiten in den Anfängen des Lebenslaufs – in Familien und in Tageseinrichtungen – sind das Wichtigste, was Erwachsene den Kindern mit auf den Weg geben können. Sie stellen die sichere Basis für gelingende lebenslange Bildungsprozesse dar, zum Beispiel auch für das Lernen in der Schule. Wenn dies – zusammen mit der zuerst genannten elementaren Einführung der Kinder in die Symbolsysteme der Kultur – gemeint ist und angestrebt wird unter dem Motto „Schulvorbereitung“ oder Anregung der „Schulfähigkeit“, kann ich mich mit dieser Beschreibung der Aufgabe des Kindergartens anfreunden.

Und schließlich: Es ist gerade die Einsicht in die *unterschiedlichen* Perspektiven und Ansätze der Frühpädagogik und der Schulpädagogik, die es unter der Zielsetzung der Sicherung von Kontinuität in den Bildungsprozessen der Kinder erforderlich erscheinen lässt, die *Zusammenarbeit* von Kindergarten (Erzieherinnen) und Grundschule (Lehrkräfte) verstärkt zu institutionalisieren und kreativ zu gestalten. In den Bildungs- und Erziehungsplänen für Tageseinrichtungen, die mittlerweile in den allen Bundesländern vorliegen, ist diesem Thema zu Recht ein eigenes Kapitel gewidmet. Auch in wissenschaftlichen Studien und in Erfahrungsberichten finden sich Anregungen zur Praxis einer engen und gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Kindergärten und Grundschulen sowie zur Begleitung der Kinder beim Übergang von der einen Lern- und Bildungskultur zur anderen (vgl. z.B. Denner/Schumacher 2004 und Diskowski/Hammes-Di Bernardo 2004).

Literaturhinweise

- Bronfenbrenner, U.: Ecological systems theory. In: Vasta, R. (ed.): Six theories of child development. London 1992, S. 187-249.
- Clarke-Stewart, K.A.: Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: Fthenakis/Textor 1998, S. 148-160.
- Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn 2004.
- Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler 2004.
- Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P.(Hrsg.): Frühpädagogik international. Wiesbaden 2004.
- Liegle, L.: Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 2006.
- Marcon, R.A.: Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. In: Early Childhood Research and Practice, Spring 2002.
- New, R.S.: Kultur und Curriculum: Reflexionen über „entwicklungsangemessene Praxis“ in den USA und Italien. In: Fthenakis/Oberhuemer 2004, S. 31-56.

- Oberhuemer, P.: Übergang in die Pflichtschule. Reformstrategien in Europa. In: Diskowski/Hammes-Di Bernardo 2004, S. 152-164.
- OECD: Review of National Policies: Italy. Paris 1998.
- Dies.: A caring world: The new social policy agenda. Paris 1999.
- Samuelsson, I. Pramling: Das spielende, lernende Kind in der frühkindlichen Erziehung. In: Diskowski/Hammes-DiBernardo 2004, S. 173-204.
- Schweinhart, L.J./Weikart, D.P./Larner, M.B.: Consequences of three preschool curriculum models through age 15. In: Early Childhood Research Quarterly, 1986, 1, S. 15-45.
- Tietze, W./Rossbach, H.-G./Grenner, K.: Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim 2005.
- Whitehead, M.: Language and Illiteracy in the early years. London 1997.

Whariki- Neuseeland – ein Beispiel für ein gemeinwesenorientiertes Bildungskonzept, das das einzelne Kind wahrnimmt

von Kornelia Schneider anhand von Material aus dem Projekt

Te Whāriki“ - das nationale Curriculum für die frühe Kindheit in Neuseeland

Orientierung an Lerndispositionen und grundlegenden Prinzipien der Arbeit mit Kindern,
nicht an Lernbereichen

Gegenstand: das Kind in Beziehung zu Menschen, Orten und Dingen in seiner Familienwelt
und in der KiTa (Netzwerk-Modell, Metapher vom „Weben“)

- Ziel: Situationen schaffen, die ermöglichen, dass das Kind sich wohl fühlt, sich als
zugehörig erlebt, dass es die Welt erkunden, dass es kommunizieren und mitwirken kann
(statt Lernergebnisse festhalten)

Ziel: Situationen schaffen, die ermöglichen, dass Eltern sich in der Einrichtung wohl fühlen
und zugehörig erleben und sich eingeladen fühlen zu kommunizieren und mitzuwirken

- Jede Einrichtung findet ihren eigenen Weg der Verwirklichung.

Philosophie

Partizipation und Mitwirkung als grundlegendes Prinzip

- Kinder als „aktive Lerner“, als „Lernende in Aktion und Interaktion“

Enger Zusammenhang zwischen Lernen und situativen Gegebenheiten

- Wahrnehmung des Lernens als Basis für Angebotsüberlegungen
- Das Lernen der Kinder soll „geschützt“ und „unterstützt“ werden.
- Lernen wird verstanden als zunehmende Teilhabe
 - an immer komplexeren Aktivitäten und Interaktionen,
 - bei schrittweiser Verminderung der Machtbalance zwischen Lernendem und
Lehrendem
 - unter Übernahme von Rollen in einer wachsenden Zahl strukturell unterschiedlicher
Kontexte

Neuseeländisches Curriculum „Te Whāriki “

Prinzipien Dimensionen	Empowerment	Ganzheitliche Entwicklung	Familie und Gemeinschaft	Beziehungen
Wohlbefinden				
Zugehörigkeit				
Mitwirkung				
Kommunikation				
Erkundung				

Neuseeländisches Curriculum „Te Whāriki “: Prinzipien

- **Empowerment**

Das Curriculum für die frühe Kindheit aktiviert die Fähigkeiten und Kräfte des Kindes zu lernen und zu wachsen.

- **Ganzheitliche Entwicklung**

Das Curriculum für die frühe Kindheit spiegelt die ganzheitliche Art der Kinder zu lernen und zu wachsen wider.

- **Familie und Gemeinschaft**

Die weitere Welt der Familie und der Gemeinschaft ist ein integraler Bestandteil des Curriculums für die frühe Kindheit.

- **Beziehungen**

Kinder lernen durch responsive (antwortende) und reziproke (wechselseitige) Beziehungen mit Menschen, Orten und Dingen.

Dimensionen	Ziele
Wohlbefinden	Gesundheit und Wohlbefinden des Kindes werden geschützt und genährt.
Zugehörigkeit	Kinder und ihre Familien haben ein Gefühl von Zugehörigkeit.
Mitwirkung	Es gibt gleiche Lernchancen und der Beitrag jedes Kindes wird wertgeschätzt.
Kommunikation	Sprachen und Symbole der eigenen und anderer Kultur/en werden gefördert und geschützt.
Erkundung	Das Kind lernt durch aktive Erkundung der Umgebung.

- Die Ziele kennzeichnen, wie die Prinzipien und Dimensionen jeweils praktisch verkörpert werden können.
- Alle Ziele werden jeweils in folgender Form ausformuliert:
 - Kinder (und ihre Familien) erleben in der Kindertageseinrichtung eine Umwelt, in der ...
- Die allgemeinen Ziele sind pro Dimension in 3-4 Teilziele untergliedert.
- Jedes dieser Teilziele ist wiederum aufgegliedert in:
 - Learning outcomes, die mehr Lerndispositionen als messbare Ergebnisse sind,
 - Reflexionsfragen und
 - Beispiele: welche Erfahrungen dazu beitragen können, die Ziele zu erbringen
- **Schlüsselanforderungen** und **Beispiele** werden spezifiziert für:
 - infants (1. Lj.), toddler (2. Lj.), young children (3./4. Lj.)

Exploration, Ziel 4:

Kinder erleben eine Umwelt, in der sie Arbeitstheorien entwickeln können, um sich die

natürliche, soziale, physikalische und materielle Welt zu erklären.

- Learning outcomes: die Fähigkeit zu fragen, zu forschen, zu erkunden, zu verallgemeinern und ihre eigenen Arbeitstheorien zu verändern
- Reflexionsfragen: Welche grundlegenden Möglichkeiten gibt es für Kinder, Dinge zu verändern und die Konsequenzen ihrer Handlungen zu erforschen?
- Beispiele für Erfahrungen:
 - Säuglinge: Erwachsene zeigen, dass sie das Vergnügen an Entdeckungen teilen.
 - Ab 1 J.: Erwachsene initiieren Fragen, um zu erforschen, warum etwas passiert.
 - Ab 3 J.: Kinder haben die Gelegenheit zu erforschen und zu diskutieren, wie Dinge sich ändern und wie sie verändert werden können.
- Hohe Anerkennung und Akzeptanz des Bildungsplans
- Häufig Ziele und Inhalte des Te Whāriki an den Wänden dokumentiert
- In Learning Stories wird oft auf die Verbindung zu den Zielen des Te Whāriki hingewiesen

Was sind Lerngeschichten?

Ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, das sich niederschlägt in Form von

- **Geschichten/Erzählungen vom Lernen eines Kindes**, die die Beziehung zwischen dem lernenden Kind und der Lernumgebung dokumentieren

auf der **Grundlage** von

Beobachtung und Beschreibung fortlaufender Handlungen aus dem Alltag der Kinder

Hintergrund der Lerngeschichten:

Bewertungsverfahren abgestimmt auf das Curriculum Assessment (im Zusammenhang mit dem Curriculum)

= Einschätzen und Bewerten von individuellen Bildungsprozessen

mit dem Ziel, das Lernen der Kinder wahrzunehmen, zu schützen und zu unterstützen

- Ressourcenorientiert
(nach Stärken schauen und darauf aufbauen)
- Prozessorientiert (Bildungswege und Lernstrategien)
- Dialogorientiert (Austausch über die Einschätzungen)

Wie entstehen Lerngeschichten im Alltag?

Vier Arbeitsschritte (The 4 D's)

- Beobachten und Beschreiben
- Diskutieren
- Dokumentieren
- Entscheiden/ Planen

sind die Grundlage zur Formulierung von Lerngeschichten

Wozu dienen Lerngeschichten?

- Lerngeschichten erzählen davon, was ein Kind tut und was das Besondere daran ist (für dieses Kind/in der beobachteten Situation).
- Sie geben ein Bild von seinen Interessen und Stärken.
- Lerngeschichten bezeugen, wie Kinder sich bilden, wie sie ihre Lerndispositionen entfalten und welche Fortschritte sie machen.
- Sie bezeugen, was Erzieher/innen davon wahrnehmen („What's the learning happening here?“)
- und welche Erfahrungsräume eine KiTa bietet.
- Sie sind ein Handwerkszeug für die Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit („what next?) und für den Austausch mit Kindern und Eltern.
- Sie unterstützen das Selbstbewusstsein der Kinder, erfolgreich zu lernen: „being a competent and confident learner“.

Wozu eine Erzählform?

- Die Lerngeschichten sind für die Kinder, für ihr Portfolio.
- Kinder können Geschichten verstehen und darauf reagieren.
- Es entsteht ein Dialog, der wieder dazu beiträgt, die Kinder besser kennen zu lernen. Sie können die Geschichten korrigieren.
- Die Kinder können anhand von Geschichten mit Bildern sehen, wie sie sich entwickeln.
- Die Geschichten enthalten nicht nur Erkenntnisse über das Lernen des Kindes, die dem Kind widergespiegelt werden, sondern auch eine persönliche Note der Würdigung. Das dient einer vertrauensvollen Beziehung.
- Eltern fühlen sich durch Erzählungen angesprochen und können auch selbst Erzählungen

beitragen.

- Eltern und Kinder können sich über die Erlebnisse des Kindes in der Kindertageseinrichtung austauschen.

Veränderung von Beziehungen

- Anerkennung der Individualität
- Beobachtung als Achtung
- Dialog mit Kindern (statt Belehrung)
- Angebote als Reaktion auf Handlungen und Interessen der Kinder (in Respons)
- Lerngeschichten als Brücke zu Eltern
- KiTas als lernende Gemeinschaft
- Mitwirkung und Beteiligung als Prinzip
- **Jedes einzelne Kind kommt vor**

Raum für Eltern/mitwirkung:

- Wanddokumentationen: Wer gehört zu mir? Wo kommt meine Familie her?
- Informationen für Eltern
- Informationen von Eltern
- „parent´s voice“: Einbeziehen der Eltern in die Auswertung von Beobachtungen und Lerngeschichten, Möglichkeiten zu eigenen Beiträgen für das Portfolio und die Planung

Hinweis auf neue Learning Stories

„Parent/Whanau Voice“ (= „Eltern haben das Wort“) ist ein Platz für Eltern und Familien, um zum Lernen der Kinder beizutragen. Wir schätzen es, wenn Sie etwas sagen zu den Lerngeschichten Ihres Kindes und zu seinen Fortschritten. Was hätten Sie gern für Ihr Kind, was soll im Kindergarten passieren? Gibt es eine Geschichte von Ihrem Kind, die Sie gern mit uns teilen würden?

Fünf Lerndispositionen

- Interessiert sein
- Engagiert sein
- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten

- Sich ausdrücken, sich mitteilen und sich mit anderen austauschen
- An der Lerngemeinschaft mitwirken/ Verantwortung übernehmen

Lerndispositionen

– Definition und Differenzierung

- Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse
- Situationsbezogene Lernstrategien und Fähigkeiten gepaart mit der Motivation etwas zu lernen:
 - Neigung,
 - Gefühl für die Gelegenheit,
 - Fähigkeit (Wissen und Können)

Zur Bedeutung von Lerndispositionen

Ob Kinder interessiert und engagiert sind, sich ausdrücken und sich beteiligen, ist nicht einfach Ausdruck ihrer Eigenart, sondern hängt immer auch von Merkmalen der jeweiligen Handlungssituation ab. Gering ausgeprägte Lerndispositionen sind deshalb immer auch Anlass für eine kritische Überprüfung der pädagogischen Situation: Die Frage ist, was die Situation dazu beiträgt, dass eine Lerndisposition sich entfalten kann.

Lerndispositionen als Spitze des Eisbergs der fünf Dimensionen von „Te Whāriki“

Besonderheiten des Lerngeschichten-Ansatzes

Bewertungsverfahren (assessment) abgestimmt auf das Curriculum

Beobachtung und Dokumentation als neue Form von Aufmerksamkeit und Anerkennung (= Zuwendung) – integriert in den Alltag

Lerndispositionen als Grundlage für die Analyse der Beobachtungen

Sensibilisierung für Lernprozesse bei allen Beteiligten

Individualisierte Planung auf der Basis von Beobachtungen: aufbauend auf dem „emergent curriculum“, das als persönlicher Bildungsplan jedes Kindes aufscheint

In Gang Setzen von Lernprozessen bei allen Beteiligten:

Das Erfassen von Lerngeschichten der Kinder erzeugt Lerngeschichten bei Erzieher/inne/n und Eltern.

Die Dokumentation ergibt Gesprächsanlässe für Kinder, Eltern und Erzieher/innen.

Prozess- und Dialogcharakter

Verschiedene Perspektiven im fachlichen Diskurs miteinander austauschen

Kindern und Eltern eine Stimme geben: child's voice + parent's voice ergänzend zu teacher's voice

Beteiligung der Kinder an der Dokumentation ihres Lernens

Mitwirkung der Kinder an der Planung, Aufgreifen von Projekten der Kinder

Auswertung mit verschiedenen „Linsen“ erproben

Fortlaufende Beobachtung, Besprechung und Planung

Spiralprozess von Erkunden – Entdecken – Fragen,

von Wahrnehmen – Erkennen – Reagieren

„noticing – recognising – responding“

Progressive filter (nach Margaret Carr)

Ausbildung in Neuseeland

Staatliche Ausbildungsstätten (Universitäten/Colleges): 3 Jahre Ausbildung als Lehrerin für den Elementarbereich:

Abschluss „BA of teaching“ oder „BA of education“

15-monatiges postgraduate programme möglich (Aufbaustudium)

Private Ausbildungsstätten: 3,5 Jahre, „field based“ (4 Tage in der Praxis tätig/ 1 Tag Unterricht)

Leiterinnen haben keine andere Ausbildung als „Erzieherinnen“

Besonderheit: „10-year-plan of teacher qualification“: Ab 2012 sollen nur noch ausgebildete Lehrerinnen eingesetzt werden („everyone has to be trained“)

Herausforderungen für Professionalisierung

- Neue Bildungsgelegenheiten und -wege für Erzieher/innen
- Reflexion der Praxis
- Erzieher/innen als Praxisforscher/innen
- Offene Planung mit System
- Beobachtung und Fachlicher Diskurs als Quelle für Planung

„Assessment“ mit Lerngeschichten

fordert und fördert die Arbeit „im Verbund“ (Leu)

- mit dem Kind
- mit Kolleginnen und Kollegen
- mit Eltern
- mit Lehrkräften

„Erzieherinnenausbildung“ an Hochschulen: Sozialpädagogik versus Schulpädagogik

von Lore Miedaner

Vorbemerkung

Zunächst möchte ich ein paar Worte zu mir sagen. Ich bin in meinem ersten Beruf Erzieherin. Bereits während meiner Ausbildung zur „Kindergärtnerin und Hortnerin“, wie sie damals noch hieß, haben wir Schülerinnen gemeinsam mit unseren Lehrerinnen festgestellt, dass die Erzieherinnenausbildung auf dem falschen Niveau angesiedelt ist. Sie müsste auf dem **Niveau** von GrundschullehrerInnen angesiedelt sein, aber sie müsste ganz anders aussehen, als eine Lehrerausbildung, war damals unsere Meinung. Nach über 30 Jahren bewegt sich nun etwas in Richtung der Anhebung des Niveaus der Erzieherinnenausbildung. Sie können sich sicher vorstellen, dass das bei mir auf fruchtbaren Boden fiel.

Aber trotz der Entwicklungen ist die Frage **bundesweit** und **bildungspolitisch nicht** geklärt, in welche Richtung sich das Studium von Fachkräften für die pädagogische Arbeit in Kindergärten entwickeln soll. In Richtung **Schul- oder Sozialpädagogik?**

Gliederung des Vortrags

Erzieherinnenausbildung an Hochschulen – Sozialpädagogik versus Schulpädagogik

1. Der Blick auf Europa
2. Entwicklungen in der Bundesrepublik
3. Entwicklungen in Baden – Württemberg
4. Der Studiengang an der Hochschule Esslingen
5. Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven

1. Der Blick auf Europa

Kann der Blick auf Europa bei einer Positionierung helfen?

Wir nutzten den Blick auf Europa bisher, um festzustellen, dass wir in Deutschland in der Frage der Erzieherinnenausbildung nicht mehr angemessen aufgestellt sind, ja sogar, dass wir der Entwicklung regelrecht hinterherhinken. Die Frage ist nun, ob uns der Blick auf Europa

auch bei der bildungspolitischen Entscheidung helfen kann, in welche Richtung sich die Erzieherinnenausbildung an Hochschulen bei uns entwickeln soll.

Die Ausbildung von Fachkräften für die pädagogische Arbeit mit Kindern im **Kindergartenalter** - um diese **Institutionen** und die **Kinder dieses Alters** geht es ja heute - weißt in den westeuropäischen Ländern eine große Vielfalt auf. Ordnet man diese Vielfalt zu Mustern, so kristallisieren sich nach Oberhuemer **vier Berufsprofile** für die Fachkräfte heraus.

Berufsprofile	Beispielländer
Fachkraft mit frühpädagogischer Orientierung	z.B. Finnland
Fachkraft mit vorschulpädagogischer Orientierung	z.B. Belgien
Fachkraft mit schulpädagogischer Orientierung (Lehrer/in)	z.B. Frankreich
Fachkraft mit sozialpädagogischer Orientierung	z.B. Dänemark

Diese unterschiedlichen Profile machen darauf aufmerksam, dass die Auffassung von dem, was Institutionen für Kinder und ihre Familien leisten sollen und welche Fachkräfte man dafür braucht, in verschiedenen Ländern höchst unterschiedlich ist. Das Bild vom Kind und von den institutionellen Aufgaben der Einrichtungen für Kinder ist in jeweils unterschiedliche **kulturelle Systeme** eingebettet, deshalb kann auch die Frage, wie die Ausbildung der Fachkräfte für die institutionelle Arbeit mit Kindern aussehen soll, nur vor dem jeweiligen kulturellen und institutionellen Hintergrund der einzelnen Länder beantwortet werden. Wir erhalten also beim Blick auf Europa keine einfache Antwort.

In Deutschland geht es somit darum, einen Weg zu finden, der einerseits an unseren kulturellen, institutionellen und strukturellen Traditionen angeknüpft und andererseits Neues, bisher vernachlässigtes, aufnimmt. Der Aufbruch in diese neue Zeit hat bereits begonnen.

2. Entwicklungen in der Bundesrepublik

Bereits in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als der Kindergarten infolge des Sputnik-Schocks bildungspolitisch erstmals als elementare Bildungseinrichtung anerkannt wurde, wurde die Forderung erhoben, die Erzieherinnenausbildung auf akademisches Niveau

anzuheben. Diese Forderung wurde von der Bildungspolitik nicht aufgegriffen und ging nach einiger Zeit wieder sang und klanglos unter.

Durch die breite Bildungsdiskussionen infolge von PISA ist das Feld nun aber doch endlich in Bewegung gekommen.

Wir können bezüglich der **derzeitigen** Fachkräftesituation konstatieren:

1. bisher sind im Berufsfeld Kindertageseinrichtungen vor allem Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen tätig, die an Berufsfach- und Fachschulen Sozialpädagogik ausgebildet wurden,
2. es gibt seit 2 bis 3 Jahren in immer mehr Bundesländern eine **zunehmende Anzahl** von **Studiengängen** an Hochschulen, die Fachkräfte u.a. für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausbilden.

Ich möchte einen kurzen Überblick über diese Studiengänge geben. Angesichts des **heutigen Tagungsthemas** nehme ich dabei die Frage bewusst in den Blick, wo diese Studiengänge angesiedelt sind, im Bereich der **Lehrerbildung** oder im Bereich der Sozialpädagogik ?

Nach einem anfänglichen Chaos haben sich inzwischen bundesweit gesehen, erste deutliche Strukturen herausgebildet: es gibt derzeit ca. 12 bereits laufende Studiengänge an Hochschulen in verschiedenen Bundesländern, 11 davon sind an Fachhochschulen im Bereich des **Sozialwesens** angesiedelt und weitere werden folgen.

Einen Studiengang gibt es im Bereich der Lehrerbildung an der Universität Bremen. Auch in **Baden-Württemberg** sollen Studiengänge für Elementarpädagogik an pädagogischen Hochschulen entstehen, aber darüber später mehr.

Studiengänge sind vor allem dort entstanden, wo es **engagierte Initiatorinnen** und **Initiatoren** und **Geld** für Modellprojekte gab, oder wo bereits vor Einführung landesweiter Studiengebühren, recht hohe **Studiengebühren** bezahlt werden mussten, zum Beispiel an der evangelischen Fachhochschule in Freiburg.

- Von ihren **Strukturen** her sind einige der Studiengänge im **Sozialwesen** als **grundständige** Studiengänge konzipiert, die **keine** Erzieherinnenausbildung voraussetzen, andere als **Aufbaustudiengänge**, die eine Erzieherinnenausbildung voraussetzen.
- Die **Studiendauer** liegt je nach Struktur beim Aufbaustudium bei vier oder beim grundständigen bei sechs oder sieben Semestern.

- Die **Altersgruppe** der Kinder, für die an den Fachhochschulen ausgebildet wird, ist höchst unterschiedlich, manche Studiengänge bilden für die Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, manche für null bis sechsjährige, andere für null bis 10,12 oder 14 Jahre aus. Allerdings sind derzeit bundesweit Studiengänge, die für die Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 10 Jahre oder älter ausbilden, knapp in der Mehrzahl.
- Die **Inhalte** beziehen sich fast überall sowohl auf die **pädagogische Arbeit** als auch auf **Leistungs- und Managementaufgaben**. Nur ein Studiengang hat sich ausschließlich auf Managementaufgaben festgelegt.
- Einige Studiengänge, die im Bereich der Sozialpädagogik angesiedelt sind, kooperieren mit Fakultäten aus dem Bereich der **Lehrerbildung**.

Die Entwicklungen sind positiv ausgedrückt – äußerst vielfältig. Weniger wohlwollend könnte man sagen: wir schaffen in Deutschland auf einer neuen Ebene wieder höchst unterschiedliche Strukturen, die das Bildungschaos in unserem Land wieder von Neuem reproduzieren. Dies geschieht zum einen durch das **bildungsföderale** System in Deutschland, zum zweiten aber auch durch **fehlende fachlich begründete bildungspolitische Konzepte** für die Ausbildung des Fachpersonals, in den einzelnen Bundesländern und bundesweit.

Die verantwortlichen Politikbereiche haben sich bisher weitgehend **weggeduckt** und es vermieden, klare Aussagen zu treffen und entsprechende Strukturen zu schaffen.

Wie sieht nun die Situation in Baden-Württemberg aus?

3. Entwicklungen in Baden-Württemberg

Die jahrelangen Bemühungen unserer Hochschule um einen solchen Studiengang hatten zur Zeit von **Kultusministerin Frau Schavan**, keine Chance. Die Argumente von ihr gegen eine Ausbildung von Fachkräften an Hochschulen waren jedoch nicht bildungspolitisch, sondern **völlig fach- und sachfremd**: Sie lauteten zum Beispiel "das kann man den verschuldeten Kommunen nicht zumuten", oder " wir müssen doch auch jungen Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen eine Chance für einen qualifizierten Ausbildungsabschluss geben". Also anstatt bildungspolitisch in dem Sinn zu argumentieren und zu handeln, dass Investitionen in Bildung Zukunftsinvestitionen sind, argumentierte sie fiskalisch und im Sinne der Erhaltung von Chancenungleichheit. Denn wie sollen junge Menschen ohne eigene Bildungslust Kinder zu Bildungsfreude erziehen?

Inzwischen hat sich jedoch offensichtlich auch in Baden- Württemberg das Bewusstsein durchgesetzt, dass wir so nicht weitermachen können wie bisher, wenn wir im europäischen Bildungsvergleich nicht weiterhin die hinteren Positionen einnehmen wollen. Aber klar ist die Situation deshalb noch lange nicht. In Baden-Württemberg lassen sich **zwei** ganz unterschiedliche Tendenzen für das Hochschulstudium von pädagogischen Fachkräften für die elementarpädagogische Arbeit erkennen: Die eine ist **schulpädagogisch-**, die andere **sozialpädagogisch**.

Ich möchte unter dem Gesichtspunkt der **Richtungsentscheidung** zwischen **Schulpädagogik und Sozialpädagogik**, die Position der Landesregierung an 4 Punkten deutlich machen, die in Richtung Scholorientierung weist.

- Ausrichtung des Orientierungsplanes: Der Orientierungsplan in Baden-Württemberg ist vor allem in seinem ersten Teil gut, durch seine konsequente Orientierung an Kind. Unter elementarpädagogischem Gesichtspunkt bin ich jedoch an **zwei zentralen Stellen** mit seiner Qualität **unzufrieden**:
 - Er bezieht er sich im Kern **nur auf drei bis sechsjährige Kinder, wie es** Schulpädagogik macht, wenn sie nach unten auf die sogenannte erste Stufe des Bildungswesens blickt. Bildung beginnt aber mit der Geburt.
 - Außerdem enthält er trotz der Betonung des ganzheitlichen Lernens bei Vorschulkindern im ersten Teil einen deutlichen **Bruch**: einerseits wird gesagt, es gehe nicht um eine Vorverlegung von Schule, dann bricht aber trotz aller schönen Einkleidung doch die Disziplin- oder Fächerorientierung durch, wenn auch deutlich versteckter als in vielen anderen Bildungsplänen.
- das Land hat die wissenschaftliche Begleitung zur Implementierung des Orientierungsplans an die pädagogischen Hochschulen vergeben, die Sozialpädagogik wurde nicht gefragt, obwohl hier langjährige Erfahrungen und einschlägige Forschungskompetenzen für den frühpädagogischen Bereich bereitstehen.
- Es gibt das Projekt „das schulreife Kind“, aber nicht umgekehrt die Frage nach der „kindreifen Schule“.
- An den pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Schwäbisch Gmünd gibt es inzwischen ein Kontaktstudium für Erzieherinnen, das allerdings kein wirkliches Studium ist, sondern eine Weiterbildung.

Im Gegensatz zu dieser Scholorientierung fällt auf, dass es auch in Baden-Württemberg - wie in anderen Bundesländern - Initiativen im Bereich der **Sozialpädagogik** gibt:

- Die **Evangelische Fachhochschule** Freiburg im Breisgau hat bereits vor längerer Zeit als eine der ersten Fachhochschulen in der Bundesrepublik einen Studiengang in Frühpädagogik eingerichtet.
- Die **Katholische Fachhochschule** Freiburg im Breisgau baut einen solchen Studiengang derzeit auf.
- Die **Hochschule Esslingen** konnte nach langen Bemühungen in diesem Wintersemester die ersten Studierenden für einen solchen Studiengang aufnehmen. Dies ist durch eine Förderzusage der Landesstiftung Baden-Württemberg gelungen.

Die Studiengänge im Bereich der Sozialpädagogik erhalten bisher **keine Regelfinanzierung** des Landes. Am vergangenen Montag wurde aber bekannt, dass das Land an den Pädagogischen Hochschulen (**PH**) Studiengänge für Elementarpädagogik mit über 200 Studienplätzen einrichten wird. Angesichts dieser Situation lässt sich ablesen, dass sich die **Landesregierung** inzwischen eindeutig **positioniert** hat - und zwar für die **Lehrerausbildung** im Bereich der Elementarpädagogik. Dies ist leider nicht als fachliche Entscheidung zu werten, sondern als eine Entscheidung zum Erhalt von Lehrkapazitäten an PHs. An den PHs werden wegen der zurückgehenden Kinderzahlen Lehrkapazitäten nach Meinung des Landes nicht mehr benötigt. Diese sollen für die neuen Studiengänge umgewidmet werden.

Dabei drängen sich **Fragen** auf, wie z.B., haben die PHs das fachliche know how für solche Studiengänge oder sind dies angesichts der vorhandenen Problemlagen falsch angelegte finanzielle Mittel? In welche Beschäftigungsverhältnisse sollen diese Absolventen münden? Hat das **Land** vor, die Lehrkräfte einzustellen und mit welchen Aufgaben? Soll die Trägerstruktur im Land verändert werden? Möchte das Land das Einschulungsalter von Kindern generell vorverlegen? Wie sieht die Perspektive von **Fachschulabsolventen** angesichts dieser Entwicklung aus?....

Wir können zu den bildungspolitischen Planungen vielleicht nachher auf dem Podium **Näheres** erfahren.

4. Der Studiengang an der Hochschule Esslingen

Trotz der neuesten landespolitischen Entscheidung, die eine inhaltlich fachliche Auseinandersetzung in den Hintergrund zu drängen droht, möchte ich mich nun am Beispiel des Esslinger Studiengangs mit der Frage Schulorientierung oder sozialpädagogische Orientierung für die Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen auseinander setzen.

4.1 Einige Leitgedanken des Studienganges an der Hochschule Esslingen

Wir haben den Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit “ bewusst im Bereich des **Sozialwesens** aufgebaut. Ich möchte einige Gründe dafür nennen:

- Wir wollen Fachkräfte ausbilden, die in der Lage sind, ihrer pädagogischen Arbeit die Trias **Bildung, Erziehung und Betreuung** zu Grunde zu legen, die im OECD- Bericht, " Starting strong" als Stärke des deutschen Vorschulwesens und als richtungsweisend für Europa herausgehoben wurde.

Das heißt, unserem Studiengang liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu Grunde, das darauf verzichtet, Kinder im Vorschulalter einerseits in das **Bildungskind** und andererseits in das **Erziehungs- und Betreuungskind** aufzuspalten, das von verschiedenen Personen und möglicherweise auch in verschiedenen Institutionen gebildet und betreut wird, wie es in einigen europäischen Ländern mit schulorientierten Konzepten der Fall ist. Wir haben derzeit in Deutschland für den Kindergarten mit der Trias ein ganzheitliches strukturelles Konzept, um das für die Schule erst noch gerungen werden muss.

- Wir gehen weiter davon aus, dass Bildungsprozesse eine **biographische Kontinuität** aufweisen, daher wollen wir Fachkräfte für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis ca. 10 Jahren (Vorschul-und Grundschulalter) ausbilden. Dies ist uns zum einen deshalb wichtig, weil die pädagogischen **Konzepte** und Institutionen für null bis dreijährige und die außerunterrichtlichen Konzepte für Schulkinder bisher erst wenig entwickelt sind und weil diese Bereiche in den bisherigen **Ausbildungen** oft vernachlässigt wurden. Aber vor allem wollen wir der **institutionellen Segmentierung** von Bildungsbiografien der Kinder entgegenwirken.

Die Trias Bildung, Erziehung und Betreuung wird von uns also für alle drei Altersstufen als gleichermaßen wichtig angesehen. Deshalb geht es in unserem Studiengang zum einen um die **Stärkung des Bildungsaspekts** im gesamten **vorschulischen Alter** und zum zweiten um die **Stärkung des Erziehungs- und Betreuungsaspekts** für Kinder im Grundschulalter.

Um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu unterstützen, werden in unserem Studiengang auch innovative Schul- und Unterrichtskonzepte Lehrgegenstand sein.

- Da wir in Deutschland - wie Pisa festgestellt hat - nicht in erster Linie ein Problem bei den Bildungsspitzen haben, sondern vor allem bei einer großen Gruppe von Kindern aus **Risikokonstellationen** (über 20 %), z.B. bei Kindern aus sozial benachteiligten -

und Migrantenfamilien, halten wir die Ansiedlung solcher Studiengänge im Bereich der Sozialpädagogik für in besonderer Weise geboten.

Wir wollen Fachkräfte ausbilden, die einerseits an **Ressourcen** von Kindern und Familien ansetzen und andererseits **Bildungshindernisse** nicht nur bei Kindern, sondern auch in Familien möglichst früh erkennen und ihnen durch entsprechende Angebote begegnen, wie es etwa in den **early excellence centres** in England geschieht.

Mit Blick auf die Kinder geht es uns darum, frühe Bildungsentmutigung zu verhindern und Bildungsermutigung insbesondere bei benachteiligten Kindern zu erreichen.

Ich möchte an einigen Punkten zusammenfassen, was wir wollen und was wir nicht wollen:

Schulpädagogik versus Sozialpädagogik

Wir wollen nicht:		Wir wollen:
Isolierte Bildungseinrichtungen für Kinder	sondern	Flexible institutionelle Angebote für Kinder und Familien, z. B. in Form von early excellence centres
Verkürzung auf schulische Bildung	sondern	Sozialpädagogische Grundorientierung an der Trias: Bildung, Erziehung, Betreuung
Bildung erst ab drei Jahren	sondern	Bildungskontinuität im Kindesalter
Segmentierung in "Bildungskinder" und "Erziehungs- und Betreuungskinder"	sondern	Ganzheitliche Orientierung für alle Altersstufen mit unterschiedlichen Schwerpunkten
Fächerorientierte Förderung	sondern	Ganzheitliche Förderung auch durch hervorragendes methodisch didaktisches know how
Normorientierte Förderung	sondern	Individuelle und gruppenbezogene Förderung die lebenswelt- und sozialraumorientiert ist
Defizitorientierung	sondern	Ressourcenorientierung
Keine Auslese	sondern	Inklusion und besondere Unterstützungen für Kinder aus Risikokonstellationen und für Hochbegabte

Wir wollen also, so wie es der Orientierungsplan fordert, **eine frühe, umfassende und ganzheitliche Bildung**, die Kinder in ihrer Lernfreude unterstützt und diese nicht durch frühe normorientierte schulpädagogische Leistungsanforderungen zerstört.

4.2 das Neue am Esslinger Studiengang

Sie haben sicher bemerkt, dass ich aus Überzeugung für die Ansiedlung des Studiums von Fachkräften für die pädagogische Arbeit mit Vorschulkindern und für die außerunterrichtlichen Angebote an Schulen, im Bereich der Sozialpädagogik bin. Aber ich bin zugleich der Meinung, dass etwas Neues passieren muss, das die Lebens- und Bildungschancen aller Kinder ernst nimmt, insbesondere aber die der sozial Benachteiligten. Eine bloße Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulebene und dann ein weiter so wie bisher, ist für uns nicht denkbar. Bei der Lösung, die wir gewählt haben, liegt das neue

- in einem höheren Qualifikationsniveau der Erzieherinnen,
- in einer wissenschaftsbasierten Grundorientierung des Studiums.
- in der Erhaltung bzw. Verankerung der Trias für alle Altersgruppen,
- in einer Erhöhung der didaktisch - methodischen Kompetenzen von Fachkräften für die Vermittlung von ganzheitlichem Lernen in verschiedenen Bildungsbereichen.
- in der Befähigung zu einer vernetzten, gemeinwesenorientierten lebenswelt- und sozialraumbezogenen Arbeit, mit Kindern und ihren Familien.
- im Erwerb von Leitungs- und Management- sowie von Erwachsenenbildungskompetenzen.
- in einer inklusionspädagogischen Ausrichtung von Anfang an und dem Erwerb von förderdiagnostischen Kompetenzen.
- in einer bewussten Ausrichtung des gesamten Studiums auf interkulturelle Pädagogik und die Genderperspektive.

Wir meinen, dass wir damit ein hervorragendes Konzept entwickelt haben.

1. Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven

Geht man davon aus, dass es uns bei der heutigen Tagung um die Entwicklungs- und Lebenschancen von Kindern in Baden-Württemberg geht, so muss ich sagen, dass es anerkennenswert ist, dass das Land Baden-Württemberg die Kapazitäten für Bildung an den pädagogischen Hochschulen erhalten möchte. Allerdings ist die Entscheidungen, dass über

200 Studienplätze für Elementarpädagogik an PHs eingerichtet werden sollen, um den Abbau von Überkapazitäten zu verhindern, kein bildungspolitischer Masterplan.

Ein bildungspolitischer Masterplan wäre meiner Meinung nach:

1. Die Studienkapazitäten an Fachhochschulen für Sozialwesen für die Arbeit mit Kindern ist zu erweitern, um hier ein Angebotssystem zu schaffen,
 - das Kindern von Anfang an differenzierte Bildungsmöglichkeiten bietet,
 - das aber zugleich auch die Förderung der großen Gruppe von Kindern aus Risikokonstellationen zum Ziel hat,
 - und Eltern umfassende Angebote macht, um sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken.
2. Zugleich könnte so durch die Schaffung eines grundständigen und zugleich durchlässigen Systems zwischen Fachschulen und Fachhochschulen an den kulturellen Traditionen der Bundesrepublik angeknüpft werden, das gewachsene Strukturen respektiert.
3. Die Studienplätze an den pädagogischen Hochschulen müssen für die Grundschullehrerausbildung erhalten werden. Damit könnte an Grundschulen endlich ernst gemacht werden, mit der Einlösung von Qualität und der Schaffung von Chancengleichheit: durch eine Verbesserung der **Schüler- Lehrer- Relationen**, durch **Teamteaching** , durch eine **breit ausgebauten Ganztageschule** und durch **Stützunterricht** - wenn notwendig auch für einzelne Schülerinnen und Schüler – wie es die Finnen nach dem Motto machen **„Wir wollen unterwegs kein Kind verlieren.“**
4. In das Grundschullehrerstudium müssten generell elementarpädagogische Aspekte integriert werden, um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sinnvoller gestalten zu können.

Ein solcher Masterplan wäre von Sach- und Fachkompetenz getragen, er würde der Landesregierung landes- und bundesweit, ja vielleicht sogar übernational Bewunderung und Achtung einbringen. Das Land hätte so die Bildungschancen für Kinder an den sensibelsten Stellen ihrer Bildungsbiografie unterstützt und zugleich ein Modell dafür geschaffen, wie wir die Schlusslichtposition bei den Bildungschancen von Kindern aus Migranten- und sozial benachteiligten Familien überwinden könnten. Und die Industrie müsste sich dann in einigen Jahren auch nicht mehr über zu schlecht ausgebildete Schülerinnen und Schüler beklagen. Die Folgekosten, die durch unzulängliche Bildungsangebote in den ersten Jahren entstehen, ließen sich damit aller Voraussicht nach deutlich senken.

Stattdessen werden ohne Anerkennung der gewachsenen Strukturen, ohne Konzept und ohne vorhandene Kompetenzen Studienplätze für Elementarpädagogik an PHs geschaffen.

Dies spart zwar dem Land zunächst Geld. Für die erforderlichen fachlichen Entwicklungen und die Lebenschancen insbesondere von benachteiligten Kindern schafft es aber keine angemessenen Lösungen und zudem zeugt es nicht von Fürsorge gegenüber den derzeitigen Fachkräften, gegenüber den Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Ausbildungsstufen und Ausbildungsstätten und gegenüber den Trägern.

Es ist schade und unverständlich, dass das Land diese **historische Chance** für den großen **bildungs- und sozialpolitischen Wurf** im Interesse der Kinder und unseres Landes nicht nutzt!

Droht der Kindergarten zu verschulen?

Der Kindergarten hat seine eigenständige Lern- und Bildungskultur

von Wigbert Draude

"Im Grunde ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die einzelnen Stufen des Erziehungs- und Bildungssystems aufeinander aufbauen, dass Brüche beim Übergang von der einen zur nächsten Stufe – also auch vom Kindergarten in die Grundschule – vermieden werden sollen, dass eine gewisse Kontinuität des Bildungsgangs der Kinder und Jugendlichen gewährleistet sein sollte". So eröffnete Ludwig Liegle, Professor für Erziehungswissenschaften aus Tübingen den Fachtag "Droht der Kindergarten zu verschulen?" (1)

Schon seit 9 Jahren begleitet der "AK ErzieherInnenausbildung" der GEW Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Ebert-Stiftung und dem Bundesverband ev. ErzieherInnen und SozialpädagogInnen die verschiedensten Entwicklungen im Elementarbereich. So trafen sich auch am 14. Oktober in Stuttgart sehr viele interessierte Fachleute zum Fachtag.

Liegle betonte im weiteren Verlauf im Einklang mit den großen PädagogInnen Fröbel, Montessori, Steiner und Malaguzzi: Der Kindergarten hat seine eigenständige Lern- und Bildungskultur.

Diese Grunderkenntnis zog sich durch die gesamte Fachtagung und immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass die Politik, getrieben vom Pisa-Schock und den Erwartungen von Wirtschaft und Gesellschaft, unreflektiert und zu schnell Maßnahmen installiert und den Kindergarten umdefinieren möchte zu einer vorschulischen Einrichtung, die das Kind gezielt auf die Schule vorbereiten soll. Das solche Maßnahmen letztendlich genau das Gegenteil des Erstrebt bewirken, machte Liegle mit Hilfe von gesicherten empirischen Untersuchungen aus den USA deutlich: R.A. Macon (2) hat 2002 in einer breit angelegten Studie nachweisen können, "dass die Kinder, die ein formalisiertes und direktives Vorschulprogramm besucht hatten, am Ende des 6. Schuljahres signifikant niedrigere Schulnoten hatten als Kinder, die Vorschulprogramme mit einer Betonung auf selbstinitiierte Lernprozesse besucht hatten". Liegle wies in diesem Zusammenhang auf eine deutsche Forschungsstudie von Tietze hin, der im Grunde zu den gleichen Ergebnissen kommt: förderlich für den Bildungs- und

Entwicklungsprozess ist eine "*geringe* Orientierung auf externale Aufgaben, d.h. Aufgaben, die von außen an den Kindergarten gestellt werden, wie die Bereitstellung von Betreuung, Schulvorbereitung oder die Vermittlung von Regeln im Falle der Schulleistung" (3) Positiv ausgedrückt: der Kindergarten ist dann am erfolgreichsten, wenn er sich auf seinen eigenständigen Bildungsauftrag besinnt.

Das Modell "Schulreifes Kind" z.B. muss aufgrund solcher Ergebnisse noch einmal gründlich überdacht werden, wenn man wirklich nicht politischen Aktionismus will, sondern die optimale Förderung von Kindern sich zum Ziel gesetzt hat.

Dass Kindern die Möglichkeit gegeben werden soll, Symbolsysteme der Sprache, der Menge und der Zahlen im Elementarbereich kennen zu lernen, ist nach Liegle ohne Zweifel. Aber auch hier gilt: nicht auf die Schule schießen, sondern den Kindern die Chance geben, selbsttätig diese Symbolsysteme zu erkunden, dabei entwicklungsangemessen vorgehen und die Bildungsprozesse ganzheitlich, auf allen Sinnenebenen fördern und unterstützen.

Liegles vorläufiges Resümee lautet: Wir brauchen keinen Turbokindergarten. Der Kindergarten bereitet am besten auf die Schule vor, wenn er sich auf seine Stärken besinnt und dem Kind Gelegenheit gibt, Neugier, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit zu entwickeln.

Wie nun können solche umfassenden Bildungsprozesse unterstützt und angeregt werden?

Kornelia Schneider (4/5/6) hat in Neuseeland sich umgesehen und vor Ort das nationale Curriculum für frühe Kindheit "Te Whākiri" kennen gelernt. Te Whākiri orientiert sich nicht an Lernbereichen, sondern an Lerndispositionen und grundlegenden Prinzipien der Arbeit mit den Kindern. Es haben sich dabei fünf Lerndispositionen heraus kristallisiert:

- Kinder sind von Grund auf interessiert, neugierig und wollen alles wissen.
- Dabei sind sie engagiert und verfolgen mit Energie ihre Interessen an der Welt.
- Bei Herausforderungen und Schwierigkeiten haben die Kinder die Disposition, standzuhalten und Schwierigkeiten zu überwinden.
- Dabei wollen sie sich unbedingt auf verschiedene Art und Weise mitteilen, sich mit anderen austauschen und wählen dabei die unterschiedlichsten Ausdrucksformen.
- Ebenso sind sie bereit, an Lerngemeinschaften mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen.

Diese positive Sicht des Kindes unterscheidet sich prinzipiell von einer defizitorientierten Sichtweise, wie sie bei uns weit verbreitet ist. Die genannten Lerndispositionen sind Voraussetzung für selbstinitiierte Bildungsprozesse. Sie sind ebenso im Curriculum "Te Whākiiri" als Dimensionen der Selbstbildung angelegt, die sich in Wohlbefinden, Zugehörigkeit, Mitwirkung, Kommunikation und Erkundung wiederfinden.

Um diese Dispositionen zur vollen Entfaltung kommen zu lassen, wurden für das Curriculum Prinzipien entwickelt wie "Empowerment", also die Möglichkeit, Fähigkeiten und Kräfte des Kindes zu aktivieren oder die Einsicht von der "Ganzheitliche Entwicklung" als Prinzip, um die ganzheitliche Art des Lernens und Wachsens zu unterstützen. Als drittes Prinzip wird die "Familie und Gemeinschaft" mit ins Boot der Selbstbildung genommen und gilt als integraler Bestandteil für die frühe Kindheit und die Unterstützung von Bildungsprozessen. Viertes und letztes Curriculum-Prinzip ist die Fähigkeit der Kinder, durch Beziehungen mit Menschen, Orten und Dingen zu lernen.

Allerdings, so Schneider, sind das Engagement und Interesse, die Ausdrucksfähigkeit und die Beteiligung ebenso wie die Kommunikation nicht einfach Ausdruck kindlicher Eigenart, sondern entscheidend von der *Handlungssituation* abhängig. Um diese Situationen optimal zu gestalten, wurde der "Lerngeschichten-Ansatz" entwickelt. Diese Lerngeschichten sollen bezeugen, wie Kinder sich bilden, wie sie ihre Lerndispositionen entfalten und welche Fortschritte sie machen. Lerngeschichten erzählen davon, was ein Kind tut und was das Besondere daran ist. Damit geben sie auch ein Bild von den Interessen und Stärken des Kindes wieder. Ebenso bezeugen sie, was ErzieherInnen vom Kind wahrnehmen und welche Erfahrungsräume die KiTa bietet. Die Beobachtung und Wahrnehmung des Kindes sind hier Grundlage pädagogischen Handelns und verändern die Haltung der Erzieherin zum Kind im positiven Sinne

Damit sind Lerngeschichten ein hervorragendes Handwerkzeug, um die pädagogische Arbeit und die Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen zu reflektieren, zu planen und notfalls zu verbessern. Lerngeschichten werden erzählt, sie werden mit dem Kind abgesprochen, Lerngeschichten versteht das Kind. Es kann seinen eigenen Bildungsprozess mit Hilfe von Bildern und Geschichten nachvollziehen und diesen mitgestalten.. Damit wird das Kind respektiert, geachtet und gewürdigt. Lerngeschichten sind somit ein dem Kind entsprechendes Instrument, um Bildungsprozesse einzuschätzen, um Ressourcen zu erkennen, zu unterstützen und so mit den Stärken des Kindes zu arbeiten. Lerngeschichten

sind nicht zielorientiert, sondern prozessorientiert und begleiten das Kind während der gesamten KiTa-Zeit.

Die Lerngeschichten gehören ins Portfolio und sind auch für Eltern nachvollziehbar. Eltern werden somit – und darauf legt das neuseeländische Konzept besonderen Wert – in den Bildungsprozess der Kinder aktiv mit einbezogen. Auch die Erzählungen und Lerngeschichten der Eltern werden ins Portfolio aufgenommen, Eltern werden an der Auswertung von Beobachtungen und Lerngeschichten aktiv beteiligt. Ziel des "Te Whākiiri", so resümierte Schneider, ist es, Situationen zu schaffen, die es Kindern ermöglichen, sich als zugehörig zu erleben, sich wohl zu fühlen, die Welt zu erkunden, zu kommunizieren und am eigenen Bildungsprozess mitzuwirken.

Was muss sich nun an der Ausbildung von Erzieherinnen in Deutschland ändern, um diesen komplexen Aufgaben der Ermöglichung und Förderung von Selbstbildungsprozessen, wie sie Prof. Liegle und K. Schneider so überzeugend darlegten, ebenso wie einer guten Betreuung und Erziehung in den Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden?

Die Notwendigkeit einer qualitativ auf höherem Niveau agierenden Erzieherinnenausbildung zu betonen, ist fast schon Standard in bildungspolitischen Reden geworden. Daher entstehen in der gesamten Bundesrepublik immer mehr Studiengänge der Frühpädagogik unterschiedlichster Art.

Prof. Lore Miedaner (7/8/9) hat mit Hilfe der Landesstiftung Baden-Württemberg einen Studiengang "Bildung und Erziehung in der Kindheit" an der Hochschule Esslingen ab dem Wintersemester 2006/07 initiiert. Somit besteht mittlerweile der zweite Studiengang für Frühpädagogik neben der Evangelischen FHS Freiburg. Die Katholische FHS Freiburg baut einen solchen Studiengang mittlerweile auf. Neben den Studiengängen in Esslingen und Freiburg gibt es nach Miedaner in Deutschland mittlerweile 12 eingerichteten Studiengänge, davon 11 Studiengänge an Fachhochschulen und eine an einer Pädagogischen Hochschule.

Die Studiengänge sind zum großen Teil als grundständige Studiengänge (sechs bis sieben Semester) konzipiert, die keine ErzieherInnenausbildung voraussetzen. Ebenso wurden Aufbaustudiengänge (vier Semester) eingerichtet, zu denen man nur mit einer ErzieherInnenausbildung Zugang hat. Die Altersgruppe der Kinder, für die an den FHS ausgebildet wird, reicht von drei bis sechs, über null bis sechs oder null bis 10, 12 und 14 Jahren. Der Ansatz der Ausbildung für 0 bis 10-Jährige Kinder wird von mehr als der Hälfte der Studiengänge realisiert.

Die Inhalte beziehen sich in der Regel sowohl auf die pädagogische Arbeit als auch auf Leitungs- und Managementkompetenzen. Einige Studiengänge in Deutschland kooperieren mit Pädagogischen Hochschulen. Miedaner bewertete diesen Zustand der Ausbildung folgendermaßen: "Weniger wohlwollend könnte man sagen: wir schaffen in Deutschland auf einer neuen Ebene wieder höchst unterschiedliche Strukturen, die das Bildungschaos in unserem Land wieder von Neuem reproduzieren. Dies geschieht ... durch fehlende fachlich begründete bildungspolitische Konzepte für die Ausbildung des Fachpersonals in den einzelnen Bundesländern und bundesweit."

Was ist nun das Besondere an dem Esslinger Studiengang? Nach Miedaner ist eine wichtige Grundlage des Studiums die ganzheitliche Sichtweise des Kindes und seiner Entwicklung. Man darf das Kind nicht einerseits in ein Bildungs- und andererseits in ein Erziehungs- und Betreuungskind aufteilen, so Miedaner. Also muss folgerichtig der Bildungsaspekt im Elementarbereich (0-6-Jährige!) genau so gestärkt werden wie in der Grundschule der Erziehungs- und Betreuungsaspekt.

Eine ganzheitliche Sichtweise, so ein weiterer Grundsatz, führt auch dazu, die gesamte Kindheit in den Focus zu rücken. Hier sprach Miedaner von der "biografischen Kontinuität", die Bildungsprozesse aufweisen. Folgerichtig soll eine Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für 0 bis 10-Jährige etabliert werden. So können Fachkräfte auf die unterschiedlichen Zugänge der Kinder verschiedenen Alters zu Bildungsprozessen reagieren und diese unterstützen. Eine so verstandene ganzheitliche Förderung steht einer fächerorientierten Förderung entgegen, wie sie in der (Grund-) Schule praktiziert wird. Daher machte auch das Wort von der Notwendigkeit der "Verkindergartung der Schule" statt der "Verschulung des Kindergartens" " die Runde im Fachpublikum.

Die Position der Landesregierung in Baden-Württemberg geht nach Miedaner bei dieser Frage eher in die schulpädagogische Richtung. Dies machte sie an drei wichtigen Punkten deutlich:

- der Orientierungsplan bezieht sich nur auf 3-6-Jährige, " wie es Schule macht, wenn sie nach unten auf die so genannte erste Stufe des Bildungswesens blickt", und bezieht die 0-3 -Jährigen nicht mit ein. Ebenso übernimmt der Orientierungsplan in der zweiten Hälfte wieder –versteckt , aber durchaus erkennbar– die klassische Fachorientierung.
- Zur Implementierung des Orientierungsplans wurden die Pädagogischen Hochschulen beauftragt, die Sozialpädagogik wurde nicht gefragt, obwohl hier langjährige Erfahrungen und einschlägige Forschungskompetenzen vorliegen.

- Es gibt ein Projekt "schulreifes Kind". Wo bleibt das Projekt "kindreife Schule"?

Eine weitere Grundlage des Esslinger Studiengangs ist die Ressourcenorientierung. Mit Miedaner ist eine Defizitorientierung nicht zu machen; vielmehr müssen PädagogInnen dazu übergehen – auch wenn es ihnen schwer fällt – ressourcenorientiert zu denken und zu handeln, also mit den Stärken der Kinder zu arbeiten anstatt auf ihre Schwächen fixiert zu sein. Dieser Grundsatz der Ressourcenorientierung soll im gesamten Studium Leitfaden der Bildungsförderung in den sozialpädagogischen Einrichtungen sein.

Miedaner stellte fest: " Ich bin der Meinung, dass etwas Neues passieren muss, das die Lebens-und Bildungschancen aller Kinder ernst nimmt, insbesondere aber die der sozial Benachteiligten. Eine bloße Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulebene und dann ein weiter so wie bisher, ist für uns nicht denkbar. Bei der Lösung, die wir gewählt haben, liegt das Neue im folgenden":

- ein höheres Qualifikationsniveau
- eine wissenschaftsbasierte Grundorientierung des Studiums
- die Erhöhung der didaktisch-methodischen Kompetenzen von Fachkräften für die Vermittlung von ganzheitlichem Lernen in verschiedenen Bildungsbereichen
- die Befähigung zu einer vernetzten, gemeinwesenorientierten lebenswelt- und sozialraumbezogenen Arbeit mit Kindern und ihren Familien
- der Erwerb von Leitungs-, Management- und Erwachsenenbildungskompetenzen
- eine inklusionsbezogene Ausrichtung (Kinder mit Behinderungen werden in die pädagogische Arbeit mit einbezogen)
- eine bewusste Ausrichtung auf interkulturelle Pädagogik und eine Genderperspektive
-

Miedaner forderte zum Schluss ihres Beitrags die Schaffung eines grundständigen und zugleich durchlässigen Systems zwischen Fachschulen und Fachhochschulen ebenso wie die Integration sozialpädagogischer Aspekte in das Grundschullehrerstudium.

In der anschließenden Podiumsdiskussion betonte Regierungsschuldirektor N. Meyer-Elmenhorst vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden Württemberg, dass die Politik bei ihren Überlegungen zum Elementarbereich vom Kind und seiner Entwicklung ausgehe. Die Ausbildung in diesem Bereich könne unterschiedliche Abschlüsse gut vertragen,

sie müsse allerdings an der Praxis orientiert sein und nicht an Fachdisziplinen. "Ausbildung muss sich an beruflichen Anforderungen orientieren" betonte Meyer –Elmenhorst. In ähnliche Richtung argumentierte Kinderarzt Dr. Mentrup , MdL, der zudem eine Durchlässigkeit beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten gerade im Elementarbereich anmahnte. Das dies bisher kaum gewährleistet ist, bzw. dass PädagogInnen auch mit höherem Abschluss die gleiche tarifliche Eingruppierung erfahren, betonte Wigbert Draude von der GEW. Um die Tätigkeit in früher Kindheit attraktiver zu gestalten, müssten Träger auch bereit sein, diese Arbeit entsprechend den Anforderungen und der Berufsqualifizierung zu entlohnen.

Nun hat die Landesregierung von Baden-Württemberg inzwischen einen so genannten "Masterplan" entwickelt, um die "StudentInnenschwemme" der Zukunft in den Griff zu bekommen. In diesem Zusammenhang ist beabsichtigt, einen Studiengang "Elementarpädagogik" mit 200 Studienplätzen an den Pädagogischen Hochschulen zu etablieren. Dieser Schnellschuss, so Miedaner, führt dazu, dass ohne Anerkennung der gewachsenen Strukturen, ohne Konzept und ohne Kompetenzen neue Studienplätze geschaffen werden. Die Gefahr besteht, dass eine schulische Ausrichtung des Elementarbereichs Übergewicht bekommt. Hier ist hoher Diskussionsbedarf zwischen dem Elementarbereich mit seiner sozialpädagogischen und dem (Grund-)Schulbereich mit seiner schulpädagogischen Ausrichtung einzufordern. Eine fruchtbare Zusammenarbeit mit der gegenseitigen Anerkennung der Eigenständigkeit von Bildungskulturen ist, wie eingangs von Prof. Liegle gefordert, dringend geboten: Denn ein positiver Einfluss des Kindergartens auf die gesamte Entwicklung der Kinder, ihrer Sprachfähigkeit, auf Schulfähigkeit und Schulleistung lässt sich am besten unter der Bedingung nachweisen, " dass es im Kindergarten eine umfassende , am Kind orientierte Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen gibt, eine umfassende Unterstützung und Anregung, die eine gezielte Schulvorbereitung sogar ausdrücklich ablehnt und ausschließt." (10)

Literatur:

(1) Liegle, L.: Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 2006

(2) Marcon, R.A.: Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. In: Early Childhood Research and Practice, Spring 2002

- (3) Tietze, W. u.a.: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie, Weinheim 2005, S. 253)
- (4) Garske, Karin; Frankenstein, Yvonne; Schneider, Kornelia; Wustmann, Corina: Lerngeschichten in Neuseeland. Teil 1. In: Betrifft KINDER, 2005, Heft 10/11, S. 15-19
- (5) Schneider, Kornelia: Frühe Bildung und Bildungsdokumentation: Voneinanderlernen - internationale Erfahrungen und Ansätze in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Verlag Bertelsmannstiftung. Gütersloh 2005, S. 50-64
- (6) Huhn, Norbert:/ Schneider, Kornelia: "Guck mal, was ich mache! - Schau dir an, was ich kann!" In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. Verlag das netz. Berlin 2006, S. 25-51
- (7) Lore Miedaner: Was lange währt, wird endlich wahr. In: Kita aktuell, 15. Jahrgang 2006/9
- (8) Lore Miedaner: Die Zeit ist reif! Erzieherinnenausbildung an Hochschulen. In: Textor, Martin: Online-Handbuch zur Kindergartenpädagogik, Juli 2006
- (9) Lore Miedaner: Anschlussfähige Bildung im Elementar- und Primarbereich. In: Kita aktuell, 15. Jahrgang 2006/11 und 12
- (10) Liegle, L., 2006., S. 149

Droht der Kindergarten zu verschulen?

Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zusammenarbeit mit der GEW Baden-Württemberg und dem Bundesverband ev. ErzieherInnen und SozialpädagogInnen, 14. Oktober 2006 in Stuttgart

- 9:15-9:30 Begrüßung durch Elmar Haug, Friedrich-Ebert-Stiftung und Wigbert Draude-Goschwitz, GEW Baden-Württemberg
- 9:30-10:30 Politik und Pädagogik der frühen Kindheit
Prof. Ludwig Liegle, Universität Tübingen
anschließend Diskussion
- 11:00-11:15 Pause
- 11:15-12:00 ErzieherInnenausbildung an Hochschulen – Sozialpädagogik versus Schulpädagogik
Prof. Lore Miedaner, Fachhochschule Esslingen
anschließend Diskussion
- 12:30-13:15 Elementarpädagogik in Neuseeland – ein Beispiel für ein gemeinwesenorientiertes Bildungskonzept
Kornelia Schneider, Deutsches Jugendinstitut
anschließend Diskussion
- 14:45-15:00 Pause
- 15:00-16:00 Podiumsdiskussion zum Thema:
Bildungswucht und Ausbildungsstand im Kindergarten
Prof. Ludwig Liegle
Prof. Lore Miedaner
Kornelia Schneider
Norbert Meyer-Elmenhorst, Kultusministerium Baden-Württemberg
Dr. Frank Mentrup, MdL

Tagungsleitung: Elmar Haug, Dr. Margarete Blank-Mathieu, Wigbert Draude Groschwitz

„Wir brauchen keinen Turbokindergarten“

Fachtagung in Feuerbach: Neugier und Kreativität der Kinder im Vorschulalter fördern – Erzieherberuf muss aufgewertet werden

In der Bildungsdiskussion kommt die Sprache häufig auf den vorschulischen Bereich: Mehr und früher sollen Kinder lernen. Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat bei einer Tagung im Behindertenzentrum die Frage gestellt: Droht der Kindergarten zu verschulen?

Von Frederike Poggel

Auf dem Blumentopf steht ein Kleber mit der Aufschrift: Blumentopf. Und wenn man die Treppe hochsteigt, sieht man auf den Stufen die Zahlen: eine Eins auf der ersten Stufe, eine Zwei auf der zweiten. So könnte der Kindergarten der Zukunft aussehen: Die Kinder lernen, so viel sie wollen oder können – ohne Zwang. So stellt sich das zumindest Ludwig Liege vor. Der Tübinger Erziehungswissenschaftler hat vor zwei Wochen ein Buch mit dem Titel Bildung und Erziehung in früher Kindheit herausgegeben.

Der Titel war auch Thema der Tagung, zu der das Landesbüro der Friedrich-Ebert-Stiftung, das Fritz-Erler-Forum, am Samstag ein-

geladen hat – zusammen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg und dem Bundesverband evangelischer Erzieher und Sozialpädagogen. Die Bildungsdiskussion kommt immer wieder auf die Kindergärten zurück: Kinder sollen schon vor Eintritt in die Schule mehr lernen. Wie viel aber sollte man ihnen zumuten, um sie schulfähig zu machen?

„Es kommt darauf an, was man unter Schulfähigkeit versteht“, sagt Ludwig Liege. „Ausdauer, Neugier, Ausdrucksfähigkeit – wenn man das unterstützen will, ist das ok. Schwieriger wird es, wenn ich Kinder auf das Lernen, das System Schule vorbereiten will“, sagt Liege. Spiel und Kreativität seien da gefragt, und dass Kinder schon früh mit der Welt der Zahlen und Buchstaben vertraut gemacht werden. Dabei sollten sie nicht überfordert werden: „Wir brauchen keinen Turbokindergarten“, sagt Liege.

„Ich denke nicht, dass unsere Kindergärten so schlecht sind“, sagt Kornelia Schneider vom Deutschen Jugendinstitut in München, das Sozialforschung im Bereich der Jugendhilfe betreibt. „Allerdings ist der Übergang

zur Grundschule zu schroff, der muss geglättet werden“, sagt Norbert Meyer-Elmenhorst vom Kultusministerium. „Dazu müssen wir verschiedene Modelle erproben, die wir dann zu einem Gesamtkonzept zusammenfügen.“ Eines dieser Modelle könnte das Kinderhaus sein, in dem nach Vorbild einer bestehenden Schweizer Einrichtung Kinder zwischen drei und zehn Jahren gemeinsam betreut werden. „Optimale Synergieeffekte in der Bildung und im sozialen Lernen“ erhofft Meyer-Elmenhorst sich davon.

Ob so ein Modell Erfolg haben könnte, darüber herrschte Uneinigkeit auf dem Plenum von Erzieherinnen: „Die Frage ist nicht, wie man lehrt. Stattdessen muss man den Kindern zeigen, wie man lernt, und Neugier wecken“, sagt Kornelia Schneider. Jedes Kind solle nach seinen Fähigkeiten gefördert werden. „Dazu muss ich den Bildungsprozess der Kinder genau verfolgen“, sagt Lore Miedaner. Sie leitet den neuen Modellstudiengang an der Hochschule Esslingen, der von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanziert wird. „Genau darauf schulen wir unsere Stu-

denten: zu erkennen, welche Förderung jedes einzelne Kind braucht.“ Die Esslinger Hochschule ist allerdings die Ausnahme. „An deutschen Universitäten gibt es kaum noch eine Pädagogik der frühen Kindheit.“ Dies bedeute auch, dass auf diesem Feld kaum geforscht werde. „Um Kinder optimal verstehen und fördern zu können, brauche ich aber anthropologische Kenntnisse, psychologische, auch neurologische“, sagt Liege.

Indes ist das Konzept, Erzieher akademisch auszubilden, noch unausgereift. „Ich höre immer nur, dass die Hochschulabsolventen für leitende Posten ausgebildet werden. Was soll sich dann für uns Erzieherinnen an der Basis ändern?“, war eine Frage aus dem Plenum. Meyer-Elmenhorst sagte darauf, man müsse darüber nachdenken, wie man die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten, Leitung und Erzieherinnen verbessern könne. Ebenso müsse man über eine Anpassung der tariflichen Gehälter reden, sodass auch Studierende einen Anreiz hätten, nicht nur leitende Positionen zu übernehmen. Liege betonte allerdings: „Ein Studium wird kaum Folgen auf Bezahlung oder Status haben.“

Impressum:

Fritz-Erler-Forum Baden-Württemberg der
Friedrich-Ebert-Stiftung
Werastr. 24
70182 Stuttgart
Tel. (0711) 24 83 94 3
Fax (0711) 24 83 94 50
Internet: www.fes.de/Stuttgart
E-Mail: Elmar.Haug@fes.de
Redaktion und Layout:
Wigbert Draude
Elmar Haug
Sabina Ferhadbegović

