

# **Erste Staatsprüfung für das Europalehramt an Grund- und Hauptschulen**

## **Wissenschaftliche Hausarbeit**

Thema:

### **Vorschulische Erziehung und Bildung in Deutschland – angesichts der PISA-Ergebnisse**

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas: 22. Juli 2003

Vorgelegt von: Christina Ilg

1. Prüfer: Prof. Dr. Norbert Huppertz

2. Prüfer: Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer

---

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Die Entstehung des Kindergartens .....</b>	<b>7</b>
2.1	Die ersten Gedanken und Konzepte einer Familienerziehung .....	7
2.1.1	Comenius' Konzept zur Erziehung des Kleinkindes.....	7
2.1.2	Rousseaus Konzept zur Erziehung des Kleinkindes .....	8
2.2	Die Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung .....	9
2.3	Fröbels Bedeutung für die Weiterentwicklung der institutionellen Kleinkindererziehung .....	10
2.3.1	Fröbels pädagogische Konzeption.....	10
2.3.2	Die ersten Kindergärten.....	11
2.3.3	Die Revolution von 1848 .....	12
2.4	Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 .....	13
<b>3</b>	<b>Die Bildungsreform in den 1970er-Jahren.....</b>	<b>14</b>
3.1	Die Auslöser der Bildungsreform.....	14
3.2	Der Deutsche Bildungsrat .....	16
3.2.1	Der quantitative Ausbau .....	18
3.2.2	Curriculare Entwicklungen.....	19
3.2.3	Organisationsformen .....	20
3.3	Das Ende der Bildungsreform .....	22
3.4	Der Kindergarten in den 1980er-Jahren .....	23
<b>4</b>	<b>Die neue Bildungsdiskussion seit den 1990er-Jahren .....</b>	<b>26</b>
4.1	Der Situationsansatz.....	26
4.1.1	Die Merkmale des Situationsansatzes .....	26
4.1.2	Kritik am Situationsansatz.....	28

---

4.2	Die internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU .....	28
4.2.1	Die Ergebnisse der PISA-Studie in Bezug auf die Verwirklichung von Chancengleichheit.....	28
4.2.2	Die Ergebnisse der IGLU-Studie in Bezug auf die Verwirklichung von Chancengleichheit.....	28
4.2.3	Die Aussagekraft der beiden Vergleichsstudien für die Vorschulerziehung.....	28
4.3	Das Forum Bildung .....	28
4.4	Die internationale Vergleichsstudie „Starting Strong“ .....	28
4.5	Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung für die Vorschulerziehung .....	28
4.5.1	Die Entwicklungspsychologie.....	28
4.5.2	Die Hirnforschung.....	28
4.6	Zusammenfassende Bemerkungen .....	28
<b>5</b>	<b>Vorschulische Bildung und Erziehung in Schweden.....</b>	<b>28</b>
5.1	Der schwedische Bildungsplan .....	28
5.2	Ausbildung des Personals in Schweden .....	28
5.3	Kann der schwedische Bildungsplan Impulse für die Diskussion in Deutschland bieten? .....	28
<b>6</b>	<b>Die bildungspolitische Bedeutung der Familie .....</b>	<b>28</b>
6.1	Blick in die Geschichte – kompensatorische Erziehung in den 1960er- und 1970er-Jahren.....	28
6.2	Die Bedeutung der Familie aus der Sicht der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie.....	28
6.3	Die Steigerung der Leistungsfähigkeit der Familie.....	28
6.4	Die bildungspolitische Berücksichtigung der Familie in England... ..	28
<b>7</b>	<b>Reaktionen auf die PISA-Studie in Deutschland.....</b>	<b>28</b>

---

7.1	Vorschulische Sprachförderung .....	28
7.2	Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.....	28
7.3	Kostenloses Vorschuljahr.....	28
7.4	Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan .....	28
<b>8</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>28</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>28</b>

# 1 Einleitung

Das deutsche Bildungssystem wird gegenwärtig von vielen Seiten kritisiert. Auslöser dieser Bildungsdiskussion sind internationale Leistungsvergleiche, die darauf hinweisen, dass die Schulen in Deutschland ihrer Bildungsaufgabe nicht erfolgreich nachkommen. „Deutschland, das Land der Denker und Dichter, ist abgehängt“, heißt es in einem Artikel der Zeitschrift „Der Spiegel“<sup>1</sup>. Diese Erkenntnis löst weit verbreitetes Unbehagen aus. Schnell wird auch die Vorschulpädagogik in die Diskussion einbezogen. Immer wieder werden Fragen gestellt, wie z.B.: Wird im Kindergarten ausreichend Bildung vermittelt? Werden Kinder angemessen auf die Schule vorbereitet? Wird im Kindergarten darauf geachtet, die Sprachkompetenz von Vorschulkindern zu stärken? Werden Kinder, die aus anderen Kulturen kommen, hinreichend gefördert? (vgl. Fried 2003a, S. 1).

Das Vorschulsystem in Deutschland wendet sich hauptsächlich an Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Für diese Altersgruppe werden in Kindergärten, Kindertageseinrichtungen oder Kindertagesstätten gebührenpflichtige Plätze eingerichtet, wobei der Begriff *Kindergarten* am meisten verbreitet ist (vgl. Döbert 2002, S. 102). Zugeordnet sind die vorschulischen Einrichtungen den Sozialministerien der Länder (vgl. ebd.). Da dem deutschen Sozialsystem das Subsidiaritätsprinzip zu Grunde liegt, wird freien Trägern vor öffentlichen Trägern Vorrang eingeräumt (vgl. Huppertz 2003, S. 12). Die verschiedenen freien Träger mit ihren unterschiedlichen Wertorientierungen tragen dazu bei, dass das Vorschulwesen in Deutschland sehr vielfältig ist (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 281). „Den“ deutschen Kindergarten gibt es nicht (vgl. Huppertz 2003, S. 11). Vielmehr gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, so z.B. Montessori-Kindergärten, Waldorfkindergärten oder Fröbelkindergärten (vgl. ebd., S. 10).

---

<sup>1</sup> Der Spiegel 50/2001 [[www.spiegel.de/spiegel/0,1518,172818,00.html](http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,172818,00.html)]

Auf die in Deutschland vertretenen Ansätze der Kindergartenpädagogik wird im Rahmen dieser Arbeit aber nicht eingegangen, denn obwohl die Einrichtungen in der Bundesrepublik sehr unterschiedlich sind, scheinen sie in einem übereinzustimmen: Sie vernachlässigen die Bildungsaufgabe (vgl. Hacker 2001, S. 84 f.; Huppertz 2003, S. 6).

Unter dem Druck bildungspolitischer Debatten infolge internationaler Vergleichsstudien gerät nun gerade die Bildungsfunktion der Kindergärten zunehmend in den Blickpunkt der Öffentlichkeit (vgl. Fthenakis 2003d, S. 1). Insbesondere die PISA-Studie erfährt eine breite öffentliche Resonanz (vgl. Terhart 2002, S. 29). Sie bescheinigt deutschen Schülern mangelnde Lesekompetenz. Den Ergebnissen dieser Studie zufolge verstehen knapp ein Viertel der deutschen Schülerinnen und Schüler am Ende der achten Klasse Texte nur auf einem elementaren Niveau (vgl. Heymann 2003, S. 7). Für viel öffentliches Aufsehen sorgt darüber hinaus ein weiteres Ergebnis der PISA-Studie: Das deutsche Schulsystem ist im Vergleich zu anderen Ländern sehr stark sozial selektiv. In keinem anderen Land ist der Zusammenhang zwischen den familiären Lebensverhältnissen eines Schülers und seinen Leistungen so ausgeprägt wie in Deutschland (vgl. Terhart 2002, S. 27). Dabei zählt es zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen einer demokratischen Gesellschaft, für gleiche Bildungschancen in der Bevölkerung zu sorgen und soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs auszugleichen (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 323). PISA zeigt aber, dass in Deutschland noch immer gravierende Benachteiligungen für Kinder aus sozial schwachen Schichten und Migrantenfamilien existieren (vgl. Geissler 2003, S. 11). Es ist deshalb dringend notwendig, dass darüber nachgedacht wird, wie sich die Bildungschancen von benachteiligten Kindern verbessern lassen (vgl. Geissler 2003, S. 15). Diese Frage soll im Zentrum dieser Arbeit stehen.

Gesellschaftliche Erschütterungen bilden immer einen Ausgangspunkt für Verbesserungen. Um diese Chance zu nutzen, muss dem PISA-Schock mit Bedacht begegnet werden. Reformen dürfen nicht überstürzt werden, vielmehr muss genau geprüft werden, welche Reformen geeignet und damit Erfolg versprechend sind (vgl. Fried 2003b, S. 5).

Neben dem Blick auf die aktuelle Lage kann es hilfreich sein, bildungsgeschichtliche Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Roux 2003, S. 1). So gehört der Ruf nach gleichen Bildungschancen für alle Kinder zu den Kernforderungen der bildungspolitischen Debatte der 1960er-Jahre (vgl. Geissler 2003, S. 11). Deshalb wird in den ersten beiden Kapiteln auf die Geschichte des Kindergartens bis in die 1980er-Jahre eingegangen.

Weiterhin kann es nützlich sein, Informationen über Reformen der vorschulischen Systeme in anderen Ländern hinzuzuziehen. Der Vergleich mit anderen Systemen kann dazu beitragen, dass erkannt wird, was in Deutschland vernachlässigt wird. Außerdem können im Vergleich mit anderen Ländern Ideen aufgegriffen und weiterentwickelt werden (vgl. Fried 2003b, S. 10 f.).

Schließlich ist es wichtig zu prüfen, inwieweit wissenschaftliche Erkenntnisse wegweisend für bestimmte Reformen sind (vgl. ebd., S. 5). Diesbezüglich werden im Rahmen dieser Arbeit entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie Ergebnisse der neueren Hirnforschung zu Rate gezogen.

Auf der Grundlage dieser wissenschaftlichen Ergebnisse, Informationen über Vorschulsysteme in anderen Ländern und bildungsgeschichtlichen Aspekten soll untersucht werden, welche Reformen in Deutschland dazu beitragen können, die Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus sozial schwachen Familien und Migrantenfamilien auszugleichen. Am Ende dieser Arbeit werden die Reformmaßnahmen, die in den einzelnen Bundesländern infolge der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ergriffen werden, betrachtet und hinsichtlich ihrer Angemessenheit überprüft.

## **2 Die Entstehung des Kindergartens**

Außerfamiliäre Einrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter gibt es seit rund zweihundert Jahren (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 11; Faust-Siehl 2001, S. 53). Gedanken und Konzepte zur familiären Erziehung finden sich aber bereits im 17. und 18. Jahrhundert. Sie stellen die Anfänge einer Kleinkindpädagogik dar (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 19).

Voraussetzung für die Entwicklung der ersten Gedanken über die Erziehung von Kindern ist die Veränderung der Einstellung gegenüber Kindern im 16. und 17. Jahrhundert. In dieser Zeitspanne wird die Kindheit als eigenständige Phase anerkannt. Zuvor nehmen Kinder am Leben der Erwachsenen teil und werden wie kleine Erwachsene behandelt. Nach damaliger Auffassung unterscheiden sie sich nur hinsichtlich ihrer Größe und Kraft von den Erwachsenen. Erst die Anerkennung einer spezifisch kindlichen Entwicklung rückt die Erziehung des Kindes und damit die Familie als Erziehungsinstanz in den Vordergrund (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 17 f.).

### **2.1 Die ersten Gedanken und Konzepte einer Familienerziehung**

#### **2.1.1 Comenius' Konzept zur Erziehung des Kleinkindes**

Johann Amos Comenius (1592-1670) schenkt der Erziehung des Kindes bis zum sechsten Lebensjahr erstmals eine besondere Bedeutung (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 18). Sein 1633 veröffentlichtes Werk, „Informatorium der Mutterschul“, stellt das erste systematisch ausgearbeitete Konzept für die Kleinkindererziehung dar (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 21).

Comenius geht von der Annahme aus, dass Anlagen zur Bildung, Tugend und Frömmigkeit jedem Kind angeboren sind, sie jedoch der Erziehung bedürfen, um sich entfalten zu können. Diese erzieherischen Maßnahmen vermitteln die ersten Grundlagen von Wissen. Entscheidend dabei ist, dass an den Erfah-



rungen des Kindes angeknüpft wird, sein Bewegungsdrang berücksichtigt wird und die Erziehung sich an der Entwicklung des Kindes orientiert. Comenius nennt unter anderem Naturwissenschaften, Optik, Astronomie, Geographie, Chronologie, Geschichtswissenschaft, Arithmetik, Geometrie und Statik als Wissenschaften, in die das Kind bereits im vorschulischen Alter eingeführt wird. Sein Werk „Informatorium der Mutterschul“ enthält methodische Hinweise für den Umgang mit den genannten Wissenschaften. Weiterhin rät Comenius den Müttern, die seelische und geistige Entwicklung ihrer Kinder auf den Gebieten des Verstandes, der Arbeit, der Künste, der Sprache, der Sitte und Tugenden und der Religion zu fördern (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 18 f.).

Comenius ist für die Entwicklung der Kleinkindererziehung von Bedeutung, weil er das erste wissenschaftliche Konzept zur umfassenden Förderung des Kindes bis zum sechsten Lebensjahr vorlegt (vgl. ebd.).

### **2.1.2 Rousseaus Konzept zur Erziehung des Kleinkindes**

Fast hundert Jahre später berücksichtigt Jean Jacques Rousseau (1712-1778) das kleine Kind in seinen pädagogischen Schriften (Huppertz/Rumpf 1983, S. 21). Rousseau geht davon aus, dass der Mensch von Natur aus gut ist und es folglich lediglich darauf ankommt, das Böse von ihm fern zu halten, damit sich das Gute in ihm entfalten kann. Der Auffassung Rousseaus zufolge kommt der Pädagogik die Aufgabe zu, einen Schonraum zu schaffen, in dem das Kleinkind isoliert von seiner Umgebung aufwachsen kann. Auf diese Weise kann sich das Kind, ausgehend von den eigenen Erfahrungen, ein Urteil über seine Umwelt bilden, bevor es belehrt wird (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 19 f.; Huppertz/Rumpf 1983, S. 21).

Rousseaus Schriften, die sich auf das Kleinkind beziehen, enthalten Gedanken und Konzepte zur familiären Erziehung. Allerdings betont Rousseau darüber hinaus, dass die Erziehung der kleinen Kinder nicht allein Aufgabe der Familie ist, sondern auch des republikanischen Staatswesens (vgl. ebd.).

Die Verantwortlichkeit des Staates leitet über zum nächsten Unterkapitel, das sich mit der Institutionalisierung der Kleinkindererziehung auseinandersetzt.

## 2.2 Die Entstehung der institutionellen Kleinkinderziehung

Die Entstehung der öffentlichen Kleinkindererziehung um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ist im Wesentlichen auf die wirtschaftliche Entwicklung zurückzuführen (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 22). Der Übergang von einer ländlich-agrarischen zu einer städtisch-industriellen Wirtschaftsweise und die damit einhergehenden veränderten Produktionsformen setzen die Gründung von Manufakturen voraus. Dies hat zur Folge, dass sich die Arbeitsplätze vieler Eltern von zu Hause in Fabriken verlagern, was sich erheblich auf die Lebensverhältnisse der Menschen und vor allem auf die Bedingungen des Heranwachsens von Kindern auswirkt. Viele Familien der sozial unteren Schichten können ihre erzieherischen Aufgaben aufgrund der außerhäuslichen Arbeit der Mütter nicht mehr zufrieden stellend erfüllen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 20; Colberg-Schrader 1998, S. 89).

Um der Gefahr der Verwahrlosung vorzubeugen, richten private Vereine sowie später auch Kirchen und konfessionelle Kreise Institutionen ein, welche die Kinder der sozial unteren Schichten aufnehmen und die Erziehungsaufgaben der Familien übernehmen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 21; Colberg-Schrader 1998, S. 89; Faust-Siehl 2001, S. 54). Diese Einrichtungen unterscheiden sich zwar zum Teil in ihrer Bezeichnung, so ist von Kleinkinderbewahranstalten und von Kleinkinderschulen die Rede, ihnen allen liegt aber ein sozial-fürsorgerisches Anliegen zu Grunde (vgl. Fried 2001, S. 670). Kinder der unteren Schichten werden versorgt, beaufsichtigt, in einfache Handarbeiten eingeführt und religiös erzogen (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 54). Die Einrichtungen sehen ihre Verantwortung nicht darin, den Kindern Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen den sozialen Aufstieg ermöglichen können. Im Gegenteil, sie betrachten es als ihre Aufgabe, die Kinder der sozial unteren Schichten auf ein Leben in ihrem niedrigen Stand vorzubereiten (vgl. Fried 2001, S. 670; Huppertz/Rumpf 1983, S. 26).

Es waren also nicht pädagogische Motive, die zur Gründung der ersten Institutionen geführt haben, sondern die Notwendigkeit infolge gesellschaftlicher Veränderungen (vgl. Baacke 1999, S. 310; Huppertz/Rumpf 1983, S. 23). Erst Friedrich Fröbel (1782-1852) vertritt eindeutig ein pädagogisches

Anliegen, sozial-fürsogerische Gründe stehen bei ihm nicht im Vordergrund. Vielmehr steht für ihn die Bildung des Menschen im Mittelpunkt, die seiner Auffassung nach bereits beim Säugling und Kleinkind beginnt. Friedrich Fröbel legt somit als Erster ein pädagogisches Konzept für die Kleinkindpädagogik vor (vgl. Baacke 1999, S. 313; Grass/Knörzer 2000, S. 83).

## **2.3 Fröbels Bedeutung für die Weiterentwicklung der institutionellen Kleinkindererziehung**

### **2.3.1 Fröbels pädagogische Konzeption**

Fröbels Frühpädagogik liegen eine Anthropologie des Kindes und eine Theorie des Spiels zu Grunde (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 54). Er nimmt an, dass Kinder von Geburt an über einen Darstellungs- und Beschäftigungstrieb verfügen, der sie dazu drängt, sich erkundend und gestaltend mit ihrer Umgebung auseinander zu setzen (vgl. Fried 2003b, S. 124). Damit kommt der Erziehung in Fröbels pädagogischer Konzeption lediglich die Aufgabe zu, die Selbstentfaltung eines Kindes zu unterstützen (vgl. Grass/Knörzer 2000, S. 79). In Bezug auf die Selbstentfaltung misst Fröbel dem Spiel eine hohe Bedeutung zu. Seiner Auffassung nach stellt das Spiel die zentrale Tätigkeit eines Kindes dar, mit dessen Hilfe es sich selbsttätig die Welt aneignen und sie durchdringen kann (vgl. Baacke 1999, S. 314; Huppertz/Rumpf 1983, S. 26). Fröbel konzipiert deshalb ein eigenes Spielsystem. Seine *Spielgaben* unterstützen den angeborenen Darstellungs- und Beschäftigungstrieb des Kindes. Da das Spiel dazu dient, die Welt zu entdecken, entsprechen die sieben Spielgaben den urtümlichen Formen der Schöpfung. Sie umfassen eine Kugel, eine Walze und einen Würfel, lineare Gegenstände wie Stäbchen und Fäden sowie verschiedene Flächen. Darüber hinaus wählt Fröbel punktförmige und formlose Stoffe aus. Zu den punktförmigen Stoffen zählt er Steinchen, Samen und Knöpfe, zu den formlosen Sand, Ton und Wasser (vgl. Grass/Knörzer 2000, S. 82).

Nach Fröbels Auffassung erfüllen die Spielgaben eine dreifache Funktion. Zum einen fördern sie die kognitive Entwicklung, beispielsweise indem ein Kind erfährt, auf welcher vielfältigen Weise ein aus acht Würfeln gebauter großer Würfel zerlegt werden kann. Legt ein Kind aus den verschiedenen Spielelementen schöne Formen, so wird es auf die Schönheit aller Dinge aufmerksam. Folglich bilden die Spielgaben auch den ästhetischen Sinn eines Kindes aus. Schließlich erfüllen die Spielgaben lebenspraktische Funktion, damit ihnen Gegenstände des täglichen Lebens, z.B. ein Tisch, nachgebaut werden können. Auf diese Weise verdeutlichen die Spielgaben als Gebrauchsformen zudem die geheimnisvolle Einheit aller Dinge. Fröbels Annahme nach hilft diese Verbindung von kognitiven, ästhetischen und lebenspraktischen Gesichtspunkten dem Kind, die Welt zu erschließen (vgl. Baacke 1999, S. 314; Grass/Knörzer 2000, S. 82).

Aufgabe der Erwachsenen ist es, das Kind zu begleiten und zu unterstützen. Sie gestalten die Umwelt so, dass Kinder sie erschließen können. Dabei ist es wichtig, dass sie das handelnde Kind nicht belehren. Die Handlungen des Kindes dürfen lediglich durch Sprache begleitet, nicht aber durch Sprache vermittelt werden. Darüber hinaus können Erwachsene versuchen, die Innenwelt eines Kindes zu erforschen. Ziel dabei ist es, herauszufinden, welche Erfahrungen ein Kind schon gemacht hat und für welche Handlungen es bereit ist (vgl. Fried 2003b, S. 124; Grass/Knörzer 2000, S. 82).

### **2.3.2 Die ersten Kindergärten**

Entscheidend für eine gute Erziehung ist Fröbel zufolge eine gute Mutter-Kind-Beziehung (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 32). Er vergleicht ein Kind mit einer Pflanze in einem behüteten Garten und überträgt der Mutter die Aufgabe einer „Kindergärtnerin“. Auf Fröbel geht folglich der Begriff *Kindergarten* zurück. Zunächst verbindet er damit aber keine Institution, sondern eine pädagogische Zielvorstellung für das Aufwachsen von Kleinkindern in Familien. Um seine Vorstellungen von einer guten Erziehung, die die Selbstentfaltung eines Kindes unterstützt, zu verbreiten, gründet er so genannte *Belehrungsstätten* für Mütter und Mädchen. Aus diesen entwickeln sich aber schnell Einrichtungen zur öffentlichen Betreuung von Kindern (vgl.

Grass/Knörzer 2000, S. 78 f.). So wird 1840 der erste Kindergarten gegründet (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 54). Er tritt neben die bereits bestehenden sozialfürsorglichen Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten. Im Unterschied zu diesen, liegt ihm aber eine pädagogische Konzeption zu Grunde (vgl. Fried 2001, S. 670).

### 2.3.3 Die Revolution von 1848

Neben den frühen Jahren, die von der Selbstentfaltung eines Kindes geprägt sind, beschäftigt sich Fröbel auch mit der Verknüpfung von Vorschulerziehung und Schule (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 26). Er entwickelt dafür das Modell von der so genannten *Vermittlungsgruppe*, die zwischen den Kindergarten und die Schule eingeschoben wird. Während ihrer Zeit in der Vermittlungsgruppe werden Kinder auf den Schulbesuch vorbereitet. Außerdem können in dieser speziellen Vorschulgruppe individuelle Entwicklungsdefizite kompensiert und schichtspezifische Benachteiligungen aufgearbeitet werden. Ziel der Vermittlungsgruppe ist es folglich, allen Kindern den Schulanfang zu erleichtern (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 30 f.).

Diese Ideen Fröbels werden von Teilen der Volksschullehrerschaft befürwortet. Sie sprechen sich dafür aus, allen Kindern den Kindergartenbesuch zu ermöglichen und fordern 1848 auf einer Lehrerversammlung, mehr Kindergärten einzurichten. Das Scheitern der bürgerlich-demokratischen Revolution bereitet den bildungspolitischen Hoffnungen aber ein Ende. (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 39; Huppertz/Rumpf 1983, S. 31; Grass/Knörzer 2000, S. 79).

Der Gedanke, für alle Kinder Kindergärten zu schaffen und diese vorschulische Einrichtung damit in das allgemeine Bildungswesen einzugliedern, wird erst wesentlich später wieder aufgegriffen. Im Jahr 1920 wird im Rahmen der Reichsschulkonferenz erneut darüber diskutiert, den Kindergarten als festen Bestandteil des Bildungssystems zu etablieren (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S. 83 f.). In der Zwischenzeit werden immer mehr Kleinkinderschulen und Bewahranstalten in Kindergärten umgewandelt, so dass bei Beginn der Reichsschulkonferenz nur noch von Kindergärten und nicht mehr von Bewahranstalten die Rede ist (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 29).

## 2.4 Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922

Mit der Gründung der Weimarer Republik wird die Chance verbunden, die Strukturen des Bildungswesens zu verändern. Es wird deshalb ein Ausschuss eingerichtet, der die Integration des Kindergartens in die Schule, den Pflichtbesuch des Kindergartens für alle Kinder und die Unterstellung der beiden Institutionen unter ein gemeinsames Schulministerium prüft. Diese Vorschläge können sich aber nicht durchsetzen und so wird der Kindergarten 1922 als Teil der Jugendhilfe im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) verankert. Der Versuch, den Kindergarten als Teil des Bildungswesens zu etablieren ist damit erneut gescheitert (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 30; Grass/Knörzer 2000, S. 84). Mit der Verankerung des Kindergartens im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz tritt die sozial-fürsogerische Funktion wieder zunehmend in den Vordergrund und der Charakter des Kindergartens als Nothilfeeinrichtung wird festgeschrieben (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 62; Fried 2001, S. 671).

Nachdem während des Nationalsozialismus die Erziehung der Kinder in der Familie für ideal erklärt wird, beeinflussen nach dem zweiten Weltkrieg psychologische Reifetheorien die Kindergärten. Diesen Reifetheorien zufolge läuft die geistig-seelische Entwicklung analog zum biologischen Wachstum ab und wird allein intern gesteuert. Diese Auffassung, verbunden mit Fröbels spielpädagogischem Ansatz, bildet im Wesentlichen die Grundlage für die Praxis in den Kindergärten der Nachkriegszeit (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 121). Erst ab den 1960er-Jahren werden diese Ansätze zunehmend als unzulänglich kritisiert (vgl. Fried 2001, S. 671). Die Ursachen für diese Entwicklung und ihre Folgen werden im nächsten Kapitel dargestellt.

## **3 Die Bildungsreform in den 1970er-Jahren**

### **3.1 Die Auslöser der Bildungsreform**

Infolge der Verankerung des Kindergartens im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz hat diese Institution bis Mitte der 1960er-Jahre nur einen geringen Stellenwert in der Gesellschaft (vgl. Tolksdorf 1998, S. 118). Erst Ende der 1960er-Jahre rückt die Praxis in den Einrichtungen zunehmend in das Bewusstsein der Bevölkerung. Angestoßen wird diese Entwicklung durch den Sputnikschock und den technischen Fortschritt, der in den westlichen Ländern die Voraussetzung für den wirtschaftlichen Aufschwung schafft (vgl. Fried 2001, S. 671; Tolksdorf 1998, S. 118).

Infolge des technischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Aufschwungs nimmt in Deutschland der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu. Insbesondere Lernfähigkeit und Flexibilität sind angesichts der sich kontinuierlich verändernden Arbeits- und Produktionsabläufe gefragt. Darüber hinaus zählen kommunikative und kooperative Fähigkeiten sowie die Bereitschaft, sich mit einer durch Technik und Wissenschaft maßgeblich bestimmten Arbeits- und Lebenswelt auseinander zu setzen. Schnell setzt sich die Erkenntnis durch, dass die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit ihren gegenwärtigen Lehrplänen nicht dazu in der Lage sind, Kinder und Jugendliche auf diese Lebenswelt ausreichend vorzubereiten (vgl. Tolksdorf 1998, S. 118 f.).

Im gleichen Zeitraum erschüttert der so genannte Sputnikschock die westlichen Industrienationen. Der Sowjetunion gelingt es, vor den Amerikanern einen Flugkörper, „Sputnik“, in eine Umlaufbahn um die Erde zu schießen. Dieser Erfolg lässt in Amerika Zweifel an der Leistungsfähigkeit des amerikanischen Bildungssystems aufkommen. Es wird befürchtet, auf technischen und wissenschaftlichen Gebieten an Einfluss zu verlieren, wenn nicht im

Bildungssektor enorme Anstrengungen unternommen werden (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 163).

Die Befürchtungen der USA äußern sich auch in Deutschland, was zur Folge hat, dass 1964 der so genannte „Bildungsnotstand“ durch Picht ausgerufen wird (vgl. Roux 2003, S. 3; Tolksdorf 1998, S. 119). Als Ausweg aus der Krise wird eine grundlegende Reform des Bildungswesens gefordert, die langfristig zu mehr Effizienz im deutschen Bildungssystem führt. Neben diese bildungspolitische Forderung treten sozialpolitische Hoffnungen. In der Bevölkerung steigt die Sensibilität für gesellschaftliche Benachteiligungen und die Rufe nach mehr Chancengleichheit werden zunehmend lauter (vgl. Fried 2001, S. 672; Roux 2003, S. 4).

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Intelligenzforschung aus den USA tragen dazu bei, dass schon bald frühkindliche Bildungschancen als mögliche Lösung des Problems diskutiert werden. Diesen neuen Ergebnissen zufolge kann die Intelligenzentwicklung im frühen Kindesalter von außen beeinflusst werden (vgl. Roux 2003, S. 4; Tolksdorf 1998, S. 118). Folglich wird die intellektuelle Leistungsfähigkeit eines Menschen nicht mehr allein als Ergebnis ererbter Begabung angesehen, sondern als durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen beeinflussbar (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 163). Lernen gewinnt gegenüber dem von innen gesteuerten Reifen an Bedeutung. Die Umwelt und das Lernangebot werden als entscheidender Faktor der kognitiven Entwicklung betrachtet (vgl. Grass/Knörzer 2000, S. 85). Diese These über die Bedeutung einer frühen Umweltstimulierung wird im Wesentlichen von Joseph M. Hunt vertreten. Seine Erkenntnisse werden durch Benjamin Blooms Berechnungen über die Intelligenzentwicklung ergänzt. Nach diesen Berechnungen vollziehen sich im Alter von vier Jahren etwa 50% und im Alter von acht Jahren weitere 30% der Intelligenzentwicklung (vgl. Schmidt-Denter 2002, S. 740). Spätere Defizite gelten aufgrund der Thesen von Hunt und Bloom als Folge mangelnder Lernanreize und Anregungen im frühen Kindesalter (vgl. Grass/Knörzer 2000, S. 85). Ein Mangel an Lernanregungen und damit nicht genutzte Lernchancen werden vor allem in den sozial unteren Schichten vermutet. Deshalb wird in



den USA ein nationales Programm entwickelt, das die frühe Förderung sozial benachteiligter Kinder ermöglicht. Im Rahmen des kompensatorischen Head-Start-Programms werden von 1964 bis 1968 etwa zwei Millionen Kinder, die den sozial unteren Schichten angehören, vom vierten oder fünften Lebensjahr an jeweils ein Jahr lang gefördert. Mit Hilfe dieses Vorschulprogramms wird ihrem defizitären häuslichen Lernumfeld entgegengewirkt. Übergreifendes Ziel ist, bei Schuleintritt mehr Chancengleichheit zu erreichen und somit mehr Kindern höhere Schulabschlüsse zu ermöglichen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 164).

Die neuen entwicklungspsychologischen Erkenntnisse sowie die Versuche der Frühförderung von Kindern in den USA führen auch in Deutschland zu Überlegungen, den Kindergarten in eine Neugestaltung des Bildungswesens einzubeziehen (vgl. Grass/Knörzer 2000, S. 85). Er wird nicht mehr als soziale Einrichtung für Kinder berufstätiger Mütter angesehen, sondern als Bildungseinrichtung, deren Lernangebote sich auch auf die Entwicklung von Kindern aus dem Bildungsbürgertum positiv auswirken können. Infolgedessen wird die traditionelle Kindergartenpädagogik als unzureichend empfunden (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 164).

Als Reaktion auf die Bildungsdiskussion wird in Deutschland 1965 der Deutsche Bildungsrat geschaffen. Er hat die Aufgabe, Pläne für eine Erneuerung des deutschen Bildungswesens zu entwerfen. Die Arbeit dieses Gremiums bedeutet für den Kindergarten eine Wende, da dem Ausbau und der Neukonzeption des Elementarbereichs Priorität eingeräumt wird (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 164).

### **3.2 Der Deutsche Bildungsrat**

Der Deutsche Bildungsrat setzt mit Bezug auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Intelligenzforschung aus den USA an der bestehenden Kindergartenpraxis an, die ihre Arbeit nach der Reifetheorie ausrichtet: „Die pädagogische Praxis des heutigen Kindergartens entspricht der Theorie des selbsttätig reifenden Kindes. Man wartet darauf, was das Kind in seiner Entwicklung selbsttätig hervorbringt.“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S.

103 f.). Die amerikanischen Forschungsergebnisse entziehen dieser einseitigen Orientierung an einer von innen gesteuerten Entwicklung die Legitimation:

Eine erzieherische Einstellung, die glaubt, abwarten zu müssen, bis ein Kind „reif für“ gewisse Lernprozesse geworden ist, mißversteht den Entwicklungsprozeß einseitig als Reifungsvorgang und versäumt es, die Lernmöglichkeiten der frühen Jahre zu nutzen (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 107).

Der Deutsche Bildungsrat vertritt deshalb die Absicht, den Elementarbereich so zu verändern, dass die frühen Lernmöglichkeiten optimal genutzt werden können.

Infolge der Bedeutung, die der Lernumgebung für die Entwicklung eines Kindes zukommt, wird auch erkannt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien gegenüber Kindern aus anderen Schichten benachteiligt sind. Konsequenterweise akzentuiert der Deutsche Bildungsrat den kompensatorischen Bildungsauftrag:

In den Familien ist in sehr unterschiedlichem Maße die Anregungsumwelt vorhanden, die sich auf späteres Lernen kumulativ auswirkt. [...] Besonders in unteren Sozialschichten fehlt es oft an Zeit, Interesse und dem notwendigen Wissen, so daß leicht ein Defizit von Entwicklungsanregungen entsteht. [...] Im Interesse der Kinder und der Gesellschaft hat man deshalb für benachteiligte Kinder eine kompensatorische Erziehung aus Gründen ausgleichender sozialer Gerechtigkeit gefordert (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 43).

Darüber hinaus betrachtet es der Deutsche Bildungsrat aber als seine Aufgabe, durch eine Verbesserung des Lernangebotes in den Kindergärten eine generelle Förderung zu erreichen. Ziel ist, alle Kinder so auf die Schule vorzubereiten, dass möglichst viele die Schule erfolgreich abschließen können (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 43).

Der Kindergarten hat also nunmehr eine Doppelfunktion zu erfüllen. Neben die Betreuungsfunktion tritt nun ausdrücklich der Erziehungs- und Bildungsauftrag:

Die Kindergärten erfüllen heute zwei unterschiedliche Aufgaben: Einmal entlastet die Aufnahme von Kindern für bestimmte Zeiten des Tages insbesondere die Mütter zugunsten von Aufgaben, die ihnen durch den Haushalt,

jüngere Kinder oder eine Berufstätigkeit entstehen; zum anderen sollen die vorschulischen Einrichtungen die Kinder pädagogisch fördern (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 102).

Die Praxis des Kindergartens, die seit der Entstehung der Einrichtung von sozial-fürsogerischen Motiven geprägt ist, steht nun den Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik gegenüber (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 131). Als Konsequenz etabliert der Deutsche Bildungsrat den Kindergarten als offiziellen Bestandteil des Bildungswesens, das sich demnach in vier Bereiche gliedert, von denen der Elementarbereich den ersten darstellt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 98).

Zur Erfüllung des Bildungsauftrages sieht der Deutsche Bildungsrat drei Maßnahmen vor: die Erhöhung der Kindergartenplätze, die Entwicklung neuer Curricula und die Neugestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 102). Diese Neuerungen werden, auf der Grundlage mehrerer Modellversuche, im Elementarbereich entwickelt und erprobt (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 165).

### **3.2.1 Der quantitative Ausbau**

Die Verwirklichung des Kindergartens als Ort, an dem Kinder vielfältige Lernerfahrungen machen können setzt zunächst eine Ausweitung des Platzangebotes voraus. Deshalb heißt es im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates: „Allerdings bedarf es dazu zuerst des gründlichen Ausbaus der Kindergärten, so daß alle Kinder, deren Eltern es wünschen, im Vorschulalter nach dem vollendeten 3. Lebensjahr einen Kindergartenplatz bekommen können.“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 108) Nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wird angestrebt, die Anzahl der Kindergartenplätze bis 1980 in dem Maße zu erhöhen, dass für 75% aller Drei- und Vierjährigen und für 100% der Fünfjährigen Plätze in Vorschuleinrichtungen zur Verfügung stehen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 21).

### 3.2.2 Curriculare Entwicklungen

Aufgrund der Einsicht in die Lernfähigkeit des Kindes und der Abkehr von nicht zu beeinflussenden Reifevorgängen gewinnen Lernaktivitäten an Bedeutung. Ein Programm, das Kinder anregt und Tätigkeiten vorsieht, die sie umfassend fördern, scheint notwendig. Deshalb kommt der Entwicklung eines Curriculums für den Elementarbereich große Bedeutung zu (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 45 f.).

Während der ersten Phase der Vorschulreform, von etwa 1967-1974, überwiegt bei den curricularen Ausrichtungen das funktionsorientierte Arbeiten. Dieser Ansatz zielt darauf ab, durch das gezielte Einüben von bestimmten Fertigkeiten den kindlichen Leistungs- und Entwicklungsstand zu verbessern. So haben beispielsweise Programme zur Steigerung der Wahrnehmungsdifferenzierung, zum Training der Denkfähigkeit oder zur Sprachförderung die Absicht, sozioökonomisch benachteiligten Kindern zu einem chancengleichen Schulstart zu verhelfen. Programme zum frühen Lesenlernen oder Fremdsprachenlernen sind dagegen an Kinder gerichtet, die zu Hause günstige Bedingungen vorfinden (vgl. Fried 2001, S. 674).

Angestoßen wird das Streben nach funktionsorientiertem Arbeiten im Kindergarten durch das 1964 in den USA erschienene Buch „How to teach your baby to read“ von Glenn Doman. Doman weist darin nach, dass schon Dreijährige lesen lernen können. Seinen Erkenntnissen zufolge kommt es lediglich darauf an, die geeigneten Methoden anzuwenden. Doman geht es aber nicht in erster Linie um das frühe Lesekönnen, vielmehr will er durch die frühe Leseförderung die kognitive Entwicklung der Kinder generell positiv beeinflussen (vgl. Grass/Knörzer 2000, S. 84).

Lückert, einer der wichtigsten Vertreter des funktionsorientierten Arbeitens in Deutschland, übersetzt Domans Buch ins Deutsche. Zudem entwickelt er gemeinsam mit anderen Vertretern dieser curricularen Richtung Materialien zum frühen Lesenlernen, zum Sprachtraining und zur Frühmathematik. Diese finden bei einer Reihe Eltern großen Anklang, so dass viele darauf drängen, in den Kindergärten Programme zur Frühförderung durchzuführen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 184, Grass/Knörzer 2000, S. 84).

Nach den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates greift das funktionsorientierte Arbeiten aber zu kurz, da es isolierte Fertigkeiten einübt, die in keinem Bezug zu den Lebenssituationen der Kinder stehen. Viel wichtiger als Programme, die das Lesenlernen vorverlegen, sind in den Augen des Bildungsrates Ansätze, die durch anregende Situationen die Denk- und Erkenntnisfähigkeiten insgesamt fördern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 46). So heißt es in den Ausführungen des Deutschen Bildungsrates:

Bei all dem geht es nicht darum, schulisches Lernen vorwegzunehmen, sondern darum, die allgemeinen Voraussetzungen für schulisches Lernen zu schaffen. Nicht das Erlernen besonderer Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Zählen ist wichtig, sondern das Erlernen allgemeiner Verfahrensweisen des Erkennens wie Beobachten, Vergleichen, Messen, kurz wie man überhaupt vorgehen kann, um Aufgaben zu lösen und Ziele zu erreichen (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 46).

Ergänzt werden soll diese generelle, umseitige Förderung durch emotionales und soziales Lernen, um der Gefahr einer einseitigen Entwicklung der Kinder vorzubeugen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 46).

Die vom Deutschen Bildungsrat vorgesehenen Merkmale eines Curriculums für den Elementarbereich weisen allesamt in Richtung eines situationsorientierten Arbeitens. Mittels von Erprobungsprogrammen werden nun mögliche Curricula entwickelt. Die Modellversuche von 1975 bis 1978 werden von drei curricularen Entwürfen geprägt. Erprobt werden zum einen das Curriculum „Elementare Sozialerziehung“ in Niedersachsen, weiterhin das Curriculum „Soziales Lernen“ in Hessen und Rheinland-Pfalz sowie die didaktischen Einheiten „Kindheit in Berlin“. Alle drei basieren auf einer Situationsorientierung (vgl. Tolksdorf 1998, S. 121).

### **3.2.3 Organisationsformen**

In Anbetracht der lerntheoretischen Erkenntnisse will der Deutsche Bildungsrat neben dem Ausbau des Elementarbereichs und der curricularen Entwicklungen auch die institutionellen Strukturen verändern. Neue Organisationsformen sollen der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit des Kindes besser gerecht werden und die inhaltlichen Veränderungen ergänzen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 126). Ziel der strukturellen Neuerungen ist neben der

Verbesserung und Steigerung der Lernfähigkeit, die allmähliche Heranführung der Fünfjährigen an schulische Lernformen sein (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 181).

Mit der Einsicht in die Notwendigkeit neuer institutioneller Strukturen, stellt sich die Frage, wo die Fünfjährigen am erfolgreichsten gefördert und auf den Schulbesuch vorbereitet werden können (vgl. ebd.). Dem Deutschen Bildungsrat kommt es dabei besonders auf die Gewährleistung eines gleitenden Übergangs an. So wird in Bezug auf die Steigerung der Lernfähigkeit betont:

Eine Änderung in der dargelegten Richtung wird erst möglich sein, wenn Elementar- und Primarbereich in der Entwicklung der Lernfähigkeit und in der Einschätzung der notwendigen Lernprozesse und Lernziele eine pädagogische Einheit bilden (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 50).

Deshalb empfiehlt der Deutsche Bildungsrat die Fünfjährigen aus den traditionellen Kindergärten herauszunehmen und an Grundschulen spezielle Vorklassen einzurichten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 127). Auf diese Weise soll einerseits die stärker schulbezogene Förderung erreicht werden und andererseits aber auch darauf geachtet werden, die Kinder allmählich an schulisches Lernen zu gewöhnen. Aus diesem Grund arbeiten Erzieherinnen bzw. Sozialpädagoginnen und Grundschullehrerinnen in den Vorklassen zusammen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 182).

Die neue Art des Lernens im Elementarbereich führt nur zum Erfolg, wenn die Tätigkeitsprogramme in der Eingangsstufe des Primarbereichs fortgesetzt werden und allmählich zu stärker formalisiertem Lernen in der Grundschule weiterführen (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 48).

Die Ausgliederung der Fünfjährigen aus dem Kindergarten bedeutet erstmals auch der Versuch einer Herabsetzung des Pflichtschulalters. „Als längerfristige Zielsetzung wird empfohlen, alle Kinder zum ersten Termin nach Vollendung des 5. Lebensjahres einzuschulen.“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 123)

Allerdings lösen die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates nachhaltige Auseinandersetzungen um die Zuordnung der Fünfjährigen aus. Deshalb soll im Rahmen von Modellversuchen festgestellt werden, ob die Fünfjährigen besser an Grundschulen oder in Kindergärten auf die Schule vorbereitet

werden. An den Grundschulen werden zwei unterschiedliche Modelle eingerichtet. Zum einen Vorschulklassen, die Fünfjährige aufnehmen und sie ein Jahr lang auf den regulären Schulbesuch vorbereiten. Zum anderen Eingangsklassen, die auf zwei Jahre angelegt sind und somit die neue Vorschulklasse der Fünf- und Sechsjährigen und die bisherige erste Grundschulklasse zusammenfassen. Die Entscheidung für einen weiteren Ausbau der Eingangsstufen und Vorklassen, wird von den Ergebnissen aus den Modellversuchen abhängig gemacht (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 182).

### **3.3 Das Ende der Bildungsreform**

Die Ergebnisse der Modellversuche zeigen, dass sowohl der Kindergarten als auch die Grundschule die Fünfjährigen fördern und auf den Schulbesuch vorbereiten kann, sofern eine entsprechende Ausstattung und ein angemessenes Programm vorhanden sind. Unterschiede zwischen dem Kindergarten und den Eingangsklassen bzw. Vorklassen können nicht belegt werden. Aufgrund dessen wird die Entscheidung um die Förderung der Fünfjährigen zugunsten des Kindergartens entschieden. Ein weiterer Ausbau der Vorschul- und Eingangsklassen wird nicht vorgenommen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 185).

In der Folge konzentrieren sich die Reformbemühungen auf die curricularen Neuerungen. Die drei unterschiedlichen Vorschulcurricula rücken in den Vordergrund und ihre Entwicklung in den Erprobungsprogrammen wird vorangetrieben (vgl. Roux 2003, S. 4). Allerdings wird nach Ende des Erprobungszeitraums die Reforminfrastruktur rasch abgebaut, so dass die neuen situationsorientierten Ansätze nicht gezielt verbreitet werden können (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 60; Roux 2003, S. 4). Die Weiterführung konzentriert sich bald auf das Curriculum „Soziales Lernen“ (vgl. Tolksdorf 1998, S. 123). Aber auch dieses Konzept wird in der Praxis schnell pragmatisiert (vgl. Roux 2003, S. 4). Die Bemühungen um eine Verbesserung der pädagogischen Förderung von Kindern im Rahmen der institutionellen Vorschulerziehung kommen zum Stillstand (vgl. Fried 2001, S. 675).

Das schwindende Interesse an den Reformbestrebungen im Elementarbereich wird durch kritische Stimmen aus den USA noch weiter vorangetrieben. Das in den USA angesetzte kompensatorische Head-Start-Programm erbringt nicht die gewünschten Erfolge und die Hoffnungen auf eine Steigerung der Leistungsfähigkeit durch frühe Förderung treten Ende der 1970er-Jahre wieder in den Hintergrund (vgl. Grass/Knörzer 2000, S. 87).

### **3.4 Der Kindergarten in den 1980er-Jahren**

In den 1980er-Jahren verlieren die bildungspolitischen Aspekte des Kindergartens weiter an Bedeutung, stattdessen treten verstärkt sozial- und familienpolitische in den Vordergrund. Die frühe Kindheit und ihre Bedeutung für die Lernfähigkeit eines Kindes verschwinden aus dem öffentlichen Interesse. Kinder werden hauptsächlich im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit von Müttern und bedarfsgerechten Öffnungszeiten des Kindergartens genannt. Für die Verlagerung von bildungspolitischen Aspekten hin zu sozial- und familienpolitischen Aspekten gibt es im Wesentlichen zwei Gründe, die sich beide auf die Lebensbedingungen von Familien beziehen. Zum einen leben junge Familien immer häufiger an anderen Orten als ihre Verwandten und sind aufgrund dessen auf soziale Netze außerhalb der Familie angewiesen. Zum anderen versuchen immer mehr Mütter Kinder mit ihrer Erwerbstätigkeit zu vereinen (vgl. Colberg-Schrader 1998, S. 89; Elschenbroich 2001, S. 18).

Dem zunehmenden Wunsch nach Kindergartenplätzen wird 1996 mit einem Gesetz entsprochen. Nach § 24 des KJHG hat seit 1996 jedes Kind vom dritten Lebensjahr an bis zum Eintritt in die Schule einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz:

Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch eines Kindergartens. Für Kinder im Alter unter drei Jahren und für Kinder im schulpflichtigen Alter sind nach Bedarf Plätze in Tageseinrichtungen vorzuhalten. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben darauf hinzuwirken, dass ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen zur Verfügung steht. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, SGB Achtes Gesetzbuch, S. 50)



Die Verwirklichung des Rechtsanspruches stellt das Bemühen um die Ausweitung des Platzangebotes noch weiter in den Vordergrund, da große Anstrengungen erforderlich sind, um den Rechtsanspruch zu erfüllen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 288).

Bis zur Jahrtausendwende gelingt es, den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz in Deutschland umzusetzen. Damit ist die Ausweitung des Platzangebotes der Kindergärten aber keineswegs abgeschlossen. Um die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit zu gewährleisten, werden mehr Ganztagsplätze, flexiblere Öffnungszeiten sowie eine Erhöhung der Plätze für Kinder unter drei Jahren und über sechs Jahren gefordert (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 289; Bichsel/Ehinger 2003, S. 28).

Auch der 11. Kinder- und Jugendhilfebericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend weist auf die noch offen stehenden Aufgaben im Bereich des quantitativen Ausbaus hin, betont zugleich aber wieder den Bildungsauftrag des Kindergartens:

Die Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots im Krippen-, Kindergarten- und Hortbereich muss daher nicht allein unter Erziehungs- und Betreuungs-, sondern ebenso unter Bildungsgesichtspunkten von Ländern und Gemeinden in allen Regionen Deutschlands angestrebt und verwirklicht werden. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002a, S. 10)

Seit 1991 hat der Kindergarten laut dem Kinder- und Jugendhilfegesetz offiziell einen Bildungsauftrag:

In Kindergärten, Horten und anderen Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrichtungen), soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Die Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, SGB Aches Buch, S. 49)

Allerdings wird Bildung im Vergleich zu den beiden anderen Aufgaben Betreuung und Erziehung vernachlässigt. In den meisten Kindergärten geht die Bildungsaufgabe unter im Begriff der Einheit von Betreuung, Bildung und Erziehung (vgl. Hacker 2001, S. 85; Lill 2000, S. 7). Die Anstrengungen

hinsichtlich der Umsetzung des Rechtsanspruches verstärken diese Tendenz noch (vgl. Vogt 2003, S. 21).

In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass für die Einführung des Rechtsanspruches 1996 nicht bildungspolitische Aspekte entscheidend sind, sondern frauenpolitische Forderungen im Rahmen der Auseinandersetzungen um den Abtreibungsparagraphen. Dies zeigt noch einmal ausdrücklich, dass seit den 1980er-Jahren der Kindergarten vorwiegend unter sozial- und familienpolitischen Aspekten gesehen wird und nicht als Ort zur Förderung von Lernprozessen von Kindern (vgl. Hebenstreit-Müller/Müller 2002, S. 13; Roux 2003, S. 6).

Nur allmählich rückt der Bildungsauftrag in den 1990er-Jahren in den Vordergrund. Angesichts der Bemühungen um die Gewährleistung des Rechtsanspruches kommt die Sorge auf, dass die pädagogische Qualität zugunsten der Quantität in Deutschland vernachlässigt wird. In der Folge wird in der Öffentlichkeit langsam wieder von der Förderung von Bildungsprozessen in Kindergärten gesprochen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 317). Allerdings macht die Qualitätsdebatte ein Problem deutlich: Der Bildungsauftrag der Kindergärten in Deutschland ist unklar. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz weist dem Kindergarten 1991 zwar einen Bildungsauftrag zu, führt diesen aber nicht näher aus (vgl. Lill 2000, S. 7). Für konkretere Festlegungen zur pädagogischen Ausgestaltung sind die einzelnen Bundesländer zuständig (vgl. Münder u.a. 1999, S. 248). Allerdings gehen auch die entsprechenden Landesgesetze nicht über allgemeine Richtlinien hinaus (vgl. z.B. Sozialministerium Baden-Württemberg, KGaG 1999, § 2). Folglich bleibt es jeder Einrichtung selbst überlassen, die Ziele ihrer Bildungsarbeit festzulegen. Es gibt keine verbindlichen Kriterien, an denen sich Erzieherinnen bei der Umsetzung des Bildungsauftrags orientieren können. Dieses Manko bildet den Beginn einer neuen Bildungsdiskussion (vgl. Bichsel/Ehinger 2003, S. 29; Elschenbroich 2001, S. 16).

## **4 Die neue Bildungsdiskussion seit den 1990er-Jahren**

In Deutschland gibt es keinen verbindlichen Bildungsplan für den vorschulischen Bereich (vgl. Huppertz 2003, S. 9). Es ist deshalb zu fragen, woran sich die Erzieherinnen in den Kindergärten bei der Auswahl ihrer Bildungsinhalte orientieren. Die meisten Erzieherinnen geben an, ihre pädagogische Arbeit nach dem so genannten *Situationsansatz* auszurichten (vgl. ebd., S. 11). Der Situationsansatz geht aus dem Curriculum „Soziales Lernen“ hervor, das sich in den 1970er-Jahren als Bildungscurriculum durchgesetzt hat (vgl. Fthenakis 2003a, S. 9). Der Ansatz, nach dem die meisten Erzieherinnen angeben zu arbeiten, hat also den Anspruch, Bildungs- und Erziehungsziele vorzugeben (vgl. Fried 2003a, S. 2). Dennoch wird dem Situationsansatz vielerorts vorgeworfen, kein tatsächliches Bildungskonzept zu sein (vgl. Huppertz 2003, S. 11). Diesem Vorwurf soll im Folgenden nachgegangen werden.

### **4.1 Der Situationsansatz**

#### **4.1.1 Die Merkmale des Situationsansatzes**

Der Situationsansatz ist seit den 1970er-Jahren ständig weiter entwickelt worden (vgl. Fried 2003a, S. 2). Deshalb bestehen heute verschiedene Varianten nebeneinander. Allen Konzeptionen, die unter dem Oberbegriff Situationsansatz zusammen gefasst werden, ist aber eines gemeinsam, der Bezug zu den Lebenssituationen der Kinder. Diese Lebenssituationen stehen im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens. Von Bedeutung sind insbesondere diejenigen Situationen, die für kleine Kinder problematisch erscheinen und die es ihnen nicht ermöglichen, selbstständig zu handeln. Die Erzieherinnen haben die Aufgabe, solche Situationen aus dem Alltag der

Kinder auszuwählen und im Kindergarten zu behandeln (vgl. Tolksdorf 1998, S. 113). Ziel dabei ist, die Kinder für das Handeln in diesen Situationen zu qualifizieren. Hierfür müssen die ausgewählten Situationen zunächst analysiert werden. Dies ist nicht allein Aufgabe der Erzieherin, vielmehr analysiert sie die schwierigen Situationen im Gespräch mit den Kindern und mit den Eltern, gegebenenfalls auch gemeinsam mit anderen beteiligten Erwachsenen im Lebensumfeld der Kinder. Im Anschluss an die Analyse werden didaktische Einheiten entwickelt, die dann in Form von Projektarbeit mit den Kindern bearbeitet werden. Während dieser Arbeit erwerben die Kindern die nötigen Qualifikationen, um gegenwärtig und zukünftig in den Situationen autonom und kompetent handeln zu können (vgl. ebd., S. 114).

Um in anfänglich schwierigen Situationen in der Zukunft selbstständig agieren zu können, müssen Kinder über bestimmte Voraussetzungen verfügen. So ist es zunächst entscheidend, dass die Kinder ihre eigenen Bedürfnisse genau kennen und sich anderen Menschen mitteilen können. Außerdem müssen sie die Erwartungen anderer erkennen und akzeptieren können, vor allem auch dann, wenn diese nicht mit den eigenen Wünschen übereinstimmen oder die Erwartungen von Person zu Person unterschiedlich sind. Schließlich ist es wichtig zu wissen, welche Regeln in bestimmten Situationen gelten. In Bezug darauf kommt es besonders darauf an, dass Kinder entscheiden können, ob gewisse Regeln in einer konkreten Situation angemessen sind. Diese Ausführungen machen deutlich, dass im Mittelpunkt des Situationsansatzes das soziale Lernen steht. Den Grundsätzen dieser Konzeption folgend bildet das soziale Lernen nicht einen Lernbereich neben anderen, sondern den zentralen Bereich. Es geht in erster Linie darum, soziale bzw. emotionale Kompetenz zu erwerben. Andere Lernbereiche werden in das soziale Lernen integriert, was zur Folge hat, dass grundlegende Kompetenzen, wie beispielsweise die Sprachfähigkeit lediglich instrumentellen Wert haben (vgl. Fried 2003a, S. 2). Auf diese Weise wird entfremdetes Lernen vermieden (vgl. Diehm 1993, S. 61). In Abgrenzung zum schulischen Lernen, hat Lernen dem Situationsansatz zufolge immer einen sozialen und damit gesellschaftlichen Bezug. Es darf z.B.

nie darum gehen, isolierte Sachkompetenz zu vermitteln (vgl. Tolksdorf 1998, S. 115).

Dem Primat des sozialen Lernen kommen verschiedene Merkmale des Situationsansatzes entgegen. Dazu zählen altersgemischte Gruppen, das Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Kindern, die Integration ausländischer Kinder, die aktive Zusammenarbeit mit den Eltern und die gemeinwesenorientierte Arbeit. Diese Merkmale ermöglichen den Kindern die Erfahrung vielfältiger Lebenssituationen (vgl. Colberg-Schrader 1998, S. 89; Tolksdorf 1998, S. 115).

#### **4.1.2 Kritik am Situationsansatz**

Der Situationsansatz berücksichtigt das Kind in seiner Lebenswirklichkeit und versucht seine soziale Lage zu verbessern. Dieses Engagement für die Belange des Kindes ist durchaus positiv zu bewerten (vgl. Huppertz 1998, S. 19; Tolksdorf 1998, S. 146). Als Bildungskonzept ist der Situationsansatz jedoch nicht geeignet. Dies soll im Folgenden gezeigt werden. Die Kritikpunkte beziehen sich dabei auf die Grundidee des Situationsansatzes, d.h. auf die Gewinnung von Bildungsthemen aus Situationen (vgl. Huppertz 2003, S. 11).

Das Grundprinzip des Situationsansatzes sieht vor, Bildungsinhalte direkt aus der Lebenswirklichkeit der Kinder zu bestimmen. Anstelle von pädagogischen Zielen und Werten geben von den Kindern erlebte Situationen die Richtung vor (vgl. ebd.). Es gibt keinen pädagogischen Bezugsrahmen, der über die Situationen hinausgeht und die Auswahl der Bildungsinhalte bestimmt (vgl. Tolksdorf 1998, S. 144). Welche Inhalte Kinder bilden ist deshalb völlig willkürlich und zudem abhängig vom Lebensumfeld der Kinder. Themen und Inhalte, die Kinder in ihrem Umfeld nicht erfahren, werden im Kindergarten nicht berücksichtigt. Eine solche Vorgehensweise legt Kinder auf ihre Lebenswirklichkeit fest und benachteiligt Kinder aus bildungsfernen Schichten, die in ihrem Umfeld weniger erfahren und erleben als Kinder, die in Verhältnissen aufwachsen, in denen sehr viel Wert auf eine umfassende Bildung gelegt wird (vgl. Elschenbroich 2001, S. 26; Huppertz 1998, S. 159). Kinder, die von ihren familiären Lebensverhältnissen her benachteiligt sind, werden folglich im Kindergarten weiter benachteiligt. Dies ist nicht nur auf das

Fehlen übergreifender Bildungsziele zurückzuführen, sondern auch auf die besondere Stellung, die dem sozialen Lernen zukommt. Dem Situationsansatz zufolge überlagert das soziale Verhalten der Kinder den Wissensbereich. Sachwissen hat keinen Eigenwert und wird nur dann berücksichtigt, wenn es in soziale Prozesse eingebunden ist. Dies führt dazu, dass die kognitiven Strukturen der Kinder und damit ihre geistige Entwicklung vernachlässigt wird. Betroffen sind hiervon wiederum besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten. Sie bekommen zu Hause weniger Wissen vermittelt, als Kinder aus sozial anderen Schichten, die umfassend gefördert werden. Dem Kindergarten kommt deshalb die Aufgabe zu, gerade im Wissensbereich defizitären Ausgangsbedingungen kompensatorisch entgegenzuwirken. Eine solche kompensatorische Erziehung kann der Situationsansatz aufgrund seiner einseitigen Ausrichtung auf das soziale Lernen nicht leisten (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 64; Huppertz 1992, S. 50 f. u. S. 115 f.).

Schließlich ist kritisch anzumerken, dass der Situationsansatz nicht zu verwirklichen ist. Das liegt nicht zuletzt daran, dass er nahezu beliebig ausgelegt werden kann, und deshalb Erzieherinnen in der Regel überfordert. Anstelle von klaren Richtlinien, die Orientierung bieten können, lässt der Situationsansatz zahlreiche Interpretationen offen und ist folglich für die Praxis unbrauchbar. Auch wenn die meisten Erzieherinnen angeben, nach dem Situationsansatz zu arbeiten, so gehen sie in der Praxis doch ihren eigenen Weg. Die Offenheit des Situationsansatzes lässt ihnen keine andere Wahl (vgl. Huppertz 1992, S. 115 f.; Huppertz 1998, S. 19).

Seit Beginn des neuen Jahrtausends wird die Kritik am Situationsansatz infolge der Veröffentlichung der Ergebnisse der beiden internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU weiter verstärkt. Die Studien zeigen, dass das deutsche Bildungssystem nicht in der Lage ist, familiär bedingte Benachteiligungen zu kompensieren.

## **4.2 Die internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU**

Sowohl PISA als auch IGLU gehören zu einer längerfristig und umfassend angelegten internationalen Strategie der Qualitätssicherung der OECD im

Bereich Bildung. Die beiden Studien tragen dazu bei, eine Grundlage für gezielte und wirksame Verbesserungen im Bildungswesen zu schaffen (vgl. Schavan 2001, S. 11). Die PISA-Studie, an der 15-Jährige aus 32 Ländern beteiligt sind, prüft die drei Bereiche, Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung. Bei der ersten Erhebung im Jahr 2000 liegt der Schwerpunkt auf der Lesekompetenz. Im Jahr 2003 steht die mathematische Grundbildung im Mittelpunkt und im Jahr 2006 die naturwissenschaftliche Grundbildung (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 17).

Die IGLU-Studie untersucht im Frühsommer 2001 die Fähigkeiten von Kindern im Leseverständnis am Ende der vierten Jahrgangsstufe in 35 Ländern weltweit (vgl. Bos u.a. 2003, S. 7).

Beide Studien betrachten die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Lernprozesse, auf die neben dem Unterricht auch außerschulische und familiäre Merkmale einwirken (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 379; Bos u.a. 2003, S. 15). Die Ergebnisse legen deshalb nicht nur Mittelwerte, sondern auch Leistungsverteilungen offen. Sie zeigen, ob es den teilnehmenden Ländern gelingt, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder zu kompensieren und Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Aufgrund dessen werden im Rahmen der Studien auch die biografischen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien- und Lebensverhältnisse erfasst (vgl. Lange 2001, S. 14). Besonders interessant ist dabei zu erfahren, wie stabil die Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen und den Merkmalen der Kinder bzw. Jugendlichen im internationalen Vergleich sind (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 380).

Um aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen, muss sich der Vergleich aber auf Staaten beziehen, die ähnliche Merkmale aufweisen (vgl. Bos u.a. 2003, S. 9). Betrachtet man die Familienmuster im internationalen Vergleich so scheint Deutschland charakteristisch für moderne Industriestaaten zu sein. Das gilt für den sozioökonomischen Status, für die Bildungsstruktur, den dominierenden Familientyp, die Anzahl der Kinder und die Erwerbsquoten von Vater und Mutter (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 346). Im Gegensatz dazu muss die Lage der Familien mit Migrationsgeschichte differenziert betrachtet werden.

Hier sind die historisch und geografisch bedingten Unterschiede gravierend, so dass ein direkter internationaler Vergleich nicht möglich ist (vgl. ebd., S. 347). Dennoch lassen sich Länder mit ähnlicher Zuwanderungsstruktur identifizieren. Grundsätzlich können vier große Ländergruppen unterschieden werden, die auf unterschiedliche Art und Weise von Migration betroffen sind (vgl. ebd., S. 349). Zunächst gibt es Länder, die keine quantitativ bedeutsame Zuwanderung aufweisen (vgl. ebd., S. 351). Zur zweiten Gruppe zählen die ehemaligen Kolonialmächte. In Belgien, Frankreich, im Vereinigten Königreich und den Niederlanden stellen aus den ehemaligen Kolonien zugewanderte Familien einen erheblichen Bevölkerungsanteil dar. Zur dritten Gruppe gehören die klassischen Einwanderungsländer Australien, Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten. Deutschland gehört zur vierten Gruppe, zu den Zielländern der jüngeren europäischen Arbeitsmigration. Diese sind gleichzeitig auch bevorzugte Aufnahmeländer für Bürgerkriegsflüchtlinge und politisch Verfolgte. Neben Deutschland zählen Dänemark, Liechtenstein, Norwegen, Österreich, Schweden, die Schweiz und Luxemburg zu dieser Gruppe (vgl. ebd., S. 349). Ihr gilt besonderes Augenmerk, wenn es darum geht, Deutschland mit anderen Migrationsländern zu vergleichen (vgl. ebd., S. 394).

#### **4.2.1 Die Ergebnisse der PISA-Studie in Bezug auf die Verwirklichung von Chancengleichheit**

Hinsichtlich der Bedeutung familiärer Lebensverhältnisse zeigen die Ergebnisse im internationalen Vergleich, dass in allen an PISA beteiligten Staaten soziale Disparitäten im Erwerb von Lesekompetenz auftreten, allerdings variieren sie von Land zu Land. Das Verhältnis von sozialer Herkunft und Schulerfolg ist folglich nicht deterministisch. In keinem anderen der untersuchten Länder hängen die Leistungen der Jugendlichen so stark vom sozioökonomischen Status der Familie ab wie in Deutschland. Länder wie Japan, Korea, Island und Finnland, die alle nur sehr schwache Disparitäten aufweisen, zeigen wie groß der Spielraum für die Entkopplung von sozialer Herkunft und schulischen Leistungen sein kann (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 383). Das Beispiel Finnland verdeutlicht darüber hinaus, dass eine



erfolgreiche Entkopplung nicht auf Kosten des Leistungsniveaus insgesamt erfolgen muss. Finnland hat bei relativ geringen sozialen Disparitäten gleichzeitig eine hohe Lesekompetenz (vgl. ebd., S. 393).

Auch in Bezug auf den Zusammenhang von Lesekompetenz und Zuwanderung gibt es tendenziell in allen untersuchten Ländern einen Leistungsunterschied zwischen Kindern aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Berücksichtigt werden dabei nur Länder, die eine substantielle fremdsprachige Zuwanderung zu verzeichnen haben. Betrachtet man die Ergebnisse genauer, so wird deutlich, dass insbesondere die Zielländer der jüngeren europäischen Arbeitsmigration hohe Kompetenzunterschiede aufweisen (vgl. ebd., S. 394). Ein differenzierter Vergleich zwischen Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz, allesamt Länder dieser Gruppe, zeigt aber, dass in Deutschland der Kompetenzunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund besonders groß ist. In Norwegen und Schweden erreichen Kinder mit Migrationshintergrund deutlich bessere Leistungen als in Deutschland. Dieser Vergleich macht deutlich, dass auch der Zusammenhang von Zuwanderung und Lesekompetenz nicht deterministisch ist (vgl. ebd., S. 396).

#### **4.2.2 Die Ergebnisse der IGLU-Studie in Bezug auf die Verwirklichung von Chancengleichheit**

Aufgrund der Befunde der PISA-Studie stellt sich die Frage, inwieweit bei den 15-Jährigen festgestellte Disparitäten bereits in der Grundschule angelegt sind (vgl. Bos u.a. 2003, S. 266). Hinsichtlich des sozialen Hintergrunds zeigt sich, dass die Unterschiede auch am Ende der vierten Klasse ausgeprägt sind. Sie sind allerdings geringer als bei den 15-Jährigen (vgl. ebd., S. 298). Dies deutet daraufhin, dass bereits in der Grundschule vorhandene Probleme sich in der Sekundarstufe noch verstärken (vgl. ebd., S. 300). Bezogen auf Diskrepanzen zwischen Schülern aus Familien ohne Migrationshintergrund und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund sind die Ergebnisse für Deutschland besonders alarmierend. Deutschland weist nach Norwegen die größten Diskrepanzen auf (vgl. ebd., S. 299).

Der internationale Vergleich macht deutlich, dass es in Deutschland dringend notwendig ist, Wege zu finden, um soziale Disparitäten auszugleichen. Sowohl die Autoren der IGLU-Studie als auch die der PISA-Studie verweisen in diesem Zusammenhang auf den Bereich der vorschulischen Bildung (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 372; Bos u.a. 2003, S. 300). Welche Bedeutung die beiden Vergleichsstudien für die Vorschulpädagogik haben, wird im Folgenden dargestellt.

#### **4.2.3 Die Aussagekraft der beiden Vergleichsstudien für die Vorschulerziehung**

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA- und der IGLU-Studie werden auch die Leistungen der vorschulischen Bildung stärker in den Blick genommen. So werden von verschiedenen Seiten frühere Bildungsmaßnahmen gefordert (vgl. Terhart 2002, S. 38). Allerdings lassen sich die Studien nicht direkt als Beleg dafür heranziehen, dass die festgestellten Defizite und Disparitäten ihren Ursprung in der frühen Kindheit haben. Die PISA-Studie untersucht die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, die IGLU-Studie ermittelt die Fähigkeiten und Kenntnisse von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Die Ergebnisse beider Studien beschreiben den jeweiligen Leistungsstand der Schüler und die statistisch ermittelten Zusammenhänge. Dabei handelt es sich aber nicht um eine längsschnittliche Beschreibung von Lernprozessen der getesteten Schülerinnen und Schüler. Es ist deshalb nicht möglich, von den Ergebnissen direkt auf Ursachen für das Zustandekommen der Ergebnisse zu schließen. Wenn als Konsequenz aus den Ergebnissen der beiden Vergleichsstudien eine Verbesserung der vorschulischen Bildung gefordert wird, so handelt es sich dabei um eine Ergebnisinterpretation (vgl. Roux 2003, S. 3; Terhart 2002, S. 30).

Diese ist aber sehr wohl berechtigt. Die von beiden Vergleichsstudien bestätigten Zusammenhänge zwischen schulischen Leistungen einerseits und sozialer Herkunft bzw. Migrationsstatus andererseits legen Konsequenzen im vorschulischen Bereich nahe (vgl. Roux 2003, S. 3). Bereits zu Beginn der Schulpflicht weisen Kinder in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen gravierende Unterschiede auf (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 318). Auf diese familiär

bedingten Unterschiede kann bereits vor Eintritt in die Schule ausgleichend eingewirkt werden (vgl. Roux 2003, S. 3). Sowohl PISA als auch IGLU sind insofern von Bedeutung für den vorschulischen Bereich. Insbesondere die breite öffentliche Resonanz der PISA-Studie trägt dazu bei, dass darüber diskutiert wird, wie Kinder bereits in der frühen Kindheit gezielt gefördert werden können (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 318). Für eine inhaltliche Diskussion im frühpädagogischen Bereich müssen aber über die Ergebnisse der beiden Vergleichsstudien hinaus, auch die Empfehlungen des Forum Bildung herangezogen werden (vgl. Berthold 2002, S. 8).

### 4.3 Das Forum Bildung

Das Forum Bildung wird 1999 von Bund und Ländern eingesetzt, mit dem Ziel, Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu gewährleisten. Ausgangspunkt für die Einrichtung des Forum Bildung ist die Erkenntnis, dass Bildung in Zukunft immer mehr an Bedeutung gewinnt (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 46). So heißt es in der Präambel zu den Empfehlungen des Forum Bildung:

Bildungspolitik steht vor der doppelten Herausforderung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die über die Zukunft des Einzelnen, aber auch der Gesellschaft und der Wirtschaft entscheiden, sowie angesichts immer höherer und neuer Qualifikationsanforderungen Ausgrenzung zu vermeiden und schon bestehende Ausgrenzung abzubauen. (ebd., S. 7).

Auf dieser Grundlage werden von Bildungs- und Wissenschaftsministerinnen und -ministern sowie Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner, Wissenschaft, Kirchen, Auszubildenden und Studierenden Empfehlungen zur Bildungsreform erarbeitet (ebd., S. 46). Im Januar 2002 werden diese Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland erstmals der Öffentlichkeit präsentiert.

Bemerkenswert ist, dass die Bedeutung der Bildungsfunktion der Tageseinrichtungen und die Notwendigkeit der Stärkung frühkindlicher Lernprozesse an erster Stelle der zwölf Empfehlungen hervorgehoben werden (vgl. Fthenakis 2003a, S. 13). Der Arbeitsstab des Forum Bildung sieht es als

Chance an, dass der Besuch eines Kindergartens heute weitgehend akzeptiert ist, und fast alle Kinder ab dem 4. Lebensjahr die Möglichkeit haben, eine Tageseinrichtung zu besuchen. Auf diese Weise haben die meisten Kinder die Möglichkeit, auch außerhalb ihrer Familie wichtige Bildungserfahrungen zu machen (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Expertenberichte des Forum Bildung 2002, S. 129). Voraussetzung hierfür ist aber, die Kindertageseinrichtungen so zu verbessern, dass sie die frühen Bildungsprozesse von Kindern angemessen unterstützen können. Es wird deshalb empfohlen, den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen zu definieren und zu verwirklichen (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 11).

Die Arbeitsergebnisse des Forum Bildung geben vielfältige Anstöße für eine inhaltliche Diskussion im frühpädagogischen Bereich. Deshalb werden sie im Folgenden einbezogen. Hinzugezogen werden müssen aber auch die Ergebnisse der Vergleichsstudie „Starting Strong“. Diese Studie der OECD über frühkindliche Bildung und Erziehung bildet ebenfalls eine wichtige Reflexionsgrundlage (vgl. Berthold 2002, S. 9).

#### **4.4 Die internationale Vergleichsstudie „Starting Strong“**

Im Jahr 1998 leitet die OECD eine Vergleichsstudie über frühkindliche Bildung und Erziehung ein. Ziel dieser Studie ist es, allen beteiligten Ländern grenzübergreifende Informationen über vorschulische Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen und dadurch Verbesserungen im vorschulischen Bereich zu ermöglichen (vgl. OECD 2001, S. 3).

Der Studie liegen insgesamt sieben Fragekomplexe zu Grunde. Der erste betrifft den Ausbau des vorschulischen Systems, um einen chancengerechten Zugang für alle Kinder zu sichern (vgl. ebd., S. 8). Der zweite gilt der Verbesserung der Angebotsqualität. Der dritte Komplex behandelt die Koordinierung von Kindertageseinrichtungen und Fachdiensten (vgl. ebd., S. 9). Weiterhin werden Strategien der Finanzierung sowie die Qualifizierung und die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte berücksichtigt. Der sechste Bereich beschäftigt sich mit Rahmenplänen für die pädagogische Arbeit und der letzte

mit der Beteiligung von Eltern, Familien und dem Gemeinwesen (vgl. ebd., S. 9 f.).

Obwohl Deutschland nicht an der Studie beteiligt ist, kann diese doch weiterführende Anstöße für die Verbesserung der vorschulischen Bildung hierzulande liefern. Sie zeigt außerdem, dass das neue Interesse an frühkindlichen Lernprozessen nicht auf Deutschland beschränkt ist. Das internationale Interesse lässt sich unter anderem damit begründen, dass neueste Ergebnisse der Hirnforschung frühkindlichen Bildungsprozessen große Bedeutung beimessen (vgl. ebd., S. 13).

## **4.5 Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung für die Vorschulerziehung**

### **4.5.1 Die Entwicklungspsychologie**

In der Entwicklungspsychologie wird der Zeit vor der Einschulung von ihren Potenzialen und Chancen her eine besondere Bedeutung beigemessen. Das liegt daran, dass es bereits in den ersten sechs Lebensjahren sensible Phasen gibt (vgl. Huppertz 2003, S. 7).

Das Konzept der sensiblen Phasen kommt ursprünglich aus der Embryologie. Dort wird festgestellt, dass ungünstige Einflüsse die sich entwickelnden Organe und Funktionen nicht in allen Abschnitten der Schwangerschaft in gleicher Weise beeinträchtigen. Vielmehr gibt es kritische Zeitabschnitte in der Entwicklung, in denen ein Organ oder ein Körperteil besonders empfindlich ist (vgl. Mietzel 2002, S. 77; Montada 2002, S. 35).

In der Entwicklungspsychologie werden sensible Phasen als Abschnitte in der Entwicklung bezeichnet, in denen bestimmte Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben und folglich die Entwicklung nachhaltig beeinflussen (vgl. Mietzel 2002, S. 16; Montada 2002, S. 35). Sensible Phasen sind einmalig, d.h. sie können zu einem späteren Zeitpunkt nicht noch einmal in Erscheinung treten (vgl. Huppertz 2003, S. 7). In vorangehenden oder nachfolgenden Zeitabschnitten sind die gleichen Erfahrungen weniger wirksam (vgl. Montada 2002, S. 35). Lernen ist dann weniger leicht möglich (vgl. ebd.,

S. 36). Zudem lernen Kinder während der sensiblen Perioden aus eigenem Antrieb (vgl. Huppertz 2003, S. 7).

Dem Beginn einer sensiblen Phase geht ein physiologischer Prozess der Funktionsreifung vorher, der die Voraussetzungen für neue Erfahrungen schafft (vgl. Huppertz 2003, S. 7; Montada 2002, S. 36). Welche Erfahrungen zu welchem Alterszeitpunkt entscheidenden Einfluss haben, wird also von inneren Prozessen des Organismus bestimmt (vgl. Mietzel 2002, S. 16).

Sensible Phasen gibt es für die Entwicklung der Leistungsmotivation und der Motorik, außerdem für das Beziehungslernen und die Sprachentwicklung (vgl. Huppertz 2003, S. 7; Oerter 1984, S. 90). Die sensible Phase für den Spracherwerb endet etwa im Alter von fünf Jahren (vgl. Mietzel 2002, S. 174). In diesem Zeitraum werden die entscheidenden Grundlagen für die Entwicklung der Sprache gelegt (vgl. ebd., S. 178). Kinder können aber eine Sprache nur dann erfolgreich lernen, wenn sie aus ihrer Umwelt entsprechende Anregungen erhalten (vgl. Mietzel 2002, S. 175). Die frühe Kindheit ist folglich keineswegs nur ein Abschnitt des Reifens. Die Lernprozesse, die während der frühen Kindheit erfolgen, sind von entscheidender Bedeutung für die Weiterentwicklung des Kindes. Sie bilden den Rahmen für das, was später erreicht werden kann (vgl. Oerter 1984, S. 91).

Neuere Ergebnisse der Hirnforschung bestätigen die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über die Bedeutung der ersten Lebensjahre (vgl. Vogt 2003, S. 21).

#### **4.5.2 Die Hirnforschung**

Noch vor 30 Jahren geht die Wissenschaft davon aus, dass die Entwicklung des Gehirns allein von der Umwelt abhängt. Es wird angenommen, dass jedes Gehirn in etwa mit den gleichen Voraussetzungen auf die Welt kommt und bei der Geburt für alles offen ist (vgl. Singer 2002, S. 43). Heute ist dagegen vielerorts zu vernehmen, die Entwicklung des Gehirns sei vollkommen genetisch bestimmt (vgl. ebd.). Dieser Annahme widersprechen allerdings heutige Kenntnisse über die Hirnentwicklung (vgl. ebd., S. 44).

Direkt nach der Geburt sind die Sinnesorgane dazu in der Lage, Signale aus der Umwelt aufzunehmen. Alles, was von nun an auf sie einwirkt, beeinflusst die

weitere Entwicklung des Gehirns (vgl. ebd., S. 46 f.). Das liegt daran, dass die Nervenzellen bei der Geburt zwar alle im Wesentlichen angelegt, vor allem in der Großhirnrinde aber noch nicht miteinander verbunden sind. Viele Verbindungen bilden sich erst nach der Geburt aus, aber ein großer Anteil wird nach kurzer Zeit wieder vernichtet. Nur etwa ein Drittel der einmal angelegten Nervenverbindungen bleibt erhalten, welche das sind, ist abhängig von der Aktivität, die sie vermitteln. Folglich wird die Ausbildung der Großhirnrinde von Sinnessignalen und damit von Anregungen aus der Umwelt beeinflusst. Die kognitiven Leistungen eines Kindes sind also nicht allein auf seine Gene zurückzuführen, sondern werden auch von frühen Erfahrungen geprägt (vgl. ebd., S. 47).

Die verschiedenen Bereiche der Großhirnrinde entwickeln sich aber nicht alle mit gleicher Geschwindigkeit, was sich in der sequenziellen Ausbildung kognitiver Leistungen widerspiegelt. Um seine Entwicklung optimieren zu können, benötigt das Gehirn folglich in verschiedenen Entwicklungsphasen unterschiedliche Anregungen aus der Umwelt (vgl. ebd., S. 50 f.).

Diese neurobiologischen Erkenntnisse bestätigen die entwicklungspsychologische Theorie der sensiblen Phasen.

#### **4.6 Zusammenfassende Bemerkungen**

In den 1990er-Jahren löst das Fehlen einheitlicher Bildungs- und Erziehungsstandards für Kindertageseinrichtungen eine neue Diskussion über den frühpädagogischen Bereich aus (vgl. Elschenbroich 2001, S. 16). Der Situationsansatz, der jahrelang nicht wissenschaftlich untersucht wird, gerät zunehmend in die Kritik (vgl. Fried 2003a, S. 2). Verbindliche Bildungs- und Erziehungsstandards werden gefordert (vgl. ebd., S. 3). Zu Beginn des neuen Jahrtausends regen internationale Vergleichsstudien, allen voran PISA, die Diskussion weiter an (vgl. Roux 2003, S. 1). In der Folge wird die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten und Migrantenfamilien diskutiert (vgl. Fried 2003a, S. 5).

Präventives Arbeiten im vorschulischen Bereich und die Verwirklichung von Chancengleichheit sind internationale Themen. Dies zeigt der Abschlussbericht

der Vergleichsstudie, Starting Strong, der Prävention als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen bezeichnet (vgl. OECD 2001, S. 13).

Insgesamt macht diese Studie deutlich, dass die Erwartungen an vorschulische Bildungsarbeit international zunehmen. Als Konsequenz führen viele Länder Rahmencurricula für den vorschulischen Bereich ein (vgl. Oberhuemer 2003, S. 38). Auch in Deutschland wird die Einführung eines einheitlichen Bildungsplanes diskutiert. Es herrscht allerdings Unklarheit darüber, wie ein solcher Plan aussehen soll (vgl. Fried 2003a, S. 3). Regionalität und Subsidiarität haben bisher einen hohen Stellenwert. Der Staat hält sich in konzeptionellen Fragen zurück und überträgt den Trägern die Verantwortung für die Ausgestaltung ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit. Dies führt allerdings zu großer Beliebigkeit, was die Auswahl der Bildungsinhalte anbelangt. In der Fachdiskussion wird deshalb ein für alle Einrichtungen verbindlicher Rahmen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Erwägung gezogen (vgl. Oberhuemer 2003, S. 53). Auch das Forum Bildung empfiehlt durch die Festlegung von Bildungszielen den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen zu definieren (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 11). Gleichzeitig wird in den Empfehlungen aber betont, den Kindertageseinrichtungen Eigenverantwortung zuzugestehen. Sie sollen die Möglichkeit haben, sich an lokale Gegebenheiten anzupassen und entsprechende pädagogische Profile zu entwickeln. Voraussetzung hierfür ist aber wiederum, dass es verbindliche Richtlinien gibt, welche die Qualität der verschiedenen Einrichtungen gewährleisten. (vgl. ebd., S. 39).

Auch auf internationaler Ebene lässt sich ein Trend verzeichnen, Kindertageseinrichtungen mehr Eigenverantwortung zu übertragen. Als Hauptgrund wird auch hier die Anpassung an lokale Bedürfnisse genannt (vgl. OECD 2001, S. 81). In vielen Ländern helfen Rahmenpläne, die Qualität in den verschiedenen Einrichtungen sicherzustellen (vgl. ebd., S. 110). Ein eindrucksvolles Beispiel ist Schweden. Ob der schwedische Bildungsplan Impulse und Orientierung für die Diskussion in Deutschland liefern kann, wird im Folgenden untersucht.



## **5 Vorschulische Bildung und Erziehung in Schweden**

Der vorschulische Bereich hat in Schweden schon lange große Bedeutung und wird als Eckpfeiler der Familienpolitik bezeichnet. Die schwedischen Vorschulen dienen aber keineswegs nur der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit. Bereits seit 1968 haben sie einen Bildungsauftrag zu erfüllen (Gunnarsson u.a. 1999, S. 9 f.).

In Schweden beginnt die Pflichtschulzeit mit 7 Jahren. Die so genannte Vorschule besuchen Kinder im Alter von ein bis fünf Jahren. Dafür ist von den Eltern eine Gebühr zu entrichten, die von den Kommunen festgelegt wird (vgl. ebd., S. 26). Seit dem Jahr 2003 ist der Besuch für die 4- und 5-jährigen Kinder allerdings gebührenfrei (vgl. Eibeck 2002, S. 19). Für die 6-Jährigen wird 1998 die so genannte Vorschulklasse eingerichtet. Obwohl der Besuch freiwillig ist, besuchen nahezu alle Kinder dieser Altersgruppe die gebührenfreie Vorschulklasse. Die Kommunen sind dazu verpflichtet, für alle 6-jährigen Kinder Plätze zur Verfügung zu stellen (vgl. Gunnarsson u.a. 1999, S. 28 f.).

Neben der Einführung der Vorschulklasse 1998, werden im vorschulischen Bereich weitere Veränderungen vorgenommen. Ebenfalls 1998 tritt erstmals ein Curriculum für die Vorschule in Kraft. Dieser Bildungsplan wird im Zuge einer zunehmenden Verlagerung der Verantwortung vom Staat auf die Kommunen notwendig (vgl. Oberhuemer 2003, S. 46). Seit Mitte der 1980er-Jahre sind in Schweden Dezentralisierungsmaßnahmen zu verzeichnen. Infolge dieser Veränderungen gibt es anstelle der zentral gelenkten Einrichtungen immer mehr lokale Varianten (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S. 249). Um die in Schweden üblichen hohen Qualitätsstandards zu halten, muss ein neues Steuerungsinstrument gefunden werden. Deshalb wird 1998 ein vorschulischer Bildungsplan eingeführt (vgl. Oberhuemer 2003, S. 46). Dieser berücksichtigt, dass die Verantwortung für die Ausgestaltung der Bildungsarbeit der

Vorschulen in erster Linie bei den Kommunen liegt, stellt aber gleichzeitig sicher, dass in allen Einrichtungen gewisse Bildungsstandards erfüllt werden (vgl. Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, Curriculum for the pre-school, 1998, S. 3).

## 5.1 Der schwedische Bildungsplan

Der Bildungsplan gilt verbindlich für alle Vorschulen in Schweden und legt fest, was ein- bis fünfjährige Kinder während ihrer Zeit in der Einrichtung lernen sollen (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 5). Die Bildungsinhalte werden aber nicht in Form von didaktisch und methodisch ausgearbeiteten Lernzielen dargestellt. Vielmehr nennt der schwedische Bildungsplan allgemeine Ziele, die es anzustreben gilt. Die Verantwortung für die Umsetzung der Lernziele liegt bei den Einrichtungen (vgl. Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, Curriculum for the pre-school, 1998, S. 3; Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 5). Auf diese Weise wird gewährleistet, dass die Institutionen den individuellen Bedürfnissen der Kinder und den lokalen Gegebenheiten vor Ort gerecht werden können (vgl. Oberhuemer 2003, S. 48).

Insgesamt werden für fünf Bereiche der Bildungs- und Erziehungsarbeit Ziele formuliert. Der Schwerpunkt liegt auf dem Bereich *Entwicklung und Lernen*. Die anderen vier Bereiche umfassen Normen und Werte, den Einfluss des Kindes sowie die Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtung und Elternhaus und Vorschulklasse, Schule und Hort (vgl. ebd.).

Der Bereich Entwicklung und Lernen definiert den Bildungsauftrag im engeren Sinne. Er bildet den Rahmen für pädagogische Aktivitäten, die dazu beitragen, die Lernprozesse und die Entwicklung des Kindes anzuregen (vgl. Ministry of Education and Science in Sweden, and National Agency for Education, Curriculum for the pre-school, 1998, S. 12). Die Tatsache, dass die aufgeführten Ziele eine ganzheitliche Perspektive widerspiegeln, zeigt, dass die gesamte Persönlichkeit eines Kindes in den Blick genommen wird (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 13). So wird darauf Wert gelegt, dass Kinder eine eigene Identität, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen entwickeln.

Daneben werden Grundhaltungen, wie z.B. Begeisterungsfähigkeit und Neugier ausgebildet (vgl. Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, Curriculum for the pre-school, 1998, S. 12). Berücksichtigt werden auch soziale Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 13). Schließlich werden Ziele genannt, die die kognitiven Leistungen der Kinder betreffen. Dazu zählt zunächst die Förderung der Sprachkompetenz. Es wird z.B. angestrebt, dass Kinder ihre Gedanken ausdrücken und mit anderen kommunizieren können. Darüber hinaus wird aber auch Interesse an der geschriebenen Sprache aufgebaut. Neben dem sprachlichen Bereich unterstützen mathematische und naturwissenschaftliche Inhalte die Entwicklung der kognitiven Strukturen der Kinder (vgl. ebd., S. 13).

Alle Ziele zusammen geben den Rahmen vor, innerhalb dessen sich alle Kinder entwickeln. Die Einrichtungen sind dafür verantwortlich, entsprechende Entwicklungsräume zu eröffnen, z.B. indem sie pädagogische Aktivitäten anbieten, die die Entwicklung der Kinder in Richtung der angestrebten Ziele fördern. Entscheidend ist, dass die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten eines Kindes berücksichtigt werden. Die im Bildungsplan aufgeführten Ziele stellen lediglich einen allgemeinen Rahmen dar, der immer individuellen Bedürfnissen angepasst werden muss (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 5; Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, Curriculum for the pre-school, 1998, S. 4).

Um jedes Kind optimal zu fördern, muss das Personal in den Einrichtungen die Entwicklung der Kinder genau beobachten. Dies setzt entsprechende Qualifikationen voraus (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 5). Darüber hinaus stellt der Bildungsplan, der die Umsetzung der Ziele in den Verantwortungsbereich der Einrichtungen überträgt, hohe Anforderungen an das Personal (vgl. Gunnarsson u.a. 1999, S. 32).

## **5.2 Ausbildung des Personals in Schweden**

Der schwedische Bildungsplan setzt die Professionalität der Fachkräfte voraus (vgl. Oberhuemer 2003, S. 47). Deshalb ist die Mehrheit des Personals in den schwedischen Einrichtungen sehr gut ausgebildet. In der Regel arbeiten

Vorschullehrer und Kinderkrankenschwestern zusammen in einer Gruppe (vgl. Gunnarsson u.a. 1999, S. 46). Allerdings werden die Kinderkrankenschwestern zunehmend durch Vorschullehrer ersetzt, um die Qualität in den Einrichtungen anzuheben (vgl. ebd., S. 47). Ungefähr 60% der Fachkräfte werden bereits durch Vorschullehrer gestellt (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 2). Ein angehender Vorschullehrer absolviert in Schweden ein dreijähriges Studium an einer Universität. Eingangsvoraussetzung für dieses Studium ist entweder das Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Aufnahme ist abhängig vom Notendurchschnitt und der Zahl der Studienplätze und Bewerberinnen (vgl. Wiechering 1999, S. 20).

Das Studium verbindet Kurse über theoretisches Wissen mit Praktika an verschiedenen Vorschulen. Zu Beginn belegen die Studierenden Seminare über kindliche Entwicklung, Spiel und Kreativität. Im weiteren Verlauf beschäftigen sie sich mit Lern- und Sozialisationstheorien, verschiedenen pädagogischen Ansätzen und fachdidaktischen Inhalten (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S. 257). Die Praktika umfassen etwa ein Viertel der Studienzeit. Unterstützt werden die Studenten werden den Praktika von Praxisanleiterinnen. Diese werden an der Hochschule auf ihre Aufgaben vorbereitet. Einer qualifizierten Begleitung, Unterstützung und Reflexion der Praktika wird große Bedeutung beigemessen. Berücksichtigt werden dabei zahlreiche Aspekte aus den Seminaren an der Universität, beispielsweise entwicklungspsychologische Ansätze, Lern- und Sozialisationstheorien, interkulturelle Perspektiven oder das Spiel des Kindes. Darüber hinaus spielen fachdidaktische Ansätze z.B. in Schwedisch, Mathematik und Kunst eine Rolle (vgl. ebd., S. 20 f.).

Ziel der Ausbildung ist, dass die angehenden Vorschulpädagogen Kinder in ihrer Entwicklung begleiten, unterstützen und anregen können. Reflexionsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten und Beobachtungsgabe sind deshalb wesentliche Kompetenzen, die angestrebt werden (vgl. ebd., S. 21). Im Hinblick auf die Verantwortung, die den Vorschullehrern bei der Umsetzung des Bildungsplanes zukommt, sind diese Kompetenzen unerlässlich.

### **5.3 Kann der schwedische Bildungsplan Impulse für die Diskussion in Deutschland bieten?**

Der schwedische Bildungsplan trägt dazu bei, die Qualität in den verschiedenen Vorschulen zu gewährleisten und ermöglicht gleichzeitig eine flexible Anpassung an individuelle lokale Bedürfnisse (vgl. Oberhuemer 2003, S. 46 u. 48). Seine Verbindlichkeit verhindert die beliebige Auswahl der Bildungsinhalte seitens der Fachkräfte. Diese sind dafür verantwortlich, pädagogische Aktivitäten zu planen, die die Entwicklung der Kinder in Richtung der angestrebten Ziele fördern (vgl. Ministry of Education and Science and National Agency for Education, Curriculum for the pre-school 1998, S. 4).

Positiv zu bewerten ist auch, dass die Ziele des schwedischen Bildungsplanes auf die gesamte Persönlichkeit eines Kindes gerichtet sind. Sie ermöglichen ganzheitliches Lernen und schließen folglich auch kognitive Leistungen mit ein (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 13). In Deutschland wird dagegen sehr viel Wert auf soziales Lernen gelegt und der Wissensbereich in der Regel vernachlässigt (vgl. Huppertz 1992, S. 50).

Für die Umsetzung der Bildungsziele werden keine methodischen Hinweise aufgeführt, die Ausgestaltung der Bildungsarbeit liegt in der Verantwortung der Einrichtungen und richtet sich nach den Bedürfnissen vor Ort (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 5). Diese Freiheit bietet im Hinblick auf individuelle lokale Bedürfnisse viele Vorteile. Regionale Unterschiede haben unterschiedliche Lebensbedingungen für Familien zur Folge und benötigen deshalb auch differenzierte sozialpädagogische Antworten. So sind die Lebensbedingungen für Kinder in sozialen Brennpunkten vollkommen anders als in gutsituierten Wohngebieten. Kindergärten sollten sich daher den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten anpassen können (vgl. Colberg-Schrader 1998, S. 90). Der Arbeitsstab des Forum Bildung plädiert ebenfalls für die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und fordert differenzierte Lernangebote. Die Empfehlungen des Forum Bildung beziehen sich besonders auf sozial benachteiligte Kinder sowie Kinder aus Migrantenfamilien. So wird empfohlen, die inhaltlichen, organisatorischen und

personellen Förderbedingungen für Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 14).

Die nähere Betrachtung des schwedischen Bildungsplanes zeigt, dass dieser allgemeine Orientierung bietet und gleichzeitig die Flexibilität vor Ort stärkt. Auch in Deutschland ist ein solcher Mittelweg zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung notwendig. Gegenwärtig reguliert Deutschland das Finanzielle und die Verwaltung des Vorschulsystems, während die Bestimmung der Bildungsinhalte den Fachkräften überlassen wird. Hier muss ein neuer Weg eingeschlagen werden. Der Staat muss die Verantwortung für ein Bildungskonzept übernehmen, um der momentan verbreiteten Beliebigkeit entgegenzuwirken (vgl. Berthold 2002, S. 7 f.).

Somit kann der schwedische Bildungsplan durchaus Impulse für eine Weiterentwicklung in Deutschland bieten. Allerdings muss beachtet werden, dass in Schweden der Professionalität der Fachkräfte eine große Bedeutung zukommt. Schweden leistet sich eine sehr gute Ausbildung des Personals (vgl. Gunnarsson u.a. 1999, S. 46). Ein Bildungsplan ähnlich dem schwedischen, der die individuelle Entwicklung der Kinder in den Mittelpunkt stellt, setzt voraus, dass Fachkräfte dazu in der Lage sind, Bildungsprozesse von Kindern zu erkennen und zu fördern (vgl. Alvestad/Pramling Samuelsson 1999, S. 5). Folglich müsste die Ausbildung der Erzieherinnen in Deutschland diese dazu befähigen, Lernprozesse systematisch zu beobachten und Aktivitäten von Kindern angemessen zu unterstützen (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 10).

Verbindliche Bildungspläne und gut ausgebildete Fachkräfte können aber nicht alle Probleme des Vorschulbereichs in Deutschland lösen (vgl. Fried 2003a, S. 4). Die PISA-Studie hat gezeigt, dass es in Deutschland nicht gelingt familiäre Lebensverhältnisse auszugleichen. Deshalb wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen der Familie eines Kindes und seinen Bildungsleistungen näher betrachtet.

## **6 Die bildungspolitische Bedeutung der Familie**

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass die Familie großen Anteil am Schulerfolg eines Kindes hat (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, S. 11). Folglich sind Kinder aus bildungsfernen Familien erheblichen Benachteiligungen ausgesetzt.

In Deutschland gelingt es nicht, diese Benachteiligungen auszugleichen. In keinem anderen Land ist der Zusammenhang zwischen den familiären Lebensverhältnissen und den schulischen Leistungen so stark wie in Deutschland (vgl. ebd., S. 10). Dies müsste Anlass sein, den Zusammenhang zwischen dem Lernen in der Familie und dem Lernen in Institutionen stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 266).

Die öffentliche Debatte im Rahmen der PISA-Studie vernachlässigt jedoch die Bildungsprozesse in den Familien. Es gibt nur wenige Stimmen, die die Bedeutung der Familie im Hinblick auf die Lernprozesse der Kinder ansprechen. Im Mittelpunkt stehen vielmehr Reformvorschläge, die sich allein auf das Lernen in Institutionen, beispielsweise in Kindergärten, beziehen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, S. 13).

Gegenüber dieser einseitig auf die Bildungsinstitutionen bezogenen Debatte macht der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend auf die grundlegende Bedeutung der Bildungsprozesse in Familien für vorschulische und schulische Bildungsprozesse aufmerksam. Mit seiner Stellungnahme „Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie“ will er erreichen, dass sich die Erkenntnis verbreitet, dass effiziente Verbesserungen der schulischen Leistungen von Maßnahmen zur Förderung der Bildungsvoraussetzungen in Familien abhängen. Voraussetzung dafür ist, dass die Familie als grundlegende Bildungsinstitution von Kindern anerkannt wird (vgl. ebd., S. 15).

Der systematische Zusammenhang zwischen den familiären Lebensverhältnissen und den Bildungsprozessen in Institutionen wird nicht erst durch die Ergebnisse der PISA-Studie bekannt. Befunde früherer wissenschaftlicher Untersuchungen belegen ebenfalls, dass nachhaltige Verbesserungen der schulischen Leistungen von den Bildungsprozessen in Familien abhängen (vgl. ebd., S. 9).

### **6.1 Blick in die Geschichte – kompensatorische Erziehung in den 1960er- und 1970er-Jahren**

In Deutschland gibt es kaum Untersuchungen, die Erkenntnisse über die kompensatorischen Möglichkeiten von Kindertageseinrichtungen liefern können (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Expertenberichte des Forum Bildung 2002, S. 125). In den USA dagegen werden seit den 1960er- und 1970er-Jahren im Rahmen der kompensatorischen Vorschulbewegung zahlreiche Programme entwickelt und längsschnittlich evaluiert (vgl. ebd., S. 124). Ziel dieser Programme ist es, anregungsarme Entwicklungsumwelten in sozial schwachen Familien auszugleichen (vgl. Montada 2002, S. 37).

Heute wird die kompensatorische Erziehung in den USA als gescheitert bezeichnet. Dieser Aussage muss aber insofern widersprochen werden, da es die *kompensatorische Erziehung* nicht gibt. Vielmehr gibt es unter diesem Stichwort eine Reihe von verschiedenen Programmen mit unterschiedlichen Maßnahmen (vgl. Bronfenbrenner 1974, S. 12).

Ausgelöst wird die kompensatorische Vorschulbewegung in den 1960er-Jahren durch amerikanische Forschungsergebnisse, denen zufolge die Intelligenzentwicklung in der frühen Kindheit durch äußere Anregungen positiv beeinflusst werden kann.<sup>2</sup>

Die ersten Versuchsprogramme für kompensatorische Vorschulerziehung weisen eine sprunghafte Zunahme der IQ-Werte von bis zu 15 oder mehr Punkten innerhalb weniger Monate auf. Diese positive Bilanz führt dazu, dass schon bald zahlreiche verschiedene Programme folgen, sowohl auf

---

<sup>2</sup> Vgl. S. 15



Bundesebene als auch in Einzelstaaten (vgl. Bronfenbrenner 1974, S. 18). Am bekanntesten wird das groß angelegte Head-Start-Programm.<sup>3</sup>

Aufgrund der schnellen Entwicklung und Umsetzung verschiedener Vorschul-Programme wird zunächst nicht untersucht, ob die anfänglichen positiven Veränderungen auch auf längere Sicht Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der geförderten Kinder haben. Erst nach einigen Jahren werden Untersuchungen durchgeführt, die zeigen sollen, ob sich die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Kinder auch nach Beendigung des Programms weiter verbessert oder ob sie wieder abnimmt. Außerdem soll die Frage geklärt werden, welche Art von Förderungsprogramm hinsichtlich langanhaltender Veränderungen am wirkungsvollsten ist (vgl. Bronfenbrenner 1974, S. 18).

Heute liegen für mehrere Programme Ergebnisse über Nachwirkungen vor (vgl. ebd.). Diesen Ergebnissen zufolge führt das Head-Start-Programm zu deutlichen Zunahmen der IQ-Werte, allerdings nur während des Zeitraums der Förderung. Etwa ein Jahr nach Beendigung des Programms beginnen die IQ-Werte wieder zu fallen (vgl. Leseman 2002, S. 23). Das Head-Start-Programm zählt zu denjenigen Projekten, bei denen Kinder in Gruppenarbeit außerhalb des Elternhauses gefördert werden (vgl. ebd., S. 24).

Neben dem breit angelegten Head-Start-Programm werden in den 1960er- und 1970er-Jahren in den USA noch weitere kleinere Projekte entwickelt und umgesetzt, insbesondere durch Universitäten oder unabhängige Wohlfahrtsverbände. Unter diesen Programmen finden sich auch einige, die zusätzlich zu den außerhäuslichen Gruppenarbeiten, regelmäßige Hausbesuche einer besonders ausgebildeten Person vorsehen (vgl. ebd.). Diese arbeitet nicht nur mit dem Kind, sondern auch mit den Eltern, meist mit der Mutter. Auf diese Weise soll das Wissen der Eltern über den Erziehungsprozess verbessert werden (vgl. Bronfenbrenner 1974, S. 27). Eines dieser Programme ist das Perry-Preschool-Projekt, das ebenfalls längsschnittlich evaluiert wird. Das Perry-Preschool-Projekt verzeichnet neben anfänglichen Zunahmen der IQ-Werte auch länger anhaltende Wirkungen über den Zeitraum der Förderung hinaus (vgl. Leseman 2002, S. 24). So lassen sich bezüglich des Schulerfolges

---

<sup>3</sup> Vgl. S. 16

langfristig günstige Auswirkungen messen. Die geförderten Kinder sind im Vergleich zu Kindern, die nicht am Projekt teilnehmen, gegenüber dem Schulbesuch positiver eingestellt und haben bessere Schulnoten. Viele von ihnen schließen die High-School erfolgreich ab. Als Konsequenz erhalten sie später höhere Einkommen, erlangen einen besseren Sozialstatus und sind weniger auf Sozialhilfe angewiesen (vgl. Schmidt-Denter 2002, S. 752).

Diese positiven Ergebnisse zeigen, dass der Erfolg eines Programms von seiner Art und den durchgeführten Maßnahmen abhängt (vgl. Leseman 2002, S. 24). Entscheidend für den Erfolg der kompensatorischen Erziehung scheint die Familienkomponente eines Förderprogramms zu sein. Mittels der Einbeziehung der Eltern kann die familiäre Situation langfristig positiv verändert werden und die Eltern können die Wirkungen eines Projektes sowohl während der Durchführung als auch danach unterstützen (vgl. Bronfenbrenner 1974, S. 145; Schmidt-Denter 2002, S. 753).

Ein weiterer Vorteil scheint darin zu liegen, dass Kinder in ihrem ökonomischen, kulturellen und ethnischen Umfeld berücksichtigt werden. Maßnahmen, die sich auf Vorschuleinrichtungen beschränken, können nicht in dem Maß an die individuellen Bedürfnisse eines Kindes angepasst werden (vgl. Schmidt-Denter 2002, S. 753).

Hieraus ergibt sich, dass der Familie eine große Bedeutung zukommt. Neben den Erfahrungen mit kompensatorischen Vorschulprogrammen sprechen auch Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung für eine Beteiligung der Eltern an den Bildungsprozessen ihrer Kinder.

## **6.2 Die Bedeutung der Familie aus der Sicht der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie**

Die neuere Hirnforschung hat Erkenntnisse zu der Frage geliefert, wie wichtig frühe familiäre Bildungsprozesse für die Entwicklung eines Kindes sind. Vor allem in den ersten Lebensjahren erfasst das Gehirn eine Vielzahl von Sinneswahrnehmungen, die die Verknüpfung von Nervenverbindungen

beeinflussen. Verbindungen, die nicht gefordert werden, bilden sich zurück. Deshalb ist es wichtig, Kindern in dieser Zeit gezielte Anregungen zu geben.<sup>4</sup>

Auch die entwicklungspsychologische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten Antworten auf die Frage gegeben, welchen Einfluss die Familie auf die Schulleistungen eines Kindes hat. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass die Qualität einer Familie eine wichtige Voraussetzung für schulische Leistungen darstellt (vgl. Mietzel 2002, S. 268).

Verschiedene entwicklungspsychologische Sichtweisen liefern Erkenntnisse darüber, welche Bedingungen der häuslichen Umgebung sich fördernd auf die kindliche Leistungsfähigkeit auswirken. Vor allem die Erfahrungen, die ein Kind in seinen ersten Lebensjahren macht, sind für die Entwicklung seiner Leistungsfähigkeit entscheidend (vgl. ebd., S. 273).

Zunächst müssen die Theorien Lew Wygotskis (1896-1934) betrachtet werden. Seiner Auffassung nach wird die kognitive Entwicklung entscheidend von den sozialen Anregungen beeinflusst, die ein Mensch in seinem Umfeld erfährt (vgl. ebd., S. 26). Bildung ist demnach ein sozialer Prozess, an dem ein Kind selbst, aber auch seine Eltern aktiv beteiligt sind. Dieser soziale Prozess wird folglich auch als Ko-Konstruktion bezeichnet.

Günstig sind Wygotski zufolge soziale Situationen, in denen mindestens ein Interaktionspartner über mehr Wissen und Können verfügt als andere. Dieser kann den Lernenden lenken und auf diese Weise seine kognitive Entwicklung vorantreiben (vgl. ebd., S. 28). So fördern Eltern, die während der ersten Lebensjahre mit ihren Kindern viel sprechen, deren Sprachentwicklung (vgl. ebd., S. 272).

Besonders effektiv ist die lenkende Einflussnahme der Eltern in der *Zone der bestmöglichen Entwicklung*. Wygotski unterscheidet zwischen dem, was ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt verstehen oder tun kann und dem, was es mit Unterstützung der Eltern verstehen oder tun könnte. Den Unterschied zwischen den aktuellen Fähigkeiten und dem mit Unterstützung möglichen Können bezeichnet er als *Zone der bestmöglichen Entwicklung*. Wygotski kommt es folglich darauf an, dass Kinder mit Hilfe der Unterstützung ihrer

---

<sup>4</sup> Vgl. S. 37 f.

Eltern zunehmend selbstständig Aufgaben bewältigen können (vgl. ebd., S. 28).

Vor allem Eltern können die Bildungsprozesse ihrer Kinder angemessen anregen. Sie kennen ihre Kinder und wissen, wann sie diese über- bzw. unterfordern und können deshalb einer Demotivation vorbeugen. Sie sind es, die am besten dazu in der Lage sind, die Zone der bestmöglichen Entwicklung zu nutzen, um ihren Kindern Bereiche zu öffnen, in denen diese selbstständig nach geeigneten Wegen suchen können (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, S. 19).

Im Zusammenhang mit Wygotskis Theorien müssen auch die Erkenntnisse der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie kurz betrachtet werden. Der wichtigste Vertreter dieser Richtung ist Jean Piaget. Jean Piaget geht von einem aktiven Kind aus (vgl. Mietzel 2002, S. 24). Seiner Auffassung nach sind Kinder ständig damit befasst, sich mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen. Sie bewerten ihre Erfahrungen und Eindrücke kontinuierlich und konstruieren sich auf diese Weise ihr Verständnis von der Welt (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 268).

Die Theorie Piagets vernachlässigt die Rolle des sozialen Umfeldes in Bezug auf die kognitive Entwicklung eines Kindes. Wygotski ergänzt die konstruktivistische Sichtweise, indem er auf die entscheidende Bedeutung der Art der Anregungen hinweist, die ein Kind von Seiten seiner Umwelt erfährt (vgl. Mietzel 2002, S. 26). Auch wenn sich Kinder ihr Verständnis von der Welt selbst konstruieren, spielen Erwachsene dabei eine wichtige Rolle. Kinder sind auf eine anregungsreiche Umwelt angewiesen, in der es viel zu entdecken und zu begreifen gibt (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 268). So können Eltern die kognitive Entwicklung ihrer Kinder z.B. fördern, indem sie ihnen anregende Spielsachen oder informative Bücher zur Verfügung stellen, die die Neugier ihrer Kinder wecken (vgl. Mietzel 2002, S. 272).

Nicht zuletzt sind Kinder aber auf Erwachsene angewiesen, die sich ihnen liebevoll zuwenden und die ihre Selbstbildungsprozesse einfühlsam und unterstützend begleiten (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 268). Die Berücksichtigung der Emotionen ist das Verdienst der humanistischen

Entwicklungspsychologie. Vertreter dieser Sichtweise machen darauf aufmerksam, dass man einem Menschen nur dann gerecht werden kann, wenn man seine Gefühlswelt beachtet (vgl. Mietzel 2002, S. 32).

Als einer der Gründungsväter der Humanistischen Psychologie gilt Carl Rogers (1902-1987). Seiner Auffassung nach ist die Einstellung eines Menschen sich selbst gegenüber, entscheidend von den Eltern und anderen Personen, die sich ihm zuwenden abhängig. Ihm ist es zu verdanken, dass Begriffe wie Selbstwertgefühl oder Selbstkonzept in der Entwicklungspsychologie von großer Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 33). Das Selbstwertgefühl eines Menschen steht in engem Zusammenhang mit seiner Leistungsfähigkeit. Eltern können durch ihr Verhalten dazu beitragen, dass Kinder ein positives Selbstkonzept von sich entwickeln (vgl. ebd., S. 273).

Sowohl die soziale Sichtweise Wygotskis aber auch die humanistische Theorie Rogers machen deutlich, dass die kognitive Entwicklung eines Menschen entscheidend von dem Kontext beeinflusst wird, indem er aufwächst. Nun wachsen Menschen aber in ganz unterschiedlichen Kontexten auf. Darauf hat Urie Bronfenbrenner aufmerksam gemacht (vgl. ebd., S. 30). Die Theorie Bronfenbrenners berücksichtigt die Einflüsse vielfältiger sozialer Kräfte – auch in ihren Wechselbeziehungen – auf die Entwicklung eines Menschen (vgl. ebd., S. 32).

So können Unsicherheiten, Belastungen und Krisen im Elternhaus eines Kindes nicht nur das allgemeine Wohlbefinden des Kindes, sondern auch seine Bildungsprozesse negativ beeinflussen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, S. 19).

Der Theorie Bronfenbrenners zufolge muss auch die Kultur, in der ein Kind aufwächst, berücksichtigt werden. Eine bestimmte Kultur bringt für die Menschen, die in ihr aufwachsen immer typische Rollen, Glaubensüberzeugungen, Einstellungen, Wertungen usw. mit sich (vgl. Mietzel 2002, S. 32). So kann es durchaus vorkommen, dass Eltern, die in anderen kulturellen Traditionen aufgewachsen sind, Vorstellungen über Art und Inhalte von Bildungsprozessen haben, die mit denen ihres Aufnahmelandes nicht übereinstimmen. Dies kann zu erheblichen Beeinträchtigungen der schulischen

Leistungen ihrer Kinder führen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, S. 22).

Dies gilt auch für verschiedene soziale Schichten innerhalb einer Kultur. So verfolgen Eltern mittlerer und höherer sozialer Schichten durchaus andere Ziele als Eltern unterer sozialer Schichten (vgl. Mietzel 2002, S. 32). Bildungsferne Eltern können ihren Kindern aufgrund eigener negativer Schulerfahrungen beispielsweise kein förderliches Bild von Schule vermitteln. Die schlechten Erfahrungen der Eltern wirken sich häufig auch auf die Lernbereitschaft und Motivation ihrer Kinder aus (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, S. 21).

Die verschiedenen entwicklungspsychologischen Sichtweisen zeigen eindrücklich, dass familienunterstützende Maßnahmen, Aufklärung und Beratung notwendig sind, damit die Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsprozesse bei allen Kindern stimmen.

### **6.3 Die Steigerung der Leistungsfähigkeit der Familie**

Auch in Bezug auf die Steigerung der Leistungsfähigkeit von Familien lohnt sich ein Blick in die Geschichte. Bereits in den 1970er-Jahren zieht Bronfenbrenner aus der zentralen Bedeutung der Familie Konsequenzen. Er hebt zunächst hervor, dass eine wichtige Voraussetzung für Bildungsleistungen von Familien, darin besteht, dass die Grundbedingungen erfüllt sind. Zu diesen Bedingungen zählt er eine angemessene Gesundheitsfürsorge, Ernährung, Unterbringung, Arbeit, die Möglichkeit, der Rolle als Vater oder Mutter nachzukommen und eine allgemeine Anerkennung der Elternrolle. Seiner Meinung nach müssen diese elementaren Bedürfnisse erfüllt sein, bevor eine Familie ihren Bildungsleistungen nachkommen kann. Bronfenbrenner fordert deshalb erhebliche Veränderungen der institutionellen Formen (vgl. Bronfenbrenner 1974, S. 146).

Darüber hinaus empfiehlt er ein umfassendes fünfstufiges Förderungsprogramm. Die erste Stufe dieses Programms betrifft die allgemeine Vorbereitung zukünftiger Eltern, noch während diese in der Schule sind. So sollen Schülerinnen und Schüler praktische Erfahrungen in der Versorgung von

kleinen Kindern sammeln. Außerdem sollen sie auf die Gesundheitsbedürfnisse einer zukünftigen Mutter aufmerksam gemacht werden (vgl. ebd., S. 147).

Die nächste Stufe bezieht sich auf den Zeitraum vor der Geburt des Kindes. Während dieser Zeit soll sicher gestellt werden, dass vor, während und nach der Schwangerschaft für angemessene Unterbringung, Gesundheitsfürsorge, Ernährung und ökonomische Sicherheit gesorgt ist (vgl. ebd.).

Zentrale Bedeutung kommt der dritten Stufe zu, die die ersten drei Lebensjahre eines Kindes umfasst. Hauptziel in dieser Phase ist die Verstärkung der Bindungen zwischen Eltern und Kind. Eltern sollen unter anderem lernen, angemessen auf ihr Kind zu reagieren und es zu motivieren. Auf diese Weise soll die Wirksamkeit der Eltern als Lehrer ihres Kindes verbessert werden, so dass sie ihren Aufgaben hinsichtlich der Förderung ihres Kindes gerecht werden können. In diesem Zusammenhang sieht Bronfenbrenner unter anderem regelmäßige Hausbesuche vor, die Eltern und Kind an Aufgaben zur kognitiven Förderung des Kindes heranführen. In Elterngruppen können darüber hinaus Informationen ausgetauscht und Materialien und Verfahrensweisen vorgeführt werden (vgl. ebd., S. 148).

Die nächste Stufe, die das vierte bis sechste Lebensjahr des Kindes umfasst, sieht ergänzend zu den Hausbesuchen ein kognitiv orientiertes Vorschulprogramm vor, an dem ein Kind außerhalb des Hauses teilnimmt. Dabei ist darauf zu achten, dass die Eltern in das Programm einbezogen werden, so dass das Kind von der Gruppenerfahrung profitieren kann (vgl. ebd., S. 149).

Die letzte Stufe betrifft die Schulzeit des Kindes, während der die Eltern dazu aufgefordert werden, das Lernen ihres Kindes sowohl in als auch außerhalb der Schule zu unterstützen (vgl. ebd.).

Diese Grundsätze Bronfenbrenners legen eine grundlegende Veränderung von Förderungsprogrammen nahe, die sich nicht mehr ausschließlich auf das Kind, sondern vielmehr auf die Familie in ihrer Bedeutung für ein Kind konzentrieren (vgl. ebd., S. 150). Diese Position wird auch vom Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vertreten. Der Beirat macht darauf

aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche nur dann wirkungsvoll gefördert werden können und Chancengleichheit nur dann erreicht werden kann, wenn Familien in ihrer Leistungsfähigkeit verstärkt werden. Die Unterstützung der Leistungen von Familien muss daher als zentrale Aufgabe der staatlichen Bildungspolitik betrachtet werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, S. 9).

Befunde der Entwicklungspsychologie zeigen, dass gerade Eltern dazu in der Lage sind, frühe Bildungsprozesse ihrer Kinder anzuregen (vgl. ebd., S. 19). Wenn Eltern diese Aufgaben vernachlässigen, ist es nahezu unmöglich, die Versäumnisse außerhalb der Familie auszugleichen. Es liegt deshalb nahe, die Eltern auf ihre Aufgaben und Möglichkeiten aufmerksam zu machen und sie entsprechend vorzubereiten (vgl. ebd., S. 20).

Allerdings weist der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen wie schon Bronfenbrenner darauf hin, dass die Bildungsleistungen der Familien von Voraussetzungen abhängen, die in vielen Familien nicht hinreichend erfüllt werden. Dazu zählen materielle und zeitliche Ressourcen genauso wie Wissen über rationale Haushaltsführung oder die Lerndisziplin von Kindern. Es ist deshalb eine zentrale Aufgabe der Bildungspolitik familienbezogene Unterstützungsmaßnahmen zu schaffen, die helfen die elementaren Bedürfnisse von Familien zu erfüllen (vgl. ebd., S. 27). Ein Zusammenschluss von Bildungs- und Beratungsangeboten, der die vielfältigen Beratungsdienste integriert, stellt dabei eine Möglichkeit dar (vgl. ebd., S. 37).

Der ländervergleichende OECD-Bericht im Rahmen der Studie „Starting Strong“ zeigt, dass die bildungspolitische Bedeutung der Familie international anerkannt wird. In manchen europäischen Ländern stärken familienunterstützende Netzwerke bildungsferne Familien in ihrer Elternkompetenz. Diese Netzwerke integrieren verschiedene Dienste von Bildungsangeboten über Gesundheitsangebote bis hin zu Gemeindediensten und versuchen so den vielfältigen Bedürfnissen von Familien gerecht zu werden (vgl. OECD 2001, S. 83). Ein bemerkenswertes Beispiel ist England, wo eine umfassende Strategie der Regierung bildungs- und sozialpolitische



Ziele durch die Koordinierung von Diensten für Kinder und Familien verfolgt (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 268).

#### **6.4 Die bildungspolitische Berücksichtigung der Familie in England**

England ist bekannt für ein heterogenes System der Kindertageseinrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter. Viele verschiedene Anbieter, wenig staatlich subventionierte Angebote und viele private Einrichtungen bringen zum Teil große Unterschiede in der Qualität mit sich (Bertram/Pascal 1999, S. 6; Oberhuemer 2000, S. 10). Die Labour Partei fordert bereits während ihrer Oppositionszeit ein umfassendes Angebot für die Drei- und Vierjährigen und erklärt die Qualitätssteigerung in den Einrichtungen zu einer bildungspolitischen Priorität. Seit dem Regierungswechsel 1997 verstärkt die Labour Partei ihr Engagement. Die Verbesserungen schließen nun auch Säuglinge und Kleinkinder ein (Elschenbroich 2001, S. 249).

Eine Reihe von Initiativen, die Teil einer breiten Programmstrategie sind, sollen zu umfassenden Verbesserungen führen. Die Programmstrategie umfasst die allgemeine Anhebung von Bildungsstandards, die Erweiterung von Entwicklungschancen für alle, die wirkungsvollere Unterstützung von Familien, den Abbau sozialer Marginalisierung und Exklusion, die Verbesserung der Gesundheitsdienste und den Abbau von Armut unter Kindern (vgl. Oberhuemer 2000, S. 11). Auf lange Zeit sollen mit Hilfe dieser umfassenden Maßnahmen stabile Familienbeziehungen entstehen und Kriminalität abgebaut werden (vgl. Bertram/Pascal 1999, S. 58).

Zwei Initiativen der Regierung zur Erreichung der Ziele sind die Verbreitung von *Early Excellence Centres* und *Sure Start Programmen*. Sowohl die *Early Excellence Centres* als auch die *Sure Start Programme* stellen Netzwerke für Familien mit kleinen Kindern von der Geburt bis zum Schuleintritt dar, die zum Ziel haben durch die Koordinierung von Diensten den Bedürfnissen von Familien in sozial schwachen Gebieten gerecht zu werden. Die multifunktionalen Einrichtungen integrieren in der Regel Bildungs- und Betreuungsangebote für kleine Kinder unter Einbezug der Eltern,

Gesundheitsberatung und Erwachsenenbildung (vgl. Bertram/Pascal 1999, S. 59; Leseman 2002, S. 44; OECD 2001, S. 84).

Als Early Excellence Centres werden 1997 zunächst acht englische Einrichtungen ausgezeichnet, weil sie auf hohem Niveau verschiedene Dienste für Familien koordinieren. Diese Einrichtungen haben nun die Aufgabe, hohe Qualitätsstandards in ganz England zu verbreiten (vgl. Elschenbroich 2001, S. 250). Dies unterscheidet die Early Excellence Centres von den Sure Start Programmen, die lediglich die Aufgabe haben, die Familien vor Ort auf vielfältige Art zu unterstützen (vgl. Bertram/Pascal 1999, S. 60).

Im Sommer 1999 gibt es bereits 60 Sure Start Programme, im November des selben Jahres werden weitere 69 Einrichtungen in Aussicht gestellt (vgl. ebd., S. 58). Diese befinden sich in der Regel in sozial schwachen Gebieten, stehen dort aber allen Familien offen, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Um den Bedürfnissen vor Ort optimal gerecht werden zu können, sind sie dezentral organisiert (vgl. Leseman 2002, S. 44).

Ein sehr beachtenswertes Beispiel für ein Early Excellence Centre ist das *Pen Green Centre* in Corby, das inzwischen weit über England hinaus bekannt ist. Corby ist eine ehemalige Stahlarbeiterstadt in Mittelengland mit einem sehr hohen Anteil an Arbeitslosen. Schon seit Jahrzehnten hat Corby die höchste Quote von Schulabbrechern in England. Dennoch gelingt es dem Pen Green Centre die Familien auf einem sehr hohen Niveau in die Förderung ihrer Kinder einzubeziehen (vgl. Elschenbroich 2001, S. 250).

Gegründet wird die Einrichtung bereits 1983. Sie setzt es sich von Anfang an zum Ziel, die Eltern an den Entwicklungs- und Lernwegen ihrer Kinder zu beteiligen (vgl. Arnold 2000, S. 82). Die Fachkräfte gehen davon aus, dass jedes Elternteil an der Entwicklung seines Kindes interessiert ist, berücksichtigen aber, dass Eltern unterschiedlich sind. Um der Heterogenität der Eltern zu entsprechen, werden im Pen Green Centre verschiedene Möglichkeiten angeboten, die Eltern in die Arbeit mit ihren Kindern einzubeziehen. Ist im Pen Green Centre von Eltern die Rede, dann sind immer Mütter und Väter gemeint. Auch deshalb sind vielfältige Angebote für Eltern

notwendig. Mütter und Väter reagieren häufig auf unterschiedliche Angebote (vgl. ebd., S. 84).

Eine bei Eltern sehr beliebte Methode ist das Führen eines Tagebuches. Eltern werden darum gebeten, ihr Kind zu beobachten oder mit ihm zu spielen. Ist das Kind sehr vertieft, notieren die Eltern, mit was es sich auseinander setzt. Sie haben dann die Möglichkeit, ihre Tagebucheinträge entweder mit ihrer Familienbezugsperson oder in einer Arbeitsgruppe zu diskutieren. Auf diese Weise wird versucht herauszufinden, an was ein Kind gerade interessiert ist. Eltern, die kein Tagebuch führen wollen, können sich im Pen Green Centre eine Videokamera ausleihen. Auch sie werden dazu aufgefordert, ihr Kind dann zu filmen, wenn es in ein Spiel sehr vertieft ist. Die Aufnahmen können ebenfalls entweder mit der Familienbezugsperson besprochen oder in einer Arbeitsgruppe diskutiert werden. Besprochen werden darüber hinaus Aufnahmen, die die Familienbezugsperson in der Einrichtung macht (vgl. ebd., S. 85). Die Arbeitsgruppen bieten den Eltern Gelegenheit, sich mit anderen Eltern auszutauschen und mit zwei Fachkräften über die Entwicklung ihrer Kinder zu reden. Eltern, denen es schwer fällt, vor der Gruppe über die Entwicklung ihrer Kinder zu sprechen, werden Einzelgespräche angeboten (vgl. ebd., S. 86).

Um die Eltern mit den pädagogischen Prinzipien und der Fachsprache der Einrichtung vertraut zu machen, werden ihnen Einführungskurse angeboten. Diese Kurse befassen sich mit verschiedenen Bereichen pädagogischer Arbeit. So werden beispielsweise Veranstaltungen über das Wohlbefinden der Kinder oder über angemessenes Elternverhalten angeboten. Während der Einzelgespräche oder in den Arbeitsgruppen werden die Eltern dazu ermuntert, ihr neu erworbenes Wissen in Bezug auf ihre eigenen Kinder anzuwenden (vgl. ebd., S. 85).

Zentrales Anliegen aller Gespräche ist es, herauszufinden, was ein Kind wissen möchte, was es entdecken möchte (vgl. ebd., S. 86). Deshalb kommt der pädagogischen Dokumentation im Pen Green Centre eine große Bedeutung zu. Jedes Kind in Pen Green besitzt ein so genanntes Entwicklungsbuch. In diesem Buch werden Beobachtungen, Zeichnungen und Aktivitäten des Kindes

festgehalten (vgl. Oberhuemer 2000, S. 11). Es wird notiert, woran ein Kind arbeitet, mit wem es arbeitet oder wie es sich ausdrückt. Neben schriftlichen Bemerkungen dienen auch Fotos zur Dokumentation der Entwicklung eines Kindes (vgl. Colberg-Schrader/Oberhuemer 2000, S. 89). Das Entwicklungsbuch dient Eltern, Kindern und der Familienbezugsperson als Kommunikationsmittel. Anhand der Einträge wird gemeinsam über die Entwicklungsschritte einzelner Kinder reflektiert (vgl. Oberhuemer 2000, 11).

Die beschriebenen Angebote gelten für alle Kinder, die einen festen Ganztagesplatz im Pen Green Centre haben. Diese Plätze stehen Kindern vom zweiten Lebensjahr an bis zum Schuleintritt offen (Colberg-Schrader/Oberhuemer 2000, S. 89). Für alle Kinder mit festem Ganztagesplatz gilt das Prinzip der Familienbezugsperson. Eine Familienbezugsperson ist für bis zu zehn Kinder und deren Familien zuständig. Sie ist Ansprechpartner für die Kinder und deren Eltern und besucht die Familien auch zu Hause. In Pen Green arbeitet sie mit ihren zehn Kindern in der Gruppe (vgl. Arnold 2000, S. 83).

Neben den Angeboten für Kinder mit festen Ganztagesplätzen und ihren Eltern, bietet das Pen Green Centre allen Bewohnern der Gemeinde und deren Kinder weitere Angebote. In der Regel gibt es Ferienangebote für Eltern und Kinder, Spielangebote in den Schulferien, Hortangebote für Schulkinder und Angebote für ein- bis vierjährige Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Spielzeug auszuleihen. Für die Bürger der Gemeinde werden Mittagessen angeboten und es gibt einen Gesundheitsdienst für Eltern mit Kleinkindern (vgl. Oberhuemer 2000, S. 11).

Großen Wert gelegt wird auch auf Angebote für Erwachsene. So werden verschiedene Kurse zur Unterstützung der Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe angeboten. Dazu zählen beispielsweise Kurse über Entwicklungspsychologie oder Anleitungen zur Baby-Massage (vgl. Colberg-Schrader/Oberhuemer 2000, S. 90). Daneben gibt es Kurse zur Fort- und Weiterbildung, sowohl für das pädagogische Personal als auch für Eltern. Eltern werden dazu angeregt, Kurse in den regionalen Colleges für Weiterbildung zu besuchen oder Fernkurse zu belegen (vgl. Oberhuemer 2000, S. 12). Es besteht auch die

Möglichkeit zu Vorbereitungskursen zur Erlangung der Hochschulreife oder Kurse, die Erwachsenen noch einmal die Möglichkeit geben, Lesen und Schreiben zu lernen. Neben diesen Kursen, die Erwachsenen eine zweite Bildungschance ermöglichen, gibt es aber auch Erwachsenengruppen zu vielfältigen Themen, die die Menschen in der Gemeinde als Bürger ansprechen (vgl. Colberg-Schrader/Oberhuemer 2000, S. 90).

Für Eltern, die im Pen Green Centre an einem Kurs teilnehmen, gibt es ein Kinderbetreuungsangebot. Die Betreuungsgruppen werden von Müttern geleitet, die selbst an Kursen teilnehmen oder Kinder im Pen Green Centre haben. Sie werden für diese bezahlte Arbeit ausgebildet. Darauf aufbauend haben sie die Möglichkeit, eine erzieherische Ausbildung zu absolvieren (vgl. ebd.).

Wie die Betrachtung des Pen Green Centre zeigt, ist diese Einrichtung nicht nur für Kinder gedacht. Eltern werden genauso angesprochen. Sie werden konsequent in die Förderung der Entwicklung ihrer Kinder einbezogen. Darüber hinaus bietet sich ihnen die Möglichkeit zur Weiterbildung und teilweise finden sie in der Einrichtung sogar bezahlte Arbeit. Beachtlich ist die enge Zusammenarbeit mit den Eltern und Bürgern der Gemeinde vor allem, weil sich das Pen Green Centre in einem sozialen Brennpunkt befindet (ebd.).

Die längerfristigen Erfahrungen im Pen Green Centre zeigen, dass die aktive Beteiligung der Eltern und die Unterstützung von Familien, der Förderung von Bildungsprozessen der Kinder zugute kommt. Die Kinder profitieren dabei nicht nur vom Bildungsangebot in der Einrichtung, sondern vor allem auch davon, dass ihre Eltern mit Hilfe der Unterstützung von Pen Green bewusster und kompetentere Eltern werden, die ihre Kinder auch zu Hause fördern (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 280 f.).

Die Stärkung von bildungsfernen Familien mittels familienunterstützender Netzwerke steht auch in Deutschland dringend an. Zuletzt hat dies die PISA-Studie eindeutig bescheinigt (vgl. ebd., S. 266). Im Folgenden wird deshalb untersucht, welche Maßnahmen nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse in Bezug auf den vorschulischen Bereich in Deutschland ergriffen werden.

## **7 Reaktionen auf die PISA-Studie in Deutschland**

Nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse werden in nahezu allen Bundesländern Maßnahmen ergriffen, die den Bereich der frühen Förderung betreffen. So haben es sich einige Bundesländer zum Ziel gesetzt, verbindliche Bildungspläne im Kindergarten einzuführen. Andere erwägen den Besuch des Kindergartens im letzten Jahr vor der Schule kostenlos zu machen. Weitere Maßnahmen betreffen den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Diesbezüglich werden die flexible Eingangsphase und die Verzahnung von Kindergarten und Grundschule diskutiert. Schließlich streben viele Bundesländer Sprachunterricht im Kindergarten an (vgl. Bildung PLUS 2003). Im Folgenden werden die einzelnen Maßnahmen näher betrachtet und bewertet.

### **7.1 Vorschulische Sprachförderung**

Die vorschulische Sprachförderung bildet den Schwerpunkt innerhalb der Maßnahmen im vorschulischen Bereich. Fast alle Bundesländer richten in der vorschulischen Sprachförderung neue Angebote ein. Zielgruppe dieser Angebote sind in der Regel Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus bildungsfernen Familien, die Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen. Um diesen Kindern vor der Einschulung die Möglichkeit zu Deutschkursen zu geben, wird in mehreren Bundesländern der Termin zur Anmeldung für den Schulbesuch um ein halbes Jahr vorgezogen. Im Rahmen der Schuluntersuchung werden mittels Sprachstandsdiagnosen die Deutschkenntnisse der künftigen Schulanfänger untersucht. Alle Kinder, die deutliche Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen, werden dazu aufgefordert, vorschulische Sprachförderkurse zu besuchen. In einigen Bundesländern, z.B. in Bremen sind die Fördermaßnahmen verpflichtend. Die Sprachkurse dauern in der Regel ein halbes Jahr und finden

in den Monaten vor der Einschulung statt. Ziel der Kurse ist es, Kindern, die ungefähr 1 Jahr vor dem Schulbeginn stehen, eine intensive Sprachförderung zu ermöglichen. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Chancengleichheit und Verbesserung der individuellen Lebenschancen der Kinder geleistet werden. Kurse dieser Art werden unter anderem in Bremen, Berlin, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen angeboten (vgl. Bildung PLUS 2003).

In Anbetracht der Ergebnisse der PISA-Studie sind die beschriebenen Maßnahmen im Bereich der vorschulischen Sprachförderung grundsätzlich positiv zu bewerten. Die PISA-Studie zeigt, dass mangelnde Lesekompetenz und damit verbunden mangelnde Sprachkompetenz, zu einem beträchtlichen Chancennachteil führen. Es ist deshalb naheliegend, die Sprachkompetenz von Kindern vor dem Eintritt in die Grundschule zu fördern (vgl. Roux 2003, S. 3). Auch der Arbeitsstab des Forum Bildung weist in seinen Empfehlungen zur Qualifizierung von Migrantenkindern auf die Bedeutung der frühen Förderung der deutschen Sprachkenntnisse hin. Er betont aber in diesem Zusammenhang, dass der Erwerb der deutschen Sprache nicht zu einer Ablehnung der Herkunftssprachen führen darf (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung 2002, S. 69). Die bisherigen Angebote zur Sprachförderung beziehen sich häufig allein auf die deutsche Sprache. Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse wird aus monolingualer Perspektive gesehen, während die spezifischen mehrsprachigen Kompetenzen von Migrantenkindern außen vorgelassen werden (vgl. Oberhuemer/Ulich 2003, S. 155 f.). Diese Vorgehensweise steht im Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen über den Zweitspracherwerb. Den Erkenntnissen zufolge stellt die Förderung der Herkunftssprache eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache dar, da zwischen der zu erreichenden Kompetenz in der Zweitsprache und der in der Herkunftssprache erlangten Kompetenz ein Wechselverhältnis besteht (vgl. Horn/Tumat 2001, S. 344). Folglich bietet die Förderung der Herkunftssprachen von Migrantenkindern bessere Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb als die alleinige Unterrichtung in der Zweitsprache (vgl. ebd., S. 345).

Das Forum Bildung empfiehlt daher eine verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit vom Kindergarten an (vgl. Arbeitsstab des Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 34). Die Länder Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen berücksichtigen diese Empfehlung ansatzweise, indem sie in ihren Konzepten zur vorschulischen Sprachförderung die Einbeziehung der Herkunftssprachen der Kinder vorsehen (vgl. z.B. Landesstiftung Baden-Württemberg 2003, S. 4). Das Land Nordrhein-Westfalen geht noch einen Schritt weiter, da die Angebote zur Förderung der deutschen Sprachkenntnisse nach Möglichkeit in ein Gesamtkonzept eingebettet werden sollen, das auch die Förderung der Herkunftssprachen vorsieht (vgl. Bildung PLUS 2003).

Die Diskussion um die Einrichtung von Sprachförderangeboten konzentriert sich stark auf das letzte Kindergartenjahr. Die Auswertungen der amerikanischen Vorschulprogramme in den 1970er-Jahren zeigen aber, dass Förderungsprogramme umso wirkungsvoller sind, je früher, kontinuierlicher und länger sie erfolgen (vgl. Schmidt-Denter 2002, S. 751). Daher sind Reformen auf allen Stufen des Bildungswesens erforderlich. Anzustreben ist auch eine stärkere Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 320). Im Folgenden werden deshalb die Maßnahmen im Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule in den einzelnen Bundesländern dargestellt.

## 7.2 Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die bundesweit dominierenden Reformmaßnahmen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule konzentrieren sich auf eine Neugestaltung der Schuleingangsstufe (vgl. Hacker 2001, S. 83). So erproben Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Thüringen die so genannte *flexible Schuleingangsphase*. In dieser werden die Klassen 1 und 2 in jahrgangsübergreifenden Gruppen unterrichtet. Je nach Entwicklungsstand und Leistungsfähigkeit können Kinder die ersten beiden Schuljahre in einem, zwei oder in drei Jahren durchlaufen. Anschließend erfolgt der Übergang in die reguläre dritte Jahrgangsstufe (vgl. Bildung PLUS 2003).



Mit dieser Maßnahme wird das Ziel verfolgt, Grundschulen in die Lage zu versetzen, besser auf die Entwicklungsunterschiede von Schulanfängern einzugehen (vgl. ebd.). Die Entschärfung des Übergangs vom Vorschul- in den Grundschulbereich wird damit allein von der Grundschule hergestellt (vgl. Hacker 2001, S. 83). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule darf sich aber nicht auf eine Reform der Eingangsstufe beschränken. Ergänzend zu innerschulischen Maßnahmen am Schulanfang müssen Qualitätsverbesserungen im Kindergarten erfolgen. Diese müssen sowohl eine Intensivierung der vorschulischen Bildung generell als auch eine stärkere Ausrichtung des letzten Kindergartenjahres auf die Schulvorbereitung beinhalten. Darüber hinaus müssen Strukturen gefunden werden, die eine engere Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule ermöglichen (vgl. Hacker 2001, S. 84 u. 90).

Das Land Baden-Württemberg führt neben der flexiblen Schuleingangsphase weitere Reformmaßnahmen durch. Am 1. August 2002 tritt die „Neue gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums zur Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen“ in Kraft (vgl. Frank/Wetzel-Drews 2003, S. 25). Diese zwischen dem Kultusministerium und dem Sozialministerium abgestimmte Konzeption regelt verbindlich die Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen (vgl. Bildung PLUS 2003). Ausgangspunkt für die Gestaltung der Kooperation sind die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder (vgl. Frank/Wetzel-Drews 2003, S. 25). Schwächen sollen frühzeitig entdeckt und vor Schuleintritt gezielt gefördert werden. Deshalb werden vor allem im letzten Kindergartenjahr Tests zur frühzeitigen Diagnostik, beispielsweise von möglichen Problemen beim Lesen und Rechtschreiben, durchgeführt (vgl. Bildung PLUS 2003). So kann ein gemeinsames Arbeitsfeld für die Kooperation die Entwicklung von Sprachförderkonzepten sein, die nicht nur für den Schriftspracherwerb, sondern für eine allgemeine Sprachkompetenz bedeutend sind (vgl. Frank/Wetzel-Drews 2003, S. 27). Die geplanten Kooperationsmaßnahmen werden in einem Jahresplan für das jeweilige Schul- und Kindergartenjahr, der von Erzieherinnen und Lehrkräften gemeinsam

erarbeitet wird, festgelegt. Neben gemeinsamen Förderkonzepten sieht der Jahresplan Vereinbarungen vor, die konkrete Kooperationsmaßnahmen betreffen. Dazu zählen beispielsweise Besuche von Lehrkräften im Kindergarten, Informationselternabende oder Besuche von Kindergartenkindern im Schulunterricht (vgl. Bildung PLUS 2003). Im Gegensatz zu früheren Verwaltungsvorschriften zur Kooperation, die allein vom Kultusministerium erlassen und folglich nur für die Grundschulen verbindlich sind, wird die neue Verwaltungsvorschrift gemeinsam von Kultus- und Sozialministerium herausgegeben und verpflichtet damit Grundschulen und Kindergärten zur engen Zusammenarbeit (vgl. Frank/Wetzels-Drews 2003, S. 25).

Um die Zusammenarbeit zwischen vorschulischen Fachkräften und Grundschullehrerinnen zu unterstützen werden in Schweden Studien- und Prüfungsordnungen entwickelt, die ein gemeinsames Grundstudium von Vorschul- und Grundschullehrerinnen vorsehen. Diese neuen Regelungen treten im Jahr 2001 erstmals in Kraft (vgl. OECD 2001, S. 99; Stockholm Institute of Education 2003, S. 1). Auch in Deutschland wird von wissenschaftlicher Seite verstärkt ein gemeinsames Grundstudium von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen mit Spezialisierungen in Früh- und Grundschulpädagogik gefordert (vgl. Fthenakis 2003b, S. 3).

### **7.3 Kostenloses Vorschuljahr**

Kinder aus sozial unteren Schichten und aus Familien mit Migrationshintergrund sind in Kindergärten unterrepräsentiert und werden folglich von Förderungsangeboten häufig nicht erreicht. Gerade sie sind aber auf Bildungsangebote außerhalb der Familie angewiesen (vgl. Faust-Siehl u.a. 1996, S. 145). Angesichts dieser Tatsache diskutieren manche Bundesländer die Frage, ob der Besuch des Kindergartens nicht kostenfrei sein müsste. Auf diese Weise sollen Familien finanziell entlastet und mehr Kinder aus sozial schwachen Familien für die Förderung in Kindergärten gewonnen werden (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 14). Auch das Forum Bildung empfiehlt zu prüfen, ob der Besuch einer Kindertageseinrichtung unentgeltlich sein müsste (vgl.

Arbeitsstab des Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 10).

Das Saarland reagiert als erstes Bundesland auf die Diskussion und schafft ab dem 1. August 2000 den Elternbeitrag für Kinder, die das letzte Kindergartenjahr vor dem Wechsel in die Grundschule besuchen, ab. Das kostenlose Vorschuljahr umfasst im Saarland täglich bis zu sechs Stunden (vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland 2003). Infolge der Diskussion um die PISA-Studie beschließt die Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern mit dem Schuljahr 2004/2005 ebenfalls das kostenlose Vorschuljahr einzuführen. Es umfasst täglich vier Stunden im Zeitraum von zehn Monaten (vgl. Bildung PLUS 2003).

Diese Maßnahme ist durchaus als positiv anzusehen, allerdings weisen wissenschaftliche Untersuchungen darauf hin, dass Kindergärten nicht prinzipiell eine kompensatorische Förderung leisten. Die bislang umfassendste Untersuchung in Deutschland zur Wirkung von Kindergärten auf die kindliche Entwicklung von Wolfgang Tietze<sup>5</sup> zeigt, dass lediglich Einrichtungen mit hoher Qualität sich förderlich auf die Entwicklung von Kindern auswirken. So können Kindergärten mit hoher pädagogischer Qualität zur Sprachentwicklung von Kindern beitragen (vgl. Tietze 1998, S. 320 f.).

Um die pädagogische Qualität in Kindergärten zu erhöhen, entwickeln mehrere Bundesländer Konzepte, die den Bildungsauftrag der Einrichtungen definieren und Erzieherinnen Richtlinien für ihre Bildungsarbeit bieten (vgl. Fried 2003a, S. 3). Derartige Konzepte werden in Bremen, Berlin, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Bayern erarbeitet (vgl. Bildung PLUS 2003). Ein beachtliches Beispiel liefert das Land Bayern, weshalb der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan im Folgenden näher betrachtet wird.

---

<sup>5</sup> Gemeint ist die 1998 veröffentlichte Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten“, die die pädagogische Qualität in Kindergärten und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindern untersucht.

## 7.4 Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

Es gibt in Deutschland bereits vereinzelt Einrichtungen, in denen Kinder auf vielfältige Art und Weise gefördert werden. Ob ein Kind aber eine solche gute Einrichtung besucht, ist bisher dem Zufall überlassen.<sup>6</sup> Vor diesem Hintergrund entwickelt das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Frauen und Jugend einen verbindlichen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 6 Jahren. Dieser soll gewährleisten, dass alle Kinder die gleichen Chancen bekommen (vgl. Fthenakis 2003c, S. 1). Der Plan tritt voraussichtlich, nach einer Erprobungsphase in den Jahren 2003 und 2004, im Kindergartenjahr 2005/2006 verbindlich für alle Formen von Kindertageseinrichtungen in Bayern in Kraft (vgl. Fthenakis 2003d, S. 7).

Mit dem bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird die Absicht verbunden, Erzieherinnen eine Orientierung zu geben, so dass sie den gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag bestmöglich umsetzen können. Der Plan versteht sich als Orientierungsrahmen, dessen Zielvorgaben verbindlich für alle Einrichtungen gelten. Bei der Umsetzung der Ziele haben die Fachkräfte allerdings Gestaltungsspielraum (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2003, S. 5). Dieser Freiraum ist auf das Selbstverständnis des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes zurückzuführen, demzufolge die Entwicklung eines Kindes im Mittelpunkt steht. Wie der schwedische Bildungsplan<sup>7</sup> geht auch der bayerische vom Kind und seinen kontextbezogenen Bildungsprozessen aus (vgl. Fthenakis 2003d, S. 5). Es wird deshalb von den Erzieherinnen erwartet, dass sie den Bildungsplan unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen und den individuellen Bedürfnissen der Kinder konkretisieren (vgl. Fthenakis 2003b, S. 1). Ziel ist es, dass sich jedes Kind innerhalb des verbindlichen

---

<sup>6</sup> Vgl. S. 39

<sup>7</sup> Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan berücksichtigt unter anderem Erkenntnisse aus Auswertungen des schwedischen Bildungsplanes (vgl. Fthenakis 2003d, S. 3).

Orientierungsrahmens entsprechend seiner Möglichkeiten entwickeln kann (vgl. Fthenakis 2003c, S. 1).

Die Umsetzung eines Bildungskonzeptes gelingt aber nur, wenn es praxisgerecht konzipiert und formuliert ist.<sup>8</sup> Um verschiedene Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung zu zeigen, werden die Zielvorgaben des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes durch Anregungen und Beispiele veranschaulicht (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2003, S. 6 f.). Darüber hinaus ist es hilfreich, die Praxis an der Entwicklung eines Bildungskonzeptes zu beteiligen (vgl. ebd., S. 7). Deshalb sind an der Erarbeitung des Bildungs- und Erziehungsplanes in Bayern, neben dem Staatsinstitut für Frühpädagogik, Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen, Grundschullehrer, Vertreter der Ausbildungsstätten, der Ministerien und auch der Eltern beteiligt (vgl. Fthenakis 2003b, S. 2).

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern unter sechs Jahren in Bayern umfasst Zielvorgaben, die eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes vorsehen. Ebenso wie der schwedische sieht der bayerische Bildungsplan Bildungs- und Erziehungsangebote vor, die neben der sozialen und emotionalen Entwicklung auch die kognitiven Kompetenzen von Kindern fördern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2003, S. 7 f.). Es wird angestrebt, Kindern Basiskompetenzen zu vermitteln, die grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitscharakteristika beinhalten. Diese sind Voraussetzung für Erfolg und Zufriedenheit in Schule, Beruf, Familie und Gesellschaft. Zu den Basiskompetenzen zählen zunächst personale Kompetenzen, beispielsweise Selbstwertgefühl (vgl. ebd., S. 8). Darüber hinaus werden motivationale Kompetenzen, wie z.B. Neugier und kognitive Kompetenzen wie Denkfähigkeit und differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit vermittelt (vgl. ebd., S. 10). Weiterhin wird darauf geachtet, dass Kinder Werte

entwickeln, die in der heutigen Gesellschaft von Bedeutung sind. So ist es wichtig, dass Kinder gegenüber Menschen aus anderen Kulturkreisen unvoreingenommen sind (vgl. ebd., S. 13). Schließlich ist es ein zentrales Anliegen des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes, Kindern lernmethodische Kompetenz beizubringen (vgl. ebd., S. 14).

Im Mittelpunkt des Bildungs- und Erziehungsplanes stehen Förderschwerpunkte, entlang denen die kindliche Entwicklung gefördert und die Basiskompetenzen vermittelt werden (vgl. ebd., S. 5). Die klassischen Schwerpunkte der Kindergartenarbeit wie z.B. Musik- und Bewegungserziehung werden ergänzt durch solche, die bislang vernachlässigt werden. So sieht der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan beispielsweise mathematische Bildung, naturwissenschaftliche und technische Bildung, Medienbildung und sprachliche Bildung und Förderung vor (vgl. Fthenakis 2003d, S. 6). Bezüglich der Sprachkompetenz wird zunächst angestrebt, dass Kinder die Fähigkeit entwickeln, sich sprachlich mitzuteilen und mit anderen auszutauschen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2003, S. 70). Vier- bis sechsjährige Kinder sollen darüber hinaus Interesse an Schrift entwickeln (vgl. ebd., S. 71). Gerade dieser Bereich wird in der gegenwärtigen Kindergartenpraxis häufig vernachlässigt. Er beinhaltet z.B. vielfältige Erfahrungen und Lernchancen im Zusammenhang mit Büchern. Solche Erfahrungen sind für die Sprachentwicklung und spätere Lesekompetenz von großer Bedeutung (vgl. ebd., S. 73). Wird die Schriftkultur im Kindergarten vernachlässigt, werden insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien benachteiligt.<sup>9</sup> Deshalb sieht der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan vor, in Einrichtungen mit einem hohen Anteil von sprachlich und sozial benachteiligten Kindern diesen Bereich besonders zu betonen (vgl. ebd.). Auf diese Weise wird ein Beitrag zur Verwirklichung von Chancengleichheit geleistet.

---

<sup>8</sup> Vgl. Kritik am Situationsansatz, S. 29

<sup>9</sup> Vgl. S. 28

Die Auswertungen der kompensatorischen Vorschulprogramme aus den USA zeigen aber, dass Chancengleichheit nur dann erreicht werden kann, wenn neben kompensatorischen Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen die Lebensumwelten von benachteiligten Kindern positiv verändert werden.<sup>10</sup> Auch die Untersuchung zur Wirkung von Kindergärten von Wolfgang Tietze ergibt, dass der pädagogischen Qualität von Familien eine größere Bedeutung zukommt, als dem Besuch eines qualitativ hochwertigen Kindergartens (vgl. Tietze 1998, S. 331). Aus diesem Grund betont der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Notwendigkeit der Verbindung von bildungspolitischen mit familienunterstützenden Maßnahmen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 15).

Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan strebt eine solche Verbindung an. Bildung wird als sozialer Prozess definiert und Lernen findet folglich in Interaktion mit anderen statt, nicht zuletzt in Interaktion mit den Eltern. Deshalb impliziert Bildung in diesem Sinne die aktive Beteiligung der Eltern (vgl. Fthenakis 2003d, S. 4; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2003, S. 6). Das Verhältnis zwischen Einrichtung und Eltern wird im bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan neu bestimmt. Eltern werden als Kooperationspartner betrachtet (vgl. Fthenakis 2003d, S. 6). Sie spielen bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder die entscheidende Rolle. Deshalb wird allen Eltern die Einsicht vermittelt, dass Kinder in ihrer Familie Kompetenzen und Einstellungen erwerben, die für das ganze weitere Leben wichtig sind.<sup>11</sup> Ziel ist es, in enger Zusammenarbeit mit den Eltern die Entwicklung eines Kindes zu optimieren (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2003, S. 149).

---

<sup>10</sup> Vgl. S. 49

<sup>11</sup> Vgl. S. 50

Um Eltern fundiert über die Entwicklung ihrer Kinder beraten zu können, werden alle Kinder im Kindergarten genau beobachtet und ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse dokumentiert. Diese Dokumentationen stellen die Grundlage dar für gezielte Gespräche über die kindliche Entwicklung und Erziehung (vgl. ebd., S. 146). Die Erziehungskompetenz der Eltern wird im Rahmen von Eltern bildenden Informationsveranstaltungen und gemeinsamen Aktivitäten für Eltern und Kinder gestärkt. Bei speziellen Erziehungsschwierigkeiten, bei Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen werden entsprechende Fachdienste hinzugezogen. In diesem Sinne werden Kindergärten zu Familienzentren ausgebaut, die den Erfahrungsaustausch zwischen Eltern und Fachkräften fördern und gegebenenfalls Fachdienste in die Arbeit einbeziehen (vgl. ebd., S. 151 f.).

Die Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen wird im bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan als Kernaufgabe von Kindergärten beschrieben. Über eine solche Verbindung von lokalen Diensten wird eine ganzheitliche, effektive und nachhaltige Förderung von Kindern angestrebt. Von Bedeutung sind lokale Netzwerke insbesondere für sozial benachteiligte Familien und Migrantenfamilien. Es ist Aufgabe von Kindergärten in Zusammenarbeit mit Frühförder-, Erziehungs- und Familienberatungsstellen sowie Gesundheits-, Sozial- und Jugendamt bei Entwicklungsgefährdungen oder anderen Problemen frühzeitig einzugreifen, so dass betroffenen Kindern eine ihren Bedürfnissen entsprechende Förderung ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 156).

Gemäß dem bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan übernehmen Kindergärten eine Schlüsselrolle für Familien. Genauso wie die Early Excellence Centres in England streben sie die Zusammenarbeit mit Eltern an, um die Bildungschancen von Kindern nachhaltig zu verbessern. Bundesweit wird die Förderung von lokalen Netzwerken bislang allerdings kaum verwirklicht (vgl. Bildung PLUS 2003). Es bleibt zu hoffen, dass dem Beispiel Bayern in Zukunft weitere Bundesländer folgen, die familienunterstützende Maßnahmen als offiziellen Aufgabenbereich von Kindergärten festschreiben.



## 8 Ausblick

Wie lassen sich die Bildungschancen von Kindern aus sozial schwachen und Migrantenfamilien verbessern? Dieses Problem scheint auf zwei Ebenen angegangen werden zu müssen. Zunächst ist es notwendig, den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen im Sinne eines allgemeinen Bildungsplanes zu definieren, so dass alle Kinder die gleichen Bildungschancen bekommen, unabhängig davon welche Einrichtung sie besuchen (vgl. Fthenakis 2003c, S. 1). Diese inhaltlichen Maßnahmen reichen aber nicht aus, da der pädagogischen Qualität von Familien eine größere Bedeutung zukommt als dem Kindergarten (vgl. Tietze 1998, S. 331). Einrichtungen für Kinder müssen deshalb zu lokalen Familienzentren ausgebaut werden, die Angebote für Kinder mit Angeboten für Eltern verbinden und auf diese Weise die Erziehungskompetenz von Eltern verbessern (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 280 f.).

Damit möglichst viele Kinder von solchen Familiennetzwerken profitieren können, muss sich in Deutschland aber zuerst die Einstellung gegenüber kleinen Kindern, Erziehung und Lernen ändern. In vielen anderen Ländern ist die Achtung vor Kindern größer als in Deutschland (vgl. Reisch 2002, S. 9).

So kommt der Kindheit in Japan eine besondere Aufmerksamkeit zu. In der japanischen Gesellschaft gilt die Kindheit als eine privilegierte Lebensphase, was sich darin ausdrückt, dass Kinder in der Öffentlichkeit sehr sichtbar sind. Erziehung wird in Japan als Kardinalthema verstanden, das die Gesellschaft ständig beschäftigt, auch öffentlich (vgl. Elschenbroich 2001, S. 257 f.). So werden junge Mütter unter anderem durch die Medien in ihrer Mutterrolle unterstützt. Es wird nicht erwartet, dass junge Frauen ihre Aufgaben als Mutter von sich aus gut erfüllen können. Vielmehr lernen sie ihre Mutterrolle (vgl. ebd., S. 259).

Dem Lernen wird in Japan generell sehr viel Vertrauen entgegengebracht. Im Gegensatz zu Deutschland gilt Lernen in Japan nicht als Leistungsqual (vgl. ebd., S. 258 f.). Kindheit und Lernen sind beides Phänomene, die in der japanischen Kultur eine große Rolle spielen und auf die sehr viel Kraft verwendet wird (vgl. ebd., S. 258).

Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass das Potential von Kindern überall sehr hoch entwickelt ist, in den Großstädten genauso wie in ländlichen Regionen und in ärmeren Stadtteilen kaum weniger als in wohlhabenden. In Japan herrscht in allen sozialen Schichten ein hohes Bildungsniveau. Dies äußert sich nicht zuletzt dadurch, dass 94% eines Jahrgangs die zwölfjährige Schulzeit mit einem dem Abitur vergleichbaren Abschluss beenden (vgl. Elschenbroich 1994, S. 6).

Bestimmte Einstellungen und Haltungen sind immer tief in der Kultur eines Landes verwurzelt. Deshalb können sie nicht einfach von einer Gesellschaft in die andere übertragen werden (vgl. Elschenbroich 1994, S. 6 f.; Fried 2003b, S. 11). Dennoch kann sich Deutschland von dem japanischen Vertrauen in die Kraft des Lernens inspirieren lassen (vgl. Elschenbroich 1994, S. 7).

In Deutschland sind Kinder aus den sozial unteren Schichten in Bildungsinstitutionen unterrepräsentiert (vgl. Faust-Siehl u.a. 1996, S. 145). Vom Vertrauen in die Kraft des Lernens ist in vielen sozial schwachen und Migrantenfamilien nichts zu spüren. Hier muss die Öffentlichkeitsarbeit ansetzen. Darauf weist auch der Arbeitsstab des Forum Bildung hin. In den Empfehlungen dieses Gremiums wird klargestellt, dass Bildungsreformen nur dann erfolgreich sein können, wenn die Bedeutung von Bildung in der gesamten Gesellschaft wahrgenommen wird (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung, Empfehlungen des Forum Bildung 2001, S. 46).

## 9 Literaturverzeichnis

**Aden-Grossmann, Wilma:** Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2002 (= Beltz Taschenbuch 111).

**Alvestad, Marit/Ingrid Pramling Samuelsson:** A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. In: Early Childhood Research & Practice 1 (1999) H. 2. S. 1-18.

**Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.):** Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001 (= Ergebnisse des Forum Bildung I).

**Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.):** Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn 2002 (= Ergebnisse des Forum Bildung II).

**Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.):** Expertenberichte des Forum Bildung. Bonn 2002 (= Ergebnisse des Forum Bildung III).

**Arnold, Cath:** Pen Green Centre – a learning environment for young children and their families. In: Qualifizieren für Europa. Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen. Hg. v. Hedi Colberg-Schrader u. Pamela Oberhuemer. Ballmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2000 (= pfv-Jahrbuch 5). S. 82-88.

**Baacke, Dieter:** Die 0-5-jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 1999 (= Beltz Taschenbuch 7).

**Baumert, Jürgen u.a.:** PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hg. v. Jürgen Baumert/Eckhard Klieme u.a. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 15-68.

**Baumert, Jürgen/Gundel Schümer:** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hg. v. Jürgen Baumert/Eckhard Klieme u.a. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 323-407.

**Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München:** Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis zur Einschulung in Tageseinrichtungen – 1. Entwurf -. München: 2003.

**Berthold, Erika:** Ein Bildungsplan für die Zukunft oder Orientierung als individuelle Herausforderung? Gespräch mit Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis. In: klein & groß ? (2002) H. 4. S. 6-14.

**Bertram, Tony/Christine Pascal:** The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care: Background Report for the United Kingdom. OECD 1999.

**Bichsel, Gottfried/Karin Ehinger:** Das Projekt Bildungsstätte Kindertageseinrichtung. Jugendhilfe im bildungspolitischen Dornröschenschlaf? In: Lehren und Lernen 29 (2003) H. 2. S. 28-32.

**Bildung PLUS (Hg.):** Nach den Empfehlungen des Forum Bildung, Teil 1. Eine Dokumentation der Reformmaßnahmen. [[http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus\\_print.php?artid=196](http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=196), gefunden am 22.09.2003]

**Bos, Wilfried/Eva-Maria Lankes u.a.:** Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Hg. v. Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes u.a. Münster: Waxmann 2003. S. 7-28.

**Bos, Wilfried/Eva-Maria Lankes u.a.:** Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Hg. v. Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes u.a. Münster: Waxmann 2003. S. 265-302.

**Bronfenbrenner, Urie:** Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett 1974.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.):** Kinder- und Jugendhilfe (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). Berlin 2000.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.):** Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002a.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.):** Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Stuttgart: Kohlhammer 2002b (= Schriftenreihe 224).

**Colberg-Schrader, Hedi/Pamela Oberhuemer:** Ein Modell für Kindertageseinrichtungen der Zukunft? Ein Besuch im englischen Pen Green. In: Qualifizieren für Europa. Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen. Hg. v. Hedi Colberg-Schrader u. Pamela Oberhuemer. Ballmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2000 (= pfv-Jahrbuch 5). S. 89-92.

**Colberg-Schrader, Hedi:** Informelle und institutionelle Bildungsorte. Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Hg. v. Wassilios E. Fthenakis. Freiburg: Herder 2003. S. 266-284.

**Colberg-Schrader, Hedi:** Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In: Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Hg. v. Wassilios E. Fthenakis u. Martin R. Textor. Weinheim und Basel: Beltz 1998. S. 86-97.

**Deutscher Bildungsrat (Hg.):** Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Aufl. Stuttgart: Klett 1972.

**Diehm, Isabell:** Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt am Main: IKO-Verl. für interkulturelle Kommunikation 1995.

**Döbert, Hans:** Deutschland. In: Die Schulsysteme Europas. Hg. v. Hans Döbert/Wolfgang Hörner u.a. Ballmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2002 (= Grundlagen der Schulpädagogik 46). S. 92-113.

**Eibeck, Bernhard:** Wie Kinder ihren Lernweg finden. Eindrücke aus einem schwedischen Kindergarten. In: klein & groß ? (2002) H. 4. S. 18-19.

**Elschenbroich, Donata:** Einleitung. In: Aufwachsen und Lernen in Japan. Eine kommentierte Bibliographie angloamerikanischer, japanischer und

deutscher Literatur. Hg. v. Donata Elschenbroich. München: DJI 1994 (Internationale Texte 4). S. 5-14.

**Elschenbroich, Donata:** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann 2001.

**Faust-Siehl, Gabriele u.a.:** Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt 1996.

**Faust-Siehl, Gabriele:** Konzept und Qualität im Kindergarten. In: Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hg. v. Gabriele Faust-Siehl u. Angelika Speck-Hamdan. Frankfurt am Main: Grundschulverband 2001 (= Beiträge zur Reform der Grundschule 111). S. 53-79.

**Frank, Cornelia/Cäcilia Wetzel-Drews:** Die neue Verwaltungsvorschrift zur Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen. Neue Impulse zur Kooperation zwischen den Institutionen. In: Lehren und Lernen 29 (2003) H. 2. S. 25-28.

**Fried, Lilian:** Kindergarten- und Vorschulpädagogik. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Hg. v. Leo Roth. 2. Aufl. München: Oldenbourg 2001. S. 670-681.

**Fried, Lilian:** Vorschulerziehung in Deutschland. [[www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/oasien/oasien/japan/Bildungssymposium/Reden+Folien/Fried%20deutsch.htm](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/oasien/oasien/japan/Bildungssymposium/Reden+Folien/Fried%20deutsch.htm), gefunden am 01.09.2003a].

**Fried, Lilian:** Wissenschaftliche Vorschulprogramme – ein Überblick. In: Vorschulpädagogik. Hg. v. Lilian Fried/Susanna Roux u.a. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2003b (= Basiswissen Pädagogik: Pädagogische Arbeitsfelder 1). S. 123-147.

**Fthenakis, Wassilios E.:** "...alles andere ist Kosmetik am System. Bayern erprobt ab Oktober Bildungsplan für Kindertagesstätten. [[www.ifp-bayern.de/cms/](http://www.ifp-bayern.de/cms/)

Aktuelles\_bildungsplan2.pdf, gefunden am 22.09.2003b]

**Fthenakis, Wassilios E.:** Bildung und Erziehung für Kinder unter sechs Jahren: Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan. [[www.ifp-bayern.de/cms/Fthenakis\\_Pressekonferenz.pdf](http://www.ifp-bayern.de/cms/Fthenakis_Pressekonferenz.pdf), gefunden am 06.10.2003d]

**Fthenakis, Wassilios E.:** Mehr Farbe ins Spiel. [[www.fthenakis.de/cmain/bildung/#ELTERN503](http://www.fthenakis.de/cmain/bildung/#ELTERN503), gefunden am 17.10.2003c]

**Fthenakis, Wassilios E.:** Vorwort. In: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Hg. v. Wassilios E. Fthenakis. Freiburg: Herder 2003a. S. 9-15.

**Geissler, Rainer:** Das Schweigen zur schichtspezifischen Benachteiligung – von PISA gestört. In: Pädagogik 55 (2003) H. 2. S. 10-15.

**Grass, Karl/Wolfgang Knörzer:** Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 2000.

**Gunnarsson, Lars/Barbara Martin Korpi u.a.:** Early Childhood Education and Care Policy in Sweden. Background report prepared for the OECD Thematic Review. OECD 1999.

**Hacker, Hartmut:** Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hg. v. Gabriele Faust-Siehl/Angelika Speck-Hamdan. Frankfurt am Main: Grundschulverband 2001 (= Beiträge zur Reform der Grundschule 111). S. 80-94.

**Hebenstreit-Müller, Sabine/Burkhard Müller:** Warum Kitas in Deutschland noch keine Bildungseinrichtungen sind. Thesen zu institutionellen Rahmenbedingungen im Elementarbereich und Konsequenzen aus PISA. In: klein & groß ? (2002) H. 2-3. S. 12-15.

**Heymann, Hans Werner:** Lernen nach PISA? Ernüchterungen, Erfahrungen, Chancen. In: Pädagogik 55 (2003) H. 2. S. 6-9.

**Horn, Dieter/Alfred J. Tumat:** Deutsch als Zweitsprache für nichtmuttersprachliche Lerner. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. Hg. v. Günter Lange u.a. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schnei- Verlag Hohengehren 2001 (= Taschenbuch des Deutschunterrichts 1).

**Huppertz, Norbert/Joachim Rumpf:** Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Beiträge zur Theoriebildung. München: Bardtenschlager 1983.

**Huppertz, Norbert:** Bildung im Vorschulalter. Probleme und erforderliche Konsequenzen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Lehren und Lernen 29 (2003) H. 2. S. 6-15.

**Huppertz, Norbert:** Erleben und Bilden im Kindergarten. Der lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit. Freiburg: Herder 1992.

**Huppertz, Norbert:** Wo stehen wir in der Kindergarten- und Vorschulpädagogik? In: Konzepte des Kindergartens. Lebensbezogener Ansatz. Situationsansatz. Sozialistische Pädagogik. Reggio-Pädagogik. Hg. v. Norbert Huppertz. Oberried: PAIS 1998 (= Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik 1). S. 10-20.

**Landesstiftung Baden-Württemberg (Hg.):** Sprachförderung im Vorschulalter. [[www.sprachfoerderung-bw.de](http://www.sprachfoerderung-bw.de), gefunden am 22.09.2003]

**Leseman, P. P. M:** Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds. OECD 2002.

**Lill, Gerlinde:** Bildung im Kindergarten – neue Mode oder alter Hut? Bildung – dieses Stichwort mausert sich zum neuen Trend. Qualität sieht dagegen richtig „alt“ aus. In: klein & groß ? (2000) H. 2. S. 6-12.

**Mietzel, Gerd:** Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4. Aufl. Weinheim: Beltz PVU 2002.

**Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hg.):** Tageseinrichtungen für Kinder. Übernahme des Kindergartenbeitrages. [[www.bildung.saarland.de/1501.htm](http://www.bildung.saarland.de/1501.htm), gefunden am 05.10.2003]

Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education (Hg.): Curriculum for the pre-school. Lpfö 98. Stockholm 1998.

**Montada, Leo:** Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Entwicklungspsychologie. Hg. v. Rolf Oerter u. Leo Montada. 5. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU. S. 3-53.

**Münder, Johannes u.a. (Hg.):** Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG / SGB VIII. Stand: 1.1.1999. 3. Aufl. Münster: Votum 1998.

**Oberhuemer, Pamela/Michaela Ulich:** Interkulturelle Kompetenzen und mehrsprachige Bildung. In: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus



Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Hg. v. Wassilios E. Fthenakis. Freiburg: Herder 2003. S. 152-168.

**Oberhuemer, Pamela/Michaela Ulich:** Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim und Basel: Beltz 1997.

**Oberhuemer, Pamela:** Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Hg. v. Wassilios E. Fthenakis. Freiburg: Herder 2003. S. 38-56.

**Oberhuemer, Pamela:** Lernkulturen – Berufskulturen: Entwicklungstendenzen in europäischen Kindertageseinrichtungen. In: klein & groß ? (2000) H. 5. S. 6-14.

**OECD (Hg.):** Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Education and Skills. Paris 2001.

**Oerter, Rolf:** Moderne Entwicklungspsychologie. 20. Aufl. Donauwörth: Auer 1984.

**Reisch, Linda:** Deutschland ist kein Bildungsland mehr. In: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hg. v. Ewald Terhart. Hamburg: Groenewold 2002. S. 7-16.

**Roux, Susanna:** PISA und die Folgen. Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Hg. v. Martin R. Textor. [[www.kindergartenpaedagogik.de/967.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/967.html)], gefunden am 01.09.03].

**Schavan, Annette:** Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hg. v. Jürgen Baumert/Eckhard Klieme u.a. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 11-12.

**Schmidt-Denter, Ulrich:** Vorschulische Förderung. In: Entwicklungspsychologie. Hg. v. Rolf Oerter u. Leo Montada. 5. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU. S. 740-755.

**Singer, Wolf:** Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002 (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1571).

**Sozialministerium Baden-Württemberg:** Gesetz über die Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Tagespflege (Kindergartengesetz – KGaG). Stuttgart 1999.

**Stockholm Institute of Education (Hg.):** The teacher training programmes. [[www.lhs.se/english/programmes.html](http://www.lhs.se/english/programmes.html), gefunden am 27.09.2003]

**Terhart, Ewald:** Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Groenewold 2002.

**Tietze, Wolfgang (Hg.):** Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1998.

**Tolksdorf, Uwe:** Situationsansatz – Was heißt das wirklich und welche Vorteile bietet er? In: Konzepte des Kindergartens. Lebensbezogener Ansatz. Situationsansatz. Sozialistische Pädagogik. Reggio-Pädagogik. Hg. v. Norbert Huppertz. Oberried: PAIS 1998 (= Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik 1). S. 109-150.

**Vogt, Rudolf:** Kindertageseinrichtungen heute. In: Lehren und Lernen 29 (2003) H. 2. S. 16-24.

**Wiechering, Gunhild:** Ausbildung ist Persönlichkeitsbildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Anregend anders bilden. Kinderbetreuung in Schweden, den Niederlanden und Frankreich. 1999 (= Theorie und Praxis der Sozialpädagogik extra 35). S. 20-21.

