

Inhalt

1. Auswirkungen einer fröhlpädagogischen außfamilialen Betreuung und Fragen der Qualitätsentwicklung ...	2
2. Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien	4
3. Konzeptuelle Ansätze und Modelle	5
4. Nutzungsdisparitäten	8
5. Anhebung der Ausbildung des Fachpersonals auf Hochschulniveau.....	8
6. Fazit.....	10

Einleitung

Das Thema, wie es mir gestellt wurde, enthält beides, ein Fragezeichen wie auch ein Ausrufezeichen.

Gibt es – unter dem allgemeinen Schlagwort „Auf den Anfang kommt es an“ – neue Aufgaben für die Fröhlpädagogik? Eine Antwort fällt leicht. Ich kann die Frage mit einem eindeutigen und kräftigen „Ja!“ beantworten:

- Nein: Die gegenwärtige öffentliche Diskussion um mehr Bildung im Kindergarten, vor allem um mehr kognitive Bildung, Intensivierung der Sprachförderung, Verbesserung des Übergangs Kindergarten – Grundschule, Vorverlegung der Einschulung und vieles mehr ist für die Fröhlpädagogik nichts Neues. Bildung als Aufgabe des Kindergartens – und nicht nur Betreuung – war schon das zentrale Anliegen bei Friedrich Fröbel. Und was heute der PISA-Schock ist, war in den 1960er Jahren der Sputnik-Schock. Damals wurden die gleichen Forderungen an den Kindergarten gestellt. Und auch viele der fachlichen und öffentlichen Begründungen von heute und damals sind vergleichbar. Wurde damals u.a. auf die vermeintlich neuen Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zur Bedeutung des frühen Lernens verwiesen, sind es heute die Ergebnisse der Neurowissenschaft, die zur Unterstützung der Bedeutung einer frühen Bildungsförderung herangezogen werden. Ich habe manchmal den Eindruck, dass, wenn wir in den damaligen Begründungstexten das Wort „Entwicklungspsychologie“ durch „Neurowissenschaften“ ersetzen, wir die gleichen Texte auch heute verwenden können. Auch viele der pädagogischen Antworten auf die vermeintlichen Defizite – wie z.B. zur Sprachförderung – unterscheiden sich kaum.
- Ja: Teilweise unterscheidet sich der öffentliche Diskurs doch. Während in der Bildungsreform der 1960/70er Jahre immer nur allgemein auf vermeintliche Defizite deutscher Schüler verwiesen wurde, werden diese Nachteile heute durch Ergebnisse von internationalen Schulleistungsvergleichsstudien substantiiert, die zudem noch oft in Art Olympischer Spiele mit Siegern und Verlierern interpretiert werden. In den Antworten auf die Defizite gibt es auch einige neue Töne. Ein Beispiel sind für mich die Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne der Bundesländer und die breite Zustimmung zu ihnen, obwohl hier doch eigentlich Freiheiten der Träger beeinträchtigt werden.

M.E. sind somit viele der neuen „Aufgaben“ zumindest schon in der Bildungsreform der 1969/70er Jahre diskutiert worden. Wir haben es nur versäumt, die damaligen Entwicklungen durch empirische Forschung zu begleiten. Dies darf heute nicht wieder passieren, da wir beim Abklingen von öffentlichem Interesse harde Argumente zur Verteidigung von sinnvollen pädagogischen Maßnahmen benötigen.

Ich werde im Folgenden auf einige der neu akzentuierten alten Aufgaben eingehen, die ich für wichtig halte. Das mag eine subjektiv gefärbte Auswahl sein, wobei für mich ein Filter ist, was wir auf einer einigermaßen abgesicherten Forschungsbasis sagen können. Im Einzelnen werde ich ansprechen:

- Auswirkungen einer fröhlpädagogischen außfamilialen Betreuung und Fragen der Qualitätsentwicklung,
- Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien,
- konzeptuelle Ansätze und Modelle,
- Nutzungsdisparitäten,
- Anhebung der Ausbildung des Fachpersonals auf Hochschulniveau.

Nicht eingehen werde ich auf Fragen der Gestaltung des Ausbaus und der Finanzierung.

1. Auswirkungen einer frühpädagogischen außfamilialen Betreuung und Fragen der Qualitätsentwicklung

Welche Auswirkungen auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern können wir nun erwarten? Außfamiliale Betreuungen für Kinder vor Schulbeginn – speziell für die Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren – werden in der Öffentlichkeit zum Teil kontrovers diskutiert. Die Spannbreite der Diskussionen um die Auswirkungen solcher außfamilialen Betreuungen reicht dabei von Befürchtungen über negative Auswirkungen z.B. auf aggressives Verhalten der Kinder und eine „Schwächung“ der Mutter-Kind-Bindung bis hin zur Betonung der positiven Auswirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung und die Schullaufbahnen speziell von beteiligten Kindern. Wenn in der Fachdiskussion gelegentlich auch auf mögliche problematische Auswirkungen früher außfamilialer Betreuungen hingewiesen wird, so wird im Allgemeinen aber davon ausgegangen, dass solche möglichen problematischen Auswirkungen durch eine gute Qualität der Betreuungen reduziert oder zumindest vermindert werden können. „Gute Qualität“ wird verschiedentlich fast als ein Allheilmittel angesehen. Was kann nun auf Forschungsbasis zu den Auswirkungen auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und damit zur Bedeutung der frühpädagogischen Förderung gesagt werden? Dabei werde ich hier nicht auf Einzelergebnisse der Untersuchungen eingehen, sondern versuchen, Ergebnismuster herauszuarbeiten.

Nimmt man die klassische Unterteilung in außfamiliale Betreuungen von Kindern unter drei Jahren und solchen von etwa drei Jahren bis zum Schulbeginn, so zeigen sich unterschiedliche Auswirkungen in Abhängigkeit vom Alter und dem betrachteten Entwicklungsbereich. Vier Thesen:

1.1 Für Kinder unter 3 Jahren wirkt sich der zeitlicher Betreuungsumfang einer außfamilialen Betreuung möglicherweise negativ auf den sozial-emotionalen Bereich aus, während die Qualität von geringerer Bedeutung ist. Im kognitiven/leistungsbezogenen Bereich ist der Zeitumfang kaum von Bedeutung, während eine gute Qualität sich positiv auswirkt.

Bei der außfamilialen Betreuung von Kindern unter 3 Jahren ist im Hinblick auf den sozialemotionalen Bereich vor allem der Betreuungsumfang bedeutsam. Ein früher Beginn der außfamilialen Betreuung – in einigen Untersuchungen teilweise in den ersten 6 Lebensmonaten – und ein hoher Betreuungsumfang in Monaten scheinen sich negativ auf die sozialen Kompetenzen (soziale Fertigkeiten, Arbeitsverhalten) auszuwirken sowie Verhaltensprobleme (externalisierendes Verhalten) zu erhöhen. Die Qualität der pädagogischen Prozesse in den Betreuungsformen hat hingegen keine oder nur eine sehr niedrige längerfristige Auswirkung, obwohl in den ersten Lebensjahren eine gute Qualität der pädagogischen Prozesse mit einem verringerten Problemverhalten der Kinder verbunden ist. Angesichts der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion muss aber festgehalten werden, dass zum einen auch die Mehrheit der Kinder, die am umfangreichsten außfamiliale Betreuungen erfahren, im Hinblick auf erhöhte Verhaltensprobleme nicht in einem „gefährdeten Bereich“ liegen und dass sich viele der negativen Auswirkungen über die Zeit – in einer der Hauptuntersuchungen bis Ende der dritten Klassen – abschwächen bzw. später nicht mehr vorhanden sind. Nun kann man dann einerseits argumentieren, dass dann diese negativen Auswirkungen ja kein Problem darstellen würden. Andererseits aber – wir betonen ja immer wieder den Eigenwert der Lebensphase Kindheit – sollten wir nicht vorschnell mögliche Probleme einer sehr frühen Fremdbetreuung zur Seite legen.

Neuere Untersuchungen zeigen keine – und damit auch keine negativen – Auswirkungen der nicht-mütterlichen bzw. außfamilialen Betreuungen [im Hinblick auf: zeitlicher Umfang, Qualität, früher Beginn, Stabilität, Typ der Betreuungsform] auf die Mutter-Kind-Bindung; hier ist eindeutig – das muss, wie gesagt, angesichts der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion betont werden – die mütterliche Feinfühligkeit und die psychologische Verfassung der Mütter von größerer Bedeutung.

Für den kognitiven/leistungsbezogenen Bereich zeigt sich das umgekehrte Muster. Während der zeitliche Umfang der außfamilialen Betreuung von Kindern unter 3 Jahren im Allgemeinen kaum Auswirkungen hat, lassen sich klare und konsistente Auswirkungen der Qualität der pädagogischen Prozesse festhalten. In fast allen Untersuchungen geht eine höhere Qualität kurz- und längerfristig mit besseren Werten in verschiedenen Maßen des kognitiven/ leistungsbezogenen Bereichs einher. Dabei scheinen vor allem die sprachliche Umwelt und die Sprachförderung in den außfamilialen Betreuungsformen von Bedeutung.

1.2 Für Kinder ab etwa 3 Jahren ist eine gute Prozessqualität sowohl förderlich für den sozial-emotionalen als auch für den kognitiven/leistungsbezogenen Bereich. Negative Auswirkungen des Betreuungsumfangs sind deutlich geringer als bei den jüngeren Kindern.

Kinder ab etwa dem dritten Lebensjahr bis zum Schulbeginn werden meist institutionell betreut. Im Hinblick auf den sozial-emotionalen Bereich gibt es hier keine Beziehungen zwischen dem zeitlichen Betreuungsumfang einerseits und der Sozialkompetenz und den Peerbeziehungen andererseits. Allerdings gibt es Hinweise, nach denen ein hoher Zeitumfang an institutionellen Betreuungen möglicherweise zu einem leicht erhöhten Ausmaß an Verhaltensproblemen führt. Insgesamt ist der Effekt aber als klein einzuschätzen, und er schwächt sich über die Zeit ab. Im Unterschied zum Betreuungsumfang hat die Qualität der pädagogischen Prozesse nun aber – anders als bei den jüngeren Kindern – kurz- und längerfristige positive Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Sozialverhaltens.

Im Hinblick auf die Förderung im kognitiven/leistungsbezogenen Bereich sind sowohl die Qualität der pädagogischen Prozesse als auch der Betreuungsumfang von Bedeutung. Dabei zeigt sich in einer Untersuchung in England – dem Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project –, dass eine höhere Gesamtdauer des Besuchs einer institutionellen Betreuungsform und z.B. ein Beginn mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr förderlich für die kognitive Entwicklung ist, während sich keine Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagsbetreuungen zeigen. Ein Beginn vor Vollendung des zweiten Lebensjahres hat keinen zusätzlichen Gewinn im Vergleich zu einem Beginn im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren.

1.3 Die Qualität der Rahmenbedingungen außerfamilialer Betreuungen ist bedeutsam; wichtig sind Gruppengröße, Betreuerin-Kind-Schlüssel und Qualifikationsniveau der Betreuungsperson.

In vielen Untersuchungen werden auch die Auswirkungen von Rahmenbedingungen der außerfamilialen Betreuungen analysiert. Die Bedeutung dieser Strukturmerkmale ist allerdings schwieriger zu interpretieren. Die strukturellen Rahmenbedingungen sind zwar durchgängig mit den kindlichen Entwicklungsbereichen verbunden. Die Untersuchungen unterscheiden sich aber darin, welche Aspekte jeweils als bedeutsam erscheinen. Es finden sich Hinweise darauf, dass eine günstigere kindliche Entwicklung mit kleineren Gruppen, einem günstigeren Betreuerin-Kind-Schlüssel und einem besseren Qualifikationsniveau der Betreuungsperson verbunden ist, wobei sich am konsistentesten die Bedeutung des Qualifikationsniveaus der Betreuungsperson zeigt.

1.4 Institutionelle Betreuungen scheinen leichte Vorteile gegenüber Tagespflegebetreuungen zu haben.

Bei dieser Aussage müssen wir aber sehr vorsichtig sein, da Untersuchungen, die unmittelbar Auswirkungen von institutionellen Betreuungen und Tagespflegebetreuungen vergleichen, selten sind. Im Hinblick auf die Sozialkompetenz und das Peerverhalten zeigen sich keine konsistenten unterschiedlichen Auswirkungen. Die Dauer der frühen Betreuung in beiden Formen ist allerdings verbunden mit einem erhöhten Ausmaß an Problemverhalten, wenn auch nicht in einem „gefährdeten“ oder klinischen Bereich. Diese negativen Auswirkungen sind bei frühen institutionellen Betreuungen stärker ausgeprägt als bei Tagespflegebetreuungen. Im kognitiven Bereich scheint es leichte Vorteile von institutionellen Betreuungen im Vergleich zu Tagespflegebetreuungen zu geben. Vermutlich ist aber die Frage, ob institutionelle Betreuung oder Tagespflege entwicklungsfördernder ist, zu verkürzt gestellt. Vielleicht kommt es vielmehr auf die zeitliche Abfolge an. Interpretiert man ganz vorsichtig die Ergebnisse von verschiedenen Untersuchungen, so könnte folgender Ablauf für die Entwicklung der Kinder günstig sein: Wegen der möglichen negativen Auswirkungen auf den sozial-emotionalen Bereich von sehr frühen nicht-elterlichen Betreuungen eine familiäre Betreuung im ersten Lebensjahr, bei Bedarf gefolgt von einer Betreuung in Tagespflegeformen im zweiten Lebensjahr, die dann mit Vollendung des zweiten Lebensjahrs durch institutionelle Betreuung abgelöst wird. Noch mal: Das ist eine sehr vorsichtige Interpretation, die auch nicht für jeden Einzelfall zutreffen muss.

Teilfazit:

Qualität ist bedeutsam! Und da wir aus deutschen Untersuchungen wissen, dass z.B. die Kindergartenqualität in Deutschland nur im Bereich der gehobenen Mittelmäßigkeit liegt, lohnt es sich und ist es unsere Aufgabe, in Qualitätsverbesserungen zu investieren. Gut, aber was ist der beste Weg? Gibt es einen Königsweg? Sicherlich

werden Maßnahmen auf den verschiedensten Ebenen erforderlich sein. Bildungspläne und trägerinterne oder trägerübergreifende Qualitätsverbesserungsmaßnahmen und Zertifizierungen sind dabei gewiss wichtig. Darüber hinaus hat es die Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder gegeben. Die Ergebnisse von einem der Teilprojekte wurden 2002 als „Nationaler Kriterienkatalog“ veröffentlicht. Ein interessanter Weg wurde in Brandenburg versucht. Hier wurden Qualitätswettbewerbe durchgeführt nach dem Motto: Brandenburg sucht den besten Kindergarten. Kindergärten konnten sich freiwillig zur Teilnahme bewerben. Man geht davon aus, dass, wer sich bewirbt, sich schon um eine bessere Qualität bemüht oder bemüht hat. Die Bewerbung zur Teilnahme wurde den Kindergärten auch bescheinigt. Aus den Bewerbungen wurden dann zufällig die eigentlichen Wettbewerbskindergärten ausgewählt, unter denen dann die besten bestimmt wurden. Seit einiger Zeit wird auch die Frage nach einem von einer unabhängigen Stelle verliehenen pädagogischen Gütesiegel diskutiert, das in der Fachöffentlichkeit vorurteilsfreier diskutiert werden sollte. Über einen Nachweis der gegebenen Qualität nach außen soll ein Anreiz zur Qualitätsentwicklung geschaffen werden. Wie schon gesagt, im Bereich der Qualitätsentwicklung – für institutionelle Betreuungen wie auch für Tagespflegebetreuungen liegt eine der wichtigsten gegenwärtigen Aufgaben der Frühpädagogik.

2. Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien

Eine besonders brennende Frage ist die, ob sich bei institutionellen Betreuungen von Kindern aus benachteiligten Familien besondere Auswirkungen zeigen. Dahinter steht die Vermutung, dass sich die Auswirkungen der Qualität institutioneller Betreuungen besonders bei Kindern aus benachteiligten Familien zeigen, die vermutlich zu Hause zu wenig Anregungen erfahren – z.B. benachteiligt im Hinblick auf niedriges familiales Einkommen, niedrigen sozioökonomischen Status, Migrationsstatus und/oder niedriges häusliches Anregungsniveau. Demgegenüber würden sich bei anderen Kindern, speziell inländischen Kindern, Kindern aus höheren Einkommens- und Bildungsschichten und/oder Kindern mit hohem häuslichen Anregungsniveau, schwächere, keine oder sogar negative Effekte zeigen.

Evaluationen zu Modellprogrammen für benachteiligte Kinder in den USA weisen durchaus auf erhebliche Effekte der Teilnahme – versus Nicht-Teilnahme – an solchen Programmen hin. Bei diesen Modellprogrammen handelt es sich zum Teil um sehr umfangreiche Interventionen, die neben einer institutionellen Betreuung auch weitere Hilfen für die Familien beinhalten – z.B. Unterstützung in Erziehungs-, Ernährungs- und Gesundheitsfragen –, die meistens an Universitäten oder Forschungszentren angesiedelt sind und die sich z.B. durch einen sehr guten Betreuerin-Kind-Schlüssel und durch gut ausgebildetes Personal auszeichnen. Daneben gibt es aber auch breiter angelegte Programme, wie z.B. das Head Start Program in den USA. Ein oft zitiertes Beispiel ist das Perry-Preschool-Project. Teilnehmer an dem Perry- Preschool-Project waren 123 hochgradig benachteiligte drei- und vierjährige Kinder, die bis jetzt bis zum etwa 40. Lebensjahr verfolgt wurden. 58 Kinder nahmen an einem in der Regel zwei Jahre dauernden an Piaget orientiertem Vorschulprogramm teil, während die restlichen 65 Kinder zufällig der Kontrollgruppe zugewiesen wurden und keine vorschulische institutionelle Förderung erhielten. Die Auswirkungen sind enorm: Die Kinder aus der Modellgruppe:

- haben bessere Schulleistungen und höhere Schulabschlüsse,
- sie leben weniger von Sozialhilfe, obwohl dies weiterhin für einen größeren Teil zutrifft – bedenken Sie, es handelt sich hier um extrem benachteiligte Kinder und ihre Familien,
- sie haben ein höheres Einkommen, und
- sie werden weniger straffällig als die Kinder ohne diese vorschulische Förderung.

Diese Untersuchungsergebnisse wurden auch einer sorgfältigen Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen.

Das Hauptergebnis: Für 1 US\$ Investition erhält der Steuerzahler 12.90 US\$ zurück. Die ökonomische Folgerung: Da der Steuerzahler den hauptsächlichen Nutzen hat, sollte er sich auch in erheblichem Umfang an den Kosten beteiligen. Allerdings ist dies ein sehr aufwändiges Programm: Die Erzieherin-Kind-Relation betrug 1:5; die Erzieherinnen waren relativ gut ausgebildet – meist akademisch. Weiterhin besuchten die Erzieherinnen jedes Kind einmal in der Woche an einem Nachmittag zu Hause für etwa 1 ½ Stunden, um dort auch kognitive Förderungen zu initiieren. Um die beschriebenen Effekte zu erreichen, benötigt man somit ein intensives Programm. Und man benötigt beides: ein gutes **systematisches Curriculum** in den Einrichtungen und eine **ausgeprägte Familienkomponente**, die ebenfalls auf Bildung ausgerichtet ist.

Die Ergebnisse der Modellversuche unterscheiden sich aber teilweise in ihren Ergebnissen von Untersuchungen, die mit Kindern aus einem breiten Familienspektrum und in Regeleinrichtungen durchgeführt werden. In verschiedenen neueren Untersuchungen mit einem breiten Familienspektrum zeigen sich nämlich keine Wechselwirkungen von Qualität außerfamilialer Betreuungen einerseits und familialen Hintergrundvariablen und Aspekten des häuslichen Anregungsniveaus andererseits. Dies scheint vor allem dann zuzutreffen, wenn nicht allgemeine Familienmerkmale, sondern das häusliche Anregungsniveau betrachtet wird. Mit anderen Worten: Die Qualität außerfamilialer Betreuungsformen wirkt sich additiv zu den Auswirkungen von Familienmerkmalen und häuslichem Anregungsniveau aus, besondere Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien sind nicht zu erkennen. D.h., alle Kinder profitieren gleichermaßen von einer guten Qualität, benachteiligte aber nicht in einem besonderen, kompensatorischen Maß. In einer Untersuchung in England erwies sich aber im Vergleich zu nur familialen Betreuungen der Besuch von institutionellen Betreuungen als solcher besonders Gewinn bringend für benachteiligte Kinder und für Kinder mit Migrationshintergrund, speziell hinsichtlich von Sprachfähigkeiten und Vorläuferfähigkeiten für Lesen.

Teilfazit:

Ich interpretiere die Forschungslage so, dass wir mit der Qualität des Kindergartenregelangebots kaum besondere und kompensatorische Effekte bei Kindern aus benachteiligten Familien erreichen. Um solche zu erreichen und das sehe ich als eine unserer Aufgaben in der Frühpädagogik an, benötigen wir aufwändige Interventionen, die neben der institutionellen Komponente auch eine ausgeprägte Familienkomponente umfassen müssen. Auch hier gibt es meines Wissens in Deutschland kein erprobtes und empirisch evaluiertes Modell. Wenn ich es richtig sehe, gibt es z.B. zu den viel gelobten Children's Centres oder – wie sie früher hießen Early Excellence Centres keine systematischen Untersuchungen.

3. Konzeptuelle Ansätze und Modelle

Im Hinblick auf die inhaltliche Arbeit in den frühpädagogischen Institutionen gab und gibt es ein eher buntes Bild. Ich werde mich zentral im Folgenden auf den Kindergartenbereich beziehen und vier Aspekte kurz beleuchten:

- allgemeine Ansätze für die pädagogische Arbeit,
- Modelle für den Übergang Kindergarten – Grundschule,
- Bildungspläne und
- bereichsspezifische Förderansätze.

3. 1 Im Hinblick auf allgemeine Ansätze für die pädagogische Arbeit hat der Situationsansatz seit gut drei Jahrzehnten die curriculare Diskussion in Deutschland bestimmt, und er konnte lange Zeit als das Dach der deutschen Kindergartenpädagogik betrachtet werden. Auch wenn ich in vielen Aspekten dem Situationsansatz sehr kritisch gegenüber stehe, so enthält er aber m.E. mit Idee der Bindung der Bildungsprozesse an sinnstiftende Alltagssituationen einen wichtigen zu erhaltenden Kern. Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zu neueren konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorien bzw. zum so genannten situierten Lernen weisen ebenfalls darauf hin, dass ein situierter Wissenserwerb in Anwendungssituationen (oder direkt darauf bezogen), d.h. in lebensnahen, sozialen und problemorientierten Situationen, besonders geeignet ist, die weitere Anwendung des erworbenen Wissens zu befördern.

Allerdings haben wir zum einen ein erhebliches Forschungsdefizit darüber, wie breit und wie dieser Ansatz konkret in der Praxis verbreitet war (und ist) und letztlich auch dazu, wie er sich auf die Kinder – die eigentlichen Adressaten der pädagogischen Bemühungen – kurz- und längerfristig auswirkt.

Die Übermacht des Situationsansatzes oder besser der situationsorientierten Ansätze in Deutschland seit den 1970er Jahren – denn es gab viele – hat uns zu einem großen Teil von internationalen Entwicklungen ab gekoppelt. Andere Förderformen – wie z.B. moderne funktionsorientierte Programme – wurden nicht wahrgenommen. Gegenwärtig tauchen funktionsorientierte Ansätze – teilweise unter anderem Namen – überall wieder auf und setzen an, eine situationsorientierte Förderung zu verdrängen. Statt in mehr oder weniger fundamentalen Alternativen zu denken, sollten wir viel stärker uns an der Kumulativität unseres pädagogischen Wis-

sens orientieren. Warum denken wir nicht in sich ergänzenden Möglichkeiten von funktions- und situationsorientiertem Vorgehen? Ich bin der festen Überzeugung, dass es in pädagogischen Zusammenhängen oft nicht um das „Eine“ versus das „Andere“ geht, sondern um Integration und Kumulation von Wissen, um Balancen zwischen verschiedenen Positionen. Gerade in der Herstellung einer solchen Balance sehe ich eine besondere Aufgabe für die Frühpädagogik!

Breit diskutiert werden gegenwärtig auch pädagogische Alternativkonzepte wie z.B. Waldorf-, Montessori-, Reggio- oder Wald-Pädagogik, die in ihrer öffentlichen Beliebtheit anscheinend zugenommen haben. Allerdings gibt es hierzu bestenfalls erste, zum Teil mit methodischen Mängeln behaftete empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen dieser Konzepte. Dies ist sehr zu bedauern, da dadurch die bei der öffentlichen programmatischen – teils ideologischen – Diskussion notwendige sachliche Auseinandersetzung mit diesen Alternativkonzepten erheblich erschwert wird.

3.2 In der gegenwärtigen Diskussion wird auch intensiv der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule diskutiert, der oftmals als eine besondere Hürde für die Kinder wahrgenommen wird. Gelegentlich zu hörende Aussagen, dass in Deutschland etwa ein Drittel bis zur Hälfte der Kinder Übergangsprobleme hätten, sind allerdings nur mit großer Vorsicht zu betrachten, da systematische und repräsentative Studien hierzu fehlen. Zurzeit gibt es in Deutschland größer angelegte Modellvorhaben, die zum einen die Kooperation des Fachpersonals und zum anderen die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zwischen Kindergarten und Grundschule betonen, d.h. inwieweit die Lern- und Bildungsprozesse auf diesen beiden Bildungsstufen aufeinander bezogen werden können. Als Beispiele möchte ich hier nennen:

- a) das Entwicklungsprojekt PONTE, in dem der Situationsansatz für den Kindergarten mit Lernbereichsdidaktiken aus dem Primarbereich kombiniert wird;
- b) das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ in Bremen, das zum Ziel hat, die Bildungsangebote in den beiden Institutionen abzustimmen;
- c) das BLK-Programm „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule und Gestaltung des Übergangs – TransKiGS“, das in Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen durchgeführt wird;
- d) und das Modellprojekt „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“, in dem in Kindergartengruppen Grundschullehrerinnen vollzeit mitarbeiten und in dem die frühe Förderung von Vorläuferfähigkeiten für spätere schulische Kompetenzen verbessert werden soll. Dieses Modellprojekt KiDZ ist im Schuljahr 2004/2005 an drei Standorten in Bayern angelaufen, nämlich in Neunkirchen am Brand (Oberfranken), Fürth (Mittelfranken) und Günzburg (Schwaben). Ein Standort besteht aus je einer Grundschule und drei zu ihrem Einzugsbereich gehörenden Kindergartengruppen. Als Kooperationsprojekt ist KiDZ vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, mit Unterstützung durch den Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie, und der Stiftung Bildungspakt Bayern ins Leben gerufen worden.

Die hier genannten Entwicklungsprojekte sind von sehr hoher Bedeutung, da sie systematische Konzepte einer personellen Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule enthalten und explizit die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zwischen den beiden Institutionen thematisieren. Unsere Aufgabe ist es, diese Kooperation weiterzuentwickeln, um die falsche Grenzziehung zwischen Kindergarten und Grundschule zu überwinden. Kinder entwickeln sich eben nicht in zwei getrennten Schubladen – hier Kindergarten, dort Grundschule. Ich halte es für die Weiterentwicklung der Frühpädagogik für außerordentlich wichtig, dass solche Entwicklungsprojekte mit systematischen empirischen Evaluationen verbunden werden.

3.3 In den letzten Jahren wurden in allen Bundesländern Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne für die pädagogische Arbeit in Kindergärten – im Folgenden kurz Bildungspläne genannt – entwickelt bzw. sind solche in der Entwicklung. Bildungspläne – also die Bereitstellung von Orientierungswissen für das frühpädagogische Fachpersonal – sind für eine gewisse Vereinheitlichung der pädagogischen Praxis, eine stärkere Aus-

formulierung des Bildungsauftrags und für eine Förderung der kindlichen Kompetenzen, die auch den Übergang in die nachfolgende Grundschule berücksichtigt, von großer Bedeutung, und deshalb ist es unsere Aufgabe in der Frühpädagogik, sie ständig weiterzuentwickeln. Man darf – so meine These – aber nicht zu viel von ihnen erwarten, da sie im Konzert von verschiedenen Steuerungsinstrumenten nur ein Rädchen ausmachen. Gerade unter dieser Perspektive werden systematische empirische Evaluationen der Umsetzungen der Bildungspläne in die Praxis und ihrer Auswirkungen auf die Kinder erforderlich. In allen Bundesländern wird die Bedeutung der Weiterentwicklung und Überprüfung der Bildungspläne betont, aber konkrete empirische Evaluationsstudien – die über Befragungen von Fachkräften hinausgehen – sind mir bisher nicht bekannt geworden.

3.4 Alle Bildungspläne der Bundesländer machen Angaben zu verschiedenen Inhalts-, Förder- oder Bildungsbereichen. Obwohl es sich hier nicht um „Schulfächern“ handeln soll, sind – zumindest für eine Vielzahl der genannten Bereiche – die Verbindungslien zu späteren Schulfächern deutlich zu erkennen. Bereichsspezifische Förderungen sind für den Kindergarten nichts Neues. Der Umgang mit den Spielgaben von Fröbel kann durchaus als eine gezielte – und relativ moderne – Förderung von frühen mathematischen Kompetenzen betrachtet werden; ähnliches gilt für den Umgang mit den Montessori-Materialien. Welche früheren Vorläuferfähigkeiten für spätere Kompetenzen allerdings in den verschiedenen Bildungsbereichen bedeutsam sind und wie diese didaktisch-methodisch am besten und Kind angemessen im Kindergarten (bzw. auch früher) gefördert werden können, ist zu einem großen Teil eine offene Frage, die weiterer Forschung bedarf.

Gegenwärtig laufen in Deutschland vielfältige Programme zu Förderung von frühen kindlichen Kompetenzen in den verschiedensten Bereichen und mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Zugriffsweisen – z.B. in der Form von systematischen Trainingsprogrammen bis hin zu alltagsintegrierten situations- und projektorientierten Fördermaßnahmen.

Explizite empirische Evaluationen der Umsetzung und Auswirkungen solcher Programme sind dringend erforderlich. Manchmal habe ich den Eindruck, dass einige dieser Trainingsprogramme vor allem deshalb eingesetzt werden, „weil sie da sind“ – von verunsicherten Erzieherinnen angesichts eines hohen Erwartungsdruck von Eltern oder der Öffentlichkeit.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Hinweise auf zwei Förderbereiche, die besonders im Mittelpunkt stehen:

a) Die meisten Projekte laufen wohl im Bereich der Förderung von Sprache und Vorläuferfähigkeiten für „early literacy“. Besonders prominent ist hier die Förderung von phonologischer Bewusstheit, die sich – im Sinne eines kontinuierlichen Trainings durchgeführt – förderlich auf den Einstieg in den Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben auswirkt. Allerdings gibt es auch eine kritische Diskussion, ob die phonologische Bewusstheit so im Mittelpunkt stehen sollte und ob eine Trainingsform für alle Kinder der angemessene Weg ist. Wünschenswert sind für Deutschland vor allem Entwicklungen und Evaluationen von in den Alltag integrierten Förderungen und zum Einsatz von Rollenspielen, „literacy-centers“ oder dem dialogischen Vorlesen

b) Große öffentliche Aufmerksamkeit wird auch dem Bereich der frühen Förderung mathematischer Konzepte gewidmet. Die Spannbreite der Förderideen lässt sich hier in zwei Dimensionen aufspannen: 1) spezielle Mathematikprojekte im Kindergarten versus Förderung mathematischer Kompetenzen im Alltagsbezug; 2) Förderung anhand von mathematisiertem didaktischen Material – ein Beispiel sind die Materialien von Montessori – versus ein gewisser Animismus, in dem Zahlen Subjekteigenschaften zugeschrieben werden – ein Beispiel wäre hier das Zahlenland. Der Aufwand für die Kinder ist relativ groß, und die Erwartungen, was mit diesen Maßnahmen erreicht werden kann, sind ebenfalls sehr hoch. Gleichwohl wissen wir aber – jenseits von Versprechungen – wenig darüber, wie sich diese Fördermaßnahmen tatsächlich auf die Kinder auswirken.

Generell müssen wir weiter an der Entwicklung und empirischen Überprüfung solcher bereichsspezifischen Fördermaßnahmen arbeiten, speziell auch im Hinblick auf in das Alltagsgeschehen integrierten Förderungen.

4. Nutzungsdisparitäten

Was wissen wir über die quantitative Nutzung des Kindergartens bzw. der fröhlpädagogischen Institutionen für Kinder vor Schulbeginn? Also: Ab wann werden mit welcher Dauer fröhlpädagogische Institutionen besucht? Gibt es Disparitäten beim Besuch institutioneller Betreuungsformen vor Schulbeginn? Verschiedene Untersuchungen zur Nutzung des Kindergartens, also institutionelle Angebote für Kinder ab vollendetem dritten Lebensjahr, verweisen darauf, dass nicht alle Kinder einen Kindergarten besuchen – in der Altersgruppe der Kinder ab vollendetem vierten Lebensjahr betrifft dies rund 10 Prozent der Kinder; bei den drei- bis vierjährigen Kindern sind es etwas weniger als 30 Prozent. Insgesamt gilt: Je älter Kinder in dieser Altersgruppe sind, desto eher besuchen sie einen Kindergarten. Kinder von erwerbstätigen Eltern und Kinder aus einem bildungsnäheren Milieu besuchen häufiger einen Kindergarten. Demgegenüber sinkt die Wahrscheinlichkeit eines Kindergartenbesuchs bei ausländischen Kindern (Nicht-EU-Staaten). Ebenso steigt die Wahrscheinlichkeit bei Kindern aus östlichen Flächenstaaten im Vergleich zu westlichen Flächenstaaten. Im Hinblick auf ausländische Kinder bzw. Kinder mit Migrationshintergrund – für die ja generell eine institutionelle Frühförderung als besonders bedeutsam angesehen wird – gibt es Hinweise darauf, dass diese Kinder im Kindergartenalter nicht generell seltener außerhäuslich betreut werden als deutsche Kinder, ihre außerhäusliche Betreuung aber durchschnittlich erst in einem etwas höheren Lebensalter einsetzt. Allerdings wissen wir auf einer Forschungsbasis insgesamt kaum etwas über die Motive für oder gegen eine frühzeitige Nutzung von institutionellen Betreuungs-umwelten. Angesichts der insgesamt positiven Auswirkungen des Besuchs einer fröhlpädagogischen Institution – zumindest ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr – halte ich es schon für eine wichtige Aufgabe in der Fröhlpädagogik, Bedingungen herzustellen für eine umfangreiche Nutzung einer institutionellen Fröhlpädagogik. Über das „Wie“ kann ich Ihnen allerdings nichts Definitives sagen. Diskutiert werden z.B. eine Vorverlegung des Rechtsanspruchs oder eine Gebührenfreiheit des Kindergartenbesuchs insgesamt oder im letzten Jahr. Ich bin allerdings sehr skeptisch, ob eine Gebührenfreiheit insgesamt oder im letzten Jahr die Gruppen, die ihre Kinder weniger in den Kindergarten schicken, dazu animieren kann, ihn mehr zu nutzen. Im Rahmen der wirtschaftlichen Jugendhilfe werden heute schon die Gebühren für Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen ganz oder teilweise übernommen. Ich habe gelesen, dass in Nürnberg jährlich Gebühren in Höhe von über sechs Millionen Euro übernommen werden. Das heißt jetzt aber nicht, dass ich grundsätzlich gegen Gebührenfreiheit bin. Ich bin der Überzeugung, dass Grundbildung kostenfrei sein sollte – und dazu gehört der Kindergarten. Meine Skepsis bezieht sich darauf, ob man gegenwärtig über eine Gebührenfreiheit einkommensschwache Familien zu einer stärkeren Nutzung des Kindergartens animieren kann. Schließlich sollten wir auch an Werbemaßnahmen oder spezifische Informationsveranstaltungen denken, in denen Wissen über unser Bildungssystem und die Chancen einer frühen institutionellen Förderung vermittelt werden. Vielleicht könnten hier auch „Familienzentren“ eine wichtige Rolle spielen.

5. Anhebung der Ausbildung des Fachpersonals auf Hochschulniveau

Ein Beitrag über die Aufgaben der Fröhlpädagogik kann gegenwärtig nicht an der Diskussion um eine Anhebung der Ausbildung des fröhlpädagogischen Fachpersonals auf Hochschulniveau vorbeigehen. Diese Diskussion wurde besonders durch die Nach-PISA-Diskussionen und den europäischen Vergleich befördert, nach dem nur in Österreich und Deutschland das Fachpersonal nicht auf Hochschulniveau ausgebildet würde. Ich halte diese Diskussion teilweise für oberflächlich bzw. unzureichend, nicht zuletzt, weil es in vielen anderen Ländern gar keine zu unserer Fachakademie für Sozialpädagogik vergleichbare Ausbildung gibt und weil deren vermeintliche Nachteile gegenüber einer Hochschulausbildung noch nicht nachgewiesen sind. Schauen wir uns einmal einige für eine umfassende Diskussion notwendige Fragen an. In einem us-amerikanischen Forschungsüberblick stellt Marcy Whitebook drei Fragen, die m.E. auch für die Situation in Deutschland bedeutsam sind:

- 5.1 Was sind die optimalen Qualifikationen für das fröhlpädagogische Personal?
- 5.2 Was wissen wir darüber, wie diese optimalen Qualifikationen vermittelt werden können?
- 5.3 Wie kann das Ausbildungssystem bzw. der Hochschulbereich die neuen Anforderungen an die Ausbildung erfüllen?

Zu den einzelnen Fragen:

5.1 Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die Anforderungen an fröhlpädagogische Fachkräfte in der letzten Zeit zugenommen haben und dass diese neuen Anforderungen letztlich nur durch eine Ausbildung auf Hochschulniveau erfüllt werden können. Jenseits dieser allgemeinen Forderung wissen wir aber kaum etwas darüber, was denn nun genau die inhaltlichen Anforderungen an Qualifikationen, Kompetenzen bzw. Wissensbestände des fröhlpädagogischen Fachpersonals sind. Es gibt aber durchaus Forschungsbelege aus England, die für die Notwendigkeit eines relativ hohen Wissensniveaus sprechen. Systematische Einzelfallanalysen von sehr guter Praxis in England weisen z.B. auf die Bedeutung eines umfangreichen, fundierten und theoretischen Fachwissens in den einzelnen Förderbereichen (z.B. Sprache, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, Sozialverhalten) und eines grundlegendes Wissens über bereichsspezifische Lernprozesse von kleinen Kindern hin.

5.2 Die gegenwärtige Annahme ist in der Regel, dass der optimale Ort zur Vermittlung der benötigten Qualifikationen die Hochschule ist. Als Fazit des schon erwähnten Forschungsüberblicks in den USA folgert Whitebook, dass die empirische Forschungslage für eine Hochschulausbildung spricht – hier in den USA ein vierjähriger Bachelor-Studiengang auf College-Niveau mit einiger Spezialisierung in Fragen der Fröhlpädagogik oder Entwicklungspsychologie. Whitebook fügt dieser Aussage aber einige „Einschränkungen“ an, von denen die Mehrzahl auch für uns relevant ist:

- Die prinzipielle Bedeutung eines Hochschulabschlusses sagt noch nicht, dass alle Fachkräfte in einem Team eine solche Ausbildung haben müssen.
- Wir wissen nicht, was genau „Spezialisierung in Fragen der Fröhlpädagogik oder Entwicklungspsychologie“ heißt, d.h., uns fehlt Wissen darüber, was die wichtigen Inhalte sind und wie sie vermittelt werden sollten.
- Wir wissen auch nicht, ob die Inhalte eines Bachelor-Abschlusses mit einer Spezialisierung in Fragen der Fröhlpädagogik oder Entwicklungspsychologie von Bedeutung sind oder ob es hier um die formalen Voraussetzungen für einen solchen Studiengang geht, d.h., ob durch ein Hochschulstudium nicht nur anderes Klientel mit einer höheren formalen Allgemeinbildung angezogen wird.
- Wir wissen weiterhin wenig darüber, welche Persönlichkeitsmerkmale einer pädagogischen Fachkraft jenseits der Ausbildung die Qualität der pädagogischen Praxis in den Einrichtungen beeinflussen.
- Zudem sagen die in den USA gefundenen Ergebnisse nichts darüber aus, ob ein Bachelor- Abschluss für die Gestaltung der pädagogischen Praxis besser ist als unsere Erzieherinnenausbildung an den Fachakademien – einfach, weil ein solcher Ausbildungsgang nicht in den USA existiert und deshalb auch nicht mit dem Studium auf Bachelor-Niveau verglichen werden kann.

Aus diesen Einschränkungen kann aber auch nicht geschlossen werden, dass eine Hochschulausbildung auf Bachelor-Niveau in Deutschland nicht Erfolg versprechend ist.

5.3 Eine Umstellung der Ausbildung des Fachpersonals von der Fachschule auf Hochschulniveau wirft Fragen auf, die m.E. derzeit nicht hinreichend beantwortet sind, z.B.: Was wird mit den bisherigen Ausbildungen zur Kinderpflegerin und zur Erzieherin? Was wird mit den bestehenden Fachakademien für Sozialpädagogik und ihren Kompetenzen? Kann man Personen aus der alten Klientel für die neue Ausbildung gewinnen bzw. zieht eine Hochschulausbildung eine neue Klientel an? Gibt es die institutionellen, curricularen und personellen Ressourcen an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten, um den erforderlichen Bedarf an fachlich einschlägigen Dozentinnen und Dozenten abdecken zu können? Und schließlich: Wie sieht es zukünftig mit der Bezahlung des fröhlpädagogischen Fachpersonals aus?

Sie sehen, die Diskussionen um eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau sind entbrannt und es gibt auch schon bundesweit entsprechende Modellversuche, aber es gibt meines Erachtens noch viele offene Fragen, die vereinfachende Antworten verbieten.

6. Fazit

Als Fazit meines Vortrages möchte ich nur noch einmal kurz einige der neu akzentuierten alten Aufgabe für die Frühpädagogik nennen, die ich angesprochen habe:

6.1 Uns stellt sich weiterhin die Aufgabe der Qualitätsentwicklung, da sich – trotz genannter vorsichtiger Einschränkungen – eine gute Qualität positiv auf die kindliche Entwicklung im sozial-emotionalen und im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich auswirkt. Hier gibt es ein ganzes Spektrum von Möglichkeiten, das gewiss auch von lokalen Ressourcen abhängt. Die Aufgabe der Qualitätsentwicklung bezieht sich auch auf Verbesserungen der Rahmenbedingungen, obwohl wir deren Auswirkungen realistisch einschätzen sollten. Gerade für die Kinder unter drei Jahren sollten wir auch nicht vorschnell auf institutionelle Betreuungsformen setzen und darüber die Tagespflegebetreuung vergessen.

6.2 Um Kindern aus benachteiligten Familien bessere Startchancen für ihre Bildungskarriere zu geben, reicht vermutlich die Qualität unseres Regelangebots nicht aus. Wir benötigen hier aufwändigere Interventionen, die neben der institutionellen Komponente auch eine ausgeprägte Familienkomponente – inklusive häuslicher Bildungsförderung – umfassen müssen.

6.3 Im Hinblick auf die konzeptuelle Arbeit müssen wir an der Überwindung der scharfen Abgrenzung von unterschiedlichen Ansätzen arbeiten. Es geht nicht um Situationsorientierung versus Funktionsorientierung, Konstruktion versus Instruktion; es geht um eine Balance zwischen verschiedenen Ansätzen und eine Auswahl des Vorgehens, die den Zielen und jeweiligen Adressaten angemessen ist. Überwindung von falschen Abgrenzungen bezieht sich auch die beiden Bildungsstufen Kindergarten und Grundschule. Systematische Kooperationsmodelle müssen weiterentwickelt werden, um die geforderte Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse zu sichern. Die Bildungspläne müssen weiterentwickelt werden, obwohl man ihre Bedeutung als Steuerungsinstrument nicht überschätzen sollte. Und wir müssen weiter an der Entwicklung von bereichsspezifischen Fördermaßnahmen arbeiten, speziell von solchen, die in das Alltagsgeschehen in den Einrichtungen integriert sind.

6.4 Wir müssen an der Überwindung von Nutzungsdisparitäten arbeiten, auch wenn wir den besten Weg noch nicht wissen. Vermutlich werden hier auch Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig erforderlich.

6.5 Ich gehe nicht vom Ende der Ausbildung des Fachpersonals an Fachakademien aus. Gleichwohl sollten wir die Modelle der Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau sorgfältig prüfen – aber gleichzeitig auch die offenen Fragen, auf die ich hingewiesen habe, berücksichtigen.