Diese Information wir bereitgestellt vom Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V..
Besuchen Sie unsere Homepage unter http://www.fmks-online.de

...FMKS
Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.
LeapFrog® Learning Award 2005
Ausgezeichnet als „Beste Initiative“ zur Förderung der frühkindlichen Sprachkompetenz und Fremdsprachenförderung

Vortrag von Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis beim Kongress in Mannheim "Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen - Risiken - Chancen", 04.-06.10.2006

Bildung von Anfang an: Perspektiven zur weiteren Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren in Deutschland[1]

Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis

Seit Beginn der 90er Jahre lässt sich international eine politische und fachliche Debatte bezüglich der Bedeutung und des Stellenwertes frühkindlicher Bildungsprozesse verfolgen. Neuere Erkenntnisse entwicklungspsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und neurophysiologischer Forschung haben die Bedeutung früher Bildung für die kindliche Entwicklung und für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems erneut untermauert. Weltweit wurde deshalb das Thema frühkindliche Bildung auf die politische Agenda gesetzt. Die Einsicht, wonach frühe Bildung als das Fundament für das Bildungssystem anzusehen ist, führte zu der Forderung nach hoher Bildungsqualität in allen Bildungsinstitutionen des vorschulischen Bereichs. Die Entwicklung von Bildungsplänen, deren Implementierung weltweit eingeleitet wurde, sollte diese sicherstellen. Begründet wurde sie durch die seit geraumer Zeit stattfindende Globalisierung, in der Bildung als zentrale gesellschaftliche Ressource betrachtet wird sowie durch den Übergang in eine Wissensgesellschaft, die frühes Lernen als die Grundlage für lebenslang begleitendes Lernen begreift. Bildungspläne sollten dazu beitragen, dieses frühe Lernpotenzial gezielt zu nutzen. Ferner können sie als Steuerungsinstrument bei Dezentralisierung und Deregulierung des Bildungssystems eingesetzt werden, um lokale Ungleichheiten bezüglich Bildungschancen zu vermeiden. Darüber hinaus stellen solche Bildungspläne eine Orientierungshilfe für die Fachkräfte und eine Verständigungsgrundlage zwischen Familie und Bildungsinstitution, was Bildungsinhalte und Vermittlungsformen betrifft, dar. Bildungspläne dieser Art sind in den meisten Ländern der Welt verbindlich, ähnlich verbindlich wie die Grundschulpläne, lediglich von einer anderen Qualität. Schließlich tragen sie zu einer gesellschaftlichen Aufwertung der in den frühpädagogischen Einrichtungen stattfindenden Bildungsprozesse bei, in dem sie deren Komplexität auch nach außen dokumentieren und transparent werden lassen. Die Pläne der ersten Generation konzentrieren sich auf die Konkretisierung und verbindliche Festlegung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Tages-

[1] Consozial, 2006

einrichtungen für Kinder unter sechs Jahren. Neuseeland hat im Jahre 1996 den Bildungsplan Te Whariki für die 0- bis 5-jährigen Kinder präsentiert, ein bilingual-bikulturelles Curriculum, das verbindlich für alle Einrichtungen des Landes gilt. Im selben Jahr haben das norwegische Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten den Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder und das finnische Sozialministerium den Bildungsplan für die 6-jährigen Kinder erlassen. Queensland/Australien folgte 1997 mit einem Curriculum des Bildungsministeriums für die 4- bis 5-jährigen Kinder. Eine radikale Neuordnung des vorschulischen Bereichs nahm Schweden ebenfalls im Jahr 1997 vor: Man integrierte den vorschulischen Bereich in das Bildungsressort und 1998 legte das Kultusministerium den Bildungsplan für die Kinder von 0 bis 6 Jahren vor. Es handelt sich um einen sehr allgemeinen Orientierungsplan, der auf das kindliche Lernen und das Demokratieprinzip fokussiert und durch seine Kürze besticht. Im Februar 2000 präsentierte in London das Ministry of Employment and Education den Bildungsplan für die 3- bis 6-jährigen Kinder, während andere Länder, wie z. B. Griechenland (2001) und Frankreich (2002), ihre Bildungspläne aktualisierten. Das finnische Sozialministerium hat im Kindergartenjahr 2003/2004 den Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen eingeführt und Dänemark, ein Land, das gegen jegliche Regulierung des vorschulischen Systems war, entwickelte im Kindergartenjahr 2003/2004 einen Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder.

Allen diesen Bildungsplänen liegt eine Neukonzeptualisierung von Bildung zugrunde. Anstelle der in Deutschland weit verbreiteten Auffassung, wonach Kinder sich selbst durch Eigenaktivität die Welt aneignen, wird in diesen Bildungsplänen, Bildung als sozialer Prozess konzeptualisiert, der kontextabhängig stattfindet und nach Sinnkonstruktion strebt. In der Diskussion um frühe Bildungsprozesse und deren theoretische Fundierung zeichnen sich prinzipiell zwei unterschiedliche Positionen ab: Einige greifen vorrangig auf die traditionsreiche deutsche Diskussion um die Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung zurück und versuchen, sie auf die Frühpädagogik anzuwenden. Der Begriff von Bildung wird von Prozessen wie Lernen, Entwicklung oder Erziehung, im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, deutlich abgegrenzt. Das zentrale Stichwort in dieser Argumentation lautet „Selbstbildung“. Bildung wird als ein individuumzentrierter Ansatz konzeptualisiert, der bewusst von dem der Erziehung abgehoben wird. Mit Rückgriff auf das altgriechische Konzept der „Autopoiesis“ wird Bildung als Selbstaneignung der Welt durch das Kind definiert, das sich in diesem Prozess zugleich selbst hervorbringt.

Eine davon abweichende Konzeptualisierung frühkindlicher Bildung vertritt der Verfasser dieses Beitrags. Ihm zufolge ist Bildung als ein sozialer Prozess zu verstehen, der jeweils in einem konkreten Kontext eingebettet ist und von den Kindern selbst, deren Fachkräften, Eltern und anderen Erwachsenen co-konstruiert wird. Mit anderen Worten: Es wird damit begonnen, Bildungskonzpete, die auf konstruktivistischen Ansätzen aufbauen, durch solche zu ersetzen, die sich sozial-konstruktivistischen Grundsätzen verpflichtet fühlen. Dies hat tief greifende Folgen, was das Verständnis von Bildungsqualität und die Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen betrifft. Wenn Bildung als sozialer Prozess konzeptualisiert wird, wenn frühe Bildungsprozesse auf den Kontext auszurichten sind, in dem sie stattfinden, dann wird ein Bildungsverständnis befürwortet, das in Übereinstimmung mit entwicklungs- und instruktionspsychologischen Erkenntnissen, das Kind von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet

sieht. Danach wird Lernen wie Wissenskonstruktion als einen interaktionalen Prozess begriffen, der der Co- und Sinn-Konstruktion unterliegt, und dessen Verinnerlichung als Gegenstand entwicklungs- und individualpsychologischer Forschung angesehen wird. Eine solche Auffassung wirkt sich zugleich aus auf die Qualität der Erzieher-Kind-Beziehung, auf den Zusammenhang zwischen formell und informell organisierten Lernprozessen und letztendlich auch auf die Beziehung zwischen Bildungseinrichtung einerseits und Familie und Gemeinde andererseits. Eine Bildungskonzeption, die dem Prinzip der Co-Konstruktion Rechnung trägt, setzt aber auch ein anderes als das gegenwärtig bestehende Bildungssystem voraus, und dies gilt sowohl in strukturell-organisatorischer als auch in pädagogischer Hinsicht.

Den erwähnten ausländischen Bildungsplänen liegt ein Verständnis vom kompetenten Kind zugrunde. Kinder, Pädagogen, Eltern und andere Personen werden als Co-Konstrukteure von Weltverständnis und kindlicher Bildungsbiographie betrachtet. Die kulturelle Vielfalt wird bejaht und begrüßt und sie wird als Merkmal und als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse genutzt. Die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander wird als Schlüssel zum Wohlbefinden und zur Bildungsqualität betrachtet. Die Bildungsziele, die diese Pläne verfolgen, lassen sich entlang kindlicher Entwicklungsdimensionen präzisieren: Grundlegung positiver Lernpositionen und die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes als Lernender deuten die intendierte Ebene an. Betrachtet man diese Dimensionen in den erwähnten Bildungsplänen, so konzentriert sich der neuseeländische Bildungsplan auf fünf Dimensionen: (a) Wohlbefinden; (b) Zugehörigkeit; (c) Partizipation; (d) Kommunikation und (e) Exploration. Fünf Lernzyklen bzw. Bildungsdomänen lassen sich auch im französischen Bildungsplan identifizieren: (a) Sprache als Schlüssel zum Lernen; (b) Zusammenleben; (c) Sich bewegen und mit dem Körper ausdrücken; (d) Die Vielfalt entdecken und (e) Sensitivität, Imagination, Kreativität. In dem im Jahre 2002 aktualisierten Bildungsplan wird der französischen Sprache absolute Priorität eingeräumt, gleichzeitig wird auch eine zweite Sprache eingeführt. Anregungen zur Sprachförderung ergänzen den Bildungsplan, indem auch spezifische Leistungserwartungen am Ende eines jeden der fünf Lernzyklen formuliert werden. Im englischen Bildungsplan von 2000 finden sich sechs Lernfelder: (a) personale, soziale und emotionale Entwicklung; (b) Kommunikation, Sprache, Literacy; (c) mathematische Grundbildung; (d) Umweltwissen und Weltverständnis; (e) körperliche Entwicklung und (f) kreative Entwicklung. Diese Lernfelder werden eingebettet in gut geplante Aktivitäten. Der Fachkraft wird dabei eine Schüsselrolle für „effektives Lernen“ und „effektive Entwicklung“ eingeräumt. Sie hat für gut organisierte und didaktisch aufbereitete Aktivitäten sowie für eine kindgerechte Organisation des Lernumfeldes Sorge zu tragen. Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen und deren Dokumentation hat sie sich als kompetente Fachkraft zu bewähren.
Gemäß dem Beschluss der deutschen Jugendministerkonferenz vom Mai 2004 sollten folgende sechs Bildungsbereiche dem vorschulischen Bildungsplan zugrunde gelegt werden: (a) Sprache, Schrift, Kommunikation; (b) personale und soziale Entwicklung; (c) Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik; (d) musische Bildung – Umgang mit Medien; (e) Körper, Bewegung, Gesundheit und (f) Natur und kulturelle Umwelten.

Der Nachteil der Bildungspläne der ersten Generation liegt auf der Hand: Sie fokussieren auf eine Stufe des Bildungssystems und obwohl sie das Kind in den Mittelpunkt stellen, ver-

stärken sie mittelbar eine an sich zu überwindende Bildungsstruktur, die die Bildungsbereiche deutlich von einander trennt und den Bildungsverlauf deshalb diskontinuierlich gestaltet. Viele dieser Bildungspläne befürworten eine Individualisierung von Lernprozessen. In den meisten deutschen Bildungsplänen verbleibt jedoch die Forderung mehr oder weniger im Programmatischen stecken. Interessant ist auch eine weitgehend fehlende Verständigung auf zentrale Lernfelder eines Bildungsplanes sowie eine Inkonsistenz, die sich darin zeigt, dass diese Pläne häufig zwischen Lernfeldern und den zu stärkenden Kompetenzen nicht differenzieren. Nicht zuletzt vernachlässigen die Pläne der ersten Generation die informell organisierten Bildungsprozesse, insbesondere solche außerhalb der Bildungsinstitutionen und übersehen damit, dass effektives Lernen auf die Stärkung aller Bildungs- und Lernorte angewiesen ist.

Ein tieferer Blick in die Konstruktion der Bildungspläne, die die Bundesländer während der letzten drei Jahre vorgelegt haben, lässt eine hohe Diversität auf unterschiedlichen Ebenen erkennen: Sie werden als Instrument zur Sicherung von Bildungsqualität und/oder als Innovationsansatz und als Instrument zur Steuerung des Bildungssystems und des Bildungsverlaufs eingesetzt. Als Instrument zur Sicherung von Bildungsqualität unterscheiden sich die Bildungspläne der Bundesländer in mehrfacher Hinsicht: (a) bezüglich ihrer Bezeichnung findet man das „Berliner Bildungsprogramm“, den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, die Bildungsempfehlungen in Rheinland-Pfalz und den Orientierungsplan in Baden-Württemberg, um nur einige zu nennen. Hinter diesen Bezeichnungen liegen unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Art der Steuerung dieses Bildungsbereichs. Was den Geltungsbereich betrifft, fokussieren alle Bildungspläne der ersten Generation auf den institutionellen Rahmen und vernachlässigen andere Lernorte. Die meisten von Ihnen erheben den Anspruch, Bildungsprozesse bis zum Eintritt in die Grundschule zu konkretisieren. Mit Ausnahme des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes, dessen Bildungsziele gesetzlich verankert sind, versuchen die meisten Bundesländer dessen Gültigkeit und Verbindlichkeit über Vereinbarungen mit den Trägern der Jugendhilfe und des kommunalen Bereichs abzusichern. Die Bildungspläne unterscheiden sich auch hinsichtlich der Art ihrer Entstehung: Während einige, wie z. B. der Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen, das Produkt der Experten darstellen, entstehen andere Pläne (wie in Bayern und Hessen) unter Beteiligung aller Perspektiven, die im System Verantwortung für Kinder tragen, inklusiv der Eltern, auf dialogisch-partizipatorischem Wege. Soweit sie als Innovationsinstrument eingesetzt werden, erfolgt dies primär durch eine Erweiterung der Lernfelder und deren curriculare Aufbereitung. Im Berliner Bildungsprogramm lassen sich sieben Lernfelder identifizieren: (a) Körper, Bewegung und Gesundheit; (b) soziale und kulturelle Umwelt; (c) Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien; (d) bildnerisches Gestalten; (e) Musik; (f) mathematische Grunderfahrungen und (g) naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen. Demgegenüber weisen die Bildungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz 11 Lernfelder auf: (a) Wahrnehmung; (b) Sprache; (c) Bewegung; (d) künstlerische Ausdrucksformen: gestalterisch-kreativer Bereich, musikalischer Bereich, Theater, Mimik, Tanz; (e) religiöse Bildung (f) Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen; (g) interkulturelles und interreligiöses Lernen; (h) Mathematik, Naturwissenschaft, Technik; (i) Naturerfahrung, Ökologie; (j) Körper, Gesundheit, Sexualität und (k) Medien. Aus fachlicher Sicht kann nicht nachvollzogen werden, warum eine länderübergreifende Verständigung bezüglich der Lernfelder bislang ausbleibt und

warum eine konsistente Differenzierung zwischen Lernfeldern und Meta-Kompetenzen nicht erreicht wird.

Die Bildungspläne der zweiten Generation versuchen, diese Nachteile zu überwinden. Sie fokussieren konsequent auf das Kind und nicht auf die Bildungsinstitution. Sie sind institutionenübergreifende und lernortorientierte Bildungspläne, die in hohem Maß Bildungsprozesse individualisieren. Sie führen ein gewandeltes Verständnis von Konsistenz im Bildungsverlauf ein und gestalten die Übergänge im Bildungssystem anders als bisher. Damit integrieren sie Angebote der Jugendhilfe und Bildungsangebote, nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Grundschule. Die Entwicklung dieser Bildungspläne ist das Ergebnis eines demokratisch-partizipatorisch organisierten Verständigungsprozesses. Solche Pläne begreifen sich als offene Projekte, die der permanenten Optimierung unterliegen.

Bereits der 2002 vorgelegte englische Bildungsplan für Kinder von 0 bis 3 Jahren wies Merkmale eines Bildungsplanes der zweiten Generation auf: Er legte eine entwicklungsangemessene Umsetzung nahe, in dem er zwischen den Entwicklungsniveaus 0 bis 8, 8 bis 18, 18 bis 24 und 24 bis 36 Monate differenziert. Diese Entwicklungsperspektive verbindet er mit einer weiteren Differenzierungsperspektive: Die Organisation von Bildungsprozessen im jeweiligen Entwicklungsniveau muss reflektiert werden vor dem kulturellen Hintergrund des jeweiligen Kindes, und dessen Umsetzung achtet auf individuelle Unterschiede und individuelle Bedürfnisse des Kindes. Mit Hilfe von Karten wird der Umsetzungsprozess erleichtert und in einer beigefügten CD-Rom findet die Fachkraft neben entwicklungspsychologischen Informationen auch videographierte Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind. Das wichtigste Merkmal dieses Planes ist jedoch die Definition von Bildungszielen: in einem vierdimensionalen Modell (a) das sozial kompetente Kind, (b) das kommunikative Kind, (c) das aktiv lernende Kind und (d) das gesunde Kind werden vier Ziele pro Dimension konkretisiert, die über die Moderierung von Bildungsprozessen gestärkt werden sollen. Stärkung des Selbstkonzeptes, Anerkennung und Bestätigung, Selbstsicherheit entwickeln und Zugehörigkeitsgefühl vermitteln sind beispielsweise Bildungsdimensionen, die dem Kind helfen sollen, ein sozial kompetentes Kind zu werden.

Am konsequentesten setzt der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen die Prinzipien der Pläne der zweiten Generation um. Er ist ein institutionenübergreifender Bildungsplan, dessen Geltungsbereich den vorschulischen und schulischen Bereich umfasst (von 0 bis 10 Jahren). Er definiert Bildungsdimensionen, die von Anfang an, und über diese Alterstufen hinweg, konsequent verfolgt werden. Diese sind: (a) starke Kinder; (b) kommunikations- und medienkompetente Kinder; (d) Kinder als kreative und fantasievolle Künstler; (d) Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker und (e) verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder. Diesen Dimensionen ordnet er Lernfelder zu, die sich in besonderer Weise eignen, diese Bildungsziele zu erreichen. Der Dimension „starke Kinder“ werden die Lernfelder: Emotionalität und soziale Beziehungen, Bewältigung von Lebenspraxis, Bewegung und Sport sowie Gesundheit zugeordnet. Zur Erreichung des Bildungsziels „kommunikations- und medienkompetenter Kinder“ werden die Lernfelder Sprache und Literacy sowie Medien herangezogen. Bildnerische und darstellende Kunst sowie Musik und Tanz eignen sich, um die Dimension „Kinder als kreative und fantasievolle Künst-

ler“ zu stärken. Die Vermittlung naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisses sowie früher mathematischer Bildung stärken die Bildungsdimension „Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker“, während die Lernfelder Religiosität und Werteorientierung, Gesellschaft Wirtschaft und Kultur, Demokratie und Politik sowie die Umwelt der Stärkung der Bildungsdimension „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“. Dabei ist es wichtig, die Zuordnung dieser Lernfelder als akzentuierend und als ineinander greifende Lernfelder zu verstehen: In einer Tageseinrichtung in Wellington wurde ein Maoritanz vorgeführt. Auf die Frage, welche Bildungsdimension mit dieser Aktivität adressiert wird, antwortete die Fachkraft: Vermittlung früher mathematischer Begriffe.

Pläne der zweiten Generation definieren die zu fordernden Basiskompetenzen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan und der Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen fokussieren z. B. auf vier Kompetenzebenen: (1) Individuumsbezogene Kompetenzen, (2) Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, (3) Lernen und lernmethodische Kompetenz und (4) Kompetenz im Umgang mit –Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Zu den individuumsbezogenen Basiskompetenzen zählen insbesondere (a) personale Kompetenzen (Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept); (b) kognitive Kompetenzen (Problemlösen; Kreativität; Gedächtnis; Denkfähigkeit; differenzierte Wahrnehmung), (c) Motivation betreffende Kompetenzen (Autonomieerleben, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Neugier und Interessen), (d) körperbezogene Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung für die eigene Gesundheit, Fähigkeit, sich bei Belastungen erholen zu können) und (e) emotionale Kompetenzen (Stärkung meta-emotionaler Kompetenz). Zu den Basiskompetenzen, die das Kind befähigen, Kompetenz im sozialen Kontext zu handeln, zählen (a) soziale Kompetenzen (Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement); (b) Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz (Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur, Sensibilität und Achtung vor Andersartigkeit und Anderssein, Solidarität, sozial und ökologisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen Handlungsfähigkeit), (c) Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (Verantwortung für das eigene Handeln, anderen Menschen gegenüber sowie für Umwelt und Natur), (d) Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe (Einhalten von Gesprächs- und Abstimmungsregeln, Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts, Zuhören und Aushandeln). Im Hessischen sowie im Bayerischen Bildungsplan, wie auch in manchen anderen, treten nicht die Bildungsinhalte, sondern vor allem die Lernprozesse in den Mittelpunkt.

Als dritter Schwerpunkt zur Förderung von Kompetenzen, gilt die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Darunter versteht man Kompetenzen, die den Erwerb von Wissen fördern, indem beim Lernen soziale und individuelle Formen von Metakognition und Selbststeuerung eingesetzt werden. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich beim Erwerb dieser Kompetenzen auf solche Aspekte der Welt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Reflexion wird gezielt als Methode eingesetzt und individuelle Unterschiede werden bei den Lernprozessen hervorgehoben. Unterschiede in den Gedanken verschiedener Kinder werden bewusst eingesetzt. Lernen wird somit als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst. Die Struktur von Lernprozessen erkennen, d. h. erkennen, dass verschiedene Teilaktivitäten das Projektthema betreffen, die Einsicht vermitteln, dass das so erworbene

Wissen auch auf andere Situationen übertragen werden kann, gehört zu den Grundprinzipien kindlichen Lernens. Vor Beginn einer Aktivität gilt es demnach zu klären, wo die Stärken eines jeden Kindes sind, welche Schwächen das Kind hat und wie die individuellen Unterschiede in gemeinsamen Lernprozessen besser genutzt werden können. Und schließlich ist zu prüfen, wie Kinder an der Gestaltung von Lernarrangements aktiv beteiligt werden können. Auf die Frage, wie jüngere Kinder gefördert werden können, ihr Denken zu verbessern, ihr Verhalten zu planen, ihre Fehler selbst zu entdecken und eigenständig zu korrigieren, sich selbst zu kontrollieren und ihr Verhalten zu steuern sowie letztlich auch ihre Leistungen zutreffend einzuschätzen, werden folgende Antworten gegeben: (a) Zielgerichtete Lernförderung: Erzieherinnen sollen themenbezogene, entwicklungsangemessene Lernarrangements unter Beteiligung der Kinder gestalten sowie die kindlichen Lernprozesse begleiten. Kindern beizubringen, wie man lernt, setzt voraus, ihnen ihre Lernprozesse bewusst zu machen. (b) Lernmethodische Kompetenz wird durch die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten erworben. Mit anderen Worten: In den Lernprozessen werden sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst betont. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich auf jene Aspekte der Lebenswelt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Reflexion und Gespräche werden als Methode eingesetzt. Individuelle Unterschiede in den Denkweisen der Kinder werden bewusst hervorgehoben. Lernen in diesem Sinne wird als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst. Die Stärkung lernmethodischer Kompetenz beginnt spätestens mit dem Besuch des Kindergartens. Ingrid Pramling Samuelsson and Maj Asplund Carlsson von der Universität Göteborg haben in ihrer neuen Monographie “The playing learning child in a developmental pedagogical approach” (2005) die wissenschaftlichen Grundlagen für die Stärkung lernmethodischer Kompetenz präsentiert. Gisbert hat 2004 in ihrer Arbeit „Das Lernen lernen“ über aktuelle Entwicklungen auf diesem Gebiet berichtet und die hierfür vorliegende Forschungsevidenz aufbereitet. Beide Arbeiten verweisen darauf, dass es zur Stärkung lernmethodischer Kompetenz einer didaktisch aufbereiteten und gemeinsam mit den Kindern reflektierten Vorgehensweise bedarf, die zudem laufend dokumentiert und reflektiert werden sollte. Der Ansatz von Pramling Samuelsson bedient sich des Projektansatzes, er geht jedoch durch die Bereitstellung sog. Metakognitiver Arrangements über diesen hinaus. Vorliegende Forschungsevidenz bestätigt aber zugleich, dass solche Prozesse von sich aus nicht in Gang kommen und dass das Ausbleiben dieser Arrangements mit Defiziten in der Stärkung lernmethodischer Kompetenz einhergeht. Diese ist jedoch für den weiteren schulischen und beruflichen Erfolg von grundsätzlicher Bedeutung. In den Bildungsplänen wird erstmals auf die Stärkung dieser Kompetenz fokussiert. Die Prinzipien, die zur Stärkung dieser Kompetenz führen, sind: In den Lernprozessen werden sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst betont. Die Inhalte sind im Rahmen von Schwerpunktsetzungen relativ frei zu gestalten. Sie müssen jedoch sichern, dass jede Lerneinheit inhalts- und lernbezogene Aspekte aufweist und beide Aspekte sollen mit den Kindern bearbeitet werden.

Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich auf jene Aspekte der Lebenswelt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Kinder lernen nur dann etwas über die sie umgebende Welt, wenn sie sich der einzelnen Phänomene bewusst sind und deren Sinn und Zweck begreifen. Lernen also als Sinnkonstruktion erfolgt. Manche Phänomene nehmen die Kinder nicht bewusst wahr, wenn die Erzieherin sie gezielt nicht darauf aufmerksam macht, z. B. wozu Zahlen und Buchstaben da sind.

Reflexion und Gespräche als Methode: Kinder sollen sprechen und darüber denken, was sie tun und was sie dabei lernen. Dies kann auf unterschiedlichem methodischem Wege erfolgen (Fotos, Dokumentationen, Videos etc.). Hilfreich, oder anregend für die Fachkraft kann es sein, wenn sie selbst darüber nachdenkt, was sie lernt.
Individuelle Unterschiede in den Denkweisen der Kinder werden bewusst eingesetzt. Es sollen nicht nur die Gemeinsamkeit, sondern und vor allem die Unterschiede in den Denkstilen der Kinder herausgearbeitet und den anderen Kindern vermittelt werden. Hierzu dienen unterschiedliche methodische Ansätze: kleine Rollenspiele, Zeichnen und Malen, Spiele, vor allem aber Diskussionen.
Lernen wird als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst. Die Erfahrungswelt und die Inhalte des bereits Gelernten bestimmen mit, wie das Kind neue Erfahrungen aufnimmt. Seine bisherigen Erfahrungen können sich förderlich oder hemmend auf neue Lern- und Verstehensprozesse auswirken. Wenn Lernen als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst und dem Kind dies bewusst wird, so stehen seinen weiteren Lernprozessen keine Hemmnisse im Wege. Lernen ist nicht etwas Zusätzliches, sondern integraler Bestandteil der gesamten Lernerfahrung im Kindergarten.

Der vierte Schwerpunkt von Kompetenzen, auf die frühe Bildung fokussiert, betrifft die Stärkung der Kompetenz im Umgang mit Veränderung und Belastung, d.h. die Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Resilienz bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine personalen und sozialen Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um schwierigen Lebensumständen zu trotzen und kritische Ereignisse und Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen. Dies beinhaltet die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus (z.B. niedriger sozioökonomischer Status oder elterliche psychische Erkrankung), die Fähigkeit, mit Belastungs- und akuten Stressbedingungen erfolgreich umzugehen und sich eigenständig Hilfe zu holen sowie die schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen. Das Kind erwirbt somit die Fähigkeit, schwierige Situationen in seinem Leben nicht nur als Belastung sondern auch als Herausforderung zu begreifen und angemessen zu bewältigen. Resilienz baut auf den individuumbezogenen und sozialen Basiskompetenzen auf und wird maßgeblich durch die sozialen Ressourcen des Kindes begünstigt, insbesondere durch stabile emotionale Beziehungen zu Bezugspersonen, durch ein offenes, wertschätzendes Erziehungsklima (autoritativer Umgangsstil) in der Familie und in der Bildungsinstitution, durch vorbildhafte Rollenmodelle, durch positive Beziehungen zu anderen Kindern oder durch bereichernde Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen (vgl. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, S. 49 ff.).

Ein weiteres Charakteristikum der Pläne der zweiten Generation betrifft das Verständnis und den Umgang mit Differenzen. Die neueren Bildungspläne ignorieren nicht Differenzen, oder sie versuchen sie nicht, wie bislang, zu beseitigen. Vielmehr werden Differenzen bejaht, begrüßt und gezielt genutzt, um mehr Lernerfahrungen zu gewinnen und mehr gemeinsamen Gewinn zu erzielen. Dieses gewandelte Verständnis von Differenzen reflektiert kulturelle Diversität und betrachtet Vielfalt als Chance und deren Berücksichtigung in den Bildungsplänen als Qualitätsmerkmal. So gesehen, reflektiert der Hessische Bildungsplan Differenzen, die sich aus einer erweiterten Altermischung, aus dem Geschlecht des Kindes, aus dem kulturellen und sozialen Hintergrund sowie aus den besonderen Bedürfnissen (z. B. hoch begabte

Kinder, Kinder mit Entwicklungsrisiken etc.) ergeben. In den deutschen Kindergärten dominiert nach wie vor ein monokultureller Blick sowohl bei der Programmgestaltung als auch bei der Gestaltung der Einrichtung. Dies steht im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, die linguale und kulturelle Vielfalt gezielt im Curriculum und bei der Organisation von Bildungsprozessen nutzen. In australischen und neuseeländischen vorschulischen Einrichtungen findet der Besucher bereits am Eingang deutliche Hinweise, die positiv auf die kulturelle Diversität in der Einrichtung aufmerksam machen (z. B. Fotografien der Kinder mit der Begrüßung in der jeweiligen Muttersprache, Fotografien von Kindern mit einem anderen kulturellem Hintergrund und den Hinweis auf Bereicherung, Materialien, die kulturelle Diversität demonstrieren, wie z. B. Puppen mit unterschiedlichem Aussehen und Hautfarbe). In den neuseeländischen Kindergärten werden beide Sprachen, die englische und die Maori Sprache, gleichberechtigt verwendet. Auf der individuellen Ebene werden die Kinder veranlasst, über eigene Stärken und Schwächen nachzudenken. Diese intrandividuelle Sensibilisierung für Diversität kann als Ausgangspunkt genutzt werden, um den Kindern die Einsicht zu vermitteln, dass die Stärken eines Freundes möglicherweise andere als die eigenen sind. Dieser Erkenntnisgewinn wird auf Wertschätzung aufbauen müssen, um den Anspruch auf Respekt bezüglich der eigenen Stärken zu legitimieren. Goethe hat es vortrefflich zum Ausdruck gebracht: „Toleranz ist eigentlich eine vorübergehende Gesinnung, die zur Anerkennung führen muss. Dulden heißt beleidigen“. Um diese Anerkennung von Differenzen geht es also und um deren gezielte Nutzung in frühen Bildungsprozessen. Dies impliziert allerdings eine Abkehr bisheriger Bildungspolitik im Umgang mit individuellen Differenzen und mit kultureller Vielfalt. Und dafür gibt es gute Gründe: Kanadische Schüler schneiden im PISA-Vergleich überdurchschnittlich gut ab. Einer der Gründe ist die Berücksichtigung kultureller Vielfalt im Curriculum und eine prinzipiell positive Einstellung zur Herkunftskultur und zur Muttersprache des Schülers. Und dass ein solch veränderter Umgang mit Differenzen auch mit Effizienz der Bildungsinstitution einhergehen kann, zeigt das schwedische Beispiel: Die beste schwedische Schule im Sekundarbereich war eine Stockholmer Schule, in der 80% der Schüler über Migrationserfahrung verfügten. Ein solcher Umgang mit und eine veränderte Bewertung von Differenzen führen zu mehr individueller und sozialer Gerechtigkeit. Zugleich eröffnen sie bessere Chancen für Integration und legen die Grundlagen für ein effizienteres Bildungssystem. Schließlich betonen neuere Bildungspläne, dass es einer Überwindung bisheriger Konzentration des Bildungssystems auf Identifikation und Beseitigung kindlicher Schwächen bedarf. Das Bildungssystem teilt in dieser Hinsicht die Nachteile des Jugendwohlfahrtssystems: Beide sind primär an der Identifikation und Beseitigung von Schwächen interessiert. Die Familienforschung der letzten Jahre hat jedoch eindrucksvoll belegt, dass menschliche Schwächen eine bemerkenswerte Veränderungsresistenz aufweisen. Systeme, die auf Schwächen setzen, tragen zur eigenen Ineffizienz bei. Es wird deshalb empfohlen, in erster Linie, die Stärken eines jeden Kindes zu identifizieren, diese weiter zu stärken, darauf aufbauend dem Kind zu helfen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und ihm beizubringen, vor allem in Risikosituationen, seine Stärken gezielt einzusetzen, statt weiterhin die Schwächen zu kurieren. Diese sind einige Aspekte einer veränderten Philosophie, die den neueren Bildungsplänen zugrunde liegt. Diese Pläne dürfen nicht zu einem technokratischen Instrument verkommen. Vielmehr erwarten sie von der Fachkraft eine Internalisierung der Grundsätze und Prinzipien sowie der gesamten Philosophie, denn bei diesen Plänen geht um mehr als nur um eine Erneuerung des bisherigen Bildungssystems. Es geht um eine andere Perspektive im

Verständnis von Bildung und im Umgang mit dem Kind.

Bildungspläne sind notwendig, aber allein reichen sie nicht aus, um ein Bildungssystem zu reformieren. In einem für die Bundesregierung im Jahre 2003 erstellten Gutachten (Bildung von Anfang an: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland) wurde der Versuch unternommen, die Komplexität eines solchen Unterfangens aufzuzeigen. In 145 Empfehlungen wurden die Reformebenen angedeutet und zum ersten Mal konkrete Wege beschrieben, die zu einer Modernisierung des Systems führen könnten. Wenn im Folgenden einige Aspekte besonders hervorgehoben werden, so erfolgt dies mit Blick auf den zur Verfügung stehenden Raum und auf die Affinität zu der hier behandelten Thematik.

(1) Eine länderübergreifende Verständigung über Bildungsqualität und Bildungsziele darf nicht an der föderalen Struktur des Landes scheitern. Die Verständigung auf einen Bildungsplan von hoher Qualität sollte den Ausgangspunkt bilden und die Bundesländer sollten sich in dessen Implementation bewähren bzw. miteinander den Wettbewerb antreten. Es gibt jedenfalls kein fachliches Argument, das es begründen lässt, dass Pläne von so unterschiedlicher Qualität zu rechtfertigen sind, es sei denn man riskiert bewusst hohe Diversität bezüglich Bildungsqualität, was zu sozialer Ungleichheit führen wird. Zudem sollten diese Bildungspläne institutionenübergreifend und lernortorientiert sein. Es sei hoch an der Zeit, einen diesbezüglichen Plan zu entwickeln, der die Vorteile der Pläne der zweiten Generation nutzt und einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland leistet.

(2) Die Implementation des Bayerischen Bildungsplanes hat deutlich gezeigt, dass die Umsetzung der Bildungspläne in die frühpädagogische Praxis ihre Begrenzung an der bislang unzureichenden Ausbildungsqualität erfährt. Um dieses Defizit zu beseitigen, ist die Entwicklung von Handreichungen erforderlich, die den Fachkräften die Transforamtion eines orientierungs- zu einem Einrichtungsplan erleichtern. Ergänzt werden müssen diese Handreichungen mit Instrumenten zur Beobachtung und zur Dokumentation kindlicher Lernprozesse. Die Deutsche Telekom Stiftung wird in ihrem Projekt „Natur-Wissen-schaffen“ für die Lernfelder Vermittlung naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisses, frühe mathematische Bildung und Medienkompetenz solche Handreichungen und die erforderlichen Dokumentationsverfahren in den kommenden zwei Jahren entwickeln.

(3) Pädagogische Qualität: Aufgabe der Politik ist es, hohe pädagogische Qualität in den Bildungsinstitutionen zu sichern und weiter zu entwickeln. Dabei gilt es nicht nur die strukturellen Dimensionen von pädagogischer Qualität zu verbessern und diese den von der EU empfohlenen Standards anzunähern, sondern auch und vor allem die prozessualen Dimensionen zu optimieren, da sie eine entscheidende Rolle spielen: Denn bei vergleichbarer struktureller Qualität, kann unterschiedliche pädagogische Qualität entstehen, je nachdem wie die prozessualen Qualitätsdimensionen in der Einrichtung funktionieren. Die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion zählt dazu, wie auch die Interaktionen unter den Fachkräften, zwischen Fachkräften und Eltern usw. Und schließlich sollten kontextuelle Dimensionen von pädagogischer Qualität nicht außer Acht bleiben: Der Führungsstil der Leiterin kann die Zufriedenheit der Fachkraft beeinflussen. Eine unzufriedene Fachkraft neigt dazu, rigide Inter-

aktionen mit den Kindern zu gestalten. Die Vergütung des Personals, die öffentliche Anerkennung des Erzieherberufs, die Qualität des Trägers der Einrichtung, die Arbeitsbedingungen und das Betriebsklima beeinflussen die pädagogische Qualität in der Einrichtung mit.

(4) Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen: Die historisch unterschiedlich entwickelten Bildungsinstitutionen tragen die Last ihrer Entstehungsgeschichte. Krippe, Kindergarten, Schule und Hort sind im Wesentlichen separate Welten, die keine Perspektive für eine Modernisierung und Weiterentwicklung des Bildungssystems im 21. Jahrhundert bieten. Es empfiehlt sich, dem Beispiel anderer Länder zu folgen und integrative Bildungsinstitutionen zu entwickeln, in denen Angebote für Kinder, für Eltern und für die weitere Professionalisierung der Fachkräfte in derselben Einrichtung bereitgestellt werden. Die Early Excellence Centres in London und Umgebung bieten eine solche Perspektive. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Evaluationsbefunden und eine Weiterentwicklung dieses Konzeptes in Deutschland wäre jedenfalls eine lohnende Aufgabe.

(5) Als ein nach wie vor chronisches Problem verbleibt die Professionalisierung der Fachkräfte. Die Auffassung, wonach frühkindliche Bildungsprozesse von Fachkräften befriedigend gestaltet werden können, die auf einem formal niedrigen Ausbildungsniveau professionalisiert werden, gehört zu den Kardinalfehlern und zu den klassischen Irrtümern deutscher Bildungspolitik. Zwar lassen sich erste Anzeichen einer Einsicht in die längst fällige Reformierung der Erzieherausbildung in Bremen, in Rheinland-Pfalz und an vereinzelten Fachhochschulen (Alice Salomon FHS in Berlin, Evangelische FHS Freiburg, FHS Neubrandenburg, um einige zu nennen) erkennen, diese begründen jedoch bei weitem keine Neuorientierung der Bildungspolitik in Deutschland. Im Gutachten für die Bundesregierung hatten wir 2003 darauf hingewiesen, dass bei 275 000 Fachkräften in den deutschen Bildungseinrichtungen des vorschulischen Bereichs ein langer Zeitraum benötigt wird, um den erforderlichen Transformationsprozess auf ein höheres Ausbildungsniveau zu bewältigen. Man schätzt bei einer Ausbildungskapazität von etwa 10 000 Absolventen pro Jahr, was als sehr hoch anzusehen ist, eine Transformationszeit von etwa 40 Jahren. Das von der Politik oft vorgeschobene Kostenargument als Hindernis für eine solche Reform erweist sich bei näherer Betrachtung als nicht stichhaltig. Nach Berechungen der Firma McKinsey beträgt der Gehaltsunterschied zwischen einer Leiterin einer vorschulischen Einrichtung und einer (akademisch ausgebildeten) Grundschullehrerin nicht einmal 100 Euro pro Monat. In diesem Zusammenhang darf die Politik darauf hingewiesen werden, dass die meisten europäischen Länder, von denen nicht behauptet werden kann, dass sie ökonomisch besser gestellt sind als die Bundesrepublik Deutschland, solche Reformen längst verwirklicht haben. Es ist deshalb dringend erforderlich, die Erzieherausbildung zu reformieren und sie gemäß dem Bologna Beschluss als BA und MA zu organisieren. Die Entwicklung geeigneter Ausbildungscurricula, etwa in Anlehnung an die skandinavischen Länder oder an Neuseeland und Australien, ist ein Weg in die richtige Richtung. Denn lediglich die Anhebung des Niveaus ohne eine einhergehende Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität wird das Reformziel verfehlen. Die Einführung neuer Ausbildungskonzepte auf modularer Basis, eine Vernetzung von Forschung und Praxis, mit ausländischen Hochschulen, die Weiterqualifizierung unter Einsatz moderner Technologien und eine stärker theoriegeleitete und zugleich praxisorientierte Ausbildungsqualität ist dringend erforderlich. Eine Reform, die ihren Namen verdient, sollte ferner als Konsequenz der

Entwicklung institutionenübergreifender Bildungspläne auch dazu übergehen, ein neues Ausbildungsprofil für einen Pädagogen zu entwickeln, der befähigt wird, kindliche Bildungsprozesse von 0 bis Ende der Grundschule zu begleiten. Ausbildungspläne, die nach wie vor auf einen begrenzten Rahmen im Bildungsverlauf abzielen, haben sich als nicht besonders effizient erwiesen. Und nicht zuletzt sollte Ausbildung eng verknüpft werden mit Fort- und Weiterbildungsprogrammen, die auf die berufliche Biographie eines Pädagogen ausgerichtet sind und eine permanente Weiterqualifizierung ermöglichen, die ihm erlaubt, ein lebenslang Lernender zu bleiben. Die Robert Bosch Stiftung ist gegenwärtig damit befasst, an fünf verschiedenen Standorten (Universität Bremen, Technische Hochschule Dresden, FHS Koblenz, Evangelische FHS Freiburg und in Berlin die Alice Salomon FHS) neue Ausbildungscurricula zu entwickeln, die diesen Ansprüchen genügen sollen.

(6) Konsistenz im Bildungsverlauf: Das große Problem des Bildungssystems in Deutschland besteht in der fehlenden Konsistenz im Bildungsverlauf. Bemühungen, dies zu bewältigen, haben den gewünschten Erfolg bislang vermissen lassen. Seitdem die sechste Europäische Kultusministerkonferenz das Problem der Übergänge im Bildungswesen 1971 in Venedig behandelt hat, sind über drei Jahrzehnte vergangen, ohne dass eine befriedigende Regelung entwickelt werden konnte. Die hierfür entwickelten Strategien haben sich als wenig hilfreich erwiesen, vor allem solche, die strukturell-organisatorische Lösungsansätze präsentierten. Dazu zählt die Debatte um die Eingangsstufen der 70er Jahre, aber auch weitere in regelmäßigen Abständen vorgetragene Vorschläge. Sie betreffen den Zeitpunkt der Einschulung, ein Konzept, das dieses Problem nicht nur nicht löst, sondern weitere noch schwieriger zu bewältigende Fragen aufwirft, wie auch solche Anstrengungen, die eine Zusammenlegung der 6- und 7jährigen Kinder in der Grundschule intendieren. Auch die Modellversuche der 80er Jahre, in denen durch das Kennenlernen der Kinder ein Jahr vor deren Einschulung durch die Lehrerin, deren weitere Begleitung in den ersten Monaten nach der Einschulung durch die Erzieherin, gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen für Erzieher und Lehrer, gegenseitige Hospitationen sowie die neuerdings eingeführten Tandems in Bayern und anderswo, sind zwar gut gemeinte, aber wenig hilfreiche Ansätze. Erfolg versprechender scheinen andere Bemühungen zu sein, die Übergänge auf der Grundlage transitionstheoretischer Ansätze neu konzeptualisieren, wie auch solche, die eine Überwindung von Verständigungsbarrieren zum Ziel haben, etwa von Barrieren, die im unterschiedlichen Selbstverständnis der beiden Institutionen Kindergarten und Schule liegen oder durch die Überwindung unterschiedlicher Lernkulturen und Bildungsphilosophien. Eine besondere Problemlage stellt die vielerorts nach wie vor fehlende politische Kooperation bei unterschiedlicher Ressortierung der beiden Bildungsbereiche. Weiterhin bleibt die Kommunikation und Kooperation der Fachkräfte ein ungelöstes Problem. Ein diesbezüglicher paradigmatischer Wechsel, vor allem durch die Grundschule, bildet nach wie vor die Ausnahme, nicht die Regel. Neben der Überwindung bisher vorwiegend strukturell-organisatorischer Lösungen, steht auch die Überwindung eng gefasster Konzepte, wie z. B. die Instrumentalisierung der deutschen Sprache und die Durchführung von Sprachkursen, kurz vor der Einschulung. Erfolg versprechender sind Kommunikations- und Kooperationsmodelle zwischen beiden Bereichen, wie sie etwa in Dänemark und Schweden praktiziert werden, oder die Implementation gemeinsamer Qualifizierungsansätze für Erzieher und Lehrer, wie sie in Italien, Schweden, Frankreich und in anderen Ländern umgesetzt werden. Noch radikaler sind Bemühungen, die auf die Definition

gemeinsamer, institutionenübergreifender Bildungsziele abzielen, wie dies in Griechenland, Südaustralien, Frankreich, Schweden und neuerdings im Hessischen Bildungsplan der Fall ist. Eine Überwindung der bisherigen Sackgasse bietet auch die Fokussierung auf individuelle Bildungsverläufe, in denen die kindliche Bildungsbiographie (z. B. in Neuseeland, England und Hessen) und weniger die Bildungsinstitution in den Mittelpunkt rückt. Betrachtet man die internationale Curriculumentwicklung während der letzten Jahre, so finden sich Erfolg versprechende Strategien, wie z. B. die Festlegung institutionsübergreifender Grundsätze und Prinzipien, die das pädagogische Handeln bestimmen sollen, aufeinander aufbauende Lernformen, verbindliche Festlegung der Kooperation zwischen beiden Bereichen, die Betonung einer Kinder- und Familienperspektive, gemeinsame Relfexionszeiten für Erzieher und Lehrer, um einige zu nennen. Am konsequentesten hat jedoch der Hessische Bildungsplan diese Entwicklung vorangetrieben: Er befürwortet (a) Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns, (b) Konsistenz in den Bildungszielen und (c) Konsistenz im Bildungsverlauf. Im Einzelnen:

a) Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns:
Die historisch unterschiedliche Entwicklung der Schule und der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren hat zur Etablierung divergenter Bildungsphilosophien geführt, die man verkürzt als die spielorientierte vs. lernorientierte Philosophie bezeichnen könnte. Hierin begründete sich bislang die Eigenständigkeit der beiden Bildungsbereiche untereinander und gegenüber der Familie. Dies hatte aber auch ein unterschiedliches Verständnis von Bildung, unterschiedliche Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden zur Folge, so dass, gemäß der Theorie der separaten Welten, eine Kluft zwischen beiden Institutionen entstand, die es während der letzten dreißig Jahre mit unterschiedlichen Modellen der Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zu überwinden galt. Vorliegende Forschungsevidenz und praktische Erfahrung bestätigen, dass es bislang nicht gelingen konnte, die daraus resultierenden Probleme und Belastungen für eine beträchtliche Anzahl von Kindern zu reduzieren.

Diese Differenzen sind als institutionell bedingt zu bewerten, wobei das Kind als sich entwickelndes und lernendes Subjekt nicht in den Mittelpunkt gestellt und die Theorie der separaten Welten prinzipiell nicht in Frage gestellt wurden. Wenn jedoch das Kind als ein seinen Lern- und Entwicklungsprozess aktiv ko-konstruierendes Individuum betrachtet wird, das im Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen institutioneller und nicht-institutioneller Art steht, dann verbietet eine solche Betrachtungsweise eine prinzipiell unterschiedliche Behandlung des Kindes in verschiedenen Stufen des Bildungssystems.

Als einen ersten Schritt zur Überwindung dieser Situation wird im Hessischen Bildungsplan der Standpunkt vertreten, dass Fachkräfte des Elementar- und des Primärbereichs ihr pädagogisches Verhalten auf der Grundlage gleicher Grundsätze und Prinzipien zu organisieren haben. Hiervon sind u. a. folgende Aspekte betroffen: Das Bild vom Kind: Das Kind wird als Subjekt im Bildungsprozess verstanden, als kompetentes und aktives Kind, als selbst bestimmtes und selbsttätiges Kind, mit Freude am Lernen, als Ko-Konstrukteur der eigenen Bildung und Erziehung, mit individuellen Stärken und Schwächen, mit einem Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an. Das Verständnis von Bildung und Lernen: Bildung wird, wie

erwähnt, als sozialer Prozess konzipiert, an dem das Kind, die Fachkräfte, die Eltern und andere aktiv mitwirken. Es wird ein Bildungsverständnis eingeführt, das zudem kontextuell eingebettet ist. d. h. auf Herausforderungen kontextueller Art (z. B. soziale Ausgrenzung, Migration, soziale Herkunft, Armut u. ä.) angemessen reagiert. Es wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis über alle Bildungsstufen befürwortet, Bildung wird als dialogischer Prozess gestaltet, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. In diesem Sinne ist Bildung ein sozialer und kultureller Prozess, der zudem lebenslang andauert. Und es handelt sich dabei um einen individuell unterschiedlich verlaufenden Prozess (z.B. in Hinblick auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Entwicklung), der auf Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung, Förderung lernmethodischer Kompetenz, Etablierung von Reorganisations- und Bewältigungskompetenzen unter Berücksichtigung des Prinzips der Entwicklungsangemessenheit abzielt und in dem formell und nichtformell organisierte Lernprozesse miteinander verbunden werden. Der Umgang mit und die Bewertung von Differenzen: Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird die Auffassung vertreten, dass Diversität zu begrüßen, zu bejahen und zu nutzen ist, um Bildung stärker individuell zu gestalten und zugleich mehr gemeinsamen Gewinn zu erzielen. Darunter werden Differenzen subsumiert, die mit einem unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergrund begründet werden, aber auch Differenzen, die sich aus den beiden Geschlechtern, aus unterschiedlichen Alters- bzw. Entwicklungsstufen oder aus unterschiedlichen kindlichen Bedürfnissen (hoch begabte Kinder, Kinder mit Behinderung etc.) ergeben. In diesem Schwerpunkt werden Fachkräfte beider Bildungsbereiche sensibilisiert, das einzelne Kind unter differenziellen Aspekten zu betrachten und Bildungsprozesse in hohem Maße zu spezifizieren.

b) Konsistenz in den Bildungszielen: In den neueren Bildungsplänen werden Dimensionen kindlicher Entwicklung und Bildung definiert, die zugleich die Begründung für pädagogisches Handeln und für die thematische Festlegung von Lernfeldern im Kindergarten und in der Grundschule liefern. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan thematisiert, wie bereits erwähnt, fünf Dimensionen, die als zentrale Kategorien kindlicher Bildung von der Geburt bis zum Ende der Grundschule (und darüber hinaus) betrachtet werden können, auf die hin sich jede Bildungsarbeit zu orientieren hat:

Starke Kinder
Kommunikations- und medienkompetente Kinder
Kreative, phantasievolle und künstlerische Kinder
Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder
Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder

Zudem werden einzelne Lernfelder prototypisch diesen Dimensionen zugeordnet. Die genannten Ziele werden erreicht durch die Stärkung von Metakompetenzen, die zum einen auf das Individuum bezogen sind und zum anderen die Kinder befähigen, im sozialen Kontext kompetent und verantwortungsvoll zu handeln. Darüber hinaus erhält die Stärkung von lernmethodischer Kompetenz und von Resilienz einen zentralen Stellenwert im Bildungsplan.

c) Konsistenz im Bildungsverlauf: Um dieses Ziel zu erreichen werden zwei Handlungsebenen definiert:

Neukonzeptualisierung von Übergängen im Bildungsverlauf
Konsistenz in den Bildungsprozessen

Neukonzeptualisierung von Übergängen: Bei der ersten Ebene ist darauf hinzuweisen, dass eine angemessene Bewältigung von Übergängen, hier insbesondere des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, auch in Deutschland Gegenstand bildungspolitischer Anstrengungen der letzten 30 Jahre und fachlicher Bemühungen ist; bislang allerdings ohne Erfolg. Die Mängel des bisherigen Ansatzes sind inzwischen hinreichend dokumentiert. Eine Fortsetzung solcher Bemühungen ist kontrainduziert. Derzeit liegt zwar hinreichende Forschungsevidenz dafür vor, der zufolge, eine Stichprobe von Kindern frühe Verhaltensauffälligkeiten zeigt, wenn sie den Kontext wechseln, z. B. von der Familie in die Krippe bzw. in den Kindergarten. Für die Mehrzahl der Kinder stellen Übergänge dieser Art hingegen Phasen beschleunigten Lernens und akzelerierter Entwicklung dar, die sie angemessen und mit Gewinn bewältigen können. Es gilt demnach, diese transitiven Phasen individueller Entwicklung und im vertikalen Verlauf des Bildungssystems stärker als bislang für intensivierte Lernprozesse zu nutzen und sie weniger institutionell zu problematisieren. Ein paradigmatischer Wechsel wäre hier angebracht, der auf Bewältigung und Gewinn und weniger auf (unbegründete) Problematisierung hinausgehen soll.
Für jene Kinder, die in der Tat während dieser transitiven Phasen Verhaltensauffälligkeiten zeigen, sollte ein doppelter Interventionsansatz entwickelt werden: Zum einen sollte mit der jeweiligen Familie eng kooperiert werden, um die familialen Ursachen dieser kindlichen Reaktionen zu beseitigen. Zum anderen gilt es, für diese Kinder in den Bildungsinstitutionen frühzeitig gezielte Angebote bereit zu stellen, damit sie die (Reorganisations-)Kompetenz entwickeln, die sie befähigt, unbelastet mit Veränderungen umzugehen. Die Einbettung in einen Interventions- und Lernansatz, d. h. ein präventiv orientierter Lösungsansatz, ist auch deshalb erforderlich, da die Transitionsforschung deutlich belegt, dass sich Effekte aus nicht bewältigten Übergängen in den späteren Übergängen verstärken.

Konsistenz in den Bildungsprozessen: Zu den wesentlichen Divergenzenen zwischen der Elementarpädagogik und der Grundschulpädagogik zählt vor allem die unterschiedliche Organisation von Bildungsprozessen. Dies führt dazu, dass die im Elementarbereich erzielten Lernfortschritte in der Grundschule wenig genutzt werden und die Kinder zu Beginn des Grundschulbesuchs vor der Situation stehen, eine andere Organisation von Lernprozessen vorzufinden, die kaum etwas mit jenen im Kindergarten gemeinsam hat. Vor allem diese Inkonsistenz wird heute als das gravierende Problem für Kinder betrachtet. Im Einklang mit internationalen Entwicklungen wird im Hessischen Bildungsplan das Ziel verfolgt, Konsistenz in der Organisation der Bildungsprozesse von unten nach oben, vom Kindergarten in die Grundschule, zu erzielen. In Anlehnung an die internationale Diskussion werden folgende Ansätze herangezogen, um dieses Ziel zu erreichen: (a) Ko-Konstruktion; (b) Schaffung einer lernenden Gemeinschaft; (c) Dekonstruktion sozialer Realität; (d) Philosophieren mit Kindern; (e) Ermächtigung; (f) Verstärkung; (g) Hilfestellung (Scaffolding); (h) Problemlösen; (i) Aufgabenanalyse.

Neben diesen spezifischen pädagogischen werden auch folgende allgemeine Ansätze berücksichtigt: (a) Demonstrieren; (b) Beschreiben; (c) Ermutigen, Loben, Helfen; (d) Erleich-

tern; (e) Feedback; (f) Gruppenbildung: (g) Modellverhalten; (h) Zuhören; (i) Positioniere von Personen; (j) Fragen stellen; (k) Sich in Erinnerung rufen; (l) Vorschläge machen; (m) Erklären und Anleiten; (n) Üben, Wiederholen, Übertragen.

Die Forschung bestätigt, dass für ein effizientes Lernen und für die Stärkung der Effizienz von Bildungsinstitutionen eine angemessene Moderierung von Bildungsprozessen notwendig ist und diese am ehesten mit Hilfe der o. g. Ansätze erreicht werden kann. Dies ist auch der Grund, warum solche Ansätze zum Inhalt von Bildungsplänen geworden sind, wie z. B. der Hessische und der Bayerische Bildungsplan belegen.

Die Reform des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder umfasst mehr als hier behandelt werden konnte. Vor allem höhere Investitionen in diesem Bildungsbereich, die Frage nach dessen Zuordnung und die einer länderübergreifenden Zusammenarbeit, die künftige Rolle des Bundes beim Ausbau des Systems und die Entwicklung einer Forschungsinfrastruktur in den deutschen Hochschulen gehören dazu wie auch die Überwindung eines tief liegenden Bewertungsproblems: Wie viel sind wir bereit in die Bildung unserer Kinder zu investieren und welchen gesellschaftlichen Stellenwert nimmt frühe Bildung ein bzw. welche Priorität hat sie auf der politischen Agenda? Alle diese Fragen müssen uns noch intensiv beschäftigen, wenn wir Bildung von hoher Qualität und von Anfang für unsere Kinder sicherstellen möchten.