

Zwischen Meisterung der Entwicklungsaufgaben und Aneignung von Weltwissen – Bildungsprozesse für die 3-10-Jährigen (1)

Einleitung

Kindertageseinrichtung und Grundschule haben seit einigen Jahren etwas gemeinsam: sie haben einen Bildungsauftrag für die ihnen anvertrauten Kinder. Damit geht ein Paradigmenwechsel einher, der die traditionell getrennte Bestimmung der Aufgaben der Kindertageseinrichtung und der Grundschule überwindet und beide Institutionen und die dort tätigen Pädagoginnen (Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte) auffordert, Betreuung, Erziehung und Bildung zu übernehmen und miteinander zu kooperieren. Im meinem Vortrag werden verschiedene konzeptionelle Ansätze der Elementarpädagogik vorgestellt. Es wird auf den Integrationsversuch dieser pädagogischen Ansätze, wie er im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Kultusministerkonferenz (2004) und im „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ des Niedersächsischen Kultusministeriums (2005) entfaltet wird, eingegangen. Moderne Bildungsarbeit kann nicht mehr allein mit Blick auf die Ziele der jeweiligen Einrichtungen formuliert werden, sondern muss der umfassenden Förderung durch Betreuung, Erziehung und Bildung der Drei- bis Zehnjährigen verpflichtet sein. Daher stehen die Mitglieder beider Berufsgruppen vor umfassenden Kooperationsaufgaben.

1. Bewältigung von Entwicklungsaufgaben versus Erlernen von Weltwissen – ein Gegensatz?

Entwicklungstheorien und pädagogische Konzeptionen

Zu Fragen kindlicher Entwicklung als Teilbereich menschlicher Entwicklung im Lebenslauf äußern sich u. a. Pädagogen, Sozialisationsforscher und Psychologen. Der Entwicklungspsychologe Leo Montada (2002) nennt vier entwicklungspsychologische Ansätze der Theoriebildung. *Endogenistische Theorien* führen die Entwicklung auf die Entfaltung eines angelegten Plans des Werdens zurück. Veränderungen werden durch die Entfaltung von Anlagen und durch Reifungsprozesse erklärt. Nur in sensiblen Perioden kann von außen auf die Entwicklung Einfluss genommen werden. *Exogenistische Theorien* verstehen die Entwicklung bestimmt durch externe Reize. Durch auslösende, informierende und verstärkende Reize können dauerhafte Verhaltensänderungen hervorgebracht werden. *Selbstgestaltungstheorien* begreifen den

Menschen als Mit-Gestalter seiner Entwicklung; er verfolgt Ziele, nimmt Einfluss auf seine physische und soziale Umwelt und bringt sich - zukunftsorientiert handelnd – selbst hervor. *Interaktionistische Theorien* verstehen die Entwicklung bedingt durch das Subjekt und seinen Entwicklungskontext in wechselseitiger Einflussnahme und Hervorbringung. Im Gegensatz zu Modellen einer gleichförmigen Entwicklung in allen Bereichen wird heute von einer bereichsspezifischen Entwicklung ausgegangen. Als Bereiche werden genannt: Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Gedächtnis, Denken, Kreativität, Emotionalität, Geschlechtsidentität/Sexualität, Moral, soziales Verhalten, Selbstkonzept und Weltwissen (Montada 2002, 5 ff).

Pädagogen haben sich in ihren konzeptionellen Ansätzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern oftmals auf Entwicklungstheorien bezogen. Setzt man darauf, dass nur biologisch angelegte Reifungsprozesse abgewartet werden müssen, kann auf Förderung verzichtet werden. Das pädagogische Denken ist der Idee des >Wachsen lassens< verpflichtet. Exogenistische Theorien sind mit der Idee der Gestaltung einer entwicklungs- und lernförderlichen Umgebung, des Gebens von Anregungen verbunden. Hier liegt die Idee des >Fördern< nahe. Pädagogen, die eher auf die Selbstbildung des Kindes setzen, beziehen sich oftmals auf Selbstgestaltungstheorien. Hier bringt das Kind durch freies Spiel und eigenständige Verarbeitung von Angeboten, die es in seiner Umgebung vorfindet, seine Bildung selbst hervor. Pädagogen, die sich auf interaktionistische Theorien beziehen, betonen die Wichtigkeit der Interaktion und Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern und die Bedeutung von Ko-Konstruktionsprozessen.

Allen Ansätzen ist jedoch gemeinsam, die Kindheit als Periode im Lebenszyklus zu fassen, in der zahlreiche Reifungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse stattfinden. Diese sind zu berücksichtigen, denn kindliche Lernmöglichkeiten werden, abhängig vom Stand der Reifung und Entwicklung, mit eröffnet bzw. begrenzt.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Primarbereich ist der von Havighurst in die Diskussion eingebrachte Begriff der >Entwicklungsaufgaben< bedeutsam. Darunter werden diejenigen Aufgaben verstanden, die dem Menschen in aufeinander folgenden Zeitabschnitten aufgegeben sind; die >Entwicklungsaufgabe< setzt die kulturellen Erwartungen und die individuelle Leistungsfähigkeit in Beziehung und räumt dem Individuum eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung ein. Quellen dieser Entwicklungsaufgaben sind biologisch bedingte Veränderungen, kulturelle Anforderungen und die Ziele und Werte, die ein Individuum selbst entfaltet. Havighurst formulierte zwölf Entwicklungsaufgaben, die das Kind bis zum Abschluss der Grundschulzeit erfolgreich bewältigen muss. Für *Kindergarten- oder Vorschulkinder* gab er an, dass sie einfache Begriffe und Konzepte zur Erfassung der sozialen und physischen Realität bilden, ihre Beziehungen zu Eltern, Geschwistern und anderen Personen gestalten, >gut< und >böse< unterscheiden lernen und ein

Gewissen ausbilden müssen. *Grundschul Kinder* müssen körperliche Geschicklichkeit entwickeln, die sie beim Spielen ausbilden und benötigen, eine positive Einstellung zu sich selbst als einem wachsenden Organismus und ein realistisches Selbstkonzept ausbilden, mit Freunden und Klassenkameraden auskommen lernen, angemessenes männliches oder weibliches Rollenverhalten erlernen, grundlegende Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen erwerben, sich wichtige Konzeptionen und Begriffe, die im Alltagsleben relevant sind, aneignen, Normen und Werte explizieren, Moralität und Gewissen ausbilden, selbständig und persönlich unabhängig werden und angemessene Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und demokratischen Institutionen ausbilden (vgl. Rost 1980, 15 f).

Die Realisierung dieser Entwicklungsaufgaben ist von vielen Faktoren abhängig, nicht nur von der körperlichen Entwicklung des Kindes, seiner Persönlichkeit, seiner Intelligenz, sondern auch von sozialen Kontextbedingungen, z.B. der Familie und ihrem Bildungshintergrund, dem Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt, dem Vorhandensein und der Qualität von pädagogischen Einrichtungen (z.B. Kindergarten und Schule), aber auch von gesellschaftlichen und kulturellen Kontextbedingungen.

Zwei konträre Ansätze für die pädagogische Arbeit: Der entwicklungsorientierte Ansatz und der Ansatz zur Förderung des Weltwissens

Der entwicklungsorientierter Ansatz für die Arbeit im Elementar- und Primarbereich geht zurück auf die Überlegungen von Lew Wygotski (1896-1934). Er führte den Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE) ein. „Die allererste Quelle für die Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes ist die Zusammenarbeit (wobei dieses Wort im weitesten Sinne zu verstehen ist) mit anderen Menschen“ (Wygotski 1987, 85, zitiert nach Oerter 2002, 84). Für die Förderung der Entwicklung der Kinder muss eine *Zone der aktuellen Leistung*, also der Leistungen, die selbständig erbracht werden können, von einer *Zone der nächsten Entwicklung* (also Leistungen, die unter Anleitung und mit Unterstützung in Form von Instruktion, stimulierender Umgebung und Spiel mit kompetenten Partnern bewältigt werden können), unterschieden werden. Dem Konzept ist eingeschrieben, dass Kinder in eigen initiierten Aktivitäten unterstützt werden, indem die Erzieher/innen Fragen stellen, Vorschläge unterbreiten, Informationen geben und komplexe Aufgaben stellen. Formen der Selbstregulierung und Selbstkontrolle werden gefördert, indem den Kindern gezeigt wird, was sie tun können und indem sie Techniken erlernen.

Der entwicklungsorientierte Ansatz steht aber in der Gefahr, das Curriculum für die Arbeit im Elementar- und Primarbereich aus dem Kind selbst gewinnen zu wollen. Ein Problem könnte darin liegen, Kinder auf ihre biographisch begrenzten Erfahrungen im Kontext ihrer Lebenswelt festzulegen und ihnen neue und andere Erfahrungsmöglichkeiten vorzuenthalten.

Der von Donata Elschenbroich neu eingebrachte Ansatz der Förderung des „Weltwissens“ (der Siebenjährigen) dagegen verdeutlicht, über welches Wissen und Können schon die Siebenjährigen in der modernen Gesellschaft verfügen könnten.

Donata Elschenbroich führte – in der Verantwortung des Deutschen Jugendinstituts München - von 1996-1999 ein Projekt durch, das unter dem Titel „Weltwissen der Siebenjährigen“ (2001) bekannt wurde. Ihr ging es um die Beantwortung der Frage, welche Erfahrungen ein Siebenjähriger/ eine Siebenjährige gemacht haben soll und über welches Wissen und Können er/sie verfügen soll. Dazu führte sie mit einer Vielzahl von Experten Interviews durch. Ihre eigenen Überlegungen bündelte sie zu folgender ersten Liste:

„... Ein siebenjähriges Kind sollte vier Ämter im Haushalt ausführen können (etwa: Treppe kehren, Bett beziehen, Wäsche aufhängen, Handtuch bügeln). Es sollte ein Geschenk verpacken können. Zwei Kochrezepte umsetzen können, für sich und für einen Freund, für sich selbst und für drei Freunde. Es sollte einmal ein Baby gewickelt oder dabei geholfen haben. Es sollte gefragt haben können, wie Leben entsteht. Es sollte eine Vorstellung davon haben, was bei einer Erkältung in seinem Körper vorgeht, und eine Wunde versorgen können. Das Kind sollte wissen, wie man drei verschiedene Tiere füttert, und Blumen gießen kann. Ein siebenjähriges Kind sollte schon einmal auf einem Friedhof gewesen sein. Es sollte wissen, was Blindenschrift ist, und vielleicht drei Wörter in Blindenschrift (oder Gehörlosensprache) verstehen. Es sollte zwei Zaubertricks beherrschen. Drei Lieder singen können, davon eines in einer anderen Sprache. Es sollte einmal ein Musikinstrument gebaut haben. Es sollte den langsamen Satz einer Sinfonie vom Recorder dirigiert haben und erlebt haben, dass die Pause ein Teil von Musik ist. Es sollte drei Fremdsprachen oder Dialekte am Klang erkennen. Drei Rätsel, drei Witze erzählen können. Einen Zungenbrecher aufsagen können. Es sollte drei Gestalten oder Phänomene in Pantomime darstellen können und Formen der Begrüßung in zwei Kulturen. Ein Gebet kennen. Reimen können, in zwei Sprachen. Ein chinesisches Zeichen geschrieben haben. Eine Sonnenuhr gesehen haben. Eine Nachtwanderung gemacht haben. Durch ein Teleskop geschaut haben, zwei Sternbilder erkennen. Wissen, was Grundwasser ist. Was ein Wörterbuch ist, eine Wasserwaage, eine Lupe, ein Katalysator, ein Stadtplan, ein Architektenmodell. In einer Bücherei gewesen sein, in einer Kirche (Moschee, Synagoge...), in einem Museum. Einmal auf einer Bühne gestanden haben und einem Publikum mit anderen etwas Vorbereitetes vorgetragen haben.

Ein siebenjähriges Kind sollte einige Ereignisse aus der Familiengeschichte kennen, aus dem Leben oder der Kindheit der Eltern oder Urgroßeltern. Und etwa aus der eigenen Lebensgeschichte: zwei Anekdoten über sich selbst als Kleinkind erzählen können. Wissen, zu welcher Zeit – der Eltern, der Großeltern – das Haus gebaut ist, in dem man wohnt.

Einen Streit aus zwei Positionen erzählen können. Ein Beispiel für Ungerechtigkeit beschreiben. Konzepte kennen: Was ist ein Geheimnis, was ist Gastfreundschaft, was ist eine innere Stimme, was ist Eifersucht, Heimweh, was ist ein Missverständnis

nis. Ein Beispiel kennen für den Unterschied zwischen Sachwert und dem Gefühlswert von Dingen ...“ (Elschenbroich 2001, 23-25).

Donata Elschenbroich versteht das Kind als Erkenntniswesen und interessiert sich für sein Wissen, seine Lernstrategien und Problemlösungen. Sie fordert von den Erwachsenen, Kindern Erfahrungen in einer Vielzahl von Bereichen zu ermöglichen und Grundkenntnisse zu vermitteln. Sie fordert die Verständigung über einen Bildungskanon für Kinder. In den von Donata Elschenbroich angesprochenen Bereichen des Weltwissens wird der Bezug zu verschiedenen Domänen (wie Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Religion/Ethik, Musik, Kunst, Geschichte) hergestellt. Sie hebt darauf ab, *wie* sich die Kinder dieses Weltwissen angeeignet haben sollen. Die Wissenschaftlerin unterscheidet implizit verschiedene Formen des Lernens, z.B. ein Lernen durch das *Ausführen von Handlungen* (Treppe kehren, Bett beziehen, Wäsche aufhängen, Handtuch bügeln, zwei Kochrezepte umsetzen können, Baby wickeln, Tiere füttern, Blumen gießen), das Entwickeln von *inneren Vorstellungen* mithilfe von *Modellen* (Vorstellungen über den Körper und darin sich abspielende Prozesse), das *Umgehen* mit gesprochener und geschriebener Sprache und das *Operieren* mit Schriftzeichen. Kinder sollen *Erfahrungen* machen und auswerten (Nachtwanderung, Museumsbesuch), *Argumentieren* können (einen Streit aus zwei Positionen erzählen können), *Emotionen wahrnehmen, bedenken und bewerten* oder eine Erkenntnis oder Erfahrung *gestalten* (Pantomime, Gedichtvortrag, Lied). Sie sollen auch zum *Nachdenken* (z.B. Nachdenken über Leben und Tod) angeregt werden.

Ich habe hier zwei unterschiedliche Denkansätze vorgestellt, nämlich einen Ansatz, der an der Entwicklung des Kindes orientiert ist und einen Ansatz, der auf notwendiges Weltwissen abhebt. Diese beiden Ansätze stehen quasi paradigmatisch für Debatten und Kontroversen, wie sie im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit über die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit geführt wurden und werden.

2. Pädagogische Konzepte der Vorschulerziehung und ihre Integration

Ich möchte nun einige Ansätze für die Förderung von Entwicklung und Lernen, wie sie in der Elementar- und Primarpädagogik entwickelt wurden, genauer eingehen:

Der Ansatz der behutsamen Einwirkung auf das Kind

Der erste pädagogische Ansatz des frühen 19. Jahrhunderts, der darauf zielt, eine eigene Einrichtung zur Förderung der Kinder zu schaffen. Er geht auf Fröbel zurück. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) schrieb 1840 den "Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens, einer Allgemeinen Anstalt zur Verbreitung allseitiger Beachtung des Lebens der Kinder, besonders durch Pflege ihres Tätigkeitstriebes". Er gründete Kindergärten, richtete Kinderführer(innen)kurse und Kindergärtnerinnenkurse (ab 1842) ein, deren Absolventen ih-

rerseits Kindergärten gründeten (z.B. in Dresden, Frankfurt/Main, Eisenach). Fröbel begriff den Kindergarten als eine Stätte behutsamer Einwirkung auf das Kind. Erziehung wurde an Materialien (Gaben) gebunden, deren Spielgesetzlichkeit im freien Spiel vom Kind nachempfunden werden sollte. Daneben maß Fröbel der Gartenarbeit einen hohen erzieherischen Wert bei. In seiner Schrift "Die Menschenerziehung" (1926) schilderte er das freie Gestalten mit Lehm und Sand und das freie Bauen mit Bauhölzern (Klötzen). Dieser Ansatz verstand den Kindergarten als familienergänzende Einrichtung. Fröbels Überlegungen zur Arbeit in den Kindergärten bestimmte ihre Pädagogik bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts.

Der Situationsansatz

Der Situationsansatz in der Elementarpädagogik wurde in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts am Deutschen Jugendinstitut entwickelt und verstand sich als Alternative zu solchen Ansätzen, die ein frühes Lernen im Elementarbereich (Frühlesen, Fröhschreiben) vorsahen. Eine am *Situationsansatz* orientierte Pädagogik geht von aktuellen Vorfällen der kindlichen Lebenswelt aus und zielt darauf, „Schlüsselsituationen“ zu identifizieren und diese, ausgehend von bedeutsamen Erlebnissen mit den Kindern aufzuarbeiten. Es werden kritische Ereignisse in kindlichen Biographien (z. B. eigene Geburt, Geburt eines Geschwisterkindes, Krankheit) und zentrale Erlebnisse (z. B. Besuch beim Arzt, im Krankenhaus) oder Begegnungen in verschiedenen Erfahrungsfeldern (Spielplatz, Straße, Geschäfte, öffentliche Einrichtungen) thematisiert. Erfahrungsaustausch und soziales Lernen in altersgemischten Gruppen wird intendiert. Kinder werden in Planungsprozesse einbezogen. Kindorientiertes, sachbezogenes und soziales Lernen werden verknüpft. Im Situationsansatz bleibt die kognitive Förderung und intellektuelle Stimulierung durch das Bereitstellen von Angeboten an die Initiative der Erzieherinnen gebunden. Der Situationsansatz wurde lange Zeit zu einem die Arbeit in der Kindertageseinrichtung bestimmenden Ansatz.

Der Ansatz der Ko-Konstruktionen von Wissen

Kinder lernen eingebettet in soziale Beziehungen und Interaktionsprozesse (mit Erwachsenen) durch Ko-Konstruktionen. So vollzieht sich ihre Wissensaneignung (Gisbert 2004). Hier geht es um die kognitive und sprachliche Förderung der Kinder, um Wissenserwerb und um bildungsbezogene Lernprozesse, die auf soziale Ko-Konstruktionen angewiesen sind. Kinder mit sensitiven und responsiven Erzieherinnen bilden nicht nur eine sichere Bindung und das Gefühl von Geborgenheit aus; sie können angstfrei, aktiv und gezielt ihre Umwelt erkunden.

„Kinder, deren Erzieherinnen aktives Interesse an den kindlichen Aktivitäten zeigen und ihnen hinreichend Unterstützung zukommen lassen, zeigen ein ausgeprägtes und angstfreies Explorationsverhalten, vermehrt selbst initiiertes Spielen, positive Interaktionen mit Gleichaltrigen, mehr Sozialkompetenz sowie eine fortgeschrittenere

sprachliche und kognitive Entwicklung. Darüber hinaus sind diese Kinder eher aufgaben- als ich-orientiert, d.h. sie konzentrieren sich bei ihren Aufgaben nicht auf persönlichen Erfolg oder Misserfolg, sondern auf die Sache selbst, mit der sie sich beschäftigen. Aufgabenorientierte Kinder sind weniger schnell frustriert und insgesamt in ihren Lernprozessen motivierter und somit erfolgreicher“ (Gisbert 2004, 57). Es wird verbale Stimulierung der Kinder durch die Erzieherinnen, die gemeinsame Konzentration der Aufmerksamkeit auf Aktivitäten oder Objekte, der wechselseitige und reziproke Austausch von Ideen und die Förderung der sprachlichen Entwicklung als bedeutsam betont.

Literacy-orientierte Ansätze

In *Literacy-orientierten Ansätzen* wird darauf abgehoben, dass Kinder frühzeitig Erfahrungen mit der Erzähl-, Lese- und Schriftkultur machen müssen. Sie erkennen die Bedeutung von Büchern und Schrift. Situationen des Vorlesens, das Zuhören und Sprechen, das Betrachten von Bildern und Texten, das Fragen, Erklären, Rückfragen und Wiederholen, das Sprechen, das Erlernen einfacher Dialoge (Benennen von Dingen, Definieren, Umschreiben, Herstellen von Beziehungen, Entdecken von Abfolgen, Konstruieren und Rekonstruieren von Bedeutungen, Herstellen von Bezügen und Vorausdeuten), der Erwerb von Geschichten-Schemata (mit wichtigen Figuren, dem Aufbau, Handlungsablauf, den Konflikten und ihrer Auflösung) sind wichtige Schritte zur Initiation in die Kultur des Lesens und Schreibens (vgl. Ulich 2003).

Ansätze zur Förderung des Lernens

In diesen Ansätzen wird über die Förderung des Lernens der Kinder nachgedacht. Auf der Grundlage einer Unterscheidung von privilegierten Wissensdomänen (Bereiche, in denen Kinder bereits im Säuglingsalter über ein intuitives Wissen verfügen und über eine Prädisposition zum Lernen verfügen) und nicht-privilegierten Wissensdomänen (Bereiche, in denen die Kinder spezifische Erfahrungen machen müssen oder einer systematischen Unterweisung bedürfen), sollen Kinder gemeinsam mit der Erzieherin über ihr Lernen nachdenken (vgl. Gisbert 2004, 157). Kleine Kinder haben einfache Ideen darüber, wie sie lernen. Entweder wird erfolgreiches Lernen an das Älterwerden geknüpft (>wenn ich groß bin, kann ich es< oder >wenn ich in der Schule bin, kann ich es<) oder die Erfahrung des Wissens/Könnens wird an ein plötzliches Gewahr werden des Zuwachses an Wissen oder Können geknüpft (>Plötzlich wusste/konnte ich es). Beginnt man mit kleinen Kindern darüber nachzudenken, *wie* sie etwas lernen, knüpfen sie Lernen an ein Tun. Erst später wird ihnen deutlich, dass sie durch Beobachten (Modelllernen) oder Befragen anderer oder durch Nachdenken lernen können. Konzepte des Lernens durch Einsicht oder Lernen als Verstehen folgen (vgl. Gisbert 2004). Das gemeinsame Nachdenken mit den Lerner/inne/n im Rahmen von Ko-Konstruktionsprozessen muss daher nicht nur auf die Frage zielen, was die Lerner/innen gelernt haben, sondern *wie* sie es gelernt haben,

was sie gemacht haben, um etwas zu wissen und zu können. Dabei können Kinder aufgefordert werden, sich ihr Vorgehen durch „Private speech“ zu vergegenwärtigen. Private Speech (als ein Sprechen zu sich selbst oder inneres Sprechen) zielt auf das Lenken und Aufrechterhalten der eigenen kognitiven Aktivitäten. „Manning, White und Daugherty (1994) haben (...) in einer Studie mit Kindergartenkindern die Entwicklung selbstregulatorischer Fähigkeiten untersucht. Die Autoren haben in der Private Speech der Kinder vier Niveaus unterschieden. Auf Niveau 1 zeigt sich aufgabenirrelevantes Sprechen. Die Kinder äußern spontan Affekte, stellen sich aufgabenunabhängige Fragen oder geben aufgabenunabhängige Kommentare ab. Das Niveau 2 ist mit aufgabenrelevanter Sprache assoziiert, die allerdings nicht der Aufgabendurchführung gilt. So schimpfen die Kinder beispielsweise über die Aufgabe oder wechseln kommentarreich zu anderen Tätigkeiten über. Auf Niveau 3 äußern die Kinder aufgabenrelevante Private Speech, die zum einen dazu dient, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, zum anderen ist sie unterstützender Natur und beschreibt die Inhalte, Vorgehensweisen oder die Struktur der Aufgabenbewältigung. Auf Niveau 4 zeigt sich eine höherwertige unterstützende Sprache, die Korrekturen, Coping und Ermutigung enthält. So liegt der Fokus auf Niveau 3 auf der kognitiven Bewältigung, auf Niveau 4 zeigen sich metakognitive Regulationsprozesse“ (Gisbert 2004, 144). Auch wenn Lerner/innen in der Grundschule allmählich zu einem inneren Sprechen übergehen oder bestimmte Operationen oder Problemlösungen „im Kopf“ vollziehen, kann man sie dazu auffordern, sich das Vorgehen bei der Aufgabenbewältigung zu vergegenwärtigen, z.B. indem sie jemandem (oder einem Spielzeug) ihr Vorgehen erläutern oder indem sie – als ältere Lerner/innen – parallel zur Aufgabebearbeitung notieren, wie sie vorgehen (oder vorgegangen sind). Metakognitive Kompetenz wird gefördert, wenn mit den Lerner/inne/n nicht nur darüber gesprochen wird, was sie gelernt haben, sondern auch, wie sie es gelernt haben und was sie dafür tun können, um etwas noch besser zu lernen. So gelingt es, Prozesse der Selbstüberwachung beim Lernen zu verbessern. (2)

Diese verschiedenen Ansätze, die in der Pädagogik der frühen Kindheit für die Arbeit mit Kindern entwickelt wurden, können vielleicht unterschieden werden in solche, die Kindern die Möglichkeit geben wollen, vor allem ausgehend von eigenen Erfahrungen, oftmals im Spiel zu lernen und andere, die orientiert an schulischen Lernen dieses nach vorne verlegen wollen. Eine vermittelnde Position wird dort eingenommen, wo davon ausgegangen wird, dass Vorläuferfähigkeiten für schulisches Lernen gefördert werden sollen.

3. Neue Vorgaben der KMK (2004) und des Kultusministeriums und Sozialministeriums in Niedersachsen (2005) für die Arbeit in den Tageseinrichtungen

Der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004)

Die Kultusministerkonferenz hat am 3. und 4. Juni 2004 den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ beschlossen. Darin werden die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens ausgewiesen. Auf Landesebene werden Bildungspläne für den Elementarbereich aufgelegt und oftmals gemeinsam herausgegeben durch das Kultusministerium und das Sozialministerium. Sie sollen eine Orientierung für träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen geben.

„Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der (...) Herausforderung des kindlichen Forscherdrangs, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004, 228).

Die Kooperation von Tageseinrichtungen untereinander, mit der Grundschule, mit den Eltern und dem gesellschaftliche Umfeld wird gefordert. Leitende Prinzipien sind das gemeinsame soziale Lernen aller Kinder (unabhängig von Geschlecht, Ethnizität und Gesundheit), die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen (Partizipation und Lernen demokratischer Grundprinzipien), das Lernen durch Selbstbildung, durch Bewegung, im Spiel, in Projekten, die Förderung der Kompetenzentwicklung von Kindern, verstanden als Ich-Kompetenz, Sozial-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Lern-Kompetenz.

Im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (2004, 231 f) werden folgende Bildungsbereiche genannt:

- * Sprache, Schrift, Kommunikation
- * Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- * Mathematik, Naturwissenschaften, (Informations-)Technik
- * Musische Bildung/Umgang mit Medien
- * Körper, Bewegung, Gesundheit
- * Natur und kulturelle Umwelten.

In den Bildungsplänen der Länder werden verschiedene pädagogische Ansätze zusammenggeführt. Aus der Fröbelpädagogik wird die Wertschätzung einer *Pädagogik des Spiels* und der Pflege kindlicher Kräfte übernommen. Mehr als bisher wird – ausgehend von *funktionsorientierten Ansätzen* - auf die Förderung der Entwicklung der Kinder in den Bereichen Sprache, Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Motorik, Kreativität gesetzt. Basierend auf *kompetenzorientierten Ansätzen* wird darauf abgehoben, dass Kinder *personale* Kompetenzen (verstanden als Selbstwertgefühl, positive Selbstkonzepte, Autonomieerleben, Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und Kohärenzgefühl), *motivationale* Kompetenzen (wie Selbstwirksamkeit, Selbstregulation,

Neugier und individuelle Interessen), *kognitive* Kompetenzen (verstanden als differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, Denkfähigkeit, Wissensaneignung, Gedächtnis, Problemlösefähigkeit und Kreativität), *physische* Kompetenzen (grob- und feinmotorische Kompetenzen, Regulierung körperlicher Anspannung), *soziale* Kompetenzen (Empathie und Perspektivenübernahme, Rollenübernahme, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Konfliktmanagement) und *Wert- und Orientierungskompetenz* (moralische Urteilsbildung, Unvoreingenommenheit) entwickeln sollen. Unter *sozialkonstruktivistischer Perspektive* wird die Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Entwicklungsprozess betont. Zugleich sollen Kinder *Weltwissen* erwerben.

Der Bildungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (2005)

Der Bildungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder versteht sich als Rahmen für die Erarbeitung einrichtungsspezifischer Konzeptionen und hat „empfehlenden Charakter“ (2005, 4). Er formuliert „anspruchsvolle Ziele“ für die pädagogische Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen. Der Orientierungsplan stellt Grundwerte in der demokratischen Gesellschaft vor und konkretisiert sie für die pädagogische Arbeit mit Kindern (2005, 10), legt das Bildungsverständnis und das Verständnis des Lernens von Kindern dar, geht auf Bildungsziele in neun Lernbereichen resp. Erfahrungsfeldern ein, beschreibt Dimensionen der Fachlichkeit im Arbeitsfeld Kindertagesstätte, einschließlich von Momenten zur Gestaltung der Lernumgebung, zur Beobachtung der Entwicklung und des Lernens, zur Dokumentation der Beobachtungsergebnisse und zu Fragen der Zusammenarbeit im Team. Es folgen Überlegungen zur Gestaltung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, zur Zusammenarbeit von Tageseinrichtungen und Grundschulen und zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Die Tageseinrichtungen für Kinder sind der Jugendhilfe zugeordnet; sie haben einen eigenständigen Bildungsauftrag (2005, 9). Die Tageseinrichtungen sollen die Grundlage für das Hineinwachsen der Kinder in die demokratische Gesellschaft, für gesellschaftliche Teilhabe und Integration legen, eine gemeinsame Erziehung (für Jungen und Mädchen, behinderte und nicht behinderte Kinder, Kinder aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Verhältnissen) ermöglichen und Selbständigkeit und Verantwortung fördern. Die Idee der „Selbstbildung“ der Kinder durch eigene und Ko-Konstruktionsleistungen (im Spiel, beim Modell-Lernen, in Interaktions- und Kommunikationsprozessen und aufgrund stimulierender Lernumgebungen) wird betont. In den Kindertageseinrichtungen sollen die emotionalen Grundbedürfnisse der Kinder erfüllt werden (2005, 11).

Es werden neun Lernbereiche und Erfahrungsfelder genannt, nämlich

1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen
2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen

3. Körper - Bewegung – Gesundheit
4. Sprache und Sprechen
5. Lebenspraktische Kompetenzen
6. Mathematisches Grundverständnis
7. Ästhetische Bildung
8. Natur und Lebenswelt
9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz.

Die Kinder sollen - auf der Grundlage verlässlicher Bindungen - sich emotional sicher entwickeln und personale, soziale und emotionale Kompetenzen erwerben. Dazu gehört auch die Entwicklung eines positiven Körpergefühls und sexueller Identität einschließlich der Übernahme der Geschlechtsrolle. Die Kindertageseinrichtung soll eine wertschätzende Atmosphäre sicherstellen und die Lebensfreude der Kinder stärken.

Die Kinder sollen in ihrer Wahrnehmung, in Sprache und kognitiver Entwicklung durch Stimulierung der Eigenaktivität gefördert werden. Sie sollen unterscheiden, klassifizieren und zuordnen lernen, zum Beobachten, zum Bilden von Begriffen, zum Formulieren von Vermutungen und zum Problemlösen angeregt und beim Erwerb von Lernstrategien unterstützt werden. Zugleich sollen sie spielerisch Weltwissen erwerben. Dazu sollen nicht nur Lernmöglichkeiten bereitgestellt, sondern durch strukturierte Lernangebote und Gespräche Lernen gefördert werden. Die Merkfähigkeit, die Ausdauer und Konzentration, die Selbststeuerung, die Kreativität und das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Kinder sollen in einer Atmosphäre der Freude, Ermutigung und Unterstützung gefördert werden.

Im Lernbereich >Körper – Bewegung – Gesundheit< sollen Kinder ihren Körper und den anderer kennen lernen, liebevoll mit sich und anderen umgehen und sich mit Ernährung, Hygiene, Gesundheit und Krankheit auseinandersetzen. Die Kindertageseinrichtungen sollen durch Angebote im Bereich Bewegung (durch Wippen, Schwingen, Schaukeln, Rutschen, Klettern, Balancieren, Springen, Fortbewegen) die Grob- und Feinmotorik, die körperliche Geschicklichkeit und die Körperkraft der Kinder fördern.

Die Kinder sollen durch sprachliche Anregungen beim Sprechen lernen (Sprechfähigkeit, Sprachverständnis und Freude am Sprechen) unterstützt werden. „Kinder mit einer anderen als der deutschen Muttersprache müssen die Chance erhalten, die deutsche Sprache so weit zu lernen, dass sie sich im Kindergarten auf Deutsch verständigen und später dem Unterricht folgen können“ (Orientierungsplan 2005, 20). Es wird auf Möglichkeiten sprachlicher Bildung im Medium von Liedern, Reimen, Singspielen und auf gezielte Sprachförderung in besonderen Übungssituationen verwiesen. Zugleich wird das >Literacy-Konzept< vorgestellt (Bereich >Sprache und Sprechen<) (vgl. Orientierungsplan 2005, 21).

Im Bereich >Lebenspraktische Kompetenzen< sollen die Kinder dabei unterstützt werden, aus eigenem Antrieb etwas tun zu wollen und selbständig Tätigkeiten zur eigenen Versorgung (Ankleiden, Schuhe anziehen, Zähne putzen, sich waschen, Mahlzeiten vorbereiten) übernehmen, den Umgang mit Geräten, Werkzeugen, Materialien und Werkstoffen erlernen und ein Telefon oder einen Computer bedienen können.

Das mathematische Grundverständnis soll gefördert werden durch Kennenlernen von Formen, Größen, Zahlen, durch Ordnen, Vergleichen, Messen, Hinzufügen oder Hinwegnehmen, Verteilen, Erfassen von Mengen, von Raum-Lage-Beziehungen und durch Zählen. Die Kinder sollen erste Dimensionen von Zeit erfassen (Orientierungsplan 2005, 24 f).

Im Bereich ästhetischer Bildung sollen die Kinder Anregungen erhalten, indem sie malen, zeichnen, Collagen herstellen oder plastisch gestalten. Sie sollen erste Erfahrungen beim Tanzen, Gestalten von Pantomime und Theaterspielen machen und durch Sprechgesänge, Sing- und rhythmische Spiele Musik erfahren (Orientierungsplan 2005, 26 f).

Die Kindertagesstätten sollen Lernwerkstätten werden, die Kindern Möglichkeiten zum selbständigen Experimentieren, zur Auseinandersetzung mit Naturphänomenen, zum Umgang mit Feuer, Wasser, Luft und Erde geben und ihnen helfen, Pflanzen und Tiere kennen zu lernen. Sie sollen die Möglichkeit zum Erkunden des städtischen oder dörflichen Umfeldes erhalten und Einrichtungen (Feuerwehr, Krankenhaus) und Betriebe erkunden resp. Museen besuchen (Orientierungsplan 2005, 27 f).

Im Kindergarten soll eine Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Fragen und Grunderfahrungen menschlicher Existenz erfolgen (Glück, Trauer, Geborgenheit, Verlassenheit, Vertrauen, Angst). Kinder sollen beim Entfalten von Wertvorstellungen und Wertmaßstäben Hilfe erhalten. Dazu soll eine Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen Fragen erfolgen.

Der Orientierungsplan enthält zu jedem Lernbereich/Erfahrungsfeld konzeptionelle Überlegungen und beispielhafte Prüffragen (Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung).

Er weist „Betreuung, Bildung und Erziehung“ als Aufgabe der Tageseinrichtungen für Kinder aus. Jedes Kind soll individuell begleitet und als Mitglied der Kindergruppe anerkannt werden. Dabei wird auf Deutsch als Verkehrssprache im Kindergarten abgehoben. Die Erzieherinnen sollen „auf der Basis der Beobachtung konkreter Situationen zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Angebote für einzelne Kinder oder die ganze Kindergruppe“ entwickeln (Orientierungsplan 2005, 34). Sie sollen Kompetenzen zum regelmäßigen Beobachten der Kinder, zum Erfassen ihres Entwicklungsstandes, zur Dokumentation von Lernstand und Lernfortschritten ausbilden. Als Methoden werden die Anwendung von Beobachtungsverfahren und die systematische Dokumentation genannt. Die Erzieherinnen und Erzieher sollen die Arbeit in alters-

gemischten und alterserweiterten Kindergruppen gestalten und mit Eltern und Grundschulen kooperieren.

4. Wirkungen der vorschulischen Erziehung

Unter dem Begriff der *vorschulischen Erziehung* werden alle Erziehungsvorgänge zusammengefasst, die sich von der Geburt bis zur Einschulung in familialen und außerfamilialen Betreuungs- und Erziehungsumwelten ereignen. Zum *Elementarbereich* werden private und öffentliche Institutionen gerechnet, die Betreuung, Erziehung und Bildung für Kinder vom dritten Lebensjahr bis zum Schulanfang bereitstellen (vgl. Rossbach 2003, 252). Betrachtet man die europäischen Länder, werden die Akzente unterschiedlich gesetzt. In einigen Ländern wird die Betreuungs- und Sozialisationsfunktion akzentuiert (>Kindergartentyp< mit Zuordnung zu Sozialministerien), andere betonen die Bildungsfunktion des Elementarbereichs und bieten eine Vorbereitung auf schulische Bildung in einer Vorstufe an (>Vorschultyp< mit Zuordnung zu Bildungsministerien), wieder andere Ländern (z. B. in Spanien, Finnland) machen curriculare Angebote für die Null- bis Sechsjährigen. (3)

Auswirkungen des Besuchs vorschulischer Einrichtungen

Fragt man nach den Auswirkungen des Besuchs von Kindergärten, vorschulischen Einrichtungen oder Vorschulklassen auf die Entwicklung der intellektuellen, kognitiven Fähigkeiten und des Sozialverhaltens kleiner Kinder, so können wir, auf der Basis der Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung, in der Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren anhand einer für England repräsentativen Stichprobe untersucht wurden, Folgendes annehmen:

„Der Besuch einer vorschulischen Einrichtung fördert die kindliche Entwicklung stärker als eine ausschließlich familiale Erziehung und Betreuung. Sowohl der Zeitpunkt des Eintritts in eine vorschulische Einrichtung als auch die Dauer des Besuchs sind von Bedeutung. Dabei steht ein früher Eintritt nicht nur mit besserer intellektueller Entwicklung der Kinder in Verbindung, sondern auch mit größerer Selbständigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit. Der Besuch einer Ganztageseinrichtung erbringt keine Entwicklungsvorteile gegenüber dem Besuch einer Halbtageseinrichtung. Benachteiligte Kinder können in besonderem Maße von vorschulischen Einrichtungen profitieren. Dies gilt vor allem dann, wenn sie Einrichtungen besuchen, die auf eine Mischung von Kindern mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund achten“ (Sylva u. a. 2004, 165).

Die Untersuchung zeigt, dass die Qualität der vorschulischen Einrichtung in direktem Verhältnis zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und des Sozialverhaltens der Kinder steht. Dabei gibt es signifikante Unterschiede in der Qualität der Einrichtungen. In England war die Qualität kombinierter Einrichtungen, von Vorschulen und Vorklassen am höchsten. Dabei kommt der Qualifikation des Personals und der Ak-

zentsetzung auf kognitive Bildung und soziale Entwicklung Bedeutung zu. „Eine erfolgreiche pädagogische Vorgehensweise beinhaltet sowohl Interaktionsformen, die traditionellerweise als >Unterrichten/Lehren< betrachtet werden, als auch der Bereitstellung einer anregenden Lernumwelt sowie ausgedehnte Phasen, in denen durch die Erzieherinnen gemeinsam geteilte Denkprozesse mit den Kindern herausgefordert (...) werden“ (Sylva u. a. 2004, 165 f). Dabei wurden als besondere Merkmale von Qualität folgende Dimensionen genannt: „Qualität der verbalen Erwachsenen-Kind-Interaktion; didaktisch/curriculares Fachwissen der Erzieherinnen; Fachwissen über die kindlichen Lernprozesse; die Fähigkeit der Erwachsenen, Kinder bei Konfliktlösungen zu unterstützen, und Hilfen für Eltern, um die kognitive Entwicklung der Kinder zu Hause zu fördern“ (Sylva u. a. 2004, 160).

Vorschulische Erziehung kann zwar die Entwicklung von Kindern fördern und ihrer sozialen Benachteiligung entgegenwirken; gleichwohl kann sie nicht zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen. Familiäre Hintergrundvariablen haben einen stärkeren Einfluss auf die Fähigkeiten der Kinder als die Merkmale vorschulischer Einrichtungen. Die Qualität der häuslichen Lernumwelt hat einen entscheidenden Einfluss auf die Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder.

5. Kindertageseinrichtung und Grundschule als getrennte Institutionen und der Schulanfang als Übergang

Die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule „ist von inneren wie äußeren Abgrenzungsmotiven geprägt“ (Reyer 2006, 9). Beide Einrichtungen kämpften nebeneinander um bildungspolitische Anerkennung, definierten eigenständig ihren jeweiligen Auftrag, begründeten eigenständige verwaltungsbezogene, juristische und Bildungstraditionen und verfügen über eigene Interessenverbände. Zwar gab es immer wieder Perioden der Annäherung zwischen Kindergarten und Grundschule, jedoch kam es zu keiner institutionellen, curricularen und bildungspolitischen Verzahnung (vgl. auch Kiper/Nauck 1999).

Das institutionelle und pädagogische Nebeneinander von Elementar- und Primarbereich, von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hat zur Folge, dass es kein „Hineinwachsen“ in die Schule gibt. Es gibt einen offiziellen Schulanfang. Dabei werden Kinder nicht immer in einem festgelegten Alter selbstverständlich in die Schule eingeschult und dort gefördert; immer noch wird die Frage nach ihrer Schulreife, Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft gestellt. Die damit verbundene Annahme ist, dass Lernen dann optimal gelingt, wenn Schülerinnen und Schüler – innerhalb einer bestimmten Bandbreite – über die gleichen Lernvoraussetzungen verfügen und bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten Voraussetzungen zum schulischen Lernen darstellen.

Exkurs: Schulreife – Schulfähigkeit - Schulbereitschaft

Mit dem Konzept der *Schulreife* ist die Vorstellung eines endogenen Reifungsprozesses verbunden; Kinder werden aufgrund biologisch angelegter Reifungsprozesse, in einem bestimmten Alter >schulreif<. Schulreife wird in der Regel in verschiedene Merkmalsdimensionen gegliedert und in körperliche, kognitive, soziale und emotionale Schulreife unterschieden. Mit der körperlichen Schulreife wird neben der Funktionsfähigkeit der Sinne der allgemeine Gesundheits- und Entwicklungsstand geprüft. Auf kognitivem Gebiet überprüft man das Gestalterfassen und die optische Gliederungsfähigkeit; außerdem werden das Symbolverständnis, das Verständnis für verbale Instruktion, die Kenntnis vorzähliger Mengenbegriffe, psychomotorische Koordinationsleistungen und willentliche Aufmerksamkeitszuwendungen durch Tests erfasst. Bezogen auf soziale und emotionale Schulreife wird die Bildsamkeit in der Gruppe, die altersangemessene Selbständigkeit und die Einsicht in die Bedeutung von Regeln und die Fähigkeit der Einhaltung überprüft.

Der Begriff der *Schulfähigkeit* basiert auf sozialökologisch bestimmten Auffassungen, die diese als Ergebnis des Zusammenwirkens von Kind, Familie, Nahbereich und Institution Schule verstehen. Hier stellt sich die Frage nach der Passung und nach dem darauf abgestimmten Handeln.

Mit dem Begriff der *Schulbereitschaft* soll die Gesamtpersönlichkeit des Kindes erfasst werden, vor allem seine Motivation und Lernbereitschaft. Dazu zählen der Eifer, in die Schule zu gehen und lesen, schreiben und rechnen zu lernen, die Fähigkeit, sich sozial einzuordnen und empathisch zu reagieren etc. Es wird auf das Kind und seine Konditionen ebenso abgehoben wie auf die Bedingungen seines Lebens. Diagnostische Verfahren (z.B. das Kieler Einschulungsverfahren) versuchen, durch systematisches Beobachten in strukturierten Situationen, das Kind >ganzheitlich< zu erfassen (vgl. Hellmich/Kiper 2006).

Letztlich geht es um die Frage, dass Kinder bestimmte Entwicklung- und Lernvoraussetzungen in die Schule mitbringen müssen, um in diesem institutionellen Kontext - lernen zu können. Die mit dem Konzept der Schulreife oder Schulfähigkeit verbundene Überlegung besteht letztlich darin, dass die Grundschule nicht alle Kinder – passend zu ihren individuellen Lernvoraussetzungen - fördern kann, sondern sie vom schulischen Lernen zurückstellen oder aus der Grundschule abschulen kann. Der Schuleintritt in Deutschland ist daher *eine erste Barriere im Bildungsgang*.

Vorschläge zur Veränderung der Einschulungspraxis

Auf der Grundlage einer erneuten Kritik dieser Barrieren wurde seit 1995 der Versuch unternommen, hier Änderungen herbeizuführen. Auf ihrer Sitzung am 28. und 29. September 1995 erteilte die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Schulausschuss den Auftrag, eine Bestandsaufnahme der bestehenden *Einschulungspraxis* vorzunehmen und Vorschläge für eine Optimierung zu erarbeiten. Seit diesem Zeitpunkt wird eine konzeptionelle Diskussion, verbunden mit verschiedenen Modellversuchen über das geeignete Einschulungsalter, der Feststellung von Schulfähigkeit resp.

Schulbereitschaft, die frühe Förderung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen und die Gestaltung der Schuleingangsphase geführt. Ziel ist es, das Einschulungsalter zu senken und Kinder besser auf die Schule vorzubereiten.

Dabei wurde auch auf die Neugestaltung der Schuleingangsphase gesetzt. Die damit verbundene Zielsetzung besteht darin, Kinder weder vom Schulbesuch zurückzustellen, noch sie eine Klasse wiederholen zu lassen. Ihnen soll ermöglicht werden, die ersten zwei Schuljahre in ein bis drei Jahren, je nach individuellem Zeitbedarf zu durchlaufen. Dazu werden die Jahrgangsstufen 1 und 2 zu einer organisatorischen und pädagogischen Einheit zusammengefasst, die Verweildauer (zwischen ein und drei Jahren) wird flexibilisiert. Vorschläge zielen darauf, – sofern möglich - mehrmals im Jahr Einschulungstermine anzubieten. Es wird mit verschiedenen Modellen der Jahrgangsmischung und unterschiedlichen Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung gearbeitet mit dem Ziel, alle Kinder zu fördern (vgl. auch Faust/Roßbach 2004). Das Alter der Kinder und nicht ihr Entwicklungs- und Lernstand, werden zum Einschulungskriterium. Alle schulpflichtigen Kinder werden in die Schule aufgenommen. Es soll einer größeren Zahl von Kindern, die zwischen dem 1. Juli und dem 31. Dezember das 6. Lebensjahr vollenden, die Möglichkeit gegeben werden, in die Schule aufgenommen zu werden. Die Förderung soll auf der Grundlage der Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung jedes einzelnen Kindes erfolgen; es werden Entwicklungs- und Förderpläne für die einzelnen Kinder erstellt.

Vorverlegung des Anmeldetermins für den Schulbesuch

In Niedersachsen werden Kinder schon im September des Vorjahres in den für sie zuständigen Grundschulen für den Schulbesuch angemeldet. Ihre Sprachkenntnisse werden – nach einem vom Kultusministerium festgelegten landesweit einheitlichen *Verfahren (Screening)* - festgestellt. Es wird ein Elterngespräch geführt, um Informationen über die Sprachentwicklung des Kindes einzuholen (Frage nach der Familiensprache, den Sprachen, die das Kind spricht und der Sprachverwendung in der Erst- und Zweitsprache). In einer Überprüfung des Kindes wird der passive und aktive Wortschatz erfasst, das Verständnis von Handlungsanweisungen überprüft. Die Kriterien für die Einschätzung des Sprachstandes sind an den Erfordernissen des Unterrichts orientiert. Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind verpflichtet, zum 1. Februar des Einschulungsjahres an besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen, um die Chance für eine erfolgreiche Mitarbeit im Unterricht der ersten Klasse zu erhöhen, dadurch, dass erste Sprachkenntnisse im Deutschen erworben oder die Deutschkenntnisse verbessert werden. Dabei wird pro Kind 1,2 Lehrerstunden für die Sprachförderung bereitgestellt. Die sechsmonatige Sprachförderung kann im Kindergarten, in der Grundschule oder in beiden Institutionen stattfinden (vgl. Koch/Niedersächsisches Kultusministerium 2003; Niedersächsisches Kultusministerium 2003).

5. Institutionen übergreifende Bildungsprozesse für die 3 bis 10-Jährigen

Lange Zeit wurde die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule gefordert. Man stellte heraus, dass der Lernerfolg der Kinder in der Schule auch durch ihre Entwicklung im Vorschulalter mit bestimmt wird. Daher sei es notwendig, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eng kooperieren. Die Kooperation sollte sich auf gegenseitige Informationen und Abstimmungen über Ziele, Aufgaben, Arbeitsweisen und Organisationsformen der jeweiligen Einrichtungen erstrecken. Sie sollte den Austausch über die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule umfassen. Vorgeschlagen wurden auch wechselseitige Hospitationen, gemeinsame Veranstaltungen und Projekte, gegenseitige Besuche von Kindergartengruppen in der Schule und von Schulklassen im Kindergarten sowie gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen. Mit einer gemeinsamen Verantwortung für die Bildungsprozesse der Kinder und auf der Grundlage der Bildungsstandards und Kerncurricula für die Grundschule und dem Orientierungsplan Bildung und Erziehung für die Kindertageseinrichtungen stehen beide Institutionen nun vor der Herausforderung, Bildungspläne für die Kindertageseinrichtung resp. schuleigene Curricula für die Grundschule zu verfassen. Das Verständnis für die Reifungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse und die daran sich anschließenden Bildungsprozesse kann – mit Blick auf die Förderung der Kinder – nur dann gelingen, wenn die Pädagogik sich nicht vor allem an den Logiken der jeweiligen Einrichtungen orientieren. Bildung für die 3-10-Jährigen kann nur als anschlussfähige Bildung konzipiert werden und muss die Entwicklungs- und Lernaufgaben der Kinder in den Blick nehmen.

Die hierzu in Oldenburg entwickelten Fortbildungsmodule, die seit 2005 in einer Weiterbildung für Erzieher/innen und Grundschullehrkräfte unter dem Titel „Bildung von Anfang an ...“ das Curriculum bestimmen und die im Band „Bildung für die Drei- bis Achtjährigen“ vorgestellt wurden (vgl. Brokmann-Nooren, Gereke, Kiper, Renneberg 2007) sind im geplanten Modellstudiengang aufzunehmen, zu vertiefen und weiterzuführen.

Anmerkung

(1) Dieser Vortrag enthält Überlegungen, die auch an anderer Stelle dargelegt wurden, nämlich in Hellmich/Kiper (2006), in Kiper/Nauck (199), in Kiper (2007 (a,b)) und Kiper (2012).

(2) Anders als in der Kindertageseinrichtung ist in der Grundschule darauf zu achten, dass diese Selbstbeobachtung nicht nur mit Selbsteinschätzungen darüber verbunden werden, was man schon zu können meint. Selbsteinschätzungen des eigenen Wissens und Könnens sind zu überprüfen, indem die Kinder aufgefordert werden, Aufgaben zu lösen. Nur so können sie realisieren, ob eine Kompetenz tatsächlich gezeigt werden kann.

(3) In einer Vielzahl von Ländern wird die Vorschulzeit als bedeutende Lebensphase beschrieben, in der Lerndispositionen gefördert, Kinder zu Schulbereitschaft und Schulfähigkeit hingeführt und auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet und in lebenslanges Lernen eingeübt werden sollen. In vielen Ländern (Neuseeland, England, Schottland, Schweden, Norwegen, Finnland, Chile, China) werden verbindliche frühpädagogische Curricula eingeführt. Sie zielen auf Erziehung und Bildung der 0- bis Fünfjährigen, der 0- bis Sechsjährigen oder der 3-bis Sechsjährigen. Sie reichen von einer Erziehung zur Demokratie (Schweden), über die frühe Förderung von Kindern in den Bereichen der sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung bis hin zu frühen formalisierten Bildungsprozessen (Frankreich). Dabei werden unterschiedliche Zielvorstellungen über die Aufgaben vorschulischer Einrichtungen sichtbar: „Die eine betont die Entwicklung des Kindes als Person und lernendes Individuum in verschiedenen Domänen – körperlich, psychomotorisch, sozial, kognitiv, sprachlich, ästhetisch usw. Die andere rückt Wissens- und Kompetenzbereiche in den Mittelpunkt wie zum Beispiel Sprache und Schriftsprachkompetenz oder fächerorientierte Lernbereiche wie Mathematik und naturwissenschaftliche Grundbildung. Der erstgenannte Ansatz legt Wert auf die individuelle Lernbereitschaft, die Motivation und die Ausbildung von positiven Lerndispositionen als Grundlage des Lernens – und steht in der Tradition der Fröbel’schen Bildungsidee (Schweden, Dänemark – auch Deutschland). Der zweite Ansatz legt mehr Wert auf die Förderung von schulbezogenen Kompetenzen, auf eine gezielte Vorbereitung auf die Schule (Frankreich, Großbritannien, Niederlande). Der erste betont die Abgrenzung von der Schule, der zweite die Orientierung an der Schule“ (Oberhuemer 2004, 365).

Literatur

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung. Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung. München: Juventa 1974

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut: Vorklasse oder Kindergarten? Überlegungen zu einer bildungspolitischen Fragestellung. In: Baumgartner, Alex/Geulen, Dieter (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Band 1. Weinheim, Basel: 1975: Beltz

Baumgartner, Alex/Geulen, Dieter (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Band 1. Gesellschaftliche Bedingungen und entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Weinheim, Basel: 1975: Beltz

Baumgartner, Alex/Geulen, Dieter (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Band 2. Curriculare und methodische Ansätze. Weinheim, Basel 1975

Becker, R.; Lauterbach: Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In: Becker, R./ Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004, S. 127-159

Brokmann-Nooren, Christiane, Gereke, Iris, Kiper, Hanna, Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei-bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen. Berlin. November 2003

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1971 (3. Auflage)

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann 2002 (1. Ausgabe: München: Antje Kunstmann 2001)

Faust, Gabriele, Rossbach, Hans-Günter: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, Liselotte, Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 91-105

Fröbel, Friedrich: Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum 1973

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Diskowski, Detlef, Hammes-Di Bernado, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2004, S. 228-237

Gisbert, Kristin: Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel: Beltz 2004

Hasselhorn, Marcus: Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzung, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, Titus, Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4-bis 8-jähriger Kinder. Münster, München, Berlin: Waxmann, S. 77-88

Hellmich, Frank/Kiper, Hanna: Einführung in die Grundschuldidaktik. Weinheim, Basel: Beltz 2006

Hovestadt, Gertrud: Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. 2003.

Kiper, Hanna: Bildungspläne in Kindergarten und Grundschule – der Niedersächsische Ansatz im Vergleich. In: Brokmann-Nooren, Christiane, Gereke, Iris, Kiper, Hanna, Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen für die Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007, S. 50-78 (2007 a)

Kiper, Hanna: Vom Kindergarten zur Grundschule. Sachunterricht im Anfangsunterricht. In: Gläser, Eva (Hrsg.): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007, S. 12-30 (2007 b)

Kiper, Hanna: Unterrichtsentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer 2012 (im Druck)

Kiper, Hanna, Nauck, Joachim (Hrsg.): Unterrichten im ersten Schuljahr. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1999

Knörzer, Wolfgang, Grass, Karl: Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim, Basel: Beltz 1992

Manning, B.H., White, C.S., Daugherty, M.: Young Childrens private speech as a function of age and sociability. *Psychology in The Schools*, 27. Jg. (1994), p. 365-372

Montada, Leo: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf, Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU 2002, S. 3-53

Niedersächsisches Kultusministerium: Sprachförderung in Kindergarten und Schule. Hannover September 2003

Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in der Grundschule. Erlass des MK vom 3.2.2004 – 301.2-31020 –

Niedersächsisches Kultusministerium: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover 12. 1. 2005

Oberhuemer, Pamela: Übergang in die Pflichtschule: Reformstrategien für Europa. In: Diskowski, Detlef/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler 2004, S. 152-164

Oberhuemer, Pamela: Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hg.): Frühpädagogik international. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2004, S. 359-383

Oerter, Rolf.: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, Rolf, Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: BeltzPsychologische Verlags Union 2002, S. 72-104

OECD: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der BRD. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). 26. November 2004. unter: <http://www.forum-bildung.de/files/oecd.pdf> (ausgedruckt am 1.12.2004, 17.18 Uhr)

Reyer, Jürgen: Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006

Roßbach, Hans-Günther: Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai S., Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim, Mayer, Karl Ulrich, Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek : Rowohlt 2003, S. 252-284

Roßbach, Hans-Günther: Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K. S.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K. U.; Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek. Rowohlt 2003, S. 252-284

Rost, Detlef H.: Entwicklungspsychologie für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980

Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren – was entwickelt sich? In: Guldemann, Titus, Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4-bis 8-jähriger Kinder. Münster, München, Berlin: Waxmann, S. 9-28

Stern, Elsbeth: Entwicklung und Lernen im Kindesalter. In: Diskowski, Detlef, Hammes-di Bernado (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler 2004, S. 37-45

Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram, Taggart, Brenda & Karen Elliot: The Effective Provision of Pre-School-Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele, Götz, Margarete, Hacker, Hartmut, Rossbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 154-167

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In: Diskowski, Detlef/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler 2004, S. 105-115

Tietze, Wolfgang: Pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. In: Faust, Gabriele, Götz, Margarete, Hacker, Hartmut, Rossbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 139-153

Ulich, Michaela: Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Bezirksregierung Hannover. Dezernat 407. Niedersächsisches Landesjugendamt. Jugendhilfe in Niedersachsen. Sonderausgabe 8: Sprachförderung im Kindergarten. Hannover. November 2003

Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder – Bildungsvereinbarung NRW (vom 1. 8.2003)

Weigert, Hildegund, Weigert, Edgar: Schuleingangsphase. Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. Weinheim, Basel 1989

Weinert, Franz E.: Entwicklungsgemäßer Unterricht. In: Rost, Detlef H.: Entwicklungspsychologie für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980, S. 207-221

Weinert, Franz, Helmke. Andreas: Entwicklung im Grundschulalter. Beltz/Psychologische Verlags Union: Weinheim 1997

Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Band 1. München: Piper 1973

Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Band 2. München: Piper 1973

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Hanna Kiper
Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg
Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Pädagogik
Postfach 2503
26111 Oldenburg
Tel. 0441 – 798-3368
Hanna.kiper@uni-oldenburg.de